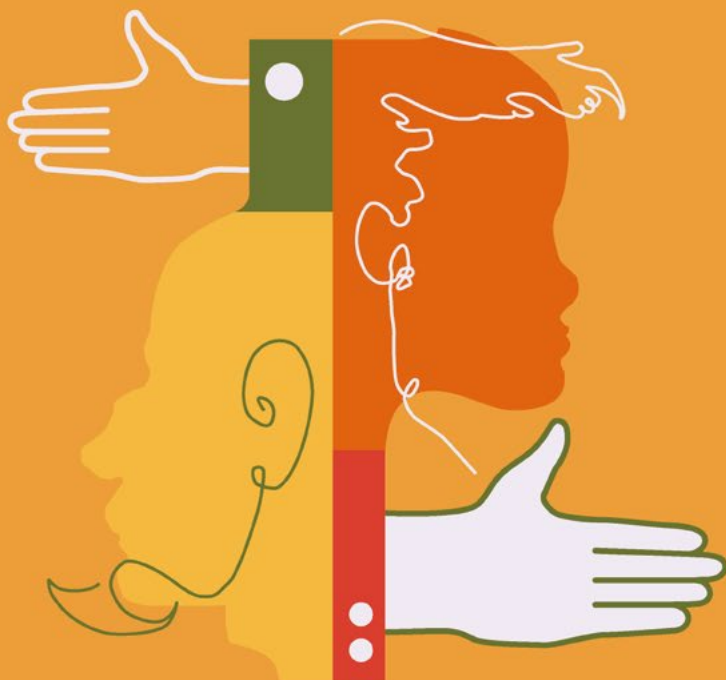


Pomoc wsparcie poradnictwo

Dyskursy interdyscyplinarne

REDAKCJA NAUKOWA

Magdalena Piorunek
Joanna Kozielska



WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SERIA: PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 396

Pomoc – wsparcie – poradnictwo

Dyskursy interdyscyplinarne

Redakcja naukowa

MAGDALENA PIORUNEK, JOANNA KOZIELSKA



POZNAŃ 2026

Recenzentki

prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak

dr hab. Ewa Kantowicz, prof. UK

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, 2026

Projekt okładki: Katarzyna Sobańska

Redakcja: Małgorzata Szkudlarska

Redakcja techniczna i łamanie komputerowe: Reginaldo Cammarano



Ta książka jest udostępniana na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-
Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe

ISBN 978-83-232-4559-9 (Print)

ISBN 978-83-232-4560-5 (e-book)

DOI: 10.14746/amup.9788323245605

ISSN: 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

61-701 POZNAŃ, UL. A. FREDRY 10

www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 27,50. Ark. druk. 26,625

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL SP. Z O.O., SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7–9

Spis treści

Magdalena Piorunek, Joanna Kozielska

Pomoc, wsparcie społeczne, poradnictwo jako kategorie interdyscyplinarnej refleksji – tytułem wstępu	9
--	---

Część I

WOKÓŁ KWESTII RUDYMENTARNYCH – NIEOCZYWISTOŚĆ KATEGORII PORADNICTWO I WSPARCIE SPOŁECZNE

Magdalena Piorunek

Pomoc, wsparcie, poradnictwo – aporie, dylematy, pytania	19
--	----

Anna Kotlarska-Michalska

Szerokie i wąskie spojrzenie na opiekę w ujęciu pedagogiczno-socjologicznym	35
---	----

Elżbieta Siarkiewicz

Performatywny potencjał poradnictwa wobec (za)angażowania „pękającego podmiotu”	61
---	----

Alicja Czerkawska, Joanna Frątczak

Zwarcie „luki ludzkiej” jako przesłanie poradnictwa egzystencjalnego	77
--	----

Paulina Forma

Dymensje poradnictwa – różnorodne drogi wsparcia, opieki, wychowania i edukacji dzieci i młodzieży	93
--	----

Część II

POMAGANIE I PORADNICTWO W RÓŻNYCH ODSŁONACH – SPOŁECZNO-KULTUROWE KONTEKSTY POMAGANIA

Barbara Kromolicka

Organizacje poradnicze w sferze usług społecznych	105
---	-----

<i>Anna Kanios, Aleksander Herman</i>	
Poczucie własnej skuteczności pracowników socjalnych a style radzenia sobie ze stresem. Implikacje dla praktyki wsparcia i poradnictwa	121
<i>Małgorzata Grzywacz</i>	
Dymensje kultury pomocowej na przykładzie wspólnoty zakonnej diakonis w Riehen (Szwajcaria)	137
<i>Krzysztof Ratajczak</i>	
Współczesna działalność dawnych zakonów rycerskich (szpitalników św. Jana i zakonu niemieckiego) na polu pomocy i wsparcia społecznego	147
<i>Maciej Jeź</i>	
Nieformalni i formalni doradcy w grupie etnicznej Tarahumara w Meksyku – badania realizowane w Rejogochi i Basíhuare	165
Część III	
PORADNICTWO WOBEC JEDNOSTEK I GRUP W SYTUACJACH TRUDNYCH, KRYZYSOWYCH	
<i>Ryszard Bera, Larysa Łukianowa</i>	
Rola pedagogiki zranionego serca w udzielaniu wsparcia ukraińskim uczniom – ofiarom traumatycznych przeżyć wojennych	193
<i>Ewa Karmolińska-Jagodzik</i>	
Pomoc psychologiczna dla młodzieży doświadczającej traumy szokowej i traumy relacyjnej	205
<i>Agnieszka Skowrońska-Pućka, Joanna Kozielska</i>	
Zachowania autodestrukcyjne adolescentów – wyzwania dla systemu wsparcia i poradnictwa	217
<i>Edyta Zierkiewicz</i>	
Psychologiczna pomoc chorym doświadczającym zmęczenia chorobą nowotworową	233
<i>Ewa Syrek</i>	
Wsparcie terapeutyczne i jego efektywność w narracjach badanych studentów – dorosłych dzieci alkoholików (DDA)	253
<i>Agata Matysiak-Błaszczyk, Anna Gulczyńska</i>	
Wzmocnianie czynników ochronnych w rodzinie w kontekście pomocy psychologiczno-pedagogicznej	269
<i>Katarzyna Segiet</i>	
Zastosowanie podejścia ekologicznego w pracy socjalnej z rodziną zagrożoną wykluczeniem społecznym – wybrane możliwości wsparcia w środowisku lokalnym	283

Część IV**UCZEŃ I NAUCZYCIEL JAKO PODMIOT WSPARCIA W SYSTEMIE EDUKACJI**

<i>Mariola Wojciechowska</i>	
Aksjologiczne aspekty stylów życia dorastającej młodzieży a wyzwania wobec nowoczesnego poradnictwa	297
<i>Barbara Skalbania</i>	
Terapia pedagogiczna jako pomoc w zaburzeniach uczenia się – perspektywa humanistyczna	315
<i>Joanna Madalińska-Michalak</i>	
Wsparcie i poradnictwo w przygotowaniu nauczycieli do wykorzystania technologii wspomagających w pracy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD)	327
<i>Joanna M. Łukasik</i>	
Obszary wsparcia w rozwoju nauczycieli akademickich w świetle badań nad satysfakcją z pracy	339
<i>Katarzyna Sadowska</i>	
Pomoc i wsparcie społeczne w ujęciu poznańskiej społeczności „Łejerów” ..	353

Część V**WOKÓŁ PORADNICTWA ZAWODOWEGO**

<i>Joanna Kozielska, Agnieszka Skowrońska-Pućka</i>	
Pokolenie Alpha – wyzwaniem dla szkolnych doradców zawodowych	373
<i>Urszula Jeruszka</i>	
Doradca zawodowy jako coach	389
<i>Beata Mydlowska</i>	
Doradztwo zawodowe dla osadzonych jako szansa na optymalną adaptację do funkcjonowania na wolności	403
<i>Joanna Nawój-Połoczańska</i>	
Wykorzystanie Europejskich Kompetencji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju (GreenComp) w doradztwie zawodowym	417
Wykaz Autorów i Auterek	425

Pomoc, wsparcie społeczne, poradnictwo jako kategorie interdyscyplinarnej refleksji – tytułem wstępu

**Social Support, Help, and Counselling
as Categories of Interdisciplinary Reflection –
by Way of Introduction**

Interdyscyplinarne podejście do badań i teoretycznej refleksji nad poradnictwem, wsparciem i pomocą zakłada postrzeganie człowieka jako podmiotu wielowymiarowego, funkcjonującego w sieci złożonych relacji społecznych, kulturowych i instytucjonalnych. W tej perspektywie szczególnego znaczenia nabiera konieczność ciągłego redefiniowania podstawowych kategorii pojęciowych, takich jak pomoc, wsparcie czy poradnictwo oraz ich przedmiotowo-podmiotowych obszarów. Ich szerszy ogląd jest przedmiotem zainteresowania szeregu dyscyplin humanistyczno-społecznych, a kierunek analiz wyznacza punkt ciężkości dociekań skoncentrowany dla przykładu na motywacjach pomagania, mechanizmach wywierania wpływu, charakterystyce relacji pomagający – wspomagany i jej efektach, wpływie wsparcia społecznego na funkcjonowanie szerszych grup społecznych, ekonomicznych skutkach działań pomocowych, ich historycznych uwarunkowaniach, czym zajmować mogą się odpowiednio – filozofowie, etycy, psychologowie, socjologowie, pedagodzy, antropolodzy, ekonomiści czy historycy. To wyliczenie nie wyczerpuje zresztą listy dyscyplin, w ramach których dokonuje się refleksji teoretycznej i prowadzi badania obejmujące problematykę pomagania. Często refleksja ta ma charakter inter- czy transdyscyplinarny. Umożliwia to nie tylko trafniejsze rozpoznawanie aktualnych problemów – zarówno jednostkowych, jak i społecznych – lecz także podejmowanie działań o charakterze antycypacyjnym, ukierunkowanych na prognozowanie i prewencyjne reagowanie na wyzwania, jakie niesie ze sobą współczesna rzeczywistość społeczna.

W toku życia człowiek wielokrotnie konfrontowany jest z sytuacjami trudnymi – problemami, dylematami i decyzjami podejmowanymi w warunkach niepewności oraz ryzyka. Doświadcza zdarzeń stresujących, krytycznych i kryzysowych, które zakłócają jego dotychczasowy porządek funkcjonowania i wymagają uruchomienia zasobów adaptacyjnych (Berger, Weiss 2015). Tego rodzaju doświadczenia często prowadzą do dezorganizacji funkcjonowania jednostki, prowokując liczne, nie zawsze skuteczne, próby znalezienia rozwiązania oraz odzyskania poczucia kontroli nad sytuacją. Kryzysy i sytuacje graniczne pojawiają się w różnych obszarach ludzkiej biografii – w życiu rodzinnym, edukacyjnym, zawodowym, w relacjach społecznych, w kolejnych fazach cyklu życia ludzkiego. Nie są one stanem zwyczajnym, lecz konsekwencją – a niekiedy również przyczyną – trudności w realizacji istotnych celów życiowych. Ograniczają zdolność jednostek i grup do skutecznego działania, podważają poczucie sprawstwa i bezpieczeństwa, nierzadko rodząc lęk oraz bezradność. Jednocześnie jednak sytuacje kryzysowe mogą stać się impulsem rozwojowym, skłaniającym do poszukiwania pomocy, wsparcia i nowych, dotąd nieuruchamianych, strategii działania (James, Gilliland 2004).

Trajektorie ludzkich biografii obfitują w zdarzenia, w których zewnętrzne wsparcie okazuje się warunkiem przezwyciężania trudności i osiągania dobrostanu, jednoznacznie wskazują na systematyczny wzrost zapotrzebowania na różne formy pomocy psychologicznej, pedagogicznej i poradniczej. Tendencja ta pozostaje w ścisłym związku z funkcjonowaniem w realiach płynnego świata nacechowanego zmiennością, niepewnością, złożonością i niejednoznacznością (Bauman 2006, 2007), a także z występowaniem nagłych, trudnych do przewidzenia zdarzeń o dalekosiężnych konsekwencjach społecznych, ekonomicznych i kulturowych. Kontekst ten sprzyja intensyfikacji potrzeb (a tym samym ofert) pomocowych i czyni je jednym z kluczowych wyzwań współczesnych społeczeństw. Nie bez znaczenia jest też potrzeba optymalizowania funkcjonowania jednostek i grup społecznych, które nie tyle doświadczają bezradności, co starają się efektywniej wykorzystać swój potencjał w relacjach z wyzwaniami współczesności i emancypować w różnych obszarach budowania własnej tożsamości i codziennej aktywności. Kategoria pomocy staje się nadrzędną wobec działań substytucyjnych (opieka), działań survivalnych (interwencja kryzysowa), restytucyjno-kompensacyjnych (terapię różnego typu, rehabilitacja społeczna), prewencyjno-promocyjnych czy optymalizacyjnych (niedyrektywne formy pomocy np. coaching) (Muszyński 2008, Bańka 2011, Piorunek 2010).

W warunkach dynamicznych przeobrażeń rzeczywistości społecznej prowadzenie systematycznych badań naukowych, pogłębionych analiz oraz rozwijanie refleksji teoretycznej w obszarze poradnictwa, wsparcia i pomocy nabiera charakteru nie tyle postulatu, ile epistemologicznej i praktycznej konieczności. Współczesne uwarunkowania społeczne w sposób bezpośredni oddziałują na funkcjonowanie jednostek i rodzin (oraz innych wspólnot, grup społecznych), generując nowe wyzwania dla instytucji edukacyjnych, pomocowych i wychowawczych.

Wobec tak zarysowanych uwarunkowań kategorii wsparcia społecznego, pomocy i poradnictwa wymagają nieustannej, pogłębionej refleksji – zarówno teoretycznej, jak i empirycznej.

Szczególne znaczenie kategorii pomocy i odpowiedzialności za innych, na co uwagę zwraca R. Ziemińska (2008), wnosi koncepcja rozwoju moralnego Carol Gilligan, która akcentuje relacyjny wymiar etyki. W jej ujęciu dojrzałość moralna nie polega wyłącznie na respektowaniu abstrakcyjnych zasad sprawiedliwości, lecz na uważnym rozpoznawaniu potrzeb innych osób i reagowaniu na nie w kontekście relacji międzyludzkich. Pomaganie staje się tu wyrazem troski, empatii i współodpowiedzialności, przy jednoczesnym zachowaniu równowagi między dbaniem o innych i troską o siebie. Każdy człowiek w biegu życia wielokrotnie występuje w podwójnej roli – zarówno jako osoba potrzebująca wsparcia, jak i jako ta, która pomocy udziela. Bieg życia rodzinnego, edukacyjnego i zawodowego wyznacza specyfikę sytuacji, w których jednostka doświadcza trudności, ale również tych, w których staje się źródłem wsparcia dla innych – w ramach relacji nieformalnych, instytucjonalnych czy zawodowych. Podstawowym celem działań pomocowych pozostaje wzmacnianie samodzielności osoby wspomaganej. Kluczowe znaczenie ma tu zasada subsydiarności, rozumiana jako pomoc do samopomocy, zgodnie z którą wsparcie powinno umożliwiać odzyskanie sprawczości, a nie prowadzić do wyręczenia czy uzależnienia od pomocy. Pomoc powinna trwać jedynie tak długo, jak długo jest niezbędna, i ustępować miejsca autonomii jednostki.

W kategorię pomocy wpisują się działania o charakterze wsparcia społecznego czy poradnictwa.

Charakterystyka i efektywność wsparcia społecznego zależą od jego adekwatności – jakościowej i ilościowej – oraz od cech sieci społecznych, uczestników relacji pomocowej i subiektywnego postrzegania dostępności pomocy. Choć wsparcie społeczne jest zjawiskiem powszechnie wartościowanym pozytywnie, niewłaściwie udzielane może prowadzić do osłabienia samodzielności, obniżenia poczucia własnej wartości czy utrwalenia postaw zależnościowych (Ziemińska 2008).

Poradnictwo, jako jedna z form pomocy, koncentruje się na wspieraniu jednostek w rozwiązywaniu problemów, podejmowaniu decyzji i uruchamianiu własnych zasobów rozwojowych. Może być ujmowane jako relacja interpersonalna, działalność instytucjonalna, element polityki społecznej i edukacyjnej, a także jako praktyka osadzona w konkretnych kontekstach mikro-, mezo- i makrospołecznych (Kargulowa 2010). Adresowane jest zarówno do osób doświadczających kryzysów, jak i do tych, które dążą do optymalizacji swojego funkcjonowania w obszarze edukacji, pracy, życia rodzinnego i aktywności społecznej.

Niniejsza pozycja wpisuje się tematycznie w wieloletni cykl publikacji skoncentrowanych wokół zagadnień związanych z pomocą, w których przybliżano interdyscyplinarne ujęcia różnych jej wymiarów, wskazując także na aspekty praktyczne pomagania, wspierania, doradzania. Są wśród nich następujące monografie:

- M. Piorunek (red.), (2010), *Pomoc – Wsparcie społeczne – Poradnictwo. Od teorii do praktyki*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek;
- M. Piorunek (red.), (2011), *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek;
- M. Piorunek, J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka (red.), (2013), *Rodzina. Młodzież. Dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM;
- M. Piorunek (red.), (2015), *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM;
- J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka (red.), (2016), *W kręgu działań pomocowych i poradniczych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM;
- M. Piorunek (red.), (2018), *Społeczne i jednostkowe konteksty pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa. Koncepcje – Dyskursy – Inspiracje*, t. 1, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM;
- J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka (red.), (2018), *Społeczne i jednostkowe konteksty pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa. Przyczynki empiryczne – Praktyka społeczna*, t. 2, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM;
- M. Piorunek, J. Nawój-Połochańska, A. Skowrońska-Pućka (red.), (2021), *Wspieranie jednostek i grup w różnych wymiarach życia społecznego. Aspekty teoretyczno-praktyczne*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Powstały one w związku z tematyką, utrwaloną już tradycją, ogólnopolskich interdyscyplinarnych konferencji naukowych organizowanych przez Zakład Poradnictwa Społecznego (Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)¹, każdorazowo wzbogacaną opracowaniami zapraszanych specjalistów zajmujących się różnymi aspektami pomagania z wielu ośrodków naukowych w kraju.

Prezentowana Czytelnikowi pozycja składa się z pięciu obszarów tematycznych, stanowiąc wielowymiarową, interdyscyplinarną rekonstrukcję kategorii pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa, ukazując ich znaczenie, napięcia definicyjne oraz praktyczne konsekwencje w zmieniającym się świecie społecznym. Punktem wyjścia jest założenie, że poradnictwo i wsparcie nie są pojęciami oczywistymi, lecz obszarami sporów, aporii i nieustannego negocjowania sensów, co wyraźnie wybrzmiewa w otwierających tom rozważaniach. Autorki pierwszej części wskazują,

¹ 2010 – I Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Poradnictwo i wsparcie społeczne w biegu życia człowieka”; 2012 – II Ogólnopolska Konferencja Naukowa – „Dziecko – Młodzież – Rodzina jako adresaci pomocy psychopedagogicznej i socjalnej”; 2014 – III Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Obszary poradnictwa i wsparcia społecznego. Tradycyjne i alternatywne strategie, formy i metody pomocy”; 2017 – IV Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Pomagający i wspomagani. Potrzeby – kompetencje – relacje pomocowe i poradnicze”; 2021 – V Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Między teorią a praktyką wspierania jednostki w życiu osobistym, edukacji i pracy” (konferencja on-line); 2025 – VI Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Wielowymiarowość pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa. Perspektywa interdyscyplinarna”.

że pomoc i opieka wymagają namysłu zarówno na poziomie teoretycznych uzasadnień, jak i społecznych funkcji, a ich rozumienie zależy od przyjętej perspektywy pedagogicznej, socjologicznej i filozoficznej. Rozwijana jest tu refleksja nad opieką w ujęciu szerokim i wąskim, co pozwala uchwycić jej instytucjonalne ramy, ale też relacyjny, etyczny i kulturowy wymiar. W tej części publikacji wybrzmiewają zagadnienia performatywnego potencjału poradnictwa, które nie tylko opisują i interpretują doświadczenia, lecz mogą je także współtworzyć, wzmacniając lub osłabiając podmiotowość osoby wspieranej. Szczególnie wyraziście przedstawiono napięcie towarzyszące współczesnemu „pękającemu podmiotowi”, dla którego poradnictwo staje się przestrzenią (za)angażowania, lecz także ryzyka przeciążenia i ambiwalencji. Ważnym wątkiem jest egzystencjalny wymiar poradnictwa, traktowanego jako odpowiedź na „lukę ludzką” i potrzebę sensu, a nie wyłącznie jako technika rozwiązywania problemów. Autorki wskazują również na różnorodność dróg wsparcia dzieci i młodzieży, lokując poradnictwo na styku opieki, wychowania i edukacji, gdzie rozstrzygają się kluczowe kwestie rozwojowe i aksjologiczne.

Kolejna część książki przenosi analizę na poziom społeczno-kulturowych kontekstów pomagania, odsłaniając, że praktyki wsparcia są zawsze osadzone w instytucjach, normach i lokalnych tradycjach. Omówiono funkcjonowanie organizacji poradniczych w sferze usług społecznych, podkreślając ich rolę w porządkowaniu dostępu do pomocy, ale też w reprodukowaniu określonych modeli relacji pomocowej. Istotne miejsce zajmują badania nad pracownikami socjalnymi, w których poczucie własnej skuteczności i style radzenia sobie ze stresem ukazane są jako czynniki warunkujące jakość wsparcia i odporność profesjonalną. W tomie przedstawiono także mniej oczywiste oblicza kultury pomocowej, jak wspólnotowe praktyki diakonis w Szwajcarii, gdzie pomoc splata się z etosem służby, duchowością i dyscypliną życia wspólnotowego. Historyczno-instytucjonalną perspektywę dopełniają analizy współczesnych działań dawnych zakonów rycerskich, które podejmują aktywność charytatywną i wspierającą, redefiniując swoje miejsce w nowoczesnym społeczeństwie. Poznawczo interesujące jest ponadto studium poradnictwa wśród Tarahumara w Meksyku, ukazujące współlistnienie doradców formalnych i nieformalnych oraz znaczenie lokalnej kultury w konstruowaniu autorytetu, zaufania i skuteczności pomocy.

Następna część opracowania koncentruje się na poradnictwie wobec jednostek i grup doświadczających sytuacji trudnych, kryzysowych i traumatycznych, ujmując pomoc jako proces towarzyszenia, odbudowy zasobów i przywracania sprawstwa. Szczególne miejsce zajmuje problem wsparcia ukraińskich uczniów dotkniętych doświadczeniami wojennymi, interpretowany w perspektywie pedagogiki „zranionego serca”, która eksponuje potrzebę uważności, relacyjnej troski i pracy z raną jako faktem biograficznym. Osobny blok tworzą analizy pomocy psychologicznej dla młodzieży doświadczającej traumy szokowej i relacyjnej, wskazujące na konieczność łączenia interwencji z długofalowym wzmacnianiem więzi i kompetencji

emocjonalnych. Autorzy podejmują również problem zachowań autodestrukcyjnych adolescentów, akcentując złożoność etiologii tych zjawisk oraz wyzwania dla systemów wsparcia, które muszą integrować oddziaływania profilaktyczne, terapeutyczne i środowiskowe. W tomie omówiono także wsparcie wobec osób chorych onkologicznie mierzących się ze zjawiskiem „zmęczenia chorobą”, co uwydatnia znaczenie pomocy ukierunkowanej nie tylko na leczenie, lecz także na jakość życia. Ważny głos stanowią narracje studentów – dorosłych dzieci alkoholików – w których efektywność wsparcia terapeutycznego ujawnia się jako proces negocjowania tożsamości, granic i relacji z przeszłością. Rozdziały dotyczące rodziny podkreślają rolę wzmacniania czynników ochronnych oraz potrzebę integrowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej z działaniami środowiskowymi. Podejście ekologiczne w pracy socjalnej z rodziną zagrożoną wykluczeniem pokazuje natomiast, że skuteczne wsparcie wymaga aktywizowania zasobów lokalnych, sieci relacji i instytucji, a nie wyłącznie interwencji skoncentrowanej na deficytach.

Kolejna część sytuuje poradnictwo w systemie edukacji, gdzie uczeń i nauczyciel jawią się jednocześnie jako odbiorcy i współtwórcy wsparcia. Wątki aksjologiczne, związane ze stylami życia dorastającej młodzieży, ujawniają, że nowoczesne poradnictwo nie może abstrahować od wartości, sensów i presji kulturowych kształtujących wybory młodych ludzi. Terapia pedagogiczna w perspektywie humanistycznej zostaje przedstawiona jako forma pomocy, która przekracza techniczne usprawnianie uczenia się i dotyka doświadczenia osoby, jej godności oraz prawa do rozwoju. Istotną problematyką jest przygotowanie nauczycieli do wykorzystywania technologii wspomagających w pracy z dziećmi w spektrum autyzmu, gdzie wsparcie łączy kompetencje cyfrowe, rozumienie potrzeb rozwojowych i etykę inkluzji. Ta część opracowania podejmuje również temat rozwoju nauczycieli akademickich, ujmując wsparcie jako warunek satysfakcji zawodowej, dobrostanu oraz jakości pracy dydaktycznej i badawczej. Uzupełnieniem jest deskrypcja poznańskiej społeczności „Lejerów”, która ukazuje, jak pomoc i wsparcie społeczne mogą być zakorzenione w lokalnej kulturze, tradycji i wspólnocie praktyk, tworząc specyficzne środowisko socjalizacyjne.

Ostatnia część poświęcona jest poradnictwu zawodowemu, rozumianemu jako obszar, w którym krzyżują się procesy rozwojowe, wymagania rynku pracy i dylematy tożsamościowe. Autorki analizują wyzwania, jakie dla szkolnych doradców zawodowych niesie pokolenie Alpha, wskazując na zmianę stylów uczenia się, komunikacji i oczekiwań wobec przyszłości. Doradca zawodowy przedstawiany jest również w roli coacha, co przesuwaa akcent z dyrektywnego doradzania na wzmacnianie autonomii, motywacji i zdolności do samostanowienia. Ważnym obszarem są działania wobec osób osadzonych, gdzie doradztwo zawodowe staje się narzędziem sprzyjającym adaptacji po opuszczeniu zakładu karnego, odbudowie sprawstwa i reintegracji społecznej. Tom zamyka refleksja nad wykorzystaniem europejskich kompetencji na rzecz zrównoważonego rozwoju (GreenComp) w doradztwie za-

wodowym, co pokazuje, że współczesne poradnictwo musi uwzględniać nie tylko karierę jednostki, ale i odpowiedzialność wobec świata społeczno-przyrodniczego.

Intencją Redaktorek, Autorek i Autorów tekstów stało się ukazanie poradnictwa, wsparcia społecznego i pomocy jako dynamicznych pól praktyk oraz idei, w którym spotykają się wiedza naukowa, etos relacji pomocowej oraz swoista wrażliwość na drugiego człowieka i stanowiący go kontekst, a profesjonalne wspieranie z istoty ma relacyjny charakter i lokuje się w sieciach uwarunkowań społecznych, a skuteczna, zrationalizowana i profesjonalnie realizowana pragmatyka działań pomocowych, wspierających i poradniczych nie może zostać wypracowana bez uprzedniego rzetelnego rozpoznania natury problemów, identyfikacji ich uwarunkowań oraz mechanizmów leżących u podstaw obserwowanych zjawisk. Publikacje w tym obszarze oraz badania naukowe ukierunkowane na poznanie i interpretację rzeczywistości społecznej oraz propagowanie ich rezultatów zwiększają trafność oraz efektywność podejmowanych interwencji pomocowych i poradniczych, również na etapie ich conceptualizacji i projektowania. Niniejsza publikacja nie tylko porządkuje podstawowe kategorie, lecz także wskazuje ich praktyczne implikacje dla edukacji, pracy socjalnej, interwencji kryzysowej i poradnictwa zawodowego. Jej adresatami stać się mogą przedstawiciele szerokiego, lecz sprofilowanego grona odbiorców. W ujęciu akademickim są to przede wszystkim badacze i badaczki reprezentujący pedagogikę, psychologię, socjologię, nauki o rodzinie, pracę socjalną, filozofię oraz teologię, zainteresowani teorią, metodyką i metodologią poradnictwa (także niedyrektywnego), wsparcia społecznego oraz działań pomocowych, ale także praktycy zawodów pomocowych (pedagodzy, nauczyciele, psychologowie, doradcy zawodowi, pracownicy socjalni, asystenci rodziny) mający potrzebę rozumienia szerszych kontekstów społecznych i aksjologicznych kategorii stanowiących tematykę opracowania, jest ono bowiem kompilacją refleksji teoretycznej i praktycznych odniesień dotyczących szeroko rozumianych działań pomocowych, realizowanych w różnorodnych momentach biegu życia i jego społeczno-kulturowych kontekstach.

Magdalena Piorunek, Joanna Kozielska

BIBLIOGRAFIA

- Bańka A. (2011), *Pomoc psychologiczna wobec potrzeb rozwojowych jednostek i wyzwań współczesności*, w: *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, M. Piorunek (red.), Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman Z. (2007), *Płynne życie*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Berger R., Weiss T. (2009), *The posttraumatic growth model: An expansion to the family system*, „Traumatology”, 15(1), 63–74, (<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1177%2F1534765608323499>) [dostęp: 12.01.2026].

- James R.K., Gilliland, B.E. (2004), *Strategie interwencji kryzysowej*, Warszawa: PARPA.
- Kargulowa A. (2010), *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Muszyński H. (2008), *Opieka w systemie pojęć*, w: *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – Terażniejszość – Przyszłość*, E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Piorunek M. (2010), *Poradnictwo. Wokół kwestii rudymenarnych*, w: *Poradnictwo w kulturze indywidualizmu*, E. Zierewicz, V. Drabik-Podgórna (red.), Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Ziemińska R. (2008), *Etyka troski i etyka sprawiedliwości*, „Analiza i Egzystencja”, nr 8.

Część I

Wokół kwestii rudymenarnych – nieoczywistość kategorii poradnictwo i wsparcie społeczne

Magdalena Piorunek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0002-3076-5800

Pomoc, wsparcie, poradnictwo – aporie, dylematy, pytania

Streszczenie. W tekście zaprezentowano rozważania na temat fenomenu pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa. Centralną kategorią transdyscyplinarnej refleksji uczyniono pojęcie pomocy. Poza próbami definiowania wspomnianych zjawisk, poszukiwano odpowiedzi na rudymentalne pytania o to:

- Czy w ogóle pomagać – dlaczego często podważa się konieczność lub sensowność udzielania pomocy?
- Dlaczego pomagamy i co jest rzeczywistym celem pomocy?
- Kiedy pomoc jest efektywna?
- Jakie są jej granice?

Wskazano także na zjawisko zmęczenia pomaganiem i w konsekwencji powstanie syndromu wypalenia zawodowego.

Słowa kluczowe: pomoc, motywacje pomagania, efektywność i granice pomocy, wypalenie zawodowe

Help, support, counseling – aporias, dilemmas, questions

Abstract. The text presents reflections on the phenomenon of help, social support, and counseling. The concept of assistance was made the central category of transdisciplinary reflection. In addition to attempts to define the aforementioned phenomena, answers were sought to fundamental questions such as:

- Should we help at all – why is the necessity or usefulness of providing help often questioned?
- Why do we help and what is the real purpose of helping?
- When is help effective?
- What are its limits?

The phenomenon of helping fatigue and the resulting burnout syndrome are also discussed.

Keywords: help, motivations for helping, effectiveness and limits of help, professional burnout

Wprowadzenie

Pomaganie, wspieranie, doradzanie są obecne w relacjach międzyludzkich na różnych poziomach i w różnych formach od zarania dziejów. Z czasem działania te stały się też przedmiotem refleksji i badań różnych dyscyplin naukowych, dość wymienić tu filozofię, etykę, religię, antropologię, historię, psychologię, socjologię, pedagogikę, nauki o zdrowiu, nauki o rodzinie. Rozważania nad fenomenem pomocy mają w istocie często charakter transdyscyplinarny, poza deskrypcją tych zjawisk i empirycznym dociekaniem ich mechanizmów, generują szereg pytań i dylematów. Fenomenowi pomocy nie da się wyłącznie powiązać z miłością bliźniego, zachowaniami altruistycznymi, litością, doradzaniem drugiemu człowiekowi, jak powinien żyć, czy promowaną społecznie modą. Jest to zjawisko dużo bardziej złożone.

Pomaganie zazwyczaj kojarzy się z działalnością pożądaną, prospołeczną, pozytywnie ewaluowaną w kategoriach etycznych.

Janina Filek (2011), prowadząc analizę semantyczną pojęcia *pomoc*, dowodzi przede wszystkim, że jest ona relacją dwuelementową – zawsze mamy do czynienia z pomagającym świadczącym pomoc i wspomagany (odbiorcą pomocy), przy czym zarówno pomagający, jak i wspomagany mogą być podmiotami indywidualnymi, grupowymi, zbiorowymi. Jest także pojęciem niezwykle pojemnym, bowiem określa zarówno krótkotrwałe akty wspomagania po maszyną pomoc o charakterze ratunkowym. Zawsze odbiorca pomocy ma jakąś *potrzebę* bez zdolności jej samodzielnego zaspokojenia, pomagający zaś ma *moc* ją zrealizować.

Pomoc może mieć charakter profesjonalnie realizowanej działalności, czy wręcz odpłatnej usługi, może mieć też charakter nieprofesjonalny (co nie musi mieć związku z jej skutecznością) i odbywać się np. w pierwotnych grupach odniesienia jednostki.

Halina Guzy-Steinke (2015) definiuje pomoc jako działanie zmierzające do poprawy sytuacji osoby wspomaganej. Podkreśla pedagogiczny wymiar pomocy, który zakłada, że powinna ona „[...] być wspomogieniem podopiecznego w pobudzaniu jego własnych potencjalnych możliwości (sił ludzkich), z których obecności może on sam nie zdawać sobie sprawy. W efekcie pomocy podopieczny ma zdobyć lub usprawnić kompetencje do rozwiązywania własnych problemów [...]” (Guzy-Steinke 2015, s. 24). Katarzyna Otrębska-Popiołek wskazuje, że pomoc realizowana jest w relacji międzyludzkiej, której specyfiką jest to, że jest ona zorientowana na przyniesienie korzyści przede wszystkim jednej ze stron (potrzebującemu, wspomaganyemu), przy czym obie strony akceptują ten fakt (Otrębska-Popiołek 1991).

Barbara i Edward Hajduk (2008, s. 40) wyliczają następujące rodzaje pomocy, przyjmując za kryteria podziału jej szerokiego zakresu – uprawnienia i kompetencje podmiotu udzielającego pomocy, fakt, z jakiej dziedziny nauki wykorzystuje wiedzę i jaki rodzaj umiejętności może kształtować się u odbiorców pomocy. Wyliczają: pomoc drogową, ekonomiczną, eschatologiczną, językową, medyczną, pedagogiczną, postpenitencjarną, prawną, psychologiczną, społeczną, weterynaryjną, wojskową

Nie chodzi tu nawet o dyskusję w zakresie przyjętych przez autorów kryteriów ich wyszczególnienia ani o pretensje co do kompletności zaprezentowanego wyliczenia, bezspornym pozostaje jednak jej niezwykle różnorodność.

Z pojęciem pomocy łączy się pojęcie wsparcia społecznego, którego granice definicyjne nie są jasno sprecyzowane, a zbudowanie rozłącznych definicji praktycznie nie jest możliwe. Można je rozumieć jako oczekiwaną pomoc dostępną jednostce lub grupie w sytuacjach trudnych, stresowych, krytycznych, których nie są w stanie samodzielnie przezwyciężyć (Sęk, Cieślak 2006; Kirenko, Byra 2008; Szymańska, Sienkiewicz 2011).

Można skupiać się na analizie jego charakteru strukturalnego (Sęk, Cieślak, 2006), gdy odnosi się je do obiektywnie istniejących sieci społecznych, w ramach których jednostka funkcjonuje. Są wśród nich grupy naturalne – m.in. rodzina, grupy rówieśnicze, grupy zawodowe, ale także instytucje o różnym charakterze – w tym instytucje edukacyjne, organizacje rynku pracy, poradnie różnego typu, instytucje pomocowe, opiekuńcze. Częściej jednak skupiamy się na aspekcie funkcjonalnym wsparcia społecznego i odnosimy je do specyfiki interakcji społecznej, która podejmowana jest w sytuacjach trudnych (Sęk, Cieślak 2006). W jej ramach dochodzi do wymiany, przekazywania emocji, informacji, instrumentów działania czy określonych dóbr materialnych (wsparcie emocjonalne, informacyjne, instrumentalne, rzeczowe), a jego celem jest podtrzymanie jednostki, zmniejszenie stresu, opanowanie kryzysu przez towarzyszenie, budowanie poczucia przynależności, bezpieczeństwa i nadziei oraz zbliżenie do rozwiązania problemu i przezwyciężenia kryzysu czy sytuacji trudnych. Dzięki wsparciu społecznemu (zaliczanemu także do zasobów jednostki) może ona odkrywać i (re)definiować swoje kolejne zasoby, którymi dysponuje i/lub o nie zabiegać, może efektywniej aktywnie zmagać się z sytuacją trudną.

Wymaga to jednak dostrzeżenia i zaakceptowania potrzeby pomocy (przyznanie przed samym sobą, że się takiej pomocy potrzebuje), gotowości do aktywnego poszukiwania takiego wsparcia (dostrzeganie potencjału pomocowego innych podmiotów), umiejętności jej przyjęcia. Wymaga ponadto zmierzenia się z napięciem wynikającym często z dysonansu między wsparciem spostrzeganym (przeświadczeniem jednostki o jego dostępności i przekonaniem o tym, kto, gdzie i jak może go udzielić – świadomość możliwości polegania na innych, liczenia na innych) a rzeczywiście otrzymywanym w aspekcie poziomu jego adekwatności i trafności (otrzymywanie tego, czego się rzeczywiście potrzebuje, co oceniamy jako autentycznie pomocne). Wsparcie społeczne w sytuacji stresu doświadczanego w różnych wymiarach życia buforuje zagrożenie patologią, przyczynia się do obniżenia napięcia, ułatwia przezwyciężanie trudności, osłabia negatywne skutki stresu (Sęk 1997; Smoktunowicz, Cieślak, Żukowska 2013).

W konstelacji pojęć związanych z pomocą istotne miejsce zajmuje także poradnictwo. Stanowi ono, najogólniej rzecz ujmując, formę niesienia pomocy człowiekowi w sytuacjach trudnych, w rozwiązywaniu problemów. Oddział Psychologii Doradczej

przy Amerykańskim Towarzystwie Psychologicznym definiuje poradnictwo jako „[...] pomaganie poszczególnym jednostkom w pokonywaniu przeszkód znajdujących się na drodze do ich osobistego rozwoju [...] oraz w optymalnym pobudzaniu indywidualnych źródeł tego rozwoju [...]” (Murgatroyd 2000, s. 16). Z kolei Sanna Vehviläinen (2021) sprowadza poradnictwo do jego wymiaru instytucjonalnego, wskazując na wspieranie osób potrzebujących (klientów) w procesach uczenia się, rozwoju, pracy, życiu codziennym, w celu podniesienia poczucia sprawczości i uczestnictwa osób wspomaganych. Wydaje się jednak, że o poradnictwie mówić także możemy w kontekstach nieformalnych relacji pomocowych. Alicja Kargulowa (2007) zaś wskazuje na poradnictwo jako interakcję międzyosobową, narrację, ale także proces życia codziennego. Zakłada, że przedmiotem działania w poradnictwie jest problem radzącego się, który może mieć charakter instrumentalny (dotyczący wiedzy, sprawności, kompetencji) lub egzystencjalny. Możemy analizować zarówno wymiar interakcyjny (mikrospołeczny), jak i mezo- i makrospołeczny poradnictwa (Kargulowa 2016). Odpowiadając na pytanie, czym jest poradnictwo, Kargulowa (2016) wskazuje, że fenomen ten mieści się w obszarze działań i relacji społecznych, może plasować się na różnych poziomach życia społecznego (w zależności od tego, czyje problemy są w jego ramach rozwiązywane), jest działaniem racjonalnym, celowościowym, zorientowanym na optymalizację i wspomaganie zachowań emancypacyjnych, przedmiot działań poradniczych zależy w dużej mierze od przyjętej koncepcji filozoficznej leżącej u jego podstaw, jest działaniem podejmowanym zarówno z inicjatywy osób pomagających, jak i wspieranych, jest realizowane w bezpośrednim lub zapośredniczonym układzie interakcyjnym, działania w jego obrębie mogą być precyzyjnie metodycznie dookreślone, jak i realizowane swobodnie w ramach przyjaznych, wspierających relacji. Także rola doradcy nie jest jednoznacznie określona, a sposób jego zaangażowania w relacje poradnicze ma różny charakter, w zależności od przyjętych koncepcji pomocowych i stawianych celów działań wspierających (Kargulowa 2016).

Nietrudno zatem zauważyć, że wszystkie z tych kategorii – pomoc, wsparcie i poradnictwo – odwołują się w swoich definicjach do zdywersyfikowanych działań mających na celu realizację potrzeb drugiej osoby w celu jej dobra (różnie definiowanego), przy zróżnicowanym wkładzie pomagającego i wspomaganego oraz wykorzystaniu różnorodnych zasobów wewnętrznych i zewnętrznych.

Fenomen pomagania – próby analizy, niedopowiedzenia, pytania

Pomocy doświadczać możemy w różnych wymiarach życia społecznego, poczynając od relacji personalnych w życiu codziennym po działania pomocowe o charakterze systemowym na poziomie makrospołecznym. Po bliższym przyjrzeniu się

fenomenowi pomagania rzecz się jeszcze bardziej komplikuje – zauważamy, że w kontekście praktyki pomagania pojawiają się liczne refleksje, pytania, na które odpowiedzi nie mają charakteru bezwzględnego. Gdy dopytujemy o szczegóły aktu świadczenia pomocy czy charakterystykę procesu pomocowego pojawić się może szereg dylematów etycznych, ideologicznych czy ekonomicznych. Z jednej strony w procesie socjalizacji i wychowania przekazujemy normy społeczne dotyczące pomagania potrzebującym, z drugiej bywa, że stoi to w sprzeczności z dbałością o własne dobro. Pomaganie z jednej strony stanowi jeden z fundamentów współżycia społecznego, z drugiej zaś może być traktowane jako słabość jednostki, grupy. Pomoc zaspokaja wiele istotnych potrzeb jednostek czy społeczeństw, ale może rodzić też wiele patologii.

Kazimierz Sosenko (2012) zauważa, że nie każdemu i nie we wszystkim należy pomagać. „Złemu człowiekowi w czynieniu złych rzeczy dobry pomagać nie będzie. Zaś jeśli to robi, wówczas pomoc przestaje mieć wartość pozytywną i nabiera charakteru negatywnego” (Sosenko 2012, s. 32), np. pomaganie w przestępstwie, oszustwie, manipulacji.

Analizując fenomen pomocy, możemy postawić kilka rudymenarnych pytań:

- Czy w ogóle pomagać – dlaczego często podważa się konieczność lub sensowność udzielania pomocy?
- Dlaczego pomagamy i co jest rzeczywistym celem pomocy?
- Kiedy pomoc jest efektywna?
- Jakie są jej granice?

Czy pomagać?

Choć odpowiedź na to pytanie wydaje się w sposób oczywisty twierdząca, odnajdziemy koncepcje etyczne podważające zasadność pomagania, są wśród nich m.in. etyka Friedricha Nietzschego czy etyka libertariańska. Nietzsche dowodził, że pomaganie słabym jest dyskryminowaniem elit będących motorem postępu i rozwoju społecznego. Jednostka ludzka nie stanowi dobra samoistnego, wartościowe jest tylko życie człowieka silnego, a dobre jest to, co wspiera taki porządek rzeczy. Według autora to jakość życia decyduje o dobru moralnym. Także w koncepcjach libertariańskich odnajdziemy przesłanki podważające etyczną powinność pomocy. „Nie ma powinności troszczenia się o potrzeby drugiego człowieka, próżno by szukać nawoływania do ofiarności i solidarności społecznej; jest natomiast indywidualizm, racjonalność ekonomiczna i przekonanie o wystarczalności i niezawodności rynkowego ładu spontanicznego, który nota bene byłby deformowany działalnością pomocową” (Sosenko 2012, s. 34).

Niektórzy etycy podnoszą argumenty przynajmniej ograniczające moralną powinność pomocy. Według nich jesteśmy zobowiązani przede wszystkim nie szkodzić

innym, niekoniecznie zaś świadczyć pomoc, ponieważ takie działania mają często charakter kontraktowy (Sosenko 2012).

Przeciwnie stanowisko prezentuje Tadeusz Kotarbiński (2003). Charakteryzując człowieka czcigodnego, wymienia następujące cechy osoby zasługującej na szczególny szacunek: wrażliwość na cudze cierpienie, odwaga, dzielność, uczciwość przejawiającą się we wiarygodności i byciu godnym zaufania, wytrwałości.

Człowiek czcigodny to opiekun spolegliwy, bo w moralnym zobowiązaniu opieki, czyli wsparciu w ludzkiej walce z zagrażającym zewsząd człowiekowi cierpieniem, wyraża się – zdaniem T. Kotarbińskiego – doświadczenie etyczne człowieka. Przy czym etykę Kotarbińskiego określa się jako niezależną, ponieważ zachowań moralnych nie uzasadnia racjami metafizycznymi czy religijnymi. Był on przeświadczony, że pewne odczucia moralne mogą być oczywiste dla ludzi niezależnie od kultury czy czasu historycznego (Kotarbiński 2003).

Dlaczego pomagamy i co jest celem pomocy?

Na decyzję o podjęciu pomocy wpływa szereg czynników, a wiele teorii zachowań prospołecznych różnie wyjaśnia powody, dla których ludzie pomagają innym (Wośńska 2004; Dovidio i in., 2012; Schroeder, Graziano (red.) 2015):

- Zachowania prospołeczne jako rezultat podobieństwa dzielanych genów (pomagamy przede wszystkim najbliższym osobom, rodzinie, ale także w sytuacji, gdy przyzwyczajamy się do pewnych osób, które postrzegamy jako podobne). Kluczowe znaczenie ma w tym wypadku subiektywna ocena dystansu między pomagającym a wspomaganym. Postrzegany dystans społeczny wpływa na świadomość istotności potrzeby i poczucie celowości pomocy. Przyczynia się także do definiowania, kto z potrzebujących pomocy znajduje się w obszarze moralnych zobowiązań wspomaganego, a są nimi przede wszystkim osoby bliskie emocjonalnie i kulturowo (Aronson, Wilson, Akert 1997; Lepianka 2012).
- Pomaganie jako efekt przestrzegania norm społecznych (normy odpowiedzialności za słabszych, konieczność udzielania wsparcia innym, którą przyswajamy w procesie socjalizacji i wychowania w większości kultur; dzieci otrzymują nagrody w postaci aprobaty znaczących dorosłych za podejmowanie działań pomocowych, uczą się zachowań prospołecznych na skutek modelowania – naśladownictwa i identyfikacji, wreszcie w toku edukacji są im te normy przybliżane).
- Zachowania pomocowe jako wynik strategii mini-max – maksymalny zysk przy minimalnych kosztach zaangażowania (pomagamy, ponieważ nam się to opłaca). Teoria wymiany społecznej podkreśla, że altruistyczne działania mogą wynikać z troski o jednostkowy interes. Nagradzającą wartość zachowań prospołecznych może tłumaczyć norma wzajemności (pomagając dzisiaj komuś, zyskując gwaran-

cję, że w przyszłości ktoś mi też pomoże). Poza tym przyjsię komuś z pomocą łagodzi dyskomfort związany z dostrzeganiem cudzego nieszczęścia, cierpienia, ale także pozwala pomagającemu zyskać społeczne uznanie i gratyfikację przy stosunkowo niskich kosztach (Aronson, Wilson, Akert 1997).

- Pomaganie jako realizacja potrzeby pozytywnego mniemania o sobie, udowodnienia własnej wartości; pomaganie jako działalność pozytywnie ewaluowana może być sposobem podnoszenia samooceny, ponieważ pomagający w powszechnym odbiorze jako czyniący dobro może także tak właśnie o sobie myśleć (jestem dobry, wspomniałomyślny, wielki).
- Zachowania prospołeczne jako regulacja stanów emocjonalnych pomagającego (pomagamy, ponieważ redukujemy własny dyskomfort i negatywne emocje, poprawiamy sobie nastrój); dodatkowo często udzielamy pomocy wtedy, gdy czujemy się dobrze, bowiem wtedy zaczynamy dostrzegać lepsze strony życia, przedłużamy swój dobry nastrój, poświęcamy więcej uwagi sobie i dążymy do zachowania zgodnego ze swoimi wartościami i ideałami (przy założeniu, że cenimy altruizm) (Aronson, Wilson, Akert 1997).
- Wyjaśnienia altruistyczne związane z autentycznym skupieniem się na innych osobach. Altruizm jest postrzegany jako pomoc motywowana wyłącznie troską o osobę w potrzebie, niektórzy wskazują, że może to być złudne, bowiem pozornie bezinteresowne zachowania często podejmowane są także z egoistycznych, nie zawsze uświadomionych pobudek (Cherry 2015).

Helena Sękowa (1993), przenosząc mechanizmy psychologicznej regulacji zachowań prospołecznych na grunt zachowań pomocowych, odwołuje się do kategorii *gotowości do działań prospołecznych*, którą tworzą: składnik percepcyjny (uważność na potrzeby drugiego człowieka), składnik motywacyjny (chęć niesienia pomocy) oraz składnik behawioralny (działania służące pomaganiu). Dopiero zaistnienie tych trzech komponentów łącznie decyduje o uruchomieniu i podtrzymywaniu działań pomocowych. Zakłada także, że wiążą się z nimi przede wszystkim motywacje prospołeczne, wśród których wskazuje na motywy syntonizujące (stanowiące generalizację własnych standardów, mające związek z psychologiczną bliskością „ja” osoby pomagającej do wspomaganego – pomagam, ponieważ doświadczyłem/ doświadcza podobnych problemów jak odbiorca pomocy), motywy normocentryczne (motorem pomagania jest przestrzeganie norm społecznych, pomoc wynika z obowiązku, nakazu podejmowania określonych działań wpisanych np. w rolę zawodową), motywy autoteliczne (pomaganie ma wartość samą w sobie, a człowiek potrzebujący pomocy to osoba godna bezwarunkowego pozytywnego ustosunkowania, samodzielna i autonomiczna).

W praktyce raczej możemy mówić o zespołach motywów kierujących osobami podejmującymi działania pomocowe. Trudno bowiem nie zauważyć, że obok motywów prospołecznych często istotną rolę w tej aktywności odgrywają motywy skoncentrowane na obrazie własnej osoby – związane z poprawą samopoczucia,

podniesieniem samooceny, zyskiwaniem akceptacji społecznej, swoistą formą autoterapii, np. zmiana perspektywy myślenia o własnych problemach.

Zachowania prospołeczne zależą od właściwości sytuacji i jej postrzegania przez obserwatora, nie brak też dowodów eksperymentalnych na udział czynników podmiotowych w podejmowaniu decyzji o pomaganiu (poszerzone poczucie „my” kształtujące się w kontaktach z osobami z grup potrzebujących wsparcia np. z osobami z niepełnosprawnością; płeć – kobiety i mężczyźni angażują się w różne rodzaje wsparcia, zaangażowanie religijne sprzyjające gotowości do niesienia pomocy, empatia kształtująca się przede wszystkim w procesie wychowania, potrzeba aprobaty społecznej – Wosińska 2004).

Teorie pomagania wywodzące się z psychologicznych koncepcji człowieka w różny sposób formułują cele pomagania (np. zmiana nawyków i nauczanie się określonych zachowań w behawioryzmie czy wgląd w subiektywne doświadczenie jednostki pogłębiający jej samoświadomość i samoakceptację w psychologii humanistycznej). Brak jednak kryteriów, przy pomocy których moglibyśmy uznać wyższość jednych paradygmatów nad innymi, co prowadzi Brammera (1984) do wniosku, że każdy pomagający konstruuje na skutek refleksji, doświadczeń zdobytych w procesie uczenia się *osobistą teorię pomagania* (Brammer 1984, s. 50–51). Wymaga to wszechstronnego rozważenia szeregu kwestii natury filozoficzno-etycznej, prakseologicznej, psychopedagogicznej. Musimy dać sobie mianowicie odpowiedzi na pytanie:

- o wartości i cele życiowe (jak rozumiem kategorię „dobre życie”, jak funkcjonuje osoba efektywna, dojrzała w społeczeństwie, jaka jest odpowiedzialność pomagającego wobec innych?)
- o istotę człowieczeństwa (kim jest człowiek, co go motywuje, jak zachodzi proces poznania i działania, jak ludzie dokonują wyborów, czy każda jednostka dysponuje sprawstwem w konstruowaniu własnego życia?)
- o zmiany w zachowaniu (jak się uczymy, jak zorganizowana jest zmiana zachowania człowieka – czy działanie warunkuje uczenie się, czy odwrotnie – zrozumienie przyczynia się do działania, co oznacza być pomocnym innemu człowiekowi?).

Wielu pomagających skłania się ku orientacji eklektycznej, rozumianej jako integrowanie złożonych paradygmatów i stosowanie ich do szerokiego spektrum działań pomocowych.

Kiedy pomoc jest efektywna?

Pomoc może mieć różne wymiary, np. wymiar rzeczowy, finansowy – tu efekty są zazwyczaj wymierne, policzalne, czy dla przykładu – emocjonalny, duchowy, który już tego waloru będzie pozbawiony. Działania pomocowe przynoszą też efekty w różnych perspektywach czasowych. To wszystko powoduje, że niezwykle trud-

no oszacować efektywność działań pomocowych. Nie tylko brak jednoznacznych wskaźników służących temu celowi, ale także szacunki subiektywne vs obiektywne mogą się różnić, a wymiar temporalnej dynamiki ich wyników powoduje, że bardzo rzadko możliwe staje się wyliczenie oceny efektywności pomocy na podstawie prostego porównania nakładów do efektów.

Pomaganie może mieć charakter nieformalny, dotyczyć bieżących relacji międzyludzkich lub mieć formę zinstytucjonalizowaną. Owa instytucjonalizacja pomocy wpływa na jej organizację, usprawnia działania pomocowe, umożliwia pomaganie w szerszej skali. Z drugiej jednak strony pośrednictwo instytucji zrywa bezpośredni kontakt międzypersonalny i niejako zwalnia jednostkę z bezpośredniego zaangażowania w pomoc innej osobie (np. wystarczy przekazać środki pieniężne na pomoc, którą stosowne organizacje prześlą anonimowym potrzebującym). Filek (2012) wskazuje także na nieproporcjonalność takiej pomocy – np. podczas gdy w społecznościach bogatych podejmuje się szeroko zakrojone działania dla uratowania jednego chorego dziecka, w ubogich rejonach świata wiele dzieci umiera z głodu. Ta sama autorka wskazuje na niewspółmierność między możliwościami w zakresie udzielania pomocy a rzeczywistym poziomem jej udzielania, co w konsekwencji rodzi często rażącą niesprawiedliwość. Jedni potrzebujący pomocy doświadczają ogromnego wsparcia, inni – w analogicznej sytuacji życiowej – są całkowicie jej pozbawieni i pozostają zdani na siebie.

Stosunkowo najłatwiej oszacować wkład finansowy lub rzeczowy w zakresie działań pomocowych, jak i jego przynajmniej częściowo wymierne efekty. Te dane w odniesieniu do społeczeństwa polskiego znajdziemy np. w Raporcie *Jak i dlaczego pomagamy? Portret darczyńców w Polsce (2025)*, *Fundacji „Pomagamy. pl”* (2025), z którego wynika, że hojność Polaków jest powszechna, ale nieufna, ponieważ wspieranie darowiznami różnego typu wiąże się często u darczyńców z lękiem, jak rzeczywiście przekazane środki zostaną wykorzystane i czy nie zmarnotrawi ich obsługa administracyjna tego typu przedsięwzięć. Polacy kierują się przede wszystkim emocjami przy podejmowaniu decyzji komu i w jakich sytuacjach pomagamy. Chętniej kierują swoje zasoby na pomoc o charakterze interwencyjnym (ratowanie konkretnych osób lub zwierząt) niż na cele systemowe i prewencyjne (np. wspieranie praw człowieka, ochrona klimatu) – darczyńcy wolą doraźnie reagować na kryzysy niż inwestować w długofalową zmianę. *Crowdfunding* dominuje w kategorii „zdrowie i niepełnosprawność”, stanowiąc swoiste wsparcie niewydolnego systemu opieki zdrowotnej. Pomaganie nie jest przez Polaków traktowane jako obowiązek obywatelski, stanowi raczej komponent budowania tożsamości, a dominują formy pomocy związane z osobistymi wartościami i emocjami. Kluczem do pozyskania darczyńców przez organizacje jest przejrzystość w komunikacji i precyzyjne informowanie o efektach prowadzonych działań i wykorzystaniu zebranych środków. Efektywność poszczególnych sposobów pozyskiwania środków uzależniona jest od wieku darczyńców (preferencje pokoleniowe – Milenialsi i pokolenie Z wybierają

te formy pomagania, które wymagają mniejszego zaangażowania poznawczego i czasowego). Miejsce zamieszkania różnicuje zarówno cele pomocowe preferowane przez darczyńców, jak i preferowane formy ich przekazywania. Mieszkańcy dużych miast częściej wspierają cele progresywne i liberalne, korzystając przy tym z nowoczesnych narzędzi cyfrowych, podczas gdy w mniejszych miejscowościach częściej preferowane są cele religijne i tradycyjne przy wykorzystaniu starszych metod przekazywania środków (*Jak i dlaczego pomagam?* 2025, s. 71–73).

[...] Dane [pozyskane z badań, przyp. MP] pokazują ogromną przepaść między chęcią finansowania pomocy bezpośredniej a niechęcią do wspierania systemowej zmiany. Jeśli organizacje w pozyskiwaniu darowizn skupią się tylko na tym, co „klikalne” i emocjonalne, istnieje ryzyko „rynkowej porażki filantropii”. Może to doprowadzić do osłabienia kluczowych dla demokracji obszarów, które są mniej medialne, ale fundamentalnie ważne dla zdrowia społeczeństwa obywatelskiego (*Jak i dlaczego pomagam?* 2025, s. 73).

Działania pomocowe realizowane w wymiarze organizacyjnym z jednej strony budzą uznanie i społeczny podziw, z drugiej często spotykają się z potępieniem i krytyką, nie zawsze uzasadnioną, gdy powstaje podejrzenie lub tylko pojawia się pomówienie o nieuczciwe czerpanie korzyści z działań mających służyć potrzebującym czy marnotrawienie środków. Mierzą się z nią zarówno instytucje pomocy społecznej o charakterze systemowym, jak i organizacje pozarządowe, wobec których ta krytyka jest często jeszcze bardziej rozbudowana, niepozbawiona elementów ideologicznych czy politycznych. Wystarczy wspomnieć w tym miejscu np. negatywną kampanię rozpętywaną przeciwko wieloletniej inicjatywie niezwykle efektywnego pozyskiwania funduszy na wsparcie zdrowia dzieci (w niektórych edycjach osób starszych), realizowanej przez Wielką Orkiestrę Świątecznej Pomocy Jerzego Owsiaaka.

Wymiar materialny pomocy jest mierzalny, podczas gdy działania o charakterze opiekuńczym, noszące znamiona wsparcia emocjonalnego czy duchowego, wymagające dłuższych inwestycji czasowych, towarzyszenia człowiekowi w sytuacjach kryzysowych czy zastępowania go w realizacji określonych działań, do których nie jest czasowo lub trwale zdolny, nie dają się jednoznacznie wycenić, a proces ich ewaluacji jest bardzo złożony.

Jakie są granice pomocy?

W rozważaniach o ograniczeniach działań pomocowych szczególnego znaczenia nabiera kategoria odpowiedzialności:

[...] pomoc odpowiedzialna zakłada pewną racjonalność działania, pewną równowagę w czynieniu dobra. To także nieszkodzenie równocześnie nikomu ani nieunicestwianie jakichkolwiek pozytywnych wartości. To pomnażanie dobra i jego twórcze wcielanie w czyn. Pomoc

odpowiedzialna, to taka, która nie niszczy niczego wokół, ona odpowiada na potrzeby drugiego, zaspokaja je i nie przeradza się jednocześnie w taki „naddatek” sensu, który mógłby zaszkodzić odbiorcy pomocy (Mizdrak 2012, s. 70–71).

Relację pomiędzy koniecznością udzielania pomocy a jej racjonalną realizacją najlepiej opisuje myślenie w kategoriach „dawania potrzebującemu wędki nie zaś ryby”, czyli takiego działania, które minimalizuje nie tylko skutki trudności, problemu, ale oddziałuje też na ich przyczyny. W praktyce nie zawsze jest to możliwe, z pewnością moglibyśmy wskazać wiele sytuacji, w których konieczna jest pomoc, i to pomoc długotrwała, nie ma jednak możliwości racjonalnego oddziaływania na przyczyny powstania niedoboru, problemu, kryzysu, np. w sytuacji wojny, katastrofy czy kataklizmu. Pomoc zakłada bezwarunkowość i bezinteresowność pomagającego, odwołanie się do cnót wielkoduszności, wspaniałomyślności, szczodrości. Dla Tischnera bycie odpowiedzialnym za Innego to wchodzenie w bliskie relacje z drugim człowiekiem, dialog z drugą osobą, bycie przy niej i odpowiadanie na jej potrzeby (Mizdrak 2012). Wielu pomagającym bliskie są idee dialogiczności procesów wspierania i pomocy, a traktowanie osoby jej potrzebującej jako autonomicznego podmiotu wydaje się warunkiem *sine qua non* wszelkich tego typu działań. Warunkiem autentycznych działań pomocowych jest poszanowanie godności uczestników interakcji, troska o godność osoby potrzebującej, bezradnej, znajdującej się w kryzysie, która może być szczególnie wrażliwa w obszarze swojej niemożności, bezbronności, bezsilności, niepełnosprawności.

Zachowania pomocowe powinny przede wszystkim być dostosowane do potrzeb wspomaganego, preferować reakcje podtrzymujące i rozumiejące, a pomagającego powinna cechować empatia, zdolność spostrzegania społecznego i prospołeczna motywacja prowadząca do zaangażowania na rzecz innej osoby. Podstawą relacji pomocowej jest zaufanie interpersonalne, do powstawania którego przyczyniają się zachowania pomagającego, przekonania społeczne i jednostkowe dotyczące poczucia odpowiedzialności, sprawstwa, potrzeby zaangażowania (proporcji wkładu motywacyjnego i aktywności własnej pomiędzy pomagającym a wspomaganym), stereotypy postrzegania osób, grup poszukujących wsparcia lub od nich się odłączających.

Podmiot relacji pomocowej winien być traktowany jako osoba autonomiczna z pełnym prawem do podejmowania decyzji.

Irena Filek (2011) wskazuje na niebezpieczeństwo wynikające z faktu, że pomoc, wbrew wszelkim przeświadczeniom o jej pozytywnej walidacji, może rodzić przemoc. Dzieje się tak wówczas, gdy:

- pomoc jest udzielana wbrew woli jej beneficjenta (np. w niektórych sytuacjach pomocy państwowej, wynikającej z mocy prawa czy realizowanej przez kraje rozwinięte dla krajów biednych),
- towarzyszy jej przekonanie pomagającego, że wie on lepiej, czego potrzebuje wspomagany (np. urzędnicy wiedzący lepiej, czego potrzebują emigranci),

- pomoc ma charakter uzależnienia beneficjentów od niej samej, zamiast zwiększenia odpowiedzialności za własne życie,
- pomoc pozbawia potrzebujących godności, zarówno jako efekt działań świadomych, jak i w postaci wcześniej nieprzewidywanych konsekwencji tych działań (zjawisko resentymentu pomagających, którzy chcąc się czuć lepsi, bardziej wartościowi od wspomaganych, dają im odczuć, że ci są słabi, bezwartościowi),
- pomoc przynosi większe korzyści tym, którzy jej udzielają, niż osobom wspomagany (np. pomoc instrumentalna dla korzyści wyborczych, dla pozyskania dóbr, z których sam pomagający także może skorzystać (Filek 2011, s. 15–16).

[...] Słabość, niedoskonałość, a nawet paradoksalność relacji pomocowej polega na tym, że pozytywna skłonność do udzielania pomocy drugiemu człowiekowi przy braku ostrożności u pomagającego może wyzwolić w nim przeciwną skłonność, jaką jest chęć zapanowania nad drugim. Chęć wsparcia, pomocy zamienia się w jedną z form panowania: fizycznego, duchowego, moralnego, ideologicznego czy ekonomicznego [...] (Filek 2011, s. 17).

O tym, czy mamy do czynienia z aktem pomagania, przesądza przede wszystkim nastawienie wspomagającego na rzeczywiste świadczenie pomocy. Każda instrumentalizacja pomocy (działanie wyłącznie dla dobra wspomagającego, czerpanie nieuprawnionych korzyści z działań wspierających) jest podważaniem idei pomocy (Filek 2012).

Z kolei Jacek Hołówka (1978), odwołując się do konkretnych przykładów działań pomocowych, formułuje na gruncie prakseologii kilka następujących wniosków:

1. Pomocy potrzebuje ten, kto nie może uzyskać tego, na czym mu bardzo zależy i do czego ma pełne prawo.
2. Potrzebujący pomocy może nie wiedzieć, że potrzebuje pomocy.
3. Pragnący udzielić pomocy może nie wiedzieć, na czym ma polegać skuteczna pomoc (Hołówka 1978, s. 38).
4. Mamy obowiązek pomagać, gdy potrzeba pomocy jest wyraźna i wynika z bezradności zainteresowanego.
5. Forma pomocy lub jej rozmiar muszą być określone; nie można wymagać pomocy dowolnej w nieograniczonym zakresie (Hołówka 1978, s. 39).
6. Powinniśmy pomagać wówczas, gdy małym kosztem osiągnąć możemy znaczne rezultaty.
7. Granice obowiązku pomagania są określone przez zwyczaje, których należy przestrzegać przy braku lepszych racji postępowania.
8. Gdy zwyczaje okazują się złe, szkodliwe, należy je łamać (Hołówka 1978, s. 43).
9. Wartość pomocy nie zależy od motywu działania, lecz od jej użyteczności.
10. Trudno określić, co możemy zrobić ponad swoją powinność, gdyż niepewne są granice podstawowej powinności.
11. Możliwe są przypadki nadzwyczajnej pomocy, polegają one jednak zawsze na jej wyjątkowej użyteczności (Hołówka 1978, s. 47).

Pomaganie mężczy...

Wszystko to sprawia, że pomaganie zarówno to na poziomie personalnym, jak i organizacyjnym (sformalizowanym) nie odbywa się z reguły bez kosztów (w tym szczególnie obciążających – kosztów emocjonalnych) ponoszonych przez pomagającego, a opór wspomaganego i trudne warunki zewnętrzne świadczenia pomocy mogą je dodatkowo zwiększać. Pomaganie mężczy zarówno na etapie koncepcyjnym, jak i w fazie nawiązywania, podtrzymywania relacji, pomagania wspomaganemu w konsolidacji w nowych rolach, w ramach nabytych umiejętności, może zatem prowadzić do wypalenia, także wypalenia zawodowego, gdy owo pomaganie jest elementem roli zawodowej. Bodaj najbardziej znana koncepcja wypalenia zawodowego Christiny Maslach (1993, 1998), zanim została zaimplantowana na grunt różnych środowisk pracy, edukacji i innych aktywności człowieka, odnosiła się pierwotnie przede wszystkim do zawodów pomocowych. Zjawisko to obejmuje wyczerpanie psychofizyczne wynikające z przeciążenia obowiązkami, cynizm, obojętność, dystansowanie się od przepisów roli, realizowanych działań oraz subiektywne poczucie nieskuteczności (mimo starań i zaangażowania moje działania nie przynoszą pozytywnych efektów). Nie od rzeczy będzie zatem apel o wspomaganie pomagających, których działania pomocowe, wobec ich częstej niewymierności, nieskuteczności, szeregu dylematów etyczno-moralnych, społecznych, prakseologicznych, mogą prowadzić do nadmiernego zmęczenia, a w konsekwencji do wypalenia.

Zamiast zakończenia – w odpowiedzi na pytanie czy pomagać?

Filek twierdzi, że:

[...] niektóre formy pomocy mają obligatoryjny charakter. Inne zaś, choć nie mają obligatoryjnego charakteru, rodzą powinność moralną. Są również takie, których udzielenie będzie konsekwencją dobrowolnej decyzji. Należy jednakże zauważyć, że niewypełnienie obowiązku obligatoryjnego udzielenia pomocy grozi najwyższą karą moralną, zaś podjęcie się udzielenia pomocy mającej dobrowolny charakter przyczynia się do uzyskania najwyższej zasługi. Obligatoryjność, siła powinności czy ewentualna dobrowolność zależą od konkretnej sytuacji egzystencjalnej człowieka potrzebującego, od poziomu jego cierpienia, ale też od możliwości, jakimi dysponuje osoba, która została zagadnięta o pomoc [...] (Filek 2012, s. 376).

Na pytanie o to, czy pomagać czy też tego nie czynić w konkretnej sytuacji i położeniu życiowym innej osoby, musimy każdorazowo udzielić autonomicznej odpowiedzi.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Brammer, L. (1985), *Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności*, Warszawa: Studium Pomocy Psychologicznej PTP.
- Cherry K. (2015), *The Basics of Prosocial Behavior*, <https://www.verywellmind.com/what-is-prosocial-behavior-2795479> [dostęp: 12.01.2026].
- Dovidio J.F., Piliavin J.A., Schroeder D.A., Penner L.A. (2012), *The Social Psychology of Prosocial Behavior*, New York, Psychology Press. Taylor& Francis Group.
- Filek J. (2011), *Rozważania wokół fenomenu pomocy*, „Ekonomia Społeczna”, nr 2, 7–20.
- Filek J. (2012), *Na pomoc pomocy*, „Prakseologia”, nr 153, s. 359–378.
- Guzy-Steinke H. (2015), *Wzajemność w relacji pomocy – perspektywa teoretyczna*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4(58), s. 21–32.
- Hajduk B., Hajduk E. (2008), *O pomocy skutecznej i nieskutecznej*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Hołówka J. (1978), *O pomocy w potrzebie*, „Etyka”, nr 16, 37–49 <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399813.001.0001> [dostęp: 30.03.2025].
- Jak i dlaczego pomagam? Portret darczyńców w Polsce* (2025), Fundacja „Pomagam. pl”.
- Kargulowa A. (2007), *Pomoc przez porady. Statyczna vs procesualna struktura poradnictwa w przestrzeni życia społecznego*, w: *Pedagogika społeczna*, t. 2, E. Marynowicz-Hetka (red.), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kargulowa A. (2016), *Kilka uwag o poradnictwie*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 135–150.
- Kirenko J., Byra S. (2008), *Zasoby osobiste w chorobach psychosomatycznych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kotarbiński T. (2003), *Dzieła wszystkie. Prakseologia 2*, Wrocław: Wyd. Ossolineum.
- Lepianka D. (2011), *Motywy i uwarunkowania ludzkiej solidarności – poszukiwania teoretyczne*, „Prakseologia”, nr 153, s. 169–184.
- Maslach C. (1993), *Burnout: A multidimensional perspective*, w: *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek, (red.), Taylor and Francis.
- Maslach C.A. (1998), *Multidimensional Theory of Burnout*, w: *Theories of Organizational Stress*, C.L. Cooper (red.), Oxford University Press.
- Mizdrak I. (2012), *Odpowiedzialność niesienia pomocy a pomoc odpowiedzialna*, „Prakseologia”, 153, s. 67–85.
- Murgatroyd S. (2000), *Poradnictwo i pomoc*, Poznań: Zysk i S-ka
- Otrębska-Popiołek K., (1991), *Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy*, Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Schroeder D.A., Graziano, W.G. (red.), (2015), *The Oxford handbook of prosocial behavior*, Oxford University Press.
- Sęk H. (1993), *Społeczno-kliniczne podstawy teoretyczne różnych form pomocy psychologicznej*, w: *Społeczna psychologia kliniczna*, H. Sęk (red.), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sęk H. (1997), *Rola wsparcia społecznego w sytuacji kryzysowej*, w: *Oblicza kryzysu psychologicznego i pracy interwencyjnej*, D. Kubacka-Jasiecka, A. Lipowska-Teutsch (red.), Kraków: Wydawnictwo ALL.

- Sęk H., Cieślak R. (2006), *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaj i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, w: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, H. Sęk, R. Cieślak (red.), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smoktunowicz E., Cieślak R., Żukowska K. (2013), *Pośrednicząca rola wsparcia społecznego w kontekście stresu organizacyjnego oraz zaangażowania w pracę*, „Studia Psychologiczne”, t. 51, z. 4, s. 25–37.
- Sosenko K. (2012), *Pomoc materialna – analiza powinności*, „Prakseologia”, nr 153, s. 31–42.
- Szymańska J., Sienkiewicz E. (2011), *Wsparcie społeczne*, „Curr Probl Psychiatrii”, 12(4), s. 550–553.
- Vehviläinen S. (2021), *Kierunki i dylematy poradnictwa. Próba syntezy*, „Studia Poradczawcze/ Journal of Counselling”, vol. 10, s. 63–80.
- Wosińska W. (2024), *Psychologia życia społecznego*, Gdańsk: Wydawnictwo Psychologiczne.

Anna Kotlarska-Michalska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0002-2486-4984

Szerokie i wąskie spojrzenie na opiekę w ujęciu pedagogiczno-socjologicznym

Streszczenie. Celem niniejszego opracowania było dokonanie przeglądu różnych ujęć opieki oraz wskazanie na podobieństwa i różnice w wąskim i szerokim rozumieniu i definiowaniu istoty opieki w pedagogice oraz socjologii. W pierwszej części tekstu przedstawione zostały propozycje szerokiego i wąskiego definiowania opieki przez pedagogów, w drugiej części uwaga została skierowana na pokazanie socjologicznego punktu widzenia na opiekę i towarzyszące jej działania pomocowe. W części trzeciej wskazane zostały wyraźne związki zachodzące między opieką a troską oraz możliwości poszerzenia pedagogicznego i socjologicznego spojrzenia na opiekę dzięki bogatej refleksji feministek i dzięki zaimplementowaniu interesujących współczesnych teorii troski. W opracowaniu zasygnalizowane zostały kierunki dalszych badań nad opieką i jej związkami z innymi formami więzi i relacji opiekuńczej, takimi jak: wsparcie, pomoc i troska.

Słowa kluczowe: działania pomocowe, relacje opiekuńcze, wsparcie społeczne, teoria troski

A Broad and Narrow Perspective on Care: From a Pedagogical and Sociological Perspective

Abstract. The aim of this study was to review various approaches to care and to identify similarities and differences in the narrow and broad understandings and definitions of care in pedagogy and sociology. The first part of the text presents proposals for broad and narrow definitions of care by educators, while the second part focuses on presenting a sociological perspective on care and the accompanying support activities. The third part highlights the clear connections between care and concern, as well as the possibilities for broadening the pedagogical and sociological perspective on care, thanks to the rich reflections of feminists and the implementation of interesting contemporary theories of care. The study also suggests directions for further research on care and its connections with other forms of caregiving bonds and relationships, such as support, assistance, and care.

Keywords: helping activities, care relationships, social support, care theory

Wprowadzenie

Opieka jest pojęciem wieloznacznym i prezentowanym z perspektywy różnych dyscyplin naukowych. Zarówno socjologowie, jak i pedagogowie zajmujący się badawczo zagadnieniem opiekuńczości bazują na fundamentach postawy opiekuńczej. Większość badaczy dostrzega znaczenie wartości autotelicznych i norm moralnych w postępowaniu nacechowanym troską o dobro najbliższych osób. Wyjaśnienie fenomenu grania roli opiekunki czy opiekuna, a także osoby świadczącej pomoc i wsparcie wymaga spojrzenia z perspektywy co najmniej siedmiu dyscyplin – socjologii, psychologii, pedagogiki, pracy socjalnej (pretendującej do miana dyscypliny), polityki społecznej, prawa i ekonomii. Zaznaczyć na wstępie należy, że dokonując przeglądu sposobów ujmowania opieki i różnych form zainteresowania człowiekiem potrzebującym pomocnej dłoni, spotykamy się z zamiennym używaniem czterech terminów: pomoc, wsparcie, opieka i troska. Wprawdzie większość teoretyków i badaczy dokonuje starań, aby dość precyzyjnie stosować wymienione terminy, jednak dla niektórych wyraźne określenie okazuje się zadaniem zbyt trudnym, a nawet niemożliwym. Dlatego też w wielu opracowaniach dotyczących opisu działań wchodzących w zakres szeroko rozumianej pomocy międzypokoleniowej czy wewnątrzpokoleniowej nie ma precyzyjnego określenia, jak szeroko świadczona jest opieka i czy towarzyszą jej określone typy wsparcia oraz troski. Być może zakłada się milcząco, że wypreparowanie czystej „opieki” jest niemożliwe, szczególnie w sytuacji nakładania się opieki, udzielanego wsparcia i świadczenia różnych form pomocy. W szerokim spojrzeniu na pojęcie troski są zawarte różne typy wsparcia, w najbardziej znanych pięciu typach, oraz szeroka formuła pomocy, w której mamy znacznie więcej typów. Okazuje się, że pomoc i wsparcie są elementami, których najczęściej używa się, określając pracę opiekuńczą, i są też filarowymi pojęciami w praktykach troski oraz w szeroko rozumianej opiekuńczości. Pojęcie troski, którym posługują się socjologowie, jest też pojęciem szerokim, wymagającym doprecyzowania i przełożenia na psychologiczny kontekst emocji towarzyszących codziennym praktykom. Wąskie pojmowanie opieki, pomocy i wsparcia ma zastosowanie w działaniach podejmowanych przez instytucje i organizacje, które dokonują specyfikacji czynności i określają spodziewany efekt tych działań. Wąskie pojmowanie pomocy i wsparcia znajduje zastosowanie w badaniu zadań, działań i oddziaływań wzajemnych, również konkretnych czynności opiekuńczych. Zagadnienie opieki i podstawy teoretyczne związane z wymogami jej realizacji, a także warunkami, które winny być spełnione podczas sprawowania opieki, są nieodłącznie przypisane pedagogice opiekuńczej, jednak refleksje teoretyczne związane z opieką są uprawiane nie tylko przez pedagogów opiekuńczych, ale również przez pedagogów zajmujących się innymi subdyscyplinami pedagogiki. Zarówno wąskie, jak i szerokie spojrzenie na opiekę jest uzasadnione i uprawnione w zależności od celów badawczych i przyjętej metodologii, a także od podstaw teoretycznych przyjętych przez badaczy. Większość

z nich dostrzega trudności w definiowaniu opieki i wyznaczeniu linii demarkacyjnej między opieką a pomocą, troską i wsparciem.

W tym opracowaniu, co należy wyraźnie zaznaczyć, została przyjęta perspektywa antropocentryczna, albowiem analiza i interpretacja odnosi się do opieki jako relacji międzyludzkiej i nie podejmuje tego zagadnienia w odniesieniu do rzeczy czy zjawisk, czyli procesów związanych z opieką natury, dorobku i dziedzictwa cywilizacji, np. zabytków, dzieł sztuki. Wprawdzie obiekty te są również przedmiotem opieki oraz przedmiotem refleksji socjologicznej i pedagogicznej, jednak obejmują inny rodzaj wiedzy i wymagają przyjęcia innej perspektywy.

Opieka, jej podstawy oraz współwystępujące elementy w wąskim i szerokim ujęciu pedagogicznym

Większość pedagogów jest zgodna w twierdzeniu, że opieka jest podstawową kategorią pedagogiczną, obok wychowania, socjalizacji, edukacji, nauczania, uczenia się, kształcenia i samowychowania (Zajac 2012, s. 3). W pedagogice opiekuńczej można znaleźć najwięcej definicji opieki w wąskim i szerokim zakresie. Opieka jest podstawową kategorią pedagogiki opiekuńczej, zatem badacze reprezentujący tę subdyscyplinę niejako z konieczności próbują określić, na czym polega otaczanie kogoś opieką. Według Dariusza Zajaca: „badacze zajmujący się studiami nad opieką w zróżnicowany sposób dokonują jej eksplikacji, koncentrując się na poszczególnych elementach ją konstytuujących, tym samym różnie rozkładając akcenty do ważności i istotności jej rudymenarnych składowych” (Zajac 2022, s. 5). Wspomniany badacz zwraca szczególną uwagę na etyczne podstawy opieki, traktując wymiar etyczny jako przypisany opiece w ujęciu pedagogicznym. Z dokonanego przeglądu różnych ujęć opieki stara się on wypreparować te definicje, które szczególnie zwracają uwagę na fundamenty działań opiekuńczych, czyli właśnie podstawy etyczne. Analiza dokonana przez tego badacza została zwieńczona obszerną definicją opisowo-wyliczającą. Warto ją tutaj przytoczyć „Opieka, a w szczególności działalność opiekuńcza stanowiąca jedną z wielu postaci aktywności człowieka, wchodzącego w złożone i wielowymiarowe relacje z podopiecznym, nie może być pozbawiona charakteru etycznego” (Zajac 2022, s. 5). Ten ważny element manifestuje się nie tylko w warstwie deontologicznej, polegającej na respektowaniu przez opiekuna określonych zasad i norm etycznych, dopełnianiu powinności moralnych, ale również jest obecny w warstwie aretologicznej, czyli reprezentowaniu przez niego nienagannej sylwetki etycznej. Co wyraża się w posiadaniu i wykorzystywaniu w ramach podejmowanych czynności, składających się na działalność opiekuńczą, określonych dyspozycji moralnych, będących osobistym wyposażeniem człowieka podejmującego się wysiłku organizowania i realizowania działalności opiekuńczej (Zajac 2022, s. 13).

Na podobne elementy zwraca uwagę Agnieszka Salamucha, podkreślając, że opieka jest definiowana przez pryzmat wartości, podmiotowości, powinności i odpowiedzialności, również uwzględnia się cechy opiekuna. Według dokonanego przez nią przeglądu literatury przedmiotu (2018, s. 311):

W pedagogicznych określeniach opiekuna uwaga skoncentrowana jest na pożądanym elementach jego postawy: ma on dawać oparcie (wsparcie), zaspokajać potrzeby, pomagać w zachowaniu fizycznej, psychicznej i duchowej równowagi oraz stymulować rozwój podopiecznego, (za: Jusiak 2010, s. 651) bezwarunkowo go akceptując (opiekun nie musi aprobować wszystkich poczynąń podopiecznego, ale powinien odnosić się do niego z szacunkiem, zaufaniem i wiarą w jego możliwości samodoskonalenia (Łobocki, za: Sowa 2005, s. 456).

Wymieniona autorka nawiązuje do kategorii spolegliwego opiekuna według Tadeusza Kotarbińskiego, gdyż kategoria ta jest traktowana jako uniwersalny ideał moralny. Zgodnie z tym ideałem byłby to człowiek odznaczający się męstwem, dobrocią, prawością, opanowaniem, szlachetnością i bezinteresownością, na którym można polegać. Według Salamuchy charakterystyka pedagogiczna pojęcia opieki jako relacji zdaje się nie uwzględniać odróżnienia między poziomem opisu a poziomem normy. Ten brak rozróżnienia widać wyraźnie przy dookreślaniu pojęcia opiekuna i jego cech (takich jak altruistyczny, bezinteresowny, afirmujący osobę podopiecznego bez względu na okoliczność), jak również przy pojęciu podopiecznego traktowanego „bez właściwości”, bez żadnych warunków brzegowych, jeśli chodzi o jego postawę wobec opiekunów (Salamucha 2018, s. 312–313). Trafnie dostrzega, że akcent w rozważaniach pada na porządek normatywny, czyli ideał opiekuna i relacji opiekuńczej, a jednocześnie zwraca ona uwagę na brak refleksji nad niewłaściwymi postaciami opieki, takimi jak: zaniedbywanie, nadopiekuńczość, postawa opiekuna i podopiecznego (Salamucha 2018, s. 313).

Badacze próbujący określić istotę opieki najczęściej odwołują się do definicji zaproponowanych przez Albina Kelma oraz Zdzisława Dąbrowskiego. Warto przytoczyć w tym miejscu definicję Kelma, „[...] przez opiekę w najogólniejszym znaczeniu rozumieć będziemy działanie podejmowane wobec osób i rzeczy ze względu na faktyczne lub potencjalne zagrożenie ich istnienia, przy braku lub ograniczonych możliwościach przewyciężenia zagrożenia własnymi siłami tych osób i rzeczy” (Kelm 2000, s. 10). To szerokie pojęcie opieki, natomiast w odniesieniu do opieki nad dzieckiem Kelm stwierdza, że przez:

opiekę nad dzieckiem będziemy rozumieć działanie podejmowane przez osobę lub instytucję wobec dzieci – w związku z faktyczną lub potencjalną sytuacją zagrożenia i brakiem lub ograniczonymi możliwościami przewyciężenia tej sytuacji przez samo dziecko – w celu zapewnienia prawidłowych warunków rozwoju i wychowania młodego pokolenia (Kelm 1983, s. 20).

W szerokim znaczeniu opieka nad dzieckiem jest definiowana jako „system świadczeń i usług skierowanych na ochronę i wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży”

(Stelmaszuk, Kolankiewicz 2003, s. 838). Dość często przytaczana jest w literaturze ogólna, a jednocześnie szeroka definicja opieki Zdzisława Dąbrowskiego i Franciszka Kulpińskiego: „opieka w ogóle – to aktywność jej podmiotu wobec zależnego asymetrycznie od niego przedmiotu, polegająca na ciągłym i bezinteresownym zaspokajaniu jego swoistych potrzeb i kompensowaniu niezdolności, a w tym ze sfery wiary do samosterowania lub samozachowania” (Dąbrowski, Kulpiński 2000, s. 116). Szerokie ujęcie opieki zawarte jest w próbie zdefiniowania opieki według Janiny Maciaszkowej, która proponuje nazywać opieką „[...] ogół działań podejmowanych przez osoby i instytucje w celu stworzenia warunków do zaspokajania potrzeb dzieci i młodzieży. Cechą tych działań jest ich intencjonalny charakter: są one podejmowane świadomie; wyrażające jej zadania i czynności człowieka” (Maciaszkowa, 1991, s. 38). Pedagogowie zwracają uwagę na cechy konstytuujące opiekę międzyludzką. Według Zdzisława Dąbrowskiego (2006, s. 87): „opieka międzyludzka jest działaniem opartym na odpowiedzialności za podopiecznego (kompensacyjnej), ciągłym i bezinteresownym zaspokajaniem jego ponadpodmiotowych potrzeb w nawiązanym między nim a opiekunem zrównoważonym stosunku opiekuńczym”. Dąbrowski upatruje kilka wartości zawartych w samej istocie opieki. Są to wartości, które wynikają z biopsychicznej natury człowieka, mają allocentryczny charakter, zawierają się głównie w realnej osobie i egzystencji podopiecznego, mają charakter pierwotny i fundamentalny, wynikają bezpośrednio z wartości najwyższej i są w dużej mierze jej elementami składowymi (Dąbrowski, Kulpiński 2000, s. 179). Szczególną kategorią pojęciową, która jest ważna w ujmowaniu opieki – według Dąbrowskiego – jest struktura opieki, czyli obecność pięciu elementów współtworzących istotę opieki. W tym pięcioelementowym układzie są potrzeby ponadpodmiotowe, czynności opiekuńcze opiekuna, funkcje opiekuńcze, sytuacje opiekuńcze, postawy opiekuńcze opiekuna (Dąbrowski 2006, s. 158 i następne). Wśród tych elementów na szczególną uwagę zasługują potrzeby ponadpodmiotowe – są to potrzeby, których zaspokajanie i regulowanie przekracza jego podmiotowe możliwości, co implikuje niezbędność interwencji opiekuńczej. Ważne są tutaj funkcje opiekuńcze, określające, co w zakresie zaspokajania potrzeb ma dać podopiecznemu sprawowana nad nim w przyjętym zakresie opieka (Dąbrowski 2006, s. 158). Większość pedagogów analizujących opiekę jako zbiór czynności podporządkowanych określonym regułom nawiązuje do propozycji Dąbrowskiego, który wyróżnił pięć głównych elementów opieki, wskazując na jej walory i specyfikę oraz na fakt zaspokajania ponadpodmiotowych potrzeb podopiecznych i ciągłość opieki oraz bezinteresowność, a także na stosunek opiekuńczy, określony jako układ ról, zależności, wymiany wartości między opiekunem i podopiecznym, w którym realizowana jest opieka. Ostatnim, ważnym elementem jest odpowiedzialność opiekuna za podopiecznego. Dąbrowski (2006, s. 89) dostrzega specyficzną postać opieki, określając ją jako kategorię opieki, i wyróżnia opiekę: rodzinną, społeczną, leczniczą, religijną, moralną, prawną, wychowawczą i opiekuńczą. Wspomniany pedagog zaproponował również, aby

zwrócić uwagę na formę opieki. Twierdząc, że każda z form opieki powinna mieć cztery cechy konstrukcyjne, czyli: 1) określoną całość strukturalno-funkcjonalną, 2) moduł niezmiennych podstawowych funkcji i treści opieki, 3) specyficzny układ uwzględniający wielorakie swoistości, jak np. struktura, funkcje, podstawy materialno-organizacyjne i prawne, 4) stanowić wytwór obiektywnego zapotrzebowania społecznego (Dąbrowski 1995, s. 9–10). Istotna z punktu rozstrzygania, czy przyjęta definicja opieki jest określana wąsko czy szeroko, zauważyć należy, że w tej propozycji uwzględniającej konieczność współwystępowania czterech cech sposób ujmowania uznać należy za szerokie pojmowanie opieki. Dąbrowski wymienia również inne cechy, które winna mieć działalność zwana opieką – „opieka musi trwać nieprzerwanie przez dłuższy czas, mieć charakter bezinteresowny, celem jej podjęcia jest zaspokajanie potrzeb podopiecznego, które są następstwem przyjętej za niego odpowiedzialności” (Dąbrowski 2006, s. 82). W ujęciu Dąbrowskiego najbardziej naturalnym, pierwotnym rodzajem wychowania jest wychowanie przez opiekę, które realizuje się poprzez odpowiednie modele, zasady i sposoby jej sprawowania, dzięki którym osiągane są założone cele wychowania podopiecznych (Dąbrowski 2008, s. 467–468). W tej propozycji mamy do czynienia z wąskim pojmowaniem opieki.

Wśród wielu propozycji określenia specyfiki opieki na uwagę zasługuje zgłoszona przez Sylwię Badorę, która *explicite* proponuje wąskie i szerokie rozumienie opieki. Wąskie rozumienie opieki:

polega na bezpośrednim zaspokajaniu przez opiekuna potrzeb właściwych wszystkim ludziom oraz specyficznych potrzeb jednostki i realizowane jest tylko w odniesieniu do: a) pewnych specyficznych grup ludzkich, które z powodu np. choroby, upośledzeń nie są w stanie samodzielnie zaspokoić swoich potrzeb, b) pewnych kategorii wieku – wczesnego dzieciństwa lub późnej starości, co wiąże się z niemożnością lub stratą możliwości samodzielnego zaspokajania potrzeb, c) szczególnych sytuacji, np. zagrożenie życia w czasie klęski żywiołowej (Badora 2008, s. 32).

Natomiast w szerszym znaczeniu opieka obejmuje wszystkie wymienione aspekty tylko marginesowo i staje się procesem bardziej upodmiotowionym, nastawionym nie tylko na rozwój, lecz także na to, aby ten rozwój był jak najbardziej satysfakcjonujący i obejmował jednostki niezależnie od wieku i kondycji (Badora 2009, s. 32). Wspomniana badaczka na podstawie dokonanego przeglądu definicji opieki wyróżnia trzy grupy: 1) definicje ujmujące opiekę w znaczeniu opieki społecznej i rozpatruje głównie z perspektywy jednostkowych oddziaływań opiekuna (instytucji opiekuńczych) w sytuacjach dla podopiecznych trudnych, kryzysowych, zagrażających przetrwaniu, 2) definicje, w których postrzega się opiekę nie tylko jako system zabezpieczeń społecznych, ale również jako osobisty stosunek pomiędzy opiekunem a podopiecznym, wiążący się z odpowiedzialnością za drugiego człowieka, za jego rozwój biologiczny i psychospołeczny, 3) definicje, w obrębie których opiekę postrzega się jako relację dwustronną, uwzględniającą możliwości sprawcze

człowieka w odniesieniu do własnej drogi życiowej (Badora 2008, s. 118–121). Powyższa propozycja wzbogaca spojrzenie na rozległość i wieloaspektowość opieki.

Według Grażyny Gajewskiej: „opieka to dawanie oparcia, wsparcia, zaspokajanie potrzeb (właściwości ludzkich, będących potrzebą), których jednostka nie umie, nie może, nie jest w stanie samodzielnie zaspokoić, żeby zachować równowagę biologiczną i psychiczną, przeżyć, zachować zdrowie, jakość życia, zapewnić prawidłowy rozwój (doprowadzić jednostkę do dojrzałości) i ciągłość gatunku” (Gajewska 2009, s. 24). W tej propozycji, którą można zaklasyfikować do wąskiego ujęcia opieki, jest wskazany ważny element w postaci wsparcia współwystępującego i wzmacniającego proces opieki. Przykładem szerokiej definicji – czy raczej szerokiego ujęcia opieki, bez względu na sytuację wymagającą działania, jest propozycja Adama Zycha, według którego opieka to troszczenie się, dozór, dogłądanie, dbanie o kogoś i/lub pilnowanie drugiej osoby bądź grupy osób, a często świadczenie również określonych usług i udzielanie niezbędnej pomocy (Zych 2007, s. 107). W tym ujęciu obok opieki występują troska i pomoc, czyli trzy najczęściej używane terminy w próbach określania specyfiki opiekuńczego stosunku do drugiego człowieka.

W ujęciu pedagogicznym zwraca się uwagę na szczególne powiązanie między opieką a wychowaniem. Dostrzegając w tym związku szanse na pełnienie roli wychowawcy. Czyni tak Mikołaj Winiarski, który zauważa, że nie bez znaczenia jest tu również pokrewieństwo krwi, więzi rodzinne, środowisko pochodzenia, wyznawany system wartości, przynależność religijna. Według niego jednym z najistotniejszych czynników jest subiektywna akceptacja pełnionych ról, zarówno opiekuna, jak i podopiecznego, a także wzajemna akceptacja siebie. Podkreśla, że w relacji opiekuńczej szczególne znaczenie ma bezpośrednia styczność opiekuna i podopiecznego, czyli bliskość przestrzenna, psychiczna i emocjonalna, która „stanowi już samą w sobie formę sprawowania opieki, ponieważ umożliwia zaspokajanie wielu różnych potrzeb emocjonalnych i duchowych” (Winiarski 2017, s. 71–72). Pedagogowie, podobnie jak psychologowie, upatrują w opiece, a szczególnie w pielęgnacji osób bliskich ważne powiązanie. Według Katarzyny Lubiewskiej:

opieka nad osobami bliskimi (dzieckiem czy partnerem w związku intymnym) jest warunkowana działaniem występującym nie tylko u *homo sapiens* behawioralnego systemu opieki [...]. Jest to jeden z wielu wrodzonych ewolucyjnie uwarunkowanych behawioralnych systemów obok systemu seksualnego czy systemu przywiązania. Działanie tych systemów ma podłoże neurohormonalne. Dzięki temu opieka nad potomstwem lub osobami bliskimi jest (od pewnego etapu rozwoju ontogenetycznego) realizowana instynktownie bez konieczności uczenia się jej podejmowania. Opieka wydaje się związana z pielęgnacją, lecz także zaspokajaniem potrzeb psychologicznych osób potrzebujących w tym zakresie wsparcia (Lubiewska 2019, s. 89).

W ujęciu pedagogów jest wyraźnie zarysowane poszukiwanie uwarunkowań działań mieszczących się w szerokim ujęciu opieki. Według Andrzeja Sowińskiego, aby wyjaśnić zachowania, postawy i zaangażowanie w opiekę, trzeba sięgać głębiej,

aby dotrzeć do samych początków potrzeb i zadań ogólnoludzkich, ponadczasowych, wpływających z natury człowieka i jego kultury.

W tym kontekście opieka jawi się jako wielka sfera działań ludzkich i może być postrzegana poprzez pryzmat swoistych funkcji aktywności społeczno-kulturalnej oraz aktywności opiekuńczo-wychowawczej, którym przyświeca idea przywrócenia dobrostanu człowiekowi o niezaspokojonych potrzebach indywidualnego rozwoju, których zaspokojenie jest niezbędne do normalnego życia (Sowiński 2016, s. 12).

Wskazuje on na fundamentalną rolę miłości w podejmowaniu działań opiekuńczych i podkreśla etyczne i moralne aspekty działalności opiekuńczej. Na moralne i religijne uwarunkowania aktywności opiekuńczej zwraca również uwagę Roman Jusiak, który dokonuje próby określenia istoty opieki i pomocy, proponując następujące rozumienie opieki:

przez opiekę najogólniej rozumie się działanie podejmowane wobec osób ze względu na faktyczne lub potencjalne zagrożenie ich istnienia przy braku lub ograniczonych możliwościach przezwyciężenia własnymi siłami tych osób. Opieka to czynność świadczona w tych wszystkich sytuacjach życiowych, w których ludzie dotknięci nieszczęśliwym układem wydarzeń losowych nie umieją albo nie mają dość sił, aby samodzielnie zwyciężyć piętrzące się przed nimi trudności (Jusiak 2016, s. 28).

Badacz ten precyzuje również istotę pomocy, twierdząc, że „określenie pomoc oznacza działanie jednostki, grupy lub instytucji na rzecz osoby znajdującej się w trudnej sytuacji, którą może być sytuacja problemowa, przełomowa, niepomysłna i nie jest w stanie samodzielnie przezwyciężyć tych trudności i nie może normalnie funkcjonować” (Jusiak 2016, s. 30). Dokonując przeglądu dorobku pedagogów w dziedzinie definiowania istoty opieki, zauważyć należy, że w opinii niektórych pedagogów stan wiedzy na ten temat nie jest zadowalający, co stało się też przedmiotem krytycznego oglądu, a także asumptem do sformułowania postulatów w tym zakresie. Jak stwierdziła Ewa Muszyńska (2012, s. 92): „najczęściej o opiece mówi się (i pisze) w kontekście wychowania; mówi się bowiem zwykle o działaniach (pracy) opiekuńczo-wychowawczych”. Jej zdaniem niedostatki publikacji dotyczą trzech obszarów: opieki rodzicielskiej i opieki w rodzinie, opieki w szkole i innych instytucjach oświatowych, opieki nad osobami w podeszłym wieku i niepełnosprawnymi (Muszyńska 2012, s. 93). Jednak nie wszyscy są zgodni w tej ocenie, bowiem według analizy stanu wiedzy na temat opieki nad dzieckiem można wręcz twierdzić, że opracowań na temat form opieki naturalnej i zastępczej jest dość dużo (Domańska 2015).

Kontynuując przegląd różnych prób wąskiego i szerokiego definiowania opieki, nie można pominąć relacji z innymi ważnymi terminami, którymi posługują się badacze, opisując zakresowo inne działania, czyli pomoc i wsparcie. Niewątpliwie opieka jest formą pomocy i może być wyrazem wsparcia oraz formą wsparcia.

Wsparcie może mieć kilka form, ale niekoniecznie musi wiązać się ze sprawowaniem bezpośredniej opieki. W wąskim znaczeniu opieka mieści w swoim zakresie różne formy wsparcia. Warto w tym miejscu przypomnieć typologię zaproponowaną przez Stanisława Kawulę (2002), którą badacze często przytaczają przy okazji charakterystyki działań opiekuńczych i działań związanych z określonym typem pomocy. Wśród wyróżnionych przez niego pięciu typów wsparcia szczególnie ważne jest wsparcie emocjonalne, wartościujące oraz instrumentalne. Ale istotną rolę w opiece odegrać mogą również dwa pozostałe typy – wsparcie informacyjne i duchowe. We współczesnej pedagogice widoczne jest przekierowanie uwagi badaczy na zagadnienia pomocy psychopedagogicznej i wsparcia społecznego, a także usług poradniczych. W opinii Magdaleny Piorunek wynika to z zapotrzebowania na różne formy pomocy (Piorunek 2010, s. 119). Bogata już literatura przedmiotu na temat działań poradniczych pozwala na poznanie wielu form wsparcia, proponowanych określonym kategoriom społecznym. Istnieje już wiele klasyfikacji rodzajów wsparcia społecznego i to zagadnienie zasługuje na odrębne opracowanie (Kozielska, Skowrońska-Pućka 2016).

W definiowaniu opieki uwzględnia się nie tylko zestaw czynności koniecznych, ale również specyficzne działania podejmowane ze względu na specyficzne cechy sytuacji wymagającej działań o charakterze opiekuńczym, wywołanej stanem choroby czy niepełnosprawności osoby podopiecznej. Przegląd definicji proponowanych przez pedagogów starości dowodzi, że opieka ta nabiera specyficznego charakteru, różni się od opieki sprawowanej nad niesamodzielnym dzieckiem czy nad osobą w młodym wieku, mającą ograniczenia fizyczne lub psychiczne spowodowane niepełnosprawnością. Warto zwrócić uwagę na specyficzne cechy opieki ze względu na wiek osoby wymagającej uwagi i troski. Dlatego też badacze zajmujący się tym zagadnieniem są niejako zmuszeni do doprecyzowania zakresu uwagi i złożoności działań opiekuńczych. Dostrzegają konieczność formułowania specyfiki działań opiekuńczych ze względu na wymagane atrybuty opiekuna/opiekunki. Według Dąbrowskiego podczas opieki nad człowiekiem starszym, niesprawnym muszą być zrealizowane wszystkie kryteria, aby działania opiekunów rodzinnych można było nazwać opieką (Dąbrowski 2006, s. 82). Zatem opieka w sytuacji starości, na skutek starości i dla osób w starszym wieku jest szczególnym wyzwaniem. Z pewnością uprawnione jest tutaj ujmowanie pojęcia opieki połączonej z pomocą i wsparciem, a także troską.

Pedagogiczny punkt widzenia opieki jest na ogół w formie modelu idealnego, w którym badacze i teoretycy formułują zbiór najważniejszych i najbardziej potrzebnych cech wykonawcy roli opiekuna mogących zagwarantować, że opieka będzie zaspokajać potrzeby osoby jej oczekującej. Zarówno w szerokim, jak i wąskim pojmowaniu opieki panuje zgodność wśród pedagogów w zakresie ważności uniwersalnej normy opiekuńczości – normy nakazującej udzielanie pomocy każdemu, który jej potrzebuje. Opieranie pomocy, opieki czy wsparcia na normach wpływających z moralnego obowiązku jest też budowaniem oczekiwanego wizerunku osoby wcho-

dzącej w rolę opiekuna. Wymogi moralne, etyczne i religijne były w każdym okresie rozwoju społecznego oparte na stanie wiedzy na temat potrzeb człowieka. Również na kulturowych wzorach cnót, do których nawiązywali nauczyciele i wychowawcy oraz opiekunowie dzieci i młodzieży.

W pedagogicznym ujęciu opieki pojawia się niezależnie od wąskiego czy szerokiego spojrzenia na opiekę podstawowy wymóg, o którym jasno i otwarcie piszą teoretycy wychowania i pedagogowie społeczni – to wymóg przestrzegania kodeksu etycznego niezależnie od rodzaju opieki. Zwraca na to uwagę również Dariusz Zajac w przeglądzie stanowisk dotyczących podstaw opieki, pisząc „wyraźne zwerbalizowanie elementarnych obwarowań etycznych przypisywanych opiekunom może, przynajmniej w jakimś stopniu, sprzyjać jakości relacji interpersonalnych, w jakie uwikłane są osoby sprawujące pieczę nad drugim człowiekiem” (Zajac 2022, s. 9).

W ujęciu pedagogicznym, według Alicji Żywczok, troskliwość to troska okazywana komuś, dbałość o kogoś, opiekowanie się kimś bądź czymś, pieczołowitość, staranność. Troskliwość stanowi cnotę moralną i cechę charakteru, a troska bądź zatroskanie stanowią raczej nastawienie mentalne podmiotu niż czyny, natomiast zatroszczenie się jest już przejawem aktywności człowieka, działaniem celowym i na ogół ukierunkowanym działaniem. Jest raczej aktem niż procesem, nie bez powodu kojarzy się z zainicjowaniem działań niż z działalnością długotrwałą. Troszczenie się można uznać nie tylko za czynność, lecz także za postawę i raczej proces niż wyłącznie akt (Żywczok 2018, s. 110). Autorka tego rozróżnienia dodaje, że troskliwość jest także pozytywną dyspozycją ludzkiego charakteru/osobowości. Niewątpliwie wzbogacenie analizy nad opieką o współlistnienie czy współwystępowanie troski sprzyjać może pogłębieniu wiedzy o formach i przejawach troski podczas realizacji opieki oraz podczas świadczenia pomocy.

W przeglądzie definicji i opisów dotyczących wąskiego i szerokiego ujmowania opieki nie może zabraknąć odniesienia do wsparcia jako istotnego pojęcia dość silnie powiązanego z opieką, a będącego jej uzupełnieniem. Oczywiście wsparcie nie musi się być ujmowane jako element opieki, może być okazywane niezależnie od czynności podejmowanych podczas opieki. Wsparcie częściej występuje w literaturze jako pojęcie autonomiczne, jednak badacze opisujący różne formy praktyki troski właśnie wymieniają różne formy wsparcia, które współtworzą i wzbogacają oraz uzupełniają czynności opiekuńcze. Wsparcie społeczne, jak ujmuje Mikołaj Winiarski, to: „określone działanie (kompleks jednostek) jednych ludzi (jednostek, grup społecznych) wobec innych [...] jest ukierunkowane na działanie zorientowane na osoby (jednostki), grupy społeczne (określone zbiorowości), które znalazły się w sytuacji trudnej ukierunkowanej czynnikami immanentnymi lub zewnętrznymi” (Winiarski 2001, s. 145). Opieka jest kategorią ważną w pedagogice opiekuńczej i wychowawczej oraz specjalnej, co szczególnie upoważnia przedstawicieli tych subdyscyplin do definiowania zakresu współwystępowania różnych form opieki z innymi ważnymi działaniami, postawami oraz odpowiedzialnością (Babicki 2022).

Kończąc przegląd wybranych stanowisk teoretycznych opieki, nie sposób pominąć ważnych refleksji pedagogicznych na temat specyficznej i niezwykle wymagającej opieki – paliatywno-hospicyjnej. Opieka tego typu oparta jest na integralnym modelu, bowiem wymaga holistycznego podejścia, a jej istota sprowadza się do zaspokajania szerokiego spektrum potrzeb pacjenta i jego rodziny. W tym typie opieki dominuje szerokie spojrzenie, w którym dostrzega się konieczność łączenia opieki psychologicznej, pedagogicznej, lekarskiej, pielęgniarzkiej, duszpasterskiej oraz wsparcia ze strony wolontariuszy (Stochmiałek 2012, s. 90).

Socjologiczny punkt widzenia na opiekę i towarzyszące jej działania pomocowe

W badaniach socjologicznych, podobnie jak w badaniach pedagogicznych, badacze wskazują na wielowymiarowe i wielowątkowe cechy opieki jako działalności (aktywności) ukierunkowanej i celowej, realizowanej w sytuacji zmuszającej do zmiany ról oraz relacji między odbiorcą a dawcą usług opiekuńczych. Socjologowie, podobnie jak pedagogowie, poszukują uwarunkowań i genezy działań opiekuńczych, aczkolwiek sięgają wnikliwiej do fundamentów społeczno-gospodarczych i politycznych opieki, natomiast w podobnym stopniu analizują podstawy moralne i etyczne. Podstawy udzielania pomocy i wsparcia oraz troski wypływają zarówno z prospołecznych pobudek, jak również z egoistycznych przesłanek. Historia pomocy drugiemu człowiekowi pokazuje, że udzielanie wsparcia tak moralnego, jak i materialnego było oczywistym faktem społecznym. Emile Durkheim już stwierdził, że każde społeczeństwo opiera się na moralności, która ma nakazowy charakter i zmusza jednostkę do postępowania nie zawsze zgodnego z oczekiwaniami, celami i planami jednostki, tworząc sytuację przymusowego zachowania. Zachowanie to podlega ocenie i kontroli. Według Durkheima ludzie są solidarni z prostej przyczyny – są po prostu sobie wzajemnie potrzebni. Ten typ solidarności nazwał solidarnością organiczną. Uważał też, że warunkiem trwania solidarności organicznej jest istnienie organizmów wzajemnie się potrzebujących i poczuwających się do solidarności ogólnej (Durkheim 2008). Sięganie do pojęcia solidarności organicznej ma na celu zwrócenia uwagi na naturę kodeksu moralnego odnoszącego się do podstawy działań rodziny jako wspólnoty i jako instytucji. Przegląd różnych definicji pojęcia solidarności pozwala na stwierdzenie, że solidarność można traktować jako jeden z podstawowych czynników wyzwalających motywację do działań w szeroko rozumianej opiekuńczości¹. Socjologowie zgodnie twierdzą, że jednym z filarów

¹ To właśnie poczucie solidarności z pokoleniami obliguje do działań, podczas których okazywane są zarówno formy życzliwości, zainteresowania, troski jak i gotowości do podejmowania konkretnych działań w przypadku zaistnienia sytuacji wymagającej reakcji.

świadczenia opieki w rodzinie i przez rodzinę jest właśnie zasada solidarności. Solidarność może być ujmowana jako świadomość więzi biologicznej, kulturowej, ekonomicznej z jednostkami wchodzącymi w skład jednego pokolenia czy w skład innych pokoleń. Natomiast solidarność międzypokoleniowa wiąże się z poczuciem wzajemnej odpowiedzialności wynikającej z więzi międzypokoleniowej, dzięki której, jak twierdzi Piotr Szukalski: „solidarność zostaje aktywizowana, przekształcając się w uwzględnianie w podejmowanych działaniach interesów, potrzeb i opinii innych generacji” (Szukalski 2012, s. 48). Socjologicznego spojrzenia na opiekę upatrywać należy w szczególnym nadawaniu znaczenia więziom społecznym, dlatego ważna jest definicja więzi jako kluczowego pojęcia konwenującego z pojęciem solidarności. Według Pawła Rybickiego więź społeczna objawia się na dwu płaszczyznach, jedną stanowią wspólności i związki między ludźmi, są to wspólności i związki krwi, pochodzenia i terytorium, języka, kultury w różnych dziedzinach i organizacji zbiorowego działania, natomiast drugą stanowią stany i akty świadomości, poczucie łączności z innymi ludźmi i wzajemnej zależności (Rybicki 1979, s. 676). Badacze opieki najczęściej nawiązują do poglądów Marii Ossowskiej, która zwraca uwagę, że obok podstawowej wartości, jaką jest miłość bliźniego, istotną rolę odgrywa powszechna życzliwość, braterstwo, tolerancja oraz humanizm. Ossowska traktuje opiekuńczość jako cechę miękką, stojącą na straży pokojowego współżycia, twierdząc, że:

Opiekuńczość w stosunku do słabszych należy do repertuaru cnót miękkich, stanowiąc jedną z form, jakie ogólna życzliwość przybierać może. Zasługuje ona na osobną wzmiankę już chociażby dlatego, że właściwy człowiekowi, w porównaniu z innymi ssakami, długi okres dzieciństwa i niezdolności do samodzielnego istnienia wymaga rozwoju uczuć opiekuńczych nie tylko od rodziców, ale i od całego społeczeństwa (Ossowska 1985, s. 191–192).

Wartości stanowiące podstawę zachowań opiekuńczych są na ogół postrzegane jako oczywisty imperatyw uruchamiający czynności o charakterze opiekuńczym, pomocowym i wspierającym. Poszukiwanie czynników niezbędnych w podejmowaniu działań skierowanych dla polepszenia sytuacji odbiorcy pomocy jest zadaniem psychologów posiadających wiedzę o mechanizmach zachowań człowieka. Wiedza ta umożliwia interpretację motywacji człowieka w sytuacjach, w których podejmuje działania na rzecz drugiego człowieka. Z socjologicznego punktu widzenia czynnikiem sprawczym w działaniu wspierającym i opiekuńczym oraz pomocowym jest świadomość roli społecznej, a także postawa wobec osoby, w stosunku do której grana jest rola opiekuna, osoby wspierającej czy pomagającej. Socjologowie większą wagę przywiązują do więzi społecznej między dawcą a biorcą oraz do podłoża tych więzi. Leon Dyczewski stwierdza, że wzajemność pomocy materialnej oraz świadczenie usług między pokoleniami opierało się głównie na moralnym poczuciu zobowiązań wobec siebie, jak również miało podłoże społeczno-kulturowe (brak

ubezpieczeń społecznych i zabezpieczeń na wypadek choroby (Dyczewski 1975, s. 322). Według Dyczewskiego zakres funkcji zabezpieczającej obejmuje: pomoc finansową, pomoc w prowadzeniu gospodarstwa domowego, opiekę nad dziećmi, opiekę nad chorymi osobami, pomoc w postaci wsparcia moralnego i zabezpieczenia utrzymania na starość. Ta funkcja pomimo rozwoju ubezpieczeń i zabezpieczeń społecznych jest silnie zakorzenionym elementem modelu rodziny w świadomości polskiego społeczeństwa (Dyczewski 1975, s. 320–321). W ujęciu funkcjonalistycznym, dominującym w socjologii rodziny, rodzina polska pełniła wiele funkcji, w tym funkcję opiekuńczo-zabezpieczającą. W jej ramach wykonywała szeroki zakres zadań, ale dysponowała silniejszym potencjałem opiekuńczym i częściej tworzyła wspólnotę mieszkaniową, co ułatwiało sprawowanie opieki².

Opieka w ujęciu socjologicznym – analogicznie jak w pedagogicznym – jest definiowana przez uwzględnienie okresu, podczas którego jest aktywna. Natomiast w szerokim rozumieniu opieka nieincydentalna, podczas której dostarczane jest wsparcie osobom życiowo niezaradnym lub przeżywającym długotrwałe problemy życiowe, opieka, którą organizuje i w formie usług dostarcza pracownik socjalny, który – pomimo pośredniej formy jej okazywania – jest zaangażowany w proces pomocy i tym samym można go nazwać opiekunem. Zatem rozumienie opieki ma znaczenie w definiowaniu ról uwikłanych w udzielanie opieki, a także zadań i działań wchodzących w zakres funkcji – szeroko ujmującej opiekę oraz troskę traktowaną jako zabezpieczenie na przyszłość. Przykładem szerokiego ujmowania opieki i troski oraz wsparcia jest definicja opisowo-wyliczająca funkcji opiekuńczo-zabezpieczającej:

Do funkcji opiekuńczo-zabezpieczającej rodziny zatem zaliczyć można następujące czynności, działania i postawy: 1) sprawowanie nadzoru nad małymi dziećmi, 2) pielęgnację małych dzieci, 3) gwarantowanie bezpieczeństwa dzieciom w domu i poza domem, 4) zapewnianie odpowiednich warunków mieszkaniowych rodzinie, 5) okazywanie życzliwej postawy i gotowości udzielania pomocy, 6) podnoszenie kwalifikacji w zakresie opiekuństwa, 7) świadczenie pomocy dla osób kalekich, 8) świadczenie opieki dla osób zniedołężniałych, 9) udzielanie pomocy starszym osobom w rodzinie, 10) wykazywanie dbałości o fachowość porad lekarskich, 11) zapewnianie leków i środków higieny, 12) świadczenie opieki dla osób przewlekłe chorych w rodzinie, 13) zapewnianie opieki dla okresowo chorych, 14) zabezpieczanie startu życiowego dzieciom, 15) świadczenie porad dla potrzebujących wsparcia członków rodziny, 16) gwarantowanie utrzymania niepracującym okresowo członkom rodziny, 17) okazywanie zainteresowania warunkami bytowymi bliższej i dalszej rodziny, 18) świadczenie różnorodnej pomocy rodzinie bliższej i dalszej w przypadku trudnej sytuacji życiowej (Kotlarska-Michalska 1990, s. 12–13).

² Współczesne spojrzenie badawcze na rodzinę opiera się na zupełnie innych założeniach, odbiegających od podstaw metodologicznych dominujących w polskiej socjologii rodziny w latach 70. i 80. i 90. Opiekuńcze działania są traktowane jako praktyki rodzinne i rodzicielskie (Sikorska 2019).

W tej definicji zostały uwzględnione wszystkie elementy funkcji, czyli postawy, zadania, działania, oddziaływania wzajemne i skutki. Traktując opiekę (jako zbiór zasad moralnych i jako zbiór działań zwyczajowo nakazanych w trakcie świadczenia pomocy drugiemu człowiekowi) jako rodzaj instytucji w wąskim znaczeniu, możemy w kontekście socjologicznym nadawać jej wąskie znaczenie, biorąc pod uwagę stopień zaangażowania fizycznego i psychicznego przez wybrane instytucje, oraz w szerokim znaczeniu biorąc pod uwagę stopień zainteresowania procesem specjalistycznego pomagania z zaangażowaniem instytucji stworzonych celowo przez system polityki społecznej – system pomocy traktowany jako zespół instytucji i organizacji, których celem jest udzielanie wsparcia, pomocy i opieki. Jest już spory dorobek badawczy socjologów analizujących specyfikę opieki świadczonej starszemu pokoleniu, również pomocy świadczonej przez pokolenie starsze młodszemu pokoleniom. W tym nurcie rozważań opieka jest traktowana w szerokim ujęciu. Nurt publicznej troski o dostępność i jakość opieki nad osobami starszymi jest od kilkunastu lat obecny w rozważaniach i konkretnych działaniach w społecznościach lokalnych w Polsce (Raclaw 2011). Współcześni socjologowie dostrzegają, że zagrożone strukturalne i instytucjonalne oraz organizacyjne cechy życia społecznego powodują ucieczkę w takie praktyki, jak: wspólne spędzanie czasu, okazywanie wsparcia dzielenia się dobrami materialnymi, wiedzą, sprawowanie opieki i okazywanie uczuć. W socjologii zachowania te nazywane są praktykami intymności, opieki i troski i odnoszą się do rodzicielstwa, pokrewieństwa oraz małżeństwa, a także oczekiwań i zobowiązań, które są związane z tymi praktykami (Sikorska 2019).

Troska, jak twierdzi Olga Gitkiewicz, jest wieloparadygmatyczną kategorią i może powodować trudność w rozważaniach nad etyką i moralnością, co stwarza analityczny i semantyczny problem. Troska jest poddawana analizie obok takich kategorii jak dobro, sprawiedliwość, solidarność, miłość. A samo pojęcie zostało rozpowszechnione dzięki badaczkom feministycznym³ (Gitkiewicz 2022, s. 145). Socjologowie zwracają uwagę na zakres czynności, które towarzyszą świadczeniu opieki i usług opiekuńczych, oraz na motywację, jak również na miejsce realizacji opieki oraz trudności doświadczane podczas realizacji zadań opiekuńczych w sytuacji osamotnionej roli opiekuna/opiekunki. W zależności od kategorii, którym świadczona jest opieka, uwaga socjologów ulega poszerzeniu o uwarunkowania demograficzne i kurczący się potencjał opiekuńczy. Można zauważyć opiekuńcze ukierunkowanie badaczy, czyli troskę badawczą, troskę poznawczą o losy tych, dla których zabraknie chętnych do wykonywania działań opiekuńczych. Troska opiekuńcza jako zagadnienie badawcze zasługuje na odrębne opracowanie, uwzględniające podejścia badaczy z różnych dyscyplin. Czynnikiem rzutującym na fakt

³ Olga Gitkiewicz, podobnie jak wielu innych badaczy troski, wymienia najważniejsze przedstawicielki nurtu feministycznego – propagatorki specyficznego spojrzenia na opiekę i troskę. Do grona najważniejszych są zaliczane: Gilligan 1982, Ruddick 1980, 1998, Held 2006, Tronto 1993. Najszerzy przegląd tego nurtu zaprezentowały Sepczyńska 2012 i Szymała 2017.

podejmowania opieki nad osobą wymagającą wsparcia, np. będącą w starszym wieku, jest uznawana hierarchia wartości, aczkolwiek ten czynnik dość rzadko jest uwzględniany przez badaczy opisujących sytuację świadczenia wsparcia czy realizacji czynności opiekuńczych. Obecności wartości w sprawowaniu opieki można szukać w wypowiedziach osób, które opisując fakt opieki, uzasadniają motywację, która stała się impulsem do podjęcia działań opiekuńczych i towarzyszyła przez cały czas jej sprawowania. Jak trafnie definiują Magdalena Rosochacka-Gmitrzak i Mariola Raćław (2015, s. 29), opieka jest dynamicznym procesem rozwijającym się w czasie, ze zmiennym zestawem podejmowanych czynności, determinującym zmianę miejsc świadczenia opieki, generującym dynamikę ról opiekuna i podopiecznego. Według innej badaczki – Beaty Szluz – opieka jest pracą w przypadku personelu medycznego, opiekunki środowiskowej czy opiekunki podejmującej działania w szarej strefie, co wiąże się z wynagrodzeniem, zaś w przypadku opieki pełnionej przez członka rodziny jest to realizacja czynności opiekuńczych bez ekwiwalentu finansowego (Szluz 2022, s. 133). Niewątpliwie przedmiotem uwagi badaczy powinny być rola opiekuna i rola podopiecznego, więzi między dawcami i biorcami opieki, wolność dokonywania wyborów w rolach, kodeks moralny, na którym opiera się sytuacja opieki, samopoczucie w roli opiekuna, uciążliwości i dylematy towarzyszące wypełnianiu roli opiekuna oraz typ sprawowanej opieki. To tylko niektóre zagadnienia, które wiążą się z opiekuńczością rozumianą jako przejaw i dowód zainteresowania się drugim człowiekiem. Słusznie postulowana jest konieczność badania opieki jako procesu uwzględniającego dynamikę emocji podopiecznego i opiekuna oraz przemian w sprawowaniu opieki ze względu na przemiany zachodzące w praktykach opiekuńczych (Rosochacka-Gmitrzak, Raćław 2015, s. 24). Socjologowie próbują uchwycić istotę relacji opiekun – podopieczny poprzez analizę rodzaju stosunku społecznego, jaki zachodzi w różnych sytuacjach grania roli, sytuacjach wyboru czy konieczności. Pojęcie odpowiedzialności, pojęcie spójności czy pojęcie wzajemności to tylko niektóre z szerokiego wachlarza pojęć, które doczekały się zastosowania w interpretacji powiązań zachodzących między opiekunem a podopiecznym. Przegląd relacji zachodzących w sytuacji opieki może być skierowany na badanie siły więzi łączących osoby uczestniczące w procesie niesymetrycznej wymiany gestów, współuczestniczących w różnych codziennych czynnościach na zasadzie dawca – biorca. Opieka może być definiowana jako szczególna forma pomocy, czyli działania celowego, ukierunkowanego na realizację bezpośrednich czynności pielęgnacyjnych, jak i usług zleconych wyspecjalizowanym instytucjom. Opieka jest zachowaniem pomocowym:

[...] zachowania pomocowe można analizować, uwzględniając role społeczne konstruowane w procesie pomocy, również role wyznaczone przez instytucje zajmujące się organizacją pomocy. Pojęcie ról ułatwia spojrzenie na listę społecznych czynników podlegających analizie pomocy, czyli czynników związanych z typem relacji społecznych zachodzących między

pomagającymi – dawcami pomocy a odbiorcami pomocy zarówno w relacjach formalnych, jak i nieformalnych⁴.

Opieka ma charakter wieloaspektowego zbioru współzależnych, indywidualnych praktyk, podejmowanych w określonym miejscu i czasie, łączących opiekuna i podopiecznego, stąd możliwość zastosowania różnych kategorii w opisie istoty sytuacji wymagającej sprawowania opieki. Opiekę można analizować w kategoriach wdzięczności, opierając się na podejściu proponowanym przez Floriana Znanieckiego, a w ujęciu makrospołecznym można analizować opiekę, posługując się pojęciem spójności społecznej, ale jak dostrzegają wspomniane badaczki, spójność społeczna może być w praktyce iluzoryczna, jeśli społeczeństwa nie zagwarantują swoim seniorom adekwatnego wsparcia instytucjonalnego, a będą w tym zakresie wykorzystywać sieci krewniacze, które ulegają głębokim przeobrażeniom (Rosochacka-Gmitrzak, Raćław 2015, s. 24). Opieka nad seniorem stwarza sytuację trudną i często jest to sytuacja nagła, bez możliwości przewidywania długości okresu świadczenia opieki, ryzyko zostania opiekunem to ryzyko indywidualnej decyzji, pomimo że często jest decyzją podejmowaną w sytuacji obiektywnego zagrożenia i pod presją społeczną. Wybór roli opiekuna jest wówczas zachowaniem ryzykownym, gdy brakuje wystarczającego wsparcia ze strony innych osób i instytucji (Rosochacka-Gmitrzak, Raćław 2015, s. 27–28). Z badań Beaty Szluz wynika, że w specyficznych sytuacjach wykonywania działań opiekuńczych nabierają one cech pejoratywnych. Dzieje się tak na skutek nadmiernie rozbudowanych, ale koniecznych działań, najczęściej wykonywanych z konieczności wobec osób całkowicie uzależnionych od pomocy innych osób. W przypadku osób z chorobą Alzheimera:

opieka była postrzegana jako: obciążenie, cierpienie, solidaryzowanie się z bliznim, wdzięczność komuś lub za coś, obowiązek, praca, odizolowanie od otoczenia społecznego, zaskoczenie, asumpt do działania, repulsja, satysfakcja, sens i cel życia, wyzwanie. Uwidoczniła się również ucieczka od pewnych działań wiążących się z opieką nad chorym, zaniechanie ich, ukierunkowanie i prowadzące do poprawy jakości życia badanych. Opiekunowie postrzegali swoją sytuację jako: trudną, krytyczną, wyczerpującą, stresującą, obciążającą (Szluz 2022, s. 139).

Spojrzenie na rolę opiekuna przez pryzmat obciążeń, czyli położenie nacisku na poszukiwanie uciążliwości, jest dość powszechną praktyką w badaniach socjologicznych, gdyż opieka jest ujmowana w kategoriach wydarzeń ocenianych jako zagrażające dobrostanowi opiekuna lub wydarzeń wywołujących zmartwienie

⁴ „W analizie czynników wpływających na relacje międzyludzkie, jakie powstają w trakcie udzielania pomocy, istotne są źródła społecznego zaangażowania w działaniach na rzecz innych ludzi oraz stosunek społeczeństwa do pomagania i potencjalnego odbiorcy działań pomocowych – czyli, czy pomaganie jest wartością plasującą się wysoko w hierarchii wartości czy raczej nisko, oraz jakie postawy reprezentują ludzie udzielający pomocy wobec innych ludzi” (Kotlarska-Michalska 2018, s. 20).

(Tobiasz-Adamczyk 2013, s. 207). Według wspomnianej badaczki obciążenia mają wymiar subiektywny i mogą być w odmienny sposób postrzegane przez różne osoby włączone w rolę opiekunów, a pozytywne lub negatywne odczucia towarzyszące tej aktywności zależą od indywidualnych doświadczeń oraz relacji lub związków uczuciowych łączących opiekunkę/opiekuna z osobą, którą się opiekuje (Tobiasz-Adamczyk 2013, s. 207). Teza ta znajduje potwierdzenie w wynikach badań ujmujących emocjonalny związek między opiekunem a podopiecznym.

W kontekście rozważań nad wąskim i szerokim ujmowaniem opieki – niezależnie od sposobu ujmowania zakresu działań opiekuńczych warto nawiązać do podstawowych warunków podejmowania opieki – zarówno sytuacyjnej, jak i długotrwałej. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na specyficzne cechy opieki świadczonej konkretnym kategoriom wymagającym pomocy, wsparcia, troski. Socjologów bardziej niż innych badaczy interesują relacje międzypokoleniowe, jakość życia rodzinnego, zróżnicowanie społeczne wewnątrz pokoleń, aktywność społeczna i zawodowa, zaś przede wszystkim zakres i formy pomocy otrzymywanej od rodziny i pozarodzinnych sieci wsparcia oraz zmiany w sytuacji rodzinnej. Socjologów zajmują dylematy związane z realizacją opieki⁵, szczególnie nad osobami w starszym wieku.

Szerokie rozumienie opieki uwzględnia wszystkie wiążące się z tym pojęciem wymogi stawiane przed osobą podejmującą się czynności mających na celu udzielenie zarówno pomocy, jak i wsparcia oraz podejmującą się wykonania wielu zadań różnej natury, które docelowo mają przynieść określony efekt w postaci zaspokojenia potrzeb ważnych dla odbiorcy opieki. Szerokie rozumienie opieki obejmuje wszystkie czynniki, które wyzwalają i konstytuują mechanizm uruchomienia działań skierowanych na jednostkę lub grupę czy zbiorowości, które potrzebują odpowiednich działań z powodu niemożności samodzielnego zaspokojenia potrzeb. Wielość trudności towarzyszących osobom bezpośrednio zaangażowanym w realizację roli opiekuna/opiekunki jest niekiedy niemożliwa do rozwiązania, szczególnie wówczas, gdy postawa osoby w wieku podeszłym jest roszczeniowa i towarzyszy jej rozkazujący sposób komunikacji bezpośredniej, wyraźna niechęć do współpracy i jawne okazywanie niezadowolenia z proponowanych form opieki, a także krytyka jakości wykonywanych czynności opiekuńczych i pielęgnacyjnych. Brak wdzięczności oraz powtarzalność wykonywanych czynności i ich monotonia może potęgować przykre odczucia fizycznego oraz psychicznego przeciążenia opieką.

⁵ Można wskazać na istniejące wątpliwości pojawiające się w postawach opiekunów, dotyczące sfery wartości rodzinnych, a determinujących wybory w zakresie modelu opieki, również wątpliwości w zakresie kolejności i hierarchii działań wobec osoby w podeszłym wieku, czyli dylematy wynikające ze świadomości licznych powinności wypływających z tradycji oraz solidarności pokoleń (Kotlarska-Michalska 2017a). To złożony zespół wątpliwości towarzyszących opiekunom, na barki których spadł ciężar fizycznej i duchowej opieki nad osobą w podeszłym wieku.

W szerokim rozumieniu opieki jako zespołu działań podejmowanych przez rodzinę powinien się włączyć silniej i szerzej system służb społecznych, który poprzez odpowiednie służby społeczne oraz przez pracę socjalną winien pełnić rolę uzupełniającą i wspierającą⁶. Przykładem szerokiego ujęcia opieki nad osobami w starszym wieku jest dostrzeganie konieczności wzmacniania rodzinnej opieki, co należy pojmować jako wspieranie i dodawanie sił poprzez działania podtrzymujące niekiedy nadwątloną konstrukcję rodzinnego systemu opieki. Wzmacnianie systemu opieki rodzinnej poprzez organizację usług socjalnych i opiekuńczych ma głęboki sens, gdyż może: 1) dostarczać opiekunom rodzinnym potwierdzenia, że wykonują oni pracę użyteczną i ważną nie tylko dla rodziny, ale również dla społeczeństwa, 2) upewniać opiekunów rodzinnych, że nie są osamotnieni w tej ważnej misji, 3) poszerzać możliwość sięgania po wsparcie informacyjne i duchowe w przypadku spadku sił fizycznych i psychicznych, 4) chronić przed skutkami wypalenia opiekuńczego, również przed depresją, nerwicą czy innymi chorobami psychicznymi, 5) być ważnym pomostem pomiędzy instytucjami „opornymi” w szybkim reagowaniu, w przypadku zamieszkiwania w dużej odległości od instytucji służby zdrowia (Kotlarska-Michalska 2017b). W ujęciu socjologicznym do szerokiego spojrzenia na opiekę zaliczyć należy stanowisko reprezentowane przez badaczki opieki Zofię Kawczyńską-Butrym i Elżbietę Czapkę, które dostrzegają znaczenie wielu czynników wpływających na organizację opieki nad osobami starszymi, pisząc:

Nawet duży zakres świadczeń opiekuńczych, jakiego potrzebuje osoba zależna od opieki, staje się bowiem wyzwaniem możliwym do realizacji, jeśli w rodzinie istnieje wysoki poziom kapitału opiekuńczego: jest wiele osób, które współpracując ze sobą, mogą i chcą realizować te świadczenia. I przeciwnie – nawet niewielkie zapotrzebowanie na opiekę może okazać się zbyt obciążające, jeśli kapitał opiekuńczy jest relatywnie niski, jeśli brak jest tego kapitału lub inne sytuacje ograniczają możliwość świadczeń opiekuńczych (praca zawodowa, konflikty, duża odległość zamieszkania, migracja) (Kawczyńska-Butrym, Czapka 2015, s. 71).

Wspomniane badaczki zwracają uwagę na istotne czynniki warunkujące istnienie potencjału opiekuńczego, sugerując, że należy wziąć pod uwagę długotrwałe konsekwencje, jakie mogą się wiązać z występującym obecnie w Polsce zjawiskiem drenażu opieki (*care drain*), spowodowanym przez migrację kobiet, które tradycyjnie są odpowiedzialne za opiekę nad starszymi członkami rodziny. Ale dostrzegają rów-

⁶ Wzmacnianie systemu rodzinnego ma głęboki sens z wielu powodów. Wypływa również z faktu, że zawężenie opieki wewnątrzrodzinnej do opisu czynności wykonywanych przez bezpośrednich opiekunów zawęża obraz i pozbawia go powiązań ze światem zewnętrznym, również deficytów, które wynikają z braku zainteresowań instytucji teoretycznie zobligowanych do wzmacniania systemu rodzinnego. Wzmacnianie rozumieć należy jako uzupełnianie opieki świadczonej przez rodzinę w ramach realizowanej przez nią funkcji opiekuńczo-zabezpieczającej, poprzez oferowanie bezpośrednim opiekunom różnych form wsparcia. Głównie po to, aby zapobiegać skutkom wypalenia opiekuńczego i aby nie wykluczać ich z innych ról społecznych (Kotlarska-Michalska, 2017b).

nież, że z Polski wyjeżdżają lekarze, pielęgniarki i przedstawiciele innych zawodów związanych z opieką. Co może spowodować, że „już wkrótce będziemy w takiej samej sytuacji, jak kraje zachodnie i będziemy liczyć na imigrantów w kwestii opieki nad starszymi członkami społeczeństwa” (Kawczyńska-Butrym, Czapka 2015, s. 77). Przykładem szerokiego ujęcia opieki jako troski jest propozycja Marioli Raław, która troskę rozumie jako wielopoziomowy imperatyw moralny (na poziomie społeczności, grup i jednostek), który uruchamia działania skierowane do osób słabszych (w przypadku jej badań są to seniorzy). W przyjętej definicji troski mieszczą się zarówno działania aktywizujące, jak i opiekuńcze. Inspiracją do takiego ujęcia była definicja Judith Phillips (2009), która stwierdziła, że:

W rozumieniu terminu troska istnieją różnice. Czasownik „zaopiekować się kimś” sugeruje (zakłada) działanie względem kogoś oraz pasywną zależność jednej osoby od drugiej. „Troszczyć się o kogoś” lub „opiekować się kimś” oznacza bardziej oderwaną relację łączącą dwoje ludzi [...]. Pierwsza z opisanych relacji jest rozumiana jako oparta na zależności i dlatego może być postrzegana w sposób negatywny (Phillips 2009, s. 23).

Raław wyjaśnia:

w naszym rozumieniu „troska” jest pojęciem szerszym, odsyłającym do nakazu działania i przyjęcia postawy gotowości działania wobec innej jednostki. Opieka jest jedną z form tego działania, inną formą są przedsięwzięcia umożliwiające samodzielność, wybór i czynne uczestnictwo w życiu społecznym osoby, o którą się troszczymy. Zakładamy, że troska łączy się z podmiotowym traktowaniem człowieka, z respektowaniem jego godności, rozumności i wolności (Raław 2011, s. 8).

Przykładem szerokiego ujęcia opieki jest sformułowanie istoty specyficznego rodzaju opieki wymagającej długiego okresu sprawowania i odpowiednich nakładów sił oraz środków. „Opieka długoterminowa to profesjonalne lub nieprofesjonalne, intensywne i długotrwałe usługi opiekuńcze i pielęgnacyjne świadczone codziennie osobom niesamodzielnym (niezdolnym do samodzielnej egzystencji) w zakresie odżywiania, przemieszczania, pielęgnacji ciała, komunikacji oraz zaopatrzenia gospodarstwa domowego” (Augustyn 2010, s. 12). Opieka może być charakteryzowana przez pryzmat funkcji rodziny lub instytucji opiekuńczej, przez pryzmat ról, które są uruchomione podczas realizacji czynności opiekuńczych, może też być analizowana przez pryzmat zadań wytyczonych przez politykę społeczną w ramach zadań własnych czy zleconych. Rola opiekuna jest bardziej skonkretyzowana w wąskim ujęciu opieki, natomiast znacznie trudniej zebrać w całość wszystkie działania realizowane i oczekiwane w szerokim ujęciu opieki. Na te trudności w definiowaniu specyfiki opieki zwracali uwagę inni badacze. Istotny jest punkt widzenia badacza – albo reprezentuje on szerokie spojrzenie na wielość podmiotów zaangażowanych w proces opieki, ich współzależność w tworzeniu sieci, również odpowiedzialność za jakość, albo reprezentuje wąskie podejście zarówno w warstwie teoretycznej, jak

i opisowej. Zamykając przegląd definicji wąsko i szeroko rozumianej opieki, należy stwierdzić, że wiele współczesnych teorii socjologicznych podpowiada badaczom nowe kierunki w poszukiwaniu uwarunkowań działań opiekuńczych, także sposoby interpretacji złożoności opieki i zagadnień jej towarzyszących, wręcz mocno związanych, a definiowanych jako troska, wsparcie i pomoc.

Opieka a troska. Możliwości poszerzenia pedagogicznego i socjologicznego spojrzenia na opiekę dzięki refleksji feministek i teoriom troski

Zarówno socjologowie, jak i pedagogowie sięgają do różnych teorii troski, formułowanych przez przedstawicieli innych dyscyplin naukowych, pozwalających na szersze spojrzenie na fenomen opieki i opiekuńczości. Jakkolwiek już od ponad dwóch dekad trwa rozwój teorii troski, to najbardziej popularne stały się teorie oparte na podstawach etycznych, zaproponowane przez filozofów i feministki⁷. Problematyka podjęta przez Nel Noddings (1984) jest ciągle aktualna, albowiem autorka umieszcza w niej jako centralny punkt obecnych debat na temat standaryzacji, rozliczalności, prywatyzacji oraz konfliktów między tradycyjnymi a progresywnymi metodami w edukacji. W szerokim rozumieniu opieki nie tylko socjologowie i pedagogowie dostrzegają istotę ujmowania działań opiekuńczych w socjalizacyjnych wzorach zaobserwowanych w środowisku rodzinnym i intencjonalnym wychowaniu do troskliwości. Poszukiwanie źródeł troskliwości spowodowało rozkwit refleksji wśród feministek, teorie te są interesujące i wiodące w filozofii troski i zasługują na osobne opracowanie. Próbę syntetycznego ujęcia najważniejszych wątków feministycznej filozofii troski podjęła z powodzeniem Dorota Sepczyńska, która „wyłowiła” w gąszczu tych teorii opracowanie Sary Ruddick (1998)⁸, a szczególnie ważną z punktu widzenia genezy troski myśl – właśnie Ruddick uważała, że troska powinna wyjść z domu i przekroczyć istniejący podział na sferę prywatną i publiczną i nadać jej należyty wymiar publiczny (Sepczyńska 2012, s. 47). Według przeglądu stanu wiedzy na temat refleksji wokół pojęcia „troska” – tak bliskiego pojęciu opieka – warto zwrócić uwagę na drugi ważny tekst poświęcony etyce troski, w którym jego autorka, Katarzyna Szymała, powołując się na wiele opracowań, próbuje ująć syntetycznie przedmiot badań jednego z nurtów etyki feministycznej:

⁷ Do najbardziej znanych należy teoria opracowana przez Nel Noddings, a rozpowszechniona dzięki ważnym książkom, do których nawiązują współcześni teoretycy i badacze: *Caring. A Relation Approach to Ethics and Moral Education*, druga ważna książka to *Educating Moral People. A caring alternative to character education* oraz trzecia *The challenge to care to care in schools*.

⁸ Według Sary Ruddick miłość, troska, wspieranie, rozwój, składają się na zbiór tak zwanych praktyk materialnych (macierzyńskich), które mogą się stać nową formą relacji obywatelskich.

Etyka troski jest definiowana jako teoria etyczna, którą charakteryzuje ukierunkowanie dyspozycji moralnych na rozwijanie opiekuńczości, skupienie rozumowania moralnego na poszukiwaniu partykularnych rozwiązań adekwatnych do każdej sytuacji oraz traktowanie obowiązków i relacji międzyludzkich jako podstawowych pojęć moralnych (Szymala 2017, s. 210).

W dyskursie zdominowanym przez feministki uwagę przykuwa determinacja, z jaką walczą z cechami liberalnego społeczeństwa. Mają one świadomość, że troska w takim społeczeństwie jest usuwana z domeny publicznej, jest pozbawiona ideału sprawiedliwości, pomimo iż korzysta z sektora opiekuńczego i emocjonalnej pracy – głównie kobiet. W propozycji teoretycznej czołowych przedstawicielek tego nurtu – Joan Tronto (1993) i Virginii Held (2006) – troska jest wartością sfery publicznej, troska jest cnotą obywatelską i jest podstawą więzi społecznej oraz sieci relacji gwarantujących brak marginalizacji i wykluczenia. Troskliwość jest fundamentem „zaopiekowanego” społeczeństwa. Troska jest cnotą obywatelską – praktyką wiążącą się z uważnością, odpowiedzialnością, kompetencjami oraz integralnością. Według Lucyny Kopciewicz i Klaudii Ferenc – autorek mapy współczesnych dyskusji i pedagogicznych wyzwań dotyczących troski – różnice znaczeń pojęć troski i opieki dotyczą przede wszystkim intencji, zaangażowania i działania:

Opieka jest typem ludzkiej aktywności zmysłowej, jest pracą emocjonalną, umysłową i fizyczną, której przedmiotem jest dobrostan innego podmiotu. Opieka wiąże się z zaangażowaniem na rzecz innego – jest oferowaniem wsparcia, pomocy, dbaniem o zaspokojenie potrzeb. Natomiast troska jest wyrazem niepokoju o bieżący stan rzeczy, który nie musi generować zaangażowania, działania i pomocy. Troska wiąże się ujawnianiem emocji i uczuć, z wyrażeniem obaw, martwieniem się lub wręcz zamartwianiem, które może, ale nie musi, wiązać się z opieką. Wyrazem troski może być brak obojętności, rozmowa, udzielanie rady (Kopciewicz, Ferenc 2023, s. 30).

Zdaniem cytowanych autorek:

Troskę można by zdefiniować jako dostrzeżenie bezradności i współczucie wobec drugiego człowieka, któremu brakuje „pełni” cech podmiotu ludzkiego – przede wszystkim niezależności, suwerenności oraz kontroli nad własnym życiem. Troska funkcjonuje zatem w ludzkiej świadomości jako moralny obowiązek, który dotyczy zarówno sfery prywatnej (powinności, zobowiązania), jak i sfery publicznej, gdzie brak troskliwości wiąże się z sankcjami prawnymi (Kopciewicz, Ferenc 2023, s. 32).

Nawiązać w tym miejscu należy do poglądów znanego autora teorii opieki Daniela Engstera, który uważa, że opieka jest formą opiekuńczej aktywności, do której zalicza on zarówno troskę o siebie, jak i innych, pracę bezpłatną, interpersonalną i emocjonalną oraz pracę zarobkową, niezwiązaną z uczuciami, ale spełniającą cele i wymagania stawiane realizacji opieki (Engster 2009). Według Engstera: „opieka to działania, które są bezpośrednio nakierowane na pomoc in-

nym w zaspokajaniu ich elementarnych potrzeb, rozwoju i podtrzymywaniu ich podstawowych zdolności oraz uśmierzaniu lub unikaniu bólu w taki sposób, by okazywać szacunek, wrażliwość i uważność wobec tych, których otacza się opieką” (Engster 2009, s. 9). Dodać należy, że wnikliwa analiza uwarunkowań i celów, jakim może służyć opieka opiera się na teorii sprawiedliwości jako fundamentalnej wartości ludzkiej. Twierdzi on, co warto zacytować, że „opiekowanie się oznacza coś więcej niż zaspokajanie potrzeb, rozwijanie podstawowych zdolności lub chronienie przed bólem; oznacza także formę, w jakiej sprawowana jest opieka: tymi, którzy jej potrzebują musimy zajmować się w sposób uważny, wrażliwy i pełen szacunku” (Engster 2009, s. 33). W zasadzie należałoby poświęcić osobne opracowanie twórczości badawczej tego zaangażowanego badacza i interpretatora czynników tworzących obraz opieki.

Podsumowanie

Opieka jako szczególny przejaw troski jest przedmiotem badań wielu dyscyplin naukowych, co pozwala na szerokie ujmowanie jej zakresu, uwarunkowań, zależności, fundamentalnych reguł oraz przebiegu procesu. Na dalszą analizę zasługują projekty, modele i dyskursy wokół różnych form opieki, wobec różnych potencjalnych biorców⁹. Dalsze badania zarówno pedagogiczne, jak i socjologiczne powinny zmierzać do wykrywania praktyk troski i praktyk opieki w sferze prywatnej i publicznej. Szczególnie zaś winny wykrywać istnienie „troski symulowanej” w politycznych hasłach, które nie przekładają się na konkretne działania opiekuńcze¹⁰. Przedstawione w niniejszym opracowaniu, z konieczności w bardzo skrótowym przeglądzie, definicje i ujęcia opieki w podejściu pedagogicznym i socjologicznym nie wyczerpują złożonej problematyki opieki jako bardzo zróżnicowanego zespołu działań podejmowanych w trakcie pełnienia roli opiekuna. Pedagogika daje badaczom możliwość implementowania wąskiego i szerokiego spojrzenia na opiekę, gdyż jest jedną z podstawowych kategorii pojęciowych, natomiast socjologia nie traktuje opieki jako szczególnego czy osobliwego przedmiotu badań, gdyż z definicji zajmuje się wszystkimi możliwymi relacjami zachodzącymi między ludźmi. Pro-

⁹ Przykładem może być dyskusja na temat różnic między opieką, usługami opiekuńczymi a asystencją i podatnością osób z niepełnosprawnościami na odczuwanie zagrożeń. Interesujące refleksje są zawarte w publikacjach Teodora Mladenova (2012, 2015), poświęcone wielu kontekstom społecznym, które są istotne w analizie i diagnozie systemu troski oraz proponowanych rozwiązań praktycznych dla osób z niepełnosprawnościami.

¹⁰ Jak trafnie ujęła to Mariola Raclaw w tytule monografii pod swoją redakcją *Publiczna troska, prywatna opieka*, co można odczytać wprost, że publiczna troska w zakresie opiekuńczości bardziej tkwi w formie deklarowanej, niż przekłada się na realną. W rzeczywistości realizowana jest opieka prywatnie, czyli we własnym zakresie.

ponuje jednak bogaty wybór teorii pozwalających na szerokie spojrzenie na opiekę jako rodzaj aktywności społecznej, uwikłanej w wiele kontekstów i zależności mikrospołecznych, mezospołecznych i makrospołecznych. Zarówno pedagogika, jak i socjologia mogą korzystać z bogatego arsenału teorii feministycznych znacznie poszerzających spojrzenie na czynniki utrudniające realizację wartości zawartych w fundamentach ludzkich działań nazywanych opieką, pomocą, wsparciem i troską¹¹. Szerokie rozumienie pozwala na ustalenie współwystępujących elementów – możliwych i obszernie budujących, projektujących, wspólnie się uzupełniających, zazębiających, kompatybilnych, równoległych, mających postać procesu albo oferowanych okazjonalnie. W szerokim rozumieniu opieka jawi się jako zespół działań i oddziaływań celowych, intencjonalnych, podejmowanych przez konkretnych realizatorów wobec konkretnych odbiorców w konkretnych sytuacjach życiowych w oparciu o zasady wypływające z akceptowanych społecznie wartości. Właśnie w szerokim ujęciu można uwzględnić więzki ról społecznych i ich zakres, stopień zaabsorbowania wykonywaniem czynności opiekuńczych, jakość świadczonej opieki i jej efektywność, sposoby oceny stopnia zaspokojenia potrzeb opiekuńczych, zasady korzystania z różnych form wsparcia oraz dostępności instytucjonalnej i pozainstytucjonalnej pomocy. W szerokim ujęciu opieka niezależnie od miejsca jej świadczenia powinna być analizowana przez pryzmat polityki społecznej, zaangażowania służb społecznych, dostępności usług społecznych w środowisku lokalnym. Troska wielu badaczy przejawiająca się w postulowaniu optymalnego modelu opieki nad kategoriami wymagającymi zainteresowania, ich potrzebami, powinna przełożyć się na zbudowanie takiego systemu wsparcia, aby w sytuacji konieczności korzystania z pozarodzinnych form opieki okazał się dostępny. W ujęciu funkcjonalnym opieka może być realizowana w różnych formach i zakresach (np. w szerokim zakresie funkcji opiekuńczej rodziny) w oparciu o zadania, działania, oddziaływania wzajemne. W ujęciu szerokim opieka może być ujmowana jako system zsynchronizowanych działań instytucji odpowiedzialnych za organizację i funkcjonowanie służb społecznych, ich dostępność dla każdego człowieka potrzebującego określonego typu pomocy i wsparcia. W tym ujęciu opieka jest połączeniem troski z konkretnym działaniem opiekuńczym i wzmocnionym adekwatnymi typami wsparcia. Kończąc, opieka jest terminem trudnym do zdefiniowania za względu na wielość czynników decydujących o jej zakresie, a przytoczone przykładowo ujęcia wąsko i szeroko rozumianej opieki są dowodem, że współczesne teorie opieki są ciągle w fazie niedokończonej.

¹¹ Refleksje nasuwające się podczas tworzenia tego opracowania mogą stanowić podstawę do napisania kolejnego tekstu, bardziej nastawionego na pokazanie różnic w zakresach czterech fundamentalnych pojęć, którymi są: opieka, wsparcie, pomoc, troska. Wprawdzie pojęcie troski niemal jednocześnie kojarzy się z opieką, ale jak świadczą niedokończone próby oddzielenia obu pojęć, wymaga to jeszcze doprecyzowania i nasycenia przykładami z praktyki troski.

BIBLIOGRAFIA

- Augustyn M. (red.), (2010), *Opieka długoterminowa w Polsce. Opis, diagnoza, rekomendacje*, Warszawa: wydrukowano staraniem i ze środków Klubu Parlamentarnego Platformy Obywatelskiej RP.
- Babicki Z. (2022), *Socjalizacyjna funkcja opieki a wzory opiekuńczości*, „Społeczeństwo, Edukacja, Język”, t. 15, s. 7–22.
- Badora S. (2008), *Opieka w wymiarze kulturowym*, w: *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – Teraźniejszość – Przyszłość*, E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, s. 107–137.
- Badora S. (2009), *Z zagadnień pedagogiki opiekuńczej*, Tarnobrzeg: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Prof. Stanisława Tarnowskiego.
- Dąbrowski Z. (1995), *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, cz. 2. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Dąbrowski Z. (2006), *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Dąbrowski Z. (2008), *Terminologia pedagogiki opiekuńczej*, w: *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – Teraźniejszość – Przyszłość*, E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), Gdańsk: Harmonia.
- Dąbrowski Z., Kulpiński F. (2000), *Pedagogika opiekuńcza. Historia, teoria, terminologia*, Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Domańska J.M. (2015), *Opieka nad dzieckiem i jej formy: ustalenia teoretyczne i podstawy legislacyjne (za lata 1945–1989)*, „Studia z Teorii Wychowania”, 6/2(11), s. 163–180.
- Durkheim E. (2008), *O podziale pracy społecznej*, A. Wakar (tłum.), w: *Klasyczne teorie socjologiczne. Wybór tekstów*, P. Śpiewak (red.), Warszawa: PWN.
- Dyczewski L. (1975), *Zmiany w spójności więzi międzypokoleniowej w rodzinie*, w: *Przemiany rodziny polskiej*, J. Komorowska (red.), Warszawa: PWN.
- Engster D. (2009), *Rozważania na temat opieki: praktyka i obowiązki opieki*, „Biblioteka Online Think Tanku Feministycznego”.
- Gajewska G. (2009), *Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki*, Zielona Góra: PEKW, „Gaja”.
- Gitkiewicz O. (2023), *Troska jako katalizator oporu. Przypadek pracowników niezrzeszonych*, „Przegląd Socjologiczny”, 72(3), s. 143–170.
- Gilligan C. (1982), *In a different voice: Psychological theory and women's development*, Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Held V. (2006), *The ethics of care: Personal, political, and global*, Oxford University Press.
- wstawić po Held:
- Jusiak R. (2010), *Opiekun (pedagogika)*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 14, Lublin: KUL.
- Jusiak R. (2016), *Moralne i religijne uwarunkowania aktywności opiekuńczej i społecznej*, w: *Aktywność opiekuńczo-wychowawcza wobec współczesnych wyzwań*, A. Łuczyński, I. Gumińska-Sagan (red.), Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kawczyńska-Butrym Z., Czapka E. (2015), *Rodzinna czy instytucjonalna przestrzeń opieki nad populacją seniorów – kontekst procesów migracyjnych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, vol. 40, cz. 2, s. 65–79.
- Kawula S. (2002), *Pomocniczość i wsparcie. Kategorie pedagogiki społecznej*, Olsztyn: Oficyna Wydawnicza Kastalia.
- Kelm A. (1983), *Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej*, Warszawa: WSiP.
- Kelm A. (2000), *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kopciewicz L., Ferenc K. (2023), *Troska – mapa współczesnych dyskusji i pedagogicznych wyzwań*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 25, s. 27–46.

- Kotlarska-Michalska A. (1990), *Funkcja opiekuńczo-zabezpieczająca wielkomiejskich rodzin pracowniczych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kotlarska-Michalska A. (2016), *Specyfika opieki nad najstarszym pokoleniem a polityka społeczna wobec starości*, „Przegląd Socjologiczny”, 2, s. 123–142.
- Kotlarska-Michalska A. (2017a), *Dylematy towarzyszące realizacji zasad solidarności rodzinnej. Na podstawie relacji między pokoleniami w rodzinie*, „Studia Socjologiczne”, nr 2, s. 167–188.
- Kotlarska-Michalska A. (2017b), *Wzmacnianie systemu rodzinnej opieki jako zadanie nowoczesnej pracy socjalnej*, w: *Praca socjalna wobec wyzwań współczesności*, t. 3, E. Bojanowska, M. Kawińska (red.), Warszawa: Wydawnictwo Kontrast, s. 11–32.
- Kotlarska-Michalska A. (2018), *Społeczne i jednostkowe uwarunkowania pomocy drugiemu człowiekowi*, w: *Społeczne i jednostkowe konteksty pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa. Koncepcje – Dyskursy – Inspiracje*, t. 1, M. Piorunek (red.), Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 19–45.
- Kozielska J., Skowrońska-Pućka A. (red.), (2016), *W kręgu działań pomocowych i poradniczych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lubiewska K. (2019), *Socjalizacja rodzicielska w kontekście opieki, rodzicielstwa i wychowania*, „Psychologia Wychowawcza”, 16, s. 85–97.
- Łagowska B. (1992), *Koncepcja „opiekuna społecznego” w systemie etycznym Tadeusza Kotarbińskiego*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 6, s. 45–57.
- Maciaszkowa J. (1991), *Z teorii i praktyki opiekuńczej. Opieka rodzinna nad dzieckiem i kompensacja jej niedostatku*, Warszawa: WsiP.
- Mladenov T. (2012), *Personal assistance for disabled people and the understanding of human being*, „Critical Social Policy”, vol. 32, No 2, pp. 242–261.
- Mladenov T., Owens J., Cribb A. (2015), *Personalisation in disability services and healthcare: A critical comparative analysis*, „Critical Social Policy”, vol. 35(3), pp. 307–326.
- Muszyńska E. (2012), *Miejsce opieki we współczesnej pedagogice*, „Rocznik Lubuski” 38, cz. 2, s. 91–104.
- Noddings N. (1984), *A feminine approach to ethic & moral education*, London: University of California Press.
- Ossowska M. (1985), *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa: PWN.
- Piorunek M. (2010), *Studenci o pomocy psychopedagogicznej. Opinie – stereotypy – doświadczenia (Raporty z badań)*, w: *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Phillips J. (2009), *Troska*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Raław M. (red.), (2011), *Publiczna troska, prywatna opieka. Społeczności lokalne wobec osób starszych*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Rosochacka-Gmitrzak M., Raław M. (2015), *Opieka nad zależnymi osobami starszymi w rodzinie: ryzyko i ambiwalencja*, „Studia Socjologiczne”, 2(217), s. 23–47.
- Ruddick S. (1998), *Care as labor and relationship*, w: *Norms and values: Essays on the work of Virginia Held*, J.C. Haber, M.S. Halfon (eds.), Lanham-Boulder-New York-Oxford, s. 3–25.
- Rybicki P. (1979), *Struktura społecznego świata*, Warszawa: PWN.
- Salamucha A. (2018), *Pojęcie podmiotowości w pedagogice*, „Zeszyty Naukowe KUL”, 4, s. 307–325.
- Sepczyńska D. (2012), *Etyka troski jako filozofia polityki*, „Etyka”, 45, s. 37–61.
- Sikorska M. (2019), *Praktyki rodzinne i rodzicielskie we współczesnej Polsce – rekonstrukcja codzienności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Sowa J. (2005), *Podmiotowość w wychowaniu*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa.

- Sowiński A. (2016), *Humanistyczny horyzont opieki*, w: *Aktywność opiekuńczo-wychowawcza wobec współczesnych wyzwań*, A. Łuczyński, I. Gumińska-Sagan (red.), Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Stelmaszuk W.Z., Kolankiewicz M. (2003), *Opieka nad dzieckiem*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, T. Pilch (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Stochmiałek J. (2012), *Teoretyczne aspekty opieki w sytuacji umierania i śmierci*, w: *Z pomocą człowiekowi. Wsparcie i opieka w sytuacji nieuleczalnej choroby*, B. Kromolicka (red.), Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, s. 85–98.
- Szluz B. (2022), *Nieoczekiwana zmiana miejsc... Opieka nad osobą z chorobą neurodegeneracyjną w biografiach opiekunów rodzinnych osób z chorobą Alzheimera*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 18, nr 1, s. 132–148.
- Szukalski P. (2012), *Solidarność pokoleń. Dylematy relacji międzypokoleniowych*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szymala K. (2017), *Etyka troski. Wkład teorii feministycznej w myśleniu o państwie*, „Civitas. Studia z filozofii polityki”, 21, s. 207–226.
- Tobiasz-Adamczyk B. (2013), *Wyzwania dla rodzin związane z opieką nad chorym lub starszym bliskim*, w: *Zagadnienia małżeństwa i rodzin w perspektywie feministyczno-genderowej*, K. Słany (red.), Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 191–212.
- Tronto J.C. (1993), *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethics of Care*, Psychology Press, New York: Routledge.
- Winiarski M. (2017), „Opieka”, „pomoc” i „wsparcie społeczne” w przestrzeni opiekuńczej i socjalnej, w: *Opieka i wsparcie jako zadanie całonocne. Studia z pedagogiki opiekuńczej*, Cz. Kustra, M. Fopka-Kowalczyk, A. Bandura (red.), Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Zając D. (2022), *Etyczny wymiar opieki jako kategorii pedagogicznej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 8, s. 3-16
- Zych A. (red.), (2017), *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności*, t. 1–5, Katowice: Stowarzyszenie Thesaurus Silesiae – Skarb Śląski.
- Żywcok A. (2018), *Troska, zatroskanie, troskliwość – niespecyficzne przedmioty badań pedagogiki ogólnej*, „Forum Pedagogiczne”, 8(1), s. 105–111.

Elżbieta Siarkiewicz

Uniwersytet DSW Ideis

ORCID: 0000-0002-4731-570X

Performatywny potencjał poradnictwa wobec (za)angażowania „pękającego podmiotu”

Streszczenie. Tekst poszukuje odpowiedzi na pytanie o potencjał poradnictwa i praktyki poradniczej wobec podmiotu oraz jego doświadczenia pękania/pęknięcia. „Pękający podmiot” rozumiany jest jako jednostka pozostająca w nieustannej dynamice, osadzona w niepowtarzalnej biografii, przeżyciach i dążeniach. Autorka wskazuje, że w procesach diagnostycznych i badawczych dynamika ta bywa symbolicznie zatrzymywana („klatka stop”), aby lepiej zobaczyć i opisać doświadczenie osoby radzącej się. Performatywny potencjał poradnictwa wiąże się z działaniem i sprawczością podmiotu, rozumianego jako odpowiedzialny aktor chroniący autonomię, tożsamość i spójność. Poradnicze spotkanie i dialog tworzą relację rezonansu, w której praktyka jednocześnie inicjuje, podtrzymuje i utrwała procesy radzenia sobie. Tekst pokazuje napięcie między potrzebą „zatrzymania” doświadczenia a koniecznością poradnictwa towarzyszącego procesom „stawania się” i transycji życiowych, podkreślając znaczenie performatyki dla przesunięcia akcentu z adaptacji ku emancypacji oraz dla metodologicznego namysłu nad badaniem dynamicznej diady doradca – radzący się i poradnictwa usieciowionego.

Słowa kluczowe: pękający podmiot, doświadczenie pękania, (za)angażowanie, poradnictwo, praktyka poradnicza, sprawczość, performatywny potencjał, performatyka, poradnicza diada, rezonans, procesy „stawania się”, emancypacja

The Performative Potential of Counseling in Engaging the “splitting subject”

Abstract. The text seeks to answer the question of the potential of counseling and counseling practice in relation to the subject and the subject’s experience of cracking/breaking. The “splitting subject” is understood as an individual situated in continuous dynamics, rooted in a unique biography, lived experiences, and personal aspirations. The author points out that in diagnostic and research processes this dynamics is often symbolically suspended (“freeze-frame”) in order to better observe and describe the experience of the counseled person. The performative potential of counseling is linked to the subject’s action and agency, understood as the capacity of a responsible actor to protect autonomy, identity, and coherence. The counseling encounter and

dialogue create a resonant relationship in which practice simultaneously initiates, sustains, and consolidates coping processes. The text highlights the tension between the need to “pause” experience and the necessity of counseling that accompanies processes of becoming and life transitions, emphasizing the importance of performativity in shifting the focus from adaptation toward emancipation and in methodological reflection on researching the dynamic counselor–client dyad and networked counseling.

Keywords: splitting subject, experience of cracking, (en)gagement, counseling, counseling practice, agency, subject's performative potential, performativity, counseling dyad, resonance, becoming, emancipation

Pisząc ten tekst, szukam odpowiedzi na pytanie o to, jaki jest potencjał poradnictwa, poradniczej praktyki wobec podmiotu i wobec jego doświadczenia pękania/pęknięcia. Na wstępie czuję się jednak zobowiązana do wyjaśnienia kilku terminów (pękający podmiot, zaangażowanie, performatywny potencjał poradnictwa), które zamieściłam w tytule, a które mogą być nieoczywiste, gdyż od dość niedawna pojawiają się w dyskursie poradniczym¹.

I. „Pękający podmiot” poradnictwa (w poradnictwie) rozumiem jako jednostkę pozostającą w nieustannej, szczególnej dynamice. Astrid Męczkowska-Christiansen, analizując podmiot i pedagogikę (podmiot w pedagogice) sytuuje współczesny podmiot w roli empirycznego, autonomicznego bohatera nowoczesności z przypisaną mu (przez język) rolę aktywnego siłacza. Swoje analizy odnosi do wędrówki podmiotu małego z pozycji adaptującej się do działającego, oporującego Podmiotu Wielkiego, Podmiotu świadomego siebie, o znaczącym potencjale emancypacyjnym, działającym, zdolnym do wzniosłości, usytuowanym między tym, co opresyjne, a tym, co utopijne (Męczkowska 2006, s. 17–18; s. 212–220). Moją uwagę zwraca zarysowana przez badaczkę przestrzeń dla dynamiki podmiotu obolałego, cierpiącego, pękającego, zagubionego (z tym, co opresyjne) i podmiotu stającego się (z tym, co przyszłe, z tym, co utopijne). Ta dynamika podmiotu osadzona jest w jego własnej, niepowtarzalnej biografii, w jego doświadczeniach, w przeżyciach, dążeniach, staraniach. Zatem i proces pękania ma wymiar niezwykle indywidualny, bardzo osobisty. To, co chcę tu wyróżnić, to fakt, iż ta dynamika jest w procesach poradniczych, w procesach diagnostycznych często (a może zawsze?) zatrzymywana po to, by podmiotowi lepiej się przyjrzeć i łatwiej go opisać. Dodatkowo za istotne należy uznać, że owe zatrzymane biografie, doświadczenia i przeżycia zawsze osadzone są w kontekście (kulturowym, społecznym, politycznym, gospodarczym), który to kontekst również

¹ Samą ideę pękającego podmiotu szczegółowo opisałam w artykule w „Studiach Poradniczych/Journal of Counselling” 2025, t. 14, pt. *Idea pękającego podmiotu w poradnictwie. Między rozproszeniem a sprawczością*, dlatego w tym tekście pojawiają się niekiedy odniesienia do wcześniej poczynionych analiz, przywołanych egzemplifikacji. Czasami przywołuję lub odnoszę się do opisanej wcześniej problematyki, by kategorię „performatywnego potencjału poradnictwa” uczynić czytelną, a pękający podmiot osadzić w nowym kontekście.

ma swoją, czasami bardzo odrębną, dynamikę (np.: transformacja ustrojowa lat 80./90. ubiegłego wieku; gospodarcza zapaść lub społeczne przyspieszenie; rewolucja komunikacyjna; pandemia Covid 19), która to dynamika nie pozostaje bez znaczenia dla podmiotu, szczególnie „podmiotu pękającego”. Takie zbiorowe doświadczenia podzielane przez wiele osób, grup społecznych, wspólnot, które są identyfikowane i analizowane na przykład przez badaczy biografii, badaczy narracji, przez socjologów czy historyków, mają też ten bardzo indywidualny, intymny wymiar, co czyni przeżywane doświadczenia, doświadczenia procesu pękania – niepowtarzalnymi. W poradnictwie postrzegam ten pękający podmiot właśnie jako indywidualny, tak jak samo doświadczenie pękania, które nie dla wszystkich jest widoczne i bywa trudne do zidentyfikowania, czasami nawet dla samego podmiotu. W tym tekście spróbuję ukazać złożoność doświadczeń podmiotu, któremu w poradniczym procesie staramy się pomóc, zatrzymując „dynamiczny podmiot z dynamicznego świata”, co zdaje się być niezbędne, by owo doświadczenie podmiotu zobaczyć, usłyszeć, zrozumieć, a dalej – by ofiarować pomoc. A czym jest to zatrzymanie?

Badacze poradnictwa, doradcy, diagności zatrzymują podmiot (w jego narracjach, w prowadzonych obserwacjach, w dokonywanej diagnozie – wykonują ruch typu „klatka stop”)² i tę dynamiczną, gwałtowną nieraz biografię, doświadczenie czy kłębiące się przeżycia jednostek w procesie diagnostycznym, badawczym na chwilę unieruchamiają. Gdy czynią doświadczenie podmiotu statycznym, być może tworzą obraz owego intensywnego, pędzącego doświadczenia – niepełny, może nawet zniekształcony, fałszywy (tak jak dzieje się to z odpowiedzią podmiotu na pytanie o jego samopoczucie i znaną nam dobową, czasami ekstremalną zmienność tego samopoczucia). To diagnostyczne, badawcze zatrzymanie ma oczywiście wymiar symboliczny, ale „pękający podmiot”, z którym doradcy pracują, jest dynamiczny, doświadczane przez podmiot pękanie jest również dynamiczne – jak świat, w którym żyje i podmiot, i doradca – to jest ten pierwszy aspekt, który postaram się w tym artykule wyakcentować.

II. W tej dynamice pękającego podmiotu (w narastającym bólu, w kłębiącej się niepewności czy w uruchamiającym się oporze) dostrzegam/identyfikuję poradnicze **(za)angażowanie podmiotu**. Mam tu na myśli podmiot, który angażuje się (sam). Angażowanie się podmiotu w poradnictwo jest rezultatem jego potrzeby, pragnienia zmiany sytuacji, w której się znalazł, jego działania i jego mocy. Podmiot angażujący się w poradnictwo to pękający podmiot „idący po moc”, po tę moc, która słabnie,

² O znaczeniu realnie i symbolicznie dokonywanej „klatki stop” napisała antropolożka Susan Sontag między innymi w książce *Widok cudzego cierpienia* (2016), która jest niejako kontynuacją książki *O fotografii* (2009). Wskazała i na sens, i na bezsens zatrzymywania w fotografii ludzkich dynamicznych doświadczeń, wydarzeń, w których uczestniczymy, lub których jesteśmy sprawcami (umieranie, choroby, konflikty, wojny). Opisała „dzieło wojny” zatrzymane w obrazach, na których można uchwycić nie zawsze poddawaną refleksji dynamikę doświadczeń i przeżyć, by ukazać w ten sposób pewne procesy: wojna rozrywa, rozdziera, drze, patroszy, wypala, rozcłonkowuje.

którą traci, lub której nie może w sobie dostrzec. Ale to też podmiot, który jest angażowany w poradnicze działania, co sygnalizuję, stosując zapis: (za)angażowany. Podmiot bywa angażowany przez instytucjonalnych i nieinstytucjonalnych doradców do udziału w różnych procesach pomocowych, do udziału w grupach wsparcia, do wejścia w procesy diagnostyczne, terapeutyczne. Podmiot bywa angażowany, czasami jest wręcz zobowiązany (np. przez osoby bliskie stosujące emocjonalny szantaż – „zrób to dla mnie”) do wejścia w procesy poradnicze, gdy ktoś uzna, że dotychczasowa moc podmiotu słabnie lub doświadcza on częściowej utraty mocy (jest już po jego mocy). To (za)angażowanie może być rezultatem uruchamiającej się (z różną mocą) wewnętrznej motywacji do działania podmiotu, ale też może być inicjatywą zewnętrzną, pochodzącą spoza podmiotu (podpowiedź rodziny, znajomych, lektura książki, obejrzenie filmu, przypadkowa rozmowa). Badacze poradnictwa kategorię zaangażowania sytuują na dwóch płaszczyznach i jako poradniczą praktykę, i jako poradniczą refleksję (Siarkiewicz, Wojtasik 2016).

III. Moje spojrzenie w kierunku performatywnego potencjału poradnictwa jest z jednej strony odwołaniem do podmiotu zaangażowanego, działającego, a z drugiej strony do istotnej, bardzo znaczącej kategorii dla poradniczych procesów – do kategorii sprawczości samego podmiotu. Alicja Kargulowa, przywołując prace Michela Foucaulta i Alaina Touraine’a, wskazuje na Podmiot poradnictwa (zapisany wielką literą), akcentując zdolność podmiotu do bycia odpowiedzialnym aktorem, który podejmuje wysiłek, by chronić własną autonomię, indywidualność, tożsamość, spójność (Kargulowa 2023, s. 65–66). Performatywny potencjał poradnictwa będzie odnosił się zatem także do owej sprawczości, do której doradcy tęsknią, o którą zabiegają, do której dążą, myśląc też o swojej skuteczności w procesach pomocowych, w procesach poradniczych czy w skutecznym budowaniu wsparcia.

Te trzy zagadnienia, które postawiłam obok siebie w tytule (pękający podmiot, (za)angażowanie, performatywny potencjał poradnictwa) i które spięłam razem, powinny pomóc mi w ukazaniu niezwykle złożonej, skomplikowanej poradniczej praktyki, poradniczego spotkania, poradniczego dialogu, w których doradca i radzący się rezonują (Drabik-Podgórną 2009; Kargulowa 2009, 2023). Ta poradnicza praktyka, poradnicza aktywność doradców, z jednej strony angażuje podmiot do uruchomienia, podtrzymywania i utrwalania procesów radzenia sobie, z drugiej bywa bezradna wobec dynamiki podmiotu pękającego, wobec dynamiki doświadczania podmiotu, wobec jego rozedrgania, dokonującego się czasami na wielu poziomach.

Podam dwa obrazy ilustrujące myślenie o dynamice tego, co doświadcza, dwa przykłady z codzienności: 1. gdy doświadcza czegoś gwałtownego, silnego, trudnego, dylematycznego, czasami słyszymy radę: *„zatrzymaj się na chwilę, przemyśl sprawę, uspokój emocje”*; ale jest też i inny wymiar ujęcia dynamiki doświadczania: 2. w siłowni usłyszymy od instruktora: *„gdy biegniesz, gdy jesteś rozpedzona i chcesz*

zejść z bieżni, włącz program chodzenia, lekko zwolnij. Gwałtowne zejście z bieżni, nagle zatrzymanie, jest niebezpieczne dla układu krążenia”. Te dwie relacje z codzienności mogą być ilustracją faktu, iż dynamikę doświadczeń, które są naszym udziałem – identyfikujemy, rozumiemy i nadajemy jej znaczenie. Bywa zatem, że siadamy, by przemyśleć to, co się w nas nagromadziło, to, co pojawiło się gwałtownie i co jest trudne. Tak symbolicznie zatrzymujemy swój dzień i emocje. Bywa też, że w biegu życia uruchamiamy program chodzenie, powolnego, bezpiecznego zatrzymania, by zebrać myśli, przemyśleć możliwe rozwiązania i dalej podjąć działania.

Ale jest też inny wymiar doświadczenia pękania, na który chcę zwrócić uwagę – na procesy „stawania się”. Czy dynamika procesów „stawania się”, w których uczestniczymy, które są naszym naturalnym doświadczeniem, jest do powstrzymania/zwolnienia/zatrzymania, gdy potrzebna jest pomoc (pomoc psychologiczno-pedagogiczna, pomoc socjalna, interwencja kryzysowa)? Czyż niezbędne jest tu poradnictwo towarzyszące, akompaniujące jako zdynamizowane poradnictwo w biegu? Stawanie się uczniem, stawanie się rodzicem, stawanie się nauczycielem, doradcą, emerytem... stawanie się motylem (proces pomiędzy gąsienicą, poczwarką a motylem?). Ten motyl, ta przywołana metafora trudu, bólu, wysiłku, zmiany i piękna, ma na celu ilustrację dynamiki, która towarzyszy pękaniu, oraz możliwego rezultatu tego pękania³⁴. Carl R. Rogers, wyodrębniając procesy „stawania się”, identyfikuje w nich złożony, często bolesny proces zrzucania używanej maski w celu odnalezienia prawdziwego siebie. Ten proces „stawania się” to zdaniem Rogersa „poszukiwanie lub odkrywanie siebie”, to proces odkrywania rzeczywistości własnego „ja”, proces „stawania się osobą”. Taki proces bywa dynamiczny, często przepełniony jest wysiłkiem, odwagą i cierpieniem, to proces mający wymiar przejść statusowych lub tranzycyjnych, przejść, w których praktyka poradnicza bywa obecna, ważna, czasami czyniąca te trudne doświadczenia znośnymi (Rogers 2021, s. 143–145; Corey 2005, s. 22–25; Siarkiewicz 2010, s. 142).

³ W tej swoistej biografii motyla, w tym procesie „stawania się” motylem dopatrujemy się często procesów dojrzewania, uszlachetniania, identyfikujemy drogę do doskonałości czy dokonujący się wzrost potraumatyczny. By ilustrować takie procesy „stawania się”, to dla małych dzieci mamy bajkę Hansa Christiana Andersena o brzydkim kaczątku stającym się pięknym łabędziem (z 1843 roku), a w codzienności sięgamy po aforyzm ilustrujący cel trudnych dróg, które pokonujemy, aforyzm przypisywany Fryderykowi Nietzsche: „co cię nie zabije, to cię wzmocni” ze: *Zmierzch bożyszcz czyli jak filozofuje się młotem*, dzieło z 1888 roku.

⁴ Proces stawania się doradcą uwikłany w doświadczenia życiowe jednostki, w edukację formalną i nieformalną opisałam w książce *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambivalencje*, 2010, Zielona Góra, s. 143–152. Proces stawania się doradcą był również treścią wykładu w 2022 roku prowadzonego przez dr hab. Alicję Czerkowską i dr hab. Bożenę Wojtasik w ramach Sekcji Poradnictwa Pedagogicznego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, którą kieruje prof. dr hab. Magdalena Piorunek.

Pękający podmiot jako wyzwanie dla poradnictwa

Wyodrębnienie podmiotu poradniczego działania Alicja Kargulowa określa jako zadanie wysoce złożone i szczególny dowód na tę tezę prowadzi w jednym z rozdziałów swojej książki, odsłaniając niejednoznaczność układu doradca – radzący się i wskazując „problem” jako podmiot działania poradniczego (Kargulowa 2004, s. 38–42). Dynamikę sytuacji poradniczej z jednej strony badaczka ujmuje jako rezultat tworzenia się szczególnej „poradniczej diady” (Kargulowa 2004, s. 39), czyli działania doradcy i radzącego się podejmowane wobec zidentyfikowanego problemu, działania uzależnionego „od sposobu postrzegania poradnictwa jako formy pomocy przez samych uczestników współdziałania” (s. 41), z drugiej strony wskazuje na osobiste zasoby, na doświadczenia, przekonania oraz kondycję każdej strony owej diady, w jakiś swoisty dla siebie sposób pozostającej wobec problemu⁵. Koncentrując się na podmiocie radzącym się, A. Kargulowa wskazuje na dokonujące się w jego życiu pęknięcia codziennej rzeczywistości, które to pęknięcia stają się niekiedy procesem odsłaniającym obszary niespójne, wymagające wsparcia. Takie pęknięcia burzą obraz świata jako bezpiecznego, stabilnego, czytelnego i uruchamiają wątpliwości, niepokoje jednostki, nakłaniając ją lub wręcz zmuszając do sięgnięcia po diagnozę, po pomoc doradców i tych formalnych, i tych nieformalnych (Kargulowa 2004, s. 117–142). Antropolożka Ruth Benedict, identyfikująca i zgłębiająca w swoich badaniach wzory kultury, które w sobie nosimy i które reprodukujemy, zwróciła uwagę, iż człowiek „na przestrzeni całych dziejów bronił swojej jedyności i obronę tę uważał za punkt honoru... walczył o jedność swojej duszy, uważał ją bowiem za niedający się pojąć rozumem dar”, zatem uznanie, czy przyznanie, że ta jedność i jedność bywa pęknięta, rozbita, naruszona czy niedoskonała i kwalifikująca się „do naprawy” nie było łatwe (Benedict 2019, s. 16). Susan Sontag, opisując chorobę jako metaforę, zwróciła uwagę na „romantyczne cierpienie” i na obraz tak ujmowanego cierpienia, który został zarysowany literaturze, w sztuce. Być smutnym, wyczerpanym oznaczało być wyrafinowanym, wrażliwym, interesującym. Antropolożka ta uznała, iż stylizowane opisy wczesnych etapów choroby (gruźlica, rak, AIDS) czyniły z prawdziwego, ukrywanego cierpienia „pociągającą bezbronność”, „wyższą wrażliwość” czy „romantyzujące rozmarzenie” (Sontag 2016, s. 30–33). Współczesność, zdaje się, nieco zmienia praktyki rozumienia siebie opisane przez Benedict czy Sontag. Na przykład, zdaniem Małgorzaty Jacyno to kultura indywidualizmu, silna koncentracja na „ja”, doświadczenie siebie, wybieranie siebie oraz oswojenie

⁵ Autorka (A.K.) odnosi się tu do różnych koncepcji poradnictwa (dyrektywnego, dialogowego, liberalnego), do różnych przyjętych przez doradcę ról (eksperta, informatora konsultanta, zakupionego przyjaciela), do roli radzącego się (wspomagany, zasięgający rady, pacjent, klient). Przywołuje istotne dla diady: doradca – radzący się kategorie takie, jak: zaufanie, wrażliwość, ludzka solidarność, altruizm, refleksyjność, szczerość, partycypację w rozwiązywaniu własnego problemu, otwarcie się (Kargulowa 2004, s. 39–41).

języka psychologii i psychoterapii skierowało nas w kierunku kultury terapeutycznej (profesjonalizacji podmiotowości) i uruchomiło akceptację pęknięć jako naturalnych procesów w biografii, a nawet akceptuje publiczne odsłanianie procesów pęknięcia, pęknięć, publiczne przyznawanie się do doświadczanych tranzyjacji, trudności, kryzysów czy traum. Rezultaty tego procesu pewnie trudno jest przewidzieć (Jacyno 2007, s. 178–190)⁶.

Pęknięcie podmiotu jest pewnym stanem i jednocześnie finałem procesu pęknięcia. To pozornie banalne stwierdzenie może mieć kolosalne znaczenie dla adekwatnego uruchamiania praktyki poradniczej, która na różnych etapach owego pęknięcia jest zaangażowana i rości sobie prawo do sprawczości.

Zatem chwycmy na chwilę owo pęknięcie i owo pęknięcie, sięgając do kontekstów, do dynamiki procesu i czasami nieoczywistych rezultatów czy różnych interpretacji. Nasz cenny, ulubiony dzban, który pękł, ukruszył się, postrzegamy jako trudną do odwrócenia stratę, ale tak samo popękany, ukruszony dzban odnaleziony w Pompejach jest już dla nas niebywałym skarbem i tak o nim właśnie myślimy. Ta różnica usytuowana jest między innymi w procesach interpretacyjnych, których dokonujemy, ma także wymiar temporalny (czas wydarzenia). Czym zatem jest/może być owo pęknięcie podmiotu?

Możemy pomyśleć za Kartezjuszem, za jego podmiotem zdolnym do wątpienia, podmiotem wyobrażeniowym, podmiotem pękniętym, i za sposobem odczytania Kartezjusza przez Jacques’a Lacana identyfikującego aktywne rezonanse interpretacji i sam czas podmiotu (Lacan 1996, s. 107–119; Dybel 2000). Akcent położony tu na wewnętrzne pęknięcie podmiotu osadza się na postrzeganiu odrębności umysłu i ciała, ciała i duszy, ale też na symbolicznym przecięciu tego, co jest światem zewnętrznym i wewnętrznym podmiotu: spolaryzowana ze sobą natura i kultura. Rozumiem to przecięcie jako równoległe doświadczanie świata zewnętrznego i doświadczenie samego siebie. Oba te doświadczenia razem – zdaje się – mają w sobie potencjał pęknięcia, tego przekreślenia, podzielenia czy – jak odczytuje to Paweł Dybel, pisząc o podmiocie nieświadomości – coś pękniętego w sobie. Autor, za Lacanem, identyfikuje, iż podmiot pęknięty jest pęknięty także wobec języka (Dybel 2000, nr 3, s. 114, 118). Próbując wyjaśnić/zrozumieć „podmiot pęknię-

⁶ Obecnie w języku medialnym, potocznym, pewną modą stało się sformułowanie „wychodzenie ze strefy komfortu”. Przysłowiowa „ulica” stosuje to określenie jako przykład mający pozytywne konotacje. Opuścić to, co komfortowe, to szczególne wyzwanie i przypisywane jest odwadze, śmiałości (cyt.: zasłyszane w szkole podstawowej, nauczyciel do ucznia: „*opuść swoją strefę komfortu i zacznij działać, tylko tak osiągniesz sukces*”). W psychologii, w psychoterapii ten termin ma bardzo złożoną etymologię, odnosi się do wewnętrznego dla człowieka bezpieczeństwa ontologicznego, do rezyliencji, do mechanizmu oporu, mechanizmu mającego ważne znaczenie ochronne i diagnostyczne – do tych warstw rozumienia „wychodzenia ze strefy komfortu” w potocznym rozumieniu już się nie sięga. Przywołam tu ważny tekst Martine Lani-Bayle i Anety Słowik (2024), *Migracja, schronienie i rezyliencja: jakie powiązania? Międzykulturowym doradcom pod rozważę*, „Studia Poradcoznawcze/Journal of Counselling”, t. 13, s. 40–54.

ty”, przywołam też Zygmunta Freuda, dla którego to pęknięcie dokonuje się na wektorze między doświadczeniem wewnętrznym i zewnętrznym, jest swoistym podzieleniem, jest przestrzenią dla nieświadomości, ale i dla refleksji. Tak tworzy się różność w sobie czy obcość w sobie (Freud 1993, s. 176–178; 2010). Sięgnę też do istotnego dla poradnictwa pytania Immanuela Kanta, które odczytuje Andrzej Leder, o to, czy możliwa jest jeszcze jedność jednostki typu „ja myślę” wobec tego, wpisanego na trwałe w nasze życie, doświadczenia pęknięcia (Leder 2005, nr 2, s. 203). Astrid Męczkowska-Christiansen, którą już wspominałam, analizując ideę podmiotu w różnych filozoficznych tradycjach, zwraca uwagę na podmiotowość jako taką, która wiąże się z rozdarciem, przerywaniem, zniszczeniem ciągłości podmiotu indywidualnego i z jednej strony oznacza przerywanie jego ontycznego związku ze światem, z drugiej – otwarcie na strefę uniwersum. Autorka pisze o takim doświadczeniu: podmiot po przejściach (Męczkowska 2006, s. 43).

Statykę pęknięcia, jego dokonanie się i identyfikację faktu pęknięcia, ilustrują niektóre wypowiedzi osób radzących się, będących w procesie diagnostycznym, poradniczym, które o sobie, lub o swoich bliskich, mówią⁷: „wszystko mi się zawaliło”; „zgliszcza, nie ma nic”; „wyrósł mur”; „to czarna dziura”; „masakra”; „On się załamał”; „nie mam wyjścia”, „mnie już nie ma”.

Ale to doświadczenie pęknięcia podmiotu Freud i jego badacze diagnozują także w następujący sposób: to podmiot, który się kruszy (Freud 1993, 2010; Rosińska 1993; Ostrowski, 1999). Zwracam tu uwagę na pewną nieoczywistość: nawet gdy pojawia się idea „pękniętego podmiotu” jako idea statycznego doświadczenia podmiotu, to identyfikowany jest w tej idei ruch, niepokój, drganie. Tę dynamikę zauważam też w słowach określających doświadczenia podmiotu jako: płynące pojęcia czy kłębienie się jako dookreślenie nieświadomości, czy wspomniane przez Freuda kruszenie się (Freud 1993, 2010; Rosińska 1993). To właśnie między innymi w tych słowach dostrzegam ten „podmiot pozostający w procesie – podmiot pękający”.

I tu istotne dla poradnictwa pytanie: czy i jakie ten podzielony, podmiot rozdarły, często nieświadomy swojego pęknięcia (jak uważa Freud), ma szansę na udział w poradniczym procesie rozumianym nie jako akt naprawy, ale jako proces samoaktualizacji, czy ma szansę na proces dokonywania reinterpretacji siebie i swojej sytuacji, na emancypację? Zatem, czy w podmiocie będącym w poradniczych procesach, ujętym jako „podmiot pęknięty”, dokonany, sytuujemy szansę na to, co w tych procesach jest kluczowe – na autonomię podmiotu, na działanie i sprawczość? Co da nam ujęcie podmiotu jako „podmiotu pękającego”?

Podmiot dynamiczny, pękający, podmiot z dynamicznego świata – to podmiot bez wątpienia świadomy procesu, którego doświadcza, jest zapewne cierpiący, obolały, niepewny tego, co się dzieje, bywa, że przerażony. I słyszymy to w słowach

⁷ Wszystkie przywoływane wypowiedzi osób radzących się, będących w procesach diagnostycznych, poradniczych, pochodzą od doradców, od osób szukających wsparcia oraz z mojej praktyki. W tym tekście będę zapisywała je kursywą.

podmiotu: „nie wiem, co się ze mną dzieje”; „coś dziwnego, nieokreślonego się ze mną dzieje”; „czuję, że zaraz eksploduję”; „mam wrażenie, że się rozpadam”; „to mnie rozrywa”; „grunt osuwa mi się pod stopami”; „wszystko się zmienia” (w tych słowach identyfikuję i sam proces pękania, i bardzo zróżnicowaną jego dynamikę, energię!).

Proces pękania ma zawsze swój początek. Ten początek bywa gwałtowny, mocny, jednoznaczny („to spadło na mnie jak grom z jasnego nieba”; „nic tego nie zapowiedało”; „oniemiałem”), albo bardzo powolny, niezauważalny (jak efekt gotującej się żaby), wówczas to pęknięcie identyfikowane jest ze znacznym opóźnieniem („dlaczego tego wcześniej nie zauważyłam”; „nie widziałem tego, co teraz wydaje się oczywiste”; „dlaczego dopiero teraz”; „ten smutek narastał, aż stał się nie do zniesienia”). Doświadczenie pęknięcia wiąże się z przeżywaniem, które bez wątpienia jest świadomościowe, angażujące podmiot emocjonalnie i racjonalnie (pisze o tym Straś-Romanowska 2009, s. 71–72), to przeżywanie uruchamia egzystencjalne niepokoje i lęki, także związane z myśleniem o konsekwencjach tego pęknięcia, o jego finale: „kiedy koniec”; „kiedy to się skończy – mam dość”; „niech to się zatrzyma”).

Maria Straś-Romanowska wskazuje tu na zdarzenia graniczne, w których:

jednostka mierzy się z nieprzewidywalnymi, nieoczekiwanymi i bolesnymi zdarzeniami. Jeśli nie podda się, towarzyszącej tego typu doświadczeniu, trwodzi – a jest to bardzo trudne w kulturze fetyszyzującej dobrostan i beztróskę – wówczas może odnaleźć własny klucz do rozumienia tego, co dotąd było dla niej niewytłumaczalne i budzące grozę, oraz do afirmacji życia bez względu na jego racjonalną ocenę (Straś-Romanowska 2009, s. 83).

Z kolei Grażyna Teusz opisuje zdarzenia trudne dla jednostek jako zdarzenia krytyczne, które „usytuowane są w samym środku dynamiki podmiotu i jego świata z całym jego interakcyjnym potencjałem”. W prowadzonych przez badaczkę analizach również odczytuję podmiot pękający (Teusz 2009, s. 87). Dynamikę doświadczeń trudnych w biografii „pękającego podmiotu” można było odczytać w treści wykładów i w prowadzonych dyskusjach przez badaczy i praktyków poradnictwa na VI Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Wielowymiarowość pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa. Perspektywa interdyscyplinarna”, którą zorganizował Zakład Poradnictwa Społecznego pod kierunkiem prof. dr hab. Magdaleny Piorunek.

Podsumowując: pękający podmiot cierpi, doświadcza bólu, jest zagubiony, niepewny tego, co się dzieje, ale jednocześnie może uruchamiać procesy radzenia sobie, rezylencji, może angażować się w procesy poradnicze i być w nie zaangażowany. Ma interakcyjny potencjał. Może odrzucać bezradność, uruchamiać czynności zaradcze, sięgać po relacje, stawać wobec trudnych wydarzeń, szukać sposobów rozwiązania problemów (co identyfikuje Marian Kulczycki), rozwiązuje sytuacje trudne (jak pisze Tadeusz Tomaszewski), modyfikuje własne działania, twórczo adaptuje się do nowych warunków (co wskazuje Maria Tyszkowa), rezonuje (na czym koncentruje się Alicja Kargulowa). Zatem „pękający podmiot” postrzegam jako działający, (za)angażowany lub gotowy do (za)angażowania się w procesy radzenia sobie, w procesy poradnicze.

Performatywny potencjał poradnictwa wobec dynamiki „pękającego podmiotu”

Terminy, które związane są z performatyką, z performensem w badaniach poradoznawczych i w poradoznawczych refleksjach mają swoje miejsce, a to w kontekście rozważań o języku i performatywnych wypowiedziach, w radach, w poradach (Siarkiewicz 2014), a to w kontekście poradnictwa uruchamianego w biegu życia (Siarkiewicz 2010; Słowik 2016), w kontekście kształcenia doradców i wykorzystania etnografii performatywnej (Siarkiewicz, Trębińska-Szumigraj, Zielińska-Pękał 2012) czy w poradniczych praktykach ujmowanych jako projekty performatywne (Siarkiewicz 2018).

Sam termin „performatyka” w nauce obecny jest od niedawna. Przyjmuje się, że termin „performatyka” został wprowadzony/stworzony w 2006 roku we Wrocławiu, w Instytucie Jerzego Grotowskiego (wcześniej Ośrodek Badań Twórczości Jerzego Grotowskiego i Poszukiwań Teatralno-Kulturowych). Stało się to w ramach sesji: *Performatyka: perspektywy rozwojowe*. Jego twórcą jest teatrolog, filozof, Tomasz Kubikowski, który chciał zróżnicować w języku polskim termin „performance”, rozszerzyć jego znaczenie, ukazać jego wewnętrzne skomplikowanie, po tym jak przetłumaczył pracę Richarda Schechnera *Performance studies/Performatyka. Wstęp* (z analiz i interpretacji: Kosiński 2016). Dla Kubikowskiego wprowadzona „performatyka” nie stanowi prostego tłumaczenia „performance”. Performatyka, obok odwołania do sprawczości, działania, mocy transformacji, ma także aspiracje naukowego oglądu dokonujących się procesów i działań w ich ruchu. Pasjonującą historię stworzenia/ogłoszenia terminu „performatyka” jako doświadczenie niezwykle „performatywne” opisuje Dariusz Kosiński w książce *Performatyka. W(y) prowadzenia*, dla którego performatyka jest dziedziną i metodologią równocześnie oraz subdyscypliną naukową rozwijaną w Polsce (Kosiński 2016).

Uogólniając zatem, każde zdarzenie, działanie, można rozumieć jako performace i można spróbować mu się lepiej przyjrzeć, zobaczyć to, co na pierwszy rzut oka jest niewidoczne. W poradnictwie czasami jakieś nieoczekiwane zdarzenia, lektura książki, udział w dyskusji, percepcja sztuki teatralnej czy filmu może stać się performensem wyzwalającym/uruchamiającym działania o charakterze pomocowym czy mechanizmy radzenia sobie, *self-help* (Kargulowa 2023). Performatyka to sięganie znacznie głębiej do tego, co jest doświadczane, do dynamiki tego, co przeżywane i tę dynamikę ujmujące, dlatego tak chętnie performatyka posługuje się doświadczeniami antropologii, doświadczeniem badaczy codzienności czy badaniem w działaniu (Kosiński 2016).

Kategoria performatyki w badaniach poradoznawczych pojawia się przede wszystkim wówczas, gdy praktyka poradnicza, działania pomocowe czy wspierające adresowane do radzących się stanowią propozycję procesu odkrywania i rozumienia

samego siebie oraz innych, gdy uruchamiany jest potencjał edukacyjny, emancypacyjny jednostek, lub gdy dokonują się w biografii zmiany statusowe jednostek, tranzyje, gdy dochodzi do zmiany, dojrzewania czy do rozwojowych rytualnych, symbolicznych przejść (Siarkiewicz, Wojtasik 2016; Siarkiewicz 2018; Kargulowa 2023).

W poradownictwie na poradniczą praktykę można spojrzeć jak na działanie, relację, dialog i refleksję, która niesie w sobie moc i gotowość działania, sprawczość, a czasami uruchamia złożony proces zmian, czyli to, co może stanowić kluczowy w poradnictwie performatywny potencjał. Ten performatywny potencjał poradnictwa widziałabym jako potencjał odnoszący się do sprawczości podmiotu będącego w zmianie, uczestniczącego w niej i ją ujmującego, czyli właśnie do **podmiotu pękającego**. Performatywny potencjał, który niesie w sobie poradnicza praktyka, z jednej strony inicjuje procesy zmian, z drugiej podtrzymuje je i utrwała. To właśnie to czyni praktykę poradniczą (formalną i nieformalną) dynamiczną, wplecioną w kulturę, w życie jednostek, w ich aktywność i zaangażowanie, a pękający podmiot traktuje jako podmiot sprawczy, działający, uczestniczący w zmianach, którym podlega, które unosi, w przeciwieństwie do zaniechania. Takie opisy, relacje dynamicznych procesów „stawania się” znajdziemy w pracach Floriana Znanieckiego, opisującego procesy dekonstrukcji, rekonstrukcji i konstrukcji w doświadczeniach i w życiu polskich migrantów w Ameryce, Józefa Chałasińskiego, opisującego życie chłopów, nauczycieli oraz polskiej inteligencji z początku ubiegłego wieku, Bronisława Malinowskiego, opisującego życie na Wyspach Trobriandzkich. Za wyjątkową publikację uznać należy pracę psychologów Pawła Boski, Joanny Różyckiej-Tran i Piotra Sorokowskiego zatytułowaną *Podróże psychologiczne przez kultury świata* (Poznań 2024)⁸. Spojrzenie przywołanych powyżej badaczy na społeczeństwa, grupy społeczne, jednostki żyjące w odmiennych kulturowo od naszego światach, **spojrzenie na ich codzienność i przez ich codzienność** z punktu widzenia filozofii, socjologii, antropologii, psychologii i psychoterapii, pozwoliło mi odczytać praktyki poradnicze wraz z ich scenariuszami, procedurami, rozdany

⁸ Szczególny obraz tej dynamiki, którą tu poruszam, znalazłam w książce trzech psychologów: Pawła Boski, Joanny Różyckiej-Tran i Piotra Sorokowskiego zatytułowanej *Podróże psychologiczne przez kultury świata* (Poznań 2024). Autorzy ukazują swoje doświadczenie z wieloletnich podróży po odmiennych kulturowo miejscach (Nigeria, Indie, Nepal, Tybet, Papua, Amazonia, Tanzania). W tych bardzo pogłębionych relacjach z codziennego życia, którego doświadczyli, w którym uczestniczyli, odczytują różne praktyki poradnicze, mające na celu pewne (jak sami autorzy piszą) regulacje procesów mentalnych, emocjonalnych i fizycznych, regulacje dokonywane w typowy dla danej kultury sposób (szaman, egzorcysta, mnich, starcy, ludzie zaufania społecznego). Te opisywane przez autorów praktyki, którym przypisują poradniczy status, usytuowane są i realizowane w dynamice codziennego życia jako wplecione w to życie, wpisane w kulturę dynamiczne doświadczenie (sprawczych radzących się i doradców) z jego emergentnym i performatywnym wymiarem (nieprzewidywalność, zmiany, przekształcenia, rytuały przejścia, sięganie po symbole, po metafory, po performatywne wypowiedzi, po zaklęcia). Pogłębiony opis można odnaleźć w recenzji wspomnianej książki, *Studia Poradownicze/ Journal of Counselling* 2025, t. 14.

rolami, jako swoiste rytuały wpisane w kulturę i reprodukowane w kulturze. To jak kompletowanie doświadczeń. Wybranych. Poradniczych (Turner 2005, s. 151; Kosiński 2017, s. 42). Identyfikuję też znaczną dynamikę poradniczych doświadczeń, w których zanurza się opisany w poradownictwie *homo consultans* razem ze swoimi przeżyciami, trudnymi doświadczeniami, w ramach których uruchamiane są performatywne, oparte na metaforach i symbolach działania pomocowe/ wspierające mające wymiar tranzyjacji, przejść czy procesów „stawania się” (Kosiński 2017, s. 33; Siarkiewicz 2011, s. 153–159; Kargulowa 2023). Identyfikuję to szczególnie wówczas, gdy sięgam po prace A. Kargulowej, która w swoich analizach przywołuje koncepcję emergencji oraz relacji rezonansu społecznego, by ukazać galaktykę poradnictwa i zanurzonego w tej galaktyce owego *homo consultansa jako autora działań*. Można tu odczytać również morfologię dynamicznego poradnictwa w sieci i sieciową „galaktykę poradnictwa” oraz pękający podmiot, gdy autorka wyraźnie akcentuje znaczenie sprawczego, krytycznego, rozumiejącego siebie podmiotu tego poradnictwa, podmiotu, który nie jest przedmiotem poradniczych działań (pacjentem), ani ich odbiorcą (klientem), a aktywnym, twórczym, poszukującym, refleksyjnym, świadomym siebie praktykiem życia codziennego (Kargulowa 2023, s. 129; 2024).

Jeżeli rozumieć performatykę jako przestrzeń (dyscyplinę) zapraszającą do poszukiwań i wędrówek pomiędzy dyscyplinami, która opuszcza uznane kanony, przekracza je i stara uchwycić dynamikę, ruch i sprawczość, skuteczność i zmianę (Kosiński 2016; Iwanczewska 2021, s. 7–8), to przyglądanie się temu, co jest performatywnym potencjałem poradnictwa wobec pękającego podmiotu, stanowi swoistą odpowiedź na to zaproszenie (Kargulowa 2023; Siarkiewicz 2014, 2016, 2018, 2024; Słowik 2016, 2024)

Zakończenie

Zatrzymanie uwagi i poradownawczej refleksji na pękającym podmiocie, dynamicznym, będącym w ruchu czy wręcz stającym się, pozwala z jednej strony na uchwycenie ograniczeń wynikających z badawczych i diagnostycznych procesów zatrzymania trudnych doświadczeń czy przeżyć podmiotu, a z drugiej strony każe zastanowić się nad dynamiką procesów pomocowych, poradniczych, interwencyjnych czy wspierających oferowanych przez doradców. To ujęcie zdaje się być ciekawe nie tylko poznawczo, ale także z punktu widzenia metodologii badań, ze sposobu prowadzenia badań poradniczej diady: doradca – radzący się, poradniczych sieci, poradnictwa usieciowionego czy dynamicznego *homo consultansa* zanurzonego w świecie mediów, będącego w dialogu z innym i z samym sobą (Kargulowa 2023; Wojtasik 2012; Drabik-Podgórna 2009; Czerkawska 2018). Moje odwołanie do performatyki, które czynię od jakiegoś czasu, ma na celu wyakcentowanie:

przejście od poradnictwa rozumianego jako proces adaptacji do sytuacji trudnej, do poradnictwa rozumianego jako emancypacja od doświadczeń osłabiających czy unieruchamiających moc sprawczą, które może być tu kluczowe, podobnie jak zniesienie dominującej, doradczej aktywności z doradcy na radzącego się, dla którego obietnica zmiany ulokowana w poradniczym procesie może stać się performatywnym potencjałem uruchamiającym działanie (Siarkiewicz 2023, s. 51).

Ten performatywny potencjał może być ulokowany w:

- procesach radzenia sobie, radzenia innym, w radzeniu się (np.: w (za)angażowaniu);
- w języku doradcy i radzącego się (jako performatywne wypowiedzi; jako rozmowa, dialog, dialogiczna więź);
- w zmienności doświadczeń i przeżyć;
- w nieustannie tkanej relacji doradcy i radzącego się (nawiązując do poradniczej diady);
- w rezultatach poradniczych procesów – osiągniętych przez pękający podmiot sprawczości, samoaktualizacji, emancypacji, refleksyjności, świadomości siebie i innych;
- w metodologicznych dylematach związanych z koncepcją/budową procesów badawczych tak trudno dostępnego dla badaczy świata wspólnie tworzonego przez radzących się i przez doradców (sięganie po badania narracyjne, etnografię performatywną, autoetnografię, autoetnografię analityczną).

Zatem próba badawczego zbliżenia się do dynamicznego podmiotu z dynamicznego świata, do dynamicznego kontekstu doświadczeń, nie może być łatwą. Z tego punktu widzenia znaczące są słowa Mieczysława Malewskiego, przywołującego zwrot działaniowy, zwrot performatywny, iż:

Obdarzenie badacza podmiotowością, refleksyjnością i sprawstwem demitologizuje uniwersalizm metody naukowej, uwalnia jego poczynania poznawcze ze sztywnych norm metodologicznych, otwiera drogę ku metodologicznej innowacyjności (Malewski 2012, s. 41).

Galaktyka poradnictwa, jako dynamiczna przestrzeń, przestrzeń poradnictwa usieciowionego i poradnictwa w sieci oraz działający w niej *homo consultans*, jako pękający podmiot, podmiot po przejściach, stawia przed współczesnymi badaczami poradniczych praktyk niezwykle poważne wyzwania, ale też otwiera niezwykle możliwości (Kargulowa 2023; Siarkiewicz 2023).

BIBLIOGRAFIA

- Benedict R. (2019), *Wzory kultury*, Kraków.
- Boski P., Różycka-Tran J., Sorokowski P. (2024), *Podróże psychologiczne przez kultury świata*, Poznań.

- Corey G. (2005), *Teoria i praktyka poradnictwa i psychoterapii*, Poznań.
- Czerkawska A. (2018), *Ku dialogicznej więzi w poradnictwie humanistycznie zorientowanym*, „Studia Poradotwórcze/Journal of Counselling”, 7, 129–146 (en), 333. <https://doi.org/10.34862/sp.2018.4>
- Drabik-Podgórną V. (2009), *Poradnictwo w perspektywie personalizmu dialogicznego*, w: *Poradotwórczość – kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki*, A. Kargulowa (red.), Warszawa.
- Dybel P. (2000), *Podmiot nieświadomości. Pojęcie podmiotu w psychoanalizie Lacana na tle tradycji filozofii kartezjańskiej*, „Przegląd Filozoficzny”, nr 3.
- Freud S. (1993), *Nieświadomość*, w: *Freud*, Z. Rosińska (red.), Warszawa.
- Freud S. (2010), *Wstęp do psychoanalizy*, Warszawa.
- Grodziński E. (1980), *Wypowiedzi performatywne*, Wrocław.
- Iwanczewska Ł. (red.), (2021), *Performatyka. Poza kanonem*, Kraków.
- Jacyno M. (2007), *Kultura indywidualizm*, Warszawa.
- Kargulowa A. (2004), *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradotwórczego dyskursu. Podręcznik akademicki*, Warszawa.
- Kargulowa A. (2009), *Poradotwórczość – kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki*, Warszawa.
- Kargulowa A. (2023), *Poradnictwo od nowa. Emergencja i relacja rezonansu społecznego w dyskursie poradotwórczym*, Warszawa.
- Kargulowa, A. (2024), *Homo consultants w galaktyce poradnictwa i doradztwa*, „Studia Poradotwórcze/Journal of Counselling”, 13, <https://doi.org/10.34862/sp.2024.1>
- Kosiński D. (2016), *Performatyka. W(y)prowadzenia*, Kraków.
- Kosiński D. (2017), *Codziennosc*, w: *Performatyka: terytoria*, E. Bał, D. Kosiński, (red.), Kraków.
- Malewski, M. (2012), *Metodologia badań społecznych? Ortodoksja i refleksyjność*, „Tężejność – Człowiek – Edukacja”, 15(4(60)), 29–46. Pobrano z <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/281>
- Lacan J. (1969), *Funkcja i pole mówienia i mowy w psychoanalizie*, Kraków.
- Lani-Bayle M., Słowik A. (2024), *Migracja, schronienie i rezyliencja: jakie powiązania? Międzykulturowym doradcom pod rozważę*, „Studia Poradotwórcze/Journal of Counselling”, 13, <https://doi.org/10.34862/sp.2024.3> (A. Leder, (2005), „Przegląd Filozoficzny”, nr 2, s. 203).
- Leder A. (2005). *Obcość i jedność. Freud a Kantowski warunek syntetycznej jedności apercepcji*, „Przegląd Filozoficzny”, nr 2(54), s. 203–220.
- Męczkowska A. (2006), *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku krytycznej dekonstrukcji*, Wrocław.
- Murgatroyd S.J. (2000), *Poradnictwo i pomoc*, Poznań.
- Ostrowski J. (1999), *Substancja i podmiotowość w myśli młodego Hegla*, „Przegląd Filozoficzny”, nr 4(32), s. 71–92.
- Piorunek M., Nawój-Połoczańska J., Skowrońska-Pućka A. (red.), (2021), *Wspieranie jednostek i grup w różnych wymiarach życia społecznego. Aspekty teoretyczno-praktyczne*, Poznań.
- Rogers C.R. (2002), *O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, Poznań.
- Rosińska Z. (red.), (1993), *Freud*, Warszawa.
- Siarkiewicz E. (2010), *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje*, Zielona Góra.
- Siarkiewicz E. (2019), *Moc słowa. Możliwości identyfikowania wypowiedzi performatywnych w poradniczych praktykach*, „Studia Poradotwórcze/Journal of Counselling”, 3, 59–71 (pl), 231, <https://doi.org/10.34862/sp.2014.3>
- Siarkiewicz E. (2023), *Imersja. Wgląd w poradnictwo na łamach „Studiów Poradotwórczych/Journal of Counselling” 2012–2022*, „Studia Poradotwórcze/Journal of Counselling”, t. 12, 38–53 (pl), 181–196, <https://doi.org/10.34862/sp.2023.2>

- Siarkiewicz E. (2025), *Pękający podmiot w poradnictwie. Między rozproszeniem a sprawczością*, „Studia Poradczawcze/Journal of Counselling”, t. 14.
- Siarkiewicz E., Trębińska-Szumigraj E., Zielińska-Pękał D., (2012), *Edukacyjne prowokacje. Wykorzystanie etnografii performatywnej w procesie kształcenia doradców*, Kraków.
- Siarkiewicz E., Wojtasik B. (red.), (2016), *Uczenie się – Doświadczenie – Imersja. Poradnictwo zaangażowane*, Wrocław.
- Słowik A. (2016), *(Nie)Moc i pomoc. Poradnicze sieci*, w: *Uczenie się – Doświadczenie – Imersja. Poradnictwo zaangażowane*, E. Siarkiewicz, B. Wojtasik, (red.), Wrocław.
- Sontag S. (2016a), *Choroba jako metafora. AIDS i jego metafory*, Kraków.
- Sontag S. (2016b), *Widok cudzego cierpienia*, Kraków.
- Straś-Romanowska M. (2009), *Doświadczenia graniczne w rozwoju człowieka: wyzwanie dla poradnictwa*, w: *Poradczawstwo – kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki*, A. Kargulowa (red.), Warszawa.
- Teusz G. (2009), *Poradnictwo biograficzne w aspekcie teorii krytycznych wydarzeń życiowych*, w: *Poradczawstwo – kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki*, A. Kargulowa (red.), Warszawa.
- Turner V. (2005), *Od rytuału do teatru*, Warszawa.

Alicja Czerkawska

Uniwersytet DSW Ideis
ORCID: 0000-0001-9901-6720

Joanna Frątczak

Niepubliczne Przedszkole „Bajka” Wrocław

Zwarcie „luki ludzkiej” jako przesłanie poradnictwa egzystencjalnego¹

Streszczenie. W artykule zwracamy uwagę na obecność w poradnictwie egzystencjalnym idei, która w raporcie Klubu Rzymskiego opracowanym przez J.W. Botkina, M. Elmandjra, M. Malitza zyskała nazwę zwania *luki ludzkiej*. Kategoria ta staje się dla nas osią rozważań naukowych w obszarze poradnictwa i edukacji. Zjawisko rosnącego dystansu pomiędzy złożonością świata a możliwościami człowieka w zakresie sprostania mu zostało dostrzeżone na gruncie wspomnianego typu poradnictwa. To działanie pomocowe ma na celu optymalizowanie rozwoju psychospołeczno-kulturowego jednostek i przygotowanie ich do mądrego uczestnictwa w różnych wymiarach życia. Polega na tworzeniu odpowiednich warunków współpracy między osobą radzącą się i doradcą, w trakcie której uruchomione są procesy edukacyjne, służące zwiększaniu świadomości ludzi w odniesieniu do siebie i własnej egzystencji, relacji społecznych oraz świata zewnętrznego.

Słowa kluczowe: poradnictwo egzystencjalne, luka ludzka, zwarcie luki ludzkiej, *całościowe uczenie się*

Bridging the Human Gap as a Message of Existential Counseling

Abstract. In the article we indicate the idea which is presented in the existential counseling. This idea appears in the report to the Club of Rome which was prepared by J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, and it was entitled, ‘Bridging the human gap’. This category creates for us a main axis

¹ Tekst został opublikowany w języku angielskim w publikacji z 2019 roku pod redakcją Hany Červinkovej, Miroslava Dopity, Lotara Rasińskiego, tytuł publikacji, *Emergent Educational Research in Central Europe: International Doctoral Conference Proceedings*. Pełny opis bibliograficzny: Czerkawska, A., Frątczak, J. (2019). *Bridging the Human Gap as a Message of Existential Counseling*. W: H. Červinková, M. Dopita, L. Rasiński (Eds.), *Emergent Educational Research in Central Europe: International Doctoral Conference Proceedings*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, s. 45–62. Tekst w języku polskim nigdy nie był opublikowany, nie był też wygłaszany.

of a research in the area of counseling and education. The phenomenon of a continuous increasing distance between a growing complexity of our own making and a lagging development of our own capacities was observed on the basis of this type of counseling. A counseling serves to optimize an individual's socio-cultural development. It consists of a creation of proper conditions for a co-operation between a client and a counselor – this relation initiates an educative process serving to maximize the consciousness of oneself, social relations and external world.

Keywords: existential counseling, human gap, bridging the human gap, lifelong learning

Celem niniejszego rozdziału jest przyjrzenie się kategorii zwarcia „luki ludzkiej” i ukazanie obecności tego myślenia w poradnictwie egzystencjalnym oraz w tym obszarze podejmowanych działań edukacyjnych. Wpisując się w perspektywę hermeneutyki postfenomenologicznej (Kobylińska 1985) w ujęciu Martina Heideggera, dokonujemy interpretacji podniesionych przez Autorów Raportu Rzymskiego z 1979 roku głównych postulatów dotyczących globalnych zagrożeń dla ludzkości i możliwych praktyk społecznych służących ich przezwyciężaniu. Zauważona przez Amerykanina Jamesa W. Botkina, Marokańczyka Mahdiego Elmandjra i Rumuna Mirča Malitza pogłębiająca się niekorzystna rozbieżność pomiędzy złożonością świata a ludzkimi możliwościami sprostania im oraz ich sugestie dotyczące niwelowania jej dzięki innowacyjnej edukacji prowadzonej na szeroką skalę (Botkin, Elmandjra, Malita 1979; 1982) stanowi dla nas ważny punkt odniesienia. Zgodnie z przekazem M. Heideggera poznanie wymaga od podmiotu przyjęcia postawy badacza zaangażowanego w rozumienie jednostkowego bycia-w-świecie, otwartego na poznawanie warunków życia „tu i teraz” oraz gotowego do wykraczania poza indywidualną egzystencję. W tym sensie poznanie ma status ontyczny. Jest ono możliwe dzięki doświadczaniu własnej egzystencji i przytomnemu uczestnictwu w świecie. Polega na przeżywaniu własnej egzystencji, zatroskaniu o wspólne bycie w świecie, aksjologicznym i krytycznym ustosunkowaniu się wobec badanych zjawisk oraz ukierunkowaniu swojej i cudzej aktywności ku nowym projektom, możliwym do realizacji w otaczającej rzeczywistości. Poznanie nie jest więc czystą refleksją, a doświadczaniem siebie w zastanych warunkach życia oraz tworzeniem aksjologicznej więzi z tym, co poznajemy, i dążeniem do wprowadzania innowacji (Heidegger 1994; Kobylińska 1985). Chcąc poznać interesujący nas wycinek rzeczywistości, sięgamy do tekstów filozoficznych, pedagogicznych i poradoznawczych, które stanowią podstawę naszych odniesień. Ich wybór podyktowany jest subiektywnym rozumieniem sytuacji globalnej i miejsca praktyk poradniczych o charakterze edukacyjnym oraz jest związany z naszym aksjologicznym ustosunkowaniem się. Stawiamy przed sobą dwa pytania, na które udzielimy odpowiedzi: Jak rozumiane jest zwanie „luki ludzkiej”? i Jakie to stanowi przesłanie w poradnictwie egzystencjalnym?

Przedmiotem naszego poznania jest zatem poszukiwanie związku znaczeniowego pomiędzy nadal rozwierającą się luką ludzką, zmaganiem ludzi i tworzeniem

w procesach poradniczych doświadczeń edukacyjnych związanych z budzeniem świadomości ludzi na temat istniejących zagrożeń i możliwości przeciwdziałania im oraz podnoszeniem jakości życia nie tylko z uwzględnieniem aspektu rozwiązywania jednostkowych problemów, ale także tych o zasięgu globalnym. Nim jednak zbudujemy tę znaczeniową więź pomiędzy wymienionymi elementami, odniesiemy się do poszczególnych części składowych badanych zjawisk.

Rozumienie kategorii zwarcia „luki ludzkiej”

Zjawisko rosnącego dystansu pomiędzy złożonością świata a możliwościami człowieka w zakresie sprostania mu zostało w ten sposób nazwane i opisane w raportach Klubu Rzymskiego opublikowanych w latach 70. ubiegłego wieku. Publikacje te odślaniały problemy globalne ludzkości i zatroskanie o losy świata oraz ukazywały kierunki działań politycznych, ekonomicznych, demograficznych i edukacyjnych, mających na celu optymalizowanie sytuacji społeczeństw europejskich i pozaeuropejskich (Klim-Klimaszewska 2011). Inicjatywa łączenia człowieka ze światem zewnętrznym i pomoc w znajdowaniu w nim własnego miejsca, przy jednoczesnym uwzględnieniu dbałości o środowisko naturalne, była od zawsze obecna w humanistycznym myśleniu o edukacji, wychowaniu i poradnictwie. W obszarze edukacji i wychowania idee te ponownie, w aspekcie bieżących spraw, zostały wyrażone m.in. w siódmym raporcie Klubu Rzymskiego w 1979 roku, opracowanym przez J.W. Botkina, M. Elmandjra, M. Malitza pt. *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* (*No Limits to Learning: Bridging the Human Gap: The Report to the Club of Rome*), (Botkin, Elmandjra, Malița 1979). Obecność tego przesłania istniała i istnieje w poradnictwie, które nie jest często kojarzone z działaniami edukacyjnymi, a tak znacząco łączy się z nimi.

Od lat 60. ubiegłego stulecia prowadzono na wielką skalę badania nad edukacją, kształceniem, nauczaniem i uczeniem się w aspekcie teleologicznym, treściowym, metodycznym. Procesy zmian w tym obszarze łączyły się z licznymi kryzysami dostrzeganymi na gruncie światowym oraz pojawiającymi się nowymi wyzwaniami o charakterze ogólnym. Wskazywano na kryzysy o charakterze gospodarczo-przemysłowym, ekonomiczno-finansowym, technologiczno-informacyjnym, demograficzno-żywnościowym (Klim-Klimaszewska 2011). Zostały zauważone przez licznych ekspertów, reprezentujących różne profesje, globalne problemy, zagrożenia i trudności oraz w szybkim tempie zachodzące zmiany w sferze społecznej, gospodarczej i kulturowej, a także poziom niedopasowania ludzi do rosnących wyzwań i wymagań świata zewnętrznego. Na przykładzie rozpoznań prowadzonych w wielu krajach świata publikowano raporty (Międzynarodowy Projekt Oceny Osiągnięć Szkolnych 1967; Raport Coombs’a 1968; Raport Faure’a 1972; Raporty Edukacyjne Klubu Rzymskiego 1979; Raport Peccei 1981; Biała Księga Kształcenia

i Doskonalenia Komisji Europejskiej 1995; Raport Delorsa 1996) opisujące bieżące sytuacje doświadczane przez społeczeństwa. Dzieleno się w nich refleksjami na temat „współczesności”, prezentowano przyczyny i skutki występujących zagrożeń, snuto prognozy długoterminowe dotyczące życia na naszej planecie, postulowano kierunki zmian i proponowano rozwiązania o zasięgu makrospołecznym (Klim-Klimaszewska 2011). Raporty światowe, w tym edukacyjne, powstałe w XX wieku stanowią interpretację czasów, które już minęły. Jednakże problemy dotyczące wielu obszarów życia pozostały aktualne, a odpowiedzi dotyczące działań mających na celu ich rozwiązanie są realizowane już kilka dekad, także w dzisiejszej rzeczywistości. Szczegółowe opisy postulowanych zmian w obszarze edukacji i oceny podjętych starań w literaturze przedmiotu są szeroko opisywane. W niniejszym artykule przypomnimy tylko niektóre propozycje zmian, które zostały opublikowane w raportach Klubu Rzymskiego², gdyż na podstawie tych opracowań zauważono lukę ludzką i powiązane z nią zjawiska. Jak pisze Anna Klim-Klimaszewska: „Raporty te nie są gotowym projektem oświatowym, zuniformizowanym i zunifikowanym. Dostarczają natomiast idei, kategorii pojęciowej i przesłanek do innego myślenia o edukacji, czyli budowania społecznego dyskursu o edukacji” (Klim-Klimaszewska 2011, s. 6).

Jedną z wprowadzonych kategorii pojęciowych i jednym z głównych wyzwań obecnych czasów jest wciąż pogłębiająca się „luka ludzka” (*human gap*) i wynikające z niej komplikacje w egzystencji ludzkiej. Termin ten został wprowadzony przez twórców siódmego raportu Klubu Rzymskiego takich jak: J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza – pt. *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* (Szostak 2005, s. 14). Luka ludzka to metaforycznie ujęty, bardzo złożony i trudny do rozwiązania problem społeczny. Jest to rozbieżność, jaka powstała pomiędzy zwiększającą się złożonością świata a możliwościami sprostania im (Botkin, Elmandjra, Malița 1979; Kargulowa 2004; Wołoszyn 1998). Inaczej mówiąc, nasze bycie w świecie wiąże się z doświadczaniem stale powiększającego się dystansu między naszymi potrzebami, umiejętnościami, zdolnościami a tym, czym dysponuje świat zewnętrzny w wyniku ingerencji człowieka – rozwoju kultury i cywilizacji (Botkin, Elmandjra, Malița 1979; Botkin, Elmandjra, Malița 1982; Kargulowa 2004). Jak komentuje zmiany zawarte w wyżej wspomnianym raporcie Czesław Kupisiewicz:

ludzkość wkroczyła w epokę skrajnych alternatyw, czego przejawem jest z jednej strony niebywały postęp nauki, techniki i kultury, a z drugiej niezwykle złożone problemy ekologiczne, demograficzne, zdrowotne, gospodarcze i edukacyjne. W tych okolicznościach możliwy jest

² Reports to the Club of Rome: D.H. Meadows, D.L. Meadows, W.W. Behrens „Granice wzrostu” (*The Limits to Growth*) z 1972 r.; M. Mersarovic, E. Pestel „Ludzkość w punkcie zwrotnym” (*Mankind at the Turning Point*) z 1974; J. Tinbergen, A.J. Dollzman, J. Ettinger „O nowy ład międzynarodowy” (*Reshaping the international order*) z 1976; J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza „Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką?” (*No Limits to Learning: Bridging the Human Gap: A Report to the Club of Rome*) z 1979; A. Peccei „Przyszłość jest w naszych rękach” (*One Hundred Pages for the Future*) 1981; A. King, B. Schneider „Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać?” (*The First Global Revolution*) 1991.

zarówno dalszy rozwój cywilizacji, jak i jej totalna zagłada. O rozwiązaniu zaś owego dylematu przesądzi tzw. czynnik ludzki, a także związana z nim przebudowa dotychczasowego systemu kształcenia (Kupisiewicz 2005, s. 61).

Powodów doświadczania luki ludzkiej jest wiele. Składają się na nie działania człowieka, które w procesie historycznym wywołały i nadal wywołują liczne zmiany w funkcjonowaniu ekosystemu biologicznego i społecznego. Należą do nich: ekspansywna ingerencja w środowisko naturalne, eksploatacja złóż mineralnych i surowców energetycznych, industrializacja, rewolucja informacyjna (Kupisiewicz 2005, s. 61). Postęp cywilizacyjny ma charakter paradoksalny, gdyż w toku ludzkiej działalności na planecie człowiek, podnosząc standard własnego życia, naruszył porządek otaczającej rzeczywistości. Tym samym spowodował zakłócenia we własnym istnieniu w sferze przyrodniczej, społecznej i kulturowej. Obserwuje się zjawisko, które polega na tym, że człowiek nie jest w stanie nadążyć za zmianami, które wprowadził, ani korzystać z wielu zdobyczy cywilizacyjnych, które współtworzył, ani zniwelować strat w ekosystemie, które z jego udziałem powstały. Działania podejmowane w celu zwarcia luki ludzkiej w wymiarze indywidualnym skazane są na niepowodzenie, gdyż jednostka nie ma takiej mocy, by połączyć występujące na taką skalę rozbieżności. Wymaga to wprowadzania licznych zmian w długofalowym procesie, zmian przede wszystkim mentalnych.

Wypracowane przez autorów raportów Klubu Rzymskiego kluczowe postulaty można ująć jako pobudzenie uważności ludzi na problemy i zagrożenia globalne oraz rozumienie współodpowiedzialności społeczeństw za ich zaistnienie. Wymagało to rozwoju postawy otwartej, myślenia krytycznego i zarazem innowacyjnego oraz upowszechniania idei wspólnego dobra, odpowiedzialności za własne postępowanie i losy globu oraz podejmowania solidarnych działań. Chodziło nie tylko o podniesienie świadomości jednostkowej i społecznej, ale także o zwiększenie wzajemnego zaufania dzięki ukierunkowanemu na niwelowanie trudności współdziałaniu oraz sprawiedliwemu dystrybuowaniu dóbr. Podjęcie takich działań pozwoliłoby równoważyć *„proporcje pomiędzy ciągłością i zmianą”*, które w galopującym postępie cywilizacyjnym i powiązanej z nim bezmyślnej eksploatacji złóż naturalnych w sposób znaczący zostały zachwiane na naszej planecie. Postulaty dotyczące zmian łączyły się z wykorzystaniem zdobyczy cywilizacyjnych w aspekcie ograniczania zasięgu występujących niebezpieczeństw, uruchamianiem systemów wczesnego ostrzegania o nadchodzących kataklizmach, jak również z dbałością o jakość życia ludzi i środowisko naturalne, z rozwijaniem u człowieka umiejętności mądrego w nim współistnienia (Botkin, Elmandjra, Malița 1979; Klim-Klimaszewska 2011).

W raporcie *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* podkreślano znaczenie uczenia się w przebiegu całej egzystencji, w różnych kontekstach życia, uczenia się antycypującego, rozwijania postawy otwartej, powiązanej z zasadami etycznymi. Do najważniejszych wartości należy uwzględnienie dobra własnego

i innych, dobra środowiska naturalnego, odpowiedzialności człowieka za własną obecność na globie w perspektywie czasowej „tu i teraz” oraz szacunek dla innych i pozostawienie kolejnym pokoleniom przyjaznego dla życia środowiska (Botkin, Elmandjra, Malița 1979). Czesław Kupisiewicz pisze o tym w następujący sposób:

Chcąc wychować takich właśnie ludzi, trzeba rozwijać ich inteligencję, kształtować i podtrzymywać u nich odpowiednie zainteresowania, budzić wrażliwość i wyobraźnię, wyrabiać umiejętność współżycia i współpracy z innymi ludźmi, a także wdrażać do krytycznego, samodzielnego myślenia i działania, myślenia innowacyjnego i alternatywnego (Kupisiewicz 2005, s. 40).

Jak słusznie zauważa Anna Klim-Klimaszewska, wyzwanie zwarcia „luki ludzkiej” ma charakter etyczny (Klim-Klimaszewska 2011), jest związane z dbałością o dobro człowieka i świata, o dobro obopólne w aspekcie nie tylko teraźniejszości, ale i przyszłości. Nauczanie człowieka i uczenie się przez niego współlistnienia w świecie jest nie tylko zadaniem przypisanym rodzinie i szkole. Jest także wyzwaniem dla edukacji i poradnictwa. Bez względu na rodzaj oddziaływań jest związane z całonocowym uczeniem się tego, kim być i w jaki sposób wieść swoją egzystencję, jak stać się świadomym człowiekiem, jak troszczyć się o świat, który jest naszym wspólnym domem.

Poradnictwo egzystencjalne a zwarcie „luki ludzkiej”

Poradnictwo istnieje w świecie na różne sposoby i może być postrzegane z różnych perspektyw. Jak pisze A. Kargulowa, może być traktowane jako inicjowana przez osobę radzącą się interakcja społeczna z doradcą, jako akt lub proces mający na celu udzielenie pomocy, jako przestrzeń działań społecznych, a także jako zjawisko społeczno-kulturowe (Kargulowa 2004).

Ponadto poradnictwo jest często opisywane z dwóch perspektyw: 1) profesjonalnej, w której pomocy poradniczej udzielają wykwalifikowane osoby, specjaliści przygotowani do niesienia pomocy w obszarze spraw rodzinnych, partnerskich, wychowawczych, edukacyjnych, zawodowych, towarzyskich, oraz 2) nieprofesjonalnej, w której w różnych sferach życia pomocy poradniczej udzielają osoby niemające przygotowania formalnego np. rodzice, przyjaciele, znajomi, obcy ludzie (Kargulowa 2004). Bez względu na to, czy w praktyki poradnicze angażują się osoby merytorycznie przygotowane, czy też nie, warto podkreślić, że w podejmowanych działaniach zachodzą procesy uczenia się. Przybierają one często postać edukacji nieformalnej lub pozaformalnej. Można powiedzieć, że osoby radzące się, korzystając ze wsparcia doradców, uczestniczą w różnych formach edukacyjnych. Uczą się analizować własną biografię, dookreślać siebie, budować strategię radzenia sobie, rozwiązywać własne problemy, uświadamiają sobie własne cechy, możliwości i ograniczenia, nabywają kompetencji życiowych, uświadamiają sobie to, w jakiej rzeczywistości

żyją, co jest dla nich ważne, weryfikują swoje projekty życiowe, podejmują decyzje co do sposobu życia w przyszłości, wprowadzają jakościowe zmiany we własnym życiu. Można zatem patrzeć na poradnictwo jako na jedną z wielu istniejących form edukacji, w której mamy do czynienia z uczeniem się biograficznym, egzystencjalnym, sytuacyjnym, behawioralnym, widząc w nim zachodzące procesy uczenia się – nabywania wiedzy, umiejętności, kompetencji (Minta 2009; Kargulowa 2011; Kargulowa 2012). W niniejszym tekście pragniemy ukazać poradnictwo jako formę praktyki społecznej, w której zachodzą liczne procesy uczenia się. Odnosimy się do pomocy poradniczej realizowanej w podejściu egzystencjalnym, gdyż ono teleologicznie łączy się z niwelowaniem luki ludzkiej.

Poradnictwo egzystencjalne wywodzi się z nurtu humanistycznego. Jest działaniem społecznym polegającym na niesieniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej ludziom w każdym wieku. Przez Alicję Kargulową nazywane jest poradnictwem dialogowym, ale także poradnictwem edukacyjnym czy poradnictwem wyboru (Kargulowa 1986). Bazę teoretyczną dla tego typu poradnictwa stanowią filozofia egzystencjalna, antropologia filozoficzna, psychologia poznawcza i humanistyczna, a także socjologia oraz pedagogika humanistyczna. Wizja człowieka, ukształtowana na fundamencie tych dyscyplin w poradnictwie egzystencjalnym, ukazuje go jako istotę obdarzoną indywidualnym potencjałem, wolnością w dokonywaniu wyboru, zdolną do samorozwoju i samostanowienia, ale także jako obserwatora i badacza podejmującego refleksję nad doświadczaną rzeczywistością, i zdolną do wprowadzania jakościowych zmian. Można także wskazać, że:

w poradnictwie egzystencjalnym człowieka postrzega się jako jedność psychofizyczną, która stale buduje i aktualizuje swój stosunek do siebie, innych ludzi i świata, jak również jako twórcę własnego losu, dynamiczny podmiot, definiujący i redefiniujący siebie, szukający własnej drogi i sensu swojego bycia w świecie, próbujący zrozumieć siebie i otaczającą rzeczywistość, posiadający zdolność do przekraczania siebie, dokonujący ciągłych wyborów w obliczu codziennych zdarzeń, niepewnej przyszłości, zadań rozwojowych i sytuacji kryzysowych (Czerkawska 2017, s. 70).

W tej formie pomocy ukazuje się obraz osoby aktywnie konstruującej bieg własnej egzystencji, zdolnej do podejmowania autonomicznych decyzji, twórczej i refleksyjnej oraz współegzystującej z innymi, wchodzącej w liczne relacje międzyosobowe oraz biorącej czynny udział w świecie zewnętrznym (Czerkawska 2017) i mającej możliwość wprowadzania w nim korzystnych zmian.

Podstawową warstwę działań podejmowanych w poradnictwie egzystencjalnym stanowi relacja spotkaniowa podmiotów – osoby radzącej się i doradcy. Na drodze dialogu spotykające się ze sobą osoby budują współpracę, która prowadzi osoby radzące się do dookreślania siebie i swojego miejsca w świecie w obliczu własnej egzystencji, napotykanymi trudnościami i problemami, potrzebami rozwojowymi i możliwości stojących przed jednostką w przebiegu dalszego życia. Osoba radząca

się poszukuje odpowiedzi na pytania tożsamościowe (kim byłem, jestem, będę?), pytania sensotwórcze (co ma sens?, co wyznacza mój horyzont?, po co żyję?, co po mnie zostanie?) i celowościowe (co mam robić?, ku czemu zmierzać?, jak żyć?), (Straś-Romanowska 2008; Czerkawska 2013).

Można powiedzieć za A. Kargulową, że pomoc w tej formie pełni rolę pośredniczącą pomiędzy człowiekiem i przeżywanymi przez niego sprzecznościami a otaczającym go światem. Zdaniem tej Autorki: „przyjmując perspektywę najszerszą, poradnictwo dialogowe można lokalizować w zespole działań zmierzających do zwarcia »luki ludzkiej«” (Kargulowa 1986, s. 24). Pragniemy wskazać, że idea ta była realizowana w poradnictwie egzystencjalnym wiele lat wcześniej, nim została ona w ten sposób sformułowana w raporcie Klubu Rzymskiego. Z pewnością jej zakres i zasięg nigdy nie istniał na skalę masową. W trzeciej i czwartej dekadzie XX wieku szwajcarscy psychiatrzy – Ludwig Binswanger (prekursor myśli egzystencjalnej w psychiatrii) i Medard Boss (twórca psychoterapii *Daseinsanalysis*) wprowadzili myśl Martina Heideggera do leczenia osób znajdujących się w kryzysie psychicznym (Prochaska, Norcross 2006). Zainspirowani książką M. Heideggera „*Bycie i czas*” uznali, że:

celem lekarza jest dotarcie głęboko do wewnętrznego świata osób chorych, do ich doświadczeń i przypisywanych im znaczeń, do sposobów doświadczania własnego życia w danym czasie i przestrzeni. Rozumienie człowieka (jednostkowego projektu życia) przez lekarza w świecie jego wewnętrznych przeżyć pomaga pacjentowi w zrozumieniu własnej indywidualności i sposobów istnienia w świecie zewnętrznym. Jest to podstawowy warunek leczenia (Czerkawska 2013, s. 56).

Ta myśl w nieco późniejszym czasie została aplikowana do innych form pomocy psychologiczno-pedagogicznych. Między innymi znalazła swoje odbicie w poradnictwie egzystencjalnym. Kategoria dotycząca człowieka i jego *bycia-w-świecie* sformułowana przez Heideggera stała się wiodącą w organizowanych działaniach pomocowych w perspektywie egzystencjalnej. I choć nikt celowo nie wykorzystywał jej do zmniejszania przepaści między jednostką a światem zewnętrznym (wtedy jeszcze nienazwanej luką ludzką), zaczęła służyć jej zmniejszaniu. Martin Heidegger wskazał, że życie ludzkie istnieje na trzech poziomach bytu. Człowiek doświadcza siebie w poszczególnych wymiarach oraz stanowi ze światem jedność. Istnieje – rozwija się, staje się, trwa i przemija – w następujących warstwach:

- *bycie-w-naturze* – w relacji do biologiczno-fizycznych aspektów otaczającego świata,
- *bycie-z-innymi* – w świecie relacji z innymi ludźmi,
- *bycie-dla-siebie* – w swoim wewnętrznym świecie (Heidegger 1994).

Heidegger pisze, że życie człowieka nie polega jedynie na autentycznym byciu sobą i trosce o własny los, polega także na jednoczesnym współbyciu z innymi.

To współbycie z innymi i „dzielenie się” światem wymaga ludzkiej przytomności obecnej na wszystkich poziomach bytu. Jednostka w trakcie rozwoju staje się istotą świadomą własnego istnienia, więzi z innymi i zależności od nich, także swojej skończoności i tego, co po sobie pozostawi. Poznając siebie i świat oraz dokonując samoaktualizacji, ustosunkowuje się wobec siebie, innych ludzi i otaczającej rzeczywistości. Człowiek wyraża troskę o siebie i własne życie, również inni ludzie i świat zewnętrzny stają się przedmiotem tego zatroskania. Ta troska o siebie i własne *bycie-w-swiecie* jest rozwijana i modyfikowana w biegu życia. Szczególną potencjalnością człowieka jest zdolność wyjścia poza własną osobę i swoją egzystencję (Heidegger 1994).

Dostrzeżenie wyżej opisanych aspektów w filozofii M. Heideggera i aplikowanie tej myśli w psychiatrii spowodowało w latach 50. XX wieku w poradnictwie paradygmatyczne przesunięcie – odejście od behawioralnego w stronę egzystencjalnego. Na dobre zakiełkowało myślenie, że świadoma ludzka egzystencja łączy się z szukaniem swojego miejsca w świecie, braniem odpowiedzialności za urzeczywistnienie swojego potencjału, dzieleniem się światem z innymi ludźmi. Poradnictwo w tym nurcie jest nadal rozwijane.

Obecny świat oferuje wiele możliwości, ale jednocześnie wymaga od jednostki ciągłego dostosowania się do nieustannie rosnących wyzwań. To niewątpliwie powoduje konieczność nabywania coraz to nowych kompetencji, którymi trzeba wykazać się, pełniąc rozmaite role, tak w kontekście życia indywidualnego, jak i społecznego. Jak można wnioskować, nie sprzyja to uzyskaniu wewnętrznej spójności. Wzmaga to raczej wewnętrzne konflikty i dylematy, niosące ze sobą poczucie zagubienia i nieadekwatności. Sytuacja ta powoduje rozdarcie między tym, kim jednostka jest, a tym, kim może być, między tym, co chce, a tym, co może mieć, między tym, co robi, a tym, co chciałaby osiągnąć i pozostawić po sobie. To rozdarcie można porównać do „luki ludzkiej”, występującej w o wiele mniejszej skali niż tej opisywanej przez Botkina i jego współautorów. Dotyczy kręgów, w których człowiek istnieje, kształtuje swoją tożsamość i uczy się życia. Starania ukierunkowane na pomniejszenie lub zniwelowanie różnic, które stanowią dokuczliwą rozbieżność między stanem pożądanym a rzeczywistym, zataczają koła o różnym zasięgu.

Działania poradnicze realizowane w nurcie egzystencjalnym można odnieść do zaprezentowanego heideggerowskiego podziału. Zazwyczaj głównymi wątkami podejmowanymi we współpracy osoby radzącej się i doradcy są sprawy indywidualne dotyczące świata przeżyć, także dużo uwagi zajmują kwestie relacyjne, nie bez znaczenia są też sprawy dotyczące doświadczania świata zewnętrznego i odpowiedzialnego w nim uczestnictwa. Doradcy egzystencjalni pomagają osobom radzącym uczyć się życia w obszarach, które dotyczą: egzystencji (*bycia-dla-siebie*), koegzystencji (*bycia-z-innymi*), ekoegzystencji (*bycia-w-naturze*) (Czerkawska 2013).

Wymiar egzystencji związany jest z jednostkowym, niepowtarzalnym bytem człowieka w danym miejscu i w danym czasie historycznym. Nie jest to tylko życie

dla siebie, ale także w sobie i ze sobą. Wszystko, co człowiek doświadcza wewnętrznie, np. wartości, poglądy, przeżycia, emocje, pragnienia, wewnętrzne konflikty, kryzysy, refleksje stanowi dla działań podejmowanych w poradnictwie egzystencjalnym podstawę poznawania i rozumienia swojego podmiotowego istnienia oraz tworzenia przez osoby radzące się indywidualnych projektów życia. Ma to związek z troską o własne życie i spełnienie się w nim. Wysiłki podejmowane na tym polu mają pomóc jednostce w osiągnięciu większej świadomości, zachowaniu wrażliwości i integracji wewnętrznej. Mają również skłonić do życia mądrego, dobrego i odpowiedzialnego, w którym możliwa będzie realizacja własnego programu na życie. Programu, który w założeniu nie zakłóci cudzego istnienia (Czerkawska 2017).

Z kolei wymiar koegzystencji dotyczy współistnienia z innymi ludźmi. Łączy się on z potrzebą przynależności społecznej, a także chęcią i koniecznością współbycia z innymi. W poradnictwie egzystencjalnym podkreśla się aspekt nierozzerwalności jednostki z innymi. Uczenie się bycia w relacjach ma kluczowe znaczenie dla przebiegu życia jednostki i grupy społecznej. Wykorzystywanie doświadczeń biograficznych osób radzących się (problemów relacyjnych, sporów interpersonalnych, a także pozytywnych przykładów praktyk z innymi) do tego celu jest związane z uczeniem się reguł współżycia, podnoszeniem kompetencji komunikacyjnych, podejmowaniem owocnej współpracy z innymi, wyzwalania się spod nacisków zewnętrznych (Czerkawska 2017) oraz organizowania wspólnych akcji o różnym znaczeniu i zasięgu społecznym. To bycie z innymi i bycie dla innych związane jest z troską o wspólne dobro. Wspólnotowe inicjatywy pozwalają jednoczyć ludzi, chronić interesy różnych grup i dbać o środowisko życia, które toczy się na wielu płaszczyznach.

Ostatni najogólniejszy wymiar dotyczy ekoegzystencji. Dotyczy on życia jednostki i grup społecznych w biologiczno-fizycznej i kulturowej rzeczywistości. Działania podejmowane na gruncie poradnictwa egzystencjalnego ukierunkowane są na współistnienie człowieka w naturze, która stanowi życiodajną siłę i która w historii ludzkości znacząco została zakłócona przez zdobywcze rozum ludzkiego i ich bezmyślne wykorzystywanie (Czerkawska 2017). Zwracanie uwagi na odnawialne i nieodnawialne zasoby ziemi oraz pozytywne i negatywne aspekty postępu cywilizacyjnego jest ważnym tematem poruszonym w relacji pomocowej, gdyż dotyczy istnienia nie tylko jednostki, ale i całego świata. Jednostka ma okazję zastanowić się, co mogłaby zrobić sama lub razem z innymi, aby dla obecnych i kolejnych pokoleń środowisko, w którym żyje, pozostawić przyjazne.

W poradnictwie egzystencjalnym wymienione działania są związane z niwelowaniem „luki ludzkiej”. I choć nie stanowi to celu samego w sobie dla tej formy pomocy, to głęboko zakorzenione humanistyczne myślenie o człowieku i jego obecności w świecie powoduje uruchamianie działań wpisujących się w edukację nieformalną w tym obszarze. Opisane poziomy współdziałania w relacji poradniczej pojawiają się z różnym natężeniem w zależności od potrzeb i oczekiwań osób radzących się. Poruszane w dialogu poradniczym poszczególne wątki związane z egzystencją, koeg-

zystencją i ekoegzystencją wzajemnie na siebie oddziałują i przenikają się (Czerkawska 2017). Poszanowanie życia na każdym poziomie istnienia jest wartością, o którą toczą się wspólne edukacyjne starania osoby radzącej się i doradcy. Dookreślenie siebie, podniesienie własnej świadomości, stawanie się osobą odpowiedzialną, budowanie relacji z innymi i umiejętność współdziałania umożliwia rozwijanie wiedzy, umiejętności i kompetencji związanych ze świadomym życiem na trzech wskazanych poziomach bytu.

Odnosząc działania poradnictwa egzystencjalnego do heideggerowskiego trójpodziału, można dostrzec, że we współczesnej, złożonej rzeczywistości pojawia się w trzech wyróżnionych obszarach możliwość oddziaływania na „lukę ludzką”. Według uczestników Klubu Rzymskiego zmniejszenie dystansu między rosnącą złożonością świata a ograniczonymi zdolnościami jednostki do jej sprostania może nastąpić poprzez uruchomienie odpowiednio konstruowanych procesów edukacyjnych. Niewątpliwie za sprawą tych głosów dokonał się pewien zwrot w rozumieniu uczenia się istoty ludzkiej, jak i w samym postrzeganiu człowieka jako aktywnego twórcy własnego losu. Autorzy raportu *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* wykraczają poza konwencjonalne rozumienie procesu uczenia się łączonego do tej pory w dużej mierze z kształceniem i nauką szkolną. Uznali, że: „Uczenie się oznacza [...] rodzaj takiej postawy zarówno wobec wiedzy, jak i wobec życia, w której akcentuje się znaczenie ludzkiej inicjatywy. Obejmuje ono opanowanie i wdrażanie nowych metodologii, nowych umiejętności, postaw i wartości niezbędnych do życia w świecie pełnym zmian” (Botkin, Elmandjra, Malița 1982, s. 50). Wyróżniają także dwa wzorce uczenia się. Pierwszy to „wzorzec uczenia się zachowawczego, związany z nabywaniem tego, co znane (wiedza – światopoglądy – reguły – zasady – strategie)”. Drugim jest:

wzorzec uczenia się innowacyjnego, opartego na antycypacji i uczestnictwie, którego istota polega na przygotowaniu ludzi do posługiwania się takimi technikami, jak: prognozowanie, symulacja, tworzenie modeli, tworzenie scenariuszy, które dostosowane są do rozwiązania pojawiających się, nowych problemów (<https://www.npseo.pl/action/dictionary/make/view/item/137/> [dostęp: 22.08.2018]; Botkin, Elmandjra, Malița 1982, s. 53).

Z perspektywy działań poradnictwa egzystencjalnego wydawać by się mogło, że szczególnie ten drugi wzorzec odpowiada ich specyfice. Pragniemy jednak dodać, że w procesach edukacyjnych tworzonych w omawianym poradnictwie zwraca się uwagę na dwa aspekty uczenia się życia – nieinwazyjną adaptację i twórczą emancypację. Ważną częścią uczenia się osób radzących się jest autoanaliza przeżyć, doświadczeń, omawianie celów i planów życiowych. Dzięki możliwości wglądu we własną egzystencję, relacje z innymi ludźmi i światem możliwe jest przyjrzenie się własnym odczuciom, myślom, wartościom, celom i kierunkom działań, a także kompetencjom egzystencjalnym. Analiza własnego życia, realizowanych postaw i wyzwań stojących przed jednostką pomaga w dookreśleniu siebie w poszcze-

gólnych wymiarach bytu. Uświadomienie sobie braków, trudności i konfliktów prowadzi do wyznaczenia kierunków dalszego uczenia się. Pojawia się szansa na stworzenie przez osobę radzącą się własnego projektu życia, który będzie uwzględniał indywidualne potrzeby, zadania, cele oraz możliwości i ograniczenia zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne. Jednostka na drodze dialogu z doradcą egzystencjalnym wyznacza sobie obszary działań związane z realizacją własnego potencjału. Wszystko to pozwala radzącemu się śledzić własny tok rozumowania, działania, a także wzorce odczuwania i reagowania na pojawiające się sytuacje problemowe. Osoba radząca się ma tworzone warunki, by mogła przyglądać się wyznawanym i realizowanym wartościom moralnym, dylematom etycznym i społecznym, powodzeniom i niepowodzeniom w różnych sferach życia. Poruszane osobiste wątki w dialogu z doradcą mają znaczenie edukacyjne w wymiarze przystosowawczym i emancypacyjnym. Jednostka porządkuje wiedzę o sobie, innych ludziach i o świecie zewnętrznym, rozwija kompetencje biograficzne, sposoby radzenia sobie w życiu w wielu obszarach, głębiej internalizuje zasady współżycia społecznego oraz uczy się działać według nich. Zyskuje też umiejętności związane z rozpoznawaniem problemów jednostkowych i globalnych, co zwiększa świadomość i wrażliwość jednostki w odniesieniu do dziejących się niesprawiedliwości społecznych, nadużyć wobec człowieka, przyrody i kultury. Przeciwwstawianie się presjom zewnętrznym i chęć pokonywania problemów prowadzi do szukania innowacyjnych strategii wprowadzania zmian jakościowych o różnym charakterze i zasięgu (Czerkawska 2017). A zatem można wskazać, że uczenie się zachowawcze i emancypacyjne jest obecne w egzystencjalnym poradnictwie. Aby pewnego rodzaju „misja” zmniejszania „luki ludzkiej” została spełniona, oba obszary uczenia się powinny zostać uruchomione w procesie poradniczym.

Niektórzy badacze wskazują na powiązanie poradnictwa egzystencjalnego z ideą całościowego uczenia się (Malewski 2003; Kargulowa 2006, 2010, 2011, 2012; Minta 2009; Siarkiewicz 2010; Kławsiuć-Zduńczyk 2010; Wojtasik 2012; Thomsen 2016; Guichard 2018). Niewątpliwie relacja pomocowa podmiotów w poradnictwie egzystencjalnym jest ściśle związana z uczeniem się. Jak ujmuje to Alicja Kargulowa:

celem jego jest nie tyle rozwiązanie problemu, co ukazanie szerokich jego kontekstów, czasem całościowych i globalnych, występujących aktualnie i realnie, ale również i odległych, fikcyjnych, symulowanych, w rezultacie jednak pozwalających określić jego nowe znaczenie, a więc celem jest umożliwienie zrozumienia nowych związków między zjawiskami i ludźmi oraz uzyskanie możliwości dokonania ich nowej syntezy tj. wytworzenia nowych struktur i nowe sformułowanie problemów (Kargulowa 1986, s. 28).

Ten cykl działań podejmowanych w toku pomocy ma zmierzać do zmiany postawy radzącego się wobec własnej sytuacji problemowej, świata i innych ludzi. Taki obraz możliwy staje się dzięki innowacyjnemu myśleniu o sobie, nie bezkrytycznemu, ale odpowiadającemu wymogom rzeczywistości, w jakiej żyje osoba radząca się.

Alicja Kargulowa, opisując formę działań poradnictwa egzystencjalnego, zwraca uwagę na to, że współpraca z doradcą: „zachęca do rozpatrywania tendencji wydarzeń, układania planów, oceniania przyszłych skutków pożądanych i możliwych, szkodliwych efektów ubocznych podejmowanych decyzji i działań oraz do brania pod uwagę globalnych konsekwencji działań o zasięgu lokalnym, krajowym czy regionalnym” (Kargulowa 1986, s. 28). W wymiarze poradnictwa egzystencjalnego (analizowanie stanów psychicznych jednostki, jej doświadczeń, ważnych relacji z innymi ludźmi, przeżytych sytuacji, planów życiowych i wprowadzanych w życie projektów) mamy do czynienia z uczeniem się sytuacyjnym, refleksyjnym, biograficznym i egzystencjalnym. Osoba radząca się, korzystając ze zgromadzonego przez siebie materiału biograficznego, zastanawia się nad sobą i uczy się siebie. Ta edukacja nieformalna przyczynia się także do odkrywania miejsca życia, realizacji życiowych projektów oraz dokonywania oceny warunków ludzkiego istnienia i własnych działań w otaczającej rzeczywistości. Można powiedzieć, że udział w relacji poradniczej realizowanej w nurcie egzystencjalnym jest sposobnością, w której jednostka zwiększa przytomność własnego *bycia-w-świecie*, uczy się nie tylko istnieć w świecie wewnętrznym i zewnętrznym, ale również zmieniać swoją rzeczywistość. Osoba radząca się rozwija kompetencje związane z krytycznym myśleniem, które służy świadomej adaptacji do otoczenia i emancypacji.

Zdajemy sobie sprawę, że poradnicze starania w obliczu stałego pogłębiania się „luki ludzkiej” mają bardzo ograniczone oddziaływanie, jednak upatrujemy w nich sens. Autorzy Raportu Rzymskiego zachęcali do szukania rozwiązań na szeroką skalę. Jednak na polu edukacji nie dało się tego zrealizować. Postęp cywilizacyjny, nadprodukcja dóbr, marnotrawstwo zasobów naturalnych, złudna pogoń za dobrobytem nie zostały powstrzymane. Innowacyjne sposoby uczenia się nie spowodowały mentalnych zmian. Eksploatowanie zasobów intelektualnych ludzi w drodze formalnej edukacji nie przyniosło oczekiwanych rezultatów. Budzenie ludzkiej świadomości i przytomności bycia jest procesem długotrwałym, niepewnym i kosztownym. Nie wystarczy przekazanie wiedzy na temat zagrożeń i zaproszenie do zorganizowanych działań zmierzających do niwelowania luki ludzkiej. Trzeba sprawić, by wrażliwość podmiotu i jego naturalne zatroskanie o własne życie i los rozszerzały się na inne obszary życia. Chodzi o to, by między jednostką a światem nawiązała się prawdziwa łączność i by na głębokim poziomie zachodziły mentalne zmiany. To naszym zdaniem wymaga „zatrzymania się”, skupienia na sobie, refleksyjnego przyglądania się własnemu życiu. Poradnictwo egzystencjalne oferuje proces, w którym jednostka przy wsparciu doradcy ma możliwość porządkowania podmiotowej warstwy swojego życia, odkrywania tego, kim jest i jaką wiedzie egzystencję. To otwiera możliwość zaawansowanej pracy nad pozostałymi poziomami bytu. Procesy edukacyjne zachodzące w ramach poradnictwa egzystencjalnego dotyczą niewielkiej grupy podmiotów, a zatem nie mają charakteru masowego. Uważamy, że ta droga daje więcej nadziei na powodzenie, mimo że dotyczy mikroświatów osób radzących się. Wypracowane

przez osobę radzącą się zmiany nie tylko budują egzystencję danej osoby, ale tym samym służą dobru innych ludzi. Ludzie uczą się od siebie, inicjują pozytywne myślenie i działanie, wzajemnie zachęcają się do stawiania czoła wewnętrznym i zewnętrznym wyzwaniom. Wdrażana w poradnictwie egzystencjalnym idea uczenia się bez granic nadaje człowiekowi rangę twórcy własnego losu, aktywnego badacza rzeczywistości, uczącego się w różnych przestrzeniach i kontekstach życia poprzez właściwe sobie doświadczanie rzeczywistości. Ta aktywność twórcza sprzyja nie tylko wykorzystaniu indywidualnego potencjału, realizacji własnych aspiracji, pasji i zainteresowań, jest zaproszeniem innych do świadomego wykorzystania czasu własnego życia, ratowania środowiska i podejmowania wspólnych inicjatyw mających na celu rozwiązywanie problemów w mikro-, mezo- i makroskali.

BIBLIOGRAFIA

- Botkin J.W., Elmandjra M. Malița M. (1979), *No Limits to Learning: Bridging the Human Gap: A Report to the Club of Rome*, New York.
- Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M. (1982), *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką? Raport Klubu Rzymskiego*, M. Kukliński (przekł.), Warszawa.
- Czerkawska A., (2017), Hasło: Poradnictwo egzystencjalne, w: *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności*, A.A. Zych, (red.), t. 3, Katowice.
- Czerkawska A. (2013), *Poradnictwo egzystencjalne. Założenia – inspiracje – rozwiązania praktyczne*, Wrocław.
- Guichard J. (2018), *Dialog konstruowania życia / Life Design. Nowa forma wspierających interwencji poradniczych*, „Studia Poradnicze/Journal of Counselling”, 7, 57–97.
- Heidegger M. (1994), *Bycie i czas*, B. Baran (przekł.), Warszawa.
- Kargulowa A. (2004), *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu*, Warszawa.
- Kargulowa A. (2010), *O poradnictwie społeczeństwa sieci*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2, 7–22.
- Kargulowa A. (2006), *Poradnictwo andragogiczne. Konsekwencje paradygmatycznego przesunięcia*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2, 53–61.
- Kargulowa A. (2012), *Poradnictwo ery komunikacji satelitarnej*, „Studia Poradnicze/Journal of Counselling”, 1, 19–34.
- Kargulowa A. (1986), *Poradnictwo jako wiedza i system działań*, Wrocław.
- Kargulowa A. (2012), *Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się dorosłych*, „Rocznik Lubuski”, 38, 141–156.
- Kargulowa A. (2011), *Próba zainteresowania pedagogiki ogólnej uczeniem się w sytuacji poradniczej*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1, 124–134.
- Klim-Klimaszewska A. (2011), *Podstawy edukacyjne na przełomie XX i XXI wieku w świetle raportów oświatowych*, „Rozprawy Społeczne”, 1, Vol. 5, 3–18.
- Kławsuń-Zduńczyk A. (2010), *Nowy wymiar poradnictwa w ujęciu rezolucji dotyczącej integracji całościowego poradnictwa ze strategiami uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych”, 1, 117–123.
- Kobylińska E. (1985), *Hermeneutyczna wizja kultury*, Warszawa.

- Kupisiewicz Cz. (2005), *Podstawy dydaktyki*, Warszawa.
- Malewski M. (2003), *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, w: *Doradca – profesja, pasja, powołanie?*, B. Wojtasik i A. Kargulowa (red.), t. 1, Warszawa.
- Minta J. (2009), *Poradnictwo światem uczenia się w perspektywie wybranych teorii andragogicznych*, w: *Poradownawstwo – kontynuacja dyskursu*, A. Kargulowa (red.), Warszawa.
- Siarkiewicz E. (2010), *Przesłonięte obszary poradnictwa*, Zielona Góra.
- Słownik pojęć*, H. Mizerek (red.), <https://www.npseo.pl/action/dictionary/make/view/item/137/> [dostęp: 22.08.2018].
- Straś-Romanowska M. (2008), *Tożsamość w czasach dekonstrukcji*, w: *Oblicza tożsamości: perspektywa interdyscyplinarna*, B. Zimoń-Dubowik, M. Gamian-Wilk (red.), Wrocław.
- Szostak M. (2005), *Kierunki i wyniki debaty nad globalnymi barierami rozwoju*, „International Journal of Management and Economics”, 17, 6–40.
- Thomsen R. (2016), *Poradnictwo kariery w społecznościach – model wspierania refleksyjnej praktyki*, „Studia Poradownawcze/Journal of Counselology”, 5, 25–48.
- Wojtasik B. (2012), *Refleksje na temat stanu polskiego poradnictwa*, „Studia Poradownawcze/Journal of Counselology”, 1, 35–47.
- Wołoszyn S. (wyb. i oprac.), (1998), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, *Księga Druga: Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, Kielce.

Paulina Forma

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID: 0000-0001-5634-9250

Dymensje poradnictwa – różnorodne drogi wsparcia, opieki, wychowania i edukacji dzieci i młodzieży

Streszczenie. Celem rozdziału jest teoretyczne przedstawienie ważnych pedagogicznie uwarunkowań procesów poradnictwa, opieki, wychowania i edukacji współczesnego pokolenia dzieci i młodzieży. Ponadto istotne jest wskazanie na interdyscyplinarny charakter oddziaływań pomocowych oraz wymienionych czynników implikujących zjawiska towarzyszące młodemu pokoleniu. Podkreślenie potrzeby uważności i prawidłowego przebiegu wspomnianych procesów traktowanych komplementarnie. Takie ujęcie procesu poradnictwa występuje w teorii środowiskowej (pedagogika społeczna), wskazującej na udział w tym procesie wielu środowisk wychowawczych, które wspólnie powinny tworzyć/modyfikować przestrzeń opieki, wychowania i edukacji.

Słowa kluczowe: dzieci i młodzież, rozwój psychospołeczny, poradnictwo interdyscyplinarne, usieciowiony indywidualizm, relacje społeczne, wsparcie społeczne

Dimensions of Counselling – Various Ways of Supporting, Caring for, Raising and Educating Children and Young People

Abstract. The aim of this article is to present, from a theoretical perspective, the pedagogically important determinants of the processes of counselling, care, upbringing and education of the contemporary generation of children and young people. Furthermore, it is important to point out the interdisciplinary nature of support measures and the factors mentioned above that influence the phenomena accompanying the younger generation. The need for attentiveness and the proper course of the aforementioned processes, treated as complementary, should be emphasised. This approach to the counselling process is found in environmental theory (social pedagogy), which points to the participation of many educational environments in this process, which should jointly create/modify the space of care, upbringing and education.

Keywords: children and adolescents, psychosocial development, interdisciplinary counseling, networked individualism, social relationships, social support

Wprowadzenie

Współczesne funkcjonowanie dzieci i młodzieży oraz zaangażowanie ludzi w przestrzeń społeczną jest przedmiotem rozważań wielu dyscyplin naukowych. Jakość realizacji procesów opieki, wychowania i edukacji oraz towarzyszącego im poradnictwa nabiera we współczesnym świecie nowych wymiarów.

Odnajduję je również w doniesieniach praktyków oraz u Jonathana Haidtiego – (2025) psychologa społecznego, profesora w Stern School of Business na Uniwersytecie Nowojorskim. Wspomniany autor definiuje cywilizację i czynniki wpływające na rozwój dzieci i młodzieży, zaliczając do nich m.in. nadopiekuńczość w świecie realnym i niewystarczającą opiekę w świecie wirtualnym, których suma wyraża się poprzez określenie młodego pokolenia mianem „niespokojnego”. Autor ten ukazuje, jak gwałtowny rozwój technologii w połączeniu z nadopiekuńczością wobec dzieci i ograniczaniem ich autonomii w realnym świecie przekierował ich uwagę na świat wirtualny, co implikuje poważne skutki dla nich samych, ich rodzin, jak i całego społeczeństwa.

Spostrzeżenia związane ze współczesnymi determinantami rozwoju młodego pokolenia odnajduję także u polskich badaczy. Jak piszą m.in. Zbyszko Melosik (2013, s. 44), Magdalena Piorunek (2015, s. 8): „w dobie permanentnej zmiany, kiedy generycznym doświadczeniem rzeczywistości staje się poczucie nadmiaru (ludzi, towarów, informacji), wzrasta poczucie »nieadekwatności«, swoistego wyobcowania wielu ludzi, w tym dzieci i młodzieży, które z trudem lub w ogóle nie odnajdują się w dzisiejszym świecie”. To, co niezwykle charakterystyczne, to również zanikanie granicy między tym, co rzeczywiste, a sztuczne. Z. Melosik twierdzi, iż coraz powszechniejsze staje się przekonanie, iż to media wytwarzają rzeczywistość.

Badacze podkreślają, że:

mamy do czynienia z sytuacjami, zjawiskami, procesami i artefaktami życia społecznego, które tworzą swoisty kolaż stylów bycia, subkultur, zróżnicowanych strategii uczestnictwa społecznego i zmagania się z codziennością. Ich znaczny stopień dyferencjacji często utrudnia nawet dokonywanie klasyfikacji jednostek, grup, fenomenów społecznych, których różnorodność wymyka się wszelkim próbom kategoryzacji lub typologizacji. Różnorodność zresztą, a także wielowektorowość, płynność rzeczywistości, związana zarówno z przyspieszeniem zmian struktur społecznych, jak i jednocześnie doświadczaną zmiennością reguł i zasad koordynujących ludzkie działania, krótkotrwałość, indywidualizacja wielu sfer życia to zapewne te deskryptory, które są dostępne percepcji i doświadczeniu wielu (Melosik, Szkudlarek 2010).

Ponadto „wyjątkowość naszej epoki wydaje się polegać na wyjątkowym wręcz poczuciu bezradności wobec życia, świata, a często i samych siebie” (Melosik, Szkudlarek 2010).

Wymagają one zatem namysłu i nowych rozwiązań zwłaszcza w zakresie opieki, wychowania i edukacji młodego pokolenia. Są także uwarunkowaniem szerokiego kierunku poradnictwa.

Waldemar Segiet (2021, s. 26) zwraca uwagę na zmienność zasobów, zmiany ich wartości, usytuowania, funkcji. Jak pisze, odnosząc się m.in. do rozważań Jeana-Claude'a Kaufmanna (2004, s. 229): „nie każda jednostka może docenić znaczenie wiedzy jako zasobu we współczesnym świecie, jednostka wybiera swoją prawdę, swoją moralność, swoje więzi społeczne i swoją tożsamość. Zgodnie z nią człowiek tworzy w swoim życiu osobisty film, gdzie może być jednocześnie scenarzystą, reżyserem i odtwórcą głównej roli”.

Obserwowalne współcześnie sytuacje deficytu zasobów wiedzy, postępująca indywidualizacja oraz osłabiona tradycja wspólnotowości czy też „rozcieńczenia” (M. Marody, A. Giza-Poleszczuk 2006, s. 21–28) determinują autentyczność międzyludzkich relacji, wiarę w możliwość odzyskania więzi traconych za sprawą oddziałującej nowoczesności.

Na potrzeby niniejszych rozważań jako kluczową teorię przyjmuję teorię Urie Bronfenbrennera, zgodnie z którą rozwój dzieci i młodzieży jest procesem wzajemnej i progresywnej akomodacji jednostki i środowiska społecznego.

Dymensje poradnictwa¹

Problematyka związana z poradnictwem i jego dymensjami jest ważna z punktu widzenia pedagogiki społecznej. Uwzględniając stałą ewolucję potrzeb dzieci i młodzieży (m.in. wzrost dzieci i młodzieży ze SPE, wzrost zaburzeń zdrowia psychicznego, rosnącą skalę orzeczeń o indywidualnym kształceniu itp.), analiza kierunków poradnictwa jest ważna zarówno z teoretycznego, jak i praktycznego punktu widzenia. Widoczne współcześnie środowiskowe zapotrzebowania na specjalistów z zakresu pomagania to bardzo ważny obszar w obrębie nauk humanistyczno-społecznych.

Aktualnie poradnictwo nie tylko wspiera procesy opieki, wychowania i edukacji dzieci i młodzieży, ale także znacząco wpływa na proces ich uspołeczniania, przygotowania do różnych ról, które realizować będą w swoim przyszłym życiu edukacyjnym, rodzinnym, zawodowym, społecznym, kulturalnym. Najogólniej można powiedzieć, że poradnictwo wspiera proces uzyskania przez dzieci i młodzież kompetencji do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym (P. Forma 2012, s. 25). Wspomniane wpływy mogą mieć charakter bezpośredni lub pośredni, ponadto mają modyfikować zachowanie społeczne dzieci i młodzieży. Poradnictwo w tym kontekście – w zakresie jego różnych aspektów, metod i form – towarzyszy procesom kształtowania dojrzałości społecznej młodego pokolenia. Te relacje poradnictwa wpisują się w definicję socjalizacji/uspołecznienia dzieci i młodzieży określonej jako ich akulturacja lub też identyfikacja (J. Modrzewski, A. Sipińska 2006, s. 805).

¹ Dymensje poradnictwa rozumiane jako różne jego aspekty, cele, metody, formy, konteksty, relacje.

W naukach społecznych podkreśla się, iż relacja poradnictwa do wspomnianych powyżej procesów uwidacznia się we wpływie społecznym, który prowadzi do określonych (pożądanych społecznie) skutków w edukacji, zachowaniu i osobowości dzieci i młodzieży oraz ich rodzin. Wpływ ten wynika z uznawanych w danym społeczeństwie wartości, norm, wzorów, historii czy tradycji. We wczesnym okresie życia łączy się głównie z rodziną/rodzicami dziecka, kiedy dziecko w sposób naturalny, spontaniczny przejmując wzory zachowań reprezentowane przez najbliższe mu osoby: matkę, ojca, rodzeństwo. To w okresie dzieciństwa jednostka przyswaja główne i podstawowe informacje oraz umiejętności potrzebne do sprawnego funkcjonowania jej jako pełnoprawnego członka społeczeństwa. W późniejszym okresie życia zachodzi w relacje z innymi środowiskami, tj. grupą rówieśniczą, szkołą, środowiskiem lokalnym, i co coraz bardziej widoczne z mass mediami (B. Matyjas 2017, s. 41).

Współczesne przemiany kulturowo-gospodarcze uwidaczniają dymensje poradnictwa, wskazując na konieczność przyjęcia jego synergicznego charakteru, rozumianego holistycznie i komplementarnie, osadzając go w teorii środowiskowej (pedagogika społeczna), wskazującej na udział wielu czynników środowiskowych (ujęcie socjologiczno-pedagogiczne). Wpisują się w ten sposób w zaproponowany przez Ewę Marynowicz-Hetkę (2010, s. 73) zintegrowany transwersalnie punkt widzenia na pedagogikę społeczną i analizę działania w praktyce.

Różnorodne drogi opieki, wychowania i edukacji zarówno na poziomie makrospołecznym, jak i zmiany codziennego funkcjonowania dzieci i młodzieży w kulturze indywidualizmu uwidaczniają problemy, trudności i kryzysy, z którymi zmaganie się wymaga interdyscyplinarnego poradnictwa (uwzględniającego zmieniające się także strategie, metody, formy oraz środki jego świadczenia).

Świat Bani i usieciowiony indywidualizm

Interdyscyplinarna kwerenda biblio- i netograficzna wskazuje, że współczesny świat i żyjące w nim młode pokolenie ulega nowym trendom i wyzwaniom.

Wydarzenia ostatnich lat, m.in. pandemia Covid 19, toczące się wojny, konflikty, podyktowały upowszechnienie koncepcji świata Bani. Niespodziewane, szybkie zmiany zaimplikowały uczucie chaosu, niepokoju oraz nieustannej potrzeby zrozumienia i określenia swojego „ja”. Świat Bani jest rozwinięciem świata Vuca², który nie wystarcza już do opisanego ani zrozumienia otaczającej rzeczywistości i nadchodzącej przyszłości. Znaczenie określenia świata BANI ilustruje tabela 1.

² Akronim VUCA został wprowadzony przez Akademię Wojskową Armii Stanów Zjednoczonych w 1987 roku po zakończeniu zimnej wojny. W aspektach biznesowych model VUCA stał się operacyjny niedługo po globalnym kryzysie finansowym w latach 2008–2009 (Projekt Gamma, 274 Ocena wpływu świata BANI na działalność innowacyjną małych przedsiębiorstw 2024).

Tabela 1. Akronim BANI a określenia współczesnego świata

B (Brittle)	Kruchy
A (Anxious)	Niespokojny
N (Non-linear)	Nieliniowy
I (Incomprehensible)	Niezrozumiały

Źródło: opracowanie własne na podstawie E. Mieszajkina, K. Ostapińska (2024), *Evaluation of the Impact of the BANI World on Small Business Innovation Activities*, „European Research Studies Journal”, Vol. XXVII, Special Issue 3, s. 272–288

W przeciwieństwie do świata Vuca, odnoszącego się do stanu rzeczywistego, świat Bani opisuje przyszłość, którą cechuje wiele pejoratywnych znaczeń. W tym kontekście rozwój dzieci i młodzieży oraz przebieg procesów opieki, wychowania i edukacji wymaga podjęcia określonych aktywności i rozwiązań, dzięki którym ich życie pod wieloma aspektami byłoby łatwiejsze i mniej chaotyczne. Odnosząc się kolejno do wyróżnionych w tabeli 1 cech, należy zaznaczyć, iż kruchość odnosi się do niestabilności m.in. współczesnych środowisk, co może zaburzać podstawową potrzebę młodego pokolenia, którą stanowi poczucie bezpieczeństwa. Uszczerbek jednej z elementarnych potrzeb człowieka może powodować dalsze zaburzenia i nierzadko trudne do odwrócenia skutki. Zgodnie z koncepcją Bani kruchość wynika głównie z braku skutecznych rozwiązań, które radziłyby sobie z nadchodzącymi wyzwaniami, co z kolei może wywołać szereg problemów w ujęciu globalnym. Kruchość świata pociąga za sobą niepokój, a nadmiar bodźców i czynników sprawia, że każdego dnia zmniejsza się poczucie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży. Przytłaczająca ilość danych i docierających do ludzi informacji bardzo obciąża procesy poznawcze. Wraz z nimi dochodzą fake newsy, które utrudniają sortowanie i organizowanie faktów, a tym samym racjonalne planowanie działań. Taka sytuacja wzmacnia niepokój w niemalże każdej strefie ich życia, co doprowadza do uczucia bierności i braku sprawczości także w rudymenarnym, prymarnym środowisku opieki, wychowania i edukacji, jakim jest rodzina.

Współczesna rzeczywistość i nadchodząca przyszłość niejako zaburzą logikę łańcucha przyczynowo-skutkowego. Efekt ten był szczególnie wyraźny w czasie pandemii, która spowodowała wiele niespodziewanych, nieliniowych sytuacji i zmian. Dotknęły one zarówno rodziny, jak i inne środowiska opiekuńcze, wychowawcze, edukacyjne, docierając do wielu różnych grup społecznych. Nieprzewidywalność wzbudza niepokój i niezrozumienie, które może i nierzadko doprowadza do dysobalansu poznawczego oraz chaosu.

Wspomniana nieprzewidywalność, brak liniowości, kruchość i niezdolność przewidywania skutków wydarzeń czy decyzji prowadzą do braku zrozumienia. Coraz trudniej jest argumentować i logicznie uzasadniać określone obszary życia dzieci

i młodzieży. Wiele rzeczy i wydarzeń traci sens. Brakuje schematów i zasobów, a wiele rozwiązań wykorzystuje się za pomocą technologii, takich jak sztuczna inteligencja, Big Data i Data Science. Wspomniane technologie, jak pisze Remigiusz Żulicki (2022, s. 201), są ściśle związane z zachodzącymi w świecie społecznym procesami, w tym wyznaczaniem granic społecznego świata, legitymizacją i zaświadczeniem o autentyczności oraz segmentacji świata społecznego (w tym profesjonalizacji będącej jedną z konsekwencji segmentacji).

Współczesne społeczeństwa coraz częściej opisywane są w kategoriach sieci, połączeń i przepływów informacji. Procesy globalizacji, rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz ekspansja mediów społecznościowych doprowadziły do przekształcenia tradycyjnych form relacji młodego pokolenia. Jednym z kluczowych pojęć pozwalających uchwycić te zmiany jest koncepcja usieciowionego indywidualizmu (*networked individualism*), wprowadzona i rozwinięta przez Barry'ego Wellmana i Lee Rainie.

Zjawisko to opisuje transfer od społeczeństw opartych na stabilnych, lokalnych wspólnotach – rodzinnych, sąsiedzkich czy zawodowych – do społeczeństwa, w którym dzieci i młodzież funkcjonują w wielu, luźno powiązanych sieciach relacji. W usieciowionym świecie ludzie utrzymują kontakty nie poprzez instytucje czy grupy, lecz bezpośrednio – za pomocą technologii cyfrowych, które umożliwiają elastyczne zarządzanie więziami społecznymi. Tym samym sieci stają się nowym środowiskiem życia społecznego, w którym indywidualizm współistnieje z permanentnym połączeniem i komunikacją.

Analiza usieciowionego indywidualizmu pozwala lepiej zrozumieć, jak współczesne technologie redefiniują pojęcia tożsamości, wspólnoty i uczestnictwa społecznego. Z jednej strony sprzyjają one większej autonomii młodego pokolenia i możliwościom samorealizacji, z drugiej – prowadzą do fragmentaryzacji więzi, płynności tożsamości oraz nowych form zależności i kontroli. Zjawisko to staje się zatem jednym z centralnych tematów współczesnej socjologii, ukazując, jak sieciowe formy komunikacji wpływają na kształt relacji społecznych, struktur władzy oraz samego doświadczenia bycia jednostką w społeczeństwie późnej nowoczesności.

Specyfikę współczesnych procesów społecznych wyznacza funkcjonowanie jednostek w rzeczywistości charakteryzującej się postępującą indywidualizacją życia społecznego. Dzieci, młodzież oraz ich rodziny, mimo pozornego współuczestnictwa we wspólnej przestrzeni społecznej, coraz częściej funkcjonują równolegle, tworząc odrębne światy znaczeń, wartości i doświadczeń. Konstruują własne, niepowtarzalne biografie, interpretują oraz wartościują rzeczywistość społeczną zgodnie z indywidualnymi systemami odniesień, a także dokonują wyborów w oparciu o subiektywnie przyjmowane kryteria. Tradycyjnie pojęte społeczeństwo przestaje istnieć, jednocześnie jednak naturalna potrzeba bycia z innymi urzeczywistnia się

dzięki coraz bogatszej infrastrukturze medialnej i permanentnej komunikacji w sieci. Realne kontakty zostały zastąpione relacjami nawiązywanymi w Internecie, a życie jednostki coraz częściej rozgrywa się równolegle w dwóch światach – realnym i wirtualnym – lub wręcz przenosi do tego drugiego (Castells 2007).

Wyzwania współczesności a różnorodne drogi wsparcia, opieki, wychowania i edukacji dzieci i młodzieży

Dzięki pracy psycholożki społecznej Jean Twenge (2003) wielu zainteresowanych problematyką funkcjonowania dzieci i młodzieży dowiaduje się, że różnice pokoleń (ciche pokolenie, baby boomers, pokolenie X, Milenialsi, pokolenie Z, pokolenie Polarne) wywołane są poprzez wydarzenia, których one doświadczają. Zaliczyć tu można m.in.: wojny, kryzysy, zmiany technologii używanych w dzieciństwie (radio, potem telewizja, komputery osobiste, Internet, iPhone'y).

Współczesne źródła kryzysów, jakim podlegają dzieci i młodzież, mają odmienne oblicza oraz koszty dla ich dzieciństwa. Ilustrują je tabele 2 i 3.

Tabela 2. Wybrane oblicza źródeł kryzysów dzieci i młodzieży

Źródła kryzysu	Charakterystyka
Wojny	Bezdomność dziecięca (A. Makaś 2024)
Sharenting	– udostępnianie przez rodziców zdjęć, filmów i danych osobowych dziecka w mediach społecznościowych – źródła kryzysu dziecka, nastolatka
Pandemia Covid 19	– izolacja społeczna, „szkoła w chmurze”
Kultura instant, fast	– zaburzona komunikacja wewnątrzrodzinna, – sieroctwo psychologiczne (duchowe, emocjonalne), – bylejakość zaspokajanych potrzeb
Ekspansja mediów społecznościowych	– szybkie rozprzestrzenianie się szerokopasmowego Internetu – pojawienie się iPhone'a w 2007 roku, – błyskawiczne rozpowszechnianie się mediów społecznościowych, – wprowadzenie przycisków like i retweet/share w 2009 zmieniło dynamikę internetowego świata, – wzrost popularności własnych zdjęć (przedni aparat w telefonach, iPhone'ach)
Zjawisko tworzenia iluzorycznych wartości i ocen moralnych (resentyment w kontekście nietscheańskiej filozofii)	– niechęć, – wzrost krzywdzących stereotypów, – bierne przyjmowanie opinii podmiotu opiniotwórczego, – rekompensata własnych niemocy, ograniczeń

Źródło: opracowanie własne

Tabela 3. Koszty utraconych możliwości dzieciństwa opartego na mediach

Świat realny	Świat wirtualny
– Relacje ucieleśnione – Relacje synchroniczne – Komunikacja jeden na jeden – Wysoki próg wejścia i wyjścia	– Relacje bezcielesne – Relacje wysoce asynchroniczne – Komunikacja jeden na wielu – Niski próg wejścia i wyjścia (blokowanie niektórych, kruche społeczności)

Źródło: opracowanie własne

Wśród współczesnych badaczy ciekawe wnioski prezentuje także Enas Majadly (2024), która w swojej pracy doktorskiej ukazała wagę zjawiska integracji. Wspomniana badaczka, ilustrująca co prawda arabski system edukacji, zaakcentowała celowość i wartość tego procesu oraz konieczność podejmowania interdyscyplinarnych działań przez kreatorów opieki, wychowania i edukacji na rzecz integracji, ale także swoisty resentyment, wyrażający się w ograniczeniach w poziomie wiedzy, a także osobistej niechęci, mniejszej otwartości emocjonalnej.

Podsumowanie

W obliczu budowanej przyszłości potrzebne są zatem ramy, działania i rozwiązania, dzięki którym interdyscyplinarne poradnictwo będzie ułatwiać dzieciom zrozumieć świat. Ma to kluczowe znaczenie w kontekście danych dotyczących rosnącej wśród dzieci i młodzieży depresji, zaburzeń psychicznych i skali uzależnień, które wynikają z trudów i pesymizmu wspomnianego świata Bani.

Na niepokój i „popękany świat” wielu młodych osób najlepszym lekarstwem jest wsparcie, empatia i obecność drugiego człowieka. Uważniejsza obserwacja świata młodego pokolenia, racjonalne zaspokajanie jego potrzeb w świecie realnym i kontrola oraz odpowiedzialność rodzicielska w świecie wirtualnym nie tylko zwiększą świadomość, znajomość świata, ale dadzą szansę na partycypację w życiu, w poczuciu spokoju, pewności, a także umiejętność radzenia sobie ze stanami lękowymi. Świadomość zadań wynikających z ról rodzicielskich, nauczycielskich, diagnostycznych, doradczych może zastąpić zmienność, niepewność, złożoność i niejednoznaczność, tak trudne w życiu dzieci i młodzieży. Skuteczne koncepcje funkcjonowania dzieci i młodzieży powinny łączyć wymiary biologiczne, psychiczne, społeczne i kulturowe. Ważne jest wdrażanie holistycznych, wielowymiarowych programów pomocowych, profilaktycznych.

Podsumowując, od początku drugiej dekady XXI wieku obserwujemy gwałtowne pogorszenie stanu zdrowia psychicznego wśród młodego pokolenia. Systematycznie rosnące wskaźniki depresji, stanów lękowych, samookaleczeń i samobójstw, coraz

częstsze przejawy bezsenności, braku koncentracji, wszelkiego rodzaju uzależnienia, samotność i perfekcjonizm to wyraźne sygnały dla wszystkich, którym przyświeca dbałość o dobro dziecka.

BIBLIOGRAFIA

- Castells M. (2009), *Koniec tysiąclecia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Castells M. (2007), *Spółeczeństwo sieci*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Forma P. (2012), *Socjalizacja dziecka z rodziny wielodzietnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Haidt J. (2025), *Niespokojne pokolenie, Jak wielkie przeprogramowanie dzieciństwa wywołało epidemię chorób psychicznych*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Majadly E. (2024), *Attitudes of teachers in primary schools in the Arab sector in Israel towards inclusion of students with special needs*, Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza [niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem naukowym dr hab. Sylwii Jaskulskiej, prof. UAM].
- Makaś A. (2024), *Spółeczne i pedagogiczne aspekty sytuacji życiowej dzieci doświadczających bezdomności*, Szczecin: Uniwersytet Szczeciński [nieopublikowana praca doktorska napisana pod naukowym kierunkiem prof. dr hab. Barbary Kromolickiej].
- Marynowicz-Hetka E. (2010), *W nawiązaniu do propozycji zintegrowanego paradygmatu pedagogiki społecznej – ramy dyskusji*, w: *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss i D. Urbaniak-Zajac (red.), Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Matyjas B. (2017), *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne jako synergiczna przestrzeń socjalizacji*, „Horyzonty Wychowania”, 16(38).
- Melosik Z. (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Melosik Z. (1996), *Kultura upozorowania i edukacja*, „Neodidagmata”, 22 (1994/1995).
- Melosik Z., Szkudlarek T. (2010), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mieszajkina E., Ostapińska K. (2024), *Evaluation of the Impact of the BANI World on Small Business Innovation Activities*, „European Research Studies Journal”, Vol. 27, Special Issue 3.
- Modrzewski J., Sipińska J. (2006), *Socjalizacja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. 5, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Piorunek M. (red.), (2015), *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Piorunek M. (red.), (2011), *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Piorunek M., Kozielska J., Skowrońska-Pućka A. (red.), (2013), *Rodzina. Młodzież. Dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Segiet W. (2021), *Wokół wspólnotowości: od inspiracji nowoczesności do pedagogicznych odniesień*, „Teologia i Moralność”, vol. 16, nr 1 (29).
- Twenge J. (2023), *Pokolenia. Prawdziwe różnice między pokoleniami X, Y, Z, baby boomersami i cichym pokoleniem oraz co one oznaczają dla przyszłości zachodniego świata*, Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Żulicki R. (2022), *Data science: najseksowniejszy zawód XXI wieku w Polsce Big data, sztuczna inteligencja i PowerPoint*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Część II

Pomaganie i poradnictwo w różnych odsłonach – społeczno-kulturowe konteksty pomagania

BARBARA KROMOLICKA

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: 0000-0002-1831-6623

Organizacje poradnicze w sferze usług społecznych

Streszczenie. W artykule omówiono istotę procesu zmian w sferze wsparcia obywateli z uwagi na rozwój usług społecznych, a w nich oferty organizacji poradniczych. W końcowej części rozdziału przedstawiono propozycje standardów poradnictwa jako istotnej usługi społecznej, wypracowane po Kongresie Profesji i Zawodów Pomocowych, który odbył się w Warszawie 2020 roku z inicjatywy Rady ds. Rodziny i Spraw Społecznych Narodowej Rady Rozwoju (NRR)¹ działającej w latach 2016–2024 przy Prezydencie RP.

Słowa kluczowe: system wsparcia społecznego, standardy poradnictwa, polityka społeczna

Advisory Organizations in the Field of Social Services

Abstract. The article discusses the essence of the process of change in the sphere of citizen support in the context of the development of social services, including the range of services offered by counseling organizations. The final part of the article presents proposed counseling standards as an important social service, developed following the Congress of Helping Professions and Occupations, which was held in Warsaw in 2020 on the initiative of the Council for Family and Social Affairs of the National Development Council operating under the President of the Republic of Poland.

Keywords: social support system, counseling standards, social policy

¹ Zadaniem Narodowej Rady było tworzenie płaszczyzny dla debaty programowej na temat rozwoju Rzeczypospolitej Polskiej. Narodowa Rada realizuje swoje zadania przede wszystkim poprzez działalność rad, które zrzeszają ekspertów, teoretyków i praktyków reprezentujących różne środowiska i specjalizacje oraz stanowią zaplecze ekspercko-doradcze dla Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej we wskazanych obszarach tematycznych.

Wprowadzenie

Rozdział nawiązuje do obrad VI Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej, organizowanej przez Zakład Poradnictwa Społecznego Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu pod hasłem „Wielowymiarowość pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa. Perspektywa interdyscyplinarna”.

Impulsem do podjęcia tej problematyki zdaniem organizatorów jest:

złożoność i nieprzewidywalność rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której człowiek, nie zawsze dysponujący zasobami (lub możliwościami ich odkrywania) do pokonywania życiowych trudności, zmuszony jest coraz częściej poszukiwać pomocy zewnętrznej w sieciach wsparcia socjalizacyjnego, grupach samopomocowych, a także korzystać z profesjonalnego poradnictwa. Wsparcie i pomoc mogą być realizowane w ramach realnych kontaktów interpersonalnych i w przestrzeniach wirtualnych. Pomoc, wsparcie społeczne, poradnictwo mogą być świadczone w odniesieniu do różnych wymiarów funkcjonowania człowieka przez zróżnicowane jednostki/grupy pomagających, dysponujących odmiennymi metodami i technikami pracy w relacjach ze wspomaganimi, mogą być różnie organizowane w kontekście systemowym czy inicjowanym oddolnie przez samych zainteresowanych. Pomoc ta może być formalnie związana z różnymi sektorami funkcjonowania państwa, regionu, społeczności lokalnej².

Problematyka konferencji – podkreślająca znaczenie różnorodnych działań wspierających człowieka uwikłanego w coraz bardziej skomplikowaną, naznaczoną licznymi kryzysami rzeczywistość społeczną – wpisała się w rozpoczęty proces deinstytucjonalizacji [dalej – polityka DI] w sferze pomocowej. Wprawdzie proces DI, zgodnie z założeniami, miał obejmować obszar polityki społecznej, jakim jest opieka instytucjonalna, czyli miejsca zbiorowego zamieszkiwania osób podlegających opiece, jednak działania z tym związane poszerzono o różnego rodzaju aktywności w sferze działania alternatywnego – środowiskowego, umożliwiającego wdrożenie założeń deinstytucjonalizacji, jakim jest rozwój usług społecznych dla obywateli.

W artykule omówiono istotę procesu zmian w sferze wsparcia obywateli z uwagi na rozwój usług społecznych, a w nich oferty organizacji poradniczych. W końcowej części rozdziału przedstawiono propozycję standardów poradnictwa jako istotnej usługi społecznej, wypracowanej po Kongresie Profesji i Zawodów Pomocowych, który odbył się w Warszawie 2020 roku z inicjatywy Rady ds. Rodziny i Spraw Społecznych NRR, działającej jako zaplecze ekspercko-doradcze dla Prezydenta RP.

² Z komunikatu Komitetu programowo-organizacyjnego konferencji, która odbyła się w dniach 3–4 kwietnia 2025 roku na WSE UAM w Poznaniu.

Usługi społeczne w procesie deinstytucjonalizacji

W wielu dokumentach organizacji międzynarodowych, w tym Unii Europejskiej³, wymienia się rozwój usług społecznych jako ważny cel realizowanej polityki społecznej, który powinien stanowić priorytet w działaniach państw poprzez tworzenie strategii i programów rozwoju usług społecznych i socjalnych dla obywateli. W Polsce, podobnie jak w innych państwach członkowskich Unii Europejskiej, w związku z powyższym realizowana jest polityka deinstytucjonalizacji działań pomocowych. Zasadniczy jej kierunek wyznacza dążenie do uśrodkowania różnych form wsparcia, co w praktyce oznacza inwestycje w rozwój usług społecznych dostępnych dla mieszkańców na poziomie lokalnym – gminy, przy ograniczaniu roli placówek opiekuńczych – instytucjonalnych, szczególnie długookresowego, całodobowego pobytu.

Mirosław Grewiński, autor wielu opracowań na temat procesu deinstytucjonalizacji, zauważa, że rozwój usług jest naturalną konsekwencją zmiany społecznej, ponieważ jego zdaniem:

społeczeństwo XXI w. będzie społeczeństwem usługowym, gdyż już dzisiaj w szeroko rozumianych usługach pracuje od 70 do 80% pracowników w krajach europejskich. Społeczeństwo usługowe będzie coraz wyraźniej domagać się nowych usług społecznych, odpowiadających na nowe potrzeby i problemy, które z różnych powodów (w tym finansowych) nie będą mogły być dostarczane przez państwo i sektor publiczny. Stąd też coraz liczniejsze będą usługi komercyjne i rynkowe, ale także usługi w sektorze gospodarki społecznej – jako odpowiedź na nowe zapotrzebowanie społeczne (Grewiński 2013, s. 25).

Według *Popularnej encyklopedii powszechnej* PWN usługi to: „wszelkie czynności o charakterze świadczeń na rzecz innych osób fizycznych lub prawnych, przyczyniające się do zaspokojenia indywidualnych lub zbiorowych potrzeb w inny sposób niż przez transfer własności dobra materialnego; czynności te nie wiążą się bezpośrednio z wytwarzaniem produktów”⁴. Jak podkreśla Mirosława Janoś-Kresło:

usługi określane są mianem „społecznych” również z powodu pochodzenia od określonej zbiorowości lub jej reprezentantów (samorządu lokalnego lub państwa) i finansowania ich ze środków publicznych. [...] Ich celem jest kształtowanie i wzbogacanie zasobów fizycznych i intelektualnych człowieka, w wyniku których oddziaływania tworzy się kapitał ludzki (Janoś-Kresło 2002, s. 14–16)⁵.

³ Ogólnoeuropejskie wytyczne dotyczące przejścia od opieki instytucjonalnej do opieki świadczonej na poziomie lokalnych społeczności, Europejska Grupa Ekspertów ds. Przejścia od Opieki Instytucjonalnej do Opieki świadczonej na Poziomie Lokalnych Społeczności, Bruksela 2012. Wersja w języku polskim www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/17881/12.pdf

⁴ *Popularna encyklopedia powszechna*, M. Szulc (red.), t. 20, Kraków 1998, s. 56.

⁵ M. Janoś-Kresło, *Usługi społeczne w procesie przemian systemowych w Polsce*, Warszawa 2002, s. 14–16.

W Ministerstwie Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej przygotowano w ramach Zespołu do spraw opracowania Strategii deinstytucjonalizacji usług społecznych dokument pt. *Strategia rozwoju usług społecznych. Polityka publiczna na lata 2021–2035*. W dokumencie tym wpisano, że:

usługi społeczne są generalnie dedykowane wszystkim obywatelom, ale w sposób szczególny tym osobom, które z racji swoich indywidualnych cech i szeroko rozumianych uwarunkowań, mogą być narażone na jakikolwiek przejaw wykluczenia społecznego czy dyskryminacji. Dotyczy to w szczególności takich grup jak: a) dzieci, w tym dzieci z niepełnosprawnościami; b) dorosłych osób niesamodzielnych i z niepełnosprawnościami; c) osób mających problemy ze zdrowiem psychicznym; d) osób starszych; e) osób w kryzysie bezdomności; f) wszystkich innych grup zagrożonych ubóstwem i wykluczeniem społecznym⁶.

Kluczową rolę w budowaniu zintegrowanego systemu usług społecznych, rozwoju, integracji i dostępności dla obywateli odgrywają centra usług społecznych. Od strony koncepcyjnej zaprojektowano je tak, aby ich funkcjonowanie:

(1) ukierunkowało inicjatywy w zakresie inwestycji w rozwój sfery społecznej, podejmowane oddolnie przez samorządy lokalne;

(2) było odpowiedzią na potrzeby polskiego społeczeństwa i nowe wyzwania cywilizacyjne;

(3) uwzględniało agendę społeczną Unii Europejskiej oraz kierunki rozwoju krajowej polityki społecznej;

(4) przywróciło właściwe relacje między działaniami powszechnymi, adresowanymi do ogółu mieszkańców, a działaniami selektywnymi w ramach pomocy społecznej;

(5) wspierało rozwój samorządności lokalnej i partnerskiej współpracy międzysektorowej;

(6) stworzyło nowe możliwości rozwoju służb społecznych, pracy socjalnej i pracy środowiskowej (Rymsza 2021, s. 171).

Centra jako jednostki koordynujące lokalne systemy usługowe są nową instytucją lokalnej polityki społecznej. Stanowią odpowiedź na potrzeby społeczeństwa w zakresie dostępu do kompleksowych usług społecznych na poziomie lokalnym, co związane jest z rosnącym zapotrzebowaniem na te usługi z uwagi m.in. wyzwania cywilizacyjne, wydłużanie się życia ludzkiego, przemianami stylów życia i wzorów funkcjonowania rodziny (Kromolicka 2023, s. 595–596).

A zatem działania CUS, jak zauważają: Szluz, Ostasz Szafran (2023): „wykacza poza świadczenie pomocy społecznej osobom i rodzinom biedniejszym czy społecznie marginalizowanym”, a prowadzi do działania w kierunku zaspokojenia

⁶ *Strategia rozwoju usług społecznych. Polityka publiczna na lata 2021–2035*, MRiPS Warszawa 2021 r.

przejawianych potrzeb mieszkańców w ich środowisku życia. Oznacza to dostęp w jednym miejscu do personalizowanych koszyków (wiązek usług), obejmujących wsparcie ze strony różnych specjalistów i organizacji pomocowych, bez konieczności dokonywania formalnych uzgodnień z każdym z osobna.

Zaletą centrów jest ich umocowanie ustawowe jako podmiotów odpowiedzialnych za koordynację i realizację usług społecznych na poziomie lokalnym (gminy) bez przypisania do określonej „branży pomocowej”. Pozwala to centrom tworzyć w ramach realizacji programów usług społecznych rozbudowaną bazę dostępnych form wsparcia obejmującą nie tylko obszar pomocy społecznej, ale także sfery kultury, zdrowia, rehabilitacji, edukacji i inne. Ich zaletą jest także zdolność uwzględniania w personalizowanych koszykach usług świadczonych przez specjalistów oraz działań wspierających, realizowanych w formule wolontariatu, samopomocy i pomocy sąsiedzkiej. Natomiast istotnym wyróżnikiem centrum usług społecznych jest orientacja na współpracę z lokalnymi usługodawcami, w tym z organizacjami sektora obywatelskiego i przedsiębiorstwami społecznymi, a więc podmiotami o najwyższym wskaźniku społecznościovym (lokalne zakorzenienie organizacji i uśrodkowanie jej działań)⁷.

Jak zauważa Dobroniega Głębocka:

Zmiana składu systemu społecznego wsparcia przez włączenie CUS wyzwoliła potencjał profesjonalistów, potencjał nieformalnych grup i lokalnych liderów (potencjał mieszkańców), potencjał lokalnych władz, potencjał ekspertów zaangażowanych w diagnozowanie i rozwiązywanie problemów społecznych, badanie potrzeb i potencjałów społecznych. Wyzwolenie tych potencjałów jest katalizatorem zmian w lokalnej ofercie usługowej dla mieszkańców oraz zwrótnie – poszerzenie i zwiększenie trafności usług mobilizują zarządających CUS (dyrektorów i OUS) do poszukiwania nowych sposobów integrowania i koordynacji usług [...] zmiana struktury szans i interesów zarówno dotyczy możliwości realizowania misji pomocowej przez pracowników CUS, jak i wiąże się z wcześniejszą zmianą pozycji mieszkańca w dostępie do usług, wynikającą z faktycznej realizacji zasady personalizowania wsparcia (Głębocka 2025, s. 231).

Organizacje poradnicze w sferze usług społecznych

W proces deinstytucjonalizacji jednoznacznie wpisuje się poradnictwo i doradztwo, które stanowią bardzo ważną i pożądaną społecznie usługę. W świadomości społecznej poradnictwo najczęściej wiąże się z pracą zawodową psychologa i coraz częściej prawnika z uwagi na popularyzowaną i ogólnodostępną, nieodpłatną pomoc prawną

⁷ Jak urzeczywistnić środowiskowy model działań pomocowych: „Dziesiątka dla DI”. Wnioski i rekomendacje z cyklu spotkań „Forum Deinstytucjonalizacji: uspołecznienie, upodmiotowienie, personalizacja” organizowanych przez Radę ds. Społecznych Narodowej Rady Rozwoju przy Prezydencji RP, Pałac Prezydencki, Warszawa 30 kwietnia 2025 r

i obywatelską. Kontekst historyczny dostępu obywateli do bezpłatnego poradnictwa obywatelskiego skrótkowo przybliżono w Rządowym Programie Wspierania Rozwoju Organizacji Poradniczych na lata 2022–2033, podkreślając szczególną rolę w tym procesie Zofii i Zbigniewa Romaszewskich, z inicjatywy których działała Komisja Interwencji i Praworządności NSZZ „Solidarność”, której celem było m.in. udzielanie opieki adwokackiej osobom represjonowanym (Program, s. 23–24).

Pierwsze Biura Porad Obywatelskich powstały w Polsce w 1996 roku, jednak dopiero:

po wielu próbach w 2015 r. Sejm uchwalił ustawę o nieodpłatnej pomocy prawnej, nieodpłatnym poradnictwie obywatelskim oraz edukacji prawnej, która określa zasady udzielania nieodpłatnej pomocy prawnej, świadczenia nieodpłatnego poradnictwa obywatelskiego, a także zasady realizacji zadań z zakresu edukacji prawnej (Program, s. 25).

Potrzeba poradnictwa rozumianego jako systematyczne wsparcie procesów zmian, uczenia się, pracy i projektowania życia wzrosła wraz z przyspieszonym tempem przemian w życiu zawodowym, jak również z coraz pilniejszą koniecznością ciągłego uczenia się w pracy. Jednakże sięgamy po umiejętności i podejścia poradnicze również w wychowaniu dzieci i budowaniu naszych codziennych relacji partnerskich, rodzinnych, sąsiedzkich i obywatelskich. [...] poradnictwo stało się zinstytucjonalizowaną formą interwencji w całym wachlarzu dziedzin, które dopiero od niedawna zostały wyodrębnione i sformalizowane, takich jak: kariera, praca nad tożsamością, utrzymywanie zdolności do pracy, nauka pracy, integracja w nowym społeczeństwie po migracji itp. (Vehvilainen 2021, s. 63–64).

Nie ulega wątpliwości fakt, iż zapotrzebowanie na poradnictwo wrasta wraz z postępującym procesem zmiany społecznej, odsłaniającej wciąż nowe problemy, na które obywatele poszukują gotowych rozwiązań. Obserwowalnym dowodem na to jest zwiększające się zapotrzebowanie na różnego rodzaju poradniki, w których ludzie poszukują gotowych recept na rozwiązanie nękających ich problemów. Jednak, jak zauważa Alicja Kargulowa:

Bezasadnie mówi się m.in., że poradnictwo, którego nazwa pochodzi od słowa porada, dotyczy ludzi nieodwracalnie pokrzywdzonych przez los: niepełnosprawnych [...] dotkniętych „beznadziejną bezradnością”, czyli osób, które nie są w stanie samodzielnie kierować swoim życiem i wymagają opieki innych. [...] Jest to stanowisko nie do końca słuszne, a nawet krzywdzące przez nadawanie terminowi „poradnictwo” stygmatyzującego charakteru. [...] Poradnictwo bowiem jest taką formą pomocy, jakiej oczekują ludzie „normalni” tzn. osoby zaradne, choć w danej chwili niepewne co do podejmowanych przez siebie decyzji, stojące wobec alternatywnych wyborów (Kargul 2010, s. 10).

Istotnie, jak zauważa Mieczysław Malewski: „Mozaikowość życia, zmienność i nieprzewidywalność pozbawiła ludzi zdolności do projektowania przyszłości, a stawa w sytuacji ciągłego ryzyka i niepewności” (Malewski 2003, s. 16–17). Sytuacja ta stwarza ogromne zapotrzebowanie na wspieranie jednostek w podejmowaniu

życiowych decyzji czy też łagodzenie ich rozlicznych następstw, co jest zadaniem instytucji terapeutycznych i poradniczych.

Odpowiedzą na to zadanie jest rozwój organizacji poradniczych, które „realizują funkcję usługową oraz przyjmują na siebie artykulację i rzecznictwo interesów osób i grup społecznych, przyczyniają się do budowy społeczeństwa obywatelskiego, w którym osoby, które z różnych powodów znalazły się na peryferiach życia społecznego, mogą korzystać z praw przysługujących obywatelom w demokratycznym społeczeństwie”⁸.

Rządowy Program Wspierania Rozwoju Organizacji Poradniczych na lata 2022–2033 przygotowany i realizowany jest w Narodowym Instytucie Wolności. Program jest odpowiedzią na postulaty środowiska organizacji poradniczych po raz pierwszy tak mocno artykułowane podczas Kongresu Poradnictwa, który odbył się 1 lipca 2019 roku pod patronatem Prezydenta RP z inicjatywy ówczesnej Rady ds. Rodziny i Spraw Społecznych Narodowej Rady Rozwoju we współpracy z Narodowym Instytutem Wolności – Centrum Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego (dalej jako NIW-CRSO) oraz Kongresu Profesji i Zawodów Pomocowych, zorganizowanego w lutym 2020 roku⁹.

Efektem prac tego Kongresu Poradnictwa było właśnie wypracowanie podstaw pod przywołany rządowy program wspierania organizacji poradniczych, przedstawienie założeń ustawy o realizowaniu usług społecznych przez centra usług społecznych, którą Prezydent RP podpisał dn. 19 lipca 2019 roku z mocą wejścia w życie od stycznia 2020 roku. Natomiast efektem Kongresu Profesji i Zawodów Pomocowych było wypracowanie programu wsparcia przeznaczonego dla organizacji pozarządowych zajmujących się poradnictwem oraz propozycji standardów łączących różnorodne rodzaje poradnictwa.

Rządowy Program Wspierania Rozwoju Organizacji Poradniczych na lata 2022–2033 prowadzony przez Narodowy Instytut Wolności jest kontynuacją programu rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, jednak teraz wprost jest adresowany do organizacji poradniczych działających na rzecz upodmiotowienia osób doświadczających trudności życiowych, niesamodzielnym, niezaradnym życiowo, znajdujących się w kryzysie, wykluczonych lub zagrożonych wykluczeniem społecznym, kształtując tym samym system wartości wspólnoty i wyrażając interesy społeczeństwa obywatelskiego [NIW].

W Programie przyjęto, że „organizacje poradnicze to organizacje obywatelskie świadczące usługi poradnicze. W zależności od potrzeb obywateli korzystających

⁸ Rządowy Program Wspierania Organizacji Poradniczych na lata 2022–2033. Załącznik do uchwały nr 160/2022 Rady Ministrów z dnia 19 lipca 2022 www.niv.gov.pl/nasze-programy/orgnizacje [dostęp: 21.10.2025].

⁹ Byłam jedną z inicjatorek organizacji wspomnianego Kongresu, podczas którego prowadziłam pracę Sekcji Poradnictwa Psychologicznego i Terapeutycznego. Warszawa 2019, Gmach Politechniki Warszawskiej.

ze wsparcia różnicować je będzie charakter świadczonych usług poradniczych” (Program, s. 6).

Ze względu na dziedzinę życia w ramach programu wspierane jest świadczenie usług poradniczych traktowanych jako usługi społeczne pierwszego kontaktu w następujących obszarach:

- poradnictwo prawne; przekazanie osobie zwracającej się o poradę informacji o obowiązujących przepisach i praktycznych konsekwencjach ich zastosowania, o przysługujących jej uprawnieniach lub spoczywających na niej obowiązkach, w tym w związku z toczącym się postępowaniem przygotowawczym, administracyjnym, sądowym lub sądownoadministracyjnym;
- poradnictwo obywatelskie, profilowane w zależności od potrzeb osób korzystających ze wsparcia, w tym nieodpłatną mediację;
- poradnictwo psychologiczne skierowane do osób w sytuacji kryzysu;
- poradnictwo rodzinno-pedagogiczne dotyczy zarówno relacji rodziny ze środowiskiem zewnętrznym, jak i wewnętrznych problemów rodziny. Obejmuje różne formy pomocy udzielanej dzieciom i dorosłym;
- poradnictwo konsumenckie: opiniowanie projektów aktów prawnych dotyczących praw i interesów konsumentów, tworzenie i upowszechnianie konsumenckich programów edukacyjnych, testowanie produktów i usług, prowadzenie poradnictwa konsumenckiego oraz pomoc konsumentom w dochodzeniu roszczeń, udział w opracowywaniu norm dotyczących produktów wprowadzanych na rynek;
- poradnictwo prozdrowotne; związane ze wzrastającą zachorowalnością na choroby cywilizacyjne, starzeniem się społeczeństwa, są przyczyną rosnącego zapotrzebowania na rzecznictwo na rzecz pacjentów oraz niesienie im wsparcia i pomocy, a także podnoszenie świadomości, i edukację zdrowotną;
- poradnictwo zawodowe. Istotne na przestrzeni rozwoju całej kariery zawodowej. Ma ono szczególnie istotne znaczenie m.in. dla osób z niepełnosprawnościami, do których potrzeb nie jest odpowiednio przystosowane wsparcie publicznych służb zatrudnienia (Program, s. 7–10).

Przyjęte cele strategiczne Programu ukierunkowane są na wzmocnienie działalności statutowej pożytku publicznego i rozwoju instytucjonalnego organizacji poradniczych jako partnera państwa w procesie upodmiotowienia obywateli, co jest podstawowym wyznacznikiem działania centrum usług społecznych. Docelowo przyjmuje się także w zgodzie z założeniami działania CUS, że poradnictwo jako rozwiązanie systemowe powinno mieć charakter powszechny, a nie selektywny z możliwością prowadzenia usługi zarówno nieodpłatnej, jak i płatnej.

Rządowy Program za podstawowe cele przyjmuje:

- 1) rozwój instytucjonalny poradnictwa i zwiększenie możliwości działania;
- 2) podnoszenie efektywności oferty i skuteczności działania;
- 3) wzmocnienie oddziaływania społecznego.

Przyjęte cele realizowane są w czterech priorytetach obejmujących: 1. rozwój instytucjonalny w kierunku osiągnięcia stabilności i nowoczesności w organizacjach poradniczych, co w efekcie ma przyczynić się do poprawy jakości świadczonych usług dla obywateli; 2. wsparcie realizacji usług poradniczych dzięki podniesieniu wysokości dotacji finansowej; 3. edukacja – upowszechnienie – integracja; 4. re-branding¹⁰.

Z rządowego Programu wspierającego organizacje poradnicze korzystają głównie fundacje (50,6%) i stowarzyszenia (38,3%), a w zdecydowanie mniejszym stopniu: związki stowarzyszeń (4,9%); kościoły/związki wyznaniowe (2,5%); spółdzielnia socjalna (2,5%); izba rzemieślnicza (1,2%)¹¹. Organizację pozarządową wyłania się corocznie w otwartym konkursie ofert, przeprowadzanym jednocześnie na powierzenie prowadzenia punktów przeznaczonych na udzielanie nieodpłatnej pomocy prawnej lub świadczenie nieodpłatnego poradnictwa obywatelskiego (Program, s. 13).

Liczba udzielonych porad przez organizacje poradnicze korzystające z rządowego programu według danych w roku 2023 wynosiła 156 747. Realizowano głównie porady: psychologiczne dla osób dorosłych; prawne; psychologiczne dla młodzieży; rodzinno-pedagogiczne; zawodowe; obywatelskie; prozdrowotne.

Prowadzone przez NIW konsultacje w zakresie obszarów poradnictwa, które powinien wspierać i rozwijać Rządowy Program, wskazują, że należy poszerzyć usługę z zakresu dostępności do poradnictwa psychologicznego, szczególnie dla dzieci i młodzieży, zdrowotnego i rodzinnego. Dodatkowo wskazano na konieczność rozwoju usług poradniczych dla seniorów, migracyjnego, ekologicznego, pracowniczego oraz finansowego.

Ewaluacja realizowanego Rządowego Programu Organizacji Poradniczych wskazuje na dodatkowe, pozytywne procesy, które zaszły w organizacjach na skutek wsparcia skierowanego do organizacji poradniczych, co obrazuje wykres nr 1.

Przedstawiane dane wskazują przede wszystkim na efekty służące podnoszeniu jakości świadczonych usług poradniczych dzięki wzrostowi kompetencji pracowników świadczących usługi i wdrożeniu standardów usług poradniczych. Podkreślić należy, że badane organizacje poradnicze podkreśliły pozytywne znaczenie nawiązanej współpracy z innymi podmiotami i ekspertami, co sprzyjało działaniom kompleksowym w sferze poradniczej. „Usieciowienie” różnorodnych działań w sferze usług społecznych to istotna wartość funkcjonującego w środowiskach lokalnych centrum usług społecznych, opierającego się o siły środowisk lokalnych.

¹⁰ Dane pozyskane z NIW wskazują, że roczny budżet Programu to 15 mln zł, w tym na priorytet 1, 2, 3 w roku 2024 przeznaczono 600 tys. zł (500 tys. w roku 2022), a na realizację priorytetu 4 w okresie 3 lat – 1 500 mln zł w edycji 2024 (800 tys. w roku 2022 na 2 lata).

¹¹ Dane NIW przedstawione na roboczym spotkaniu z Radą ds. Społecznych NRR w lutym 2025 roku.



Wykres 1. Pozytywne procesy, które zaszły w organizacjach na skutek wsparcia skierowanego do organizacji poradniczych

Źródło: Dane prezentowane na spotkaniu NIW z Radą ds. Społecznych NRR, luty 2025 roku w oparciu o Rządowy Program Wspierania Rozwoju Organizacji Poradniczych na lata 2022–2033. Realizacja, efekty, plany. Komitet do spraw Pożytku Publicznego, NIW.

Standardy usług poradniczych wypracowane przez Radę ds. Rodziny i Spraw Społecznych¹² NRR działającą przy Prezydencie RP w latach 2015–2020

Po wspomnianym już Kongresie Poradnictwa, zorganizowanym 1 lipca 2019 roku przez Kancelarię Prezydenta RP z inicjatywy Rady ds. Rodziny i Spraw Społecznych Narodowej Rady Rozwoju pod patronatem Prezydenta RP, we współpracy z Narodowym Instytutem Wolności – Centrum Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego, podjęte zostały działania nad wypracowaniem rozwiązań sprzyjających rozwojowi i integracji poradnictwa, w tym przygotowanie projektu standardów poradnictwa wspólnych dla wszystkich głównych nurtów poradnictwa: prawnego, obywatelskiego, psychologicznego, rodzinnego, konsumenckiego, zawodowego i prozdrowotnego. Spośród zainteresowanych tą problematyką uczestników Kongresu Poradnictwa zawiązała się grupa robocza, której działania koordynował dr hab. Piotr Szukalski, profesor Uniwersytetu Łódzkiego i członek Rady ds. Rodziny i Spraw Społecznych Narodowej Rady Rozwoju.

¹² Od 2020–2025 Radę ds. Społecznych NRR.

Rezultatem pracy Grupy Roboczej jest wypracowana propozycja standardów¹³ łączących różnorodne rodzaje poradnictwa, w tym skupienie się na najważniejszych cechach wspólnych rzetelnej i skutecznej pracy osób zajmujących się poradnictwem.

Poniższe standardy nie wyczerpują zatem wszystkich wskazówek i wymagań odnośnie do etycznego, skutecznego i kompetentnego doradzania, uwzględniając, że każda specjalność poradnicza ma swoją specyfikę, niekiedy wymagania prawne, kodeksy etyczne czy dobre zwyczaje, które powinny być uwzględniane przy wykonywaniu poradnictwa.

1. **Profesjonalizm:**

- a) informacje, konsultacje i porady udzielane są tylko przez uznane za kompetentne – zgodnie z wymaganiami i zakresem działania przez organizującą poradnictwo danego rodzaju instytucję czy organizację – osoby, przygotowane zarówno merytorycznie, metodologicznie, jak i w zakresie umiejętności miękkich;
- b) osoba udzielająca porady jest odpowiedzialna za przebieg pracy z klientem;
- c) porady udzielane są w sposób dostosowany do zdolności poznawczo-fizycznych klienta;
- d) praca z klientem powinna być dookreślona przez kontrakt doradczy zawierający: cel doradztwa, formy pracy, warunki współpracy i miejsce realizowania usług doradczych. Kontrakt doradczy ma charakter umowy ustnej albo pisemnej;
- e) w razie potrzeby, a w zwłaszcza w trudnych lub skomplikowanych sprawach, osoba udzielająca porady konsultuje się z innym specjalistą w danej dziedzinie, przekierowuje klienta do innych specjalistów bądź współpracuje z innymi podmiotami w zakresie, do jakiego uzyskała od klienta pisemne upoważnienie;
- f) jeżeli klient nie posługuje się językiem polskim, osoba udzielająca porady powinna posługiwać się językiem zrozumiałym dla klienta w stopniu przynajmniej komunikatywnym lub skorzystać z pomocy osoby tłumaczącej albo przekierować w miarę możliwości klienta do innej osoby mającej kwalifikacje i znającej jej język;
- g) osoba udzielająca porady ma obowiązek przekazać informację o innych usługach, z jakich jej zdaniem w danym przypadku klient mógłby skorzystać;
- h) każda osoba udzielająca porad ma obowiązek stałego podnoszenia swoich kwalifikacji, w tym poprzez korzystanie z pomocy osób bardziej doświadczonych;
- i) osoba udzielająca porad powinna wspomagać mniej doświadczone osoby w tym względzie;

¹³ [www. standardy_poradnictwa_kprp.pdf](http://www.standardy_poradnictwa_kprp.pdf) zaakceptowane przez Radę ds. Rodziny i spraw Społecznych NRR przy Prezydencie RP.

- j) osoba udzielająca porad jest gotowa poddać kontroli i ocenie swoje działania, współpracując z osobami i podmiotami do tego uprawnionymi;
- k) osoba udzielająca porad w przypadku, gdy jest świadkiem postępowania niezgodnego ze standardami poradnictwa podczas pracy z klientem przez inną osobę udzielającą porady, jest zobowiązana do osobistej interwencji (np. rozmowa w cztery oczy) lub powiadomienia o tym fakcie osoby formalnie odpowiedzialnej;
- l) osoba udzielająca porad powinna być objęta ubezpieczeniem od odpowiedzialności zawodowej.

13. Rzetelność:

- a) porady udzielane są po pełnym przeanalizowaniu przedstawionych przez klienta informacji i dokumentacji oraz odpowiednich, aktualnych przepisów prawa;
- b) porady udzielane są w sposób rzetelny, konkretny i możliwie wyczerpujący;
- c) osoba udzielająca porady nie przekazuje informacji, których nie jest pewna;
- d) w przypadku niemożności kontynuacji pracy z klientem udzielający porady jest zobowiązany do przekazania za zgodą klienta informacji niezbędnych do zachowania ciągłości poradnictwa innemu profesjonalście.

5. Poufność:

- a) porady i konsultacje udzielane są w warunkach i na zasadach poufności;
- b) osobom trzecim nie są udzielane informacje na temat prowadzonych spraw oraz klientów bez uzyskania od tych ostatnich pisemnej zgody;
- c) zasada poufności obowiązuje bezterminowo;
- d) sposób przechowywania dokumentacji uniemożliwia dostęp do niej osobom niepowołanym;
- e) zebrane od klienta informacje nie mogą zostać wykorzystane do celów innych niż związane z opracowaniem i udzielaniem porady, chyba że za zgodą klienta albo po ich zanonimizowaniu;
- f) w przypadku konsultacji merytorycznej z innymi specjalistami udzielający porady zapewnia anonimowość klienta;
- g) klient jest informowany o ograniczeniach zasady poufności, np. obowiązku przekazania informacji na temat prowadzonej sprawy na żądanie sądu, prokuratury lub innego uprawnionego organu albo w sytuacji uzyskania od klienta informacji o popełnieniu przestępstwa;
- h) udzielający porady dąży do zapewnienia komfortu i intymności warunków świadczenia usługi w ramach obiektywnych warunków lokalowych.

9. Bezstronność:

- a) każda osoba uprawniona do uzyskania pomocy musi być traktowana w taki sam sposób;
- b) udzielający porady ma obowiązek opierać się na obiektywnych kryteriach, a nie na osobistych przekonaniach i uprzedzeniach;

- c) udzielający porady nie udziela porad stronom tego samego konfliktu, chyba że wszystkie strony konfliktu wyrażają na to zgodę.
- 4. **Samodzielność klienta:**
 - a) informacje oraz porady udzielane są z poszanowaniem autonomii klienta;
 - b) udzielający porady wypracowuje z klientem możliwe rozwiązania problemu i przedstawia ich konsekwencje, uwzględniając zarówno zalety, jak i wady poszczególnych rozwiązań, nie podejmuje jednak ostatecznej decyzji za klienta;
 - c) udzielający porady w miarę możliwości zachęca klienta do aktywności i mobilizuje go do samodzielnego działania i uczestniczenia w rozwiązywaniu sprawy.
- 4. **Prawo odmowy prowadzenia sprawy:**
 - a) osoba udzielająca porady może odmówić prowadzenia sprawy w razie wystąpienia konfliktu sumienia lub konfliktu interesów, w miarę możliwości powinna jednak wskazać inną osobę mogącą udzielić kompetentnej porady;
 - b) osoba udzielająca porady może odmówić prowadzenia sprawy, jeśli klient odnosi się do niej w sposób sprzeczny z zasadami współżycia społecznego (w tym, gdy jest pod wpływem substancji psychoaktywnych), obraża ją, grozi bądź próbuje nakłonić do działań nieetycznych lub sprzecznych z obowiązującym w Polsce prawem.
- 3. **Niekomercyjny charakter usługi poradniczej:**
 - a) żądanie oraz przyjmowanie od klienta za prowadzenie sprawy lub udzielenie informacji wynagrodzenia lub innej korzyści, niż te wynikające z zasad organizacji, w ramach której doradca jest zatrudniony, jest niedopuszczalne;
 - b) świadczenie jakichkolwiek odpłatnych usług na rzecz aktualnie obsługiwanego klienta w czasie poza pracą w danej organizacji jest niedopuszczalne;
 - c) udzielający porady nie może polecać usług komercyjnych swoim klientom.

Przedstawione powyżej dane NIW (wykres nr 1), obrazujące wyniki z prowadzonej ewaluacji działania organizacji poradniczych wpieranych Programem, wskazują, że 56,8% organizacji poradniczych wdrożyło standardy usług poradniczych, opierając się na materiale opracowanym przez Radę ds. Społecznych NRR.

Podumowanie

W sytuacji coraz większego zapotrzebowania obywateli na różnego rodzaju wsparcie rozwój organizacji poradniczych jest koniecznością, zwłaszcza że organizacje te wciąż stanowią niezbyt liczną grupę. Dostrzec także należy, że „poradnictwo nabiera coraz bardziej zróżnicowanego charakteru, stając się jednocześnie holistycznie traktowaną działalnością wspierającą człowieka w linii jego życia” (Piorunek 2007, s. 62).

Należy zatem podjąć działania na rzecz budowania, rozwijania, wspierania zarówno samych organizacji poradniczych, jak i standaryzacji ich aktywności. Jest ku temu ogromna szansa z uwagi na powstające centra usług społecznych w środowiskach lokalnych na poziomie gminy, oferujące szereg zróżnicowanych usług dla obywateli w odpowiedzi na zgłaszane przez nich zapotrzebowanie m.in. w zakresie wsparcia poradniczego.

To rosnące zainteresowanie wsparciem w ramach poradnictwa rodzi zapotrzebowanie na edukację osób posiadających niezbędne przygotowanie do pracy w sferze poradnictwa i doradztwa.

Konieczne jest także objęcie systemowym wsparciem organizacji poradniczych. Dotychczasowa praktyka dotycząca działania organizacji poradniczych niestety, podobnie jak cały sektor organizacji pozarządowych, nie ma stałego systemowego wsparcia, co oznacza, że organizacje muszą stale aplikować o środki na działanie, nie mając żadnej pewności co do powodzenia w zakresie złożonego wniosku. Ten brak zabezpieczenia na działania w dłuższej perspektywie skutecznie zniechęca organizacje do szerszego rozwijania swojego działania oraz do zapewnienia wysokiej jakości w zakresie oferowanych usług.

Zaskakiwać może także fakt, że istotną barierą w działaniu organizacji pozarządowych, w tym i poradniczych, jest współpraca z administracją publiczną. Uzgodnienia w zakresie składanego projektu, lista koniecznych załączników, którymi każdorazowo należy uwiarygodnić istnienie organizacji, zajmuje bardzo dużo czasu i energii, która mogłaby być spożytkowana na konkretne działanie wobec osób potrzebujących wsparcia.

Dużą nadzieję są zatem centra usług społecznych, które zabiegają o zintegrowanie działań także w zakresie III sektora, co powinno sprzyjać upowszechnieniu informacji o działaniu organizacji poradniczych, a pośrednio wzmocnieniu ich społecznego potencjału.

BIBLIOGRAFIA

- Głębocka D. (2025), *Potencjały centrów usług społecznych w zmianie – interpretacje. Komentarz do zrealizowanych badań*, w: *Centra usług społecznych. Potencjał intencjonalnie wywołanej zmiany w lokalnej polityce społecznej w Polsce*, M. Rymsza, A. Karwacki, (red.), Warszawa.
- Grewiński M. (2013), *Usługi społeczne i socjalne jako wspólny obszar polityki i ekonomii społecznej*, „*Ekonomia Społeczna*”, nr 3, s. 24–39.
- Janoś-Kresło M. (2002), *Usługi społeczne w procesie przemian systemowych w Polsce*, Warszawa, s. 14–16.
- Kargul A. (2010), *Studia nad kondycją poradnictwa w Polsce*, „*Edukacja Dorosłych*”, nr 10, s. 9–26.
- Kromolicka B. (2023), *Wsparcie rodziny w centrum usług społecznych – propozycje działań*, „*Polityka Społeczna*”, t. 595–596, nr 11–12.

- Malewski M. (2003), *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, w: *Doradca – profesja, pasja, powołanie?*, B. Wojtasik, A. Kargul (red.), (Materiały ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego IAEVG-AIOSP), Vol. I, Warszawa, s. 12–22.
- Narodowy Instytut Wolności, Centrum Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego www.niw.gov.pl/nasze-programy/organizacje-poradnicze/
- Piorunek M. (2007), *Deontologiczne konteksty działalności doradcy zawodowego*, w: *Poradnictwo między etyką a techniką*, V. Drabik-Podgórna (red.), Kraków.
- Rządowy Program Wspierania Organizacji Poradniczych na lata 2022–2033. Załącznik do uchwały nr 160/2022 Rady Ministrów z dnia 19 lipca 2022 www.niv.gov.pl/nasze-programy/organizacje
- Rymsza M. (2021), *Dlaczego centrum usług społecznych*, w: *Centrum Usług Społecznych: Od koncepcji do wdrożenia przepisów ustawy*, M. Rymsza (red.), Warszawa.
- Vehvilainen S. (2021), *Kierunki i dylematy poradnictwa. Próba syntezy*, „Studia Poradczawcze/ Journal of Counselling”, vol. 10, s. 63–80.

ANNA KANIOS

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
ORCID: 0000-0002-4349-7833

ALEKSANDER HERMAN

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
ORCID: 0000-0003-4399-9048

Poczucie własnej skuteczności pracowników socjalnych a style radzenia sobie ze stresem. Implikacje dla praktyki wsparcia i poradnictwa

Streszczenie. Celem rozdziału jest zbadanie zależności między poczuciem własnej skuteczności a przejawianymi stylami radzenia sobie ze stresem wśród pracowników socjalnych. Istotnym obszarem praktyki wspierającej rozwój poczucia własnej skuteczności pracowników socjalnych jest doradztwo i poradnictwo zawodowe. Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego na grupie 205 pracowników socjalnych zatrudnionych w instytucjach pomocy społecznej, analizując ich poziom poczucia skuteczności oraz preferowane strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach zawodowych. Wyniki wskazują na istotną korelację między silnym poczuciem własnej skuteczności a częstszym wybieraniem konstruktywnych strategii radzenia sobie ze stresem, takich jak poszukiwanie wsparcia społecznego i rozwiązywanie problemów. Z kolei osoby z niskim poczuciem skuteczności częściej stosowały unikanie lub emocjonalne strategie radzenia sobie. Wnioski z badania podkreślają znaczenie rozwijania poczucia skuteczności w pracy socjalnej, co może przyczynić się do lepszego radzenia sobie ze stresem oraz poprawy jakości pracy zawodowej.

Słowa kluczowe: praca socjalna, pracownicy socjalni, stres zawodowy, poczucie własnej skuteczności, radzenie sobie ze stresem, wypalenie zawodowe, poradnictwo zawodowe, wsparcie psychologiczne, kompetencje psychospołeczne, supervizja, dobrostan zawodowy

Social Workers' Sense of Self-Efficacy and Styles of Coping with Stress. Implications for Support and Counseling Practice

Abstract. The aim of the article is to examine the relationship between self-efficacy and the styles of coping with stress among social workers. An important area of practice that supports the

development of social workers' self-efficacy is career counseling and guidance. The research was conducted using a diagnostic survey method a group of 205 social workers employed in social welfare institutions, analyzing their level of self-efficacy and preferred strategies for coping with difficult professional situations. The results indicate a significant correlation between a strong sense of self-efficacy and more frequent selection of constructive strategies for coping with stress, such as seeking social support and solving problems. In turn, people with a low sense of self-efficacy more often used avoidance or emotional coping strategies. The conclusions from the study emphasize the importance of developing a sense of efficacy in social work, which can contribute to better coping with stress and improving the quality of professional work.

Keywords: social work, social workers, occupational stress, self-efficacy, coping with stress, burnout, career counseling, psychological support, psychosocial competencies, supervision, occupational well-being

Wstęp

Praca w sektorze pomocy społecznej związana jest z szeregiem wyzwań, które wynikają zarówno z charakteru wykonywanych obowiązków, jak i z dynamicznie zmieniającego się kontekstu społeczno-gospodarczego. Pracownicy socjalni każdego dnia stykają się z osobami, które doświadczają problemów życiowych o różnorodnym podłożu, poczynając od kryzysów rodzinnych, poprzez ubóstwo, bezdomność, po uzależnienia i zaburzenia psychiczne. W obliczu wysokich oczekiwań społecznych i konieczności skutecznego reagowania na liczne, często złożone, problemy swoich klientów pracownicy socjalni są grupą szczególnie narażoną na stres.

Jednym z kluczowych czynników, który może wspierać pracowników socjalnych w radzeniu sobie ze stresem i wzmacniać ich odporność na wyzwania zawodowe, jest poczucie własnej skuteczności.

Istotnym obszarem praktyki wspierającej rozwój poczucia własnej skuteczności pracowników socjalnych jest doradztwo i poradnictwo zawodowe. Odgrywa ono kluczową rolę w kształtowaniu kompetencji psychospołecznych, wzmacnianiu odporności psychicznej oraz budowaniu strategii radzenia sobie z wyzwaniami zawodowymi. Poradnictwo zawodowe w kontekście pracy socjalnej nie ogranicza się wyłącznie do planowania ścieżki kariery czy rozwoju kompetencji zawodowych. Coraz częściej obejmuje ono elementy wsparcia psychologicznego, treningu umiejętności interpersonalnych, superwizji oraz rozwoju refleksyjnej praktyki zawodowej.

Celem niniejszego rozdziału jest analiza relacji między poziomem poczucia własnej skuteczności a preferowanymi sposobami radzenia sobie ze stresem wśród badanych pracowników socjalnych. Badanie tego związku to kluczowy element dla lepszego zrozumienia, w jaki sposób indywidualne przekonania i nastawienia jednostek wpływają na ich reakcje na stresujące sytuacje zawodowe oraz na ogólną efektywność i zadowolenie z pracy. W dłuższej perspektywie wiedza ta może stanowić podstawę do opracowania skutecznych programów wsparcia psychologicznego

i interwencyjnego, które zwiększałyby odporność psychiczną pracowników socjalnych, minimalizując ryzyko wypalenia zawodowego i negatywnych konsekwencji zdrowotnych. W artykule zostały przedstawione zarówno teoretyczne ramy badania zjawiska poczucia własnej skuteczności, jak i wyniki empirycznych analiz, które mogą posłużyć jako wskazówki dla praktyków oraz decydentów zajmujących się wspieraniem zdrowia psychicznego pracowników w sektorze pomocy społecznej.

Specyfika pracy pracowników socjalnych

Praca socjalna to zawód, który wymaga wielowymiarowego podejścia do problemów społecznych oraz indywidualnych trudności osób i rodzin, z którymi pracownicy socjalni mają kontakt na co dzień. Specyfika tego zawodu opiera się na ścisłej relacji z klientami, często znajdującymi się w sytuacjach kryzysowych, co wymaga od pracowników socjalnych wysokiego poziomu empatii, zaangażowania i umiejętności interpersonalnych (Granosik 2009). Jednocześnie praca socjalna wiąże się z podejmowaniem decyzji, które mogą mieć daleko idące skutki dla życia podopiecznych, co sprawia, że obciążenie psychiczne i stres są integralną częścią tego zawodu (Musil 2011).

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że pracownicy socjalni wykonują swoje obowiązki w specyficznych warunkach, które wyróżniają ich od innych grup zawodowych. Po pierwsze, mają oni bezpośredni kontakt z problemami społecznymi, takimi jak ubóstwo, przemoc domowa, bezdomność czy uzależnienia. Każdy z tych problemów wymaga indywidualnego podejścia i zaangażowania, co zwiększa poziom odpowiedzialności zawodowej oraz znacząco podwyższa ryzyko wypalenia zawodowego (Schaufeli, Peeters 2000). Jak podkreślają Maslach i Leiter (2016), stres związany z opieką nad osobami w kryzysie może prowadzić do wyczerpania emocjonalnego, jeśli nie towarzyszy mu adekwatne wsparcie instytucjonalne i możliwości regeneracji. Praca socjalna różni się od innych zawodów pomocowych także specyficznym rodzajem presji wynikającej z ograniczonych zasobów, zarówno materialnych, jak i ludzkich (Lorenz 2006). Jak zauważają Marta Czechowska-Bieluga oraz Agnieszka Lewicka-Zelent (2024), praca w warunkach chronicznego braku zasobów zmusza pracowników socjalnych do dokonywania trudnych wyborów między priorytetami, co może prowadzić do frustracji oraz obniżenia poczucia skuteczności zawodowej. Dodatkowym wyzwaniem jest złożoność systemu pomocy społecznej, w ramach którego pracownicy socjalni muszą poruszać się między różnymi instytucjami, takimi jak szkoły, sądy, organizacje pozarządowe czy placówki medyczne (Baines 2011). Skuteczność działania pracowników socjalnych zależy w dużej mierze od ich zdolności do poruszania się w skomplikowanych strukturach organizacyjnych oraz umiejętności negocjacyjnych.

Z perspektywy międzynarodowej specyfika pracy socjalnej jest uwarunkowana kontekstem kulturowym i politycznym danego kraju. Na przykład, jak zauważa Lynne Moore Healy (2008), w krajach nordyckich (Dania, Szwecja, Norwegia, Finlandia i Islandia) praca socjalna jest silnie związana z ideą państwa opiekuńczego, co wpływa na dostępność zasobów oraz podejście do problemów społecznych. Z kolei w krajach anglosaskich, gdzie systemy opieki społecznej są bardziej zorientowane na rynek, pracownicy socjalni muszą radzić sobie z większą presją ekonomiczną oraz częstszymi ograniczeniami formalnymi (por. Kantowicz 2019, s. 8–9).

Poczucie własnej skuteczności u pracowników socjalnych

Poczucie własnej skuteczności (ang. *self-efficacy*) to koncepcja wywodząca się z teorii społeczno-poznawczej Alberta Bandury (1977), która odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu zachowań i motywacji jednostki. Odnosi się ono do przekonania o zdolności do skutecznego wykonania zadań w konkretnych warunkach. W przypadku pracowników socjalnych poczucie skuteczności zawodowej jest szczególnie ważne ze względu na specyfikę ich pracy, która wymaga podejmowania trudnych decyzji, radzenia sobie z wysokim poziomem stresu oraz kontaktu z osobami w trudnych sytuacjach życiowych. W Polsce poczucie własnej skuteczności rozwinął Zygfryd Juczyński (2001), według którego ludzie posiadają przekonanie o posiadaniu pewnych zdolności do efektywnego wykonywania określonych zadań, które w rezultacie umożliwiają realizację zamierzonych celów.

Prowadzone badania pokazują, że pracownicy socjalni o wysokim poczuciu własnej skuteczności są bardziej skłonni do podejmowania wyzwań zawodowych, lepiej radzą sobie ze stresem oraz wykazują większe zaangażowanie w wykonywanie swoich obowiązków. Zdaniem Ralfa Schwarzera i Suhair Halluma (2008) silne poczucie skuteczności jest kluczowym czynnikiem chroniącym przed wypaleniem zawodowym, które jest powszechne wśród pracowników socjalnych.

Badania przeprowadzone przez Andreę Abele i Guida H.E. Gendolla (2007) wykazały, że brak wiary we własne możliwości u pracowników socjalnych jest skorelowany z wyższym poziomem stresu i niższą efektywnością zawodową. W kontekście pracy socjalnej, gdzie wymagane są szybkie reakcje oraz umiejętność pracy w warunkach presji, poczucie własnej skuteczności staje się kluczowym czynnikiem wspierającym dobrostan psychiczny i zawodowy pracowników.

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę, że poczucie skuteczności pracowników socjalnych może być kształtowane przez różne czynniki zewnętrzne, takie jak wsparcie ze strony przełożonych, możliwości rozwoju zawodowego oraz dostęp do zasobów potrzebnych do wykonywania pracy (Kanios, Herman 2022). W badaniach opartych na modelu *Job Demands-Resources* (JD-R) wykazano, że dostępność zasobów organizacyjnych, takich jak szkolenia i wsparcie emocjonalne, pozytywnie

wpływa na poczucie skuteczności, co w konsekwencji przekłada się na lepsze wyniki w pracy (Bakker, Demerouti 2007).

Znaczenie poczucia skuteczności w pracy socjalnej jest także widoczne w kontekście zarządzania stresem. Pracownicy socjalni, którzy wierzą w swoje umiejętności, częściej wybierają adaptacyjne strategie radzenia sobie ze stresem, takie jak aktywne poszukiwanie wsparcia lub rozwiązywanie problemów, zamiast biernych strategii unikania czy emocjonalnego wycofywania się (Chesney i in. 2006).

Stres w pracy pomocowej

Profesja, jaką jest praca socjalna, to dziedzina nastawiona na pomoc osobom w trudnych sytuacjach życiowych. Związana jest ze specyficznymi wyzwaniami prowadzącymi do dużego obciążenia psychicznego i występowania stresu zawodowego. Pracownicy socjalni stykają się z osobami znajdującymi się w skrajnych sytuacjach życiowych, które często przeżywają kryzys emocjonalny, doświadczają przemocy lub wykluczenia społecznego. Oczekiwania dotyczące rozwiązywania takich problemów są bardzo obciążające, zwłaszcza w sytuacjach, gdy możliwości pomocy są ograniczone przez zasoby instytucji czy przepisy prawne (Mazur i in. 2023). Kluczowym czynnikiem stresogennym są także warunki pracy (Lloyd, King, Chenoweth 2002). Istotnym elementem zapobiegania wypaleniu zawodowemu są strategie radzenia sobie ze stresem. Jedną z najskuteczniejszych jest rozwój umiejętności zarządzania emocjami oraz korzystanie z technik relaksacyjnych, takich jak mindfulness (Kabat-Zinn 2003; Borzucka-Sitkiewicz 2018). Wsparcie społeczne i współpraca z innymi pracownikami są także ważnymi czynnikami ochronnymi, które pomagają w redukcji stresu

Jak wskazują badania (por. Lloyd C., King R., & Chenoweth L. 2002; Ślusarczyk 2017; Piorunek 2018), regularny udział pracowników w programach doradczych i superwizyjnych sprzyja wzmocnieniu przekonania o własnych możliwościach, co przekłada się na bardziej adaptacyjne sposoby reagowania na stres. Doradztwo zawodowe pełni zatem nie tylko funkcję edukacyjną, ale także profilaktyczną – umożliwia identyfikację indywidualnych zasobów i barier oraz rozwijanie adekwatnych strategii działania w sytuacjach trudnych.

W praktyce poradnictwo zawodowe może obejmować różnorodne formy: konsultacje indywidualne, coaching zawodowy, warsztaty z zakresu zarządzania stresem i emocjami, grupy wsparcia oraz superwizje grupowe. Ich celem jest nie tylko podniesienie kompetencji zawodowych, ale również wzmocnienie przekonania, że pracownik ma wpływ na przebieg i efekty swojej pracy. Z perspektywy organizacyjnej inwestowanie w tego rodzaju działania może przyczyniać się do zwiększenia efektywności zespołów, obniżenia poziomu stresu w miejscu pracy oraz ograniczenia zjawiska wypalenia zawodowego.

Włączenie elementów doradztwa i poradnictwa zawodowego do strategii wspierania pracowników socjalnych tworzy ramy dla bardziej systemowego podejścia do dobrostanu zawodowego. Jest to szczególnie ważne w kontekście rosnących wymagań instytucjonalnych oraz nasilającej się złożoności problemów społecznych, z którymi mierzą się pracownicy socjalni.

Metodologia badań własnych

Przedmiotem badań własnych uczyniono zależności pomiędzy poczuciem własnej skuteczności pracowników socjalnych zatrudnionych w instytucjach pomocy społecznej a ich stylami radzenia sobie ze stresem.

Przyjęto rozumienie poczucia własnej skuteczności za Juczyńskim (2001), który określa je jako: „przekonanie jednostki o posiadaniu zdolności do skutecznego wykonywania działań, które prowadzą do zamierzonych rezultatów”.

Głównym celem prowadzonych badań było określenie zależności między poczuciem własnej skuteczności pracowników socjalnych a ich stylami radzenia sobie ze stresem.

Ustalenie przedmiotu oraz celu badań umożliwiło sformułowanie głównego problemu badawczego, który przyjmuje postać następującego pytania rozstrzygnięcia:

Czy występuje, a jeśli tak, to jaki jest charakter zależności między poczuciem własnej skuteczności pracowników socjalnych a ich stylami radzenia sobie ze stresem?

Rozwiązanie tego problemu badawczego wymaga odpowiedzi na następujące pytania (problemy) szczegółowe:

1. Jakiego poziomu poczucia własnej skuteczności prezentują badani pracownicy socjalni?
2. Jakiego stylu radzenia sobie ze stresem stosują badani pracownicy w sytuacjach trudnych?

Sformułowano hipotezę roboczą, która brzmi:

Zakłada się, że istnieje zależność między poziomem poczucia własnej skuteczności a preferowanym stylem radzenia sobie ze stresem (por. Sęk 2000; Ogińska-Bulik, Juczyński 2010; Kanios 2021).

Badania realizowano w strategii badań ilościowych. Metodą badań był sondaż diagnostyczny. Wykorzystano dwa narzędzia wystandaryzowane: Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności (*Generalized Self-Efficacy Scale – GSES*) autorstwa R. Schwarzer i Matthiasa Jerusalem (zaadaptowana do polskich warunków przez Z. Juczyń-

skiego) oraz Kwestionariusz CISS (*Coping Inventory for Stressful Situations*) opracowany przez Normana S. Endlera i Jamesa D.A. Parkera (zaadaptowany do warunków polskich przez Piotra Szczepaniaka, Jana Strelaua i Kazimierza Wrześniewskiego).

Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności (*General Self-Efficacy Scale – GSES*) jest narzędziem psychometrycznym służącym do oceny poczucia własnej skuteczności – przekonania jednostki o zdolności do skutecznego radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych i osiągnięcia zamierzonych celów (Juczyński 2001).

Z kolei CISS to narzędzie złożone z 48 stwierdzeń, które dotyczą różnych form zachowań przejawianych przez ludzi w doświadczanych sytuacjach stresowych. Stwierdzenia występujące w kwestionariuszu CISS składają się na trzy skale, które odpowiadają trzem możliwym stylom radzenia sobie w doświadczanych trudnych sytuacjach. Są to: styl skoncentrowany na zadaniu (SSZ), styl skoncentrowany na emocjach (SSE), styl skoncentrowany na unikaniu (SSU). Ostatni ze stylów przybiera dodatkowo dwie formy: ACZ – angażowanie się w czynności zastępcze oraz PKT – poszukiwanie kontaktów towarzyskich (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak 2007).

Badania objęły 205 pracowników zatrudnionych w instytucjach pomocy społecznej w województwach: lubelskim, podkarpackim oraz mazowieckim. Realizowane osobiście przez autorów w okresie – wrzesień 2020 do wrzesień 2021 roku.

Wyniki badań własnych

Społeczno-demograficzna struktura badanej zbiorowości

Większość pracowników biorących udział w badaniu, bo aż 91,71%, stanowiły kobiety, podczas gdy mężczyźni reprezentowali jedynie 8,29%. Najwięcej badanych zatrudnionych było w gminnych ośrodkach pomocy społecznej (38,05%) oraz w domach pomocy społecznej (36,59%). W miejskim ośrodku pomocy społecznej pracował niemal co czwarty uczestnik badania (23,41%). Badani pracownicy zatrudnieni w instytucjach pomocy społecznej różnili się również pod względem stażu pracy. Grupę tę tworzyły osoby z niewielkim stażem zawodowym (do 5 lat) 36,59% badanych, co trzeci uczestnik pracował od 6 do 15 lat (33,17%), a zbliżony odsetek (30,24%) stanowili respondenci z długoletnim doświadczeniem zawodowym (powyżej 15 lat).

Poczucie własnej skuteczności – analiza empiryczna

Wśród badanych pracowników co druga osoba (55,12%) wykazywała przeciętny poziom poczucia własnej skuteczności. Sugeruje to, że nie wszyscy w pełni wierzą w swoje umiejętności, co może wpływać na ich motywację. Wysoki poziom poczucia

skuteczności prezentowała co trzecia osoba (35,12%). Pozwala to sądzić, że w tej grupie znalazły się osoby, które wykorzystują swoje zasoby i potencjał do realizacji zadań. Dzięki temu możliwie skutecznie i efektywnie mogą pomagać innym osobom. Natomiast mniej niż co dziesiąty badany (9,76%) przejawiał niski poziom skuteczności, co cechuje osoby unikające trudnych wyzwań, niechętne do podejmowania działań i podatne na stres (tabela 1).

Tabela 1. Poziomy poczucia własnej skuteczności badanych pracowników

Poziomy poczucia własnej skuteczności	Pracownicy socjalni	
	N	%
Poziom niski	20	9,76
Poziom przeciętny	113	55,12
Poziom wysoki	72	35,12
Razem	205	100,00

Źródło: opracowanie własne

Wyniki badań wskazują na bardzo optymistyczne tendencje, gdyż większość badanych pracowników wykazuje przeciętny lub wysoki poziom poczucia własnej skuteczności. Sugeruje to, że mamy do czynienia z grupą pracowników socjalnych, którzy mają dobrą samoocenę i ufają swoim możliwościom. Takie nastawienie może przekładać się na ich efektywność w pracy oraz lepsze radzenie sobie w sytuacjach stresowych. Osoby z wysokim poczuciem skuteczności wierzą w swoje zdolności do podejmowania i realizowania zadań o różnym poziomie trudności. Dzięki temu są w stanie efektywnie rozwiązywać problemy zarówno w życiu zawodowym, jak i osobistym. Pracownicy ci mają realny wpływ na podejmowane działania oraz na osiąganе wyniki.

Radzenie sobie ze stresem przez pracowników socjalnych – analiza empiryczna

Analiza sposobów radzenia sobie w sytuacjach stresowych przez pracowników socjalnych wskazuje na zróżnicowane podejście badanych do radzenia sobie z trudnościami, z przewagą osób preferujących styl skoncentrowany na zadaniu. W badanej grupie prawie połowa respondentów (48,29%) prezentuje przeciętny poziom tego stylu, co sugeruje, że ich działania w sytuacjach stresowych są umiarkowanie ukierunkowane na efektywne rozwiązywanie problemów.

Jednocześnie stosunkowo duża część uczestników badania (32,68%) wykazuje wysoki poziom stylu skoncentrowanego na zadaniu. Te osoby w trudnych sytuacjach w sposób świadomy i intensywny dążą do realizacji określonych celów, co pozwala im skutecznie zmniejszać napięcie związane z obciążeniem psychicznym. Ich koncentracja

na działaniach zadaniowych wskazuje na dobrze rozwinięte umiejętności organizacyjne i zdolność do zachowania opanowania w sytuacjach wymagających szybkich decyzji.

Z drugiej strony, u co piątego badanego (19,03%) zaobserwowano niski poziom stylu skoncentrowanego na zadaniu. Osoby te mają trudności z kierowaniem swojej uwagi i energii na konkretne zadania w obliczu stresu, co może prowadzić do większej podatności na przeciążenie emocjonalne i zmniejszenie efektywności pracy. Ten wynik może wskazywać na potrzebę wsparcia tych pracowników w rozwijaniu strategii radzenia sobie z presją (tabela 2).

Tabela 2. Styl skoncentrowany na zadaniu (Skala SSZ)

Kategorie wyników w skali SSZ	N	%
Poziom niski	39	19,03
Poziom przeciętny	99	48,29
Poziom wysoki	67	32,68
Razem	205	100,00

Źródło: opracowanie własne

Otrzymane wyniki wskazują, że w badanej grupie pracownicy częściej skupiają się na aktywnym wykonywaniu zadań niż na pozostawianiu w obliczu problemu. Takie podejście sprzyja zwiększeniu ich efektywności w pracy i stanowi korzystny element wspierający radzenie sobie w wymagających sytuacjach.

W badanej grupie respondentów niemal połowa (45,85%) charakteryzuje się przeciętnym poziomem stylu skoncentrowanego na emocjach. Ponad jedna trzecia (38,05%) osiąga wysoki poziom tego stylu, podczas gdy najmniejszy odsetek (16,10%) wykazuje niski poziom. Osoby preferujące ten sposób radzenia sobie w trudnych sytuacjach zwykle koncentrują się na swoich emocjach i wewnętrznych przeżyciach, zamiast na rozwiązywaniu problemu będącego źródłem stresu (tabela 3).

Uzyskane dane sugerują, że badani wykazują wyraźną tendencję do emocjonalnego przeżywania sytuacji stresowych oraz do skupiania uwagi na sobie. Tego rodzaju podejście może nasilać odczuwanie negatywnych emocji, a także sprzyjać występowaniu stanów lękowych i ogólnego niepokoju (por. Kanios 2018).

Tabela 3. Styl skoncentrowany na emocjach (Skala SSE)

Kategorie wyników w skali SSE	N	%
Poziom niski	33	16,10
Poziom przeciętny	94	45,85
Poziom wysoki	78	38,05
Razem	205	100,00

Źródło: opracowanie własne

Styl skoncentrowany na unikaniu charakteryzuje osoby, które w obliczu problemów mają silną tendencję do odwracania uwagi od trudności, unikając ich bezpośredniego rozwiązywania.

Analiza danych wykazała, że zdecydowana większość badanych (67,32%) wykazuje wysoki poziom tego stylu. Niemal jedna czwarta (23,41%) osiąga poziom przeciętny, podczas gdy jedynie około 10% (9,27%) prezentuje niski poziom unikania. Osoby stosujące ten styl radzenia sobie ze stresem koncentrują się na jego redukcji poprzez unikanie konfrontacji z problemem i angażowanie się w działania zastępcze, które pozwalają na chwilowe odsunięcie trudności na dalszy plan (tabela 4).

Tabela 4. Styl skoncentrowany na unikaniu (Skala SSU)

Kategorie wyników w skali SSU	N	%
Poziom niski	19	9,27
Poziom przeciętny	48	23,41
Poziom wysoki	138	67,32
Razem	205	100,00

Źródło: opracowanie własne

Wyniki sugerują, że badani pracownicy często radzą sobie ze stresem poprzez unikanie myślenia o problemach i angażowanie się w różne aktywności zastępcze. W ten sposób starają się odwrócić uwagę od potencjalnych lub już istniejących trudności, unikając skupiania się na nich.

W ramach stylu skoncentrowanego na unikaniu można wyróżnić dwie główne formy: podejmowanie działań zastępczych oraz poszukiwanie kontaktów towarzyskich. Analiza wyników wskazuje, że pracownicy w sytuacjach stresowych najczęściej stosują pierwszą z tych strategii. Ponad połowa badanych (56,59%) osiągnęła wysoki poziom stylu radzenia sobie poprzez czynności zastępcze. Nieco ponad jedna trzecia (35,61%) wykazała przeciętny poziom, podczas gdy najmniejszy odsetek (7,8%) prezentował niski poziom takiego podejścia (tabela 5).

Tabela 5. Angażowanie się w czynności zastępcze (Skala ACZ)

Kategorie wyników w skali ACZ	N	%
Poziom niski	16	7,80
Poziom przeciętny	73	35,61
Poziom wysoki	116	56,59
Razem	205	100,00

Źródło: opracowanie własne

W odniesieniu do drugiego aspektu stylu skoncentrowanego na unikaniu, jakim jest poszukiwanie kontaktów towarzyskich, w badanej grupie pracowników domi-

nował wysoki poziom korzystania z tej strategii (43,9%). Niewiele mniejszy odsetek (37,07%) wykazywał przeciętny poziom, natomiast niespełna jedna piąta badanych (19,03%) charakteryzowała się niskim poziomem poszukiwania kontaktów towarzyskich jako formy radzenia sobie w trudnych sytuacjach (tabela 6).

Tabela 6. Poszukiwanie kontaktów towarzyskich

Kategorie wyników w skali PKT	N	%
Poziom niski	39	19,03
Poziom przeciętny	76	37,07
Poziom wysoki	90	43,90
Razem	205	100,00

Źródło: opracowanie własne

Uzyskane wyniki badań wykazały, że w badanej grupie pracowników pomocowych przeważającym stylem radzenia sobie ze stresem był styl skoncentrowany na unikaniu. Zdecydowana większość respondentów przejawiała jego wysoki poziom. Ponadto można zauważyć, że badani chętniej angażują się w czynności zastępcze w obszarze stylu koncentrującego się na unikaniu stresu.

Styl radzenia sobie ze stresem a poczucie własnej skuteczności pracowników socjalnych – wyniki badań własnych

W badanej grupie pracowników socjalnych największy odsetek respondentów (55,12%) charakteryzuje się przeciętnym poziomem poczucia własnej skuteczności, co sugeruje, że większość z nich postrzega swoje możliwości zaradcze w umiarkowany sposób. Jednocześnie wysoki poziom tego poczucia odnotowano u 35,12% badanych, co wskazuje na znaczną grupę osób pewnych swoich kompetencji. Najmniejszy odsetek (19,02%) stanowią osoby o niskim poczuciu własnej skuteczności, co może świadczyć o ich większej podatności na negatywne skutki stresu (tabela 7).

W odniesieniu do stylu skoncentrowanego na zadaniu większość respondentów o wysokim poczuciu skuteczności (32,68%) wykazuje tendencję do stosowania tego stylu w umiarkowanym stopniu. W grupie o przeciętnym poziomie skuteczności zauważalna jest równomierna dystrybucja pomiędzy przeciętnym (48,29%) i wysokim (38,05%) stosowaniem tego stylu. Osoby z niskim poczuciem skuteczności wykazują wyraźną skłonność do stosowania tego stylu w mniejszym stopniu (19,02%). Korelacja Pearsona wynosi 0,994 ($p = 0,068$), co wskazuje na bardzo silny, lecz nieistotny statystycznie związek.

Tabela 7. Style radzenia sobie ze stresem a poczucie własnej skuteczności

Poziom	Poczucie własnej skuteczności		SSZ		SSE		SSU		ACZ		PKT		Korelacja Pearsona	p-value	Chi-kwadrat
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Niski	20	19,02	39	19,02	33	16,1	19	9,27	16	7,8	39	19,02	0,994	0,068	7,223
Przeciętny	113	55,12	99	48,29	94	45,85	48	23,41	73	35,61	76	37,07	0,980	0,127	5,173
Wysoki	72	35,12	67	32,68	78	38,05	138	67,32	116	56,59	90	43,90	0,299	0,806	47,011

Źródło: opracowanie własne

W przypadku stylu skoncentrowanego na emocjach najwyższy odsetek respondentów (45,85%) prezentuje przeciętny poziom stosowania tego stylu. Wśród osób o wysokim poczuciu skuteczności zauważalne jest mniejsze wykorzystanie tego stylu (38,05%). Osoby z niskim poczuciem skuteczności częściej charakteryzują się przeciętnym lub wysokim poziomem stosowania SSE (łącznie 35,12%). Korelacja Pearsona na poziomie 0,980 ($p = 0,127$) wskazuje na umiarkowany, choć nieistotny statystycznie związek.

Styl skoncentrowany na unikaniu jest najczęściej stosowany przez osoby o wysokim poczuciu skuteczności, z czego aż 67,32% tej grupy wykazuje wysoki poziom tego stylu. Pracownicy o przeciętnym poziomie skuteczności w większości stosują SSU na przeciętnym poziomie (45,85%). Osoby z niskim poczuciem skuteczności rzadziej korzystają z tego stylu (9,27% na niskim poziomie). Korelacja Pearsona (0,299, $p = 0,806$) nie wskazuje na istotny statystycznie związek.

W kontekście angażowania się w czynności zastępcze styl ten jest dominujący u osób o wysokim poczuciu skuteczności – 67,32%. Przeciętny poziom tego stylu odnotowano u 35,61% osób o przeciętnym poczuciu skuteczności. U osób z niskim poczuciem skuteczności styl ten występuje na niskim poziomie w 7,8% przypadków. Korelacja Pearsona wynosi 0,980 ($p = 0,127$), co wskazuje na umiarkowany, lecz nieistotny statystycznie związek.

Styl polegający na poszukiwaniu kontaktów towarzyskich jest najczęściej wykorzystywany przez osoby o wysokim poczuciu skuteczności – 43,9% tej grupy osiąga wysoki poziom tego stylu. Przeciętny poziom odnotowano u 37,07% osób z przeciętnym poczuciem skuteczności. Osoby z niskim poczuciem skuteczności stosują ten styl w mniejszym zakresie (19,02%). Korelacja Pearsona wynosi 0,994 ($p = 0,068$), co ponownie wskazuje na silny, lecz nieistotny statystycznie związek.

Podsumowanie

Analiza uzyskanych wyników sugeruje, że poziom poczucia własnej skuteczności ma wpływ na preferencje dotyczące stylów radzenia sobie ze stresem. Osoby o wysokim poczuciu skuteczności częściej wybierają aktywne strategie, takie jak styl skoncentrowany na zadaniu i angażowanie się w czynności zastępcze. Natomiast osoby z niskim poczuciem skuteczności wydają się bardziej skłonne do stosowania stylów skoncentrowanych na emocjach lub unikania. Pomimo występowania zauważalnych tendencji uzyskane korelacje nie osiągnęły poziomu istotności statystycznej, co wskazuje na potrzebę dalszych badań z większą próbą badawczą.

Pracownicy socjalni funkcjonują w wymagającym środowisku, które charakteryzuje się dużym obciążeniem emocjonalnym, koniecznością podejmowania trudnych decyzji oraz stałą presją wynikającą z odpowiedzialności za dobrostan podopiecznych. Obecna sytuacja tej grupy zawodowej jest dodatkowo utrudniona przez niski prestiż społeczny, ograniczone możliwości awansu oraz niesatysfakcjonujące wynagrodzenia. Te czynniki mogą obniżać poczucie własnej skuteczności, przyczyniając się do wypalenia zawodowego oraz utrudniając efektywne radzenie sobie ze stresem. Zgodnie z wynikami badań, niski poziom poczucia skuteczności wiąże się z większą tendencją do stosowania strategii radzenia sobie, które nie zawsze sprzyjają skutecznemu rozwiązywaniu problemów. Tym samym wsparcie w zakresie rozwoju poczucia własnej skuteczności może być kluczowe dla poprawy kondycji zawodowej pracowników socjalnych.

Konkludując, wsparcie pracowników socjalnych w radzeniu sobie ze stresem oraz rozwój ich poczucia własnej skuteczności to kluczowe elementy poprawy jakości pracy w tym zawodzie. Implementacja zaproponowanych rozwiązań może nie tylko zwiększyć efektywność i satysfakcję zawodową, ale również przyczynić się do wzmocnienia systemu pomocy społecznej jako całości.

Szczególne znaczenie w tym procesie ma doradztwo i poradnictwo zawodowe, które mogą pełnić funkcję zarówno profilaktyczną, jak i rozwojową. Regularne korzystanie z profesjonalnego wsparcia doradczego pozwala na wzmacnianie zasobów psychologicznych, rozwijanie kompetencji radzenia sobie z obciążeniami oraz budowanie trwałego poczucia sprawczości. W dłuższej perspektywie inwestowanie w tego rodzaju działania sprzyja stabilizacji zawodowej, redukcji ryzyka wypalenia oraz podniesieniu jakości usług świadczonych przez pracowników socjalnych.

BIBLIOGRAFIA

- Abele A.E., Gendolla G.H.E. (2007), *Individual Differences in Self-Efficacy: Predicting Achievement Motivation and Task Performance*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 93(4), s. 817–826.

- Baines D. (2011), *Doing Anti-Oppressive Practice: Social Justice Social Work*, Halifax: Fernwood Publishing.
- Bakker A.B., Demerouti E. (2007), *The Job Demands-Resources Model: State of the Art*, „Journal of Managerial Psychology”, 22(3), s. 309–328.
- Bandura A. (1977), *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, „Psychological Review”, 84(2), s. 191–215.
- Borzucka-Sitkiewicz K. (2018), *Promocja zasobów niezbędnych do utrzymania dobrostanu psychicznego*, „Chowanna”, 51(2), s. 141–159.
- Chesney M.A., Neilands T.B., Chambers D.B., Taylor J.M., Folkman S. (2006), *A Validity and Reliability Study of the Coping Self-Efficacy Scale*, „British Journal of Health Psychology”, 11(3), s. 421–437.
- Czechowska-Bieluga M., Lewicka-Zelent A. (2024), *Warunki pracy pracowników socjalnych na przykładzie związku zasobów osobistych i poziomu motywacji osiągnięć*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, 3, s. 18–19.
- Granosik M. (2009), *Praca socjalna w kontekście polskim: wyzwania i szanse*, „Studia Socjologiczne”, 3(194), s. 45–61.
- Healy L.M. (2008), *International Social Work – Professional Actions in an Interdependent World*, New York.
- Juczyński Z. (2001), *Poczucie własnej skuteczności: teoria i pomiar*, Warszawa.
- Kabat-Zinn J. (2003), *Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future*, „Clinical Psychology: Science and Practice”, 10(2) s. 144–156.
- Kanios A. (2018), *Postawy pracowników zawodów pomocowych wobec osób starszych*, Lublin.
- Kanios A. (2021), *Poczucie wypalenia zawodowego a style radzenia sobie ze stresem pracowników zawodów pomocowych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2(597), s. 43–54.
- Kanios A., Herman A. (2022), *Poczucie obciążenia pracą pracowników socjalnych w czasie pandemii*, „Polityka Społeczna”, R. 49, nr 11–12, s. 13.
- Kantowicz E. (2019), *Międzynarodowa praca socjalna wobec procesu wykluczenia społecznego i inkluzji*, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, 24(1), s. 8–9.
- Lloyd C., King, R., Chenoweth L. (2002), *Social work, stress and burnout: A review*, „Journal of Mental Health”, 11(3), s. 255–265. <https://doi.org/10.1080/09638230020023642> [dostęp: 3.10.2025].
- Maslach C., Leiter M.P. (2016), *Burnout: A Multidimensional Perspective*, w: *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, s. 1–14.
- Mazur J., Wojtanowicz K., Sordyl-Lipnicka B. (red.), (2023), *Praca socjalna w perspektywie polityki społecznej*, Kraków.
- Musil L. (2011), *The Working Conditions and Wellbeing of Czech Social Workers in Comparative Perspective*, „European Journal of Social Work”, 14(4), s. 479–499.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2010), *Osobowość, stres a zdrowie*, Warszawa: Difin.
- Piorunek M. (2018), *Poradnictwo zawodowe (poradnictwo kariery) jako komponent środowiskowego wsparcia jednostki w biegu życia zawodowego*, w: *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne)*, J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczuk, E. Włodarczyk (red.) Poznań.
- Schaufeli W.B., Peeters M.C.W. (2000), *Job Stress and Burnout Among Correctional Officers: A Literature Review*, „International Journal of Stress Management”, 7(1), s. 19–48.
- Sęk H. (2000), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Strelau J., Jaworowska A., Wrześniewski K., Szczepaniak P. (2007), *Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych CISS. Podręcznik*, Warszawa.
- Ślusarczyk M. (2017), *Doradztwo zawodowe w kontekście pracy socjalnej*, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, 22(2).

MAŁGORZATA GRZYWACZ

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0002-7306-6225

Dymensje kultury pomocowej na przykładzie wspólnoty zakonnej diakonów w Riehen (Szwajcaria)

Streszczenie. Tekst przybliża funkcjonowanie instytucji pomocowych powstałych na gruncie protestantyzmu reformowanego w Szwajcarii w oparciu o wspólnoty diakonów określanych czasami siostrami miłosierdzia. Na przykładzie zakładu w Riehen – w kantonie Bazylea ukazano dzieło diakonijne i jego przemiany wynikające z wyzwań współczesności w trzeciej dekadzie XXI wieku. Jedną z nich jest powrót do monastycyzmu benedyktyńskiego jako formuły uniwersalnej życia duchowego obecnej także w środowiskach protestanckich.

Słowa kluczowe: pomoc, protestantyzm reformowany, Szwajcaria, zakony ewangelickie

Dimensions of the Culture of Assistance as Exemplified by the Religious Community of Deaconesses in Riehen (Switzerland)

Abstract. The text describes the functioning of aid institutions established on the basis of Reformed Protestantism in Switzerland, based on communities of deaconesses, sometimes referred to as sisters of mercy. The example of the institution in Riehen, in the canton of Basel, illustrates the work of the deaconesses and the changes it has undergone in response to the challenges of the third decade of the 21st century. One of these challenges is the return to Benedictine monasticism as a universal formula for spiritual life, which is also present in Protestant circles.

Keywords: Assistance, Reformed Protestantism Switzerland, Evangelical religious orders

Już sama nazwa państwa wskazuje, że Szwajcaria – *Confoederatio Helvetica*, nie stanowi jednolitej wspólnoty językowej i kulturowej. Konstytucja federalna przewiduje cztery języki urzędowe – niemiecki, francuski, włoski i retoromański. Wraz z konstytucją z 1848 roku Szwajcaria stała się pierwszym państwem europejskim o ustroju federacji. Charakteryzuje się ona silnie zaznaczonym porządkiem demokratycznym

i federalnym, w którym państwa członkowskie – kantony, a w nich gminy, mają określone obszary zadań z odpowiednią autonomią finansową, które mogą samodzielnie kształtować. Od połowy XIX wieku, dzięki zagwarantowaniu swobody osiedlania się w państwie federalnym, doszło do wymieszania się ludności między kantonami, co powoli zaczęło zmieniać granice wyznaniowe, ale nie proporcje ilościowe wewnątrz głównych denominacji. Stosunki między państwem a Kościołem charakteryzują się tym, że na szczeblu federalnym regulowane są przede wszystkim indywidualne aspekty prawne związane z wolnością wyznania, podczas gdy kształtowanie relacji instytucjonalnych państwa ze wspólnotami religijnymi należy do kompetencji kantonalnych.

W XIX wieku krajobraz religijny Szwajcarii uległ intensywnym zmianom. Dominującym czynnikiem w tym okresie był jednak fakt, że Szwajcaria została w dużej mierze ukształtowana przez dwie kultury wyznaniowe – ewangelickie chrześcijaństwo reformowane, którego korzenie sięgają XVI-wiecznej reformacji Huldrycha Zwingliego (1484–1531) i Jana Kalwina (1509–1564), oraz rzymski katolicyzm.

Różne Kościoły i wspólnoty ewangelickie były tu reprezentowane już wcześniej. W XVIII wieku do Szwajcarii przybyli anglikanie, a po nich metodyści i baptyści. Liczne wyznania pochodzenia anglosaskiego znalazły jednak również swoich zwolenników wśród wiernych rozczarowanych kantonalnymi Kościołami państwowymi. Charakterystyczna cecha religijności ewangelicko-reformowanej pozostaje zdecydowanie żywa do dziś i nie ogranicza się do działalności we własnych strukturach. Duża różnorodność inicjatyw sytuujących się w obszarach poza parafiami, jednak w obrębie Kościoła reformowanego, doprowadziła do rozwoju idei i pomysłów związanych z bieżącą sytuacją społeczną.

Mocno podzielony pod względem teologicznym i kościelnym protestantyzm szwajcarski był bardzo aktywny na poziomie praktycznym i dał początek licznym dziełom charytatywnym. W 1896 roku pastor Wilhelm Niedermann (1845–1906) opublikował zestawienie instytucji proveniencji ewangelickiej, które służyły „doskonaleniu i wspieraniu ubogich”. Obok siebie znalazły się na tej liście: wsparcie na rzecz rodzin osadzonych, pomoc dla zwolnionych więźniów, biblioteki publiczne, ubezpieczenia na wypadek śmierci lub starości, kasy oszczędnościowe, kursy rzemiosła dla mężczyzn, stowarzyszenia promujące kobiecą pracę w domu poprzez wypożyczanie maszyn do szycia, nie wspominając o szpitalach i domach spokojnej starości. Łącznie lista Niedermanna zawiera 788 instytucji (Niedermann 1896, 300–319). Czy przedsięwzięcia te miały uspokoić sumienie burżuazji i bogatego mieszczaństwa, które czerpały zyski z rozwoju industrialnego, powodującego nędzę mas? Zapewne aktywności te były wyrazem religii zorientowanej na praktykę. Część tych dążeń wynikała jednak z intensywnych zmian związanych bezpośrednio z ruchami odrodzenia religijnego, obecnego także w innych krajach europejskich. Oznaczały one głębokie procesy odnowicielskie wewnątrz protestantyzmu, nakierowane na porzucenie sztywnych praktyk na rzecz odnowy życia wewnętrznego z inspiracji Ducha Świętego i intensywnego doświadczania chrześcijańskiej duchowości.

W świecie protestanckim termin przebudzenie odnosił się do ruchów, które skierowały się na ożywienie wiary postrzeganej jako senna, mdła i utrwalona. Celem takiego działania było rozbudzenie pobożności bardziej egzystencjalnej, emocjonalnej, zaangażowanej, żywiołowej, opartej raczej na osobistym doświadczeniu niż na trzymaniu się doktryny. Charakterystyczne dla przebudzenia były następujące cechy: odnowa serca, czyli „narodziny na nowo” to indywidualne doświadczenie nawrócenia, które można było konkretnie umiejscowić w czasie i przestrzeni (data nabożeństwa i gdzie się to odbyło). Entuzjazm i radość wiary łączyły się z ekstatyczną religijnością, która budziła wśród oświeconego społeczeństwa odrazę i niechęć, lecz wielu poczuło się adresatami takiego przekazu i dzieliło się swoimi przeżyciami. Siłą ruchów przebudzeniowych był śpiew i wspólne studiowanie Biblii, stąd też bardzo mocne było zaakcentowanie relacji między jednostką a tekstem Świętej Księgi.

W Szwajcarii powstały dwa bardzo silne ośrodki takiej transformacji. Były nimi Bazylea i Genewa. Założone w 1780 roku w Bazylei na wzór angielski i szwedzki Niemieckie Towarzystwo Chrześcijańskie (*Deutsche Christentumsgesellschaft*) postawiło sobie za cel przeciwdziałanie racjonalistycznej teologii oświeceniowej, kładąc nacisk na tradycyjne doktryny wiary i ich ożywienie. Z Bazylei wyrastała międzynarodowa sieć powiązań, składająca się z pojedynczych osób i małych kręgów, w których pielęgnowano prywatną wymianę poglądów i rozpowszechniano odpowiednią literaturę. Z początkiem dziewiętnastego stulecia z Niemieckiego Towarzystwa Chrześcijańskiego wyłoniło się wiele organizacji misyjnych, pedagogicznych i charytatywnych, takich jak Towarzystwo Rozpowszechniania Pism Budujących (1802), Towarzystwo Biblijne (1804), Misja Bazylejska (1815) oraz Misja Pielgrzymkowa pod wezwaniem św. Chrissy, patronki miasta z okresu wczesnego chrześcijaństwa. Najważniejszymi podmiotami wspierającymi te dzieła był patrycjat bazylejski i zagraniczne stowarzyszenia, kwestujące na rzecz poszczególnych działań. Tradycyjny kantonalny protestantyzm konfrontował się z bardzo konkretnymi wyzwaniem – reakcje były bardzo różne, lecz ostatecznie to od starożytnych czasów służba drugiemu zwana diakonią była i jest istotną częścią obecności religii chrześcijańskiej w społeczeństwie.

Młodzi teologowie pod przewodnictwem Ami Bosta (1790–1874), doktora praw i teologa, założyli w Genewie tzw. Réveil, czyli przebudzenie, miejsce koordynujące aktywności tego kierunku w odnowie duchowości na gruncie zachodniej Szwajcarii (Wemyss 1977, s. 26–30).

Istotnym krokiem w tych zmianach było utworzenie instytucji diakonijnych o różnym charakterze. Początkowo działalność skupiała się na opiece nad chorymi, pomocy potrzebującym. Większość poczynań szwajcarskich ewangelików odnosiła się także do pracy, jaką wykonano już na gruncie niemieckim. W Kaiserswerth, na przedmieściach Düsseldorfu, pastor Theodor Fliedner (1800–1864) zaproponował w roku 1833 zupełnie nową ofertę dla kobiet pragnących poświęcić się dziełom pomocowym. Wedle wyobrażeń Fliednera miały powstać instytucje na wzór hospi-

cyjów średniowiecznych, gdzie kształcić mogły się kandydatki do zawodu pielęgniarskiego, które jednocześnie podejmowały decyzję o życiu we wspólnocie duchowej, określanej mianem diakonatu. Wstępujące do wspólnoty kobiety zaczęto określać, odnosząc się do nowotestamentowych źródeł, jako diakonisy. Wymieniona przez apostoła Pawła w Liście do Rzymian (16,1), napisanym między 57 a 58 rokiem Feba, pochodziła z Kenchr (jednego z dwóch korynckich miast portowych), posługiwała na rzecz chorych i potrzebujących. Idee pastora Theodora Fliednera – skierowane do kobiet niezamężnych, aby te zechciały się poświęcić pracy jako pielęgniarki w szpitalach, domach opieki, więzieniach – odbierano jako wybryk i prowokację, restytucję katolicyzmu w jej przedreformacyjnym wydaniu! Praca w zawodzie pielęgniarskim była, jak uważał Fliedner, odpowiednim zajęciem dla córek z rodzin pastorskich i dobrze sytuowanych domów. Lecz te nie były nimi zainteresowane, gdyż opieka nad chorymi miała w XIX wieku niski status zawodowy, niewychodzący poza personel służebny i pomocniczy. Chęć zostania diakonisą wykazywały często dziewczęta i młode kobiety z nizin społecznych, bez wykształcenia, zyskując w ten sposób drogę do społecznego awansu. Koncepty Fliednera opierały się całkowicie na ówczesnym modelu rodziny mieszczańskiej, na czele której stał mężczyzna, jej głowa. Przestrzeń kobiety niezamężnej była wówczas bardzo ograniczona. Reputację naruszało pokazywanie się bez osoby towarzyszącej w miejscach publicznych, a praca zawodowa była źle widziana. Pojawiające się coraz częściej nauczycielki budziły emocje – pomiędzy entuzjazmem a całkowitym odrzuceniem.

Diakonat i jego dom macierzysty miał z założenia zastąpić rodzinę. Na czele siostr, jak pisał Fliedner, znajdowała się para małżeńska – pastor wraz z małżonką. Dbali oni o wizerunek wspólnoty, której status prawny zakładał, że kobiety pozostają pod opieką i nie wiodą „samotnego życia”, gdyż samotność płci żeńskiej była społecznie nie tylko źle odbierana, lecz stale napiętnowana. Strój diakonisy odpowiadał także standardom mężatek: długa do ziemi granatowa suknia z najlepszej materii oraz czepek z drogiej koronki, który nakładały panny młode, idąc do ślubu (Schmidt 1998, s. 167–170).

Diakonisy w Riehen

Taką wspólnotę erygowano właśnie nieopodal Bazylei w gminie Riehen. Ideowymi podstawami fundacji stały się postulaty odnowy i doświadczeń ruchu przebudzeniowego, propagując nowy styl życia. Zgodnie z ideałami wspólnota diakonis umożliwiała holistyczną „wspólnotę życia, wiary i służby” kobiet. Inspiratorem tych działań był m.in. pastor Christian Friedrich Spittler (1782–1867), (Rennstich 1987, s. 27), który bezpośrednio kontaktował się z Fliednerem. Siostry kierowały się trzema ewangelicznymi motywami przewodnimi: posłuszeństwem, celibatem i skromnością. Ponadto skupiały się na kształceniu i praktykowaniu opieki nad cho-

rymi. Wraz z lekarzem, pastorem Johannesem Hochem, i trzema innymi siostrami Trinette Bindschedler utworzyła w 1852 roku w domu diakonis oddział szpitalny dla kobiet. Lekarz udzielał kandydatkom lekcji anatomii, opatrunków i pozwalał im obserwować sekcje zwłok i operacje. Lekcje biblijne, wprowadzenie w dogmatykę oraz historię Kościoła prowadził początkowo pastor Heinrich Hoch, później zadanie edukacji i formacji duchowej przejęła siostra Trinette Bindschedler (1825–1879).

Po konferencji generalnej wszystkich diakonatów związanych z Kaiserswerth w 1861 roku, podczas której poruszono kwestię konieczności posiadania duchowego przełożonego we wspólnotach diakonis, Trinette napisała w swoim notatniku: „Biorąc pod uwagę cały charakter naszej pracy, trudno byłoby powierzyć stery mężczyźnie. Dom traci wtedy swój kobiecy charakter” (Kellerhals 2002, s. 37). Domy diakonis stanowiły podstawę nowoczesnego podejścia do medycyny, były odpowiedzią na potrzeby swoich czasów (Schauer 1962, s. 97). Trinette Bindschedler prowadziła kursy pielęgniarskie, dołączył do niej dr Martin Burkhardt-His, gdyż w trakcie jej kadencji liczba diakonis znacznie wzrosła. W 1882 roku wspólnota liczyła już 85 siostr. Oprócz domu diakonis i szpitala siostry prowadziły żłobki, odwiedzały więźniów w zakładach karnych i pełniły służbę w szpitalach w Bazylei, Szafuzie oraz Münsterlingen. Przełożona Bindschedler odwiedzała siostry w ich zewnętrznych placówkach i korespondowała z nimi. Od 50. roku życia założycielki zaczęto nazywać ją „matką” (Kellerhals 2002, s. 17.) Potrzeby stale rosły i zaczęła się rozbudowa oddziału szpitalnego – pierwszy budynek wzniesiono przy ulicy Schützengasse 51 w latach 1870–1871.

Wkrótce diakonisy zaczęły pracować również w terenie: opiekowały się osobami uzależnionymi od alkoholu, opiekowały się więźniarkami i matkami z nieślubnymi dziećmi. Pod kierownictwem diakonis powstała szkoła dla małych dzieci oraz liczne szkoły pielęgniarskie, zakłady opiekuńcze i ochronki dla porzuconych małoletnich. Niektóre z nich pełniły służbę w stacjach misji bazylejskiej w Ghanie, Indiach lub w innych instytucjach diakonii w Europie (Kellerhals 2002, s. 18).

Stabilizacja i instytucjonalizacja dzieła

Po 1900 roku wspólnota założyła wiele instytucji. Należały do nich na przykład klinika psychiatryczna Sonnenhalde (1900), dom opieki Moosrain oraz szkoła Marthaschule (1938). Liczba siostr we wspólnocie diakonis osiągnęła szczyt w 1942 roku, wynosząc prawie 600 siostr. Pochodziły one z całej Szwajcarii i sąsiednich Niemiec, głównie Badenii.

W okresie powojennym nastąpił stały spadek liczby wstąpień do diakonatu. W rezultacie siostry musiały zamknąć kilka instytucji charytatywnych i zrezygnować z wieloletniej współpracy ze szpitalami w całej Szwajcarii. W ten sposób diakonisy straciły również tzw. opłaty za pobyt, które otrzymywały za swoje usługi. Sytuacja ta pogorszyła stan finansowy wspólnoty, lecz nie podjęto decyzji o jej rozwiązaniu.

Oprócz znacznych dochodów z regularnie organizowanych bazarów, wspólnota diakonis finansowana była z datków i rozmaitych darowizn. W ten sposób stała się właścicielką wielu nieruchomości, które otrzymała w darze, nabyła na szczególnie korzystnych warunkach lub które były przynajmniej współfinansowane przez podmioty zewnętrzne. Wspólnota diakonis należy obecnie do największych prywatnych właścicieli nieruchomości w gminie Riehen.

Szpital diakonis w Riehen i jego losy

W ramach instytucji pomocowych w protestanckiej Europie szpitale diakonis są jednym z najbardziej rozpoznawalnych znaków ich działalności. Nie inaczej było w Riehen. Kiedy rozważano utworzenie placówki i rozpoczęto planowanie w 1909 roku, wskazano na trzy poziomy przyszłego rozwoju. Pierwszy dotyczył jedności placówki szkoleniowej siostr z domem macierzystym, drugi stanowiła kwestia duchowego kierownictwa szpitala, czyli współpracy personelu lekarskiego i diakonis, a trzeci dotyczył synergii działania w celu skorelowania potrzeb medycznych oraz duchowych pacjentów. Ważnym miejscem kompleksu szpitalnego miała być kaplica z regularnymi nabożeństwami. Wiele lat trwało zebranie środków finansowych na ten cel i ostatecznie szpital oddano do użytku w 1939 roku. Trzydzieści pięć lat służył on jako szpital ogólny dla północnej części kantonu Bazylea-Miasto, jednak pod własnym zarządem fundacji, w kooperacji z władzami gminnego samorządu.

Wraz z umocnieniem się w latach 60. XX wieku instytucji subsydiowanych przez państwo socjalne na rynku zaczęło się pojawiać wielu innych aktorów oferujących podobne usługi medyczne, niektórym osobom wyraźnie konfesyjne dziedzictwo diakonii przeszkadzało. Szwajcaria sekularyzowała się w szybkim tempie. Jak odnotowują Alfred Dubach i Roland J. Campisch (Dubach, Campisch 1993, XV), trend ten miał się pogłębiać w kolejnych latach i nie można go było zatrzymać. Osłabiona sytuacja ekonomiczna oraz spadek liczby siostr skłoniły wspólnotę do zasadniczej reorganizacji swojej misji. Siostry zdecydowały się przekazać okazały budynek szpitalny gminie w dzierżawę. Negocjacje między partnerami trwały dwanaście lat. Nie udało się osiągnąć całkowitego porozumienia; liczbę łóżek zmniejszono z 500 do 240. Zlikwidowano również szkołę pielęgniarstwa. W latach 1852–1972 wyszkolono tam łącznie około 1320 pielęgniarek – większość z nich była diakonisami. To ogromne osiągnięcie mogło napawać dumą. W tej formie szpital funkcjonował do momentu zamknięcia w 2011 roku. Budynek powrócił do wspólnoty siostr 31 marca 2011 roku – wiceprzewodniczący rady gminy Riehen zwrócił wówczas siostrom klucze do szpitala. Interesujący z perspektywy badawczej jest jego dalszy rozwój i nowa koncepcja wynikająca z odnowy... monastycznej. Kilka tygodni później 60 diakonis spotkało się na rekolekcjach i rozmowach. Przedmiotem dyskusji i modlitwy była „dzisiejsza misja”. Podjęto decyzję, że teren szpitala zostanie przekształcony,

a w jego miejscu powstaną dwie instytucje, których przeznaczenie zostało jasno sformułowane:

Jako wspólnota bierzemy odpowiedzialność za świat i społeczeństwo, w którym żyjemy. Nasze założycielki i pokolenia sióstr widziały główny akcent swojej misji w opiece nad chorymi oraz pracy z dziećmi i więźniami. Dzisiaj rozumiemy naszą misję uzdrawiania przede wszystkim jako tworzenie przestrzeni gościnności, w których życie i wiara mogą się rozwijać w sposób całościowy (Kellerhals 2018, 100).

Wyniknęły z tego dwa obszary działania – kolejny dom opieki powiązany z fundacją Adullam w Bazylei. Nowy partnerem była instytucja utworzona 4 kwietnia 1919 roku, której założeniem było zapewnienie schronienia samotnym, ubogim osobom starszym. Jej twórczynią była Maria Vetter-Baumann (1866–1960), żona duchownego, który zmarł w 1918 roku w wyniku epidemii grypy Hiszpanki. Dwie więc miesiące trwało zebranie wystarczającej ilości pieniędzy, lecz ostatecznie udało się otworzyć dom spokojnej starości z 16 łózkami przy Missionsstrasse 20. Nazwa Adullam pojawia się kilka razy w Starym Testamencie i oznacza miejsce bezpiecznego schronienia (1 Sam 1, 22). Dzisiejszy szpital sieci Adullam w Riehen to ogromna placówka z kilkunastoma oddziałami.

Drugi krok zmiany stanowiło utworzenie centrum duchowo-diakonijnego, które miało się stać odpowiedzią na rozmaite potrzeby ludzkie w XXI wieku. Koncepcja obejmowała część mieszkalną dla gości, kawiarnię i sklep klasztorny. Do tego doszły sale grupowe, pracownie i gabinety lekarskie. Ten holistyczny projekt zrealizowano głównie w latach 2013–2021, ale jego zakończenie nie jest zdefiniowane (Kellerhals 2018, 100).

W dużej części dawnego szpitala powstały nowe jednostki mieszkalne dla osób, które chciały założyć wspólnotę mieszkaniową i świadomie włączyć wartości chrześcijańskie do swojego codziennego życia. Ta oferta – określana jako *dzielenie życia* – jest połączeniem spółdzielni mieszkaniowej i wspólnoty klasztornej! Można ją interpretować jako bardzo interesujący eksperyment mieszkaniowy. Należy do nich siedemnaście mieszkań na wynajem, połączonych z wglądem w życie klasztorne i możliwością udziału w jego przedsięwzięciach (Kellerhals 2018, 156).

Wspólnota diakonis – w poszukiwaniu nowej tożsamości

W protestantyzmie reformowanym idee powrotu do monastycyzmu pojawiały się wcześniej niż w Niemczech. Głównie propagowano je na obszarach Francji i we frankofońskich kantonach Szwajcarii; podobne głosy dało się spotkać także w Alzacji. Za odnowiciela reformowanego monastycyzmu uznaje się pastora Wilfreda Monoda (1867–1943), który był absolwentem protestanckiego fakultetu teologicznego w Montauban, pastorem w Paryżu i profesorem teologii praktycznej. Jego nadzwyczaj-

czajna aktywność charakteryzowała się silnym połączeniem elementów socjalizmu chrześcijańskiego z poszukiwaniem jedności wśród rozbitego chrześcijaństwa oraz poszukiwaniem źródeł, które pozwoliłyby ożywić skostniałą pobożność.

Grupa modlitewna „Strażników” (*Veilleurs*), założona w 1923 roku w Paryżu, stanowiła pierwowzór dla wielu jego następców. Mottem przyświecającym powstawaniu tej wspólnoty życia duchowego były słowa zaczerpnięte z Ewangelii św. Mateusza (26,41): „Czuwajcie i módlcie się, abyście nie ulegli pokusie”. Sympatycy i zwolennicy zaczęli się spotykać w szerokim kręgu – i także to było niespotykane – ekumenicznym. Modlili się wspólnie nie tylko chrześcijanie różnych denominacji protestanckich, ale także prawosławni i pojedynczy katolicy. W ciągu następnych lat coraz silniejsze stawały się głosy postulujące ustabilizowanie działalności modlitewnej i pojawiło się pojęcie do tej pory nieznane: rekolekcje i dni skupienia. Grupa ta zachęcała wszystkich chrześcijan do włączenia ćwiczeń do swojego duchowego rytmu życia jako sposobu zbliżenia się do Boga. *Veilleurs* wyznawali ideę, według której wspólnota chrześcijan żyjących razem według nauk Chrystusa w modlitwie, służąc sobie nawzajem oraz innym ludziom, może stanowić świadectwo prawdy oraz niezrównanej wartości płynącej z przesłania Chrystusa. Istotnie zaangażowane w dzieło pastora Monoda były francuskie ewangeliczki. Dzięki nim powstało kilka wspólnot, z których np. w Pomeyrol (Francja) czy Grandchamp (Szwajcaria) uformowały się w następnych dziesięcioleciach zgromadzenia zakonne o charakterze monastycznym. Kobiety starały się ukształtować odrębną duchowość, która pozwoliłaby im bardziej poświęcać się Bogu. Aby osiągnąć te cele, działały rzadko w pojedynkę, wpisywały się od połowy XIX wieku swoimi poszukiwaniami w szeroki nurt nie tylko społecznej emancypacji, lecz przede wszystkim odkrywania zapomnianych, a tak bardzo podstawowych potrzeb człowieka – ciszy i modlitwy w skupieniu. Sytuacja w Riehen była jednak inna. Powstałe w XIX wieku wspólnoty diakonis poprzez swoje istnienie i intensywną pracę podkreślały znaczenie działań wsparcia i pomocy. W aktywnej pracy można było wskazać na jej użyteczność, wykazać się statystycznie potwierdzonymi osiągnięciami, a także zaimponować sukcesem rozwoju dzieł diakonii. Zmiany w Kościołach, powolna, ale wyraźna sekularyzacja stanowiły wyzwanie dla wspólnot o charakterze diakonii. Decyzja o wydzierżawieniu szpitala nie była koniecznością, ale jak podkreślają siostry, wynikała z potrzeby ponownego zdefiniowania siebie (Kellerhals 2018, 86).

Ten krok oznaczał znaczne zakwestionowanie własnego założenia, redefinicję powołania i jego ukształtowanie na nowo. Nie szło o stworzenie nowej grupy monastycznej, lecz w oparciu o istniejące zasoby i tradycję monastycyzmu benedyktyńskiego zbudowanie od podstaw zintegrowanej duchowo społeczności, otwartej na współczesny świat. Świadomy powrót do reguły świętego Benedykta jako fundamentu budującego wspólnotę oznaczał wpisanie się w odnowę życia klasztornego, które rozpoczęło się w drugiej dekadzie dwudziestego stulecia także na gruncie ewangelickim w Szwajcarii. Wykorzystanie reguł monastycznych wczesnego śred-

niowiecza było dla wielu grup inspiracją (Joest 1995, 137); diakonisy w Riehen nie poszły na skróty, lecz podjęły długą i owocną drogę nawiązania do ciągłości zachodniego monastycyzmu. Od 1994 roku wspólnota definiuje się jako grupa siostrzana, w której kobiety żyjące zgodnie z radami ewangelicznymi, powołane przez Boga do tego stylu życia, zjednoczyły się w wiążącą przyrzeczeniami (ślubami) wspólnotę życia, wiary i służby. Nowe regulaminy z 2012 roku stanowią połączenie pierwotnej idei fliednerowskiej z monastycznymi korzeniami. Oznacza to inne sformatowanie zakresu powołania zakonnego i zadań z niego wynikających. Diakonia rozumiana jest tutaj dużo szerzej niż w założeniu z 1852 roku. W większym stopniu kładzie się nacisk na wspólne życie duchowe: nabożeństwa, gościnność, duszpasterstwo, liturgię i nakierowanie na drugą osobę – niezależnie od tego, kim się jest i skąd przychodzi. Każdy z wymienionych elementów został niejako dostosowany i przefiltrowany z perspektywy duchowości benedyktyńskiej (Kellerhals 2008, 322–325) i znajduje zastosowanie w codziennym funkcjonowaniu klasztoru. Zewnętrzną zmianę możemy zauważyć także w stroju, diakonisy z Riehen nie noszą na co dzień tradycyjnego czepek, lecz krótki biały welon, nie odróżniając się od innych zgromadzeń zakonnych zachodniej proveniencji.

Podsumowując, należy stwierdzić, że przyszłości Kościołów chrześcijańskich nie należy w XXI wieku – także z perspektywy badań religioznawczych i społecznych – sprowadzać do stanu permanentnego kryzysu, pomimo wszystkich wyzwań, jakie przed nimi stoją. Szwajcaria – w tym i kanton Bazylea – Miasto są dziś zupełnie inne niż w czasach świetności diakonatu w Riehen. Warto jednak spojrzeć, że chrześcijaństwo w swym wymiarze diakonijnym jest czymś więcej aniżeli instytucją. **Łączy w sobie charakter lokalny** (*ekklēsía*) i uniwersalny (*koinōnía*) i w ten sposób pozostaje nadal bardzo istotnym czynnikiem wpływu na rzeczywistość. Dobrobyt i wysoki standard życia w helweckim systemie państwowym nie ruguje z niego sfer ubóstwa materialnego, duchowego. Instytucje chrześcijańskie mogą – jeśli są do tego zdolne – skutecznie brać udział w rozpoznawaniu potrzeb, przeciwdziałaniu kryzysom, nie ograniczając się do własnego podwórka. Wspólnota zakonna diakonis w Riehen znakomicie się w takich sytuacjach sprawdza, gdyż jej historia ukazuje niesłychaną zdolność do transformacji w duchu głęboko pojętego monastycznego powołania.

BIBLIOGRAFIA

- Clément M. (2012), *Un monachisme protestant? Spiritualités et règles de trois communautés protestantes en France: Reuilly, Pomeyrol, Villeméjane*, Paris.
- Dubach A., Campisch R. (red), (1993), *Jede/r ein Sonderfall*, Zürich, Basel.
- Dürr Th., Kellerhals D. (red), (2003), *Evangelische Ordensgemeinschaften in der Schweiz*, Zürich.
- Hoch F. (1966), *Aller Diener. Leben und Werk der Gründer des Diakonissenhauses in Paris-Reully*, Basel.

- Joest Ch. (1995), *Spiritualität evangelischer Kommunen. Altkirchlich-monastische Traditionen in evangelischen Kommunen von heute*, Göttingen.
- Kellerhals D. (2002), *Zeichen der Hoffnung. Schwesterngemeinschaft unterwegs*, Basel.
- Kellerhals D. (2008), *Heilende Gemeinschaft in der in der Postmoderne unter Berücksichtigung der Benediktusregel. Ein Beitrag zum Bau der kirchlichen Gemeinschaft*.
- Kellerhals D. (2018), *Kommunität Diakonissenhaus Riehen unterwegs. Impulse aus Monatsbriefen 1986–2018*, Riehen 2018.
- Niedermann W. (1896), *Die Anstalten und Vereine der Schweiz für Armen- und Armenversorgung = Etablissements et sociétés suisses pour l'éducation et l'assistance des pauvres = Società e istituti svizzeri d'educazione e cure per gli indigenti / bearb. im Auftrag der Armenkommission der Schweiz*, Zürich.
- Schmidt J. (1998), *Beruf: Schwester: Mutterhausdiakonie im 19. Jahrhundert*, Frankfurt–New York.
- Wemyss A. (1977), *Histoire du Réveil 1790–1849*, Paris: Les Bergers et les Mages.

KRZYSZTOF RATAJCZAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0002-1298-986X

Współczesna działalność dawnych zakonów rycerskich (szpitalników św. Jana i zakonu niemieckiego) na polu pomocy i wsparcia społecznego

Streszczenie. Zakon Szpitalników św. Jana Jerozolimskiego, powszechnie znany jako Zakon Kawalerów Maltańskich lub Joannitów, został założony w Jerozolimie jeszcze przed I wyprawą krzyżową (1095). Z kolei drugi z prezentowanych w niniejszym artykule zakonów – Zakon Szpitala Najświętszej Marii Panny Domu Niemieckiego w Jerozolimie – zawdzięcza swoje powstanie III wyprawie krzyżowej i został założony podczas oblężenia Akki w 1090 roku z inicjatywy niemieckich pielgrzymów. Oba zgromadzenia przetrwały nie tylko upadek państw krzyżowych na Bliskim Wschodzie, lecz także okres reformacji i oświecenia, związany z masową kasatą zakonów, i funkcjonują do dziś, choć w całkowicie odmiennych uwarunkowaniach.

Celem rozdziału jest omówienie współczesnych form działalności Kawalerów Maltańskich oraz Krzyżaków w obszarze szeroko rozumianego wsparcia społecznego i pomocy społecznej. Oba zakony są obecnie zaangażowane w działalność edukacyjną i charytatywną, realizowaną poprzez liczne inicjatywy i instytucje, a także uczestniczą w doraźnych akcjach pomocowych, wspierając osoby dotknięte klęskami żywiołowymi oraz przyczyniając się do rozwoju infrastruktury w regionach dotkniętych ubóstwem. Nie sposób również pominąć Maltańskiej Służby Medycznej oraz licznych placówek ochrony zdrowia prowadzonych przez oba zakony w Polsce, Europie i innych regionach świata.

Słowa kluczowe: joannici, Zakon Niemiecki, gościnność, opieka społeczna

Contemporary Activity of the Former Military Orders (Hospitaliers of St. John's and the German Order) in the Field Of Social Support and Social Assistance

Abstract. The Order of the Hospital of St. John of Jerusalem, commonly known as the Order of the Knights of St. John or the Hospitaliers, was founded in Jerusalem even before the First Crusade (1095). In turn, the second of the presented in this article – the Order of the Hospital of the Blessed Virgin Mary of the German House in Jerusalem owes its existence to the Third Crusade,

and was founded during the siege of Acre in 1090 on the initiative of German pilgrims. Both congregations survived not only the fall of the Crusader states in the Middle East but also the times of the Reformation and the Enlightenment, with the mass dissolution of religious congregations, and are still functioning, albeit under completely different circumstances.

The aim of the article is to discuss the contemporary forms of activity of the Knights of St. John and the Teutonic Knights in the field of broadly understood social support and social assistance. Both congregations are currently involved in educational and charitable activities, carried out by numerous initiatives and institutions, as well as participating in *ad hoc* charitable actions, supporting those affected by natural disasters and helping to develop infrastructure in regions where poverty prevails. It is also impossible not to mention the Maltese Medical Service and the numerous health care facilities run by both orders in Poland, Europe, and other regions of the world.

Keywords: Hospitallers, Deutsch Orden, hospitality, social care

Początki zakonu Szpitala św. Jana Jerozolimskiego sięgają drugiej połowy XI wieku, kiedy w Jerozolimie powstało z inicjatywy kupców z włoskiej republiki Amalfi hospicjum dla ubogich i pielgrzymów. W 1113 roku papież Paschalis II w bulli *Pie postulatio voluntatis* wymienił jako fundatora hospicjum brata Gerarda: *institutiori ac prepositio Hierosolymitani Xenodochii* (Duchesne 2014). Wiadomo, że po zdobyciu Jerozolimy przez wojska pierwszej krucjaty pojawiły się liczne darowizny na rzecz owego hospicjum. Nowy zakon stał się niezależną instytucją na mocy bulli Anastazego IV *Christiano fidei religio* z 21 października 1154 roku. Już pierwotna reguła zakonu, autorstwa wielkiego mistrza Rajmunda z Puy, wskazywała na jego zaangażowanie w szpitalnictwo i opiekę nad pielgrzymami: „każdego dnia, zanim bractwo pójdzie jeść, chory ma otrzymać jadło, tak jakby był panem”. Statuty zakonu uściślały: „kiedy przybędzie, który chory, niechaj będzie położony do łóża i tam, jakoby sam Pan był przyjęty, dostarczycie mu, co dom nasz ma najlepszego”. Joannita zobowiązany był tak do *tuitio fidei*, ochrony wiary, jak i *obsequium pauperum*, służby ubogim. Jak zauważa Henry J.A. Sire, służba w zakonie była realizacją doskonałego poświęcenia, a rycerski obowiązek ochrony słabych znalazł swe spełnienie w życiu pełnym pokornej służby ubogim i chorym (Sire 2000). W okresie średniowiecza zakon angażował się w działania militarne i pomoc społeczną zarówno w Ziemi Świętej, jak i w licznych lokalizacjach na terenie łacińskiej Europy, w tym na ziemiach polskich (Ratajczak 2019). Po upadku swego panowania na Malcie, w 1798 roku, od początku XIX wieku joannici skoncentrowali się wyłącznie na działalności szpitalnej i opiekuńczej.

W czasach współczesnych zakon jest obecny w całej praktycznie Europie i na innych kontynentach, przejawiając od wieków ciekawy synkretyzm religijny – jest zarówno zakonem katolickim, a jednocześnie podmiotem prawa międzynarodowego, a także członkiem-observatorem ONZ, posiadając liczne odgałęzienia protestanckie. W 2023 roku Suwerenny Wojskowy Zakon Szpitalników św. Jana Jerozolimskiego, zwany Rodyjskim i Maltańskim, liczył ok. 13,5 tys. członków oraz 80 tys. ochotni-

ków – wolontariuszy, a także 25 tys. pracowników – głównie personelu medycznego. Zakon prowadzi przedstawicielstwa dyplomatyczne w ponad 100 krajach świata i od 1994 roku ma status stałego obserwatora przy ONZ. Istnieją jego cztery protestanckie odgałęzienia: The Most Venerable Order of St John w Wielkiej Brytanii, Die Balley Brandenburg des Ritterlichen Ordens Sankt Johannis vom Spital zu Jerusalem w Niemczech, Johanniter Orde in Nederland i Johanniterorden i Sverige w Szwecji (E. Buttigieg 2014). Od 2023 roku na czele zakonu stoi wielki mistrz John Timothy Dunlap (ur. 1957), kanadyjski doktor prawa, jest pierwszym wielkim mistrzem (a 81. w ogóle), który nie ma pochodzenia szlacheckiego i zarazem pierwszym zwierzchnikiem zakonu, który nie pochodzi z Europy (<https://www.orderofmalta.int/news/fra-john-dunlap-81st-grand-master-of-the-order-of-malta/> [dostęp: 11.03.2026]).

Nie sposób w krótkim artykule omówić wszystkich działań tak potężnej, międzynarodowej instytucji, jaką jest Zakon św. Jana, zatem aby zilustrować wielowątkowość i różnorodność form działania posłużę się egemplifikacją.

Najliczniejszą częścią zakonu jest katolicki Suwerenny Wojskowy Zakon Szpitalników św. Jana Jerozolimskiego, zwany Rodyjskim i Maltańskim. Liczy on obecnie 13 500 członków, 100 000 stałych wolontariuszy i wykwalifikowany personel, składający się z 60 000 profesjonalistów – z których większość to personel medyczny i ratownicy medyczni. Tworzy on skuteczną sieć pomocy, która obejmuje szerokie spektrum działań: od pomocy w nagłych wypadkach dla uchodźców i przesiedleńców żyjących w czasie wojen i konfliktów po interwencje na obszarach dotkniętych klęskami żywiołowymi, pracę w szpitalach, opiekę medyczną i usługi społeczne. Różne akcje zakonu prowadzone są niezależnie lub w ramach partnerstwa z rządami i agencjami międzynarodowymi, są obecnie aktywne w 130 krajach.

W ostatnich dziesięcioleciach nasiliła się pomoc dla ofiar katastrof naturalnych i konfliktów zbrojnych. Poprzez swoje krajowe stowarzyszenia, wolontariuszy i światową agencję pomocy humanitarnej Malteser International Zakon Maltański zapewnia pomoc medyczną i humanitarną w nagłych wypadkach oraz współpracuje z ludnością dotkniętą klęskami żywiołowymi w celu wdrożenia programów odbudowy.

Siłą zakonu jest ogromna liczba wolontariuszy. Uczestniczą oni w licznych projektach i programach, w ramach których ci z reguły młodzi ludzie pracują razem z profesjonalistami, a dzięki ich wkładowi mają szansę stać się bardziej świadomi społecznie.

Zakon Maltański prowadzi służby pierwszej pomocy i pogotowia ratunkowego w 47 krajach, które również w dużej mierze polegają na pracy wolontariuszy oraz osób czasowo zaangażowanych w projekty specjalne (<https://www.orderofmalta.int/humanitarian-medical-works/volunteers/> [dostęp: 16.10.2025]).

Wspólnym projektem całego Zakonu Maltańskiego, w ramach odpowiedzialności operacyjnej Francuskiego Stowarzyszenia Zakonu, jest szpital w Betlejem, specjalizujący się w wysokiej jakości opiece położniczej. Od 1990 roku w szpitalu

urodziło się ponad 100 000 dzieci. Szpital Świętej Rodziny odbiera około 60 proc. wszystkich noworodków w Betlejem, utrzymując wskaźnik przeżycia na poziomie prawie 100 proc. Jest to jedyny szpital w regionie wyposażony medycznie do odbierania porodów urodzonych przed 32. tygodniem ciąży. W ostatnim czasie ze względu na utrzymującą się niestabilną sytuację polityczną i bardzo napiętą sytuację gospodarczą, zapotrzebowanie na usługi szpitalne wzrosło. Palestyna nie ma krajowego systemu opieki zdrowotnej, w związku z czym koszty operacyjne szpitala są pokrywane przez Zakon Maltański. Stowarzyszeniu francuskiemu z uwagi na wysokie koszty pomagają stowarzyszenia krajowe z Niemiec, USA, Irlandii i Szwajcarii oraz Unii Europejskiej. „Holy Family Hospital Foundation”, organizacja stworzona przez amerykańskich członków zakonu, nieustannie zbiera fundusze, które w istotny sposób przyczyniły się do zapewnienia ciągłości funkcjonowania szpitala (<https://www.orderofmalta.int/humanitarian-medical-works/bethlehems-hospital> [dostęp: 16.10.2025]).

Poszczególne stowarzyszenia krajowe Zakonu Maltańskiego są odpowiedzialne za organizację i zarządzanie obozami w Chabrouh w Libanie. Pracują tu, oprócz Libańczyków, wolontariusze z Austrii, Czech, Francji, Niemiec, Włoch, Holandii, Palestyny, Hiszpanii, Szwajcarii i Wielkiej Brytanii. Wolontariusze spędzają w ramach swego pobytu w obozie sześć pełnych dni, zapewniając jego mieszkańcom pomoc, opiekę i cenną relację jeden na jeden, której większości z nich – cierpiących na porażenie mózgowe, zespół Downa, autyzm, epilepsję – brakuje w codziennym życiu. Każdego dnia organizowane są różnorodne zajęcia, takie jak spacer, gry, śpiewy, ogniska, modlitwy, przedstawienia teatralne, wycieczki na plażę latem, zjeżdżanie na sankach zimą. Komitet ds. Bezpieczeństwa i Ochrony stale monitoruje sytuację i jest odpowiedzialny za bezpieczeństwo wszystkich wolontariuszy przez cały czas (<https://www.orderofmalta.int/humanitarian-medical-works/youth-for-lebanon/> [dostęp: 16.10.2025]).

Ponadto bieżąca działalność Zakonu polega na wspieraniu uchodźców, zwalczaniu epidemii, zapobieganiu skutkom katastrof naturalnych, prowadzeniu szpitali i przychodni, a wreszcie na szeroko rozumianej opiece społecznej. Maltańczycy wspierają ochronę prześladowanych mniejszości, takich jak społeczność Rohingya w Bangladeszu czy albinosi w Burkina Faso, a także promują programy integracyjne dla Romów w kilku krajach europejskich. Prowadzone są także tradycyjne jadłodajnie działające od wielu lat m.in. na Węgrzech, w Wielkiej Brytanii, Hiszpanii i Bułgarii, w ostatnim czasie rozrosły się, aby zaspokoić potrzeby uchodźców i migrantów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji ekonomicznej. Każdego roku, poprzez swoją rozległą sieć, zakon wydaje łącznie pięć i pół miliona posiłków w swoich jadłodajniach dla ubogich oraz w ramach programów mobilnych kuchni.

W różnych krajach działania Maltańczyków mają różny charakter, zależny od miejscowej specyfiki. Na Litwie młodzi wolontariusze regularnie odwiedzają osoby starsze, żyjące samotnie w nędzy i wielkim ubóstwie. Z kolei rdzenne

społeczności zamieszkujące góryste regiony Kolumbii otrzymują pomoc medyczną, niezbędną wobec niewydolności miejscowej służby zdrowia. W Libanie sieć ośrodków medycznych i socjalnych Zakonu Maltańskiego na terenie całego kraju gwarantuje opiekę mieszkańcom wielu wiosek. Szeroko zakrojony program pomocy więźniom – opracowany przez Amerykańskie Stowarzyszenia Zakonu – zaspokaja ich potrzeby materialne i duchowe. Obozy letnie dla młodych osób niepełnosprawnych, które odbywają się od ponad 35 lat i każdego lata w kilku krajach europejskich, promują wymianę kulturalną, socjalizację i pomagają młodym ludziom oraz ich rodzinom w pokonywaniu barier kulturowych i fizycznych (<https://www.orderofmalta.int/humanitarian-medical-works/social-assistance/> [dostęp: 16.10.2025]).

Siedzibą **brytyjskiej odnogi zakonu – The Most Venerable Order of St John** – jest Londyn, liczy ona obecnie 697 członków, zatrudnia zaś ponad 11 tys. osób personelu, ale jej działalność wspiera ogromna liczba wolontariuszy, według oficjalnych statystyk jest ich ponad 168 tys. (połowa z nich ma poniżej 18. roku życia), a opiekują się oni ponad 4 mln potrzebujących na całym świecie (<https://www.stjohninternational.org/who-we-are/order-of-chivalry> [dostęp: 16.10.2025]). Anglo-amerykański odłam zakonu udziela się za sprawą programu dla matki i dziecka w czterech krajach Afryki Subsaharyjskiej na imponującą skalę i objął już ponad 240 tys. osób. Uruchomiony w listopadzie 2014 roku, a działający w Afryce od lutego 2015 roku, program „Matka i dziecko” poczynił w ciągu ostatniej dekady znaczne postępy. To, co zaczęło się jako mała inicjatywa, rozrosło się do oddanego zespołu, składającego się z 26 pracowników i 380 przeszkolonych wolontariuszy z zakonu. Początkowo działania na rzecz matek i noworodków prowadzone były w Zimbabwie, Zambii, Ugandzie i Malawi. Obecnie brytyjscy joannici planują otwarcie nowego programu w Kenii. Jego celami pozostają: zmniejszenie śmiertelności matek, zmniejszenie śmiertelności noworodków i dzieci do piątego roku życia, a ponadto zwalczanie chorób zakaźnych, w tym HIV i AIDS, poprawa zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego, z naciskiem na planowanie rodziny, informację i edukację (St John International Annual Report 2024). Planowane jest także, dzięki nowym funduszom, w roku 2026 uruchomienie podobnego programu w Azji (St John International Annual Report 2024). Co istotne, joannici nie kierują pomocy wyłącznie do chrześcijan. Zakon deklaruje popieranie wszelkich działań zmierzających do „duchowego i moralnego wzmocnienia ludzkości; popieranie wszelkiej działalności humanitarnej i charytatywnej na rzecz niesienia ulgi osobom chorym, cierpiącym lub zagrożonym, bez względu na różnicę rasy, klasy lub religii; oraz niesienie pomocy chorym, rannym, niepełnosprawnym lub cierpiącym” (St John International Annual Report 2024).

W ramach globalnej strategii anglosaska gałąź joannitów wdrożyła model regionalny, który sprzyja współpracy między placówkami zakonnymi w regionie Azji i Pacyfiku, Europie, na Bliskim Wschodzie i w Afryce oraz obu Amerykach.

Zakon działał aktywnie w Strefie Gazy, dopóki było to możliwe. Grupa Szpitala Okulistycznego św. Jana z Jerozolimy była jedynym charytatywnym dostawcą specjalistycznej opieki okulistycznej na Zachodnim Brzegu, w Strefie Gazy i we Wschodniej Jerozolimie, lecząc pacjentów bez względu na pochodzenie etniczne, religię czy zdolność płatniczą. W swoim szpitalu w Jerozolimie, a także w MuristanClinic, Kufr Aqab Clinic, Hebron Hospital, Anabta Clinic, Gaza Response Plan i Mobile Outreach na Zachodnim Brzegu joannici objęli pomocą w ubiegłym roku 175 500 pacjentów (o 23% więcej niż w 2023 roku), przeprowadzili ponad 4 tys. poważnych operacji i zatrudnili w roku 2024 aż 264 osoby personelu miejscowego (St John International Annual Report 2024). W ramach Planu Reagowania Kryzysowego dla Strefy Gazy leczono 31 309 pacjentów w Gazie w szeregu częściowo stacjonarnych przychodni. Szpital w Gazie nie działa jednak od 8 października 2023 roku.

Siedzibą **Baliwatu Brandenburskiego – Die Balley Brandenburg des Ritterlichen Ordens Sankt Johannis vom Spital zu Jerusalem** jest Poczdam, a podstawą prawną jego działalności jest statut z 19 kwietnia 1994 roku, zatwierdzony przez prezydenta Niemiec. Nazwy: „Balley”, „Zakon Jana”, „Johanniter” i okrąg z ośmioramiennym krzyżem są chronione na arenie międzynarodowej (<https://www.johanniter.de/johanniterorden/die-balley/> [dostęp: 16.10.2025]). W porównaniu z pozostałymi częściami zakonu jego działalność wydaje się skromna, Baliwat utrzymuje 6 placówek o charakterze medycznym z liczbą łóżek sięgającą od 12 do 17 (Siegburg, Alfter, Bonn), w tym dwie placówki dla osób zapewniających pobyt długoterminowy dla osób niepełnosprawnych umysłowo (Alfter, Siegburg), zakład dziennego pobytu dla seniorów (Bornheim-Roisdorf) oraz warsztaty terapii zajęciowej w Siegburgu. Członkowie Baliwatu Brandenburskiego pracują także w Namibii i Republice Południowej Afryki (<https://www.johanniter.de/johanniterorden/die-balley/> [dostęp: 16.10.2025]). Baliwat składa się obecnie z 18 niemieckich i 5 europejskich stowarzyszeń oraz 4 dzieł zakonnych: Joannickie Pogotowie Ratunkowe, Joannickie Wspólnoty Pomocowe, Joannicka Służba Odwiedzinowa oraz Praca Zakonna z Młodzieżą (A. von Krawitz, s. 271–273).

Formalnie filią Baliwatu Brandenburskiego jest utworzony w 1920 roku **Johanniterorden i Sverige**. Zakon św. Jana w Szwecji jest podzielony na cztery regiony, liczące łącznie około 400 członków, którzy zajmują się działaniami związanymi z grantami i innymi działaniami wolontariackimi. Na czele Zakonu Jana stoi Konwencja składająca się z dwunastu członków i przewodniczącego. Szwedzka filia zakonu realizuje dwa główne projekty: Silviahemmet – działa na rzecz promowania opieki i jakości życia osób z demencją i ich bliskich oraz finansuje Szkołę Obozową w Tallinie, która zapewnia potrzebującej młodzieży dostęp do wartościowych spotkań towarzyskich i przebywania blisko natury (A. von Krawitz, s. 271–273).

Zakon św. Jana w Holandii – Johanniter Orde in Nederland – jest zakonem rycerskim o fundacji protestancko-chrześcijańskiej. Członkostwo jest zarezerwowane dla tych, którzy należą do holenderskiej szlachty i spełniają warunki określone

przez zakon, ale prawdziwą siłą organizacji są wolontariusze (<https://www.johanniter.nl/orde/> [dostęp: 16.10.2025]). Podobnie jak w przypadku skrzydła niemieckiego, możliwości holenderskiej gałęzi zakonu są relatywnie niewielkie. Johanniter Orde in Nederland od ponad sześćdziesięciu lat organizuje niedrogie wakacje dla osób starszych wymagających opieki. Od 2019 roku oferowane są wyjazdy wakacyjne dla osób potrzebujących pomocy, np. psychologicznej, wskazówek dotyczących zdrowego trybu życia lub znajdujących się w trudnej sytuacji finansowej. Wsparciem są objęte także dzieci z ubogich rodzin oraz samotni seniorzy. Podobnie jak czyni to Maltańska Służba Medyczna, joannici holenderscy udostępniają bezpłatnie karetki i autobusy do przewozu osób na wózkach inwalidzkich wielu instytucjom opiekuńczym. Beneficjenci finansują jedynie koszty paliwa. Pojazdy oznaczone maltańskim krzyżem spotkać można na ulicach Katwijk, Arnhem i Leerdam (<https://www.johanniter.nl/wat-doet-johanniter-nederland/rolstoelbussen/> [dostęp: 16.10.2025]). W Holandii około trzydziestu lokalnych grup wolontariuszy działa w placówkach opieki domowej, domach opieki i placówkach opiekuńczych, szpitalach, ośrodkach pomocy społecznej i hospicjach. Łącznie w holenderskim związku jest zrzeszonych około 3500 wolontariuszy. Zakon prowadzi ich szkolenia, opłaca ubezpieczenia wolontariuszy, jest partnerem dla koordynatorów wolontariatu, publikuje materiały informacyjne i organizuje dni kontaktowe. Johanniter Orde in Nederland jest członkiem NOV (Holenderskie Organizacje Wolontariatu) oraz Johanniter International (<https://www.johanniter.nl/wat-doet-johanniter-nederland/nieuwe-activiteiten/> [dostęp: 16.10.2025]).

Wspomniałem już, że część przedsięwzięć Zakonu Maltańskiego organizowana jest siłami wszystkich jego gałęzi. Jednym z obszarów największej aktywności Szpitalników jest Afryka. Tutejsze inicjatywy mają przede wszystkim wymiar pomocowy w zakresie krótkofalowej opieki, dostarczania żywności, ale też w szeroko rozumianej działalności edukacyjnej. Nie sposób szczegółowo omówić wszystkich aspektów tej działalności z podziałem na poszczególne państwa, z tego też względu posłużę się przykładami ilustrującymi całą złożoność problemu. W Burundi zakon współpracuje od 2021 roku z miejscowymi organizacjami NGO, kierując pracami w mieście Gitenga m.in. dotyczącymi rekultywacji gruntów rolnych, przeznaczając tylko w 2022 roku ponad 80 tys. dolarów, subsydując produkcję rolną i tym samym zmniejszając klęskę głodu (Wewnętrzny raport zakonu, 2022).

Co ciekawe, joannici udzielają pomocy ubogim i osobom w kryzysie bezdomności także w USA: funkcjonują tu placówki zakonne Nowym Jorku, Houston, działające one na zasadzie organizacji non-profit. Organizowane są także akcje pomocowe, np. po huraganach na Florydzie w 2021 roku zakon przekazał 100 tys. dolarów na bieżące potrzeby mieszkańców (General report: the Americas Priory (USA), 2021).

W Kanadzie zakon obecny jest od przeszło 125 lat, organizuje głównie stacje pogotowia ratunkowego (Fletcher 1979). W Australii początki joannickiego pogotowia ratunkowego sięgają Brygady Pogotowia Ratunkowego św. Jana. Organizacja

ta świadczyła formalne usługi pogotowia ratunkowego do około 1959 roku, kiedy to system opieki stopniowo przesunął się w kierunku finansowanych przez rząd usług pogotowia ratunkowego w większości części regionu, przy czym niektóre części Australii i Nowej Zelandii nadal polegają na **St John Ambulance** w celu świadczenia usług pogotowia ratunkowego (Hunt 2010).

W Szwajcarii realizowany jest zakonny program pracy z osobami z niepełnosprawnością (Report: Helping those who need our support the most, Charity Deutschschweiz Priory (CH), 2022). Realizowany jest on w trzech obszarach: szkoła wyrównawcza uczy i wspiera dzieci i młodzież zgodnie z ich potrzebami. Uczy się tu około 100 uczniów klas średnich i wyższych, Dział produkcji i usług oferuje kształcenie zawodowe, a także różnorodne zajęcia w zakładach pracy chronionej, takich jak ogrodnictwo, florystyka, rękodzieło artystyczne, gastronomia itp., wreszcie, co nie mniej ważne, instytucja dba o osoby przebywające w akademikach i mieszkaniach współdzielonych Fundacji Balm, ucząc jak największej niezależności w życiu codziennym (<https://www.johanniter.nl/wat-doet-johanniter-nederland/nieuwe-activiteiten/> [dostęp: 16.10.2025]).

Oficjalnie Zakon Maltański powrócił do Polski w dniu 17 października 1992 roku, a prezesem został Władysław Tarnowski. Mikołaj Radziwiłł został natomiast prezesem Fundacji Świętego Jana Jerozolimskiego „Pomoc Maltańska” (Lange 2014, s. 142). W 1993 roku otwarto w Poznaniu Specjalistyczną Przychodnię Onkologiczną „Pomoc Maltańska” Fundacji Świętego Jana Jerozolimskiego przy parafii św. Jana Jerozolimskiego za Murami z blisko 50-osobowym personelem (Lange 2014).

Maltańskie Centrum Pomocy „Komandoria” funkcjonuje przy ulicy Świętojańskiej 1 w Poznaniu, a więc na terenie dawnej komandorii. Pomoc udzielana jest w nowoczesnym, czterokondygnacyjnym budynku, wyposażonym w wysokiej klasy sprzęt diagnostyczny. W listopadzie 2013 roku Fundacja Polskich Kawalerów Maltańskich powołała **Maltańskie Gabinety Specjalistyczne**, które również mieszczą się w nowym budynku i kontynuują pracę dotychczas istniejącej przychodni, jednocześnie rozszerzając zakres świadczonych usług o szereg nowych specjalności. Pracuje tu obecnie ok. 35 lekarzy specjalistów. Powstały następujące specjalistyczne poradnie: chirurgiczna, chirurgii onkologicznej, internistyczna, gastroenterologiczna, dietetyczna, kardiologiczna, endokrynologiczna, reumatologiczna, dermatologiczna, okulistyczna, nefrologiczna, ortopedyczna, pulmonologiczna, urologiczna, psychiatryczna, psychologiczna, pediatriczna, rehabilitacyjna. Z funduszy sponsorów, uzyskanych m.in. w czasie Maltańskich Koncertów Charytatywnych, zakupiono specjalistyczny sprzęt do nowej placówki. Powstała również pracownia densytometryczna wyposażona w nowoczesny densytometr do badania gęstości kości oraz pracownia ultrasonograficzna wyposażona w ultrasonograf o szerokim spektrum diagnostycznym (<https://zakonmaltanski.pl/dzialalnosc/centra-pomocy-i-osrodki-maltanskie/centrum-pomocy-poznan/>; [dostęp: 17.10.2025]).

W październiku 2013 roku rozpoczął tu także działalność oddział **Warsztatów Terapii Zajęciowej Fundacji Polskich Kawalerów Maltańskich „Pomoc Maltańska”**. W zajęciach bierze udział 20 osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym. Pod okiem wykwalifikowanych instruktorów i terapeutów rozwijają oni swoje umiejętności w czterech pracowniach: rękodzieła artystycznego, plastycznej, gospodarstwa domowego oraz umiejętności społecznych. Gotują obiady, pieką ciasteczka, malują obrazki na szkłe, ozdabiają świeczniki i inne przedmioty metodą decoupage, wyszywają. Prowadzona jest również rehabilitacja ruchowa, w której biorą udział wszyscy uczestnicy WTZ (<https://zakonmaltanski.pl/dzialalnosc/centra-pomocy-i-osrodki-maltanskie/warsztaty-terapeutyczne-poznan/> [dostęp: 17.10.2025]).

Kolejnym dziełem Fundacji Polskich Kawalerów Maltańskich „Pomoc Maltańska”, które prowadzi swoją działalność w Centrum Pomocy Maltańskiej „Komandoria” przy ul. Świętojańskiej 1 w Poznaniu, jest **Ośrodek Geriatryczno-Gerontologiczny „Pro Seniores”**. Celem Ośrodka jest wspieranie osób starszych, przeciwdziałanie samotności, poszerzanie wiedzy z różnych dziedzin, odkrywanie i rozwijanie pasji oraz rehabilitacja ruchowa. Prowadzone są tu spotkania integracyjne, zajęcia kulturalne, artystyczne, rekreacyjne oraz wspólne spacer. Seniorzy mogą liczyć na nieodpłatne wsparcie psychologa, pedagoga, prawnika. Warto dodać, że Ośrodek współfinansowany jest przez Miasto Poznań (<https://zakonmaltanski.pl/dzialalnosc/centra-pomocy-i-osrodki-maltanskie/osrodek-geriatryczno-gerontologiczny-pro-seniores/> [dostęp: 17.10.2025]).

Świetlica Opiekuńczo-Wychowawcza „Oratorium Maltańskie” zaprasza dzieci w wieku od 7 do 13 lat na zajęcia, które odbywają się trzy razy w tygodniu (w poniedziałki, środy i piątki). W placówce prowadzone są zajęcia edukacyjno-wychowawcze, techniczno-artystyczne, komputerowe, taneczno-sportowe, socjoterapeutyczne. Dzieci uczestniczą w imprezach kulturalnych i wycieczkach. Przygotowują przedstawienia teatralne, a trening kulinarny wskazuje zasady zdrowego i racjonalnego odżywiania. Świetlica współfinansowana jest przez Miasto Poznań (<https://zakonmaltanski.pl/dzialalnosc/centra-pomocy-i-osrodkimaltanskie/> [dostęp: 17.10.2025]).

Warsztaty Terapii Zajęciowej Fundacji Polskich Kawalerów Maltańskich funkcjonują przy ul. Miastkowskiej 128/132. Działają one w ramach Fundacji Polskich Kawalerów Maltańskich – Pomoc Maltańska, która jest organizacją pożytku publicznego, zajmującą się m.in. działalnością charytatywną i dobroczynnością. Warsztaty istnieją od 1 kwietnia 2005 roku, w pobliżu lotniska Ławica, w przyziemiu budynku parafialnego kościoła pod wezwaniem Objawienia Pańskiego. Warsztaty terapii zajęciowej zajmują się codzienną opieką nad osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. Do WTZ uczęszcza ok. 30 osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym, które są dowożone busami należącymi do fundacji polskich kawalerów maltańskich. W placówce prowadzona jest tera-

pia w sześciu pracowniach: gospodarstwa domowego, komputerowej, rękodzieła, muzycznej, plastycznej i ceramicznej (<https://zakonmaltanski.pl/dzialalnosc/centra-pomocy-i-osrodki-maltanskie/warsztaty-terapeutyczne-poznan/> [dostęp: 17.10.2025]). Podopieczni warsztatów biorą udział w wielu imprezach sportowych (przygotowaniem zawodników do startów zajmuje się rehabilitant), mają wyjazdy na hipoterapię, nad jeziora, na pikniki sportowe, biorą udział w wielu konkursach i festiwalach muzycznych czy plastycznych, np. w Trzciance, Przygodzicach, Jarocinie, Wolsztynie, Szprotawie, Środzie Wielkopolskiej, Puszczykowie, Dopiewcu. W okresie wakacyjnym dzieci wyjeżdżają na tygodniowy pobyt nad morzem (Dębki k. Karwi). Zimą organizowane są wyjazdy do Zielonki, koło Murowanej Gośliny.

Ponadto w najbliższej okolicy Poznania, w Puszczykowie, zakon prowadzi jeszcze jedną placówkę: Dom Pomocy Maltańskiej w Puszczykowie działa od 1 lipca 2000 roku jako Środowiskowy Dom Samopomocy na podstawie umowy zawartej 30 grudnia 1999 roku pomiędzy Fundacją Polskich Kawalerów Maltańskich „Pomoc Maltańska” a Powiatem Poznańskim. Placówka przeznaczona jest dla osób dorosłych, które ukończyły szesnasty rok życia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, które nie mogą podjąć zatrudnienia nawet w warunkach chronionych. Aktualnie w zajęciach uczestniczy 28 osób, które zamieszkują na terenie gmin: Mosina, Puszczykowo i Luboń. Prowadzone są tu zajęcia plastyczne, zajęcia z szycia itp. (<https://zakonmaltanski.pl/dzialalnosc/centra-pomocy-i-osrodki-maltanskie/dom-pomocy-puszczykowo/> [dostęp: 17.10.2025]).

Na terenie Polski Związek Polskich Kawalerów Maltańskich prowadzi działalność także w takich ośrodkach i formach, jak: **Maltańskie Centrum Pomocy pw. bł. Gerarda w Barczewie**¹, **Maltański Ośrodek Pomocy w Katowicach**, gdzie funkcjonuje także **Maltańskie Centrum Edukacji**. W Krakowie działają **Maltańskie Centrum Pomocy Niepełnosprawnym Dzieciom i Ich Rodzinom** oraz **Niepubliczne Przedszkole Specjalne Związku Polskich Kawalerów Maltańskich**, w Szydlaku funkcjonuje **Dom Pomocy Społecznej Michała Archaniola**, w Warszawie natomiast uruchomiono **Kuchnię Św. Jana** oraz **Klub Seniora** (<https://zakonmaltanski.pl/dzialalnosc/centra-pomocy-i-osrodki-maltanskie/> [dostęp: 17.10.2025]). Ponadto działa w naszym kraju **Maltańska Służba Medyczna**, której cele to: prowadzenie szkoleń z zakresu pierwszej pomocy, zabezpieczenia medyczne uroczystości religijnych, imprez masowych, spotkań oraz organizacja transportów medycznych. **Maltańska Grupa Szybkiego Reagowania** uczestniczyła w pomocy poszkodowanym podczas katastrofy budowlanej zawalenia się dachu w hali Międzynarodowych Targów Katowickich w Chorzowie podczas Międzynarodowych Targów Gołębi Pocztowych w 2006 roku (<https://pomocmaltanska.org/dzialalnosc/zabezpieczania-medyczne-imprez/> [dostęp: 17.10.2025]). W Katowicach uruchomiono **Centrum**

¹ Od kwietnia 2024 roku placówka w Barczewie przeszła pod opiekę samorządu powiatu olsztyńskiego i działa przy wsparciu zakonu jako Zespół Zakładów Opieki Zdrowotnej w Dobrym Mieście.

Informacji i Aktywizacji Zawodowej dla Cudzoziemców, mocno angażujące się w pomoc imigrantom z Ukrainy. Bardzo wiele działań projektowych, które pominię w tym opracowaniu, realizowane jest w oparciu o działania licznych wolontariuszy.

Zakon Szpitala Najświętszej Marii Panny Domu Niemieckiego w Jerozolimie, instytucja powołana w Ziemi Świętej w trakcie trzeciej krucjaty, podczas oblężenia Akki, należał do grupy największych zakonów rycerskich. W okresie rządów czwartego wielkiego mistrza niemieckiego zakonu, Hermana von Salza, Krzyżacy podjęli zrazu nieudaną próbę stworzenia władztwa terytorialnego w ziemi Burza, na pograniczu węgiersko-kumańskim (Biskup, Labuda 1986), a następnie osiedli w ziemi chełmińskiej dzięki życzliwości książąt Henryka Brodatego i Konrada Mazowieckiego². Krzyżacy korzystali tu także ze wsparcia, jakiego udzielił im cesarz Fryderyk II Hohenstauff (Hauziński 2000). Na ziemiach wydartych Prusom utworzyli państwo zakonne istniejące do 1525 roku.

Już w 1220 roku Krzyżacy zorganizowali pierwszy szpital w Europie w Halle, natomiast przed 1227 rokiem w baliwatach niemieckich zakon prowadził 27 szpitali, a kolejnych kilkanaście zorganizował przed połową XIV wieku (Grzegorz 1983). Od 1242 roku, na mocy dyplomu wydanego przez legata papieskiego Wilhelma z Modeny, Krzyżacy przejęli patronat nad szpitalami w Toruniu i Elblągu (*Preussischen Urkundenbuch*, Bd. 1, 1, C. Philippi, P. Woelky (ed.), Königsberg 1882, nr 138). Krzyżacki patronat miały także dwa szpitale w Gdańsku (św. Ducha w Głównym Mieście i św. Elżbiety w Starym Mieście), a także szpitale w Chojnicach, Człuchowie, Gniewie, Toruniu, Chełmie, Brodnicy, Grudziądzu, Kowalewie Pomorskim. W XIV wieku ich liczba powiększyła się jeszcze o kilkanaście³. W ślad za templariuszami zakon krzyżacki uruchomił oprócz szpitali także lecznice zakonne, zwane infirmeriami. W ciągu XIV i XV wieku te placówki „medyczne” podzielone zostały na firmerie dla panów zakonnych (*Herrenfirmarie*), w których leczyli się lub dożywali swoich lat rycerze krzyżaccy i kapłani zakonni oraz lecznice dla służby (*Dienerfirmarie*) (Grzegorz 2006). Te ostatnie nie były zlokalizowane na zamkach, lecz na podzamczach. Szpitale zakonne zapatrzone były w kaplicę, kuchnię, piwnicę, łaźnię i stajnię, a każdy rycerz miał osobną izbę (Grzegorz 1983, s. 62–63). Podopiecznymi opiekowały się

² Na temat sprowadzenia Krzyżaków do Polski zob.: S. Kętrzyński (1903), *O powołaniu Krzyżaków przez księcia Konrada*, „Rozprawy Akademii Umiejętności. Wydział Historyczno-Filozoficzny” 45, s. 125–230; K. Tymieniecki (1935), *Misja polska w Prusiech i sprowadzenie Krzyżaków*, Toruń; K. Górski (1946), *Państwo krzyżackie w Prusach*, Gdańsk–Bydgoszcz, s. 30 i nn. Rolę księcia śląskiego Henryka Brodatego w sprowadzeniu zakonu omawia B. Zientara, *Henryk Brodaty i jego czasy* (1975), Warszawa, s. 208–220; tenże (1976), *Sprawy pruskie w polityce Henryka Brodatego*, „Zapiski Historyczne” 41, z. 4, s. 27–43.

³ Pełne zestawienie w: M. Grzegorz (1983, s. 58–61).

z reguły matki szpitalne, natomiast z wykształconym w lekarskim fachu personelem mamy do czynienia sporadycznie (Grzegorz 1983, s. 64).

Zakon krzyżacki wyrugowany najpierw ze swych pruskich (1525), a następnie inflanckich (1561) posiadłości przez kilka wieków funkcjonował w krajach niemieckich. Wciąż realizowano także pierwotne powołanie niemieckiego bractwa, a mianowicie prowadzenie hospicjów i szpitali. Pod koniec XVIII wieku zakon liczył ok. 60 rycerzy i 71 księży. Od 1809 roku, w wyniku przeprowadzonej przez Napoleona likwidacji zakonu w Rzeszy, jego stolicą stał się Wiedeń (Bayard 2010, s. 123). Kierunek nowej działalności nadał wielki mistrz Maximilian Joseph von Osterreich-Este (1835–1863), który na nowo wprowadził konwenty księży i reaktywował Instytut Sióstr Zakonnych (Bom 2012, s. 23, 24). Krzyżacy zaczęli zakładać szpitale (we Freudenthalu oraz w Opawie) i szkoły, prowadzone głównie przez siostry zakonne. Pod nadzorem zakonnym funkcjonowało 18 szkół, z personelem liczącym 100 osób i liczbą uczennic przekraczającą 3000 (Bayard 2010, s. 132).

Kolejny okres w dziejach oświatowej misji Krzyżaków przypada na czas po wielkiej reformie tej organizacji, związanej z odejściem od tradycji wojskowych na rzecz skupienia się na działalności dobroczynnej, szpitalnej i edukacyjnej. Już w 1929 roku Krzyżacy stali się zgromadzeniem wyłącznie duchownym, nie wyświęcano już rycerzy, a jedynie sporadycznie powoływano rycerzy honoru.

Niestety, kolejne lata okazały się tragicznym okresem w dziejach niemieckiego zgromadzenia. W 1938 roku Adolf Hitler rozwiązał struktury zakonne w Niemczech i Austrii. Do 1939 roku domy zakonne istniały jeszcze w Jugosławii, Czechosłowacji i we Włoszech. Sytuacja zmieniała się dynamicznie wraz z zajmowaniem przez wojska niemieckie wspomnianych terytoriów. Tuż po wojnie, 24 marca 1947 roku Republika Austriacka dokonała przywrócenia zakonowi wszystkich jego praw. W tym samym czasie nowe władze komunistyczne dokonały wysiedlenia z Czechosłowacji ok. 30 księży i 200 sióstr zakonnych.

Obecna nazwa brzmi: Zakon Sióstr, Braci i Familiarów Domu Niemieckiego Najświętszej Marii Panny w Jerozolimie. Krzyżacy funkcjonują współcześnie jako zakon zajmujący się szeroką działalnością charytatywną, wychowaniem chrześcijańskim dzieci, młodzieży i dorosłych oraz opieką nad chorymi, starszymi i biednymi ludźmi. Reguły funkcjonowania zostały zatwierdzone przez Kongregację Instytutów Życia Konsekrowanego i Stowarzyszeń Życia Apostolskiego 11 października 1993 roku w Rzymie. W czasach współczesnych zakon składa się z dwóch zgromadzeń: braci i sióstr. Obok braci duchownych, mających święcenia kapłańskie, działają również bracia świeccy oraz bracia oblaci, którzy nie są związani ślubami zakonnymi. Wszyscy członkowie zakonu zobowiązani są do składania ślubów wieczystych, poprzedzonych postulatem, rocznym nowicjatem. Funkcjonują prowincje zakonne: niemiecka, austriacka, włoska, słoweńska oraz czesko-słowacka (Pogoda-Kołodziejczak 2011, s. 90–92).

W 2000 roku zakon niemiecki liczył ok. 40 duchownych, 10 braci świeckich i prawie 300 sióstr. Wielkim mistrzem był wówczas Arnold Wieland. W tym samym roku kapituła generalna wybrała jego następcę Bruno Plattera (ur. 1944), aktualnie wielkim mistrzem jest Frank Bayard (ur. 1971, MBA, wybrany w 2018 roku i w 2024 roku na drugą kadencję). Siedzibą wielkiego mistrza jest Wiedeń. Obecnie prowincje i baliwaty zakonu funkcjonują w Austrii, Niemczech, Włoszech, Słowenii, Czechach i na Słowacji. Familiarze zakonu działają także w Belgii (Platter 2010, s. 36). Zakon liczy 1100 członków, w tym 120 kapłanów, którzy są odpowiedzialni za duszpasterstwo ponad 100 tys. wiernych w parafiach i innych placówkach zakonu. 82 siostry zakonne są zaznajomione z zadaniami duszpasterskimi i charytatywnymi, są aktywne w edukacji i wychowaniu (Ratajczak 2024, s. 143–162). Do obowiązków sióstr, w świetle reguły z 1988 roku, należy m.in. nauczanie i wychowanie młodzieży, opieka nad socjalnie wyobcowanymi i niepełnosprawnymi dziećmi (Belaj 1995, s. 59). Stopniowo znaczenia nabrała też działalność pedagogiczna w zakresie poradnictwa i terapii osób uzależnionych, zwłaszcza cierpiących na chorobę alkoholową (w samych Niemczech jest to 65 placówek, z których ponad 50 poświęca się szczególnie poradnictwu) (Platter 2010, s. 27).

Działania na polu opieki socjalnej prowadzone są w kilkunastu placówkach zakonu. Wymienić tu można Dom Spokojnej Starości w Siegsdorf (Alten- und Pflegeheim Siegsdorf - Grüß Gott [dostęp: 2.04.2025]), Dom Seniora w Regensburgu (www.deutschordenshaus-regensburg.de/index.php/st-aegid/st-aegid-startseite.html) (prowadzony przez siostry zakonne), Grupa Domów Starości im. Konrada Adenauera w Kolonii, Lindar, Erfurcie i Jenie (<https://www.seniorendienste.de/>) (w sumie jest to 10 różnego rodzaju przedsięwzięć i fundacji). Siostry zakonne od lat sześćdziesiątych XX wieku prowadzą w Passau w Niemczech seminarium opieki nad dziećmi przedszkolnymi oraz Akademię Pedagogiki Społecznej.

Placówka w Regensburgu oferuje pełną i długoterminową opiekę stacjonarną. Większość podopiecznych mieszka w jednoosobowych pokojach. W zakres usług wchodzi także opieka nad osobami dotkniętymi demencją, a pensjonariusze mogą liczyć na wszelkie udogodnienia. Istnieje tu także możliwość wsparcia w zakresie pełnej opieki krótkoterminowej, z której mogą skorzystać osoby opiekujące się w swoich domach chorymi i seniorami w sytuacji np. krótkiego wyjazdu, urlopu czy np. choroby opiekuna. Placówka podejmuje się opieki krótkoterminowej w przypadku nagłego pogorszenia się stanu zdrowia, zapewniając na miejscu diagnostykę prowadzącą do podjęcia decyzji o ewentualnym przyjęciu podopiecznego na stałe.

Niekiedy taki pobyt przekształca się w „opiekę wytchnieniową”, pozwalającą zarówno pacjentowi, jak i jego rodzinie na regenerację fizyczną i psychiczną. Taka opieka jest objęta dofinansowaniem przez odpowiednią kasę chorych z rocznym budżetem, który obecnie wynosi 1612 euro. Takie wsparcie jest konieczne, ponieważ ubezpieczony musi zapłacić dopłaty za zakwaterowanie i wyżywienie oraz koszty inwestycyjne.

W Grevenbroich funkcjonuje Haus St. Stephanus oferujący zarówno stacjonarną, jak i doraźną ambulatoryjną pomoc dla dzieci i młodzieży (www.haus-st-stephanus.de [dostęp: 2.04.2025]). Placówka oferuje pomoc psychologiczną i pedagogiczną, wspiera finansowo i lokalowo swoich podopiecznych po opuszczeniu domu. Funkcjonują tu: rodzinna grupa terapeutyczno-diagnostyczno-rodzinna dla młodzieży, dzienna grupa pedagogiczna i terapia rodzinna traumy w Neuss, systemowe działania w terapii uzależnień i wiele innych. Podobne placówki znajdziemy w pozostałych prowincjach zakonnych – w Tyrolu, Austrii, Włoszech, na Sycylii, w Czechach.

W sposób szczególny w działalność opiekuńczą zaangażowane są siostry zakonu krzyżackiego. Zgromadzenie Sióstr Zakonu Niemieckiego składa się z sześciu prowincji: niemieckiej (Passau, Tittling, Bad Alexanderbed, Windischeschenbrach, Klinggen-Blumenthal, Kevelger, Kolonia-Brück, Frankfurt nad Menem, Bad-Morgenheim, Wetter, Rinchach, Frachsländers, Aschau), austriackiej (Wiedeń, Friesch, Einöd), włoskiej (Rzym, Lana, Völlau, St. Pankratz-Ulten, St. Leonard, St. Michael-Eppan, Passeier, Lengmoos-Ritten, Kardaun-Bolyano), czesko-słowackiej (Opawa, Topolcany, Velke Ripnany) i słoweńskiej (Lublana, Velika Nedelja, Ptuj, Ormoži, Miklauz Priomožu), w których zajmują się przede wszystkim działalnością charytatywną, duszpasterską i katechetyczną (www.haus-st-stephanus.de, s. 92.).

Na działalności charytatywnej skupia się stowarzyszenie świeckich, tzw. familiars, związanych z zakonem bez obowiązku składania ślubów zakonnych – Verein der Freunde und Förderer des Deutschen Ordens St. Mariens zu Jerusalem. Jego początki sięgają roku 1957, a obecnie składa się z ponad 600 członków. Instytucja ta zorganizowana jest w trzy baliwaty: Niemcy, Austria i północne Włochy, w skład których wchodzi poszczególne komturie, ponadto funkcjonuje komturia Alten Biesen w Belgii.

W lipcu 1991 roku została powołana Fundacja Zakonu Niemieckiego – Deutschordenstiftung z siedzibą w Vaduz w Księstwie Lichtenstein. Jej celem jest działanie na terenach objętych działaniami wojennymi, a pierwszym zadaniem stała się pomoc w zakresie dostarczania żywności i leków na terenie byłej Jugosławii pogrążonej w wojnie domowej (www.haus-st-stephanus.de, s. 93).

W porównaniu z Zakonem Maltańskim działania Zakonu Niemieckiego wydają się skromne, należy jednak zauważyć, że zupełnie inne były losy tych dwóch zgromadzeń. Niezwykle jest jednak co innego, zdolność obu zakonów do adaptacji w zmieniających się warunkach politycznych, ekonomicznych, społecznych. To, co łączy oba zakony o średniowiecznych, rycerskich korzeniach, to powrót do pierwotnej idei ich funkcjonowania. Celem, dla którego zostały one powołane – odpowiednio w XI i pod koniec XII wieku – była opieka nad chorymi, rannymi, biednymi, wdowami i sierotami. Wtórnie oba zakony zmieniły swój profil działania w kierunku military-

zacji, zachowując wszakże swoją szpitalną część, by po wiekach skoncentrować się na szeroko rozumianej działalności społecznej i pomocowej, a także edukacyjnej. Nie sposób ich działań zestawiać z innymi, licznymi organizacjami pomocowymi. Towarzyszy obu zakonom nimb wielowiekowych dokonań. Dysponują one znacznie większymi środkami, wspomagane są pracą setek tysięcy wolontariuszy, a udzielają pomocy milionom potrzebujących na całym świecie.

BIBLIOGRAFIA

- Bayard F. (2010), *Zmiana czasów – czasy w zmianach. Długi XIX wiek*, w: *Zakon krzyżacki w historii, ideologii i działaniu – symbole dziejowe*, J. Gancewski (red.), Olsztyn.
- Belaj M. (1995), *Siostry zakonu niemieckiego*, w: *Przeszłość i teraźniejszość zakonu niemieckiego. Materiały z sympozjum odbytego 12 czerwca 1993 r. w Muzeum Zamkowym w Malborku z udziałem Wielkiego Mistrza opata dr. Arnolda Wielanda z Wiednia*, W. Jedliński (red.), Malbork.
- Biskup M., Labuda G. (1986), *Dzieje Zakonu Krzyżackiego w Prusach. Gospodarka – społeczeństwo – państwo – ideologia*, Gdańsk.
- Bom M.M. (2012), *Women in the Military Orders of the Crusades*, New York.
- Buttigieg E. (2014), *Suwerenny Wojskowy Zakon Szpitalników św. Jana Jerozolimskiego, zwany Rodyjskim i Maltańskim: zarys historii Zakonu Maltańskiego*, w: *Joannici i ich związki z ziemiami polskimi*, P. Deles, P. Mrozowski (red.), Warszawa, s. 15–112.
- Duchesne D. (2014), *A Compassionate Calling: Hospitaller Monks and Founding the Order of St John*, Canberra.
- Fletcher I. (1979), *Aid, first and foremost: a brief outline history of the St John Ambulance Association and Brigade*, „Injury”, vol. 11, Issue 2, s. 104–109.
- General report: the Americas Priory (USA) (2021).
- Górski K. (1946), *Państwo krzyżackie w Prusach*, Gdańsk–Bydgoszcz.
- Grzegorz M. (1983), *Rola szpitalnictwa w państwie zakonu krzyżackiego w Prusach w XIII–XV w., w: Wkład starożytności, średniowiecza i renesansu w rozwój nauk medycznych. Wybór materiałów z sesji naukowej Toruń 12–13 września 1980 r.*, W. Wróblewski (red.), Toruń.
- Hauziński J. (2000), *Imperator „końca świata” Fryderyk II Hohenstauf (1194–1250)*, Gdańsk.
- Hunt G. (2010), *First to Care: 125 Years of the Order of St John New Zealand, 1885–2010*, Auckland.
- Kętrzyński S. (1903), *O powołaniu Krzyżaków przez księcia Konrada*, „Rozprawy Akademii Umiejętności. Wydział Historyczno-Filozoficzny” 45, s. 125–230.
- Krawitz von A. (2014), *Baliwat Brandenburski Rycerskiego Zakonu Szpitalników św. Jana Jerozolimskiego – ewangelicka gałąź zakonu joannitów*, w: *Joannici i ich związki z ziemiami polskimi*, P. Deles, P. Mrozowski (red.), Warszawa, s. 271–273.
- Lange T.W. (2014), *U progu XIX wieku*, w: *Joannici i ich związki z ziemiami polskimi*, P. Deles, P. Mrozowski (red.), Warszawa.
- Platter B. (2010), *Zakon krzyżacki dzisiaj na tle charakterystycznych, historycznych cech jego działalności*, w: *Zakon krzyżacki w historii, ideologii i działaniu – symbole dziejowe*, J. Gancewski (red.), Olsztyn.
- Pogoda-Kołodziejczak A. (2011), *Zakon krzyżacki w literaturze polskiej i niemieckiej XIX i pierwszej połowy XX wieku*, Warszawa.
- Preussischen Urkundenbuch* (1882), Bd. 1, 1, C. Philippi, P. Woelky (ed.), Königsberg.

- Ratajczak K. (2006), *Jak opiekowano się najstarszymi członkami konwentów w zakonie krzyżackim?*, w: *Starość – wiek spełnienia, Funeralia Lednickie. Spotkanie 8*, W. Dzieduszycki, J. Wrzesiński (red.), Poznań, s. 251–257.
- Ratajczak K. (2019), *Działalność socjalna Joannitów w Poznaniu (średniowiecze – czasy współczesne)*, w: *Zagrożenia jednostki we współczesnym świecie. Ohrožení jedince v současné společnosti. Threat to the individual in the contemporary society*, M. Walenciak, S. Hoferková (red.), Dąbrowa Górnicza, s. 101–108.
- Ratajczak K. (2024), *Zakon krzyżacki wobec oświaty i szkolnictwa oraz działalności dobroczynnej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 61, s. 143–162.
- Ratajczak K. (2025), *Szpitalnictwo w zakonie świętego Jana Jerozolimskiego w średniowieczu*, w: *Medicina antiqua, mediaevalis et moderna. Historia – filozofia – religia*, t. 4, L. Kostuch, S. Konarska-Zimnicka, B. Wojciechowska (red.), Kielce, s. 113–131.
- Report: Helping those who need our support the most, Charity Deutschschweiz Priory (CH) (2022).
- Sire H.J.A. (2000), *Kawalerowie maltańscy*, Warszawa.
- Tymieniecki K. (1935), *Misja polska w Prusiech i sprowadzenie Krzyżaków*, Toruń.
- Zientara B. (1975), *Henryk Brodaty i jego czasy*, Warszawa.
- Zientara B. (1976), *Sprawy pruskie w polityce Henryka Brodatego*, „Zapiski Historyczne” 41, z. 4, s. 27–43.

Netografia

- Alten- und Pflegeheim Siegsdorf - Grüß Gott [dostęp: 2.04.2025].
<https://johanniterorden.se/sv> [dostęp: 16.10.2025].
<https://pomocmaltanska.org/dzialalnosc/zabezpieczania-medyczne-imprez/> [dostęp: 17.10.2025].
<https://www.johanniter.de/johanniterorden/die-balley/> [dostęp: 16.10.2025].
<https://www.johanniter.de/johanniterorden/die-balley/> [dostęp: 16.10.2025].
<https://www.johanniter.nl/orde/> [dostęp: 16.10.2025].
<https://www.johanniter.nl/wat-doet-johanniter-nederland/nieuwe-activiteiten/> [dostęp: 16.10.2025].
<https://www.johanniter.nl/wat-doet-johanniter-nederland/rolstoelbussen/> [dostęp: 16.10.2025].
<https://www.orderofmalta.int/humanitarian-medical-works/bethlehems-hospital> [dostęp: 16.10.2025].
<https://www.orderofmalta.int/humanitarian-medical-works/social-assistance/> [dostęp: 16.10.2025].
<https://www.orderofmalta.int/humanitarian-medical-works/volunteers/> [dostęp: 16.10.2025].
<https://www.orderofmalta.int/humanitarian-medical-works/youth-for-lebanon/> [dostęp: 16.10.2025].
<https://www.seniorendienste.de/> [dostęp: 2.04.2025].
<https://www.orderofmalta.int/news/fra-john-dunlap-81st-grand-master-of-the-order-of-malta/> [dostęp: 11.03.2026].
<https://www.stjohninternational.org/who-we-are/order-of-chivalry> [dostęp: 16.10.2025].
<https://zakonmaltanski.pl/dzialalnosc/centra-pomocy-i-osrodki-maltanskie/centrum-pomocy-poznan/> [dostęp: 17.10.2025].
<https://zakonmaltanski.pl/dzialalnosc/centra-pomocy-i-osrodki-maltanskie/warsztaty-terapeutyczne-poznan/> [dostęp: 17.10.2025].
<https://zakonmaltanski.pl/dzialalnosc/centra-pomocy-i-osrodki-maltanskie/osrodek-geriatryczno-gerontologiczny-pro-seniores/> [dostęp: 17.10.2025].
<https://zakonmaltanski.pl/dzialalnosc/centra-pomocy-i-osrodki-maltanskie/> [dostęp: 17.10.2025].

<https://zakonmaltanski.pl/dzialalnosc/centra-pomocy-i-osrodki-maltanskie/warsztaty-terapeutyczne-poznan/> [dostęp: 17.10.2025].

<https://zakonmaltanski.pl/dzialalnosc/centra-pomocy-i-osrodki-maltanskie/dom-pomocy-puszczykowo/> [dostęp: 17.10.2025].

<https://zakonmaltanski.pl/dzialalnosc/centra-pomocy-i-osrodki-maltanskie/> [dostęp: 17.10.2025].

Order of Malta: The mission to help the sick and the needy: www.orderofmalta.int/medical-and-humanitarian-activities/55/the-mission-to-help-the-sick-and-the-needy/?lang=en [dostęp: 9.12.2013].

St John International Annual Report 2024 dostępny w: <https://www.stjohninternational.org/who4-we-are/order-of-chivalry> [dostęp: 16.10.2025].

www.deutschordenshaus-regensburg.de/index.php/st-aegid/st-aegid-startseite.html [dostęp: 2.04.2025].

www.haus-st-stephanus.de [dostęp: 2.04.2025].

MACIEJ JEŻ

Wyższa Szkoła Kształcenia Zawodowego we Wrocławiu

ORCID: 0009-0008-0448-4555

Nieformalni i formalni doradcy w grupie etnicznej Tarahumara w Meksyku – badania realizowane w Rejogochi i Basíhuare

Streszczenie. W niniejszym referacie przedstawiam doradców, którzy istnieją w grupie etnicznej Tarahumara, jednej z meksykańskich kultur rdzennych Amerykanów. W oparciu o swoje badania terenowe przeprowadzone w północnym Meksyku w miejscowości Rejogochi przybliżam dwa rodzaje osób, które ze względu na swoją wiedzę, doświadczenie praktyczne, zdolności i umiejętności udzielają w swojej społeczności pomocy poradniczej w różnych sferach życia. Obserwując zasady tam panujące, wyłoniłem dwie kategorie doradców – nieformalnych i formalnych. Warto jednak nadmienić, że taki podział nie zawsze jest zasadny w realiach życia codziennego Tarahumarów, ponieważ odmiennie niż w kulturze zachodniej postrzegany jest przez nich „profesjonalizm”. Doradcy nieformalni wspierają osoby z najbliższego otoczenia w rozwiązywaniu codziennych spraw i problemów. Najczęściej dotyczy to relacji rodzinnych i sąsiedzkich. Taki typ poradnictwa występuje powszechnie w innych społecznościach i uznawany jest za podstawową formę wsparcia. Problemy doświadczane przez Tarahumarów znacząco różnią się od europejskich. Doradcami nieformalnymi często są rodzice, dziadkowie, pozostali członkowie rodziny, sąsiedzi, przyjaciele, koledzy.

Z kolei miejscowi doradcy formalni to osoby funkcyjne, wybierane przez społeczność do konkretnego rodzaju działalności poradniczej. Doradcą jest osoba nieposiadająca formalnego przygotowania rozumianego jako potwierdzenie jej kompetencji, ale ta, która cieszy się zaufaniem społeczności. Doradcy nieformalni pełnią różne funkcje w swojej społeczności. Ich nazwy nawiązują do dawnych, kolonialnych funkcji urzędników świeckich lub stopni wojskowych, np. *gobernador* (gubernator) i *mayor* (major). Pomagają oni w przestrzeganiu tarahumarskiej zasady postępowania *pensar bien y hacer bien* (hiszp. dobrze myśleć i dobrze postępować), czyli właściwie działać i zachowywać się w życiu codziennym. Ten rodzaj pełnienia ról poradniczych jest specyficzny dla badanej społeczności i trudny do porównania z europejskim odpowiednikiem.

Słowa kluczowe: Tarahumara, kultura rdzennych Amerykanów, poradnictwo międzykulturowe, doradcy nieformalni, doradcy formalni, pomoc poradnicza, wsparcie społeczne, profesjonalizm kulturowy, badania terenowe, Meksyk

Informal and Formal Counsellors in the Tarahumara Ethnic Group in Mexico – Research in Rejogochi and Basíhuare

Abstract. In this article, I present the counsellors who exist within the Tarahumara ethnic group, one of Mexico's Native American cultures. Based on my field research realized in the village of Rejogochi in northern Mexico, I present two types of individuals who, based on their knowledge, practical experience, abilities and skills, provide counselling services in various areas of life within their community. Observing the rules prevailing there, I have identified two categories of counsellors: informal and formal. It's worth noting, however this division isn't always appropriate in the everyday lives of the Tarahumara, as their perception of 'professionalism' differs from that of Western culture.

Informal counsellors support people in their immediate environment in resolving everyday issues, cases and problems. This most often concerns family and neighborhood relationships. This type of counselling is common in other communities and is considered a basic form of support. The problems experienced by the Tarahumara differ significantly from those experienced by Europeans. Informal counsellors often include parents, grandparents, other family members, neighbours, friends, and colleagues.

Local formal counsellors, on the other hand, are functional individuals selected by the community for a specific type of counselling activity. A counsellor is a person without formal training, understood as a confirmation of their competence, but who enjoys the community's trust. Informal counsellors perform various roles within their community. Their names refer to former colonial positions of lay officials or military ranks, such as *gobernador* (governor) or *mayor* (major). They help individuals adhere to the Tarahumara principle of *pensar bien y hacer bien* (Spanish for 'think well and act well'), which means to act and behave well/appropriately in everyday life. This type of counselling role is specific to the community under study and difficult to compare with its European counterpart.

Keywords: Tarahumara, Indigenous cultures, intercultural counselling, informal advisors, formal advisors, counselling support, social support, cultural professionalism, field research, Mexico

Wprowadzenie

Pomysł na udział w VI Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej zatytułowanej *Wielowymiarowość pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa. Perspektywa interdyscyplinarna* powstał w nawiązaniu do moich zainteresowań badawczych, obejmujących łączenie antropologii kulturowej i etnologię rdzennych społeczności Ameryki Północnej z pedagogiką i jej subdyscypliną – poradnictwem. Temat konferencji bezpośrednio nawiązuje do przeprowadzonych przeze mnie badań terenowych w grupie etnicznej Tarahumara w północnym Meksyku, które miały na celu zebranie materiału empirycznego, wykorzystanego później do opracowania mojej dysertacji doktorskiej *Wielowymiarowość poradnictwa w społeczności Tarahumara w Meksyku. Ujęcie interdyscyplinarne*, napisanej pod kierunkiem dr hab. Bożeny Wojtasik. W niniejszym artykule korzystam z niepublikowanych dotychczas treści. Odnoszę się do jednego z wielu badanych przeze mnie obszarów we wspomnianej grupie

etnicznej. Moim celem badawczym jest przybliżenie osób pomagających rdzennej społeczności w wioskach Rejogochi i Basíhuare, które można zaliczyć do grupy nieformalnych i formalnych doradców.

Metodologiczne podstawy badań własnych

Interdyscyplinarne badania terenowe wśród grupy etnicznej Tarahumara w północnym Meksyku realizowałem w 2016 roku. Badania były prowadzone w nurcie jakościowym w paradygmacie interpretacyjno-partycypacyjnym. Społeczność, do której przybyłem, została poinformowana o celu moich badań i zgodziła się na moją obecność. Byłem badaczem głęboko zainteresowanym ich kulturą i codziennym życiem w kontekście zachodzących tam zjawisk poradniczych, które odnosiły się do doświadczeń ludzi, ich problemów oraz radzenia sobie z nimi. Oglądu poradnictwa w świecie Tarahumara dokonałem z perspektywy zaangażowanego badacza terenowego, inspirowanego się antropologią interpretatywną Roya Wagnera oraz Kirsten Hastrup (Wagner 2003; Hastrup 2008). R. Wagner w swoim tekście *Wynalezienie kultury* przedstawia ideę symbolicznego „wynalezienia” kultury, rozumianego jako osobiste jej poznanie przez badacza mającego świadomość jej odmienności w porównaniu z jego własną kulturą, i w ten sposób odkrycie jej, tytułowe „wynalezienie” badanej kultury dla innych (Wagner 2003). Z kolei K. Hastrup pisze, że znaczenia odczytywane przez badacza w poznawanej kulturze są przydatne przy analizie doświadczeń nabytych w relacjach z badaną społecznością, interpretowaniu danych empirycznych oraz przygotowaniu tekstu, tj. „pisanu etnografii” (Hastrup 2008; Klekot 2011). Podczas badań odkrywałem dla siebie i „wynalazłem dla innych” kulturę Tarahumara, a w niej zjawisko społeczno-kulturowe, jakim jest poradnictwo. Poddąłem refleksji i interpretacji zgromadzone wywiady pogłębione z mieszkańcami Rejogochi i Basíhuare (16 osób) oraz dane pozyskane dzięki prowadzonej obserwacji etnograficznej (udział w życiu badanej społeczności, rozmowy, pisanie dziennika). Moim głównym celem badawczym w pracy doktorskiej było poznanie, zrozumienie i opisanie skomplikowanego zjawiska społeczno-kulturowego, jakim jest poradnictwo i jego wielowymiarowość w kulturze Tarahumarów mieszkających w Meksyku, a główne pytanie badawcze, na które poszukiwałem odpowiedzi, brzmiało: Jak jest rozumiane, organizowane i realizowane poradnictwo w społeczności Tarahumarów i jak przedstawia się jego wielowymiarowość? Jeden z obszarów badawczych dotyczył podmiotów zaangażowanych w relacje poradnicze. Zastanawiałem się, kto i komu udziela pomocy poradniczej w badanej społeczności. W tym artykule prezentuję fragment swoich badań dotyczący doradców nieformalnych i formalnych, zidentyfikowanych w badanej społeczności w wioskach Rejogochi i Basíhuare.

Perspektywa poradownicza dla prowadzonych badań

Łącząc swoje zainteresowania antropologiczne i pedagogiczne, wybrałem grupę etniczną Tarahumara i zachodzące w niej procesy społeczno-kulturowe w obszarze praktyk poradniczych. Poniżej odwołam się do najważniejszych zagadnień teoretycznych z zakresu poradownictwa, które pozwolą Czytelnikowi zrozumieć przyjęte przeze mnie założenia i podstawowe terminy.

Studiując literaturę antropologiczną, nie spotkałem opracowań dotyczących poradnictwa, natomiast odnalazłem związki znaczeniowe łączące interesujące mnie dyscypliny w tekstach pedagogicznych. Najwięcej poradowniczych inspiracji odnalazłem w twórczości Alicji Kargulowej. To ona wskazuje, że poradnictwo łączy się z antropologią. Píše, że zjawisko to można poznawać z perspektywy wielodyscyplinarnej, gdyż jest ono wytworem kultury. Autorka dodaje, że poradnictwo opiera się na idei pomocniczości i istnieje w różnych formach, dlatego może być rozważane z punktu widzenia procesu życia społecznego. Jest tworzone przez człowieka intencjonalnie i bezpośrednio łączy się z tym, co dotyczy jego ludzkiej natury oraz uznawanych przez niego wartości, w tym udzielania pomocy poradniczej jednym osobom przez drugie. Działania poradnicze w różnych społeczeństwach są organizowane w naturalny sposób i jak píše A. Kargulowa, istnieją: „od niepamiętnych czasów w życiu codziennym” (Kargulowa 2016, s. 73). Ponadto autorka ta podkreśla, że poradnictwo ma: „umocowanie w antropologii filozoficznej, kulturowej i społecznej” i „może być w znacznym stopniu utożsamiane z »antropologią poradnictwa«, a nawet można zaryzykować stwierdzenie, że heurystyczna wiedza poradownicza jest głównie wiedzą antropologiczną” (Kargulowa 2013, s. 90). Przyjmuję za A. Kargulową, że:

poradnictwo [...] jest praktyką optymalizującą w skali mikro społeczne bytowanie poszczególnych jednostek i/lub w mezo- i makroskali funkcjonowanie procesów życia społecznego. Będąc swego rodzaju faktem/procesem/zdarzeniem realizuje się w międzyosobowych relacjach jako „sugestia” lub „impuls” udoskonalania organizacji i przebiegu innych procesów lub zdarzeń. Jest stosowane po to, by ulepszać, korygować, czynić najlepszymi z możliwych zarówno sytuacje osobiste jednostek lub grup, jak i procesy: produkcji, kontroli, adaptacji, społecznych więzi, edukacji lub wychowania i zwiększać ich efektywność. [...] W przestrzeni życia społecznego poradnictwo ma charakter transwersalny i jest zawsze jakieś (rodzinne, zawodowe, prawne, medyczne itp.), czyjeś (systemu edukacji, produkcji, kontroli społecznej, społecznej adaptacji itp.) lub stosowane wobec kogoś (osób bezradnych, zaradnych, ale niezdecydowanych, wykluczonych itp.) (Kargulowa 2016, s. 73).

Zatem poradnictwo istnieje w różnych wymiarach i podlega licznym przemianom w kontekście historyczno-społeczno-kulturowym. Jest związane z procesami wychowania, socjalizacji i enkulturacji zachodzącymi w biegu życia człowieka. Poradnictwo istnieje w formie działań zorganizowanych i niezorganizowanych.

W swojej niewynaturzonej postaci służy optymalizowaniu i (re)konstruowaniu życia w codziennych zmaganiach ludzi (Siarkiewicz, Wojtasik, 2016, s. 8–9). Może mieć postać aktu lub procesu oraz może występować w formie interakcji, relacji czy wspólnotowego działania. Bazuje na współpracy podmiotów (nazywanych w poradoznawstwie osobami radzącymi się i doradcami) zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym. Wymaga to wspólnego zaangażowania się stron podejmujących współpracę, aby móc zmierzać ku ustalonym celom.

A. Kargulowa pisze:

O ile poradnictwo uprawiane przez osoby życzliwe jest prawdopodobnie równie stare jak ludzkość, o tyle poradnictwo jako działalność uprawiana przez profesjonalistów rozwinęło się pod koniec XIX i na początku XX wieku. Wtedy właśnie zaczęły powstawać poradnie, w których dawano porady fachowe, [...] dostarczano oczekiwanych przez klientów informacji oraz udzielano konsultacji. Jednakże, zanim jeszcze powstały instytucje poradnicze, [...] ludzie światli [...] przekazywali rady, pouczenia, przestrogi [...]. Były to jednak rady udzielane na podstawie intuicji autorów, a nie wynikające z zawodowego przygotowania doradców, jak było to już w zinstytucjonalizowanych poradniach (Kargulowa 1996, s. 5).

Autorka odnosi swoje rozważania do tego, co dzieje się w kręgu kultury europejskiej, myślę jednak, że zagadnienia, które w cytowanym tekście są zawarte, dotyczą też społeczności pozaeuropejskich. Pełnione w społeczeństwie funkcje noszą w innej rzeczywistości swoje nazwy, a formy pomocy i przekazu porad są odmienne, jednakże jest tu coś stałego, co stanowi o uniwersalności poradnictwa: skomplikowanie życia, potrzeby ludzkie, problemy i gotowość do ich rozwiązania, radzenie sobie, radzenie się kogoś, doradzanie komuś etc. Życie w społeczeństwie, związki pomiędzy ludźmi i wzajemne zależności od siebie powodują konieczność organizowania pomocy i wypracowania zasad umożliwiających współpracę oraz form komunikacji, które posłużą budowaniu nowych jakości. Wspólne życie w naturalny sposób prowokuje powstawanie pomiędzy reprezentantami danej społeczności relacji poradniczych, gdzie osoba radząca się i doradca angażują się w poszczególne sprawy o charakterze jednostkowym i wspólnotowym. Bycie członkiem grupy oznacza przynależenie do niej. Łączy się z korzystaniem z praw i przywilejów, stosowaniem się do nakazów i zakazów, respektowaniem przyjętych norm i wartości. Działające w tle mechanizmy kulturowe, socjologiczne i psychologiczne powodują powstanie nowych form życia grupowego (Sztompka 2012). Jedną z nich jest wzajemna pomoc, która przejawia się w wielu postaciach. Najpopularniejszą z nich jest poradnictwo (Pieter 1972).

Poradnictwo jest rodzajem pomocy psychologiczno-pedagogicznej, który powstaje w środowisku życia, dotyczy wszystkich grup wiekowych i poszczególnych sfer życia. Ma wymiar indywidualny i grupowy, nieformalny (nieprofesjonalny) i formalny (profesjonalny), bezpośredni i zapośredniczony. Występuje w wariantach rodzinnym, wychowawczym, edukacyjnym, partnerskim, zawodowym, socjalnym, medycznym.

Celem poradnictwa jest dążenie do osiągnięcia pozytywnych zmian, podnoszenie jakości życia ludzkiego, rozwiązywanie problemów, rozwój kompetencji radzenia sobie w świecie (Kargulowa 2004). A. Kargulowa ukazuje człowieka jako istotę wyposażoną w uniwersalną cechę związaną z radzeniem się kogoś, radzeniem sobie i radzeniem komuś. Określa człowieka terminem *homo consultans*. Píše o specyficznej właściwości ludzkiej, która przyczynia się do tworzenia wzorów relacji międzysobowych o charakterze poradniczym i jest głęboko zakorzeniona w empatii, potrzebie troskliwości i wzajemności oraz jej zdolnościach do podejmowania takich działań. Proces radzenia sobie, radzenia się kogoś, radzenia komuś jest społecznie i kulturowo zakorzeniony w skomplikowanym świecie życia ludzkiego w różnych społeczeństwach i kulturach. Ta ludzka właściwość odzwierciedlana jest w pełnionych rolach osoby radzącej się, doradcy, a także w procesach samodzielnego zmagania się z sytuacjami problemowymi (Kargulowa 2017). Poradnictwo może być realizowane w wariacie dyrektywnym, dialogowym i liberalnym. Może występować w różnych formach – od prostych (przekazywanie informacji na jakiś temat, wskazywanie rozwiązań, konstruowanie (po)rad i instrukcji) po bardzo złożone (udzielanie konsultacji czy prowadzenie procesu oddziaływań o charakterze terapeutycznym). Odnosząc się do sfer życia ludzkiego, można wskazać, że poradnictwo występuje w różnych wariantach, np. rodzinnym, wychowawczym, edukacyjnym, małżeńskim, partnerskim, zawodowym, socjalnym, medycznym i wielu innych (Kargulowa 1986, 2004).

Określenie *homo consultans* pokazuje zwrotność i zmienność ról podmiotów wchodzących w interakcje o charakterze poradniczym (Kargulowa 2017). Patrząc na zjawisko poradnictwa z perspektywy kulturowej, uznaję, że role te pełnione są w ludzkim świecie powszechnie. W artykule tym skupię się na roli doradcy, którego A. Kargulowa postrzega m.in. jako jeden z podmiotów, który wchodzi w relację poradniczą z osobą radzącą się. Doradcy różnią się od siebie strategiami działania w stworzonych przez wspomnianą paradoznawczynię trzech rodzajach poradnictwa: dyrektywnym, dialogowym i liberalnym (Kargulowa 1986).

Głównym celem doradcy dyrektywnego jest pomoc jednostce i grupie w zastosowaniu się do warunków zewnętrznego świata. Strategia ta sprawdza się w prostych, bieżących sytuacjach, w których osobie radzącej się w sposób instrumentalny podawane są gotowe rozwiązania, porady, instrukcje, wskazówki, informacje. Z kolei doradca dialogowy buduje z osobą radzącą się relację opartą na dialogu, wzajemnej otwartości i współpracy. W zależności od problemu pomoc może być realizowana podczas jednego lub kilku spotkań, bądź też dłuższego procesu. Doradca uwzględnia szeroki kontekst spraw radzącego się lub grupy, świat przeżyć, pragnień, planów. Celem działań jest odkrywanie własnych możliwości, pokonanie ograniczeń, rozwiązywanie problemów, a w rezultacie podniesienie jakości życia jednostki lub grupy społecznej. Doradca liberalny tworzy osobie radzącej się bądź grupie warunki do samorealizacji jednostki. Organizowana przez niego pomoc polega na wspieraniu wszechstronnego rozwoju i autonomii osoby radzącej się lub grupy oraz wyzwalaniu

się spod zewnętrznych presji. Procesy prowadzone przez doradcę przypominają łagodną formę psychoterapii. Czas trwania kontaktu doradcy i radzącego się trwa dłużej niż w przypadku poradnictwa dialogowego (Kargulowa 1986, 2004). A. Kargulowa ciekawie pisze o osobie pomagającej:

Doradcą może być profesjonalnie przygotowany specjalista, czasem pracownik instytucji (poradni) lub osoba, którą poproszono o poradę w sytuacji nieorganizowanej (wówczas bardziej właściwa byłaby dla niej nazwa doradzający), albo która przewiduje zagrożenie innej osoby i śpieszy z poradą, choć o taką nie jest proszona. Doradcą można więc zostać z racji wykonywania zawodu lub ze społecznego poczucia obowiązku (Kargulowa 2004, s. 197).

Bycie ludzi w relacjach poradniczych jest okazją do podjęcia działań mających na celu pozytywną zmianę dla jednostki lub grupy w aspekcie ważnych dla niej spraw w różnych sferach życia. Ten obszar aktywności ludzkiej można uznać za bardzo znaczący i charakterystyczny dla człowieka. Z pewnością dotyczy to różnych kultur i społeczności, także tych, w których zjawisko poradnictwa wygląda inaczej niż w Europie. Przejawia się ono w codziennej i odświeżonej rzeczywistości tworzonej przez Tarahumarów, gdy powstają relacje osób radzących się z doradcami nieformalnymi i formalnymi.

Charakterystyka Tarahumarów i ich kultury

Zrozumienie poradnictwa i specyfiki doradców w grupie społeczności Tarahumara ułatwi skrócona na użytek niniejszej publikacji charakterystyka ich kultury. Kultura Tarahumara, której wiele elementów przetrwało od czasów prekolumbijskich do dzisiaj, uważana jest za jedną z najbardziej tradycyjnych w Meksyku. Sprzyjała temu długoletnia izolacja wynikająca z zamieszkiwania trudno dostępnych kanionów i gór Sierra Madre Occidental (Sierra Madre Zachodnia), których średnia wysokość wynosi 2000 m n.p.m. Tarahumara stawiali także skuteczny opór wobec kolonizatorów. Do końca XVII wieku był to opór zbrojny, a od początku XVIII wieku bierny, który polegał na wycofywaniu się w bardziej odległe, niesprzyjające nowohispańskiemu osadnictwu okolice (González Herrera, León García 2000; Irigoyen-Rascón, Paredes). Grupa etniczna Tarahumara, której członkowie określają się etnonimem Rarámuri, czyli „ludzie o lekkich stopach”, są jedną z najbardziej tradycyjnych rdzennych grup Meksyku. Współcześnie szacuje się, że liczą około 150 tys. osób i zamieszkują meksykański region kulturowy Północny Zachód, w leżących w południowo-środkowej części stanu Chihuahua górach Sierra Madre Occidental (Sierra Madre Zachodnia). Posługują się należącym do rodziny uto-azteckiej, niezagrożonym wymarciem językiem (Pintado Cortina 2004).

Tarahumara słyną z wytrzymałości fizycznej, są świetnymi biegaczami. To do początku XX wieku umożliwiało im organizowanie tzw. polowań ustawicznych.

Polegały one na długodystansowym pościgu za zwierzyną łowną. Zmiany gospodarcze narzuciły Tarahumara uprawę roli na niezbyt urodzajnej glebie. Głównie hodują kukurydzę, rzadziej ziemniaki, fasolę i papryczki *chiles*. Obecnie swoją niezwykłą wytrzymałość fizyczną wykorzystują podczas kilkudziesięciokilometrowych obrzędowych biegów w trudnym górzystym terenie. Biorą w nim udział zarówno mężczyźni, jak i kobiety (Lumholtz 1986; Pintado Cortina 2004; Irigoyen-Rascón, Paredes 2015). Tarahumara mieszkają w domach (najczęściej jednoizbowych), które budują z wypalanych na słońcu cegieł *adobe*. Domostwa często usytuowane są w pobliżu pól uprawnych. Domy te tworzą nieprzekraczające kilkuset mieszkańców wioski (*rancherías*) o rozproszonym układzie, stanowiące część większej wspólnoty ziemskiej (*ejido*)¹. Tarahumara utrzymują się też z hodowli kóz oraz nielicznych krów i koni, z pracy najemnej mężczyzn na plantacjach i w sadach owocowych prywatnych właścicieli niebędących tubylcami, a także przy eksploatacji lasów. Dodatkowy dochód zapewnia im praca zarobkowa w miastach (Chihuahua, Creel, Cuauhtémoc), wyrób rękodziela na sprzedaż, a w niektórych osadach turystyka (usługi przewodnickie, przekształcanie własnej wspólnoty w atrakcyjną turystycznie i przygotowaną na przyjęcie turystów) (Sariego Rodríguez 2002). Wielu z nich nosi na co dzień elementy dawnych, oryginalnych strojów. Szczególnie kobiety o to dbają. Noszą bawełniane, dwuczęściowe, barwne suknie: spódnice składające się z kilku falban i bluzki z udrapowanymi rękawami. W talii przewiązują się tkanymi na krosnach pasami. Mężczyźni raczej rzadko noszą tradycyjny strój, który składa się z barwnej szerokiej koszuli, *sapety* (przepaski biodrowej), tkanych pasów oraz słynnych wycinanych z opon sandałów mocowanych rzemieniem wokół kostki. Obecnie strój tradycyjny zwykle zakładają przy okazji swoich świąt. Na co dzień najczęściej noszą długie dżinsowe spodnie, kraciaste koszule, bluzy z kapturami, czapki z daszkiem. Mężczyźni noszą jedynie tradycyjne obuwie, które stało się symbolem tej grupy etnicznej. Kobiety mają długie włosy, najczęściej związane. Natomiast mężczyźni rezygnują z długich włosów, wielu z nich ma krótkie fryzury. Warto wspomnieć, że zmiany te odzwierciedlają przejmowanie materialnej ogólnonarodowej kultury meksykańskiej, która w pewnej mierze łączy się z amerykańskim stylem życia (Benítez 1972; Taylor i in. 1994; Pintado Cortina 2004).

Tarahumara praktykują wierzenia synkretyczne. Najczęściej opisywane są te, które realizują podczas Wielkiego Tygodnia przed Wielkanocą (*Semana Santa*). Mają też inne tradycyjne święta, np. święta dziękczynno-błagalne *yúmari* i rytuały pejotystyczne *jíkuri* (inaczej *jíkuli*) z użyciem halucynogennego sukulentu pejotl (Lumholtz 1986; Pintado Cortina 2004). Święta te, oprócz elementu wierzeniowo-ceremonialnego, wzmacniają więzi wspólnotowe. Tradycyjni uzdrowiacze Tarahumara (hiszp. *curanderos*, w języku tarahumara *owirúame* – ci, którzy leczą) stosują

¹ Teren moich badań to *ranchería* Rejogochi wchodząca, wraz z kilkunastoma innymi osadami, w skład *ejido* Basíhuare. W tekście posługuję się nazwami obu miejscowości, bądź też dla uproszczenia piszę o obu jako *ejido*.

medycynę opartą na ziołolecznictwie i odprawianie rytualnych ceremonii uzdra-
wiających (Pintado Cortina 2013; Irigoyen-Rascón, Paredes 2015).

Biorąc pod uwagę cechy kultury Tarahumarów, jak również ich izolację (teryto-
rialną, kulturową oraz społeczną) względem dominującego, metyskiego społeczeń-
stwa meksykańskiego, w ujęciu etnologiczno-socjologicznym stanowią jedną z *kul-
tur marginalnych*, o cechach *kultury egalitarnej*. Kultura marginalna, w stosunku do
kultury dominującej, pozostaje peryferyjną (Bednarski 1987). Opiera się na zespole
charakterystycznych dla niej samej (ale nie dla społeczeństwa ogólnonarodowego)
cech kulturowych i jest przez społeczeństwo dominujące uznawana za „*zacoфанą*”,
czyli „*opóźnioną* w rozwoju” poprzez swą archaiczność (dawność pochodzenia
i występowanie w niej wielu reliktyw). Ze względu na to, że Tarahumara pozostają
w sytuacji marginalnej, ich przedstawiciele są grupą mniejszościową o niskim sta-
tusie społecznym, nierzadko dyskryminowani ze względów rasowych lub kulturo-
wych przez grupę dominującą (Bednarski 1987), czyli przedstawiciele metyskiego
społeczeństwa meksykańskiego.

Doradcy w grupie etnicznej Tarahumara

W rzeczywistości Tarahumarów zasadą porządkującą życie jest *pensar bien y hacer bien* (właściwie myśleć i postępować), czyli w taki sposób, aby życie przebiegało
według ustalonego przez Boga porządku i praw, utrwalonych z kolei przez kolej-
ne pokolenia ludzi. Jeśli dochodzi do złamania reguł właściwego postępowania,
zachwiana zostaje harmonia, którą trzeba przywrócić. Ma ona swoje przełożenie
w podejmowaniu działań poradniczych przez mieszkańców *ejido* Basíhuare. Druga
obowiązująca tam zasada, tworząca oś relacji i silny związek znaczeniowy z tam-
tejszym poradnictwem, polega na świadczeniu sobie nawzajem pomocy (*kórima*),
rozumianej jako dzielenie się tym, czego ktoś nie posiada lub posiada w niewystar-
czającej ilości.

W badanej społeczności życie toczy się swoim rytmem. Tarahumara doświadczają
różnych spraw, przechodzą przez kolejne etapy swojego życia i dokonują licznych
zmian w wymiarze indywidualnym i społecznym. Codziennie pracują na swoje
utrzymanie i podejmują wysiłek, aby poprawić warunki swojego życia. Doświadczają
problemów w wymiarze jednostkowym, społecznym i kulturowym. Jak zauważy-
łem, zasadniczo w sytuacjach trudnych, a niekiedy nawet kryzysowych, do których
dochodzi w ich codziennym życiu, Tarahumara starają się rozwiązywać problemy
sami lub zwracają się do odpowiedniej osoby, która posiada od nich więcej wiedzy,
doświadczenia i umiejętności w danym zakresie. W sytuacjach, w których dana
osoba nie radzi sobie z pokonaniem jakiejś trudności lub problemu i szuka u kogoś
pomocy, dochodzi do nawiązania relacji dwóch osób – radzącego się i doradcy.
Również mieszkańcy Rejogochi i Basíhuare pełnią role osób radzących się i dorad-

ców. Role te w środowisku naturalnym – w rodzinie, przyjaźniach, koleżeństwie, sąsiedztwie – są pełnione w sposób spontaniczny i najczęściej bezwiedny oraz mają charakter wymienny. Osoby, które doradzają innym, w różnych sytuacjach stają się osobami radzącymi się i odwrotnie. Tak więc Tarahumara pełnią role, znajdując się raz po jednej, a raz po drugiej stronie.

Tłumacząc kluczowe dla Czytelnika pojęcia, bardzo znaczące jest odniesienie do słowa (po)rada w języku tarahumara, ale też w hiszpańskim. *El consejo* oznacza po hiszpańsku zarówno radę, jak i poradę, która umiejscowiona dopiero w odpowiednim kontekście sytuacyjnym, może nabrać większej wagi i stać się poradą, podczas gdy udzielana w kwestiach nie tak doniosłych (np. w codziennym życiu), pozostaje radą². O takim sposobie odniesienia się do tego zagadnienia decyduje nie tylko względ czysto lingwistyczno-leksykalny. W jednym z wcześniejszych fragmentów mojej pracy odwoływałem się już do odpowiednika słowa (po)rada w języku tarahumara, które próbował przybliżyć mi Francisco, a które w przekładzie na język hiszpański brzmi *entregar pensamientos*, czyli „oferować (komuś) / wręczać myślenie” (sposób myślenia). Moi rozmówcy, pytani o rodzaje *consejos* ((po)rad), które są udzielane przez rodziców i innych *consejeros* (doradców), wskazywali najczęściej na sytuacje codzienne. Wiązali je np. ze wskazówkami, jak należy się zachowywać i jak postępować, aby nie naruszać miejscowych norm podtrzymywanych i funkcjonujących dzięki przekazowi kulturowemu, wypracowanych przez prawo zwyczajowe, podparte i wzmocnione zwyczajem oraz tradycją. Tak więc u Tarahumarów rozumienie (po)radę rozumiane jest jako „oferowanie komuś sposobu myślenia”, z kolei trudno jest jednoznacznie odróżnić tamtejszą poradę od zwykłej rady. Omawiając jednak z uczestnikami badań poszczególne przykłady w różnych sytuacjach ich życia, przekonałem się, że zjawisko poradnictwa istnieje, a także w jego ramach podejmowana jest współpraca doradców z osobami radzącymi się.

Doradcy nieformalni w wiosce Basíhuare i Rejogochi

Tarahumara z pomocy doradców określanych w kulturze zachodniej jako nieprofesjonalni (nieformalni) korzystają w codzienności. Są nimi osoby nieposiadające formalnego przygotowania rozumianego jako potwierdzenie ich kompetencji, ale z innych względów cieszące się zaufaniem radzącego się. Dlatego do grupy tej zaliczają się rodzice, dziadkowie i inni krewni (wujowie i ciotki, starsze rodzeństwo), którzy biorą udział w procesie wychowawczym młodych członków społeczności Tarahumara. Rodziców i dziadków jako najczęstszych doradców w codzienności wskazała większość moich rozmówców. Niekiedy doradcami nieformalnymi mogą

² Podobnie termin *consejero* to hiszpański odpowiednik zarówno doradcy (profesjonalnego i nieprofesjonalnego), ale także osoby udzielającej w codziennej sytuacji „zwykłej” rady czy wskazówki.

być pozostali, dalsi członkowie rodziny, ale też sąsiedzi, przyjaciele, koledzy. Jak przekazali mi wszyscy zapytani o to rozmówcy, nie jest ustalany czas i miejsce udzielania pomocy poradniczej. Może odbywać się ona w domu przy wspólnym posiłku, podczas pracy w polu lub przy okazji różnych wspólnie wykonywanych innych zajęć. Zwykle zależy to od aktualnej potrzeby.

W realiach życia Tarahumarów czasami sami rodzice wybierają inną osobę dorosłą, którą proszą, by wspierała ich dziecko w rozwoju, wychowaniu, a szczególnie w trudniejszych sytuacjach życiowych. Także liczą na to, że w razie, gdyby coś im się stało, osoba ta sprawowałaby nad nimi opiekę. W tej sytuacji wybiera się osobę znaczącą, która jest godna zaufania. Tarahumara traktują tę rolę bardzo poważnie, jako rodzaj skoligacenia, po hiszpańsku *parentesco* (wchodzenie z kimś w więzi krewne). W przypadku przedstawionego powyżej wyboru osoby wspierającej przez rodziców przejmuję ona także część roli potencjalnego doradcy nieformalnego dla ich dziecka. Zdarzyć się może też tak, że do dorosłej, obcej osoby uda się ktoś z nią niespokrewniony, lecz poszukujący wsparcia. Wówczas, z pedagogicznego punktu widzenia, staje się on radzącym się, a wybrany powiernik przejmuję z kolei rolę doradcy nieformalnego (nieprofesjonalnego). Z taką sytuacją zetknąłem się podczas mojego pobytu w Rejogochi. Pochodzący z odległej miejscowości 16-letni Antonio mógł liczyć na to, że w dowolnej trudnej sytuacji uzyska wsparcie 58-letniego Francisca, do którego może zwrócić się o pomoc poradniczą. Jak powiedział chłopak:

Moi rodzice mieszkają w Norogachi. Żyję z nimi dobrze, ale rzadko z nimi rozmawiam, bo mieszkam głównie tutaj, a gdy jest szkoła, to w Basíhuare. Gdyby mieszkali bliżej, też nie mogliby mi w wielu trudnych sprawach pomóc. Oni są trochę zamknięci w sobie. Nie mówią za dużo [...]. Zawsze mogę przyjść ze wszystkim do Francisca. On jest moim prawdziwym przyjacielem. Pomaga mi, kiedy tego potrzebuję, i udziela mi porad.

W tej konkretnej sytuacji znalezienie przez Antonia doradcy wynikało z pewnych utrudnień w jego codziennym życiu (odległości między osadami, rzadki kontakt z rodzicami, a także ich małomówność i wycofanie w kontaktach). Nie mając u własnych rodziców takiego wsparcia, jakiego by oczekiwał, wybrał Francisca na swojego doradcę ze względu na jego cechy osobowe (otwartość, empatię, bycie uznanym za osobę budzącą zaufanie, a także zaradność życiową na różnych płaszczyznach oraz doświadczenie). Podczas mojego pobytu w Rejogochi chłopak często odwiedzał swojego starszego przyjaciela i doradcę, spędzając wiele godzin w jego domu. Bywał u niego co dwa-trzy dni, kilka razy nawet nocował. Francisco odnosił się do niego w sposób bardzo serdeczny, można nawet powiedzieć, troskliwy.

W omawianej grupie etnicznej role doradców pełnią zarówno kobiety, jak i mężczyźni, w zależności od zaistniałej sytuacji problemowej. Osoby radzące się wybierają płć doradcy, nierzadko typując osoby starsze ze względu na przypisywane im większe od pozostałych wiedzę i doświadczenie. Antonio, z którym rozmawiałem

na ten temat, wspomniał że: „*niektórzy idą do señoras grandes* (starszych kobiet)”. Młody mężczyzna podał bardzo szeroki przedział ich wieku – między 30 a 80 lat, co wskazywałoby na to, że jednak nie zawsze sam wiek decyduje o tym, czy ktoś uznany zostanie przez pozostałych za doradcę najbardziej odpowiedniego w danej kwestii. W sytuacji wymagającej pomocy poradniczej najlepiej sprawdza się osoba posiadająca dane cechy osobowe, nabyte umiejętności bądź też doświadczenie w analogicznych sytuacjach, które predestynują ją do tej roli.

W odniesieniu do rodziców wskazywanych jako doradców, którzy udzielają pomocy poradniczej swoim dzieciom w pierwszym okresie ich życia, godny uwagi, istotny element miejscowego poradnictwa, odmienny niż w kulturze zachodniej, pojawił się w słowach Cornelia, pięćdziesięcioletniego mężczyzny. Powiedział mi on, że wszystkie porady i wskazówki, które przekazał on jako ojciec swoim dzieciom, pochodzą od Boga Onorúame (inaczej Riosi), który w dawnych czasach przekazał je Tarahumarom, aby wiedzieli, jak powinni żyć: „Bez Boga moje porady byłyby niczym, ja je tylko przekazuję, tak jak On nam je kiedyś przekazał. Mnie też rodzice udzielali wskazówek”. Na podstawie tej wypowiedzi odkryłem, że dla Tarahumarów sam Bóg jest nieformalnym doradcą, a jednocześnie łącznikiem ludzi żyjących na ziemi, w omawianym przykładzie rodziców i ich dzieci. Jednocześnie, ponieważ porady rodzicielskie traktowane są jako wskazówki pochodzące od Boga i innych istot nadprzyrodzonych, dzieciom łatwiej uwierzyć w taki przekaz i nie kwestionować go. Świadczy to o mocnej pozycji wierzeń i dużym wzajemnym zaufaniu. Zaufanie ma genezę w dobrych relacjach z rodzicami jako pierwowzorami właściwego postępowania i pierwszymi doradcami. W ten sposób poradnictwo rodzinne w codzienności u Tarahumarów łączy się z poradnictwem duchowym.

Doradcy formalni w społeczności Tarahumarów w wiosce Basíhuare i Rejogochi

W sytuacjach wymagających wysiłku wykraczającego poza ich obecne możliwości i w których strategie dotychczasowego radzenia sobie nie sprawdzają się, Tarahumara inicjują działania poradnicze na poziomie sformalizowanym. W ich społeczności rolę doradcy formalnego pełni „wykwalifikowany” specjalista od danego typu problemów, choć tamtejszy „profesjonalizm” postrzegany jest odmiennie niż w kulturze zachodniej. Nie jest to, tak jak w społeczeństwie zachodnim, osoba posiadająca odpowiednie dokumenty, dyplomy i certyfikaty ukończenia kierunkowych studiów i innych potwierdzających kwalifikacje kursów i szkoleń, ugruntowanych później doświadczeniem i uznaniem w pracy doradcy. U Tarahumarów profesjonalizm doradców opiera się na zaufaniu społecznym i uznaniu ich za odpowiednich ze względu na posiadane szczególne kompetencje. Są nimi stosowna wiedza (najczęściej praktyczna), a także wrodzone i nabyte umiejętności oraz postawa tak wobec osób radzących się,

jak i grupy etnicznej i kultury, której są przedstawicielami. Ludzie w tej społeczności dobrze się znają, znają swoje rodziny, historie własnego życia. Mają wspólne przeżycia i doświadczenia. Na ich podstawie tworzą obraz danej osoby i weryfikują go w różnych sytuacjach. Opierają swoją ocenę nie na wyobrażeniach o kimś i dobrym wrażeniu, które ktoś wywarł, a na podstawie cech osobowościowych i tego, co sobą reprezentuje.

W poznawanej przeze mnie rzeczywistości doradcami formalnymi, według obowiązujących tam standardów, są osoby będące *autoridades* (czyli autorytetami lub też władzami w dosłownym tłumaczeniu z języka hiszpańskiego), często zwani przez miejscowych *cargos* (hiszp. powinność, funkcja, a także: zadanie, ciężar zadania, ładunek, obładowanie). Obydwa te hiszpańskie terminy, ze względu na specyfikę kultury egalitarnej, do której zaliczają się Tarahumara, tłumaczę jako osoby funkcyjne lub w skrócie funkcyjni, i stosuję w swoim tekście zamiennie. Bardzo dobrze kontekst kulturowo-historyczny osób funkcyjnych tłumaczą amerykańscy badacze Wendell C. Bennett i Robert M. Zingg, prowadzący 9-miesięczne badania różnych lokalnych grup Tarahumarów w latach 1930–1931 (Bennett, Zingg 1986).

Poszczególne osoby funkcyjne określane są wśród Tarahumarów nazwami hiszpańskimi lub wywodzącymi się z języka tarahumara. W tym drugim przypadku określenia te mogą nieznacznie różnić się od siebie ze względu na różnice dialektowe. Różnice mogą wystąpić też w samej terminologii hiszpańskiej, w zależności od obecności danej funkcji lub jej braku w tradycji danej lokalnej społeczności (Bennett, Zingg 1986), dlatego przedstawiam je, odnosząc się do *ejido* Basíhuare. Określenia osób funkcyjnych nawiązują do dawnych, kolonialnych funkcji urzędników świeckich, np. *gobernador* (gubernator) lub do stopni wojskowych w armii nowohiszpańskiej: *mayor/mayori/mayore/mayoré* (major), *capitán/capitana* (kapitan), *soldados* (żołnierze). System *autoridades* wprowadzili w wiekach XVII i XVIII jezuici pracujący w różnych misjach zakładanych na ziemiach Tarahumarów, a także świeckie, nowohiszpańskie władze kolonialne (Gabrielová 2007).

Najdokładniejszych informacji, najbardziej szczegółowo przedstawiających strukturę funkcyjnych, a także związany z nimi tamtejszy *sistema de cargos* (hiszp. system powinności, czyli zobowiązań, które świadczą oni względem pozostałych) w *ejido* Basíhuare, do którego należy Rejogochi, udzielił mi Francisco:

W Rejogochi, podobnie jak w innych, egalitarnych społecznościach Tarahumarów, nie istnieje hierarchia, lecz odpowiedzialności, funkcje pełnione wobec pozostałych. Funkcja cargo [...] to duża odpowiedzialność, związana nie tylko z uznaniem czyichś wyróżniających cech decydujących o właściwym wyborze kandydata. Zdarza się, że osoba wybrana do pełnienia funkcji np. gubernatora, nie chce jej przyjąć. Wynika to stąd, że od wybranego kandydata wymaga się, aby dużo oferował społeczności, tzn. poświęcał jej swój czas i energię, będąc w każdej chwili gotowym do podejmowania różnych działań dla jej dobra. Od osób funkcyjnych, zwłaszcza dawniej, oczekiwano także wkładu finansowego np. przy organizowaniu różnych świąt i ceremonii, dlatego czasami jeszcze dziś uważa się, że wybór kogoś na osobę funkcyjną wiąże się z jej zubożeniem.

Dzisiejsze osoby funkcyjne są odpowiednikami dawnych czterech wodzów, reprezentantów własnej grupy lokalnej (Bennett, Zingg 1986). Jak wytłumaczył mi Francisco:

W społecznościach egalitarnych, także wśród Tarahumarów, osoby funkcyjne, liderzy, czy też dawniej wodzowie, nie cieszą się większymi prawami niż pozostali członkowie ich społeczności, ani też specjalnymi przywilejami. U Tarahumarów potencjalnie każdy dorosły mężczyzna i każda kobieta, choć zdarza się to rzadziej, może zostać osobą funkcyjną, natomiast jego/jej wybór zależy od opinii, którą cieszy się dana osoba w społeczności.

Według Francisco najważniejsze w wyborze kolejnego gubernatora i pozostałych osób funkcyjnych są jego lub jej cechy osobiste i umiejętności, a nie płeć czy wiek. Dlatego też kandydat lub kandydatka powinni wykazywać się zdolnościami przywódczymi, lecz jednocześnie zachowywać się zgodnie z omówioną wcześniej zasadą *pensar y hacer bien* (właściwie myśleć i postępować) jak każdy inny współczłonek grupy. Natomiast wcześniejsze zachowanie się w sposób łamiący prawo, nawet jeśli doszło do naprawienia szkodliwego czynu i zadośćuczynienia osobie poszkodowanej, w praktyce pozbawia kandydata możliwości objęcia godności. Zaszkoślić może opinia osoby kłótlivej lub biorącej udział w bijatykach, także w stanie upojenia alkoholowego (Bennett, Zingg 1986). Tak więc to od samej osoby funkcyjnej, a nie od innych zależy, czy zasługuje na zaufanie pozostałych członków społeczności, a tym samym na powierzenie jej pełnienia danej funkcji. Pozycja społeczna i prestiż osoby funkcyjnej zależy od tego, czy wcześniej była dla pozostałych wzorem, a nie od samego urzędu (Bennett, Zingg 1986). Przedstawiona przeze mnie dalej charakterystyka sprawowanych godności i funkcji, z którymi zetknąłem się w badanej społeczności w Rejogochi, nakłada się na egalitarny typ organizacji społecznej Tarahumarów.

Gubernatorzy (*gobernadores, isérigame*) jako doradcy formalni

W trakcie badań dowiedziałem się, że w *ejido* Basíhuare osobami funkcyjnymi są *gobernador* (hiszp. gubernator), w języku tarahumara *siríame* (*isérigame* w l. mn.), *gobernadores auxiliares* (hiszp. gubernatorzy pomocniczy), nazywani kolejno: *teniente general* (hiszp. główny porucznik) i *alcalde* (hiszp. burmistrz). Wszyscy trzej są w równym stopniu odpowiedzialni za podejmowane przez siebie działania i mogą sprawować te same funkcje w zależności od aktualnej potrzeby. Główny gubernator cieszy się jednak większym prestiżem niż pozostali (Bennett, Zingg 1986; Heras Quezada 2005). Zgodnie z przekazem Francisco:

Kobieta także może być gubernatorem, choć biali antropolodzy uważają, że kobiety nie uczestniczą w podejmowaniu większości funkcji, w pełnieniu żadnych ważnych ról, nie mogą być osobami funkcyjnymi. Sądzą, że kobieta jest odsuwana, lub jest kimś, kto jest traktowany

jako mniej ważny, ktoś, kto ma drugorzędne znaczenie. Ale tak naprawdę, kobieta odgrywa ważniejszą rolę, niż się wydaje.

Chociaż na osoby funkcyjne mogą być też wybierane kobiety, w praktyce dochodzi do tego rzadziej, być może ze względu na brak zainteresowania podjęciem się tego rodzaju powinnościami przez same kobiety.

Podczas niedzielnego spotkania *gomerachi* mieszkańców *ejido* w Basíhuare, w którym brałem udział, zaobserwowałem, że obecnym tam gubernatorowi i dwóm gubernatorom pomocniczym okazywano szacunek jak każdemu innemu uczestnikowi zebrania, ale bez żadnych szczególnych form, które wskazywałyby na wywyższenie tych osób. Nie wyróżniali się oni wyglądem fizycznym od pozostałych członków społeczności, choć na tę okazję główny gubernator założył elementy odświętnego stroju nawiązującego do dawniejszego stylu ubierania się: przepaskę biodrową *sape-ta*, koszulę bawełnianą o tradycyjnym kroju i sandały, każdy z nich natomiast nosił specjalną laskę *bastón*, będącą jedynym atrybutem pełnionej godności (Bennett, Zingg 1986). Nawiązuje on do laski oficerów kolonialnej armii nowohiszczańskiej, a potem meksykańskiej, lub też zastępuje ona dawną broń używaną przez wodzów i wojowników Tarahumara w minionych wiekach. Koncepcję tę może tłumaczyć etymologia przytoczonego już wcześniej określenia gubernatora w języku tarahumara. Jak powiedział mi Francisco, *siríame*, w l. mn. *isérigame* lub *(i)selígame*, pochodzi od słowa *seláka* (włócznia, lanca). *Siríame* lub inaczej *selígame* tłumaczyć można jako „ten, który posiada włócznie”.

Według Francisco:

Gubernator jest osobą, będącą „głosem” społeczności, pośrednikiem w kontaktach z osobami z zewnątrz – Meksykanami, nie-Indianami, białymi, cudzoziemcami, wszystkimi osobami, które mają większy kontakt ze społecznością. Jest też rodzajem sędziego, mającego swój udział w rozwiązywaniu problemów związanych z łamaniem prawa zwyczajowego przez członków wspólnoty i doradcą w sprawach ważnych dla całej społeczności.

Zdaniem mojego rozmówcy:

Godność gubernatora sprawuje osoba uważana przez resztę społeczności Tarahumarów za człowieka prawego, dzięki czemu jest on dla wszystkich przykładem w życiu codziennym. Szanuje się go ze względu na posiadane cechy: umiejętności negocjacyjne, rzeczowość, opanowanie, powagę, którą dostrzega się w jego zachowaniu, umiejętność słuchania rozmówców, otwartość, a także szacunek okazywany innym osobom. Bardzo istotne są także jego umiejętności w zakresie udzielania innym osobom porad i rozwiązywania problemów.

O znaczeniu słów Francisca mogłem przekonać się już w podczas niedzielnego zebrania na placu w Basíhuare, kiedy to zaobserwowałem, że gubernatorzy przemawiali w sposób wyważony, uważnie dobierając słowa i w przeciwieństwie do innych uczestników spotkania, nie podejmowali żartów z pozostałymi. Według Francisco

wiek nie jest wyznacznikiem tego, czy dana osoba może być gubernatorem, lecz potwierdza jedynie większe niż u innych, młodszych, doświadczenie.

Niektóre z wymienionych cech znalazły swoje odbicie także w postawie gubernatora wobec mnie. Oficjalnie moją prośbę o pozwolenie na możliwość pobytu w Rejogochi i prowadzenie wśród jego mieszkańców badań przekazał trzem gubernatorom na niedzielnym zebraniu Francisco Cardenal, mój gospodarz, a także początkowo pośrednik między ich społecznością a mną. Żaden z gubernatorów nie musiał mnie wysłuchiwać, gdyby jednak – jako reprezentanci społeczności i jednocześnie łącznicy z osobami z zewnątrz – zlekceważyli mnie, mógłby ucierpieć ich wizerunek, gdyż w założeniu *siríame* wysłuchuje wszystkich. Dlatego zostałem poproszony do wystąpienia na placu przed wszystkimi, a po przedstawieniu się i przedłożeniu swojej prośby, uzyskałem zgodę na pobyt. Decyzję podjęli wszyscy, jednak symbolicznie „głosem” swojego *siríame* i pozostałych gubernatorów.

Zasadniczo średni okres trwania funkcji gubernatora i pozostałych osób funkcyjnych to trzy lub cztery lata, a nawet dłużej (Bennett, Zingg 1986), lecz moje badania zweryfikowały te dane. Według Francisco okres pełnienia godności gubernatora nie jest stały. Odpowiednia osoba wybierana jest przez głosowanie w społeczności i zachowuje swoje „stanowisko”, dopóki cieszy się uznaniem i aprobatą pozostałych. Ponieważ do oczekiwanych przez społeczność działań gubernatorów należy udzielanie porad odnoszących się do różnych sytuacji życiowych, można wysunąć tezę, że profesjonalizm osób funkcyjnych ściśle związany jest z umiejętnościami i skutecznością postępowania uznawanymi przez inne osoby. Kiedy poprzez niewywiązywanie się ze swoich powinności lub poprzez niewłaściwe działania gubernatora zaufanie do niego ulega zachwianiu, pod znakiem zapytania staje jego profesjonalizm. W takiej sytuacji społeczność wybiera na tę godność inną osobę. Przyczyna zastąpienia osoby funkcyjnej kimś innym może być też inna. Najczęściej rezygnacja ze sprawowanej funkcji powodowana jest osobistą decyzją motywowaną zmęczeniem, przekonaniem o wypełnieniu już swoich powinności czy też chęcią dania szansy komuś innemu. Wybór ma miejsce najczęściej w trakcie coniedzielnego zebrania, poprzez głosowanie wszystkich obecnych, choć mogą być też inne okoliczności, np. *Semana Santa* (Wielki Tydzień), gromadzący największą liczbę członków *ejido* (Bennett, Zingg 1986). Choć nie prowadzi się żadnej „kampanii wyborczej”, jednak dzień wyboru podaje się do wiadomości wszystkich, aby mieli oni czas, by zastanowić się i przedyskutować między sobą, kogo życzą sobie na kolejnego *siríame*. Przyjmuje się też, że kiedy gubernator rezygnuje ze swojej funkcji, w zwyczaju jest, że robią to także gubernatorzy pomocniczy. Tak więc dochodzi do całkowicie nowego wyboru całego składu osób funkcyjnych w danej społeczności (Bennett, Zingg 1986).

Pokazany powyżej sposób wybierania gubernatora wydaje mi się zasadny, biorąc pod uwagę to, że pełni on godność bardzo odpowiedzialną i zarazem róż-

nicowaną. Stawiając przed kandydatem wymagania odnoszące się do jego cech osobistych i umiejętności, członkowie społeczności mają większą pewność, że do roli ich przedstawiciela, rzecznika i pośrednika zostanie wybrana odpowiednia osoba. Jest to o tyle ważne, że gubernatorzy uważani są za strażników obyczajów wpisujących się w nadrzędną zasadę właściwego myślenia i postępowania. Dlatego też, jak tłumaczył mi Francisco:

Obecność gubernatora w trakcie organizowanych świąt jest konieczna, aby przebiegały one we właściwy sposób, i zgodnie z oczekiwaniami uczestników spełniały podstawowe cele, takie jak np. ochrona całej społeczności przed chorobami, nieurodzajem, niedostatkiem i innymi nieszczęściami.

Gubernatorzy mają stać się również dla pozostałych głównymi doradcami i edukatorami, a także głównymi „sędziami” w trakcie organizowanego specjalnie tradycyjnego „sądu wspólnotowego” (Bennett, Zingg 1986; Heras Quezada 2005). W ich trakcie rozwiązywane są problemy, które stały się udziałem zwaśnionych stron – członków społeczności (Heras Quezada 2005). Nie mniejszego znaczenia dla prawidłowego funkcjonowania grupy lokalnej bądź terytorialnej nabiera samo zidentyfikowanie problemów w odniesieniu do pojedynczych, zmagających się z nimi osób, choć częściej, pamiętając o kulturowym wzorze wspólnotowości Tarahumarów, do całej społeczności. Moim zdaniem działania podejmowane przez gubernatorów jako doradców-edukatorów, a także sędziów w trakcie wspólnotowych konfrontacji, są jednymi z najlepszych działań poradniczych w realiach Tarahumarów, przyczyniając się też do zróżnicowania miejscowego poradnictwa.

Zidentyfikowanie problemu ma miejsce bardzo często podczas przywoływanego wiele razy niedzielnego zebrania, które niewątpliwie jest reliktem rady lub narady wojennej, lub o charakterze pokojowym, zwoływanej przez dawne społeczności egalitarne. W ich trakcie dyskutuje się nad rozwiązaniami różnych kwestii, a także nad potrzebami niezbędnymi w chwili obecnej i w bardziej odległej przyszłości. Na radzie niedzielnej w Basihuare, na którą zostałem zaproszony, dyskutowano np. o konieczności zdobycia funduszy na wyposażenie szkoły i o konieczności podjęcia rozmów z lokalnymi, nieindiańskimi władzami regionalnymi na temat sfinalizowania elektryczności w wioskach takich jak Rejogochi.

O identyfikowaniu potrzeb społeczności przy współudziale jej członków opowiadał mi Cornelio:

Jeśli czegoś potrzebujemy, uzgadniamy to między sobą [w trakcie nieoficjalnych rozmów – M.J.]. Potem dyskutujemy o tym na zebraniu niedzielnym i przez gubernatora siríame wysyłamy posłańca guachochę z petycją (podpisaną przez poszczególne osoby) do gubernatora stanu Chihuahua, że potrzebujemy jego wsparcia w tym i w tym. To on decyduje o wysokości wysyłanych środków [a także o innych formach wsparcia – M.J.]. W odpowiedzi na naszą petycję, z ramienia stanu (Chihuahua), z municipio (gminy – w przypadku ejido Basihuare

jest to Guachochi), wysyłany jest urzędnik, który wszystko sprawdza [tzn. czy rzeczywiście miejscowi Tarahumara potrzebują tego, o co proszą – M.J.].

Na podstawie słów mężczyzny wnioskuję, że „zewnątrzne” sprawdzenie zasadności pomocy, która ma być udzielona, nie zdarza się zbyt często. Bez względu na to, czy cel udaje się osiągnąć czy nie, pierwsze zidentyfikowanie bieżących problemów danej społeczności należy do gubernatora i obecnych na zebraniu. We wspólnych dyskusjach nad potrzebami, przy omawianiu bieżących spraw i możliwości ich rozwiązania dostrzegam poradnictwo grupowe, lub nawet poradnictwo wspólnotowe, reprezentujące inny wzór niż doradca – grupa radzących się. W konkretnych, ukazanych przykładach, w realiach życia Tarahumarów, poradnictwo wspólnotowe oparte jest na wielu doradcach (kilku gubernatorów) i większej grupie radzących się (uczestników niedzielного spotkania). Według moich interpretacji łączą się tu i wzajemnie przenikają role doradców i radzących się – przynajmniej część osób radzących się staje się w konkretnej sytuacji także doradcami.

Jednym z najważniejszych działań poradniczych podejmowanych przez gubernatora jest określana po hiszpańsku *sermón*, a w języku tarahumara *nawésari*, czyli wygłaszana przez niego przemowa. W jej trakcie kieruje on do zebranej społeczności porady, będące wytycznymi, wskazówkami, jak właściwie postępować w codzienności świeckiej i religijnej. Porady gubernatora są pozbawione cech jakiegokolwiek przymusu, opierając się bardziej na powszechnie przyjętych i akceptowanych normach, ustalonych przez Boga Onorúame i przekazywanych od pokoleń. Podczas obserwowanego przeze mnie niedzielного spotkania w Basíhuare, na które przychodzą członkowie wspólnoty, widziałem niemal samych mężczyzn, ale jak opowiadał mi później Francisco, kobiety też mogłyby przyjść i wziąć w nim udział, gdyby chciały, nie ma co do tego żadnych ograniczeń.

Nawésari oznaczające przemowę wywodzi się od słowa *nawesa*, co oznacza „mówić w poradzie” lub „mówić, udzielając porady” (Heras Quezada 2005, s. 24). *Nawésari* pochodzi z kultury Tarahumara. Przed przybyciem Hiszpanów i misjonarzy na ich tereny wodzowie przekazywali wiadomości i porady swoim ludziom. Jak pisze M. Heras Quezada, odwołując się do sfery wierzeniowej badanej grupy etnicznej: „Słowo zostawił Tarahumarom Bóg, aby przemówić do nich, aby komunikować im to, jak im doradza postępować” (Heras Quezada 2005, s. 25–26). Przemowa zawsze wysłuchiwana jest z wielką uwagą i przyjmowana z szacunkiem.

Przemowa *nawésari* przez swoje nawoływanie do przestrzegania różnych postaw, poszanowania zwyczajów, wypełniania rytuałów, a także wskazywania, jak dobrze pracować, jak się zachowywać i działać w życiu codziennym, determinuje i porządkuje życie Tarahumarów. Staje się też elementem kontroli społecznej, choć oficjalnie nie przekracza granicy uznawanego za wartość prawa każdego do podejmowania różnych decyzji. Zasadniczo przemowę wygłasza główny gubernator, a niekiedy

także gubernatorzy pomocniczy, każdej niedzieli i w trakcie świąt, zwłaszcza tych gromadzących większą część społeczności i *tesgüinadas*.

Odwołując się do wypowiedzi Francisca:

W niedzielnym nawésari gubernator może odnosić się do kwestii, [...] banalnej, aby [...] w życiu codziennym [...] myśleć we wszystkim, co się robi. Z drugiej strony przemowa może nawiązywać do jakiejś bardzo istotnej kwestii dla całej społeczności, na przykład wskazówkę, aby nie dzierżawić swojej ziemi Metysom i białym, ponieważ można ją łatwo utracić. Porady zawarte w przemowie mogą np. podkreślać znaczenie hodowanych zwierząt. Siríame, który mówi ludziom: „pamiętajcie, że otrzymaliście je od Boga”, łatwiej przekazuje im treść, że powinni o nie dbać i dobrze je traktować, niż gdyby nie odwołał się do ich wierzeń. [...] Gubernator musi być zręcznym mówcą. Kieruje swoimi słowami tak, aby mieć jak największą pewność, że zostanie dobrze zrozumiany. Jego przemowa zawiera przecież porady, które odnoszą się do większości potrzeb Tarahumarów. Kiedy więc ktoś umrze, gubernator mówi o tym, jaki zamęt może nastąpić po śmierci tego kogoś w związku z podziałem spadku. Wylicza normy, według których należałoby postępować i podaje przykłady, jak to osiągnąć. Często opowiada historię sytuowaną w tej społeczności – prawdziwą lub wymyśloną – jak na przykład rozgrywającą się w czasach, kiedy nie było gubernatorów, którzy mogliby pomagać innym wspierając ich poradami.

Jak tłumaczył mi dalej Francisco, różnorodność związana z tematami poruszonymi w przemowie sprawia, że nie jest ona czymś całkowicie zaplanowanym. Do pewnego momentu odnosi się do życia społeczności, takiego, jakim jest, a dopiero w dalszej części pojawiają się w niej bieżące kwestie, do których chciałby odnieść się gubernator. Oczywiście w miarę, jak pojawiają się nowe problemy, włącza się je do przemowy i udzielanych w jej trakcie porad.

Do przebiegu przemowy gubernatora i poruszanych w niej kwestii odniósł się także Cornelio:

Spotykamy się w Basíhuare w niedzielę na placu przed kościołem. Dyskutujemy o różnych ważnych dla nas sprawach. Potem mówi do nas *siríame* – *gobernador* i udziela porad. Radzi nam, jak coś załatwić, jak dobrze pracować, jak dobrze wychowywać dzieci, aby właściwie myślały i postępowały w życiu. Mówi nam, abyśmy nie zapominali o naszych zwyczajach, abyśmy organizowali święta i brali w nich udział. Wszystkie zwyczaje pochodzą od Boga i dlatego trzeba robić to wszystko, co kiedyś nam powiedział, *siríame* mówi to nam, a my swoim dzieciom.

Uważam, że przemowa gubernatora wpisuje się w podejmowane przez Tarahumarów działania poradnicze. Doradcą jest w tym przypadku *siríame* lub też *siríame* pomocniczy, jeśli znajdują potrzebę wygłoszenia własnej mowy, a radzącymi się wszyscy zebrani – ich słuchacze i jednocześnie odbiorcy *nawésari*. Przemowa, podobnie jak całe spotkanie, stające się sytuacją poradniczą, ma miejsce w ustalonym czasie i miejscu (przede wszystkim w trakcie zebrań niedzielnych na placu

przed kościołem w Basíluare) i dostępna jest dla wszystkich z danej społeczności. Po analizie przedstawionych powyżej elementów dostrzegam tu odpowiednik poradnictwa formalnego. Na zebraniu zgłaszane są problemy, pojawiają się rozmowy o tym, co się dzieje, co można dalej z tym zrobić, omawiane są możliwe rozwiązania problemów, ustala się wybór optymalnie najkorzystniejszego rozwiązania, omawia się strategię postępowania, w zależności od potrzeb proponuje się przydział zadań konkretnym osobom, oczywiście za ich zgodą. Model poradniczy przebiega w linii doradca – radzący się (zebrani słuchacze). Ze względu na to, że każdy z obecnych ma prawo do zabrania głosu i zadania pytania, podania czegoś w wątpliwość, a także wniesienia swojej własnej koncepcji, pomysłu, propozycji – dochodzi tu moim zdaniem do poradnictwa dialogowego, choć sama przemowa gubernatora połączona z udzielaniem pozostałym porad zmierza w kierunku poradnictwa dyrektywnego.

Majorowie (*mayores, mayorí*) jako formalni doradcy

Przykładem osoby funkcyjnej, będącej też miejscowym doradcą formalnym wyspecjalizowanym w pełnionej przez siebie funkcji w określonej sytuacji jest w społeczności Tarahumarów *mayor* (hiszp. major, l. mn. *mayores*), a w języku tarahumara *mayoré* lub *mayorí*.

Zgodnie z tym, co mówili moi rozmówcy Cornelio, Francisco i Miguel, *mayoré* to osoby, które pełnią rolę *consuegros* (hiszp. kumowie, choć w tym kontekście najlepsze tłumaczenie to swatowie), czyli ci, którzy pomagają kojarzyć pary, organizują zabawę towarzyszącą zawarciu związku, a także udzielają młodym parom porad matrymonialnych³. Według Miguela na przykład *mayores* udzielają osobom, które już żyją w związku, porad, jak postępować, aby nie mieć w życiu problemów. Aby związek tworzących go osób był szczęśliwy i umożliwiał założenie rodziny, a następnie, by móc szczęśliwie żyć razem, *mayores* doradzają, aby się nie kłócić i nie walczyć ze sobą, dotrzymywać sobie wierności, żyć w zgodzie ze swoimi krewnymi, a także dbać o siebie nawzajem, starając się zapewnić sobie dostatek dzięki właściwemu wykonywaniu swoich codziennych zajęć (Bennett, Zingg 1986, s. 354–355). Co ciekawe, tego typu działania podejmowane przez *mayorí*, za które nie pobierają oni opłaty, stoją więc na pograniczu zarówno poradnictwa małżeńskiego (udzielanie porad), jak i doradztwa (informacyjny charakter udzielanych zakładającym rodzinę wskazówek). Można przyjąć też, że są tu obecne elementy poradnictwa całowyciowego. Również porady udzielane parze osób rozpoczynających wspólne życie to forma tamtejszego poradnictwa rodzinnego, które można nazwać też poradnictwem partnerskim, a nawet, mimo ukazanych nieścisłości, poradnictwem

³ Tarahumara nie stosują oficjalnie terminu „małżeństwa” ani „ślub”, ponieważ w ich kulturze osoby nieochrzczone, których jest ok. 80%, nie zawierają formalnych związków.

matrymonialnym. Jak zauważył Cornelio: „Porady udzielane przez *mayoré* są tego samego typu co te, których rodzice udzielają swoim dzieciom, ponieważ pochodzą od tego samego Boga”. W odniesieniu do tej ostatniej wypowiedzi obecny jest tu też związek z poradnictwem duchowym.

Najpełniej do roli *mayorí* wśród mieszkańców Sierra Tarahumara odniósł się Francisco:

Funkcja *mayorí* to wyspecjalizowana odpowiedzialność, która jest skierowana do dwojga partnerów tworzących związek, a także do młodych dorosłych i do nastolatków. To funkcja pojmowana jako duży autorytet. Kiedy jakiś mężczyzna nie jest, w tutejszym rozumieniu, żonaty lub jakaś kobieta zamężna i szuka osoby, z którą mógłby wejść w związek, może próbować to zrobić na własną rękę, albo też powiedzieć o tym *mayorí*. Wtedy ten pomaga odnaleźć odpowiednią kandydatkę lub kandydata. Tak więc *mayorí*, w tym momencie, kiedy jakaś osoba jest samotna, jest jedną z dwu możliwości, aby odnaleźć partnera. Także w sytuacjach, kiedy jakiś mężczyzna molestuje kobiety, albo jakaś kobieta uwodzi żonatych mężczyzn, jeśli tworzą się problemy, a nawet konflikty powodowane zazdrością, można zwrócić się do *mayorí*, aby znalazł on partnera dla osoby, która jest jego sprawcą. [...] Zwykle *mayorí* musi być osobą, która jest dobrym psychologiem i właściwie postrzega pozostałych. [Posiada – M.J.] Umiejętność rozmawiania z innymi na temat tego, co ważne dla zaaranżowania związku.

W swojej wypowiedzi Francisco podkreśla skuteczność poradnictwa rodzinnego świadczonego przez *mayorí*. Umożliwiają to jego cechy osobowe, takie jak zdolność obserwacji, umiejętność słuchania, a także wykorzystywanie dyplomacji i perswazji w kontakcie z osobami, które zwracają się do niego o pomoc poradniczą. Biorąc pod uwagę zarówno doniosłość jego odpowiedzialności w badanej społeczności Tarahumarów i specjalizację jego działań, połączone z zaufaniem, jakim się cieszy, i efektywnością jego pomocy poradniczej, jak najbardziej kwalifikuje się do uznania go, obok gubernatora *siríame*, za formalnego doradcę w tubylczym poradnictwie Tarahumara.

Doradca (nie)formalny w badanej społeczności Tarahumarów

W trakcie badań zetknąłem się ze szczególnym przykładem doradcy wśród Tarahumarów ze społeczności całego *ejido* Basíhuare. Z punktu widzenia pedagoga łączy on w sobie cechy zarówno doradcy nieprofesjonalnego, jak i profesjonalnego. Jak to jest możliwe? Francisco Cardenal to mieszkający w Rejogochi od 25 lat⁴ Meksykanin pochodzenia hiszpańskiego, dyrektor szkoły podstawowej i średniej w Basíhuare, dawniej też nauczyciel, antropolog kulturowy, znawca tradycyjnego, miejscowego ziołolecznictwa i autor kilku publikacji naukowych na

⁴ W roku 2016, kiedy prowadziłem tam badania.

ten temat, także stosujący tę praktykę *curandero* (hiszp. uzdrowiciel). Jako osoba z zewnątrz, która ze względu na swoje pochodzenie, biegłą znajomość języków hiszpańskiego i tarahumara, zrozumienie realiów meksykańskiej kultury metyskiej, a także rozległą wiedzę z różnych dziedzin niedostępną dla większości osób miejscowych, dla wielu Tarahumarów stał się łącznikiem między dwoma światami – ich własnym i zewnętrznym. Nie posiadając odpowiedniego przygotowania, w rozumieniu zachodnim, mógłby być co najwyżej doradcą nieformalnym. Dla mieszkańców Rejogochi jednak jest on wiarygodnym ekspertem w wielu obcych im dziedzinach życia, tak więc przez nich, w ich codzienności, traktowany jest jako doradca formalny.

W rozmowie ze mną powiedział: „Jeśli jest coś, czego się nie zna, trzeba poszukać kogoś, kto będzie to wiedział. Dlatego zdarzały mi się wiele razy przy różnych okazjach podobne sytuacje, kiedy mogłem dzielić się różnymi informacjami. Przyszli do mnie, ponieważ mi ufali i nie mieli na ten temat wystarczającej wiedzy”.

Mimo, że Francisco nie pełni żadnej oficjalnej funkcji w ich społeczności, odgrywa jednak znaczącą rolę w społeczności Rejogochi i Basíhuare. Określił on ją tak:

Prawdopodobnie jestem ważną osobą, [...] mam prestiż ze względu na moje zachowanie przez te lata. [...] Kiedy były problemy w tej społeczności, prosili mnie o pomoc i mogli na mnie liczyć. Jestem osobą na swój sposób wysoko cenioną i ważną dla nich, ale nie w znaczeniu wyższości rozumianym na sposób zachodni. W moim przypadku bardziej chodzi o posiadanie dla miejscowych pewnych wartości, niż bycie kimś ważnym w ogóle.

Dla członków tej społeczności jest osobą tłumaczącą im realia i zasady, w oparciu o które funkcjonuje kultura, z której on sam się wywodzi. Bez względu na to, czy zwracają się do niego o jednorazową (po)radę, czy o pomoc poradniczą (mimo że tak jej nie nazywają), pojedyncze osoby, mniejsza grupa czy nawet cała społeczność, mogą bez wątplenia liczyć na jego wsparcie. Sytuacje, w których do nich dochodzi, są bardzo zróżnicowane. Należą do nich takie, w których działania poradnicze podejmuje on dla dobra ogółu, np. wspólne opracowywanie dwujęzycznego programu nauczania w szkole, kontakty z przedstawicielami lokalnych władz stanowych, załatwianie w ich imieniu różnych spraw urzędowo-administracyjnych, w których jest on często orędownikiem indiańskich „radzących się”, a także mediatorem między nimi a światem zewnętrznym. Z dużym szacunkiem wypowiadał się na jego temat Cornelio: „Francisco jest naszym doradcą, pomaga nam w różnych sprawach z ludźmi z zewnątrz”.

Do działań poradniczych podejmowanych przez Francisca dochodzi także w sytuacjach, w których poszczególne osoby radzące się zwracają się do niego indywidualnie o pomoc: zredagowanie i napisanie jakiegoś ważnego pisma (ten przykład może odnosić się też do większej grupy), prośba o (po)radę w jakiejś własnej, trudnej do rozwiązania sprawie, a także w celu wytłumaczenia jakiejś niejasnej lub całkiem niezrozumiałej kwestii życia codziennego. Tak było na przykład w banalnej i zabaw-

nej dla Europejczyka sytuacji, całkowicie niezrozumiałej dla pewnego mieszkańca lokalnej społeczności Tarahumara, o której mi opowiedział:

Przyszedł do mnie do szkoły pewien starszy mężczyzna, który nie mówił po hiszpańsku. Udał się do mnie, ponieważ pochodził spoza ich społeczności i mogę znać rzeczy, których oni nie znają, oraz dlatego, że mówię językiem tarahumara. Był bardzo przestraszony, ponieważ zobaczył coś czerwonego, co leciało i spadało z nieba, a potem wleciało do jaskini, przy której mieszkał. Nigdy czegoś takiego nie widział. Nie był to ptak, był to jakiś okrągły i czerwony przedmiot [chodziło o nadmuchany balonik, który urwał się komuś z uwięzi i dotarł do lokalnej wioski Tarahumarów – M.J.].

Dla tego starszego człowieka Francisco był doradcą. Pomógł mu rozwiązać niepokojący problem, towarzyszył mu w niecodziennej sytuacji, zidentyfikował źródło jego lęku i wytłumaczył mu zjawisko. Z zachodniego punktu widzenia była to, jak z powodzeniem można powiedzieć sytuacja poradnicza, odnosząca się do lokalnej społeczności Tarahumara. Opisane zdarzenie ukazuje zaufanie do przebywającego z nimi Hiszpana i potrzebę uzyskiwania informacji od osoby, która posiada innego rodzaju wiedzę.

Po wielu rozmowach z Francisco, zestawiając pozyskane od niego informacje i analizując dokładnie jego wypowiedzi, przekonałem się, że mężczyzna ten jest dla Tarahumarów jednym ze współczesnych ludzi z „małej armii z lasu”, jak w latach 60. XX wieku określał działających dla, na rzecz i w imię Indian Fernando Benítez (Benítez 1972). W realiach obecnych Francisco jest doradcą zarówno nieformalnym, jak i formalnym, pracującym dla poszczególnych osób i dla całej grupy. Oprócz tego jest jednocześnie łącznikiem międzykulturowym, tłumaczem obcej dla Indian ogólnonarodowej kultury meksykańskiej, działaczem na ich rzecz na wielu płaszczyznach, ich rzecznikiem, obrońcą i przyjacielem. Dodatkowo, łącząc swoje zainteresowania naukowe, poznając ich kulturę i pisząc o nich publikacje, sam staje się też reprezentantem ich kultury i ma duży wkład do tego, aby przetrwała.

Wnioski i konkluzje

Na podstawie moich własnych badań, a także analizując osiągnięcia innych badaczy zajmujących się kulturą Tarahumarów, zauważyłem, że w interesującej mnie grupie etnicznej można wyróżnić kilka rodzajów doradców, a właściwie osób im odpowiadających w kulturze zachodniej. Pomimo nieistnienia w tradycji indiańskiej możliwości zdobycia wykształcenia akademickiego umożliwiającego stanie się profesjonalnym doradcą pojmowanym na sposób zachodni, także w realiach życia ich społeczności, dostrzec można dwie kategorie podchodzące pod europejskie, pedagogiczne terminy doradcy nieformalnego (nieprofesjonalnego) i formalnego (profesjonalnego). Opisane, wybrane przykłady miejscowych doradców pełnią swoje

role zarówno w codziennych, spontanicznie toczących się sprawach, jak i podejmując złożone, intencjonalne działania typu poradniczego w bardziej skomplikowanych sytuacjach. Działania te zmierzają do podnoszenia jakości życia poszczególnych osób, jak również całej społeczności. W ich trakcie rozwiązuje się problemy, tworzy się, a następnie realizuje się plany życiowe, a niekiedy stosuje się różne inne praktyki, wykraczające poza europejskie rozumienie pomocy poradniczej, jak choćby te związane ze sferą wierzeniowo-duchowo-magiczną.

Doradcy i osoby radzące się w społeczności Tarahumarów mierzą się ze sprawami żywioowymi, które dotyczą ich bezpośrednio – indywidualnie (z pedagogicznego, zachodniego punktu widzenia byłaby to skala mikro), a także tymi, które mają wymiar wspólnotowy w obrębie grupy rodzinnej, sąsiedzkiej lub społeczności lokalnej (skala mezo). Niektóre sprawy wykraczają poza te granice zasięgu problemu i dotyczą wymiaru społeczno-kulturowego omawianej grupy etnicznej (skala makro). Należy jednak pamiętać, że oparty na kryteriach zachodniej pedagogiki podział na doradców nieformalnych i formalnych nie zawsze jest zasadny w realiach życia codziennego Tarahumarów, choćby na odmiennie niż w kulturze zachodniej pojmowany profesjonalizm. Granica między dwoma rodzajami doradców nie jest tak wyraźna jak w kulturze zachodniej, a rozróżnienie to jest płynne i nie ma pełnego przełożenia znaczeniowego. Widoczne jest to w przypadku opisanego doradcy (nie) profesjonalnego, stojącego na granicy dwóch światów Francisca.

Prowadząc rozmowy z miejscowymi uczestnikami badań, wielokrotnie mogłem odnosić się jedynie do kategorii pojęciowych znanych Tarahumarom. Wskazówki Francisca uwarściły mnie na badaną rzeczywistość, nie zawsze mogłem odnajdywać w niej elementy podobne, znane w świecie zachodnim, nie starałem się więc budować prostych związków znaczeniowych między nimi. Filtrowałem ogólne kategorie przez pryzmat nowych doświadczeń, nowej wiedzy i nowego rozumienia, podejmując refleksję nad tym, co pasuje do tamtejszej rzeczywistości poradniczej, a co nie. Na przykład, choć w zależności od rodzaju i sposobu prowadzonych działań poradniczych u Tarahumarów można dostrzec w nich elementy obecne w dyrektywnym, dialogowym i liberalnym poradnictwie zachodnim, nie jest możliwe pełne zharmonizowanie ich z definicjami zaproponowanymi przez A. Kargulową.

Jednocześnie odkrywałem cechy typowe dla poradnictwa Tarahumarów. W różnych sytuacjach żywioowych starają się oni stosować zasadę *pensar bien y hacer bien*, jak również *kórima*, organizujące działania poradnicze zarówno w relacjach indywidualnych, rodzinnych, jak i grupowych. Mimo istnienia miejscowego poradnictwa w odpowiadających tym relacjom wymiarach mikro, mezo i makro, typową cechą społeczności Tarahumarów jest wspólnotowość. Dlatego też częściej niż w zachodnim wzorze kulturowym podejmuje się wspólne działania w celu rozwiązania wspólnego problemu dotyczącego większej części społeczności. Na podstawie moich własnych obserwacji w Rejogochi i Basíhuare za najbardziej typowe dla Tarahumarów można byłoby wskazać właśnie poradnictwo wspólnotowe.

Uważam, że organizowanie różnych form poradnictwa jest przejawem rozwiniętej kultury Tarahumara. Działania poradnicze podejmowane w badanej społeczności uwidaczniają poziom organizacji życia społecznego i kulturowego, a ich istnienie świadczy o wysoko rozwiniętych w społeczeństwie mechanizmach współpracy i współdziałania ludzi.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarski J. (1987), *Kultura marginalna*, w: *Słownik etnologiczny, terminy ogólne*, Z. Staszczak (red.), Warszawa–Poznań, s. 198.
- Benítez F. (1972), *Indianie z Meksyku*, G. Grudzińska i W. Römmel (przekł.), Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bennett W.C., Zingg R.M. (1986), *Los Tarahumaras, una tribu india del norte de México*, seria: *Clásicos de la Antropología*, Colección INI (Instituto Nacional Indigenista), C. Paschero (przekł. z języka angielskiego na hiszpański), México.
- Gabrielová Z. (2007), *Los rarámuri: Un pueblo indígena de México*, Bakalářská diplomová práce, Brno.
- González Herrera C., León García R. (2000), *Civilizar o exterminar, Tarahumaras y apaches en Chihuahua*, siglo XIX, seria *Historia de los pueblos indígenas de México*, INI, México: Instituto Nacional indigenista, CIESA Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Heras Quezada M. (2005), *El pueblo rarámuri*, seria: *Estudios Sociales 4*, Wydawnictwo PAC-MYC, Chihuahua, CONACULTA (Culturas Populares e Indígenas Unidad Regional Chihuahua), Instituto Chihuahuense de la Cultura, México.
- Hastrup K. (2008), *Droga do antropologii. Między doświadczeniem a teorią*, E. Klekot (przekł.), Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Irigoyen-Rascón F., Paredes A. (2015), *Tarahumara Medicine: Ethnobotany and Healing among the Rarámuri of Mexico*, Norman: University of Oklahoma Press.
- Kargulowa A. (2016). *Nurt krytyczny w poradownictwie*, w: *Wybrane aspekty doradztwa zawodowego na przestrzeni życia człowieka*, J. Ertelt, J. Górna, D. Kukla (red.), Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, s. 73–94.
- Kargulowa A. (2013), *O potrzebie badań poradowniczych. Ku antropologii poradnictwa*, „Studia Poradownicze/Journal of Counselling”, nr 2, s. 85–105.
- Kargulowa A. (2004), *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradowniczego dyskursu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kargulowa A. (2017), *Pacjent, klient, homo consultans – perspektywa andragogiczna*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3, s. 7–20.
- Kargulowa A. (1986), *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradownictwa*, AUW, No 816, Prace Pedagogiczne LIII, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kargulowa A. (red.), (1996), *Z podstaw poradownictwa*, AWU no 1878, z. 1, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Klekot E. (2011), *Etnograficzna wiedza o kulturze. Kompetencja kulturowa badacza jako warunek poznania*, w: *Kultura i metoda*, J. Michalik (red.), Warszawa: Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, s. 225–235.

- Lumholtz C. (1986), *El México desconocido*, t. 1–2, México: Instituto Nacional Indigenista.
- Pieter J. (1972), *Życie ludzi*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład im. Ossolińskich.
- Pintado Cortina A.P. (2004), *Tarahumaras*, seria *Pueblos Indígenas del México Contemporáneo*, CDI, Comisión Nacional para El Desarrollo de los Pueblos Indígenas, PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, México.
- Sariego Rodríguez J.L. (2002), *El Indigenismo en la Tarahumara, Identidad, comunidad, relaciones interétnicas y desarrollo en la Sierra de Chihuahua*, México: Instituto Nacional Indigenista INI, Instituto Nacional de Antropología e Historia INAH.
- Siarkiewicz E., Wojtasik B. (red.) (2016), *Uczenie się – Doświadczenie – Imersja. Poradnictwo zaangażowane*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Sztompka P. (2012), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Taylor C. i in. (1994), *Indianie Ameryki Północnej, Plemiona, Wodzowie, Wierzenia, Rzemiosło, Dzieła sztuki*, przekł. R. Firmhofer, MUZA, Warszawa.
- Wagner R. (2003), *Wynalezienie kultury*, Malewska-Szałygin (przekł.), w: *Badanie kultury, Elementy teorii antropologicznej*, M. Kempny i E. Nowicka (red.), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Część III

Poradnictwo wobec jednostek i grup w sytuacjach trudnych, kryzysowych

RYSZARD BERA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID: 0000-0003-0463-0547

LARYSA ŁUKIANOWA

Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy

ORCID: 0000-0002-0982-6162

Rola pedagogiki zranionego serca w udzielaniu wsparcia ukraińskim uczniom – ofiaram traumatycznych przeżyć wojennych

Streszczenie. Pedagodzy wykazują obecnie szczególne zainteresowanie kwestią „pedagogiki zranionego serca” w kontekście dramatycznych wydarzeń wojennych w Ukrainie, w tym wsparciem dla ukraińskich uczniów. Pedagogika zranionego serca to dziedzina edukacji, która koncentruje się na zrozumieniu, w jaki sposób trauma psycho-emocjonalna i głęboko odczuwane doświadczenia uczniów wpływają na ich zdolność do uczenia się i rozwoju. Główną ideą tej dziedziny jest to, że edukacja i wychowanie będą naprawdę skuteczne tylko wtedy, gdy uwzględnią stan emocjonalny dziecka, jego wewnętrzne potrzeby i bolesne doświadczenia. Problematykę „pedagogiki zranionego serca” przedstawimy na tle kryzysu humanitarnego i uchodźstwa wojennego, kryzysu w ukraińskim systemie edukacji i roli wsparcia pedagogiczno-psychologicznego ukraińskich dzieci i młodzieży. Prezentowany tekst zawiera wybrane elementy z naszej publikacji pt. *Sytuacja edukacyjna dzieci ukraińskich w czasie wojny* (2025), w: *Dzieci ukraińskie w polskiej szkole. Możliwości i rozwiązania*, I. Nowosad (red.), Zielona Góra: Wyd. ODN, s. 5–19. Ponadto są też nowe treści będące wynikiem kolejnych badań i analiz.

Słowa kluczowe: uczniowie ukraińscy, wsparcie społeczne, pedagogika zranionego serca, traumatyczne przeżycia wojenne

The Role of the Pedagogy of the Wounded Heart in Providing Support to Ukrainian Students Who Are Victims of Traumatic War Experiences

Abstract. Educators currently show a particular interest in the concept of the “*pedagogy of the wounded heart*” in the context of the dramatic war events in Ukraine, including support for Ukrainian students. The pedagogy of the wounded heart is a field of education that focuses on understanding how psycho-emotional trauma and deeply experienced life events affect students’

ability to learn and develop. The central premise of this approach is that education and upbringing can be truly effective only when they take into account the child's emotional state, inner needs, and painful experiences. The issues related to the pedagogy of the wounded heart are discussed against the background of the humanitarian crisis and war-related displacement, the crisis in the Ukrainian education system, and the role of pedagogical and psychological support for Ukrainian children and adolescents. The presented text includes selected elements from our publication entitled *The Educational Situation of Ukrainian Children During the War* (2025), in: *Ukrainian Children in the Polish School. Possibilities and Solutions*, I. Nowosad (ed.), Zielona Góra: ODN Publishing House, pp. 5–19. In addition, the text also contains new content resulting from subsequent research and analyses.

Keywords: Ukrainian students, social support, pedagogy of the wounded heart, traumatic war experiences

Kropla miłości znaczy więcej niż ocean rozumu
Blaise Pascal

Kryzys humanitarny i uchodźstwo wojenne

Inwazja Federacji Rosyjskiej na pełną skalę w lutym 2022 roku na suwerenną, niepodległą Ukrainę doprowadziła do licznych ofiar, cierpienia ludności cywilnej, zniszczeń infrastruktury oraz głębokiego kryzysu humanitarnego. Według różnych źródeł 15 mln Ukraińców zostało zmuszonych do opuszczenia swoich domów (co stanowi około 34% ogółu obywateli kraju). Prawie dwie trzecie dzieci w Ukrainie opuściło rodzinne domy.

Opuszczając kraj ojczysty – jak piszą Aleksandra Boroń i Agnieszka Gromkowska-Melosik – uchodźcy wojenni wyruszają z dziećmi, zostawiając za sobą rodzinę, przyjaciół, dom, pracę i to, co w życiu było im bliskie. Mają w ręku zwykle jedną walizkę z najpotrzebniejszymi rzeczami, które po rozpakowaniu okazują się niewystarczające lub nie do końca trafne. Bo czy można zapakować swoje dotychczasowe życie w małym prostokątnym pudełku? Odchodzą z żalem, niepokojem i smutkiem, często ze łzami w oczach i rozpaczą. Niepewne, czy kiedykolwiek wrócą i czy będzie im dane zobaczyć najbliższych, z którymi się rozdzielają. Czasami znają swój cel podróży, często ma to jednak charakter przypadkowy. Zawsze jednak stanowi to jakiś początek – dla jednych wiążący się z ulgą i nadzieją, dla innych z niepokojem i poczuciem bezradności. Niezależnie od indywidualnych historii życia uchodźcy wojenni emocjonalnie związani ze swoją ojczyzną nie mogą do niej wrócić, muszą odnaleźć swoje miejsce w nowym kraju pobytu. Nagłe opuszczenie kraju i rodziny, niepewność ekonomiczna, obniżenie pozycji społeczno-zawodowej przyczyniają

się do poczucia niestabilności, niepokoju i nieprzewidywalnej przyszłości (Boroń, Gromkowska-Melosik 2022, s. 8).

Polska jest krajem, który przyjął największą liczbę uchodźców z Ukrainy. Ocenia się, że w okresie od 24 lutego 2022 roku do 2 lipca 2023 roku granicę ukraińsko-polską przekroczyło prawie 12,5 mln obywateli Ukrainy, z których część wyjechała, wróciła do domu lub przeniosła się do innych krajów. Otwarte przed uchodźcami wojennymi z Ukrainy zostały domy i serca Polaków. Bezprecedensowe zaangażowanie społeczeństwa i państwa polskiego w pomoc obywatelom Ukrainy jest doceniane na całym świecie. Szacuje się, że tylko w pierwszych trzech miesiącach wojny ponad 3 mln osób z Ukrainy przybyło do Polski, z czego 43% stanowiły dzieci i młodzież do 17. roku życia. Niestety, trudno jest dokładnie ustalić, ile z tych osób zostało w Polsce, ile wyjechało, udając się w różnych kierunkach. Od momentu rozpoczęcia pełnoskalowej wojny liczba dzieci ukraińskich w Polsce wynosiła około 190 tys. Jak pisze Paweł Levchuk:

Ówczesne przepisy pozwalały na pozostanie dziecka w ukraińskim systemie oświaty z koniecznością złożenia odpowiedniej deklaracji w polskiej placówce oświatowej, co w praktyce doprowadziło do pewnego chaosu, ponieważ istniało wówczas kilka możliwych wariantów kształcenia – nauka wyłącznie w polskim systemie oświaty, kształcenie wyłącznie w ukraińskim systemie oświaty (online lub stacjonarnie) oraz łączenie obu systemów edukacji (często wybierana opcja) lub brak kształcenia (Levchuk 2024, s. 21).

Ponadto rodzice wielu dzieci, licząc na szybki powrót do Ukrainy, nie zapisali ich do polskich szkół. Sytuacja ta znacznie uległa zmianie w ubiegłym roku po powiązaniu świadczeń socjalnych z uczęszczaniem uczniów do polskiej szkoły. To spowodowało, że w roku szkolnym 2024/25 w polskim systemie oświaty liczba dzieci wynosiła ponad 200 tys., a 51 tys. to migranci przybyli do Polski przed lutym 2022 roku. Tym samym zwiększyła się o około ponad 18 tys. w porównaniu do lat poprzednich. Wzrost uczniów jest nierównomierny i tak w szkołach podstawowych odsetek uczniów wzrósł o około 6%, a w szkołach średnich aż około 40% w stosunku do roku poprzedniego. Według Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy system oświaty tego kraju obejmował 87 tys. uczniów mieszkających w Polsce. Ucząc się w tym systemie, uczniowie mogą mieć zajęcia online oraz jak w normalnej szkole realizować tylko blok ukraińskojęzycznych przedmiotów humanistycznych albo odrabiać określone zadania bez kontaktu „twarzą w twarz” z nauczycielem (por. Levchuk 2024, s. 22; Centrum Edukacji Obywatelskiej 2024, s. 1).

Uogólnione wnioski dotyczące uczniów w Polsce (na podstawie danych CEO&UNICEF, październik 2024) pokazują, że ukraińskie dzieci i młodzież stanowią ważną i widoczną część polskiego systemu oświaty. W październiku 2024 roku w polskich szkołach uczyło się ponad 195 tys. uczniów-uchodźców z Ukrainy, którzy przybyli po 24 lutego 2022 roku. Uwzględniając także migrantów ukraińskich

osiedlonych w Polsce wcześniej, łączna liczba ukraińskich uczniów przekroczyła 203 tys., co stanowi 3% wszystkich uczniów w kraju. Około 152 tys. to dzieci w wieku 7–18 lat: 74% z nich uczy się w szkołach podstawowych, a 26% w szkołach ponadpodstawowych i zawodowych.

W okresie od kwietnia do października 2024 roku odnotowano znaczący wzrost liczby uczniów-uchodźców o 13,5%, czyli o około 18 tys. osób. Szczególnie dynamicznie rośnie liczba młodzieży z Ukrainy w technikum oraz szkołach branżowych, gdzie przyrost sięga 40–48%, co świadczy o aktywnym poszukiwaniu przez młodych ludzi dróg kształcenia zawodowego w Polsce.

Proces integracji ukraińskich uczniów przebiega, lecz towarzyszą mu wyzwania. Jedynie około 42% dzieci korzysta z dodatkowych lekcji języka polskiego jako obcego, a liczba oddziałów przygotowawczych dla nowo przybyłych pozostaje bardzo niska, około 2,4% całej populacji uczniów-uchodźców. Ogranicza to możliwości pełnej akceptacji, zwłaszcza dla tych, którzy po raz pierwszy stykają się z językiem polskim i strukturą tutejszego systemu edukacji.

Z raportu opracowanego przez zespół autorski pt. „Razem w Klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach” wynika, że ogromnym wyzwaniem było to, że zdecydowana większość nauczycieli i nauczycielek, którzy musieli zmierzyć się z edukacją uczniów z Ukrainy, nie miała doświadczeń lub miała niewielkie doświadczenia w pracy z młodymi ludźmi z Ukrainy lub innych krajów. Do tego prawie dziewięciu na dziesięciu nauczycieli nie znało języka ukraińskiego. Jedna trzecia osób pracujących z dziećmi z Ukrainy przybyłymi w wyniku wojny do momentu zbierania danych nie uczestniczyła w żadnym szkoleniu dotyczącym metodyki pracy z tą grupą dzieci.

Zdaniem autorów raportu wyzwaniem okazują się także różne kwestie związane ze zdrowiem psychicznym tej grupy dzieci. Prawie co piąty nauczyciel / co piąta nauczycielka wskazują, że połowa lub więcej dzieci z tej grupy ma objawy depresji i obniżony nastrój, a czterech nauczycieli na dziesięciu, że większość lub wszystkie dzieci z Ukrainy, z którymi pracują, wyrażają obawy i strach o swoich bliskich, którzy zostali w Ukrainie. Jak pisze Franciszek Szlosek:

Obecnie dość dobrze widać, jakie koszty emocjonalne pociąga za sobą bezwzględne wyrwanie dziecka z dotychczasowego świata, w jakim żyło. Wyraźnie także widać, jakim ogromnym wyzwaniem dla polskiego systemu edukacyjnego jest włączenie tak dużej liczby dzieci i młodzieży z innego kraju, zmuszonych działaniami wojennymi do emigracji (Szlosek 2022, s. 57).

Już te przykładowe wyniki wyraźnie pokazują, że wsparcie zdrowia psychicznego tej grupy dzieci powinno być priorytetem. Według Barbara Kryc dobre rezultaty mogą przynieść następujące działania: a) zgłoszenie ucznia na konsultacje do poradni psychologiczno-pedagogicznej specjalizującej się w udzielaniu pomocy dzieciom z doświadczeniem migracyjnym; b) ścisła, zespołowa współpraca specjalistów (psychologa oraz nauczyciela języka polskiego jako obcego, oraz nauczycieli szkolnych)

w definiowaniu problemów oraz potrzeb dziecka cudzoziemskiego; c) nawiązanie dobrego, partnerskiego kontaktu z opiekunami dziecka; d) pomoc pracowników poradni w wypracowaniu zasad współpracy szkoły z rodzicami (opiekunami) oraz udzielenie bezpośredniego wsparcia uczniom i opiekunom w nowych warunkach życia; e) ustalenie zakresu, w którym uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej, uwzględniającego indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne; f) wsparcie nauczycieli szkolnych poprzez zachęcanie do udziału w warsztatach metodycznych z dydaktyki języka polskiego jako obcego oraz poradni, zapoznanie z dostępnymi materiałami dydaktycznymi, a także zapewnienie stałych konsultacji z glottodydaktykiem, rodowitym Ukraińcem; g) stawianie uczniom ukraińskim wymagań adekwatnych do ich możliwości, budowanie atmosfery bezpieczeństwa; h) neutralizowanie skutków szoku kulturowego, budowanie relacji w klasie zapewniającej akceptację ze strony polskich rówieśników (por. Kryc 2024, s. 111).

Kryzys w ukraińskim systemie edukacji

Agresja militarna Rosji przeciwko Ukrainie spowodowała nie tylko kryzys humanitarny, ale także głęboki kryzys w ukraińskim systemie edukacji. Straty edukacyjne. Jak je zdefiniować i zrekompensować? Bezpośrednio po wybuchu wojny Bogusław Śliwerski pisał:

Wojna to czas niepewności, ryzyka, losu, który skutkuje obniżeniem poczucia sensu życia, racji istnienia. W takich sytuacjach wśród dzieci z Ukrainy – poza indywidualnymi przypadkami – może nastąpić obniżenie poziomu nie tylko motywacji własnej do uczenia się, ale i oczekiwań, aspiracji do realizowania dalekich celów, wartości indywidualnych i pozasobistych, a także związanych z własnym rozwojem (Śliwerski 2022, s. 40).

Kolejne dni i lata tej okrutnej wojny przyniosły wiele cierpienia i ofiar, traumatycznych przeżyć zarówno dorosłym, jak i dzieciom oraz młodzieży ukraińskiej po utracie bliskich, przyjaciół czy znajomych. Niektóre dzieci nie uczyły się przez długi czas z różnych powodów: przebywania w schronach, bombardowań, przeprowadzek, braku komputerów i Internetu. Konsekwencje strat edukacyjnych, które już dziś mają miejsce w Ukrainie, są niezwykle znaczące. Jednak straty edukacyjne wpływają nie tylko na indywidualny rozwój dziecka, ale w dłuższej perspektywie mogą również utrudniać postęp gospodarczy i społeczny całego kraju. Na przykład, z powodu przymusowych przesiedleń i nieobecności w szkole podczas wojny wiele dzieci nie było w stanie zdobyć wystarczającej wiedzy i umiejętności praktycznych.

Według Wasyla Kremienia w Ukrainie ujawniły się także nierówności cyfrowe ludności, które naturalnie pogłębiły się w warunkach sytuacji kryzysowej spowo-

dowanej wojną, prowadząc do ograniczenia uczestników procesu edukacyjnego do uczenia się online, niedostatecznego także rozwoju ram prawnych dla kształcenia na odległość, braku elastyczności, wydajności i przewidywalności wobec tych wyzwań (Kremień 2019, s. 31). Sytuację tę pogłębia obecnie zniszczona infrastruktura zapewniająca dostęp do Internetu i innych mediów. Wymuszone więc nauczanie zdalne stało się wyzwaniem zarówno dla pedagogów, uczniów, jak i ich rodziców. Powstało istotne pytanie, w jaki sposób należy zorganizować wysokiej jakości nauczanie z wykorzystaniem technologii cyfrowych, jakie platformy i serwisy wybrać do interakcji i komunikacji z uczniami i studentami, jak ich inspirować i motywować do nauki w nowych warunkach i jak rozwiązywać metodyczne i dydaktyczne problemy nauczania zdalnego, jak skonfigurować system komunikacji i rozwiązywać wszystkie zagadnienia techniczne związane z organizacją łączności zdalnej. Drugim ważnym aspektem w rozwiązywaniu tego problemu było podniesienie poziomu zawodowego edukatorów i przygotowanie niejako „z marszu” do organizacji nauczania zdalnego w tych wojennych warunkach w placówkach oświatowych na terenach wiejskich (por. Szlosek 2022). Zwłaszcza że powszechnie znane były problemy zapóźnienia informatycznego w wielu rejonach Ukrainy przejawiające się zarówno brakiem lub ograniczonymi możliwościami dostępu do Internetu, jak i niezbędnego wyposażenia w sprzęt komputerowy. Pokonanie tych problemów jawiło się jako zadanie kluczowe. W obliczu działań wojennych w Ukrainie całkowite przejście od tradycyjnego nauczania „twarzą w twarz” do nauczania online stało się koniecznością. Obecnie z perspektywy czasu można zidentyfikować słabe strony tego procesu. Jest to realne zagrożenie dla kapitału ludzkiego i rozwoju Ukrainy. Wojna niesie zagrożenie dla edukacji, a tym samym przyszłości dzieci w Ukrainie. Około 5,3 mln z nich napotyka bariery w dostępie do edukacji, w tym około 3,6 mln bezpośrednio dotkniętych zamknięciem szkół. W rezultacie dzieci w Ukrainie są narażone na ryzyko utraty krytycznych lat nauki i rozwoju społecznego. Może to prowadzić do groźnych konsekwencji, gdyż straty edukacyjne mają charakter kumulatywny, co oznacza, że to, co zostanie zapomniane lub przeoczone dzisiaj, będzie prowadzić do jeszcze większych strat na późniejszych etapach edukacji.

Główna uwaga koncentruje się obecnie na fizycznym bezpieczeństwie uczestników procesu edukacyjnego, podczas gdy oczywiste psychologiczne konsekwencje wojny są nie mniej niszczycielskie, uniemożliwiając wielu osobom powrót do spokojnego i produktywnego życia z powodu zespołów pourazowych, depresji i zaburzeń nerwowych o różnym nasileniu. Jednym z ważnych zadań instytucji edukacyjnych staje się stworzenie środowiska komfortu psychicznego i wsparcia psychologicznego dla wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego.

W tym kontekście należy zwrócić uwagę na wyniki sondażu internetowego. I tak, 97,8% respondentów odnotowało pogorszenie swojego stanu psycho-emocjonalnego, skarżąc się na depresję (84,3%), wyczerpanie (86,7%), samotność (51,8%), nerwowość (84,4%) i złość (76,9%). Wyniki innego badania dotyczącego stanów

psycho-emocjonalnych uczniów i nauczycieli potwierdzają powyższe ustalenia. Ponad 50% respondentów zgłosiło depresję i inne trudności psychologiczne jako czynniki, które miały największy wpływ na ich wyniki zawodowe. Sytuacja ta stawia wielkie wyzwania przed pedagogami i psychologami oraz całym systemem edukacji i działalności psychoterapeutycznej. Wymaga to nowych kompetencji pedagogiczno-psychologicznych od nauczycieli oraz niekonwencjonalnych metod i form pracy.

Rola wsparcia pedagogiczno-psychologicznego ukraińskich dzieci i młodzieży

Ukraińskie młode pokolenie w wyniku tej wojny przechodzi przez traumatyczne doświadczenie, które niewątpliwie wpłynie na ich przyszłe życie, stan psychiki, jednocześnie bardziej doceniać mogą bliskich, przyjaciół, każdą radosną chwilę i inne nawet proste rzeczy. Młodzież i dzieci, które żyły w warunkach wojennych, które odczuły jej wpływ na siebie i swoje rodziny, doświadczając permanentnego niepokoju i strachu, mają głęboko „zranione serce” i muszą przejść przez terapię. Doświadczane stale zagrożenie i towarzyszący temu stres stanowi źródło „zranionego serca”. Raporty analityczne Ministerstwa Zdrowia Ukrainy stwierdzają, że psychologiczne konsekwencje wojny, w tym zespół stresu pourazowego, będą miały wpływ na stan psychiczny przez co najmniej 7–10 lat po zakończeniu wojny. Dlatego polityka edukacyjna instytucji szkolnictwa wyższego będzie koncentrować się na tworzeniu psychologicznie komfortowego środowiska edukacyjnego. Ważną rolę w tym zakresie odgrywać będą nauczyciele, którzy muszą zostać do tego przygotowani profesjonalnie. Codzienna praktyka udowadnia, że kształcenie nauczycieli w realiach stanu wojennego i po jego zakończeniu wymaga fundamentalnych zmian. Ukraińscy naukowcy zauważają, że teoretycy i praktycy pedagogiki powinni przyjąć inne podejście do roli teorii i praktyki pedagogicznej w czasie wojny, ponieważ czas dyktuje nowe wymagania. Jak uczyć dzieci, które mają „blizny na sercu”, które straciły krewnych, czasem oboje rodziców i przyjaciół? Jak dotrzeć do świadomości, uczuć i inteligencji dzieci, które wojnę widziały nie na obrazach, zdjęciach czy w Internecie

Współczesna nauka pedagogiczna nie jest w stanie udzielić odpowiedzi na te palące pytania: jak przygotować nauczyciela do pracy w stanie wojennym, do pracy na terytorium okupowanym, do interakcji z dziećmi wewnątrznie przesiedlonymi, dziećmi uchodźców itp.; jakie metodologiczne, naukowe i praktyczne podstawy, podstawowe zasady powinny dominować we współczesnej edukacji pedagogicznej; jak wprowadzić nowe elementy wyimaginowanej, ale bardzo potrzebnej nauki „pedagogiki zranionego serca” do systemu profesjonalnego i pedagogicznego, praktycznego kształcenia przyszłych nauczycieli i nauczycieli uniwersytetów pedagogicznych.

W końcu pracując z dziećmi czy uczniami, nauczyciel „stąpa po cienkim lodzie”. Trudno sobie wyobrazić, jaką historię ma za sobą uczeń/student. Te dzieci widziały w swoim życiu rzeczy, których nie powinny. I to na zawsze pozostanie w ich pamięci i wpłynie na ich decyzje, obawy i wybory przez całe życie. Zdaniem psychologów istotę pedagogiki zranionego serca można zrozumieć, jeśli uwzględnimy w szczególności: silne i zmienne emocje, zniszczenie harmonijnego światopoglądu, nadużycie marzeń, które tak szybko mnożą się w szczęśliwym dzieciństwie. Taka jest rzeczywistość setek tysięcy ukraińskich dzieci, które wraz ze swoimi rodzinami doświadczają okropności wojny.

„Pedagogika zranionego serca” jako nowy składnik pedagogiki ogólnej i psychologii ma na celu humanizację współczesnej wiedzy psychologicznej i pedagogicznej. Aby zrozumieć psychologiczne mechanizmy „zranionego serca”, ważne jest również zrozumienie znaczenia terminu „adaptacja psychologiczna”. Jest to zdolność osoby do przystosowania się do warunków, w których się znajduje. Adaptacja psychologiczna zależy od czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Jednak jednym z najważniejszych czynników adaptacji psychologicznej uczniów w stanie wojennym jest organizacja środowiska edukacyjnego. Problem „zranionego serca” dzieci i młodzieży pozostanie aktualny w Ukrainie nawet po zakończeniu wojny. Mamy więc teraz do czynienia z całym pokoleniem dzieci i młodzieży, których serca zostały zranione przez wojnę, okaleczone przez utratę rodziny i przyjaciół, których marzenia zostały zniszczone, a przyszłość wydaje się niepewna i pełna obaw oraz wyzwań. Potrzebują nie tylko wsparcia psychologicznego, ale także specjalnej pedagogiki – pedagogiki uzdrawiania, która pomoże im przywrócić wiarę w życie, znaleźć nowe wskazówki i uwolnić wewnętrzną siłę.

W Polsce istnieje kilka badań na temat pedagogiki zranionego serca, która koncentruje się na potrzebach edukacyjnych dzieci, które doświadczyły traumy lub konfliktu zbrojnego. Na przykład w opracowaniu *Pedagogika serca. Wychowanie emocjonalne w XXI wieku* (2016) analizowane są zagadnienia związane z emocjonalnym wychowaniem w kontekście współczesnych wyzwań edukacyjnych. Autorzy opisują metody wspierania uczniów, którzy doświadczyli traumatycznych przeżyć, oraz podkreślają znaczenie empatii, troski i budowania relacji opartych na zaufaniu w procesie edukacyjnym.

Polscy pedagodzy wykazują zainteresowanie kwestią „pedagogiki zranionego serca”, zwłaszcza w kontekście bieżących wydarzeń, takich jak wojna w Ukrainie, w tym wsparcie dla ukraińskich studentów studiujących w Polsce. Przede wszystkim znaczenie badania i rozpowszechniania „pedagogiki zranionego serca” polega na praktycznych działaniach i technologiach, które pomagają dzieciom przystosować się do nowego środowiska edukacyjnego i leczyć rany psychiczne poprzez edukację.

Perspektywy i możliwości rozwoju „pedagogiki zranionego serca” w świecie, w którym istnieją niekończące się konflikty zbrojne, przymusowe migracje i kryzysy społeczne, a także rosnąca liczba dzieci z urazami psychicznymi, stają się szczególnie pilne.

Jak podkreśla Bogusław Śliwerski: „Pedagogika zranionego serca” to nowy nurt w pedagogice ogólnej, którego celem jest edukacja humanistyczna, ale w nieco innym znaczeniu od tego, z którym łączą tę pedagogię polscy klasycy myśli personalistycznej. Ze względu na wojnę pedagogika humanistyczna ma uświadomić przyszłym nauczycielom czy pedagogom, że przyjdzie im pracować z dziećmi o zranionych sercach, a zatem powinni być przygotowani na:

- opanowanie metod udzielania pomocy, wsparcia dzieciom – ofiarom wojny, uczniom, ale i studentom z traumą wojenną,
- realistyczne opracowywanie planów zajęć z takimi podopiecznymi,
- odzyskanie czy wzmocnienie poczucia własnej wartości, wiary we własne umiejętności, rozpoznawanie mocnych stron osobowości,
- opanowanie umiejętności komunikacji i rozwiązywania problemów,
- profesjonalną pracę z emocjonalnością uczniów.

Do najbardziej znaczących podejść, które w pełni ujawniają istotę „pedagogiki zranionego serca”, należą między innymi:

- podejście uwzględniające traumę;
- podejście zorientowane na zasoby;
- podejście relacyjne (oparte na relacjach);
- praktyki naprawcze;
- podejście oparte na teorii przywiązania;
- podejście do zaangażowania skoncentrowane na uzdrawianiu;
- praktyki uważności.

Każde z tych podejść ujawnia specyfikę pracy z dziećmi i młodzieżą, które z różnych powodów doświadczyły traumy. Każde z tych podejść obejmuje wykorzystanie kombinacji technik i technologii, które przyczyniają się do powrotu do zdrowia psychicznego i pozwalają na uwolnienie osobistego potencjału.

Uogólnienia i wnioski

Podsumowując, współczesna sytuacja społeczno-polityczna oraz dramatyczne doświadczenia dzieci i młodzieży ukraińskiej wymagają nowego podejścia do edukacji i wsparcia psychologicznego. Pojawienie się koncepcji „pedagogiki zranionego serca” jest odpowiedzią na te wyzwania i otwiera nowe perspektywy dla teorii i praktyki pedagogicznej. Poniżej przedstawiono najważniejsze wnioski płynące z analizy aktualnych potrzeb oraz możliwych kierunków rozwoju tego podejścia:

1. „Pedagogika zranionego serca” to niezbędna nowa dziedzina edukacji, która odpowiada na realne potrzeby dzieci dotkniętych wojną. Jest to pedagogika humanistyczna nowego typu – skoncentrowana na wsparciu emocjonalnym, odbudowie wartości i tożsamości uczniów.

2. Nauczyciel XXI wieku musi być nie tylko edukatorem, ale także opiekunem emocji i przewodnikiem duchowym. Wymaga to kompleksowego przygotowania, w tym znajomości podejścia opartego na traumie, teorii przywiązania, praktyk uważności oraz technik terapeutycznych.
3. Adaptacja psychologiczna dzieci i młodzieży po traumie wojennej zależy w dużej mierze od jakości środowiska edukacyjnego – bezpiecznego, wspierającego i elastycznego w podejściu do indywidualnych potrzeb ucznia.
4. „Pedagogika zranionego serca” może być uniwersalnym modelem dla krajów doświadczających konfliktów zbrojnych i migracyjnych kryzysów, dając podstawy dla nowoczesnego, empatycznego i inkluzyjnego systemu edukacji.
5. Rozwój tego nurtu wymaga współpracy międzynarodowej, badań interdyscyplinarnych oraz zaangażowania praktyków i decydentów, którzy będą wdrażać teorie w praktyce edukacyjnej i polityce oświatowej.

Ogólnie sytuacja pokazuje, że Polska stała się jednym z kluczowych obszarów edukacyjnej integracji ukraińskich dzieci w Europie. Wzrost liczby uczniów, ich aktywne włączanie do edukacji podstawowej, średniej i zawodowej oraz regionalne zróżnicowanie ich rozmieszczenia wyznaczają ważne kierunki dalszej polityki wsparcia. Wzmocnienie edukacji językowej, rozwój oddziałów przygotowawczych oraz systemowe wsparcie szkół z wysokim odsetkiem uczniów z Ukrainy pozostają kluczowymi działaniami na rzecz zapewnienia im pomyślnej nauki i integracji.

BIBLIOGRAFIA

- Bera R., Łukianowa L. (2025), *Sytuacja edukacyjna dzieci ukraińskich w czasie wojny*, w: *Dzieci ukraińskie w polskiej szkole. Możliwości i rozwiązania*, I. Nowosad (red.), Zielona Góra: Wyd. ODN, s. 5–19.
- Boroń A., Gromkowska-Melosik A. (2022), *Ukraińskie uchodźczynie wojenne. Tożsamość, trauma, nadzieja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Centrum Edukacji Obywatelskiej (2024), *Uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskim systemie edukacji – raport CEO*. <https://mapujpomoc.pl/uczniowie-uchodzcy-z-ukrainy-w-polskimk-systemie-edukacji-raport-ceo/>
- Dobrołowicz M. (2023), *Ilu uchodźców z Ukrainy mieszka w Polsce? Znamy najnowsze dane*. URL: https://www.rmfm24.pl/raporty/raport-wojna-z-rosja/news-ilu-uchodzcow-z-ukrainy-mieszka-w-polsce-znamy-najnowsze-dan,nId,6890477#crp_state.
- Kremień W. (2022), *The Scientific and Methodological Support for the Development of the Ukrainian Education under the COVID- 19 Pandemic*, w: *Drogi i bezdroża edukacji w okresie pandemii*, R. Bera, S. Byra, N. Nyczkało (red.), Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kyrc B. (2024), *Dziecko ukraińskie w polskiej szkole. Studium przypadku*, „Kwartalnik Polonicum” 31/32.
- Lavrysh Y., Lytovchenko I., Lukianenko V. Golub T. (2022), *Nauczanie w czasie wojny: Doświadczenie z Ukrainy. Editorial Educational philosophy and theory*, pp. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2098714>

- Levchuk P. (2024), *Ukraińskie dzieci w polskiej szkole. Dwa lata po pełnoskalowej inwazji rosyjskiej*, „Youth in Central and Eastern Europe”, Vol. 11, No 18.
- Lukianova L., Ovcharuk O. (2023), *Raport analityczny z wyników badania nauczycieli objętych ochroną czasową w Rzeczypospolitej Polskiej w okresie agresji wojskowej Federacji Rosyjskiej na Ukrainę*, L. Lukianova (red.), Kijów: Yurko Lyubchenko LLC, 32 s. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738862/1/%_22.10.23
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (n.d.), *Edukacja, integracja i kształcenie – to główne cele nowelizacji ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy*, [https://www.google.com/search?q=ukrai%C5%84skie dzieci w polskiej szkole&rlz=1C1GCEA_enUA1085UA1085&oq=ukrai%C5%84skie dzieci](https://www.google.com/search?q=ukrai%C5%84skie+dzieci+w+polskiej+szkole&rlz=1C1GCEA_enUA1085UA1085&oq=ukrai%C5%84skie+dzieci)
- Pedagogika serca. Wychowanie emocjonalne w XXI wieku* (2016), E. Lewandowska-Tarasiuk, J. Łaszczyk, B. Śliwerski (red.). Warszawa: Wydawnictwo DIFIN S.A.
- Raport z badań jakościowych Centrum Edukacji Obywatelskiej (2024), „Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach – rok szkolny 2023/24, oprac. przez zespół: M. Tądziańska, B. Walczak, K.M. Widelski, <https://www.bing.com/search?pglt=43&q=raport+CEo+Uczniowie+i+uczennice+z+Ukrainy&cvid>
- Raport z badań Fundacji Szkoła z Klasą (2022), „Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach”, oprac. przez zespół: J. Pyżalski, A. Łuczyński, G. Kata, P. Plichta, W. Poleszak: <https://www.bing.com/search?pglt=43&q=Raport+%22Razem+w+klasie.+dzieci+z+ukrainy&cvid=a78a4a96b7604c>
- Szłosek F. (2022), *Od systemowych wizji do wojennych realiów, czyli losy ukraińskiej oświaty*, w: *Lekcje pokoju w czasie (po) wojennym*, M. Paluch (red.), Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (2022), *Wymiary edukacyjnego wzbudzenia polsko-ukraińskiego w obliczu wojny i powojnia*, w: *Lekcje pokoju w czasie (po) wojennym*, M. Paluch (red.), Kraków: Impuls.
- Yartsiv R. (2022), *Zamiast niedopasowania. Czas wojny. Refleksje... Dzieci*. URL: <https://zbruc.eu/node/112113>

EWĄ KARMOLIŃSKĄ-JAGODZIK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0001-6076-8087

Pomoc psychologiczna dla młodzieży doświadczającej traumy szokowej i traumy relacyjnej

Streszczenie. Zgodnie z danymi pochodzącymi z badań naukowych na całym świecie oraz z raportów o zdrowiu psychicznym współczesnej młodzieży, można zauważyć, że z jednej strony coraz częściej młodzi ludzie doświadczają zdarzeń mających znamiona traumatycznych, ale z drugiej strony są coraz gorzej wyposażeni w takie kompetencje, które pozwoliłyby im poradzić sobie z tymi doświadczeniami. Wiedza na temat specyfiki zaburzeń związanych z traumą szokową oraz traumą relacyjną, w wyniku których może pojawić się PTSD lub Complex PTSD, jest istotną kwestią w kontekście kompetencji nauczycieli i tego, w jaki sposób rozpoznają powyższe zaburzenia, by móc w sposób profesjonalny udzielać wsparcia młodym osobom w szkole, by w efekcie nie doprowadzić do retraumatyzacji, a raczej wspierać ich w tzw. wzroście posttraumatycznym.

Słowa kluczowe: trauma szokowa, trauma relacyjna, pomoc psychologiczna, młodzież szkolna

Psychological Help for Adolescents Experiencing Shock Trauma and Relational Trauma

Abstract. According to data from research studies around the world and from reports on the mental health of young people today, it can be observed that, on the one hand, young people are increasingly experiencing traumatic events, but, on the other hand, they are increasingly ill-equipped with the kind of competences that would allow them to cope with these experiences. Knowledge of the specifics of shock trauma and relational trauma disorders, which can result in PTSD or Complex PTSD, is an important issue in terms of teachers' competences and how they recognise these disorders in order to be able to support young people in a professional manner at school, so as not to retraumatise them, but rather to support them in their so-called post-traumatic growth.

Keywords: shock trauma, relational trauma, psychological help, school adolescents

Wprowadzenie

Problem traumatyzacji w ostatnim dziesięcioleciu nabrał ogromnego znaczenia zarówno na niwie pracy z osobami dorosłymi, jak i w pracy z dziećmi czy młodzieżą. Można by się zastanowić, jaka jest przyczyna tak szerokiego rozpowszechnienia tego zagadnienia i zainteresowania nim naukowców na całym świecie. Jak mawiali Laurence Heller i Aline LaPierre (2018): „Osoby strauumatyzowane, to do pewnego stopnia każdy z nas”. Okazuje się, że przyglądając się życiu poszczególnych osób zgłaszających problemy natury psychicznej, prędzej czy później w narracji tych osób rozpoznajemy objawy przeżytej traumy albo szokowej, albo rozwojowej, a często jednej i drugiej, które występują jako niezależne zaburzenia lub w postaci objawów maskujących inne choroby bądź zaburzenia, dlatego tak trudna jest diagnoza.

Współczesna młodzież doświadcza wielu przykrych zdarzeń zarówno losowych, normatywnych, jak i tych, które są następstwem opisanego świata VUCA, w którym „[...] jedynym stałym elementem są zmiany” (Lawrence 2013). Skrót VUCA oznacza: *Volatility* – zmienność, *Uncertainty* – niepewność, *Complexity* – złożoność i *Ambiguity* – niejednoznaczność. Świat, w którym partycypuje dzisiejsza młodzież, to świat trudny do przewidzenia i pełen niespodziewanych zmian rzeczywistości. Badanie „Młode Głowy. Otwarcie o zdrowiu psychicznym” (Flis, Dębski 2023) pokazało najczęstsze problemy polskiej młodzieży oraz wykazało kluczowe kompetencje, jakie należy wspierać. Do najbardziej pożądanых należą kompetencje interpersonalne, społeczne, związane ze współpracą, umiejętnością wyciszenia, skupienia uwagi, radzenia sobie z trudnościami i zarządzania emocjami oraz stresem. Wyniki powyższych badań wskazują, że dzieci i współczesna młodzież charakteryzuje się niskim poczuciem sprawczości, poczuciem osamotnienia, posiadają skrajnie niską samoocenę. Zgodnie z pozyskanymi podczas badania danymi to młodzież w wieku 18–24 lat zdecydowanie częściej odczuwa negatywne emocje niż cała populacja Polski. Rozdrażnienie było najczęściej rozpoznawanym przez nich stanem, a prawie trzy czwarte badanych (72%) często odczuwało zdenerwowanie. Zniechęcenie, znużenie odczuwało według deklaracji 62% młodzieży, a bezradność 57%. Ponad połowa osób badanych czuła się nieszczęśliwa (51%) lub była wściekła (47%). Wskazane odczucia mogą być również objawami przeżytej traumy.

W doświadczeniu tak trudnych stanów i przeżyć traumatycznych istotnym czynnikiem jest zwrócenie uwagi na fakt, że zaburzenia związane ze stresem (w tym traumą) związane są bezpośrednio z ekspozycją na działanie stresującego lub traumatycznego wydarzenia albo niekorzystnych doświadczeń. Nie u wszystkich osób narażonych na działanie czynnika stresowego rozwinię się Zespół Stresu Pourazowego (PTSD) czy Złożony Zespół Stresu Pourazowego (C-PTSD). Jednak zauważyć należy, że osoby, u których zdiagnozowano PTSD lub C-PTSD, musiały być wystawione na działanie stresującego lub traumatycznego wydarzenia lub serii takich wydarzeń (Gałęcki, Szulc 2023).

Trauma szokowa a trauma relacyjna

Pojęcie trauma pochodzi z języka greckiego i oznacza ranę/uraz, a więc odnosi się do skutku przykrego wydarzenia. Oprócz takiego znaczenia (subiektywne doświadczenie osoby z urazem psychicznym), można też spotkać się z użyciem słowa „trauma” w sensie samego zdarzenia, które uznaje się jako obiektywnie traumatyzujące. Nie jest więc jasne, czy „posiadanie traumy” oznacza udział w określonym wydarzeniu czy specyficzny sposób reakcji – przeżycia lub psychicznego przetwarzania owe go wydarzenia (Pietkiewicz, Tomalski 2018). Coraz częściej jednak uznajemy, że doświadczanie traumy jest subiektywnym odczuciem obiektywnych zdarzeń. Według ICD10/11 (*International Classification of Diseases*) psychotrauma oznacza: „zdarzenie obciążające lub sytuację nadzwyczajnego zagrożenia, lub o rozmiarach katastrofy (krótkie lub utrzymujące się przez dłuższy czas), które u niemal każdego wywołałaby głęboką rozpacz” (1980).

W pracy z młodzieżą doświadczającą sytuacji stresowych, w wyniku których może pojawić się zaburzenie stresu pourazowego (PTSD), należy wziąć pod uwagę subiektywny charakter tych zdarzeń jako traumatycznych. Stres szkolny definiowany jest przez każdego ucznia indywidualnie, gdyż różny jest stopień podatności oraz reakcje na napięcie. Można dostrzec jednak najczęstsze źródła stresu, do których, w pierwszej kolejności, należy sama szkoła oraz zjawiska w niej zachodzące. Anna Siudem (2008, s. 291–293) wykazuje, że najczęstsze przyczyny stresu szkolnego to: zatłoczenie (wywołujące agresję), hałas (traktowany jako zagrożenie), presja uzyskiwania dobrych wyników w nauce, naciski ze strony dorosłych (rodziców, nauczycieli) i rówieśników, obojętny system szkolny, nieuwzględniający indywidualnych potrzeb uczniów, zjawiska patologiczne (np. przemoc).

Trauma jest doświadczeniem głęboko zakorzenionym w ludzkiej psychice, pozostawiającym ślady zarówno na poziomie emocjonalnym, jak i somatycznym. Współczesna psychotraumatologia wypracowała różnorodne koncepcje pozwalające na rozumienie i klasyfikowanie tego zjawiska, z których szczególnie istotne są dwie kategorie: trauma szokowa i trauma relacyjna. Oba te typy traumy różnią się pod względem mechanizmów powstawania oraz długofalowych skutków dla funkcjonowania jednostki, co czyni je przedmiotem intensywnych badań i refleksji klinicznej.

Zgodnie z typologią traumy według Lenore Ter (1991), możemy wyodrębnić traumę typu I, w wyniku której może pojawić się PTSD, oraz traumę typu II, której konsekwencją może być C-PTSD.

Trauma szokowa, wynikająca z nagłych, ekstremalnych wydarzeń, takich jak katastrofy, wypadki czy napaści, odzwierciedla reakcję organizmu na sytuacje bezpośredniego zagrożenia życia lub zdrowia. Rozmowa na temat przeżytego zdarzenia jest możliwa, objawy są przeważnie klarowne, a wspomnienia bardzo żywe. Może pojawić się PTSD pełnoobjawowe.

Główną doświadczaną emocją jest lęk, możemy również założyć dobre rokowanie co do leczenia.

W przeciwieństwie do niej trauma relacyjna rozwija się powoli, w ramach długotrwałych relacji międzyludzkich, zwłaszcza tych nacechowanych przemocą, zaniedbaniem czy brakiem bezpiecznego przywiązania. Jest to zazwyczaj seria połączonych ze sobą zdarzeń lub długotrwanie, powtarzających się doświadczeń traumatycznych. Najczęściej należą do niej takie zdarzenia, jak:

- Przemoc fizyczna lub seksualna w dzieciństwie.
- Długotrwałe doświadczenia przemocy ze strony drugiego człowieka. Są to doświadczenia nieupubliczniane, podczas których często zaprasza się ofiarę, by utrzymywała zdarzenie w tajemnicy, pod groźbą zagrożenia niebezpieczeństwem dla danej osoby lub jej bliskich.

Objawami doświadczanej traumy rozwojowej są:

- rozmyte, niewyraźne wspomnienia,
- silna tendencja do dysocjacji,
- zaburzenia więzi,
- pojawia się złożone PTSD. Głównymi emocjami są emocje wtórne (np. wstyd, obrzydzenie) – terapia jest znacznie trudniejsza.

Często występuję współchorobowość, ujmowana według Marca Schmida (2008) jako mniej oczywiste symptomy traumy:

- zaburzona zdolność do empatii,
- zaburzenia kontroli impulsów samoregulacji, tolerancji na stres,
- zdolność do dysocjacji i postrzegania zmysłowego,
- zaburzenia postrzegania swojego ciała, cielesnego Ja,
- somatyzacja,
- zaburzenia więzi,
- zaburzenia interakcji,
- pobudzenie,
- intruzje, unikanie,
- brak poczucia własnej wartości,
- poczucie braku sprawczości,
- zaburzenia regulowania emocji,
- zaburzenia funkcji poznawczych,
- mniej kompetencji społecznych (Schmid 2008).

PTSD a C-PTSD

W wyniku zdarzeń traumatycznych u młodego człowieka może rozwinąć się Zaburzenie Stresu Pourazowego (PTSD) lub w wyniku trwałych, chronicznych zdarzeń traumatycznych bądź braku niezaspokajania potrzeb przez osoby bliskie

może pojawić się Złożone Zaburzenie Stresu Pourazowego (C-PTSD). Oba te zaburzenia występują bardzo często wśród młodzieży szkolnej. Badania epidemiologiczne pokazują, że dzieci powszechnie spotykają się z jakimś rodzajem sytuacji mogących wywołać u nich poczucie poważnego zagrożenia, łącznie z traumą. W zależności od tego, jaką metodologię się przyjmuje, odsetek osób raportujących doświadczenia traumatyczne w okresie dzieciństwa i dorastania waha się od około 25% do 70%. Przykładowo, duże badanie opublikowane w „The Lancet Psychiatry” (Lewis i in., 2019) wykazało, że 31% badanych osiemnastolatków żyjących w Wielkiej Brytanii pamiętało traumatyczną sytuację w dzieciństwie. Brak jest danych o powszechności traumy dziecięcej w Polsce, dostępne są jedyne badania dotyczące dorosłych (Rzeszutek i in., 2023), według których 60% badanych dorosłych Polaków doświadczyło jakiegoś potencjalnie traumatycznego zdarzenia w ciągu życia, przy czym około 7% wskazało, że przyczyną tą było nadużycie w dzieciństwie.

Następstwa toksycznego stresu [trwającego wiele lat, w wieku dziecięcym, w wyniku toksycznych relacji z opiekunem – przyp. aut.] obejmują obszary poznawcze, emocjonalne i społeczne oraz kontroli zachowania. W szkole można zaobserwować pogorszenie kompetencji poznawczych powodujące trudności w nauce. Słabsza kontrola uwagi i zachowania powoduje ryzyko wystąpienia problemów behawioralnych. Wśród dzieci wychowywanych w zagrażającym środowisku notuje się zwiększony odsetek zaburzeń psychicznych, trudności interpersonalnych i zachowań przestępczych (Jezierski 2024).

W związku z powyższym tak istotnym jest rozpowszechnianie wiedzy dotyczącej kryteriów diagnostycznych PTSD oraz C-PTSD.

Kryteria – PTSD

Zgodnie z klasyfikacją ICD-11, zespół stresu pourazowego jest opisany w bloku L1-6B4, a dokładnie jako 6B41. Może on się rozwinąć w następstwie narażenia na niezwykle zagrażające wydarzenia lub serię wydarzeń.

Do głównych objawów PTSD należą:

- Ponowne doświadczania zdarzenia urazowego w teraźniejszości poprzez intruzywne wspomnienia, którym towarzyszy lęk lub przerażenie, flashbacki, koszmary senne.
- Unikanie bodźców kojarzonych z urazowym wspomnieniem, np. miejsc, myśli, uczuć, ludzi, a także sytuacji i czynności przypominających o zdarzeniu.
- Objawy poczucia zagrożenia doświadczane w teraźniejszości, wyrażające się nadmierną czujnością, drażliwością, przesadnymi reakcjami na niespodziewane bodźce, np. kichnięcie, nieoczekiwany hałas. Odczuwane nadmierne pobudzenie prowadzi do trudności z zasypianiem, pamięcią i koncentracją.

Termin „zespół stresu pourazowego” został po raz pierwszy sformułowany po wojnie wietnamskiej i stał się powszechnie stosowany w 1980 roku po wpisaniu go do trzeciego wydania Diagnostycznego i statystycznego podręcznika zaburzeń psychicznych DSM-III (Third edition (DSM-III), 1980).

Jednak już w starożytności Homer (2000) opisywał nawracające wspomnienia wojenne, których doświadczył Odys. Pierwsze medyczne obserwacje PTSD pochodzą z okresu wojny secesyjnej, kiedy to lekarz Jacob Mendez Da Costa obserwował walczących żołnierzy, u których występowało pobudzenie układu autonomicznego, w tym przyspieszona praca serca. Jednak psychiczne objawy zostały rozpoznane znacznie później. Zygmunt Freud dopatrywał się przyczynистерии w traumach psychicznych. W późniejszych latach analizowano wpływ prześladowań nazistowskich na stan psychiczny i somatyczny ludzi. Rozpoznawane objawy nosiły wówczas określenie „KZ-syndrom, czyli astenia postępująca (Birmes, Hatton, Brunet, Schmitt 2003).

Podatność zachorowań na PTSD

Zaburzenie stresowe pourazowe nie jest prostą konsekwencją przebytego urazu. Tylko 7–25% osób, które doznały silnej traumy, mają objawy PTSD, ale blisko połowa osób z PTSD choruje jednocześnie lub chorowała w przeszłości na inne zaburzenia psychiczne, szczególnie na zaburzenia lękowe i choroby afektywne, depresję, dystymię. Wystąpienie tych zaburzeń w przeszłości jest nie tylko istotnym czynnikiem wystąpienia PTSD, ale wskazuje na prawdopodobieństwo nasilenia objawów. Istnienie czynnika rodzinnego w pojawianiu się PTSD (przekazywanie podatności międzypokoleniowej, która odbywa się na drodze wychowania i doświadczeń społecznych) wskazuje często na konieczność terapii systemowej. Ponadto zauważono, że istnieje czynnik genetyczny, stwierdzony m.in. w badaniach korelacji występowania tego zaburzenia u bliźniąt jedno- i dwujajowych. Kobiety nawet dwukrotnie częściej chorują na PTSD niż mężczyźni (Gałęcki, Szulc 2023).

Complex PTSD

Złożony zespół stresu pourazowego (Complex PTSD lub C-PTSD) jest jedną z najmłodszych jednostek diagnostycznych w psychoterapii. Proponenci wyodrębnienia C-PTSD z PTSD uzasadniają je różnicą w temporalności i intensywności doświadczeń traumatycznych wyzwalających oba syndromy. Do czasu wydania DSM-5 doświadczenia traumatyczne wywołujące PTSD definiowano jako jednostkowe, podczas gdy wiele osób, szczególnie dzieci i nastolatki, wykazywało symptomy PTSD pomimo braku dającego się jednoznacznie wskazać w historii życia traumatyzującego zdarzenia lub

sekwencji zdarzeń. Symptomy manifestowały się jednak jako efekt długotrwałych i powtarzalnych sytuacji, np. zaniedbania, prześladowania, przemocy domowej, lub wynikały z kumulacji różnicowanych i wielokrotnych doświadczeń traumatycznych przeżytych przez dziecko w różnych okresach rozwojowych (Cook *et al.* 2005).

C-PTSD objawia się poprzez symptomy typowe dla PTSD, które jest rezultatem intensywnego i długotrwałego doświadczenia stresu psychicznego, wywoławanego bezpośrednim doświadczeniem lub byciem świadkiem wewnętrznych lub zewnętrznych sygnałów emocjonalnych symbolizujących lub przypominających aspekt zdarzenia traumatycznego (North 2009; DSM-5-TR wyd. 2022).

C-PTSD jest więc nowym zaburzeniem diagnostycznym, które po wielu latach starań zostało uznane i wpisane do nowej edycji ICD-11 (Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób). Jak sama nazwa wskazuje, Complex PTSD nawiązuje do wielorakich traum, które tworzą Złożony Zespół Stresu Pourazowego. Złożoność ta wynika z powtarzających się traumatycznych doświadczeń zaznanych głównie w relacji z rodzicami/opiekunami na wczesnych etapach życia, gdy układ nerwowy nie jest w pełni ukształtowany. C-PTSD łączy zarówno cechy zaburzenia stresu pourazowego (PTSD), jak i zaburzenia osobowości.

Dość często zdarza się, że osoby z C-PTSD otrzymują błędne diagnozy m.in.: zaburzenia lękowe, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne, depresja, choroba dwubiegunowa lub zaburzenia osobowości, np. borderline. Niekiedy nieprawidłowo postawiona jest diagnoza schizofrenii tylko dlatego, że ktoś słyszy głosy. Słyszenie głosów charakterystyczne jest również dla dysocjacji strukturalnej (trwały podział osobowości wskutek sytuacji urazowej, czego efektem jest brak integracji między psychobiologicznymi systemami tworzącymi osobowość. Dysocjacyjne zaburzenia tożsamości, wcześniej określane jako osobowość mnoga w DSM-5 i częściowe dysocjacyjne zaburzenia tożsamości w ICD-11, która występuje czasami u osób z C-PTSD, a częściej w dysocjacyjnych zaburzeniach tożsamości. Uznanie Complex PTSD daje nowe spojrzenie i możliwości pomocy osobom. Praca terapeutyczna wymaga wiedzy i praktyki ukierunkowanej na pracę z traumą.

W jaki sposób dochodzi do powstania Complex PTSD?

Na wczesnych etapach życia, gdy jeszcze nie wykształciła się osobowość, dzieci doświadczały sporo krzywd od bliskich, od których naturalnie były zależne. Ponieważ źródłem zagrożenia byli rodzice, którzy krytykowali, wymagali, odrzucali, stosowali przemoc, dzieci nie mogły doświadczyć dostrojenia i poczuć się bezpiecznie. Aby wytrwać w tych trudnych warunkach, musiały uruchomić szereg mechanizmów obronnych. Jednym z tych mechanizmów jest dysocjacja. Jest ona charakterystyczna dla C-PTSD i wymaga szczególnej uwagi w pracy terapeutycznej.

Dysocjacja pomaga dziecku radzić sobie z przytłaczającymi emocjami m.in. poprzez odcięcie się od siebie i swojego ciała. Do dysocjacji dochodzi, gdy dziecko nie może walczyć z rodzicem, gdyż on jest silniejszy i ma władzę; nie może też uciec, nie ma gdzie, a to przeraża, przeraża też myśl, że rodzic jest „zły”. Dziecko nie może uznać tej myśli, gdyż ona wzmacnia jego strach związany z przetrwaniem i zagraża więzi, która jest niezbędna do przeżycia. Dziecko znajduje się w sytuacji bez wyjścia i to, co mu zostaje, to uciec od siebie, a także wziąć winę na siebie i próbować się zmienić, wchodząc w różne role. Dziecko nie doświadcza bezwarunkowej miłości, co tworzy u niego niskie poczucie własnej wartości i wstydu.

Kryteria Complex PTSD

Diagnoza Złożonego PTSD zawiera dwie grupy objawów. Pierwsza dotyczy spełnienia wszystkich kryteriów PTSD (Zespół Stresu Pourazowego), a druga zaburzeń w organizacji *self*.

Kryteria dotyczące organizacji *self* obejmują również trzy grupy objawów:

1. Dysregulacja afektu – dotyczy braku zdolności do regulowania silnych stanów emocjonalnych, a także trudności z odczuwaniem emocji.
2. Negatywny obraz siebie – utrwalone, negatywne przekonania na swój temat wraz z uczuciami wstydu, winy lub porażki.
3. Zaburzenia w relacjach – trwałe trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu bliskich relacji.

Przyglądając się kryteriom C-PTSD trudno nie zauważyć, że traumatyczne przeżycia doświadczone w okresie rozwojowym są dość złożone, gdyż wpływają nie tylko na pojawienie się PTSD, ale również mają wpływ na rozwój całej osobowości.

Edukacja sformalizowana niestety kładzie w głównej mierze nacisk na rozwój kompetencji poznawczych, rzadko nadal uwzględniając potrzebę rozwoju kompetencji społecznych i emocjonalnych. Osoby z C-PTSD, które muszą funkcjonować w systemie edukacyjnym, są w taki sam sposób traktowane jak osoby bez zaburzeń, ale ich możliwości poznawcze są często obniżone w stosunku do ich własnego potencjału i zdolności rówieśników, jednak oczekiwania są podobne, co prowadzić może do retraumatyzacji i obniżenia poczucia własnej wartości. Podejmując rozważania natury hipotetycznej, warto byłoby zastanowić się nad zamianą paradygmatu edukacyjnego z takiego, który traktuje wszystkie osoby tak, jakby nie doświadczyły traumy, na podejście bardziej humanistyczno-egzystencjonalne, podchodząc do wszystkich uczniów z odpowiednią wrażliwością, zrozumieniem i godnością?

Pomoc psychologiczna w terapii traumy i fazy powrotu do zdrowia

Obecnie nowoczesna terapia traumy odbywa się zazwyczaj w ramach starannie przygotowanego, ustrukturyzowanego procesu terapeutycznego (Schäfer, Hopchet, Vandamme, Ajdukovic, El-Hage, Egreteau i in. 2018).

Zalecanymi formami terapii są:

- Terapia poznawczo-behawioralna (CBT) oraz wywodzące się z nurtu poznawczo-behawioralnego: krótkoterminowa terapia eklektyczna PTSD (BEPP, *Brief Eclectic Psychotherapy for PTSD*) (Nijdam, Meewisse, Gersons, Olf 2011).
- Terapia przetwarzania poznawczego (CPT) (Resick, Monson, Chard 2019).
- Przedłużona ekspozycja (van Minnen, Harned, Zoellner, Mills 2012).
- *EMDR Eye Movement Desensitization and Reprocessing* (Willson 2018, za: Shapiro 1998; Parnell 2003).
- PITT (Psychodynamiczna wyobraźniowa terapia traumy; Reddemann 2003).
- CIPBS (*Conflict Imagination, Painting and Bilateral Stimulation*; Diegelmann 2006).
- *Trauma and Tension Realising Exercises* (TRE) (Berceli 2011).
- NARM (*NeuroAffectif Relation Model*), którego twórcą są Heller, LaPierre (2018).

W leczeniu PTSD można wyodrębnić kilka faz:

Fazy powrotu do zdrowia w przypadku wystąpienia PTSD (Gałęcki, Szulc 2023):

1. Faza zagrożenia lub wołania o pomoc. To moment, w którym osoba po ekspozycji na bodziec stresowy nadal czuje się zagrożona, pomimo faktu, że ten bodziec przestał już działać. Występują nadal wszystkie fizjologiczne objawy stresu i działania osi HPA. Gdy poczucie zagrożenia ustępuje, pojawia się poczucie ulgi i dezorientacji oraz rozważania na temat przyczyn i konsekwencji traumatycznego doświadczenia.
2. Faza wypierania i emocjonalnego odrętwienia. Służy ochronie przed traumatycznymi wspomnieniami w celu redukcji lęku i reakcji stresowej. Niezbędna jest pomoc specjalisty, bez której może dojść do ryzyka pozostania w tej fazie.
3. Faza natrętnych nawrotów. Występują wymienione powyżej objawy: koszmary senne, wahania nastroju itd. W tym momencie ofiara traumy zwraca się o pomoc lub pogrąża się w degradacji psychicznej.
4. Faza refleksyjno-przejęciowa. W tej fazie pojawia się szersze spojrzenie na traumatyczne doświadczenie, w konsekwencji czego może dojść do pojawienia się bardziej pozytywnej i konstruktywnej postawy, w której przyszłość dominuje nad przeszłością.
5. Faza integracji. Pozwala na zintegrowanie doświadczenia traumy z innymi aspektami przeszłości, co umożliwia poczucie ciągłości życia w czasie, która stanowi istotny aspekt poczucia własnej tożsamości.

Podsumowanie

Młody człowiek, uczeń doświadczający w dzisiejszych czasach szeregu doświadczeń traumatycznych, które niewątpliwie wpływają na jego funkcjonowanie poznawcze, społeczne i emocjonalne, wymaga specjalnego traktowania i podejścia ze strony mądrego dorosłego, który będzie nie tylko wiedział, jak rozpoznać zaburzenia traumatyczne, ale będzie potrafił oddzielić je od innych trudności czy zaburzeń, a przede wszystkim dorosłego, który stanowić będzie bufor dla jego trudnych doświadczeń. Od współczesnego nauczyciela wymaga się coraz więcej kompetencji, wiedzy i umiejętności, bo też coraz częściej w szkołach pojawiają się uczniowie z poważnymi zaburzeniami i chorobami psychicznymi, jak wynika z raportu NIK, w którym czytamy: „[...] szacuje się, że problemy ze zdrowiem psychicznym dotyczą coraz większej populacji dzieci i młodzieży (m.in. zaburzenia depresyjne, próby samobójcze, samookaleczenia, zaburzenia odżywiania, uzależnienia). Szczególnie poważnym problemem są próby samobójcze i samobójstwa” (Raport NIK 2023). Wśród uczniów doświadczających traumy zarówno w środowisku edukacyjnym, jak i w rodzinie:

można zaobserwować pogorszenie kompetencji poznawczych powodujące trudności w nauce. Słabsza kontrola uwagi i zachowania powoduje ryzyko wystąpienia problemów behawioralnych. Wśród dzieci wychowywanych w zagrażającym środowisku notuje się zwiększony odsetek zaburzeń psychicznych, trudności interpersonalnych i zachowań przestępczych (Jezierski 2024).

Dlatego tak istotna jest znajomość powyższych zagadnień przez wszystkich pracowników szczebla edukacyjnego. Wiedza ta, co istotne, niewątpliwie wpłynie na poprawę kondycji psychicznej współczesnej młodzieży. Istotne znaczenie w niniejszych rozważaniach ma fakt, że w wyniku pozytywnych doświadczeń osoby z doświadczeniem traumy z osobą pomagającą i wspierającym środowiskiem może pojawić się tzw. posttraumatyczny wzrost (PTG), będący procesem, w którym po traumie jednostka nie tylko powraca do normalności, ale także dokonuje osobistego rozwoju, który nie byłby możliwy bez tego trudnego doświadczenia. PTG to coś więcej niż tylko odbudowanie swojego życia – to głębsza transformacja, która prowadzi do zmiany w postrzeganiu siebie, swoich wartości i relacji z innymi (Calhoun, Tedeschi 2004). Według Tedeschiego i Calhouna (2004) osoby doświadczające PTG mówią o tym, że po traumie stały się silniejsze, mądrzejsze i bardziej doceniające życie.

Kluczowe obszary, w których pojawia się posttraumatyczny wzrost, to:

- Poprawa relacji z innymi.
- Odkrycie nowych możliwości.
- Zwiększenie poczucia osobistej siły.
- Pogłębienie duchowości.
- Docenienie codziennych, małych rzeczy w życiu.

Z powyższego wynika, że nie każde obciążenie stanowi traumę, ale każda trauma jest obciążająca, ważnym jednak jest sprzyjające środowisko i wsparcie bliskich, mądrych dorosłych osób, które może bardzo korzystnie wpłynąć na dalszy rozwój młodzieży. Reakcja najbliższego otoczenia na zdarzenie traumatyczne jest znacząca w budowaniu zasobów i systemu wsparcia młodzieży i może przeciwdziałać pojawieniu się PTSD i C-PTSD.

BIBLIOGRAFIA

- Berceli D. (2011), *Zaufaj ciału*, A. Świtalska, B. Piecychna (tłum.), Koszalin: Ośrodek Bioenergetycznej Pracy z Ciałem, Pomocy i Edukacji Psychologicznej, Joanna Olchowik.
- Birmes P., Hatton L., Brunet A., Schmitt L. (2003), *Early historical literature for post-traumatic symptomatology*, „Stress Health”, 1.
- Bowen M. (1978), *Family therapy in clinical practice*, New York: Jason Aronson.
- Calhoun L.G., Tedeschi, R.G. (2004), *Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence*, „Psychological Inquiry”, 15(1), 1–18.
- Cook A., Spinazzola J., Ford J., Lanktree C., Blaustein M., Cloitre M., DeRosa R., Hubbard R., Kagan R., Liautaud J., Mallah K., Olafson E., van der Kolk B. (2005), *Complex Trauma in Children and Adolescents*, „Psychiatric Annals”, 35(5), 390–398.
- Diegelmann C. (2006), *Ressourcenorientierte imaginative und kreative Techniken in der Psychoonkologie*, w: *Psychoonkologie*, Ditz et al. (eds.).
- DSM-III (1980), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.), Washington, DC: American Psychiatric Association.
- DSM-5-TR(2022), *American Psychiatric Association, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, American Psychiatric Association Publishing, 18 marca 2022.
- Dębski M., Flis J. (2023), *Młode głowy. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce*, Warszawa: Fundacja UNAWEZA.
- Gałecki P., Szulc A. (2023), *Psychiatria. Rozpoznanie według ICD-11*, Wrocław: Edra Urban & Partner.
- Heller L., LaPierre A. (2018), *Leczenie traumy rozwojowej. Wpływ wczesnej traumy na samoregulację, obraz siebie i zdolność tworzenia związków*, Wrocław: Wydawnictwo Instytutu Terapii Psychosomatycznej.
- Homer (2000), *Odyseja*, Gdańsk: Tower Press, <http://www.iik.pl/ebooks/Homer%20-%20Odyseja.pdf> [dostęp: 24.10.2014].
- Jaritz C., Wiesinger D., Schmid M. (2008), *Traumatische Lebensereignisse bei Kindern und Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe: Ergebnisse einer epidemiologischen Untersuchung*, „Trauma & Gewalt”, 2(4), 266–277.
- Jezierski K. (2024), *Edukacja wrażliwa na traumę z perspektywy teorii przywiązania*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 19(2(73)), 165–175. <https://doi.org/10.35765/eetp.2024.1973.12>
- Lawrence K. (2013), *Developing Leaders in a VUCA Environment*, UNC Executive Development, 1–15.
- Lewis S.J., Arseneault L., Caspi A., Fisher H.L., Matthews T., Moffitt T.E., Odgers C.L., Stahl D., Teng J.Y., Danese A. (2019), *The epidemiology of trauma and post-traumatic stress disorder in*

- a representative cohort of young people in England and Wales*, „The Lancet Psychiatry”, 6(3), 247–256, [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30031-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30031-8)
- Minuchin S. (1974), *Families and family therapy*, Harvard University Press.
- Minnen A. van, Harned M.S., Zoellner L., Mills K. (2012), *Examining potential contraindications for prolonged exposure therapy for PTSD*, „European Journal of Psychotraumatology”, 3. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v3i0.18805>
- Nijdam M., Meewisse M.-L., Gersons B., Olff M. (2011), *Treatment protocol Brief Eclectic Psychotherapy for PTSD (BEPP). Third English version*, Amsterdam: B.P.R. Gersons.
- Pietkiewicz I.J., Tomalski R. (2018), *Zaburzenia związane z traumą – perspektywa teoretyczna*, „Czasopismo Psychologiczne”, 24(2), 261–274, <https://doi.org/10.14691/CPPJ.24.2.261>
- Reddemann L. (2003), *Psychodynamisch imaginative Traumatherapie bei dissoziativer Identitätsstörung und DDNOS*, w: *Gast Therapie der dissoziativen Störungen*, A. Hofmann (red.), Stuttgart: Thieme.
- Resick P.A., Monson C.M., Chard K.M. (2019), *Terapia przetwarzania poznawczego w zespole stresu pourazowego (PTSD). Podręcznik dla klinicystów*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rzeszutek M., Dragan M., Lis-Turlejska M., Schier K., Holas P., Drabarek K., VanHoy A., Pięta M., Poncylisz C., Michałowska M., Wdowczyk G., Borowska N., Szumiał S. (2023), *Exposure to self-reported traumatic events and probable PTSD in a national sample of Poles: Why does Poland's PTSD prevalence differ from other national estimates?*, „PLoS ONE”, 18(7), e0287854. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0287854>
- Schäfer I., Hopchet M., Vandamme N., Ajdukovic D., El-Hage W., Egretieu L., et al. (2018), *Trauma and trauma care in Europe*, „European Journal of Psychotraumatology”, 9(1), 1556553. <https://doi.org/10.1080/20008198.2018.1556553>
- Schmid M. (2008), *Entwicklungspsychopathologische Grundlagen einer Traumapädagogik*, „Trauma & Gewalt”, 2(4), 288–309.
- Siudem A. (2008), *Radzenie sobie ze stresem jako element profilaktyki w szkole*, w: *Skuteczna resocjalizacja. Doświadczenia i propozycje*, Z. Bartkiewicz, A. Węgliński (red.), Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 287–300.
- Terr L.C. (1991), *Childhood traumas: An outline and overview*, „American Journal of Psychiatry”, 148(1), 10–20. <https://doi.org/10.1176/ajp.148.1.10>
- Wilson G., Farrell D., Barron I., Hutchins J., Whybrow D., Kiernan M.D. (2018), *The use of Eye-Movement Desensitization Reprocessing (EMDR) therapy in treating Post-traumatic Stress Disorder — a systematic narrative review*, „Frontiers in Psychology”, 6(9), 923.

AGNIESZKA SKOWROŃSKA-PUĆKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0001-8261-7116

JOANNA KOZIELSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-2319-9644

Zachowania autodestrukcyjne adolescentów – wyzwania dla systemu wsparcia i poradnictwa

Streszczenie. Adolescencja stanowi okres intensywnych przemian biologicznych, psychicznych i społecznych, które zwiększają podatność młodych ludzi na kryzysy emocjonalne oraz zachowania ryzykowne, w tym autodestrukcyjne. W ostatnich latach obserwuje się w Polsce i na świecie wyraźny wzrost samouszkodzeń oraz prób samobójczych wśród nastolatków, zwłaszcza starszych dziewcząt mieszkających w środowiskach miejskich. Zjawisko to jest związane zarówno z asynchronicznym dojrzewaniem struktur mózgu odpowiedzialnych za emocje i kontrolę impulsów, jak i z wyzwaniami rozwojowymi typowymi dla dorastania, takimi jak kształtowanie tożsamości, osiągnięcie autonomii czy budowanie relacji rówieśniczych. Zachowania autodestrukcyjne, obejmujące zarówno autoagresję bezpośrednią (np. samookaleczenia, próby samobójcze), jak i pośrednią (np. zachowania ryzykowne i uzależnienia), pełnią najczęściej funkcję nieadaptacyjnej regulacji emocji w sytuacji przeciążenia stresem, traumą lub brakiem wsparcia. Ich występowanie wiąże się z kumulacją czynników ryzyka biologicznych, psychologicznych i społecznych, przy czym ważną rolę odgrywają dysfunkcyjne środowisko rodzinne, presja szkolna, *bullying* oraz wpływ mediów społecznościowych. Skuteczna odpowiedź na to zjawisko wymaga podejścia wielopoziomowego, obejmującego profilaktykę uniwersalną, selektywną i wskazującą, rozwój edukacji społeczno-emocjonalnej, wzmocnienie systemu opieki środowiskowej oraz działania interwencyjne, takie jak telefony zaufania czy specjalistyczne wsparcie psychologiczne. Kluczowa jest także uważność dorosłych i podejście oparte na mocnych stronach, które sprzyjają budowaniu pozytywnej tożsamości młodzieży i przeciwdziałają eskalacji zachowań autodestrukcyjnych.

Słowa kluczowe: adolescencja, zachowania autodestrukcyjne, samouszkodzenia, próby samobójcze, czynniki ryzyka, regulacja emocji, wsparcie psychologiczne, profilaktyka

Self-destructive Behaviours of Adolescents – Challenges for the Support and Counselling System

Abstract. Adolescence is a period of profound biological, psychological and social transformations that heighten young people's vulnerability to emotional crises and risky behaviours, including self-destructive actions. Recent data from Poland and other countries indicate a significant increase in self-harm and suicide attempts among adolescents, particularly older girls living in urban environments. This trend is linked to the asynchronous development of brain structures responsible for emotional processing and impulse control, as well as developmental challenges such as identity formation, autonomy seeking and the establishment of peer and intimate relationships. Self-destructive behaviour—encompassing both direct self-aggression (e.g. self-injury, suicide attempts) and indirect forms (e.g. risky behaviours, addictions)—often serves as a maladaptive strategy for regulating overwhelming emotions in the context of stress, trauma or insufficient social support. These behaviours arise from the accumulation of biological, psychological and social risk factors, including family dysfunction, school pressure, peer victimisation and the influence of social media. Effective prevention and intervention require a multilevel approach involving universal, selective and indicated strategies, the enhancement of social-emotional learning, strengthened community-based mental health services and crisis-response tools such as helplines and specialised psychological support. The attentiveness of adults and strengths-based approaches play a critical role in fostering positive adolescent identity and reducing the escalation of self-destructive behaviours.

Keywords: adolescence, self-destructive behaviour, self-harm, suicide attempts, risk factors, emotion regulation, psychological support, prevention

Wprowadzenie

Okres dorastania wiąże się z dynamicznymi przemianami rozwojowymi w różnych obszarach funkcjonowania młodego człowieka, które sprzyjają doświadczeniom kryzysowym oraz zwiększają ryzyko, charakterystycznych dla okresu adolescencji zachowań problemowych czy też ryzykownych, które mogą mieć charakter rozwojowy, ale też stanowić nieadaptacyjne sposoby radzenia sobie (Brzezińska 2000; Harwas-Napierała, Trempała 2021). Jednym z poważniejszych problemów, które stają się udziałem adolescentów, są podejmowane przez nich zachowania autodestrukcyjne, ujmowane jako celowe działania młodych ludzi skierowane przeciwko sobie, zagrażające ich zdrowiu bądź życiu (Bąk 2021).

W ostatnich latach, co niepokojące, odnotowuje się narastanie tego zjawiska. W Polsce rośnie m.in. liczba nastolatków dokonujących samookaleczeń, na wysokim poziomie utrzymuje się liczba młodych osób podejmujących próby samobójcze (Kicińska, Palma 2021). Szacunki wskazują, że od 11% do nawet 39% młodzieży podejmuje różnego rodzaju zachowania autodestrukcyjne. Częstość zamierzonych samookaleczeń bez intencji samobójczych (Nonsuicidal SelfInjury (NSSI)) wśród uczniów szkół ponadpodstawowych, tj. wśród uczniów w wieku 14–15 lat, wahała się od 17,1% do 38,6% w poszczególnych krajach (H. Kądziała-Olech i in. 2015, s. 772;

A. Musielak 2025). Raport Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę (2023) wskazuje, że co piąty, biorący udział w badaniu, nastolatek okaleczał się, a 9% z nich miało za sobą próbę samobójczą. Dziewczęta:

istotnie częściej niż chłopcy deklarowały, że podejmowały zachowania autodestrukcyjne: samookaleczenia (29% vs 14%). Ponadto starsze nastolatki (w wieku 15–17 lat) znacząco częściej niż te młodsze (11–14 lat) okaleczały się (26% vs 18%), częściej podejmowały próby samobójcze (10% vs 8%). Do samookaleczeń dochodziło istotnie częściej wśród respondentów żyjących w mieście niż na wsi (25% vs 18%) (Makaruk i in. 2023).

W Polsce w 2023 roku Komenda Główna Policji odnotowała 1994 próby samobójcze w grupie wiekowej 7–18 lat. W przedziale 7–12 było to 78 prób, a w przedziale 13–18 miało miejsce 1916 prób. Analiza raportów z lat poprzednich wskazuje, że pierwszy poważny wzrost prób samobójczych wśród młodzieży nastąpił w 2021 roku. W porównaniu do 2020 roku odnotowano wtedy wzrost na poziomie 86%. Kolejny skokowy wzrost zaobserwowano, porównując dane udostępnione przez KGP z lat 2021 i 2022, wtedy wynosił on 41%. Warto zauważyć, że w 2023 roku nadal utrzymuje się wysoka liczba prób samobójczych wśród dzieci i młodzieży, jednak wzrost w stosunku do roku poprzedniego wynosi 2,9% (Kicińska, Palma 2021). Trzeba zaakcentować, że skokowy wzrost z lat poprzednich został zahamowany, ale nie ulega wątpliwości, że skala, etiologia i konsekwencje autodestrukcyjnych zachowań adolescentów wymagają wnikliwej i pogłębionej refleksji badawczej. Samobójstwo, jak wskazuje WHO, należy do czołowych przyczyn zgonów wśród ludzi młodych i jest trzecią najczęstszą przyczyną śmierci osób w wieku 15–19 lat (WHO 2025).

Zachowania autodestrukcyjne młodzieży na tle „burzliwej” adolescencji

„Adolescent to osoba opisywana przez to, co już za nią, a więc bezpieczne, ustabilizowane dzieciństwo i to, czego jeszcze nie osiągnęła, czyli dorosłość, dojrzałość. To osoba kojarzona z kimś nieokreślonym, niepewnym, nie do końca ukształtowanym, kimś w okresie przejściowym” (Kasperek-Golimowska 2004, s. 141). Adolescencja (dorastanie) to etap rozwoju przypadający mniej więcej na wiek od 10 do 19 lat. Jest to okres przejściowy między dzieciństwem a dorosłością, obejmujący gwałtowne zmiany biologiczne, psychiczne i społeczne. Adolescencja rozpoczyna się wraz z dojrzewaniem płciowym – zachodzą wówczas zmiany hormonalne i fizyczne (m.in. skok pokwitaniowy, rozwój drugorzędowych cech płciowych) prowadzące do osiągnięcia dojrzałości biologicznej (Oleszkowicz, Senejko 2013). Równolegle przebiegają zmiany w układzie nerwowym, w tym dynamiczny rozwój mózgu nastolatka. Wzmacniają się połączenia neuronalne w korze przedczołowej, odpowiedzialnej

za kontrolę impulsów i funkcje wykonawcze, choć pełna dojrzałość tych struktur następuje dopiero w młodszej dorosłości. Powoduje to, że młodzież bywa bardziej podatna na impulsywne reakcje i poszukiwanie silnych wrażeń, zanim zdobędzie pełnię zdolności kontroli behawioralnej. Jednocześnie dojrzewa układ limbiczny regulujący emocje – stąd w adolescencji obserwuje się huśtawki nastrojów oraz nasilone przeżywanie emocji pozytywnych i trudnych, co stanowi naturalną konsekwencję zmian neurohormonalnych (Ziółkowska, Wycisk 2019, s. 15–23; Trempała 2021). Obok realizujących się intensywnie przemian biologicznych, kluczowe są zmiany psychospołeczne. Dorastający młody człowiek stopniowo redefiniuje swój status – dąży do większej autonomii i niezależności od rodziców, a równocześnie coraz silniej identyfikuje się z grupą rówieśniczą. Relacje z rówieśnikami nabierają pierwszorzędного znaczenia: w tej grupie wiekowej kształtują się bliskie przyjaźnie, pierwsze związki uczuciowe, jak również pojawia się potrzeba akceptacji społecznej. Rówieśnicy stanowią ważny punkt odniesienia dla kształtującej się tożsamości nastolatka – dostarczają wsparcia emocjonalnego, ale też mogą wywierać presję związaną z konformizmem grupowym czy modami młodzieżowymi (co w pewnych sytuacjach bywa czynnikiem ryzyka zachowań problemowych) (Ziółkowska, Wycisk 2019).

W psychologii rozwojowej podkreśla się, że głównym zadaniem rozwojowym okresu adolescencji jest ukształtowanie spójnej tożsamości osobistej i społecznej. Erik H. Erikson opisywał dorastanie jako czas kryzysu „tożsamość vs. pomieszenie ról”, gdzie młody człowiek poszukuje odpowiedzi na pytanie „kim jestem?” i próbuje określić własny światopogląd, wartości oraz plany życiowe (Cybal-Michalska 2006). Proces ten obejmuje eksperymentowanie z różnymi rolami, ideologiami czy stylami bycia. Ważnym aspektem jest osiągnięcie poczucia odrębności i ciągłości siebie pomimo zmian zachodzących w ciele i otoczeniu. Innym istotnym zadaniem jest uzyskanie autonomii – nastolatek dąży do samodzielności w podejmowaniu decyzji oraz uniezależnienia się emocjonalnego od opiekunów (przy zachowaniu z nimi więzi). Nabywa również kompetencji do pełnienia przyszłych ról dorosłych, m.in. poprzez podejmowanie pierwszych poważniejszych decyzji edukacyjno-zawodowych (Piorunek 2021, Myszk-Strychalska 2021, Kozielska 2021). Ponadto adolescenci uczą się nawiązywania dojrzałych relacji społecznych – zarówno przyjacielskich, jak i intymnych – opartych na zaufaniu, empatii i wzajemności. Umiejętność budowania zdrowych więzi stanowi ważny wskaźnik pomyślnej adaptacji w dorosłym życiu (Brzezińska 2000; Cudak 2022; Chrost 2023).

Zdaniem teoretyków, co potwierdzają również doświadczenia zawodowe autorek niniejszego tekstu, adolescencja jest okresem rozwojowym, który może sprzyjać pojawianiu się zachowań autodestrukcyjnych, choć nie przesądza o nich deterministycznie. Wpływa na to synergiczne działanie czynników biologicznych, psychologicznych i społeczno-kulturowych. W mózgu nastolatków szybciej dojrzewają układy limbiczne odpowiedzialne za emocje i nagrodę, natomiast kora przedczołowa – kluczowa dla hamowania impulsów i przewidywania skutków – rozwija się

wolniej (tzw. asynchronia rozwojowa). Ta „nierównowaga” zwiększa skłonność do impulsywnych, ryzykownych zachowań, w tym autoagresji (Ravindranath i in. 2024). Warto zauważyć, że w okresie dorastania kumulują się stresory (egzamininy, konflikty w rodzinie, pierwsze relacje uczuciowe), a – na co wskazują wyniki badań oraz nasze obserwacje – rodziny nie zawsze należycie realizują swoje funkcje, co, biorąc pod uwagę ograniczenia w zakresie dostępu do skutecznej pomocy, może wzmacniać u młodzieży poczucie osamotnienia i prowadzić do podejmowania nieadaptacyjnych strategii zaradczych w postaci zachowań autodestrukcyjnych. W połączeniu z opisanymi wyżej czynnikami neuro- i psychospołecznymi¹ zwiększa to prawdopodobieństwo, że młody człowiek „sięgnie” po autodestrukcję jako nieadaptacyjną strategię regulacji emocji. Warto jednak wyraźnie zaakcentować, że adolescencja sama w sobie nie „powoduje” autodestrukcji, ale jej charakterystyczne cechy – dynamiczna przebudowa mózgu, intensywne kryzysy tożsamości, silne emocje, presja rówieśników i wpływ mediów – mogą prowadzić do większej podatności na tego typu zachowania (Romer 2010). To częściowo tłumaczy, dlaczego samouszkodzenia, ryzykowne używki czy próby samobójcze osiągają szczyt właśnie w wieku 12–19 lat. Świadomość tej podatności, w naszej ocenie, podkreśla wagę działań pomocowych i profilaktycznych, które mogą znacząco zmniejszyć ryzyko wejścia w spiralę zachowań autodestrukcyjnych.

Zachowania autodestrukcyjne – rozstrzygnięcie teoretyczne

Pojęcie zachowań autodestrukcyjnych (utożsamianych też z autoagresją czy samouszkodzeniami) obejmuje szerokie spektrum aktów szkodenia samemu sobie – zarówno w sensie fizycznym, jak i psychicznym. W literaturze przedmiotu funkcjonują różne definicje tego zjawiska, akcentujące rozmaite jego aspekty. Jedną z propozycji

¹ W ostatnim dziesięcioleciu można zauważyć wiele przemian i sytuacji, które stanowią dla młodych ludzi źródło stresu i nowych wyzwań rozwojowych. Zmieniają one dotychczasowy obraz dorastania, a ich konsekwencje będą odczuwalne przez długi czas – zarówno w sferze społecznej, jak i zawodowej. Jednym z kluczowych czynników była izolacja związana z pandemią COVID-19, która zaburzyła codzienny rytym życia rodzinnego i szkolnego, ograniczając kontakty społeczne, rozwój pasji oraz możliwość realizowania zainteresowań. Dodatkowo, przeniesienie edukacji i relacji rówieśniczych do przestrzeni wirtualnej przyczyniło się do pogłębienia trudności emocjonalnych i społecznych wśród młodzieży. Znaczącą rolę w generowaniu napięcia odgrywają także współczesne media – nadmiar negatywnych informacji dotyczących konfliktów, katastrof czy zagrożeń klimatycznych może nasilać poczucie lęku i niepewności wobec przyszłości. Równie stresującym czynnikiem jest niestabilność ekonomiczna oraz dynamiczne zmiany na rynku pracy, które utrudniają młodym ludziom planowanie własnej ścieżki zawodowej. Szybkie tempo dezaktualizacji wiedzy, konieczność stałego dostosowywania się do nowych wymagań oraz brak pewności co do przyszłego zapotrzebowania na konkretne kompetencje sprawiają, że okres dorastania staje się czasem szczególnej presji i niepewności.

opisuje zachowania autodestrukcyjne jako „każde dobrowolne, intencjonalne i podejmowane mniej lub bardziej świadomie zachowanie, które stwarza zagrożenie dla zdrowia lub życia jednostki” (Sokół-Szawłowska i in. 2015, s. 504). Definicja ta podkreśla trzy kluczowe elementy: *świadomą intencjonalność* działania (młoda osoba celowo podejmuje dany akt, a nie jest to np. przypadek), *autoagresywny kierunek* (agresja skierowana przeciw sobie, a nie wobec otoczenia) oraz *szkodliwość skutków* (realne narażenie na uszczerbek zdrowia lub zagrożenie życia). W podobnym duchu Anna Suchańska ujmuje autodestrukcyjność jako zachowania podejmowane dobrowolnie przez jednostkę – z różnym poziomem świadomości – które obiektywnie zagrażają jej zdrowiu lub życiu (Suchańska, Wycisk 2006). W niniejszym opracowaniu przyjmujemy rozumienie autodestrukcyjności młodzieży jako spektrum zachowań, w których młoda osoba świadomie – choć niekiedy impulsywnie – działa w sposób szkodzący sobie, przy czym działania te mogą mieć charakter zarówno bezpośredni (np. samookaleczenie ciała, próba samobójcza), jak i pośredni (np. podejmowanie skrajnie ryzykownych zachowań z narażeniem zdrowia).

Charakteryzując zjawisko autodestrukcyjności, badacze wyróżniają różne jego rodzaje. Jeden z podstawowych podziałów odwołuje się do kryterium sposobu zadawania sobie szkody i bezpośredniości skutków. W tym ujęciu mówimy o autoagresji bezpośredniej oraz pośredniej.

- Autoagresja bezpośrednia – obejmuje zachowania, w których osoba sama bezpośrednio zadaje sobie ból lub uszkodzenie ciała. Następuje tu fizyczna ingerencja w integralność własnego organizmu bądź działanie skutkujące natychmiastowym zagrożeniem życia. Klasycznymi przykładami są różne formy samouszkodzeń: np. *samookaleczenia* (nacinanie skóry ostrym przedmiotem, przypalanie skóry ogniem lub żrącymi chemikaliami, uderzanie głową o ścianę, wrywanie sobie włosów itp.), *celowe zatrucia* (zażywanie nadmiernej dawki leków, środków chemicznych lub narkotyków w intencji autoagresywnej) czy też *próby samobójcze* (podjęte działanie mające na celu odebranie sobie życia, np. podcięcie żył, powieszenie, skok z wysokości). W autoagresji bezpośredniej to sam nastolatek jest wykonawcą aktu agresji przeciw sobie – szkoda zadawana jest tu i teraz, a konsekwencje mogą być nieodwracalne (Ziółkowska i Wycisk 2019; Ćwikliński 2023).
- Autoagresja pośrednia – dotyczy zachowań, w których osoba naraża siebie na szkodę w sposób bardziej ukryty lub odwleczony w czasie. Szkodliwość jest realna, ale wynika z działań, które nie polegają na natychmiastowym samouszkodzeniu, tylko raczej zwiększają prawdopodobieństwo negatywnych skutków zdrowotnych w przyszłości. Innymi słowy, są to różnego rodzaju działania ryzykowne lub wyniszczające, które młody człowiek podejmuje przewlekłe, jak gdyby „pośrednio” agresywnie wobec siebie. Do tej kategorii zaliczamy m.in.: *ryzykowne zachowania* (np. skrajnie brawurową jazdą samochodem lub motocyklem, uprawianie seksu bez zabezpieczeń z przypadkowymi partnerami, chodzenie w niebezpieczne miejsca – działania te wiążą się z dużym ryzykiem

wypadku, urazu, zakażenia chorobą itp.), *zachowania nałogowe*, prowadzące do wyniszczenia organizmu (np. uzależnienia od alkoholu, narkotyków, nikotyny czy nowych substancji psychoaktywnych – ich nadużywanie stopniowo rujnuje zdrowie i życie młodej osoby), czy *działania autonegacyjne* w sferze zdrowia (np. zaniedbywanie jedzenia i celowe głodzenie się, typowe dla anoreksji, lub przymusowe objadanie się i prowokowanie wymiotów przy bulimii – co prowadzi do poważnych powikłań somatycznych). Autoagresją pośrednią bywa także podejmowanie niebezpiecznych wyzwań i tzw. challenge'ów znanych z mediów społecznościowych, w których młodzież świadomie naraża się na urazy lub upokorzenie. Czasami mówi się również o autoagresji relacyjnej – gdy nastolatek prowokuje innych do przemocy wobec siebie lub nieświadomie „wystawia się” na złe traktowanie, co też jest formą pośredniego krzywdzenia siebie (Ziółkowska i Wycisk 2019; Ćwikliński 2023).

Przedstawiony podział na autoagresję bezpośrednią i pośrednią ma walor porządkujący – pomaga zrozumieć, czy dana szkodliwa aktywność nastolatka jest intencjonalnym samookaleczeniem tu-i-teraz czy raczej długofalowym procesem autodestrukcji (np. poprzez nałogi lub zaniedbywanie siebie). W ocenie autorek niniejszego tekstu, co wynika z doświadczeń zawodowych, w praktyce jednak granice między tymi kategoriami mogą się zacierać. Niejednokrotnie te same osoby przejawiają równolegle obie formy autoagresji – np. nastolatek dokonujący cięć na skórze może jednocześnie nadużywać alkoholu lub celowo wchodzić w niebezpieczne relacje. Co więcej, wszystkie tego typu zachowania częstokroć pełnią podobne funkcje psychologiczne i wymagają podobnych działań pomocowych niezależnie od formy. Niemniej rozróżnienie bezpośredniej i pośredniej autodestrukcyjności podkreśla, że autoagresja to nie tylko spektakularne samookaleczenia widoczne gołym okiem – to także subtelniejsze formy krzywdzenia siebie, często trudniejsze do wychwycenia przez otoczenie (np. stopniowe popadanie w uzależnienie).

Uwarunkowania i czynniki ryzyka podejmowania zachowań autodestrukcyjnych w okresie adolescencji

Przyczyny podejmowania zachowań autodestrukcyjnych w okresie dojrzewania mają charakter złożony i wieloczynnikowy. W literaturze opisuje się cały szereg biologicznych, psychologicznych oraz społecznych czynników ryzyka, które – oddziałując wspólnie – zwiększają prawdopodobieństwo, że nastolatek zacznie przejawiać autoagresję. Poniżej omówiono kluczowe kategorie tych uwarunkowań.

Wśród motywów, dla których częstotliwość samouszkodzeń wśród młodzieży rośnie, można wyróżnić m.in.:

- wysoce stresogenne środowisko szkolne – charakteryzuje je wielozadaniowość, nacisk na sukces edukacyjny i rywalizację, przemoc rówieśniczą;

- zanik poczucia wspólnoty i wsparcia społecznego, pozostawianie nastolatków przez rodziców samym sobie przez większą część dnia;
- brak konstruktywnego modelu regulacji emocji i samouspokajania w środowisku rodzinnym i szkolnym;
- propagowanie środków zmieniających świadomość jako metody radzenia sobie z emocjami i stresem oraz oczekiwanie natychmiastowej poprawy;
- przedstawianie samouszkodzeń jako normalnej reakcji na stres;
- duża dostępność instruktaży dotyczących samouszkodzeń w Internecie, książkach, programach, filmach, serialach;
- gloryfikowanie zachowań autoagresywnych i obdarzanie osób, które je przejawiają, uwagą (Łuba 2022a, s. 20).

Wskazuje się, że autoagresja młodzieży jest często nieadaptacyjną strategią radzenia sobie z bólem psychicznym (Baranowska 2015). Młodzi ludzie, którzy nie nabyli skutecznych mechanizmów regulacji emocji, mogą w sytuacji przytłaczającego napięcia czy smutku uciekać się do działań autodestrukcyjnych jako sposobu na chwilowe rozładowanie emocji. Do istotnych czynników psychologicznych należą więc: trudności w radzeniu sobie z emocjami – wysoki poziom impulsywności, niska tolerancja na frustrację, skłonność do silnych wahań nastroju (Drzał 2023). Kolejnym czynnikiem jest trauma i przemoc doświadczona we wczesnym okresie życia. Autoagresja może w takich przypadkach pełnić różne funkcje: stanowić formę samokarania (młody człowiek obwinia się za doznaną krzywdę), sposób na odzyskanie poczucia kontroli nad własnym ciałem (poprzez „decydowanie” o zadawanym bólu po doświadczeniu bycia ofiarą cudzej przemocy) lub też wołanie o pomoc sygnalizujące głębokie cierpienie (Pilarczyk, Włodarczyk 2019). Niektóre nastolatki podejmują zachowania autodestrukcyjne również z powodu zaburzeń poznawczych: mają zniekształcone przekonania na swój temat (skrajnie niska samoocena, poczucie bycia „złym” czy bezwartościowym, myśli typu „zasługuję na ból”) (Kubiak 2014). Autoagresja bywa dla tych osób drogą do *zamiany cierpienia psychicznego na ból fizyczny*, który jest łatwiejszy do zniesienia lub kontrolowania. Wreszcie autoagresja może pełnić funkcję komunikacyjną – stanowi niewerbalny komunikat o cierpieniu kierowany do otoczenia (rodziców, wychowawców). Młodzież, która nie potrafi lub nie ma śmiałości prosić wprost o pomoc, czasem sięga po drastyczne sygnały jak samookaleczenie, by uzewnętrznić swój ból i rozpacz (Żechowski, Namysłowska 2008).

Na zachowania autodestrukcyjne nastolatków istotny wpływ wywierają również okoliczności środowiskowe: rodzina, rówieśnicy, szkoła, kultura młodzieżowa. Jednym z najważniejszych jest sytuacja rodzinna. Młodzi ludzie pochodzący z rodzin dysfunkcyjnych – gdzie występuje przemoc domowa, uzależnienia rodziców, chroniczne konflikty, chłód emocjonalny lub nadmiernie krytyczny styl wychowania – są znacznie bardziej narażeni na autoagresję. Brak poczucia bezpieczeństwa i wsparcia w rodzinie może sprawiać, że nastolatek nie widzi innego sposobu poradzenia sobie z negatywnymi emocjami niż samouszkodzenie. Szczególnie destrukcyjny bywa styl

wychowawczy unieważniający emocje dziecka – gdy rodzice bagatelizują uczucia nastolatka, wyśmiewają je bądź karzą za okazywanie słabości. Taka atmosfera uczy młodą osobę tłumienia uczuć i pozbawia ją strategii konstruktywnego rozładowania napięcia – co często prowadzi do wybuchów autoagresji lub autodestrukcyjnych sposobów regulacji (np. sięgania po substancje psychoaktywne) (Warzocha, Gmitrowicz, Pawełczyk 2008). Kolejnym czynnikiem społecznym jest presja rówieśnicza oraz szkolna. Współczesna młodzież bywa obciążona wysokimi oczekiwaniami – osiągnięć szkolnych, sukcesów pozalekcyjnych, doskonałego wyglądu. Lęk przed porażką może u wrażliwych nastolatków generować poczucie bezradności i przyczyniać się do zachowań autodestrukcyjnych (np. samookaleczenia jako kara za „słabość” lub – paradoksalnie – jako sposób na uniknięcie wymagań poprzez chorobę). Rówieśnicy natomiast odgrywają rolę dwojaką: z jednej strony są źródłem wsparcia, lecz z drugiej mogą dostarczać negatywnych wzorców. W grupach młodzieżowych zdarza się „efekt zarażania” autoagresją – gdy w bliskim otoczeniu znajduje się ktoś samouszkodzający się, inni podatni emocjonalnie nastolatki mogą w wyniku naśladownictwa także zacząć to robić (Jankowiak, Matysiak-Błaszczak 2019). Podobny mechanizm dotyczy społeczności internetowych: pewne strony czy fora (często niestety łatwo dostępne) prezentują treści o samookaleczeniach lub zachęcają do niebezpiecznych wyzwań, co normalizuje te zjawiska. Media społecznościowe i Internet odgrywają obecnie ogromną rolę – z jednej strony umożliwiają znalezienie wsparcia (są grupy wsparcia, kampanie uświadamiające), ale z drugiej mogą *potęgować problemy*. Badania wskazują, że nastolatki spędzające bardzo dużo czasu na platformach społecznościowych częściej zgłaszają samouszkodzenia (Makaruk, Włodarczyk, Skoneczna 2019). Przyczyn upatruje się m.in. w tym, że intensywne korzystanie z social mediów nasila objawy depresyjne i poczucie beznadziei (np. poprzez nieustanne porównywanie się z innymi, ekspozycję na cyberprzemoc), co pośrednio sprzyja autoagresji. Wreszcie czynnikiem ryzyka są także negatywne doświadczenia w szkole: *bullying* (prześladowanie przez rówieśników), izolacja społeczna, poczucie odrzucenia przez grupę. Młodzież doświadczająca chronicznej przemocy rówieśniczej często internalizuje niską samoocenę i bezradność, co może prowadzić do samouszkodzeń lub prób samobójczych jako „ucieczki” od cierpienia (Makaruk, Włodarczyk, Skoneczna 2019).

Zasadniczym źródłem zachowań autodestrukcyjnych młodzieży jest nieumiejętność zdrowego radzenia sobie z nagromadzonym napięciem i trudnymi emocjami. Dorastający człowiek, przytłoczony bólem psychicznym czy stresem, szuka ulgi – a gdy brakuje mu konstruktywnych strategii, sięga po rozwiązania krzywdzące samego siebie. Autoagresja staje się wówczas nieadaptacyjną metodą regulacji emocji, prymitywnym mechanizmem rozładowania uczuć, takich jak złość, smutek czy poczucie winy. Niestety, zachowania te potrafią być samowzmocniające – chwilowa ulga po akcie autoagresji uczy, że jest to skuteczny (choć destrukcyjny) sposób poradzenia sobie z cierpieniem. W efekcie młoda osoba może coraz częściej uciekać się do autodestrukcji, popadając w pewnego rodzaju uzależnienie behawioralne.

Z czasem autoagresja staje się nawykową reakcją na stres – błędnym kołem, z którego trudno wyjść bez profesjonalnej pomocy (Lelonek-Kuleta 2014).

W naszej ocenie za tymi zachowaniami niezwykle często kryją się niezaspokojone prymarne potrzeby – potrzeba przynależności, miłości, akceptacji, uznania, bezpieczeństwa czy (w sposób szczególny) poczucia kontroli nad własnym życiem. Za niezwykle istotne w sytuacji dokonywania samookaleczeń uważamy skupienie się nie tylko na redukcji czy minimalizowaniu objawów. Uważamy, że niezwykle istotnym jest identyfikowanie, rozwijanie i wzmacnianie mocnych stron i zasobów adolescenta. Podejście oparte na mocnych stronach pozwala na budowanie pozytywnej tożsamości, która nie jest definiowana wyłącznie przez problemy i trudności.

Należy wyraźnie podkreślić, że powyższe czynniki (biologiczne, psychologiczne, społeczne) rzadko działają w izolacji. Ryzyko autodestrukcji rośnie na skutek kumulacji wielu obciążeń, np. nastolatka z predyspozycją do depresji (biologia) wychowującego się w nieprzyjnym środowisku rodzinnym (społeczne) i doświadczającego przemocy rówieśniczej (społeczne) będzie szczególnie podatna na zachowania autoagresywne. Co więcej, obecność jednego problemu może pociągać za sobą kolejne (np. trauma prowadzi do depresji, a ta do nadużywania substancji jako formy autodestrukcji). W praktyce klinicznej zwraca się uwagę, że występowanie samookaleczeń u młodzieży jest silnym sygnałem ostrzegawczym – badania wykazują, że wielokrotnie samookaleczający się nastolatki o wiele częściej podejmują w przyszłości próby samobójcze (Autoagresja stanowi więc czynnik ryzyka zachowań jeszcze bardziej tragicznych w skutkach (jak samobójstwo), przez co tak ważna jest odpowiednia profilaktyka, pomoc, wsparcie i skuteczna interwencja). Jak wskazuje M. Łuba:

Próba samobójcza jest uznawana za główny, niezależny czynnik ryzyka samobójstwa – ok. 40% osób po próbie ponawia ją w ciągu pierwszych 12–14 miesięcy, a wcześniejsze próby samobójcze stwierdzane są u co trzeciej ofiary samobójstwa (WHO 2019). Niestety wciąż wiele osób uznaje próby samobójcze za zachowania prowokacyjne („Skoro przeżył, tak naprawdę nie chciał się zabić, a jedynie zwrócić na siebie uwagę i zyskać uwagę otoczenia”) lub manipulacyjne („To szantaż emocjonalny – w ten sposób próbuje coś wymusić lub osiągnąć”). Nie ma podziału na „prawdziwe” i „fałszywe” próby. Każde takie działanie oznacza ambiwalentny stosunek do życia i śmierci („W jakimś stopniu chcę umrzeć i w jakimś stopniu chcę żyć”) i może rodzić ogromne niebezpieczeństwo (Łuba 2022b, s. 46).

W poszukiwaniu skutecznych form pomocy – refleksje dotyczące wsparcia młodzieży przejawiającej zachowania autodestrukcyjne

Zachowania autodestrukcyjne podejmowane przez młodzież i ich wieloczynnikowa etiologia sprawiają, że konieczne są wielopoziomowe działania zapobiegawcze oraz efektywne formy interwencji. W naszej ocenie profilaktyka powinna obejmować

zarówno działania uniwersalne, skierowane do całej populacji nastolatków (realizowane na przykład dzięki szkolnej edukacji zdrowotnej), jak i działania selektywne, ukierunkowane na grupy ryzyka (młodzież z objawami depresji, ofiary przemocy itd.), a także interwencje ukierunkowane na jednostki już przejawiające autoagresję.

Szkoła, obok rodziny, jako środowisko, w którym młodzież spędza codziennie wiele godzin, mogłaby odgrywać kluczową rolę w profilaktyce zjawiska. Na arenie międzynarodowej istnieją specjalistyczne programy profilaktyczne mające na celu zapobieganie samookaleczeniom i podejmowaniu prób samobójczych wśród uczniów. Przykładem może być europejski program YAM (*Youth Aware of Mental Health*), realizowany w szkołach średnich, który poprzez warsztaty uczy młodzież zdrowych sposobów radzenia sobie ze stresem i poszukiwania pomocy. W ostatnim czasie Unia Europejska udzieliła wsparcia finansowego na rzecz ogromnego programu badawczego pod nazwą SEYLE (*Saving and Empowering Young Lives in Europe*), w którym wzięło udział 10 krajów unijnych (Austria, Estonia, Francja, Hiszpania, Irlandia, Niemcy, Rumunia, Słowenia, Węgry i Włochy), Izrael oraz Szwecja jako centrum koordynacyjne. W wyniku realizacji programu wdrażanego, co bardzo ważne, na zasadzie RTC (*randomized controlled trial*), w którym udział wzięło 168 szkół i ok. 12 tys. uczniów w wieku 14–16 lat, ustalono, że przynajmniej jedna z ocenianych programem interwencji, o nazwie YAM (*Youth Aware Mental Health*) okazała się być rokującą, skutecznie zmniejszając u objętej nią młodzieży liczbę prób samobójczych (Pawłowski 2020, s. 102). Ważnym elementem profilaktyki szkolnej jest także realizowana już w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej (a więc dedykowana niektórym uczniom) edukacja społeczno-emocjonalna – zajęcia rozwijające u dzieci i młodzieży umiejętności radzenia sobie z emocjami, rozwiązywania konfliktów, empatii i komunikacji, realizowana pod postacią zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne. Wprowadzenie tego typu treści do szkół może wzmacniać czynniki chroniące, takie jak umiejętność konstruktywnego wyrażania złości czy radzenia sobie z porażką, co pośrednio redukuje ryzyko zachowań autodestrukcyjnych. Ponadto szkoły powinny promować atmosferę wsparcia i otwartości – szkolni pedagodzy i psychologowie powinni być dostępni dla uczniów, a nauczyciele przeszkoleni w rozpoznawaniu symptomów autoagresji (np. ukrytych blizn, oznak depresji) oraz odpowiednim reagowaniu. Niektóre kraje wprowadzają obowiązek zatrudniania specjalistów zdrowia psychicznego w szkołach – w Polsce od 2022 roku każda placówka oświatowa musi zapewnić dostęp do psychologa lub pedagoga specjalnego, co ma ułatwić wczesne wychwycenie problemów i wsparcie uczniów. Wzmocnienie szkolnych kadr psychologicznych to jeden z postulatów poprawy profilaktyki w raporcie Najwyższej Izby Kontroli (NIK 2024).

Wsparcie rówieśnicze i grupy samopomocowe to kolejny obszar możliwego wsparcia. Młodzież ceni sobie pomoc osób, które „przechodzą przez to samo”. Dlatego cenną formą pomocy są grupy wsparcia dla nastolatków zmagających się z autoagresją. W warunkach kontrolowanych przez terapeutów (np. w ośrodkach

młodzieżowych, przy poradniach zdrowia psychicznego) tworzy się grupy, w których młodzi mogą dzielić się swoimi doświadczeniami w bezpiecznej, nieoceniającej atmosferze. Uczestnicy uczą się od siebie nawzajem, jak radzić sobie z chęcią samouszkodzenia, dzielą sposobami na odwrócenie uwagi od bólu psychicznego bez krzywdzenia siebie (np. techniki zastępcze: rysowanie po skórze markerem zamiast cięcia, uciskanie kostki lodu w dłoni zamiast przypalania itd.). Tego typu grupy zwiększają poczucie przynależności i przeciwdziałają samotności – młody człowiek przestaje czuć się „odmieńcem”, widząc, że inni borykają się z podobnymi impulsami. Rówieśnicy mogą być także zaangażowani w programy „peer support” w szkołach – specjalnie przeszkoleni uczniowie (starsi koledzy) pełnią rolę liderów wsparcia, inicjują rozmowy z bardziej wycofanymi kolegami, sygnalizują pedagogom niepokojące sytuacje. (W Polsce pierwszy nabór wniosków do projektu Peer-to-peer support, trwał do 29.06.25). W Wielkiej Brytanii, w odpowiedzi na skalę problemu samookaleczeń młodzieży, utworzono nawet internetową sieć wsparcia *National Self-Harm Network*, organizującą grupy wsparcia dla rodzin i bliskich osób autoagresywnych oraz kampanie zwiększające społeczne zrozumienie tego zjawiska (Sokół-Szawłowska 2015). Takie inicjatywy, w naszej ocenie, są cennym uzupełnieniem oficjalnych form pomocy. Telefony zaufania i pomoc kryzysowa to kolejny istotny element systemu interwencyjno-pomocowego. W sytuacji ostrego kryzysu psychicznego lub gdy nastolatek nie ma w otoczeniu nikogo zaufanego, do kogo mógłby się zwrócić, ogromną rolę odgrywają bezpłatne linie pomocowe. W Polsce działa m.in. Telefon Zaufania dla Dzieci i Młodzieży 116 111, czynny 24/7, obsługiwany przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę – młodzi ludzie mogą anonimowo porozmawiać z przeszkolonymi konsultantami o swoich problemach. Statystyki wskazują, że liczba zgłoszeń związanych z samookaleczeniami do 116 111 wzrosła dramatycznie w ostatnich latach (o ponad 130% w ciągu siedmiu lat, co potwierdza, jak potrzebna jest to usługa (Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę 2023). Niezwykle ważne jest upowszechnianie informacji o tych formach pomocy wśród młodzieży, np. poprzez plakaty w szkołach, kampanie w mediach społecznościowych. Pomoc kryzysowa obejmuje również Centra Interwencji Kryzysowej oraz Szpitalne Oddziały Ratunkowe (SOR) dla przypadków ostrej autoagresji (kiedy nastolatek trafia z powodu urazu samookaleczeniowego lub zatrucia – wówczas powinna być zapewniona konsultacja psychiatryczna).

W naszej ocenie poza pomocą doraźną oraz indywidualną terapią potrzebne są rozwiązania systemowe na poziomie ochrony zdrowia i polityki społecznej. Jednym z nich jest poprawa dostępności opieki psychiatrycznej i psychologicznej dla dzieci i młodzieży. W Polsce przez długi czas system ten był niewydolny – brakowało psychiatrów dziecięcych, a oddziały były przepełnione. Od 2020 roku wdrażany jest jednak nowy model opieki środowiskowej, oparty na trzech poziomach referencyjnych (pierwszy poziom – lokalne poradnie psychologiczno-psychoterapeutyczne dla młodzieży bez wymogu skierowania; drugi – poradnie specjalistyczne, trzeci – oddziały

stacjonarne psychiatryczne. Celem tej reformy jest wychwytywanie problemów psychicznych – w tym zachowań autodestrukcyjnych – na jak najwcześniejszym etapie i udzielanie pomocy blisko miejsca zamieszkania. Choć reforma napotyka trudności (NIK oceniła, że potrzeby wciąż nie są zaspokojone w pełni, kierunek ten uchodzi za dobrą praktykę zgodną z zaleceniami ekspertów, by odchodzić od traktowania kryzysów nastolatków jedynie szpitalnie, a rozwijać opiekę ambulatoryjną i środowiskową (Ministerstwo Zdrowia 2024). Kolejną dobrą praktyką są kampanie społeczne destygmatyzujące korzystanie z pomocy psychologicznej. W ostatnich latach organizuje się w Polsce kampanie informacyjne, np. #zdrowebezpresji czy inicjatywy fundacji takich jak Zobacz... JESTEM, które uświadamiają, że samookaleczenia nie są „szukaniem uwagi” czy „fanaberią”, lecz wołaniem o pomoc i objawem cierpienia, z czym się absolutnie zgadzam. W skali międzynarodowej WHO rekomenduje wdrażanie kompleksowych strategii zapobiegania samobójstwom wśród młodzieży, obejmujących m.in. szkolenia personelu szkolnego, ograniczanie dostępu młodych do środków najbardziej śmiertelnych (np. broni palnej, wysoko skoncentrowanych leków) oraz współpracę z mediami w zakresie odpowiedzialnego informowania o samobójstwach, by unikać efektu „zarażania”. Ważnym aspektem jest także włączanie rodziców w działania profilaktyczne – oferowanie warsztatów dla rodziców nastolatków, by zwiększyć ich kompetencje w komunikacji z dziećmi, rozpoznawaniu oznak depresji czy autoagresji, radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami wychowawczymi. Działania profilaktyczne powinny być wieloaspektowe i skoordynowane – jak ujęła to WHO, wymagane jest podejście wielopoziomowe z wykorzystaniem różnych platform (szkoły, media, służba zdrowia, społeczność) w celu wzmacniania odporności psychicznej młodzieży i oferowania im alternatyw wobec zachowań ryzykownych (WHO 2021).

Podsumowując, istnieje dziś sporo narzędzi i metod pomagających młodzieży dotkniętej autodestrukcyjnością – od edukacji i profilaktyki w szkołach, poprzez profesjonalną terapię, po linię wsparcia kryzysowego. Kluczowe jest jednak, by środki te były dostępne i odpowiednio wykorzystywane. W naszej ocenie wiele zależy od uważności dorosłych z otoczenia nastolatka (rodziców, nauczycieli, trenerów sportowych) – to oni często jako pierwsi mogą zauważyć sygnały ostrzegawcze i zachęcić młodą osobę do skorzystania z pomocy. Dlatego niezwykle ważna jest świadomość społeczna na temat samouszkodzeń i innej autoagresji: zrozumienie, że nie jest to „moda” czy akt manipulacji, lecz objaw głębokiego dyskomfortu psychicznego, z którym młody człowiek nie umie sobie poradzić, jest według nas niezwykle istotne. Odpowiednio wczesna interwencja może zapobiec eskalacji – wiele historii nastolatków, którym udało się przezwyciężyć autoagresję, zaczyna się od tego, że ktoś z dorosłych okazał empatię i pokierował ich do specjalisty. Optymalne efekty daje połączenie działań na poziomie indywidualnym (terapia, wsparcie), grupowym (rówieśnicy, szkoła) i systemowym (strategie państwowe, poprawa dostępności opieki) – tylko tak kompleksowo można zmierzyć się z problemem autodestrukcyjnych zachowań młodzieży.

BIBLIOGRAFIA

- Baranowska A. (2015), *Zachowania autodestrukcyjne wśród młodzieży*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4(58).
- Bąk M. (2021), *Zachowania autodestrukcyjne młodzieży – ujęcie psychologiczne*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*, J. Trempała (red.), Warszawa, s. 201–214.
- Brzezińska A. (2000), *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa.
- Chrost M. (2023), *Ku dojrzałości społecznej*, w: *Relacje społeczne młodzieży*, M. Szast (red.), Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 133–144.
- Cudak S. (2022), *Kształtowanie wartości dzieci i młodzieży w uwarunkowaniach społeczno-emojonalnych współczesnej rodziny*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 40, 45–58. <https://doi.org/10.25951/9534>
- Cybal-Michalska A. (2006), *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań.
- Ćwikliński A. (2023), *Zachowania autodestrukcyjne i suicydalne adolescentów jako odpowiedź na problemy egzystencjalne*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 1(23).
- Drzał E. (2023), *Wybrane czynniki ryzyka dokonywania niesamobójczych samouszkodzeń wśród młodzieży hospitalizowanej psychiatrycznie*, (Rozprawa doktorska).
- Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę (2023), <https://fdds.pl/o-fundacji/co-nowego-w-fundacji/30-wiecej-lekow-130-wiecej-samookaleczen-180-wiecej-mysli-zamiarow-i-prob-samobojczych.html>
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2021), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa.
- Jankowiak B., Matysiak-Błaszczak A. (2019), *Ryzyko i ochrona w środowisku rówieśniczym dzieci i młodzieży*, „Studia Edukacyjne”, 53(4), 157–174.
- Kasperek-Golimowska E. (2012), *Edukacja seksualna jako forma ochrony i promocji zdrowia seksualnego*, w: *Przemiany seksualności w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, Z. Lew-Starowicz, K. Waszyńska (red.), Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kądziała-Olech H., Żak G., Kalinowska B., Wągrowcka A., Perestret G., Bielawski M. (2015), *Częstość zamierzonych samookaleczeń bez intencji samobójczych – nonsuicidal Self Injury (NSSI) wśród uczniów szkół ponadpodstawowych w odniesieniu do wieku i płci*, „Psychiatria Polska”, 49(4), s. 765–778.
- Kicińska L., Palma J. (2021), *Zachowania samobójcze wśród dzieci i młodzieży*. Raport za lata 2012-2021 *Zachowania samobójcze wśród dzieci i młodzieży*, [dostęp: 20.07.2025].
- Kozielska J. (2021), *Uczniowie szkół podstawowych i kształcących w zawodzie wobec swojej przyszłości edukacyjno-zawodowej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kubiak A. (2014), *Mechanizm radzenia sobie z napięciem u osób podejmujących nawykowe samouszkodzenia*, rozprawa doktorska, <https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/6b5ebf15-f5f0-45ed-85a8-188585a4ae8a/content>
- Lelonek-Kuleta B. (2014), *Uzależnienia behawioralne – podstawy teoretyczne*, w: *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży*, J. Jarczyńska (red.), Bydgoszcz.
- Łuba M. (2022a), *Stany depresyjne i kryzys samobójczy*, w: *Młodzi w kryzysie*, <https://dzialam.um.warszawa.pl/documents/64756/0/M%C5%82odzi+w+kryzysie+-+poradnik+dla+rodzic%C3%B3w+i+doros%C5%82ych+pracuj%C4%85cych+z+m%C5%82odzie%C5%BC%C4%85.+Aktualny.pdf/76404655-5c83-4c87-0a6c-c2691cf28617?t=1652709764442> [dostęp: 12.07.2025].
- Łuba M. (2022b), *Samouszkodzenia u młodzieży – zrozumieć, żeby mądrze reagować*, w: *Młodzi w kryzysie*, <https://dzialam.um.warszawa.pl/documents/64756/0/M%C5%82odzi+w+kryzysie+-+poradnik+dla+rodzic%C3%B3w+i+doros%C5%82ych+pracuj%C4%85cych+z+m%C5%82odzie%C5%BC%C4%85.+Aktualny.pdf/76404655-5c83-4c87-0a6c-c2691cf28617?t=1652709764442>

- +poradnik+dla+rodzic%C3%B3w+i+doros%C5%82ych+pracuj%C4%85cych+z+m%C5%82odzie%C5%BC%C4%85.+Aktualny.pdf/76404655-5c83-4c87-0a6c-c2691cf28617?t=1652709764442 [dostęp; 12.07.2025].
- Makaruk K., Drabarek K., Popyk A., Wójcik S., Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę (2023), *Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce*, https://fdds.pl/_Resources/Persistent/4/0/d/e/40de383c074981a2c2061800f8a565d2f4d53b55/Raport%20Diagnoza%20Przemocy%20wobec%20Dzieci%202023.pdf [dostęp: 12.07.2025].
- Makaruk K., Włodarczyk J., Skoneczna P. (2019), *Problematyczne używanie Internetu przez dzieci i młodzież. Raport z Badań*, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa.
- Makowska A., Gmitrowicz A. (2018), *Samouszkodzenia u młodzieży – zalecenia postępowania klinicznego*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, 18, nr 2, 219–225.
- Ministerstwo Zdrowia (2024), *Ochrona zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży – trzy poziomy opieki nad dzieckiem w kryzysie psychicznym* <https://www.gov.pl/web/zdrowie/informacja-o-aktualnym-stanie-prac-nad-reforma-w-systemie-ochrony-zdrowia-psychicznego-dzieci-i-mlodziezy>
- Musiela A. (2025), *Ocena ryzyka samookaleczeń i myśli samobójczych w pracy z młodzieżą*. <https://czasopismopsychologiadzieci.pl/artikul/ocena-ryzyka-samookaleczen-i-mysli-samobojczych-w-pracy-z-mlodzieza#:~:text=Szacunkowe%20dane%20wskazuj%C4%85%C2%20%C5%BCe%20liczba,2591> [dostęp 18.06.2025]
- Myszka-Strychalska L. (2021), *Dylematy młodzieży dotyczące projektowania własnej przyszłości zawodowej w perspektywie elastycznego rynku pracy*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, 14(1), 107–124, [https://doi.org/10.19251/sej/2021.14.1\(7\)](https://doi.org/10.19251/sej/2021.14.1(7))
- NIK (2024), Raport Najwyższej Izby Kontroli, *Pomoc psychologiczna i psychoterapeutyczna dla dzieci i młodzieży*, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,29683,vp,32542.pdf>
- Oleszkowicz A., Senejko A. (2013), *Dorastanie. Między buntem a lękiem*, Warszawa.
- Pawłowski L. (2020), *Nowe możliwości efektywnego zapobiegania samobójstwom*, „Państwo i Społeczeństwo”, (20) nr 2.
- Pilarczyk K., Włodarczyk J. (2019), *Krzywdzenie emocjonalne w dzieciństwie a zachowania autodestrukcyjne. Wyniki badań polskich studentów*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, t. 18, nr 1.
- Piorunek M. (2021), *Młodzież o karierze – postrzeganie kariery na etapie adolescencji i wczesnej dorosłości*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 40(2), 87–106, <https://doi.org/10.17951/lrp.2021.40.2.87-106>
- Ravindranath O. (2024), *Adolescent Neurocognitive Development And Decision-Making Abilities Regarding Gender-Affirming Care* <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11247355/> [dostęp: 2.07.2025].
- Romer D. (2010), *Adolescent Risk Taking, Impulsivity, And Brain Development: Implications For Prevention*, „Developmental Psychobiology”, 52(3), s. 263–276, https://www.yoathadtoolbox.org.au/sites/default/files/documents_global/Adolescent%20Risk%20Taking%2C%20Impulsivity%2C%20and%20Brain%20Development-%20Implications%20for%20Prevention%2C%20by%20Daniel%20Romer.pdf
- Sokoł-Szawłowska M. (2015), *Zachowania autoagresywne u osób z zaburzeniami psychicznymi – badanie z udziałem użytkowników portalu społecznościowego*, „Psychiatria Polska”, 49(3), 503–516.
- Suchańska A., Wycisk J. (red.), (2006), *Samouszkodzenia. Istota, uwarunkowania, terapia*, Poznań.
- Szredzińska R. (2022), *Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. Dzieci się liczą 2022: Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży*, Warszawa.

- Trempała J. (red.), (2021), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa.
- Warzocha D., Pawłowska M., Zaremba A. (2009), *Związek samouszkodzeń wśród młodzieży hospitalizowanej a sytuacja rodzinna*, „Psychiatria Polska”, 43(5), 657–667.
- WHO 2021 LIVE LIFE An Implementation Guide For Suicide Prevention In Countries <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/8f4bb596-e6e4-4328-a5ed-00e01ec0068d/content>
- World Health Organization. “Adolescent mental health.” *WHO Fact Sheets*. Genewa: WHO, 2021, [dostęp 5.11.2025], <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health#:~:text=Suicide%20is%20the%20third%20leading,or%20weakening%20suicide%20prevention%20efforts> [dostęp: 27.06.2026].
- Ziółkowska B., Wycisk J. (2019), *Autodestruktywność dzieci i młodzieży*, Warszawa: Difin.
- Żechowski C., Namysłowska I. (2008), *Kulturowe i psychologiczne koncepcje samouszkodzeń*, „Psychiatria Polska”, 48(6), 643–660.

EDYTA ZIERKIEWICZ

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: 0000-0003-0312-874X

Psychologiczna pomoc chorym doświadczającym zmęczenia chorobą nowotworową¹

Streszczenie. Rozdział dotyczy jeszcze słabo uświadomionego w Polsce problemu zmęczenia chorobą nowotworową, którego w trakcie leczenia medycznego lub procesu powracania do zdrowia doświadcza ok. 90% pacjentów. Chorzy często swoje złe samopoczucie psychofizyczne uważają za oczywisty i niemożliwy do wyeliminowania skutek inwazyjnych terapii onkologicznych, zwłaszcza chemioterapii. Powoli jednak następują zmiany w odniesieniu do leczenia zmęczenia rakiem, niejako w następstwie zrozumienia, że powinno się je eliminować, podobnie jak intensywny ból. W usuwaniu przyczyn osłabionej kondycji efektywne okazuje się połączenie fizjoterapii i psychoterapii. Wśród najczęściej stosowanych metod psychologicznych znajdują się te charakterystyczne dla podejścia poznawczo-behawioralnego, *mindfulness* oraz terapii akceptacji i zaangażowania. Rzadko natomiast dorosłym pacjentom rekomendowana jest śmiechoterapia, choć sprawdziła się już na oddziałach dziecięcych.

Słowa kluczowe: choroba nowotworowa, jakość życia pacjentów onkologicznych, psychospołeczne uwarunkowania, strategie radzenia sobie, interwencje psychospołeczne

Psychological Support for Patients Experiencing Cancer Fatigue

Abstract. This article addresses the still poorly understood in Poland problem of cancer-related fatigue, even though approximately 90% of patients is experiencing it during medical treatment or their recovery. Patients often consider their poor psychophysical well-being to be an obvious and inescapable consequence of invasive oncological treatments, especially chemotherapy. However, changes are slowly taking place in the treatment of cancer-related fatigue, stemming from the understanding that it should be addressed, just like treating an intense pain. A combination of physiotherapy and psychotherapy has proven effective in addressing the causes of this weakened condition. Among the most commonly used psychological methods are those from cognitive-

¹ Tekst, w nieco zmienionej formie, ukazał się informatorze dla osób chorujących na raka, pt. *Fizjoterapia kontra zmęczenie chorobą*, wydanym przez Stowarzyszenie Pomocy Chorym Onkologicznie „Różowe Okulary”, Wrocław 2022.

behavioral therapy, mindfulness, and acceptance and commitment therapy. Laughter therapy, however, is rarely recommended for adult patients, although it has proven effective in pediatric wards.

Keywords: cancer-related fatigue, quality of life, psychosocial determinants, coping strategies, psychosocial interventions

Zmęczenie chorobą nowotworową. Wprowadzenie

Zmęczenie rakiem (ang. *cancer fatigue*, *cancer-related fatigue*) definiowane jest jako subiektywnie odczuwane przez pacjentów wyczerpanie psychofizyczne, trwające dłuższy czas, bardzo trudne do zniwelowania typowymi metodami, a przez to oddziałujące w dojmujący sposób na ich codzienne życie (por. np. Buss i in. 2012; Luthy i in. 2011). Może być ono doświadczane na różnych etapach mierzenia się z rakiem, zarówno podczas leczenia medycznego (w szczególności podczas chemioterapii), jak i w okresie remisji, a więc przez osoby uznane za już wyleczone (ang. *disease-free survivors*) (np. Minton, Stone 2009). Zmęczenie rakiem łączone jest ze spadkiem energii życiowej u pacjentów, ich osłabieniem (wynikającym również z braku apetytu, duszności, utraty masy mięśniowej, zaburzeń snu), wyczerpaniem nieproporcjonalnie dużym w porównaniu do podjętej aktywności, obniżeniem poziomu funkcjonowania emocjonalnego i poznawczego (Hollenbach 2017; Medysky i in. 2017; Mohandas i in. 2017; Hofman i in. 2007; Ahlberg i in. 2003). Wśród innych czynników zwiększających podatność na chroniczne zmęczenie wskazuje się również m.in. starszy lub młody wiek, bycie kobietą, choroby krążenia, nieposiadanie partnera (Kuhnt i in. 2019; Bower, Ganz 2015).

W porównaniu do tzw. zwykłego zmęczenia, doświadczanego przez zdrowych ludzi, a będącego reakcją ochronną na fizyczny lub psychiczny stresor, zmęczenie chorobą jest odbierane przez pacjentów jako bardzo niepokojące, skrajnie nieprzyjemne i negatywnie wpływające na ich codzienne życie (Ahlberg i in. 2003). Ten drugi rodzaj zmęczenia oddziałuje zarówno na ciało, jak i umysł chorego, powodując, że czuje się on ospały, apatyczny, osłabiony, przygnębiony lub zobojętniały (Ahlberg i in. 2003). W przeciwieństwie do tzw. zwykłego zmęczenia, które ustępuje po odpoczynku (stopień 1; 1–3 punktów na skali 10-punktowej, która opisana zostanie w dalszej części tekstu), to o charakterze przewlekłym nie przechodzi nawet po długim relaksie czy po kilkunastogodzinnym śnie. Należy tu dodatkowo wyróżnić zmęczenie utrudniające codzienne życie (stopień 2; 4–6 punktów) i skrajne wyczerpanie, uniemożliwiające wykonywanie nawet najprostszych czynności (stopień 3; 7–10 punktów) (Golon, Karczmarek-Borowska 2017; Berger i in. 2015; Medysky i in. 2017).

Sami pacjenci proszeni w badaniach jakościowych o oszacowanie swoich ekstremalnych doświadczeń związanych ze zmęczeniem chorobą nowotworową ocenili je, średnio, na 9,5 w skali 0–10, a więc bardzo wysoko (Holley 2000; por. też Olson

i in. 2015). W ich odczuciu zmęczenie rakiem różni się od tego zwykłego tym, że pojawia się nagle, nie wiadomo skąd i dlaczego, jest bardziej intensywne, drenuje z energii i pozbawia motywacji, trwa dłużej. Z powodu swojej „nielogicznej natury” (tj. niedającej się powiązać z konkretnymi przyczynami) wzbudza ono u chorych dużą niepewność, odbiera zaufanie do własnego ciała, budzi przestroch, a nawet przerażenie (Holley 2000). Źródłem przykrości i dyskomfortu jest dla nich nie tylko to, że cierpią, ale także, że nie są w stanie w pełni angażować się w swoje dotychczasowe role społeczne (Son i in. 2020; Berger i in. 2015). Symptomy zmęczenia oraz różne związane z chorowaniem dolegliwości negatywnie wpływają na jakość życia chorych (Wojtukiewicz i in. 2007), na wykonywaną pracę i relacje społeczne (Bower, Ganz 2015), na zachowania zdrowotne, na ich sferę seksualną, na partycypację społeczną (Zetzel 2021).

Najczęściej ograniczenia w funkcjonowaniu wynikają ze zmęczenia fizycznego, którego, ogólnie pojętymi, przyczynami mogą być m.in. anemia, ból, brak aktywności fizycznej i zaburzenia snu. Co ciekawe, nieposiadanie partnera, a więc brak uwagi, troski i pomocy w codzienności, bardziej obciążają pacjentów w sensie fizycznym, nie zaś, jak można by się spodziewać, psychicznym (Kuhnt i in. 2019). W odniesieniu do zmęczenia psychicznego (ang. *affective fatigue*, *emotional fatigue*) wśród głównych przyczyn wskazuje się utratę motywacji, poczucie braku energii oraz zaburzenia lękowe czy depresyjne. Zmęczenie psychiczne może wiązać się z problemami ze snem i z brakiem aktywności fizycznej. Istotnymi kwestiami w odniesieniu do niego są brak wsparcia społecznego oraz obniżony nastrój, będące zarówno przyczyną wyczerpania emocjonalnego, jak i jego skutkiem (np. Schmidt i in. 2020; Wojtukiewicz i in. 2007). Kolejnym, często wymienianym, rodzajem zmęczenia towarzyszącego chorym jest to o charakterze poznawczym, które wiąże się z niechęcią do wysiłku umysłowego, trudnościami w koncentracji i ze skupieniem uwagi czy z zaburzeniami pamięci roboczej.

Jak pokazały jedno z badań, przeprowadzone w grupie ponad tysiąca osób, najbardziej uciążliwe dla chorych jest osłabienie fizyczne (wskazał na nie co drugi respondent), nieco mniej emocjonalne (tak uważa co trzeci badany), a najmniej poznawcze (co piąty) (Kuhnt i in. 2019). Z niedawnego przeglądu badań wynika, że najsilniej na pojawienie się zmęczenia rakiem u pacjentów oddziałuje chemioterapia (łączona z 15 różnymi dolegliwościami, m.in. z anemią czy z zespołem niespokojnych nóg), a także brak aktywności fizycznej (łączony z 11 dodatkowymi dolegliwościami), natomiast czynniki psychiczne, tj. stres, lęk, depresja odgrywają umiarkowanie ważną rolę (powiązano z nimi 6 dolegliwości) (Tórtola-Navarro, Santalla 2021). Arbitralne rozpatrywanie tych czynników jako odrębnych od siebie jest adekwatne tylko w kontekście analiz naukowych, natomiast w sytuacjach klinicznych oraz w odniesieniu do życia poszczególnych pacjentów nie jest to wskazane ani zasadne. Chorzy spostrzegają zmęczenie rakiem w kategoriach synergii, tj. skumulowanego efektu zachodzenia procesów fizycznych, psychologicznych

i poznawczych na pogorszenie się ich samopoczucia (Holley 2000). Pogorszenie jakości życia zgłaszają zwłaszcza te osoby, u których oprócz wyczerpania fizycznego występuje duże nasilenie długo utrzymującego się lęku (Williams i in. 2021). Warto jeszcze dodać, że zmęczenie związane z rakiem ma ogromny, destrukcyjny wpływ na życie pacjentów, bez względu na to, jak skuteczne w ich przypadku było leczenie medyczne (Kuhnt i in. 2019).

Wśród czynników, które wywołują zmęczenie rakiem, ogólnie wyróżnić można dwie grupy: bezpośrednie oraz pośrednie (np. Medyski i in. 2017). Do pierwszej z nich zaliczane są czynniki fizjologiczne (np. siła mięśniowa, wrażliwość na ból) i biologiczne (np. insulinooporność), a do drugiej – behawioralne (np. apetyt), psychologiczne (np. depresja) i społeczne (np. kontakty z innymi osobami). W literaturze przedmiotu podkreśla się, że kluczowe znaczenie odgrywają anemia (nie-dotlenienie mięśni i mózgu) (np. Romito i in. 2008) oraz zaburzenia emocjonalne i poznawcze, a więc to ich leczeniem należałoby się zająć w pierwszej kolejności. Wyleczenie anemii zmniejsza poziom zmęczenia u pacjentów i tym samym podnosi poziom jakości ich życia (Ahlberg i in. 2003). Osobom, które nie mają anemii, można od razu proponować udział w sprawdzonych programach zorientowanych na cele behawioralne (ćwiczenia fizyczne) i psychospołeczne (Ahlberg i in. 2003).

Objawy zmęczenia rakiem są bardzo niepokojące dla pacjentów, ale, choć niektórzy uważają je za bardziej stresujące niż ból czy nudności i wymioty, nic w związku z ich wystąpieniem nie robią (Berger i in. 2015). Nie zgłaszają ich też lekarzowi – z bardzo różnych powodów, np. dlatego, że uważają je za nieunikniony efekt uboczny interwencji medycznych, z występowaniem którego po prostu należy się pogodzić. Niektórzy nie chcą „zawracać głowy” specjalście tak oczywistymi i, w ich przekonaniu, nienadającymi się do leczenia dolegliwościami. Jeszcze inni obawiają się, że zgłoszenie kwestii swojego złego samopoczucia negatywnie wpłynie na dalszy przebieg postępowania medycznego, skutkując zmianą metody terapii na mniej obciążającą dla ich organizmu, ale też potencjalnie mniej skuteczną. „Zatajanie” odczuwanego zmęczenia może wydawać się pacjentom zachowaniem dość racjonalnym, zwłaszcza w porównaniu z negatywnie odbieranymi przez personel medyczny skargami na doświadczane trudności i ograniczenia (Medyski i in. 2017). Bycie „twardym”, nieuzalanie się nad sobą, niezadrażanie pracowników ochrony zdrowia „drobnostkami” jest nie tylko oczekiwane od chorego i traktowane jako element roli „wzorowego/idealnego pacjenta” (por. Zierkiewicz, Wechmann 2016), ale bywa też świadomie wybraną strategią radzenia sobie z nieformalnymi regułami obowiązującymi w tzw. instytucji totalnej – wiele osób obawia się narażenia na kłopoty ze strony lekarzy czy pielęgniarek, jeśli uznane zostaną za uprzykrzające im pracę. Z drugiej strony często sami wspomniani specjaliści nie wspominają o kwestii zmęczenia, aby uniemożliwić chorym podejmowanie „tematów pobocznych”, lub dlatego że nie wiedzą, iż zespół przewlekłego zmęczenia można, i należy, leczyć (Berger i in. 2015). Przedstawicielom ochrony zdrowia zdarzało się też aktywnie zniechęcać

pacjentów do rozmów o pogarszaniu się ich jakości życia w wyniku leczenia raka słowami typu: „Niech się pani cieszy, że żyje”. Nic zatem dziwnego, że przewlekłe zmęczenie chorobą jest jedną z najważniejszych trudności doświadczanych przez pacjentów (por. np. Berger i in. 2015), która rzadko jest zgłaszana i diagnozowana, a jeszcze rzadziej leczona – to zaś skutkuje słabszymi lub opóźnionymi efektami w leczeniu raka (Berger i in. 2015; Pearson i in. 2017).

Współcześni pacjenci coraz częściej już nie muszą obawiać się krytyki czy lekceważenia ze strony lekarzy, gdy zaczną im zgłaszać swoje niepokoje (Pertl i in. 2014). Jednak jeszcze w latach 90. ubiegłego wieku problemy neuropoznawcze, psychiczne i komunikacyjne specjaliści interpretowali w kategoriach ubocznych skutków leczenia, w tym menopauzy indukowanej u kobiet zastosowaną hormonoterapią. Dopiero naciski przedstawicieli ruchu amazońskiego oraz, co istotniejsze dla lekarzy, wyniki obrazowych badań mózgu doprowadziły do zmiany w podejściu do symptomów psychospołecznego zmęczenia rakiem (Bower, Ganz 2015). Zidentyfikowano również inne mechanizmy (w tym neurochemiczne), które objęto wspólną etykietką „zachowania chorobowego” (ang. *sickness behavior*), przejawiającego się zmniejszonym łaknieniem, wycofaniem społecznym, anhedonią, zaburzeniami snu, problemami poznawczymi, depresyjnym nastrojem itd. Poczucie wyczerpania organizmu powiązano z ogólnoustrojowym zapaleniem, które jest skutkiem aktywowania przez chemoterapeutyki cytokin – białek pobudzających komórki odpornościowe, ale też, paradoksalnie, sprzyjających wystąpieniu zapalenia w organizmie. Niektóre chemoterapeutyki przenikają przez barierę krew-mózg, powodując zatrucie, a nawet strukturalne uszkodzenie mózgu (Bower, Ganz 2015). W anglojęzycznej literaturze medycznej od niedawna funkcjonują nawet pojęcia opisujące osłabienie poznawcze wywołane przez chemioterapię: *chemobrain* i *chemofog* (np. Argyriou i in. 2011; zob. też Bury 2015; Gołota, Borkowska 2015, Andryszak i in. 2012)². Wśród tego typu problemów poznawczych, obciążających pacjentów również pod względem emocjonalnym, wymienia się zaburzenia pamięci roboczej (odpowiedzialnej m.in. za krótkotrwałe przechowywanie informacji), pamięci epizodycznej (stanowiącej „magazyn wspomnień osobistych”), funkcji wykonawczych (zawiadujących samokontrolą i regulacją zachowań), pamięci werbalnej i wizualnej, koncentracji i uwagi itd. (Argyriou i in. 2011). Osłabienie funkcji poznawczych jest dla chorych irytujące, frustrujące i niepokojące, pozbawia ich pewności siebie i znacznie obniża nastrój (Bennett i in. 2007).

Problem zmęczenia rakiem jest jednak bardzo poważny – także ze względu na liczbę doświadczających go osób. Szacuje się, że w pewnym momencie procesu leczenia/zdrowienia doświadcza go co najmniej co piąty pacjent (np. Haussmann i in. 2022), a u ok. 25–30% chorych zmęczenie rakiem utrzymuje się do 10 lat po

² Pojęcie „mgły mózgowej” w polskim dyskursie publicznym używane jest do opisywania poznawczych konsekwencji zachorowania na COVID-19 (por. np. Kazimierska 2021).

operacji (zob. w: Schmidt i in. 2020; Bower, Ganz 2015), w szczególności dotyczy to osób, które zaczęły odczuwać symptomy zmęczenia już na początku zachorowania (Kuhnt i in. 2019). Warto zauważyć, że wskaźniki występowalności zmęczenia chorobą mogą się różnić ze względu na używane narzędzia badawcze i sposób definiowania mierzonej kategorii oraz brak jej jednolitej definicji (Minton, Stone 2009). Co więcej, w medycynie obowiązuje szersza jednostka diagnostyczna: „zespół przewlekłego zmęczenia”, która łączona jest z wieloma innymi przyczynami (por. np. Wilk, Łoza 2018). Rozstrzał wyników dotyczących identyfikowania zmęczenia rakiem w grupach badanych pacjentów jest więc często bardzo duży, a waha się od 17% do 90% (zob. np. w: Medyski i in. 2017), a nawet do 100% (Ahlberg i in. 2003).

Psychospołeczne aspekty zmęczenia chorobą nowotworową

Jak wskazano we Wprowadzeniu, zespół zmęczenia rakiem powodowany jest i powiązany z wieloma różnymi czynnikami, z których tylko małą część stanowią te o proveniencji psychologicznej i społecznej. To, że uznawane są one za istotne, wynika z indywidualistycznej orientacji kultury euroatlantyckiej. W zachodnich społeczeństwach cenionymi wartościami są niezależność, osobista odpowiedzialność, podejmowanie ryzyka, osiągnięcia itp. Konsekwencją ich upowszechniania i internalizacji są przekonania dotyczące ponoszenia osobistej winy za pojawienie się u danej jednostki problemu lub choroby. W języku psychologii zjawisko to określić można mianem fundamentalnego błędu atrybucji (zob. np. Brycz 2012), a w języku socjologii „oskarżaniem ofiary” (ang. *victim blaming*) (np. Crawford 1977; zob. też Bower, Ganz 2015). W tekście pt. *Jesteś niebezpieczny/niebezpieczna dla swojego zdrowia* Robert Crawford zauważał, że przypisywanie jednostce odpowiedzialności za to, że doświadcza kryzysu, służy ukrywaniu słabości polityki społecznej państwa, niesprawności ochrony zdrowia, trudnych do wyeliminowania środowiskowych przyczyn chorób itd. Ale mimo że współcześnie zagadnienie to jest już szeroko i krytycznie analizowane m.in. w kategoriach nierówności zdrowotnych (np. Wikler 2005) lub szkodliwości ideologii neoliberalnej (np. Bambra i in. 2008; Galvin 2002), na popularności nie tracą przekazy promujące autonomię i sprawczość jednostek. Dla poszczególnych ludzi niezwykle ważne jest bowiem to, aby pozostawać aktywnymi i posiadać kontrolę nad własnym życiem. Współcześni autorefleksyjni psycholodzy, ucząc się na błędach swoich poprzedników i unikając pułapek skrajnego humanizmu (opisanych np. przez Mirosławę Marody 2014), sugerują możliwości wyjścia z impasu. Ich zdaniem możliwe jest podtrzymanie wartości indywidualistycznych bez osłabiania i alienowania jednostek, a w służbie rozwijania sieci społecznych i współzależności oraz etycznego bycia w świecie (por. np. Waterman 1981). Konieczne jest jednak odejście od indywidualizmu hedonistycznego, opartego m.in. na dążeniu do przyjemności, zdobycia

władzy i bogactwa, a zwrócenie się ku indywidualizmowi eudajmonicznemu, ceniącemu działania prospołeczne, autentyczność, zdobywanie wglądu itd. (np. Pearce i in. 2021). Ta, z konieczności, pobieżna konstatacja jest tu potrzebna do podkreślenia, że czynniki psychologiczne łączone z pojawieniem się zespołu przewlekłego zmęczenia u pacjentów nie będą – nawet niejawnie – służyły do obwinienia, skrytykowania czy potępienia ich za zachorowanie na raka. Wręcz przeciwnie, różne problemy psychiczne (np. depresja) postrzegane są tu jako, w dużej mierze, uwarunkowane czynnikami społeczno-kulturowymi i ekonomiczno-politycznymi.

Wracając do kwestii psychospołecznych, trzeba zauważyć, że pierwszym momentem, w którym u pacjentów zainicjowany może zostać proces przewlekłego wyczerpania emocjonalnego i poznawczego rakiem jest otrzymanie diagnozy (Stanton, Bower 2015). Wynik stwierdzający obecność komórek rakowych w organizmie u wielu osób wywołuje szok, w szczególności gdy nie były na to przygotowane, albo gdy były pewne, że nic im nie dolega, a badania skriningowe czy kontrolne traktowały jak prozdrowotną rutynę, czy gdy nie dopuszczały do siebie żadnych wątpliwości co do stanu własnego zdrowia itp. Zdarza się, że w tej jednej chwili „wali się ich świat”, ponieważ doświadczają nieodwracalnej zmiany egzystencjalnej i tożsamościowej. Nagle, jeszcze w gabinecie lekarskim, przestają się czuć w pełni zdrowia, a zaczynają myśleć o sobie jako pacjentach, a nawet osobach umierających. Bardzo wiele narracji tworzonych przez pacjentów onkologicznych, tzw. autopatografii, zaczyna się właśnie od takiego „suspensu” (por. w: Zierkiewicz 2012). Ludzie, słysząc, że mają raka, doświadczają bardzo silnego lęku, który utrudnia lub uniemożliwia im zaakceptowanie słów lekarza – wypierają otrzymaną informację, reagują poczuciem bezradności itp. (Stanton, Bower 2015). Poradzenie sobie z takim obciążającym psychikę kryzysem wymaga czasu, zasobów, wysiłku, a przecież nie jest to jedyna sytuacja trudna, z którą mierzą się pacjenci w trakcie procesu leczenia i powracania do zdrowia. Różne tzw. negatywne emocje często się u nich nasilają w okresach poprzedzających kolejne badania medyczne, ponieważ te mogą przynieść niepożądane wieści, a także wtedy, gdy ich ciała reagują w zaskakujący dla nich sposób. Warto zauważyć, że strach jako reakcja na nowy, nieznany, potencjalnie niebezpieczny stresor jest czymś naturalnym i/bo ewolucyjnie „uzasadnionym”. Poważny problem dotyczy sytuacji nieoswojenia się z bodźcem, a więc takiej, w której pomimo upływu czasu od diagnozy silny niepokój nadal się utrzymuje lub jeszcze wzmacnia, przeradzając się w zaburzenia afektywne, np. lęk uogólniony, lęk napadowy. Chorzy stają się wyczuleni na wszystkie sygnały płynące z ciała, nie tylko te dla nich nietypowe, i często interpretują je w katastroficzny sposób, wzbudzając przerażenie u siebie i, jeśli się dzielą mrocznymi „prognoząmi”, u swoich bliskich. Większość ich myśli i emocji dotyczy raka, przez co ich organizmy są ciągle w stanie pobudzenia fizjologicznego. Długie funkcjonowanie w stanie alertu, bez konstruktywnego rozwiązania bieżącego problemu, jest szkodliwe (dla organów wewnętrznych, m.in. z powodu dużego stężenia kortyzolu oraz innych hormonów stresu we krwi) i wycieńczające.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że zdarzają się pacjenci, którzy nie doświadczają zespołu przewlekłego zmęczenia lub doświadczają go w stopniu mało dla nich uciążliwym. Psychologiczne „czynniki ryzyka” zmęczenia rakiem związane są m.in. z niskim poczuciem własnej skuteczności, z niekonstruktywnymi strategiami radzenia sobie (unikowymi, zorientowanymi na emocje), z wcześniejszym chorowaniem na depresję, poczuciem osamotnienia, brakiem poczucia kontroli (np. Kuhnt i in. 2019; Bower, Ganz 2015). Ich zidentyfikowanie umożliwia udzielenie skutecznej pomocy chorym, dopasowanej do ich indywidualnych potrzeb.

Narzędzia pomiaru występowania i intensywności zmęczenia rakiem

Wszystkie sposoby rozpoznawania zmęczenia chorobą nowotworową mają charakter subiektywny, samoopisowy, a więc oparty na odczuciach i przekonaniach pacjenta – podobnie jak to jest w przypadku zgłaszanego bólu (Beger i in. 2015). W związku z tym sugeruje się, że rozpoczynając rozmowę, specjaliści powinni zadać choremu następujące pytania:

1. Czy doświadczają Pan/i zmęczenia?
2. Jeśli tak, to na ile by je Pan/i je ocenił/a w skali od 1 do 10?
3. W jakim sensie to zmęczenie wpływa na Pani/Pana funkcjonowanie? (Portenoy, Itiri 1999).

Wielu specjalistów wypowiedzi pacjentów traktuje jednak jako najgorsze z możliwych źródeł danych – niedokładne, niepełne, zależne od aktualnego nastroju i ogólnego nastawienia lub kontekstu itd. Ocenę zmęczenia, która powinna być systematycznie prowadzona przez lekarza lub psychologa, warto wykonywać także w oparciu o wyniki badań medycznych i opis zachowań chorego dokonany przez członków jego rodziny itp. (Berger i in. 2015). Za bardziej miarodajne uważane są różne testy i przygotowane wcześniej skale, które – aby ukazały szerszy obraz życia pacjenta – muszą być prowadzone regularnie przez pewien czas i interpretowane zbiorczo.

Jednym z popularniejszych narzędzi jest „Przeglądowy Kwestionariusz Zmęczenia” (*Brief Fatigue Inventory*), dostępny również w języku polskim (Żyćńska i in. 2016). Narzędzie to składa się z zapytania wprowadzającego (tj. pytania rozstrzygnięcia odnośnie do odczuwania w ostatnim tygodniu wyjątkowo silnego zmęczenia) oraz dziewięciu pytań właściwych, które zadaje się badanym, jeśli na to wstępne odpowiedzieli twierdząco. Trzy pierwsze pytania mają pozwolić ocenić nasilenie zmęczenia (w tej chwili, przeciętnie, najsilniej) na skali 11-punktowej, od 0 („brak znużenia”) do 10 („tak duże zmęczenie, że trudno je sobie wyobrazić”). Kolejne pytania odnoszą się do intensywności oddziaływania ich zmęczenia na nastrój, odczuwaną radość życia, pracę zawodową i obowiązki domowe, aktywność oraz

kontakty społeczne. Badany wybiera liczbę ze skali od 0 („wcale nie zakłócało”) do 10 („całkowicie zakłócało”). Uzyskane wyniki sumuje się i dzieli przez 9, a następnie odnosi do, wspomnianego na początku tekstu, przedziału, rozróżniającego zmęczenie łagodne (1–3 punktów), umiarkowane (4–6) oraz bardzo duże (7–10) (zob. np. Medysky i in. 2017).

Innym narzędziem do pomiaru zespołu przewlekłego zmęczenia chorobą jest, rekomendowany przez amerykańską organizację NCCN (*National Comprehensive Cancer Network*), „Termometr dystresu” wraz z „Listą problemów” (zob. też Car i in. 2012). Pacjenta prosi się, by na schematycznym rysunku przedstawiającym termometr okienny, z podziałką od 0 do 10, zaznaczył cyfrę odpowiadającą intensywności odczuwanego w ostatnim tygodniu dystresu, rozumianego jako nieprzyjemne odczucia natury psychicznej, społecznej lub duchowej, które oddziaływały na jego sposób myślenia, odczuwania emocjonalnego i/lub działania w taki sposób, że trudniej mu było radzić sobie z rakiem i leczeniem (np. Kieszkowska-Grudny 2012). „Lista problemów” natomiast to kwestionariusz wymieniający różne trudności często występujące w grupie pacjentów onkologicznych, ujęte w kilku kategoriach (problemy praktyczne, rodzinne/społeczne, emocjonalne, somatyczne, wątpliwości natury religijnej/duchowej) (*Distress during cancer care. NCCN guidelines for patients*, 2020; *NCCN guidelines version 2.2022. Distress management*).

Istnieje wiele innych narzędzi do badania trudności doświadczanych podczas zmagania się ze skutkami terapii medycznych (por. Ahlberg i in. 2003); część z nich udostępnianych jest w literaturze przedmiotu, np. *Piper Fatigue Scale* (np. Reeve i in. 2012; zob. Nowicki i in. 2017). Wszystkie one koncentrują się na mierzeniu nasilenia lub częstotliwości odczuwania zmęczenia rakiem albo na jego poszczególnych wymiarach (por. np. w: Minton, Stone 2009; Wu, McSweeney 2007). Wymiar emocjonalny zmęczenia mierzony jest poprzez zadawanie pytań typu: „Czy czujesz się bezradny?” (Kuhnt i in. 2019) lub prośby o ustosunkowanie się do stwierdzeń: „Czuję się winny, że jestem zbyt zmęczony, żeby robić rzeczy, które normalnie robiłem” lub „Czuję się przybity, ponieważ nic mi się ostatnio nie udaje” (Williams i in. 2021; Wu, McSweeney 2007). Z kolei wymiar poznawczy formować mogą pytania typu: „Czy czujesz się zdezorientowany?” (Kuhnt i in. 2019) lub stwierdzenia: „Mam problemy z zapamiętywaniem”, „Myśli mi uciekają” czy „Mogę się skupić tylko przez krótki czas” (Baussard i in. 2018; Wu, McSweeney 2007). Najwięcej pozycji we wszystkich kwestionariuszach dotyczy wymiaru fizycznego, do którego odnoszą się takie oto przykładowe stwierdzenia: „Nie mam energii, by rano wstać i coś zrobić”, „Łatwo się męczę”, „Mogę spać o wiele więcej niż zwykle” czy „Nie czuję się wypoczęty po śnie” (Wu, McSweeney 2007).

Ten krótki opis narzędzi pomiaru zmęczenia rakiem może być pomocny dla pacjentów, którzy poczuć się pewniej, wiedząc, o co zapyta lekarz, i będą się mogli do takiej rozmowy odpowiednio przygotować, np. systematycznie rejestrować w swoim dzienniku różne, nawet pozornie błahe, trudności czy obawy.

Pomoc psychologiczna chorym doświadczającym zmęczenia rakiem

Ogólnie wyróżnia się dwie grupy interwencji dostępnych pacjentom doświadczającym zmęczenia rakiem: farmakologiczne (medyczne), mające na celu m.in. leczenie anemii i zaradzenie bólowi, i niefarmakologiczne (rehabilitacyjne oraz psychospołeczne).

Najbardziej skuteczną niefarmakologiczną strategią poprawy funkcjonowania chorych doświadczających zmęczenia rakiem jest regularna aktywność fizyczna, np. udział w zajęciach fizjoterapeutycznych, wykonywane w domu ćwiczenia gimnastyczne, joga, aerobik, *nordic walking* itp., oraz rezygnacja z tzw. zachowań siedzących, czyli unikanie bierności (np. Hass i in. 2022; Medysky i in. 2017). Przykładowo, kobiety z rakiem piersi, które większość swojego czasu spędzały w pozycji siedzącej i nie były zaangażowane w żadne aktywności sportowe, zgłaszały wyższy stopień zmęczenia podczas leczenia raka niż osoby wykonujące ćwiczenia fizyczne. Warto zauważyć, że jeszcze pod koniec XX wieku zdarzało się, że onkolodzy nakłaniali pacjentki do zaprzestania wielu aktywności ruchowych, w tym uprawiania sportu, bezpodstawnie przyjmując, że jest to dla nich szkodliwe. Z badań jednak wynika, że ograniczenie ilości codziennej aktywności przez – zwykle dość długi – okres leczenia raka może prowadzić do zmniejszonej tolerancji na normalną aktywność, a tym samym do wysokiego poziomu zmęczenia (Ahlberg i in. 2003).

Bardzo korzystne są także różne interwencje psychospołeczne (psychoterapeutyczne, psychoedukacyjne, samopomocowe) (Medysky i in. 2017; Mustian i in. 2007). Dowiedziono naukowo istnienia ścisłego powiązania między wskazanymi wyżej dwoma rodzajami interwencji niefarmakologicznych – aktywności psychospołecznej oraz ćwiczenia fizyczne, uwalniając kortyzol, obniżają poziom odczuwanego przez chorych stresu, lęku i depresji (Tórtola-Navarro, Santalla 2021).

Już w momencie wdrożenia leczenia onkologicznego pacjenci powinni być edukowani w zakresie zmęczenia rakiem, w tym informowani o możliwości wystąpienia u nich niepokoju i depresji. Istnieje bowiem silny związek między dystresem a przeciążeniem psychicznym (Sandler i in. 2017; Portenoy, Itiri 1999). Chorych należy zapoznać z medycznymi i psychospołecznymi możliwościami niwelowania zmęczenia rakiem (Berger i in. 2015). Taka psychoedukacja powinna obejmować istotę problemu (w tym to, że jest on skutkiem ubocznym terapii medycznej) i przewidywane wyniki jego leczenia (Portenoy, Itiri 1999). Otrzymane informacje i porady mogą pomóc chorym zrozumieć zespół zmęczenia rakiem w szerszym kontekście, z różnych perspektyw – niedoinformowani pacjenci często interpretują swoje zmęczenie bardzo wybiórczo, wąsko, tj. jako oznakę, że ich leczenie nie działa, a choroba postępuje (Fabi i in. 2020; Ahlberg i in. 2003). Specjaliści (lekarze, pielęgniarki, psycholodzy) mogą np. edukować chorych odnośnie do higieny snu,

tj. rutynowych aktywności podejmowanych przed położeniem się do łóżka, które sprzyjają lub nie sprzyjają odzyskiwaniu sił podczas nocnego wypoczynku (np. że ćwiczeń fizycznych nie należy wykonywać później niż 6 godzin przed snem, że warto stosować autohipnozę) (Portenoy, Itiri 1999). Z psychoedukacji powinni korzystać również nieformalni opiekunowie pacjentów (tj. ich partnerzy życiowi, krewni, przyjaciele), którzy w inny sposób często nie docierają do wiedzy o zmęczeniu rakiem, czy w ich przypadku zmęczenia opieką, „zmęczenia współczuciem” (ang. *compassion fatigue*), a więc i o strategiach radzenia sobie z własnym i pacjenta wyczerpaniem (Hass i in. 2022).

Spośród metod profesjonalnej pomocy psychologicznej najczęściej polecana jest terapia poznawczo-behawioralna, a także techniki *mindfulness* i redukcji stresu (np. Levy 2008; Hollenbach, 2017). Głównymi celami tych interwencji są: pomoc pacjentom w zrestrukturyzowaniu przekonań dotyczących zmęczenia rakiem, zmiana strategii radzenia sobie na bardziej konstruktywne czy wypracowanie zachowań, które umożliwiają im podjęcie skutecznej samotroski (por. Mazurek 2021; Kowalik 2018) i samopomocy (Fabi i in. 2020). Terapia poznawczo-behawioralna zajmuje się zarówno emocjami, zachowaniami, jak i procesami poznawczymi osoby chorej w kontekście dążenia do osiągnięcia skonkretyzowanego celu. Zwykle jest ona rekomendowana tym pacjentom, którzy po zakończeniu leczenia medycznego pragną lepiej zaadaptować się do nowej sytuacji życiowej (w tym: radzić sobie z lękiem przed wznową, z zaburzeniami snu itd.), ale może być także stosowana w odniesieniu do chorych aktualnie przechodzących chemioterapię i doświadczających zespołu przewlekłego zmęczenia (Fabi i in. 2020). Zgodnie z założeniem tej terapii ludzie często podtrzymują różne irracjonalne przekonania, które przyczyniają się do doświadczania przez nich wielu trudności i problemów – poddanie zmianie niekonstruktywnych myśli pomoże zredukować, a może nawet usunąć, psychologiczny dystres i zaburzenia psychiczne, a chorym ułatwi nabycie umiejętności kontroli bólu itd. (Azizi i in. 2017).

Stosowanie interwencji zorientowanych na redukcję stresu (i na wzrost wsparcia społecznego, które zaliczone zostało do kategorii samotroski) umożliwia obniżenie poziomu zmęczenia i poprawę nastroju. Tego rodzaju techniki oddziałują na sposób, w jaki chorzy odbierają, komunikują i w jaki reagują na swoje zmęczenie (Ahlberg i in. 2003). Programy terapeutyczne wspierające usprawnienie pamięci (zarówno te realizowane w kontakcie bezpośrednim, jak i za pośrednictwem komputera) poprawiały jakość życia chorych, nie dając żadnych skutków ubocznych (Hass i in. 2022). Oparte na uważności (ang. *mindfulness*) techniki redukcji stresu okazują się przydatne do obniżania poziomu depresji i niepokoju u chorych, zmniejszenia intensywności lęku przed wznową oraz wzbudzenia pozytywnego nastawienia do życia (Stanton, Bower 2015). Techniki *mindfulness*, obejmujące ćwiczenia medytacyjne (skupienie uwagi, świadomość ciała), elementy psychoedukacji i terapii poznawczo-behawioralnej, ćwiczenia oddechowe, pomagają w poprawie nastroju, snu oraz

funkcjonowania psychologicznego u pacjentów, a także w lepszym przystosowaniu psychospołecznym, redukcji stresu, w obniżeniu poziomu lęku itd. (Fabi i in. 2020).

Pacjentom czasami sugeruje się także udział w sesjach terapii egzystencjalnej, która koncentruje się na znaczeniach nadawanych chorobie, możliwości zaakceptowania cierpienia itp. U większości chorych rak wywołuje poczucie pustki, bezwartościowości, beznadziei i konfrontuje ich z, maskowanym na co dzień, lękiem przed śmiercią. Terapia egzystencjalna nie omija tego ostatniego tematu, ale poddaje go głębszej refleksji i pomaga zaszczyć w sobie nadzieję (Azizi i in. 2017). Jest to bardzo ważna kwestia, ponieważ utrata nadziei doświadczana jest niezwykle dotkliwie przez osoby z rakiem z racji tego, że stanowi ona kluczowy mechanizm adaptacji do nowej, trudnej sytuacji. W tym zakresie pomoc może także terapia nadziei, wywodząca się z psychologii pozytywnej, a zorientowana na wzmocnienie prężności psychicznej pacjentów i poprawę ich samopoczucia (Azizi i in. 2017).

Do form pomocy psychoterapeutycznych zaliczyć można grupy wsparcia tworzone z myślą o chorych doświadczających zmęczenia rakiem. Udział w nich pomaga w odzyskaniu radości życia, odczuciu zrozumienia i wsparcia itd. (Ahlberg i in. 2003). Organizowane przez psychologów spotkania często poświęcone są nabywaniu przez pacjentów umiejętności radzenia sobie, w tym m.in. poznawczego restrukturyzowania, umożliwiającego redukcję bólu, zmęczenia, nudności i dystresu (Ahlberg i in. 2003). Spotkania z innymi pacjentami w podobnej sytuacji, z podobnymi potrzebami i obawami przyczyniają się do podniesienia poziomu nadziei i motywacji, a także pewności siebie u uczestników (Azizi i in. 2017).

Stosunkowo rzadko dorosłym pacjentom oferuje się możliwość skorzystania ze śmiechoterapii (ang. *laughter therapy*, *humour therapy*) – metody, która skutecznie poprawia samopoczucie psychofizyczne jej uczestników, m.in. poprzez oddziaływanie na mięśni twarzy, brzucha i przepony, głębsze oddychanie i szybsze krążenie krwi (zob. w: Morishima i in. 2019; Ilkhani i in. 2019) – choć nie ma co do niej żadnych przeciwwskazań medycznych lub zdrowotnych, a za jej używaniem przemawia także to, że jest tania i naturalna (Ilkhani i in. 2019). Ograniczenia w stosowaniu śmiechoterapii biorą się przede wszystkim z przestrzegania przestarzałych norm obyczajowych, narzucających dorosłym konieczność zachowania powagi, w każdej, zwłaszcza trudnej, sytuacji – a niektórzy dodatkowo nie mogą zaakceptować tego, że z raka można śmiać się (Demjén 2016). Gdy ktoś dojrzały spontanicznie wybucha śmiechem w instytucji publicznej, np. w szpitalu (zob. Erdman 1994), obserwatorzy uważają to za niestosowne i, czując skrępowanie, starają się „ukarać” trefnisią przykrym komentarzem, zniesmaczoną miną, teatralnym obruszeniem się itp. Jednak ludzie wraz z wiekiem nie tracą zdolności do przeżywania radości płynącej z beztroskiej zabawy; przeciwnie, dzięki niej mogą wzmacniać swój biopsychospołeczny dobrostan (np. Proyer 2013), podejmować nowe wyzwania, rozwijać kreatywność, rozwiązywać problemy, uczyć się (np. Witton 2018). Coraz więcej informacji o dobroczynnych skutkach zabawy i śmiechu pojawia się w różnych mediach, a to z pew-

nością ułatwia zmianę indywidualnych przekonań i społecznych nastawień wobec śmiechoterapii dla dorosłych pacjentów onkologicznych. Wskazuje się zarówno na fizjologiczne, jak i psychologiczne korzyści w organizmie i psychice osoby lubiącej się bawić, w tym: rozluźnienie mięśni, poprawa oddychania, pobudzenie krążenia, obniżenie poziomu hormonów stresu, zwiększenie możliwości obronnych układu odpornościowego, podniesienie progu bólu, usprawnienie funkcji poznawczych, zmniejszenie odczuwania lęku, przeciwdziałanie wystąpieniu objawów depresji, podniesienie poczucia własnej wartości, poprawa pamięci i wzrost kreatywnego myślenia, poprawa interakcji społecznych, poprawa jakości życia (zob. Jach 2021).

Występy klaunów na dziecięcych oddziałach szpitalnych czy ubieranie przez pediatrów i pielęgniarki zabawnych strojów lub peruk nie budzą niepokoju czy zdziwienia, odkąd zrobiło się głośno o błaznującym lekarzu, Patchu Adamsie, który wzmacniał motywację do leczenia się u swoich pacjentów strategicznie uprawianą „terapią zabawą, współczuciem i miłością” (Adams 2002; por. też Auerbach i in. 2016; Grzybowski 2015). Obecnie „pajacowanie” (ang. *clown therapy*) stosowane jest w szpitalach w różnych celach, np. odwracania uwagi od zabiegu medycznego (jako dystraktor) czy ułatwiania komunikacji (Nikkhah-Beydokhti i in. 2021). Poczucie humoru to także psychologiczny mechanizm obronny, który pozwala pacjentom konstruktywnie zaadaptować się do stresującej i lękowej sytuacji (por. np. Ilkhani i in. 2019; Nabi 2016; Chapple, Ziebland 2004). Żartując, ludzie czują, że posiadają pewną kontrolę (społeczną, dyskursywną) nad tym, co się z nimi dzieje, demonstrowają swoją błyskotliwość, budują wspólnotę z innymi, którzy reagują śmiechem na ich słowa, zdobywają sympatię, a także mierzą się z niepokojącymi ich tematami, takimi jak śmierć, kłopotliwe reakcje ciała poddawanego leczeniu medycznemu (Demjén 2016), lub po prostu „zabijają” nudę (Moczia 2009), np. podczas długich seansów chemioterapii. Należy jednak zwracać uwagę na rodzaj aktywowanego śmiechu – pożądany jest ten spontaniczny oraz stymulowany, a niepożądany symulowany, indukowany środkami psychoaktywnymi i patologiczny, tj. wywołany uszkodzeniem neuronów (Yim 2016).

Śmiechoterapia jako metoda terapeutyczna może obejmować specjalne ćwiczenia oddechowe, noszące nazwę jogi śmiechu (ang. *laughter yoga*), przedstawienia komediowe i kabaretowe, występy klaunów, opowiadanie żartów, śmiesznego przedrżniania, wykonywanie magicznych sztuczek (Nikkhah-Beydokhti i in. 2021; Morishima i in. 2019; Kmita i in. 2017). Można uporządkować poszczególne techniki śmiechoterapeutyczne ze względu na dwa kryteria: 1) skoncentrowanie-rozproszenie (śmiech jako główna aktywność podczas interwencji *versus* śmiech – aktywność jedna z wielu), 2) zewnątrznie-wewnątrznie (por. Gonot-Schoupsky, Garip 2018).

Wśród celów tego rodzaju interwencji wymienia się m.in. rozwijanie własnej skuteczności, umiejętności konstruktywnego radzenia sobie, budowania opartych na szacunku relacji z innymi ludźmi, wzmacnianie naturalnie zachodzących procesów samozdrowienia, automotywacji, pozytywnego nastawienia (zob. np. Sakai,

Takayanagi 2013). Badania naukowe nad śmiechoterapią, prowadzone z udziałem grupy kontrolnej (niepoddawanej oddziaływaniom terapeutycznym), dowodzą, że jest ona skuteczna np. w odniesieniu do obniżenia odczuć bólowych u uczestników interwencji (Morishima i in. 2019), zmniejszenia lęku (Nikkhah-Beydokhti i in. 2021), ograniczenia ilości odruchów wymiotnych i nudności podczas chemioterapii (Naghibeiranvand i in. 2021) i zmniejszenia intensywności, ogólnie pojętego, zmęczenia chorobą nowotworową w okresie leczenia radioterapią (Rad i in. 2015).

Sposobami z powodzeniem używanymi przez pacjentów w trzecim ze wskazanych obszarów, tj. w obszarze samotroski, są: podtrzymywanie pozytywnego nastawienia, prowadzenie konstruktywnego dialogu wewnętrznego, przyjmowanie leków przeciwbólowych, przeciwwymiotnych, nasennych, które poprawiają komfort życia itp. (*NCCN guidelines version 2.2022. Distress management*, 2022; Holley 2000). Chorem często rekomendowana jest technika oszczędzania energii (ang. *energy conservation*), która polega na świadomym spowolnieniu tempa realizacji codziennych obowiązków, wprowadzeniu krótkich drzemek do planu dnia, delegowaniu obowiązków, wykonywaniu prac w tych godzinach, w których odczuwana jest wyższa siła witalnych, odkładaniu niepotrzebnych zadań, formułowaniu realistycznych oczekiwań i ustanawianiu priorytetów, realizowaniu tylko jednej rzeczy na raz (*NCCN guidelines version 2.2022. Distress management*, 2022; Ahlberg i in. 2003; Holley 2000).

Pacjenci skorzystają z codziennej samoobserwacji nasilenia zmęczenia rakiem, np. przy użyciu dziennika lub bloga (Berger i in. 2015). Taki dziennik pomaga wykryć wzory przebiegu zmęczenia oraz zidentyfikować aktywności i wydarzenia, które są związane z wyższym poziomem przeciążenia, a przez to zmodyfikować harmonogram dnia i ustalić okresy przerw (Portenoy, Itiri 1999). W takim dzienniku odnotowuje się zaburzenia przebiegu wypoczynku, np. ilość i długość wybudzeń ze snu, po to, aby opracować pomocne strategie (Ahlberg i in. 2003). Chorzy są także zachęcani do stosowania dystrykcji, tj. celowego odwracania uwagi od problemu zmęczenia rakiem (np. do oddawania się grom, słuchania muzyki, czytania, podtrzymywania kontaktów towarzyskich) (Berger i in. 2015).

Ważnym elementem samopomocy jest wypracowanie stylu radzenia sobie, który będzie wspierał adaptację do sytuacji życiowej, np. orientację na rozwiązywanie problemów, pozytywne komentowanie, pozytywne myślenie, szukanie wsparcia społecznego. To ostatnie jest szczególnie ważne w trudnych sytuacjach życiowych – samotność dla chorych z rakiem jest często bardziej uciążliwa niż dla osób zdrowych. Wsparcie społeczne, rozumiane jako trwałe relacje społeczne, rozpoczynające się od komunikacji, wynika z, oraz prowadzi do, budowania przez pacjenta tak potrzebnych mu empatycznych i silnych więzi z otoczeniem (Azizi i in. 2017). Do oddziaływań społecznych zaliczyć można interwencje duchowe oraz terapię religijną, które pomagają części chorych w zaspokojeniu potrzeby bezpieczeństwa, odnalezieniu nadziei i umocnieniu wartości, poprawie psychologicznego samopoczucia, zaadaptowaniu się do raka oraz w obniżeniu poziomu lęku, depresji i złości (Azizi i in. 2017).

Zakończenie

Od niedawna rozpoznaje się i poddaje leczeniu trudny do precyzyjnego opisanie stan psychofizyczny występujący u osób chorujących na raka, który przejawia się często nagłym i niezrozumiałym, a przez to bardzo niepokojącym osłabieniem. Wcześniej bowiem uważano, że leczenie onkologiczne, polegające na inwazyjnym niszczeniu komórek nowotworowych, musi być bardzo bolesne i wyczerpujące, dlatego pacjenci nie zgłaszali lekarzom spadku swoich sił vitalnych, a i sami specjaliści nie interesowali się poziomem jakości życia chorych (por. np. Krishnasamy, Field 2004). Zmiany zaczęły zachodzić dopiero wówczas, gdy poważnie zostały potraktowane, z jednej strony, głosy aktywistów ruchów społecznych, z drugiej, spostrzeżenia psychoonkologów udzielających wsparcia chorym, a z trzeciej wyniki badań neuroobrazowych mózgu osób po chemioterapii.

Psychologiczna pomoc osobom chorującym na raka w odniesieniu do odczuwanego przez nie skrajnego wycieńczenia lub już zdiagnozowanego syndromu przewlekłego zmęczenia obejmuje różne podejścia i metody terapeutyczne. Jedną z najbardziej popularnych oraz sugerowanych przez specjalistów, m.in. Amerykańskie Stowarzyszenie Onkologii Klinicznej (por. Bower i in. 2024), modalności psychoterapeutycznych jest terapia poznawczo-behawioralna (np. Savas 2025; Corbett i in. 2019; Temple 2017; Buss 2008; Gielissen i in. 2007). Dowodzi się także, że takie podejścia i metody jak *mindfulness* czy ACT – terapia akceptacji i zaangażowania (np. Jalalpour, Safarzadeh 2025; Carlson 2017) są skuteczne w radzeniu sobie przez chorych ze zmęczeniem rakiem. Stosunkowo rzadko poleca się i wykorzystuje, całkowicie pozbawioną niepożądanych skutków ubocznych, terapię śmiechem, a jeśli już, to głównie odnośnie do poprawy jakości życia chorych (np. Karakas i in. 2025; Qu i in. 2025). Za najbardziej adekwatną opcję wsparcia uważa się połączenie pomocy rehabilitacyjnej oraz samodzielnie wykonywanych ćwiczeń fizycznych z interwencjami psychologicznymi, których efekty bywają dość odległe w czasie oraz niebezpośrednie (por. np. Patarca-Montero 2004).

BIBLIOGRAFIA

- Adams P. (2002), *Humour and love: the origination of clown therapy*, „Postgraduate Medical Journal”, 78, s. 447–448.
- Ahlberg K., Ekman T., Gaston-Johansson F., Mock V. (2003), *Assessment and management of cancer-related fatigue in adults*, „The Lancet”, 362, s. 640–650.
- Andrzejak P., Izdebski P., Tujakowski J. (2012), *Wpływ chemioterapii uzupełniającej na funkcjonowanie poznawcze kobiet chorych na raka piersi – przegląd badań*, „Nowotwory. Journal of Oncology”, 4, s. 291–304.

- Argyriou A.A., Assimakopoulos K., Iconomou G. i in. (2011), *Either called "chemobrain" or "chemofog". The long-term chemotherapy-induced cognitive decline in cancer survivors is real*, „Journal of Pain and Symptom Management”, 1, s. 126–139.
- Auerbach S., Ruch W., Fehling A. (2016), *Positive emotions elicited by clowns and nurses. An experimental study in a hospital setting*, „Translational Issues in Psychological Science”, 1, s. 1–14.
- Azizi M., Elyasi F., Fariborzifar A. (2017), *Psychosocial/spiritual interventions for mental health in patients with cancer. A review*, „The Cancer Press”, 3, s. 120–129.
- Bambra C., Smith K., Kennedy L. (2008), *Politics and health*, w: *Health studies*, J. Naidoo, J. Wills (red.), London, s. 257–286.
- Baussard L., Carayol M., Porro B. i in. (2018), *Fatigue in cancer patients. Development and validation of a short form of the Multidimensional Fatigue Inventory (MFI-10)*, „European Journal of Oncology Nursing”, 36, s. 62–67.
- Bennett B., Goldstein D., Friedlander i in. (2007), *The experience of cancer-related fatigue and chronic fatigue syndrome. A qualitative and comparative study*, „Journal of Pain and Symptom Management”, 2, s. 126–135.
- Berger A.M., Mooney K., Alvarez-Perez A. i in. (2015), *Cancer-related fatigue, Version 2.2015: Clinical practice guidelines in oncology*, „Journal of the National Comprehensive Cancer Network”, 8, s. 1012–1039.
- Bower J.E., Ganz P.A. (2015), *Symptoms. Fatigue and cognitive dysfunction*, w: *Improving outcomes for breast cancer survivors. Perspectives on research challenges and opportunities*, P. Ganz (red.), Springer, s. 53–75.
- Bower J.E., Lacchetti Ch., Alici Y. i in. (2024), *Management of fatigue in adult survivors of cancer. ASCO–Society for Integrative Oncology Guideline Update*, „Journal of Clinical Oncology”, 42, s. 2456–2487.
- Brycz H. (2012), *Człowiek – instrukcja obsługi. Przewodnik po zachowaniach społecznych*, Sopot.
- Bury M. (2015), *Uwarunkowania zaburzeń poznawczych powstających wskutek leczenia onkologicznego i wybrane sposoby terapii kognitywnej*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, 1, s. 26–32.
- Buss T., Kruk A., Wiśniewski P., Lichodziejewska-Niemierko M. (2012), *Cancer related fatigue – zmęczenie czy osłabienie? Opinie polskich pacjentów z chorobą nowotworową – badanie wstępne*, „Medycyna Paliatywna”, 3, s. 175–180.
- Buss T., (2008), *Wybrane metody zwalczania zmęczenia w przebiegu choroby nowotworowej*, „Palliative Medicine in Practice”, 4, s. 148–154.
- Car J., Życińska J., Lasota W. (2012), *Ocena dystresu i depresji u osób chorych na nowotwory złośliwe*, „Przegląd Epidemiologiczny”, 66, s. 689–695.
- Carlson M. (2017), *CBT for psychological well-being in cancer. A skills training manual integrating DBT, ACT, Behavioral Activation and Motivational Interviewing*, Hoboken,
- Chapple A., Ziebland S. (2004), *The role of humor for men with testicular cancer*, „Qualitative Health Research”, 8, s. 1123–1139.
- Corbett T.K., Groarke A., Devane D. i in. (2019), *The effectiveness of psychological interventions for fatigue in cancer survivors: systematic review of randomised controlled trials*, „Systematic Reviews”, 8, s. 1–30.
- Crawford R. (1977), *You are dangerous to your health – the ideology and politics of victim blaming*, „International Journal of Health Services”, 7, s. 663–680.
- Demjén Z. (2016), *Laughing at cancer. Humour, empowerment, solidarity and coping online*, „Journal of Pragmatics”, 101, s. 18–30.
- Distress during cancer care. NCCN guidelines for patients*, 2020, online: <https://www.nccn.org/patients/guidelines/content/PDF/distress-patient.pdf>.

- Erdman L. (1994), *Laughter therapy for patients with cancer*, „Journal of Psychosocial Oncology”, 4, s. 55–67.
- Fabi A., Bhargava R., Fatigoni S. i in. (2020), *Cancer-related fatigue. ESMO Clinical Practice Guidelines for diagnosis and treatment*, „Annals of Oncology”, 6, s. 712–723.
- Galvin R. (2002), *Disturbing notions of chronic illness and individual responsibility: towards a genealogy of morals*, „Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine”, 2, s. 107–137.
- Gielissen M.F.M., Verhagen C.A.H., Bleijenberg G. (2007), *Cognitive behaviour therapy for fatigued cancer survivors: long-term follow-up*, „British Journal of Cancer”, 5, s. 612–618.
- Golon K., Karczmarek-Borowska B. (2017), *Zespół przewlekłego zmęczenia u chorych z rozpoznaniem nowotworu złośliwego*, „Problemy Nauk Stosowanych”, 6, s. 127–134.
- Gołota S., Borkowska A. (2015), *Chemobrain – zarys metodologii badań neuropsychologicznych nad dysfunkcjami poznawczymi po chemioterapii*, „Medycyna Paliatywna”, 4, s. 228–235.
- Gonot-Schoupinsky F.N., Garip G. (2018), *Laughter and humour interventions for well-being in older adults. A systematic review and intervention classification*, „Complementary Therapies in Medicine”, 38, s. 85–91.
- Grzybowski P.P. (2015), *Patch Adams. Od poczucia nierówności po rewolucję miłości w medycynie i edukacji*, „Parecja”, 4, s. 66–76.
- Hass H.G., Seywald M., Wöckel A. i in. (2022), *Psychological distress in breast cancer patients during oncological inpatient rehabilitation. Incidence, triggering factors and correlation with treatment-induced side effects*, „Archives of Gynecology and Obstetrics”, 3, s. 919–925.
- Hausmann A., Schmidt M.E., Illmann M.L. i in. (2022), *Meta-analysis of randomized controlled trials on yoga, psychosocial, and mindfulness-based interventions for cancer-related fatigue. What intervention characteristics are related to higher efficacy?*, „Cancers”, 14, s. 1–23.
- Hofman M., Ryan J.L., Figueroa-Moseley C.D. i in. (2007), *Cancer-related fatigue. The scale of the problem*, „The Oncologist”, 1, s. 4–10.
- Hollenbach S. (2017), *Coping with cancer-related fatigue*, „International Waldenstrom's Macroglobulinemia Foundation Educational Forum”, May 20th, online: https://iwmf.com/wp-content/uploads/2020/10/Hollenbach_Coping_with_Cancer-Related_Fatigue.pdf.
- Holley S. (2000), *Cancer-related fatigue. Suffering a different fatigue*, „Cancer Practice”, 2, s. 87–95.
- Ilkhani M., Mohtashami J., Rezaei H. (2019), *Effect of laughter therapy on cancer-related anxiety in patients with breast cancer. A systematic review*, „Journal of Advanced Pharmacy Education & Research”, 2, s. 194–198.
- Jach Ł. (2021), *Od ucha do ucha. Homo sapiens się śmieje*, Poznań.
- Jalalpour F., Safarzadeh S. (2025), *The effectiveness of acceptance and commitment therapy and existential cognitive therapy on mental pain and fatigue associated with cancer in women with breast cancer*, „Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy”, s. 1–12.
- Karakas H., Bahceli P.Z., Akyol M. (2025), *The effects of laughter therapy on perceived stress and quality of life in women with breast cancer receiving chemotherapy. A parallel-group randomized controlled pilot trial*, „Cancer Nursing”, 10.
- Kazimierska I. (2021), *Mgła mózgowa i inne objawy po przechorowaniu COVID-19*, „Kurier Medyczny”, 3, s. 46–49.
- Kieszkowska-Grudny A. (2012), *Dystres i depresja u chorych na nowotwory – diagnostyka i leczenie*, „OncoReview”, 4, s. 246–252.
- Kmita M., Bronowicka A., Moszczyńska A. i in. (2017), *Humor i śmiechoterapia*, „Psychoterapia”, 2, s. 65–74.
- Kowalik S. (2018), *Stosowana psychologia rehabilitacji*, Warszawa.

- Krishnasamy M., Field D. (2004), *Fatigue in lay conceptualizations of health and illness*, w: *Fatigue in cancer*, J. Armes, I.J. Higginson (red.), Oxford, s. 123–135.
- Kuhnt S., Friedrich M., Schulte T. i in. (2019), *Predictors of fatigue in cancer patients. A longitudinal study*, „Supportive Care in Cancer”, 27, s. 3463–3471.
- Levy M. (2008), *Cancer fatigue. A review for psychiatrists*, „General Hospital Psychiatry”, 30, s. 233–244.
- Luthy C., Cedraschi C., Pugliesi A. i in. (2011), *Patients' views about causes and preferences for the management of cancer-related fatigue. A case for non-congruence with the physicians?*, „Supportive care in cancer”, 3, s. 363–370.
- Marody M. (2014), *Jednostka po nowoczesności: Perspektywa socjologiczna*, Warszawa.
- Mazurek E. (2021), *Psychoeducation for caregivers of chronically ill spouses*, w: *Learning never ends... Spaces of adult education. Central and Eastern European perspectives*, Z. Szarota, Z. Wojciechowska (red.), Warszawa, s. 245–253.
- Medsky M.E., Temesi J., Culos-Reed, S.N. i in. (2017), *Exercise, sleep and cancer-related fatigue. Are they related?*, „Neurophysiologie Clinique/Clinical Neurophysiology”, 47, s. 111–122.
- Minton O., Stone P. (2009), *A systematic review of the scales used for the measurement of cancer-related fatigue (CRF)*, „Annals of Oncology”, 20, s. 17–25.
- Moczia K. (2009), *Nuuuuda... w chorobie. Humor sytuacyjny jako antidotum na nudę*, „Chowanna”, 1, s. 73–84.
- Mohandas H., Jaganathan, S., Mani, M. i in. (2017), *Cancer-related fatigue treatment. An overview*, „Journal of Cancer Research and Therapeutics”, 6, s. 916–929.
- Morishima T., Miyashiro, I., Inoue, N. i in. (2019), *Effects of laughter therapy on quality of life in patients with cancer. An open-label, randomized controlled trial*, „PLoS ONE”, 6, s. 1–15.
- Mustian K., Morrow G., Carroll J. i in. (2007), *Integrative nonpharmacologic behavioral interventions for the management of cancer-related fatigue*, „The Oncologist”, 1, s. 52–67.
- Nabi R.L. (2016), *Laughing in the face of fear (of disease detection). Using humor to promote cancer self-examination behavior*, „Health Communication”, 7, s. 87–883.
- Naghieiranvand M., Khodaei S., Alipour Z. i in. (2021), *The effects of laughter therapy on nausea and vomiting in patients with cancer undergoing chemotherapy*, „Govareh”, 3, s. 176–183.
- NCCN guidelines version 2.2022. *Distress management*, online: https://www.nccn.org/docs/default-source/patient-resources/nccn_distress_thermometer.pdf?sfvrsn=ef1df1a2_4
- Nikkhah-Beydokhti A., Ghaljaei F., Sadeghi N., Najafi F. (2021), *Effects of hospital clowning on anxiety and fatigue in children with cancer undergoing chemotherapy*, „Evidence Based Care Journal”, 4, s. 25–31.
- Nowicki A., Piekarska J., Farbicka P. (2017), *The assessment of cancer-related fatigue syndrome in patients with lung cancer during palliative chemotherapy*, „Advances in Respiratory Medicine”, 85, s. 69–76.
- Olson K., Zimka O., Stein, E. (2015), *The nature of fatigue in chronic fatigue syndrome*, „Qualitative Health Research”, 10, s. 1410–1422.
- Patarca-Montero R. (2004), *Handbook of cancer-related fatigue. What does the research say?*, New York, London, Oxford.
- Pearce K., Huta V., Voloaca M. (2021), *How eudaimonic and hedonic orientations map onto seeing beyond the 'me, now, and tangible'*, „The Journal of Positive Psychology”, 5, s. 610–621.
- Pearson E., Morris M., McKinstry C. (2017), *Cancer related fatigue. Implementing guidelines for optimal management*, „BMC Health Services Research”, 17, s. 1–11.
- Pertl M.M., Quigley J., Hevey D. (2014), *I'm not complaining because I'm alive. Barriers to the emergence of a discourse of cancer-related fatigue*, „Psychology & Health”, 2, s. 141–161.

- Portenoy R.K., Itiri L.M. (1999), *Cancer-related fatigue. Guidelines for evaluation and management*, „The Oncologist”, 4, s. 1–10.
- Proyer R.T. (2013), *The well-being of playful adults. Adult playfulness, subjective well-being, physical well-being, and the pursuit of enjoyable activities*, „European Journal of Humour Research”, 1, s. 84–98.
- Qu L., Cao Y., Wang M., Song D., Huang G. (2025), *Effects of laughter therapy on improving physical and psychological symptoms among cancer patients. A systematic review and meta-analysis*, „Supportive Care in Cancer”, 3.
- Rad M., Borzoe F., Shahidsales S. i in. (2015), *The effects of humor therapy on the fatigue in breast cancer patients undergoing external radiotherapy*, „Journal of Babol University of Medical Sciences”, 1, s. 45–52.
- Reeve B.B., Stover A.M., Alfano C.M. i in. (2012), *The Piper Fatigue Scale-12 (PFS-12). Psychometric findings and item reduction in a cohort of breast cancer survivors*, „Breast Cancer Research and Treatment”, 136, s. 9–20.
- Romito F., Montanaro R., Corvasce C. i in. (2008), *Is cancer-related fatigue more strongly correlated to hematological or to psychological factors in cancer patients?*, „Support Care Cancer”, 16, s. 943–946.
- Sakai Y., Takayanagi K. (2013), *A trial of improvement of immunity in cancer patients by laughter therapy*, „Japan Hospitals: The Journal of Japan Hospital Association”, 32, s. 53–59.
- Sandler C.X., Goldstein D., Horsfield S. i in. (2017), *Randomized evaluation of cognitive-behavioral therapy and graded exercise therapy for post-cancer fatigue*, „Journal of Pain and Symptom Management”, 1, s. 74–84.
- Savas E. (2025), *Cognitive behavioral therapy in cancer*, w: *Psychotherapy for cancer patients*, E. Savas (ed.), Cham, s. 63–94.
- Schmidt M.E., Wiskemann J., Schneeweiss A. i in. (2018), *Determinants of physical, affective, and cognitive fatigue during breast cancer therapy and 12 months follow-up*, „International Journal of Cancer”, 142, s. 1148–1157.
- Son H-M, Park E.Y., Kim E-J. (2020), *Cancer-related fatigue of breast cancer survivors. Qualitative research*, „Asian Oncology Nursing”, 4, s. 141–149.
- Stanton A.L., Bower J.E. (2015), *Psychological adjustment in breast cancer survivors*, w: *Improving outcomes for breast cancer survivors. Perspectives on research challenges and opportunities*, P. Ganz (red.), Cham, s. 231–242.
- Temple S. (2017), *Brief cognitive behavior therapy for cancer patients. Re-visioning the CBT paradigm*, New York, London.
- Tórtola-Navarro A., Santalla A. (2021), *Cancer-related fatigue: trigger factors and function of exercise*, „Archivos de Medicina del Deporte”, 3, s. 209–219.
- Waterman A.S. (1981), *Individualism and interdependence*, „American Psychologist”, 36, s. 762–773.
- Wikler D. (2005), *Personal and social responsibility for health*, w: *Public health, ethics, and equity*, S. Anand, F. Peter, A. Sen (red.), Oxford, s. 47–55.
- Wilk M., Łoza B. (2018), *Zespół przewlekłego zmęczenia*, „Neuropsychiatria”, 1, s. 12–17.
- Williams A.-L.M., Paterson Khan C., Heckler C.E. i in. (2021), *Fatigue, anxiety, and quality of life in breast cancer patients compared to non-cancer controls. A nationwide longitudinal analysis*, „Breast Cancer Research and Treatment”, 187, s. 275–285.
- Whitton N. (2018), *Playful learning. Tools, techniques, and tactics*, „Research in Learning Technology”, 26, s. 1–12.

- Wojtukiewicz M., Sawicki Z., Sierko E., Kieszowska-Grudny A. (2007), *Zespół przewlekłego zmęczenia u chorych na nowotwory poddawanych chemioterapii*, „Nowotwory. Journal of Oncology”, 6, s. 695–701.
- Wu H.-S., McSweeney M. (2007), *Cancer-related fatigue. 'It's so much more than just being tired'*, „European Journal of Oncology Nursing”, 2, s. 117–125.
- Yim J.E. (2016), *Therapeutic benefits of laughter in mental health. A theoretical review*, „The Tohoku Journal of Experimental Medicine”, 239, s. 243–249.
- Zetzel T.M. (2021), *Cancer-related fatigue in intervention*, Würzburg (niepublikowana praca doktorska), online: https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/25166/file/Zetzel-Mueller_Teresa_Cancer_related_fatigue.pdf.
- Zierkiewicz E. (2012), *Patografia jako zjawisko kulturowe i jako narzędzie nadawania znaczeń chorobie przez współczesnych pacjentów*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 1, s. 49–61.
- Zierkiewicz E., Wechmann K. (2016), *Życie od nowa. Społeczne zaangażowanie Amazonek – aktywnych pacjentek*, Poznań.
- Życińska J., Januszek M., Kudłacik M., Pawlak A. (2016), *Ocena właściwości psychometrycznych polskiej wersji Brief Fatigue Inventory wśród chorych z rozpoznaniem nowotworu płuca*, „Psychoonkologia”, 2.

EWA SYREK

Uniwersytet Śląski w Katowicach (emerytowany pracownik)

ORCID: 0000-0002-9560-627X

Wsparcie terapeutyczne i jego efektywność w narracjach badanych studentów – dorosłych dzieci alkoholików (DDA)

Streszczenie. Przedmiotem niniejszego rozdziału jest wyjątkowo ważny, społeczny problem alkoholizmu i jego szerokie spektrum konsekwencji indywidualnych, społeczno-wychowawczych i socjalizacyjnych. Celem rozdziału jest zaprezentowanie wybranych narracji badanych studentów dorosłych dzieci alkoholików dotyczących ich retrospekcji codziennych doświadczeń w rodzinie z problemem alkoholowym, konsekwencji w życiu dorosłym oraz efektywności wsparcia terapeutycznego ukierunkowanego na zarządzanie rozwojem osobistym.

Słowa kluczowe: alkoholizm, dorosłe dzieci alkoholików, wsparcie terapeutyczne, edukacja zdrowotna

Therapeutic Support and its Effectiveness in the Narratives Of Surveyed Students – Adult Children of Alcoholics

Abstract. The subject of this article is the profoundly significant social problem of alcoholism and its extensive range of individual, socio-educational and socialisation consequences. The objective of the present article is to present selected narratives of adult children of alcoholics who were surveyed, concerning their retrospectives of everyday experiences in a family with an alcohol problem. The article will also address the consequences of such experiences in adult life, and the effectiveness of therapeutic support focused on personal development management.

Keywords: alcoholism, adult children of alcoholics, therapeutic support, health education

Wprowadzenie¹

Problematyka będąca przedmiotem niniejszego rozdziału jest społecznie, wychowawczo i socjalizacyjnie wyjątkowo ważna między innymi ze względu na rosnący społeczny problem alkoholizmu i jego szerokie spektrum konsekwencji. Alkohol jest spożywany od zarania dziejów w każdej kulturze. W różnych dziedzinach życia spełnia on jakąś funkcję, jest integralnym elementem danego społeczeństwa, także środowiska rodzimego. Celem rozdziału jest zaprezentowanie wybranych narracji badanych studentów – dorosłych dzieci alkoholików, które dotyczą ich retrospekcji codziennych doświadczeń w rodzinie z problemem alkoholowym, konsekwencji w życiu dorosłym oraz efektywności wsparcia terapeutycznego ukierunkowanego na zarządzanie rozwojem osobistym. Zmiany ustrojowo-społeczne, ekonomiczne i kulturowe okresu transformacji spowodowały również przemiany w obszarze problemów alkoholowych, w zakresie struktury picia napojów alkoholowych, jego rozmiarów i dynamiki jego spożywania. Biorąc pod uwagę spożycie piwa, wina i wódki, to łącznie w przeliczeniu na jedną osobę w roku 2018 sprowadza się do 10,3 litra czystego alkoholu. Wzrasta liczba pijących kobiet oraz spożycie alkoholu wśród dzieci i młodzieży w wieku 18–19 lat, odsetek w wieku maturalnym to 91% (Abramowicz, Brosz, Bykowska-Godlewska, Michalski, Strzałkowska 2014, s. 7–15). Polacy wypijają 11 litrów czystego alkoholu na osobę. Jedna trzecia dorosłych regularnie nadużywa alkoholu, czyli spożywa sześć lub więcej porcji przy jednej okazji. Problem ten dotyczy głównie mężczyzn, którzy piją trzykrotnie więcej niż kobiety (zob. Brosz 2019; Janik-Koncewicz, Zatoński 2023; Brodziak-Dopierała, Fischer, Ahnert, Bem 2020). Nastąpiły także zmiany stylu życia nie tylko w zakresie picia alkoholu, ale także innych zachowań, poglądów, przekonań i obyczajów. Trudno jest opisać współczesne życie społeczne z wykorzystaniem jednego paradygmatu właściwego dla jednej dyscypliny naukowej. Niezwykle trudne jest także uchwycenie uniwersalnych mechanizmów społecznych, reguł społecznych, które jednoznacznie pozwoliłyby uchwycić kierunki działań, zachowań społecznych czy procesów zmian. Nauki społeczne (np. socjologia, psychologia, pedagogika) wykorzystują wzajemnie swoje koncepcje i badania naukowe poszczególnych dyscyplin, ponieważ wiele problemów społecznych wymaga interdyscyplinarnego podejścia do rozwiązania problemu badawczego (zob. Ossowski 1983). Małgorzata Bogunia-Borowska, jako socjolożka, wskazuje na uwarunkowania powodujące trudności w socjologicznym wyjaśnianiu współczesnego życia społecznego, między innymi podkreślając, że badacze coraz

¹ Niniejszy rozdział zawiera obszerne fragmenty książki: Ewa Syrek, ks. Grzegorz Polok (2023), *Codziennosc w perspektywie doświadczeń studentów dorosłych dzieci alkoholików. Zarządzanie rozwojem osobistym*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego. Zob. Śląska Biblioteka Cyfrowa: <http://sbc.org.pl>

częściej koncentrują się na mikroegzystencji człowieka, a nie na całości struktury społecznej. Nie chodzi o zrywanie z tradycją, lecz o umiejętność niestandardowego myślenia, a klasyczne pojęcia socjologiczne nabierają współcześnie innego znaczenia (Bogucka-Borowska 2008, s. 53–56). Autorka podkreśla, że „problem w badaniu współczesnej rzeczywistości tkwi w umiejętności szukania relacji i związków pomiędzy wielorakimi i różnorodnymi jej aspektami” (Bogucka 2008, s. 57). Życie codzienne, jak wskazuje Piotr Sztompka, to temat najnowszej socjologii. Jak pisze autor:

[...] typowe dla pierwszej socjologii spojrzenie od strony całości społecznych, trwałych bytów zbiorowych, państwa, narodów, klas społecznych, grup i wielkich historycznych procesów nie jest sprzeczne, lecz raczej komplementarne z typowym dla drugiej socjologii spojrzeniem od strony pojedynczych jednostek. Ani jedno, ani drugie nie wyklucza spojrzenia jeszcze innego, trzeciego, na którym opiera się trzecia socjologia (Sztompka 2008, s. 20–22; zob. np. Melosik 2002; Rudnicki, Stypińska, Wojnicka 2009).

Życie codzienne to życie z innymi, w obecności innych, angażuje naszą cielesność i emocje, jest zlokalizowane przestrzennie, co decyduje o jego treści i charakterze, a epizody życia codziennego mają swój czas, swoje ramy czasowe bardziej lub mniej trwałe (np. rytuały). Życie codzienne często ma charakter bezrefleksyjny i cechuje je spontaniczność (Sztompka 2008). Zasygnalizowanie zagadnienia trzeciej socjologii ma na celu zwrócenie uwagi czytelnika na znaczenie poznawcze badania życia codziennego jednostki nierozzerwalnie spójonej zdarzeniami, relacjami, stylem życia ze społeczeństwem, jego warunkami społeczno-kulturowymi, grupami społecznymi, instytucjami, zdarzeniami itd. Należy zaznaczyć, że proces socjalizacji, trwający całe życie, aktualizuje się w określonych środowiskowych, i społeczno-kulturowych warunkach, na określonym etapie rozwoju społecznego. Świat obiektywny i subiektywny wzajemnie się przenikają, a „[...] a socjalizację pojmujemy jako mechanizm formujący społeczną postać życia ludzkiego w całym spełniającym się obiektywnie i subiektywnie jego cyklu, jak i w jego poszczególnych fazach czy ich sekwencjach czasowych” (Modrzewski 2007, s. 80). Badania jakościowe z wykorzystaniem techniki wywiadu narracyjnego/pogłębionego (zob. np. Piórunek 2016) przeprowadzono w roku 2018 wśród studentów uczelni wyższych w Katowicach, którzy byli uczestnikami terapii dla dorosłych dzieci alkoholików (DDA). W niniejszym artykule zaprezentowano wybrane (ze względu na ograniczone ramy objętościowe tekstu) narracje studentów DDA, które charakteryzują ich życie codzienne – doświadczenia, przeżycia, wybory, decyzje, wartości, emocje, relacje z najbliższymi, które w całości zostały opublikowane w książce: Ewa Syrek, ks. Grzegorz Polok 2023.

Retrospekcja codziennych doświadczeń DDA – dzieciństwo w mojej rodzinie

Obszary poznawcze nauk podstawowych, każda w swoim paradygmacie, nakreślają obrazy dzieciństwa w różnych wymiarach poznawczych (np. procesy psychicznego rozwoju człowieka, struktury i fazy jego rozwoju, historii dzieciństwa i jego przemian jako procesu dziejowego (historia dzieciństwa, wychowania, opieki, edukacji), wzorów kulturowych, formy i typy uczestnictwa społecznego najmłodszej kategorii społecznej (Modrzewski 2018). W klasycznej koncepcji pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej (1879–1954) i jej kontynuatorów dziecko i dzieciństwo było w centrum zainteresowań w kontekście uwarunkowań środowiskowych, także rodzinnych (Radlińska 1934). Jej idee i koncepcje są nadal aktualne współcześnie, zwłaszcza w sytuacji zmieniających się warunków globalnych, lokalnych i rodzinnych, a także funkcjonowania dziecka w środowisku szkolnym. W badaniach nad dzieciństwem są różne wersje dzieciństwa, nie ma jednego dzieciństwa, to znaczy, że jest ono zróżnicowane. Ponadto uznaje się, że dzieci (dzieciństwo) są członkami społeczeństwa i kultury, a nie przygotowują się do stania się jego członkiem, ponieważ charakteryzują się własną kulturą w znaczeniu kodów, symboli, dialektów, norm i stylów (Jarosz, 2014, 2017, zob. także: Brągiel, Matyjas, Segiet 2019). Ogólnie w naukach społecznych traktuje się człowieka jako element społeczeństwa doświadczający konsekwencji jego oddziaływania, a także analizuje się świadome działanie podmiotu, jakim jest człowiek zmieniający środowisko. Środowisko rodzinne tworzy specyficzne/wyjątkowe środowisko życia dziecka. Pojęcie środowiska życia coraz częściej występuje w naukach społecznych, w tym w pedagogice społecznej, zwracając uwagę na konfigurację jego elementów i specyficznie nasycone, np. niewidzialnymi, symbolicznymi i emocjonalnymi aspektami otoczenia społecznego. Środowisko życia można rozpatrywać w różnych kontekstach np. jego przetwarzania, przenikania wpływów aktywności/bierności jednostki wobec środowiska, aktywizowania sił społecznych w środowisku, przeciwdziałania zagrożeniom, może być obiektywne/subiektywne, niewidzialne np. wartości, normy moralne (Marynowicz-Hetka 2006). Włodzimierz Winclawski przyjmuje założenie, że osobowość człowieka należy analizować w jego relacjach z otoczeniem, ponieważ w otoczeniu zachodzą zmiany, które wpływają na zachowanie człowieka, pierwsze doświadczenia z dzieciństwa są niezwykle doniosłe, nadają bowiem dziecku kierunek i styl życiowy, środowisko stanowi sumę warunków tworzonych zbiorowości/społeczności dla kształtowania się życia jednostek, stanowi ono także układ społeczno-kulturowy, który ma cechy względnie wyodrębnionej całości, ale jest czymś więcej niż sumą swych części/elementów (Winclawski 1974). Rodzina stanowi pierwsze fundamentalne środowisko życia (środowisko wychowawcze) dla rozwoju i wychowania dziecka. Jest środowiskiem naturalnym poprzez urodzenie się w danej rodzinie, w którym wzrasta, podlega procesowi wychowania, opieki i socjalizacji. Warto podkreślić, że troska rodziców o prawidłowy rozwój biopsycho-

społeczny dziecka przekłada się na jego dobrostan tj. m.in. poczucie bycia kochanym, poczucie szczęścia, zadowolenia, bezpieczeństwa. Rodzina zaspokaja wiele potrzeb dziecka (egzystencjalnych i psychicznych) ukierunkowanych na jego rozwój oraz wprowadza dziecko w świat kultury, z kształtowaniem poczucia odpowiedzialności i współdziałania z innymi, potrzeby związane z przygotowaniem do samodzielnego życia w społeczeństwie, potrzeby intelektualne. Środowisko rodzinne jest dla każdego inne, niepowtarzalne, intymne, specyficzne w swej kulturze, interakcjach rodzinnych, sytuacjach, wartościach, tworzy swoistą atmosferę życia rodzinnego (Matyjas 2020). Badacze podkreślają, że środowisko szczególnego zagrożenia w rodzinie z problemem alkoholowym tworzą takie czynniki, jak m.in.: współwystępowanie u uzależnionego rodzica innych zaburzeń, oboje rodzice mają problem alkoholowy, picie alkoholu ma charakter intensywny/nałogowy, niski poziom intelektualny rodziców, wysoki poziom agresji wobec dziecka i między małżonkami, niski status ekonomiczny i socjalny. Dzieciństwo w takiej rodzinie jest trudne i bardzo bolesne dla dziecka, ponieważ wychowuje się ono w atmosferze niepewności, stałego napięcia emocjonalnego, bywa zaniedbywane (np. głodne, chore), jest świadkiem i/lub przemocy domowej, braku poszanowania praw, obserwuje zachowania patologiczne rodzica/rodziców, przyjmuje role niezbędne do przetrwania (często staje się rodzicem własnego rodzica, przejmuje obowiązki dorosłego), nie może liczyć na troskę, pomoc, wsparcie, jest osamotnione, ma poczucie krzywdy, przeważa u niego smutek i przygnębienie, czasem ma też trudności w nauce szkolnej i problemy psychiczne (zob. Dąbrowska 2021; Grzegorzewska 2011; Matyjas 2011; Włodarczyk 2017). Syndrom DDA to utrwalone schematy emocjonalne, poznawcze i behawioralne, które powstały w dzieciństwie w rodzinie alkoholowej. Narracje badanych studentów są jaskrawym przykładem, jaki świat dorośli/rodzice im stworzyli, a konsekwencjami tych zachowań są problemy dzieci, jakich doświadczają w dzieciństwie i dorosłości. Dla przykładu przytaczam wypowiedzi respondentów (imiona badanych respondentów zostały zmienione).

Jestem pierwszym dzieckiem swoich rodziców. Przyszłam na świat, gdy mój tata zaczynał mieć problem z alkoholem, a mama była abstynentką (Oboje wychowywali się w rodzinach alkoholowych). Z czasem tata stał się coraz bardziej agresywny, rzadko go też można było spotkać trzeźwego. Mama po pewnym czasie też uległa. Przestano się nami interesować (mam rodzeństwo). Wraz z moim dojrzewaniem i rodzinnym alkoholizmem moje życie było coraz gorsze. Ingerowano we mnie poprzez zastraszanie, a wręcz groźby. Odbieram ich nałóg jako życiową porażkę. Przemoc fizyczna była nieodłącznym elementem mojego dzieciństwa. O wiele gorsza była przemoc psychiczna. Dla mnie stała się codziennością. Wyśmiewanie, obrażanie czy agresja słowna ukształtowały we mnie bezwartościowość (Sylvia).

Analizując obszerne wypowiedzi badanych studentów/respondentów, skupiłam się na konsekwencjach wynikających z wychowania w rodzinach dysfunkcyjnych, w tym przypadku rodzinach z problemem alkoholowym, które pragnę szczególnie zaakcentować:

- *W dzieciństwie nie tłumaczono mi, co jest dobre, a co złe, wszystko **było wymuszone groźbą i krzykiem***
- *Odbieram ich nałóg jako **swoją życiową porażkę***
- *Po awanturach zastała **samotność, chęć ucieczki***
- *To nie było codzienne życie, **to było skupianie się na przetrwaniu***
- *Nigdy mnie nie chwalono, robiłam wszystko, by **zasłużyć na miłość, rodzice mną manipulowali***
- *Nikt ze mną nie wytrzyma, **jestem do niczego***
- *Trzeba było **udawać**, że wszystko jest dobrze*
- *Nauczono mnie życia w **strachu**, który się pogłębia*
- *Poczucie winy, że nie potrafię zmienić ojca alkoholika*
- *Robiłam wszystko, by **zasłużyć na miłość**, nigdy nie byłam wystarczająco **dobra**, aby zostać **pochwalona**, i zostało mi do teraz*

Dorośle dzieci alkoholików, chociaż wychowywane w różnych środowiskach rodzinnych, mają wspólne/podobne doświadczenia i emocje, które dotyczą nadmiernego poczucia odpowiedzialności za innych, trudności w wyrażaniu emocji, brak akceptacji, niezaspokojona potrzeba miłości rodzicielskiej, brak zaufania do osób bliskich, osamotnienie, lęk przed odrzuceniem, niskie poczucie własnej wartości. W literaturze przedmiotu wskazuje się na trzy podstawowe warunki kształtowania pozytywnej samooceny dziecka. Są to: bezwarunkowa akceptacja dziecka, wyraźnie zakreślone i przestrzegane granice psychologiczne w relacjach/kontaktach z dzieckiem oraz wyrażanie postawy szacunku i tolerancji wobec inicjatyw dziecka (Grabowiec 2018; zob. także: Śliwerski 2017; Kata 2018). Rodzicielstwo to układ więzi i powinności między parą rodzicielską, a także między parą rodzicielską a jej potomstwem oraz wyodrębniające się relacje i więzi między matką a dzieckiem/dziećmi i ojcem a dzieckiem/dziećmi, jak również między dziećmi/rodzeństwem. Rodzicielstwo jest bardzo trudnym procesem, a pełnienie ról rodzicielskich cechuje zmienność związana nie tylko z przemianami cywilizacyjnymi i kulturowo-społecznymi, ale także ze względu na okresy/fazy rozwoju dziecka (zob. Brągiel 2012; Kwak 2012; Ostrouch-Kamińska 2022; Segiet 2022). Analizy i badania w różnych grupach wiekowych dotyczące rodziny i jej funkcjonowania, prowadzone w obszarze nauk społecznych i humanistycznych, wskazują na wieloaspektowość, złożoność i komplementarność jej zadań funkcji/dysfunkcji, przeobrażeń zagrożeń i problemów (Matyjas 2020).

Konsekwencje dziecięcych doświadczeń w dorosłości

Grupą badawczą, jaką były osoby DDA – studenci, to osoby we wczesnej młodości. Ten okres życia charakteryzuje się redukowaniem lub brakiem zależności od rodziny pochodzenia (rodziny, w której się dana osoba urodziła i wychowała) w sensie ekonomicznym, emocjonalnym i przestrzennym ze względu na podjęcie studiów lub/i pracy zawodowej. Ponadto następuje określenie swojej przyszłości

w sensie wyznaczania aspiracji i celów życiowych, planów związanych z założeniem rodziny, miejsca swojego zamieszkania itd. Coraz częściej w literaturze przedmiotu zaznacza się, że dorosłość oznacza coś więcej niż lata życia, bardziej wiąże się ją z dojrzałością psychiczną. Z prakseologicznego punktu widzenia można wskazać dwa punkty widzenia z zakresu tego zagadnienia: behawioralny, który stwarza możliwość bycia dorosłym bez kreowania trwałych form zachowań właściwych ludziom dorosłym w przyjętej konwencji społecznej, oraz motywacyjny, dotyczący gotowości i umiejętności podejmowania decyzji przez ogół uznanych za właściwe ludziom dorosłym, na co pozwalają stosunkowo trwałe cechy osobowe. Istota rzeczy polega więc na tym, że kryterium dorosłości w naukach społecznych określa konwencja społeczna związana z jej postrzeganiem, kwalifikowaniem i kwantyfikowaniem, a nie biologiczny wiek życia (Bauman 2011; Słupska 2019; zob. także: Modrzewski 2024, Matysiak-Błaszczuk; Rosiński 2013). Badacze podkreślają, że we współczesnym społeczeństwie młodzi dorośli czują się szczególnie niepewnie, jeśli chodzi o podejmowanie decyzji i realizację swoich planów edukacyjnych, rodzinnych czy zawodowych. Zauważają, że poziom niepewności i niepokoju młodych dorosłych jest wyjątkowo wysoki, ponieważ wiąże się z podejmowaniem decyzji dla dalszego życia. Bywa, że decyzje te są podejmowane w sytuacji konfliktu (np. z rodzicami), mogą decydować o dalszym przebiegu życia, konsekwencje tych decyzji nie zawsze są pozytywne w perspektywie czasowej dla jednostki lub innych osób dla niej znaczących, są ukierunkowane na konkretny cel/cele życiowe, mogą prowadzić do rozwoju lub regresu jednostki, w jakiejś mierze przeszłość, teraźniejszość, przyszłość nakładają się na siebie (Majerek 2013; Teus 2013). Poniżej przytaczam narrację studentki DDA, a następnie akcentuję (skrótowo) najczęściej występujące wypowiedzi badanych wskazujące na konsekwencje przeżywanych doświadczeń w dzieciństwie, w rodzinie z problemem alkoholowym.

Wchodząc w relacje z innymi ludźmi, zawsze obawiałam się odrzucenia. Przyjmowałam, że jest ono bardziej prawdopodobne od stworzenia trwałej, bliskiej relacji. Zawsze bałam się, że okaże się niewystarczająco dobra. Często w związkach zapominałam całkowicie o sobie, skupiałam się na potrzebach drugiej osoby, byłam w stanie się dostosowywać i podporządkowywać. Myślałam, że kiedy będę tak mocno zaangażowana, zyskam akceptację i miłość. Zawsze było mi trudno podejmować decyzje. Podobnie jest z nowymi zadaniami. Towarzyszy mi wtedy poczucie, że sobie nie poradzę, że ktoś zrobi to lepiej, że mi się nie uda. Dodatkowo każde niepowodzenie traktuję jako porażkę, swój błąd i dowód niedoskonałości. Dowód na to, że tata miał rację, mówiąc, że jestem do niczego. (Marlena).

Respondenci w swoich narracjach najczęściej podkreślali doświadczanie konsekwencji wynikających z ich środowiska rodzinnego, borykającego się z problemem alkoholowym, tj.:

- *Nie potrafię stworzyć zdrowego związku przez brak zaufania do drugiej osoby*

- *Lepiej żyć w baśni, w bezpiecznej odległości od problemów i związków*
- *Moje poczucie własnej wartości jest równe zeru, a może niżej*
- *Nie wiem, co to znaczy kochać, mam problem z rozpoznawaniem uczuć*
- *Zawsze było mi trudno podejmować decyzje*
- *Czasami boję się, że już zawsze będę się bać*
- *W relacjach z ludźmi powielam schemat z dzieciństwa – zabiegam o akceptację drugiej osoby*
- *Mam problem z wypowiadaniem własnego zdania – ciągle widzę, jak się ze mnie śmiano i obrażano*
- *Odrzucenie emocjonalne moich rodziców zawsze, kiedy tego potrzebuję*

Dobrostan, optymizm, nadzieja, mądrość, szczęście, kreatywność, motywacja wewnętrzna, zaangażowanie człowieka składają się na jeden z obszarów rozwijającej się w XXI wieku psychologii pozytywnej. Za twórcę psychologii pozytywnej (dziedzina psychologii) uważa się Martina E.P. Seligmana, amerykańskiego psychologa światowej sławy. Jest on autorem koncepcji wyuczonej bezradności, która wyjaśnia powstanie bezradności i rezygnacji, przyczynia się do tego przekonanie osoby, że żadne z jej działań nie ma wpływu na wydarzające się sytuacje. Bezradność jest podstawą pesymizmu prowadzącego do depresji (zwłaszcza gdy otoczenie jest wrogie dla jednostki (Seligman 1996, 2011)). Młodzi dorośli – studenci, zwłaszcza pochodzący z rodzin dysfunkcyjnych, mają wiele problemów, także tych egzystencjalnych, i ważne jest, by mieli możliwości uzyskania wsparcia instytucjonalnego i pozainstytucjonalnego (Dąbrowski 1988; Spętana 2013). Analiza narracji badanych studentów wskazuje, że doświadczenia DDA mają wpływ na ich funkcjonowanie także w życiu dorosłym. Wyniki przeprowadzonych badań mogą być podstawą do tworzenia programów wsparcia psychologicznego, terapeutycznego i edukacyjnego.

Wsparcie terapeutyczne i jego efektywność – zarządzanie rozwojem osobistym badanych studentów DDA

Wsparcie społeczne jest pojęciem interdyscyplinarnym i wieloznacznym. Agnieszka Małkowska-Szkućnik, powołując się na innych autorów, akcentuje, że wsparcie społeczne to pomoc, która jest dostępna osobie w sytuacjach trudnych i stresowych, dotyczy to także zasobów danej osoby, które może ona wykorzystać w sytuacjach trudnych. Poszukiwanie i przyjmowanie wsparcia to proces, na który składają się następujące etapy: ocena sytuacji jako problemowej, która wymaga wsparcia, próba poszukiwania wsparcia, decyzja/ocena skorzystania ze wsparcia (Małkowska-Szkućnik 2017). W strukturalnym podejściu do wsparcia społecznego w literaturze psychologicznej definiuje się je jako istniejące obiektywnie i dostępne sieci społeczne, które przez fakt istnienia więzi, kontaktów społecznych wyróżniają się, a przynależność do nich pełni funkcję pomocową wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej.

W literaturze przedmiotu takie rodzaje wsparcia, jak: emocjonalne (w interakcjach społecznych są przekazywane emocje pozytywne, uspokajające, troskliwe), poznawcze/informacyjne (pomaga lepiej zrozumieć sytuację i problem położenia życiowego), rzeczowe (pomoc materialna), duchowe dotyczy wzmocnienia osoby, a także np. pomocy w sytuacji kryzysu egzystencjalnego, cierpienia duchowego, sytuacjach choroby terminalnej (Heszen-Celińska, Sęk 2020). Dorosłe dzieci alkoholików nie zawsze znajdują pomoc i wsparcie innych osób czy instytucji, są też pełne obaw przed podjęciem decyzji „poproszenia” o pomoc. Poszukiwanie wsparcia społecznego jest ważnym wyborem ukierunkowanym na zmianę siebie i swojej sytuacji życiowej. Terapia dorosłych dzieci alkoholików jest specjalistyczną formą psychoterapii, skierowanej do osób, które wychowywały się z rodzinie z problemem alkoholowym, jej celem jest: zrozumienie wpływu dzieciństwa na dorosłe życie, przepracowanie traumy i mechanizmów obronnych, rozwijanie zdrowych wzorów zachowań i relacji, wzmocnienie poczucia własnej wartości, poprawa relacji interpersonalnych, osiągnięcie autonomii, budowanie satysfakcjonującego życia (zob. Ackerman 2020; Hellsten 2021). „Psychoterapia jest świadomym i zamierzonym zastosowaniem wywodzących się z uznanych zasad psychologii metod klinicznych i postaw interpersonalnych, w celu pomagania ludziom w modyfikacji ich zachowań, procesów poznawczych, emocji i/lub innych cech osobowości w kierunku, który został wspólnie z korzystającym z terapii uznany za pożądany” (Heszen-Celińska, Sęk 2020, s. 296). Respondenci w swoich narracjach akcentują motywacje/inspiracje i lęki przed podjęciem decyzji o skorzystaniu z psychoterapii, co wskazuje, że nie były to decyzje łatwe, wręcz przeciwnie, wymagające przemyślenia, motywacji i odwagi. Oto przykłady wypowiedzi osób badanych:

Wiedziałam, że chcę coś zrobić z moim życiem. Miałam pierwsze podejście, aby wybrać się na terapię. Rozmowa z terapeutką, która wnikliwie dopytywała o dzieciństwo i o to, jak jest teraz. Bardzo mnie to zszokowało, nawet o tyle szczegółów nie pytali znajomi... speszylałam się. Nie poszłam wtedy na terapię, nie odbierałam telefonów od terapeutki, nie umiałam przyznać się do tego, że jednak nie chcę, bo się boję. Moje problemy wcale się nie skończyły, co gorsza, nasilały się. Udałam się na ponowną rozmowę i tak oto mogę powiedzieć, że zrobiłam dla siebie coś niesamowitego, ukończyłam rok pełnej terapii, który bardzo mi pomógł. Warto zrobić coś dla siebie – terapia to wstęp do zmian (Monika).

Kiedy pierwszy raz usłyszałam o terapii, miałam w sobie bardzo dużo wątpliwości, czy jestem gotowa na taki krok, próbowałam znaleźć milion wymówek, żeby jej nie podjąć, towarzyszyły mi tony emocji, których nigdy nie wyraziłam głośno, zabijając je w sobie. A teraz dzięki terapii, już wiem, że zaliczając kolejne wzloty i upadki w swoim życiu, to właśnie terapia i nasza grupa jest tym miejscem, które pomaga mi uczyć się tego, że nie muszę tłumić emocji, dławiąc w sobie to wszystko, co później skumulowane wybucha i niszczy mnie wewnątrz. Nic nie niszczy człowieka tak bardzo jak udawanie, że wszystko jest dobrze (Patrycja).

Patrząc na moje życie, mogę zauważyć dzięki pracy na terapii, że miałam wiele wyuczonych schematów zachowania, co niekoniecznie było dobre. Terapia pomogła mi w tym, by te mury,

które wybudowałam, wyburzyć. Teraz gdy jestem po tej rocznej terapii, cały czas jest walka, to nie znika jak za pociągnięciem czarodziejskiej różdżki. Uświadomienie jest impulsem do zdrowia (Monika). Najczęściej respondenci podkreślali, co dała im profesjonalna roczna terapia:

- *Zobaczyłam, jak wielki ciężar ja noszę i jak bardzo zniekształcił moją osobowość*
- *Ukończyłam roczny cykl terapii, który bardzo mi pomógł, terapia to wstęp do zmian*
- *Dzięki terapii nauczyłam się słuchać, pomagać, wypowiadać na forum, czułam się zrozumiana*
- *Zaczynam dostrzegać coraz więcej rzeczy, które bardzo mocno wpływają na moje postrzeganie świata*
- *Terapia to szansa, by zacząć swoje życie na nowo*
- *Terapia dała mi impuls, by w dalszym życiu nauczyć się zdrowego podejścia do życia i doświadczeń*
- *Nauka nowych reguł i zasad w oparciu o wolność – to było dla mnie nowością i krokiem ku uzdrowieniu*
- *Terapia towarzyszyła mi we wszystkim, z czym się zmagalam, była światłem w tunelu*

Rosnące systematycznie tempo zmian współczesnego społeczeństwa, rozwoju cywilizacyjnego, gospodarczego, ekonomicznego i społeczno-kulturowego determinuje intensywny rozwój nauki w różnych dziedzinach. Płynna nowoczesność jest kategorią opisową współczesnego społeczeństwa zdefiniowaną przez Zygmunta Bauman. Charakteryzuje się ona prywatyzacją, niestałością, ambiwalencją, poczuciem niepewności jednostki we współczesnym świecie wobec przygodności bytów, fragmentaryczności i epizodyczności (Bauman 2006; zob. także: Frąckowiak-Sochańska 2019). Zmienność otaczającej rzeczywistości powoduje rosnące wymagania, by się w niej egzystencjalnie odnajdywać i wypełniać swoje role społeczne w wielu obszarach życia codziennego. Dlatego rozwój osobisty (w tym np. edukacyjny, zawodowy) jest znakiem czasu. Jest on uwarunkowany wieloma czynnikami indywidualnymi/osobistymi, jak również środowiskowymi (o czym przekonują narracje badanych studentów DDA) oraz społeczno-kulturowymi. Rozwój osobisty to proces ciągłego doskonalenia siebie, który obejmuje różne aspekty życia: intelektualnego, emocjonalnego, fizycznego, społecznego i duchowego. Jego celem jest świadome dążenie do zmian, rozwój umiejętności tzw. miękkich, lepsze zaspokajanie swoich potrzeb (np. sensu życia, samorealizacji, sukcesu, przynależności), lepsze poznanie siebie, zwiększenie potencjału, wykorzystanie zasobów indywidualnych i zewnętrznych (zob. np. Becker-Pestka, Kołodziej, Pujer 2017; Łukasik 2016). Zarządzanie rozwojem osobistym to samoświadomość i systematyczne kierowanie rozwojem w różnych sferach życia. To proces, w którym jednostka planuje, realizuje i ocenia działania mające na celu osiągnięcie określonych celów życiowych. Ważna jest samoświadomość, motywacja, umiejętność radzenia sobie z trudnościami, pozyskiwanie wsparcia, wyznawane wartości i normy. Terapia osób DDA jest szansą na zmianę postrzegania swojej sytuacji życiowej, budowania poczucia wartości, nazwanie i zmianę swoich emocji, budowania pozytywnych relacji z innymi, co pozwala na

budowanie dobrostanu i zmianę jakości życia ukierunkowanej na rozwój osobisty. Choć dzieciństwo w rodzinie z problemem alkoholowym zostawia w psychice dziecka głębokie ślady, dorosłe dzieci alkoholików poprzez terapię mają szansę na odzyskanie kontroli nad własnym życiem. Zrozumienie mechanizmów funkcjonowania dorosłych dzieci alkoholików jest kluczowe dla budowania empatycznego i wspierającego środowiska społecznego.

Zakończenie

Alkohol w Polsce jest popularną używką, sięga po niego ok. 80% społeczeństwa. Nieświeżość wielu zagrożeń dla jednostek, rodzin i społeczeństwa, które dotyczą m.in. zagrożeń zdrowia, patologii rodziny, bezpieczeństwa i sytuacji ekonomicznej. Kwestia nadmiernej konsumpcji alkoholu wiąże się ze zdrowiem publicznym, które leży w gestii państwa (zob. Frąckowiak, Motyka 2015; Włodarczyk 2018). W art. 2 Ustawy o zdrowiu publicznym (Dz.U. 2015, poz. 1916) określono następujące zadania zdrowia publicznego: monitorowanie i ocena zdrowia społeczeństwa, zagrożeń zdrowia oraz jakości życia, edukacja zdrowotna (w szczególności dzieci i młodzieży i osób starszych) promocja zdrowia i profilaktyka chorób, działania w celu rozpoznania i eliminowania lub ograniczania zagrożeń i skutków dla zdrowia fizycznego, psychicznego w środowisku zamieszkania, miejscu nauki, pracy i rekreacji, analiza adekwatności i efektywności świadczeń opieki zdrowotnej w odniesieniu do potrzeb zdrowotnych społeczeństwa, inicjowanie i prowadzenie badań naukowych oraz współpraca międzysektorowa w zakresie zdrowia publicznego, ograniczenie nierówności w zdrowiu i uwarunkowań społeczno-ekonomicznych, działanie w zakresie aktywności fizycznej. W ostatnich dekadach sukcesywnie wzrasta zainteresowanie nauk społecznych: socjologia zdrowia i choroby (Tobiasz-Adamczyk 2000), pedagogika zdrowia (Syrek 2017), psychologia zdrowia (Heszen-Celińska, Sęk 2020), podejmowane są studia i badania dotyczące społeczno-kulturowych, ekonomicznych i środowiskowych uwarunkowań zdrowia i choroby. Podstawą analiz dotyczących zdrowia/choroby człowieka jest jego holistyczne postrzeganie/rozumienie, podobnie jak to zakłada współczesny społeczno-ekologiczny model zdrowia. Nie można bowiem analizować zagadnień zdrowia, choroby, terapii, promocji zdrowia bez uwzględnienia środowiska życia człowieka i faz w biografii jego życia bez jego relacji ze zmieniającymi się warunkami życia. Na zdrowie wpływa wiele czynników, ukazuje to także ważny problem nierówności w zdrowiu. Natomiast edukacja zdrowotna pozwala ludziom odzyskać i/lub zwiększać kontrolę nad własnymi wyborami/zachowaniami, nad własnym życiem, aby osiągnąć zdrowie/dobrostan i polepszać jakość życia. Edukację zdrowotną można analizować, badać i organizować w zależności od potrzeb danej grupy i zakresu tematycznego. „Edukacja zdrowotna są to zaplanowane różnorodne działania edukacyjne ukierunkowane na udzielanie ludziom pomocy w uzyskaniu

kompetencji, dzięki którym mogą oni podejmować działania dla zdrowia (ochrony), utrzymania i doskonalenia/umacniania zdrowia własnego i innych” (Wojnarowska 2017, s. 96). Należy podkreślić, że *edukacja zdrowotna* w szkole została wprowadzona jako przedmiot nieobowiązkowy w roku szkolnym 2025/2026 (Dz.U. 2015, poz. 378, por. Syrek 2021). Podstawa programowa zawiera jedenaście modułów, w tym między innymi moduł dotyczący uzależnień (od alkoholu, narkotyków i uzależnień behawioralnych). Nawiązując do problematyki niniejszego rozdziału, warto zaznaczyć, że uczelnie wyższe mają prawo (Dz.U. 2018, poz. 1668) utworzyć: centra pomocy psychologicznej, biura dla osób z niepełnosprawnościami, centra wsparcia edukacyjnego, punkty konsultacyjne. Agendy te prowadzą dla studentów konsultacje psychologiczne i psychiatryczne, doradztwo zawodowe i edukacyjne, udzielają pomocy materialnej i wsparcia dla osób z niepełnosprawnościami. Rektor uczelni odpowiada za zapewnienie studentom odpowiednich warunków studiowania, w tym wsparcia w trudnych sytuacjach życiowych. Należy ponadto wyeksponować cele i korzyści płynące z terapeutycznej edukacji pacjenta (np. osoby uzależnionej, współuzależnionej, pacjenta z chorobą alkoholową itp.). W europejskiej tradycji jest używane określenie „edukacja terapeutyczna”, którą Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) określa jako umożliwienie pacjentowi nabycia i utrzymania zdolności pozwalającej mu kierować własnym życiem w sytuacji choroby lub kryzysu zdrowotnego. Pojęcia „edukacja terapeutyczna” i „edukacja pacjenta” są używane również zamiennie. Celem edukacji zdrowotnej ukierunkowanej na pacjenta jest jego upodmiotowienie, powinna być ona zainicjowana przez pacjenta, edukatora/terapeutę i ewentualnie rodzinę pacjenta, tematyka edukacji powinna korelować z potrzebami pacjenta, relacje edukatora/terapeuty powinny być partnerskie, profesjonalne i równoprawne, dopasowane do możliwości poznawczych i komunikacyjnych pacjenta (Cylkowska-Nowak 2017). Edukacja zdrowotna, wszelkie działania profilaktyczne i inne ukierunkowane na pomoc i wsparcie (m.in. osobom uzależnionym od alkoholu i środków psychoaktywnych i osobom współuzależnionym), jednostkom, grupom, społecznościom wiąże się z procesem *empowerment* (wzmacnianie, upodmiotowienie, uwłasnowolnienie), czyli upodmiotowienia w czasie, którego jednostki, grupy społeczne, organizacje i społeczności zwiększają kontrolę nad własnym życiem oraz stają się aktywnymi uczestnikami życia społecznego działającymi dla poprawy własnej sytuacji życiowej i społeczności (Jurczyńska 2017). Mimo wielu podejmowanych działań na różnych szczeblach organizacji społecznej na rzecz przeciwdziałania społecznemu problemowi alkoholizmu w Polsce są one jednak mało skuteczne. Konieczna bowiem jest współpraca międzysektorowa (np. sektora zdrowia, edukacji, polityki społecznej, zdrowia publicznego), pozwalające na realizację priorytetów związanych ze zdrowiem (np. społeczności lokalnej) skupiających profesjonalistów z różnych sektorów współpracujących i wykorzystujących różne narzędzia do realizacji określonych celów (zob. Wolska-Prylińska 2018). Ze względu na społeczny problem alkoholowy w naszym kraju i na złożoność problematyki związanej z funkcjonowaniem

dzieci w środowisku rodzinnym z problemem alkoholowym oraz jego znaczenie w dorosłości konieczne wydają się dalsze badania interdyscyplinarne. Ponadto warto rozszerzyć poznawczo analizy teoretyczne i badawcze dotyczące różnych aspektów kulturowych społecznego problemu alkoholowego. Poruszone w artykule zagadnienia mają także wymiar praktyczny związany z koniecznością podejmowania działań systemowych opartych na współpracy wielosektorowej, w ramach polityki zdrowotnej, społecznej i edukacyjnej oraz poszerzania i wzmacniania działań związanych z pomocą psychologiczną i wsparciem terapeutycznym o charakterze instytucjonalnym i pozainstytucjonalnym ukierunkowanym na potrzeby dorosłych dzieci alkoholików.

BIBLIOGRAFIA

- Abramowicz M., Brosz M., Bykowska-Godlewska B., Michalski T., Strzałkowska A. (2018), *Wzory konsumpcji alkoholu. Studium socjologiczne*, Kawle Dolne, s. 7–15.
- Ackermen R. (2020), *Wyrośnąć z DDA. Wsparcie dla dorosłych córek alkoholików*, Łódź.
- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Kraków.
- Bauman Z. (2011), *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne”, nr 1(200), s. 435–459.
- Becker-Pestka D., Kołodziej J., Pujer K. (2017), *Rozwój osobisty i zawodowy. Wybrane problemy teorii i praktyki*, Wrocław.
- Bogunia-Borowska M. (2008), *Codziennność życia społecznego – wyzwania dla socjologii XXI wieku*, w: *Socjologia codzienności*, P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), Kraków.
- Brągiel J., Matyjas B., Segiet K. (2019), *Dzieciństwo – w stronę poznania, zrozumienia i zmiany*, Poznań.
- Brągiel J. (2012), *Znaczenie przemian społecznych dla współczesnego rodzicielstwa*, w: *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, J. Brągiel, B. Górnicka (red.), Opole.
- Brodziak-Dopierała B., Fischer A., Ahnert B., Bem J. (2020), *Spożycie alkoholu wśród studentów śląskich uczelni*, „Medycyna Środowiskowa – Environmental Medicine”, t. 23, nr 1, s. 26–32.
- Brosz M. (2019), *Wzorce konsumpcji alkoholu. Raport z badań socjologicznych przeprowadzonych w Gdańsku w roku 2019*, Kawle Dolne.
- Cykowska-Nowak M. (2017), *Edukacja zdrowotna w terapii chorób*, w: *Edukacja zdrowotna. Teoria. Metodyka. Praktyka*, B. Woynarowska (red.), Warszawa.
- Dąbrowska P. (2021), *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w roku 2020 na podstawie rozmów w 116–111 – telefonie zaufania*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka” nr 2, s. 63–75.
- Dąbrowski K. (1988), *Pasja rozwoju*, Warszawa.
- Dz.U. z dnia 26 marca 2025, poz. 378, *Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 6 marca 2025*.
- Dz.U. z dnia 20 lipca 2018, poz. 1668, *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*.
- Frackowiak-Sochańska M. (2019), *Společne konsekwence kategoriego zdrowia, choroby i zaburzenia psychicznego w społeczeństwie późnej nowoczesności*, Poznań.
- Frackowiak M., Motyka M. (2015), *Charakterystyka problemów społecznych związanych z nadużywaniem alkoholu*, „Hygeia Public Health”, nr 50(2), s. 314–322.
- Grabowiec A. (2018), *Samoocena młodzieży z rodzin z problemem alkoholowym*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. 18, nr 2, s. 226–336.

- Grzegorzewska I. (2011), *Dorastanie w rodzinach z problemem alkoholowym*, Warszawa.
- Hellsten T. (2021), *Wsparcie dla dorosłych dzieci alkoholików*, Łódź.
- Heszen-Cieślińska I., Sęk H. (2020), *Psychologia zdrowia*. Wydanie nowe, Warszawa.
- Janik-Koncewicz K., Zatoński W.A. (2023), *Rekomendacje strategiczne na lata 2023–2027. Osłabienie zdrowia publicznego wobec alkoholu i konsekwencje zdrowotne – Polskie Zdrowie 2.0*, Warszawa.
- Jarosz E. (2014), *Jakość dzieciństwa w Polsce – diagnoza krytyczna i rekomendacje*, „Pedagogika Społeczna” nr 1(51), s. 13–33.
- Jarosz E. (2017), *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2, s. 57–81.
- Jurczyńska J. (2017), *Empowerment w pracy socjalnej jako skuteczne podejście w rozwiązywaniu problemów społecznych*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika” 34(2), Nauki Humanistyczno-Społeczne, z. 440, s. 121–137.
- Kata J. (2018), *Poczucie własnej wartości u młodzieży. Wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 3, s. 95–104.
- Kwak S. (2012), *Rodzicielstwo – inwestycja w przyszłość. Czy zawsze udana?*, w: *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, J. Brągiel, B. Górnicka (red.), Opole.
- Łukasik J.M. (2016), *Poznać siebie i dbać o rozwój w drodze do sukcesu*, Kraków.
- Majerek B. (2013), *Wsparcie społeczne wobec poczucia niepewności młodych dorosłych*, w: *Rodzina – Młodzież – Dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*, M. Piorunek, J. Kozielska, Skowrońska-Pućka (red.), Poznań.
- Małkowska-Szkućnik A. (2017a), *Poszukiwanie, przyjmowanie i dawanie wsparcia*, w: *Podstawy teoretyczne. Metodyka. Praktyka*, B. Woynarowska (red.), Warszawa.
- Małkowska-Szkućnik A. (2017b), *Wsparcie społeczne a zdrowie*, w: *Edukacja zdrowotna. Teoria. Praktyka. Metodyka*, B. Woynarowska (red.), Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E. (2006), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa.
- Matyjas B. (2011), *Dziecko w rodzinie alkoholowej w szkole*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1(39), s. 63–83.
- Matyjas B. (2020), *Rodzina jako środowisko budowania dobrostanu dziecka*, w: *Wielowymiarowość dobrostanu człowieka i społeczeństw, czyli o tym, jak szlachetne jest zdrowie. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Ewie Syrek*, E. Jarosz (red.), Katowice.
- Melosik Z. (2002), *Pedagogika życia codziennego: teoria i praktyka*, w: *Edukacja a życie codzienne*, t. 1, A. Radzewicz-Winnicki (red.) przy współudziale E. Bielskiej, Katowice.
- Modrzewski J. (2007), *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań.
- Modrzewski J., Matysiak- Błaszczuk A. (2024), *Strukturalne i środowiskowe konteksty socjalizacji*, Poznań.
- Modrzewski J., Matysiak- Błaszczuk A., Włodarczyk E. (red.), (2018), *Środowisko uczestnictwa społecznego, jednostek, kategorii i grup. Doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne*, Poznań.
- Ossowski S. (1983), *O osobliwościach nauk społecznych*, Warszawa.
- Ostrouch-Kamińska J. (2022), *Poza stereotypem. Współcześni rodzice w drodze do partnerstwa*, w: *Od fascynacji partnerstwem do obowiązku rodzicielskiego*, M. Ściupider-Młodkowska, A. Matysiak-Błaszczuk (red.), Kraków.
- Piorunek M. (red.) (2016), *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje – Egzemplifikacje – Dylematy metodologiczne*, Poznań.
- Radlińska H. (1934), *Poznajemy warunki życia dziecka*, Warszawa.
- Rosiński D. (2013), *Wczesna dorosłość – wybrane aspekty z perspektywy psychologii społecznej*, „Polityka Społeczna”, nr 2 (tematyczny), s. 8–14.

- Rudnicki S., Stypińska J., Wojnicka K. (red.) 2009, *Spółczesność i codzienność. W stronę nowej socjologii?*, Gdańsk.
- Segiet K. (2022), *Odpowiedzialność rodzicielska za i wobec dzieci – problemy i wyzwania*, w: *Od fascynacji partnerstwem do obowiązku rodzicielskiego*, M. Ściupider-Młodkowska, A. Matysiak-Błaszczak (red.), Kraków.
- Seligman M.E.P. (2011), *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*, P. Szymczak (tłum.), Poznań.
- Sierosławski J., Sierosławska U. (2024), *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z Ogólnopolskich Badań Ankietowych w 2024 roku. Europejski Program Badań Ankietowych w Szkołach ESPAD The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*, Warszawa.
- Spętana J. (2013), *Wokół kondycji egzystencjalnej współczesnego człowieka*, w: *Rodzina – Młodzież – Dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychologicznej i socjalnej*, M. Piorunek, J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka (red.), Poznań.
- Syrek E. (2017), *Subdyscypliny pedagogiki, socjologii i psychologii. Konteksty interdyscyplinarnego zainteresowania zdrowiem i chorobą w naukach społecznych*, w: *Pedagogika zdrowia w teorii i praktyce*, B. Zawadzka, T. Łączek (red.), Kielce.
- Syrek E. (2021), *Edukacja zdrowotna w szkole podstawowej – zmodyfikowana formuła*, w: *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką*, S.M. Kwiatkowski (red.), Warszawa.
- Syrek E., Polok G. (2023), *Codziennosc w perspektywie doświadczeń dorosłych dzieci alkoholików. Zarządzanie rozwojem osobistym*, Katowice.
- Sztompka P., Bogunia-Borowska M. (2008), *Socjologia codzienności*, Kraków.
- Śliwerski B. (2017), *Prawa dziecka do swoich praw*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4(66), s. 37–59.
- Teusz G. (2013), *Trudności życiowe młodzieży studenckiej z perspektywy biograficznej*, w: *Rodzina – Młodzież – Dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychologicznej i socjalnej*, M. Piorunek, J. Kozielska, A. Skowrońska-Młodkowska (red.), Poznań.
- Ustawa z dnia 11 września 2015 roku o zdrowiu publicznym, Dz.U. 2015, poz. 1916.
- Winławski W. (1976), *Środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, Warszawa.
- Włodarczyk E. (2017), *Społeczny wymiar problemu alkoholowego kobiet. Obraz i instytucjonalne reakcje środowiska wielkomiejskiego*, Poznań.
- Włodarczyk E. (2018), *Społeczne konsekwencje problemu alkoholowego w Polsce*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2(68), s. 241–258.
- Wolska-Prylińska D. (2018), *Współdziałanie w obszarze profesji społecznych i medycznych*, Łódź.
- Woynarowska B. (red.) (2017), *Edukacja zdrowotna. Teoria. Metodyka. Praktyka*, Warszawa.
- Woynarowska B. (2017), *Terminologia, cele i koncepcje współczesnej edukacji zdrowotnej*, w: *Edukacja zdrowotna. Teoria. Metodyka. Praktyka*, B. Woynarowska (red.), Warszawa.

AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-7420-7288

ANNA GULCZYŃSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0003-4317-4839

Wzmacnianie czynników ochronnych w rodzinie w kontekście pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Streszczenie. Rozdział podejmuje problematykę wzmacniania czynników ochronnych w rodzinie w kontekście pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Autorki analizują zmieniającą się strukturę rodzin, wzrost liczby rodzin niepełnych oraz wyzwania stojące przed rodzicielstwem na tle współczesnych przemian społeczno-kulturowych i geopolitycznych. W tekście wskazano na konieczność rozwijania u członków rodzin nowych kompetencji adaptacyjnych oraz zasobów sprzyjających rezyliencji. W centrum rozważań naukowych znajduje się bezpieczny styl przywiązania jako kluczowy czynnik ochronny, wspierający rozwój emocjonalny, społeczny i poznawczy dziecka. Omówiono również zagrożenia wynikające z dysfunkcyjnych wzorców rodzicielskich, takich jak parentyfikacja czy niedojrzałość emocjonalna dorosłych. Autorki zwracają uwagę na znaczenie świadomego, stabilnego i empatycznego rodzicielstwa w budowaniu odporności psychicznej dzieci. W dalszej części tekstu przedstawiono systemową koncepcję rezyliencji rodziny autorstwa Fromy Walsh, obejmującą m.in. elastyczność, komunikację, nadawanie znaczenia kryzysom oraz mobilizację zasobów społecznych. Autorki proponują konkretne formy wsparcia psychologiczno-pedagogicznego w trzech obszarach: współpraca instytucjonalna, wzmacnianie odporności rodzinnej oraz rozwijanie kompetencji wychowawczych i społecznych.

Słowa kluczowe: czynniki chroniące, rezyliencja rodzinna, styl przywiązania, pomoc psychologiczno-pedagogiczna

Enhancing Family Protective Resources in the Context of Psychological and Pedagogical Support

Abstract. The article explores the multidimensional concept of *enhancing family protective resources* within the framework of psychological and pedagogical support. Grounded in contempo-

rary socio-cultural and geopolitical changes, the authors emphasize the dynamic restructuring of family systems and the emergence of new parental challenges. Drawing from empirical literature and demographic data, the study highlights a shift toward non-traditional and single-parent family structures, necessitating new adaptive competencies and resilience-based interventions. A central focus is placed on secure attachment as a foundational protective factor, supported by psychological theory and empirical studies. The authors argue that emotionally attuned parenting fosters children's psychosocial development, emotional regulation, and social competence. Additionally, the paper discusses dysfunctional caregiving patterns—such as parentification and emotional immaturity—that threaten child development and long-term family resilience.

Integrating Froma Walsh's systemic resilience framework, the article outlines key family processes—such as meaning-making, flexibility, emotional expression, and communication—that underpin effective coping in the face of adversity. The role of psychological-pedagogical interventions is elaborated through three strategic domains: institutional collaboration and systemic support; strengthening family resilience; and improving parenting and social competencies. These measures are designed to reinforce family functioning, prevent emotional and behavioral problems, and promote mental well-being.

Keywords: protective factors, family resilience, attachment style, psychological and educational support

Wprowadzenie

Rodzina i rodzinność stanowią aktualny i interesujący fenomen życia społecznego oraz przedmiot zainteresowania poznawczego zarówno dla teoretyków, jak i praktyków, którzy planują i realizują rozmaite oddziaływania ukierunkowane na poprawę jakości życia członków rodzin oraz adekwatną pomoc psychologiczno-pedagogiczną.

Obecnie rodziny przeżywają liczne i głębokie problemy wywołane przemianami społeczno-kulturowymi, jak i napiętą sytuacją geopolityczną naszego kraju i świata. Autorzy licznych doniesień naukowych (Cybał-Michalska, 2013; Melosik, 2013; Walter 2016; Błasiak, Dybowska 2021) wskazują na zmiany, które wymagają od współczesnego człowieka nowych form przystosowania do dynamicznie zmieniających się warunków życia, zdobywania umiejętności pozwalających na radzenie sobie z przeciwnościami losu oraz rozwiązywania trudnych sytuacji egzystencjalnych (Piorunek, Nawój-Połoczańska, Skowrońska-Pućka 2021, Modrzewski, Matysiak-Błaszczyk 2024). Przemiany życia rodzinnego dokonują się w sferze intymności, więzi, miłości, odpowiedzialności i wzajemnej troski, a także równości w relacjach i znaczenia samej jednostki (Slany 2020, s. 19). Krystyna Slany wskazuje, że „jesteśmy w środku rewolucji społecznej, która zmienia utarte dotąd schematy i zasady definiowania małżeństwa i rodzin, ustalenia co do różnorodności form i praktyk czy przypisywania im znaczenia dla jednostek, różnych grup społecznych oraz dla całego społeczeństwa” (Slany 2020, s. 19). Liczne badania naukowe wskazują również, że w polskich rodzinach zmieniają się codzienne praktyki życia rodzinnego

(Bieńko 2015; Sikorska 2020). W związku z powyższym także przed współczesnymi rodzicami stoją nowe wyzwania wychowawcze oraz potrzeba przygotowania młodszego pokolenia do życia w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości (Kuryś-Szyncel 2021).

Mówiąc o rodzinie, nie mamy na myśli tylko konceptu tak zwanej rodziny normalnej, sformalizowanej, „idealnej” ani pełnej, ale rodzinę z problemami, trudnościami, w procesie poszukiwania charakterystycznej dla niej homeostazy. Zgodnie z danymi z Narodowego Spisu Powszechnego z 2021 roku prawie co czwarta rodzina była tworzona przez samotnego rodzica z dziećmi, a samotne matki stanowiły ponad 85% ogółu rodzin niepełnych (https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/6536/7/2/1/rodziny_w_polsce_w_swietle_wynikow_nsp2021.pdf). Zmniejszyła się także liczba tradycyjnych małżeństw z 8 153 000 (2011) do 7 312 000 (2021). Odnotowano również 552 800 osób żyjących w nieformalnych związkach partnerskich, co wskazywać może na pewną tendencję zastępowania tradycyjnych rodzin z dziećmi bardziej zróżnicowanymi formami życia rodzinnego. Polacy rzadziej decydują się na posiadanie dzieci, od 2010 roku udział urodzeń pierwszego dziecka wśród wszystkich urodzeń systematycznie malał i w 2023 stanowił 45% wobec 50% w 2010 (raportysdg.stat.gov.pl – dziecko w rodzinie). Można zatem zauważyć tendencję zmian w strukturze rodziny i przyrost rodzin niepełnych oraz dzieci wychowywanych w takich rodzinach.

Oczywiste jest, choć wciąż wymaga podkreślenia, że osoby, które mają dzieci, zachowują status rodziców aż do śmierci swojej lub dziecka/dzieci. Jest to często określane jako trwałość rodzicielstwa, niezależnie od zmieniających się okoliczności życiowych. Nawet w sytuacjach, gdy władza rodzicielska jest ograniczona, zawieszona lub odebrana, nie zmienia to fundamentalnego faktu, że dana osoba pozostaje rodzicem. Istota trwałości tej roli jest głęboko zakorzeniona zarówno w teoriach psychologicznych czy pedagogicznych, jak i też w prawie rodzinnym, gdzie termin „rodzic” odnosi się nie tylko do osoby sprawującej opiekę, ale także do jednostki, która zainicjowała powstanie nowego życia.

Rozwód lub rozstanie rodziców nie powinny wpłynąć na więź rodzicielską z dzieckiem, a w związku z tym nie unieważniają roli rodziców. Nawet w przypadkach, gdzie relacje między dorosłymi są nieprzyjemne lub wrogie, więź rodzic – dziecko powinna pozostać niezależna od konfliktu partnerskiego. Rodzicielstwo ma charakter międzygeneracyjny, co oznacza, że relacje rodzic – dziecko trwają, a ich wpływ nie ogranicza się wyłącznie do lat dzieciństwa. Dzieci, nawet gdy dorastają, często pozostają związane z rodzicami na poziomie emocjonalnym, społecznym i finansowym, rola rodzica nie ogranicza się wyłącznie do opieki nad dzieckiem, ale obejmuje także szereg obowiązków moralnych i społecznych. Rodziców łączy z dzieckiem nie tylko biologiczne pokrewieństwo, ale również sieć wzajemnych zobowiązań, które, pomimo zmiennych okoliczności, takich jak rozpad małżeństwa czy zmiana miejsca zamieszkania, nie powinny ulec zerwaniu. Tak więc nawet po zakończeniu

relacji partnerskiej byli partnerzy zostają połączeni przez wspólne zobowiązanie do wypełniania swojej roli jako rodziców. Rozstają się jako para, rozwodzą się jako małżonkowie, jednak nie jako rodzice (Gulczyńska 2017).

Znaczenie bliskich relacji rodziców z dziećmi

Relacje emocjonalne między rodzicami a dziećmi mają kluczowe znaczenie dla ich rozwoju psychicznego, emocjonalnego oraz społecznego. Dlatego tak ważne jest, aby zachowanie rodzica było zachowaniem zdrowego dorosłego i stabilnego człowieka. Autorki rozdziału za zdrowego dorosłego uważają osobę dojrzałą psychicznie, która umiejętnie potrafi radzić sobie z emocjami, jest odpowiedzialna i zdolna do budowania satysfakcjonujących relacji, przejmuje odpowiedzialność za swoje życie, wybory i zachowania. Dzięki samoregulacji emocjonalnej, wiedzy, czyli myśleniu opartemu na faktach, oraz świadomości własnych zachowań i kontaktów interpersonalnych może wspomagać rozwój dzieci i młodzieży. Zintegrowany oraz świadomy swoich mocnych stron i wad rodzic jest w stanie stanowić bezpieczną bazę, służącą rozwijaniu zdrowych relacji z drugim rodzicem, tworzącym subsystem rodzicielski. Efektywnymi modelami do naśladowania przez dzieci są opiekuńcze osoby dorosłe. W ostatnim czasie obserwuje się jednak coraz częściej zjawisko regresji wieku u rodziców czy też zatrzymanie rozwoju dojrzałości emocjonalnej na poziomie adolescencyjnym. Konsekwencją takich zachowań rodzicielskich jest zjawisko parentyfikacji, czyli sytuacji, w której dziecko rezygnuje z własnych potrzeb rozwojowych, aby zaspokoić potrzeby rodziców lub rodzeństwa (Goldenberg, Goldenberg 2006; Chojnacka 2021). Dorosły taki bywa niestabilny, zmienny, przejawiać może niski poziom odpowiedzialności za życie swoje i dziecka/dzieci. Współczesny, hedonistyczno-konsumpcyjny świat stwarza pozory, że można mieć wszystko, a owe „wszystko” powinno przyjść w łatwy, szybki i pozbawiony wysiłku sposób. Posługując się taką „ideą wychowawczą”, rodzice mogą bezkrytycznie ulegać zachciankom dzieci, wzmacniając konsumpcyjne style funkcjonowania. Zgadzają się na niezdrowe zachowania, unikając konfliktu i utrzymując pozorny kontakt w relacji, nie ustanawiając granic i nie wymagając. Bywa, że wyręczają dzieci w obowiązkach, nie uczą ich tym samym odpowiedzialności i wrażliwości na innych oraz postaw prospołecznych. Dzieci z niezaspokojonymi podstawowymi potrzebami, jednocześnie z nadmiarową odpowiedzią na „kaprysy” i chwilowe, impulsywne zachcianki, mają zachwiane poczucie bezpieczeństwa. Nie znają granic, w jakich pewnie i spokojnie mogą się poruszać, nie podejmując wysiłku – nie uczą się nowych pożądaných umiejętności, nie nabywają społecznie potrzebnych kompetencji. W związku z różnorodnością zachowań rodzicielskich pojawiły się określenia takie, jak: rodzic helikopterowy (nadmiernie zaangażowany w życie dziecka), rodzic dron (monitorujący dziecko online), rodzic kiwi (wychowujący dziecko w duchu swobody), rodzic balon (budo-

jący sztuczne poczucie wyjątkowości dziecka). Zaprezentowany powyżej kontekst stanowi tło do podjęcia rozważań na temat roli i znaczenia czynników ochronnych, które są podstawą wzmacniania odporności psychicznej rodzin i ich członków.

Bezpieczna więź emocjonalna

Style przywiązania stanowią wzorce emocjonalnych więzi, które rozwijają się między dzieckiem a jego opiekunami we wczesnych latach życia (Ainsworth 1969; Matysiak-Błaszczak, Jankowiak 2010; Cassidy, Jones, Shaver 2013). Mają one kluczowe znaczenie dla późniejszych relacji interpersonalnych i ogólnego funkcjonowania emocjonalnego (Santana-Ferrándiz, Ibáñez-Pérez, Moret-Tatay 2025). Mary Ainsworth (1969) wyróżniła trzy główne style przywiązania: bezpieczny, unikowy, lękowo-ambiwalentny, a jej koncepcja jest szeroko opisywana w literaturze psychologicznej i pedagogicznej (Pederson, Bailey, Tarabulsky, Bento, Moran 2014; Lyu 2023; Godor, van der Horst, van der Hallen 2024). Autorki niniejszego rozdziału, zgodnie z podjętą problematyką, skoncentrują się na opisie bezpiecznego stylu przywiązania w kontekście wzmacniania rezyliencji rodzinnej.

Bezpieczny styl przywiązania sprzyja prawidłowemu psychospołecznemu rozwojowi dziecka. Stanowi najzdrowszy i najbardziej pożądaný wzorzec relacji, który rozwija się u dzieci we wczesnym okresie życia (Bendel-Stenzel, An, Kochanska 2022). Dzieci z bezpiecznym stylem przywiązania czują się kochane i wspierane (Rees, 2007; Ye, Han, Zhong 2024). Ich opiekunowie są dostępni emocjonalnie, wrażliwi na potrzeby dziecka i zaspokajający potrzeby potomstwa. Dzięki temu u dzieci rozwija się poczucie bezpieczeństwa, co pozwala na eksplorowanie otoczenia oraz zdobywanie nowych doświadczeń (Lawrence 2023). Dzieci z bezpiecznym stylem przywiązania łatwiej komunikują swoje potrzeby, posiadają zdolność do efektywnego radzenia sobie ze stresem, są bardziej pewne siebie oraz mają wykształconą ufność do siebie i innych (Quintana, Ramos, Almeida 2023). Bezpieczny styl przywiązania stanowi kluczowy obszar, który wspomaga pozytywne radzenie sobie z zadaniami rozwojowymi w całym cyklu życia człowieka. Dzieci, które rozwijają bezpieczny styl przywiązania, są uczone, że mogą liczyć na wsparcie i zrozumienie ze strony opiekunów. Dzięki temu w dorosłym życiu potrafią skuteczniej adaptować się do zmian i wyzwań (Gulczyńska 2009; Quintana, Ramos, Almeida 2023; Sagone, Comodari, Indiana, La Rosa 2023).

W kontekście rodzinnym osoby z bezpiecznym stylem przywiązania mogą działać jako stabilizujący element, pomagając innym członkom rodziny w radzeniu sobie z trudnościami. Bezpieczny styl przywiązania promuje otwartą i efektywną komunikację w rodzinie. Członkowie rodziny potrafią wyrażać swoje potrzeby i uczucia, co jest kluczowe w procesie wspólnego rozwiązywania problemów i wspierania się nawzajem w trudnych chwilach. Taka komunikacja wzmacnia więzi rodzinne

i przyczynia się do większej odporności na stres (Iwanski, Lichtenstein, Forster, Stadelmann, Bodenmann, Zimmermann 2023; Somers, Winstone-Weide, Rinne, Curci, Barclay 2024). W rodzinach, w których dominuje bezpieczny styl przywiązania, istnieje silne zaufanie i gotowość do wzajemnego wsparcia. W sytuacjach kryzysowych członkowie takiej rodziny są bardziej skłonni do współpracy, wspierania się nawzajem i wspólnego szukania rozwiązań, co znacząco zwiększa rezyliencję całej rodziny. Bezpieczny styl przywiązania ukształtowany w pierwszych etapach życia dziecka oraz bliskie relacje rodzinne stanowią zasób umożliwiający pozytywne radzenie sobie z zadaniami rozwojowymi w biegu życia i tworzenie satysfakcjonujących relacji interpersonalnych (Krauze-Sikorska, Klichowski 2020; Ye, Han, Zhong 2024). Wykazano, że wzorce interakcji społecznych nabyte we wczesnych relacjach mają istotny wpływ na późniejsze etapy rozwoju. Przykładowo, dzieci, które miały bezpieczny styl przywiązania z matką, wykazywały w przedszkolu bardziej pozytywne nastawienie do nauczyciela, były bardziej samodzielne i twórcze podczas zabawy oraz konstruktywnie rozwiązywały konflikty z rówieśnikami. Ogólne poczucie pewności i zaufania w relacjach wspierało zdobywanie kompetencji poznawczych i społecznych także po rozpoczęciu nauki w szkole (Yuniar, 2021; Jezierski 2024). Z powyższych rozważań wynika, że bezpieczny styl przywiązania stanowi bazowy czynnik ochronny, który tworzy fundamenty zdrowych relacji rodzinnych.

Czynniki ochronne w rodzinie

Froma Walsh (2016) opisała ramy odporności rodziny, które mogą wspierać prężność rodzinną i zdolność do radzenia sobie z przeciwnościami losu. Do procesów transakcyjnych rodziny autorka zaliczyła systemy przekonań i nadawanie znaczenia przeciwnościom losu (relacyjne spojrzenie na odporność, normalizację i kontekstualizację cierpienia, poczucie spójności: sensowne, zrozumiałe, wykonalne wyzwanie, oceny ułatwiające: atrybucje wyjaśniające, przyszłe oczekiwania). Bardzo ważnym procesem odporności rodziny jest tworzenie pozytywnych perspektyw, na które składa się nadzieja, optymistyczne nastawienie, wiara w pokonywanie wyzwań. Ważne jest także skupianie się na potencjale, potwierdzanie mocnych stron członków rodziny, wzmacnianie ich aktywnej inicjatywy oraz wytrwałości. Autorka zwracała uwagę, że rodziny powinny opanować to, co możliwe, zaakceptować to, czego nie mogą zmienić, oraz tolerować niepewność. Inną ważną kategorią odporności rodziny jest transcendencja i duchowość, wiara i praktyki kontemplacyjne, tworzenie społeczności wierzących, kontakt z naturą oraz uczenie się, zmiana i pozytywny rozwój dzięki przeciwnościom losu. Do procesów organizacyjnych rodziny zostały zakwalifikowane: elastyczność i adaptacyjność rodziny. Prężne rodziny potrafią adaptować się do zmieniających warunków i sytuacji życiowych. Elastyczność strukturalna pozwala rodzinom modyfikować role, obowiązki i rutyny, aby lepiej

sprostać nowym wyzwaniom. Istotne są silne więzi rodzinne: wzajemne wsparcie, praca zespołowa, zaangażowanie, bliskie relacje i poczucie przynależności. Rodziny, które pielęgnują silne więzi emocjonalne i fizyczne, są bardziej odporne na stres i potrafią lepiej radzić sobie z trudnościami. Kolejny ważny czynnik odporności rodzinnej to mobilizacja zasobów społecznych i ekonomicznych. Poza więzami wewnętrznymi, prężne rodziny często korzystają ze wsparcia społeczności, przyjaciół, dalszej rodziny i instytucji. Silne sieci wsparcia społecznego mogą dostarczać niezbędnej pomocy i zasobów w trudnych chwilach. Istotne jest także budowanie bezpieczeństwa finansowego oraz radzenie sobie ze stresującymi wydarzeniami związanymi z sytuacją ekonomiczną i socjalną rodziny.

Niezwykle istotne znaczenie dla rodziny mają procesy komunikacyjne, które odnoszą się do sposobu, w jaki rodziny komunikują się ze sobą, co jest kluczowe dla budowania i utrzymywania prężności rodzinnej. Otwarta, szczerza komunikacja polegająca na jasnych i spójnych komunikatach stanowi podstawę sprawnego funkcjonowania rodziny i radzenia sobie z trudnościami. Rodziny, które potrafią wyjaśniać niejednoznaczne sytuacje, poszukiwać prawdy, otwarcie mówić o swoich uczuciach, obawach i problemach, są w stanie szybciej zidentyfikować problemy i szukać rozwiązań. Integralną częścią prężności rodzin jest wspólne podejmowanie decyzji. Demokratyczne podejście do podejmowania decyzji, w którym każdy członek rodziny ma możliwość wyrażenia swojej opinii i uczestnictwa w procesie decyzyjnym, sprzyja prężności. Umożliwia to lepsze zrozumienie różnych perspektyw i budowanie konsensusu. Kolejna ważna cecha prężnych rodzin to: otwarte dzielenie się emocjami. Rodziny, które okazują sobie miłość, uznanie, wdzięczność oraz wsparcie emocjonalne, są bardziej odporne na stres i lepiej radzą sobie z konfliktami. Walsh zaznacza, że podstawowe procesy transakcyjne wspierające rezyliencję rodziny są interaktywne i oparte na zasadzie synergii – zarówno wewnątrz, jak i między różnymi domenami. Przykładowo, wspólne tworzenie znaczenia poprawia jakość komunikacji, umożliwia dzielenie się emocjami i skuteczne rozwiązywanie problemów, a efektywna komunikacja wspiera wspólne tworzenie znaczenia. Wymagana jest również równowaga między stabilnością a elastycznością organizacyjną w adaptacji do wyzwań. Te procesy i ogólne funkcjonowanie systemu rodzinnego zwiększają odporność jej członków na przeciwności losu. Nie należy jednak traktować ich jako cech „odpornej rodziny”, ale jako dynamiczne procesy angażujące zasoby i mocne strony, które rodziny mobilizują w interakcji z otoczeniem społecznym. Sposób wyrażania tych procesów zależy od norm kulturowych, preferencji rodzinnych i specyfiki sytuacji.

Rodzice przejawiający pozytywne postawy wobec dzieci wpływają na ich dobrostan. Przede wszystkim rodzice powinni otaczać dzieci opieką, dostrzegać i zaspokajać ich potrzeby, wykazywać cierpliwość, chętnie tłumaczyć i wyjaśniać otaczający je świat oraz wpływać na jakość relacji interpersonalnych. Wśród postaw sprzyjających rozwojowi dobrostanu dziecka możemy wyróżnić postawę rodziców akceptującą dziecko z jego możliwościami i ograniczeniami, indywidualnymi osobniczymi ce-

chami, postawę współdziałającą, w której rodzice wykazują zainteresowanie wszelką aktywnością dziecka, angażują je w życie rodziny adekwatnie do jego możliwości, postawę rozwijającą swobodę dziecka, która wzrasta w miarę dorastania dziecka, oraz postawę uznającą prawa dziecka (Matysiak-Błaszczuk 2024, s. 198–199).

Oparte na badaniach ramy odporności rodziny mogą stanowić podstawę dalszych eksploracji naukowych oraz praktyk pomocowych. Po pierwsze, poprzez ocenę funkcjonowania rodziny pod kątem kluczowych zmiennych systemowych, ponieważ odnoszą się do wartości, struktury, zasobów i wyzwań każdej rodziny, oraz po drugie, mogą ukierunkować interwencje w celu wzmocnienia funkcjonowania rodziny w przezwyciężaniu niekorzystnych wyzwań (Walsh 2016; Konaszewski 2020).

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna wzmacniająca czynniki ochronne w rodzinie

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w kontekście rodziny to zorganizowane działania specjalistów wspierające rodziców lub opiekunów w pełnieniu ich funkcji wychowawczej i opiekuńczej oraz wzmacniające czynniki ochronne rodziny jako systemu i jej członków. Owe zorganizowane działania koncentrują się na poprawie funkcjonowania wszystkich członków rodziny, w tym na zapobieganiu trudnościom wychowawczym i emocjonalnym oraz wspieraniu jej zasobów. Celem pomocy jest wzmacnianie kompetencji wychowawczych, poprawa relacji rodzinnych, budowanie odporności (rezyliencji) rodzinnej oraz wspieranie rozwoju i funkcjonowania dzieci i młodzieży w rozmaitych agendach socjalizacyjnych. Pomoc udzielana jest rodzinom zwłaszcza w sytuacjach kryzysów wychowawczych, emocjonalnych, zarówno tych rozwojowych, jak i nienormatywnych. Pomoc rodzinie jest najczęściej realizowana przez psychologów, pedagogów, terapeutów rodzinnych, asystentów rodziny, socjoterapeutów, kuratorów oraz instytucje takie, jak: poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki pomocy społecznej, ośrodki socjoterapeutyczne, szkoły czy organizacje pozarządowe. Obejmuje ona porady indywidualne, warsztaty umiejętności wychowawczych, terapię i poradnictwo rodzinne, mediacje oraz grupy wsparcia dla rodziców i dzieci. Skuteczna pomoc psychologiczno-pedagogiczna pomaga rodzinom w uzyskaniu równowagi, sprawniejszym codziennym funkcjonowaniu oraz wspieraniu rozwoju wszystkich członków rodziny. W udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej zwraca się szczególną uwagę na budowanie odporności rodziny z naciskiem na wzmocnienie procesów odpornościowych przez ukierunkowane interwencje i programy. Badania nad odpornością rodziny zyskały na znaczeniu, obejmując szeroki zakres sytuacji, od problemów rozwojowych dzieci (kryzysy normatywne), aż po niespodziewaną chorobę i śmierć członka rodziny (kryzysy nienormatywne). Ocena odporności rodzinnej stawia wyzwania związane z elastycznością pojęcia odporności oraz złożonością struktur rodzinnych. Wydaje się, że podejście systemowe jest klu-

czowe w procesach wzmacniania rodziny i jej członków, umożliwiając zrozumienie oddziaływań pomocowych na różnych poziomach systemu. Wspomniana Froma Walsh (2016) pisze o transakcjach z większymi systemami, na przykład dostępie do oferowanej wieloaspektowej pomocy instytucji i profesjonalistów. Jak wskazuje Anna Błasiak: „rodzina jest ważną przestrzenią życia osobistego i wspólnotowego, stąd wzrastające zainteresowanie jej diagnozowaniem, ale i podejmowaniem działań edukacyjnych i mających na celu wsparcie” (Błasiak 2019, s. 9). Koncepcje wzmacniania czynników ochronnych w rodzinie są wykorzystywane w praktyce pedagogicznej i psychologicznej, głównie w profilaktyce zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży oraz oddziaływaniach terapeutycznych czy resocjalizacyjnych.

Autorki rozdziału proponują następujące psychologiczno-pedagogiczne oddziaływania pomocowe wzmacniające czynniki ochronne rodziny:

1. Systemowe wsparcie i współpraca instytucjonalna:
 - a) koordynacja działań instytucji: zintegrowana pomoc realizowana przez szkoły, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki pomocy społecznej, ośrodki socjoterapeutyczne, placówki ochrony zdrowia oraz organizacje pozarządowe,
 - b) monitorowanie rodzin z trudnościami: aktywne rozpoznawanie problemów przez nauczycieli, psychologów, pedagogów, socjoterapeutów, kuratorów, asystentów rodziny i lekarzy oraz podejmowanie adekwatnych działań pomocowych,
 - c) poradnictwo i kierowanie do specjalistów: ułatwianie rodzinom dostępu do wyspecjalizowanej pomocy, w tym terapii rodzinnej, grup wsparcia i poradni,
 - d) uwzględnienie potrzeb rodzin transnarodowych: tworzenie dedykowanych ofert wsparcia dla rodzin migracyjnych, wrażliwych kulturowo i językowo.
2. Budowanie odporności rodzinnej:
 - a) wzmacnianie pozytywnego klimatu rodzinnego: animowanie wspólnych aktywności członków rodziny, wspieranie więzi i rytuałów rodzinnych, budowanie atmosfery bliskości i akceptacji,
 - b) wspieranie zdrowego stylu życia: promowanie aktywności fizycznej i prawidłowej animacji czasu wolnego, dobrych nawyków żywieniowych, snu oraz higieny emocjonalnej całej rodziny,
 - c) wspieranie edukacji dzieci i młodzieży: przeciwdziałanie wykluczeniu edukacyjnemu, organizacja zajęć wspierających rozwój kompetencji szkolnych,
 - d) rozwijanie motywacji i poczucia sprawczości: wzmacnianie zaangażowania członków rodziny w podejmowanie decyzji i rozwiązywanie codziennych problemów.
3. Wzmacnianie kompetencji wychowawczych i społecznych w rodzinie:
 - a) rozwijanie umiejętności wychowawczych rodziców: obejmuje rozpoznawanie potrzeb dziecka, wspieranie jego rozwoju, prowadzenie skutecznej komunikacji oraz stawianie jasnych i konsekwentnych granic wychowawczych,

- b) zapobieganie parentyfikacji: działania mające na celu przeciwdziałanie odwróceniu ról w rodzinie, w którym dzieci przejmują odpowiedzialność emocjonalną za dorosłych. Kluczowe jest tu wzmacnianie dojrzałości, stabilności i kompetencji rodzicielskich,
- c) wsparcie emocjonalne członków rodziny: obejmuje profilaktykę i redukcję stresu, napięć oraz przeciwdziałanie skutkom emocjonalnym kryzysów poprzez pomoc psychologiczną oraz towarzyszenie w sytuacjach trudnych,
- d) praca nad komunikacją w rodzinie: rozwijanie umiejętności wyrażania uczuć, słuchania siebie nawzajem, prowadzenia dialogu oraz rozwiązywania konfliktów w konstruktywny sposób,
- e) kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów: nauka identyfikowania problemów, analizowania ich przyczyn, generowania możliwych rozwiązań, oceny opcji i wdrażania strategii działania w życiu codziennym,
- f) uczenie dzieci i młodzieży odpowiedzialności i empatii: działania wspierające rozwój samodzielności, egzekwowanie obowiązków oraz kształtowanie wrażliwości na potrzeby innych ludzi.

Zakończenie

Współczesne podejście do pracy z rodziną zakłada nie tylko interwencję w sytuacjach kryzysowych, ale przede wszystkim procesualne i systematyczne wzmacnianie zasobów i czynników ochronnych rodziny i jej członków, które pozwalają na skuteczne radzenie sobie z wyzwaniami życia codziennego. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna realizowana w różnych formach przez zróżnicowane instytucje odgrywa w tym procesie fundamentalną rolę. Poprzez wspieranie codziennego funkcjonowania rodziny możliwe staje się tworzenie środowisk sprzyjających zarówno rozwojowi dzieci, jak i dorosłych członków rodziny. Rodzina jest określonym systemem społecznym, jednak nie stanowi tylko prostej sumy elementów składowych. Oznacza to, że funkcjonowanie rodziny nie wynika wyłącznie z cech jej poszczególnych członków, lecz z relacji, interakcji i wzajemnych zależności między nimi. Innymi słowy, rodzina jako system posiada własne reguły, normy i dynamikę, które wpływają na zachowania i rozwój jej członków w sposób nielinearny i całościowy. Zmiana w jednym elemencie systemu może mieć wpływ na całą strukturę i funkcjonowanie rodziny jako całości, stąd tak duże znaczenie ma wspieranie zarówno każdej pojedynczej osoby w rodzinie, jak i całego systemu. W kontekście myślenia o rodzinie jako systemie społecznym pomoc psychologiczno-pedagogiczna powinna być systemowa, zintegrowana i ukierunkowana nie tylko na jednostkę, ale na cały kontekst rodzinny. Zatem może ona stanowić nie tylko formę reagowania, lecz także stać się realnym narzędziem profilaktyki i promocji zdrowia psychicznego w rodzinie.

BIBLIOGRAFIA

- Ainsworth M.D.S. (1969), *Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship*, „Child Development”, 40(4), 969–1025, <https://doi.org/10.2307/1127008>
- Błasiak A. (2019), *Między (nie)obecnością a zaangażowaniem. Rodzicielstwo rekonstruowane w ponowoczesności*, Kraków.
- Bendel-Stenzel L.C., An D., Kochanska G. (2022), *Infants' attachment security and children's self-regulation within and outside the parent-child relationship at kindergarten age: Distinct paths for children varying in anger proneness*, „Journal of Experimental Child Psychology”, 221, 105433, <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105433>
- Bieńko M. (2015), *Perfekcyjna matka oraz bachor w poradnikach i bezradnikach współczesnej pop kultury* [online], 2015, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum, [dostęp: 4.08.2025]. Dostępny w Internecie: http://repozytorium.uni.wroc.pl/Content/64723/PDF/27_rodzita_na_print.pdf
- Błasiak A., Dybowska E. (2021), *Wzmacnianie rezyliencji w rodzinie – współczesną potrzebą*, „Roczniki Pedagogiczne”, 13(4), 59–72, <https://doi.org/10.18290/rped21134.6>
- Cassidy J., Jones J.D., Shaver P.R. (2013), *Contributions of attachment theory and research: A framework for future research, translation, and policy*, „Development and Psychopathology”, 25(4 Pt 2), 1415–1434, <https://doi.org/10.1017/S0954579413000692>
- Chojnacka B. (2021), *Doświadczenie parentyfikacji. Perspektywa biograficzna*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cybał-Michalska A. (2013), *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Główny Urząd Statystyczny (2023), *Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2021 Rodziny w Polsce w świetle wyników NSP 2021*, Warszawa, https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/6536/7/2/1/rodziny_w_polsce_w_swietle_wynikow_nsp2021.pdf
- Godor B.P., van der Horst F.C.P., Van der Hallen R. (2024), *Unravelling the roots of emotional development: Examining the relationships between attachment, resilience and coping in young adolescents*, „Journal of Early Adolescence”, 44(4), 429–457, <https://doi.org/10.1177/02724316231181876>
- Goldenberg H., Goldenberg I. (2007), *Terapia rodzin*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gulczyńska A. (2009), *Rodzinne uwarunkowania aktywności seksualnej młodych dorosłych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gulczyńska A. (2017), *Użyteczność stosowania pojęcia „rodzina normalna” – z perspektywy psychologiczno-pedagogicznej*, „Studia Edukacyjne”, 43, 177–192.
- Iwanski A., Lichtenstein L., Forster E., Stadelmann C., Bodenmann G., Zimmermann P. (2023), *A family systems perspective on attachment security and dependency to mother and father in preschool: Differential and reciprocal effects on children's emotional and behavioral problems*, „Brain Sciences”, 13(1), 35, 1–18, <https://doi.org/10.3390/brainsci13010035>
- Jezierski K. (2024), *Edukacja wrażliwa na traumę z perspektywy teorii przywiązania*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 19(2 (73)), 165–175, <https://doi.org/10.35765/eetp.2024.1973.12>
- Konaszewski K. (2020), *Pedagogika wrażliwa na resilience. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Krauze-Sikorska H., Klichowski M. (2020), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Kuryś-Szyncel K. (2021), *Biografia rodzinna – dynamika systemów rodzinnych w perspektywie narracyjnej*, „Forum Pedagogiczne”, 11(2), 183–195.
- Lawrence M. (2023), *The theory of educational attachment: Impact on communication, self-esteem and academic adjustment*, „Journal of Organizational and Educational Leadership”, 8(3), 1, 1–23, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1392855.pdf>
- Lyu X. (2023), *A literature review of how children secure attachment predict better academic performance*, „Journal of Education, Humanities and Social Sciences”, 8, 1708–1714, <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4560>
- Matysiak-Błaszczuk A. (2024), *Rodzice w trosce o dobrostan dzieci*, w: *Dobrostan. Perspektywa indywidualna i społeczna*, A. Matysiak-Błaszczuk, B. Jankowiak (red.), Poznań.
- Matysiak-Błaszczuk A., Jankowiak B. (2017), *Znaczenie relacji przywiązania w cyklu życia człowieka. Analiza wybranych aspektów bliskich relacji*, „Studia Edukacyjne”, 44, 195–208, <https://doi.org/10.14746/se.2017.44.12>
- Melosik Z. (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Modrzewski J., Matysiak-Błaszczuk A. (2024), *Środowiskowe i strukturalne konteksty socjalizacji*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pederson D.R., Bailey H.N., Tarabulsy G.M., Bento S., Moran G. (2014), *Understanding sensitivity: Lessons learned from the legacy of Mary Ainsworth*, „Attachment & Human Development”, 16(3), 261–270, <https://doi.org/10.1080/14616734.2014.900094>
- Piorunek M., Nawój-Połochańska J., Skowrońska-Pućka A. (2021), *Wspieranie jednostek i grup w różnych wymiarach życia społecznego. Aspekty teoretyczno-praktyczne*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Quintana J.C.M., Ramos P.F.A., Almeida P.M. (2023), *The influence of perceived security in childhood on adult self-concept: The mediating role of resilience and self-esteem*, „Healthcare”, 11(17), 2435, 1–15, <https://doi.org/10.3390/healthcare11172435>
- Rees C. (2007), *Childhood attachment*, „British Journal of General Practice”, 57(544), 920–922, dostępny w Internecie: <https://bjgp.org/content/57/544/920>
- Sagone E., Commodari E., Indiana M.L., La Rosa V.L. (2023), *Exploring the association between attachment style, psychological well-being, and relationship status in young adults and adults – A cross-sectional study*, „European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education”, 13(3), 525–539, <https://doi.org/10.3390/ejihpe13030040>
- Santana-Ferrándiz M., Ibáñez-Pérez J., Moret-Tatay C. (2025), *Empathy and Parental Sensitivity in Child Attachment and Socioemotional Development: A Systematic Review from Emotional, Genetic, and Neurobiological Perspectives*. *Children*, 12(4), 465, 1–10, <https://doi.org/10.3390/children12040465>
- Sikorska M. (2020), *Praktyki rodzinne i rodzicielskie we współczesnej Polsce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Slany K. (2020), *Różnorodność typów rodzin, różnorodność praktyk w rodzinach*, w: *Obrazy życia rodzinnego i intymności. Książka dedykowana Profesor Annie Kwak*, M. Bieńko, M. Rosochaćka-Gmitrzak, E. Wiśniewski (red.), Warszawa.
- Somers J.A., Winstone-Weide, L.K., Rinne G.R., Curci S.G., Barclay M.E. (2024), *Leveraging the interpersonal context of child development to promote family resilience: A universal prevention approach from preconception through early childhood*, „Mental Health & Prevention”, 33, 200331, 1–11, <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2024.200331>

- Walsh F. (2016), *Family resilience: a developmental systems framework*, „European Journal of Developmental Psychology”, 13(3), 313–324, <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1154035>
- Walter N. (2016), *Internetowe wsparcie społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Yuniar N.F. (2021), *Childhood social skills and attachment styles: A systematic review*, „OPTIMA: Journal of Guidance and Counseling”, 1(1), 36–54, <https://ejournal.upi.edu/index.php/optima/article/view/3583>
- Ye Z.-Y., Han Z.-Y., Zhong B.-L. (2024), *Secure base and mental health in children: a narrative review*, „Translational Pediatrics”, 13(9), 1608–1616, <https://tp.amegroups.org/article/view/128547/html>

KATARZYNA SEGIET

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0002-3044-1814

Zastosowanie podejścia ekologicznego w pracy socjalnej z rodziną zagrożoną wykluczeniem społecznym – wybrane możliwości wsparcia w środowisku lokalnym

Streszczenie. Podejście ekologiczne w pracy socjalnej zakłada, że jednostka i rodzina funkcjonują w złożonym systemie wzajemnych powiązań z otoczeniem – środowiskiem fizycznym, społecznym, kulturowym oraz instytucjonalnym. Głównym celem opracowania jest ukazanie syntetycznej charakterystyki pracy socjalnej opartej na podejściu ekologicznym. Pierwsza część koncentruje się na próbie odpowiedzi, jak rozumieć pojęcie „środowisko życia” i dlaczego tak ważne jest aktywizowanie w nim elementów sprzyjających zmianie. Następnie w drugiej części dokonano krótkiej prezentacji omawianego podejścia ekologicznego i instytucji biorących udział w pomocy lokalnej rodzinie zagrożonej wykluczeniem społecznym.

Słowa kluczowe: podejście ekologiczne, praca socjalna, rodzina, wsparcie społeczne

Application of the ecological approach in social work with families at risk of social exclusion – selected support options in the local environment

Abstract. The ecological approach in social work assumes that the individual and the family function in a complex system of mutual connections with the environment - the physical, social, cultural and institutional environment. The main goal of the study is to present a synthetic characteristic of social work based on the ecological approach. The first part focuses on an attempt to answer how to understand the concept of “living environment” and why it is so important to activate elements conducive to change in it. Then, in the second part, a short presentation of the discussed ecological model and institutions participating in helping a local family at risk of social exclusion is made.

Keywords: ecological approach, social work, family, social support

Wprowadzenie

Zainteresowanie działaniami wspierającymi rodzinę w ostatnim czasie zyskuje coraz większe znaczenie. Wynika to głównie z przemian, jakim podlega współczesna rodzina, i z pojawiających się w związku z tym pogłębiających się problemów egzystencjalnych. Od zawsze w kręgu zainteresowania pedagogiki społecznej i pracy socjalnej było wskazanie niekorzystnych zjawisk obciążających współczesną rodzinę oraz diagnozowanie przyczyn spychających rodziny na margines życia społecznego. Rodzina borykająca się z problemami egzystencjalnymi przestaje być sprzyjającym środowiskiem dla rozwoju i wychowania dziecka. Staje się źródłem zagrożeń na skutek występujących w niej negatywnych wzorów zachowań, napięć, konfliktów i przemocy.

Dlatego też dużego znaczenia nabiera praca socjalna, która zdaniem brytyjskiego uczonego Malcolma Payne'a, „jest specjalnym rodzajem aktywności, w ramach której ludzie wchodzą ze sobą w interakcje w rolach pracownika socjalnego i klienta. Praca socjalna jest społecznie tworzoną rzeczywistością, częścią szerszego układu społeczno-kulturowego, który określa zawód pracownika socjalnego, rolę klienta oraz funkcjonowanie instytucji pomocy społecznej” (Payne 1997, s. 8–9). Dlatego też różnorodne formy wsparcia w pierwszej kolejności mają za zadanie pobudzać naturalną aktywność rodziny oraz wzbudzić w niej przekonanie o możliwościach wyjścia z sytuacji trudnej. Właściwa diagnoza trudności i problemów oraz dostosowanie odpowiedniej, indywidualnej terapii rodzinnej do konkretnej sytuacji stanowi kluczowy element działań pomocowych i gwarantuje efektywność oferowanego wsparcia rodzinie i jej członkom.

Tekst zawiera syntetyczną charakterystykę pracy socjalnej opartej na podejściu ekologicznym. Pierwsza część koncentruje się na próbie odpowiedzi, jak rozumieć pojęcie „środowisko życia” i dlaczego tak ważne jest aktywizowanie w nim elementów sprzyjających zmianie. Następnie w drugiej części dokonanej krótkiej prezentacji omawianego podejścia ekologicznego i instytucji biorących udział w pomocy lokalnej rodzinie zagrożonej wykluczeniem społecznym.

Kwestia środowiska życia wpływającego na funkcjonowanie rodziny zagrożonej

Perspektywa ekologiczna skupia się na „wzroście i rozwoju potencjału ludzkiego oraz właściwościach środowiska, które podtrzymują lub hamują ekspresję potencjału rozwojowego” (Germain 1979, s. 7–8). Podejmowany temat zatem wymaga scharakteryzowania kwestii dotyczących teorii środowiska życia i znaczenia społecznej pomocy środowiskowej.

Na początku pragnę w encyklopedycznym skrócie przedstawić pojmowanie środowiska społecznego (pełna prezentacja teorii środowiska nie jest celem tego

opracowania). Barbara Butrymowicz wskazuje w sposób syntetyczny na główne kwestie dotyczące tematu środowiska, brzmią one następująco:

- tradycyjne pojmowanie środowiska jako struktury związanej terytorialnie z pewną przestrzenią wzbogaca się przez wyróżnianie kręgów środowiskowych (np. rodziny, szkoły, sąsiedztwa), które są swoistym środowiskiem funkcjonalnym; podstawą ich wyróżnienia są określone styczności społeczne;
- odrzucając skrajności, skrajny determinizm, ukazując jednostkę ulegającą wpływom warunków środowiskowych oraz także „skrajny personalizm”, gdzie jednostka może przezwyciężyć wszelkie wpływy środowiska, postrzega się związki jednostki ze środowiskiem w układzie dialektycznym, uznając, że jednostka, kształtując się pod wpływem warunków, w których żyje, może je równocześnie zmieniać, a także może przezwyciężać skutki niekorzystnych wpływów środowiska;
- postawy przyjmowane przez jednostkę w stosunku do środowiska przedstawia się w typologii postaw: biernej, obronnej i czynnej (twórczej); każde z tych odniesień zdeterminowane jest cechami psychofizycznymi jednostki i specyfiką poszczególnych warunków środowiska biologicznego, społecznego, kulturalnego;
- z punktu widzenia związku jednostki ze środowiskiem wyodrębnia się cechy środowiska takie, jak np. subiektywność i obiektywność; środowisko szersze (pośrednio oddziałujące) i bezpośrednie;
- z punktu widzenia specyfiki elementów składających się na środowisko wyróżnia się środowisko materialne i niematerialne;
- z punktu widzenia dostępności (jawności, wyrazistości) elementów środowiska wyróżnia się kategorię środowiska niewidzialnego, które konstytuuje „subtelą tkankę stosunków międzyludzkich i motywów działania” (Butrymowicz 1993, s. 6–9). Autorka pisze dalej, że: „poza osobistym, subiektywnym środowiskiem, z którym jednostka styka się bezpośrednio, istnieje wielkie bogactwo elementów środowiska dalszego, obiektywnego, czyli tego wszystkiego, co istnieje w świecie przyrody i kultury, a z czym jednostka nie ma kontaktu, czasem nie jest nawet świadoma jego istnienia” (Butrymowicz 1993, s. 13).

Środowisko jest strukturą zewnętrzną wobec rodziny i będzie ono postrzegane oraz odbierane zawsze indywidualnie. Siła jego bodźców oraz ich częstotliwość pojawiania się musi być postrzegana wraz z układem odniesienia, którym są zewnętrzne struktury postrzegania i adaptacji tkwiące w rodzinie. Nasuwa się dawno już głoszony pogląd Floriana Znanieckiego, który można w odnieść także do rodziny, iż każda rodzina żyje i rozwija się we własnym, odrębnym i niepowtarzalnym środowisku (por. Znaniecki 1973).

Wśród wielu różnorodnych odniesień związanych z kategorią „środowisko” w pedagogice społecznej posługujemy się pojęciem „środowisko życia”, które charakteryzuje Ewa Marynowicz-Hetka, pisząc, iż: „obejmuje ono wszystkie możliwe konfiguracje jego elementów, a w zależności, jak sytuuje się w nim rodzina, przybiera

ono rozmaite cechy” (Marynowicz-Hetka 2006, s. 58). Warto przytoczyć w tym miejscu słowa Heleny Radlińskiej, która napisała, że: „Pedagogika społeczna zajmuje się stosunkiem jednostek i grup do środowisk życia (przyrodniczego, kulturowego i osobowego) oraz ich rolą jako składników środowisk i czynników przemian” (Radlińska 1964, s. 54). Wszystkie cechy zatem przypisywane „środowisku” są również właściwe „środowisku życia”, a co najważniejsze, mając na uwadze rodzinę, zaznacza się możliwość uczestnictwa jej w wielu środowiskach życia oraz może być ono wielokrotnie waloryzowane w sposób indywidualny, czyli podkreśla się tu transversalny wymiar analizy środowiska życia jednostki (Marynowicz-Hetka 2006).

Pojęcie „środowisko życia” jest ważne w momencie analizy środowiska życia rodziny przy projektowaniu czy współprojektowaniu oraz w procesie diagnostycznym optymalizacji środowiska w celu jego przekształcenia, dlatego tak ważne jest tu rozpoznanie pedagogiczne warunków życia rodziny, ocena sytuacji, następnie istota wzajemnych zależności, jakie zachodzą pomiędzy rodziną i środowiskiem oraz ocena zasobów tegoż środowiska, które będzie przedmiotem pedagogicznej diagnozy (Marynowicz-Hetka 2006, s. 58). Modyfikacja środowiska czy też – posługując się słowami E. Marynowicz-Hetki – „przetwarzanie środowiska życia” powinna dokonywać się „w toku działania społecznego, jego animowania oraz orientowania działania uprzedzającego zagrożenie rozwoju, antycypującego niekorzystną dla jednostek i grup konfigurację elementów środowiska życia” (Marynowicz-Hetka 2006, s. 59). Jest to proces długofalowy, siłami tegoż środowiska, z możliwością „przenikania wpływów, które jest podstawą przekształcania środowiska. Chodzi tu o specyfikę związków między jednostką i środowiskiem, wyrażających się wzajemnością” (Marynowicz-Hetka 2006, s. 60–61).

Barbara Szatur-Jaworska słusznie zwraca uwagę na znaczenie elementów aktywizujących i edukacyjnych w przetwarzaniu środowiska, pisząc: „[...] organizowanie środowiska lokalnego jest działalnością mającą na celu wspomaganie rozwoju całego środowiska i tworzących je ludzi, m.in. poprzez wspieranie społecznej aktywności, upowszechnianie pożądaných wzorów zaspokajania potrzeb i stosunków społecznych, oddolne organizowanie inicjatyw samopomocowych itp.” (Szatur-Jaworska 2001, s. 154).

Współczesne rozwiązania w zakresie pomocy i wspierania charakteryzują się mnogością inspiracji. Przegląd literatury naukowej dotyczącej problematyki organizowania działań pomocowych dla rodzin będących w trudnej sytuacji życiowej pozwala stwierdzić istnienie wielu modeli interwencji oraz wsparcia społecznego wykorzystywanych w pracy z rodziną lub innymi, otaczającymi ją grupami z kręgów przestrzeni społecznych. Modele te stanowią bazę teoretyczną i metodyczną konstruowanych strategii pomocowych oraz podstawę służącą podejmowaniu profesjonalnej, praktycznej działalności, skierowanej bezpośrednio do osób potrzebujących. Bez względu na rodzaj proponowanego wsparcia udzielane jest ono w oparciu o określone zasady, reguły oraz normy działania, odwołujące się

do podstaw teoretycznych, które można przedstawić w postaci wybranych modeli wsparcia społecznego. Wart podkreślenia jest fakt, iż modele te zazwyczaj tworzą sieć obszarów o jasno określonych celach (Czapczyńska 2020).

Aktualnie tworzący się model pracy z rodziną przyjmuje często charakter działań socjalno-wychowawczy i czerpie swoje źródła: z tradycji polskiej pedagogiki społecznej, z modeli terapeutycznych, z popularyzowanego podejścia ekosystemowego, z teorii i praktyk antyopresyjnych, z podejścia refleksyjnego i z zaadaptowanych na potrzeby praktyki wybranych modeli wspierania rodziny. Powyższe teorie i koncepcje pozwalają pracownikom służb społecznych lepiej zrozumieć rzeczywistość rodzinną, wyznaczają kierunek ich działania oraz wyjaśniają kontekst podejmowanych aktywności. Pomagają budować wizerunek egzystencji, doświadczeń i zachowań rodziny. W pracy socjalnej, a także w terapii najczęściej wykorzystuje się modele wsparcia oraz metody pracy oparte na następujących rodzajach modeli: funkcjonalnym (ściśle związany z modelem systemowym), psychospołecznym, behawioralnym, poznawczym, równowagi, pracy grupowej, systemowym (Hajduk 2001; Dąbrowska 2015).

Charakterystyka podejścia ekologicznego w pracy z rodziną

Wśród odmian metody środowiskowej najlepsze wydaje się podejście systemowe. Rozwinięciem koncepcji systemów jest podejście ekologiczne, które stanowi ciekawy paradygmat pracy socjalnej. Jest ono oparte na biologicznym pojęciu ekosystemu, rozpowszechnione w praktyce pracy socjalnej w latach 80. XX wieku przez Germain i Gitterman jako tzw. model życia. Podejście ekologiczne w pracy socjalnej uwzględnia interakcje między jednostką (lub rodziną) a otaczającym ją środowiskiem – społecznym, instytucjonalnym, kulturowym i fizycznym. W tym ujęciu ważne jest identyfikowanie zarówno zasobów, jak i barier w najbliższym otoczeniu rodziny oraz wspieranie jej w nawiązywaniu korzystnych relacji z tym otoczeniem (Wódz 2001, s. 34–42).

Omawiane podejście koncentruje się na perspektywie ekologicznej, skupia się na poszukiwaniu zależności człowieka i jego otoczenia, na usprawnianiu jego funkcjonowania poprzez zmniejszanie wpływu działań pomocowych. Zakłada się tu, iż człowiek jest uwikłany i uzależniony od wpływów zewnętrznych, zatem analizie podlegają sieci kontaktów i powiązań mające bezpośredni wpływ na jednostkę ludzką. Człowiek i środowisko są bowiem wzajemnie od siebie zależnymi obszarami przestrzeni życiowej, w których dochodzi do ciągłego, wzajemnego oddziaływania (interakcji). Wspomniane obszary są środowiskiem życia człowieka, jego otoczeniem. Środowisko nie jest tu rozumiane jako prosta suma elementów, lecz jako system, który wraz z jednostką ludzką i jej indywidualnymi cechami stanowi

jednolitą konstrukcję. Jednym z jej elementów jest rodzina, która obok szkoły i grupy rówieśniczej należy do podstawowych obszarów przestrzeni życiowej człowieka. W tym podejściu zakłada się, że problemy społeczne nie wynikają jedynie z cech osobowościowych czy indywidualnych, ale także z trudności w adaptacji jednostki i rodziny do wymagań, które stawia jej środowisko (Czapczyńska 2020).

Zdaniem Carel B. Germain perspektywa ekologiczna „opiera się na ewolucyjnym, adaptacyjnym spojrzeniu na człowieka w stałej wymianie ze środowiskiem” (Germain, 1979, s. 8–9). Kazimiera Wódz, odwołując się do tego ujęcia, wskazuje, że perspektywa ekologiczna może być traktowana jako metafora praktyki, ponieważ umożliwia wgląd w naturę oraz konsekwencje tej wymiany zarówno dla człowieka, jak i jego środowiska – naturalnego oraz społecznego. W tym sensie perspektywa ekologiczna koncentruje się na wzroście i rozwoju ludzkiego potencjału, a także na właściwościach środowiska, które podtrzymują bądź ograniczają ekspresję potencjału rozwojowego (Wódz 2001, s. 34–42).

Perspektywa ekologiczna opiera się na wielu źródłach. Roberta R. Greene wymienia poza biologiczną teorią ewolucji także wczesne i późniejsze koncepcje diagnozy społecznej (Mary Richmond, Gordon Hamilton), modele pracy z grupą opracowane przez Grace L. Coyle, psychologię Gestalt, teorie ról, interakcjonizm symboliczny, antropologiczne koncepcje Margaret Mead, psychologię humanistyczną (zwłaszcza w wydaniu Abrahama Masłowa i Carla Rogersa), teorię pola Kurta Lewina, etologię, koncepcję stresu Hansa Sely’ego, egopsychologię, teorię przywiązania Johna Bowlby’ego, ogólną teorię systemów Ludwiga von Bertalanffy’ego, ekologiczną teorię rozwoju psychospołecznego Urie Bronfenbrennera, koncepcje wzmocnienia (empowerment) oraz przestrzeni życiowej Carel B. Germain i Alexa Gittermana (Greene, Ephross 1991, s. 266–267).

Przywołując przykładowo ekologiczną teorię rozwoju psychospołecznego U. Bronfenbrennera, warunki, w których rodzina wzrasta i rozwija się, mogą być badane na następujących poziomach: mikro, mezo, egzo i makro. Pierwsza wyróżniona przez Bronfenbrennera najbliższa warstwa środowiska to: *mikrosystem* – charakteryzuje się bezpośrednimi wpływami na rodzinę. Są to wpływy elementów środowiska zamieszkania, instytucje tam funkcjonujące, grupy sąsiedzkie, czynniki kulturowe. Warstwa ta nie jest stała, zmienia się. U. Bronfenbrenner jako mikrosystem określił „wzór aktywności, ról i stosunków interpersonalnych, jakich rozwijająca się rodzina doświadcza w danym środowisku o szczególnych właściwościach fizycznych i materialnych” (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996, s. 94–96).

Drugą warstwę wyróżnioną przez U. Bronfenbrennera – *mezsystem* – tworzą wzajemne relacje między mikrosystemami, np. relacje między rodzicem a nauczycielem czy rodzeństwem dziecka a kolegami z podwórka. Rodzice, koledzy, znajomi funkcjonują więc jeszcze w innych swoich siedliskach (rodzinnych, zawodowych, koleżeńskich) i to, w jakie wchodzą tam interakcje ze swoimi partnerami, ma wpływ na to, co dzieje się w czasie ich kontaktu z dzieckiem. Im intensywniej

powiązane są te systemy, tym prawdopodobnie rozwój dziecka będzie wyraźnie i konsekwentnie ukierunkowany. Zdaniem autora jest to system, który „obejmuje stosunki wzajemne między domem, szkołą i grupą rówieśniczą czy dla dorosłego – między rodziną, środowiskiem pracy i kręgiem towarzyskim” (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996, s. 94–96). Jakość mezosystemu będzie zależeć od relacji pomiędzy różnymi mikrosystemami, których dziecko jest członkiem. Silnie zwarty mezosystem, który przejawia się korzystnym oddziaływaniem na dziecko, zdaniem A Bałandynowicza będzie także korzystnym dla jego ogólnego rozwoju (Bałandynowicz 2009, s. 89).

Trzecia z wyróżnionych przez autora warstw nosi nazwę *egzosystemu* – są to czynniki społeczne, które mogą wpływać na dziecko, mimo że się z nimi nie styka bezpośrednio, np. instytucje społeczne, środki masowego przekazu, zakład pracy rodziców, fizyczna natura miejsca zamieszkania. Autor uważa, że warstwa ta odnosi się do „jednego lub więcej środowisk, w których rozwijająca się osoba nie jest aktywnym uczestnikiem, ale w którym zachodzą zdarzenia oddziałujące lub pozostające pod wpływem tego, co dzieje się w środowiskach, gdzie żyje i działa rozwijająca się osoba” (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996), a zatem egzosystem oddziałuje na dziecko poprzez mezo- i mikrosystem (Bałandynowicz 2009, s. 90).

Czwarta z wyróżnionych warstw to *makrosystem*, kultura i podkultura, w której żyje dziecko. Wszystkie interakcje będą wewnątrz danej subkultury czy kultury, a siedliska funkcjonują zgodnie z utrwalonymi tradycją wzorcami, względnie niezależnymi od regulacji formalnoprawnych i wpływu bieżących zdarzeń. Makrosystem zatem wpływa na dziecko poprzez przekazywanie przekonań, opinii, postaw i tradycji. I tak dzieci mieszkające na wsi lub w mieście znajdują się pod wpływem przekonań o zaletach, pozytywach swojego miejsca zamieszkania (postawy świadczące o patriotyzmie lokalnym, regionalizmie). Każde określone środowisko, w którym żyje dziecko, będzie źródłem wpływów na nie. Makrosystem jest bardziej stały niż pozostałe systemy, ale i on może się zmieniać, na przykład przechodzenie społeczeństwa od dobrobytu do kryzysu, od wojny do pokoju. U. Bronfenbrenner odnosi ją do tego, co jest „zgodne w treści i formie w systemach niższego rzędu (mikro-, mezo-, i egzosystem) i co istnieje lub mogłoby zaistnieć na poziomie subkultury lub kultury jako całości wraz z systemami wierzeń i przekonań lub ideologii leżącej u podstaw tej zgodności” (Bronfenbrenner 2010, s. 26–27). Cytowany powyżej autor uważa dalej, że jednostka wraz ze swym otoczeniem tworzy pewien układ/system, który w miarę upływu czasu zmienia się i ewoluuje, co oznacza, iż „nie tylko jednostka, ale także kontekst jej życia ulega rozwojowi” (Bronfenbrenner 2010, s. 28), toteż uczony wprowadza pojęcie chronosystemu na określenie upływu czasu, który należy uwzględnić przy diagnozie rodziny. Różne zdarzenia mają jakiś przebieg w czasie, początek i swój koniec (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996).

Ekлекtyczny charakter podejścia ekologicznego łączy i wykorzystuje wiele wcześniejszych modeli praktyki bezpośredniej oraz działań pośrednich zorientowanych

na środowisko. Dlatego też Roberta Greene sprowadza tę różnorodność do kilku podstawowych założeń, a mianowicie:

- człowiek dysponuje wrodzonymi zdolnościami do wymiany z otoczeniem i wchodzenia w relacje z innymi ludźmi;
- czynniki genetyczne (biologiczne) ujawniają się w różny sposób w zależności od charakteru wpływów środowiskowych;
- osoba i jej środowisko tworzą unikalny system wzajemnych oddziaływań;
- dobre przystosowanie jest procesem dwukierunkowym, osiąganym poprzez wymianę między zdolną do adaptacji jednostką i wspierającym jej rozwój środowiskiem;
- ludzie są istotami działającymi w sposób zorganizowany i celowy [...]. Kluczowym elementem rozwoju jednostki jest zatem subiektywnie definiowane środowisko. Ludzie powinni być postrzegani na tle swojego naturalnego środowiska i układów społecznych, w ramach których funkcjonują na co dzień. Osobowość zaś jest wytworem indywidualnej historii wymiany pomiędzy jednostką a jej środowiskiem (Greene, Ephross 1991, s. 273–279).

Centralnymi pojęciami podejścia ekologicznego są – zdaniem wspomnianej autorki – pojęcia przebiegu (cyklu) życia, powiązań (związków interpersonalnych), kompetencji, roli (wiązek ról), społecznej niszy oraz habitatu, wzajemnego przystosowania jednostki i jej środowiska. Nacisk na wzmocnienie i poszerzanie kompetencji łączy się tu zazwyczaj z akcentowaniem silnych stron klienta i mobilizowaniem szeroko rozumianych zasobów: osobistych (tkwiących w samym kliencie), interpersonalnych, rodzinnych, sąsiedzkich, organizacyjnych itp. Celem pracy socjalnej ma być doprowadzenie do najkorzystniejszych w konkretnej sytuacji życiowej klienta zmian jego zdolności adaptacyjnych i usunięcie lub złagodzenie nacisków środowiskowych uniemożliwiających jego dalszy rozwój (Greene, Ephross 1991).

W podejściu ekologicznym ogromne znaczenie przywiązuje się do partnerstwa między profesjonalistą a klientem, do całościowego spojrzenia na potrzeby i problemy klientów, uwzględniające wzajemne powiązania pomiędzy systemem (podsystemem) klienta a innymi systemami (podsystemami): rodziną, środowiskiem lokalnym, formalnymi i nieformalnymi systemami wsparcia itp. Do głównych kwestii omawianego podejścia zaliczamy:

1. Relację jednostki ze środowiskiem. Podejście ekologiczne kładzie nacisk na wzajemne oddziaływanie jednostki i środowiska. Z perspektywy pracy socjalnej oznacza to, że pomoc nie polega jedynie na zmianie samej osoby, ale także na interwencji w otoczenie, które może wpływać na poprawę sytuacji życiowej jednostki i rodziny.
2. Zrozumienie systemu społecznego. W ekologii społecznej istotne jest zrozumienie, jak jednostki wchodzą w interakcję z różnymi systemami, takimi jak: rodzina, szkoła, miejsce pracy, instytucje społeczne, lokalna społeczność czy system opieki zdrowotnej. System ten jest dynamiczny i zmienny, a efektywność interwencji wymaga uwzględnienia tej zmienności.

3. Adaptacja jednostki. Osoba w kontekście podejścia ekologicznego jest rozumiana jako podmiot, który musi dostosować się do wymagań swojego otoczenia. Problemy społeczne często pojawiają się, gdy jednostka, rodzina nie radzi sobie z tymi wymaganiem, co może prowadzić do napięć, stresów i innych trudności życiowych.
4. Współpraca z różnymi instytucjami. Praca socjalna w ramach podejścia ekologicznego często wymaga współpracy z różnymi instytucjami i organizacjami, które mają wpływ na życie klienta, takimi jak: szkoły, organizacje pozarządowe, instytucje opieki zdrowotnej czy administracja publiczna (Czapczyńska 2020).

W związku z powyższym, opierając się na *Ustawie z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej* oraz *Ustawie z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* w kontekście omawianej metody ważnymi kwestiami będzie uwzględnienie:

- równości szans i sprawiedliwości społecznej. Dążenie do eliminacji barier społecznych, które mogą utrudniać pełną integrację jednostki rodziny w społeczeństwie;
- w podejściu ekologicznym duży nacisk kładzie się na zapobieganie problemom, zanim staną się one poważnymi trudnościami życiowymi. Zamiast skupiać się wyłącznie na interwencjach kryzysowych, praca socjalna oparta na ekologii promuje działania, które pomagają uniknąć sytuacji kryzysowych poprzez odpowiednią adaptację jednostki i rodziny do środowiska;
- wspieranie zasobów. Metoda ta zakłada, że jednostka i rodzina ma swoje zasoby, które mogą pomóc jej w przystosowaniu się do otoczenia. Rola pracownika socjalnego polega na identyfikowaniu, wzmacnianiu i wspieraniu tych zasobów, aby pomóc klientowi w skutecznym radzeniu sobie z trudnościami;
- rozumienie kontekstu. W pracy socjalnej ważne jest uwzględnienie lokalnych uwarunkowań, takich jak sytuacja ekonomiczna, kultura, struktury społeczne i dostępność zasobów. Podejście ekologiczne stawia na zrozumienie, jak te czynniki wpływają na życie jednostki i rodziny.

Możemy zatem stwierdzić, że podejście określane jako ekologiczne lub ekosystemowe z jednej strony zdejmuje z pracownika socjalnego ciężar wyłącznej odpowiedzialności za udzielanie pomocy klientom i ich rodzinom znajdującym się w trudnych sytuacjach życiowych, rozkładając je pomiędzy samych klientów i naturalne systemy wsparcia, z drugiej zaś, sprzyja przełamywaniu formalnych barier pomiędzy publiczną pomocą społeczną a innymi systemami wsparcia, w tym przede wszystkim rodziną, innymi naturalnymi (nieprofesjonalnymi) „pomagaczami”, społecznością lokalną, organizacjami pozarządowymi (zgodnie zresztą z zapisami Ustawy o pomocy społecznej).

Omawiane podejście staje się współcześnie dominującym modelem pracy socjalnej, wymagającym jednakże spełnienia wielu ważnych warunków, m.in. ta-

kich, jak: profesjonalne przygotowanie i kształcenie pracowników socjalnych. Aby pomóc rodzinie, pracownik socjalny powinien być przygotowany do interwencji niezależnie od okoliczności i specyfiki „przestrzeni życiowej” rodziny. Muszą być także stworzone warunki do profesjonalnej pracy socjalnej w środowisku. A zatem istotnym jest tworzenie i realizacja sprzyjającej lokalnej polityki społecznej, a z nią budowa i rozwój lokalnych systemów wsparcia i ich partnerstwo, tj. współdziałanie podmiotów działających w tym obszarze życia społecznego (Szmagański 2020; Zdebska 2015).

Warto wspomnieć w tym miejscu, że najpopularniejszą odmianą koncepcji systemowych jest podejście sieciowe, które zakłada potrzebę oparcia działań pracownika socjalnego i organizacji pomocy społecznej na istnieniu sieci wsparcia, pomocy (m.in. grup samopomocy). Bliskie podejściu systemowemu w pracy socjalnej w społeczności lokalnej jest także tzw. szerokie, wszechstronne podejście do organizowania społeczności lokalnej. Jest to kompleksowe działanie wewnętrzne i zewnętrzne wielu podmiotów lokalnych, obejmujące wszystkie obszary życia społeczności lokalnej celem jej całkowitej przebudowy. Strategia ta odwołuje się bezpośrednio do kapitału ludzkiego i społecznego, lokalnego i infrastruktury instytucjonalnej (Krzyszowski 2003).

Rola instytucji lokalnych w budowaniu systemu wsparcia dla rodziny w podejściu ekologicznym

Podejście ekologiczne w pracy socjalnej zakłada, że jednostka i rodzina funkcjonują w złożonym systemie wzajemnych powiązań z otoczeniem – środowiskiem fizycznym, społecznym, kulturowym oraz instytucjonalnym. Dlatego efektywna pomoc rodzinie wymaga współpracy różnych instytucji lokalnych, które mogą odegrać kluczową rolę w tworzeniu spójnego systemu wsparcia (Krzyszowski 2003). Praca socjalna oparta na podejściu ekologicznym jest sposobem na wspieranie rodzin w ich rozwoju i rozwiązywaniu problemów poprzez identyfikowanie i wykorzystywanie ich zasobów oraz wsparcie w nawiązywaniu relacji z otoczeniem (Frysztański 2000; Szmagański 2012; Krzyszowski 2003; Zdebska 2015). **Kluczową rolę powinny odegrać instytucje pomocy i wsparcia rodzinie w środowisku lokalnym. Wśród nich należy wymienić: Ośrodek Pomocy Społecznej, który jest** podstawową instytucją realizującą zadania z zakresu pomocy społecznej. Jego rola w systemie wsparcia obejmuje: diagnozowanie sytuacji rodzinnej i środowiskowej, koordynowanie pomocy materialnej i niematerialnej, pracę socjalną skoncentrowaną na budowaniu zasobów rodziny, współpracę z innymi instytucjami w celu integracji usług pomocowych oraz inicjowanie lokalnych programów wsparcia (np. asystentura rodziny, kontrakty socjalne) (Zdebska 2015).

Następnie **ważną instytucją będzie szkoła, która** jest istotnym elementem mikrosystemu, mającym codzienny wpływ na dzieci i ich rodzinę. Jej rola to m.in.: Identyfikowanie trudności uczniów wynikających z sytuacji rodzinnej (np. przemoc, zaniedbanie, problemy wychowawcze), Współpraca z pracownikami socjalnymi, psychologami i pedagogami, Udzielanie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dziecku i jego opiekunom, Realizacja programów profilaktycznych i edukacyjnych, Kształtowanie środowiska sprzyjającego integracji i wsparciu społecznemu.

Kolejnymi istotnymi podmiotami będą organizacje pozarządowe. Pełnią one rolę uzupełniającą i innowacyjną w systemie wsparcia: Prowadzą placówki wsparcia dziennego, świetlice środowiskowe, programy terapeutyczne i integracyjne, Oferują pomoc specjalistyczną (np. mediacje, poradnictwo prawne, interwencja kryzysowa), Angażują się w działania wolontariackie i samopomocowe, Ułatwiają rodzinom dostęp do różnych form wsparcia, szczególnie tam, gdzie instytucje publiczne mają ograniczone możliwości, Współpracują z OPS i szkołami w ramach projektów partnerskich (Krzyszkowski 2003).

Ważną kwestią jest znaczenie współpracy międzyinstytucjonalnej, bowiem w duchu podejścia ekologicznego skuteczna pomoc rodzinie wymaga nie tylko zaangażowania pojedynczych instytucji, ale także: tworzenia sieci współpracy i komunikacji między różnymi podmiotami (np. zespoły interdyscyplinarne ds. przemocy w rodzinie); integracji działań wokół wspólnego celu – wzmocnienia rodziny i jej otoczenia; planowania lokalnej polityki społecznej z udziałem społeczności i instytucji. Dzięki współdziałaniu tych instytucji możliwe jest tworzenie środowiska wspierającego rodzinę w radzeniu sobie z trudnościami, a także wzmacnianie jej zdolności do samodzielnego funkcjonowania (Frysztański 2000; Szmagański 2012).

Refleksja końcowa

Rozwój człowieka jako jeden z naczelných celów działalności socjalnej wymaga, aby środowisko życia otaczające rodzinę było jak najbogatsze w składniki sprzyjające temu rozwojowi. Praca socjalna musi się więc skupiać na nadawaniu infrastruktury optymalnego kształtu. Osiągnąć to może dzięki prakseologii socjalnej, czyli wypracowanej metodyce pracy z rodziną. Przedstawione przeze mnie syntetycznie podejście ekologiczne w pracy socjalnej uwzględnia szeroki kontekst życiowy rodziny, kładąc nacisk na interakcję z otoczeniem. Jako holistyczne podejście wykracza poza tradycyjne interwencje na poziomie jednostki, angażując szersze systemy społeczne, instytucje i organizacje. Ważnym aspektem jest tu równość, prewencja oraz wzmacnianie zasobów osoby bądź rodziny i jej środowiska. Współczesne interpretacje tego podejścia podkreślają znaczenie elastyczności, wielowymiarowości oraz uwzględniania różnych czynników wpływających na problemy społeczne, egzystencjalne jednostki i rodziny.

BIBLIOGRAFIA

- Balandynowicz A. (2009), *Paradygmat konfliktu, przemocy, dewiacji i śmierci w rodzinie a racjonalizacja dziecka*, w: *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), Białystok, s. 89.
- Bronfenbrenner U. (2010), *Ekologia rozwoju człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Butrymowicz B. (1993), *Środowisko i jego komponenty*, w: *Z problematyki profilaktyki alkoholowej wśród dzieci i młodzieży szkolnej*, E. Marynowicz-Hetka (red.), t. 1, Łódź.
- Czapczyńska K. (2020), *Praca socjalna z rodziną. Podejście systemowe i ekologiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dąbrowska A. (2015), *Wybrane modele wsparcia społecznego dla rodzin w kryzysie. Rekomendacje dla działań pomocowych ukierunkowanych na rodziny migracyjne*, „Studia nad Rodziną”, R. 19, nr 1(36).
- Frysztański K. (2000), *Praca socjalna*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 3, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Germain C.B. (ed.), (1979), *Social Work Practice. People and Environment. An Ecological Perspective*, New York.
- Greene R.R., Ephross P.H. (1991), *Human Behavior Theory and Social Work Practice*, New York.
- Hajduk B. (2001), *O rodzajach pomocy*, Kraków.
- Każmierczak T. (red.) (2010), *Instytucje lokalne. W poszukiwaniu tożsamości społeczności lokalnych*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Krzyszowski J. (2003), *Instytucje i organizacje społeczne jako partnerzy władz samorządowych*, w: *Samorządy lokalne wobec bezrobocia i biedy*, W. Warzywoda-Kruszyńska (red.), Łódź: Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego.
- Maciaszczyk J. (2021), *System wsparcia rodziny w środowisku lokalnym*, Warszawa: Difin.
- Marynowicz-Hetka E. (2006), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa.
- Payne M. (1997), *Modern Social Work Theory*, Londyn: MacMillan.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, t. 1, Warszawa.
- Radlińska H. (1964), *Pedagogika społeczna*, Wrocław.
- Szatur-Jaworska B. (2001), *Hasło: Praca socjalna*, w: *Leksykon polityki społecznej*, Warszawa: Instytut Polityki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Szmagański J. (red.) (2012), *Praca socjalna. Kształcenie – działanie – refleksja*, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej*, Dz.U. 2004 nr 64 poz. 593 ze zm.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887 ze zm.
- Wódcz K. (2001), *Praca socjalna w poszukiwaniu nowych podejść i modeli*, w: *Asystentura rodziny – teoria i praktyka*, A. Barska, T. Zdebska, E. (red.), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Znaniecki F. (1973), *Socjologia wychowania*, t. 1, 2, Warszawa.

Część IV

Uczeń i nauczyciel jako podmiot wsparcia w systemie edukacji

MARIOLA WOJCIECHOWSKA

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID: 0000-0002-4589-5501

Aksjologiczne aspekty stylów życia dorastającej młodzieży a wyzwania wobec nowoczesnego poradnictwa¹

Streszczenie. Przedmiotem podjętych w artykule rozważań i analiz jest przybliżenie wyników badań empirycznych, dotyczących aksjologicznych aspektów stylów życia dorastającej młodzieży, a mianowicie preferencji w zakresie modeli życia oraz uznawanych wartości. W badaniach kwestionariuszowych wykorzystano narzędzia pt. „Modele życia + zadania”, na podstawie Morrisa „Drogi życiowych”, oraz pytanie otwarte dotyczące uznawanych wartości. Badania przeprowadzono wśród 300 uczniów drugich klas losowo wybranych szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych w województwie świętokrzyskim. W artykule omówiono ustalenia terminologiczne, opis założeń badawczych, w tym celów, problemów badawczych, metody badań, metody analizy statystycznej. Analiza wyników badań obejmuje: preferowane modele życia; realizowane modele życia; wartości uznawane przez młodzież. Uzyskane wyniki badań dowodzą, że mimo zmieniających się kontekstów społeczno-kulturowych młodzież za najważniejsze w życiu modele życia uznaje dobre relacje z innymi (rodzina/rówieśnicy), czynienie dobra oraz spełnienie osobiste. Na podstawie przeprowadzonych badań zaproponowano wnioski i sugestie w zakresie poradnictwa pedagogicznego.

Słowa kluczowe: uznawane wartości, preferowane i realizowane modele życia, dorastająca młodzież, style życia

Axiological Aspects of Adolescent Lifestyles and the Challenges to Modern Counseling

Abstract. Abstract: The subject of the discussion and analysis in this article is to present the results of empirical research on the axiological aspects of adolescent lifestyles, namely, preferences for life models and values. The questionnaire survey used the tool “Life Models + Tasks”, based on Morris’s “Life Paths”, and an open-ended question regarding values. The study was conducted among 300 second-year students of randomly selected general and vocational secondary schools in the Świętokrzyskie Voivodeship. The article discusses terminology, a description

¹ Badania przeprowadzono w zakresie projektu dofinansowanego ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa II” nr projektu NdS-II/SP/0429/2023/01 kwota dofinansowania 1 029 600,00 zł, całkowita wartość projektu 1 029 600,00 zł.

of the research assumptions, including the objectives, research problems, research methods, and statistical analysis methods. The analysis of the research results includes: preferred life models; implemented life models; and values recognized by adolescents. The obtained research results demonstrate that, despite changing socio-cultural contexts, adolescents consider good relationships with others (family/peers), doing good, and personal fulfillment to be the most important life models. Based on the research conducted, conclusions and suggestions regarding pedagogical counseling were proposed.

Keywords: recognized values, preferred and implemented life models, adolescents, lifestyles

Wprowadzenie. Zarys kontekstu

Aktualne warunki życia ulokowane są w przejściu od epoki poprzemysłowej ku cyfrowej rewolucji czwartej generacji, która powoduje zmiany i zakłócenia we wszystkich zakresach naszego życia. Na gruncie społecznym, jak pisze Klaus Schwab: „zachodzi zmiana paradygmatu określającego, jak pracujemy i komunikujemy się, jak się wyrażamy, jak przekazujemy informacje i jakich szukamy rozrywek” (Schwab 2018, s. 18).

W innym ujęciu Anthony Giddens tę nową epokę określa mianem „późnej nowoczesności” (Giddens 2007). Wraz z jej rozwojem następuje słabnięcie, a nawet zanikanie oddziaływań „starej” kultury i tradycyjnego porządku społecznego, utrwalającego wartości oraz dającego poczucie pewności i trwałości. Ponadto, jak pisze A. Giddens – „jedną z wyróżniających cech nowoczesności jest zacieśniająca się wzajemna zależność między dwoma »krańcami« bytowości i intencjonalności: czynnikami globalnymi z jednej strony i indywidualnymi dyspozycjami z drugiej” (Giddens 2007, s. 3).

Christopher Lasch z kolei podkreśla, że ponowoczesny świat przepełniony jest konsumpcjonizmem, kultem *ja* i kulturą osiągnięć. Deprecjacja przeszłości, poczucie niezaspokojenia własnych pragnień, zamiarów i dążeń staje się dominującą charakterystyką człowieka i kryzysu kulturowego naszych czasów (Lasch 2019, s. 42).

Na tym tle uwypukla się kultura narcyzmu, którą wzmacniają dynamicznie zmieniające się środowiska socjalizacyjno-wychowawcze, w tym rodzina, szkoła, relacje międzyosobowe, mass media, lansujące wzorce odmienne od tradycyjnych wartości i form życia społecznego (Lasch 2019).

Warunki te sprzyjają budowaniu marzeń o sławie i popularności w opozycji do zastanej rzeczywistości i własnej egzystencji, charakteryzującej się prostotą i zwyczajnością. Rodzi się rozgoryczenie i pustka, a sposobem na ich ukojenie jest podążanie za konsumpcjonizmem jako określonym stylem życia, niwelującym wszystkie troski i kłopoty. Trendom tym ulegają także osoby młode (Lasch 2019, s. 57).

Złożoności i powikłania nowoczesnego życia implikują zupełnie nowe typy problemów, które mają głównie charakter egzystencjalno-moralny i rozgrywają się na poziomie tożsamościowym (np. uzależnienia, agresja, przemoc, przestępczość, szeroka gama kryzysów i napięć). Skutkiem tych problemów mogą być (są)

te zjawiska i procesy, które socjologia tradycyjna lokuje jako „problemy społeczne” (Frysztański 2000, s. 205–208).

Są to albo rezultaty ucieczki od dylematów i trudności życia, albo od „nieradzenia sobie” z nowymi regułami tzw. postępu cywilizacyjnego, który z jednej strony daje nieograniczoną pulę możliwości, z drugiej – spycha na margines, pozbawiając szans i nadziei. Odczuwana luka aksjologiczna i moralna może być zgubna dla wielu dziedzin życia, nie wyłączając edukacji.

Wymienione problemy ustępują jednak kwestii słusznie uznanej za najważniejszą, tj. problematyce związanej z zagrożeniem człowieczeństwa, podmiotowości i sprawczości człowieka wypieranych przez sztuczną inteligencję i cybertechnologię. Uwidocznia się tendencja do redukcji problematyki człowieka do wymiarów bardziej techniczno-sprawnościowych czy ekonomiczno-konsumpcyjnych. Problemy te wnikliwie opisuje Margaret S. Archer (Archer 2013).

Przytoczone kwestie moralno-egzystencjalne stawiają wysokie wymagania całej humanistyce, naukom społecznym, ale nade wszystko pedagogice i edukacji. Rodzi się szereg pytań, np.: Jak pomóc młodym zwłaszcza ludziom, aby potrafili ułożyć sobie życie – satysfakcjonujące dla nich oraz dla ich otoczenia? Jak argumentować potrzebę nabywania umiejętności korzystania z szansy, jaką stwarza nowoczesność?

Tymczasem z badań wynika, że wychowanie nigdy nie było tak trudne jak obecnie (Speck 2005, s. 20). Kryzys autorytetów, tradycyjnych środowisk socjalizacyjnych, oddziaływanie mediów cyfrowych, ucieczka w samosocjalizację, wpływ wzorców wirtualnych itp. sprawia, że dorośli z niepokojem i niepewnością reagują na zachowania dzieci i młodzieży odbiegające od powszechnie przyjętych norm.

Zarysowany powyżej kontekst podjętej problematyki służy uwypukleniu procesów i czynników, które rzutują na kondycję współczesnych ludzi (Dróźka 2008, 2021), bez względu na wiek i pozycję społeczną. Szczególnego znaczenia nabierają skutki obecnych realiów życia i ich oddziaływanie na kondycję egzystencjalno-zdrowotną młodego pokolenia, w szczególności zaś na styl życia dorastającej młodzieży.

Rozpoznanie niniejszych problemów stało się uzasadnieniem do podjęcia badań nad stylami życia w aspekcie zachowań zdrowotnych młodzieży. Problematyka ta częściej podejmowana jest na gruncie nauk o zdrowiu, badań medycznych, mniej jest natomiast badań aspektów pedagogiczno-psychologicznych oraz ujęć interdyscyplinarnych. W związku z tym podjęte zostały w tym obszarze badania przeprowadzone w ramach projektu „Nauka dla Społeczeństwa II, płatne ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego na podstawie umowy; NdS-II/SP/0429/2023/01; obszar programu: „Humanistyka – Społeczeństwo – Tożsamość”.

Jak pisze Antonina Ostrowska:

kwestie zdrowia to nie są wyizolowane działania, lecz powiązane ze sobą elementy większych całości – stylów życia jednostek. Dostrzeżenie tego szerszego kontekstu zachowań związanych ze zdrowiem stwarza nadzieję na lepsze zrozumienie ich uwarunkowań, na uzyskanie odpo-

wiedzi na pytanie, dlaczego ludzie świadomie działają na szkodę swojego zdrowia i dlaczego niezdrowe style życia rozpowszechniły się tak szeroko w świecie (Ostrowska 1999, s. 10).

Niniejsze opracowanie obejmuje pewną część szerzej badanej problematyki stylów życia dorastającej młodzieży. Dotyczy ono wybranych aksjologicznych aspektów stylów życia, takich jak preferowane i realizowane modele życia oraz hierarchie wartości badanej młodzieży. Wyniki opisywane w niniejszym tekście pochodzą z badań w części pilotażowej. W opracowaniu są wyniki z całości badań.

W dalszej części niniejszego tekstu podjęte zostaną następujące zagadnienia: ustalenia terminologiczne; problemy badawcze, metoda i zakres badań; wyniki badań odnoszące się do preferowanych i realizowanych modeli życia; uznawane wartości; wnioski wynikające z badań; propozycje dla poradnictwa pedagogicznego.

1. Ustalenia terminologiczne

Pojęcie stylu życia (ang. *Style of life, way of life*) należy do grona tych pojęć, które stwarzają trudności zarówno w samym definiowaniu, jak też określaniu i pomiarze zachowań reprezentujących poszczególne style życia. Jednak mimo tych ograniczeń stanowi kategorię badawczą na gruncie wielu nauk. Pierwszeństwo w podjęciu próby definiowania stylu życia oddaje się Alfredowi Adlerowi (Adler 1986), który odniósł styl życia do sposobu postrzegania świata, preferowanych wartości, pojawiania się motywów i zainteresowań.

Pojęcie stylu życia najszerzej jest rozumiane w socjologii. Klasyczną jest koncepcja Maxa Webera (Weber 1978), zaś współcześnie znane są koncepcje Pierre'a Bourdieu (P. Bourdieu za: Ostrowska 1999, s. 26–27) i Anthony'ego Giddensa (Giddens 2007, s. 112). W polskiej socjologii należy wymienić koncepcje badawcze stylu życia Stanisława Ossowskiego (Ossowski 1986) i Andrzeja Sicińskiego (Siciński 1978).

Aktualnie zauważa się dwa kierunki badań nad stylem życia. Kierunek pierwszy ujmuje styl życia w kontekście kultury oraz towarzyszących jej wartości. Drugi z kolei dąży do oceny stylu życia w kontekście konsumpcji i zachowań konsumenckich, stanowiących funkcje manifestacyjne, także w wymiarze indywidualnym.

A. Giddens pisze, że „w warunkach późnej nowoczesności każdy ma jakiś styl życia, i w dodatku jest do tego w istotnym sensie zmuszony: nie ma wyboru – trzeba wybierać” (Giddens 2007, s. 113). Autor zwraca uwagę na niezwykle ważną kwestię, mianowicie, wiąże on styl życia z kategorią tożsamości. Styl życia – pisze:

można zdefiniować jako mniej lub bardziej zintegrowany zespół praktyk, które podejmuje jednostka nie tylko dlatego, że są użyteczne, ale także dlatego, że nadają materialny kształt poszczególnym narracjom tożsamościowym (...). Im bardziej posttradycyjny jest porządek, w którym porusza się jednostka, tym silniej styl życia dotyczy samego rdzenia tożsamości, jej kształtowania i przekształcania (Giddens 2007, s. 113).

Światowa Organizacja Zdrowia posługuje się najczęściej definicją Nancy Milio, która definiuje styl życia jako „wzory wyborów zachowań spośród alternatywnych możliwości, jakie dostępne są ludziom w zależności od ich sytuacji społeczno-ekonomicznej i łatwości, z jaką są w stanie przełożyć określone zachowania nad inne” (Ostrowska 1999, s. 26–27).

2. Problemy badawcze, metoda i zakres badań

Obszar dociekań badawczych, które stanowią przedmiot niniejszego rozdziału, koncentruje się wokół głównego problemu badawczego, który jest następujący: *„Jakie są aksjologiczne wyznaczniki preferowanych i realizowanych stylów życia dorastającej młodzieży. Wokół jakich wartości młodzież buduje wizję swego życia?”*

Badania przeprowadzono z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego, który zgodnie z ujęciem Tadeusza Pilcha jest:

spособem gromadzenia wiedzy o przymiotach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk, o wszelakich innych zjawiskach intencjonalnie niezlokalizowanych, posiadających znaczenie wychowawcze, w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje (Pilch, Bauman 2001, s. 80).

W badaniach zastosowano kwestionariusz ankiety, w którym wykorzystano narzędzie badawcze „Modele + zadania”, na podstawie Morrisa „Dróg życiowych”, opracowane przez Teresę Hejnicką-Bezwińską (za zgodą Autorki), które posłużyło jej do diagnozy orientacji życiowych młodzieży. Preferowane modele życia są wskaźnikiem subiektywnie spostrzeganej i wartościowanej rzeczywistości, znajdujące swoje uzasadnienie kulturowe i społeczne (Hejnicka-Bezwińska 1991, s. 48–53).

Modele życia są następujące (wersja skrócona): *minimalizm* – „W życiu należy korzystać ze świata rzeczy i cieszyć się przyjaznymi kontaktami z innymi ludźmi”; *prestiż* – „Dewizą mojego życia jest posiadanie i korzystanie z tego, co jest najlepsze i przez wszystkich cenione”; *wycofanie* – „Najwyższą wartością w życiu jest piękno”; *perfekcjonizm* – „Celem mojego życia jest ciągłe doskonalenie się, perfekcjonizm”; *rywalizacja* – „Lubię być lepszy niż inni”; *allocentryzm* – „Najważniejszy wydaje się drugi człowiek”; *hedonizm* – „W moim życiu ważne jest to, co tu i teraz”; *sojocentryzm* – „Sensem życia jest realizacja wszelkich idei i wzniosłych ideałów”; *konformizm* – „W moim życiu jestem elastyczny”; *praca* – „W moim życiu ponad wszystko inne stawiam pracę i naukę”. Pełna wersja kwestionariusza ankiet znajduje się w książce Autorki (Hejnicka-Bezwińska 1991, s. 181 i nast.).

Kwestionariusz ankiety zawiera ponadto wiele innych pytań, m.in. dotyczących wartości, wzorów osobowych, sposobów spędzania wolnego czasu i innych, które nie stanowią przedmiotu niniejszego opracowania. Uzupełniającymi metodami pozyskiwania danych były pytania metryczkowe.

Badania zostały przeprowadzone wśród młodzieży klas drugich szkół średnich (w tym licea, technika, szkoły branżowe, wszystkie, poza specjalnymi oraz niepublicznymi i dla dorosłych) zlokalizowane w województwie świętokrzyskim. Założono, że uczestnicy badań posiadają już ogólną wiedzę o sobie i poszczególnych wymiarach życia, potrafią ją interpretować oraz budować własne sądy i oceny na własny temat oraz poszczególnych składowych rzeczywistości.

Do doboru próby (losowo-warstwowo-proporcjonalnej) posłużyły dane z Kuratorium Oświaty w Kielcach. W badaniach uczestniczyli uczniowie szkół ze wszystkich powiatów województwa świętokrzyskiego i miasta Kielc – ogółem 3400 uczniów. Pilotaż obejmował 300 osób, na użytek niniejszego opracowania zaprezentowano dane pochodzące od 281 osób.

Zebrane dane empiryczne opracowano statystycznie z wykorzystaniem programu STATISTICA.PL.13.3 zgodnie z pomiarem zmiennych. Podstawą analizy stały się rozkłady bezwzględne i procentowe przyjętych w badaniach zmiennych: posłużono się miarami średnimi – średnią arytmetyczną: M oraz rozproszeniem cech – odchyleniem standardowym: SD .

W celu określenia wpływu: płci, typu szkoły, miejsca zamieszkania i wykształcenia rodziców na badane modele życia wykorzystano uogólnione modele regresji liniowej z wykorzystaniem funkcji identycznościowej. Dla ukazania tego, jak poszczególne punkty danych lub obiekty są grupowane hierarchicznie, wykorzystano analizę skupień (klasteryzacji). Przyjęto poziom istotności $p < 0,05$.

3. Wyniki badań

3.1. Charakterystyka badanej próby

W kategorii płci uzyskano dane od 264 badanych (tj. od 93,95% ogółu badanych uczniów). Wśród nich 147 (55,68%) osoby stanowią kobiety, a 117 (44,31%) osób stanowią mężczyźni.

Jeśli chodzi o typ szkoły, to spośród 264 badanych uczniów 91 badanych (34,47%) uczęszcza do liceów ogólnokształcących (w większości dziewcząt – 73, tj. 49,32%), a 173 (65,53%) – łącznie do techników i szkół branżowych (w większości chłopców – 95, tj. 84,48%).

Z kolei kategorię miejsce zamieszkania zaznaczyło 262 badanych (tj. 93,23% ogółu badanych uczniów). Ogółem miasto zamieszkuje 136 (51,91%) badanych uczniów (w większości dziewczęta – 78, tj. 53,42%), natomiast wieś – 126 (48,09%) badanych (w większości chłopcy – 58, tj. 50,00%).

W odniesieniu do kategorii wykształcenie ojca dane pochodzą od 177 osób (tj. 62,98% wszystkich badanych). Wykształcenie wyższe reprezentuje 90 (50,84%) ojców badanych uczniów (w większości dziewcząt – 63, tj. 61,76%), z kolei wy-

kształcenie średnie i poniżej średniego – 87, tj. 49,16% (w większości chłopców – 48, tj. 64,00%).

W odniesieniu do wykształcenia matki dane pochodzą od 183 osób (65,12% wszystkich badanych). Wykształcenie wyższe reprezentuje 120 (65,57%) matek badanych uczniów (w większości dziewcząt – 81, tj. 75,70%), wykształcenie średnie i poniżej średniego – 63 (34,43%) matek (w większości chłopców – 37, tj. 48,68%).

3.2. Preferowane modele życia

Zgodnie z przyjętymi założeniami określono modele życia badanych uczniów. W pierwszej kolejności poddano analizie modele życia preferowane. Badana młodzież została poproszona w pytaniu I kwestionariusza o wybór dziesięciu modeli życia. Ocenę każdego z tych modeli, jak chcieliby żyć, badani mogli wyrazić, stosując jedno z podanych określeń: „odpowiada mi”, „częściowo mi odpowiada”, „nie odpowiada mi”.

Tabela 1. Preferowane modele życia

Modele	Odpowiada mi		Częściowo mi odpowiada		Nie odpowiada mi		Dodatkowe parametry statystyczne
	N	%	N	%	N	%	
Model I. Minimalizm	198	77,34	50	19,53	8	3,13	1,253±0,499
Model II. Prestiż	51	19,84	114	44,36	92	35,80	2,181±0,732
Model III. Wycofanie	82	32,02	102	39,84	72	28,13	1,970±0,772
Model IV. Perfekcjonizm	112	43,58	110	42,80	35	13,62	1,695±0,699
Model V. Rywalizacja	85	32,82	113	43,63	61	23,55	1,912±0,744
Model VI. Allocentryzm	100	38,91	113	43,97	44	17,12	1,778±0,713
Model VII. Hedonizm	96	37,35	103	40,08	58	22,57	1,856±0,765
Model VIII. Socjocentryzm	75	29,18	107	41,63	75	29,18	2,004±0,769
Model IX. Konformizm	111	43,53	102	40,00	42	16,47	1,735±0,730
Model X. Praca	40	15,63	118	46,09	98	38,28	2,216±0,699
Brak odpowiedzi	12	4,27					

Źródło: opracowanie własne

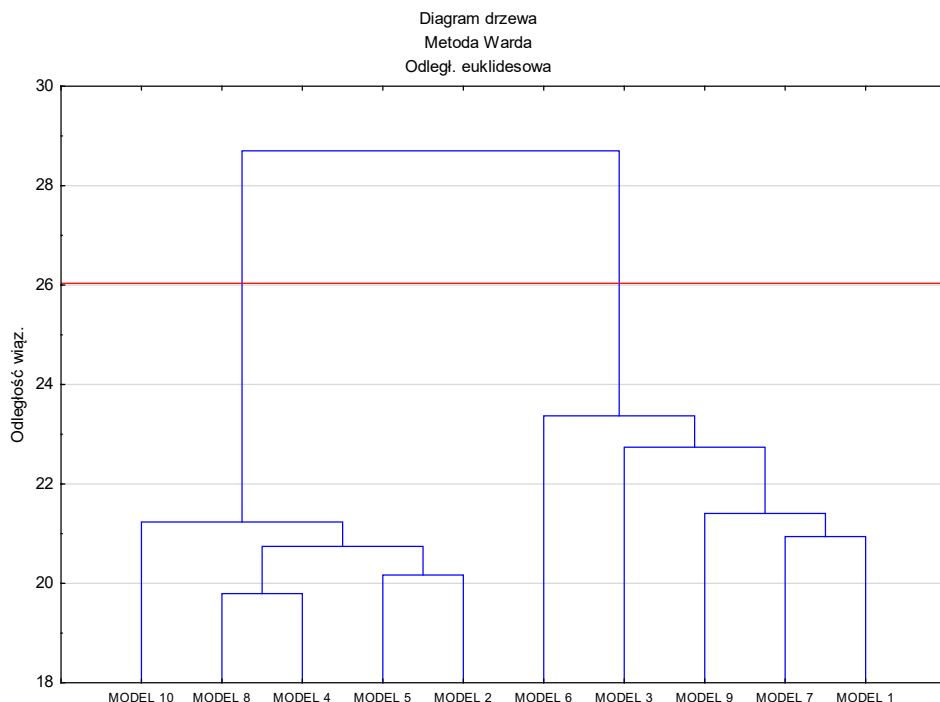
Uzyskane dane pokazują, że młodzież jest spójna w wyborze preferowanych modeli życia (orientacja uogólniona), gdyż te modele, które są najczęściej aprobowane, są jednocześnie najrzadziej odrzucane, jak również te modele, które są najrzadziej aprobowane są najczęściej odrzucane.

Dane dowodzą, że najliczniej preferowanym modelem życia przez badaną młodzież w kategorii „odpowiada mi” jest *minimalizm* (77,34% wyborów), następnie *perfekcjonizm* (43,58% wyborów) i *konformizm* (43,53% wyborów). Z kolei zdecydowanie najmniej licznie preferowanymi modelami życia w tej samej kategorii okazały się modele: *wycofanie* (32,02% wyborów), *socjocentryzm* (29,18% wyborów), *prestiż* (19,84%). Najrzadziej wskazywanym modelem okazała się *praca* (15,64% wyborów). W kategorii odpowiedzi „odpowiada mi” nie uzyskano danych od 4,27% badanych.

W kategorii wyborów „nie odpowiada mi” najczęściej młodzież wskazywała na pracę (38,28% wyborów), prestiż (35,8%) i *socjocentryzm* (29,18%), najrzadziej natomiast na *allocentryzm* (17,12%), *perfekcjonizm* (13,62%) i *minimalizm* (3,13%).

Uwzględniając wartość odchylenia standardowego jako wskaźnika polaryzacji, zauważa się, że preferencje badanych na continuum od „odpowiada mi” do „nie odpowiada mi” najbardziej wyraźnie odnoszą się do modeli: *wycofanie* (sd = 0,772), *socjocentryzm* (sd = 0,769) i *hedonizm* (sd = 0,765). Najmniej zróżnicowane okazały się preferencje młodzieży w odniesieniu do modelu *minimalizm* (sd = 0,499).

Dla określenia podobieństwa w ocenie poszczególnych modeli wykorzystano analizę skupień dla modeli teoretycznych – dane poniżej.



Wykres 1. Analiza skupień dla modeli teoretycznych z wykorzystaniem dendrogramu

Źródło: opracowanie własne

Wyróżnia się dwa zasadnicze skupienia dla modeli. W jednym skupieniu można wyróżnić powiązania między VIII a IV modelem (*socjocentryzmem* – „Sensem życia jest realizacja wielkich idei i wzniosłych ideałów” a *perfekcjonizmem* – „Celem mojego życia jest ciągłe doskonalenie się, perfekcjonizm” oraz dodatkowo dwa inne V i II *rywalizacja* – „Lubię być lepszy od innych” i *prestż* – „Dewizą mojego życia jest posiadanie i korzystanie z tego, co jest najlepsze i przez wszystkich wysoko cenione”. Modele łączą się w całość i do nich dołącza model X – *praca* – „W moim życiu ponad wszystko inne stawiam na pracę i naukę”.

Z kolei drugie skupienie tworzą powiązanie modelu VII z I *hedonizmem* – „W moim życiu ważne jest to, co tu i teraz” i *minimalizm* – „W życiu należy korzystać ze świata rzeczy i cieszyć się przyjaznymi kontaktami z innymi”, do nich dołącza model IX *konformizm* – „W moim życiu jestem elastyczny”, III *wycofanie* – „Najwyższą wartością w życiu jest piękno” i VI *allocentryzm* – „Najważniejszy wydaje mi się drugi człowiek”.

Można zatem stwierdzić, że pięć modeli tworzy jakby daną grupę, co wynika z częstości wybierania odpowiedzi w zakresie poszczególnych modeli lub z podobieństwa między elementami poszczególnych modeli.

3.3. Realizowane modele życia

Wybory przez badanych realizowanego modelu życia orzekane były na podstawie odpowiedzi badanych na pozostałe pytania zawarte w narzędziu badawczym. I tak badani zostali poproszeni w otwartym pytaniu II kwestionariusza w następujących słowach: „W kilku zdaniach, wzorując się na przedstawionych modelach życia, przedstaw własny model, jaki faktycznie realizujesz w codziennym życiu”. Po skategoryzowaniu uzyskane wyniki zawiera tabela 2.

Tabela 2. Realizowane modele życia

Modele	Odpowiada mi	
	N	%
Model I. Minimalizm	37	13,17
Model II. Prestiż	14	4,98
Model III. Wycofanie	8	2,85
Model IV. Perfekcjonizm	53	18,86
Model V. Rywalizacja	11	3,91
Model VI. Allocentryzm	69	24,56
Model VII. Hedonizm	53	18,86
Model VIII. Socjocentryzm	7	2,49

tab. 2 cd.

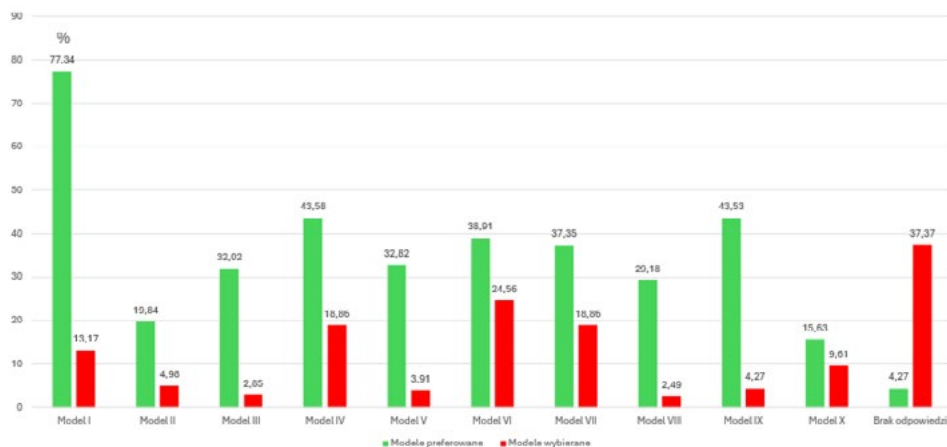
Modele	Odpowiada mi	
	N	%
Model IX. Hedonizm	12	4,27
Model X. Praca	27	9,61
Brak odpowiedzi	105	37,37

Dla orzekania o realizowanych modelach życia wykorzystano wypowiedzi badanych. Często w jednej wypowiedzi ujęte zostały charakterystyki odpowiadające kilku modelom. W tej sytuacji odnotowane zostały wszystkie modele życia wskazane przez badanych uczniów jako realizowane. Stąd liczba wyborów dotyczących realizowanych modeli życia jest większa od liczby badanych.

Źródło: opracowanie własne

Uzyskane dane dowodzą, że jako najbardziej odpowiadające modele realizowane młodzież wskazuje *allocentryzm*, *hedonizm* i *perfekcjonizm*. Najrzadziej wybierany mi modelami okazały się *rywalizacja*, *socjocentryzm* i *wycofanie*.

Na podstawie tych danych zbudowano zastawienie ukazujące modele życia preferowane na tle modeli życia realizowanych – wykres 2.



Wykres 2. Preferowane a realizowane modele życia – rozkład procentowy

Źródło: opracowanie własne

Największe różnice w wyborze preferowanych i realizowanych modeli życia odnotowano w przypadku modeli: *minimalizm*, *wycofanie*, *rywalizacja* i *konformizm*. Najmniejsze różnice dotyczą natomiast modeli: *praca* i *allocentryzm*. Uzyskane wyniki ilustruje tabela 3.

Tabela 3. Ranking preferowanych i realizowanych modeli życia

Ranking modeli preferowanych			Ranking modeli realizowanych	
Model	%		Model	%
Model I Minimalizm	77,34		Model VI Allocentryzm	27,88
Model IV Perfekcjonizm	43,58		Model IV Perfekcjonizm	25,45
Model IX Konformizm	43,53		Model VII Hedonizm	20,61
Model VI Allocentryzm	38,91		Model I Minimalizm	14,55
Model VII Hedonizm	37,35		Model X Praca	13,33
Model V Rywalizacja	32,82		Model II Prestiz	6,67
Model III Wycofanie	32,02		Model IX Konformizm	4,85
Model VIII Socjocentryzm	29,18		Model VIII Socjocentryzm	3,64
Model II Prestiz	19,84		Model III Wycofanie	3,64
Model X Praca	15,63		Model V Rywalizacja	3,03

Źródło: opracowanie własne

Zebrane dane empiryczne dotyczące orientacji uogólnionej (preferowanej) umożliwiają stwierdzenie, iż najbardziej aprobowanymi modelami życia są: *minimalistyczny*, *perfekcjonistyczny*, *konformistyczny* i *allocentryczny* (wskaźnik wyborów od blisko 40% do 78%). Modele te są także zdecydowanie rzadziej odrzucane (od 3,1% do 17%).

Dominującym preferowanym modelem życia jest *minimalizm* (blisko 78% wyborów). Koncentrowanie się na świecie rzeczy, pozyskiwanie niezbędnych dóbr do prawidłowego funkcjonowania własnego i bliskich osób oraz utrzymania dobrych kontaktów z innymi stanowi najwyższy priorytet dla badanej młodzieży. Należy jednak podkreślić, że model ten nie jest w tej samej mierze realizowany.

Uwagę zwraca także pozycja *perfekcjonizmu*, tj. ciągłego doskonalenia siebie w wielu obszarach, dążenia do najwyższego z możliwych poziomów realizacji zadań wynikających z przyjętych ról społecznych, co przynosi zadowolenie i nadaje sens własnemu życiu. Model ten jest równie wysoko ulokowany jako model realizowany (na drugim miejscu).

Zaznacza się ponadto wyraźna koncentracja młodzieży na *konformizmie*: na realizacji podjętych celów, ważnych z punktu widzenia własnych, jak też innych korzyści, elastyczności, dostosowywania się do chwili i okoliczności, hołdowanie

dewizie „cel uświęca środki”. Warto przy tym zaznaczyć, że wysoko preferowany konformizm ustępuje miejsca innym modelom jako realizowany.

Godnym podkreślenia jest także wysoko preferowany model *allocentryczny*, ujmujący nastawienie na wyrażanie wysokiego uznania i czynienia dobra w imię drugiego człowieka, otwartość, chęć pomagania innym, uczynność, wrażliwość na potrzeby innych. Kluczową kwestią jest odnajdywanie sensu ludzkiego życia w pomocy innym, bez oczekiwania nagrody. Model ten został wskazany jako najczęściej realizowany.

Badana młodzież zdecydowanie rzadziej preferuje *socjocentryzm*. Nie upatruje sensu życia w realizacji wielkich idei i wzniosłych ideałów, bardziej koncentruje się na realizacji własnych celów. Uwzględniając fakt, że model ten zajmuje także odległą pozycję w hierarchii modeli realizowanych, stwierdzić należy, że w ocenie młodzieży częściej istotne znaczenie przypisywane jest bliskim, międzyosobowym relacjom niż priorytetom grup społecznym.

Rzadziej preferowanym modelem okazał się *prestż*. Chęć podążania za osiągnięciami innych, naśladowania i dorównywania ich osiągnięciom, dążenie do posiadania tego, co najlepsze i przez wszystkich wysoko cenione w realizacji zajmuje zdecydowanie wyższą pozycję.

Przejawem braku rozumienia budowania i realizacji bliskich i dalekosiężnych celów osobistych jest odniesienie się młodzieży do *pracy* jako modelu zarówno preferowanego, jak i realizowanego. Niskie wskaźniki w obu wymiarach wskazują na niechęć podporządkowania innych doraźnych celów pracy i nauce, z założenia będących źródłem głębszej satysfakcji życiowej i poczucia sensu życia. Podkreślić należy, że ocena modelu *praca* sprawiła badanym duże trudności, wielu z nich było niezdecydowanych.

Opisane badania pokazują, że dorastająca młodzież skoncentrowana jest na życiu „tu i teraz”, korzystaniu z dostępnych dóbr, niejednokrotnie natychmiastowym spełnianiu własnych potrzeb. Badana młodzież docenia istotę *rywalizacji* jako źródło motywacji i mobilizacji do pomnażania własnych zasobów, jednak nie uznaje tak pojmowanej aktywności jako istoty własnego rozwoju.

Uzyskane wyniki wskazują na dość dużą ich polaryzację. Młodzież nie jest spójna/konsekwentna w wyborze modeli realizowanych w odniesieniu do modeli preferowanych. Można by przyjąć za T. Hejnicką-Bezwińską, że inne kryteria oceny stosowane są dla modeli filozoficzno-etycznych, traktowanych jako efekt oddziaływania wychowawczego, inne natomiast do organizowania własnego życia i programowania swojego działania (Hejnicka-Bezwińska 1991, s. 77). Wydaje się, że w kontekście realizacji młodzież nieco staranniej szacuje szanse na realizację modeli, częściej także korzysta z „podpowiedzi” wyboru z innych źródeł, w tym szczególnie rówieśniczych i medialnych.

Należy przy tym zaznaczyć, że pewna część badanych odstąpiła od wyrażenia deklaracji dotyczących modeli realizowanych, co może wynikać z nieposiadania przez nich ugruntowanych i spójnych kryteriów oceny świata i siebie.

Zgodnie z celem badań określono predyktory modeli życia preferowanych przez młodzież. W odniesieniu do *typu szkoły* odnotowano zróżnicowanie wobec modeli odnoszących się do *prestiżu* ($p = 0,018$), *perfekcjonizmu* ($p = 0,025$), *rywalizacji* ($p = 0,030$), *socjocentryzmu* ($p = 0,039$) i *hedonizmu* ($0,001$). Te modele istotnie rzadziej wybierają uczniowie liceów ogólnokształcących.

Z uwagi na zmienną *wykształcenie matek* zróżnicowanie dotyczy wyłącznie modelu *perfekcjonizm* ($p = 0,026$), który istotnie rzadziej wybierają dzieci matek posiadających wykształcenie średnie i poniżej średniego.

Miejsce zamieszkania różnicuje także tylko jeden model, tj. *rywalizację* ($p = 0,005$), który istotnie rzadziej jest wybierany przez uczniów ze wsi.

Z kolei zróżnicowanie względem *płci* odnosi się do modeli: *rywalizacja* ($p = 0,001$), *socjocentryzm* ($p = 0,001$) – istotnie rzadziej wybierane przez dziewczęta – oraz *allocentryzm* ($p = 0,013$) i *hedonizm* ($p = 0,002$) – istotnie częściej wybierane przez dziewczęta.

W odniesieniu do realizowanych modeli życia zróżnicowanie występuje jedynie w przypadku *płci* i *typu szkoły*. I tak, płeć badanych istotnie różnicuje wybór modeli: *allocentryzm* ($p = 0,025$), *hedonizm* ($p = 0,012$) i *socjocentryzm* ($p = 0,024$). Modele te istotnie częściej wybierane są przez dziewczęta. Z kolei typ szkoły różnicuje – *wycofanie* ($p = 0,002$), *perfekcjonizm* ($p = 0,001$), *allocentryzm* ($p = 0,001$) i *socjocentryzm* ($p = 0,042$). Modele te istotnie częściej wybierane są przez uczniów liceów ogólnokształcących.

3.2. Wartości uznawane przez młodzież

Istotne w podjętych badaniach było uzyskanie danych na temat hierarchii wartości badanej młodzieży. W tym celu zadano badanym pytanie otwarte nr II w kwestionariuszu, które brzmiało: „Co jest dla Ciebie w życiu zdecydowanie najważniejsze? Na czym Ci w życiu najbardziej zależy?”. Wypowiedzi zostały skategoryzowane i zbudowano następującą hierarchię wartości, co pokazuje wykres 3.

Z wykresu 3 wynika, że na szczycie utworzonej hierarchii widnieją wartości *rodzinne* („rodzina, posiadanie dzieci, udane, szczęśliwe życie rodzinne”) i *afiliacyjne* („przyjaciele, sympatia, miłość, szczęście, życzliwość i szacunek innych, akceptacja”) – odpowiednio 46,60% i 46,26% wskazań. Kolejne miejsca zostały przypisane wartościom: *nastawienie na „ja”* – „chcę być sobą, zdrowie, życie w zgodzie ze sobą, spełnienie, spokój” (24,20%), *materialno-konsumpcyjnym* – „sukces materialny, pieniądze” (22,42%) i *edukacyjno-zawodowym* – „wykształcenie, nauka, praca” (12,46%). Warto przy tym zaznaczyć, że blisko 7% badanych nie wskazało wartości, którym przypisuje znaczenie w swoim życiu.

Nie stwierdzono zróżnicowania uznawania wartości z uwagi na miejsce zamieszkania badanych. W kategorii wykształcenie rodziców dostrzega się istotne

zróżnicowanie wykształcenia ojca w uznawaniu wartości rodzinnych ($p = 0,014$), dzieci ojców z wykształceniem wyższym istotnie wyżej cenią te wartości oraz *afiliacyjnych* ($p = 0,009$), istotnie wyżej cenione przez dzieci ojców z wykształceniem średnim i poniżej.

Preferowane wartości

1. Rodzinne,
2. Afiliacyjne
3. Materialno-konsumpcyjne
4. Edukacyjno-zawodowe
5. Nastawienie na „ja”;
6. Prestiżowo-uznaniowe;
7. Religijne
8. Hedonistyczne
9. Nie wiem
10. Brak odpowiedzi



Wykres 3. Hierarchia uznawanych wartości przez dorastającą młodzież

Źródło: opracowanie własne

W obrębie wykształcenia matki zróżnicowanie dotyczy wyłącznie uznawania wartości *prestiżowo-uznaniowych* ($p = 0,016$), które są istotnie wyżej cenione przez dzieci matek z wykształceniem średnim i poniżej.

Warto odnotować różnice w odniesieniu badanych do wartości *afiliacyjnych* ($p = 0,001$) i *nastawienie na „ja”* ($p = 0,034$) z uwagi na *pleć*. Wartości te są istotnie częściej wskazywane przez dziewczęta. Zdecydowanie więcej badanych chłopców nie udziela odpowiedzi na przytoczone pytanie ($p = 0,018$).

Istotne zróżnicowanie odnosi się do kategorii *typ szkoły*. Wartości *afiliacyjne* ($p = 0,005$) i *materialno-konsumpcyjne* ($p = 0,014$) istotnie częściej wskazywane są przez młodzież szkół zawodowych (technika i szkoły branżowe), zaś *edukacyjno-zawodowe* ($p = 0,001$), *nastawienie na „ja”* ($p = 0,001$), *prestiżowo-uznaniowe* ($p = 0,012$) i *hedonistyczne* ($p = 0,009$) – przez uczniów liceów ogólnokształcących.

Podsumowanie wyników badań i wnioski

Przeprowadzone badania umożliwiają sformułowanie następujących wniosków.

1. W kategorii preferowanych modeli życia badana młodzież najczęściej wybiera *minimalizm, perfekcjonizm i konformizm*, najrzadziej – *prestiż i pracę*. Zauważa się, że w odniesieniu do preferowanych modeli życia badana młodzież wyraża

- znacząco odmienne oceny, stosunkowo dużo jest także osób niezdecydowanych.
2. W kategorii realizowanych modeli życia najliczniej wybierane były takie modele, jak: *allocentryzm*, *perfekcjonizm*, *hedonizm*, najmniej licznie – *socjocentryzm* i *wycofanie*.
 3. Między preferowanymi a realizowanymi modelami życia zaznacza się pewna rozbieżność. Największa dotyczy modeli: *praca*, *konformizm*, *rywalizacja*.
 4. Istotnym predyktorem wyboru modeli życia jest typ szkoły. Różnice te wynikać mogą, jak pisze T. Hejnicka-Bezwińska, z tego względu, że „modele preferowane mogą być wskaźnikiem przynależności do określonej kultury, zaś model realizowany – wskaźnikiem wyboru indywidualnego sensu swojego istnienia, zależnego nie tylko od oferty kulturowej i stopnia jej aprobaty, ale przede wszystkim od treści zdefiniowania przez badanego własnej sytuacji życiowej” (Hejnicka-Bezwińska 1991, s. 88).
 5. Różnice w preferowanych i realizowanych modelach życia mogą wynikać również z faktu, że młodzież opiera się w ocenie na wybranych elementach określonego modelu. Nie wszystko w podanej charakterystyce modelu jej odpowiada, zatem dokonuje wyboru. Można stwierdzić, że pewne elementy tych ocen są spójne, ale nie wszystkie.
 6. Wysoko cenione przez młodzież są wartości odnoszące się do relacji z innymi (głównie z najbliższymi) oraz do siebie. Wartości *rodzinne*, *afiliacyjne* i *nastawienie na ja* stanowią wartości najliczniej preferowane przez badanych. Słabiej cenione są wartości związane z osiągnięciem określonej pozycji społecznej, w tym wykształcenia i prestiżu społecznego. Niską pozycję w hierarchii nadano wartościom *religijnym* i *hedonistycznym*.
 7. Istotnym predyktorem preferowanych wartości jest typ szkoły i wykształcenie rodziców, co wyraźnie potwierdza znaczenie środowiska rodzinnego i szkolnego w transmisji wartości (Wojciechowska 2008, 2018). Uzyskane wyniki wpisują się ponadto w rezultaty innych badań, które potwierdzają wysokie uznanie młodzieży dla takich wartości, jak: miłość, przyjaźń, udane życie rodzinne, a w dalszej kolejności do wartości edukacyjno-zawodowych, prestiżowych i religijnych (Raport CBOS 2019, Raport CBOS 2022).

Wnioski i propozycje dla poradnictwa pedagogiczno-psychologicznego

Uzyskane wyniki badań, w powiązaniu z szerszą znajomością jakości życia młodzieży w aktualnych warunkach współczesnego świata, znajdują ważne odniesienie do poradnictwa pedagogiczno-psychologicznego. Za najważniejsze obszary wsparcia można uznać:

1. Wzmacnianie relacji oraz kompetencji komunikowania się z młodzieżą, szczególnie z tą, która posiada coraz mniejsze zdolności społeczne, słabszą odporność psychiczną czy częstszą skłonność do agresji wobec innych. Działania te z jednej strony mogą umożliwiać głębsze rozpoznanie jakości funkcjonowania młodzieży w każdym obszarze życia, z drugiej zaś – przewidywanie i oszacowanie skali zagrożeń wynikających z dynamicznie dokonujących się przeobrażeń współczesnego świata – często zbyt potocznie i pobieżnie pojmowanych.
2. Wspomaganie dorosłych w rozumieniu problemów rozwojowych młodzieży oraz w potrzebie objęcia szczególną troską kondycji psychicznej młodzieży. Podkreślić należy konieczność opierania się na rzetelnej diagnozie zdrowia młodzieży oraz szerokoprofilowych badaniach uwzględniających style życia młodzieży i dorosłych.
3. Adresatami ustaleń uzyskanych w toku badań winni stać się nauczyciele, pedagodzy, rodzice i sama młodzież. Ze szczególną troską należy odnosić się do rozpoznawania obszaru pomocy młodzieży usytuowanej w mniej korzystnym położeniu społeczno-ekonomicznym i kulturowym, która może podlegać wykluczeniu z dostępu do wartościowych dóbr kultury, w tym do dobrego wykształcenia.
4. Jak dowodzi Magdalena Piorunek, różnych form wsparcia społecznego potrzebuje młodzież, która gorzej radzi sobie z zadaniami rozwojowymi, żyje chwilą, podejmuje głównie aktywność związaną z terażniejszością, przejawia trudności w przewidywaniu przyszłości i jej zaplanowaniu (Piorunek 2011, s. 145).
5. Budowanie kompetencji poruszania się w wirtualnym świecie oraz korzystania z innych szeroko dostępnych technologii cyfrowych. Kluczowe wydaje się uczulanie młodzieży na możliwości i zagrożenia wynikające z kompulsywnego korzystania z Internetu. Poszukiwanie właściwej proporcji między życiem zapośredniczonym przez nowe technologie a tym przeżywanym wprost to bez wątpienia szczególnie wyraz troski o jakość życia młodzieży.

W konkluzji można stwierdzić, że uzyskane wyniki badań nad aksjologicznymi aspektami stylów życia dorastającej młodzieży stanowią właściwy grunt do rozpoznania obrazu świata życia młodych ludzi w zmieniających się realiach nadchodzącej nowej epoki.

Uzyskane wyniki wpisują się w dokonania innych badaczy podjętej problematyki stylów życia młodych osób. Niemniej z uwagi na odrębność metodologiczną badań nieuprawnione staje się bezpośrednie porównywanie ich wyników. Warto jednak podkreślić, na co wskazują badacze, że spośród różnych stylów życia, młodzież wyraźnie ceni styl allocentryczny, rodzinny, niezależnościowy i wygodę życia. Najmniej z kolei preferuje styl materialistyczny, konformistyczny i rywalizacyjny (Czerwińska-Jasiewicz 2005, s. 59–72). Podkreśla się ponadto, że młodzież preferuje styl życia skoncentrowany na sobie, realizując własne cele, ceni także życie rodzinne (Adamczyk 2015, s. 5–16). Wiele badań określa ponadto różnorodne aspekty

stylów życia młodzieży, które sprzyjają/lub nie zachowaniu ich zdrowia fizycznego i psychicznego (Ostrowska 1999; Fijałkowska, Oblacińska, Korzycka 2019; Kobyłka, Gortat 2020; Grzelak, Żyro 2023).

Jako istotne dla odniesienia prezentowanych w niniejszym tekście wyników badań należy uznać wyniki badań przeprowadzonych przez T. Hejnicką-Bezwińską. Zaprezentowane powyżej wyniki potwierdzają wpływ dynamicznie zmieniających się realiów życia na preferowane i realizowane modele życia młodzieży.

Młodzież słabiej skłania się do realizacji modeli życia: *minimalizm*, *socjocentryzm* i *rywalizacja*, mocniej – do *allocentryzmu*, *perfekcjonizmu*, *prestiżu* i *hedonizmu*, w porównaniu z wynikami badań cytowanej Autorki.

Z kolei w odniesieniu do cenionych wartości nadal – mimo zmieniających się kontekstów społeczno-kulturowych – młodzież za najważniejsze uznaje relacje z innymi ludźmi, zarówno tymi, którzy budują najbliższe, jak też dalsze otoczenie (rodzina/rówieśnicy), oraz spełnienie osobiste (Hejnicka-Bezwińska 1991, s. 73–75).

Przedstawione wyniki badań stanowią przyczynek do poznawania wyborów dokonywanych przez młodzież w sferze wartości, indywidualnego odczuwania przez nią niepokoju wobec subiektywnie zdefiniowanych zagrożeń oraz poszukiwania sposobów na ich złagodzenie. Przytoczone wyniki badań stanowią ważny wstęp do dalszych analiz nad stylami życia i orientacjami wartościującymi dorastającą młodzież, które wytyczą kierunek szerokoprofilowych działań edukacyjnych, wychowawczych i profilaktycznych, szczególnie w obszarze wsparcia psychologiczno-pedagogicznego.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczyk G. (2015), *Wybrane aspekty zachowań młodych konsumentów w nowych realiach rynkowych*, „Handel Wewnętrzny”, 1(354), s. 5–16.
- Adler A. (1986), *Sens życia*, Warszawa.
- Archer M.S. (2013), *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, Kraków.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (2005), *Koncepcje młodzieży na temat własnego życia – propozycja nowego modelu badań*, „Psychologia Rozwojowa”, 10(4), s. 59–72.
- Dróżka W. (2008), *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli 2004*, Kielce.
- Dróżka W. (2021), *Refleksyjność nauczyciela wobec wyzwań epoki niepewności*, w: *Obszary (nie) pewności w pracy współczesnego nauczyciela*, J.L. Pękała, K. Białożył-Wielonek (red.), Warszawa, s. 86–109.
- Fijałkowska A., Oblacińska A., Korzycka M. (red.), (2019), *Zdrowie i styl życia polskich uczniów. Raport z badań*, Warszawa.
- Frysztański K. (2000), *Problemy społeczne*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 3, W. Kwaśniewicz (red.), Warszawa, s. 205–208 i nst.
- Giddens A. (2007), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa.

- Grzelak S., Żyro D. (2023), *Jak wspierać młodzież w niestabilnym świecie? Wyzwania i rekomendacje dla wychowania, profilaktyki i ochrony zdrowia psychicznego po trudnych latach 2020–2022*, Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1991), *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz.
- Kobyłka A., Gortat M. (red.) (2020), *Zdrowy styl życia. Wyzwania XXI wieku*, Lublin.
- Lasch Ch. (2019), *Kultura narcyzmu*, Warszawa.
- Ostrowska A. (1999), *Styl życia a zdrowie. Z zagadnień promocji zdrowia*, Warszawa.
- Bourdieu P. (1984), *Distinction. Social critique of the judgement of taste*, Cambridge.
- Ossowski S. (1986), *O strukturze społecznej: Zagadnienia struktury społecznej. Struktura społeczna w społecznej świadomości*, Łódź.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa.
- Piorunek M. (2011), *(Bez)sens planowania przyszłości... Refleksje o adolescencyjnym projektowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej*, „Studia Edukacyjne”, 18, s. 134–150.
- Raport CBOS (2019), *Młodzież 2018*, Warszawa, <https://kcpu.gov.pl/wp-content/uploads/2022/11/mlodziez-2018.pdf> [dostęp: 10.08.2025]
- Raport CBOS (2022), *Młodzież 2021*, Warszawa, https://kcpu.gov.pl/wp-content/uploads/2023/01/Mlodziez-2021-raport_uzupelniony.pdf [dostęp: 15.08.2025]
- Schwab K. (2018), *Czwarte rewolucja przemysłowa*, Warszawa.
- Siciński A. (red.), (1978), *Styl życia. Przemiany we współczesnej Polsce*, Warszawa.
- Speck O. (2005), *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk.
- Weber M. (1978), *Economy and society*, Berkeley.
- Wojciechowska M. (2008), *Wartości młodego i starszego pokolenia Polaków w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, Kielce.
- Wojciechowska M. (2018), *Wartości młodzieży i jej rodziców. W kręgu refleksji nad edukacją*, Kielce.

BARBARA SKAŁBANIA

Uczelnia Korczaka w Warszawie

ORCID: 0000-0001-6857-1529

Terapia pedagogiczna jako pomoc w zaburzeniach uczenia się – perspektywa humanistyczna

Streszczenie. Celem rozdziału jest pokazanie specyfiki działań terapeutycznych realizowanych z uwzględnieniem założeń pedagogiki i psychologii humanistycznej oraz teorii związanych z nurtem nowego wychowania. Recepcja koncepcji humanistycznych przez pedagogów skutkuje zmianą w podejściu nauczyciela do ucznia/wychowanka, postrzeganiu własnych kompetencji i postawy, co otwiera drzwi dla innych sposobów pomagania w duchu otwartości i kreatywności. Zdecydowanie poszerza to i wzbogaca pole działań terapeuty i ucznia w dialogowej relacji współtworzenia rzeczywistości edukacyjnej przy wzajemnym respektowaniu istotnych zasad etycznych. Tradycyjne rozumienie terapii z centralnym usytuowaniem treningu, celami wyznaczonymi przez dorosłych i instruktażowym postępowaniu nie sprawdza się wobec nowych wyzwań, a przede wszystkim nowych potrzeb osób objętych terapią pedagogiczną. Inspiracji dla zmiany należy poszukiwać m.in. w poglądach m.in. Deweya, Masłowa, Rogersa w warstwie refleksyjności, dialogowości i podmiotowości. Treści rozdziału zawierają analizy praktyki terapeutycznej w kontekście wybranych aspektów teoretycznych.

Słowa kluczowe: edukacja, pomoc, terapia, paradygmat humanistyczny

Educational Therapy as Support for Learning Disorders – A Humanistic Perspective

Abstract. The aim of the article is to show the specificity of therapeutic activities conducted from a humanistic perspective, taking into account the principles of humanistic pedagogy and psychology, as well as theories related to the new education movement. The reception of humanistic concepts by educators results in a change in the teacher's approach to the student/pupil, perception of their own competencies, and attitude, which opens the door to other ways of helping in a spirit of openness and creativity. It significantly broadens and enriches the scope of actions for both the therapist and the student within a dialogical relationship of co-creating the educational reality while mutually respecting essential ethical principles. The traditional understanding of therapy, centered around training, goals set by adults, and instructional procedures, does not meet new challenges, and above all, the new needs of individuals receiving pedagogical therapy. Inspiration

for change should be sought, among others, in the views of Dewey, Maslow, and Rogers regarding reflection, dialogue, and subjectivity. The content of the article includes analyses of therapeutic practice in the context of selected theoretical aspects.

Keywords: education, assistance, therapy, humanistic paradigm

Wprowadzenie

Szkola od zawsze kojarzona była z nauką i dwoma procesami nauczania – uczenia się przy wyraźnej dominacji nauczania, stąd utożsamianie jej z ideologią transmisji wiedzy kreującą obraz dziecka pasywnego, podporządkowanego i nadmiernie dyscyplinowanego. Związane to jest z funkcjonalistyczno-behawioralnym oraz adaptacyjnym paradygmatem edukacji (Szczepka-Pustkowska, Klus-Stańska 2009), które kreowały i nadal kreują obraz ucznia i proces zdobywania wiedzy. W sytuacji trudności edukacyjnych uczniów¹ pojawia się kategoria terapii pedagogicznej rozumianej jako działania pomocowe dla tych, którzy z różnych powodów nie są w stanie osiągać szkolnych sukcesów i założonych efektów kształcenia.

Terapia pedagogiczna jest zatem formą interwencji w określonej sytuacji, gdzie możliwości dziecka nie sprostały oczekiwaniom edukacyjnym ze strony nauczyciela czy rodzica. Jednak od lat ugruntowana pozycja szkolnych działań terapeutycznych opiera się na tradycyjnych koncepcjach pedagogiki, nie uwzględniając – lub uwzględniając tylko w niewielkim stopniu – wyniki aktualnych badań związanych z procesem rozwoju dziecka, procesem jego uczenia oraz mechanizmów powstawania zaburzeń rozwojowych i edukacyjnych. Tak jest w przypadku poszukiwania przyczyn zaburzeń w uczeniu się, gdzie nowe koncepcje nie znajdują większego zainteresowania w praktyce pomocowej przy wyraźnej obecności koncepcji etologicznych pochodzących z lat 80.–90. ubiegłego wieku.

Istnieje zatem konieczność spojrzenia na terapię realizowaną w szkole/przed-szkole w nurcie innych koncepcji/paradygmatów zorientowanych humanistycznie (konstruktywistyczny, krytyczno-emancypacyjny). Konsekwencją tego zwrotu ma być bardziej spersonalizowane podejście do ucznia, dostrzeganie jego potencjału, a nie tylko deficytów, dawanie przestrzeni dla własnej aktywności w połączeniu z indywidualnym formułowaniem celów dla świadomie podejmowanych działań. Jak zauważa Józefa Bałachowicz, w świadomości nauczycieli nadal króluje obraz dziecka jako „system braków”, „system z deficytami”, „projekt do zrobienia” przy stosowaniu przez nich instrukcyjnego stylu pracy z dzieckiem (Bałachowicz 2009). Często punktem wyjścia dla działań terapeutycznych jest diagnoza negatywna, co już na wstępie wyznacza pole ograniczeń dla dziecka i obszar powinności dla

¹ W artykule stosuję terminy: trudności w uczeniu się, zaburzenia uczenia się i niepowodzenia szkolne dla określenia kluczowego zagadnienia będącego przedmiotem uruchomienia działań pomocowych w edukacji.

nauczyciela. O diagnozę pozytywną upominały się m.in. Irena Obuchowska, Ewa Wysocka, postulując łączenie jej z diagnozą negatywną. Zdaniem E. Wysockiej diagnoza „pomijająca poznanie niezaburzonych sfer funkcjonowania jednostki i pozytywnych warunków rozwoju jest niepełna i ogranicza obszar projektowanych działań modyfikacyjnych, zmniejszając ich skuteczność” (Wysocka 2013, s. 107).

Diagnoza pedagogiczna dość długo zawierała w swojej treści elementy wartościowania negatywnego, np. „nie umie”, „nie potrafi”, „na niskim poziomie”, „zaburzone”, „słabo rozwinięte”, co kreowało negatywny obraz osoby diagnozowanej i wpisywało się w koncepcję osoby nieradzącej sobie i wymagającej szybkiej „naprawy”. Skutkiem takiego podejścia jest konstruowanie niskiej samooceny ucznia przy braku wiary w swoje możliwości i lokowaniu nadziei na zmianę tylko po stronie nauczyciela. Ta swoista bezradność ucznia/dziecka zbudowana poprzez diagnozę negatywną wpływała i nadal wpływa źle na jego udział w terapii i podejmowanie jakiejkolwiek aktywności poznawczej zmierzającej do zmiany. Zatem tradycyjne poglądy na edukację w połączeniu z tradycyjnym rozumieniem i definiowaniem pojęć w zakresie poruszanej tematyki stały się kanwą dla tradycyjnych działań terapeutycznych będących tylko przedłużeniem klasycznego procesu kształcenia. Pojawia się zasadnicze pytanie o charakter, cel i zasadność takiej terapii, która w niewielu wymiarach lub w ogóle nie różni się od jednostki lekcyjnej, a nawet staje się jej wierną kopią. Problem dotyczy dość licznej grupy uczniów, którzy nie odnaleźli się pomyślnie w strukturze szkoły tradycyjnej i zostali objęci dodatkowymi formami pomocy.

Kolejne ważne pytanie dotyczy sensu i rozumienia terapii pedagogicznej, wokół której są liczne kontrowersje wyrażone pytaniem: Czy terapia pedagogiczna jest rzeczywiście pomocą? Czy aktualnie realizowana pomoc terapeutyczna inspirowana jest koncepcjami zorientowanymi humanistycznie?

Zaburzenia uczenia się jako przedmiot działań pomocowych

Trudności w uczeniu się to termin obecny w przestrzeni społecznej od 1963 roku, gdzie za sprawą Samuel Kirka dotyczył on początkowo tylko dzieci z zaburzeniami w rozwoju języka, mowy, umiejętności czytania i pisanie oraz komunikacji z wykluczeniem dzieci z niepełnosprawnością sensoryczną i intelektualną. Z uwagi na interdyscyplinarny charakter pojęcia nie zostało ono jednoznacznie zdefiniowane i budzi nadal spory w środowisku psychologów i pedagogów. W literaturze tematycznej, za sprawą Marty Bogdanowicz, jest ono używane w znaczeniu szerszym – jako niespecyficzne trudności w uczeniu się i węższym – jako specyficzne/wybiórcze trudności w uczeniu się. Określenie „specyficzne” należy rozumieć jako wybiórcze, związane z czytaniem i pisanem (język symboli), które występują u uczniów

w normie intelektualnej (Bogdanowicz 1994, s. 23). Dotyczą one czynności czytania i pisanie, mają charakter nasilony i trwałe. W etiologii tych zaburzeń analizowane są koncepcje biologiczne, psychologiczne i pedagogiczne celem wyjaśnienia przyczyn i prognozowania kierunku pomocy, które pozostają poza zakresem aktualnego tematu.

W literaturze psychologicznej i pedagogicznej problem specyficznych trudności w uczeniu się określany jest mianem „deficytu poznawczego”, zaburzenia, niezdolności, zakłócenia, w odniesieniu do zaburzeń czytania i pisanie określa się go jako dysleksja rozwojowa. Według definicji z 1994 roku ogłoszonej przez International Dyslexia Association: „Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem uwarunkowanym konstytucjonalnie [...]” (Bogdanowicz 1994, s. 25).

W grupie koncepcji biologicznych są takie, które wskazują na uszkodzenia okolic mózgu odpowiadających za czytanie i pisanie, determinacji dziedziczenia, opóźnienia dojrzewania centralnego układu nerwowego czy zaburzeń rozwoju emocjonalnego (Bogdanowicz 1994, Kaja 2003). Koncepcje psychologiczne podkreślają związek dysleksji rozwojowej z zaburzeniami rozwoju mowy dziecka (Sawa 1990, Krasowicz-Kupis 1997, 2001), zaburzeniami rozwoju uczuciowego, niewłaściwej motywacji. W praktyce szkolnej popularna jest koncepcja Haliny Spionek oparta na teorii dynamicznych układów funkcjonalnych Aleksandra Łurii, co dotyczy zaburzeń rytmu rozwoju w zakresie funkcjonowania analizatorów (Spionek 1970). Na uwagę zasługuje też koncepcja zaburzeń integracji percepcyjno-motorycznej (Bogdanowicz 1997) oraz koncepcje lingwistyczne, które skupiają się na języku i jego strukturze. Z uwagi na charakter rozdziału skupię się bardziej na praktyce terapeutycznej specyficznych trudności w uczeniu się, pomijając szczegółowe zagadnienia teoretyczne i terminologiczne. Poczynione analizy upoważniają do wniosku, iż terapeuci podejmujący działania pomocowe nie powinni ograniczać się do rozwijania funkcji percepcyjno-motorycznych u dzieci, ale zadbać o rozwój korzystnych cech ich osobowości ze szczególnym uwzględnieniem samoakceptacji i adekwatnej samooceny z uwzględnieniem w pracy preferowanego stylu uczenia się (Wszeborowska-Lipińska 1995, s. 70). Niezwykle istotne jest podejście do ucznia i przyjęty paradygmat postępowania terapeutycznego. Kolejny wniosek dotyczy wielości podejść i zróżnicowanych działań, które nie mogą stanowić zamkniętego katalogu ćwiczeń czy treningu popularyzowanych w nurcie koncepcji behawioralnych, których celem jest „naprawa dziecka”. Sięganie do założeń koncepcji humanistycznych podkreśla relacyjny i dialogowy charakter pomocy rozumianej jako potrzeba pracy nad sobą przy wspomagającej roli terapeuty i uświadomieniu sobie własnego potencjału. Redefiniowania wymagają zatem zarówno rozumienie procesu terapii pedagogicznej, jak też założenia humanistyczne dla jego realizacji.

Terapia pedagogiczna – wokół rozumienia terminu

Współczesna szkoła jest zatopiona w wielu działaniach pozadydaktycznych, uzupełniających podstawowe działania edukacyjne oraz kluczowe funkcje. Coraz częściej akcentowana jest funkcja wspomagająca uczniów w zajęciach dydaktycznych, co znajduje odzwierciedlenie w systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej sankcjonowanym przepisami prawa oświatowego. To wynik dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, która jak w soczewce odbija się w codzienności szkoły i koncentruje na wzrastającej liczbie uczniów z niepowodzeniami szkolnymi. Wiele kontrowersji wciąż budzą działania terapeutyczne, wspomagające rozwój ucznia na każdym etapie jego edukacji. Terapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej wciąż jest niedoszacowana, mało doceniona, co może być wynikiem wielu niejasności i niejednoznaczności w jej rozumieniu i praktykowaniu. Widoczna jest pewna dychotomia w postrzeganiu tej formy szkolnej pomocy od bezwarunkowej akceptacji i pełnego zaangażowania do negacji i pojawienia się postawy sceptycznej u nauczycieli, uczniów oraz specjalistów.

Terapia jest kategorią zaczerpniętą z medycyny, gdzie oznacza „przywracanie zdrowia chorym za pomocą leków lub zabiegów, oznacza także sposób, metodę leczenia” (*Słownik wyrazów obcych* 1995, s. 1103). Medyczne korzenie terapii podkreślają jej stosowanie wobec pacjentów w sytuacji choroby. Takie rozumienie pojęcia transferowano do pedagogiki specjalnej/pedagogiki leczniczej w przyjęciu początkowo medycznego modelu niepełnosprawności, w którym działania lecznicze skierowane są na osobę dotkniętą zaburzeniem lub dysfunkcją rozwojową. Przy czym zakłada się, że pedagogika specjalna nie jest tylko teorią wychowania i nauczania w szkolnictwie specjalnym, ale teorią i praktyką kształcenia specjalnego w różnych formach jego organizacji (Sękowska 2001, s. 45), co uzasadnia działania terapeutyczne w różnych formach kształcenia dzieci i młodzieży.

Terapia w szerszym rozumieniu oznacza pomoc nakierowaną w stronę osób znajdujących się w kryzysie, trudnej sytuacji edukacyjnej lub społecznej, potrzebujących wsparcia. Edukacyjne rozumienie terminu zaistniało w wielu publikacjach pedagogicznych, między innymi (Kargulowa, Nartowska, Maciarz, Gruszczyk-Kolczyńska, Dykcik, Jastrząb, Balejko, Czajkowska-Herda, Bogdanowicz, Zińczuk, Skalbiana, Lewandowska-Kidoń, Dąbrowska, Stankowski, Kowaluk). Rozumienie terapii w edukacji opiera się na działaniach skierowanych na trudności szkolne, ich przyczyny i objawy, co akcentuje pozytywistyczny paradygmat pedagogiki w ujęciu tradycyjnym. Klasyczne definicje pochodzą z lat 80.–90. ubiegłego wieku (Nartowska 1980, Kaja 1998, Jastrząb 1997, Gruszczyk-Kolczyńska 1980, Czajkowska-Herda 1998) (Kaja 1998). W definiowaniu działań naprawczych w obszarze edukacyjnym obecne są też inne terminy, takie jak: reedukacja (Zakrzewska 1996, Kujawa-Kurzyna 1994), zajęcia korekcyjno-wyrównawcze oraz zajęcia korekcyjno-kompensacyjne

(Czajkowska-Herda 1998), co tworzy siatkę pojęć w polu interwencji pedagogicznej. Terapia pedagogiczna określana jest też edukacją terapeutyczną (Jastrząb 1997). Struktura terapii uwzględnia cztery tory pracy z dzieckiem: psychokorekcyjny, czyli usprawnianie funkcji i procesów psychofizycznych, psychodydaktyczny, czyli kształtowanie szkolnych umiejętności, psychoterapeutyczny, czyli rozwijanie świadomości aktywnego udziału ucznia w procesie przezwyciężania trudności, oraz ogólnorozwojowy, czyli usprawnianie psychofizycznego i emocjonalnego rozwoju. W praktyce najczęściej stosowany jest tor psychokorekcyjny i psychodydaktyczny. Poza działaniami dydaktycznymi istotne są działania wspierające dziecko od strony emocjonalnej i wolitywnej, co powinno być priorytetem w postępowaniu nauczyciela/terapeuty z naciskiem na słowo „powinno”.

W rozumieniu praktyków terapia pedagogiczna to przede wszystkim specjalistyczna pomoc, którą kieruje dorosły, najczęściej nauczyciel. W nieco innym, bardziej aktualnym ujęciu, terapię pedagogiczną rozumie się nie tylko przez pryzmat usprawniania i eliminowania lub minimalizowania braków, ale też jako przewidywanie możliwości rozwojowych jednostki.

Wszystkie definicje terapii pedagogicznej uwzględniają działania pomocowe przy większym nastawieniu na pracę z uczniem mającym specyficzne trudności w uczeniu się (dysleksja, dysgrafia, dysortografia). Dzieci z niepełnosprawnością częściej włączone są w zajęcia rewalidacyjne, które obejmują wiele innych działań nakierowanych na wzmacnianie i intensyfikowanie szans na rozwój i optymalne funkcjonowanie.

Terapia w edukacji jest zatem kalką działań osadzonych w określonym nurcie i koncepcjach naukowych z zakresu antropologii, psychologii i pedagogiki, zgodnie z funkcjonowaniem szkoły tradycyjnej. W treściach ujęć definicyjnych pojawiają się następujące określenia: usuwanie trudności i likwidowanie zaburzeń, zmniejszanie opóźnień, usprawnianie, wyrównywanie deficytów, pokonywanie zaburzeń i wyrównywanie dysharmonii rozwojowych. Przytoczone określenia wskazują działania naprawcze jako cel terapii pedagogicznej, co mieści się w nurcie pedagogiki leczniczej. Ciekawe jest też to, że często pojawia się słowo „oddziaływanie”, co związane jest z aktywnością nauczyciela i wskazuje na bardziej instrumentalne traktowanie ucznia. Terapia jako „oddziaływanie pedagogiczne” obecna jest w definicjach Aleksandry Maciarz, Bogdanowicz, Ireny Czajkowskiej, Kazimierza Herdy, jako specjalistyczna pomoc (Antoni Balejko), jako interwencja wychowawcza (Edyta Gruszczyk-Kolczyńska), jako oddziaływanie terapeutyczno-wychowawcze (Kaja). Każdy proces uczenia się pozostaje w ścisłej relacji z rozwojem, zatem celem terapii nie może być tylko wytrenowanie określonych umiejętności, ale stworzenie najbardziej optymalnych warunków dla holistycznego rozwoju, przede wszystkim zminimalizowanie wpływów negatywnych. Na potrzeby terapii przyjmuje się, iż uczenie się to gromadzenie doświadczeń, których celem jest modyfikowanie zachowań przypisanych roli ucznia.

Konkludując, można wnioskować, że terapia pedagogiczna, podobnie jak edukacja, jest mocno osadzona w nurcie pedagogiki pozytywistycznej i nakierowana na likwidowanie lub pomniejszanie zaburzeń z pominięciem roli osoby objętej terapią i jej partycypacji w tym procesie oraz pominięciem indywidualnych zasobów oraz wartości płynących z interakcji osobowej, co stanowi istotę koncepcji humanistycznych. Praca na deficytach bez akcentowania wartości potencjału oraz praca oparta na instruktażu udzielanym przez nauczyciela wobec ucznia nie spełnia wymagań koncepcji humanistycznych. Pomoc i terapia mają wspólny rdzeń, jakim jest zaangażowanie na korzyść innej osoby i chęć zmiany jej sytuacji. Terapia ma na celu pomaganie i wspieranie osoby w radzeniu sobie, stąd analogia między relacją terapeutyczną i relacją pomocową.

Aspekty humanistyczne w pomocy terapeutycznej

Orientacja humanistyczna jest podejściem poznawczym, które głosi, iż przedmiot pedagogiki jest zdecydowanie odmienny od przedmiotu nauk przyrodniczych, a analiza zjawisk pedagogicznych czerpie inspiracje z fenomenologii, hermeneutyki, interakcjonizmu symbolicznego czy filozofii dialogu. Podejście humanistyczne jest obecne w naukach społecznych nastawionych na pracę z drugim człowiekiem jako przeciwstawianie się poglądom mocno ugruntowanym w naukach przyrodniczych oraz jako przykład otwarcia na relację społeczną i potrzeby drugiego podmiotu. Zwolennikami pedagogiki zorientowanej humanistycznie są m.in. Herbert Blumer, Edmund Husserl, Hans-Georg Gadamer, Harold Garfinkel, Jürgen Habermas, Anthony Giddens.

W pracy socjalnej (praca z człowiekiem) obecna jest kategoria modelu rozumianego jako teoretyczny konstrukt, który w ujęciu normatywnym zakłada istnienie stanu idealnego, co jest raczej trudne do osiągnięcia przez osoby pomagające i wspomagane, uwikłane w ryzyko odczuwania dyskomfortu czy niezadowolenia. Konstrukt *model terapii pedagogicznej* przyjmuję w swoich analizach tylko w celu porządkowania informacji i kierunkowania praktyki terapeutycznej z pełną świadomością jego niejednoznacznego znaczenia.

Model terapii humanistycznej, poprzez analogię do modelu pracy socjalnej, można zdefiniować za Izabelą Krasiejko jako podejście stanowiące całość koncepcji odnoszących się do teorii, odczuć, postaw i działań będących rodzajem przewodnika po metodycznym działaniu pedagogicznym/terapeutycznym (Krasiejko 2010). Jego założenia opierają się na podmiotowości, wartościach, szacunku w dążeniu do pełnego rozwoju jednostki z wykorzystaniem jego osobistych zasobów i kompetencji. Zastosowanie modelu humanistycznego wymaga innego rozumienia sytuacji ucznia i jego potrzeb, posiadania określonych kompetencji przez osobę pomagającą (doradca, spolegliwy, opiekun, leseferysta) oraz cech takich, jak: odpowiedzialność,

empatia, wolność, zaufanie, tolerancja. W dalszych rozważaniach tematycznych podejmuję kilka wybranych zagadnień celem refleksji związanej z ich obecnością i rozumieniem w pracy terapeutycznej nauczyciela z uczniem. Analizując wybrane założenia koncepcji humanistycznych, chcę zwrócić uwagę na potrzebę ich stosowania w terapii pedagogicznej. W grupie podejmowanych zagadnień są: rozwój, relacja, refleksja oraz styl pracy terapeuty wynikający z modelu poradnictwa liberalnego związanego z humanistyczną koncepcją człowieka (Kargulowa 2006; Wojtasik 1993). Wybór powyższych zagadnień jest efektem osobistych przemyśleń i doświadczeń związanych z praktyką terapeutyczną.

Teorie humanistyczne dość mocno akcentują rozwój jako proces kierowany tendencją do tego, aby realizować wszystko to, co w człowieku jest potencjalne (Abraham Maslow). Zwolennicy psychologii humanistycznej określają rozwój jako proces samospełnienia się i dużo uwagi poświęcają samoświadomości człowieka. W działaniach terapeutycznych istotny jest zatem subiektywny świat ucznia, którego poznanie jest warunkiem zrozumienia motywów jego działania i źródłem wszelkich zmian. Niezwykle istotna jest w nim świadomość słabych i mocnych stron celem wspierania i wykorzystania ich w działaniach wyrównawczych oraz kompensacyjnych. W grupie mocnych stron ucznia są: cechy charakteru, umiejętności, wiedza oraz zainteresowania. Bardzo często zainteresowania są istotnym elementem działań terapeutycznych i inspiracją do podejmowania różnych form aktywności. Tradycyjna praktyka terapeutyczna, podobnie jak diagnoza, skupia się na brakach i deficytach, zapominając o potencjale i możliwościach osoby.

Znaczącą rolę odgrywa identyfikacja emocji, umiejętność definiowania siebie i swoich problemów. Postrzeganie samego siebie jest istotnym elementem budowania własnego wizerunku i koncepcji osoby, akceptacja słabych stron motywuje do pracy nad sobą. W tradycyjnej praktyce terapeutycznej nie ma raczej przestrzeni do namysłu, rozmowy o własnej perspektywie postrzegania siebie i swoich problemów, które najczęściej identyfikuje terapeuta według własnej wiedzy i sobie znanych sposobów. Brak uwzględnienia perspektywy ucznia jest dużym utrudnieniem w realizacji pracy terapeutycznej i negatywnie wpływa na jej efekty. Terapii przyświeca zasada, iż pomoc skierowana do ucznia musi uwzględniać środowisko rodzinne w perspektywie temporalnej (historia rozwoju, funkcjonowanie aktualne i prognozy rozwojowe). Jest to szczególnie istotne w ustaleniu źródła trudności, sposobów i efektów udzielanej wcześniej pomocy oraz prognozowaniu działań wspierających.

Działania terapeutyczne dążą do pracy nad sobą poprzez angażowanie się i przekształcanie swoich doświadczeń adekwatnie do zmieniającej się sytuacji (Paul Ricoeur, John Dewey). Proces terapii można analizować w kontekście trzech wymiarów: terapeuty, osoby wspomaganej oraz ich relacji. Podstawą działań pomocowych jest relacja terapeutyczna nawiązywana między podmiotami, która winna opierać się na trzech filarach: poczuciu bezpieczeństwa, życzliwości i wzajemności. Relacja harmonijna o łagodnym nasileniu kontroli stanowi ważny element afiliacji

(Lubiewska 2019). Znaczenie relacji w procesie pomocowym podkreślają zarówno psycholodzy, pedagodzy, psychiatrzy, jak i pracownicy socjalni. Istotne jest rozumienie kluczowego pojęcia z uwzględnieniem wiedzy z zakresu psychoterapii. Relacja stwarza warunki do zaistnienia obu stron, zrozumienia sytuacji, motywowania do pracy nad sobą z wykorzystaniem rozpoznanych zasobów własnych. Relacja między osobą pomagającą i wspomaganą ma znaczący wpływ na skuteczność podejmowanych działań (Krawczyk 2020).

W ujęciu Lawrence'a Brammera:

[...] relacja pomagania jest relacją dynamiczną, to znaczy nieustannie zmieniającą się na poziomie słownym i niesłownym. Relacja ta, zarówno dla pomagającego, jak i wspomaganego, jest głównym narzędziem wyrażania i spełniania potrzeb. Jest również środkiem splatającym problemy wspomaganego z ekspertyzą pomagającego [...], kładzie nacisk na zabarwienie afektywne (Brammer 1994, s. 61).

W ramach relacji rozumianej na gruncie nauk społecznych zasadne jest odwołanie się do takich terminów, jak: dialog, współpraca, emancypacja, autonomia, a przede wszystkim podmiotowość. W budowaniu relacji pomocowej ważne jest to, jaki charakter ma proces pomocy: zewnętrzny czy wewnętrzny. Przy zewnętrznym charakterze (terapia narzucona, terapia przez zaskoczenie) bardziej możliwy jest opór zamiast współpracy, terapia staje się uciążliwa, a relacja ma bardziej instrumentalny charakter. Charakter relacji między terapeutą i uczniem w dużym stopniu warunkowany jest postrzeganiem terapii i jej umiejscowieniem w edukacji. W szkole często terapia kojarzy się z sytuacją trudną, nacechowaną wykluczeniem lub stygmatyzacją ucznia, co nie buduje podmiotowości i zaangażowania. Utrata podmiotowości skutkuje brakiem zachowań sprawczych i przyczynia się do kształtowania tzw. wyuczonej bezradności, która traktowana jest jako wynik braku związku między wzmocnieniem otrzymywanym a swoimi właściwościami, co buduje przekonanie jednostki o braku mocy sprawczej (Seligman 2003). W praktyce terapeutycznej przykładem są sytuacje, w których uczeń nie podejmuje próby wykonania zadania, twierdząc, że tego nie potrafi lub jest zbyt trudne, nie poradzi sobie z tym.

Włączenie podmiotowości do praktyki bycia z drugim człowiekiem dokonuje się w nurcie przekonanych kształtowanych przez teorie humanistyczne. Należy pamiętać o tym, aby pomoc w terapii była realizowana w ujęciu „pomocy usamodzielniającej” (Ciczowska-Giedziun, Dymowska 2018), a nie tylko kontrolującej i nakazowej. Różnica dotyczy swobody działania, potrzeby uznania i przestrzeni do wolności, co może pozostawać w sprzeczności z tradycyjnym rozumieniem pomocy opartej na dyrektywach, wskazówkach, kierowanej w całości przez terapeutę. W relacji terapeutycznej ujmowanej humanistycznie niezwykle ważne jest wspólne uzgadnianie celów, co nie jest realizowane w tradycyjnych praktykach terapeutycznych, gdzie autorem celu jest zazwyczaj terapeuta. Cele terapii muszą wynikać z potrzeb dziecka i postrzegania przez niego aktualnej sytuacji, powinny być realistyczne i osiągalne (Heaton

2014, s. 79). W orientacji humanistycznej mocno akcentowany jest prymat relacji osobowej nad metodami i strategiami stosowanymi przez nauczyciela wobec ucznia.

Kolejnym czynnikiem humanistycznego podejścia jest refleksja jako ważna czynność umysłowa, która polega na uświadomieniu istnienia oraz przebiegu swoich procesów myślowych. Brak refleksyjności wynika z faktu przywiązania terapeuty do rutynowych czynności czy działań wzorowanych na klasycznych rozwiązaniach. Dobry terapeuta pracujący w nurcie humanistycznym kieruje się namysłem wynikającym z niepewności i towarzyszących wątpliwości. Henryka Kwiatkowska, nawiązując do rozważań Donalda Schöna, uważa, że „refleksja jest procesem intelektualnym, polegającym na strukturyzacji bądź restrukturyzacji doświadczenia, posiadanej wiedzy, czy nawet intuicji” (Kwiatkowska 1997, s. 146). Refleksja staje się dla terapeuty źródłem rozwoju wiedzy osobistej (normy, przeświadczenia, sądy, opinie) potrzebnej do rozwiązywania nowych problemów oraz czynnikiem własnego rozwoju zawodowego. Wiedza osobista terapeuty tworzona jest w trakcie działania, która uzupełnia wiedzę teoretyczną, co jest szczególnie ważne w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Refleksyjność odnajdujemy w nurtach Nowego Wychowania, głoszących, iż proces szeroko rozumianej edukacji winien dokonywać się w działaniu i poprzez działanie, co jest szczególnie ważne w pracy z ludźmi. Praktyka realizowana oraz doświadczana stają się źródłem ciągłego rozwoju, a ich cechą jest odejście od rutynowych czynności na rzecz działań kreatywnych, co wyróżnia refleksyjne podmioty. W zakresie refleksyjnej praktyki ważne jest, aby terapeuta nawiązał przyjazne stosunki z dzieckiem, akceptował dziecko takim, jakim jest, pozwalał na swobodę w wyrażaniu uczuć, zachowując przy tym wrażliwość, szanował jego umiejętności w samodzielnym radzeniu sobie z trudnościami, nie wpływał, ale podążał za dzieckiem, nie przyspieszał terapii (Nowak 2009).

Zachęcanie ucznia do myślenia o swoim działaniu stanowi o jego zaangażowaniu w terapię, ale też kształtuje umiejętność korzystania z nabytych doświadczeń i uświadamiania sobie wartości w nich tkwiących. Refleksyjna terapia jako czynnik refleksyjnej praktyki ma swoje źródło w pracach Sokratesa, Arystotelesa, które opisują procesy umysłowe. Instruktażowe strategie i zachowania przyjmowane przez nauczyciela i ucznia w procesie pokonywania szkolnych trudności nie zapewniają skuteczności, stąd postulat włączenia myślenia analitycznego, kreatywności i uczenia się z doświadczenia. W procesie terapeutycznym dość ważne jest zagadnienie stawiania granic i kontroli przez terapeutę, którym Carl Rogers określa nauczyciela, stawiając przed nim nowe wyzwania i zobowiązania. Jego zdaniem granice są potrzebne wyłącznie tam, gdzie jest to naprawdę konieczne po to, aby uświadamiać osobie wspomaganej obowiązek odpowiedzialności za relacje i przebieg spotkania (Rogers 1978). Włączanie wspomaganej w planowanie działań jest przejawem podmiotowego traktowania i zgody na partycypację w procesie pomocy. Według Rogersa osoby pomagające powinny legitymizować się trzema podstawowymi cechami: kongruencją, akceptacją osoby wspomaganej oraz empatią (Rogers 2002).

Podsumowanie

Terapia pedagogiczna jest aktywnością nauczyciela i ucznia we wzajemnej relacji pomocowej. Praca w oparciu o założenia nurtu humanistycznego modyfikuje praktykę terapeutyczną w warstwie działań nauczyciela/terapeuty, wspomaganego oraz łączącej ich relacji. Dla terapeuty humanisty najważniejsza jest osoba, a nie zaburzenia czy metody pracy. Podstawą wszelkich oddziaływań są potrzeby człowieka, a zwłaszcza potrzeba bezpieczeństwa zarówno fizycznego, jak i psychicznego, potrzeba akceptacji i uznania. Wyrazem humanizmu jest szacunek dla aktywności i autonomicznych decyzji osoby wspomaganej. W komunikacji terapeutycznej instruowanie czy dawanie rozwiązań ustępuje miejsca słuchaniu i rozumieniu, parafrazowaniu, swobodnej rozmowie, negocjowaniu. Niezwykle ważne są doświadczenia budujące wiedzę praktyczną oraz refleksja obu stron relacji terapeutycznej. Terapia pedagogiczna jako działanie pomocowe zbyt mocno osadzona jest w modelu medycznym, stąd niechęć uczniów i brak większych sukcesów w jej realizacji. Odczarowanie tej formy pomocy wymaga nie tylko zmiany myślenia, ale też innego spojrzenia na praktykę z włączaniem nowych rozwiązań w nurcie idei humanistycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Bałachowicz J. (2009), *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa.
- Bogdanowicz M. (1994), *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedź na pytania rodziców i nauczycieli*, Lubin.
- Bogdanowicz M. (1997), *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Warszawa CMPP-P 1997.
- Brammer L. (1984), *Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności*, Warszawa.
- Ciczowska-Giedziun M., Dymowska M. (2018), (Nie) podmiotowy wymiar pomagania w pracy socjalnej, „Praca Socjalna” nr 2(33), s. 31–43.
- Czajkowska I., Herda K. (1998), *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Warszawa.
- Heaton J. (2014), *Podstawy umiejętności terapeutycznych*, J. Bartosik (przeł.), Gdańsk.
- Jastrząb J. (1997), *Toruńska Szkoła Terapeutyczna*, Toruń.
- Kaja B. (1998), *Zarys terapii dziecka*, Bydgoszcz.
- Kaja B. (red.) (2003), *Diagnoza dysleksji*, Bydgoszcz.
- Kargulowa A. (2006), *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa.
- Krasiejko I. (2010), *Metodyka działania asystenta rodziny. Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach w pracy socjalnej*, Katowice.
- Krasowicz-Kupis G. (1997, 2001), *Język. Czytanie. Dysleksja*, Lublin.
- Krawczyk R. (2020), *Wybrane aspekty relacji pomocowej w pracy socjalnej z osobami z zaburzeniami psychicznymi*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia”, vol. 33.
- Kujawa E., Kurzyńska E. (1996), *Reedukacja dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu metodą 18 struktur wyrazowych*, Warszawa.
- Kwiatkowska H. (1997), *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, Warszawa.

- Lubiewska K. (2019), *Przywiązanie w kontekście wrażliwości rodzicielskiej, socjalizacji oraz wpływów kulturowych*, Warszawa.
- Nowak B. (2009), *Nauczyciel jako terapeuta w traumatycznych wydarzeniach życia ucznia*, w: *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności: Doświadczenia, badania, koncepcje*, E. Przygońska, I. Chmielewska (red.), Łódź, s. 27–35.
- Rogers C. (1978), *Uczyć się być wolnym*, w: *Przełom w psychologii*, K. Jankowski (red.), Warszawa.
- Rogers C. (2002), *O stawianiu się osobą*, Poznań.
- Sawa B. (1990), *Dzieci z zaburzeniami mowy*, Warszawa.
- Seligman M., Walker E., Rosenhan D. (2003), *Psychopatologia*, Poznań.
- Sękowska Z. (2001), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa.
- Słownik wyrazów obcych* (1995), E. Soból (red.), Warszawa.
- Spionek H. (1970), *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa.
- Szczepka-Pustkowska M., Klus-Stańska D. (red.) (2009), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa.
- Wszeborowska-Lipińska B. (1992), *Rozwój psychomotoryczny, edukacja, osobowość młodzieży dyslektycznej*, „Scholasticus”, nr 1.
- Wysocka E. (2013), *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Kraków.
- Zakrzewska B. (1996), *Trudności w czytaniu i pisanii. Modele ćwiczeń*, Warszawa.

JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0001-9980-6597

Wsparcie i poradnictwo w przygotowaniu nauczycieli do wykorzystania technologii wspomagających w pracy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD)

Streszczenie. W artykule podjęto problematykę przygotowania nauczycieli do udzielania wsparcia dzieciom z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) z wykorzystaniem technologii wspomagających (AT). W badaniach wzięli udział studenci edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej i pedagogiki specjalnej oraz nauczyciele pracujący w polskich szkołach i przedszkolach. W badaniach szczególną uwagę zwrócono na przygotowanie badanych do korzystania z technologii asystujących w pracy z dziećmi z ASD, na obszary związane z poczuciem kompetencji, doświadczeniem praktycznym, dostępnością narzędzi oraz rolą poradnictwa w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego. Wyniki badań wskazują na ograniczone doświadczenia badanych oraz wyraźną potrzebę ukierunkowanych szkoleń i doradztwa, które pozwalałyby skuteczniej łączyć wiedzę teoretyczną z praktyką edukacyjną. Rozdział wpisuje się w dyskusję nad rolą wsparcia i poradnictwa pedagogicznego w procesie budowania inkluzyjnego środowiska edukacyjnego.

Słowa kluczowe: technologie wspomagające (AT); autyzm (ASD); nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej; poradnictwo edukacyjne; edukacja włączająca; rozwój kompetencji nauczycieli

Support and Guidance in Preparing Teachers to Use Assistive Technologies in Working with Children with ASD

Abstract. The article addresses the issue of preparing teachers to support children with Autism Spectrum Disorder (ASD) through the use of Assistive Technology (AT). The study involved pre-service teachers in preschool education, early childhood education, and special pedagogy, as well as in-service teachers working in Polish schools and kindergartens. Particular attention was given to the participants' preparedness to use assistive technologies in working with children with ASD, focusing on areas related to perceived competence, practical experience, availability of tools, and the role of guidance in the process of education and professional development. The findings highlight the participants' limited experience and indicate a clear need for targeted train-

ing and counseling that would enable a more effective integration of theoretical knowledge with educational practice. The article contributes to the broader discussion on the role of support and pedagogical guidance in building an inclusive educational environment.

Keywords: assistive technologies (AT); autism spectrum disorder (ASD); early education teachers; pedagogical guidance; inclusive education; teacher professional development

Wprowadzenie

Wczesna edukacja odgrywa kluczową rolę w rozwoju dziecka, szczególnie w przypadku dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD). To właśnie w pierwszych latach życia kształtują się fundamenty komunikacji, kompetencji społecznych i emocjonalnych oraz zdolności do uczestniczenia w życiu społecznym i edukacyjnym. Odpowiednio zaplanowane wsparcie i pomoc instytucjonalna są w tym procesie niezbędne, aby umożliwić dziecku pełniejsze uczestnictwo w edukacji i rozwój jego potencjału.

Jednym z istotnych narzędzi wspierających rozwój dzieci z ASD są technologie wspomagające (Assistive Technologies, AT). Termin ten obejmuje różnorodne rozwiązania – od prostych pomocy wizualnych i komunikacyjnych po bardziej zaawansowane narzędzia cyfrowe, takie jak aplikacje do treningu regulacji emocji, programy wspierające komunikację alternatywną (AAC) czy interaktywne harmonogramy wizualne. Badania międzynarodowe dowodzą, że technologie te mogą skutecznie wspierać procesy komunikacyjne, sprzyjać regulacji emocji, poprawiać koncentrację uwagi oraz ułatwiać interakcje społeczne, co przekłada się na rozwój poznawczy i społeczno-emocjonalny dziecka.

W literaturze podkreśla się także, że rozwój społeczno-emocjonalny jest kluczowym obszarem w pracy z dziećmi z ASD. Kompetencje takie, jak samoświadomość, samoregulacja, świadomość społeczna, budowanie relacji i podejmowanie odpowiedzialnych decyzji (CASEL 2020) tworzą fundament prawidłowego funkcjonowania dziecka w grupie rówieśniczej i środowisku edukacyjnym. Integracja technologii wspomagających w praktykach edukacyjnych daje nauczycielom możliwość bardziej zindywidualizowanego i skutecznego wspierania rozwoju tych kompetencji. Pomimo potencjału technologii wspomagających, ich wykorzystanie w polskich przedszkolach i szkołach podstawowych w rozwoju społeczno-emocjonalnym dzieci z ASD pozostaje ograniczone i fragmentaryczne.

W tym kontekście przygotowanie nauczycieli – zarówno tych dopiero kształcących się – studentów kierunków nauczycielskich, jak i praktykujących – staje się kluczowym obszarem refleksji pedagogicznej. To właśnie nauczyciele pełnią rolę pośredników między technologią a dzieckiem, a ich wiedza, postawy i poczucie kompetencji decydują o tym, czy technologie wspomagające zostaną wykorzystane w sposób efektywny i zgodny z zasadami inkluzji edukacyjnej. Brak dostatecznego przygotowania w tym

zakresie może skutkować utrwalaniem barier w rozwoju dzieci z ASD i ograniczaniem ich szans na pełne uczestnictwo w procesach edukacyjnych i społecznych.

W niniejszym artykule skoncentrowano się na analizie przygotowania studentów i nauczycieli wczesnej edukacji w Polsce do korzystania z technologii wspomagających w pracy z dziećmi z ASD. Rozdział wpisuje się w szerszą problematykę pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa w edukacji, podkreślając znaczenie systemowych rozwiązań, praktycznego doskonalenia zawodowego oraz budowania kompetencji pedagogicznych w obszarze edukacji włączającej. Analiza ta ma na celu wskazanie zarówno istniejących wyzwań, jak i potencjalnych kierunków rozwoju, które mogą przyczynić się do skuteczniejszego wspierania rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci z ASD w polskich przedszkolach i szkołach.

Technologie wspomagające (AT) w edukacji dzieci z ASD i ich znaczenie dla rozwoju społeczno-emocjonalnego

Technologie wspomagające (ang. *Assistive Technologies*, AT) są definiowane jako narzędzia, urządzenia lub rozwiązania cyfrowe, które umożliwiają osobom z niepełnosprawnościami pełniejsze uczestnictwo w edukacji, rozwój kompetencji oraz realizację indywidualnych celów rozwojowych (Alnahdi 2014). W pracy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu AT obejmują m.in. urządzenia do komunikacji alternatywnej i wspomagającej (AAC), interaktywne harmonogramy wizualne, aplikacje do treningu w zakresie umiejętności społecznych czy pomoce sensoryczne wspierające regulację emocjonalną (Kagohara i in. 2013). Badania wskazują, że odpowiednio wdrożone technologie wspomagające mogą sprzyjać poprawie koncentracji, redukcji lęku, zwiększeniu przewidywalności sytuacji edukacyjnych oraz wzmacnianiu interakcji rówieśniczych. W ten sposób wspierają nie tylko rozwój poznawczy, ale przede wszystkim społeczno-emocjonalny dzieci z ASD, co jest kluczowe dla ich dalszego funkcjonowania w środowisku szkolnym i społecznym (Odom i in. 2015; Grynszpan i in. 2014; Güler, Erdem 2022; Pérez-Fuster i in. 2022).

Społeczno-emocjonalny rozwój dziecka stanowi fundament skutecznej komunikacji, uczenia się i integracji społecznej. W literaturze szeroko stosowanym punktem odniesienia jest model CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), który wyróżnia pięć podstawowych kompetencji: samoświadomość, samoregulację, świadomość społeczną, umiejętności budowania relacji oraz odpowiedzialne podejmowanie decyzji (CASEL 2020). Kompetencje te stanowią fundament wspierania pozytywnych zachowań, sukcesów edukacyjnych i dobrostanu psychicznego.

W przypadku dzieci z ASD szczególne trudności obserwuje się w obszarze regulacji emocji, komunikacji społecznej oraz nawiązywania relacji rówieśniczych (Odom i in. 2015). Badania wskazują, że interwencje oparte na technologii mogą poprawiać koncentrację uwagi, redukować poziom lęku oraz sprzyjać interakcjom

równieśniczym, wspierając tym samym rozwój poznawczy i społeczno-emocjonalny dzieci z ASD (Grynszpan i in. 2014). Wspieranie rozwoju społeczno-emocjonalnego ma szczególne znaczenie we wczesnym dzieciństwie, gdyż stanowi fundament dla komunikacji, uczenia się i inkluzyjnego uczestnictwa w środowisku edukacyjnym.

Integracja AT w edukacji wczesnoszkolnej może wspierać rozwój tych kompetencji poprzez m.in.:

- wykorzystanie aplikacji i narzędzi do monitorowania emocji (wspierających samoświadomość i samoregulację),
- stosowanie historyjek społecznych i narzędzi wizualnych (wspierających perspektywę społeczną i relacje),
- narzędzia AAC (wspierające komunikację i uczestnictwo).

Tym samym technologie wspomagające nie tylko ułatwiają proces dydaktyczny, lecz także mogą pełnić funkcję narzędzi poradnictwa edukacyjnego i społecznego, wzmacniając u dzieci zdolności adaptacyjne i poczucie kompetencji.

Wyzwania i rola nauczyciela w wykorzystaniu AT

Mimo udokumentowanego potencjału, technologie wspomagające są wciąż niedostatecznie wykorzystywane w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Jednym z czynników ograniczających jest utrzymująca się nierówność cyfrowa, która obejmuje nie tylko różnice w dostępie do urządzeń i internetu, lecz także zróżnicowanie w zakresie kompetencji cyfrowych, gotowości instytucjonalnej i infrastruktury pedagogicznej (van Dijk 2020). Nierówności te szczególnie dotyczą dzieci z niepełnosprawnościami, wymagających stałego, dostosowanego i wspieranego wykorzystania narzędzi technologicznych, aby mogły w pełni uczestniczyć w środowiskach inkluzyjnych. Coraz częściej podkreśla się znaczenie inkluzyjnej pedagogiki cyfrowej, która łączy integrację technologii z praktykami kulturowo wrażliwymi, dostępnymi i opartymi na zasadach równości (Selwyn 2019).

W literaturze przedmiotu wyróżnia się trzy główne grupy barier/wyzwań związanych z odpowiednim wykorzystaniem w praktyce edukacyjnej technologii wspomagających. Wśród nich znajdują się bariery:

- systemowe – niewystarczająca infrastruktura cyfrowa, brak spójnych wytycznych oraz ograniczone finansowanie;
- kompetencyjne – niedostateczne przygotowanie nauczycieli, brak praktycznych szkoleń oraz niewystarczające włączenie tematyki edukacji włączającej i technologii do programów kształcenia, oraz
- pedagogiczne – trudności w łączeniu korzystania z technologii z rozwojowo odpowiednimi praktykami, obawy przed nadmiernym czasem ekranowym czy uzależnieniem od narzędzi cyfrowych (Plowman, McPake 2012; Dell i in. 2020).

W Polsce system pomocy dzieciom z ASD opiera się na zróżnicowanych formach wsparcia edukacyjnego i społecznego. Obejmuje on diagnozę w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne (IPET), integrację w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych oraz edukację w ośrodkach specjalistycznych. Podstawy prawne zapewniają dzieciom z ASD dostęp do wsparcia, jednak badania wskazują na zróżnicowaną jakość realizacji tych rozwiązań w praktyce, zwłaszcza poza dużymi ośrodkami miejskimi. Choć nauczyciele coraz częściej deklarują otwartość wobec edukacji włączającej, ich doświadczenia pokazują ograniczone korzystanie z nowoczesnych technologii wspomagających. Badania (Kopciewicz 2018; Mrowiec 2019; Bobik 2022) podkreślają, że skuteczność korzystania z narzędzi cyfrowych zależy głównie od kompetencji nauczycieli oraz wsparcia instytucjonalnego, a systematyczne wdrożenie AT do programów kształcenia i doskonalenia zawodowego nadal pozostaje niewystarczające.

To właśnie nauczyciele odgrywają kluczową rolę w integracji AT w edukacji dzieci z ASD. Ich postawy, wiedza i przygotowanie wprost decydują o tym, czy narzędzia te będą wykorzystywane w sposób sprzyjający komunikacji oraz rozwojowi społeczno-emocjonalnemu (Ainscow 2007, 2024; Rose, Howley 2007; Loreman i in. 2011; Russell i in. 2023; Miralles-Cardona i in. 2025). Nauczyciele napotykają jednak liczne bariery, a zwłaszcza:

- ograniczone możliwości szkoleniowe: programy kształcenia nauczycieli nadal w niewystarczającym stopniu uwzględniają treści dotyczące edukacji włączającej i technologii wspomagających (Triviño-Amigo i in. 2022),
- niedostateczną infrastrukturę czy brak wskazówek dotyczących opartego na dowodach wdrażania AT (Alkahtani 2013).

Problemy te odzwierciedlają zarówno systemowe uwarunkowania, jak i luki w przygotowaniu oraz rozwoju zawodowym nauczycieli. Badania wykazały znaczną zmienność w postawach, obawach i samoocenie kompetencji nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych w zakresie edukacji inkluzyjnej dzieci ze specjalnymi potrzebami (Aktepe, Sümer Dodur 2025). Co więcej, integracja AT musi być równoważona z praktykami rozwojowo adekwatnymi, aby uniknąć nadmiernego czasu ekranowego czy zależności od technologii (Plowman, McPake 2013). Osiągnięcie tej równowagi wymaga odpowiednich kompetencji pedagogicznych, poczucia pewności nauczycieli oraz wsparcia instytucjonalnego – elementów, które często są niewystarczająco obecne w edukacji zarówno przyszłych, jak i obecnych nauczycieli (Dell i in. 2020). Badania międzynarodowe wskazują, że choć technologie wspomagające mogą znacząco wzmacniać zaangażowanie, uczenie się i inkluzję, ich stosowanie pozostaje nierówne i silnie zależne od umiejętności nauczycieli oraz zasobów instytucji (World Health Organization, & United Nations Children's Fund 2022; Daems i in. 2023). Profesjonalizacja w tym obszarze wymaga więc:

- systematycznego włączania AT do programów kształcenia nauczycieli,
- szkoleń praktycznych i superwizji, które łączą teorię z doświadczeniem w klasie,

- wsparcia instytucjonalnego w postaci poradnictwa, doradztwa pedagogicznego i dostępu do specjalistów,
- budowania sieci wsparcia społecznego (rodzice – szkoła – specjaliści).

Takie podejście sprzyja nie tylko rozwojowi kompetencji nauczycieli, ale i budowaniu bardziej inkluzyjnych, opartych na technologii i wsparciu społeczno-pedagogicznym środowisk edukacyjnych dla dzieci z ASD.

Metodologia badań

Prezentowane badania stanowią część szerszych międzynarodowych badań realizowanych w ramach projektu „Upskilling Preservice Teachers to Support Young Children with Autism Spectrum Disorder through Digital Social Stories”¹, których celem była między innymi analiza przygotowania nauczycieli do wykorzystywania technologii wspomagających (AT) w rozwoju społeczno-emocjonalnym dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD). W niniejszym artykule zaprezentowano wyłącznie wybrane wyniki uzyskane w Polsce. Zastosowano podejście ilościowe, wykorzystując model badań sondażowych (Creswell, Plano Clark 2018). Pozwoliło to na zebranie porównywalnych danych od studentów oraz nauczycieli pracujących.

Uczestnicy

W Polsce w badaniu wzięło udział 118 respondentów, w tym 50 nauczycieli czynnych zawodowo oraz 68 studentów przygotowujących się do pracy w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Kryteria włączenia obejmowały:

- aktualną pracę lub kształcenie w zakresie edukacji dzieci w wieku 3–7 lat,
- doświadczenie w pracy (bądź przygotowaniu do pracy) z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z ASD,
- dobrowolną zgodę na udział w badaniu.

W grupie nauczycieli czynnych zawodowo znalazły się osoby w wieku 24–61 lat ($M \approx 42$), z doświadczeniem od 1 do ponad 25 lat, głównie kobiety (98%). Studenci byli w wieku 18–27 lat i w większości były to kobiety (86%).

¹ Projekt „Upskilling Preservice Teachers to Support Young Children with Autism Spectrum Disorder through Digital Social Stories” („Podnoszenie kwalifikacji przyszłych nauczycieli we wspieraniu małych dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu poprzez cyfrowe historyjki społeczne”) jest finansowany w ramach programu Erasmus+ KE. Numer projektu: 2024-1-PL01-KA220-HED-000246304.

Narzędzie badawcze i procedura badań

Zastosowano kwestionariusz ankiety w wersji polskiej, przygotowany w ramach ww. międzynarodowego projektu. Składał się on z dwóch części:

1. Dane demograficzne (m.in. wiek, płeć, doświadczenie zawodowe, doświadczenie w pracy z dziećmi z ASD),
2. Sekcje dotyczące:
 - poczucia przygotowania i kompetencji,
 - dotychczasowych doświadczeń szkoleniowych,
 - znajomości i korzystania z AT,
 - barier i potrzeb w zakresie wdrażania AT.

Kwestionariusz został opracowany na podstawie literatury i wcześniejszych badań, a następnie poddany procesowi tłumaczenia i weryfikacji przez ekspertów. Kwestionariusz został poddany adaptacji językowej i kulturowej. Pilotaż przeprowadzony w Polsce potwierdził zrozumiałość i użyteczność narzędzia. W kwestionariuszu wykorzystano 5-stopniową skalę Likerta.

Badania przeprowadzono w lutym i marcu 2025 r. w formule online (Google Forms). Link do ankiety rozpowszechniano poprzez kontakty z uczelniami kształcącymi nauczycieli, dyrektorami szkół oraz sieci mailingowe nauczycieli. Uczestnicy otrzymali informację o celach badania, zasadach anonimowości i możliwości rezygnacji w dowolnym momencie.

Badanie przeprowadzono zgodnie z wytycznymi etycznymi, a wszyscy uczestnicy wyrazili świadomą i dobrowolną zgodę na udział. Dane zostały zanonimizowane, a ich przechowywanie odbywa się zgodnie z wymogami RODO.

Wyniki

Badanie miało na celu zrozumienie, jak studenci edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej i pedagogiki specjalnej oraz nauczyciele pracujący w polskich szkołach i przedszkolach postrzegają swoje przygotowanie, wyzwania i potrzeby wsparcia w pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu (ASD) w klasach integracyjnych. Szczególną uwagę poświęcono roli technologii wspomagających (AT), ale także znaczeniu systemowego wsparcia i poradnictwa, które mogą ułatwiać nauczycielom łączenie wiedzy teoretycznej z praktyką edukacyjną.

W analizie skoncentrowano się na trzech obszarach: poziomie poczucia przygotowania do pracy z dziećmi z ASD, wyzwaniach napotykanym w praktyce edukacyjnej oraz doświadczeniu i potrzebach w zakresie korzystania z technologii wspomagających. Dodatkowo uwzględniono preferencje nauczycieli i studentów dotyczące form szkoleń i doradztwa, które mogą pełnić rolę kluczowych narzędzi wsparcia w rozwijaniu kompetencji zawodowych.

Poziom przygotowania do pracy z dziećmi z ASD

Badanie ujawniło wyraźne różnice w poczuciu przygotowania w zależności od doświadczenia zawodowego. Nauczyciele pracujący w zawodzie ocenili swoje przygotowanie jako umiarkowane – średnia (M) = 3,53 w pięciostopniowej skali Likerta. Respondenci podkreślali, że teoria zdobyta w toku studiów była wartościowa, jednak dopiero praktyka w klasach integracyjnych pozwala rozwijać kompetencje niezbędne w pracy z dziećmi z ASD, takie jak adaptacja zajęć czy zarządzanie trudnymi emocjami.

Studenci kierunków edukacyjnych ocenili swoje przygotowanie niżej – średnia (M) = 3,01. Wskazywali przede wszystkim na brak doświadczenia praktycznego oraz trudności w rozwijaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci, w tym regulacji emocji, empatii i komunikacji społecznej. Różnica między nauczycielami a studentami wyraźnie odzwierciedla wpływ praktycznego doświadczenia na budowanie pewności siebie i kompetencji.

Wyzwania w pracy z dziećmi z ASD

Zarówno nauczyciele, jak i studenci, wskazywali na szereg trudności w pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu. Najczęściej wymieniano konieczność adaptacji zajęć do zróżnicowanych potrzeb uczniów – średnia (M) = 3,68 wśród nauczycieli i M = 3,47 wśród studentów. Ważnym wyzwaniem było również utrzymanie koncentracji i zaangażowania dzieci (M = 3,45 nauczyciele) oraz radzenie sobie z trudnymi emocjami, takimi jak meltdowny (M = 3,32 nauczyciele).

Studenci wskazywali ponadto na ograniczoną wiedzę praktyczną w zakresie wspierania rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci z ASD – M = 3,50. Wskazuje to, że brak doświadczenia praktycznego jest szczególnie odczuwalny w pracy z dziećmi, które potrzebują wsparcia społeczno-emocjonalnego. Inne wyzwania obejmowały łączenie wymagań programowych z kompetencjami społeczno-emocjonalnymi (M = 3,40 nauczyciele) oraz ograniczoną dostępność materiałów dydaktycznych (M = 3,55 nauczyciele).

Technologie wspomagające – doświadczenia i bariery

Technologie wspomagające (AT) zostały ocenione jako istotne narzędzie wspierające rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci. Wskazano na ich rolę w:

- wzmacnianiu komunikacji werbalnej i niewerbalnej,
- ułatwianiu przewidywalności działań w klasie,
- wspieraniu samoregulacji emocjonalnej oraz współpracy z rówieśnikami.

Najczęściej wskazywane bariery w korzystaniu z AT to:

- trudności w uzyskaniu finansowania na nowe technologie – $M = 3,70$,
- brak odpowiedniego szkolenia w obsłudze dostępnych narzędzi – $M = 3,48$,
- ograniczona dostępność oprogramowania edukacyjnego – $M = 3,35$.

Inne czynniki, takie jak liczba urządzeń, dostęp do internetu czy wsparcie techniczne, uzyskały niższe średnie ($M = 2,9-3,1$), co wskazuje, że głównymi przeszkodami pozostają przygotowanie merytoryczne i finansowanie, a infrastruktura techniczna w większości placówek jest względnie wystarczająca.

Preferencje dotyczące szkoleń i doradztwa

Respondenci wysoko ocenili praktyczne formy doskonalenia zawodowego, które mogą pełnić funkcję wsparcia i doradztwa pedagogicznego:

- Warsztaty praktyczne: $M = 4,22$ nauczyciele, $M = 4,30$ studenci,
- Szkolenia w miejscu pracy: $M = 4,15$ nauczyciele, $M = 4,12$ studenci,
- Kursy akademickie z elementami praktyki: $M = 3,95$ nauczyciele, $M = 3,88$ studenci,
- Kursy online samodzielne: $M = 3,60$ nauczyciele, $M = 3,78$ studenci,
- Materiały wizualne i scenariusze zajęć: $M = 3,85$ nauczyciele, $M = 4,05$ studenci.

Najwyżej oceniane formy – warsztaty praktyczne i szkolenia w miejscu pracy – podkreślają znaczenie mentoringu, bezpośredniego doradztwa i możliwości obserwacji dobrych praktyk. Gotowe materiały wizualne i scenariusze zajęć pełnią funkcję przewodników w pierwszych doświadczeniach zawodowych, szczególnie dla studentów.

Podsumowanie i wnioski

Badanie jednoznacznie pokazało, że przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu (ASD) w klasach integracyjnych wymaga równoczesnego rozwijania wiedzy teoretycznej, doświadczenia praktycznego oraz umiejętności korzystania z technologii wspomagających (AT).

Analiza wyników ujawniła wyraźne różnice w poczuciu kompetencji między nauczycielami pracującymi a studentami. Nauczyciele ocenili swoje przygotowanie jako umiarkowane (średnia $M = 3,53$), podkreślając wartość zdobytej wiedzy teoretycznej, ale wskazując, że kluczowe umiejętności rozwija się dopiero w praktyce. Studenci natomiast ocenili swoją gotowość niżej ($M = 3,01$), sygnalizując brak doświadczenia praktycznego i trudności w rozwijaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci, takich jak regulacja emocji czy budowanie relacji rówieśniczych. Różnice te odzwierciedlają lukę między wiedzą teoretyczną a gotowością do pracy w klasie, co potwierdzają wcześniejsze badania nad edukacją włączającą (Ainscow 2007; Florian,

Black-Hawkins 2011). Wyniki podkreślają potrzebę wzmocnienia praktycznych komponentów kształcenia oraz systemowego wsparcia nauczycieli w pierwszych latach pracy.

W badaniu szczególnie uwypuklono kilka obszarów trudności w pracy z dziećmi z ASD. Najczęściej wymieniano adaptację zajęć do indywidualnych potrzeb uczniów, utrzymanie koncentracji i zaangażowania dzieci oraz radzenie sobie z trudnymi emocjami. Studenci dodatkowo wskazywali na brak wiedzy praktycznej w zakresie wspierania rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci, co świadczy o potrzebie wprowadzenia dodatkowych doświadczeń praktycznych w kształceniu akademickim.

W kontekście technologii wspomagających największymi barierami pozostają: brak finansowania na nowe urządzenia ($M = 3,70$), niedostateczne szkolenia w obsłudze narzędzi ($M = 3,48$) oraz ograniczona dostępność oprogramowania ($M = 3,35$). Infrastruktura techniczna, w tym liczba urządzeń czy dostęp do internetu, nie stanowiła istotnej przeszkody ($M = 2,9-3,1$), co wskazuje, że kluczowym problemem jest wsparcie merytoryczne i organizacyjne.

Analiza wyników wskazuje także, że zarówno studenci, jak i nauczyciele oczekują większego wsparcia w praktycznym przygotowaniu do pracy z dziećmi z ASD. Najczęściej podkreślano brak doświadczenia w realnych warunkach edukacyjnych, ograniczony dostęp do warsztatów praktycznych oraz niedostatek mentoringu w pierwszych latach pracy. Jednocześnie respondenci wskazywali, że najbardziej efektywne formy doskonalenia to warsztaty, szkolenia w miejscu pracy oraz gotowe materiały wizualne i scenariusze zajęć, które ułatwiają stosowanie wiedzy teoretycznej w klasie.

Poradnictwo pedagogiczne odgrywa kluczową rolę w transferze wiedzy do praktyki. Nauczyciele wskazywali potrzebę konsultacji metodycznych, wsparcia mentorskiego oraz regularnych szkoleń w zakresie wykorzystania technologii wspomagających. Brak takiego wsparcia może prowadzić do fragmentarycznego stosowania narzędzi lub niepełnego wykorzystania ich potencjału edukacyjnego.

Technologie wspomagające okazują się skutecznym narzędziem w rozwijaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci z ASD. Respondenci podkreślali ich rolę we wzmacnianiu komunikacji werbalnej i niewerbalnej, przewidywalności działań w klasie, wspieraniu samoregulacji emocjonalnej oraz rozwijaniu umiejętności współpracy z rówieśnikami. Jednocześnie bariery związane z dostępem do sprzętu, niedofinansowaniem oraz niedostatkami szkoleń ograniczają efektywność wdrożenia AT w praktyce szkolnej.

Na podstawie wyników można sformułować kilka kluczowych wniosków praktycznych:

1. Integracja doradztwa i mentoringu: systemowe wsparcie pedagogiczne powinno towarzyszyć nauczycielom w codziennej pracy, umożliwiając konsultacje, mentoring i praktyczne wskazówki dotyczące pracy z dziećmi z ASD.
2. Rozwój kompetencji praktycznych: zwiększenie liczby zajęć praktycznych, warsztatów i obserwacji zajęć w klasach integracyjnych pozwala studentom i nauczycielom nabywać realne umiejętności.

3. Dostosowanie szkoleń do potrzeb nauczycieli: warsztaty i szkolenia w miejscu pracy są najbardziej efektywne, a kursy online i materiały cyfrowe mogą je uzupełniać.
4. Wsparcie technologiczne: zapewnienie dostępu do odpowiedniego oprogramowania, sprzętu i materiałów dydaktycznych jest niezbędne do skutecznego stosowania technologii wspomagających.
5. Budowanie środowiska inkluzyjnego: połączenie wsparcia pedagogicznego, doradztwa i technologii wspomagających sprzyja tworzeniu klas przyjaznych dzieciom z ASD, wspiera ich rozwój społeczno-emocjonalny i umożliwia pełne uczestnictwo w procesie edukacyjnym.

Wnioski praktyczne z badania wskazują zatem, że skuteczne przygotowanie nauczycieli wymaga zintegrowanego podejścia, które łączy: doświadczenia praktyczne w klasie integracyjnej, systemowe wsparcie i doradztwo pedagogiczne, dostęp do odpowiednich materiałów i technologii oraz elastyczne formy szkoleń łączące teorię z praktyką. Wdrożenie takiego modelu może realnie podnieść kompetencje nauczycieli i wzmocnić edukację włączającą.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow M. (2007), *Taking an inclusive turn*, „Journal of Research in Special Educational Needs”, 7(1), s. 3–7.
- Ainscow M. (2024), *Developing Inclusive Schools: Pathways to Success*, New York.
- Aktepe V., Sümer Dodur H.M. (2025), *Turkish teachers' views on the inclusion of children with special needs in schools: a mixed-methods study*, „Social Psychology of Education: An International Journal”, 28, 110, <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10070-4>
- Alkahtani K.D.F. (2013), *Teachers' knowledge and use of assistive technology for students with special educational needs*, „Journal of Studies in Education”, 3(2), s. 65–86.
- Alnahdi G. (2014), *Assistive technology in special education: Current trends and future directions*, „The Turkish Online Journal of Educational Technology”, 13(2), s. 18–23.
- Bobik B. (2022), *Zdalna pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w opiniach specjalistów*, „Kultura – Przemiany – Edukacja”, 11, s. 119–137.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*
- CASEL. (2020), *SEL framework*, Retrieved from 05/09/2025 <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Creswell J.W., Plano Clark V.L. (2018), *Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks.
- Creswell J.W., Poth C.N. (2018), *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches*, Thousand Oaks.
- Daems J., Delien T., Bonroy B., Pitteljon H., Aristidou X., Efstathiadou M., Mavrou K., Gherardini A., Valoti I., Blagojevska G., Lazarev K., Todorovska D. (2023), *The design and implementation of technology-based inclusive classroom activities in inclusive early childhood education and care: A pilot study in four European countries*, „Studies in Health Technology and Informatics”, 306, s. 535–542.

- Dell A.G., Newton D.A., Petroff J.G. (2020), *Assistive technology in the classroom: Enhancing the school experiences of students with disabilities*, London.
- Edyburn D.L. (2017), *Critical Issues in Advancing the Special Education Technology Evidence Base*, „Exceptional Children”, 80(1), s. 7–24.
- Florian L., Black-Hawkins K. (2011), *Exploring inclusive pedagogy*, „British Educational Research Journal”, 37(5), s. 813–828.
- Grynszpan O., Weiss P.L. (Tamar), Perez-Diaz F., Gal E. (2013), *Innovative technology-based interventions for autism spectrum disorders: A meta-analysis*, „Autism”, 18(4), s. 346–361.
- Güler T.D., Erdem M. (2022), *Use of Mobile Social Story Maps in the Development of Cognitive and Social Skills of Children With Autism Spectrum Disorder*, „Journal of Special Education Technology”, 37(4), s. 482–497.
- Kagohara D.M., van der Meer L., Ramdoss S., O'Reilly M.F., Lancioni G.E., Davis T.N., Rispoli M., Lang R., Marschik P.B., Sutherland D., Green V.A., Sigafoos J. (2013), *Using iPods(®) and iPads(®) in teaching programs for individuals with developmental disabilities: A systematic review*, „Research in Development Disabilities”, 34(1), s. 147–156.
- Kopciwicz L. (2018), *Jak nauczyciele wykorzystują technologie komunikacyjne w pracy szkoły? Cyfrowe projektowanie dydaktyczne i teoria Pierre'a Rabardela w badaniach dydaktycznego potencjału urządzeń mobilnych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 14, 2 (41), s. 7–19.
- Loreman T., Deppeler J., Harvey D. (2011), *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom*, Crows Nest.
- Miralles-Cardona C., Cardona-Moltó M.-C., Tichá R., Abery B.H. (2025), *Prepared to Ensure Quality Education for All? A Comparative Study of Pre-Service Teachers' Self-Efficacy for Inclusion in Spain and the United States*, „Education Sciences”, 15(5), art. nr 535.
- Mrowiec E.M. (2019), *Biblioterapia jako metoda pracy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*, „Bibliotheca Nostra. Śląski kwartalnik naukowy”, 4 (58), s. 30–47.
- Odom S.L., Collet-Klingenberg L., Rogers S.J., Hatton D.D. (2015), *Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorder*, „Preventing School Failure”, 54(4), s. 275–282.
- Pérez-Fuster P., Herrera G., Kossyvakis L., Ferrer A. (2022), *Enhancing joint attention skills in children on the autism spectrum through an augmented reality technology-mediated intervention*, „Children”, 9(2), artykuł nr 258.
- Plowman L., McPake J. (2012), *Seven Myths About Young Children and Technology*, „Childhood Education”, 89(1), s. 27–33.
- Rose R., Howley M. (2007), *The practical guide to special educational needs in inclusive primary classrooms*, Londyn.
- Russell A., Scriney A., Smyth S. (2023), *Educator Attitudes Towards the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorders in Mainstream Education: a Systematic Review*, „Review Journal of Autism and Developmental Disorders”, 10, s. 477–491.
- Selwyn N. (2019), *Should robots replace teachers?: AI and the future of education*, Nowy Jork.
- Triviño-Amigo N., Mendoza-Muñoz D.M., Mayordomo-Pinilla N., Barrios-Fernández S., Contreras-Barraza N., Gil-Marín M., Castillo D., Galán-Arroyo C., Rojo-Ramos J. (2022), *Inclusive Education in Primary and Secondary School: Perception of Teacher Training*, „International Journal of Environmental Research and Public Health”, 19(23), artykuł nr 15451.
- van Dijk J.A.G.M. (2020), *The digital divide*, Cambridge.
- World Health Organization, United Nations Children's Fund (2022), *Global report on assistive technology*, Genewa.

JOANNA M. ŁUKASIK

Uniwersytet Rolniczy w Krakowie

ORCID: 0000-0001-5530-5109

Obszary wsparcia w rozwoju nauczycieli akademickich w świetle badań nad satysfakcją z pracy¹

Streszczenie. W artykule skoncentrowano się na zagadnieniu potrzeb edukacyjno-rozwojowych kadry akademickiej. Badane potrzeby osadzono w teorii satysfakcji z pracy oraz wsparcia w rozwoju. Z przeprowadzonych badań oraz statystycznych analiz wynika, że najsilniej odczuwaną potrzebą jest doskonalenie warsztatu dydaktycznego. We wnioskach końcowych wskazano możliwości udzielenia wsparcia w tym zakresie przez kadrę zarządzającą, tak aby wzmocnić potencjał osobowy kadry akademickiej i efektywnie nim zarządzać na rzecz jakościowego rozwoju nauki, edukacji i uczelni wyższej.

Słowa kluczowe: potrzeby edukacyjno-rozwojowe, nauczyciel akademicki, zarządzanie potencjałem osobowym, satysfakcja z pracy

Areas of Support in the Professional Development of Academic Teachers in the Light of Research on Job Satisfaction

Abstract: The article focuses on the educational and developmental needs of academic staff. The needs examined are based on the theory of job satisfaction and support for development. The research and statistical analyses show that the most strongly felt need is to improve teaching skills. The final conclusions indicate the possibilities for management to provide support in this area

¹ W artykule przedstawiono wycinek badań z wykorzystaniem autorskiego narzędzia *PER* (Kwestionariusz Potrzeb Edukacyjno-Rozwojowych) w opracowaniu Joanny M. Łukasik. Badania przeprowadzono w ramach projektu: „Satysfakcja z pracy a ryzyko wypalenia zawodowego kadry akademickiej”. Działania 2.1 „Finansowanie mini-projektów badawczych – wsparcie badań naukowych i prac rozwojowych z zakresu zarządzania mających wpływ na otoczenie społeczno-gospodarcze w regionie” w projekcie „Większy potencjał nauk o zarządzaniu i jakości poprzez lepsze wykorzystanie kapitału polskiej wsi” w ramach programu „Regionalna Inicjatywa Doskonałości” 2024–2027. 011/2.1/2024, RID/SP/0039/2024/01. Kierownik projektu i wykonawca: Joanna M. Łukasik, współwykonawca: dr Christian Firlej.

in order to strengthen the personal potential of academic staff and manage it effectively for the qualitative development of science, education, and higher education.

Keywords: educational and development needs, academic teacher, human resource management, job satisfaction

Wstęp

Zmieniająca się przestrzeń edukacji na poziomie akademickim wymaga odpowiedniego zadbania o kadre za nią odpowiadającą. Wpisując się w narrację wypowiedzi Marii Czerepaniak-Walczak dotyczącą kompetencji, można uznać, że znaczenia w zakresie działań osób odpowiedzialnych za jakość i rozwój kadry akademickiej nabiera zadbanie o rozwój jej kompetencji. Wspomniana autorka uważa, że kompetencja podmiotu to „szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie” (M. Czerepaniak-Walczak 1997, s. 36). Jako „harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia” (Czerepaniak-Walczak 1999, s. 60) ma zdaniem badaczki charakter dynamiczny, bowiem do struktury kompetencji można włączać nowe informacje i doświadczenia, pozwalające zarówno na jej stały rozwój, jak i permanentne doskonalenie (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 34–36). Mając na uwadze kompetencje nauczycieli akademickich, zrealizowano projekt badawczy, którego jednym z aspektów było rozpoznanie i określenie ich potrzeb edukacyjno-rozwojowych. Wynika to z założenia, że potrzeby te są czynnikiem i siłą motywującą do rozwoju, doskonalenia siebie, poszerzania i przekraczania dotychczasowych obszarów wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, aby w przestrzeni uniwersytetu być jednostką autonomiczną, transgresyjną, doświadczającą satysfakcji z siebie i pracy, a także oddziałującą swoim rozwojem na rozwój innych (studentów). Ponadto rozpoznanie i określenie tych potrzeb jest źródłem działań podejmowanych przez osoby zarządzające potencjałem osobowym kadry akademickiej. Mianowicie w przypadku zdiagnozowania ich niezaspokojenia lub braku można podjąć działania wspierające, zorientowane na osoby, które decydują o jakości uczelni wyższej, o jakości edukacji na poziomie akademickim. Warto dodać, że zaspokojenie potrzeb edukacyjno-rozwojowych lokowanych w sferze rozwoju osobistego czy związanego z pracą naukowo-badawczą i dydaktyczną ma związek z odczuwaną satysfakcją z pracy, wzmacnia jej jakość oraz wzmacnia poczucie dobrostanu. W artykule przedstawiono wycinek z badań, który umożliwił odniesienie się do przedstawionych powyżej celów.

Satysfakcja z pracy i wsparcie w ujęciu terminologicznym

Kategorie pojęciowe satysfakcja z pracy (Por. Pikuła, Jagielska, Łukasik 2024) oraz wsparcie (Mróz 2024, s. 40–52) człowieka mają bogate opracowania w literaturze pedagogicznej i psychologicznej. W związku z tym w prezentowanym artykule przyjęto stanowisko, iż odniesienie do tych kategorii będzie wprost korelowało z przyjętym konstruktom teoretycznym, umożliwiającym realizację badań, ich opracowanie oraz analizę i dyskusję wyników.

W literaturze wymienia się kilka modeli satysfakcji z pracy. Najczęściej w projektach badawczych uwzględnia się jedno z trzech: 1. Teorii dwuczynnikowej Herzberga; 2. Model charakterystyk pracy Hackmana i Oldhama; 3. Model źródeł satysfakcji z pracy Katza i Van Maanena. W niniejszych badaniach punktem wyjścia w konstruowaniu stała się teoria dwuczynnikowa Herzberga (Herzberg 1966; Herzberg, Mausner, Snyderman 1959). Zgodnie z nią przyjmuje się, że istnieją dwie grupy determinant satysfakcji: zewnętrzna i wewnętrzna. Determinanty zewnętrzne określa się jako czynniki higieny, zaś wewnętrzne jako czynniki motywacji.

Wśród czynników higieny wymienia się „superwizję, relacje ze współpracownikami, wynagrodzenie, warunki pracy oraz politykę i praktyki organizacyjne” (Paliga 2021, s. 23). Ich negatywna ocena przez pracownika prowadzi do dyssatisfakcji i obniżenia motywacji, to zaś może prowadzić do odczuwania nieprzyjemnych emocji, jak np. frustracja (Paliga 2021, s. 23). Zdaniem Herzberga sama ocena pozytywna czynników higieny nie jest wystarczająca dla odczuwania satysfakcji. Znaczenie ma zarówno pozytywna motywacja do pracy, jak i motywatory, do których zalicza: „dokonania, uznanie, interesującą pracę samą w sobie, odpowiedzialność oraz możliwości awansu” (Paliga 2021, s. 23), a także możliwość rozwoju i zaspokojenia związanych z nią potrzeb (por. w odniesieniu do nauczycieli szkół: Łukasik 2018, s. 29–37; Łukasik 2020c, s. 85–97; Łukasik 2022, s. 43–45). Satysfakcja ujęta jako „uczucia oraz postawy pracowników odnoszące się do zadań zawodowych” (Schultz, Schultz 2002) ma swoje konsekwencje w zaangażowaniu, zaś jego wzrost „wzmaga skuteczność organizacyjną, gdyż praca daje wtedy poczucie spełnienia i jest drogą do osobistego rozwoju, a także satysfakcji z pracy” (Derbis, Baka 2011, s. 278).

Z uwagi na wielość ujęć definicyjnych satysfakcji z pracy i brak pełnej zgody badaczy co do tego, w jaki sposób powinna być zdefiniowana, przyjęto na potrzeby niniejszego rozdziału, że jest ona wewnętrzną reakcją pracownika na występujące w miejscu pracy warunki, w tym szczególnie normy, wartości i oczekiwania względem niego, oraz reakcją na prestiż zawodowy, poczucie własnej wartości, autonomii w pracy i (samo)rozwoju (Gkolia, Belias, Koustelios 2014). Stanowisko to umożliwia rozpatrywanie satysfakcji w trzech wymiarach (konstrukt trójwymiarowy w odróżnieniu od opisanego w literaturze konstrukt dwuwymiarowego): 1. poznawczym (co pracownik myśli o pracy i jak ją ocenia); 2. emocjonalnym (co pracownik czuje w pra-

cy) i 3. behawioralnym (odnosi się do stopnia dopasowania osobistych aspiracji i oczekiwań pracownika do rzeczywistej sytuacji w pracy) (Paliga 2021, s. 15). Wymiary te są wzajemnie zależne i warunkują poczucie satysfakcji (zawartość o nacechowaniu pozytywnym) bądź nie (zawartość o nacechowaniu negatywnym) (Paliga 2021, s. 15).

W przypadku braku odczuwania satysfakcji z pracy konieczne jest podjęcie działań wzmacniających, wspierających czy motywujących do zmiany. Interesujące w omawianym projekcie wsparcie jako kategorię badawczą można rozpatrywać w różnych perspektywach (Sęk, Cieślak 2014, s. 16 i nast.) (podobnie jak satysfakcję z pracy). Dla realizowanego projektu znaczenie ma ujęcie funkcjonalne. Zgodnie z nim wsparcie traktowane jest jako „rodzaj interakcji społecznej, która zostaje podjęta przez jednego lub obu uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej lub krytycznej” (Sęk, Cieślak 2014, s. 18). Interakcja ta bazuje na przekazaniu lub wymianie informacji, emocji, instrumentów działania i dóbr materialnych i może przebiegać w kierunku „dawca-biorca”, a także zmieniać się (biorca może stać się dawcą; w interakcji wyróżnia się osobę, która udziela wsparcia, która poszukuje go i odbiera). Znaczące w interakcji wsparcia jest to, aby było adekwatne do potrzeb odbiorcy. Ponadto – w odniesieniu do miejsca pracy – ważne jest, czy istnieje konstruktywna baza w odniesieniu do istniejących w przestrzeni społecznej kontaktów, relacji międzyludzkich. Sposób udzielania wsparcia i jego skuteczność zależy również od specyfiki relacji, czyli od tego, czy są to kontakty w granicach naturalnej grupy odniesienia czy też wsparcia udziela formalna grupa, profesjonalnie i w zinstytucjonalizowany sposób. W ujęcie to wpisuje się stanowisko Ewy Marynowicz-Hetki. Autorka uważa, że wsparcie to:

... pewien rodzaj interakcji, która zostaje nawiązana, po to aby pomóc jednemu bądź obu jej uczestnikom w rozwiązaniu problemu, przezwyciężeniu trudności, reorganizacji zakłóconej relacji z otoczeniem. Obejmuje określone działania jednych ludzi (jednostek, grup społecznych) wobec innych. Jest ukierunkowane na jednostki, grupy społeczne, które znalazły się w sytuacji trudnej. Znaczenie mają również elementy afektywne i samopomocowe w tej relacji, nawiązywanej niekoniecznie na płaszczyźnie profesjonalnej (Marynowicz-Hetka 2006, s. 516).

Stanisław Kawula uzupełnia to stanowisko, podkreślając, że „w interakcji podmiotów w sytuacji wsparcia dochodzi do wymiany emocjonalnej lub instrumentalnej” (Kawula 1996, s. 7).

W literaturze wymienia się najczęściej pięć typów wsparcia:

- emocjonalne – tu interakcja bazuje na przekazywaniu emocji podtrzymujących, uspokajających i odzwierciedlających troskę oraz pozytywne ustosunkowanie do osoby wspieranej (służy zbudowaniu u osoby wspieranej poczucia przynależności, opieki, podniesienia samooceny, poczucia wartości oraz nadziei);
- informacyjne (poznawcze) – polega na wymianie informacji, które pomagają w zrozumieniu sytuacji, problemu, a także usensownieniu ich;
- instrumentalne – polega na przekazaniu informacji (instrukcji, wskazań, kroków) na temat konkretnych sposobów działania w doświadczanej sytuacji;

- rzeczowe (materialne) – polega na udzielaniu pomocy materialnej, finansowej i rzeczowej;
- duchowe – odnosi się do sfery duchowej oraz poczucia sensu życia (Sęk, Cieślak 2004, s. 18–19).

Wsparcie nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do doświadczanej satysfakcji z pracy zawodowej, której wzmocnieniem może być otwarcie przestrzeni uczelni wyższej na rozwój osobisty kadry akademickiej (rozumiany jako ten wykraczający poza naukowo-badawczy standard awansu/rozwoju naukowego). Udzielanie wsparcia w tym obszarze rozwoju jest integralną częścią odczuwania satysfakcji osobistej i zawodowej. Równocześnie przekłada się na efektywność pracy, jak również na życie osobiste, obraz siebie, samoocenę, społeczne funkcjonowanie i in.

Założenia metodologiczne badań

Wychodząc z założenia, że rozpoznanie potrzeb edukacyjno-rozwojowych kadry akademickiej oraz wsparcie w tym zakresie podniesie poczucie satysfakcji zawodowej (balans między tym, co osobiste, rozwojowe, a co znaczące dla uniwersytetu) w okresie od 01.05–30.12.2024 r. przeprowadzono badania wśród kadry akademickiej jednego z uniwersytetów w Polsce. Kwestionariusz rozesłano do wszystkich nauczycieli akademickich uniwersytetu (ponad 700 osób), z czego otrzymano 163 kompletnie wypełnione kwestionariusze od nauczycieli akademickich o zróżnicowanych stopniach i tytułach naukowych, stanowiskach oraz stażu pracy. Przedmiotem badań były potrzeby edukacyjno-rozwojowe kadry akademickiej, zaś celami: określenie nasilenia potrzeb edukacyjno-rozwojowych kadry akademickiej oraz określenie zależności między nasileniem potrzeb edukacyjno-rozwojowych kadry akademickiej a czynnikami socjodemograficznymi.

Na potrzeby badań sformułowano następujące pytania badawcze:

P1: Jakie jest nasilenie potrzeb edukacyjno-rozwojowych kadry akademickiej? oraz

P2: Jakie czynniki różnicują nasilenie potrzeb edukacyjno-rozwojowych kadry akademickiej?

Do pytania drugiego sformułowano hipotezę roboczą: Czynniki socjodemograficzne (wiek, płeć, staż pracy i stopień/tytuł naukowy oraz doświadczenie z różnych miejsc pracy) różnicują nasilenie potrzeb edukacyjno-rozwojowych kadry akademickiej. Czynniki te decydują o nasileniu potrzeb w obszarach: rozwój osobisty, emocje, komunikacja interpersonalna, relacje społeczne w pracy i warsztat pracy dydaktycznej. Hipotezy tej nie można opisać i potwierdzić badaniami literaturowymi, bowiem w tym zakresie i w odniesieniu do badanego podmiotu nikt w Polsce nie prowadził dotychczas badań. Dostępne w literaturze anglojęzycznej wyimki nie mają odniesienia do specyfiki społeczno-kulturowej oraz edukacyjnej w tym zakresie w polskich uczelniach.

W badaniach wykorzystano metodę sondażu. Posłużono się autorskim Kwestionariuszem Potrzeb Edukacyjno-Rozwojowych (PER) (opracowanie J.M. Łukasik). Kwestionariusz PER zbudowany jest z 25 itemów określających potrzeby edukacyjno-rozwojowe w 5 obszarach: rozwój osobisty, emocje, komunikacja interpersonalna, relacje społeczne, warsztat pracy dydaktycznej. Wszystkie itemy wyprowadzone są z literatury przedmiotu. Mają charakter określeń rzeczownikowych o zabarwieniu pozytywnym i każdy z nich przypisany jest (zgodnie z kluczem) do jednego z pięciu wymienionych obszarów potrzeb. Zadaniem osoby badanej była ocena zaspokojenia potrzeb na 5-stopniowej skali, gdzie: 1 oznacza – zupełnie nie potrzebuję, zaś 5 – zdecydowanie potrzebuję.

Biorąc pod uwagę metody analizy danych, należy podkreślić, że wyniki opracowano w programie Statistica 13.3. Dla całości analiz wybrano poziom $\alpha = 0,05$. W odpowiedzi na postawione pytania badawcze różnic dwóch grup wykorzystano test U Manna-Whitneya wspierany wielkością efektu Glassa (r_g). Podobnie w ocenie różnic danych zależnych wykorzystano nieparametryczny test Friedmana z oceną wielkości efektu Kendalla (W). Analizę korelacji opracowano z wykorzystaniem współczynnika Spearmana (r_s). Nieparametryczne metody oceny danych wybrano z uwagi na porządkowy pomiar zmiennych demograficznych oraz problem braku normalności rozkładu zmiennych ilościowych.

Poznanie i określenie nasilenia potrzeb oraz poszczególnych obszarów potrzeb w zależności od zmiennych socjodemograficznych ma znaczenie dla działań wspierających, podejmowanych przez osoby zarządzające potencjałem kadrowym nauczycieli akademickich w uczelni wyższej. Jednocześnie zaspokojenie tych potrzeb przez zarządzających jest jednym z czynników warunkujących wzrost poczucia satysfakcji z pracy, jak i również przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu pracowników (por. Łukasik 2016, 2020, 2023; Jagielska, Pikuła, Łukasik 2024 i in.). Podjęte badania umożliwiły zatem wstępną diagnozę potrzeb edukacyjno-rozwojowych kadry akademickiej dla efektywnego zarządzania nią oraz podejmowania działań wzmacniających satysfakcję osobistą i zawodową oraz zapobiegania wypaleniu zawodowemu. W przypadku ujawnienia wypalenia zaś podjęcia efektywnych działań wspierających, interwencyjnych, terapeutycznych i in. usprawniających zarządzanie zarówno procesami rozwojowymi kadry, jak i organizacji, jaką jest uczelnia wyższa.

Potrzeby edukacyjno-rozwojowe kadry akademickiej w świetle wyników badań

Pierwszym obszarem analizy danych była ocena nasilenia potrzeb nauczycieli akademickich. Oceniając ich poziom oraz różnice między nimi, wykorzystano analizę

testem Friedmana. Wyniki pokazały, że nasilenie potrzeb różniło się między sobą w sposób istotny statystycznie, $\chi^2_{F(4)} = 48,57$; $p < 0,001$, $W = 0,07$. Efekt był słaby. Odpowiadając na pytanie dotyczące szczegółowych różnic między potrzebami, przeprowadzono analizę *post hoc*, czego podsumowanie pokazano w tabeli 1.

Tabela 1. Analiza różnic nasilenia potrzeb edukacyjno-rozwojowych nauczycieli akademickich

Potrzeby	M	SD	Porównania parami				
			1	2	3	4	5
Rozwój (1)	3,58	0,85	--				
Emocje (2)	3,64	0,87	0,25	--			
Komunikacja interpersonalna (3)	3,51	0,80	0,25	0,50*	--		
Relacje społeczne w pracy (4)	3,55	0,82	0,10	0,35	0,15	--	
Warsztat pracy dydaktycznej (5)	3,98	0,71	0,81*	0,56*	1,06*	0,91*	--

Adnotacja. Analizy przeprowadzone dla liczby obserwacji $N = 163$.

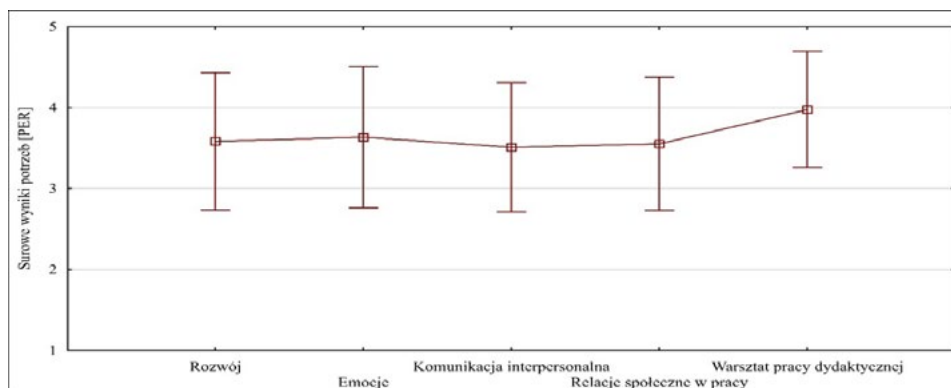
M – średnia, SD – odchylenie standardowe

* – $p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne

Analiza nasilenia potrzeb edukacyjno-rozwojowych pokazała, że potrzeba warsztatu pracy dydaktycznej była istotnie najsilniejszą potrzebą nauczycieli akademickich. Szczególnego wsparcia nauczyciele akademicy potrzebują w zakresie poznawania nowych metod oraz form pracy, w tym z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi, technologii. Istotne różnice zauważono jeszcze między potrzebą komunikacji interpersonalnej (tu szczególnego wsparcia wymaga rozwój umiejętności efektywnego komunikowania się, asertywności czy komunikacji interpersonalnej) oraz emocji (ze szczególnym wsparciem w zakresie radzenia sobie ze stresem, z sytuacjami kryzysowymi i trudnymi, wzmocnieniu motywacji wewnętrznej do pracy i przeciwdziałania wypaleniu). Niższy stopień nasilenia odnosił się do potrzeb rozwojowych (w tym własnego rozwoju, wzmocnienia samooceny czy zarządzania sobą w czasie), a także relacji społecznych w pracy (szczególnie zaś w zakresie nawiązywania i podtrzymywania indywidualnych i grupowych relacji czy utrzymywania pozytywnych relacji, pozytywnego klimatu pracy bądź rozwiązywania konfliktów). Na rys. 1 zaprezentowano uzyskane w tej ocenie wartości potrzeb.

Zauważyć można większą spójność wyników potrzeb rozwoju, relacji społecznych w pracy, emocji oraz komunikacji interpersonalnej. Wspomniana wcześniej potrzeba warsztatu pracy dydaktycznej w grupie nauczycieli akademickich osiąga widocznie najwyższe wartości.



Adnotacja. Analizy przeprowadzona dla liczby obserwacji $N = 163$.

Rys. 1. Średnie i odchylenie standardowe nasilenia potrzeb edukacyjno-rozwojowych nauczycieli akademickich

Źródło: opracowanie własne

Z perspektywy prowadzonych badań prezentowanych w niniejszym artykule istotne było również rozpoznanie i określenie czynników różnicujących nasilenie potrzeb edukacyjno-rozwojowych kadry akademickiej. Wśród czynników różnicujących/zmiennych uwzględniono: płeć, wiek badanych, ich staż pracy i stopień/tytuł naukowy oraz doświadczenie w pracy akademickiej nabywane w różnych uczelniach (uznano bowiem, że praca w jednej uczelni przez cały staż zawodowy może być czynnikiem demotywującym do rozwoju osobistego – „zasiedzenie”). Poniżej zaprezentowano zestawienie potrzeb nauczycieli akademickich z czynnikami demograficznymi oraz związanymi z miejscem pracy zgodnie z wymienioną kolejnością. W tabeli 2 pokazano ocenę różnic testem Manna-Whitneya potrzeb nauczycieli w podziale na płeć.

Tabela 2. Analiza różnic nasilenia potrzeb edukacyjno-rozwojowych między kobietami i mężczyznami pracującymi na stanowisku nauczyciela akademickiego

Potrzeby	Kobiety $N = 103$		Mężczyźni $N = 58$		Z	P	r_g
	M	SD	M	SD			
Rozwój	3,65	0,81	3,47	0,90	1,27	0,202	0,12
Emocje	3,79	0,76	3,38	0,98	2,59	0,010	0,25
Komunikacja interpersonalna	3,58	0,77	3,40	0,83	1,50	0,133	0,14
Relacje społeczne w pracy	3,62	0,78	3,45	0,87	1,39	0,163	0,13
Warsztat pracy dydaktycznej	4,03	0,69	3,90	0,75	1,39	0,165	0,13

N – liczba obserwacji, M – średnia, SD – odchylenie standardowe, z – standaryzowana wartości testu Manna-Whitneya, p – istotność, r_g – wielkość efektu

Źródło: opracowanie własne

Wyniki pokazały, że kobiety i mężczyźni różnili się istotnie potrzebą emocji, gdzie to kobiety uzyskiwały wyższe wyniki. Efekt ten był słaby. W pozostałych obszarach potrzeb różnice między kobietami i mężczyznami nie były istotne statystycznie. Podobnej ocenie poddano wiek. Podsumowanie oceny korelacji współczynnikiem Spearmana potrzeb nauczycieli akademickich z wiekiem pokazuje tabela 3.

Tabela 3. Analiza korelacji nasilenia potrzeb edukacyjno-rozwojowych z wiekiem badanych

Potrzeby	Wiek	
	r_s	P
Rozwój	-0,08	0,337
Emocje	0,02	0,778
Komunikacja interpersonalna	-0,01	0,929
Relacje społeczne w pracy	-0,01	0,932
Warsztat pracy dydaktycznej	-0,06	0,440

Adnotacja. Analizy przeprowadzone dla liczby obserwacji $N = 163$.

r_s – współczynnik Spearmana, p – istotność

Źródło: opracowanie własne

Wiek nauczycieli okazał się nie korelować istotnie z ich potrzebami edukacyjno-rozwojowymi. Związki te były bardzo słabe. Współczynnik Spearmana został wykorzystany także w tabeli 4, gdzie ocenie związku poddano potrzeby z czynnikami związanymi z pracą, takimi jak staż pracy oraz tytuł/stopień naukowy.

Tabela 4. Analiza korelacji nasilenia potrzeb edukacyjno-rozwojowych ze stażem pracy oraz stopniem/tytułem naukowym badanych

Potrzeby	Staż pracy		Tytuł	
	r_s	p	r_s	p
Rozwój	-0,04	0,603	-0,05	0,567
Emocje	0,03	0,732	0,01	0,867
Komunikacja interpersonalna	0,01	0,863	0,01	0,936
Relacje społeczne w pracy	0,03	0,746	0,04	0,648
Warsztat pracy dydaktycznej	-0,08	0,296	-0,02	0,798

Adnotacja. Analizy przeprowadzona dla liczby obserwacji $N = 163$.

r_s – współczynnik Spearmana, p – istotność

Źródło: opracowanie własne

Z analizy korelacji wynika, że staż pracy oraz stopień/tytuł naukowy nie korelowały istotnie z nasileniem potrzeb nauczycieli akademickich. Ostatnią zmienną, jaką

poddano ocenie, było doświadczenie pracy w innej uczelni wyższej. W tabeli 5 pokazano wyniki analizy testem Manna-Whitneya potrzeb edukacyjno-rozwojowych dla tego czynnika pracy.

Tabela 5. Analiza różnic nasilenia potrzeb edukacyjno-rozwojowych między nauczycielami akademickimi posiadającymi i nieposiadającymi doświadczenia w pracy na innej uczelni

Potrzeby	Brak $N = 53$		Doświadczenie $N = 110$		z	P	r_g
	M	SD	M	SD			
Rozwój	3,49	0,95	3,63	0,80	-0,78	0,434	0,08
Emocje	3,80	0,76	3,55	0,91	1,43	0,152	0,14
Komunikacja interpersonalna	3,49	0,81	3,52	0,80	-0,13	0,900	0,01
Relacje społeczne w pracy	3,46	0,88	3,60	0,79	-1,07	0,285	0,10
Warsztat pracy dydaktycznej	4,02	0,59	3,95	0,77	0,09	0,925	0,01

N – liczba obserwacji, M – średnia, SD – odchylenie standardowe, z – standaryzowana wartości testu Manna-Whitneya, p – istotność, r_g – wielkość efektu

Źródło: opracowanie własne

Wyniki pokazały, że potrzeby edukacyjno-rozwojowe nie różniły się istotnie między nauczycielami akademickimi pracującymi w jednym miejscu od początku pracy na uczelni, a tymi, którzy posiadają doświadczenie w pracy w innych uczelniach

Z przeprowadzonych analiz wynika, że spośród czynników socjodemograficznych jedynie płeć różnicowała nasilenie potrzeb edukacyjno-rozwojowych w zawężeniu do potrzeb związanych z obszarem emocji (wyższe nasilenie wykazały kobiety). Pozostałe zaś (wiek, staż pracy i stopień/tytuł zawodowy, doświadczenie zawodowe zdobywane w różnych miejscach pracy) nie korelują istotnie z nasileniem tych potrzeb nauczycieli akademickich.

Dyskusja i wnioski końcowe

W prezentowanych badaniach skoncentrowano się na nasileniu potrzeb edukacyjno-rozwojowych nauczycieli akademickich. Nasilenie potrzeb rozpatrywano w pięciu wyróżnionych obszarach: rozwój osobisty (określany m.in. przez wewnętrzną motywację do własnego rozwoju, samoocenę, projektowanie własnego rozwoju czy zarządzania sobą w czasie), emocje (określane m.in. poprzez radzenie sobie ze stresem, radzenie sobie z sytuacjami kryzysowymi i trudnymi, wzmocnienie motywacji wewnętrznej do pracy, przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu), komunikacja interpersonalna (określana m.in. przez efektywne komunikowanie się, wyrażanie empatii, asertywność, komunikację interpersonalną), relacje społeczne (określane

m.in. przez nawiązywanie i podtrzymywanie indywidualnych i grupowych relacji, utrzymywanie pozytywnych relacji w miejscu pracy, pozytywny klimat pracy, rozwiązywanie konfliktów) oraz warsztat pracy dydaktycznej (określany m.in. przez poznawanie nowych metod i form pracy, umiejętność wykorzystania w edukacji akademickiej nowoczesnych narzędzi, technologii, dyscyplina grupy, motywacja studentów do pracy). Z przeprowadzonych analiz wynika, że wśród potrzeb edukacyjno-rozwojowych najsilniejszą i pierwszą do zaspokojenia jest związana z warsztatem pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich. Najprawdopodobniej wynika to z tego, że współcześnie nauczyciele pracują z mocno zróżnicowaną i odmienną od wcześniejszych pokoleń grupą młodzieży akademickiej. Młodzież często posługuje się nowoczesnymi technologiami, nowoczesnymi narzędziami z większą łatwością i biegłością niż nauczyciele akademicy. Intensyfikacja tych potrzeb eskaluje od momentu pandemii Covid-19. Stąd potrzeba ta jest najmniej zaspokojona i wymaga działań zarówno ze strony samych nauczycieli akademickich, jak i kadry zarządzającej do jej wsparcia, wzmocnienia, zaspokojenia (Łukasik, Jagielska, Mróz, Koperna 2020, s. 31–56; Łukasik, Mróz, Twardosz, Jagielska, Milczanowski 2023, s. 61–76). Znaczące również jest to, że zaspokojenia wymagają deklarowane przez kobiety potrzeby rozwojowe zorientowane na emocje. Szczególnie zaś wskazują dużą potrzebę wzmocnienia umiejętności radzenia sobie ze stresem, przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu, troski o własny dobrostan oraz zachowanie równowagi między pracą a życiem osobistym. Praca nad emocjami i potrzeby z nimi związane w literaturze przedmiotu potwierdzają, że kobiety wykonujące zawody zorientowane na relacje społeczne z drugim człowiekiem (tu: studenci i kadra akademicka) znacznie częściej potrzebują wsparcia niż mężczyźni (Pikuła, Jagielska, Łukasik 2024). Istotne różnice zauważono także w zakresie potrzeb zorientowanych na komunikację interpersonalną, szczególnie wyrażającą się we wzmocnieniu asertywnego komunikowania, budowania pozytywnej komunikacji ze studentami (zróżnicowania pokoleniowe, styl i sposób komunikowania współczesnej młodzieży). Brak umiejętności nawiązania relacji komunikacyjnych ze studentami wywołuje stres, frustrację oraz wzajemne niezrozumienie, brak porozumienia co do oczekiwań względem siebie. Dlatego też potrzeba ta wymaga zaspokojenia. Natomiast jeśli chodzi o potrzeby zlokalizowane w obszarach rozwoju i relacji społecznych, to okazuje się, że nie wymagają one wzmocnienia czy zaspokojenia u badanych osób. W przypadku tej drugiej jest to dość zaskakujące. Bowiem w badaniach prowadzonych nad zaufaniem w miejscu pracy (w zespole: Maria Czerepaniak-Walczak, Inetta Nowosad, Joanna M. Łukasik) nauczyciele akademicy wskazali, że właśnie w tym zakresie wymagają największego wsparcia (konflikty, rywalizacja, brak współpracy) (Łukasik 2020a, s. 97–106).

Przeprowadzone analizy pokazały, że nasilenie poszczególnych obszarów potrzeb edukacyjno-rozwojowych nie różniło się istotnie między nauczycielami akademickimi korelacji ze zmiennych socjodemograficznych. Zatem zmienne te (wiek, staż pracy i stopień/tytuł zawodowy, doświadczenie zawodowe zdobywane w róż-

nych miejscach pracy) – poza płcią, bowiem kobiety wykazały wyższą potrzebę zaspokojenia potrzeb w obszarze emocji, o czym napisano powyżej – nie decydują o ich nasileniu.

W odniesieniu do powyższych analiz można sformułować kilka wniosków do dalszych badań, jak i praktyki edukacyjno-rozwojowej kadry akademickiej. W odniesieniu do badań nad potrzebami edukacyjno-rozwojowymi w perspektywie wzrostu odczuwania satysfakcji z pracy należy przede wszystkim podjąć badania w tym zakresie na reprezentatywnej populacji. Wyimek z badań tu zaprezentowany miał charakter pilotażowy oraz oceniający wartość narzędzia PER. Stąd istnieje potrzeba przeprowadzenia badań właściwych we wskazanej grupie, aby można było formułować wnioski mające znaczenie dla teorii, badań i praktyki edukacyjnej (doskonalącej, doksztalcającej) kadry akademickiej.

W przypadku praktyki edukacyjno-rozwojowej kadra zarządzająca nauczycielami akademickimi powinna stworzyć warunki w przestrzeni uczelni lub poza nią (wsparcie emocjonalne, instrumentalne, rzeczowe/materialne), umożliwiające zaspokojenie potrzeb najsilniej niezaspokojonych, poprzez finansowanie, dofinansowanie warsztatów czy szkoleń w zakresie pracy dydaktycznej, pracy z emocjami i komunikacją interpersonalną. Dzięki wzmocnieniu umiejętności nauczyciele akademicy lepiej będą funkcjonować w zakresie pracy dydaktycznej ze studentami i istnieje prawdopodobieństwo pozytywnego odczuwania satysfakcji z pracy w tym zakresie. Ponadto umożliwi im lepsze budowanie relacji interpersonalnych, komunikowanie potrzeb i oczekiwań, a także zrozumienie młodzieży, jej świata i potrzeb związanych z wyborem studiów i ich realizacją. Być może dzięki temu nauczyciele akademicy będą mniej przeciążeni, zniechęceni do pracy ze studentami i wzrosnie ich pozytywne samopoczucie w relacji z nowymi pokoleniami młodzieży. W Polsce południowej są uczelnie, które w zakresie wzmacniania potencjału osobowego kadry akademickiej wdrażają rozwiązania w postaci warsztatów, szkoleń spersonalizowanych, odpowiadających na zapotrzebowania konkretnych osób (grup osób). Jest to efekt diagnoz i ewaluacji prowadzonych wśród kadry akademickiej i stałego prowadzenia dla niej warsztatów (tematyka zróżnicowana i dobrana do potrzeb kadry) (Łukasik 2025, s. 343–353).

BIBLIOGRAFIA

- Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Refleksja krytyczna i jej miejsce w dyskusji nad reformowaniem oświaty*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 20, 57–88.
- Czerepaniak-Walczak M. (1999), *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?*, „Neodidagmata”, t. 24, 53–64.
- Derbis R., Baka Ł. (2011), *Znaczenie wsparcia społecznego i zaangażowania w pracę dla związków stresorów w pracy i wypalenia zawodowego*, „Czasopismo Psychologiczne”, 17(2), s. 277–288.

- Gkolia A., Belias D., Koustelios A. (2014), *Teacher's job satisfaction and selfefficacy: a review*, „European Scientific Journal”, 10(22), 321–342.
- Herzberg F. (1966), *Work and the nature of man*, Cleveland, OH: World Publishing Company.
- Herzberg F., Mausner B., Snyderman B., (1959), *The motivation to work*, New York: Wiley.
- Kawula S. (1996), *Wsparcie społeczne – kluczowy wymiar pedagogiki społecznej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1, s. 12–16.
- Łukasik J.M. (2020a), *Moral space and social capital of “teachers’ lounge communities”*, w: *Challenges of Modern Education: Education-Teacher-Learner. International Forum for Education*, K. Jagielska, A. Mróz, N.G. Pikuła (Eds.), (pp. 97–106), Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Łukasik J.M. (2024), *Personal development of university teachers as a factor in preventing professional burnout in the perspective of staff management*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie” 215, 343–353.
- Łukasik J.M. (2020b), *Rozwój osobisty i zawodowy nauczycielek w okresie wczesnej dorosłości*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 3, s. 85–97.
- Łukasik J.M. (2018), *Rozwój osobisty nauczyciela – nieobecna kategoria*, „Ruch Pedagogiczny” 2, s. 29–37.
- Łukasik J.M. (2022), *Rozwój osobisty nauczyciela*, w: *Ważne obszary badawcze w pedagogice*, K. Jagielska (red.), Kraków: Scriptum, s. 43–45.
- Łukasik J.M. (2020c), *Zaufanie w miejscu pracy*, „Czas Kultury” 1, s. 49–56.
- Łukasik J.M., Jagielska K., Mróz A., Koperna P. (2020), *Młodzi nauczyciele o zdalnej edukacji w czasie COVID-19*, w: *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, N.G. Pikuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik (red.), Kraków: Wydawnictwo Scriptum, s. 31–56.
- Łukasik J.M., Mróz A., Twardosz N., Jagielska K., Milczanowski J. (2023), *Zjawisko drop out w zawodzie nauczyciela*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 3, s. 61–76.
- Marynowicz-Hetka E. (2006), *Pedagogika społeczna*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mróz A. (2024), *Wsparcie nauczycieli – przegląd najważniejszych koncepcji*, „Szkoła – Zawód – Praca”, 27, s. 40–56.
- Paliga M. (2021), *Satysfakcja z pracy i wydajność pracowników. Relacja (nie)oczekiwana*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pikuła N.G., Jagielska K., Łukasik J.M. (2024), *Satysfakcja z pracy. Implikacje do zarządzania zasobami ludzkimi*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sęk H., Cieślak R. (2014), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schultz D.P., Schultz S.E. (2002), *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Warszawa: PWN.
- Wudarzewski G. (2016), *Wymiary i składniki satysfakcji z pracy w świetle wybranych koncepcji oraz perspektyw badawczych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu”, 16(2), s. 123–151.

KATARZYNA SADOWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0002-3150-8304

Pomoc i wsparcie społeczne w ujęciu poznańskiej społeczności „Łejerów”

Streszczenie. W koncepcję założonej w 1990 roku alternatywnej Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu „Łejerów” wpisana jest pomoc i wsparcie społeczne, które przybiera formy okolicznościowych zbiorów pieniężnych, rzeczowych, charytatywnych wydarzeń artystycznych, ale przejawia się także troską o monitorowanie potrzeb społeczności lokalnej, indywidualnych osób, dzieci z różnych stron świata.

Celem opracowania jest ukazanie realizowanej przez społeczność związanej z Jerzym Hamerskim i Elżbietą Drygas, założycielami Szkoły, pomocy i wsparcia okazywanego przez tę społeczność pojedynczym osobom, zespołom ludzkim oraz ukazanie atmosfery ustawicznej troski o los drugiego człowieka, która wpisana jest w koncepcję „łejejskiej” pedagogiki.

Autorka posłużyła się metodą indywidualnego przypadku, dokonując analizy źródeł wywołanych (wywiadów z Jerzym Hamerskim realizowanych na terenie szkoły w roku szkolnym 2023/2024), źródeł elektronicznych (strony SP nr 83 w Poznaniu, strony powiązane ze Szkołą), notatek prasowych, opracowań naukowych oraz druków zwartych wydawanych przez „Łejerów”.

Słowa kluczowe: pedagogika łejejska, wsparcie, wolontariat i inicjatywy pomocowe, prawa dziecka

Social Help and Support from the Perspective of The Poznań “Łejerów” Community

Abstract. The concept of the alternative Primary School No. 83 in Poznań “Łejerów”, founded in 1990, includes social help and support, which takes the form of occasional collections of money, things, artistic events, but is also manifested in care for monitoring the needs of the local community, individuals, children from different parts of the world.

The study aims to show the help and support provided by the community associated with Jerzy Hamerski and Elżbieta Drygas, the founders of the School, to individuals and teams, and to show the atmosphere of constant care for the fate of others, which is inscribed in the concept of “Łejerów” pedagogy.

The author used the individual case method to analyse elicited sources (interviews with Jerzy Hamerski conducted at the school in the 2023/2024 school year), electronic sources (websites of

Primary School No. 83 in Poznań, websites associated with the school), press releases, scientific studies and monographs published by „Łejery”.

Keywords: Łejery pedagogy, support, volunteering and helping initiatives, children's rights

Wprowadzenie

„Łejery” jako społeczność związana z pedagogiką Jerzego Hamerskiego oraz Szkołą Podstawową nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu, zwana powszechnie „Łejera-mi”, podejmuje od początku powstania placówki (czyli od dnia 1 września 1990 roku) szereg inicjatyw pomocowych i inicjatyw społecznych. Wśród nich wymienić należy m.in. działalność na rzecz dzieci z Tanzanii i Madagaskaru, szczególne zaangażowanie w Wielką Orkiestrę Świątecznej Pomocy, stałe i konsekwentne dopominanie się o przestrzeganie praw dziecka, ale także inicjatywy wynikające z bieżących, zaobserwowanych w placówce potrzeb społecznych.

Przedmiotem opracowania jest zatem przykład dobrej praktyki w obszarze aktywności pomocowej, którą zaszczepia się w Szkole już wśród najmłodszych uczniów i do której, z niezwykle entuzjazmem, włączają się zarówno pracownicy placówki, jak i rodzice uczęszczających do niej dzieci.

Celem opracowania jest ukazanie realizowanych: pomocy i wsparcia, a okazywanych przez społeczność związaną z Jerzym Hamerskim i Elżbietą Drygas pojedynczym osobom oraz zespołom ludzkim. Celem opracowania jest nadto ukazanie atmosfery ustawicznej troski o los drugiego człowieka, która wpisana jest w koncepcję „łejerskiej” Szkoły.

Autorka posłużyła się metodą indywidualnego przypadku, dokonując analizy źródeł wywołanych (wywiadów z Jerzym Hamerskim realizowanych na terenie szkoły w roku szkolnym 2023/2024), źródeł elektronicznych (strony SP nr 83 w Poznaniu, stron powiązanych ze Szkołą), notatek prasowych, opracowań naukowych oraz druków zwartych wydawanych przez „Łejery”. Analiza poczyniona przez autorkę dotyczyła przede wszystkim treści zawartych w źródłach.

Pomoc i wsparcie społeczne – refleksja wokół kluczowych problemów

Jak zaznacza Magdalena Piorunek:

Wobec osób potrzebujących pomocy podejmuje się szereg działań mających na celu złagodzenie skutków egzo- i endogennych związanych z zaistnieniem sytuacji bezradności oraz celami prorozwojowymi służącymi realizacji zadań pojawiających się w biegu życia człowieka. Działania takie podejmowane są spontanicznie w obrębie naturalnych grup wsparcia

społecznego, a także realizowane w ramach sformalizowanych form interwencji inicjowanej zarówno przez osoby wspierające, jak i wymagające wsparcia różnego typu „specjalistów od pomagania” (Piorunek 2010, s. 118).

Wspieranie dotyczy zatem zawsze działań „w sytuacji trudnej, w sytuacji niestabilności, kiedy bez »podparcia« coś by runęło, przewróciło się albo upadło” (Kacperzyk 2006, s. 16), a zawarte w definiensie wsparcia słowo „pomoc” w języku polskim rozumieć można jako pracę, wysiłek albo działanie (fizyczne lub moralne) podjęte dla dobra innej osoby w celu ulżenia w jej działaniu lub ratowania w niebezpieczeństwie” (Kacperzyk 2006, s. 16). Wsparcie społeczne może być rozumiane także jako:

działanie lub inna forma pomocy skierowana do człowieka lub do grupy, umożliwiająca im przezwyciężenie własnych problemów, trudności, konfliktów, trudnych sytuacji. Wsparcie jest więc specyficzną formą pomagania, która polega na umiejętności wyzwolenia wiary we własne siły, mobilizowania sił, aktywności i możliwości osoby wspieranej do działań na rzecz własnej samodzielności w pokonywaniu trudności lub we własnym rozwoju (Bulska 2017, s. 63–64).

Pomoc społeczna na gruncie pedagogiki określana jest jako pomoc udzielana jednostkom bądź grupom społecznym w celu umożliwienia im twórczego i wartościowego życia (Szymanowska 2012, s. 33). Pomoc społeczna polega także na przygotowaniu do szeroko pojętej samopomocy, a więc umiejętności samodzielnego radzenia z problemami życiowymi (Szymanowska 2012, s. 33). W ujęciu klasycznej pedagogiki społecznej omawiane działania koncentrują się przede wszystkim na zapewnieniu jednostce warunków właściwej egzystencji, sprawnego funkcjonowania oraz wszechstronnego rozwoju (Szymanowska 2012, s. 33).

Ponieważ, jak zauważa Halina Guzy-Stainke, pod koniec lat 80. XX wieku: „na-stąpiło załamanie systemu instytucjonalnej pomocy” (Guzy-Stainke 2015, s. 22), a „problemy związane z nową rzeczywistością gospodarki rynkowej spowodowały, że istniejąca sieć instytucji już nie wystarczała i musiała być uzupełniona formami spontanicznymi, które w sposób bezpośredni i natychmiastowy podejmowałyby wyzwania” (Guzy-Stainke 2015, s. 22), inicjatywy pomocowe podejmowane zaczęły być przez instytucje, fundacje, ruchy charytatywne oraz wolontariackie. Autorka zauważa, że powstawały wówczas pionierskie „pozarządowe organizacje społeczne, których celem było świadczenie bezpośredniej opieki i pomocy” (Guzy-Stainke 2015, s. 23).

Opisywane rodzaje aktywności społecznej podejmowane są ustawicznie przez społeczność Szkoły Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu, która założona została w 1990 roku na fali demokratycznych przemian w oświacie (Mach 2010, s. 243)¹, a więc w momencie opisywanym przez wspomnianą wyżej autorkę.

¹ Por. także: Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425.

Szkoła jako alternatywna funkcjonowała w oparciu o autorski program (obecnie funkcjonuje w oparciu o eksperyment pedagogiczny). Od początku istnienia w koncepcję tej placówki wpisane były postulaty związane zarówno ze wsparciem, jak i pomocą społeczną. Obecnie realizowany w szkole eksperyment pedagogiczny o nazwie: „Teatr jako środek wszechstronnego rozwoju uczniów – nauka przedsiębiorczości” akredytowany przez MEN od 2019 do 2038 roku wśród założeń wyszczególnia m.in. edukację przez teatr, ale także szeroko pojęty wolontariat.

Pedagogika „łejerska” i Szkoła Podstawowa nr 83 w Poznaniu – wybrane założenia koncepcji

Pedagogikę „łejerską” w 1975 roku do życia powołał Jerzy Hamerski, który na podstawie swojego doświadczenia pedagogicznego, harcerskiego i artystycznego pragnął umożliwić młodemu pokoleniu wszechstronny rozwój w oparciu o sztukę, krajoznawstwo, współdziałanie oraz samorealizację jednostki. Od roku 1986 założycielowi „Łejerów” towarzyszy Elżbieta Drygas (Sadowska 2024a, s. 93–114). „Łejery” prowadzone były na początku w formule dziecięcych teatrów gromadnych, wywiedzionych z koncepcji harcerstwa artystycznego Zbigniewa Czarnucha – założyciela słynnych, lubuskich Makusynów (Sadowska 2024b, s. 51–69). Z biegiem lat Hamerski rozwinął ideę o wartości i komponenty takie, jak: rodzinność, pomoc społeczną, demokrację i inne, które wynikały z dokonywanej przez Jerzego obserwacji pojawiających się w Polsce przemian społecznych, ustrojowych oraz przemian w obszarze polityki oświatowej państwa. Koncepcja, po 50 latach jej rozwoju, sięga także wyraźnie do idei pedagogicznych nowego wychowania, w szczególności do korczakowskiego prawa dziecka do szacunku oraz założeń edukacji przez sztukę ze szczególnym nastawieniem na integralne wychowanie.

W pedagogice „łejerskiej” nie ma relacji władzy pomiędzy dorosłym a dzieckiem, postawa protekcji, tak charakterystyczna dla wielu polskich szkół, ustępuje partycypacji. Powstała w 1990 roku „łejerska” Szkoła Podstawowa nr 83 im. Emilii Waśniowskiej to jedyna w Polsce szkoła z budynkiem teatru, który powstał przy niej w 2013 roku. Miejsce to wyróżnia jednak nie tylko edukacja poprzez sztukę, ale także panująca w placówce demokracja i atmosfera współdziałania. Szkoła jest państwem – „Małą Republiką Łejerską”, dla której wspólnie z uczniami i rodzicami stworzono konstytucję (Czekała 2016, s. 330).

Hamerski, kształtując fundamenty pedagogiki „łejerskiej”, czerpał nie tylko z dorobku Czarnucha² (Idzikowski 2012, s. 22–37; Czarnuch 1969, s. 23–30), bowiem w koncepcji nawiązał także bezpośrednio do postulatów wychowania sformułowanych przez Heliodora Muszyńskiego, którego do dziś, z racji bliskiej współpracy obu

² Informacje pozyskane od Jerzego Hamerskiego w roku szkolnym 2023/2024.

pedagogów, Jerzy nazywa swoim mistrzem. Z koncepcji H. Muszyńskiego wywodzi się przede wszystkim „łejerska” idea wychowania postrzeganego w kategoriach przygotowania dzieci do aktywnego i twórczego udziału w życiu społecznym, edukowanie ich w obszarze odpowiedzialności za społeczeństwo, w jakim żyją i dążenie ku lepszej przyszłości (Szalkiewicz 2016, s. 93–105). Stąd też „Łejery” są społecznością, w której pomiędzy trzema podmiotami – rodzicami, dziećmi i nauczycielami – nawiązywane są głębokie relacje społeczne. Rodzice często żartują, że do szkoły nie uczęszcza wyłącznie ich dziecko, lecz uczęszcza cała rodzina (Sadowska 2024c, s. 51–65). Dodatkowo, co wiąże się z koncepcją wychowania uwrażliwiającego na potrzeby drugiego człowieka, w ideę pedagogiki „łejerskiej” wpisana jest pomoc i wsparcie wobec osób i społeczności potrzebujących.

Szkoła funkcjonuje jako alternatywna ze względu na wspomniany już, a realizowany w niej eksperyment pedagogiczny. W dokumencie³ opisującym koncepcję edukacyjną szkoły wolontariatowi „łejerskiemu” poświęcony został trzeci punkt, w którym czytamy, że eksperyment polega także na: „licznych działaniach wolontaryjnych budujących tolerancję, szacunek i gotowość niesienia pomocy tym, którzy jej potrzebują”⁴. Celem edukacji w SP nr 83, jak zaznacza się w tekście programu autorskiego, jest:

wykształcenie konieczności niesienia pomocy innym, rozwój empatii, tolerancji, szacunku dla odmienności poprzez spotkania z osobami aktywnie zaangażowanymi w akcje humanitarne i wolontaryjne oraz włączanie się w akcje humanitarne oraz działania na rzecz innych:

- adopcja na odległość dzieci z Madagaskaru dzięki Fundacji Ankizy Gasy,
- budowa szkoły w Ulyankulu w Tanzanii dzięki fundacji Wayair Foundation,
- akcje zbiorów pieniężnych i rzeczowych na rzecz potrzebujących⁵.

W 2002 roku przy szkole powołano do życia „Stowarzyszenie Łejery”, którego celem jest „roztaczanie wszechstronnej opieki nad szkołą podstawową nr 83 im. Emilii Waśniowskiej” (<https://rejestr.io/krs/76966/stowarzyszenie-lejery>). Cel ten osiągnąć jest poprzez „prowadzenie działalności edukacyjnej i kulturalnej, zwłaszcza w zakresie inicjowania, wspierania i pomocy w przedsięwzięciach edukacyjno-kulturalnych, w szczególności na rzecz dzieci i młodzieży” (<https://rejestr.io/krs/76966/stowarzyszenie-lejery>).

W 2015 roku utworzono ponadto „Wayer Foundation” (fundację „U Łejerów”), której celami są przede wszystkim: organizowanie i niesienie pomocy

³ Program autorski / eksperyment pedagogiczny realizowany w Szkole Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu, autorzy: Anna Zawadzka, Karol Sarna, Elżbieta Drygas, Jerzy Hamerski, „Teatr jako środek wszechstronnego rozwoju uczniów – nauka przedsiębiorczości”, realizowany od 01.09.2019 r. do 31.08.2038 r., źródło w formie elektronicznej (pdf) pozyskane przez autorkę od Anny Zawadzkiej.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże.

w zakresie edukacji, niesienie pomocy osobom w trudnej sytuacji ekonomicznej, społecznej lub zdrowotnej, a także wspieranie innych organizacji pozarządowych w wykonywaniu przez nie działalności pożytku publicznego (<https://rejestr.io/krs/584378/wayair-foundation-fundacja-u-lejerow>). Na stronie organizacji odnajdujemy następujące zobowiązanie: „Jesteśmy wszędzie tam, gdzie można zbudować coś ważnego. Tworzymy, wspieramy i rozwijamy centra edukacyjne, dzieląc się naszą wiedzą i doświadczeniem w zakresie architektury i edukacji” (<https://www.wayair.org/>).

Każde dziecko uczęszczające do Szkoły Podstawowej nr 83, a także i jego rodzice, są aktywnie angażowani we wszelkie inicjatywy pomocowe, które realizowane są w placówce przez kadrę pedagogiczną, członków Stowarzyszenia oraz Fundacji, ale także poszczególnych uczestników przestrzeni społecznej.

Wsparcie o międzykulturowym i międzynarodowym charakterze

Na pytanie „dlaczego warto pomagać?” „Łejery” odpowiadają słowami tekstu Wandy Chotomskiej stworzonymi przez autorkę do jednej z piosenek, która wpisała się na stałe w „łejerską” pedagogikę: „[...] Otwarte mamy oczy na dobre i na złe. Otwarte mamy serca na każdą ludzką łzę. Otwarte mamy ręce i klucze mamy w nich. By lepszy świat otworzyć od piwnic aż po strych [...]” (<https://lejery.pl/2022/03/22/dlaczego-warto-pomagac/>).

Jerzy Hamerski zaznacza dobitnie: „Pomaganie jest wpisane w DNA Łejerów. Wywodzimy się z harcerstwa, którego główną ideą jest służenie innym. W 1975 roku powstał szczepek Otwartych, z którego wywodzą się Łejery. Od początku pomaganie innym było wpisane w program wychowawczy naszej dziecięcej i młodzieżowej gromady” (<https://lejery.pl/2022/03/22/dlaczego-warto-pomagac/>).

Hamerski podkreśla także wpisana w ideę Szkoły edukację międzykulturową, zaznaczając dobitnie, iż jest ona „łejerską wartością” (<https://lejery.pl/2022/03/22/dlaczego-warto-pomagac/>). Założyciel, przywołując postać patronki SP nr 83 – Emilii Waśniowskiej, wyjaśnia, iż Emilia „była zakochana w kulturze żydowskiej” (<https://lejery.pl/2022/03/22/dlaczego-warto-pomagac/>) i potrafiła tę pasję zaszczepić w swoich wychowankach:

Jest w domu Waśniowskich wspaniała kolekcja Żydów wyrzeźbionych specjalnie dla niej przez Kunegundę Jeżowską, artystkę ludową ze Złockiego niedaleko Muszyny. Gliniane figurki Żydów ożyły w wierszu Żydzi ze Złockiego, który, za sprawą kompozytora Mariusza Matuszewskiego, stał się naszą piosenką. Byliśmy w Złockiem i na kirkucie w Muszynie. Śpiewaliśmy pieśni, czytaliśmy wiersze, poznawaliśmy kulturę żydowską (<https://lejery.pl/2022/03/22/dlaczego-warto-pomagac/>).

Warto także nadmienić, iż „Mała Republika Łeberska”, bowiem tą nazwą określa się także SP nr 83 w Poznaniu, znajduje się przy ulicy Romana Brandstaettera, a to – jak zaznacza Hamerski – „także zobowiązuje” (<https://lejery.pl/2022/03/22/dlaczego-warto-pomagac/>).

Jerzy wspomina także często, iż Szkołę, w której obecnie uczą się „łeberskie” dzieci i młodzież, w 1995 roku Holendrzy podarowali „Łejerom” w darze⁶ i przekazuje, że tego typu dar należy docenić i „oddawać”⁷, „rozsiewać”: „Po latach karma wróciła. Fundacja u Łejerów rozpoczęła budowę szkoły w dalekiej Tanzanii. Była tam wielokrotnie Ela Drygas, ucząc dzieci metodami łeberskimi” (<https://lejery.pl/2022/03/22/dlaczego-warto-pomagac/>).

Jerzy wraz z Elżbietą oraz kadrą pedagogiczną opisywanej społeczności od czasu napaści Rosji na Ukrainie nawołuje ustawicznie do pomocy i wsparcia uchodźców, bowiem, jak zaznacza:

W łeberskich sercach Ukraina ma miejsce szczególne. Przez wiele lat Ukraińcy: Bohdan, Sasza, Witalij, Taras i Sergiej byli domownikami Łeberskiej Republiki. Świetni muzycy, wspaniali ludzie obdarzali nas ukraińską kulturą. Byli z nami w Bieszczadach i Jurze Krakowsko-Częstochowskiej. Na porannych apelach wciągaliśmy na maszt flagi Polski i Ukrainy i śpiewaliśmy hymny naszych krajów. Byliśmy z nimi we Lwowie. Dziś jesteśmy dumni z Łejerów małych i dużych. Zdecydowana większość włączyła się w pomoc Ukraińcom, chyba nie ma nikogo, kto byłby tej pomocy przeciwny. Po raz drugi narodziła się w Polsce Solidarność. Pierwsza w sierpniu 1980 roku, druga teraz od 24 lutego 2022 roku (<https://lejery.pl/2022/03/22/dlaczego-warto-pomagac/>).

„Łeberskie” dzieci, aby wyrazić solidarność z Ukrainą, nagrały m.in. piosenkę pt. *Ukraino, Ukraino*, której tekst napisał Marcin Przewoźniak:

Zabierajcie te rakiety i armaty, Zabierajcie swoje zło i swoją złość.
Przynosicie tylko smutek, płacz i straty. Takich durnych, choć dorosłych, mamy dość!
Ukraino, Ukraino, wszystkie trudne dni przemijają.
Wasza ziemia, nasze serca. Wasze serca, wspólne łzy.
Podajemy sobie ręce, aby w lepszym świecie żyć!
Zabierajcie te rakiety i armaty. Zróbcie miejsce na przedszkole, ZOO i park.
Posadźmy nowe drzewa, nowe kwiaty. Niech zakwitnie nam miłości wielki dar (<https://lejery.pl/2022/03/22/dlaczego-warto-pomagac/>).

Inną inicjatywą „Łejerów”, która miała na celu wyrazić solidarność z narodem ukraińskim, było zachęcanie polskich dzieci z całego kraju do wspólnego śpiewania utworu pt. *Drzewo pokoju* do słów Ewy Skarżyńskiej i muzyki Mariusza Matuszewskiego oraz z tłumaczeniem Switłany Bresławskiej (poetki i tłumaczki ukraińskiej, prezeski Oddziału Narodowego Związku Pisarzy Ukrainy w Iwano-

⁶ Informacje pozyskane od Jerzego Hamerskiego przez autorkę w roku szkolnym 2023/2024.

⁷ Tamże.

-Frankiwsku). Wspólne odśpiewanie utworu, który został przygotowany w dwóch wersjach językowych (polskiej i ukraińskiej), zaplanowano na dzień 24 lutego 2023 roku, w rocznicę wybuchu wojny w Ukrainie pod hasłem: „Niech dziecięcy apel o pokój po polsku i ukraińsku zabrzmi w szkołach w rocznicę wybuchu wojny w Ukrainie! Niech połączy wspólną myślą wszystkich uczniów, nauczycieli, rodziców poznańskich szkół, społeczność polską i ukraińską” (<https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/24-lutego-dzieci-wyspiwaja-po-polsku-i-ukraińsku-apel-o-pokoj,442074.html>).

Tekst oraz muzykę (w formie nagrań i nut) zamieszczono na stronie ORE (Ośrodka Rozwoju Edukacji) z adnotacją, iż materiały te pozostają na tzw. wolnych licencjach i można z nich dowolnie korzystać. Początek piosenki zawiera się w następujących słowach: „My – dzieci z całego świata, bez względu na kolor skóry, pragniemy, by pokój wszędzie, jak drzewo urastał w chmury” (Połec, Ochmańska 2017, s. 53).

„Łejery” dokonywały nadto licznych analiz dotyczących potrzeb uchodźców wojennych. Zastanawiano się przy tym, jakie działania podjęte mogą zostać przez społeczność SP nr 83:

- Po pierwsze – możemy zademonstrować naszą solidarność [...]
- Po drugie – materialnie lub finansowo wesprzeć organizację, która oferuje pomoc. Linki do sprawdzonych organizacji organizujących pomoc w komentarzach.
- Po trzecie – ofiarować transport / czasowe miejsce pobytu / pracę dla osób szukających schronienia przed wojną w naszym kraju, w naszym mieście.
- Podzielić się z naszą społecznością własnym pomysłem (Łejery. Szkoła i Teatr 2022, <https://www.facebook.com/100063650859120/posts/5724407037586108/>).

Środowisko Szkoły zaproponowało szereg akcji charytatywnych, w tym m.in. koncert z udziałem Hanny Banaszak, który odbył się w dniu 23 marca 2022 roku o godz. 19 na Scenie Wspólnej⁸. Dochód z biletów przekazany został poznańskiemu Stowarzyszeniu Lepszy Świat na projekt wsparcia edukacyjnego dzieci – uchodźców z Ukrainy (https://www.facebook.com/photo.php?fbid=5771075362919275&id=719128118114050&set=a.724684754225053&locale=zh_CN). Elżbieta Drygas – współzałożycielka SP nr 83 – opiekowała się dziećmi podczas zorganizowanego przez Stowarzyszenie wyjazdu w Bieszczady⁹, podjęto także działania opisane w następujący sposób:

Wspieraliśmy ukraińskich uchodźców od momentu inwazji. Gdy tylko wybuchła wojna, zaangażowaliśmy się w pomoc bezbronnym. Evakuowaliśmy dzieci z domów dziecka i studentów zagranicznych. Zapewniliśmy im pomoc medyczną. Nawiązaliśmy współpracę terapeutyczną z Barakiem Kultury, Poradnią Profilaktyki, Leczenia i Terapii Uzależnień Monar w Poznaniu,

⁸ Tamże.

⁹ Tamże

Stowarzyszeniem Laboratorium Działań dla Pokoju Ośrodek Psychoterapii Livart oraz Agencją Marketingową Q & A Comms. Wspólnie stworzyliśmy przestrzeń, w której oferowaliśmy darmową pomoc specjalistyczną dla uchodźców z Ukrainy, w tym konsultacje z psychologiem. W ramach współpracy przeprowadziliśmy także warsztaty artystyczne i arteterapie. Następnie skupiliśmy się na zaspokajaniu stałych potrzeb. Stworzyliśmy „bezpiecznym dom” – projekt dla młodych mam. Pomogliśmy kobietom odnaleźć stabilizację i bezpieczną przestrzeń do wychowywania małych dzieci. Pokrywaliśmy koszty wynajmu, wyżywienia i artykułów pierwszej potrzeby oraz opieki psychologicznej (<https://www.wayair.org/project/pomoc-ukrainie>).

Fundacja zapewniła także wsparcie psychologiczne dla kobiet i dzieci, którym pomoc zaoferowali m.in. psychotraumatolodzy ze Szwajcarii, Niemiec, Ukrainy i Polski. Na bieżąco organizowano także warsztaty psychologiczne i wyjazdy terapeutyczne dla nauczycieli, dzieci, młodzieży oraz dla rodzin uchodźców¹⁰. „Łejery” angażowały się w pomoc w znalezieniu uchodźcom wojennym pracy na terenie kraju przyjmującego:

Wspieraliśmy Ukrainki w odnalezieniu się na polskim rynku pracy. Dopasowywaliśmy ich doświadczenie i umiejętności do wybranych ofert pracy. Wspieraliśmy kobiety z branży kosmetycznej w wynajmie lokali, zorganizowaniu sprzętu, kosmetyków i znalezieniu klientów. Oferowaliśmy naukę języka angielskiego dla dzieci i kobiet z Ukrainy (<https://www.wayair.org/project/pomoc-ukrainie>).

„Łejery” i Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy

Począwszy od stycznia 1992 roku „Łejery” uczestniczą w Wielkiej Orkiestrze Świątecznej Pomocy. Jerzy wspomina:

Pamiętam jak dziś salę marmurową w Zamku, w której znajdował się poznański sztab WOŚP. Z niej Poznań łączył się z Warszawą. Miałem zaszczyt rozmawiać wtedy z Jurkiem Owsakiem. Przez te lata wielokrotnie Łejery grały i śpiewały w różnych miejscach Poznania: w Zamku, na Malcie, na Targach czy pod Okrągłakiem¹¹.

Od pewnego czasu, z inicjatywy Idy Florek (nauczycielki matematyki i fizyki), uczniowie grają także na Scenie Wspólnej zrealizowane przez siebie podczas zajęć teatralnych spektakle, „a widzowie – ci mali i ci więksi – zasilają coroczne orkiestrowe zbiórki”¹².

Jak zaznacza Hamerski, gdy w 2019 roku, podczas Finału Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy w Gdańsku, miało miejsce dramatyczne wydarzenie w wyniku którego zmarł prezydent Gdańska Paweł Adamowicz, „w Łejerach [...] zawrzało,

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

musieliśmy COŚ zrobić, by pokazać naszą solidarność z ludźmi dobrej woli, których, głęboko wierzymy, jest więcej” (<https://lejer.pl/2023/01/26/30-lecie-lejerow-wp-wosp/>). Aby zmanifestować niezgodę na przemoc i agresję, ale także „z wielkiego szacunku wobec dzieła Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy w styczniu 2019 roku powstała piosenka *Jak co roku gra Orkiestra*” (<https://lejer.pl/2023/01/26/30-lecie-lejerow-w-wosp/>). Utwór stworzył Grzegorz Tomczak, który włączył się do jego realizacji fonograficznej. Autor uczestniczył także w koncercie o charakterze manifestu pt.: „I jeden dzień dłużej”, który odbył się dnia 5 lutego 2019 roku, a jego pokłosiem stała się płyta *Z mądrych dzieci dobrzy ludzie* z udziałem poznańskich artystów, Teatrzyku Piosennego Łejery i zespołu Sylviany & Company (<https://lejer.pl/2023/01/26/30-lecie-lejerow-w-wosp/>).

W 30. rocznicę udziału „Łejerów” w Wielkiej Orkiestrze Świątecznej Pomocy powstała z kolei *Piosenka dla Profesora Owsiaaka*. W tekście utworu „Łejery” wyrażają wdzięczność J. Owsiakowi za jego dzieło pomocy:

Podobno egzamin szczęśliwie za nami i światu daliśmy to „coś”:
Jak pomoc i serce nieść tym w poniewierce. Nauczył nas tego ten gość:
Bo ta radosna draka Profesora Owsiaaka, zmieniła Polaka w junaka.
Bo 30 lat grania, nawet lenia i drania, nauczyło sztuki pomagania!...
(słowa: Marcin Przewoźniak, muzyka: Wojciech Winiarski)¹³.

Na facebookowej stronie „Łejerów” informacje na temat zbiórek pieniężnych i licytacji zasilających WOŚP zamieszczane są przez cały rok.

Działania w Afryce

„Łejery” często wyjaśniają, że nie byłoby szkoły na Brandstaettera, „gdyby nie entuzjazm i determinacja jej założycieli – dh. Jurka Hamerskiego i dh. Eli Drygas, którzy uparcie i konsekwentnie dążyli do spełnienia marzeń” (<https://lejer.pl/2023/04/04/lejer-w-afryce/>) i „wiele lat temu potrafili rozniecić ogień, który zapłonął także w sercach dzieci, rodziców i nauczycieli i dzięki wspólnym działaniom doprowadzili do powstania Łejerów” (<https://lejer.pl/2023/04/04/lejer-w-afryce/>). Jak dowiadujemy się ze strony internetowej opisującej działalność „Łejerów” w Afryce:

tęgo entuzjazmu i przekonania, że nie ma granic dla marzeń wyrosły kolejne niezwykle inicjatywy – przy szkole powstał teatr – wyjątkowe miejsce z absolutnie innowacyjną formułą, Łejerscy podjęli się adopcji dzieciaków z Madagaskaru, a po pewnym czasie w głowie pewnej Łejerskiej Mamy – Anety Wojak, zrodził się szalony pomysł zarażenia łejerską pedagogiką

¹³ Tekst utworu pozyskany ze zbiorów prywatnych Jerzego Hamerskiego w roku szkolnym 2023/2024.

mieszkańców tanzańskiego obozu dla uchodźców (<https://lejery.pl/2023/04/04/lejery-w-afryce/>).

Na pytanie: „Łejska Szkoła w Afryce?”, społeczność odpowiada: „Dlaczego nie?”, bowiem, jak czytamy na stronie placówki:

Pomaganie innym to drugie imię Łejerów – odległość nie jest przeszkodą, która mogłaby nas zatrzymać. Realizacją pomysłu zajęła się Fundacja U Łejerów (obcojęzycznym jako Wayair Foundation) – Aneta jako prezeska Fundacji jest mózgiem i sercem całego projektu, ale w realizację zaangażowanych jest mnóstwo ludzi (wielu Łejskich) – koniecznie zerknijcie na stronę: Our Team — WAYAiR Foundation – z pewnością znajdziecie tam znajome twarze, a jeśli jeszcze nie wszystkich znacie – niedługo będzie okazja, by to zmienić (<https://lejery.pl/2023/04/04/lejery-w-afryce/>).

O koncepcji szkoły w Tanzanii społeczność Fundacji pisze:

Pierwszym i podstawowym celem Fundacji było zbudowanie w Tanzanii szkoły, która byłaby oparta na łejskim pierwowzorze, pedagogice i idei. Wymagało to działań na wielu poziomach – od uzyskania zezwoleń, stworzenia projektu architektonicznego, przez samą budowę, po zakorzenienie wśród tanzańskiej społeczności łejskiej pedagogiki i metod nauczania. Absolutnym priorytetem dla Fundacji było zaprojektowanie centrum edukacyjnego o powierzchni 600 m², z zastosowaniem najnowszych ekologicznych rozwiązań i wybudowanie go lokalnymi siłami (<https://lejery.pl/2023/04/04/lejery-w-afryce/>).

Szkoła w Tanzanii powstała w 2023 roku, a projekt związany z jej budową oraz wsparciem jest „integralną częścią »Łejerów«”¹⁴.

Jak zaznacza się także na stronie Szkoły:

Każdy z nas może być częścią tego niezwykłego projektu, bo choć pewien etap jest już za nami, nadal jest wiele marzeń do zrealizowania. Zapraszamy więc wszystkich Łejskich dużych i małych na Scenę Wspólną 13. kwietnia 2023! To czwartek – zaraz po Świętach Wielkanocnych – koniecznie zapiszcie to wydarzenie w Waszych kalendarzach. Startujemy o godzinie 18.00 – przeniesiemy Was na krótko do nieco innego świata, niezwykłego, egzotycznego, a jednak jakoś tak bardzo nam bliskiego. Przygotowaliśmy wiele niespodzianek – będzie okazja nasycić oczy, uszy, poczuć smak Afryki i wziąć udział w kiermaszu, obok którego na pewno nie przejdziecie obojętnie – zatrzymają Was kolory i zapachy – nie będziemy zdradzać szczegółów – przyjdźcie, zachwycie się i dołączcie do nas! Całkowity dochód z kiermaszu oczywiście zostanie przeznaczony na zabezpieczenie potrzeb szkoły w Tanzanii – także w ten sposób można wesprzeć działania Fundacji (<https://lejery.pl/2023/04/04/lejery-w-afryce/>).

Dzięki sprzedaży „wayarskich” toreb szytych przez wolontariuszy ufundowana została także biblioteka i materiały edukacyjne dla tanzańskich uczniów i uczennic oraz zakupione zostały szafki (<https://lejery.pl/2023/04/04/lejery-w-afryce/>).

¹⁴ Informacja pozyskana od Jerzego Hamerskiego...

Założycielka szkoły, Elżbieta Drygas, wielokrotnie powtarza, że dla niej ważne jest poczucie użyteczności (Drygas 2021). Od momentu ukończenia 65. roku życia Elżbieta współpracuje z fundacją Ankizy Gasy „Dzieci Madagaskaru” (Drygas 2021). W ramach nawiązanej współpracy pedagogka podjęła wolontariat, którego „jedną z głównych form pomocy” „jest tzw. adopcja na odległość” (Drygas 2024). Wpłaty darczyńców umożliwiają naukę dzieciom z najuboższych rodzin (Sadowska 2024d, s. 44–66). Elżbieta wyjaśnia, iż określona kwota (w 2020 roku była to kwota pięciuset złotych rocznie) pokrywa koszty „opłaty szkolnej, przyborów, mundurka i – co nie mniej ważne – talerza ryżu w czasie południowej przerwy, który niejednokrotnie jest dla tych dzieci jedynym posiłkiem w ciągu dnia” (Drygas 2021). Wirtualny opiekun, aby mógł utożsamiać się z „adoptowanym na odległość” dzieckiem, otrzymuje jego fotografię, informacje o jego postępach w nauce i sytuacji życiowej (Drygas 2021).

Jak czytamy w książce Elżbiety pt. 65+. *2015 Przyszłość na Madagaskarze* (Drygas 2024), o podróżach do krajów różniących się „przyrodą i kulturą” od Polski, pedagogka marzyła od dzieciństwa (Drygas 2024, s. 6). Madagaskar, jak wspomina Elżbieta, „rozpalił” (Drygas 2024, s. 6) jej „wyobraźnię” (Drygas 2024, s. 6), gdy dowiedziała się o możliwości podjęcia w tym miejscu działalności pomocowej (Drygas 2024, s. 6). Współzałożycielka SP nr 83, po ukończeniu 65. roku życia udała się samotnie na Madagaskar, by uczyć dzieci języka angielskiego metodami „Łejejskiemi” i udzielić najuboższym uczniom swojego wsparcia¹⁵. W publikacji z 2024 roku opisane zostają kolejne tygodnie spędzone przez założycielkę Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu w kilku osadach na Madagaskarze. Z opisów tych dowiadujemy się o niezwykłej empatii i determinacji Elżbiety.

Troska o przestrzeganie prawa dziecka

Efektem wieloletniej i ścisłej współpracy „Łejerów” z poznańskim oddziałem Komitetu Ochrony Praw Dziecka i Rzecznikiem Praw Dziecka RP są dwa spektakle: widowisko multimedialne pt. *Dzieci też mają głos* i poruszający problematykę praw dziecka spektakl *Masz prawo do swych praw*¹⁶.

Zrealizowane w 1994 roku widowisko *Dzieci też mają głos* przygotowane zostało w celu zaprezentowania go podczas I Festiwalu Teatrów dla Dzieci i Młodzieży „Korczak dzisiaj” (Klimek 2013). Przedsięwzięcie *Masz prawo do swych praw* jest naturalnym rozwinięciem spektaklu z 1994 roku i postrzegane jest w społeczności „Łejerów” jako głos młodego pokolenia na temat łamania praw dziecka przez dorosłych. Teatr Szkolny Jerzego Hamerskiego i Elżbiety Drygas prezentował ów spektakl nie tylko w kraju, ale także we Francji, Niemczech, Holandii i na Ukrainie¹⁷.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

W kolejnych latach opisywany zespół przygotował także teledyski na temat praw dziecka z okazji Światowego Dnia Dziecka. W 1995 roku jedna z produkcji – teledysk zatytułowany *Jak to jest* nominowany został do Nagrody Emmy¹⁸.

Sceny teatralne, które są fundamentem obu wspomnianych widowisk, tworzone były przez dzieci podczas zajęć teatralnych prowadzonych przez Elżbietę Drygas. Jak zaznacza Jerzy Hamerski, wszystkie dialogi powstały w wyniku dziecięcych przemyśleń, nie były efektem scenariusza ani nie zostały narzucone przez E. Drygas¹⁹. Dzięki temu, iż widowisko zaprojektowały dzieci, są one autentyczne.

Proponowane przez „Łejery” teledyski ukazują bardzo delikatne kwestie: przemoc w rodzinie, samotność dzieci, ich zagubienie w obliczu rozstania rodziców (Klimek 2013, Podolska 2011; Jarmuż, Sklepik 2016), dodatkowo „spektakl wchodzi też w problemy globalne – upomina się o los najmłodszych ofiar konfliktów zbrojnych, wykluczenia, odrzucenia z powodu innego koloru skóry czy narodowości. Każdy film kończy wybrany postulat z Deklaracji Praw Dziecka” (Klimek 2013). *Masz prawo do swych praw* określony został jako „głośny” manifest (Klimek 2011), a tym bardziej „poruszający” (Klimek 2011), „że o prawa dzieci upominają się w nim same dzieci. Swoimi słowami opowiadają o świecie dorosłych. O sobie w tym świecie” (Klimek 2011). W piosence tej „»słabe« głosy śpiewają o prawach dziecka do: prywatności, ochrony przed wyzyskiem (także seksualnym), ochrony przed dyskryminacją i wielu, wielu innych. Łeberskie dzieci w krótkim protest-songu wyrażają swój sprzeciw wobec łamania tych praw [...]” (<https://podsluchaj.wordpress.com/2015/12/19/o-laboga-to-lejery/>). Piosenka ta, podobnie jak same „Łejery”, nawiązuje do idei pedagogiki korczakowskiej.

Inicjatywy okolicznościowe (wybrane przykłady)

Wśród okolicznościowych inicjatyw podejmowanych przez społeczność poznańskich „Łejerów” wymienić można bardzo ich wiele, bowiem zbiórki pieniężne i rzeczowe są w SP nr 83 zjawiskiem bardzo częstym. W ostatnim czasie (we wrześniu 2024 roku) odbyła się m.in. inicjatywa pomocowa, której beneficjentami byli polscy powodzianie. Na stronie placówki pojawił się wówczas następujący komunikat:

Drodzy Łejerscy!

chcielibyśmy wspólnie pomóc Publicznej Szkole Podstawowej im. Janusza Korczaka w Nowym Świątowie oraz okolicznym mieszkańcom, którzy ucierpieli na skutek powodzi.

Do zorganizowania mamy bardzo konkretne rzeczy ustalone z potrzebującymi, a są to: środki antygrzybiczne, środki pleśniobójcze, farby antypleśniowe, środki przeciw wykwitom, rękawice gumowe, miotły/szczotki uliczne, przemysłowe (nie domowe). Karton, do którego

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże.

można wkładać zakupione rzeczy, pojawi się we wtorek 24.09 w szkolnym foyer. W najbliższy piątek 27.09 po południu wyruszy na miejsce bus z ww. darami (<https://lejery.pl/2024/09/23/lejery-dla-powodzian/>).

Co istotne, przy wszelkich informacjach o zbiórkach zawsze widnieją także informacje obrazujące rozmiar tragedii ludzkich (przedstawiony w formie filmów lub fotografii) oraz na bieżąco aktualizowane są informacje o wpływach rzeczowych i pieniężnych na rzecz potrzebujących.

Społeczność włącza się także aktywnie w inicjatywę pod nazwą „Szlachetna Paczka”.

Jak czytamy na stronie placówki w 2024 roku: „Po raz kolejny mogliśmy skorzystać z tego wielkiego przywileju. Tegoroczna łeberska Szlachetna Paczka dotarła już do »naszej« Rodzinki. Dzięki Wam, Kochani Łeberscy, udało się spełnić wszystkie jej świąteczne marzenia” (12 grudnia 2021, <https://lejery.pl/2021/12/14/szlachetna-paczka-w-lejerach/>). „Łebery” uwrażliwiają dzieci także na potrzeby wynikające ze zdarzeń losowych w najbliższym otoczeniu. Jeśli w społeczności SP nr 83 pojawi się komunikat o okolicznościach, w których można udzielić wsparcia osobie w potrzebie, reakcja jest bardzo szybka. Jedną z inicjatyw tego typu była zbiórka na rehabilitację młodego człowieka, Alberta Radomskiego. Istotnym jest zawsze szczegółowe opisanie dzieciom oraz ich rodzicom okoliczności zdarzenia oraz sytuacji osoby, której należy zapewnić pomoc:

Stowarzyszenie Łebery i Fundacja Bread of Life organizują na Scenie Wspólnej koncert, z którego wpływy zasilą budżet przeznaczony na rehabilitację Alberta Radomskiego.

Przypomnijmy, bo może w machinie czasu i medialnego tempa nie wszyscy zapamiętaliście przebieg tamtego wydarzenia.

W październiku 2017 roku Albert Radomski świętował swoje dwudzieste urodziny. Zorganizował je na starym mieście w Poznaniu. W nocy wracał po imprezie do domu na Wildę. Kamery zarejestrowały mężczyznę, który podszedł do Alberta i bez uprzedzenia go uderzył. Albert upadł, podniósł się, chciał iść dalej. Obcy mężczyzna uderzył go jeszcze raz.

Drugi cios znów powalił Alberta. Częścią ciała upadł na ulicę. Była późna noc. Ulica Kryśewicza. Niedaleko Stary Rynek, Stary Browar i Stary Marych. Chwilę po tym, jak został dwukrotnie uderzony, leżący częściowo na ulicy Albert Radomski został przejechany przez samochód.

Karetkę do Alberta wezwali przechodnie jakiś czas po wypadku.

Przed tymi urodzinami Albert był po prostu fajnym chłopakiem. Wiemy, że jego pasją była jazda na deskorolce. Na YouTube można znaleźć filmy, które kręcił z kolegami. Wygląda na to, że żył pełną piersią. Kochał i był kochany.

Jak dalej potoczy się jego życie? Cóż, od października większość oddechów wykonuje za niego respirator. Już nie deskorolka jest jego życiem, tylko te wszystkie ciężkie, ponure sprzęty do rehabilitacji człowieka niezdolnego do samodzielności. Na sprzęty, ich obsługę, codzienną ciężką pracę potrzebne są pieniądze. Dlatego staramy się pomóc Albertowi koncertem [...]. To będzie dobry koncert. Bliskość. Włącz się i organizuj świat, który wciąż tak szorstki jest

w dotyku (<https://www.facebook.com/szkolalejery/posts/stowarzyszenie-%C5%82ejery-i-fundacja-bread-of-life-organizuj%C4%85-na-scenie-wsp%C3%B3lnej-kon/2139396142753900/>).

Inicjatyw okolicznościowych w szkole odbywa się bardzo wiele. Realizowane są one z reguły w formie wydarzeń artystycznych, w których uczestniczą uczniowie prezentujący na scenie efekty swojej edukacji opartej na „teatralnym” eksperymencie pedagogicznym.

I tak np. w dniu 14 grudnia 2024 roku w ramach cyklu „Betlejem Poznańskie” zespół instrumentalny założony w 2016 roku i prowadzony przez Sylwianę Firin-Gramowską „Ukulelove Łejery” „miał przyjemność i zaszczyt zagrać na Placu Wolności dla Towarzystwa Pelikan wspierającego osoby oddychające przez respiratory [...]” (https://www.facebook.com/szkolalejery/?locale=pl_PL). Na stronie szkoły na Facebooku zamieszczono wówczas następujący wpis: „Cieszymy się, że mogliśmy naszą grą pomóc osobom chorym i potrzebującym z Oddziału Opiekuńczo-Leczniczego przy ul. Mogileńskiej” (https://www.facebook.com/szkolalejery/?locale=pl_PL).

Sylwiana Firin-Gramowska, nauczycielka muzyki w SP nr 83, opisuje także inne wydarzenia sceniczne poświęcone pomaganiu i społecznemu wsparciu:

Wśród wielu koncertów szczególne miejsce w naszych sercach mają te, które skierowane są do osób potrzebujących, stąd nasz udział w licznych akcjach charytatywnych. Graliśmy u naszych przyjaciół w Specjalnej Szkole Społecznej „Zakątek”, a także w koncercie charytatywnym „Razem ku nadziei”, z którego dochód przeznaczony był na leczenie chłopców z chorobą nowotworową. Zegraliśmy koncert z okazji Dnia Dziecka w Ortopedyczno-Rehabilitacyjnym Szpitalu Klinicznym im. W. Degi, wspieraliśmy naszą grą Wielką Orkiestrę Świątecznej Pomocy oraz Hospicjum Palium. Wartość wychowawcza tych koncertów jest nie do przecenienia (<https://lejery.love/lalfabet/ukulelove-lejery/>).

Warto także nadmienić, iż gdy w Poznaniu wybuchł pożar na Jeźyczach w nocy z 24 na 25 sierpnia 2024 roku, „Łejery” natychmiast zareagowały, m.in. poprzez zamieszczenie informacji o zbiórce pieniędzy dla muzyka Stanisława Pawlaka:

Znany, ceniony Poznański pianista i kompozytor Stanisław Pawlak w nocy z 24 na 25 sierpnia stracił w pożarze swojego mieszkania przy ul. Kraszewskiego cały swój dobytek, a wraz z nim sprzęt muzyczny, gitary, pianina, wzmacniacze, laptop, mikrofony. Całe szczęście Stasiowi udało się ewakuować, jednak budynek uległ całkowitemu zniszczeniu, a nasz przyjaciel stracił wszystko.

Nie ma środków na pokrycie tak wielkich szkód, a bez zakupu sprzętu muzycznego nie ma możliwości wykonywania swojej pracy: komponowania, grania, realizacji umówionych wcześniej projektów. Staszek jest wspaniałym i utalentowanym muzykiem, niezwykle człowiekiem, którego talent Wielokrotnie już rozbrzmiewał na wielu scenach w całej Polsce, od bardzo wielu lat grając i komponując uprzyjemnia ludziom życie.

Mając okazję współpracować z nim i pozostając w przyjaźni, wielokrotnie mogliśmy liczyć na jego dobroć, wsparcie i lojalność, teraz sam potrzebuje naszej pomocy. Zbiórka ma na celu za-

pewnienie Stasiowi możliwości kontynuowania współpracy z artystami scen teatralnych i muzycznych. Prosimy o wasze wsparcie (https://www.facebook.com/szkolalejery/?locale=pl_PL).

Uczniowie udzielają sobie wsparcia także podczas edukacji szkolnej. Każdego roku, gdy ósmoklasiści (w szkole nazywani „ósmakami”) podchodzą do egzaminów, cała społeczność szkoły przygotowuje dla nich wnętrze bogate w „motywatory” – plakaty, banery – na których zamieszczane są informacje o „trzymaniu kciuków” i życzenia „powodzenia”.

Ponieważ w szkole prowadzona jest także z dużymi sukcesami „Odyseja Umysłu”, podobna sytuacja, jak wyżej opisana, towarzyszy „Odyseuszom”, którzy udają się na kolejne eliminacje. Cała społeczność żyje podejmowanymi przez uczniów wyzwaniami.

W szkole funkcjonuje także koncepcja tutoringu dziecięcego. Uczniowie klasy siódmej opiekują się pierwszaki (są ich „Aniołkami”), a pierwszaki nawiązują w ten sposób więź z „siódmakami”, co pozwala najmłodszym uczniom na szybkie odnalezienie się w społeczności szkoły. Inicjatywa ta określana jest nazwą „Aniołki” i jak sygnalizują autorzy eksperymentu pedagogicznego: Anna Zawadzka, Karol Sarna, Jerzy Hamerski i Elżbieta Drygas, opiera się na działaniach kształtujących „przyjazne, ufnie relacje między najmłodszymi i najstarszymi uczniami” (<https://lejery.pl/eksperyment-pedagogiczny/>).

W ramach eksperymentu pedagogicznego uczniowie klasy siódmej i ósmej zobowiązani są dodatkowo do realizacji „indywidualnego międzyprzedmiotowego projektu tzw. »godziny projektowej«” (<https://lejery.pl/eksperyment-pedagogiczny/>). Każdy uczeń wykonuje i prezentuje publicznie jeden z trzech rodzajów projektu przygotowanego indywidualnie lub w parze. Projekt może mieć charakter badawczy, artystyczny lub być projektem „na rzecz innych” (<https://lejery.pl/eksperyment-pedagogiczny/>).

Podsumowanie

W koncepcję Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu wpisana jest pomoc i wsparcie społeczne, które przybiera formy okolicznościowych zbiórek pieniężnych, rzeczowych, wydarzeń artystycznych, ale przejawia się także troską o monitorowanie potrzeb społeczności lokalnej, indywidualnych osób, dzieci z różnych stron świata. Jak zaznacza Jerzy Hamerski, „Łejery” to rodzinność, nauka demokracji, to teatr, czciciele dobrego humoru, to prawa dziecka, łamanie stereotypów, ale wszystko to służyć ma kształtowaniu u uczniów postaw prospołecznych i wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka oraz „pielęgnowaniu odpowiedzialnej indywidualności”²⁰. Hamerski z dumą podkreśla, iż: „Łejery to działania budujące tolerancję, szacunek

²⁰ Tamże.

dla odmienności i gotowość niesienia pomocy” (Hamerski, Drygas 2024, s. 23–24), to „odwaga dostrzegania dobra w drugim człowieku” (Hamerski, Drygas 2024, s. 23), a hasłem, które przyświeca „łeberskiej” społeczności jest zawołanie: „Szajmy się!”²¹.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Bulska J. (2017), *Znaczenie systemów społecznych wspierających zdrowie i samopoczucie współczesnego człowieka*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, 112, s. 61–70.
- Chotomska W. (2021), *Kołędy i pastorałki oraz Gwiazdorek Emilii Waśniowskiej*, Łódź.
- Czarnuch Z. (1969), *Wycieczki w siebie*, „Harcerstwo”, 2, s. 23–30.
- Czekała F. (2016), *Historie warte Poznania. Od PeWuKi i Baltony do kapitana Wrony*, Poznań.
- Drygas E. (2024), 65+. *Przygoda na Madagaskarze*, Poznań.
- Guzy-Stainke H. (2015), *Wzajemność w relacji pomocy – perspektywa teoretyczna*, „Pedagogika Społeczna”, 4(58), s. 21–32.
- Hamerski J., Drygas E. (2025), *50 lat łejerowania. Wywiad rzeka*, Poznań.
- Idzikowski B. (2012), *Zbigniew Czarnuch*, w: *Inicjatywy i ludzie w kulturze lubuskiej: Nowe przestrzenie: Raport z badań*, S. Słowińska, B. Idzikowski, M. Olejarz, M. Zadłużny, J. Dulęba (red.), Zielona Góra, s. 22–37.
- Kacperczyk A. (2006), *Wsparcie społeczne w instytucjach opieki paliatywnej i hospicyjnej*, Łódź.
- Mach E. (2010), *Rozwój i transformacja polskiego szkolnictwa po II Wojnie Światowej*, w: *Polska XX wieku*, W. Kozub-Ciembroniewicz, B. Szlachta (red.), Kraków, s. 219–250.
- Piorunek M. (2010), *Studenci o pomocy psychopedagogicznej. Opinie – stereotypy – doświadczenia (raport z badań)*, w: *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, M. Piorunek (red.), Toruń 2010, s. 118–157.
- Połeć J., Ochmańska B. (2017), *Edukacja zintegrowana. Poradnik dla nauczyciela klasy trzeciej szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Sadowska K. (2024a), *Teatr „Łejery” – edukacja przez sztukę na przykładzie działalności Szkoły Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu (wybrane problemy)*, „Kultura i Edukacja”, 2(144), s. 93–114.
- Sadowska K. (2024b), *Zbigniew Czarnuch – pedagog, działacz społeczny, regionalista i mistrz poznańskich „Łejerów”*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. 31, 4, s. 51–69.
- Sadowska K. (2024c), *Nieformalna edukacja dorosłych dla dobra dziecka na przykładzie społeczności poznańskich „Łejerów”*, „Edukacja Dorosłych”, 90,1, s. 51–65.
- Sadowska K. (2024d), *Elżbieta Drygas – poznańska pedagoga, „teatralniczka” i działaczka społeczna – refleksja u progu 50-lecia pedagogiki „łeberskiej”*, „Studia Edukacyjne”, 74, s. 43–66.
- Szałkiewicz M. (2016), *Problematyka wychowania w koncepcji pedagogicznej Heliodora Muszyńskiego*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy”, 21, s. 93–105.
- Szymanowska J. (2012), *Twórczość Heleny Radlińskiej i jej znaczenie w rozwoju pracy socjalnej, w: Kobieta a patriotyzm. Konteksty historyczno-pedagogiczne XX-XXI wieku*, E.J. Kryńska, A. Szarakowska, U. Wróblewska (red.), Białystok 2012, s. 27–38.

²¹ Tamże.

Źródła elektroniczne

- Dlaczego warto pomagać?, 2022, <https://lejery.pl/2022/03/22/dlaczego-warto-pomagac/> [dostęp: 10.04.2025].
- Drygas E., 2021, Byłam jak wesołe miasteczko, <https://lejery.pl/category/tworcy-lejerow/> [dostęp: 05.04.2025].
- Firin – Gramowska S, Ukulelove Łejery, <https://lejery.love/lalfabet/ukulelove-lejery/> [dostęp: 05.05.2025].
- <https://lejery.pl/2024/09/23/lejery-dla-powodzian/> [dostęp: 05.04.2025].
- <https://lejery.pl/2023/01/26/30-lecie-lejerow-w-wosp/> [dostęp: 02.04.2025].
- <https://lejery.pl/2023/04/04/lejery-w-afryce/> [dostęp: 12.04.2025].
- <https://lejery.pl/eksperyment-pedagogiczny/> [dostęp: 05.05.2025].
- <https://lejery.pl/2021/12/14/szlachetna-paczka-w-lejerach/> [dostęp: 05.05.2025].
- <https://rejestr.io/krs/76966/stowarzyszenie-lejery> [dostęp: 12.04.2025]. <https://rejestr.io/krs/584378/wayair-foundation-fundacja-u-lejerow> [dostęp: 14.04.2025].
- <https://podsluchaj.wordpress.com/2015/12/19/o-laboga-to-lejery/> [dostęp: 07.04.2025].
- https://www.facebook.com/fundacjaulejerow?locale=pl_PL [dostęp: 12.04.2025].
- https://www.facebook.com/photo.php?fbid=5771075362919275&id=719128118114050&set=a.724684754225053&locale=zh_CN [dostęp: 12.04.2025].
- <https://www.facebook.com/100063650859120/posts/5724407037586108/> [dostęp: 12.04.2025].
- <https://www.facebook.com/szkolalejery/posts/stowarzyszenie-%C5%82ejery-i-fundacja-bread-of-life-organizuj%C4%85-na-scenie-wsp%C3%B3lnej-kon/2139396142753900/> [dostęp: 05.05.2025].
- https://www.facebook.com/szkolalejery/?locale=pl_PL [dostęp: 06.04.2025].
- <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/24-lutego-dzieci-wyspiwaja-po-polsku-i-ukrainsku-apel-o-pokoj,442074.html> [dostęp: 01.05.2025].
- <https://www.wayair.org/> [dostęp: 10.04.2025].
- <https://www.wayair.org/project/pomoc-ukrainie> [dostęp: 02.04.2025].
- Jarmuż A., Sklepik K., 2016, Łejery: Co by się nie działo, teatr musi grać!, Głos Wielkopolski, 20 lutego, Łejery: Co by się nie działo, teatr musi grać! | Głos Wielkopolski (gloswielkopolski.pl) [dostęp: 05.04.2025].
- Klimek S., 2013, Dzieci w sprawie dzieci. Na Scenie Wspólnej, 26 października, Kultura Poznań – Wydarzenia Kulturalne, Informacje i Aktualności | Poznan.pl [dostęp: 05.04.2025].
- Podolska E., 2011, Łejery: Odważny spektakl o prawach dziecka, tekst z dnia 13 września, Łejery: Odważny spektakl o prawach dziecka [ZDJĘCIA] | Głos Wielkopolski (gloswielkopolski.pl), [dostęp: 05.04.2025].
- Program autorski/ eksperyment pedagogiczny realizowany w Szkole Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu, autorzy: Anna Zawadzka, Karol Sarna, Elżbieta Drygas, Jerzy Hamerski, „Teatr jako środek wszechstronnego rozwoju uczniów – nauka przedsiębiorczości”, realizowany od 01.09.2019 r. do 31.08.2038 r., źródło w formie elektronicznej (pdf) pozyskane przez autorkę od Anny Zawadzkiej.

Źródła wywołane

Informacje pozyskane przez autorkę podczas wywiadów realizowanych z Jerzym Hamerskim na terenie SP nr 83 w Poznaniu w roku szkolnym 2023/2024.

Podstawy prawne

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425.

Część V

Wokół poradnictwa zawodowego

JOANNA KOZIELSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0001-8261-7116

AGNIESZKA SKOWROŃSKA-PUĆKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-2319-9644

Pokolenie Alpha – wyzwaniem dla szkolnych doradców zawodowych

Streszczenie. W tekście podkreślono, że wybór drogi edukacyjno-zawodowej jest decyzją życiowo doniosłą, ponieważ wpływa na kształt całej biografii, satysfakcję z pracy oraz pozycję jednostki w społeczeństwie. Nietrafne decyzje niosą konsekwencje ekonomiczne i emocjonalne, a ich skutki dotyczą także osób pozostających z decydentem w relacjach. W polskich szkołach działania doradcze są regulowane przepisami prawa i realizowane na podstawie wewnętrznych systemów doradztwa zawodowego oraz programu doradztwa. Opisano cele i treści doradztwa na różnych etapach edukacji – od przedszkola po szkoły ponadpodstawowej w nawiązaniu do teorii rozwoju zawodowego człowieka. Scharakteryzowano także Pokolenie Alpha, przywołując wyniki badań wskazujące na specyficzne aspiracje zawodowe dzieci, wśród których dominuje pragnienie kariery influencera, twórcy internetowego czy twórcy gier, co stanowi wyzwanie dla współczesnych (generacyjnie odległych względem Alpha) doradców zawodowych.

Słowa kluczowe: Pokolenie Alpha, doradztwo zawodowe, praca zawodowa

Generation Alpha – a Challenge for School Career Counselors

Abstract. The text emphasizes that choosing an educational and career path is a life-shaping decision, as it affects the entire life trajectory, job satisfaction, and an individual's position in society. Poorly made decisions carry economic and emotional consequences, and their impact extends also to those who are in close relationships with the decision-maker. In Polish schools, guidance activities are regulated by legal provisions and implemented on the basis of in-school career guidance systems and guidance programmes. The aims and content of guidance are described at different stages of education – from pre-school to upper-secondary level – in reference to theories of human vocational development. The paper also characterizes Generation Alpha, drawing

on research findings that indicate the specific career aspirations of children, among which the desire to become an influencer, online content creator or game designer is particularly prevalent.

Keywords: Generation Alpha, career guidance, professional work

Wybór drogi edukacyjno-zawodowej jako decyzja doniosła

W globalnym kontekście cechującym się niepewnością, przemianami na rynku pracy, zmianami technologicznymi oraz kolejnymi kryzysami (zdrowotnymi, społecznymi i środowiskowymi), kwestia pracy, zatrudnienia i perspektywicznego projektowania planów w jego obszarze staje się kluczowa. Istotnym zagadnieniem niniejszego opracowania uczyniono zatem kwestię dokonania wyboru dotyczącego zawodu i szkoły, której ukończenie umożliwi jego wykonywanie, a dalej miejsca pracy, który jawi się jako życiowo doniosła decyzja (Biela 2011, Paszkowska-Rogacz 2009, Parzęcki 2003, Mysza-Strychalska 2015) z uwagi na konsekwencje, które przynosi. Od trafności wyboru zawodowego kształtu biografii zależy nie tylko satysfakcja z przyszłej pracy zawodowej, ale również pozycja, jaką jednostka może zająć w społeczeństwie, a co za tym idzie – powodzenie w życiu pozazawodowym (Wołk 2006; Wiatrowski 2005). Decyzja chybiaona skutkuje niepożądanymi konsekwencjami ekonomicznymi (koszty edukacji i przekwalifikowania) i emocjonalnymi (frustracja, niezadowolenie, brak pewności siebie i zaniżone poczucie własnej wartości) (Kukła 2006; Karmolińska 2009). W kontekście rozważań nad decyzjami o dużym znaczeniu życiowym warto zauważyć, że ich skutki dotyczą nie tylko samego decydenta, lecz także osób pozostających z nim w relacjach. Co więcej, tego typu wybory rzadko mają jedno, bezdyskusyjnie właściwe rozwiązanie (mimo że młodzi ludzie i ich rodzice często tego oczekują od doradców zawodowych) i często ulegają ciągłym modyfikacjom w trakcie realizacji – między innymi w odpowiedzi na zmieniające się okoliczności, w których są podejmowane. Z tego powodu decyzje życiowo doniosłe uznaje się za *metadecyzje*, ponieważ charakteryzują się one silną funkcją regulacyjną i kluczowym znaczeniem dla przyszłych wydarzeń prowadzących do realizacji wyznaczonych celów (Mysza-Strychalska 2015). Wybór zawodu (z uwzględnieniem jego procesualnego charakteru: przygotowania, podjęcia decyzji, realizacji zamierzeń oraz ewaluacji i ewentualnej korekty (Smykowski 2000)) stanowi istotny etap w życiu człowieka, realizowany w ramach podejmowanych decyzji edukacyjno-zawodowych, które wyznaczają kierunek rozwoju kariery. Jego urzeczywistnienie wymaga refleksji nad przyszłością, opartej na wyobrażeniu jej możliwego kształtu, a więc wcześniejszym stworzeniu przez jednostkę wizji własnej drogi zawodowej, wynikającej z przyjętego kierunku działań zgodnego z jej celami życiowymi, aspiracjami oraz systemem wartości. Realizacja tego zadania wymaga autorefleksji (pogłębionego namysłu nad własnymi możliwościami, predyspozycjami i oczekiwaniami) oraz refleksji nad światem (czyli

zewnątrznymi uwarunkowaniami). Konieczne jest również posiadanie wiedzy o rzeczywistości – zarówno tej obecnej, jak i przewidywanej – obejmującej sytuację na rynku pracy, dostępne zawody (w tym te określane mianem zawodów przyszłości), a także społeczne i gospodarcze tendencje kraju czy lokalne realia rynkowe. Podejmowanie świadomych decyzji edukacyjno-zawodowych okazuje się szczególnie trudnym wyzwaniem dla młodzieży, która znacznie częściej skupia się na wyborze szkoły (zwykle dokonywanym dopiero w przededniu ukończenia aktualnego etapu edukacji) niż na długofalowym planowaniu rozwoju zawodowego (Kukła 2006). Wynika to z faktu, iż młodzież funkcjonująca w rzeczywistości skoncentrowanej na „tu i teraz”, opartej na idei natychmiastowości i oferującej mnogość możliwości wyboru (niczym w supermarkecie), pozbawiona przy tym wyraźnych wskazówek, drogowskazów i pewników, często odczuwa zagubienie w tej dynamicznej rzeczywistości. Działania podejmowane w sposób zaplanowany, niezależnie od ich charakteru, częściej prowadzą do osiągnięcia zamierzonych rezultatów niż te, realizowane spontanicznie, bezrefleksyjnie czy chaotycznie. Podobna zależność dotyczy przebiegu kariery zawodowej. Uporządkowanie i zaplanowanie jej poszczególnych etapów oraz działań niezbędnych do ich realizacji wprowadza ład i wyznacza kierunek temu, co jednostka pragnie osiągnąć w sferze zawodowej. Osoba świadoma swojej sprawczości, planująca własne działania, zyskuje poczucie wpływu na to, co ją spotyka – ma przekonanie, że wiele sytuacji i zdarzeń w kontekście jej życia zawodowego zależy od niej samej. Nie ulega jednak wątpliwości, że człowiek funkcjonujący we współczesnych, trudnych do przewidzenia realiach nie jest w stanie dokładnie zaplanować przyszłości ani oczekiwać pełnej skuteczności długoterminowych zamierzeń. Przypadkowe, nieprzewidywalne wydarzenia są nieodłącznym elementem biografii, dlatego planowania kariery nie należy odrzucać, lecz traktować je jako proces otwarty, elastyczny i możliwy do modyfikacji (Krause 2010, s. 102; Plewka 2016, s. 14). Planowanie, konstruowanie planów, jak zaznacza Marek Kuźnik (2002), stanowi najbardziej korzystną rozwojowo formę aktywności młodego człowieka, wywołującą jednocześnie najwięcej kryzysów i konfliktów wymagających aktywnego rozwiązywania problemów (Kuźnik 2002, s. 138). Planowanie (wyrażające celowo-racjonalne zamiary i oczekiwania co do przyszłości) zdaje się być niezbędną kompetencją wobec aktualnie zmiennego rynku pracy (Krause 2010). Proces ten staje się możliwy dzięki wzrastającym możliwościom intelektualnym jednostki (złożone rozumowanie, myślenie formalne, hipotetyczne).

Rozwój zawodowy człowieka a szkolny proces doradztwa zawodowego

Trafnie wybrany kierunek kształcenia czy wybór zawodu jest dla młodego człowieka niezwykle ważnym aspektem, na co wskazano we wcześniejszym fragmencie niniejszego opracowania. Aby tego dokonać, powinien on być odpowiednio przygotowany

do podjęcia tak odpowiedzialnej decyzji. Poradnictwo zawodowe stanowi odpowiedź na potrzebę wsparcia jednostek w procesie selekcjonowania ofert i możliwości pojawiających się na rynku pracy. Jest to proces, który pomaga w uzyskaniu informacji o dostępnych ścieżkach kariery, udziela praktycznych porad oraz wspiera w poznaniu samego siebie poprzez wychowanie zawodowe. Jego celem jest przygotowanie młodzieży oraz dorosłych do podejmowania świadomych decyzji edukacyjnych i zawodowych – zarówno w wyborze szkoły średniej, jak i w dalszej perspektywie, przy wyborze zawodu. W kontekście pracy z uczniami, zwłaszcza szkół podstawowych i średnich, poradnictwo zawodowe odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu jakości podejmowanych przez nich decyzji. Może być realizowane zarówno w ramach zajęć lekcyjnych, jak i w formie działań pozalekcyjnych. Jego głównym zadaniem jest przygotowanie młodych ludzi do samodzielnego podejmowania decyzji – nie tylko zawodowych, lecz także życiowych – oraz do skutecznego funkcjonowania na rynku pracy i świadomego planowania własnego rozwoju. Ścisły związek z poradnictwem zawodowym wykazuje koncepcja uczenia się przez całe życie (*Lifelong Learning*), która zakłada podejmowanie decyzji dotyczących ścieżki zawodowej na różnych etapach życia jednostki. Obejmuje ona rozwijanie zainteresowań, wybór szkoły, kierunku studiów, a następnie miejsca zatrudnienia. Wszystkie te elementy powinny wynikać z właściwie prowadzonego poradnictwa edukacyjno-zawodowego, które w znacznym stopniu ułatwia przebieg długofalowego procesu rozwoju zawodowego i osobistego. Współczesne poradnictwo zawodowe należy rozpatrywać w kontekście projektowania życia osobistego i zawodowego, które coraz częściej wykracza poza tradycyjne rozumienie kariery. Jak zauważają Eli Ginzberg i Donald Super, orientacja zawodowa jest procesem złożonym, przebiegającym przez kolejne etapy edukacji, w trakcie których podejmowane decyzje należą do najważniejszych w życiu człowieka. W tym ujęciu poradnictwo zawodowe pełni fundamentalną funkcję we wspieraniu uczniów podczas wyboru ścieżki kariery. Umożliwia im poznanie różnorodnych zawodów, wymagań oraz kwalifikacji potrzebnych do ich osiągnięcia, a także sprzyja rozpoznaniu własnych zainteresowań, predyspozycji i możliwości, by w zgodzie z nimi dokonać trafnego wyboru przyszłego kierunku rozwoju (Parzęcki 2003, Sarad-Deć, Sowiar 2017).

W polskich szkołach plan pracy z zakresu doradztwa zawodowego reguluje szkoła, umieszczając stosowne zapisy w wewnątrzszkolnym systemie doradztwa zawodowego i planie pracy. Wewnętrzny (wewnątrzszkolny) plan doradztwa zawodowego w polskiej szkole to dokument (często określany jako „program realizacji doradztwa zawodowego” lub „wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego, WSDZ”), przygotowywany na każdy rok szkolny, który określa działania podejmowane w szkole w obszarze doradztwa zawodowego. Dokument ten wskazuje m.in. tematykę działań, metody i formy ich realizacji, terminy oraz osoby odpowiedzialne za wdrożenie poszczególnych przedsięwzięć. Plan ten funkcjonuje w oparciu o obowiązujące przepisy prawne regulujące doradztwo zawodowe w polskiej oświacie, w szcze-

gólności Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. 2019, poz. 325), które nakłada na szkoły obowiązek opracowywania programu doradztwa zawodowego uwzględniającego szkolny system doradztwa zawodowego (§ 4 ust. 1). To zatem formalny dokument szkoły, który systematyzuje i organizuje działania doradcze wewnątrz placówki, by zapewnić uczniom (i często również rodzicom) wsparcie w podejmowaniu świadomych wyborów edukacyjno-zawodowych. Odpowiedzialnymi za jego realizację są wszyscy nauczyciele i specjaliści szkolni, w tym doradca zawodowy.

Podstawa programowa doradztwa zawodowego w Polsce została określona w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. 2019 poz. 325). Dokument ten definiuje treści programowe, sposób realizacji doradztwa zawodowego oraz zadania doradców. Ustanawia także obowiązek opracowania przez szkoły programu doradztwa zawodowego, który wspiera uczniów w planowaniu edukacji i kariery zawodowej, rozwijaniu samoświadomości oraz zdobywaniu informacji o świecie pracy. Treści programowe doradztwa zostały opracowane osobno dla każdego etapu edukacyjnego – od przedszkola po szkoły ponadpodstawowe – i dostosowane do poziomu rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego uczniów.

Doradztwo zawodowe w przedszkolu koncentruje się na wczesnym poznawaniu siebie i otaczającego świata pracy. Dzieci uczą się poprzez zabawę rozumieć, czym jest praca i jakie zawody wykonują dorośli. Obejmuje ono następujące obszary: poznanie siebie – odkrywanie własnych zainteresowań, umiejętności, mocnych stron i tego, co dziecko lubi robić; **świat zawodów i pracy** – poznawanie podstawowych zawodów z najbliższego otoczenia, obserwacja czynności zawodowych dorosłych, udział w zabawach tematycznych związanych z różnymi profesjami; planowanie i podejmowanie decyzji – kształtowanie umiejętności wyboru, rozwijanie samodzielności i ciekawości poznawczej.

W szkole podstawowej (klasy I–VI) doradztwo zawodowe wspiera rozwój samoświadomości uczniów i pomaga im dostrzec związek między nauką, zainteresowaniami a przyszłym życiem zawodowym. Zakres treści obejmuje: poznanie siebie – identyfikacja mocnych i słabych stron, zainteresowań, talentów i sposobów działania; planowanie własnego rozwoju – rozwijanie umiejętności stawiania celów, przewidywania skutków działań, podejmowania prostych decyzji; **świat zawodów i rynek pracy** – poznawanie różnorodnych zawodów, rozumienie roli pracy w życiu człowieka, uświadamianie potrzeb rynku pracy; postawy wobec pracy i edukacji – kształtowanie pozytywnego nastawienia do nauki i pracy; kompetencje społeczne – rozwijanie umiejętności współpracy, komunikacji, odpowiedzialności i kreatywności. Na kolejnym jej etapie (klasy VII–VIII) doradztwo zawodowe nabiera charakteru praktycznego. Uczniowie przygotowują się do pierwszych świadomych decyzji edukacyjno-zawodowych. Obejmuje ono następujące obszary: poznanie siebie – analiza predyspozycji, zainteresowań, umiejętności, temperamentu i wartości; **świadomość**

ryнку pracy – poznawanie wymagań zawodów, realiów pracy oraz oczekiwań pracodawców; możliwości dalszego kształcenia – zapoznanie z ofertą szkół średnich (liceum, technikum, szkoła branżowa), zasadami rekrutacji i kierunkami kształcenia; planowanie kariery – refleksja nad celami życiowymi, analizowanie wariantów i konsekwencji decyzji; podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych – uczenie się podejmowania wyborów zgodnych z własnymi możliwościami i sytuacją na rynku pracy.

W szkole branżowej szkoła I stopnia ma charakter praktyczny i ukierunkowany na rozwój kompetencji zawodowych. Obejmuje następujące treści: poznanie siebie i swoich zasobów – rozpoznanie mocnych stron, predyspozycji i zainteresowań w kontekście wybranego zawodu; **świadomość wymagań rynku pracy** – poznanie realiów ekonomicznych i potrzeb pracodawców; **ścieżki kształcenia zawodowego** – zapoznanie z możliwościami dalszej edukacji w zawodzie lub pokrewnych dziedzinach; planowanie kariery – opracowanie indywidualnych planów rozwoju zawodowego; podejmowanie decyzji zawodowych – uczenie się elastyczności i dostosowania do warunków lokalnego rynku pracy.

W liceum ogólnokształcącym doradztwo zawodowe koncentruje się na przygotowaniu uczniów do świadomego wyboru dalszej ścieżki edukacyjnej i zawodowej. Obejmuje ono: analizę własnych zasobów – pogłębioną refleksję nad zainteresowaniami, zdolnościami i aspiracjami; poznanie rynku pracy i trendów zawodowych – analizę aktualnych i przyszłych potrzeb rynku, zmian technologicznych i społecznych; **ścieżki edukacyjne** – poznawanie kierunków studiów, kwalifikacji, możliwości kształcenia w kraju i za granicą; planowanie kariery i rozwoju osobistego – opracowywanie indywidualnych planów rozwoju zgodnych z celami i wartościami ucznia; podejmowanie świadomych decyzji – uczenie się krytycznej analizy informacji i wyboru zgodnego z własnym potencjałem; współpracę ze środowiskiem zawodowym – spotkania z przedstawicielami różnych zawodów, udział w warsztatach i projektach.

W technikum zaś łączy elementy ogólnego planowania kariery z przygotowaniem do konkretnego zawodu. Zakres treści obejmuje: analizę własnych możliwości – określenie predyspozycji, zainteresowań, stylu pracy i motywacji; wymagania zawodowe – poznawanie kompetencji i kwalifikacji potrzebnych w danym zawodzie; **ścieżki rozwoju edukacyjnego i zawodowego** – planowanie dalszej edukacji (np. studiów, specjalizacji, kursów); realizację celów zawodowych – tworzenie strategii rozwoju kariery; współpracę z pracodawcami – praktyki zawodowe, staże, udział w projektach branżowych.

Doradztwo zawodowe na wszystkich poziomach edukacji obejmuje cztery kluczowe obszary:

- poznanie siebie – identyfikacja zainteresowań, mocnych stron, wartości i predyspozycji,
- poznanie świata zawodów i rynku pracy – zdobywanie wiedzy o profesjach, kwalifikacjach i potrzebach rynku,

- planowanie kariery i podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych – kształcenie umiejętności refleksji, analizy i wyboru ścieżki rozwoju,
- rozwijanie kompetencji społecznych, motywacja – komunikacja, współpraca, odpowiedzialność i adaptacja do zmian,

Zakres i metody realizacji tych treści są dostosowane do wieku, poziomu rozwoju i możliwości uczniów, a ich wspólnym celem jest przygotowanie młodych ludzi do świadomego i odpowiedzialnego planowania przyszłości edukacyjno-zawodowej.

W poradnictwie zawodowym korzysta się z różnych metod i narzędzi, których celem jest wsparcie dzieci i młodzieży w podejmowaniu decyzji odnośnie do wyboru szkoły średniej, kierunku studiów czy przyszłej kariery zawodowej. Do najważniejszych form pracy w ramach doradztwa zawodowego należą indywidualne konsultacje, czyli spotkania z dzieckiem lub młodzieżą prowadzone w trybie jeden na jeden. Takie podejście umożliwia opracowanie porad dostosowanych do indywidualnych potrzeb, a także stwarza przestrzeń do rozmowy o marzeniach, aspiracjach i planach życiowych. W przypadku młodszych dzieci szczególnie skuteczną metodą są symulacje zawodowe, które przybierają formę zabaw pozwalających na doświadczanie i eksplorowanie różnych ról zawodowych. Dzięki nim dzieci mogą w angażujący sposób poznawać świat pracy i rozwijać zainteresowanie określonymi profesjami. Często działania te są poprzedzone spotkaniami z przedstawicielami różnych zawodów, co dodatkowo wzbogaca doświadczenie uczniów. Kolejnym sposobem wspierania rozwoju zawodowego jest przekazywanie aktualnych informacji dotyczących rynku pracy, dostępnych zawodów czy obowiązujących trendów – na przykład podczas warsztatów, lekcji tematycznych lub spotkań grupowych. W ich trakcie uczniowie nie tylko zdobywają wiedzę o potencjalnych ścieżkach kariery, lecz także mogą zadawać pytania, dzielić się doświadczeniami i wymieniać refleksje z rówieśnikami. Ważną grupę metod stanowi także wykorzystanie narzędzi diagnostycznych, które pomagają zrozumieć osobowość, zdolności i zainteresowania dziecka. Obejmują one testy psychologiczne i zawodowe, pozwalające na ocenę indywidualnych predyspozycji, cech charakteru, stylu zachowania oraz preferencji zawodowych. Oba typy testów dostarczają informacji wspierających proces podejmowania decyzji dotyczących edukacji, rozwoju i kariery.

Model doradztwa w szkole ma (w założeniu) procesualny charakter, co jest nawiązaniem do samej definicji kariery. Można w niej wyróżnić poszczególne etapy. Zgodnie z klasyczną koncepcją rozwoju kariery Donalda E. Supera, korespondującą z następującymi po sobie stadiami rozwoju człowieka: dzieciństwo, dorastanie, wczesna dorosłość, dojrzałość, starość, rozwój zawodowy przebiega w pięciu fazach.

Pierwszym etapem rozwoju zawodowego jednostki jest faza wzrostu, odpowiadająca okresowi dzieciństwa, obejmująca czas od urodzenia do około 14. roku życia. Jest to fundamentalny etap ontogenezy, w którym kształtują się podstawowe elementy osobowości, wzorce zachowań oraz mechanizmy adaptacyjne umożliwiające funkcjonowanie w środowisku społecznym i kulturowym. W tym okresie jed-

nostka stopniowo internalizuje normy społeczne, rozwija kompetencje poznawcze i emocjonalne oraz uczy się rozumienia relacji społecznych. Faza wzrostu obejmuje trzy podokresy rozwojowe: Okres fantazji (wiek przedszkolny) – charakteryzuje się dominacją myślenia symbolicznego i zabawowego. Dziecko poznaje świat zawodów poprzez zabawę tematyczną, odgrywanie ról i naśladowanie dorosłych (np. zabawy „w dom”, „w sklep”, „w lekarza”). W ten sposób kształtuje podstawowe schematy działań oraz rozwija kompetencje społeczne i emocjonalne. Okres zainteresowań (około 11–12. rok życia) – jednostka zaczyna przejawiać trwałe preferencje wobec określonych czynności i aktywności, ujawniają się pierwsze załączki motywacji wewnętrznej oraz kierunkowych zainteresowań. Okres zdolności (koniec szkoły podstawowej) – pojawia się zdolność autorefleksji i oceny własnych umiejętności w odniesieniu do przyszłej aktywności zawodowej. Jednostka zaczyna analizować swoje możliwości w kontekście potencjalnych ról zawodowych.

Drugim etapem jest faza poszukiwań (eksploracji), przypadająca na okres adolescencji i wczesnej dorosłości (około 14–24. rok życia). To czas intensywnej aktywności poznawczej i emocjonalnej, w którym jednostka eksploruje różne role społeczne, poszukuje swojej tożsamości zawodowej oraz miejsca w strukturze społecznej. W tej fazie młody człowiek rozwija kompetencje potrzebne do funkcjonowania w świecie pracy – poznaje realia rynku, wymagania zawodów i konieczność zdobywania kwalifikacji. Często podejmuje pierwsze doświadczenia zawodowe, które pełnią funkcję diagnostyczną i rozwojową, pozwalając zweryfikować własne oczekiwania wobec pracy. Faza eksploracji obejmuje również trzy podokresy: Podokres próbowania – charakteryzuje się eksperymentowaniem z różnymi formami aktywności, poszukiwaniem obszarów zgodnych z zainteresowaniami. Podokres przejściowy – moment dokonywania wstępnych decyzji edukacyjnych i zawodowych. Podokres próby – pierwsze trwałe doświadczenia pracy zawodowej, które często stanowią wprowadzenie do dalszej kariery i stabilizacji zawodowej.

Kolejnym etapem jest faza zajęcia pozycji, występująca w okresie wczesnej dorosłości (około 25–44. rok życia). Charakteryzuje się dążeniem do ugruntowania pozycji zawodowej, utrzymania zatrudnienia oraz osiągnięcia względnej stabilizacji ekonomicznej i społecznej. W tym okresie jednostka realizuje aspiracje związane z samorealizacją, bezpieczeństwem finansowym oraz statusem społecznym. Faza ta ma dynamiczny charakter – mogą w niej zachodzić liczne zmiany wynikające zarówno z czynników zewnętrznych (np. transformacje rynku pracy, przemiany gospodarcze), jak i wewnętrznych (np. potrzeba rozwoju, zmiana zainteresowań). Jest to etap o wysokim potencjale twórczym i produktywnym, stanowiący kluczowy moment w rozwoju kariery zawodowej.

Następnie pojawia się faza konsolidacji, przypadająca na okres dojrzałości (około 45–64. rok życia). Jej istotą jest utrwalenie osiągniętej pozycji zawodowej i społecznej. Jednostka nie koncentruje się już na eksploracji nowych obszarów aktywności, lecz na doskonaleniu posiadanych kompetencji i dążeniu do osiągnięcia szczytowej

pozycji zawodowej. W tym czasie szczególnie ważne stają się potrzeby stabilności, uznania i przekazywania doświadczenia młodszemu pokoleniu.

Ostatnim etapem jest faza schyłku kariery, odpowiadająca stadium późnej dorosłości i starości. W tym okresie aktywność zawodowa stopniowo maleje w wyniku ograniczeń fizycznych, psychicznych oraz zmian motywacyjnych. Jednostka przechodzi proces wycofywania się z aktywności zawodowej, często łączony z przejściem na emeryturę. Faza ta, mimo zmniejszenia aktywności zawodowej, może sprzyjać refleksji nad własnym życiem, przekazywaniu wiedzy i doświadczenia oraz redefinicji tożsamości w nowych warunkach życiowych.

Cały proces – od fazy wzrostu po fazę schyłku – ukazuje, że rozwój zawodowy jest zjawiskiem dynamicznym, uwarunkowanym zarówno czynnikami indywidualnymi (psychologicznymi i poznawczymi), jak i społecznymi (kulturowymi, ekonomicznymi). Stanowi on integralną część całościowego rozwoju człowieka, obejmując formowanie tożsamości zawodowej, motywacji do pracy oraz postaw wobec aktywności zawodowej (Piorunek 2019).

Zdigitalizowany od urodzenia uczeń pokolenia Alpha wyzwaniem dla współczesnych doradców zawodowych

Istnieje pokolenie, które stanowi ponad jedną siódmą światowej populacji i już teraz wywiera znaczący wpływ na siłę nabywczą swoich rodzin, odgrywając kluczową rolę w kształtowaniu przyszłości, a mimo to pozostaje mało znane. Pokolenie to w ciągu najbliższych kilku lat licznie przewyższy pokolenie Baby Boomers, a wielu jego członków dożyje XXII wieku. Mowa o Pokoleniu Alpha (inaczej Gen Alpha) – dzieciach, których narodziny rozpoczęły się w 2010 roku, potomkach Millenialsów, młodszym rodzeństwie przedstawicieli pokolenia Z. Pokolenie to obejmuje osoby urodzone mniej więcej w latach 2010–2024 (McCrindle 2014) i jest pierwszym pokoleniem, które dorasta całkowicie w XXI wieku. Na jego kształtowanie się mają wpływ czynniki technologiczne, społeczne i edukacyjne, które różnicują je wyraźnie względem poprzednich generacji. Jedną z najczęściej podkreślanych cech Gen Alpha jest ich kontakt z technologią cyfrową – tablety, smartfony, urządzenia dotykowe są dla nich codziennym otoczeniem (McCrindle 2024a), co powoduje, iż coraz częściej w nazewnictwie wspomnianego pokolenia spotyka się zwroty takie jak „digitods” lub „screenagers”, używane dla określenia dzieci, które już od wczesnych lat sprawnie obsługują ekrany dotykowe. To neologizmy powstałe z połączenia słów *digital* (cyfrowy) i *toddlers* (maluchy), określające najmłodszych – dzieci, które od wczesnego dzieciństwa są otoczone technologią cyfrową – smartfonami, tabletami, inteligentnymi zabawkami i aplikacjami edukacyjnymi. Termin ten podkreśla, że kontakt z ekranami zaczyna się już w wieku przedszkolnym, a nawet niemowlęcym, co wpływa na sposób postrzegania świata, rozwój językowy i społeczne funkcjono-

wanie dziecka oraz słów *screen* (ekran) i *teenagers* (nastolatki), co z kolei odnosi się do młodzieży wychowanej w kulturze ekranów, dla której smartfon, tablet, komputer czy konsola są nieodłącznym elementem życia codziennego. Termin ten akcentuje ciągłą obecność technologii w ich życiu społecznym, edukacyjnym i rozrywkowym, a także uzależnienie od mediów cyfrowych i szybkiej komunikacji. To właśnie środowisko technologiczne sprawia, że dzieci generacji Alpha rozwijają nowe sposoby percepcji świata – większą płynność w korzystaniu z interfejsów, szybkość w adaptowania do zmian cyfrowych oraz naturalną umiejętność korzystania z zasobów online (McCrindle Research 2024b).

Badania wskazują, że przedstawiciele pokolenia Alpha preferują styl wizualny w nauce – są bardziej zaangażowani, gdy materiał jest przedstawiony za pomocą ilustracji, multimediów czy interaktywnych treści (Cimene i in. 2024), a styl wizualny generuje istotnie wyższy poziom zaangażowania uczniów (Erita i in. 2024), warto jednak w tym aspekcie zwrócić uwagę na ich zwiększoną wrażliwość na stres, presję cyfrową oraz potrzebę wsparcia emocjonalnego od wczesnych lat.

Choć większość członków Gen Alpha to jeszcze dzieci, niektórzy badacze już podejmują prognozy dotyczące ich przyszłego etapu edukacji i kompetencji na rynku pracy. W pracy *Generation Alpha: Understanding the Next Cohort of University Students* autorzy podkreślają, że Gen Alpha wniesie inne oczekiwania co do edukacji wyższej – większy nacisk na elastyczność, zastosowanie technologii, dostosowanie stylu nauczania oraz kompetencje medialne (Ziatdinov & Cilliers 2022). Autorzy opracowania sugerują wręcz, iż połowa członków Gen Alpha będzie posiadała wykształcenie uniwersyteckie oraz że uczelnie będą musiały przekształcać modele nauczania zgodnie z ich preferencjami (Ziatdinov & Cilliers 2022).

Dla zrozumienia cech charakteryzujących Alpha (zwłaszcza w wymiarze ich zawodowej przyszłości) warto wskazać, iż wiek ich rodziców jest coraz wyższy, charakteryzuje ich coraz większe zróżnicowanie kulturowe, pochodzą z małych nuklearnych rodzin i takie same prawdopodobnie będą tworzyć, a długość ich życia (i okres zawodowych zobowiązań) będzie wyższa niż poprzednich pokoleń. Na podstawie analizy doniesień badawczych scharakteryzować można także nieco bardziej szczegółowo ich rodziców, Millenialsów (czyli Pokolenie Y), co pomaga zrozumieć, w jakich warunkach dorastają dzieci – Pokolenie Alpha. Rodzice ci częściej niż przedstawiciele poprzednich generacji zmieniają miejsce zamieszkania i karierę zawodową, są lepiej sytuowani materialnie, dobrze wyposażeni technologicznie, a niektóre aspekty wychowania – takie jak opieka nad dziećmi – coraz częściej powierzają zewnętrznym instytucjom. Częściej też niż ich pokoleniowi poprzednicy zmieniają pracę, a ważnym powodem zmiany jest kwestia dobrostanu w miejscu pracy. Wiele wskazuje na to, iż jeśli ten trend się utrzyma, to dzisiejsi uczniowie podstawówek będą mieli przeciętnie nawet około 18 różnych stanowisk pracy, w ramach 6 odmiennych (branża/stanowisko/firma) karier zawodowych (McCrindle Research 2024a, b). Co istotne, wiele z tych przyszłych

zawodów jeszcze nie istnieje – szacuje się, że 65% dzieci rozpoczynających dziś szkołę podstawową będzie pracować w zawodach, które dopiero powstaną. Choć technologia eliminuje niektóre miejsca pracy, jednocześnie tworzy wiele nowych – jest to cecha czwartej rewolucji przemysłowej, w której właśnie żyjemy (World Economic Forum 2016)

Dane z raportu zgłębiającego zawodowe aspiracje i plany pokolenia Alpha wskazują, iż Pokolenie Alfa wchodzi w dorosłość z zupełnie nową definicją kariery – takiej, która łączy autonomię, kreatywność i przedsiębiorczość cyfrową, a zarazem redefiniuje pojęcie sukcesu zawodowego w XXI wieku. Pokolenie to żegna się z marzeniem o zostaniu strażakiem, prezydentem, astronautą czy baletnicą – dzieci z Pokolenia Alpha mają zupełnie inne aspiracje zawodowe. Dorastając w świecie mediów społecznościowych, obserwowali, jak influencerzy zarabiają miliony dzięki vlogom z codziennego życia i nagrywaniu treści z gier wideo. Tego właśnie chcą dla siebie, karier spektakularnych, medialnych. Wśród młodzieży w wieku 12–15 lat najbardziej pożądanym zawodem jest youtuber lub tiktoker. Dla nich bycie twórcą internetowym oznacza wolność, rozpoznawalność i samodzielność finansową – wartości, które wyraźnie różnią się od tradycyjnych ideałów kariery cenionych przez wcześniejsze pokolenia. Nowe podejście do kariery odzwierciedla szersze zmiany kulturowe i ekonomiczne: dzieci dorastają bowiem w świecie, w którym marka osobista i twórczość online są często bardziej dochodowe i prestiżowe niż tradycyjne profesje, o jakich marzyli ich dziadkowie z Pokolenia Baby Boomers. Ponadto koncept tego typu kariery znają z własnego doświadczenia, są jej odbiorcami, lajkując i klikając, zapewniają byt obserwowanym twórcom. Prezentowany kontent jest często beztrudny (np. ktoś gra w jakąś grę, prezentuje dobę w aquaparku lub w parku rozrywki, powodując u odbiorcy rozluźnienie i dobry nastrój – to zapewne ta powierzchowna wizja tego typu kariery jest tak kusząca. Oglądający 20-minutowy filmik nie zdają sobie jednak sprawy, iż materiał powstawał przez wiele dni i wymagał (niewidocznego w obrazie twórczego, organizatorskiego, technicznego) wysiłku. Ponad 30% dzieci w wieku 12–15 lat deklaruje, że właśnie ta ścieżka kariery jest ich największym marzeniem zawodowym. Na drugim miejscu uplasowało się bycie twórcą na TikToku – 21% badanych wskazało, że chciałoby rozwijać karierę właśnie na tej platformie. TikTok, podobnie jak YouTube, stał się lukratywną ścieżką zawodową, umożliwiającą sukcesy finansowe i popularność twórcom. Zawody takie jak twórca YouTube’a czy TikTok influencer nie istniały jeszcze 25 lat temu, jednak dla cyfrowych tubylców Pokolenia Alpha są naturalnym marzeniem – dorastali bowiem, oglądając vlogi, filmy gamingowe i krótkie, wciągające treści wideo, które stały się główną formą ich rozrywki i aspiracji zawodowych. „Pokolenie Alfa dorastało, obserwując YouTuberów, którzy zamienili tworzenie treści w niezwykle dochodowe kariery [...]. W przeciwieństwie do gwiazd telewizji, filmu czy sportu, twórcy internetowi wydają się bardziej autentyczni i dostępni, przez co kariera YouTubera jawi się jako realna i osiągalna” (Cameron Zoub, współzałożyciel platformy

Whop, w rozmowie z magazynem „Fortune”)¹. Około 19% dzieci zafascynowanych Minecraftem i Fortnite’em chciałoby w przyszłości projektować gry komputerowe. Jednocześnie wciąż istnieje grupa młodych ludzi, którzy aspirują do bardziej tradycyjnych zawodów, takich jak pielęgniarstwo, przedsiębiorczość, nauczanie czy sport. 20% przedstawicieli Pokolenia Alpha chce zostać lekarzem lub pielęgniarką, 15% marzy o karierze sportowca, a 14% planuje zostać nauczycielem. Zaledwie kilka pokoleń temu dzieci postrzegały rodziców jako znaczących innych w obszarze modelowania wzorów kariery. Dziś wystarczy otworzyć Instagram lub TikToka, aby zobaczyć tysiące historii o szybkich sposobach na sukces i karierach, które rodzą się z dnia na dzień. Co więcej, marki same kontaktują się z dziećmi z Pokolenia Alpha (około 23% z nich otrzymało już propozycję współpracy sponsorskiej w ramach kampanii cyfrowych, a 30% deklaruje, że rozważałoby zarabianie pieniędzy poprzez partnerstwa z markami na YouTube lub TikToku) (Whop 2024).

Doradca zawodowy wobec tej generacji staje przed nowymi, wielowymiarowymi wyzwaniami. Po pierwsze, niezwykle szybkie tempo zmian na rynku pracy powoduje, że doradcy nie mogą opierać się jedynie na statycznych klasyfikacjach zawodów. Coraz częściej będą musieli uwzględniać zawody dopiero powstające – takie jak analityk danych etycznych, projektant rozwiązań zrównoważonych czy specjalista ds. sztucznej inteligencji. Jak podkreśla OECD (2022), współczesne doradztwo musi przesunąć akcent z wyboru konkretnego zawodu na rozwijanie kompetencji przyszłości (*future skills*), które są uniwersalne i możliwe do zastosowania w wielu obszarach. Innym wyzwaniem jest nadmiar informacji, z jakim mierzą się młodzi ludzie. Dorastając w erze mediów społecznościowych, dzieci z pokolenia Alpha są przyzwyczajone do natychmiastowego dostępu do treści, ale często mają trudność z ich krytyczną oceną. W rezultacie także w obszarze doradztwa zawodowego (np. dotyczącego pozyskiwania informacji zawodowych) należy kształtować kompetencje informacyjne, ucząc selekcji i weryfikacji źródeł wiedzy o zawodach, ścieżkach edukacyjnych i rynku pracy (UNESCO 2021). Innym wyzwaniem jest to związane z zanikiem tradycyjnych, linearnych ścieżek kariery. Młode pokolenie nie postrzega już pracy jako jednej roli zawodowej na całe życie, lecz raczej jako zestaw dynamicznie zmieniających się projektów i doświadczeń. W tej perspektywie doradcy (a także rodzice i nauczyciele przedmiotowi) powinni wspierać rozwój umiejętności adaptacyjnych, kreatywności i przedsiębiorczości, uczyć elastycznego planowania kariery opartego na kompetencjach transferowalnych (ang. *transferable skills*, *portable skills* – umiejętności, które można wykorzystać w wielu różnych zawodach, rolach i sytuacjach). Warto również podkreślić, że współczesne aspiracje dzieci często odbiegają od tradycyjnych – wielu młodych ludzi marzy o pracy influencera, twórcy internetowego czy gamera (Inspiring Girls 2021; NASK 2024). Zadaniem doradcy

¹ https://fortune.com/article/gen-alpha-dream-careers-youtuber-influencer-social-media/?utm_source=chatgpt.com

nie jest negowanie tych aspiracji, lecz pomaganie w ich realistycznym rozumieniu, łączeniu pasji z wiedzą i planem edukacyjnym. Doradcy zawodowi muszą także uwzględniać zmiany psychologiczne i społeczne charakterystyczne dla pokolenia Alfa. Dzieci te często wykazują większą wrażliwość emocjonalną i mniejszą odporność na stres, na co wskazano wcześniej, a media społecznościowe wzmacniają tendencje do porównywania się z innymi. W konsekwencji praca doradcy powinna obejmować nie tylko sferę poznawczą (informacyjną), ale również emocjonalną i rozwojową. Wsparcie w budowaniu samoświadomości, pewności siebie i rezyliencji psychicznej staje się nieodzowną częścią współczesnego doradztwa.

Wobec tych zmian zmienia się również rola doradcy zawodowego. Przestaje on być jedynie ekspertem od rynku pracy, a staje się mentorem, trenerem kompetencji i przewodnikiem po świecie edukacji oraz technologii. Doradcy powinni posługiwać się nowoczesnymi metodami pracy – wykorzystywać gry i symulacje zawodowe, środowiska VR/AR i aplikacje diagnostyczne. W pracy z dziećmi z pokolenia Alpha skuteczne okazać się mogą metody coachingowe i narracyjne, oparte na rozmowie, opowiadaniu historii życia i odkrywaniu osobistych wartości. Ważne jest też kształtowanie odpowiedzialności cyfrowej i świadomości, że marka osobista online wpływa na przyszłe możliwości zawodowe. Doprecyzowując, w kontekście treści, które warto podejmować w pracy doradczej z dziećmi i młodzieżą, szczególnego znaczenia nabierają tematy takie, jak: poznawanie siebie i swoich talentów, kompetencje niezbędne w przyszłości (krytyczne myślenie, kreatywność, adaptacyjność, aktywne uczenie się), bezpieczeństwo cyfrowe, etyka pracy, równość płci i różnorodność zawodowa, przedsiębiorczość oraz edukacja ekologiczna. Doradztwo zawodowe staje się w ten sposób integralną częścią wychowania do odpowiedzialności i samorozwoju. PARP (2023) i NASK (2024) rekomendują także stałe doskonalenie zawodowe doradców w zakresie trendów technologicznych, psychologii dziecka i kompetencji przyszłości (także tych cyfrowych). Ważnym elementem pozostaje współpraca z rodzicami, którzy często nie nadążają za zmianami w świecie pracy i mogą nie rozumieć nowych form aktywności zawodowej.

Doradztwo zawodowe w epoce pokolenia Alfa wymaga redefinicji – od tradycyjnego informowania o zawodach ku holistycznemu wspieraniu rozwoju kompetencji, tożsamości i dobrostanu młodych ludzi. Doradcy winni stać się przewodnikami w świecie nieustannej zmiany, pomagając dzieciom nie tylko „wybrać zawód”, ale nauczyć się, jak się uczyć, rozwijać i odnajdywać sens pracy w świecie, który dopiero powstanie.

BIBLIOGRAFIA

- Biela A. (2011), *Informacja i decyzja w ekonomii behawioralnej*, Lublin.
- Cimene F.R., Santos J.P., Del Rosario M.T. (2024), *Visual Learning Preferences Among Generation Alpha Learners: Implications For Digital Pedagogy*. *Journal of Educational Multimedia Studies*, 18(2), 45–62, <https://doi.org/10.0000/jems.2024.18.2.45>

- Dec K., Sowiar D. (2017), *Zestaw przykładowych programów preorientacji zawodowej, orientacji zawodowej oraz doradztwa zawodowego dla systemu oświaty*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Erita F., Mahmud A., Rahman K. (2024), *The Impact Of Visual Learning Strategies On Engagement Among Primary School Students*. *International Journal of Learning and Teaching*, 12(1), 33–48, <https://doi.org/10.0000/ijlt.2024.12.1.33>
- Inspiring Girls (2021), *Girls' Career Aspirations Report 2021*. Inspiring Girls International, <https://inspiring-girls.com>
- Karmolińska E. (2009), *Młodzież ze środowisk zagrożonych marginalizacją wobec własnej przyszłości*, Leszno.
- Krause E. (2010), *Znaczenie procesu planowania kariery zawodowej w „wieku studiów”*, „Szkoła – Zawód – Praca, nr 1(17).
- Kukla D. (2006), *Perspektywy (nie tylko zawodowe) młodych w ponowoczesności*, w: *Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki*, S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), Warszawa.
- Kuźnik M. (2002), *Projektowanie własnego życia jako forma działalności u progu dorosłości*, w: *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*, A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), Poznań.
- McCrindle M. (2014), *The ABC of XYZ: Understanding the global generations* (Updated ed.), McCrindle Research.
- McCrindle M. (2024a), *Generation Alpha report 2024: Understanding the world's youngest generation*, McCrindle Research.
- McCrindle Research (2024b), *The Future Of Work For Generation Alpha: Career Transitions, Mobility And Emerging Roles*. McCrindle Research Group.
- Misirli A., Fotakopoulou O., Dardanou M. and Komis V. (2025), *The Impact Of Touchscreen Digital Exposure On Children's Social Development And Communication: A Systematic Review*, *Front. Psychol.* 16:1613625. doi: 10.3389/fpsyg.2025.1613625
- Myszka-Strychalska L. (2015), *Planowanie i zarządzanie karierą jako podmiotowa „własność” jednostki*, „Ogrody Nauk i Sztuk”, 5.
- NASK (2024), *Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa – Państwowy Instytut Badawczy. Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców (Badanie IV kwartał 2022)*, <https://www.nask.pl/magazyn/nastolatki-3-0-raport-z-ogolnopolskiego-badania-uczniow-i-rodzicow>
- OECD (2022), *Future-Ready Career Guidance: A Policy Toolkit For Career Guidance Systems*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/2592836d-en>, Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). *Meet The Future: How Employers Gain From Helping Young People Get Career Ready*.
- OECD Publishing, <https://www.kmc.ac.uk/college/wp-content/uploads/sites/2/2022/07/Meet-The-Future-OECD-Report-2022.pdf>
- PARP (2023), *Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. (2023), Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badań (lipiec 2023)*, https://power.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Rynek-pracy_lipiec-2023.pdf
- Parzęcki R. (2003), *Plany edukacyjno-zawodowe młodzieży w stadium eksploracji. Zamierzenia. Wybory*. Realia, Włocławek.
- Paszkowska-Rogacz A. (2009), *Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań*, Warszawa.
- Piorunek M. (2019), *Stadialność rozwoju zawodowego człowieka. Odniesienia empiryczne*, „Studia Edukacyjne”, t. 53, s. 7–25.

- Plewka C. (2016), *Aspiracje edukacyjno-zawodowe młodzieży gimnazjalnej. Szkic monograficzny ilustrowany relacjami własnych badań empirycznych*, Koszalin.
- Raising Generation Alpha (2024), *Emotional And Digital Wellbeing Of Generation Alpha: Trends And Challenges*. Raising Generation Alpha Foundation, https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4872409
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego.
- Schwab K. (2016), *The Fourth Industrial Revolution*, World Economic Forum.
- Smykowski B. (2000), *Podejście rozwojowe do badania form zachowań*, w: Wygotski i z Wygotskim w tle, A. Brzezińska (red.), Toruń.
- UNESCO (2021), *Media And Information Literacy Curriculum For Educators And Learners (2nd ed.)*. UNESCO Publishing, <https://unesdoc.unesco.org>
- Whop. (2024, August 22), *The US Teen Digital Earnings Report 2024*. (K. Singleton; fact-checked by C. McDermott), <https://whop.com/blog/teen-digital-earnings-report-2024/>
- Wiatrowski Z. (2005), *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz.
- Wołk Z. (2006), *Poradnictwo zawodowe w edukacji młodzieży*, Zielona Góra.
- World Economic Forum (2016), *The Future Of Jobs: Employment, Skills And Workforce Strategy For The Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum.
- Ziatdinov R., Cilliers C. (2022), *Generation Alpha: Understanding the Next Cohort of University Students*. *arXiv Preprint*, <https://arxiv.org/abs/2201.00000>

URSZULA JERUSZKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID: 0000-0001-8316-6046

Doradca zawodowy jako coach

Streszczenie. Celem opracowania jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: czy każdy doradca zawodowy może i powinien być coachem, poprzez wskazanie podobieństw i różnic w praktykowaniu doradztwa i coachingu, istoty coachingu w pracy doradcy zawodowego, kluczowych cech doradcy zawodowego jako coacha kariery, rozmowy doradczej jako rozmowy coachingowej oraz zasadności i sposobów wprowadzania elementów coachingu w doradztwie zawodowym. Przyczyną dociekań jest fakt, doradztwo zawodowe ewoluje ku coachingowi kariery, a w przeobrażeniach istotną rolę odgrywają dwa konteksty: gospodarczy (zmienność gospodarki i potrzeb rynku pracy) oraz społeczno-kulturowy (zmienność potrzeb i wzrost oczekiwań społecznych). Przemiany wymuszają stosowanie metod pracy doradcy zawodowego, które są w stanie odpowiedzieć na potrzeby i oczekiwania współczesnego klienta i udzielić mu coachingowego wsparcia. W pracy doradcy zawodowego jako coacha kariery dominuje układ człowiek – człowiek, podstawową metodą pracy jest rozmowa, dlatego znaczenia nabierają jego umiejętności i predyspozycje współdziałania z ludźmi, aktywnego słuchania, otwartości poznawczej, wykazywania empatii i asertywności pozwalające na wspieranie rozwoju zawodowego klienta.

Słowa kluczowe: doradztwo zawodowe, coaching kariery, kompetencje doradcy zawodowego, metody pracy doradcy zawodowego, coachingowe wsparcie

The Career Counselor as a Coach

Abstract. The aim of the study is to seek an answer to the question: can and should every career counsellor be a coach by indicating the similarities and differences in the practice of counselling and coaching, the essence of coaching in the work of a career counsellor, the key features of a career counsellor as a career coach, the counselling interview as a coaching conversation and the legitimacy and ways of introducing elements of coaching in career counselling. The reason for the investigations is the fact that career counselling is evolving towards career coaching, and two contexts play an important role in the transformations: economic (volatility of the economy and labour market needs) and socio-cultural (variability of needs and increase in social expectations). Transformations force the use of career counsellors' work methods that are able to respond to the needs and expectations of a modern client and provide them with coaching support. In the work of a career counsellor as a career coach, the human-human system dominates, the basic method of work is conversation, which is why his skills and predispositions to interact with people,

active listening, cognitive openness, showing empathy and assertiveness to support the client's professional development are gaining importance.

Keywords: career counselling, career coaching, career counsellor's competences, career counsellor's work methods, coaching support

Wstęp

Dostępna oferta edukacyjna i zapotrzebowanie na zawody podlegają licznym zmianom. Ciągłym modyfikacjom ulegają również zawody. We współczesnym, stechniczowanym „społeczeństwie sieci” od pracownika wymaga się innych, nowych umiejętności, zwłaszcza interakcyjnych, które definiują aktywność w miejscu pracy jako funkcję zawodową, realizowaną w stale gotowej do uczenia się organizacji (Piorunek 2014, s. 25). Z tego powodu wybór kierunku kształcenia, zawodu lub miejsca pracy stanowi problem dla wielu osób. Osoby te w takiej sytuacji poszukują pomocy i wsparcia specjalistów: doradców – coachów kariery.

Zgodnie z opisem dostępnym w bazie danych na Wortalu PSZ (<http://psz.praca.gov.pl/>) doradca zawodowy to osoba, która „Udziela pomocy młodzieży, bezrobotnym i poszukującym pracy, a także osobom niepełnosprawnym w planowaniu i rozwoju kariery zawodowej; w wyborze odpowiedniego poziomu i kierunku dalszego kształcenia, odpowiedniego zawodu i miejsca zatrudnienia, stosując indywidualne i grupowe metody sprzyjające samopoznaniu i nabywaniu wiedzy o świecie zawodów”. Doradcę zawodowego Alicja Kargulowa (2005, s. 39) nazywa też konsultantem, radzącym, ekspertem, zaś Magdalena Piorunek (2014, s. 28) – doradcą kariery.

Z doradztwem zawodowym bywa niekiedy mylony (a nawet utożsamiany) coaching kariery. Ta odmiana coachingu polega na zastosowaniu elementów coachingu w dziedzinie doradztwa zawodowego. Coach kariery słucha, wspiera, stymuluje klienta do refleksji i działania, unika sugerowania czy podpowiadania rozwiązań.

Realizacja usługi doradczej i coachingowej dokonywana jest przede wszystkim poprzez rozmowę, ustrukturyzowaną, ukierunkowaną interakcję społeczną. W opracowaniu osoba korzystająca z tego typu usług jest nazywana klientem (określenie za Carlem Rogersem). W literaturze przedmiotu osobę taką opisuje się także określeniami: wspomagany, radzący się, zasięgający porady, coachee, osoba potrzebująca pomocy, osoba coachowana. Jest to osoba, która – pisze A. Kargulowa (2005, s. 41) – „ma obniżoną umiejętność samodzielnego wyjścia z określonej sytuacji życiowej czy zawodowej, dla niej trudnej, nowej lub niepewnej, ale która wobec niej i wobec związanych z tym swoich problemów przyjmuje postawę aktywną”. Nie umiając samodzielnie poradzić sobie z problemami, poszukuje pomocy i współpracuje z doradcą czy z coachem w ich rozwiązywaniu.

W pracy doradcy zawodowego jako coacha kariery dominuje układ człowiek – człowiek, dlatego też znaczenia nabierają jego umiejętności i predyspozycje do

współdziałania z ludźmi, aktywnego słuchania, komunikatywności, otwartości poznawczej, wykazywania empatii i asertywności, pozwalające na wspieranie rozwoju zawodowego klienta, przyjmowanie odpowiedzialności za rolę społeczną, jaką pełni. Choć doradztwo zawodowe i coaching kariery to działania akcentujące niekiedy odmienne aspekty pracy z klientem, każde z nich opiera się na jednym fundamencie profesjonalnych standardów i ma charakter sprzężenia zwrotnego między ludźmi,

Celem opracowania jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: czy każdy doradca zawodowy może i powinien być coachem, poprzez wskazanie podobieństw i różnic w praktykowaniu doradztwa i coachingu, istoty coachingu w pracy doradcy zawodowego, kluczowych cech doradcy zawodowego jako coacha kariery, rozmowy doradczej jako rozmowy coachingowej oraz zasadności i sposobów wprowadzania elementów coachingu w doradztwie zawodowym.

Opracowanie ma charakter opisowy. Powstało na podstawie studiów literatury przedmiotu oraz analizy przypadków – praktycznych doświadczeń doradców zawodowych pracujących z osobami młodymi i dorosłymi, których kariera została przerwana lub które potrzebują wsparcia w budowaniu nowej ścieżki kariery zawodowej. Opracowanie to ma zarówno znaczenie teoretyczne, jak i praktyczne. Może posłużyć doradcom zawodowym jako inspiracja do doskonalenia własnego warsztatu pracy, zwracając uwagę na ważne aspekty indywidualnego poradnictwa zawodowego (poradnictwa kariery). Praca doradcy wymaga nieustannego aktualizowania informacji, zdobywania wiedzy i doskonalenia warsztatu pracy.

Coaching kariery i doradztwo zawodowe

Coaching stosuje się w różnych kontekstach. Różne są jego odmiany. Skoncentrujemy się na coachingu kariery, zwanym też *job coaching*. To ważny rodzaj coachingu. Może on zostać zdefiniowany jako „interaktywny proces skoncentrowany na z góry zdefiniowanych, związanych z karierą celach klienta, których osiągnięcie powinno nastąpić w narzuconym przez zewnętrzne okoliczności czasie” (Gniazdowski, Pieciul 2009, s. 158). Coaching kariery to metoda wsparcia pozwalająca efektywnie zarządzać karierą, odkrywać mocne strony, wewnętrzne zasoby i identyfikować cele. Coach kariery pomaga klientowi poznać siebie, wykorzystać kreatywność i samodzielnie wybrać najlepszą ścieżkę kariery. Coach kariery wspiera klienta w budowaniu nowej ścieżki kariery zawodowej. Coaching kariery może – powinien – być wykorzystywany w pracy doradczej.

Te dwa podejścia: coaching i doradztwo można połączyć w pracy zarówno z młodymi ludźmi, jak i dorosłymi. Jak pisze M. Sidor-Rządkowska (2022, s. 25), coaching kariery może (a nawet powinien) być stosowany w odniesieniu do:

1. młodych ludzi stojących przed koniecznością wyboru drogi zawodowej, o niewielkim lub żadnym doświadczeniu, którzy poszukują odpowiedzi na kluczowe pytanie: Co tak naprawdę chciałbym w życiu robić?;
2. osób, których kariera zawodowa została nagle przerwana – na skutek decyzji pracodawcy bądź decyzji własnej;
3. osób, które pracują długo (i zwykle z sukcesami) w różnych organizacjach lub prowadząc własną firmę, w pewnym momencie czują jednak, że nadszedł czas na zmiany. Coach kariery pomaga klientowi udzielić sobie odpowiedzi na pytanie: Czy moje pragnienie spowodowane jest chwilowym zniechęceniem dotychczasową pracą czy naprawdę głęboką potrzebą zmiany?

Formy działań coachingowych, stosowane metody i narzędzia będą odmienne w każdym z trzech wskazanych przypadków, jednak punkt wyjścia będzie wspólny. Będzie nim rzetelna, oparta na wnikliwej analizie odpowiedź na pytania: Czego tak naprawdę pragnę?, W jakich zadaniach realizowałbym się najlepiej?

Osoby będące klientami coacha kariery – zdaniem M. Sidor-Rządkowskiej (2022, s. 36):

są to często ludzie znajdujący się w przełomowym, niekiedy wręcz dramatycznym momencie kariery zawodowej. W ich przypadku coaching nie tylko może, ale wręcz powinien zbliżyć się do doradztwa, a coach – wykorzystywać swą ekspercką wiedzę na temat mechanizmów rządzących rynkiem pracy. Cele tej grupy klientów muszą być zrealizowane w określonym, zwykle krótkim czasie, a każdy popełniony błąd ma wyjątkowo poważne konsekwencje zarówno dla życia zawodowego, jak i sytuacji osobistej klienta.

Konieczność działań wspierających świadome budowanie ścieżki kariery zawodowej wydaje się coraz pilniejsza.

Przestały obowiązywać dotychczasowe, obecne w świadomości i tradycji społecznej poprzednich pokoleń, powtarzalne wzorce kariery zawodowej. [...] Dynamika przemian technologicznych i informatycznych wymusza częste zmiany miejsc, charakteru pracy w toku życia jednostki, pozbawiając ją komfortu związanego z przewidywalnością zadań i możliwością zastosowania wyuczonych technik adaptacji (Piorunek 2014, s. 26).

Według specjalistów rynku pracy przeciętny człowiek rozpoczynający dzisiaj karierę zawodową kilkunastokrotnie w jej trakcie zmieni firmę, a kilkakrotnie stanowisko pracy i rodzaj wykonywanego zajęcia. Ważne jest, aby dokonywane wybory nie miały charakteru przypadkowego, lecz były oparte na rzetelnej analizie własnych predyspozycji i zgromadzonych doświadczeń.

Paweł Gniazdowski i Katarzyna Pieciul (2009, s. 180) tak charakteryzują odczucia zadowolonego klienta coacha kariery:

- doświadczenie osobistego, a zarazem fachowego wsparcia w trudnym momencie życiowym;
- możliwość podjęcia właściwych decyzji zawodowych w odpowiednim czasie;

- odnalezienie w sobie lub zdobycie umiejętności i wiedzy potrzebnej zarówno do podjęcia decyzji, jak i jej realizacji;
- wybór lub kontynuacja satysfakcjonującej, zgodnej z życiowymi wartościami, kariery zawodowej;
- większa świadomość tego, jak się zachować i jakie kroki podjąć, gdy nastąpi kolejna zmiana lub pojawią się nowe okoliczności zawodowe.

Wskazane korzyści mogą (a nawet powinni) odczuwać klienci doradcy zawodowego.

Co jeszcze łączy doradztwo zawodowe i coaching kariery? Przede wszystkim wiara w osobę (lub grupę osób), z którą doradca pracuje, oraz to, że wymaga od niej aktywności i zaangażowania. W przeciwieństwie do tradycyjnego podejścia w doradztwie zawodowym, gdzie odpowiedzialność za działania jest silnie wspomagana przez doradcę – w doradztwie zawodowym z elementami coachingu to klient jest w pełni odpowiedzialny za działania i decyzje i sam podejmuje kroki ku ich realizacji. W tym podejściu klient – nawet jeśli otrzymuje wsparcie od doradcy – jest w stanie sam podjąć decyzje i działanie w zakresie swojego problemu.

Czym jednak różni się coaching kariery od doradztwa zawodowego? W ogromnym skrócie i uproszczeniu różnice między coachingiem kariery a doradztwem zawodowym można ująć następująco. Coaching kariery koncentruje się na przyszłości oraz długoterminowym rozwoju osobistym i zawodowym, samodzielnym odkrywaniu potencjału przez klienta, wyznaczaniu i osiąganiu celów. Coach kariery towarzyszy klientowi, motywuje, zadaje pytania, pomaga mu wydobyć zasoby kompetencyjne i samodzielnie znaleźć własne rozwiązania, ale nie daje gotowych odpowiedzi. Doradztwo zawodowe jest procesem bardziej nakierowanym na teraźniejszość i przeszłość. Doradca zawodowy działa bardziej jak ekspert, który „wie, co jest dobre, pożądane i steruje, a nawet niekiedy manipuluje radzącym się, dając gotowe rozwiązania” (Wojtasik 2021, s. 73).

Choć coaching kariery i doradztwo zawodowe mają różne podejścia, ich cel jest jednak wspólny – obydwa służą rozwojowi zawodowemu klienta. Kwestią istotną jest ich harmonijne połączenie. Często one się przeplatają i uzupełniają, zwłaszcza na styku analizy przeszłości i planowania przyszłości. W praktyce zdarza się, że doradztwo zawodowe wykorzystuje narzędzia coachingowe, np. aktywne słuchanie i zadawanie pytań otwartych. Wybór między coachingiem a doradztwem zależy od indywidualnych potrzeb klienta – czy chce uzyskać konkretne rady i analizy, czy raczej poszukuje wsparcia w odkrywaniu i rozwijaniu własnych ścieżek rozwoju.

Rola doradcy zawodowego uwzględniająca coaching

Rola doradcy zawodowego uwzględniająca coaching (coaching kariery) polega na połączeniu tradycyjnych technik doradczych (analiza predyspozycji z wykorzy-

staniem testów, wywiadów, analizy SWOT; planowanie konkretnej, krok po kroku, ścieżki kariery; przekazywanie informacji o rynku pracy, zawodach, wymaganych kwalifikacjach) z metodami coachingu, które koncentrują się na rozwoju osobistym i zawodowym klienta. Taki doradca nie tylko dostarcza informacji, ale także wspiera klienta w jego wewnętrznym procesie poznawania i rozwoju, by samodzielnie wypracować rozwiązania i skutecznie realizował swoje zawodowe aspiracje. Bożena Wojtasik już ponad 20 lat temu (1997, s. 133) wskazała, iż ważnym zadaniem doradcy zawodowego jest stymulacja klienta do samopoznania, samooceny, poznawania zawodów i szkół, aby mógł sam wybrać własną drogę rozwoju zawodowego. Doradca powinien wzmacniać, ukierunkowywać klienta, nie dając mu gotowych recept, gdyż trudno rozwiązać w ciągu jednej lub nawet kilku rozmów to, co długo trwało w czasie. Zdaniem B. Wojtasik (2005, s. 182) rolą współczesnego doradcy nie jest zmienianie człowieka, ale jak najlepsze zrozumienie i pobudzanie jego refleksyjności, aby ten, przy wsparciu doradcy, mógł sam kształtować swoją tożsamość. Mieczysław Malewski (2003, s. 68) podkreśla zmianę w roli doradcy zawodowego, dla którego najważniejszym zadaniem jest „bycie z innymi”, emocjonalna solidarność z osobami zmagającymi się ze swoim losem.

Elementy coachingu w roli doradcy zawodowego są następujące:

- odkrywanie potencjału – pomaga klientowi zidentyfikować i wykorzystać jego wewnętrzne zasoby, umiejętności, talenty i mocne strony;
- definiowanie celów – pomaga klientowi w wyznaczeniu i osiągnięciu konkretnych, ambitnych celów zawodowych;
- tworzenie planu działania – pomaga zbudować realistyczny i efektywny plan, jak osiągnąć te cele, uwzględniając indywidualne potrzeby klienta;
- budowanie motywacji do działania – dostarcza wsparcia, zachęca i inspiruje klienta do podejmowania działań niezbędnych do zrealizowania planu;
- wzmacnianie samodzielności w osiągnięciu celów – zachęca klienta do samodzielnego znajdowania rozwiązań i budowania własnej strategii;
- prowokowanie refleksji – zadaje pytania i stymuluje myślenie, aby klient mógł sam znaleźć odpowiednie rozwiązania.

Można w wysokim stopniu pewności uznać, że rola współczesnego doradcy zawodowego zawiera elementy coachingu.

Budowanie relacji doradca – klient oraz określenie zakresu roli doradcy jako osoby pomagającej wyznacza postępowanie doradcy, określa sposób i skuteczność udzielanej pomocy. Doradca zawodowy jako coach stosuje metody coachingu kariery, aby wspierać klienta w odkrywaniu jego potencjału, definiowaniu celów zawodowych i budowaniu indywidualnego planu działania, motywując go do ich osiągnięcia. W odróżnieniu od tradycyjnego doradztwa, gdzie doradca częściej podaje gotowe rozwiązania, w coachingu kariery to klient, wspierany przez coacha, sam je odnajduje, wykorzystując swoje zasoby.

Praktyka poradnicza kojarzy się wielu osobom ze spotkaniem, na którym doradca ekspert (poradnictwo dyrektywne) przekazuje informacje, udziela rad i podaje gotowe rozwiązania. B. Wojtasik (1997, s. 133) wskazuje: klient taki sądzi, że „przyjdzie do doradcy, a ten w krótkiej rozmowie rozwiąże jego wszystkie problemy i wskaże optymalny dla niego zawód”. Przy takim oczekiwaniu cała odpowiedzialność za podjęte decyzje spada na doradcę, a klient pozostaje biernym podmiotem udzielonej mu usługi. A przecież klient nie jest przedmiotem tylko podmiotem działania poradniczego i powinien odpowiadać za osiągnięcie zamierzonych celów. I w tym tkwi jedna z potrzeb wprowadzania elementów coachingu w doradztwie zawodowym. Jak pisze David Clutterbuck (2009, s. 37): „Coaching jest zawsze działaniem podejmowanym z kimś, a nie dla kogoś. Zatem odpowiedzialność spoczywa na obu stronach: coacha i pracownika. Obie strony muszą wykazać wzajemne zaufanie i otwartość, które są niezbędne dla powstania właściwych relacji między nimi. Pracownik i coach muszą postrzegać efekty działań jako swój wspólny sukces”.

Kluczowe cechy doradcy zawodowego jako coacha kariery:

- wierzy w klienta – uważa, że klient jest kreatywny i posiada wszystkie niezbędne zasoby do osiągnięcia swoich celów;
- buduje zaufanie – tworzy pozytywną i bezpieczną relację, opartą na zaufaniu;
- słucha i obserwuje – jest dobrym słuchaczem, analizującym potrzeby klienta, by dostosować wsparcie;
- unika gotowych rozwiązań – nie podaje gotowych odpowiedzi, lecz pomaga klientowi je odkryć w sobie.

Coach kariery to również specjalista w tematyce rynku pracy (prawie zawsze jest to wykwalifikowany doradca zawodowy), ale posiadający dodatkowe kompetencje w postaci umiejętności coachingowych, takich jak aktywne słuchanie czy formułowanie i zadawanie trafnych, mocnych pytań. Są to pytania, które pobudzają i angażują do działania, refleksji, kreatywności, spojrzenia w przyszłość, odkrywania tego, co jest dla klienta naprawdę ważne, co jest istotą danego problemu czy sprawy. „Moment, kiedy coach zaczyna zadawać mocne pytania, to chwila, w której uwolni się od przymusu dawania rad, myślenia, jakie rozwiązanie byłoby dla klienta najlepsze” (Kukielka-Pucher 2021, s. 69). Innymi słowy – doradca jako coach kariery słucha, wspiera i asystuje, a nie służy radą. To klient pracuje, szuka drogi i wyznacza własny cel.

Trudno nie zgodzić się z B. Wojtasik (2021, s. 74), że „W dzisiejszych czasach zmniejsza się grupa doradców dyrektywnych, preferowani są konsultanci, spolegliwi opiekunowie, a nawet leseferyści, którzy dają radzącym się »wolną rękę«, a ich rola nie polega na doradzaniu, a jedynie na wspieraniu młodzieży w dokonywaniu wyboru własnej drogi życiowej”.

Z usług doradcy zawodowego uwzględniającego aspekty praktyki coacha kariery warto skorzystać wówczas, gdy klient:

- szuka nowych kierunków kariery, ale nie wie, w którą stronę iść;

- czuje, że obecny zawód nie przynosi mu radości i chce coś zmienić, ale nie wie, w którą stronę iść;
- chce odkryć swoje ukryte pragnienia i potencjał, by odnaleźć satysfakcję w pracy;
- chce lepiej poznać swoje talenty i mocne strony;
- potrzebuje wzmocnienia motywacji i wsparcia w rozwoju zawodowym;
- ma już pewne pomysły na przyszłość, ale waha się, która droga będzie dla niego najlepsza.

Rozmowa doradcza jako rozmowa coachingowa

Najważniejszą metodą działania zarówno doradcy zawodowego, jak i coacha kariery jest rozmowa.

Istotą coachingu jest rozmowa, która znaczy, a osią tej rozmowy są wnikliwie, właściwie zadawane pytania. Spotkać też można określenie, że coaching to rozmowa, która ma sens, która działa oraz pozostawia określone efekty w myśleniu, działaniu i samopoczuciu. Coaching to szczególny sposób bycia w rozmowie i słuchania. To zestaw specyficznych narzędzi umożliwiających eksplorowanie, poszukiwanie różnych możliwości, poszerzanie perspektyw, podejmowanie decyzji oraz dokonywanie wyborów, a te prowadzą do zmiany (Jeruszka 2025, s. 11). Doradztwa zawodowego bez rozmowy wyobrazić sobie nie sposób.

Rozmowa doradcza nie jest jednorazowym aktem udzielenia pomocy. Jest długotrwałym procesem, w czasie którego doradca proponuje klientowi pracę nad sobą. „Celem tej pracy staje się stworzenie przez klienta własnych rozwiązań edukacyjnych i zawodowych, uwzględniających jego szeroko rozumianą sytuację życiową” (Pisula 2010, s. 8). Rozmowa doradcza to ukierunkowany proces komunikacji między doradcą a klientem mający na celu wsparcie klienta w określeniu jego mocnych i słabych stron, a także prawdziwych potrzeb zawodowych; rozwijanie świadomości własnych możliwości i umiejętności, a także wymagań poszczególnych zawodów; pomoc w wyborze odpowiedniego kierunku studiów, szkoły, dalszego szkolenia czy zatrudnienia, dopasowanego do możliwości psychofizycznych i sytuacji życiowej.

Kluczowe cechy rozmowy doradczej to:

- celowość – jest to rozmowa zorientowana na konkretne cele, takie jak określenie potrzeb, zainteresowań, kompetencji czy planowanie ścieżki edukacyjnej i zawodowej;
- wsparcie i pomoc – doradca udziela wsparcia i porad, aby klient mógł skonfrontować swoje wybory z rzeczywistością i podjąć świadome kroki;
- diagnoza – identyfikacja mocnych i słabych stron klienta, jego potencjału i preferencji zawodowych;
- informacja – dostarcza informacji o wymaganiach zawodów, rynku pracy, możliwościach kształcenia i sposobach poszukiwania pracy;

- rozwój osobisty – wspomaganie pełnego rozwoju osobistego klienta i jego samorealizacji.
Rozmowa doradcza składa się z dających się wyodrębnić etapów:
- poznanie samego siebie – pomoc w określeniu własnych zasobów, zainteresowań i predyspozycji;
- eksploracja kariery – analiza możliwości zawodowych i wsparcie w zmianach na rynku pracy;
- informacja o rynku pracy – podawanie informacji o zawodach, miejscach pracy i sposobach kontaktowania z pracodawcami;
- decyzyjność – pomoc w krytycznym namyśle nad alternatywnymi opcjami i wyborze najlepszego rozwiązania.

Cele prowadzenia rozmowy doradczej odnaleźć można w celach rozmów coacha kariery z klientem. Jednym z najstarszych oraz powszechnie stosowanych modeli pracy coachingowej z klientem jest model GROW (ang. *grow* – rośnij). Składa się on z czterech faz – czterech etapów rozmowy: 1. *goal* – cel; 2. *reality* – rzeczywistość; 3. *options* – opcje; 4. *will/what's next* – chęć działania / co dalej? (Czarkowska, Zawadzka-Jabłonowska 2021). Podczas rozmowy doradczej doradca może skorzystać z całego modelu GROW – bądź tylko z jego części – w zależności od potrzeb sytuacji, zagadnienia i preferencji jego klienta. Może wykorzystać pytania stosowane w modelu GROW na poszczególnych jego etapach. Skłonią one do refleksji zarówno klienta, jak i doradcę zawodowego. Klient spojrzy na swoją sytuację z nowej perspektywy, uporządkuje to, co już wie, zwerbalizuje swój cel. Z kolei doradcy zawodowemu takie pytania pomogą lepiej poznać sytuację oraz przemyślenia i wizję przyszłości osoby, której doradza. Umożliwią również jeszcze skuteczniejsze udzielenie rady w kwestii ścieżki zawodowej dzięki trafniejszej diagnozie.

Jakie pytania coachingowe warto zadawać podczas rozmów doradczych?

1. Pytania o cel – nie sposób prowadzić konsultacji doradczej bez ustalenia celu klienta. Warto sformułować go już na początku spotkania, a pomocne w tym mogą być następujące pytania: Co chcesz osiągnąć? Jaki rezultat zamierzasz uzyskać? Co chcesz zrobić/zmienić w swojej sytuacji? Dlaczego ten cel jest dla Ciebie ważny? Co jeszcze się zmieni, gdy osiągniesz swój cel?
2. Pytania o rzeczywistość – pracując z klientem, doradca musi znać jego sytuację, wiedzieć, jakie zasoby już ma, a czego mu brakuje do osiągnięcia celu. Pozwoli to doradcy na lepszą diagnozę i dobranie odpowiednich narzędzi do pracy z klientem. Przykłady pytań: Co się teraz dzieje? Jak teraz wygląda sytuacja? Jakie działania już podjąłeś, by osiągnąć cel? Co było sukcesem, a co okazało się porażką? Gdzie jesteś teraz w stosunku do swojego celu w skali od 1 do 10?
3. Pytania o opcje działania – dzięki refleksji nad sytuacją, w jakiej obecnie się znajduje, klient może przeanalizować różne opcje działania, które ułatwią mu drogę do celu. Pomogą mu w tym następujące pytania: Jakie są Twoje opcje

działania? Jakie kolejne kroki możesz i chcesz zrobić na drodze do celu? Kto może Ci pomóc w osiągnięciu celu?

Na tym etapie doradca może pomóc klientowi zwizualizować moment osiągnięcia celu. Poprzez zastosowanie odpowiednich pytań otwartych zmotywuje go do działania, jak również rozbudzi świadomość istoty dokonywania przemyślanych wyborów. Pomocne pytania: Co się stanie, kiedy podejmiesz konkretne kroki? Jak się poczujesz, gdy podejmiesz działanie? Gdybyś nie miał żadnych ograniczeń, co byś zrobił?

4. Pytania o wolę i dalsze działania – pytania z tego etapu przydadzą się doradcom zawodowym, aby porozmawiać z klientem o dalszych krokach na drodze do zawodowego celu. Mogą one stanowić motywację do działania i zmiany, a jednocześnie pomogą klientowi uzmysłwić sobie, jak może wyglądać kolejny krok w kontekście rozwoju zawodowego. Przykłady pytań: Kiedy zaczniesz? Jaki będzie twój pierwszy krok? Jakie przeszkody przewidujesz? Co Ci pomoże? Jak zamierzasz to zrobić? Jak będziesz sprawdzał postęp w dotarciu do celu?

Doradca poprzez stosowanie pytań coachingowych daje klientowi okazję do pogłębionej autorefleksji i poszerzania perspektywy, ułatwia kształtowanie adaptacyjnych postaw i zachowań, wyzwala kreatywność i innowacyjność.

Doradca powinien stosować pytania coachingowe dostosowane do osoby, z którą pracuje. Nie każda sprawa, z którą klient zgłasza się do doradcy zawodowego, wymaga wykorzystania wszystkich rodzajów pytań. Nie każdemu taki styl pracy odpowiada. Zgłaszając się do doradcy zawodowego, niektórzy klienci oczekują rzeczywiście porady i informacji. Warto zatem już na pierwszym spotkaniu stworzyć z klientem kontrakt, który będzie zawierał szczegóły dotyczące współpracy (czas trwania i ilość spotkań, grafik spotkań, metody pracy itp.). Tego rodzaju umowa jest jasnym komunikatem zarówno dla doradcy, jak i klienta, jakie formy wsparcia/rozmowy doradca zastosuje podczas spotkań. Warto pamiętać, że kontrakt musi być stworzony wspólnie z klientem, bez narzucania form oraz z całą otwartością na jego potrzeby i ograniczenia.

Jak wprowadzić elementy coachingu w doradztwie zawodowym?

Doradztwo zawodowe i coaching różnią się w podejściu do klienta, ale jak najbardziej można wprowadzać elementy coachingu do pracy doradcy zawodowego, zachowując jej doradczy charakter. Wszystko zależy od tego, z czym mierzy się klient. Najważniejsze jest to, żeby osoba, która zgłasza się do doradcy zawodowego, sama określiła, do czego dąży i jaki jest jej cel.

Efektywnym doradcą zawodowym uwzględniającym coaching nie można się stać po jednym krótkim szkoleniu czy kursie, gdyż jest to proces ciągłego podnoszenia kompetencji. Kluczowe kompetencje coachingowe przydatne w pracy doradczej to:

- aktywne słuchanie – bycie tu i teraz z klientem, wsłuchiwanie się w to, co ma do powiedzenia, brak nadinterpretacji;
- umiejętność zadawania odpowiednich pytań – takich, które zmuszają klienta do refleksji nad własnymi wyborami i działaniami, które motywują i pozwalają spojrzeć na sytuację z różnych perspektyw i budować świadomość. Ważne, aby były to pytania otwarte, które dają klientowi szerokie pole do przemyśleń;
- umiejętność zarządzania sobą i pracą w trakcie sesji – skupianie uwagi na tym, co istotne, i na tym, na co ma się wpływ, unikanie przejmowania odpowiedzialności tam, gdzie jest ona przypisana klientowi, niewchodzenie w sprawy przeszłości klienta;
- umiejętność facylitacji – docenianie sukcesu klienta, uznawanie osiągnięć klienta, zauważanie tego, co zbliża go do założonych celów oraz przepracowanie porażek, wykorzystanie porażek do ukazania możliwości rozwojowych, pytanie klienta o to, co chciałby następnym razem zmienić, co porażka mu uświadomiła.

W ciągły rozwój kompetencji powinna być wpisana superwizja. Celem superwizji jest możliwość otrzymania informacji zwrotnej, przeanalizowania efektywności sposobu pracy doradcy zawodowego jako coacha, jego mocnych stron i obszarów do rozwoju.

Podejście coachingowe pozwala wykorzystać narzędzia wspierające łączenie zagadnień z życia osobistego i zawodowego, a jednocześnie nie interpretuje sytuacji życiowej klienta. Pomaga jedynie szerzej na nią spojrzeć. Co ważne, pamiętajmy, że coaching nie jest terapią, a więc nie stosuje się go w pracy z osobami, które borykają się z głębszymi problemami w sferze osobistej.

Podstawową metodą pracy doradcy zawodowego uwzględniającego coaching jest rozmowa doradcza, a w niej stosowanie pytań coachingowych. Ale coaching w doradztwie zawodowym to nie tylko pytania.

W coachingu stosuje się wiele narzędzi i metod pracy z klientem. Jednym z bardzo przydatnych narzędzi jest backtracking, czyli dosłowne powtórzenie słów klienta, nie zaś interpretacja jego wypowiedzi. Pomaga to podsumować słowa osoby, której doradca pomaga. Słuchając klienta, należy zwracać uwagę na to, w jaki sposób mówi o sobie, swojej pracy czy też o przyszłości. Wychwytywać sformułowania, które mogą pomóc klientowi dogłębniej przeanalizować własną sytuację i zrozumienie, czego tak naprawdę chce. Warto zatem powtórzyć od czasu do czasu słowa klienta, pamiętając o tym, żeby nie przekreślać ich sensu oraz nie dodawać własnej interpretacji, a z pewnością doradca zyska w oczach klienta większe zaufanie i rozbudzi przekonanie o byciu odpowiednio zaopiekowanym.

W doradztwie zawodowym backtracking odnosi się do sytuacji, w której osoba po podjęciu decyzji o kierunku kształcenia lub miejscu zatrudnienia, wraca do wcześniejszych rozważań i zmienia swoje zdanie, analizując raz jeszcze swoje preferencje, predyspozycje i ścieżki rozwoju. Jest to proces cofania się i ponownego

rozpatrywania wyborów, często wynikający z wątpliwości lub nowej wiedzy o sobie i rynku pracy, co jest naturalną częścią procesu doradczego.

Backtracking w praktyce doradztwa zawodowego oznacza:

- zmianę kierunku – osoba decyduje się na rezygnację z poprzedniego wyboru ścieżki edukacyjnej lub zawodowej;
- ponowną ocenę potrzeb – klient doradztwa może zdać sobie sprawę, że pierwotnie wybrany kierunek nie spełnia jego prawdziwych potrzeb zawodowych lub nie pasuje do jego predyspozycji;
- poszukiwanie alternatyw – proces ten może prowadzić do poszukiwania zupełnie nowych opcji i ścieżek kariery, które wcześniej nie były rozważane;
- refleksję i samopoznanie – backtracking skłania do głębszej refleksji nad własnymi zainteresowaniami, umiejętnościami i celami, co jest kluczowe dla podejmowania świadomych decyzji zawodowych.

W kontekście doradztwa to nie negatywny proces, lecz element ścieżki rozwoju, który pomaga klientowi lepiej zrozumieć siebie i dokonać bardziej świadomego wyboru przyszłości.

Backtracking pozwala klientowi dostrzec ograniczenia, założenia i uprzedzenia, które wpływają na wybory zawodowe, oraz dostrzec potencjał i zasoby, które posiada i może wykorzystać do osiągnięcia celu w zakresie rozwoju zawodowego.

Jak zachować proporcje między coachingiem a doradztwem? To zależy od klienta i tego, czego on od doradcy oczekuje. Czasami klient przychodzi do doradcy w poszukiwaniu konkretnej porady lub informacji, a innym razem szuka wsparcia w określeniu własnych celów i ścieżki do ich osiągnięcia. Warto łączyć dwa style pracy – coaching i doradztwo zawodowe. Dzięki temu doradca zwiększa wachlarz narzędzi i metod pracy z klientem, a więc jest w stanie lepiej pomóc osobie, z którą pracuje. Klienci muszą też w doradcy widzieć człowieka, który dopasowuje styl do ich indywidualnych potrzeb.

Podsumowanie

Dawniej w doradztwie dominował styl dyrektywny, w którym to doradca przekazywał informacje klientom bez wchodzenia z nimi w interakcje. Obecnie coraz częściej obserwujemy, że młodzi ludzie, a także dorośli, oczekują relacji partnerskiej z doradcą. Nie chodzi tu o zmniejszanie autorytetu doradców zawodowych, ale o przejęcie odpowiedzialności i inicjatywy we własnym procesie rozwoju.

Wcześniej praca z dorosłymi znacznie różniła się od pracy z młodzieżą. Dziś natomiast młodzi ludzie, zachęceni demokratyzacją, powszechną otwartością i wolnością słowa w Internecie, częściej wyrażają swoje zdanie. Chcą być traktowani jako partnerzy w dyskusji, czemu sprzyja właśnie coaching.

Wprowadzenie elementów i perspektywy coachingu w doradztwie zawodowym pozwala dostrzegać w klientach partnerów i aktywizuje ich, dając im poczucie mocy sprawczej i odpowiedzialności za własny rozwój. Doradca zawodowy ma dawać swoim klientom więcej swobody, sprawić, by częściej pracowali sami, dostrzegać indywidualności. Tak jak w coachingu, tak i w doradztwie zawodowym najważniejsza jest wiara w człowieka.

Doradca zawodowy jako coach posiada wiedzę z zakresu doradztwa zawodowego, planowania kariery, metod wyboru zawodu i narzędzi pracy doradcy zawodowego, posiada także umiejętności ważne w pracy coacha, takie jak np. umiejętność aktywnego słuchania, zadawania dobrych (trafnych) pytań, facylitacji, bycia asertywnym, stosowania metafor.

W warunkach współczesnego, dynamicznie zmieniającego się rynku pracy doradca zawodowy powinien stosować metody i narzędzia właściwe dla coachingu, pomagające osobom młodym i dorosłym odkrywać ich potencjał umiejętności, zwiększać ich innowacyjność i adaptacyjność, a coachingowe wsparcie może im w tym procesie znacząco pomóc.

BIBLIOGRAFIA

- Clutterbuck D. (2009), *Coaching zespołowy*, Poznań: Rebis.
- Czarkowska L., Zawadzka-Jabłonowska A. (2021), *Coaching jako metoda wspierająca rozwój kapitału psychologicznego liderów i pracowników w turbulentnych czasach świata VUCA*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 4(141)/21, 53–73.
- Gniazdowski P., Pieciul K. (2009), *Coaching kariery*, w: *Coaching. Inspiracje z perspektywy nauki, praktyki i klientów*, P. Smółka (red.), Gliwice: Helion.
- Jeruszka U. (2025), *Szanse i słabości coachingu*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 161(1), 9–26.
- Kukielka-Pucher D. (2021), *Kompetencje profesjonalnego coacha*, w: *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków*, M. Sidor-Rządkowska (red.), Warszawa: Wolter Kluwer, 64–79.
- Leszczyńska U., Bartkiewicz A. (2024), *Doradztwo zawodowe a coaching – czy da się je połączyć?*, <https://mapakarier.org/blog/56/doradca-zawodowy-a-coaching-czy-da-sie-je-polaczyc> [dostęp: 07.10.2025]
- Kargulowa A. (2025), *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Malewski M. (2003), *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, w: *Doradca – profesja, pasja, powołanie*, B. Wojtasik, A. Kargulowa (red.), Warszawa: Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP.
- Piorunek M. (2014), *Kariery zawodowe w dobie transformacji kulturowych (socjopedagogiczna perspektywa ogłędu)*, „Polityka Społeczna”, 3, 25–29.
- Pisula D. (2010), *ABC doradcy zawodowego. Rozmowa doradcza*. KOWEziU, Warszawa.
- Sidor-Rządkowska M. (2018), *Coaching kariery. Doradztwo zawodowe w warunkach współczesnego rynku pracy*, Warszawa: Wolter Kluwer.

- Wojtasik B.(2005), *Edukacyjno-zawodowe wybory nastolatków w społeczeństwie ryzyka*, w: *Młodość wobec (nie)gościnnej przyszłości*, R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Wojtasik B. (2011), *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa: KOWEŻiU.
- Wojtasik B. (1997), *Warsztat doradcy zawodu*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

BEATA MYDŁOWSKA

Uczelnia Społeczno-Medyczna w Warszawie

ORCID: 0000-0003-3235-1289

Doradztwo zawodowe dla osadzonych jako szansa na optymalną adaptację do funkcjonowania na wolności

Streszczenie. Rozdział przekonuje, że w dążeniu skazanych do podjęcia pracy i samodzielnego utrzymania się po wyjściu na wolność, readaptacja z asystentem daje o wiele większe szanse na realizację zamierzeń, niż pozostawienie byłego skazanego samemu sobie. Wprowadzenie stanowiska doradcy zawodowego dla więźniów, który pomoże nie tylko przygotować się odsiadującym wyrok do podjęcia pracy po odzyskaniu wolności, ale też skutecznie powrócić na rynek pracy, wymaga nie tylko profesjonalnego przygotowania doradcy, ale też dobrej współpracy zakładów karnych i różnych instytucji szeroko rozumianej pomocy społecznej w przeprowadzaniu kompleksowych działań na rzecz zdolności byłych osadzonych do podjęcia zatrudnienia.

Słowa kluczowe: doradztwo, szkolenia, resocjalizacja, praca dla więźniów

Career Counseling for Inmates as a Chance for Optimal Adaptation to Functioning in Freedom

Abstract. The article argues that in the aspirations of convicts to take up employment and support themselves after being released, assisted readaptation offers a much greater chance of achieving their intentions than leaving the former convict to his own devices. The introduction of a career counsellor position for prisoners, who will help those serving their sentences not only to prepare for employment after regaining freedom, but also to effectively return to the labour market, requires not only professional preparation of the counsellor, but also good cooperation between prisons and various institutions of broadly understood social assistance, in carrying out comprehensive activities for the ability of former convicts to take up employment.

Keywords: counseling, training, resocialization, work for prisoners

Wstęp

Skazani jako grupa społeczna z reguły charakteryzują się brakiem wykształconego tzw. nawyku pracy oraz nawyku nauki i wymagają nie tylko wsparcia w zakresie nabycia umiejętności zawodowych (przez realizację zajęć praktycznych opartych na wykonywaniu pracy), ale też w działaniach zapobiegających stygmatyzacji powodującej odrzucenie przez społeczeństwo oraz mobilizujących do odzwyczajania się od realiów więziennych, aby były więzień nie wrócił do środowisk przestępczych (Laurman-Jarząbek, Mazur 2014, s. 159). Wsparcie to ma duże znaczenie ze względu na fakt, że największą szansę na skuteczne przeciwdziałanie marginalizacji i wykluczeniu społecznemu osadzonych daje byłym osadzonym wykonywanie stałej pracy, która tak strukturyzuje życie człowieka, że wymusza poddanie się nowym regułom i stwarza możliwości przyjmowania akceptowalnych społecznie ról, takich jak np. rzetelny pracownik, uczciwy podatnik itp. Osadzeni jeszcze w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności powinni uzupełniać braki w zakresie formalnego wykształcenia, jak i deficyty w obszarze przygotowania zawodowego.

Stąd kluczowym zadaniem doradcy zawodowego w jednostce penitencjarnej jest przekonanie osadzonego, że warto jak najszybciej podjąć edukację (zgodnie z polskim ustawodawstwem wszyscy osadzeni przebywający w zakładach karnych i aresztach śledczych mają prawo do nauki), dzięki której zwiększy swój potencjał pozwalający znaleźć zatrudnienie po wyjściu na wolność. Jednocześnie konieczna jest praca nad jego świadomością w zakresie realnych problemów, przed którymi stanie i zmotywowanie go do aktywnej postawy w procesie doskonalenia swoich kwalifikacji. Wymaga to profesjonalnej diagnozy deficytów i wzmocnienia posiadanych kompetencji przydatnych do efektywnego, aktywnego radzenia sobie z tymi problemami oraz wypracowania planu osobistego rozwoju zarówno w czasie ostatniego etapu pobytu w więzieniu, jak i po wyjściu na wolność.

Rola doradcy w zakładach karnych

Wprowadzanie na rynek pracy osób, które doświadczają, bądź doświadczyły, odbywania kary pozbawienia wolności, to skomplikowany i dynamiczny proces, wymagający od doradcy zawodowego odpowiedniego doświadczenia i ciągłego doskazywania swojej wiedzy do aktualnych realiów, systematyczności i otwartości na specyficzne potrzeby zarówno osadzonych, jak i pracodawców gotowych do zaryzykowania zatrudnienia osób karanych. Doradca zawodowy, znając lokalne potrzeby, musi dostosować swoje rekomendacje do uwarunkowań, w których funkcjonują jego klienci – musi umieć rozpoznać ich faktyczne predyspozycje i zainteresowania, być świadomy, jakie umiejętności i kompetencje mają znaczenie w kontekście możliwości ich doskonalenia lub nabycia przez osadzonych, przy umiejętnym skorelowaniu ich

z wymaganiami rynku i zasadami realizacji programów realizowanych w danym zakładzie karnym.

Doradca zawodowy, angażujący się w pomoc osadzonemu, pracuje w formie rozmów indywidualnych i zajęć grupowych. Fundamentem jego oddziaływania jest przygotowywanie ich do wzięcia odpowiedzialności za swoje życie i kształtowanie własnego rozwoju, wzmocnienie wiary we własne możliwości, dopiero potem wspieranie w wytyczaniu celów i planów działania. Pamiętając, że doradztwo zawodowe w zakładach karnych jest ważną częścią programu resocjalizacyjnego, doradca musi być świadomy, że jego udzielanie instrukcji, wskazówek, poleceń, sugerowanie dokonania konkretnego wyboru, wiąże się ze szczególnym ponoszeniem odpowiedzialności za minimalizowanie ryzyka powrotu do więzienia i stworzenie realnej szansy na znalezienie pracy po zakończeniu wyroku.

Osadzony pragnący dokonać zmiany w obszarze swojego życia niejednokrotnie doświadcza trudnej sytuacji decyzyjnej, aby podczas izolacji ukształtować własną, satysfakcjonującą drogę zawodową. Doradca może mu w tym jedynie pomóc na każdym etapie tego procesu. Musi zdobyć zaufanie osadzonego, aby ten zechciał powierzyć mu niezbędne elementy wiedzy o sobie, umożliwiające wspólne odkrywanie posiadanego potencjału zawodowego, a potem uporządkowanie i zrozumienie tej wiedzy w kontekście pomysłów odnoszących się do przyszłości zawodowej. Jest to gwarancją podjęcia działań pomocnych w stworzeniu konkretnego planu i zaangażowania w jego realizację.

Już w XX wieku programy resocjalizacyjne uwzględniały liczne elementy szeroko pojmowanego doradztwa zawodowego. Działalność ta znacznie rozszerzyła się po roku 2005. Wyniki kontroli NIK pokazują (NIK 2024, s. 20), że corocznie dyrektorzy Okręgowych Inspektoratów Służby Więziennej od wielu lat zwracali się do podległych zakładów karnych o wskazanie rodzajów cykli szkoleniowych planowanych do realizacji z zaznaczeniem, że wybór przedmiotu cyklu szkoleniowego powinien uwzględniać:

- potrzeby poszczególnych jednostek penitencjarnych angażujących się w zatrudnienie osadzonych,
- potrzeby regionalnych rynków pracy,
- potrzeby przedsiębiorców oraz instytucji gospodarki budżetowej,
- realizację priorytetowych profili zawodowych, wskazanych w przekazywanej zakładom karnym koncepcji implementacji.

Działania dotyczące identyfikacji potrzeb szkoleniowych obejmowały ogólnodostępne opracowania wojewódzkich i powiatowych urzędów pracy, np. tzw. barometr zawodów deficytowych. W wielu jednostkach, np. w Chełmie, w latach 2016–2020, organizowano systematyczne spotkania z doradcami zawodowymi z Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Lublinie, poświęcone udzielaniu aktualnych informacji o dostępności pracy w zawodach deficytowych. Dyrektorzy wielu zakładów karnych inicjowali dla osadzonych, którzy ukończyli odpowiednie szkolenia, współpracę z podmiotami

dotychczas zatrudniającymi osadzonych. Na przykład w Sierakowie Śląskim dzięki zaangażowaniu doradców zawodowych zorganizowano cykl szkoleń dla zainteresowanych pracą w zawodzie operatora maszyn i urządzeń do przetwórstwa tworzyw sztucznych – zatrudnienie gwarantował Gekoplast w Krupskim Młynie. Podobnie było w Kluczborku, gdzie pracę mogli znaleźć w firmie Athletic sp. z o. o. ci osadzeni, którzy skończyli kurs dla operatorów wózków jezdniowych z napędem silnikowym. Początkowo skromna współpraca zaowocowała rozszerzeniem jej (w maju 2024 roku firma Elastomer Service, działająca w branży budowlanej, zatrudniła w wybudowanej na terenie zakładu hali ponad 50 osadzonych przy klejeniu uszczelek) (Patrzykowski, Makowski 2025).

Zakłady karne radzą sobie z realizacją zadań doradczych na różne sposoby. Organizują współpracę z doradcami – pracownikami Powiatowych Urzędów Pracy, korzystają z pomocy doradców zawodowych z Ochotniczych Hufców Pracy, ale też uznają, że etatowi pracownicy służby więziennej mogą pełnić taką funkcję. W latach 2021–2024 w 15 jednostkach w Polsce utworzono dodatkowy etat dla doradcy zawodowego, przygotowującego skazanych indywidualnie do określenia ścieżki rozwoju zawodowego (Bosakowska 2009, s. 4). W Zakładzie Karnym w Garbalinie penitencjarny doradca zawodowy informuje osadzonych o zajęciach indywidualnych i grupowych przez radiowęzeł albo za pomocą informacji umieszczanych na tablicy ogłoszeń. Chętni zgłaszają się do wychowawców, którzy ustalają termin typowej rozmowy doradczej, po której są kierowani na warsztaty, czyli zajęcia grupowe. Uczą się na nich np. pisanie dokumentów aplikacyjnych, jak przygotować się do autoprezentacji, jak założyć działalność gospodarczą, skąd zdobyć na nią pieniądze, jakie są wymogi ZUS itd. Następnie razem z doradcą mogą opracować indywidualny plan kariery, określający, jakie należy podjąć działania, żeby osiągnąć swój cel (Bosakowska 2009, s. 4).

W Nowym Sączu, w listopadzie 2014 roku, aby ułatwić opuszczającym zakład karny korzystanie z doradztwa zawodowego, powołano na podstawie trójstronnego porozumienia (między Stowarzyszeniem „Sursum Corda”, Sądem Okręgowym i Zakładem Karnym w Nowym Sączu) Centrum Pomocy Osobom Opuszczającym Zakłady Karne i Ich Rodzinom przy Stowarzyszeniu „Sursum Corda” (SW 2025e). Dyżurujący tam doradcy uczą, jak zastosować różne techniki poszukiwania pracy, porównać swoje mocne strony z możliwościami rynku pracy, udoskonalić swoje umiejętności podejmowania decyzji.

W praktyce doradztwo zawodowe w zakładach karnych sprowadza się do:

- poprawy funkcjonowania psychospołecznego osób skazanych,
- odbudowy pozytywnego systemu wartości, wyzwalania chęci bycia użytecznym społecznie,
- obniżania lęku przed powrotem na wolność,
- kształtowania takich cech jak: odpowiedzialność, cierpliwość, systematyczność,
- wyrabiania nawyku pracy,

- motywowania do zdobywania nowych kwalifikacji oraz świadomego i aktywnego podejścia do własnej przyszłości zawodowej,
- kształtowania społecznie akceptowanych sposobów spędzania czasu,
- przełamywania psychicznych barier wynikających z uwarunkowań związanych z czasem izolacji i monotonii życia,
- stwarzania możliwości przeżywania samoakceptacji i sukcesu zawodowego,
- zwiększania szans na znalezienie zatrudnienia po opuszczeniu więzienia.

Prawdziwym sukcesem doradcy zawodowego, pracującego w warunkach penitencjarnych, jest zapoznanie skazanych z instytucjami rządowymi i pozarządowymi, których celem jest aktywizacja zawodowa opuszczających zakład karny, określenie celów i preferencji zawodowych osadzonego i przygotowanie go do samodzielnego i efektywnego poszukiwania pracy oraz nauczanie sposobów zdobywania informacji o ofertach pracy, np. w mediach lokalnych, nauczanie skutecznych form komunikacji świadczących o umiejętnościach interpersonalnych i związanych z koniecznością korzystania z nowoczesnych technologii informacyjnych. Ważne, aby doradca pamiętał o istotnej roli rozwijania umiejętności społecznych, tzw. stwarzania możliwości sprawdzania „siebie w świecie”, o pomaganiu osadzonemu w rozwijaniu umiejętności konstruowania karier oraz uczenia się na własnych błędach. Cenne mogą być rozmowy doradcze ukierunkowane na zdobywanie danych o rzeczywistości, w jakiej osadzony funkcjonuje, pozwalających na określenie własnego potencjału i zasobów zawodowych, a także możliwości ich wykorzystania oraz doskonalenia. Doradca pełni w ten sposób rolę swoistego lustra, stwarzając zwłaszcza wychodzącym na wolność okazję do zobaczenia siebie w różnych kontekstach funkcjonowania na rynku pracy, zidentyfikowania swoich możliwości i ograniczeń oraz zaakceptowania swojego stanu psychicznego i sytuacji społecznej, aby przyjąć odpowiedzialność za siebie i wszystko, co się dzieje w ich życiu (Minta 2009). Duże znaczenie ma tu taktowne, ale szczere przekazywanie informacji zwrotnych na temat tego, jak dana osoba jest postrzegana przez otoczenie, szczególnie w sytuacji, gdy jej niektóre cechy mogą utrudniać znalezienie pracy.

Jednostki penitencjarne, zwłaszcza te, do których trafiają młodociani, są często wspierane przez doradców zawodowych działających w ramach fundacji zajmujących się aktywizacją społeczną i zawodową osób zagrożonych wykluczeniem społecznym. Doradcy zawodowi potrafią czasem oddziaływać w niekonwencjonalny sposób, znacząco odbiegając od stereotypowych standardów. Przykładem może być tutaj propozycja lubelskiego Stowarzyszenia Postis, współpracującego z Aresztem Śledczym, Powiatowym Urzędem Pracy czy Polskim Towarzystwem Ekonomicznym (PTE) oraz Zakładem Doskonalenia Zawodowego i Doradztwa Ekonomicznego i innymi instytucjami np. w ramach programu *Nowa droga*, mającego na celu poprawę sytuacji młodocianych skazanych i ułatwienie im wejścia na rynek pracy po opuszczeniu zakładów karnych (Chmura i in. 2014). Jedną z ciekawszych innowacji jest tu proponowana wędrownka po górach z resocjalizatorem – doradcą

w ramach różnych modułów szkoleniowych, np. *Razem na górskim szlaku*, którego celem jest nauczanie się orientacji w górach – poznanie podstaw terenoznawstwa, metod nawigacji w górach wysokich z wykorzystaniem mapy, kompasu i GPS, zasad udziału w akcjach ratunkowych – zachowania w sytuacji usłyszenia sygnału pomocy, współpracy z ratownictwem powietrznym itd. (Chmura i in. 2014, s. 233). Efektem tego działania jest 5-miesięczna praktyka zawodowa, a po niej zatrudnienie na rok w ramach zatrudnienia wspieranego, współfinansowanego przez Urząd Pracy. Gwarantem skutecznej realizacji programu jest zdobycie odpowiednich środków finansowych – duża ich część pochodzi z dotacji unijnych.

Projekty unijne jako szansa na rozwój doradztwa zawodowego dla osadzonych

Społeczne zainteresowanie skutecznym powrotem skazanych na rynek pracy przyczyniło się do tego, że na początku XXI wieku do wielu europejskich zakładów karnych, w tym polskich, skierowano środki unijne przeznaczone na naukę aktywnego poszukiwania pracy oraz przygotowania do wykonywania różnych zawodów. Było to także odpowiedzią na wymogi unijnych priorytetów polityki penitencjarnej, związanych z przygotowaniem więźniów do prowadzenia społecznie odpowiedzialnego życia po zwolnieniu, jeszcze na etapie odbywania przez nich kary (Szczygieł 2011, s. 221–224). Kobietom proponowano głównie naukę szycia albo zdobycie umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodów związanych z gastronomią, np. cukiernika. Na przykład w latach 2005–2008 Zakład Karny nr 1 w Grudziądzu realizował projekt „Nowa droga dla byłych więźniów”, w czasie którego przeszkolono 40 kobiet w zawodach cukiernik i kosmetyczka. Przedsięwzięcie to realizowano w ramach Programu Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL¹ i współfinansowano ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Wzrost aktywności pracowniczej i społecznej więźniów oraz zwiększenie ich zdolności do zatrudnienia dzięki środkom finansowym pochodzącym z dotacji unijnych w znaczący sposób odnotowano w Polsce już w roku 2021. Raport z kontroli NIK, opublikowany 15 czerwca 2021 roku, oceniający efektywność realizacji projektu

¹ W ramach programu EQUAL powstało partnerstwo (koalicja) „Powrót do wolności”. Celem projektu realizowanego od lipca 2005 roku do września 2007 roku było wypracowanie modelu aktywizacji zawodowej więźniów. Utworzono m.in. poradnię rodzinną (bezpłatna pomoc profesjonalistów dla byłych więźniów i ich rodzin – prawnika, mediatora, psychologa, pedagoga) oraz zorganizowano warsztaty i programy typu: „Anioł Stróż”, „Świadectwa” czy „Skazani na... sukces na rynku pracy”, w którym byłym więźniom oferowane są bezpłatne szkolenia aktywizacyjno-zawodowe: indywidualne konsultacje z doradcą zawodowym, warsztaty aktywizacji zawodowej, szkolenia zawodowe dostosowane do potrzeb i umiejętności beneficjenta (zakończzone uzyskaniem certyfikatu), szkolenia komputerowe oraz pomoc doradcy zawodowego w uzyskaniu zatrudnienia (Banerski i in. 2011).

Podniesienie kwalifikacji zawodowych więźniów w celu ich powrotu na rynek pracy po zakończeniu odbywania kary pozbawienia wolności, prezentuje dane o przeszkoleniu do końca 2019 roku 39 160 osadzonych, w ramach 3269 szkoleń. W efekcie zatrudnienie znalazło 28 171 osadzonych (NIK, 2021). Kontrola NIK w sposób szczegółowy objęła wtedy 142 szkolenia, a wśród nich najwięcej (55,6%) dotyczyło zawodów ogólnobudowlanych (79), w tym technologa wykończenia wnętrz (24), brukarza (19) oraz malarza (13), a następnie: specjaliści w zakresie architektury krajobrazu, np. ogrodnika (9), spawacza, kucharza (8), tapicera (7), elektryka lub monter sieci elektrycznych (6) oraz opiekuna osób starszych, przewlekle chorych i niepełnosprawnych (6) (NIK 2021, s. 22).

Zwrócenie uwagi na rolę kompetentnych doradców zawodowych było konsekwencją uwag i zastrzeżeń NIK co do wyboru organizatorów szkoleń oraz pełnienia nadzoru nad ich realizacją w odniesieniu do zagwarantowania obecności zarówno osadzonych, jak i wykładowców w pełnym wymiarze czasu, przewidzianym w harmonogramach zajęć mających zapewnić skuteczność działań. Stwierdzono braki w zakresie zapewnienia potencjału kadrowo-organizacyjnego, co stało się istotną przesłanką do modyfikacji podobnych działań w kolejnym projekcie – rozpoczętym w 2021 roku: *Kompleksowe działania szkoleniowo-aktywizacyjne mające na celu przygotowanie osób odbywających karę pozbawienia wolności do skutecznego powrotu na rynek pracy i do społeczeństwa*, którego fundamentem stały się indywidualne zajęcia z doradcami zawodowymi, przygotowanymi do rzetelnego zdefiniowania deficytów w zakresie kompetencji zawodowych, zidentyfikowania motywatorów osadzonych do podjęcia zatrudnienia i opracowania indywidualnych planów rozwoju zawodowego. Sposób realizacji tego programu można było zaobserwować np. w Areszcie Śledczym w Warszawie-Grochowie, gdzie w dniach 21–28 lutego 2025 roku grupa skazanych kobiet wzięła udział w zajęciach z doradcą zawodowym, obejmujących: naukę autoprezentacji, przygotowanie i przeprowadzenie rozmowy kwalifikacyjnej, efektywne metody poszukiwania pracy, przygotowanie nowoczesnych dokumentów aplikacyjnych czy założenie własnej działalności gospodarczej (Chotkowska 2025).

Wyrazem dostrzeżenia konieczności zapewnienia skazanym systematycznego wsparcia ze strony doradców zawodowych są programy unijne, dzięki którym od roku 2021 na stronach internetowych **Okręgowych Inspektoratów Służby Więziennej można znaleźć ogłoszenia rozpoczynające postępowanie kwalifikacyjne na stanowisko pracownika cywilnego (urzędnika państwowego) inspektora-starszego specjalisty ds. doradztwa zawodowego**. Na przykład w Poznaniu na 2 etaty z zaznaczeniem, że przewidywana liczba osób do przyjęcia to 4 (po pół etatu w zakładach karnych w: Potulicach, Gębarzewie, Rawiczu, Krzywańcu) i że jest to działanie w ramach projektu pn. „Kompleksowe działania szkoleniowo-aktywizacyjne mające na celu przygotowanie osób odbywających karę pozbawienia wolności do skutecznego powrotu na rynek pracy i do społeczeństwa po zakończeniu odbywania kary pozbawienia wolności” w ramach Programu Fundusze Europej-

skie dla Rozwoju Społecznego (2021–2027 FERS). Osoby te są zatrudniane na czas określony do 31.12.2028 roku (SW 2025a). Zadania, z którymi mierzą się chętni do wykonywania tej pracy (w bezpośrednim kontakcie z osobami pozbawionymi wolności), to różnego rodzaju zajęcia aktywizacyjne, opracowanie indywidualnych planów działania w jednostkach penitencjarnych, a równoległe z nimi organizowanie zajęć pozwalających na nabycie kompetencji miękkich, niezbędnych do poruszania się na rynku pracy. Zasadniczo od kandydata na doradcę zawodowego w jednostce penitencjarnej wymaga się ukończenia studiów wyższych I lub II stopnia na takich kierunkach, jak: pedagogika, psychologia, praca socjalna i inne, umożliwiające wykonywanie zadań w charakterze doradcy zawodowego. Uwzględnia się też ukończone studia podyplomowe lub kursy uzupełniające z zakresu doradztwa zawodowego. Oczywiście podczas rekrutacji osoba zainteresowana tym stanowiskiem musi wykazać się wiedzą z zakresu poradnictwa zawodowego, znajomością obowiązujących procedur administracyjnych, prawa pracy, problematyki rynku pracy, umiejętność stosowania ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz aktów normatywnych tej ustawy i wiedzą z zakresu przepisów prawa normujących zasady poradnictwa zawodowego (SW 2025a). Według Stefana M. Kwiatkowskiego doradca zawodowy powinien charakteryzować się nie tylko odpowiednią wiedzą zawodową, ale przede wszystkim takimi cechami osobowości, które wskazują na umiejętności interpersonalne (Kwiatkowski 2020, s. 196), niezbędne w pracy z osadzonymi. Zdaniem tego Autora z punktu widzenia skuteczności procesu doradztwa skierowanego do osadzonych najbardziej pożądanym stylem działania jest doradztwo liberalno-dialogowe, akcentujące podmiotowość osoby osadzonej. Istotne także jest zwrócenie uwagi na konieczność wprowadzenia doradcy zawodowego jako mentora osadzonego w zakresie różnorodnych uwarunkowań występujących w procesie pracy, który mógłby być przewodnikiem na rynku pracy. Potrzebne jest przygotowanie byłego osadzonego do nieprzewidywalnych zmian organizacyjnych i technologicznych występujących w gospodarce. Ważna jest również umiejętność przeciwdziałania stygmatyzacji osadzonych oraz ich wykluczeniu społecznemu. Istotne jest także aktywne funkcjonowanie doradcy/mentora w warunkach społecznych – relacje z instytucjami rynku pracy (między innymi z urzędami pracy) oraz lokalnymi pracodawcami (Mydlowska 2023, s. 419–420).

Należy zauważyć, że nie jest to pierwsza inicjatywa związana z realizacją programu indywidualizacji wsparcia w obszarze przygotowania doradcy zawodowego do podjęcia aktywności zawodowej, kierowanego do osób pozbawionych wolności. Takim doświadczeniem był pilotażowy projekt *Penitencjarny doradca zawodowy*, realizowany w Poddziałaniu 1.3.4 „Centralny Zarząd Służby Więziennej – projekty systemowe” Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013². To właśnie

² Centralny Zarząd Służby Więziennej w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki realizował w tamtym czasie cztery projekty współfinansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego: Podniesienie kwalifikacji zawodowych funkcjonariuszy i pracowników Służby Więziennej

w tamtych latach starano się stworzyć skuteczne narzędzia do wykorzystywania w procesie wychowawczym, w codziennej pracy z osobami odbywającymi karę pozbawienia wolności. Ich zastosowanie miało odnosić się między innymi do takich działań jak opiniowanie okresowe, indywidualne programy oddziaływania itp., które były realizowane pod nadzorem Komisji Penitencjarnych. Komisje te na podstawie danych na temat postępów resocjalizacyjnych osadzonego miały decydować o zakwalifikowaniu danej osoby do wzięcia udziału w projekcie. Dodatkowym argumentem były dokumenty osadzonych zawierające informacje nt. predyspozycji zawodowych osadzonych do wykonywania określonych zawodów, posiadanych kwalifikacji i predyspozycji. Dopiero potem uczestnicy projektu mogli zostać objęci działaniami z zakresu podnoszenia tzw. miękkich kompetencji zawodowych przy ewentualnym zaangażowaniu doradców zawodowych zatrudnionych w powiatowych urzędach pracy, mieć zapewnioną pomoc w tworzeniu indywidualnych planów rozwoju zawodowego, co poprzedzały zajęcia umożliwiające nabycie kompetencji miękkich, niezbędnych do poruszania się na rynku pracy, obejmujących np.: radzenie sobie z negatywnymi emocjami, autoprezentację, adekwatną samoocenę, zdolność racjonalnego gospodarowania czasem, motywację do pracy, sposoby poszukiwania pracy, sztukę rozmowy i spokojnego argumentowania, prowadzenie rozmów z potencjalnymi pracodawcami, przygotowywanie dokumentów służących podjęciu pracy, zarządzania budżetem itp. (Iwanowska 2013, s. 41 i n.).

Opracowanie wspomnianych wyżej planów najczęściej powierzano podmiotom zewnętrznym, dysponującym udokumentowanym potencjałem i doświadczeniem w prowadzeniu aktywizacji zawodowej. Standardy opracowań musiały uwzględniać wymogi określone przez Służbę Więzienną oraz doświadczenia zdobyte przy realizacji projektu pn. „Penitencjarny doradca zawodowy”, który przewidywał również szkolenia o charakterze zawodowym w kontekście potrzeb rynku pracy, tzw. zielonych kompetencji, ułatwiających zdobycie prostej pracy wymagającej niskich kwalifikacji w obszarach, które są ważne z punktu widzenia transformacji ekologicznej itd. W ramach współpracy jednostek penitencjarnych z powiatowymi urzędami pracy w zakresie doradztwa zawodowego program przyczyniał się do spersonalizowania ofert oddziaływań readaptacyjnych adresowanych do osób odbywających karę pozbawienia wolności, a także oddziaływał w obszarze prognoz dotyczących popytu na konkretne zawody. Biorący udział w szkoleniach otrzymywali stosowne zaświadczenia lub certyfikaty określone przez normy prawne regulujące obszar szkolenia zawodowego osób dorosłych (Sadowsnik 2012, s. 19 i n.). W ramach tego projektu doradcy zawodowi prowadzili szkolenia o charakterze zawodowym

realizujących zadania związane z przywieziennymi Klubami Pracy, Penitencjarny doradca zawodowy, Cykl szkoleniowo-aktywizacyjny służący podniesieniu kwalifikacji zawodowych osób pozbawionych wolności oraz przygotowaniu ich do powrotu na rynek pracy po zakończeniu odbywania kary pozbawienia wolności, Aktywizacja społeczno-zawodowa skazanych niepełnosprawnych oraz osób skazanych na karę pozbawienia wolności na podstawie art. 209 § 1 i art. 207 § 1 Kodeksu karnego (SW, 2025b).

z zakresu przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu, aktywizacji zawodowej oraz umiejętności społecznych.

Duże znaczenie dla rozwoju doradztwa w jednostkach penitencjarnych miał projekt „Podniesienie kwalifikacji zawodowych więźniów w celu ich powrotu na rynek pracy po zakończeniu odbywania kary pozbawienia wolności”, realizowany przez więziennictwo w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020. Doradcy prowadzący w jego ramach szkolenia dążyli do osiągnięcia wzrostu aktywności zawodowej i społecznej powierzonych im osadzonych oraz do zwiększenia ich zdolności do zatrudnienia po wyjściu na wolność. Zdobywanie w ten sposób nowych umiejętności zawodowych to szansa na wyjście z obszaru szczególnie zagrożonego wykluczeniem społecznym i na odnalezienie się na rynku pracy po opuszczeniu zakładu karnego (SW 2025f).

Przykładem skuteczności działań doradców w ramach powyższego projektu jest Zakład Karny w Barczewie, który zorganizował dziesięć kursów przyuczających do zawodów dla osadzonych odbywających karę pozbawienia wolności w Oddziale Zewnętrznym w Kikicach oraz w Zakładzie Karnym w Barczewie. Wiedzę teoretyczną i praktyczne umiejętności w obszarze związanym z gastronomią, budownictwem i ogrodnictwem zdobyło 115 skazanych, 35 ukończyło kurs *technologa robót wykończeniowych o specjalności malarz-szpachlarz* wraz z elementami aktywizacji zawodowej i szkoleniem z zakresu pierwszej pomocy, 24 skazanych kurs *kucharza małej gastronomii* wraz z elementami aktywizacji zawodowej i szkoleniem z zakresu pierwszej pomocy, 22 osadzonych ukończyło z wynikiem pozytywnym kurs *ogrodnika* wraz z elementami aktywizacji zawodowej i szkoleniem z zakresu pierwszej pomocy, 12 osadzonych ukończyło kurs *technologa robót wykończeniowych o specjalności termomodernizacja budynków* wraz z elementami aktywizacji zawodowej i szkoleniem z zakresu pierwszej pomocy, 11 ukończyło kurs *technologa robót wykończeniowych w specjalności malarz-glazurnik* wraz z elementami aktywizacji zawodowej i szkoleniem z zakresu pierwszej pomocy, również 11 ukończyło kurs *instalatora sieci teletechnicznych* wraz z elementami aktywizacji zawodowej i szkoleniem z zakresu pierwszej pomocy. Wszyscy otrzymali zaświadczenia ukończenia kursu oraz certyfikaty potwierdzające udział w kursach.

W tym samym roku i w ramach tego samego projektu dzięki poradnictwu prowadzonemu przez doradców zawodowych w Zakładzie Karnym w Nowogardzie odbyło się dwanaście cykli szkoleń w takich zawodach, jak: kelner, kucharz, hydraulik, pomocniczy robotnik konserwacji terenów zielonych, tapicer, stolarz, szewc. Zaś w Oddziale Zewnętrznym w Płotach przeprowadzono kursy dla 133 osób zainteresowanych zawodami: kucharz z elementami obróbki owoców morza, pomocniczy robotnik konserwacji terenów zielonych, konserwator powierzchni płaskich, stolarz – osiągnięto przy tym wskaźnik zatrudnienia na poziomie 72%. Z kolei w Zakładzie Karnym w Gdańsku dzięki funduszom unijnym doradca zawodowy zorganizował szkolenia w takich zawodach, jak: kucharz, malarz budowlany, malarz-glazurnik,

brukarz, monter sieci elektroenergetycznych do 1 KV czy pracownik robót wykończeniowych (Sońtko 2021).

Od 2024 roku Okręgowy Inspektorat Służby Więziennej (OISW) w Łodzi, rozpoczynając realizację projektu pn. „Kompleksowe działania szkoleniowo-aktywizacyjne mające na celu przygotowanie osób odbywających karę pozbawienia wolności do skutecznego powrotu na rynek pracy i do społeczeństwa”, zaangażował doradców zawodowych do przygotowywania osób odbywających karę pozbawienia wolności do skutecznego powrotu na rynek pracy i do społeczeństwa po zakończeniu odbywania kary. Jednostki penitencjarne OISW w Łodzi, które biorą udział w projekcie, to: Areszt Śledczy w Łodzi, Zakład Karny nr 1 w Łodzi, Zakład Karny w Garbalinie, Zakład Karny w Łowiczu, Areszt Śledczy w Piotrkowie Trybunalskim, Zakład Karny w Sieradzu, Zakład Karny w Kluczborku.

Projekt ma być realizowany do 2028 roku i według zamierzeń organizacyjnych obejmie działaniami aktywizacyjnymi około 50 400 osadzonych – kobiet i mężczyzn, którym pozostało nie więcej niż 3 lata do odbycia kary pozbawienia wolności lub nie dłużej niż 3 lata do nabycia uprawnień do ubiegania się o warunkowe przedterminowe zwolnienie, posiadających pozytywną opinię w zakresie możliwości udziału w projekcie wydaną przez Komisję Penitencjarną. Doradcy zatrudnieni w ramach projektu w pierwszej kolejności obejmują opieką skazanych nieposiadających żadnego wykształcenia zawodowego lub mających dużą przerwę w wykonywaniu wyuczonego zawodu oraz skazanych niepełnosprawnych. Następnie wsparciem objęci zostaną również skazani posiadający wykształcenie zawodowe, średnie lub wyższe (SW 2025d).

Realizacja przewidzianych projektem działań jest związana ze stworzeniem 22 etatów dla doradców zawodowych (2 etaty w każdym okręgowym inspektoracie SW) oraz wsparciem ze strony podmiotów zewnętrznych (np. firm szkoleniowych specjalizujących się w doradztwie zawodowym). Ułatwieniem w działaniach prowadzonych przez doradców będzie tworzenie pracowni komputerowych, pomagających w podnoszeniu kompetencji cyfrowych i zapobieganiu wykluczeniu cyfrowemu osób osadzonych. Sale komputerowe zostaną utworzone w OISW w Łodzi w następujących jednostkach penitencjarnych: ZK Łowicz, ZK Garbalin, ZK nr 1 w Łodzi (SW 2025d).

W tym samym projekcie wzięły udział również inne jednostki penitencjarne. Na przykład we Włocławku największą wagę przywiązuje się do indywidualnych konsultacji, których priorytetem jest diagnozowanie predyspozycji zawodowych osadzonych oraz opracowanie ścieżki ich rozwoju w kontekście ułatwienia im po odbyciu kary znalezienia swojego miejsca na rynku pracy. Po skupieniu się na poradnictwie oraz szczegółowej analizie umiejętności osadzonego i jego możliwości zawodowych dochodzi do półtoragodzinnej rozmowy, podczas której doradca zawodowy tworzy dla każdego uczestnika indywidualny plan rozwoju, który ma być drogowskazem na przyszłość (SW 2025c).

Podsumowanie

Doradcy zawodowi w jednostkach penitencjarnych odgrywają dużą rolę w życiu osób odbywających karę pozbawienia wolności, zwłaszcza że prawie połowa skazanych posiada wykształcenie zaledwie podstawowe lub gimnazjalne, co stawia ich w złej pozycji na rynku pracy (Kulik 2022, s. 115). Każda jednostka sama rozstrzyga, czy ma możliwość zatrudnienia doradcy na etacie, czy będzie bazowała na współpracy z powiatowymi urzędami pracy w zakresie poszerzenia oraz spersonalizowania oferty oddziaływań readaptacyjnych, adresowanych do osadzonych zainteresowanych pozyskiwaniem informacji na temat potrzeb lokalnych rynków pracy i możliwości takiego doskonalenia zawodowego, aby skutecznie przygotować ich do uczciwej pracy po wyjściu na wolność. Warto pamiętać, że każda forma doradztwa zawodowego musi być kształtowana na bazie działań sprawiających, że **to osadzony znajduje się w centrum porady oraz to on sam poszukuje rozwiązań i podejmuje decyzje**.

Doradztwo zawodowe dla osób osadzonych to nie tylko narzędzie pomocne w planowaniu kariery po odbyciu kary, ale przede wszystkim **kluczowy element wspierający proces reintegracji społecznej**. W obliczu rosnących wyzwań związanych z marginalizacją, recydywą i brakiem perspektyw zawodowych po opuszczeniu zakładu karnego, dobrze zaplanowane i konsekwentnie realizowane działania doradcze stają się fundamentem skutecznej readaptacji.

Osoby pozbawione wolności często zmagają się z wieloma barierami: niskim wykształceniem, brakiem doświadczenia zawodowego, obniżonym poczuciem własnej wartości oraz silnym piętnem społecznym. W takich warunkach samodzielne odnalezienie się na rynku pracy jest niezwykle trudne. **Doradca zawodowy staje się wówczas przewodnikiem, motywatorem i łącznikiem między światem zamkniętym a otwartym**, między izolacją a społeczeństwem, które wymaga konkretnych kompetencji i umiejętności adaptacyjnych.

Dlatego wydaje się ważne, aby **włączyć doradztwo zawodowe w ramy instytucjonalnej resocjalizacji** jako nieodzownego komponentu działań penitencjarnych – nie jako dodatku, lecz jako stałego i integralnego elementu wsparcia osadzonych. Istotne jest także **zacieśnianie współpracy między służbą więzienną a lokalnymi instytucjami rynku pracy**, takimi jak urzędy pracy, centra aktywizacji zawodowej czy fundacje, które mogą pomóc w tworzeniu realnych ścieżek zatrudnienia, oraz **stworzenie systemu wsparcia pomostowego** dla osób opuszczających zakłady karne – obejmującego nie tylko doradztwo, ale też mentoring, pomoc w znalezieniu pracy, mieszkania czy uregulowaniu spraw formalno-prawnych. Warto **inwestować w edukację i rozwój kompetencji osadzonych** nie tylko w zakresie twardych kwalifikacji zawodowych, ale też umiejętności miękkich, tak potrzebnych w miejscu pracy i relacjach społecznych, ale także należy **przełamywać społeczne stereotypy**

i budować kulturę drugiej szansy, w której człowiek nie jest definiowany przez swoją przeszłość, ale przez gotowość do zmiany i potencjał rozwojowy.

Należy pamiętać, że doradztwo zawodowe w środowisku penitencjarnym nie jest luksusem, ale **koniecznością**, jeśli chcemy skutecznie przeciwdziałać wykluczeniu, ubóstwu i recydywie. Wsparcie w odkrywaniu nowej ścieżki życiowej i zawodowej dla osadzonych może być początkiem realnej zmiany – zarówno dla nich samych, jak i dla całego społeczeństwa.

BIBLIOGRAFIA

- Chmura R., Drożyński Z. i in. (red. zbior.) 2014, *Nowa Droga – innowacyjny model współpracy z przedsiębiorstwami w zakresie aktywizacji zawodowej i społecznej młodocianych więźniów*, Lublin.
- Iwanowska A. (2013), *Przygotowanie skazanych do życia na wolności w trybie art. 164 k.k.w.*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa.
- Kulik P. (2022), *Edukacja osadzonych w polskich zakładach karnych i aresztach śledczych*, „Kra-kowskie Studia Małopolskie”, nr 4(36).
- Kwiatkowski S.M. (2020), *Nowoczesne doradztwo w szkołach: predyspozycje uczniów a ich przyszłość zawodowa*, w: *Kompetencje przyszłości*, S.M. Kwiatkowski (red.), Warszawa, s. 190–204.
- Laurman-Jarząbek E., Mazur E. (2014), *Zadania readaptacyjne wobec skazanych odbywających wieloletnią karę pozbawienia wolności*, w: *Konteksty resocjalizacji i readaptacji społecznej*, J. Kusztal, K. Kmiecik-Jusięga (red.), Kraków.
- Minta J., (2009), *Poradnictwo światem uczenia się w perspektywie wybranych koncepcji andragogicznych*, w: *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, A. Kargulowa (red.), Warszawa.
- Mydlowska B. (2023), *Satysfakcja z pracy osadzonych w polskich zakładach karnych jako zasad-nicz determinant skutecznego procesu resocjalizacji*, Lublin.
- Szczygieł G. (2011), *Rekomendacja 1741(2006) Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy o społecznej reintegracji skazanych*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego”, nr 72/73, s. 221–224.

Netografia

- Banerski G. i in. (2011), „Zmiana na lepsze” Raport z realizacji projektu „Proces aktywizacji za-wodowej i społecznej byłych więźniów”, pobrano z: [dostęp: 12.02.2025].
- Bosakowska J. (2009), *Unia wchodzi do więzienia*. Polska Izba Firm Szkoleniowych, pobrano z: [dostęp: 14.02.2025].
- Chotkowska M. (2025), *Aktywizacja zawodowa osadzonych w ramach projektu FERS*, [dostęp: 02.03.2025].
- NIK (2021), *o resocjalizacji więźniów poprzez aktywizację zawodową*, pobrano z: [dostęp: 12.02.2025].
- NIK (2024), *Resocjalizacja osób pozbawionych wolności poprzez aktywizację zawodową. Informacja o wynikach kontroli*, pobrano z: [dostęp: 20.02.2025].
- Patrzykowski P., Makowski D. (2025), „Praca dla więźniów” w Zakładzie Karnym w Sierakowie Śląskim, pobrano z: [dostęp: 14.02.2025].

- Sadownik W. (2012), *Raport Krajowego Mechanizmu Prewencji z wizytacji Zakładu Karnego w Chełmie*, pobrano z: [dostęp: 22.02.2025].
- Sońtka P. (2021), *Kursy zawodowe dla skazanych w 2020 roku*, pobrano z: [dostęp: 22.02.2025].
- SW (2025a), *Doradca zawodowy*, <https://tinyurl.com/3xnxhtkn> [dostęp: 12.02.2025].
- SW (2025b), *Realizowane projekty*, <https://tinyurl.com/4yyhtvw6> [dostęp: 22.02.2025].
- SW (2025c), *Fundusze europejskie dla rozwoju społecznego 2021–2027 (FERS) w Zakładzie Karnym we Włocławku*, <https://tinyurl.com/w7xj2eaf> [dostęp: 22.02.2025].
- SW (2025d), *Fundusze europejskie dla rozwoju społecznego 2021–2027 (FERS)*, [dostęp: 22.02.2025].
- SW (2025e), *Pomoc Postpenitencjarna*, <https://tinyurl.com/mw9rhta5> [dostęp: 14.02.2025].
- SW (2025f), *Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020*, pobrano: <https://tinyurl.com/57mamras> [dostęp: 22.02.2025].

JOANNA NAWÓJ-POŁOCZAŃSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0003-3248-8189

Wykorzystanie Europejskich Kompetencji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju (*GreenComp*) w doradztwie zawodowym

Streszczenie. Rozdział przedstawia możliwości wykorzystania Europejskich Kompetencji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju (*GreenComp*) w doradztwie zawodowym. Omówiono genezę i strukturę *GreenComp* oraz wskazano sposoby integracji tych kompetencji z praktyką poradniczą. Wskazano także rekomendacje dla polityki edukacyjnej i rynku pracy oraz możliwe bariery wdrażania ram w Polsce.

Słowa kluczowe: doradztwo zawodowe, zrównoważony rozwój, *GreenComp*, kompetencje zielone

Applying the European Sustainability Competence Framework (*GreenComp*) in Career Guidance

Abstract. The article explores the application of the European Sustainability Competence Framework (*GreenComp*) in career guidance. It discusses the origins and structure of *GreenComp* and outlines ways to integrate these competences into guidance practices. Recommendations for educational policy and the labor market, as well as possible barriers to implementing the framework in Poland, are also presented.

Keywords: career guidance, sustainable development, *GreenComp*, green competences

Wprowadzenie

Współczesny świat mierzy się z narastającymi wyzwaniami środowiskowymi, społecznymi i gospodarczymi, których skala i złożoność wymagają wieloaspektowych działań na poziomie globalnym, regionalnym i lokalnym (IPCC 2023). Zmiany klimatyczne, degradacja zasobów naturalnych oraz rosnące nierówności społeczne tworzą kontekst, w którym edukacja staje się jednym z kluczowych narzędzi kształ-

towania zrównoważonej przyszłości (UNESCO 2017). Unia Europejska, podejmując działania w ramach Europejskiego Zielonego Ładu (*European Green Deal*), podkreśla potrzebę przygotowania obywateli do aktywnego udziału w transformacji ekologicznej i społecznej, wskazując na znaczenie kompetencji wspierających zrównoważony rozwój (European Commission 2020). Kierunek ten wzmacniają inicjatywy takie jak *European Skills Agenda* (European Commission 2020a) oraz *Pact for Skills* (European Commission 2020b), promujące rozwój umiejętności odpowiadających na wyzwania transformacji ekologicznej i cyfrowej.

Odpowiedzią na te potrzeby stały się Europejskie Kompetencje na rzecz Zrównoważonego Rozwoju (*GreenComp*), opracowane przez Wspólne Centrum Badawcze Komisji Europejskiej (Joint Research Centre, JRC) i opublikowane w 2022 roku (Bianchi, Pisiotis, Cabrera Giraldez 2022). Dokument ten stanowi spójne ramy kompetencyjne, obejmujące wiedzę, umiejętności i postawy niezbędne do podejmowania decyzji i działań sprzyjających realizacji celów zrównoważonego rozwoju określonych w *Agendzie 2030 ONZ* (United Nations 2015).

Znaczenie doradztwa zawodowego w tym kontekście jest podkreślane zarówno w dokumentach strategicznych Unii Europejskiej, jak i w analizach międzynarodowych organizacji. Rada Unii Europejskiej wskazuje, że poradnictwo przez całe życie odgrywa kluczową rolę w umożliwianiu obywatelom podejmowania świadomych decyzji edukacyjnych i zawodowych oraz w rozwijaniu kompetencji niezbędnych do adaptacji w zmieniających się warunkach społeczno-gospodarczych (CEDEFOP 2008). OECD zwraca uwagę, że dostęp do wysokiej jakości usług doradczych zwiększa elastyczność jednostek na rynku pracy, wspiera mobilność zawodową oraz wzmacnia zdolność do reagowania na transformacje technologiczne i środowiskowe (OECD 2019).

Doradztwo zawodowe – zgodnie z definicją przyjętą przez Radę Unii Europejskiej i stosowaną przez CEDEFOP – jest procesem ciągłym, który umożliwia osobom w każdym wieku identyfikowanie swoich zdolności, kompetencji i zainteresowań, podejmowanie decyzji dotyczących kształcenia, szkolenia i zatrudnienia oraz skuteczne zarządzanie indywidualną ścieżką życia w uczeniu się, pracy i innych obszarach, w których te kompetencje są rozwijane lub wykorzystywane (CEDEFOP 2008). W obliczu transformacji ekologicznej doradztwo zawodowe zyskuje nowy wymiar, włączając w proces wspierania jednostek także kryteria środowiskowe i społeczne. Włączenie ram *GreenComp* do praktyki poradniczej może wspierać ten proces, umożliwiając rozwój u klientów kompetencji sprzyjających zarówno indywidualnemu rozwojowi kariery, jak i realizacji celów zrównoważonego rozwoju.

Celem niniejszego rozdziału jest przedstawienie możliwości zastosowania *GreenComp* w obszarze doradztwa zawodowego, ze szczególnym uwzględnieniem roli doradcy w kształtowaniu postaw i umiejętności wspierających transformację ku zrównoważonej przyszłości.

Założenia i struktura *GreenComp*

Europejskie Kompetencje na rzecz Zrównoważonego Rozwoju (*GreenComp*) zostały opracowane przez Wspólne Centrum Badawcze Komisji Europejskiej (Joint Research Centre, JRC) i opublikowane w 2022 roku (Bianchi, Pisiotis, Cabrera Giraldez 2022). Dokument stanowi ramę referencyjną obejmującą wiedzę, umiejętności i postawy niezbędne do życia, pracy i uczestnictwa w społeczeństwie w sposób zgodny z zasadami zrównoważonego rozwoju. Jego celem jest wsparcie edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej w integrowaniu treści i praktyk sprzyjających transformacji ekologicznej (Bianchi, Pisiotis, Cabrera Giraldez 2022).

Ramy *GreenComp* obejmują cztery obszary kompetencyjne, z których każdy zawiera po trzy kompetencje szczegółowe (Bianchi, Pisiotis, Cabrera Giraldez 2022):

1. **Ucieleśnianie wartości zrównoważonego rozwoju** (*Embodying sustainability values*) – rozwijanie szacunku dla środowiska, solidarności społecznej i poczucia sprawczości w działaniu na rzecz przyszłych pokoleń.
2. **Ujmowanie złożoności w zrównoważonym rozwoju** (*Embracing complexity in sustainability*) – rozumienie powiązań pomiędzy systemami ekologicznymi, społecznymi i gospodarczymi oraz ich wzajemnych zależności.
3. **Wizja zrównoważonych przyszłości** (*Envisioning sustainable futures*) – umiejętność projektowania alternatywnych scenariuszy rozwoju i oceny ich konsekwencji dla środowiska oraz społeczeństwa.
4. **Działanie na rzecz zrównoważonego rozwoju** (*Acting for sustainability*) – planowanie i podejmowanie działań prowadzących do pozytywnych zmian w kierunku zrównoważonej przyszłości.

Każda kompetencja w ramach *GreenComp* jest opisana poprzez trzy komponenty: wiedzę (*knowledge*), umiejętności (*skills*) oraz postawy (*attitudes*), co pozwala na jej implementację w różnych kontekstach kształcenia, od edukacji wczesnoszkolnej po kształcenie dorosłych (Bianchi, Pisiotis, Cabrera Giraldez 2022).

1. *GreenComp* a doradztwo zawodowe

Doradztwo zawodowe w perspektywie *GreenComp*

Doradztwo zawodowe, rozumiane zgodnie z definicją przedstawioną we wstępie, w świetle koncepcji *GreenComp* może zostać rozszerzone o wymiar środowiskowy i społeczny. Oznacza to, że proces wspierania jednostek obejmuje nie tylko pomoc w wyborze zawodu czy kierunku kształcenia, ale również kształtowanie kompetencji umożliwiających ocenę wpływu tych decyzji na otoczenie przyrodnicze i społeczność lokalną. Jak podkreśla Sultana (2024), doradztwo staje się wówczas narzędziem sprawiedliwości społecznej, w którym istotne jest krytyczne podejście do dominujących

narracji o rynku pracy, takich jak bezrefleksyjne promowanie „zatrudnialności” czy jednostronnego rozumienia „elastyczności”.

Ramy *GreenComp* (Bianchi, Pisiotis, Cabrera Giraldez 2022) dostarczają struktury, która może być zastosowana w praktyce doradczej na trzech głównych poziomach:

1. **Wymiar programowy** – integracja treści *GreenComp* z podstawami programowymi doradztwa w szkołach, programami poradnictwa w publicznych służbach zatrudnienia oraz projektami edukacyjnymi realizowanymi przez organizacje pozarządowe. W praktyce może to oznaczać wprowadzanie do scenariuszy zajęć modułów dotyczących zrównoważonego rozwoju, zielonych zawodów (*green jobs*) czy gospodarki o obiegu zamkniętym (*circular economy*) (ILO 2019; European Commission 2020).
2. **Wymiar metodyczny** – dostosowanie metod i narzędzi pracy doradczej do rozwijania kompetencji zdefiniowanych w *GreenComp*. Może to obejmować:
 - wykorzystanie metod projekcyjnych, takich jak mapowanie przyszłości zawodowej w kontekście wyzwań klimatycznych,
 - analizę studiów przypadków dotyczących transformacji branż,
 - stosowanie gier symulacyjnych pozwalających ocenić skutki decyzji zawodowych dla środowiska. UNESCO (2017) podkreśla, że w edukacji dla zrównoważonego rozwoju kluczowe jest angażowanie uczestników w *learning by doing*, co w doradztwie można realizować m.in. poprzez warsztaty, projekty grupowe czy wizyty studyjne w przedsiębiorstwach wdrażających zasady zrównoważonego rozwoju.
3. **Wymiar instytucjonalny** – rozwój kompetencji doradców tak, aby potrafili oni łączyć tradycyjne cele poradnictwa z celami zrównoważonego rozwoju. Obejmuje to zarówno doskonalenie kwalifikacji w zakresie edukacji środowiskowej, jak i umiejętność korzystania z danych o zielonych miejscach pracy, prognozach rynku pracy oraz innowacjach technologicznych przyjaznych środowisku (OECD 2019; European Commission 2020).

Włączenie obszarów *GreenComp* do doradztwa zawodowego może przebiegać na kilku płaszczyznach praktycznych:

- **Diagnoza i rozwój kompetencji prośrodowiskowych** – doradcy mogą oceniać u klientów stopień rozwinięcia takich umiejętności, jak myślenie systemowe, przewidywanie konsekwencji wyborów czy zdolność do działania na rzecz transformacji (Bianchi, Pisiotis, Cabrera Giraldez 2022).
- **Integracja kryteriów środowiskowych w procesie wyboru kariery** – analiza zawodów nie tylko pod kątem perspektyw zatrudnienia, lecz także ich wpływu na środowisko, zgodnie z koncepcją „zielonych miejsc pracy” (*green jobs*) promowaną przez ILO (2019).
- **Kształtowanie postaw i wartości** – wspieranie poczucia odpowiedzialności społecznej i środowiskowej w wyborach edukacyjno-zawodowych, co jest spójne

z obszarem „Ucieleśnianie wartości zrównoważonego rozwoju” w *GreenComp* (Bianchi, Pisiotis, Cabrera Giraldez 2022).

Przykłady zastosowania w praktyce doradczej:

- Wprowadzanie do rozmów doradczych pytań typu: „Jak Twój wybór zawodu może wpływać na środowisko i społeczność lokalną?”
- Organizowanie warsztatów, podczas których uczniowie i studenci analizują scenariusze rozwoju branż w kontekście dekarbonizacji i adaptacji do zmiany klimatu.
- Tworzenie projektów edukacyjnych łączących orientację zawodową z edukacją ekologiczną, np. przygotowywanie prezentacji o zawodach wspierających gospodarkę obiegu zamkniętego (*circular economy*).

Takie podejście sprzyja realizacji zarówno indywidualnych celów rozwoju kariery, jak i globalnych celów zrównoważonego rozwoju określonych w Agendzie 2030 ONZ. Jednocześnie badania w obszarze edukacji dla zrównoważonego rozwoju wskazują, że skuteczne wdrażanie ram kompetencyjnych wymaga odpowiedniego przygotowania kadry do pracy z treściami dotyczącymi transformacji ekologicznej (UNESCO 2017).

Rekomendacje dla praktyki i polityki

Integracja *GreenComp* z doradztwem zawodowym wymaga działań skoordynowanych zarówno na poziomie praktyki edukacyjnej, jak i w ramach polityki publicznej. Na poziomie praktycznym kluczowe jest dostosowanie metod pracy doradczej do rozwijania kompetencji zrównoważonego rozwoju, a na poziomie politycznym – tworzenie ram instytucjonalnych i programowych umożliwiających wdrożenie tych kompetencji w różnych kontekstach uczenia się przez całe życie (European Commission 2020; UNESCO 2017).

1. Rekomendacje dla praktyki

- **Szkolenia i doskonalenie doradców** – rozwój kompetencji doradców w zakresie edukacji środowiskowej, myślenia systemowego i analizy trendów związanych z zieloną gospodarką. Wskazane jest tworzenie programów doskonalenia zawodowego w oparciu o *GreenComp* z modułami dotyczącymi m.in. „wizji zrównoważonej przyszłości” czy „działania na rzecz zrównoważonego rozwoju” (Bianchi, Pisiotis, Cabrera Giraldez 2022).

- **Wdrażanie narzędzi edukacyjnych** – opracowanie i udostępnienie scenariuszy zajęć, kart pracy, materiałów multimedialnych i gier edukacyjnych, które łączą orientację zawodową z tematyką środowiskową.
- **Współpraca międzysektorowa** – tworzenie partnerstw między szkołami, urzędami pracy, uczelniami, przedsiębiorstwami oraz organizacjami pozarządowymi w celu wymiany dobrych praktyk i wspólnej realizacji projektów edukacyjnych promujących zielone kompetencje.
- **Ewaluacja i monitoring** – wprowadzenie narzędzi do oceny efektywności integracji *GreenComp* w procesie doradczym, np. poprzez badania postaw i świadomości środowiskowej uczniów i klientów poradni.

2. Rekomendacje dla polityki

- **Uwzględnienie *GreenComp* w dokumentach strategicznych** – włączenie odniesień do kompetencji zrównoważonego rozwoju w krajowych strategiach dotyczących edukacji, rynku pracy i klimatu. Przykładem może być integracja tych kompetencji w ramach Krajowych Ram Kwalifikacji lub podstaw programowych (European Commission 2020; OECD 2019).
- **Finansowanie innowacji w doradztwie** – przeznaczanie środków publicznych na projekty pilotażowe i wdrożeniowe, które testują i adaptują narzędzia *GreenComp* w poradnictwie zawodowym.
- **Tworzenie sieci i platform współpracy** – rozwój krajowych i regionalnych sieci doradców zawodowych zainteresowanych tematyką zrównoważonego rozwoju, umożliwiających wymianę materiałów i doświadczeń.
- **Rola nauki i naukowców** – środowisko akademickie odgrywa kluczową rolę w adaptacji *GreenComp* dla potrzeb krajowego systemu poradnictwa poprzez prowadzenie badań empirycznych, analiz porównawczych i ewaluacji wdrożeń. Naukowcy mogą dostarczać danych i rekomendacji opartych na dowodach, inicjować projekty we współpracy z praktykami oraz wspierać rozwój programów kształcenia doradców, tak aby uwzględniały one komponent zrównoważonego rozwoju (UNESCO 2017; European Commission 2020).
- **Włączenie *GreenComp* do programów kształcenia w szkolnictwie wyższym** – każdy kierunek studiów w Polsce opiera się na zatwierdzonym programie kształcenia, stworzonym w oparciu o Polską Ramę Kwalifikacji oraz charakterystyki efektów uczenia się dla obszarów kształcenia. Kompetencje zrównoważonego rozwoju mogą zostać wpisane do efektów uczenia się zarówno w wymiarze ogólnym (dla wszystkich kierunków), jak i kierunkowym (dla wybranych programów, np. z obszaru nauk społecznych, pedagogiki, zarządzania, inżynierii środowiska). Dzięki temu przyszli absolwenci, niezależnie od branży, będą przygotowani do pracy w warunkach transformacji ekologicznej i społecznej (European Commission 2019; UNESCO 2017).

***GreenComp* w działaniu na rzecz rozwoju kapitału ludzkiego**

Wdrażanie powyższych rekomendacji wymaga koordynacji i współpracy między resortami edukacji, pracy, klimatu i środowiska, a także ścisłej współpracy z partnerami społecznymi. Jak wskazuje UNESCO (2017), skuteczna edukacja dla zrównoważonego rozwoju jest procesem wielopoziomowym i wielosektorowym, w którym istotne jest zaangażowanie wszystkich interesariuszy.

Transformacja ekologiczna, będąca odpowiedzią na wyzwania środowiskowe i społeczne, wymaga nie tylko zmian technologicznych i gospodarczych, ale także głębokiej zmiany kompetencyjnej w społeczeństwie (European Commission 2019; UNESCO 2017). Doradztwo zawodowe, tradycyjnie koncentrujące się na wspieraniu jednostek w podejmowaniu decyzji edukacyjno-zawodowych, włącza się w ten proces, poszerzając swoją misję o rozwój kompetencji sprzyjających zrównoważonemu rozwojowi. *GreenComp* (Bianchi, Pisiotis, Cabrera Giraldez 2022) stanowi spójne narzędzie, które może wspierać doradców w realizacji tego zadania, dostarczając ram odniesienia zarówno dla edukacji formalnej, jak i pozaformalnej.

Wdrożenie *GreenComp* do praktyki poradniczej wymaga jednak szeregu działań: od adaptacji programów i metod, przez podnoszenie kwalifikacji doradców, po zapewnienie wsparcia instytucjonalnego i finansowego. Szczególne znaczenie ma tu także rozwój współpracy międzysektorowej, obejmującej instytucje edukacyjne, rynek pracy, organizacje społeczne oraz administrację publiczną (UNESCO 2017; European Commission 2020).

Perspektywy dalszych badań i działań obejmują:

- analizę skuteczności wdrażania *GreenComp* w różnych kontekstach poradnictwa,
- badania postaw i świadomości środowiskowej klientów korzystających z usług doradczych,
- opracowanie narzędzi diagnostycznych do oceny poziomu zielonych kompetencji,
- identyfikację dobrych praktyk w zakresie integracji zrównoważonego rozwoju w procesie podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych.

Integracja ram kompetencyjnych *GreenComp* z praktyką doradztwa zawodowego jest zgodna z kierunkami wyznaczonymi przez Agendę 2030 ONZ oraz inicjatywy Unii Europejskiej, takie jak *European Skills Agenda* czy *Pact for Skills*. Może ono przyczynić się do kształtowania pokolenia świadomych obywateli, którzy potrafią planować swoją przyszłość zawodową w sposób odpowiedzialny, z myślą o dobrach wspólnych i trwałości systemów społeczno-przyrodniczych.

BIBLIOGRAFIA

- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022), *GreenComp: The European sustainability competence framework*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040> [dostęp: 12.08.2025].
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) (2008), *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*, 2905th Education, Youth and Culture Council meeting, Brussels, 21 November 2008, <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/council-resolution-better-integrating-lifelong-guidance-lifelong-learning> [dostęp: 12.08.2025].
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) (2025), *What is this toolkit about?*, <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/resources-guidance/toolkit/what-is-this-toolkit-about> [dostęp: 12.08.2025].
- European Commission (2019), *The European Green Deal*, Brussels: European Commission, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52019DC0640> [dostęp: 12.08.2025].
- European Commission (2020), *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*, Brussels: European Commission, <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en> [dostęp: 12.08.2025].
- European Commission (2020a), *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223> [dostęp: 12.08.2025].
- European Commission, 2020b, *Pact for Skills*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1517> [dostęp: 12.08.2025].
- International Labour Organization (2019), *Green jobs: policy brief*, Geneva: ILO, https://www.ilo.org/global/topics/green-jobs/publications/WCMS_714381/lang-en/index.htm [dostęp: 12.08.2025].
- IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) (2023), *Climate Change 2023: Synthesis Report. Summary for Policymakers*, Geneva: IPCC, <https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/> [dostęp: 12.08.2025].
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2019), *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en> [dostęp: 12.08.2025].
- Sultana R.G. (2021), *Five signposts to a socially just approach to career guidance*, „Journal of the National Institute for Career Education and Counselling”, 47(1), s. 59–66, <https://doi.org/10.20856/jnicec.4708> [dostęp: 12.08.2025].
- Sultana R.G. (2024), *Four 'dirty words' in career guidance: from common sense to critical thinking*, „International Journal for Educational and Vocational Guidance”, online first, <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09550-2> [dostęp: 12.08.2025].
- UNESCO (2017), *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*, Paris: UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444> [dostęp: 12.08.2025].
- United Nations (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York: United Nations, <https://sdgs.un.org/2030agenda> [dostęp: 12.08.2025].

Wykaz Autorów i Auterek

Prof. dr hab., dr h.c. **Ryszard Bera**, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Prof. DSW, dr hab. **Alicja Czerkawska**, Uniwersytet DSW Ideis

Prof. UJK, dr hab. **Paulina Forma**, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Mgr **Joanna Frątczak**, Niepubliczne Przedszkole „Bajka”, Wrocław

Prof. UAM, dr hab. **Małgorzata Grzywacz**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dr **Anna Gulczyńska**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dr **Aleksander Herman**, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Prof. APS, dr hab. **Urszula Jeruszka**, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Dr **Maciej Jeż**, Wyższa Szkoła Kształcenia Zawodowego we Wrocławiu

Prof. dr hab. **Anna Kanios**, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Prof. UAM, dr hab. **Ewa Karmolińska-Jagodzik**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Prof. UAM, dr hab. **Anna Kotlarska-Michalska**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Prof. UAM, dr hab. **Joanna Kozielska**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Prof. dr hab. **Barbara Kromolicka**, Uniwersytet Szczeciński

Prof. URK, dr hab. **Joanna M. Łukasik**, Uniwersytet Rolniczy w Krakowie

Prof. dr hab. **Larysa Łukianowa**, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy

Prof. dr hab. **Joanna Madalińska-Michalak**, Uniwersytet Warszawski

Prof. UAM, dr hab. **Agata Matysiak-Błaszczyk**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Prof. USM, dr hab. **Beata Mydlowska**, Uczelnia Społeczno-Medyczna w Warszawie

Dr **Joanna Nawój-Półochańska**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Prof. dr hab. **Magdalena Piorunek**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Prof. UAM, dr hab. **Krzysztof Ratajczak**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Prof. UAM, dr hab. **Katarzyna Sadowska**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Prof. UAM, dr hab. **Katarzyna Segiet**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Prof. DSW, dr hab. **Elżbieta Siarkiewicz**, Uniwersytet DSW Ideis

Prof. UK, dr hab. **Barbara Skalbania**, Uczelnia Korczaka w Warszawie

Dr **Agnieszka Skowrońska-Pućka**, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Prof. dr hab. **Ewa Syrek**, Uniwersytet Śląski w Katowicach (emerytowany pracownik)

Prof. UJK, dr hab. **Mariola Wojciechowska**, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Prof. UW, dr hab. **Edyta Zierkiewicz**, Uniwersytet Wrocławski

Książka *Pomoc – wsparcie – poradnictwo. Dyskursy interdyscyplinarne* stanowi propozycję dla wszystkich, którzy zajmują się problematyką pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa w zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Autorzy i Autorki ukazują te obszary nie jako zestaw gotowych procedur, lecz jako dynamiczne, relacyjne i aksjologicznie osadzone praktyki, wymagające refleksji teoretycznej i wrażliwości relacyjnej. Publikacja porządkuje kluczowe pojęcia, odśladania napięcia definicyjne oraz pokazuje, jak pomoc i poradnictwo funkcjonują w kontekstach instytucjonalnych, edukacyjnych, kulturowych i zawodowych. Szczególną wartością tomu jest połączenie perspektywy wielu dyscyplin z zakresu nauk społecznych i humanistycznych z analizą konkretnych problemów: kryzysu, traumy, wykluczenia, rozwoju ucznia, nauczyciela i osoby dorosłej oraz planowania drogi zawodowej. Książka kierowana jest zarówno do środowiska akademickiego, jak i do praktyków zawodów pomocowych, oferując inspiracje do świadomego, odpowiedzialnego i profesjonalnego działania.

M. Piorunek, J. Kozielska

ISBN 978-83-232-4560-5 (e-book)

ISBN 978-83-232-4559-9 (Print)



9 788323 245599