



ISSN 1230-929 X

EDUKACJA DOROSŁYCH

półrocznik nr 1 (94) 2026

Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego



Warszawa 2026

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

EDUKACJA DOROSŁYCH

PÓŁROCZNIK

Nr 1 (94) 2026



Warszawa 2026

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne

Rada Naukowa

Nancy Arthur, prof. dr (Uniwersytet Calgary, Kanada)
Jenny Bimrose, prof. (Uniwersytet Warwick, Wielka Brytania)
Susan M. Yelich Biniecki, prof. (Uniwersytet Stanowy w Kansas, USA)
Olena Bykovska, prof. (Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M.P. Dragomanowa
w Kijowie, Ukraina)
Elżbieta Dubas, prof. dr hab. (Uniwersytet Łódzki, Polska)
Maria Eduarda Duarte, prof. (Uniwersytet Lizboński, Portugalia)
Bernd-Joachim Ertelt, prof. dr (Uniwersytet Mannheim, Niemcy)
Wojciech Horyń, dr hab. (Akademia Wojsk Lądowych, Polska)
Alicja Jurgiel Aleksander, dr hab. (Uniwersytet Gdański, Polska)
Józef Kargul – prof. dr hab. (Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Polska)
Alicja Kargulowa, prof. dr hab. (Naukowe Towarzystwo Poradotwórcze, Polska)
Kas Mazurek, dr (Uniwersytet Lethbridge, Kanada)
Ewa Przybylska – prof. dr hab., **przewodnicząca**
(Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Polska)
Jerzy Semków, dr hab. (Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Korczaka, Polska)
Ewa Skibińska, dr hab. (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Ewa Solarczyk-Ambrozik, prof. dr hab. (Uniwersytet Adama Mickiewicza, Polska)
Hanna Solarczyk-Szwec, dr hab. (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Polska)
Zofia Szarota, dr hab. (Akademia WSB Dąbrowa Górnicza, Polska)

Zespół Redakcyjny

Agnieszka Stopińska-Pająk – redaktorka naczelna

Agnieszka Majewska-Kafarowska – redaktorka
Monika Sulik – redaktorka
Agata Radecka – redaktorka języka angielskiego
Magdalena Grygierek – redaktorka języka polskiego
Anna Maszorek-Szymala – redaktorka statystyczna

Projekt okładki

Marcin Miałkowski

„Edukacja Dorosłych” znajduje się w bazach czasopism: **ERIH PLUS, ICI Journal Master List, BazHum, CEJSH, CEEOL** oraz w wykazie czasopism punktowanych **MeiN – 40 punktów**

Wersja elektroniczna „Edukacji Dorosłych” znajduje się na stronie: <https://apcz.umk.pl/ED>
oraz www.ata.edu.pl

Wydawca: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa
e-mail: edukacja.doroslych@ata.edu.pl

Copyright by

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne

ISSN 1230-929 X

Współpraca wydawnicza: Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji



Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji

Wydawnictwo Naukowe

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. (48) 364-42-41

e-mail: instytut@itee.lukasiewicz.gov.pl

<http://www.itee.lukasiewicz.gov.pl>

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE – Agnieszka Stopińska-Pająk	7
---	---

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

Mariia Oliinyk

Andragogiczne podejście we wspieraniu rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: teoretyczne i metodologiczne uzasadnienie oraz praktyka edukacyjna	9
--	---

Anna Badura

Adulteryzm – kolejna forma dyskryminacji czy kulturowo utrwalaony stereotyp w relacjach rodzic – dziecko?	19
---	----

POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW

Mirosław Kisiel

Starsi dorośli jako odbiorcy sztuki muzycznej – doświadczenia estetyczne słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku	35
---	----

Lucyna Łękawa

Narracje utraty i rekonstrukcji tożsamości zawodowej na przykładzie doświadczeń migrantów. Analiza porównawcza studiów przypadku.....	49
---	----

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

Katarzyna Bożena Sadowska

Kształcenie przyszłych nauczycieli edukacji muzycznej dziecka – tradycje i dylematy współczesnej praktyki	61
---	----

Agnieszka Feliniak, Karolina Kostorz

Prężność psychiczna i poziom stresu a wypalenie akademickie studentek psychologii w różnych etapach życia	83
---	----

CONTENTS

INTRODUCTION – Agnieszka Stopińska-Pająk	7
---	---

CONTEMPORARY CONTEXTS OF ADULT EDUCATION IN POLAND

Mariia Oliinyk

Andragogical approach in supporting parents of children with special educational needs: theoretical and methodological justification and educational practice.....	9
--	---

Anna Badura

Adulthood – another form of discrimination or a culturally established stereotype in parent-child relationships?	19
---	----

ANDRAGOGUES SCIENTIFIC SEARCHES

Mirosław Kisiel

Older Adults as Consumers of Musical Art – Aesthetic Experiences among Students of the University of the Third Age	35
---	----

Lucyna Łękawa

Narratives of Loss and the Reconstruction of Professional Identity: A Comparative Case Study Analysis of Migrant Experiences.....	49
--	----

AREAS OF ANDRAGOGICAL PRACTICE

Katarzyna Bożena Sadowska

Education of Future Teachers of Children's Music Education – Traditions and Dilemmas of Contemporary Practice.....	61
---	----

Agnieszka Feliniak, Karolina Kostorz

Psychological resilience and stress level in relation to academic burnout among female psychology students at different life stages.....	83
---	----

Agnieszka Stopińska-Pająk

ORCID: 0000-0002-8631-5825

WPROWADZENIE

Edukacja dorosłych, będąca przedmiotem badań andragogicznych, wraz z istotnymi zmianami funkcjonowania współczesnych dorosłych ludzi, dla których uczenie się oraz edukacja są integralnymi elementami życia i codziennej aktywności, także poszerza swoje pola badawcze. To interesujące zjawisko, warte badań i analiz. Doświadczenia edukacyjne współcześni dorośli nabywają w różnych przestrzeniach i obszarach życia, dotąd nie zawsze traktowanych jako edukacyjne. Po latach dominowania edukacji formalnej w przeważającej większości dorośli uczestniczą obecnie w edukacji nieformalnej i pozaformalnej. Liczne badania nad aktywnością edukacyjną dorosłych ilustrują to zjawisko jako dominujący nurt w edukacji dorosłych XXI wieku. Lektura *Edukacji Dorosłych* z ostatnich lat także dostarcza przykładów wzrostu uczenia się dorosłych poza instytucjami edukacyjnymi. Dorośli w dużej mierze sami wyznaczają sobie cele edukacyjne, a także i formy uczenia się adekwatne do swoich potrzeb. Rodzi to jednak liczne problemy, z którymi nie zawsze sobie radzą, poszukują więc różnych strategii radzenia sobie. Podmiotowość bywa trudna, dorośli czują się zagubieni w świecie ustawicznych zmian, które wymagają kompetencji wcześniej nieoczekiwanych od dorosłych. Z jednej strony oczekiwania społeczne wobec dorosłych wymagają od nich samodzielności w każdym aspekcie życia, z drugiej strony – dorośli nie zawsze potrafią radzić sobie z wyzwaniami, które przynosi współczesne życie (Radecka, 2024). Oczekują od edukacji pomocy w rozwiązywaniu tych problemów, które są dla nich istotne (Illeris, 2006). Ewolucja edukacji dorosłych jest zatem procesem ciągłym. Pojawiają się także nowe koncepcje edukacyjne, np. nauka w ruchu, mobilna (Learning in Motion, 2025), czy też wsłuchanie się we własne ciało, poprzez które możemy poznawać lepiej rzeczywistość, tzw. inteligencja somatyczna (LaDyne, 2021). Te nowe trendy niewątpliwie w najbliższej przyszłości będą opisywać aktywności edukacyjne ludzi dorosłych.

Oddawany do rąk Czytelników/Czytelniczek 1 numer 2026 *Edukacji Dorosłych* zawiera sześć tekstów. Dotyczą one zagadnień, które mieszczą się w różnych obszarach edukacji i aktywności ludzi dorosłych. Pierwsze dwa teksty odnoszą się do problematyki rodzicielskiej. Mariia Oliinyk analizuje różne aspekty wspierania rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Drugi w tym dziale

tekst Anny Badury podejmuje dość rzadko badane zagadnienie w polskiej literaturze, a mianowicie zjawisko aduptyzmu. Autorka prowadzi ciekawe rozważania, ukazując różne oblicza relacji rodzic – dziecko.

Drugi dział *Poszukiwania badawcze andragogów* składa się z dwóch artykułów. Pierwszy z nich przedstawia badania nad doświadczeniami estetycznymi sztuki muzycznej słuchaczy/słuchaczek uniwersytetów trzeciego wieku. Autor – Mirosław Kisiel – na podstawie wywiadów narracyjnych ukazuje, że muzyka dostarcza wielowymiarowych doświadczeń estetycznych. Następny tekst dotyczy doświadczeń zawodowych migrantów. Lucyna Łękawa na podstawie analizy kilku przypadków zajęła się ważnym problemem podejmowania pracy przez osoby migranckie poniżej swoich kwalifikacji.

Obszary praktyki andragogicznej to trzeci dział numeru 1/2026. Znajdują się w nim także dwa artykuły. Dotyczą one zagadnień związanych z uczestnictwem dorosłych na różnych etapach życia w edukacji wyższej. Katarzyna Sadowska analizuje koncepcje kształcenia nauczycieli edukacji muzycznej dziecka. Natomiast Agnieszka Feliniak i Karolina Kostorz na podstawie przeprowadzonych badań ukazują różne aspekty wypalenia akademickiego studentek psychologii. To ważny problem, rzadko badany. Wypalenie akademickie, podobne w swym charakterze do wypalenia zawodowego, o czym także piszą Autorki, stanowi duże wyzwanie zarówno dla studentek, jak i dla uczelni.

Treść 1/2026 *Edukacji Dorosłych* jest więc różnorodna, tak jak i sama edukacja dorosłych, o czym wspominałam na początku *Wprowadzenia*.

Zachęcamy Czytelników/Czytelniczki do lektury, do dyskusji i polemik oraz zapraszamy do przesyłania tekstów do następnego numeru.

Bibliografia

- LaDyne, R. (2021). *Odetnij napięcie. Jak pokonać stres dzięki praktykom psychosomatycznym* (J. Okuniewski, tłum.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Learning in Motion (2025). *Navigating the Nextfrontier*. Published by ITCILO and ETF.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się* (A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski, tłum.). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP.
- Radecka, A. (2024). *Uczenie (się) w ponowoczesności. Rola zawodowa nauczycieli i nauczycielek akademickich języka angielskiego specjalistycznego*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

Mariia Oliinyk

ORCID 0000-0001-9745-003X

ANDRAGOGICAL APPROACH IN SUPPORTING PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL JUSTIFICATION AND EDUCATIONAL PRACTICE

Key words: inclusive education, parental involvement, children with special educational needs, school policy, partnership, educational effectiveness.

Summary: The article provides a comprehensive analysis of the theoretical and methodological foundations of the andragogical approach in supporting parents of children with special educational needs (SEN) within the framework of inclusive education. Emphasis is placed on the interdisciplinary nature of the issue, encompassing pedagogy, psychology, and social work. Based on empirical data, the author highlights the positive impact of parental involvement, pedagogical awareness, and cooperation with schools on the academic success of children with SEN. The article substantiates the relevance of systematically implementing andragogical principles – such as autonomy, contextual learning, reflection, and partnership – into adult education practices. Special attention is given to the challenges parents face, including emotional burnout, lack of pedagogical knowledge, and limited access to educational resources, particularly in rural areas. It is concluded that the application of the andragogical approach not only enhances parental competence but also fosters the creation of an inclusive and supportive educational environment for children with SEN.

Introduction

The inclusive transformation of the Ukrainian education system necessitates the development of effective models of support for families raising children with special educational needs (SEN). The success of the inclusive process depends

not only on the professional training of teachers, but also on the degree of parental involvement, their educational readiness to cooperate, competence and psychological stability. In this context, the andragogical approach is becoming increasingly relevant as a basis for organising support for adults, which involves taking into account their personal, social and cognitive characteristics in the learning process (Dernova, 2021; Melnichenko, 2020). Parents play a key role in the socialisation and development of such children, but often lack adequate support and knowledge about the specifics of upbringing, communication, and emotional interaction. That is why the application of the andragogical approach to working with adults (parents of children with SEN) is an important component of modern educational policy.

The purpose of the article is to substantiate the effectiveness of the andragogical approach in educational interaction with parents of children with SEN; to analyse the regulatory, legal and practical basis for support; to consider the contradictions that affect the educational motivation of parents and to summarise empirical evidence of the effectiveness of the principles implemented.

Theoretical and methodological basis of the andragogical approach

According to the latest research (Dubasenyuk & Samoilenko, 2020), the problem of adult education in the context of supporting parents of children with SEN is interdisciplinary: it covers the fields of pedagogy, psychology, social work and law.

Andragogy, as the science of adult education, is based on the belief that adults are subjects of their own learning, rather than passive recipients of knowledge. First conceptualised by M. Knowles (Knowles et al., 2015), andragogy is based on six basic principles: the need for autonomy, orientation towards life experience, relevance of learning material, practical orientation, internal motivation and readiness for immediate application of knowledge. These provisions have been developed in domestic andragogical studies (Dubasenyuk & Samoilenko, 2020; Melnichenko, 2020), which indicate the need for individualisation of learning, the creation of a favourable educational environment and partnership between participants in the process.

According to O. Dubasenyuk and O. Samoilenko (2020), the andragogical model should take into account the specifics of non-formal and informal learning, which are the most acceptable forms for the parental category of the population. In this sense, it is important to create educational environments where parents can not only receive information, but also work with specialists to develop individual educational trajectories for supporting their children. As noted by M. Dernova (2021), andragogy should be viewed not only as a theory of learning, but **as a socio-axiological system** that contributes to the transformation of adult experience into professional and parental self-realisation.

Ukrainian legislation is gradually integrating provisions on adult education. According to Article 78 of the Law of Ukraine “On Education” (2017), funding for adult education programmes is provided both from the state budget and from alternative sources. The draft Law of Ukraine “On Adult Education” (2022) emphasises the importance of developing three forms of education: formal (through educational institutions), non-formal (through training, seminars, consultations) and informal (through self-education, life experience). This opens up opportunities for the widespread application of andragogy in working with parents of children with SEN.

Domestic studies show a trend towards a shift from controlling forms of education to supportive ones, which are focused on meaning-making and the development of parents’ reflective abilities (Denyshchuk, 2023). An important role in this process is played by the contextual adaptation of content, which should be focused on life situations, the needs of the child and the expectations of the family (Kossova-Silina, 2024).

However, an analysis of Ukrainian regulations shows that educational support mechanisms are often universal and do not take into account the individualisation needs of parents with an increased need for information and support. This creates a vacuum in systemic support: although the state guarantees the child’s right to inclusion, ensuring the educational competence of parents remains fragmented and unsystematic.

Educational problems of parents of children with SEN in the context of the andragogical approach

The issue of educational interaction with parents of children with special educational needs is extremely relevant in connection with the expansion of inclusion policy in Ukraine. Parents are becoming not only participants but also co- creators of an inclusive educational space, in which they face a number of cognitive, social and emotional barriers: a lack of knowledge about supporting their child, insufficient pedagogical training, psycho-emotional fatigue and low motivation for education (Zakharin, 2023).

Who creates the category of parents of children with SEN? The category of parents of children with SEN, as noted, includes families in which the child has a confirmed status (medical/psychological-medical-pedagogical conclusion) regarding developmental disorders: intellectual, speech, autism spectrum, etc.

This group is characterised by the following challenges:

- insufficient awareness of the child’s developmental characteristics and available educational/social services;
- lack of skills for effective communication with specialists and educational institutions;
- emotional stress, stress, social alienation;

- need for psychological support, adaptation, resources for the child's learning and development;
- the need for self-organisation and self-education skills, planning for the child's development, and proper interaction with educational/social institutions (Lecholotova, 2024).

These challenges show that standard support methods are not enough: a targeted educational programme for parents is needed, one that takes into account their special status and needs and helps them overcome numerous difficulties of a cognitive, emotional, psychological and social nature.

Based on empirical research (Denyshchuk, 2023; Matokhniuk & Maksymenko, 2023) and analysis of the practices of specialists in the field of inclusion (Zinchenko, 2024), it is possible to identify key challenges that reduce parents' educational activity:

- limited awareness of the developmental and learning characteristics of children with SEN;
- unwillingness to interact with teachers;
- feelings of incompetence and emotional burnout;
- limited access to educational resources, particularly in rural areas;
- social stigmatisation, which exacerbates the isolation of families.

These difficulties can be analysed through the prism of the **andragogical contradiction** that arises between the external demands and internal capabilities of adult learners. Based on an analysis of scientific sources, we have systematised the contradictions that allow us to outline the directions of pedagogical influence (see Table 1).

Table 1. Main contradictions in adult education

Contradiction	Characteristic
Mismatch between knowledge and sk	The gap between the amount of information needed to support a child and the actual level of preparation of parents
Contradiction between knowledge and social requirements	Lack of socially acceptable strategies for interacting with the educational environment
Internal reflective contradictions	Desire for change without adequate mechanisms for self-awareness and self assessment
The gap between current knowledge and new tasks	Inability to adapt to changing educational conditions and inclusive requirements

These contradictions directly correlate with M. Knowles' concept, according to which adults learn effectively only when the educational process corresponds to their **life tasks**, takes into account their **experience** and ensures the **practical significance** of knowledge (Knowles et al., 2015). That is why the andragogical

approach involves creating conditions that allow parents to independently determine the pace, content and forms of learning, which is reflected in the principle of **electivity**.

In addition, educational interaction should focus not on correcting the parental position, but on **supporting the process of self-development**. According to Dernova (2021), adult learning should be based not on the reproduction of knowledge, but on **meaning-making** – the ability to reflect, correlate one's own experience with new knowledge and adapt it to the context of education.

Thus, overcoming these contradictions is only possible through the comprehensive implementation of an andragogical approach that involves individualisation, the development of internal motivation, reflection, and involvement in educational decision-making.

Educational activities for parents of children with SEN and their effectiveness

In the context of the implementation of inclusive education in Ukraine, educational activities aimed at supporting parents of children with special educational needs (SEN) are becoming systematic. According to research findings (Denyshchuk, 2023; Zinchenko, 2024), the success of the inclusive process largely depends on the level of awareness of parents, their pedagogical competence and ability to interact constructively with teachers.

The main task of the andragogical approach is to create conditions for the active involvement of parents in their child's educational process through **informal learning**, which includes the following measures:

- **thematic training sessions** (e.g., “Features of the development and support of children with ASD,” “Parental competence in the field of inclusive education”), which are conducted at IRCs, ZZOs, and public organisations;
- **master classes and practical classes** on adaptive teaching methods at home, communicative support, sensory integration;
- **group and individual consultations** with specialists (speech therapists, defec-tologists, psychologists);
- **educational platforms and online courses** (e.g., projects by the Social Syner-gy NGO, Prometheus, Osvitoria) covering topics related to supporting children with SEN;
- **participation in the development of an individual educational trajectory for the child**, which contributes to increased parental responsibility and effective cooperation.

According to Kossova-Silina (2024), the optimal model is that of **andragogical partnership**, which is implemented through a combination of support, mutual learning and joint planning of the educational process. This approach is consistent with the principles of adult education and leads to high

motivation to learn, as confirmed by Melnichenko's (2020) research, which analyses the impact of active parental involvement on the results of inclusive education.

The effectiveness of educational measures is also reflected in changes in parents' **educational behaviour**: they participate more actively in pedagogical meetings, better understand their child's needs and become decision-makers. A study by Zinchenko (2024) indicates that parental involvement in education reduces anxiety and increases confidence in one's own abilities. This, in turn, has a positive effect on the psycho-emotional climate in the family and the child's learning outcomes.

In global practice, the concept of "empowered parenting" – teaching parents to be active partners – is recognised as a key factor in successful inclusion (UNESCO, 2022). That is why UNESCO's adult education projects focus on creating **flexible educational pathways** that take into account the circumstances of families and are based on a needs-oriented approach.

Empirical and theoretical justification of the effectiveness of andragogical principles

An analysis of research shows that the implementation of andragogical principles in the education of parents of children with special educational needs has not only a theoretical but also an empirical basis.

Denyshchuk (2023) emphasises that implementing **the principle of contextuality** (learning linked to real-life situations) promotes better knowledge acquisition and increases parents' ability to respond flexibly to challenges related to their child's specific characteristics. According to a study by Zinchenko (2024), **the individualisation of educational pathways** allows for the previous experience, educational needs and resources of each family to be taken into account, which increases parents' motivation and involvement in the process.

The works of Dubasenyuk and Samoilenko (2020) prove that **the principle of independence**, in which adults act as active agents of change, shapes a responsible attitude towards the parental role. This is consistent with the classical provisions of M. Knowles, who argued that adults are capable of effective learning only when they can independently determine the goals, content, and forms of education (Knowles et al., 2015).

At the international level, the effectiveness of such approaches is confirmed by the results of UNESCO's fourth global report on adult education (GRALE 4), which states that countries with the highest levels of parental involvement demonstrate better results in inclusive education (UNESCO, 2022). Particular emphasis is placed on the importance of **parent competence development programmes** that have an andragogical structure – including training, reflection, experience sharing and psychosocial support.

Data from a survey conducted among parents who participated in informal programmes in 2023 (Matokhnyuk & Maksymenko, 2023) show that 82% of participants reported an improved understanding of their child's needs; 76% reported a reduction in feelings of helplessness; 69% reported an increase in their willingness to cooperate with educational institutions.

Thus, empirical data confirm that the implementation of andragogical principles not only increases the level of pedagogical competence of parents, but also contributes to the formation of a positive educational environment around children with SEN.

Conclusions

The modern system of support for parents of children with special educational needs should be based on the principles of andragogy as the theoretical and methodological basis of adult education. An analysis of the regulatory framework, educational practices and empirical research shows that the principles of independence, individualisation, contextualisation, reflection and partnership are effective mechanisms for creating an educated, socially active and psychologically stable parental environment.

Successful implementation of inclusion requires a shift from informing parents to their active participation in the educational process – as learners, partners in shaping their child's educational trajectory, and co-creators of an inclusive environment.

Promising areas for further research include the development of institutional models of andragogical support in communities, the improvement of methods for assessing parental competence, and the adaptation of international practices to the Ukrainian context, taking into account the post-war transformation of the educational space.

References

- Denyshchuk, I.P. (2023). Strategies for effective interaction with parents of persons with special educational needs at the level of educational institutions. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training – Methodology, Theory, Experience, Problems* (journal/collection), pp. 80–90. DOI: 10.31652/2412-1142-2023-69-80-90.
- Dernova, M.G. (2001). Andragogical model of professional training of specialists in higher education institutions of the European Union countries: dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences / M.G. Dernova; National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Ivan Ziazun Institute of Pedagogical Education and Adult Education. Kyiv, 636 p.: illustrations. <https://opac.library.cv.ua/cgi-bin/koha/opac-ISBD-detail.pl?biblionumber=85703>
- Draft Law of Ukraine on Adult Education (2022). <https://ips.ligazakon.net/document/JI06948A>

- Dubasenyuk, O.A., Samoilenko, O.A. (2020). *Fundamentals of Andragogy (for specialists in adult education): teaching manual*. Zhytomyr: Zhytomyr State University named after I. Franko (336 p.). URL: <http://eprints.zu.edu.ua/31429/>
- Knowles, M.S., Holton, E.F., Swanson, R.A. (2015). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (8th ed.). Routledge.
- Kossova-Silina, G.O. (2024). *Inclusive education in ZP(PT)O under martial law: teaching and methodological guide* (educational and professional programme/methodological materials). Bila Tserkva: BINPO DZVO "UMO" NAPN Ukraine. 129 p.
- Law of Ukraine "On Education" (2017) dated 05.09.2017 No. 2145-VIII. Verkhovna Rada of Ukraine. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Lekholetova, M.M., Lyakh, T.L., Sapiga, S.V. (2024). Social and pedagogical support for parents of children with special educational needs in inclusive education. *Social Work and Social Education*, 1(12), 89–96. DOI: 10.31499/2618-0715.1(12).2024.305129
- Matokhnyuk, L.O., Maksymenko, Yu.B. (2023). Assistance to parents who have children with special educational needs. *Scientific Bulletin of the Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series "Pedagogy. Psychology,"* Issue 3 (2023), pp. 73–78 (electronic version/download). journals.academ.vinnica.ua/1
- Melnichenko, O. (2020). Andragogical principles of adult education and quality assurance in continuing pedagogical education. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 33, pp. 24–30. <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/214>
- Merriam, S.B., Bierema, L.L. (2013). *Adult Learning: Linking Theory and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). *4th Global Report on Adult Learning and Education (GRALE 4): Citizenship education and participation*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381754>
- Zakharin, S.V. (2003). Analysis of the problem of adult education at the present stage. The 4th International scientific and practical conference "Innovations and prospects in modern science" (10–12 April 2023) SSPG Publish. Sweden, Stockholm, pp. 251–253. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734914/>
- Zinchenko, Yu. (2024). Participation of parents of children with special educational needs in the organisation of inclusive education. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, Volume 1, No. 32 (2024), pp. 179–183. DOI: <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-1-32-179-183>.

**ANDRAGOGICZNE PODEJŚCIE WE WSPIERANIU RODZICÓW
DZIECI ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI:
TEORETYCZNE I METODOLOGICZNE UZASADNIENIE
ORAZ PRAKTYKA EDUKACYJNA**

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, zaangażowanie rodziców, dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, polityka oświatowa, partnerstwo, wyniki edukacyjne.

Streszczenie: Artykuł zawiera pogłębioną analizę teoretycznych i metodologicznych podstaw podejścia andragogicznego we wspieraniu rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w warunkach edukacji włączającej. Podkreślono interdyscyplinarny charakter problematyki, obejmujący pedagogikę, psychologię i pracę socjalną. Na podstawie danych empirycznych autorka wskazuje na pozytywny wpływ zaangażowania rodziców, ich świadomości pedagogicznej oraz współpracy ze szkołą na sukces edukacyjny dzieci ze SPE. Uzasadniono potrzebę systemowego wdrażania zasad andragogiki – takich jak autonomia, kontekstualne uczenie się, refleksyjność i partnerstwo – do praktyki edukacji dorosłych. Szczególną uwagę poświęcono trudnościom, z jakimi borykają się rodzice: wypaleniu emocjonalnemu, brakowi wiedzy pedagogicznej oraz ograniczonemu dostępowi do zasobów edukacyjnych, szczególnie na obszarach wiejskich. W konkluzji stwierdzono, że zastosowanie podejścia andragogicznego nie tylko zwiększa kompetencje rodziców, ale także sprzyja tworzeniu środowiska edukacyjnego sprzyjającego inkluzji i wsparciu dzieci ze SPE.

Dane do korespondencji:

Oliinyk Mariia, PhD

Professor Institute of Pedagogy, Faculty of Pedagogy and Psychology

Jan Kochanowski University in Kielce, Kielce, Poland

e-mail: mariia.oliinyk@ujk.edu.pl

Anna Badura

ORCID: 0009-0005-3720-9144

ADULTYZM – KOLEJNA FORMA DYSKRYMINACJI CZY KULTUROWO UTRWALONY STEREOTYP W RELACJACH RODZIC – DZIECKO?

Słowa kluczowe: adultyzm, dyskryminacja dzieci, relacje dorosły – dziecko, stereotypy dotyczące dzieci, podmiotowość dziecka.

Streszczenie: Artykuł podejmuje problem adultyzmu jako zjawiska społecznego polegającego na systemowym uprzywilejowaniu dorosłych względem dzieci oraz młodzieży. Celem pracy jest analiza, czy adultyzm można traktować jako odrębną formę dyskryminacji, porównywalną z nierównym traktowaniem innych grup społecznych, czy raczej za zbiór praktyk złego traktowania dzieci zakorzenionych w normach kulturowych i hierarchicznych relacjach. W tekście omówione zostały definicje adultyzmu funkcjonujące w literaturze przedmiotu, jego przejawy w rodzinach oraz instytucjach takich jak szkoła i system prawny. Artykuł uwzględnia także głosy krytyczne, wskazujące na specyfikę relacji dorosły – dziecko oraz wynikającą z niej potrzebę ochrony, która komplikuje jednoznaczne kwalifikowanie adultyzmu jako dyskryminacji. Analiza zmierza do wypracowania bardziej precyzyjnych ram pojęciowych, pozwalających odróżnić uzasadnione działania dorosłych podyktowane odpowiedzialnością od praktyk naruszających podmiotowość dziecka.

Wprowadzenie

W ostatnich dekadach na gruncie nauk społecznych pojawiło się pojęcie adultyzmu, które rozumiane jest jako dyskryminacja dzieci i młodzieży przez osoby dorosłe. Termin ten funkcjonuje w dyskursie akademickim oraz wśród aktywistów, zabiegających o podmiotowość i prawa dzieci, gdzie bywa zrównywany z innymi formami dyskryminacji m.in. rasizmem, seksizmem czy ageizmem. Zarówno zasadność, jak i adekwatność ujmowania relacji dorosły – dziecko w takiej perspektywie są przedmiotem sporów i kontrowersji. Celem tego artykułu jest analiza pojęcia adultyzmu, kontekstów, w jakich to pojęcie było stosowane, oraz sprawdzenie w jakim stopniu uzasadnione jest odnoszenie go do dyskryminacji dzieci.

Uwagi terminologiczne

W analizie aduptyzmu istotnym aspektem jest doprecyzowanie podstawowych pojęć, które pojawiają się w niniejszym opracowaniu. W szczególności ważne jest odróżnienie dyskryminacji od terminów pokrewnych, tj. prześladowania, marginalizacji czy wykluczenia społecznego. Dyskryminacja odnosi się do nierównego traktowania jednostek ze względu na nieobiektywne kryterium, które jest od nich niezależne (Głogowska, 2015). Prześladowanie wiąże się z uporczywym i intensywnym działaniem, które nacechowane jest nękaniami lub przemocą. Marginalizacja to działanie, którego celem jest ograniczenie uczestnictwa w życiu społecznym, podczas gdy wykluczenie społeczne polega na braku możliwości partycypacji w społeczeństwie nie z własnej woli, a z powodu barier i nierówności. Rozróżnienie tych pojęć pozwala na lepsze uchwycenie specyfiki zjawiska aduptyzmu.

Historia i kontekst pojęcia aduptyzmu

Pierwsze użycie słowa „aduptyzm” odnotowano w roku 1903. Pojawiło się ono w książce P. Du Boisa pt. *Fireside Child Study: The Art of Being Fair and Kind*. Użyte zostało w kontekście władzy nad dziećmi, którą posiadali dorośli z racji swej pełnoletniości warunkującej w sposób naturalny ich autorytet (Gołaczowska-Kaczan, 2024). Współczesne znaczenie terminowi „aduptyzm” nadał psycholog Jack Flasher w swoim artykule „Adultism”, opublikowanym w 1978 r. Autor dopatrywał się związku pomiędzy występowaniem u młodzieży zachowań dyssocjalnych i ryzykownego używania substancji, tj. alkohol czy narkotyki, a doświadczeniem nadużywania wobec nich władzy przez osoby dorosłe. Postawę pełnoletnich, która manifestuje dominację nad dziećmi nazwał aduptyzmem (Flasher, 1978). Flasher wskazywał na fakt, że młodzi ludzie ze względu na mniejszy zakres władzy są niewłaściwie traktowani przez starszych od siebie. Taki stan rzeczy sprzyja jego zdaniem tworzeniu warunków, w których silniejszy dorosły niesprawiedliwie przejmuje władzę nad słabszymi. Taka dominacja osób starszych nad dziećmi powoduje negatywne konsekwencje dla ich przyszłości: niską samoocenę i poczucie sprawczości oraz ograniczanie naturalnego rozwoju (Flasher, 1978).

W latach 80.–90. XX w. tak rozumiana koncepcja aduptyzmu była rozwijana, a jedną z najbardziej znanych postaci, która się tym zajmowała, był John Bell, dyrektor ds. rozwoju kompetencji przywódczych w YouthBild w USA. Twierdził on, że aduptyzm wyrażający się w nadużyciach władzy wobec dzieci wynika z przekonania, że dorosłe osoby są lepsze od dzieci (Bell, 1995). Autor w sposób szczególny akcentował, że złe traktowanie młodocianych jest wzmacniane przez prawo, instytucje społeczne, obyczaje oraz tradycje. Przywoływany wcześniej Flasher powodów niesprawiedliwego traktowania dzieci doszukiwał się raczej w źle realizowanej intencji ich nadmiernej ochrony (Flasher, 1978), Bell natomiast wskazuje na brak szacunku dorosłych dla niedojrzałych osobników, którzy postrzegani są jako mniej wartościowa część społeczeństwa (Bell, 1995).

Oba stanowiska koncentrują się wokół nierównowagi relacji dorosły – dziecko i dysproporcji władzy pomiędzy nimi. W polskiej literaturze naukowej, na łamach artykułu Barbary Jankowiak z 2017 roku, adultery zdefiniowany został jako uprzedzenia wobec młodych ludzi, które są silnie związane z ageizmem, czyli dyskryminacją ze względu na wiek (Jankowiak, 2017). Adultery przestał więc oznaczać – jak to było w poglądach Flashera i Bella – nadużywanie władzy wobec dziecka przez dorosłego, lecz jedną z form uprzedzeń. Autorka artykułu zauważa, że etapy rozwojowe, na których znajdują się dzieci, sytuują je w gorszej pozycji względem osób dorosłych i ta sytuacja jest w pełni akceptowana przez społeczeństwo. Według niej sprzyja powszechnej akceptacji zachowań krzywdzących młodych ludzi. Inną definicję adultery proponują Dagmara Dobosz i Katarzyna Front-Dziurkowska, które wprost uznają go za formę dyskryminacji ze względu na młodociany wiek (Dobosz, Front-Dziurkowska, 2019). Przesunięcie uzasadnienia z kategorii uprzedzenia do dyskryminacji eksponuje systemowo gorszą i podporządkowaną społeczną pozycję dzieci. Przejawy dyskryminującego podporządkowania ujawniają się zdaniem autorek artykułu w codziennych decyzjach i działaniach. Według autorek dzieci doświadczają w swoim życiu przede wszystkim adultery kulturowego, który rozumieją jako kontrola wszystkich aspektów ich życia, tj. snu, posiłków, ubrania, środowiska koleżeńskie czy edukacji. Ich zdaniem dzieje się tak ze względu na społeczną akceptację hierarchicznej relacji dorosły – dziecko, w której ten pierwszy ma wyższą rangę (Dobosz, Front-Dziurkowska, 2019).

Różnice w definiowaniu adultery przez różnych autorów doprowadziły mnie do pytania: Czy można mówić o zjawisku adultery, które ma właściwe mu cechy? Czy raczej o określeniu odnoszącym się do relacji dorośli dzieci – podstawowej dla jednostek i społeczeństwa relacji, której różne konteksty wartościowania wysuwane są na pierwszy plan. Ostatnie z przywołanych autorek patrzą na nierównowagę tej relacji w perspektywie dyskryminacji. Dlatego warunkom dyskryminacji poświęcę więc uwagi w następnej części.

Dyskryminacja i jej cechy charakterystyczne

Aby rozpatrywać adultery w kategorii dyskryminacji, należy w pierwszej kolejności ustalić kryteria, które powinno spełnić zjawisko, które chcemy tak sklasyfikować. Słowo „dyskryminacja” pochodzi od łacińskiego „discriminatio”, które oznacza ‘rozdzielać’ czy ‘oddzielać’ (Winiarska, Klaus, 2011). Termin dyskryminacja jest odnoszony do nierównego traktowania ze względu na określoną cechę. Może przybierać formę marginalizacji i wykluczania społecznego jednostek lub grup (Centeno, 2010). Podstawą do uznania zachowania za dyskryminujące jest podjęcie go wobec danej osoby ze względu na daną cechę biologiczną lub społeczno-kulturową. Wśród nich wyróżnić można: płeć, kolor skóry, pochodzenie etniczne, niepełnosprawność, wyznawaną religię czy poglądy polityczne (Reisigl,

2010). Autor podkreśla, że większość cech, które są powodem dyskryminacji, jest dziedziczona lub przekazywana przez przodków z pokolenia na pokolenie. Zachowania dyskryminujące wynikają często z lęku i chęci obrony siebie przed innością (Bilewicz, Mirucka, Skrodzka, Wypych, 2023). Lęk jest następstwem postrzegania odmienności jako zagrożenia dla ustalonego porządku i dlatego Inni powinni być wykluczeni ze społeczeństwa.

U podstaw tego zjawiska leży uprzedzenie, które wywodzi się ze stereotypu. Stereotyp to głęboko zakorzenione w ludzkiej świadomości pozytywne lub negatywne wyobrażenie na temat konkretnych osób, grup społecznych, zdarzeń i przedmiotów. Powstają one na skutek szybkich i powierzchownych obserwacji, a utrzymują się w świadomości ludzi dzięki dużemu ładunkowi emocjonalnemu, jaki ze sobą niosą (Orłowska, 2019). Stereotypowe patrzenie na konkretną grupę społeczną prowadzi do postrzegania jej w sposób zniekształcony. Obraz, który uzyskujemy, jest mieszaniną tego, co chcemy widzieć, jak i faktów. W konsekwencji zakorzenione stereotypy przeradzają się w uprzedzenia. Są to tendencyjne oceny grup społecznych, które sformułowane są na podstawie rzeczywistych lub wyobrażonych cech tych osób. Osądy te mogą mieć zarówno pozytywny charakter wobec własnej zbiorowości, jak i niechętnie nastawienie względem ludzi spoza tego kręgu (Kossakowska, 2006).

Na podstawie tych informacji można wysnuć wnioski, że aby uznać aduptyzm za formę dyskryminacji, należy przyjrzeć się temu, czy spełnia kryteria, które wynikają z definicji tego terminu. Aby tego dokonać należy zadać sobie cztery istotne pytania:

- Czy aduptyzm polega na nierównym traktowaniu dzieci względem dorosłych?
- Czy traktowanie dziecka przez osoby dorosłe wynika tylko z różnicy wieku?
- Czy aduptyzm swoje źródło ma w lęku i poczuciu zagrożenia odczuwanym przez osoby dorosłe względem dzieci?
- Czy postępowanie osób dorosłych względem dzieci wynika z uprzedzeń i stereotypów?

Ograniczanie praw i przywilejów, a może ochrona i troska o bezpieczeństwo dzieci?

Aduptyzm jest zjawiskiem o charakterze globalnym, lecz jego mechanizmy i przejawy różnią się w zależności od kontekstu kulturowego i społecznego. Autorzy, podejmujący próbę opisanie i zdiagnozowania aduptyzmu w społeczeństwie, powołują się na nierówności systemowe pomiędzy dorosłymi a dziećmi i młodzieżą. Szczególnie podkreślał ten aspekt John Bell, który porównywał kontrolę starszych nad młodymi ludźmi do funkcjonowania więźniów. Wskazywał, że dorośli mają kontrolę nad takimi częściami egzystencji swojego potomstwa, jak: jedzenie, znajomości, pory wstawania i spania czy obowiązki (Bell, 1995).

Jeśli pominiemy kwestie niedojrzałości fizycznej młodych osób i skupimy się na obszarze psychicznym, zauważymy, że nie możemy postawić znaku równości między pełnoletnimi a niepełnoletnimi. Według wiedzy zdobytej na gruncie psychologii rozwojowej wiemy, że istnieją istotne różnice pomiędzy dorosłym człowiekiem a dzieckiem. Choć człowiek rozwija się przez cały okres swojego życia, to początkowe etapy są pełne przemian i nie ma w nich dojrzałości, która przychodzi z wiekiem. Dziecko na początku swojej egzystencji musi opanować podstawowe umiejętności, aby móc być aktywnym uczestnikiem świata społecznego. Robert Haghivurst przewidział na etap dzieciństwa wiele czynności do zdobycia, jednak w kontekście ograniczania praw i przywilejów skupię się na procesach psychicznych, które w tym czasie zachodzą. Na okres 2–3 roku życia człowieka przypada czas, w którym dziecko uczy się odróżniania zła od dobra (Brzezińska, Czub, Kaczan, 2013). Jest to umiejętność szeroko wykorzystywana przez osoby dorosłe, która w przypadku dzieci nie nabrała jeszcze ostatecznego kształtu. Pozwala ona na świadome podejmowanie decyzji, a co za tym idzie, na przyjmowanie pozytywnych i negatywnych konsekwencji swoich wyborów. Wobec tego nasuwa się pytanie, czy młody człowiek powinien mieć taki sam zakres odpowiedzialności i wolności jak jego opiekun?

Chyba nikt nie odpowie na to pytanie twierdząco, lecz w codziennych sytuacjach, kiedy dziecku nie zagraża prawo do podejmowania decyzji adekwatnych do wieku i kompetencji rozwojowych, powinno mu być gwarantowane. Powinna istnieć jasna granica, w której dorosły interweniuje w wybory swojego podopiecznego w celu zapewnienia mu bezpieczeństwa zarówno fizycznego, jak i psychicznego. Ponadto kontrola rodzicielska, której poddawane jest dziecko, ma na celu ukształtowanie właściwych nawyków, zachowań i postaw, a nie skrzywdzenie go.

Rodzice są wraz ze swoim potomstwem w wielu obszarach w relacji hierarchicznej, a asymetryczność pomiędzy nimi nie jest cechą stałą. Zanika wraz z rozwojem dziecka i ustępuje ona miejsca komplementarności. Na początku życia młodych ludzi ich rodzice są zobowiązani do zapewnienia młodocianemu opieki i wychowania (Guzy-Steinke, 2014). Dorośli posiadają większy zakres władzy i odpowiedzialności, a ich postępowanie wobec swojego dziecka skutkuje zinternalizowaniem norm i zachowań, które stają się potem cechami charakteru młodych ludzi (Komorowska-Pudło, Sameluk, 2022). Oznacza to, że młodociany musi najpierw nabyć określone kompetencje od swoich opiekunów, zanim osiągnie pełną zdolność do samodzielnego podejmowania decyzji. W konsekwencji niezbędnym jest to, by rodzic miał kontrolę nad tym, co dzieje się w życiu jego dziecka, w celu ochrony przed czynnikami zagrażającymi bezpieczeństwu i prawidłowemu rozwojowi. Pojawia się wówczas pytanie, czy taka forma działania może być interpretowana jako dyskryminacja młodych ludzi? Z pewnością dla wielu ludzi odpowiedź na to pytanie jest przecząca, co wynika z hierarchicznej odpowiedzialności rodziców za dobro dziecka.

Istnieją jednak sytuacje nadużywania władzy rodzicielskiej w kontekście nadmiernej kontroli. Znowu jednak pojawia się pytanie, czy wynika ona z dyskryminacji dziecka ze względu na wiek lub czy jest ona może związana z cechami osobowościowymi rodzica? Kontrola stosowana względem dzieci w rodzinach definiowana jest jako zestaw panujących reguł, możliwość do ich negocjacji oraz stosowania dyscypliny, karania i autorytetów rodzicielskich (Przybysz-Zaremba, 2017). Podobnie jak każde narzędzie, w niekompetentnych rękach kontrola zamienia się w miecz obosieczny, prowadząc do negatywnych konsekwencji. Badania Marzeny Nowickiej wskazują, że nadmierna kontrola rodzicielska wynika z mnogości zagrożeń, które wielokrotnie nie są znane nawet dorosłym. Rodzice postrzegają swoje działania jako formę ochrony dzieci, a nie jako chęć ograniczania swobody potomstwu. Kontrola wiąże się także z poczuciem odpowiedzialności – dorośli wiedzą, że każdy czyn ma swoje konsekwencje, często niewspółmierne do popełnionego występkę. Chcą więc chronić swoje dzieci przed złymi decyzjami, które rzutować będą na ich przyszłość (Nowicka, 2024).

Źródłem nadmiernej kontroli dziecka może być również osobowość rodzica. W literaturze wskazuje się niektóre typy osobowości, które wiążą się z tendencją do nadmiernego kontrolowania potomstwa:

- matka autokratyczna, która wymaga od dziecka bezwzględного posłuszeństwa. Dziecko poddaje się jej wpływom i stara się spełnić jej oczekiwania ze względu na strach.
- ojciec rygorystyczny – odznaczający się znaczącą surowością względem potomstwa. Charakteryzuje się również wysokimi oczekiwaniami wobec swojego dziecka (Zielińska, 2012).

Postawy rodzicielskie cechujące się nadmierną kontrolą mogą wiązać się z negatywnymi konsekwencjami dla rozwoju dziecka. Podstawą tego zachowania nie jest jednak lęk przed innością, podkreślany często w definicjach dyskryminacji, lecz przede wszystkim chęć ochrony dziecka przed niebezpieczeństwem, odpowiedzialność za potomstwo czy osobowość rodzica, która może ograniczać eksplorację świata przez dziecko.

Równie istotnym czynnikiem w kontekście kontroli jest wiek dziecka. Nie jest możliwe zaniechanie nadzoru nad trzylatkiem, podczas gdy szesnastolatek będzie wymagał go od rodziców w mniejszym stopniu i w ograniczonych obszarach jego życia. Z tego wynika, że nadmierna kontrola przywoływana przez J. Bella nie jest uniwersalna dla każdego etapu dzieciństwa. W miarę upływu czasu oraz wraz ze wzrostem możliwości i kompetencji młodych w większości rodzin dochodzi do złagodzenia panujących zasad.

Wiek dziecka w kontekście relacji władzy i zależności

W literaturze poświęconej aduptyzmowi pojawiają się stwierdzenia, że wiek stał się obok płci, rasy, narodowości czy religii nowym kryterium dyskryminacji.

Pierwszym pojęciem, które połączyło dyskryminację z wiekiem biologicznym, był ageizm. Definiuje się go jako systematyczny proces tworzenia stereotypów oraz ograniczania praw i przywilejów ludziom z powodu ich starszego wieku (Szukałski, 2008). Zjawisko ageizmu w porównaniu do adultyzmu nie wzbudza tak wielu kontrowersji co do zasadności swojego istnienia. Można wskazać szereg powodów, dlaczego w powszechnej świadomości dyskryminacja osób starszych jest traktowana jako realne zjawisko, natomiast dyskryminacja dzieci bywa kwestionowana. Dzieciństwo postrzegane jest jako czas dynamicznych zmian, zmierzających ku osiągnięciu pełni dojrzałości, podczas gdy starość stanowi etap życia, w trakcie którego stopniowo słabną siły, a jego naturalnym końcem jest śmierć człowieka.

Pierwszy z tych czynników związany jest z etapem rozwojowym obu grup społecznych. Jest powszechnie wiadome, że nowo narodzone dziecko z powodu braku możliwości zaspokojenia swoich podstawowych potrzeb wymaga opieki ze strony dorosłych. Osoby starsze dysponują pełną lub częściową możliwością zapewnienia sobie podstawowego bytu. Ponadto natura potrzeb tych dwóch grup umiejscowiona jest na różnych poziomach piramidy Masłowa. Starsi ludzie dążą do poczucia użyteczności i bycia docenianymi przez społeczeństwo, zależy im także na poprawnych relacjach z innymi ludźmi oraz na zachowaniu możliwie największej niezależności (Pikuła, 2015). Zjawisko ageizmu w znaczącym stopniu ogranicza ostatnią z nich, budując w starszych poczucie bycia gorszym i bezużytecznym. W przypadku młodych ludzi jest odmiennie. Potrzeby małoletnich ludzi zmieniają się wraz z etapem dzieciństwa. Początkowo dziecko wymaga zaspokajania podstawowych potrzeb życiowych, tj. jedzenia czy spania, jak i potrzeby bezpieczeństwa, która realizowana jest poprzez budowanie relacji ze swoimi opiekunami (Brzezińska, 2015). Na tym etapie dziecko nie jest samodzielne w żadnym obszarze funkcjonowania, co rodzi pytanie, czy może ono doświadczać dyskryminacji ze strony dorosłych? Czy w takim kontekście ochrona i piecza sprawowana przez rodzica, który wywiązuje się w sposób zgodny z normami społecznymi, może być utożsamiana z adultyzmem?

Aby rozważyć kwestię ewentualnej dyskryminacji, konieczne jest uwzględnienie kolejnych etapów rozwojowych, a nie ograniczanie się do jednego z nich. Wraz z biegiem lat dziecko nabywa coraz to szersze kompetencje w funkcjonowaniu w świecie społecznym i materialnym. Stopniowo staje się samodzielne w wykonywaniu codziennych czynności, tj. spożywania posiłku czy ubierania się. Coraz wyraźniej manifestuje się również jego podmiotowość, przejawiająca się m.in. w formułowaniu opinii, które stoją w zgodzie lub sprzeczności ze stanowiskiem rodzica. Pojawia się zatem pytanie, czy w takiej sytuacji zdanie dziecka powinno być równe ze zdaniem jego dorosłego opiekuna? Anna Brzezińska twierdzi, że pozostawienie w pełni wolnej woli dziecka jest dla jego rozwoju wręcz szkodliwe. Młody człowiek pozbawiony granicy postawionej przez dorosłego uczy się wymuszać oczekiwane zachowania ze strony otoczenia, przejmując rolę zarządzającego swoim środowiskiem (Brzezińska, 2015). Ważne jest, aby umożliwić dziecku

możliwość eksploracji świata, stwarzając możliwości do budowania autonomii przy zachowaniu adekwatnego nadzoru i wsparcia ze strony dorosłych.

Wraz z dorastaniem dziecka poszerza się zakres jego swobody, a jednak dorośli starają się uchronić je przed podejmowaniem zachowań ryzykownych, które mogą rzutować na jego dalsze życie. Granica pomiędzy uzasadnionym strachem o los młodego człowieka a naruszaniem jego wolności i prywatności jest cienka i trudna do uchwycenia. Nie można jednak pominąć sytuacji, w których działania dorosłych wykraczają poza rodzicielską troskę, prowadząc do ograniczania autonomii dziecka, co może przybierać formę dyskryminacji.

Uprzedzenia i stereotypy jako źródła aduptyzmu

Sposób, w jaki dorośli postrzegają dzieci, stanowi istotny kontekst dla analizy zjawiska aduptyzmu. W wielu przypadkach obraz młodych ludzi opiera się na uproszczonych przekonaniach i schematach, które mogą przybierać postać uprzedzeń. W literaturze przedmiotu podkreśla się powtarzalność deprecjonujących komunikatów kierowanych pod adresem dzieci. Przykłady takich wypowiedzi przytacza J. Bell, a w celu przejrzystej analizy można poddać je kategoryzacji.

Pierwszą grupę stanowią komunikaty podkreślające młody wiek dzieci, np. „Jesteś taki mądry jak na 15 lat!” czy „Jesteś za młody”. Te wypowiedzi, choć sytuują dzieci w kategorii niedojrzałych, wcale nie muszą oznaczać intencji ich upokorzenia czy umniejszenia ich wartości. Mogą one pełnić funkcję ochronną w sytuacjach, gdy młody człowiek podejmuje działania zarezerwowane dla dorosłych. Z drugiej strony, nie pozostają one jednak bez pejoratywnego wydźwięku, wskazując, że dziecko jest istotą niekompletną. Opiekunowie często posługują się takimi komunikatami wobec podopiecznych, by nie musieć tłumaczyć i argumentować swojego stanowiska. Takie sytuacje ukazują zarówno przekonanie dorosłego o dziecku, które nie rozumie świata, jak i jego braki w umiejętnościach wychowawczych.

Tabela 1. Kategorie komunikatów aduptystycznych

Przykład komunikatu	Kategoria komunikatu
„Jesteś tak mądry jak na 15 lat!”; „Jesteś za młody”.	Podkreślenie młodego wieku dziecka
„Nie dotykaj, bo potłuczysz”; „I tak tego nie zrozumiesz”.	Wskazanie niekompetencji młodego człowieka
„Idź do swojego pokoju”; „Nie waż się więcej krzyczeć na swoją mamę (krzycząc)”.	Rozkaz bez merytorycznego uzasadnienia
„To tylko młodzieńcze zauroczenie”; „Co ty wiesz? Jeszcze niczego w życiu nie doświadczyłeś!”; „Jesteś taki dziecinny!”.	Umniejszenie doświadczeniom, emocjom oraz uczuciom dzieci

Przykłady komunikatów za: Bellem (1995).

Drugą grupę komunikatów stanowią wypowiedzi podkreślające niekompetencje dziecka, tj.: „Nie dotykaj tego, bo potłuczysz” czy „I tak nic nie rozumiesz!”. U podstaw tych słów leży przekonanie, że dzieci pojmują świat w sposób ograniczony, a tym samym nie należą im się szczegółowe wyjaśnienia. Tego rodzaju komunikaty mogą budować w młodym człowieku poczucie bycia niewystarczającym i zmarginalizowanym przez starszych. Opierają się one na uproszczonej wizji dzieci i młodzieży jako mało rozwiniętej formie człowieka, która nie uwzględnia ich indywidualnego potencjału. W konsekwencji mogą sprzyjać nadmiernie zachowawczemu stawianiu granic, tworząc wokół młodych ludzi bańkę informacyjną i doświadczalną.

Trzecią grupę wypowiedzi tworzą rozkazy dorosłych pozbawione merytorycznego uzasadnienia np.: „Idź do swojego pokoju!”, „Nie waż się więcej krzyczeć na swoją mamę! (krzycząc)”. W tego typu komunikatach dostrzec można lekceważenie młodych ludzi i ich kompetencji do rozumienia sytuacji oraz powielenie stereotypu niekompetentnego dziecka. Przez takie sformułowania uwidacznia się hierarchiczność relacji, w której znajduje się młody człowiek. To dorosły ma ostatnie słowo w omawianej kwestii, a dziecko ma za zadanie je uszanować i podporządkować się mu.

Ostatnią grupę komunikatów, która wyróżniona została na podstawie przykładów Bella, stanowią wypowiedzi umniejszające uczuciom, wyobrażeniom i działaniom podejmowanym przez dzieci i młodzież, tj. „To tylko młodzieńcze zauroczenie” lub „Co ty wiesz? Jeszcze niczego w życiu nie doświadczyłeś!”, „Jesteś taki dziecinny!” (Bell, 1995). Dorośli, posługujący się tego typu sformułowaniami, deprecjonują wartość przeżyć dzieci oraz marginalizują ich potrzeby emocjonalne. Postawy te wynikają często z przeświadczenia, że młodzi ludzie są niewystarczająco kompetentni, aby móc przeżywać i czuć. W ich tle dostrzec można stereotyp młodego człowieka zbyt niedojrzałego do przeżywania prawdziwych uczuć. Tymczasem prawidłowy rozwój emocjonalny wymaga akceptacji doświadczeń i stanów dziecka ze strony dorosłego otoczenia (Kubiak, 2022). Jednym z podstawowych celów opieki i wychowania jest zapewnienie jak najlepszych warunków do eksploracji świata, w tym także przeżyć wewnętrznych i relacji społecznych.

Analiza przytoczonych przez Bella komunikatów ujawnia obraz stereotypowego młodego człowieka jako osoby niedoświadczonej, nieposiadającej wiedzy o życiu, ani zdolności dojrzałego przeżywania stanów wewnętrznych. Co więcej, stereotyp ten przeradza się w uprzedzenie, ponieważ staje się on konkretnym działaniem podszytym reakcją emocjonalną. Dorośli faktycznie posługują się takimi sformułowaniami wobec dzieci i młodzieży, a praktyka ta nie wzbudza oporu społecznego, jak w przypadku dyskryminacji innych grup ludzi. Wskazuje to na silne zakorzenienie obrazu małoletnich jako mniej wartościowych w społeczeństwie. Jednocześnie ujawnia potrzebę podejmowania działań pedagogicznych, które wspierałyby ich rozwój i poszerzały świadomość opiekunów w zakresie komunikacji i wiedzy o zmianach rozwojowych.

Adulteryzm jako systemowa dyskryminacja dzieci

W wielu definicjach dyskryminacji podkreśla się, że nierówne traktowanie ma charakter systemowy. W odniesieniu do adulteryzmu wskazuje się placówki oświatowe jako przestrzeń, w której może on występować (Jankowiak, 2017). John Bell również identyfikuje szkoły jako miejsca, gdzie młodzi mogą doświadczać niewłaściwego traktowania, przejawiającego się m.in. w krzykach nauczycieli, niesprawiedliwych karach oraz braku wpływu na kluczowe decyzje dotyczące ich funkcjonowania szkolnego (Bell, 1995). Warto jednak rozważyć, w jakim stopniu na wszystkie wymienione kwestie ma wpływ nauczyciel czy rodzic, a w jakim uwarunkowania systemowe. System oddziałuje bowiem na wszystkie jednostki, które w nim funkcjonują, często ograniczając autonomię także pedagogom poprzez określanie ram ich działania. Pracownicy szkół podobnie do dzieci doświadczają zachowań, które mogą być interpretowane jako przejawy braku szacunku: hałasowanie, przeszkadzanie w pracy czy tworzenie bałaganu. W takich warunkach nauczyciele posługują się metodami dyscyplinującymi – choć te nie zawsze są optymalne, mają na celu zapewnienie odpowiednich warunków do prowadzenia zajęć. Niemniej jednak manifestują one hierarchiczność relacji dorosły – dziecko, w której to uczeń musi bezwzględnie podporządkować się zdaniu osoby pełnoletniej, a jego głos traktowany jest jako mniej ważny.

Za czynnik sprzyjający dyskryminacji dzieci Bell uważa także akty prawne, które różnicują sytuacje młodszych, jak i starszych uczestników społeczeństwa (Bell, 1995). W istocie istnieją znaczące rozbieżności między zakresem uprawnień, które posiadają osoby dorosłe, a tym, którego nie mają młodzi ludzie, np. głosowanie w wyborach czy możliwość zakupu tytoniu lub alkoholu. Rozwiązanie to nie wzięło się z intencji pozbawienia dzieci określonych praw, a z troski o ich rozwój i bezpieczeństwo. Jednocześnie młodzi ludzie korzystają z rozwiązań prawnych o charakterze ochronnym, np. kodeks karny przewiduje wyższe i surowsze kary dla pełnoletnich obywateli, podczas gdy w przypadku wykroczeń popełnionych przez potomstwo odpowiedzialność i karę ponosi rodzic. Ustanowienie pełnej równości prawnej mogłoby poskutkować zwiększeniem skali popełnianych zachowań ryzykownych u dzieci i młodzieży, którzy nie dysponują kompetencjami poznawczymi i społecznymi umożliwiającymi podjęcie odpowiedzialnej decyzji.

Wśród autorów zajmujących się adulteryzmem wskazuje się także na wykluczenie społeczne dzieci w ujęciu dystrybucyjnym, które polega na ograniczeniu dostępu do zasobów społecznych, tj. pracy, świadczeń socjalnych, służby zdrowia czy edukacji (Dobosz, Front-Dziurkowska, 2019). Szczególną rolę odgrywa tutaj dostęp do przestrzeni publicznej, w której pojawiają się strefy tylko dla dorosłych. W praktyce obejmuje to m.in. hotele, kawiarnie, a nawet pewne formy transportu, do których dzieci nie mają wstępu. Zjawisko to wzbudza wiele kontrowersji w społeczeństwie. Jedna strona uzasadnia takie rozwiązanie chęcią odpoczynku z dala od głośniego zachowania. Inni twierdzą, że zakazywanie wstępu do publicznych

przestrzeni jest formą segregacji ludzi, która przypomina rasizm. Dzieci są integralną częścią społeczeństwa i powinny mieć możliwość uczestnictwa w jego życiu. Ich obecność w miejscach publicznych jest konieczna, by zdobyć kompetencje i umiejętności umożliwiające harmonijne koegzystowanie z innymi ludźmi w tych przestrzeniach. Zwolennicy stref wolnych od młodych ludzi wskazują, że ich obecność wiąże się z łamaniem ustalonych zasad współistnienia w jednej przestrzeni. Podkreśla się przy tym, że opiekunowie dzieci nie zwracają uwagi na ich niestosowne, a czasami nawet nieznosne zachowanie, podczas gdy dla otoczenia jest ono znacząco uciążliwe. W tym kontekście pojawia się pytanie, czy tworzenie stref wolnych od dzieci wynika z uprzedzeń dorosłych względem młodych ludzi czy też z niewystarczającego przestrzegania norm zachowania w miejscach publicznych, które powinny być przekazywane i utrwalane w procesie wychowania. Ponadto wykluczenie dzieci z miejsc publicznych nie rozwiąże problemu ich nieumiejętności przestrzegania zasad współżycia społecznego, a odbierze możliwość ich nabycia, co należy uznać za dyskryminujące.

Adultryzm w kontekście zmian w postrzeganiu pozycji dziecka

Analizując zjawisko adultryzmu, warto odwołać się do zmian zachodzących w postrzeganiu dziecka i dzieciństwa, które dokonały się w naukach społecznych. W świecie społecznym i kulturowym dziecko często opisywane jest poprzez pryzmat dychotomicznej relacji dorosły – dziecko oraz wynikających z niej par opozycyjnych cech, które są przypisywane tym jednostkom. Natomiast socjologia dzieci i dzieciństwa poddaje refleksyjnej krytyce te binarne uproszczenia, uwzględniając przy tym dziecięcą podmiotowość, perspektywę oraz dyskurs dzieciństwa (Brzozowska-Brywczyńska, Zalewska-Królak, 2025).

W historii społecznej dziecko odbierane było jako istota niekompletna, ułomna, wymagająca poskromienia ze strony osób dorosłych oraz niegotowa do świadomego uczestnictwa w rzeczywistości społecznej. Dziecko musiało osiągnąć określony poziom dojrzałości, aby było traktowane jak pełnoprawny człowiek. W procesie nabywania tej gotowości dorośli postrzegali dziecko jako biernego odbiorcę ich wpływu. Uczestnictwo w życiu społecznym poprzedzone było mniej lub bardziej restrykcyjnymi zabiegami i praktykami socjalizacyjnymi (Jarosz, 2019). Cechami młodych ludzi, które uznawano za wartości, były: posłuszeństwo, podporządkowanie oraz uległość. Prezentowanie własnego stanowiska, próby samodzielnego oddziaływania na rzeczywistość przez dziecko czy chęć samostanowienia odbierane były jako przejawy buntu, krnąbrności i bezczelności, które należało karcić (Miller, 1980).

Nowe podejście w socjologii zrywa z zapisanym w tradycji wizerunkiem dziecka jako obiektu socjalizacji, a postrzega je jako pełnoprawnego aktora społecznego. Zaczęto zastanawiać się i badać, w jaki sposób młody człowiek wpływa na swoje otoczenie, odgrywa swoje role społeczne oraz opisuje otaczający go

świat (Albański, 2017). Istotny akcent jest stawiany na podmiotowość dziecka oraz jego autonomię do kreowania własnego życia i świata, a także na uznanie i szacunek tych cech przez osoby dorosłe. Równolegle do nowego podejścia zaczęto również rozwijać dyskurs o małoletnich jako grupie doświadczającej dyskryminacji. Konsekwencją tych zmian jest podejście, w którym dziecko traktowane jest jako równoważny partner dla dorosłego człowieka, a relację pomiędzy nimi postrzega się jako wymianę pomiędzy równymi sobie jednostkami bez jednoznacznie określonego autorytetu (Jarosz, 2019).

Adulteryzm – między dyskryminacją a niekompetencją dorosłych

Zachowania, postawy i intencje, o których mowa była w poprzednich częściach mogą nieść za sobą negatywne konsekwencje dla dziecka w wielu obszarach rozwoju. Wśród nich wymienić można:

- ograniczenie uczestnictwa młodych ludzi w życiu społecznym,
- zahamowanie rozwoju podmiotowości,
- osłabienie poczucia sprawczości,
- utrwalenie nierówności pokoleniowych,
- możliwość wystąpienia wykluczenia społecznego.

Pojawia się zatem pytanie o ich charakter – czy można w tym kontekście nazwać je dyskryminacją najmłodszych oraz czy pojęcie adulteryzm jest adekwatne i potrzebne? Termin ten ujmuje wcześniej niedostrzegane zachowania dorosłych wobec dzieci, które były powszechnie akceptowane przez społeczeństwo. Może być także interpretowany jako przejaw deficytów w kompetencjach dorosłych do budowania zdrowych relacji z dziećmi w dynamicznie zmieniającym się świecie, w którym słabną tradycyjne normy. Współczesny świat z jednej strony charakteryzuje się jednoczesnym wzrostem akceptacji dla różnorodności, a z drugiej nasileniem się przemocy i coraz dalszym przesuwaniem się granic przyzwoitości, zwłaszcza w świecie wirtualnym i mediach społecznościowych.

Adulteryzm stanowi formę dyskryminacji ze względu na różnicowanie pozycji dorosłych i dzieci, pomimo że nie wynika on z lęku przed „innością” młodych ludzi. Postawy rodziców częściej motywowane są troską i strachem o rozwój dziecka oraz chęcią zapobiegnięcia potencjalnym zagrożeniom. Nie zawsze są one jednak adekwatne i rozsądne. Istnieją sytuacje, w których rodzice w rażący sposób naruszają autonomię młodych ludzi – takie działania należy uznać za dyskryminujące i adulteryzyczne, a także stanowczo się im sprzeciwiać. Adulteryzm opiera się na uprzedzeniach i stereotypach na temat młodych ludzi oraz przejawia się w zachowaniach i komunikacji starszych osób. W wielu przypadkach wskazana jest edukacja opiekunów, rodziców i wychowawców w zakresie stawiania granic w sposób wspierający rozwój dziecka i nienaruszający jego podmiotowości. Doświadczenia życiowe dorosłych ludzi stanowią niewątpliwą zasobę, pozwalającą identyfikować zagrożenia i przewidywać konsekwencje ich bagatelizacji.

Jednocześnie ważne jest wzmacnianie kompetencji komunikacyjnych u starszych, tak aby wspólny dialog opierał się na wzajemnym szacunku.

Dyskryminacja wiąże się z odbieraniem praw i przywilejów, podobny mechanizm występuje w przypadku zjawiska adulyzmu. Należy jednak odróżnić sytuacje, w których ograniczenia wynikają z negatywnej oceny danej cechy, od tych, które motywowane są troską o bezpieczeństwo i rozwój osób mogących narazić się na krzywdę w wyniku korzystania z pełni swobód.

Problem nadmiernej kontroli dorosłych wobec dzieci i młodzieży pozostaje istotny, jednak nie każdą jego formę można jednoznacznie interpretować jako przejaw dyskryminacji. W wielu sytuacjach bardziej zasadne wydaje się wzmacnianie świadomości rodziców i opiekunów oraz rozwijanie ich kompetencji wychowawczych niż jednoznaczne kwalifikowanie tych działań w kategoriach praktyk dyskryminacyjnych.

Wiek dziecka nie jest stałą cechą – dzieciństwo składa się z etapów, które dynamicznie zmieniają zakres kompetencji młodego człowieka. Do momentu osiągnięcia dojrzałości dorośli sprawują nad nim opiekę i ponoszą za niego odpowiedzialność. Lekceważenie sygnalizowanych przez dziecko potrzeb oraz bagatelizowanie jego uczuć nie znajduje uzasadnienia w autorytecie dorosłych; przeciwnie, obszary te wymagają szczególnej troski i szacunku. Nie można jednak zapominać, że w procesie wychowania konieczne bywa stawianie granic. Ma to szczególne znaczenie w sytuacjach, kiedy brak reakcji osoby starszej powoduje utrwalanie niepożądanych stereotypów na temat młodych ludzi. Nie należy jednak całkowicie ograniczyć autonomii dziecka, które dopiero poznaje świat i kształtuje swoją tożsamość.

Czy adulyzm jest dyskryminacją dzieci ze względu na ich wiek? Z pewnością posiada różnicujący charakter, który jest typowy dla zjawisk dyskryminacyjnych. Ponadto podejmowanie tematu adulyzmu przypomina, że młody człowiek jest podmiotem, a nie przedmiotem oddziaływań wychowawczych, oraz że dla dobra jego rozwoju nie należy go nadmiernie kontrolować, umniejszać jego doświadczeń ani utrzymywać przekonania o jego niekompetencji. Jest to również ważny obszar refleksji i badań – dobrze opisany i zdefiniowany może przyczynić się do poprawy praktyki opiekuńczo-wychowawczej. Warto przyrzeć się głębiej jego obecności w placówkach edukacyjnych, np. w kontekście relacji nauczyciel – uczeń czy choćby reprodukcji hierarchii wieku przez szkołę. Istotną kwestią do eksploracji jest wpływ adulyzmu na dobrostan psychiczny dzieci – w jaki sposób wpływa na poczucie sprawczości oraz internalizację stereotypów na swój temat. Szczególnie niedostatecznie eksplorowanym obszarem pozostaje adulyzm w polityce publicznej. Wskazane jest sprawdzenie, w jaki sposób konstruowane jest prawo, jaki jest poziom uznawanej autonomii dziecka oraz jak reprezentowany jest głos młodych ludzi. W dobie rosnącej popularności mediów społecznych istotna jest analiza stereotypów na temat młodych ludzi, które utrwalane są w przestrzeni internetowej oraz narracji na ich temat.

Adultery, though it is a socially normalized phenomenon, constitutes a significant challenge for contemporary pedagogy and the practice of caregiver-educational care. Reflection on its manifestations allows us to notice how important it is to build relationships of adults with children and youth based on respect, dialogue and recognition of their subjectivity. Resistance to adulthood does not mean rejection of the role of the older person as a caregiver and a guide, but it consists in the conscious shaping of the space, in which the voice of the young is treated seriously, and their experiences and life are taken into account with due attention and consideration. This practice will be the result of a better understanding of needs and mutual respect between generations.

Bibliografia

- Bell, J. (1995). *Understanding adulthood: A major obstacle to developing positive youth-adult relationships*. Somerville, MA: YouthBuild USA.
- Bilewicz, M., Mirucka, M., Skrodzka, M., Wypych, M. (2023). Psychologiczne konsekwencje dyskryminacji. W: M. Bilewicz, J. Olko (red.), *Mniejszości i ich języki wobec kryzysu*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Brzezińska, A. (2015). *Niezbędnik dobrego nauczyciela*, seria III, tom I. Warszawa: Wyd. IBE.
- Brzezińska, A., Czub, M., Kaczan, R. (2013). *Dziecko przedszkolne. Jakie jest? Jak możemy wspierać jego rozwój*. Warszawa: Wyd. IBE.
- Brzozowska-Brywczyńska, M., Zalewska-Królak, A. (2025). Socjologia dzieci i dzieciństwa – Pola Badawcze. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, s. 3–9.
- Centeno, M.A (2010). *Discrimination in an Unequal World*. Oxford: Wyd. Oxford Academic.
- Dobosz, D., Front-Dziurkowska, K. (2019). Adultery – próba sygnalizacji zjawiska na podstawie badań własnych. *Kultura i Edukacja*, 1(123), s. 197–215.
- Flasher, J. (1978). Adultery. *Adolescence*, 13(51), s. 517–523.
- Głogowska, M. (2015). Obiektywne różnicowanie pracowników a sprawy z zakresu dyskryminacji płacowej ze względu na płeć. *Ius Novum*, 3, s. 85–105.
- Gołaczowska-Kaczan, E. (2024). Problematyka ageizmu na rynku pracy w świetle wyników analizy bibliometrycznej. *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, 5, t. 159, s. 11–23.
- Guzy-Steinke, H. (2014). Relacje rodziców i dzieci w kontekście wzajemności. W: J. Brągiel, B. Górnicka (red.), *Rodzicielstwo w obliczu niepełnosprawności i zaniedbania* (s. 225–235), Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Jankowiak, B. (2017). Adultery, czyli uprzedzenia przeciwko młodym ludziom. *Studia edukacyjne*, 46, s. 297–305.
- Jarosz, E. (2019). Partycypacja społeczna dzieci – współczesna odsłona dyskursu; kontekstacja i kontrdziałanie wobec społecznej ekskluzji dzieci. *Kultura i Edukacja*, 1(123), s. 27–44.
- Komorowska-Pudło, M., Sameluk, A. (2022). Komunikacja pomiędzy rodzicami a system wartości ich dzieci. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 1(49), s. 1–10.
- Kossakowska, M. (2006). O motywach sprzyjających vs przeciwdziałających powstawaniu uprzedzeń. *Psychologia społeczna*, 2 (02), s. 13–22.
- Kubiak, H. (2022). Edukacja emocjonalna dziecka a rozwój emocjonalny dziecka. *Studia Edukacyjne*, 67, s. 23–38.

- Miller, A. (2009). *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyrani* (B. Przybyłowska, tłum.). Poznań: Media Rodzina (Frankfurt am Main 1980, wyd. I).
- Olszak, M. (2017). Wpływ stereotypów na relacje społeczne (podział, mechanizmy powstawania i funkcje stereotypów). *Pedagogika filozoficzna*, 12, s. 91–99
- Orłowska, B. (2019). Stereotypy i uprzedzenia wobec Innych. *Studia – Konteksty Pogranicza*, 3, s. 11–23.
- Pikuła, N. (2015). *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Przybysz-Zaremba, M. (2017). Kontrola rodzicielska a zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży. *Pedagogika Społeczna*, 4(66), s. 133–146.
- Reisigl, M. (2010). Dyskryminacja w dyskursach. *Tekst i dyskurs – Text und Diskurs*, 3, s. 27–61.
- Szukalski, P. (2008). Ageizm jako dyskryminacja ze względu na wiek. *Starzenie się ludności Polski – między demografią a gerontologią społeczną*. Łódź: Wyd. UŁ, s. 153–184.
- Winiarska, A., Klaus, W. (2011). Dyskryminacja i nierówne traktowanie jako zjawisko społeczno-kulturowe. *Studia BAS*, 2(26), s. 9–40.
- Zielińska, A. (2017). Style wychowania w rodzinie pochodzenia a poczucie własnej wartości w relacjach interpersonalnych i radzenie sobie w sytuacjach trudnych u młodych dorosłych. *Ecologia Humana*, 2(10), s. 102–134.

ADULTISM – ANOTHER FORM OF DISCRIMINATION OR A CULTURALLY ESTABLISHED STEREOTYPE IN PARENT-CHILD RELATIONSHIPS?

Key words: adultism, discrimination against children, adult-child relationships, stereotypes about children, child's agency.

Summary: This article addresses the issue of adultism as a social phenomenon characterised by the systemic privileging of adults over children and young people. The aim of the study is to analyse whether adultism can be treated as a distinct form of discrimination, comparable to the unequal treatment of other social groups, or rather as a set of practices involving the mistreatment of children rooted in cultural norms and hierarchical relationships. The text discusses definitions of adultism found in the relevant literature, its manifestations within families and in institutions such as schools and the legal system. The article also takes into account critical perspectives highlighting the specific nature of adult – child relationships and the need for protection arising from them, which complicates the unequivocal classification of adultism as discrimination. The analysis aims to develop a more precise conceptual framework, enabling a distinction to be made between justified actions by adults dictated by responsibility and practices that infringe upon the child's agency.

Dane do korespondencji:

mgr Anna Badura

Uniwersytet Łódzki

e-mail: anna.badura@now.uni.lodz.pl

POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW

Mirostaw Kisiel

ORCID 0000-0003-2002-0116

STARSI DOROŚLI JAKO ODBIORCY SZTUKI MUZYCZNEJ – DOŚWIADCZENIA ESTETYCZNE SŁUCHACZY UNIWERSYTETU TRZECIEGO WIEKU

Słowa kluczowe: starsi dorośli, Uniwersytet Trzeciego Wieku, edukacja muzyczna dorosłych, odbiór sztuki muzycznej, doświadczenia estetyczne, uczestnictwo w kulturze.

Streszczenie: Celem pracy jest ukazanie osób w wieku senioralnym jako aktywnych odbiorców sztuki muzycznej oraz analiza znaczenia edukacji muzycznej starszych dorosłych realizowanej w ramach Uniwersytetu Trzeciego Wieku dla kształtowania ich doświadczeń estetycznych. W części teoretycznej senior został ujęty jako podmiot posiadający biografie muzyczne, preferencje estetyczne i zasoby pamięci kulturowej. W części empirycznej zastosowano jakościową strategię badawczą, umożliwiającą rekonstrukcję indywidualnych doświadczeń związanych z odbiorem muzyki. Wyniki badań wskazują, że edukacja muzyczna sprzyja pogłębieniu przeżyć estetycznych, rozwijaniu kompetencji kulturowych oraz świadomemu uczestnictwu w kulturze. Edukacja muzyczna w ramach UTW pełni także funkcję społeczną i wspierającą aktywność podmiotową osób starszych.

Wprowadzenie

Sztuka jako dziedzina aktywności artystycznej, oparta na doświadczeniu emocjonalnym i wrażeniowym, od wieków stanowi przestrzeń kształtowania wrażliwości estetycznej człowieka. Kontakt z dziełem sztuki integruje sferę poznawczą i uczuciową, sprzyjając zarówno intensyfikacji przeżyć, jak i osiąganiu wewnętrznej równowagi. Kompetencje odbioru sztuki, rozwijane od wczesnych etapów życia, zachowują trwałość także w dorosłości, wpływając na preferencje, gusty oraz

sposoby interpretowania wartości artystycznych. W tym kontekście wprowadzanie starszych dorosłych (seniorów) w świat wartości estetyki muzycznej można postrzegać jako naturalną kontynuację rozwoju wrażliwości, a jednocześnie jako działanie wspierające dobrostan psychiczny i społeczny. Muzyka, ze względu na bezpośredni charakter oddziaływania, stymuluje pamięć, doświadczenia biograficzne, procesy poznawcze oraz strefę emocjonalną, stając się przestrzenią refleksji i integracji w późnej dorosłości. Celem pracy jest ukazanie muzyki jako obszaru aktywności poznawczej, emocjonalnej i społecznej starszych dorosłych oraz jako ważnego medium spotkania z pięknem. Zastosowana strategia narracyjna umożliwiała poznanie indywidualnych historii kontaktu seniorów z muzyką inspirowanych zajęciami i imprezami artystycznymi Uniwersytetu Trzeciego Wieku (UTW).

Jesień życia etapem aktywnego rozwoju estetycznego

Współcześnie jesień życia człowieka postrzegana jest jako pełnosprawny etap, otwarty na rozwój, refleksję i pogłębianie doświadczeń. Optyka ta pozostaje w opozycji do rutynowych określeń jako czasu wycofania i ograniczeń (Szukalski, 2008). W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera rozwój estetyczny, który w okresie późnej dorosłości może przybierać nowe, dojrzałe formy. Wrażliwość na piękno, zdolność do kontemplacji sztuki oraz świadome przeżywanie wartości estetycznych nie ulegają osłabieniu wraz z wiekiem. Często wprost przeciwnie zostają wzbogacone o życiową mądrość, emocjonalną dojrzałość oraz bogactwo osobistych doświadczeń (Dymara, 2010). Osoby starsze dysponują niepowtarzalnym potencjałem odbiorczym, wynikającym z wieloletniego kontaktu z kulturą, historią i własnymi przeżyciami. Dzięki temu ich odbiór sztuki (w tym muzyki) staje się głębszy i bardziej refleksyjny (Kisiel, 2006). Estetyczne przeżycia w okresie starości często wiążą się z pamięcią biograficzną, budzą wspomnienia, sprzyjają integracji przeszłych i obecnych doświadczeń oraz pomagają w budowaniu spójnej narracji własnego życia. Sztuka w tym kontekście może stać się narzędziem samopoznania i wewnętrznej harmonii. Jak wskazuje Maria Gołaszewska (1984, s. 21), rozwój estetyczny obejmuje krąg zjawisk związanych ze sztuką, jej rozumieniem i przeżyciem oraz pięknem i twórczością. W opinii autorki stanowi jedną z możliwych dróg w dążeniu do pełnego optymalnego rozwoju. Aktywny rozwój estetyczny stanowi także istotny wymiar społeczny dla omawianej grupy społeczeństwa. Udział w koncertach, warsztatach, zajęciach artystycznych czy wykładach i prelekcjach z zakresu kultury sprzyja integracji, przeciwdziała izolacji oraz wzmacnia poczucie przynależności do wspólnoty (Słowińska, 2019). Instytucje takie jak Uniwersytety Trzeciego Wieku tworzą przestrzeń, w której estetyka łączy się z dialogiem, wymianą poglądów i wspólnym przeżywaniem piękna. Aktywność tego typu pozwala seniorom nie tylko odbierać sztukę, lecz także podejmować twórczość własną, wzmacniając dodatkowo poczucie sprawstwa i sensu życia (Wróblewski, 2016). Kontakt ze sztuką pełni także funkcję terapeutyczną,

redukuje stres, łagodzi poczucie samotności oraz pomaga w radzeniu sobie z trudnościami związanymi z przemijaniem, utratą bliskich, ograniczeniem sprawności czy niedomaganiem zdrowia (Brudek i in., 2015). Doświadczenia estetyczne mogą poprawić jakość życia, wesprzeć sprawczość poznawczą, wzmacniając pozytywny obraz własnej osoby.

Uniwersytety Trzeciego Wieku można ujmować nie tylko jako instytucje edukacyjne, lecz także jako istotne ogniwa wspierające „aktywne starzenie się” oraz budowanie sieci wsparcia społecznego. W perspektywie gerontologii społecznej stanowią one przestrzeń sprzyjającą przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu, stymulowaniu aktywności oraz redefiniowaniu późnej dorosłości jako etapu dalszego rozwoju, samorealizacji i uczestnictwa społecznego (Grzanka-Tykwńska i in., 2015). Edukacja w starości jest uznawana za ważny czynnik podtrzymywania dobrostanu, sprawności intelektualnej i integracji społecznej. W ujęciu geragogicznym obejmuje ona nie tylko zdobywanie wiedzy i kompetencji, lecz także adaptację do nowych ról społecznych i charakterystycznych dla późnej dorosłości. W tym kontekście UTW należą do najbardziej rozwiniętych form edukacji senioralnej, oferując zróżnicowane działania o charakterze poznawczym, społecznym i prozdrowotnym (Leszczyńska-Rejchert, 2022).

Jesień życia może być postrzegana przez wiele osób jako czas intensywnego i świadomego kontaktu z pięknem sztuki, a edukacja w starości okazuje się kluczem do zachowania sprawności umysłowej. Rozwój estetyczny w tym okresie sprzyja samorealizacji, integracji społecznej oraz zachowaniu równowagi emocjonalnej. Dzięki temu późna dorosłość staje się etapem pełnym sensu i głębokiego przeżywania wartości, które wzbogacają jednostkę, scalają grupę, budując całe środowisko społeczne. Wspieranie aktywności estetycznej osób starszych jest nie tylko wyrazem troski o ich rozwój, lecz także inwestycją w kapitał kulturowy społeczeństwa.

Muzyka nośnikiem wartości estetycznych i emocjonalnych

Muzyka od wieków zajmuje szczególne miejsce w kulturze i życiu człowieka. Jest jedną z uniwersalnych form sztuki, stanowiąc nośnik wartości estetycznych i emocjonalnych. Wartości estetyczne muzyki przejawiają się w harmonii dźwięków, rytmie, melodii oraz formie utworu (Friedmann, 2018). Kompozycja muzyczna, niezależnie od epoki czy gatunku, opiera się na określonych zasadach porządku i proporcji, które wpływają na jej odbiór. Nawet bez znajomości jej języka potrafi poruszać, wzruszać i jednoczyć ludzi ponad podziałami kulturowymi, społecznymi czy pokoleniowymi. Jej siła oddziaływania wynika z połączenia walorów estetycznych z głębokim przekazem emocjonalnym (Kruczyńska i Kurkowski, 2013). Muzyka kształtuje wrażliwość estetyczną słuchacza, uczy dostrzegania subtelności brzmienia, wyrazistości metrycznych, kontrastów dynamicznych i tempa, następstwa napięć harmoniczych oraz relacji między ciszą a dźwiękiem. Obcowanie

z muzyką rozwija zdolność do kontemplacji i refleksji, a także uwrażliwia na inne dziedziny sztuki (Clemente et al., 2021). Często występuje w kooperacji z plastyką, poezją czy dramą. Równocześnie muzyka jest nośnikiem emocji, potrafi wywołać radość, smutek, nostalgię, napięcie, spokój czy euforię. Oddziałując na emocje wywołuje reakcje psychiczne i fizjologiczne (przyspieszone bicie serca, dreszcze, ukojenie). Muzyka pomaga w przeżywaniu i porządkowaniu emocji, stając się formą intymnego dialogu między twórcą, wykonawcą a odbiorcą (Mika, 2009). Istotnym aspektem muzyki jako nośnika wartości emocjonalnych jest jej zdolność do budowania wspomnień i tożsamości. Utwory muzyczne często towarzyszą ważnym momentom życia człowieka: uroczystościom, przełomowym wydarzeniom czy codziennym doświadczeniom. Dzięki temu muzyka nabiera osobistego znaczenia, stając się nośnikiem indywidualnych przeżyć. Jednocześnie pełni funkcję integrującą, łącząc ludzi poprzez wspólne przeżywanie koncertów, zbiorowy śpiew czy taniec (Rymer, 2010). Muzyka przekazuje także wartości etyczne i społeczne, ukryte w artystycznej transmisji. Pieśni patriotyczne, protest songi, utwory religijne, ludowe czy popularne niosą ze sobą określone idee i postawy, oddziałując na emocje zbiorowe. W ten sposób muzyka nie tylko wzrusza, lecz także inspiruje do refleksji, działania i budowania wspólnoty opartej na wartościach (Paolantonio et al., 2023).

Muzyka jako nośnik wartości estetycznych i emocjonalnych stanowi ważny element ludzkiego doświadczenia. Łączy w sobie piękno formy przekazu z głębią przeżyć oraz atrakcyjność odbioru, wpływając na rozwój wrażliwości, empatii i samoświadomości. Dzięki swojej uniwersalności i sile oddziaływania muzyka pozostaje jednym z ważnych środków wyrazu ludzkich emocji oraz jednym z fundamentów kultury i sztuki.

Projekt metodologiczny badań własnych

W niniejszym projekcie badawczym zastosowano strategię jakościową, która umożliwiła pogłębione rozpoznanie zarówno jednostkowych, jak i grupowych historii kontaktu z muzyką, a także sposobów przeżywania doświadczeń estetycznych w okresie wczesnej starości. Przyjęcie tej perspektywy badawczej pozwoliło na uchwycenie subiektywnych znaczeń nadawanych muzyce przez osoby starsze oraz na rekonstrukcję ich indywidualnych doświadczeń związanych z uczestnictwem w kulturze muzycznej. Celem podjętej eksploracji było ukazanie roli edukacji muzycznej realizowanej w ramach zajęć Uniwersytetu Trzeciego Wieku w kształtowaniu i pogłębieniu doświadczeń estetycznych oraz w dostarczaniu pozytywnych przeżyć związanych z kontaktem ze sztuką muzyczną osobom w okresie późnej dorosłości, tzw. starszych dorosłych. Główny problem badawczy sformułowano następująco: *W jaki sposób starsi dorośli – słuchacze UTW – doświadczają i interpretują wartości sztuki muzycznej w swoim życiu edukacyjnym i osobistym?* Został on uszczegółowiony poprzez następujące pytania:

Jakie znaczenie badani nadają muzyce w narracjach dotyczących własnego życia? W jaki sposób edukacja muzyczna realizowana w ramach UTW sprzyja powstawaniu subiektywnie odczuwanych zmian w zakresie indywidualnej wrażliwości estetycznej? Jakie wspomnienia i refleksje rozmówcy ujawniają w swoich opowieściach, interpretując własne doświadczenia estetyczne związane z muzyką? W toku prowadzonej eksploracji zastosowano wywiad częściowo ustrukturyzowany oraz jakościowy sondaż opinii z użyciem pytań otwartych, co umożliwiło poznanie opinii, refleksji oraz indywidualnych narracji uczestników zajęć (Kubiniowski, 2010). Dobór tych technik badawczych wynikał z potrzeby uchwycenia osobistych znaczeń, emocji i interpretacji towarzyszących kontaktowi ze sztuką muzyczną. Badania terenowe przeprowadzono na obszarze Metropolii Górnośląsko-Zagłębiowskiej, w miejscowościach objętych działalnością Dąbrowskich Uniwersytetów Trzeciego Wieku (<https://wsb.edu.pl/uczelnia/universytet-trzeciego-wieku>). Obszar ten został wybrany ze względu na dostępność środowiska badawczego oraz aktywnie funkcjonującą ofertę edukacyjno-kulturalną skierowaną do seniorów. W badaniu zastosowano celowy dobór próby. Uczestnikami były osoby w wieku 60 lat i więcej, aktywnie uczestniczące w zajęciach o charakterze muzycznym, takich jak: wykłady, koncerty oraz inne wydarzenia kulturalne organizowane w ramach działalności UTW. Kryterium doboru respondentów stanowiło zarówno przynależenie do grupy osób starszych, jak i rzeczywiste zaangażowanie w praktykę edukacji muzycznej.

Aktywny senior – słuchacz i współtwórca doświadczenia edukacyjnego

W literaturze krajowej i zagranicznej można odnaleźć liczne opracowania ukazujące osoby starsze jako aktywnych uczestników procesu edukacyjnego, pełniących nie tylko rolę odbiorców treści, lecz także współtwórców doświadczeń związanych z uczeniem się. Współczesne ujęcia edukacji seniorów podkreślają ich podmiotowość, sprawczość oraz znaczenie aktywnego uczestnictwa w procesie kształcenia przez całe życie. Jak wskazuje Zofia Szarota (2023), termin „starszy dorosły” (senior) odnosi się do osoby, która ukończyła określony wiek, zazwyczaj przyjęty za początek starości (60 lub 65 lat). W wymiarze biologicznym okres ten wiąże się z postępującymi procesami starzenia się organizmu, obejmującymi stopniowe obniżenie sprawności fizycznej i funkcji poznawczych. Z perspektywy społecznej następuje transformacja ról społecznych, często związana z zakończeniem aktywności zawodowej i przejściem na emeryturę. Jednocześnie u wielu osób starszych dorosłych pojawia się potrzeba dalszego uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym i edukacyjnym, co sprzyja podejmowaniu różnorodnych aktywności w późnej dorosłości. Marcin Muszyński (2023), analizując makro-, mezo- i mikrospołeczne wymiary uczenia się przez całe życie, osadza aktywność seniorów w szerszym, europejskim kontekście polityki edukacyjnej, odwołując się do założeń gerontologii edukacyjnej. Agnieszka Szplit, Anita Garbat i Reneta Miszczuk

(2023) przedstawiają *silversów* jako osoby dążące do szeroko rozumianej integracji społecznej oraz autonomii, pragnące pełnić role użytecznych i szanowanych członków wspólnoty. Z kolei Monika Sulik (2022) podkreśla znaczenie uniwersytetów trzeciego wieku jako przestrzeni odpowiadającej na wielowymiarowe potrzeby seniorów, ujmując ich aktywność w perspektywie: poznawczej (poszukiwanie i poznanie), rozwojowej (transformacja i transgresja) oraz egzystencjonalnej (doświadczenia przemijania i utraty). W obszarze edukacji artystycznej Mirosław Kisiel (2025) wskazuje na mechanizm sprzyjający międzypokoleniowemu przekazywaniu tradycji muzycznych, analizując zjawisko transmisji kulturowej w relacjach między przyszłymi nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej a aktywnymi edukacyjnie seniorami. Problematyka promowania estetyki muzycznej wśród osób starszych podejmuje również Poensawan Maneethong (2025), zwracając uwagę na różnorodne formy aktywności muzycznej dostępne w późnej dorosłości. Autorka podkreśla jednak konieczność ich dostosowania do możliwości psychofizycznych, zainteresowań oraz gotowości edukacyjnej uczestników. Jak wskazuje także Heiner Gembris (2008), dla dobrostanu i zdrowia seniorów szczególnie korzystne okazuje się umiarkowane, spersonalizowane zaangażowanie w działalność artystyczną, zwłaszcza w kontekście amatorskiego muzykowania, które sprzyja zarówno rozwojowi kompetencji estetycznych, jak i utrzymaniu więzi społecznych.

Uniwersytet Trzeciego Wiek stanowi ważną formę instytucjonalnej aktywizacji osób starszych, której celem jest wspieranie edukacji ustawicznej, rozwoju społecznego oraz integracji środowiska senioralnego. Badana jednostka oferuje różnorodne formy działalności dydaktycznej, kulturalnej i rekreacyjnej, tworząc przestrzeń do poszerzania wiedzy, budowania relacji interpersonalnych oraz realizowania założeń aktywnego starzenia się. Wśród licznych propozycji znalazły się działania o charakterze kulturalno-edukacyjnym, obejmujące wykłady, warsztaty artystyczne oraz wyjazdy do instytucji kultury (teatrów, oper i muzeów), co umożliwia poszerzanie kompetencji kulturowych oraz kontaktów z różnorodnymi formami sztuki. Szczególne miejsce w ofercie zajmuje prowadzony cykl wykładów muzykologicznych. Obejmował on zagadnienia związane zarówno z muzyką artystyczną, jak i popularną. Tematyka wykładów koncentrowała się m.in. wokół takich problemów, jak: terapeutyczny wymiar twórczości Fryderyka Chopina, hedonistyczny, społeczny i poznawczy aspekt tańca, afirmacyjny i wspólnotowy charakter muzyki wokalne, obecność motywów górskich w twórczości kompozytorów polskich oraz kulturotwórcza rola piosenki lat 80. XX wieku. Prelekcje prowadzone były w formule wykładu tradycyjnego oraz konwersatorium, z elementami aktywizującymi uczestników. Zakładały one możliwość swobodnej wypowiedzi, udział w dyskusji, wymiany doświadczeń oraz w zależności od tematyki, wspólnego śpiewu lub prostej aktywności rytmiczno-ruchowej w pozycji siedzącej. Uzupełnieniem bloku wykładowego były zajęcia warsztatowe o charakterze wokalnym (m.in. karaoke, zespół wokalny, chór), tanecznym (zumba, taniec liniowy, potańcówki tematyczne, bale okolicznościowe)

oraz sesje muzykoterapeutyczne. Seniorzy uczestniczyli ponadto w wydarzeniach kulturalnych organizowanych poza uczelnią, w tym w spektaklach operetkowych i muzycznych, koncertach muzyki kameralnej, symfonicznej i organowej, występach zespołu pieśni i tańca oraz muzycznych spotkaniach okolicznościowych. Tak zorganizowana działalność łączyła komponent poznawczy, artystyczny i integracyjny, wpisując się w model edukacji senioralnej ukierunkowanej na podtrzymanie aktywności intelektualnej, emocjonalnej i społecznej osób starszych. Przytoczona działalność Uniwersytetu Trzeciego Wieku ukazuje, że zróżnicowana i elastyczna oferta programowa, łącząca wykłady, warsztaty, aktywność twórczą i uczestnictwo w kulturze, tworzy przestrzeń dialogu, współdziałania oraz wymiany doświadczeń. Senior (starszy dorosły) funkcjonuje w niej jako refleksyjny słuchacz, ale także jako partner w procesie kształcenia – współtworzący atmosferę zajęć, inicjujący dyskusję i wnoszący własny kapitał biograficzny. Model edukacji oparty na aktywizacji poznawczej, emocjonalnej i społecznej wpisuje się w koncepcję aktywnego uczenia się przez całe życie, ukazując późną dorosłość jako etap dalszego rozwoju, twórczości i uczestnictwa w kulturze.

Subiektywny obraz doświadczeń estetycznych badanych starszych dorosłych

Prezentowane wyniki badań zostały zgromadzone w latach 2025–2026. Materiał empiryczny miał charakter jakościowy i został pozyskany od seniorów aktywnie uczestniczących w zajęciach muzycznych i imprezach artystycznych realizowanych w ramach Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Rozmowy z uczestnikami miały charakter krótkich wywiadów indywidualnych oraz grupowych, prowadzonych w warunkach nieformalnie zorganizowanego spotkania. Taka sytuacja badawcza sprzyjała pozyskaniu wypowiedzi osadzonych w aktualnym kontekście odbioru treści muzycznych, choć jednocześnie ujawniała pewne ograniczenia związane z dynamiką komunikacji grupowej. W trakcie gromadzenia materiału empirycznego zaobserwowano bowiem zróżnicowany poziom gotowości respondentów do werbalizowania własnych przeżyć i refleksji estetycznych. Część uczestników wykazywała wyraźną powściągliwość w formułowaniu bardziej rozbudowanych wypowiedzi, szczególnie w sytuacjach grupowych. W tego typu interakcjach często dominowały osoby pełniące nieformalną rolę liderów grupy, podczas gdy pozostali uczestnicy częściej sygnalizowali aprobatę, wątpliwość lub zgodę za pomocą komunikatów niewerbalnych, takich jak mimika, gesty czy skinienia głową.

Jedno z pytań badawczych dotyczyło znaczenia, jakie starsi dorośli nadają muzyce w narracjach odnoszących się do własnej biografii. Analiza jakościowa zgromadzonych wypowiedzi wskazała, że muzyka zajmuje istotne miejsce w refleksji autobiograficznej respondentów, przy czym wyraźniejszą skłonność do rozbudowanej narracji przejawiały kobiety. Badani odwoływali się do konkretnych utworów, wykonawców oraz wydarzeń muzycznych jako punktów odniesienia

dla istotnych momentów życia, takich jak relacje rodzinne, doświadczenia edukacyjne, pasje młodzieńcze, aktywność zawodowa czy wydarzenia o charakterze historycznym. Muzyka była skonceptualizowana jako „towarzysz życia”, świadek wspomnień” czy „tło ważnych chwil”, co wskazuje na jej znaczenie w procesie organizowania doświadczeń biograficznych oraz nadawania im sensu. W narracjach rozmówców pełniła funkcję nośnika pamięci autobiograficznej – inicjowała proces przywoływania wspomnienia, intensyfikowała przeżycia emocjonalne oraz sprzyjała rekonstrukcji historii życia. Narratorzy akcentowali również regulacyjną funkcję muzyki, podkreślając jej rolę zarówno w sytuacjach radosnych (celebracja, wzmocnienie więzi społecznych), jak i trudnych (reedukacja napięcia, poszukiwanie ukojenia, budowanie nadziei). W licznych wypowiedziach obecny był wymiar tożsamościowy, ujawniający się w postrzeganiu muzyki jako czynnika integrującego przeszłość z teraźniejszością oraz umożliwiającego zachowanie poczucia ciągłości „Ja” w zmieniających się warunkach życiowych. Z perspektywy badanych muzyka nie była redukowana wyłącznie do funkcji estetycznej, lecz jawiła się jako integralny komponent biografii, współkształtujący doświadczenie egzystencjonalne, emocjonalne i społeczne jednostki. Analiza sposobu konstruowania narracji ujawniła również zróżnicowanie ze względu na płeć. Kobiety częściej podejmowały rozbudowaną, dialogiczną formę wypowiedzi, wykazując gotowość do pogłębionej autorefleksji. Mężczyźni natomiast formułowali wypowiedzi bardziej zdystansowane i skrócone, odnosząc się głównie do sytuacji funkcjonalnego wykorzystania muzyki (np. podczas prowadzenia samochodu, wykonywania prac technicznych czy odbioru przekazów audiowizualnych).

Kolejne pytanie badawcze odnosiło się bezpośrednio do edukacji muzycznej realizowanej w ramach zajęć UTW oraz jej znaczenia w subiektywnym odczuwaniu zmiany wrażliwości estetycznej jej uczestników. Uzyskany materiał narracyjny uporządkowano i przedstawiono tabelarycznie.

Analiza wypowiedzi badanych, którzy mieli możliwość wielokrotnego wskazywania preferowanych form aktywności, pozwoliła na identyfikację dominujących opinii oraz wrażeń estetycznych towarzyszących uczestnictwu w wydarzeniach muzycznych. Najwięcej wskazań uzyskał wykład muzykologiczny, który miał charakter obligatoryjny i był dostępny dla wszystkich słuchaczy, zarówno kobiet, jak i mężczyzn. Rozmówcy akcentowali przede wszystkim możliwość poszerzenia wiedzy, pogłębienia rozumienia procesów związanych z tworzeniem, wykonawstwem i percepcją muzyki, a także rozwijania kompetencji kulturowych i wrażliwości estetycznej. Drugą pod względem wskazań była aktywność taneczna, postrzegana jako forma stymulacji psychoruchowej, sprzyjająca integracji społecznej, redukcji barier psychospołecznych oraz doświadczeniu satysfakcji wynikającej z wysiłku fizycznego („pozytywnego zmęczenia”). Zainteresowanie tą formą uczestnictwa deklarowały obydwie płcie. Udział w koncertach i spektaklach muzycznych wiązał się przede wszystkim z przeżyciami emocjonalnymi, takimi jak wzruszenie i estetyczny zachwyt nad profesjonalizmem wykonawców.

Tabela 1. Aktywność i wrażenia estetyczne badanych podczas wydarzeń kulturalnych

Lp.	Wydarzenie kulturalne	Opinie i wrażenia estetyczne rozmówców
1.	wykład muzykologiczny (konwersatoryjny)	zdobycie nowej wiedzy, przypomnienie zdarzeń z lat wcześniejszych, zrozumienie wydarzeń muzycznych, interesujące spotkanie, rozwijanie wrażliwości
2.	aktywność taneczna (taniec liniowy, zumba, bale i potańcówki)	stymulowanie aktywności ruchowej przy muzyce, usprawnianie motoryki dużej i małej, dobra zabawa, przełamywanie ograniczeń, pozytywne zmęczenie, dreszcz emocji
3.	udział w koncertach, spotkaniach i spektaklach muzycznych	profesjonalne wykonanie wzruszało i zachwycało profesjonalizmem, elegancją, humor i muzyka na najwyższym poziomie, odczucie bycia częścią sztuki
4.	dyskusje (rozmowy o muzyce, wykonawcach i odczuciach własnych)	zrozumienie złożoności muzycznych, możliwość głębszego wejścia w niuanse twórcze i wykonawcze, możliwość wymiany własnych wspomnień, emocji, pobudzenie do refleksji
5.	aktywność wokalna (chór, zespół wokalny, karaoke, wspólne śpiewanie)	śpiewanie wspólne w grupie dawało poczucie jedności, praca nad głosem pozwoliła uzyskać wyższą jakość wykonania, rytmiczne piosenki dodawały energii, wywoływały wzruszenie
6.	sesja muzykoterapeutyczna	odczucie spokoju i lekkości, muzyka wywoływała pozytywne emocje, rytmiczne melodie dodawały energii i zachęcały do aktywności, muzyka dzięki wykorzystaniu różnych instrumentów była subtelna i wzruszająca

Źródło: wywiad grupowy z rozmówcami, uczestnikami muzycznych wydarzeń artystycznych UTW.

Narratorzy podkreślali wysoki poziom artystyczny wydarzeń, ich walor odświeżający oraz poczucie uczestnictwa w kulturze określanej przez nich jako „wysoka”. Dyskusje poświęcone muzyce oceniono jako przestrzeń pogłębionej refleksji, umożliwiającą lepsze zrozumienie niuansów interpretacyjnych i kontekstów twórczych, a także wymianę osobistych doświadczeń i emocji. Forma ta cieszyła się zainteresowaniem obu płci. Rzadziej wskazywano na aktywność wokalną, adresowaną do osób wykazujących określone predyspozycje i gotowość do publicznej ekspresji (głównie kobiet). Uczestniczki tej formy podkreślały znaczenie wspólnotowego wymiaru śpiewu, rozwój umiejętności emisyjnych oraz wzrost energii i motywacji. Niewiele wskazań dotyczyło sesji muzykoterapeutycznych, realizowanych w grupach mieszanych, które kojarzono przede wszystkim z doświadczeniem relaksu, poczuciem spokoju oraz pozytywnym oddziaływaniem muzyki na sferę emocjonalną.

Uzyskane wyniki wskazują, że badani słuchacze UTW wysoko wartościują ją zarówno poznawczy, jak i emocjonalno-integracyjny wymiar uczestnictwa

w kulturze muzycznej. Analizowane formy aktywności sprzyjały podtrzymywaniu sprawności intelektualnej, ekspresji emocjonalnej oraz budowaniu relacji społecznych. Aktywny senior w procesie edukacyjnym funkcjonuje jako podmiot refleksyjny i zaangażowany – z jednej strony poszukujący treści adekwatnych do własnych potrzeb poznawczych, z drugiej zaś wnoszący do wspólnoty edukacyjnej własne doświadczenie biograficzne. Partnerski model edukacji, oparty na dialogu i współuczestnictwie, sprzyja efektywności uczenia się oraz realizacji idei społeczeństwa włączającego, w którym starość postrzegana jest jako etap dalszego rozwoju, a nie wycofania z aktywności społecznej i kulturowej.

Pytanie badawcze – odnoszące się do zmiany w percepcji piękna pod wpływem kontaktu z muzyką – umożliwiło zgromadzenie materiału empirycznego od wybranej grupy respondentów. W badaniu uczestniczyli słuchacze (10 osób) aktywnie zaangażowani w większość wydarzeń muzycznych organizowanych w ramach UTW, którzy jednocześnie wyrazili gotowość do podzielenia się swoimi doświadczeniami i refleksjami. Pozyskany materiał poddano analizie, w wyniku której wyodrębniono kilka kategorii tematycznych odzwierciedlających główne wątki obecne w wypowiedziach badanych.

Pierwsza dotyczyła zmiany wrażliwości estetycznej oraz pogłębienia odbioru piękna:

Kiedyś muzyka była dla mnie tylko tłem, grała w radiu podczas gotowania czy sprzątanía. Teraz, odkąd chodzę na wykłady i koncerty w UTW, staram się słuchać jej bardziej świadomie. Zauważam detale takie jak: instrumenty, aranżację, dynamikę, sposób przekazu. Odczucie piękna przestało być czymś intuicyjnym, a stało się zjawiskiem, które chcę odkrywać i przeżywać. (Seniorka, lat 68)

Z wiekiem odbieram muzykę głębiej, może dlatego, że mam więcej czasu. W młodości liczył się tylko rytm i energia oraz dobra zabawa, dziś bardziej poruszają mnie napięcia wywołane współbrzmieniem i ciszą między dźwiękami. Bardziej świadomy kontakt z muzyką nauczył mnie, że piękno tkwi nie tylko w tym co modne, głośne i efektowne, ale też subtelne i moje. (Seniorka, lat 72)

Druga ukazała muzykę jako źródło wspomnień oraz medium powrotu do przeszłości:

Gdy słyszę piosenki z lat mojej młodości, wracają obrazy pierwszych potańcówek, zauroczenia, wyjazdów na wycieczki i wakacje. Muzyka przywołuje emocje prawie tak samo jak zdjęcia, dzięki temu czuję się spełniona, a życie ma swoje piękno. (Seniorka, lat 74)

Podczas zajęć muzycznych wspominałem moich rodziców, którzy byli wielbicielami muzyki klasycznej. W młodości tego nie rozumiałem, dziś odbieram to zupełnie inaczej. To jakby domknięcie pewnego kręgu zdarzeń, moje gusta stają się podobne. (Senior, lat 70)

Trzecia objęła ujęcie muzyki jako przestrzeni refleksji nad przemijaniem:

Muzyka poważna daje mi czas na zatrzymanie się. Kiedy słucham koncertów skrzypcowych, myślę o swoim życiu – o tym, co było trudne i co było wspaniałe. Z wiekiem piękno

przestało być tylko domeną estetyczną, a stało się dla mnie czymś duchowym. (Seniorka, lat 65)

Wcześniej piękno kojarzyło mi się z młodością, atrakcyjnym wyglądem, sprawnością. Teraz dostrzegam je w przeżywaniu chwili. Muzyka, ta w wykonaniu dojrzałych artystów, pomaga mi zaakceptować przemijanie, a omawiane biografie znanych kompozytorów pokazują, że każda fraza życia ma swój ton i swoje brzmienie. (Seniorka, lat 75)

Czwarta wskazała rozwój osobisty i otwartość na nowe doświadczenia artystyczne:

Dzięki UTW zaczęłam słuchać muzyki, która była dla mnie trudna, można rzec – niezrozumiała. Odkryłam, że piękno może być nieoczywiste, nawet trochę chaotyczne, wystarczy tylko poznać kontekst wykonania. To otworzyło mnie na inne rzeczy w życiu. (Seniorka, lat 69)

Muzyka zachęciła mnie do treningu, nauczyła cierpliwości. Kiedy na zajęciach analizujemy utwór, dostrzegam jego strukturę, sens tam, gdzie wcześniej słyszałem tylko dźwięki. To zmieniło moje podejście – teraz widzę i odbieram sztukę jako proces wzrastania, a nie tylko efekt. (Senior, lat 68)

Piąta odniosła się do wspólnotowego doświadczania piękna:

Doceniam wspólne wyjścia na koncert. Muzyka przeżywana razem smakuje inaczej. Mogę porozmawiać, wymienić się opiniami, wrażeniami, czuję więź z innymi. (Seniorka, lat 73)

Śpiewanie w zespole sprawiło, że mam satysfakcję współtworzenia czegoś. To nie tylko odbiór, ale uczestnictwo wydarzeniu. Sprawia mi to satysfakcję i wzmacnia przeżycia estetyczne. (Seniorka, lat 68)

Analiza wypowiedzi seniorów (starszych dorosłych) aktywnie uczestniczących w działaniach muzycznych wskazuje, że kontakt z muzyką wiąże się z wyraźną transformacją sposobu postrzegania piękna oraz pogłębieniem wrażliwości estetycznej. Badani opisali przejście od odbioru o charakterze użytkowym, w którym muzyka stanowiła tło codziennych czynności bądź rozrywki, ku słuchaniu uważnemu, refleksyjnemu i świadomemu. Piękno muzyki przestaje być kategorią oczywistą i jednowymiarową – zyskuje status doświadczenia estetycznego o intensywnym wymiarze emocjonalnym, duchowym i egzystencjalnym. Jednocześnie rozmówcy nie negują jej funkcji hedonistycznej, wskazując na znaczenie wydarzeń tanecznych, bali czy karaoke jako form radosnego, wspólnotowego przeżywania muzyki. Muzyka pełni w narracjach badanych istotną rolę nośnika pamięci autobiograficznej. Przywołuje wspomnienia młodości, relacji rodzinnych oraz ważnych wydarzeń życiowych, wzmacniając poczucie ciągłości i tożsamości. W tym sensie staje się medium integrującym przeszłość z teraźniejszością. Równocześnie jawi się jako przestrzeń refleksji nad przemijaniem – sprzyja namysłowi nad własnym życiem, ułatwia akceptację aktualnego stanu rozwoju oraz dostrzeganie jego swoistego, dojrzałego wymiaru piękna. Wypowiedzi uczestników ujawniły

także wspólnotowy i rozwojowy charakter doświadczania muzycznego. Udział w zajęciach i wydarzeniach muzycznych sprzyjał budowaniu więzi społecznych, pogłębieniu relacji interpersonalnych oraz otwartości na nowe formy ekspresji artystycznej i nieznane wcześniej gatunki muzyczne. Aktywne muzykowanie (np. śpiew, taniec, gra na prostych instrumentach) wzmacniała poczucie sprawstwa, kompetencji i satysfakcji z podjętego działania. W rezultacie muzyka nie tylko rozwijała kompetencje estetyczne seniorów, lecz również wspierała szeroko rozumiany rozwój osobowy.

Zakończenie

Przedstawione rozważania teoretyczne dotyczące wprowadzania starszych dorosłych w świat wartości estetycznych sztuki muzycznej, uzupełnione rekonstrukcją narracyjną wypowiedzi badanych, pozwoliły ukazać muzykę jako doświadczenie o charakterze wielowymiarowym – stanowiące przestrzeń spotkania z pięknem, z samym sobą oraz z innymi ludźmi. Analiza materiału empirycznego potwierdziła, że kontakt z muzyką nie ogranicza się do biernej percepcji, lecz obejmuje również wymiar refleksyjny, tożsamościowy i wspólnotowy. Działalność muzyczna, realizowana w różnych formach ekspresji i uczestnictwa, a także pozostająca w relacji z innymi dziedzinami sztuki (poezją, tańcem i plastyką), tworzy istotny obszar oddziaływań pedagogicznych. Sprzyja bowiem tak jak te dziedziny rozwojowi estetycznemu, edukacyjnemu i społecznemu badanych osób starszych, wzmacniając ich kompetencje kulturowe, poczucie sprawstwa oraz integrację środowiskową. W tym kontekście edukacja estetyczna, zakorzeniona w doświadczeniu, dialogu i refleksji, jawi się jako znaczący i trwały komponent współczesnej pedagogiki senioralnej. Uzyskane wyniki badań mogą stanowić wkład w rozwój gerontologii edukacyjnej oraz edukacji estetycznej, poszerzając rozumienie roli sztuki w procesie całościowego uczenia się. Inspirują także proces projektowania i modyfikowania programów muzycznych adresowanych do słuchaczy Uniwersytetów Trzeciego Wieku, z uwzględnieniem ich potrzeb rozwojowych oraz potencjału twórczego. Ponadto podkreślają znaczenie narracji badanych jako cennego źródła wiedzy pedagogicznej, wspierającego refleksję teoretyczną oraz praktykę edukacyjną i animacyjną w pracy z osobami starszymi.

Bibliografia

- Brudek, P., Kierpal, P., Gamrowska, A. (2015). Muzykoterapia jako forma wspierania rozwoju w okresie późnej starości. W: P. Burek, S. Steuden, I. Januszewska, A. Gomrowska (red.), *Oblicza starości we współczesnym świecie. Perspektywa psychologiczno-medyczna* (s. 241–255). Lublin: KUL.
- Clemente, A., Pearce, M.T., Nadal, M. (2021). Musical Aesthetic Sensitivity. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 16(1), pp. 58–73. <http://dx.doi.org/10.1037/aca0000381>

- Dymara, B. (2010). Muzyka jako wartość osobista i społeczna. W: J. Uchyla-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce*, tom 3 (s. 273–283). Katowice: UŚ.
- Friedmann, J.L. (2018). *Musical Aesthetics. An Introduction to Concepts, Theories, and Functions*, London: Cabridge Scholars Publishing.
- Gembris, H. (2008). Musical activities in the Third Age: An empirical study with amateur musicians. In: A. Daubney, E. Longhi, A. Lamont, D.J. Hargreaves (ed.), *Musical Development and Learning*. Conference Proceedings, 2nd European Conference on Developmental Psychology of Music (pp. 103–108), England: Hul: G.K. Publishing.
- Gołaszewska, M. (1984). *Zarys estetyki*. Warszawa: PWN.
- Grzanka-Tykwińska, A., Chudzicka, M., Podhorecka, M., Kędziora-Kornatowska, K. (2015). Udział w zajęciach Uniwersytetów Trzeciego Wieku a aktywny styl życia osób starszych. *Gerontologia Polska*, 23(3), s. 116–119.
- Kisiel, M. (2006). Wykorzystanie muzyki, zabawy i tańca w pracy ze słuchaczami Uniwersytetu Trzeciego Wieku. W: L. Kataryńczuk-Mania (red.), *W kręgu edukacji artystycznej i terapii* (s. 181–185). Głogów: PWSZ.
- Kisiel, M. (2025). Transmisja międzypokoleniowa kultury muzycznej w optyce przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji i aktywnych edukacyjnie seniorów. *Wychowanie w Rodzinie*, 32(4), s. 135–148. <https://doi.org/10.61905/wwr/212622>
- Kruczyńska, A., Kurkowski, Z.M. (2013). Muzyka i jej oddziaływanie na organizm człowieka, *Nowa Audiofonologia*, 2(3), s. 24–29.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia-Metodyka-Ewolucja*. Lublin: UMCS.
- Leszczyńska-Rejchert, A. (2022). Jak i dlaczego edukować do starości? – perspektywa geragoga. *Podstawy edukacji. Na jakie ważne pytania szukamy odpowiedzi?* 15, s. 147–159. <http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.11>
- Maneethong, P. (2025). Feasibility to Promote Music Aesthetics for Elderly People, *Journal of Fine Arts*, 16, no. 1, pp. 137–152.
- Mika, B. (2009). Społeczne determinanty odbioru muzyki. W: J. Uchyla-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. Wartości kształcące i kształtowane u studentów w toku edukacji szkoły wyższej*, 2 (s. 13–23). Katowice: UŚ.
- Muszyński, M. (2023). Wymiary całościowego uczenia się na przykładzie gerontologii edukacyjnej, *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, vol. 122, no. 3, s. 221–231. <https://doi.org/10.34866/8a6y-zm57>
- Paolantonio, P., Cavalli, A., Biasutti, M., Eiholze, E., Williamon, A. (2023). Building Community through higher music education; a Training program for Facilitating musical engagement among older adults. *Frontiers in Psychology*, 14, 1102446. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1102446>
- Rymer, D. (2010). Muzyka jako dialog ducha ze zmysłowością. W: J. Uchyla-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce*, 3 (s. 15–25). Katowice: UŚ.
- Słowińska, S. (2019). Aktywność kulturalna osób starszych. Pomiedzy autotelicznością a instrumentalnością. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 20, s. 383–396. <https://doi.org/10.34768/dma.vi20.33>
- Sulik, M. (2022). Uniwersytet Trzeciego Wieku w obliczu potrzeb „patchworkowo-kolażowej” starości. *Edukacja Dorosłych*, 2, s. 77–93. <https://doi.org/10.12775/ED.2022.015>

- Szarota, Z. (2023). Wyzwania dla nowej starości – esej gerontologiczny. *Studia Paedagogica Ignatiana* 26(23) [online], s. 37–60. <https://doi.org/10.12775/SPI.2023.3.002>
- Szplit, A., Garbat, A., Miszczuk, R. (2023). Zaspokajanie potrzeb seniorów poprzez udział w Uniwersytetach Trzeciego Wieku – analiza opowieści. *Edukacja Dorosłych*, 2, s. 83–99. <https://doi.org/10.12775/ED.2023.015>
- Szukalski, P. (2008). Polscy seniorzy w przyszłości. W: A. Karpiński, A. Rajkiewicz (red.), *Polska w obliczu starzenia się społeczeństwa. Diagnoza i kierunki działania* (s. 32–59). Warszawa: PAN.
- Wróblewski, J. (2016). *Uniwersytety Trzeciego Wieku kultura i rozwój*. Kraków: ProVision Solutions.

Netografia

Uniwersytet Trzeciego Wieku Akademia WSB, <https://wsb.edu.pl/uczelnia/universytet-trzeciego-wieku/nasze-universytety> [dostęp: 07.02.2026].

OLDER ADULTS AS CONSUMERS OF MUSICAL ART – AESTHETIC EXPERIENCES AMONG STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF THE THIRD AGE

Key words: older adult, University of the Third Age, music education, reception of musical art, aesthetic experiences, participation in culture.

Summary: The aim of this paper is to present older adults as active recipients of musical art and to analyse the significance of music education provided within the framework of the University of the Third Age in shaping their aesthetic experiences. In the theoretical part, the senior is approached as a subject possessing musical biographies, aesthetic preferences, and resources of cultural memory. In the empirical part, a qualitative research strategy was employed, enabling the reconstruction of individual experiences related to music reception. The research findings indicate that participation in music education fosters the deepening of aesthetic experiences, the development of cultural competencies, and conscious participation in culture. Music education within the University of the Third Age also performs a social function and supports the subjective agency of older adults.

Dane do korespondencji:

dr hab. Mirosław Kisiel, prof. UŚ

Instytut Pedagogiki, WNS

Uniwersytet Śląski w Katowicach

e-mail: mirosław.kisiel@us.edu.pl

Lucyna Łękawa

ORCID: 0009-0009-2476-0614

NARRACJE UTRATY I REKONSTRUKCJI TOŻSAMOŚCI ZAWODOWEJ NA PRZYKŁADZIE DOŚWIADCZEŃ MIGRANTÓW. ANALIZA PORÓWNAWCZA STUDIÓW PRZYPADKU

Słowa kluczowe: migracje, narracja, tożsamość zawodowa, dekwalfikacja zawodowa, hermeneutyka, biograficzne uczenie się.

Streszczenie: Autorka podejmuje problem doświadczenia pracy poniżej kwalifikacji w biografiach migrantów mieszkających w Polsce. Celem opracowania jest interpretacja narracji osób, które przed migracją wykonywały zawody wymagające wysokich kwalifikacji, natomiast po przyjeździe do Polski podjęły zatrudnienie w pracach fizycznych lub usługowych. Materiał empiryczny stanowią cztery wywiady narracyjne: z psycholożką z Ukrainy, pedagożką z Białorusi, nauczycielem matematyki z Palestyny oraz nauczycielem geografii z Włoch. Badanie ma charakter jakościowy i zostało przeprowadzone w formule analizy porównawczej studiów przypadku, przy czym interpretacja hermeneutyczna pełni rolę nadrzędną wobec porządkowania tematycznego materiału empirycznego. Analiza została osadzona w perspektywie hermeneutycznej, z odwołaniem do kategorii tożsamości narracyjnej Paula Ricoeura, rozumienia doświadczenia u Hansa-Georga Gadamera oraz pedagogicznych ujęć biografii i uznania obecnych w pracach Mirosławy Nowak-Dziemianowicz. W artykule zaproponowano kategorię analityczną utraty i rekonstrukcji tożsamości zawodowej. Narracje pokazują, że dekwalfikacja zawodowa nie sprowadza się wyłącznie do obniżenia statusu ekonomicznego, lecz dotyczy również poczucia sensu pracy, uznania społecznego oraz ciągłości biograficznej. Wyniki wskazują, że doświadczenie migracyjne prowadzi do utraty ciągłości biograficznej, osłabienia społecznego uznania oraz napięć tożsamościowych, ale jednocześnie uruchamia proces biograficznego uczenia się, umożliwiający rekonstrukcję tożsamości zawodowej. Narratorzy ujmują swoją obecną sytuację jako etap przejściowy i wiążą ją z nadzieją na zmianę położenia. Istotnym wymiarem tego procesu okazuje się biograficzne uczenie się, pozwalające na reinterpretację własnego doświadczenia oraz projektowanie przyszłości mimo aktualnych ograniczeń.

Wprowadzenie

Współczesne migracje coraz częściej obejmują osoby wysoko wykwalifikowane, które przekraczają granice nie tylko w poszukiwaniu bezpieczeństwa lub lepszych warunków życia, lecz także z nadzieją na rozwój zawodowy. Jednocześnie doświadczenie migracyjne nie zawsze prowadzi do możliwości kontynuowania dotychczasowej kariery. W wielu przypadkach wykształcenie, staż pracy oraz kompetencje zdobyte w kraju pochodzenia nie znajdują uznania w kraju przyjmującym, a migranci podejmują zatrudnienie poniżej kwalifikacji.

W polskim kontekście problem ten jest szczególnie widoczny w odniesieniu do osób wykonujących zawody edukacyjne i pomocowe. Są to profesje silnie osadzone w instytucjach, regulacjach prawnych, kompetencjach językowych oraz w społecznych formach uznania. Psycholożka, pedagog czy nauczyciel nie przenoszą się bowiem do nowego kraju jedynie z dyplomem; przenoszą także określoną tożsamość zawodową, sposób rozumienia swojej roli, sieć wartości i doświadczeń związanych z pracą z drugim człowiekiem. Kiedy możliwości wykonywania zawodu zostają ograniczone, zmianie ulega nie tylko sytuacja materialna, ale także sposób przeżywania samego siebie.

Celem niniejszego artykułu jest interpretacja doświadczeń migrantów, którzy po przyjeździe do Polski podjęli pracę wyraźnie odbiegającą od ich wcześniejszych kwalifikacji i aspiracji. Analiza opiera się na czterech wywiadach narracyjnych: z Mariią, psycholożką z Ukrainy; Leną, pedagożką z Białorusi; Omerem, nauczycielem matematyki z Palestyny; oraz Andreą, nauczycielem geografii z Włoch. W centrum zainteresowania znajduje się pytanie o to, w jaki sposób narratorzy opisują utratę możliwości wykonywania wyuczonego zawodu, jak interpretują własne położenie oraz jakie znaczenia nadają przyszłości.

Autorka osadza analizę w perspektywie hermeneutycznej. Oznacza to, że narracje nie są traktowane jedynie jako nośnik informacji o faktach biograficznych, lecz jako sposób nadawania sensu doświadczeniu. Z tej perspektywy szczególnie ważne stają się pojęcie tożsamości narracyjnej, proces biograficznego uczenia się oraz relacyjny wymiar uznania. Przyjęte ujęcie pozwala zobaczyć doświadczenie pracy poniżej kwalifikacji nie tylko jako skutek barier instytucjonalnych, ale także jako przeżycie egzystencjalne i relacyjne.

Kontekst teoretyczny

W literaturze dotyczącej migracji podkreśla się, że przepływ osób między krajami jest zarazem przepływem kapitału ludzkiego, który nie zawsze może zostać efektywnie wykorzystany w nowym otoczeniu społecznym. Mobilność międzynarodowa prowadzi do złożonych konsekwencji dla rynku pracy, polityki społecznej oraz struktury nierówności, a jednym z przejawów tych napięć jest praca poniżej kwalifikacji, określana jako occupational deskilling albo downward occupational mobility (Castles, Haas, Miller, 2014).

Zjawisko dekwalfikacji zawodowej obejmuje sytuacje, w których jednostka posiada kompetencje, wykształcenie lub doświadczenie przekraczające wymagania aktualnie wykonywanej pracy. W przypadku migrantów przyczyną takiego stanu rzeczy bywają bariery językowe, odmienne systemy kształcenia, procedury nstryfikacyjne, brak uznania doświadczenia zawodowego oraz ograniczony dostęp do zawodów regulowanych. Redukowanie problemu wyłącznie do przeszkód administracyjnych byłoby jednak niewystarczające. Dekwalfikacja dotyka również obszaru tożsamości, uznania i biograficznej ciągłości.

W tym miejscu pomocne okazuje się odwołanie do hermeneutyki. Hans-Georg Gadamer zwraca uwagę, że rozumienie nie jest mechanicznym odczytaniem faktów, ale procesem interpretacji zakorzenionym w doświadczeniu i historyczności podmiotu. Oznacza to, że doświadczenie migracyjne nie istnieje dla badacza jako gotowy przedmiot, lecz odsłania się w opowieści jednostki, która próbuje zrozumieć samą siebie pośród zmian, strat i nowych możliwości. Narracja staje się więc przestrzenią, w której dochodzi do interpretacji własnego losu (Gadamer, 2004, s. 300–320).

Takie rozumienie narracji wzmacnia koncepcja Paula Ricoeura. W książce *O sobie samym jako innym* filozof wskazuje, że tożsamość jednostki ma charakter narracyjny: człowiek rozumie siebie poprzez opowiadanie własnego życia i nadawanie mu temporalnej spójności. Tożsamość nie jest zatem stanem danym raz na zawsze, lecz efektem ciągłej pracy interpretacyjnej. W kontekście migracji oznacza to, że utrata możliwości wykonywania zawodu nie musi prowadzić do całkowitego zaniku tożsamości zawodowej; może stać się impulsem do jej przekształcenia i ponownego opowiadania siebie (Ricoeur, 2003, s. 150–170).

Do tego ujęcia dobrze przystaje pedagogiczna refleksja Mirosławy Nowak-Dziemianowicz, która akcentuje znaczenie doświadczenia, uznania oraz biograficznego uczenia się. Z jej perspektywy jednostka nie tyle „ma” doświadczenie, ile musi je interpretować, porządkować i wpisywać w narrację własnego życia. Szczególne znaczenie ma tutaj kategoria uznania: człowiek buduje siebie w relacji z innymi i poprzez społeczne potwierdzenie wartości swojej aktywności (Nowak-Dziemianowicz, 2016). Utrata możliwości wykonywania zawodu może zatem oznaczać również naruszenie relacyjnych podstaw tożsamości.

W polskiej refleksji pedagogicznej ważne miejsce zajmuje myślenie o doświadczeniu jako kategorii edukacyjnej, a także o uznaniu i relacyjnym charakterze tożsamości. Dla niniejszej analizy szczególne znaczenie ma jednak przede wszystkim koncepcja biograficznego uczenia się rozwijana przez Elżbietę Dubas. W jej ujęciu doświadczenie życiowe stanowi podstawowe źródło uczenia się dorosłych, a refleksja nad własną biografią umożliwia reinterpretację przeżywanych wydarzeń i przekształcanie sposobu rozumienia siebie. Dzięki temu doświadczenia graniczne, kryzysowe lub destabilizujące mogą stać się impulsem nie tylko do cierpienia i dezorganizacji, lecz także do rozwojowej pracy nad biografią (Dubas, Świtalski, 2011, s. 45–52).

W szerszym ujęciu andragogicznym problem uczenia się dorosłych w warunkach zmiany i nieciągłości biograficznej podejmują również Agnieszka Stopińska-Pająk oraz Adam Fabiś, wskazując na znaczenie refleksyjności, doświadczenia oraz zdolności adaptacyjnych jednostki w zmieniającym się świecie (Fabiś, Stopińska-Pająk, 2010).

W polskim kontekście doświadczenie migracyjne jako proces renegotiacji własnej drogi życiowej opisuje również Aneta Słowik. Wskazuje ona, że migracja nie jest jedynie zmianą miejsca pobytu, ale doświadczeniem reorganizującym sieci znaczeń, relacje społeczne i sposób opowiadania o sobie. To ujęcie okazuje się szczególnie pomocne wtedy, gdy badane osoby próbują zrozumieć własne położenie pomiędzy przeszłym zawodem a aktualną pracą, która nie odpowiada ich kwalifikacjom (Słowik, 2021, s. 53–69).

W niniejszym artykule pojęcia te stanowią podstawę do sformułowania kategorii analitycznej utraty i rekonstrukcji tożsamości zawodowej. Utrata dotyczy nie tylko zatrudnienia, ale także wcześniejszego statusu, znaczeń przypisanych pracy i form społecznego uznania. Rekonstrukcja odnosi się z kolei do sposobów, w jakie narratorzy reinterpreterują własne doświadczenia, uczą się funkcjonować w nowych warunkach i projektują możliwość powrotu do zawodu albo nadania nowego sensu własnej drodze życiowej.

Metodologia badań

Podstawą empiryczną artykułu są cztery wywiady narracyjne. Wybór tej metody wynika z przekonania, że doświadczenie pracy poniżej kwalifikacji wymaga rekonstrukcji nie tylko na poziomie faktograficznym, lecz również znaczeniowym. Wywiad narracyjny, rozwijany przez Fritza Schützego i szeroko omawiany w polskim obiegu naukowym przez Kaję Kaźmierską, pozwala uchwycić biografię jako proces opowiadany przez samych narratorów. Dzięki temu możliwe staje się badanie relacji między wydarzeniami życiowymi, nadawanymi im sensami oraz strukturą tożsamości (Schütze, 2012, s. 141–278).

Narratorzy zostali dobrani celowo. Wszyscy posiadają wykształcenie wyższe oraz doświadczenie zawodowe zdobyte poza Polską, a po migracji podjęli pracę niezwiązaną lub jedynie luźno związaną z wcześniejszą profesją. Różnią się krajem pochodzenia, ścieżką migracyjną oraz aktualną sytuacją zawodową, co pozwala zobaczyć wspólne wzory doświadczenia mimo odmiennych biografii.

Przyjęto strategię analizy porównawczej studiów przypadku, która umożliwia identyfikację zarówno elementów wspólnych, jak i różnic w analizowanych narracjach. Ze względu na ograniczoną liczbę przypadków badanie nie zmierza do formułowania uogólnień statystycznych, lecz do pogłębionego rozumienia doświadczeń jednostkowych oraz wyodrębnienia wzorów interpretacyjnych.

Analiza materiału została przeprowadzona w trybie tematyczno-hermeneutycznym. Oznacza to, że w pierwszym kroku wyodrębniono powtarzające się motywy, takie jak: bariera językowa, brak uznania kwalifikacji, poczucie degradacji,

Tabela 1. Charakterystyka narratorów

Imię	Kraj pochodzenia	Zawód wykonywany przed migracją	Aktualna praca w Polsce	Typ zmiany
Mariia	Ukraina	psycholożka	montażystka silników w fabryce samochodów	praca fizyczna, system trzymianowy
Lena	Białoruś	pedagożka szkolna	pracownica produkcji w fabryce podzespołów samochodowych	praca fizyczna, system trzymianowy
Omar	Palestyna	nauczyciel matematyki	dostawca pizzy	praca usługowa
Andrea	Włochy	nauczyciel geografii	kosiarz w firmie ogrodniczej	praca fizyczna

Źródło: opracowanie własne.

akceptacja konieczności ekonomicznej, tęsknota za wcześniejszą pracą oraz nadzieja na zmianę położenia. W drugim kroku zinterpretowano te motywy jako elementy szerszego procesu utraty i rekonstrukcji tożsamości zawodowej.

W niniejszym badaniu analiza tematyczna i hermeneutyczna nie mają charakteru równorzędnego. Analiza tematyczna pełni funkcję porządkującą materiał empiryczny, natomiast interpretacja hermeneutyczna ma charakter nadrzędny, ponieważ umożliwia uchwycenie sensów nadawanych doświadczeniom przez narratorów oraz sposobów konstruowania przez nich znaczeń biograficznych. Wyodrębnione kategorie tematyczne nie stanowią zatem celu samego w sobie, lecz są traktowane jako punkt wyjścia do pogłębionej interpretacji. Inspirację dla takiego ujęcia stanowią zarówno koncepcje hermeneutyczne, jak i teoria tożsamości narracyjnej Ricoeura (Ricoeur, 2003).

W artykule używane jest określenie narratorzy, a nie badani. Taki wybór ma znaczenie nie tylko stylistyczne, lecz także epistemologiczne. Podkreśla on, że materiałem analizy są opowieści osób, które same organizują i interpretują własną biografię. Badacz nie wydobywa z nich gotowych faktów, ale wchodzi w relację interpretacyjną z narracją jako formą rozumienia doświadczenia.

Narracje doświadczenia pracy poniżej kwalifikacji

Mariia – psycholożka z Ukrainy

Mariia przed migracją pracowała jako psycholożka. Jej codzienność zawodowa była związana z pracą z dziećmi i młodzieżą, prowadzeniem rozmów wspierających oraz współpracą ze szkołami i rodzinami. Po przyjeździe do Polski nie była w stanie szybko wejść do zawodu. Bariery językowe, niepewność dotycząca procedur uznania kwalifikacji oraz konieczność natychmiastowego zabezpieczenia środków do życia sprawiły, że podjęła pracę jako montażystka silników w fabryce samochodów.

W Ukrainie pracowałam z ludźmi. Każdy dzień był inny, każda rozmowa była ważna. Tutaj stoję przy taśmie i robię wciąż to samo. Czasami myślę, że moje studia i wszystkie lata nauki zostały gdzieś bardzo daleko.

W narracji Marii szczególnie wyraźny jest kontrast między pracą relacyjną a pracą powtarzalną i zrutynizowaną. Jednocześnie nie jest to narracja czystej rezygnacji. Mariia mówi o stabilności, o bezpieczeństwie i o potrzebie pogodzenia się z etapem życia, który nie odpowiada jej aspiracjom, ale pozwala funkcjonować.

To nie jest praca moich marzeń, ale daje mi spokój. Mam pracę, mam pieniądze, mogę żyć normalnie. A może kiedyś jeszcze wrócę do pracy jako psycholog.

W jej opowieści obecne jest zatem podwójne napięcie: między utratą a przetrwaniem, między degradacją a nadzieją. Mariia nie przestaje myśleć o sobie jako o psycholożce, choć aktualna praca nie daje jej możliwości realizowania tej roli.

Lena – pedagożka z Białorusi

Lena przed migracją pracowała jako pedagożka szkolna. Jej praca polegała na wspieraniu uczniów, współpracy z nauczycielami i rodzicami oraz uczestniczeniu w szkolnym życiu wspólnoty. Po przyjeździe do Polski również chciała kontynuować pracę w obszarze edukacji, jednak szybko zderzyła się z niejasnymi procedurami, niedostatkami informacji i ekonomiczną presją szybkiego zatrudnienia. Ostatecznie podjęła pracę trzymianową w fabryce podzespołów samochodowych.

Najtrudniejsze było dla mnie to, że nagle przestałam być pedagogiem. W szkole byłam kimś, miałam swoje miejsce. Tutaj jestem jedną z wielu osób przy produkcji.

W wypowiedzi Leny pojawia się doświadczenie utraty miejsca i utraty nazwy, pod którą mogła rozpoznawać samą siebie. Nie chodzi wyłącznie o to, że wykonuje inną pracę, ale o to, że nie może już zajmować pozycji, z którą wiązała wcześniejszą tożsamość społeczną. Utrata zawodu oznacza dla niej również utratę formy uznania, jaka była wpisana w rolę pedagoga.

Jednocześnie narratorce towarzyszy przekonanie, że obecny stan nie musi mieć charakteru definitywnego. Lena nie neguje realności swojej sytuacji, ale interpretuje ją jako czas przejściowy.

Wiem, że życie czasami prowadzi nas w inne miejsca, niż planowaliśmy. Może to jest tylko czas przejściowy. Chciałabym jeszcze kiedyś pracować z dziećmi.

Omar – nauczyciel matematyki z Palestyny

Omar przed migracją pracował jako nauczyciel matematyki. Praca dydaktyczna była dla niego nie tylko zawodem, ale także źródłem satysfakcji związanej z tłumaczeniem, porządkowaniem wiedzy i obserwowaniem postępów uczniów. Po przyjeździe do Polski nie mógł jednak wejść do systemu edukacji. Ograniczona znajomość języka polskiego oraz brak szybkiej ścieżki uznania kwalifikacji sprawiły, że podjął pracę jako dostawca pizzy.

Bycie nauczycielem matematyki to była część mojego życia. Lubilem tłumaczyć uczniom trudne rzeczy i widzieć, jak zaczynają rozumieć.

Praca dostawcy pizzy jest w jego narracji ujmowana pragmatycznie: jako zajęcie pozwalające się utrzymać i rozpocząć życie w nowym kraju. Jednocześnie Omar mocno akcentuje rozdźwięk między tym, co robi teraz, a tym, kim się czuje.

Teraz dostarczam pizzę. To zupełnie inny świat. Ta praca pozwala mi się utrzymać, ale to nie jest to, kim naprawdę jestem. Chciałbym jeszcze kiedyś uczyć. Matematyka to coś, co zawsze będzie częścią mnie.

W jego przypadku szczególnie wyraźnie ujawnia się rozszczepienie biograficzne między ja zawodowym a ja aktualnym. Praca wykonywana w Polsce zostaje wpisana w sferę konieczności, natomiast tożsamość nauczyciela pozostaje zachowana jako istotny element samorozumienia. Dzięki temu nawet aktualna sytuacja, choć niepożądana, nie prowadzi do całkowitego rozpadu tożsamości zawodowej.

Andrea – nauczyciel geografii z Włoch

Andrea przed migracją pracował jako nauczyciel geografii i angażował się w projekty związane z edukacją środowiskową. Po przyjeździe do Polski nie odnalazł dla siebie szybkiego miejsca w systemie edukacji, także z powodu konieczności opanowania specjalistycznego języka i różnic programowych. Podjął pracę jako kosiarz w firmie ogrodniczej.

Nigdy nie myślałem, że będę pracował w ogrodnictwie. Wcześniej uczyłem geografii i rozmawiałem z uczniami o świecie.

W jego narracji doświadczenie zmiany nie jest przedstawiane wyłącznie w kategoriach porażki. Andrea podkreśla, że migracja nauczyła go elastyczności, cierpliwości i gotowości do rozpoczynania od nowa. Nie znika jednak tęsknota za pracą edukacyjną.

Migracja zmienia człowieka. Uczy, że trzeba zaczynać od początku. Ale wiem, że jeszcze wrócę do pracy związanej z edukacją.

Jego opowieść jest najbardziej zbliżona do narracji adaptacyjnej. O ile u Marii, Leny i Omara silniej wybrzmiewa doświadczenie straty, o tyle Andrea częściej interpretuje swoje położenie w kategoriach uczenia się i zmiany. Nie oznacza to braku cierpienia, lecz raczej inną strategię interpretacji.

Hermeneutyczna interpretacja narracji

Zastosowanie perspektywy hermeneutycznej pozwala odczytać przedstawione opowieści nie tylko jako relacje z przebiegu kariery zawodowej, ale jako próby zrozumienia samego siebie pośród biograficznego pęknięcia. W sensie gadamerowskim narracje nie są jedynie zapisem doświadczenia; są wydarzeniem rozumienia, w którym narratorzy odsłaniają własną sytuację poprzez język (Gadamer, 2004). To właśnie w opowieści ujawnia się, czym jest dla nich praca, czego doświadczyli po migracji i jakie znaczenie mają dla nich przeszłość oraz przyszłość.

W tym ujęciu szczególnie ważne staje się napięcie między akceptacją a pragnieniem zmiany. Narratorzy nie przedstawiają swojej obecnej pracy wyłącznie

jako degradacji. Mówią także o bezpieczeństwie, utrzymaniu, stabilizacji, a więc o wartościach realnie zakorzenionych w ich codzienności. Jednocześnie ich opowieści nie zatrzymują się na opisie dostosowania. W każdej z narracji obecna jest tęsknota za wcześniejszym zawodem i za tą wersją siebie, która mogła być rozpoznawana i uznawana przez innych.

Tutaj szczególnie pomocna jest koncepcja Ricoeura. Tożsamość narracyjna nie polega na zachowaniu niezmienności, lecz na zdolności spinania różnych etapów życia w opowieść, która nadaje im sens (Ricoeur, 2003). W narracjach Marii, Leny, Omara i Andrei zawód wykonywany przed migracją pozostaje istotnym punktem odniesienia. Nie jest to jedynie wspomnienie przeszłości, ale składnik aktualnego samorozumienia. Nawet jeśli narratorzy wykonują inne prace, nadal opisują siebie poprzez wcześniejsze kompetencje, wartości i relacje zawodowe.

Z kolei odwołanie do Nowak-Dziemianowicz uwidacznia znaczenie uznania (Nowak-Dziemianowicz, 2016). Utrata możliwości wykonywania zawodu nie jest tu równoznaczna jedynie z obniżeniem dochodu. Oznacza także osłabienie relacyjnego potwierdzenia, że to, co człowiek robi, jest ważne, potrzebne i zgodne z jego biografią. Narratorzy wielokrotnie wracają do tego, że w poprzednich miejscach pracy „byli kimś”, mieli „swoje miejsce”, „pracowali z ludźmi”, „uczyli”, „pomagali”. W Polsce ich aktualne zatrudnienie często nie daje podobnej jakości uznania.

W perspektywie hermeneutycznej szczególnie ważne jest również to, że narratorzy nie pozostają bierni wobec własnego położenia. Opowiadając o sobie, nie tylko opisują stratę, ale próbują ją zrozumieć, oswoić i wpisać w sensowną całość. Dzięki temu opowieść staje się przestrzenią rekonstrukcji podmiotowości. Nawet jeśli aktualna praca jest określana jako nie moja, tymczasowa czy nie taka jak wcześniej, sama zdolność do jej interpretowania wskazuje na uruchomienie procesu refleksyjnego, który można uznać za formę pracy nad sobą.

Utrata i rekonstrukcja tożsamości zawodowej migrantów

Na podstawie analizy materiału można wyróżnić kategorię utraty i rekonstrukcji tożsamości zawodowej migrantów. Utrata dotyczy tutaj przede wszystkim niemożności praktykowania zawodu, który wcześniej organizował codzienność, relacje i poczucie sensu. Nie jest to zatem strata wyłącznie funkcjonalna, ale biograficzna. Człowiek nie traci jedynie miejsca pracy; traci część świata znaczeń, w którym był rozpoznawalny dla siebie i innych.

W przypadku Marii i Leny szczególnie widoczny jest wymiar relacyjny tej utraty. Obie wcześniej pracowały z ludźmi, ich działalność była osadzona w relacjach pomocy i wsparcia. Przejście do pracy fabrycznej oznaczało nie tylko zmianę środowiska, lecz także radykalną zmianę sposobu doświadczania własnej sprawczości. U Omara kluczowe znaczenie ma rozdźwięk między intelektualnym charakterem wcześniejszej pracy a usługowym charakterem obecnego zatrudnienia. U Andrei szczególnie wybrzmiewa przejście od roli nauczyciela i przewodnika po świecie wiedzy do pracy fizycznej wykonywanej poza obszarem edukacji.

Jednocześnie materiał empiryczny pokazuje, że utrata nie jest stanem ostatecznym. Towarzyszy jej proces rekonstrukcji, który przyjmuje kilka form. Po pierwsze, narratorzy podtrzymują symboliczną ciągłość własnej tożsamości zawodowej. Nadal mówią o sobie jako o psycholożce, pedagożce, nauczycielu matematyki czy nauczycielu geografii, nawet jeśli aktualnie wykonują inne prace. Po drugie, starają się nadać sens obecnej sytuacji przez interpretowanie jej jako etapu, a nie definitywnego końca. Po trzecie, projektują przyszłość, w której możliwy jest powrót do zawodu lub przynajmniej do aktywności bliższej wcześniejszym kompetencjom.

Kategoria utraty i rekonstrukcji pozwala więc zobaczyć doświadczenie migrantów jako proces dynamiczny. Tożsamość zawodowa nie zostaje po prostu unieważniona. Ulega zachwianiu, ale zarazem staje się przedmiotem nowej pracy interpretacyjnej. Narratorzy próbują zachować ciągłość między przeszłością a teraźniejszością i nie rezygnują z myślenia o sobie w kategoriach zawodowych, które wykształciły się jeszcze przed migracją.

Emocjonalny wymiar dekwalfikacji zawodowej

Dekwalfikacja zawodowa ma wyraźny wymiar emocjonalny. W narracjach pojawia się poczucie straty, rozczarowania, obniżenia statusu, ale także wdzięczność za możliwość utrzymania się i zachowania stabilności. Emocje te nie wykluczają się nawzajem; przeciwnie, współwystępują i tworzą złożoną strukturę doświadczenia. Narratorzy nie mówią jednym głosem rezygnacji ani jednym głosem sukcesu adaptacyjnego. Ich opowieści są bardziej ambiwalentne.

Pierwszym silnym emocjonalnym wątkiem jest tęsknota. Dotyczy ona nie tylko konkretnego stanowiska pracy, lecz także wcześniejszego sposobu istnienia w świecie społecznym. Tęsknota jest zatem skierowana ku relacjom, ku formom uznania i ku znaczeniu, jakie miała praca. Drugim wątkiem jest pokora wobec konieczności. Narratorzy przyjmują do wiadomości, że w aktualnej sytuacji ekonomicznej i instytucjonalnej podjęcie pracy fizycznej lub usługowej było racjonalne i potrzebne. Trzecim wątkiem pozostaje nadzieja, bez której trudno byłoby utrzymać opowieść o własnym życiu jako sensowną i otwartą.

Z perspektywy analitycznej ważne jest również to, że emocje nie są jedynie dodatkiem do doświadczenia dekwalfikacji. One współtworzą sposób, w jaki narratorzy rozumieją swoje położenie. Poczucie bycia jedną z wielu osób przy produkcji, odczucie, że aktualna praca nie jest związana z tym, kim naprawdę jestem, czy świadomość, że lata nauki zostały gdzieś bardzo daleko, pokazują, że praca jest przeżywana także jako przestrzeń tożsamości i uznania. Emocjonalny wymiar dekwalfikacji zawodowej staje się zatem integralną częścią biografii migracyjnej.

Biograficzne uczenie się

W analizowanych narracjach można dostrzec proces biograficznego uczenia się, rozumiany – za Elżbietą Dubas – jako uczenie się zakorzenione

w doświadczeniu życiowym i refleksji nad własną biografią, prowadzące do reinterpretacji doświadczeń oraz przekształcenia tożsamości jednostki (Dubas, Świtalski, 2011, s. 53–60). Migracja stanowi szczególnie intensywny kontekst takiego uczenia się, ponieważ wymaga nie tylko praktycznego dostosowania, ale także nowego odczytania dotychczasowej biografii.

Narratorzy uczą się funkcjonowania w innym systemie społecznym, uczą się nowych form pracy, języka codzienności i nowych sposobów organizowania przyszłości. Jednak równie ważne jest to, że uczą się opowiadać siebie w warunkach zmienionej pozycji społecznej. W tym sensie biograficzne uczenie się nie sprowadza się do zdobywania nowych kompetencji rynkowych, lecz obejmuje także pracę interpretacyjną nad własnym doświadczeniem.

Proces ten jest widoczny szczególnie tam, gdzie narratorzy mówią o swojej obecnej sytuacji jako o etapie przejściowym. Taka interpretacja nie musi oznaczać zaprzeczenia trudnościom. Jest raczej próbą nadania im miejsca w szerszej opowieści o życiu. Dzięki temu doświadczenie pracy poniżej kwalifikacji może zostać włączone do biografii nie jako czysta porażka, lecz jako moment uczenia się, przewartościowań i odbudowywania sprawczości.

Biograficzne uczenie się nie niweluje nierówności strukturalnych ani nie znosi realnych barier w dostępie do zawodu. Pokazuje jednak, że narratorzy nie są wyłącznie przedmiotami procesu migracyjnego. Pozostają podmiotami zdolnymi do interpretacji, do zachowania aspiracji i do projektowania przyszłości. To właśnie ta zdolność czyni rekonstrukcję tożsamości zawodowej procesem otwartym.

Dyskusja

Uzyskane wyniki pozostają spójne z badaniami nad doświadczeniem migracyjnym, które wskazują na konieczność renegocjacji biografii oraz redefinicji ról społecznych w sytuacji migracji. Aneta Słowik pokazuje, że doświadczenie migracyjne nie ogranicza się do zmiany miejsca pobytu, lecz prowadzi do głębokiej reorganizacji sposobów rozumienia siebie i własnych relacji ze światem (Słowik, 2021). W analizowanych narracjach proces ten ujawnia się w sposób szczególnie wyraźny: narratorzy nie tylko zmieniają zatrudnienie, ale zmuszeni są przepracować zmianę własnej pozycji społecznej i zawodowej.

Wyniki niniejszego badania uzupełniają ustalenia obecne w literaturze poprzez ukazanie roli biograficznego uczenia się w procesie adaptacji migrantów. Narratorzy nie tylko doświadczają dekwalfikacji, lecz także podejmują próby reinterpretacji swojej sytuacji, nadając jej sens w perspektywie przyszłości. W tym sensie ich doświadczenie można interpretować jako proces uczenia się zakorzenionego w biografii.

Badanie potwierdza również, że praca poniżej kwalifikacji nie może być rozumiana wyłącznie jako ekonomiczna strata lub problem rynku pracy. Dla narratorów jest to doświadczenie relacyjne, aksjologiczne i egzystencjalne. Oznacza to, że polityki integracyjne skoncentrowane wyłącznie na zatrudnieniu nie są

wystarczające. Równie istotne jest tworzenie warunków dla uznania kompetencji, wsparcia językowego, dostępności informacji i ścieżek powrotu do zawodów zgodnych z wykształceniem.

Zakończenie

Analiza czterech wywiadów narracyjnych pokazuje, że doświadczenie pracy poniżej kwalifikacji w biografiach migrantów mieszkających w Polsce ma charakter wielowymiarowy. Obejmuje bariery instytucjonalne i językowe, ale także naruszenie ciągłości biograficznej, osłabienie społecznego uznania oraz konieczność reinterpretacji własnej tożsamości zawodowej.

Zaproponowana w artykule kategoria utraty i rekonstrukcji tożsamości zawodowej pozwala uchwycić ten proces w sposób dynamiczny. Utrata nie oznacza definitywnego końca, lecz moment zachwiania dotychczasowego porządku. Rekonstrukcja nie oznacza natomiast prostego „powrotu do dawnej wersji siebie”, ale pracę nad nowym sensem biografii w warunkach migracji.

Narracje Marii, Leny, Omara i Andrei pokazują, że mimo pogodzenia się z aktualną sytuacją narratorzy nie rezygnują z marzenia o zmianie swojego położenia. To właśnie współistnienie zgody na los, tęsknoty za wymarzoną pracą i nadziei na przyszłość nadaje ich opowieściom szczególną głębię. Z perspektywy andragogicznej doświadczenie to można interpretować jako formę biograficznego uczenia się, w której jednostka podejmuje pracę nad sensem własnej biografii mimo strukturalnych ograniczeń. Jednocześnie współczesne migracje wymagają od jednostki redefinicji biografii oraz przystosowania do nowych warunków społecznych.

Z punktu widzenia praktyki społecznej i polityki integracyjnej oznacza to potrzebę tworzenia takich warunków, które umożliwią migrantom realne wykorzystanie kompetencji, a nie jedynie ich przetrwanie na rynku pracy. Chodzi więc nie tylko o zatrudnienie, ale o uznanie, możliwość kontynuowania kariery zawodowej oraz odbudowę podmiotowości.

Migracja prowadzi do utraty możliwości realizowania wcześniejszej tożsamości zawodowej, ale jednocześnie uruchamia proces jej rekonstrukcji. Z perspektywy andragogicznej doświadczenie to można interpretować jako formę biograficznego uczenia się, w której jednostka podejmuje pracę nad sensem własnej biografii mimo strukturalnych ograniczeń. W szerszym ujęciu migracja wymaga od jednostki redefinicji własnej drogi życiowej oraz przystosowania do nowych warunków społecznych (Szarota, 2017, s. 73–90).

Bibliografia

- Castles, S., de Haas, H., Miller, M.J. (2014). *The age of migration: International population movements in the modern world* (4th ed.). London: Palgrave Macmillan.
- Dubas, E., Świtalski, W. (red.). (2011). *Uczenie się z (własnej) biografii*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Fabiś, A., Stopińska-Pająk, A. (red.). (2010). *Uczący się dorośli w zmieniającym się świecie*. Bielsko-Biała.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej* (B. Baran, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2016). *Walka o uznanie. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Ricoeur, P. (2003). *O sobie samym jako innym* (B. Chelstowski, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schütze, F. (2012). *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym*. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów* (s. 141–278). Kraków: Nomos.
- Słowik, A. (2021). Doświadczenie transnarodowych sieci – auto/biograficzne konstruowanie znaczeń. *Edukacja Dorosłych*, 85(2), 53–69.
- Szarota, Z. (2017). Edukacja wobec migracyjnego exodusu. W: W. Danilewicz, J. Nikitirowicz, M. Sobecki (red.), *Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki* (t. 2: *Koncepcje – praktyki*, s. 73–90). Kraków: Impuls.

NARRATIVES OF LOSS AND THE RECONSTRUCTION OF PROFESSIONAL IDENTITY: A COMPARATIVE CASE STUDY ANALYSIS OF MIGRANT EXPERIENCES

Key words: migration, narrative, professional identity, occupational deskilling, hermeneutics, biographical learning.

Summary: The author addresses the experience of working below one's qualifications in the biographies of migrants living in Poland. The study interprets narratives of people who, before migration, performed highly qualified professions but, after arriving in Poland, took up physical or service work. The empirical material consists of four narrative interviews: with a psychologist from Ukraine, a pedagogue from Belarus, a mathematics teacher from Palestine, and a geography teacher from Italy. The study is qualitative and conducted as a comparative case study analysis. The interpretation is grounded in a hermeneutic perspective and follows a thematic-hermeneutic procedure, with hermeneutic interpretation playing the dominant role. The findings show that migration leads to the loss of biographical continuity, weakened social recognition, and tensions in professional identity, while simultaneously activating processes of biographical learning that make the reconstruction of professional identity possible. The narratives demonstrate that occupational deskilling cannot be reduced to a decline in economic status; it also concerns the meaning of work, social recognition, and the way one understands one's own biography.

Dane do korespondencji:

mgr Lucyna Łękawa

Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

e-mail: lucyna.lekawa@gmail.com

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

Katarzyna Bożena Sadowska

ORCID: 0000-0002-3150-8304

KSZTAŁCENIE PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI EDUKACJI MUZYCZNEJ DZIECKA – TRADYCJE I DYLEMATY WSPÓŁCZESNEJ PRAKTYKI

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli, edukacja muzyczna, dziecko, tradycje, dylematy.

Streszczenie: Celem opracowania jest ukazanie polskich tradycji oraz współczesnych dylematów w zakresie kształcenia muzycznego przyszłych nauczycieli dziecka.

W opracowaniu posłużono się metodą analizy źródeł, wśród których wyróżnić można: artykuły z wydawnictw ciągłych, monografie naukowe, podstawy prawne i źródła wywołane. Autorka zawarła ponadto w swojej refleksji osobiste doświadczenia wiążące się z realizowanymi w pierwszej dekadzie XXI wieku badaniami własnymi oraz ponad dwudziestoletnią praktyką zawodową w obszarze edukacji muzycznej dzieci, a także z edukacją studentów kierunków nauczycielskich w zakresie muzyki z metodyką i przedmiotów pokrewnych (realizowaną od 2002 roku do dziś). Wnioski formułowane w opracowaniu wynikają więc także z badań własnych oraz wieloletniej obserwacji, w której autorka zwracała uwagę na realizację edukacji muzycznej w przedszkolu i szkole podstawowej na etapie klas 1–3.

Wnioski z poczynionych rozważań prowadzą do przekonania, że edukacja muzyczna w kształceniu nauczycieli jest od lat 90. XX wieku konsekwentnie degradowana, co przekłada się bezpośrednio na poziom edukacji muzycznej dziecka.

Wprowadzenie

Wychowanie muzyczne ma „szczególne znaczenie w wieku młodszym, kiedy manifestowane są naturalne skłonności twórcze w różnych dziedzinach wyrazu artystycznego” (Suświłło, 2009, s. 108), jednakże edukacja muzyczna we

współczesnym żłobku, przedszkolu oraz w edukacji wczesnoszkolnej przeżywa od wielu lat znaczący kryzys, który wynika z wielu czynników, takich jak: brak rzetelnego przygotowania nauczycieli i opiekunów do realizacji aktywności muzycznych z dzieckiem na studiach nauczycielskich, brak możliwości stałego zatrudnienia w placówce absolwentów rytmiki i edukacji muzycznej kształconych na uczelniach artystycznych lub kierunkach artystycznych innych uczelni wyższych, marginalizacja edukacji muzycznej w polskim systemie opieki i edukacji dziecka, komercjalizacja kultury muzycznej oraz inne, które powiązane są z tzw. instrumentalizacją edukacji dziecka postrzeganą jako promocja alternatywnych ofert runku (nie zawsze zgodnych z zadaniami rozwojowymi, a kierowanych do rodziców i wynikających z obowiązujących trendów marketingowych).

Dziecko, dla którego formy aktywności muzycznej są naturalne, a także istotne w procesie jego integralnego rozwoju, w wyniku wyżej zasygnalizowanych zjawisk pozostaje często pozbawione szansy na obcowanie z wartościowymi wytworami kultury i nie ma możliwości przeżywania radości z własnej aktywności muzycznej, co skutkować może w przyszłym rozwoju człowieka brakiem potrzeby uczestnictwa w kulturze.

Celem opracowania jest ukazanie polskich tradycji oraz współczesnych dylematów w zakresie kształcenia muzycznego przyszłych nauczycieli dziecka.

W opracowaniu posłużono się metodą analizy źródeł, wśród których wyróżnić można: artykuły z wydawnictw ciągłych, monografie naukowe, podstawy prawne i źródła wywołane. Autorka zawarła ponadto w swojej refleksji doświadczenia własne wiążące się z ponad dwudziestoletnią praktyką zawodową w obszarze edukacji muzycznej dzieci w systemie opieki i oświaty oraz w instytucjach kultury, a także z edukacją studentów kierunków nauczycielskich w zakresie muzyki z metodyką i przedmiotów pokrewnych (realizowaną od 2002 roku do dziś). Warto nadto zaznaczyć, iż autorka, w pierwszej dekadzie XXI wieku realizowała kompleksowe badania na temat kompetencji muzycznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na terenie poznańskich placówek oświatowych (Wojciechowska, 2007a; 2007b; 2009).

Wnioski z poczynionych rozważań prowadzą do przekonania, że edukacja muzyczna w kształceniu nauczycieli jest od lat 90. XX wieku konsekwentnie degradowana, co przekłada się bezpośrednio na poziom edukacji muzycznej dziecka.

Edukacja muzyczna dziecka – zarys problemu

Każde dziecko rodzi się z zadatkami wrodzonymi uzdolnień muzycznych. Uzdolnienia te mogą być prawie definitywnie ukształtowane lub zmarnowane jeszcze w okresie dzieciństwa. Czynnikiem warunkującym rozwój zdolności muzycznych dzieci jest środowisko wspierające w rodzinie, a także w instytucjach opieki i oświaty, do których uczęszczają dzieci. Urszula Smoczyńska-Nachtman (1980) przekonuje, iż „muzyka ze swoim wpływem wychowawczym wkracza

niejednokrotnie tam, gdzie zawiodły inne metody oddziaływania” (s. 4), a „wśród wielu czynników wpływających na ogólny rozwój dziecka muzyka odgrywa bardzo ważną rolę” (Smoczyńska-Nachtman, 1992, s. 5). Wspomniana badaczka zauważa, iż przeżycia emocjonalne związane z percepcją oraz wykonywaniem muzycznych zadań „mają wyraźny wpływ na rozwój dyspozycji psychicznych dzieci” (Smoczyńska-Nachtman, 1992, s. 5).

Muzyka traktowana jest więc jako środek wspierający edukację w szerszym niż wyłącznie estetycznym zakresie, a pedagodzy oraz entuzjaści wychowania muzycznego podkreślają istotne znaczenie edukacji muzycznej w procesie edukacji dzieci i młodzieży (Majzner, 2023). Przekonują oni, że usprawnianie specyficznych zdolności muzycznych ma wpływ na rozwój ogólnych dyspozycji umysłowych dziecka, między innymi spostrzegania, uwagi, wyobraźni, pamięci, woli, wrażliwości emocjonalnej i inteligencji (Majzner, 2023, s. 114). Muzyczna edukacja szkolna jako jeden z kierunków edukacji dzieci, zdaniem Ryszarda Więckowskiego (1993), w sposób szczególny wspiera rozwój percepcji słuchowej, kreatywności, sferę emocjonalną i wrażliwość estetyczną, co z kolei ma szansę przyczynić się do osiągania satysfakcjonujących wyników w procesie szeroko pojętej edukacji szkolnej. Pomimo uznania przez badaczy doniosłego znaczenia powszechnej edukacji muzycznej od wielu już dekad zauważa się jej kryzys w polskiej oświacie i szkolnictwie wyższym. O kryzysie tym piszą także między innymi Andrzej Białkowski, Mirosław Grusiewicz i Marcin Michałak (2010):

Przyglądając się debacie muzyczno-edukacyjnej ostatnich kilku lat, a zwłaszcza tym jej wątkom, które koncentrują się na diagnozie stanu praktyki nauczania muzyki w polskich szkołach, nietrudno zauważyć, iż mimo zaangażowania w jej przebieg wielu osób i instytucji, a także istnienia w jej obszarze różnych sposobów myślenia, jest to debata zdominowana w znacznym stopniu pojedynczym „tonem”. Za jej nurt główny uznać trzeba praktykę odmieniania przez różne przypadki pojęcia „narodowe niepowodzenie”, a czasami nawet „narodowa klęska” (s. 12).

W opublikowanych w 2010 roku *Standardach edukacji muzycznej* pod redakcją Andrzeja Białkowskiego i Wiesławy A. Sacher wskazano standardy osiągnięć dzieci przedszkolnych i uczniów klas 1–3 w zakresie edukacji muzycznej. Standardy te opracowane zostały w ramach inicjatywy Polskiej Rady Muzycznej jako apel o przywrócenie muzyce należytego miejsca muzyce w powszechnej edukacji, także edukacji dziecka.

Omawiając zasoby kadry pedagogicznej odpowiedzialnej za edukację muzyczną dziecka, autorki zapisów dotyczących edukacji przedszkolnej (Romualda Ławrowska, Barbara Nowak, Wiesława A. Sacher oraz Barbara Smolińska-Zielińska) wskazują, że nauczyciel prowadzący edukację muzyczną z dziećmi winien być specjalistą pedagogiki przedszkolnej, któremu dyrekcja stwarza warunki do doskonalenia się w zakresie nowoczesnych metod wychowania muzycznego (Ławrowska, Nowak, Sacher, Smolińska-Zielińska, 2010, s. 23). Według autorek dyrekcja powinna zatrudniać także „specjalistów pedagogów muzyki – absolwentów

edukacji muzycznej, rytmiki lub baletu – przynajmniej na poziomie szkół średnich, studiów licencjackich lub magisterskich, podyplomowych z przygotowaniem pedagogicznym” (Ławrowska, Nowak, Sacher, Smolińska-Zielińska, 2010, s. 23).

Określając standardy dla edukacji wczesnoszkolnej, wspomniane ekspertki przekonują:

Specyfika rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym wymaga skupiania działań edukacyjnych i wychowawczych na procesie integracji, który w naturalny sposób dokonuje się w jego umyśle w drodze doświadczania otoczenia społecznego i materialnego (Ławrowska, Nowak, Sacher, Smolińska-Zielińska, 2010, s. 25).

Autorki standardów uznają jednak konieczność wyłączenia z systemu kształcenia zintegrowanego edukacji artystycznej, ponieważ na podstawie ich doświadczeń dostrzegają „zbyt słabe” (Ławrowska, Nowak, Sacher, Smolińska-Zielińska, 2010, s. 25) przygotowanie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej do realizowania muzyki (Ławrowska, Nowak, Sacher, Smolińska-Zielińska, 2010, s. 25). Podkreślając wagę edukacji muzycznej na pierwszym etapie kształcenia w szkole podstawowej ekspertki przekonują, iż aby edukacja muzyczna w klasach 1–3 była efektywna, zajęcia prowadzić powinien „nauczyciel specjalista z przygotowaniem muzycznym przynajmniej na poziomie szkoły średniej i ogólnym przygotowaniem pedagogicznym na poziomie licencjatu” (Ławrowska, Nowak, Sacher, Smolińska-Zielińska, 2010, s. 29–30).

Kompetencje nauczyciela muzyki we wczesnej edukacji w świetle literatury przedmiotu

Mirosław Kisiel (2018) stwierdza, „że wczesna edukacja muzyczna jest jednym z niezbędnych obszarów strategii kształcenia zintegrowanego o znaczeniu ogólnorozwojowym” (s. 194), a świadome oddziaływanie nauczyciela – wychowawcy tworzącego sytuacje dla swobodnej ekspresji muzycznej i świadomie kierującego aktywnością muzyczną dziecka w wieku do dziesiątego roku życia decyduje o uzyskanym przez niego poziomie zdolności muzycznych (Kisiel, 2018, s. 194). Ponieważ realizowane przez dzieci formy aktywności muzycznej „mają na celu rozbudzenie trwałych zainteresowań artystycznych tą dziedziną sztuki w przyszłości” (Kisiel, 2018, s. 194), formy te realizować musi umieć także nauczyciel.

W przypadku kompetencji muzycznych nauczycieli wczesnej edukacji pojawia się szereg definicji, np.: „kompetencje muzyczne nauczycieli to umiejętności, wiedza i postawy niezbędne do prowadzenia skutecznej edukacji muzycznej, w tym do budowania pozytywnych relacji z dziećmi, kształtowania ich wrażliwości i emocjonalnego zaangażowania, a także do rozwijania ich umiejętności słuchania i wyrażania się za pomocą muzyki” (Krzyżanowska-Świniarska, 2013). Kompetencje muzyczne nauczyciela ze względu na specyfikę edukacji małego dziecka oraz obowiązującą w tej edukacji konieczność integracji różnych dziedzin nauki ze sztuką można również podzielić na: wiedzę z zakresu integrowania

muzyki z innymi dziedzinami aktywności dziecka, wiedzę z zakresu teorii muzyki, praktyczne umiejętności muzyczne, praktyczne umiejętności metodyczne (Wojciechowska, 2007a, 2007b, 2009). Dodatkowo warto za Anną Pękalą (2014) zaznaczyć, iż nauczyciel na poziomie edukacji elementarnej zapoznający uczniów z muzyką powinien być osobą o „wysokich kompetencjach zawodowych, umiejętności gromadzenia i przetwarzania nowych informacji, posiadającą umiejętności twórczego i efektywnego działania” (s. 98), która wyróżnia się „zdolnościami twórczymi, wysoką wrażliwością estetyczną, musi znać podstawy kompozycji, mieć wiadomości z zakresu psychologii i estetyki, także odznaczać się umiejętnością inspirowania oraz wyzwalania w uczniach ich ukrytych nieraz zdolności i możliwości” (Pękała, 2014, s. 98). Wobec powyższych stwierdzeń, niezależnie od modelu kompetencji muzycznych proponowanych w literaturze przedmiotu, przez kompetencje te rozumieć należy „poziom wykształcenia merytorycznego i metodycznego na tle uzdolnień, cech osobowościowych i charakterologicznych” (Pękała, 2014, s. 98).

Jak zaznaczają Katarzyna Schrager i Adam Pietruszka (2023), nauczyciel muzyki powinien posiadać wiedzę na temat kształtowania słuchu muzycznego, rozwijania muzycznych zdolności, gry na instrumentach perkusyjnych, a także umiejętności tanecznych i ruchowych” (s. 51). Ważnym aspektem jest także umiejętność zachęcania dzieci do aktywnego uczestnictwa w formach aktywności muzycznej, a także dostosowywanie treści zajęć do indywidualnych potrzeb i zainteresowań uczniów” (Schrager, Pietruszka, 2023, s. 51).

Problem przygotowania muzycznego nauczycieli wczesnej edukacji jest tematem podejmowanym także na gruncie literatury zagranicznej. Badacze koncentrują się na komponentach takich, jak wiedza, umiejętności, ścieżka kształcenia, zdolności, postawy i motywacja (Benic, Herzog, Susic, 2017; Durđanović, Stošić, 2017; Koelsch, Grossmann, Gunter, Hahne, Schröger, Friederici, 2003). Kompetencje muzyczne nauczyciela wczesnej edukacji utożsamia się często z nabywaniem wiedzy o zasadach muzycznych, z rozpoznawaniem zmian w przykładach muzycznych w zakresie rytmu i melodii, a także z wyposażeniem jednostki w wiedzę i umiejętności muzyczne takie, jak: śpiew, ruch z muzyką, gra na instrumentach, słuchanie i tworzenie muzyki. Zwraca się więc uwagę na kompetencje merytoryczne, ale także na metodyczne, powiązane z realizacją zajęć (Durđanović, Stošić, 2017; Kirby, Dahbi, Rowe, Surrain, Luk, 2022; Sušić, 2018).

Przygotowanie muzyczne nauczycieli wczesnej edukacji – przegląd badań

Propozycje zawarte w literaturze przekonują jednoznacznie o konieczności rzetelnego kształcenia kandydatów na nauczycieli w omawianym zakresie. O ile „w praktyce szkolnej przyjęło się, że do nauczania przedmiotowego od klasy 4 należy mieć odpowiednie kwalifikacje kierunkowe” (Popowski, Grusiewicz, Sołtysik, 2014, s. 4), to „inaczej wygląda sytuacja w edukacji wczesnoszkolnej, gdzie

treści merytoryczne nauczania uważa się za należące do oczywistych kompetencji dorosłego człowieka, a kwalifikacje nauczycielskie dotyczą głównie obszaru pedagogicznego i metodycznego” (Popowski, Grusiewicz, Sołtysik, 2014, s. 4). Błędem tego założenia jest fakt, że kwalifikacje z obszaru muzyki „wykraczają poza typowy potencjał dorosłego człowieka i jego przygotowanie intelektualne – wyrażają się one głównie w formie praktycznych umiejętności, których człowiek bez specjalnego wykształcenia w sposób naturalny (okazjonalny) czy na drodze samoedukacji nie posiada. Tym samym nauczyciel muzyki jest wyjątkiem w zakresie kompetencji nauczycielskich niezbędnych do pracy w klasach 1–3 i to właśnie dlatego – w celu zapewnienia wartości merytorycznej tej edukacji – powinien on pracować z dziećmi od klasy 1” (Popowski, Grusiewicz, Sołtysik, 2014, s. 4–5).

Badania związane z osobą nauczyciela muzyki w szkołach ogólnokształcących przedstawione w pracach doktorskich i w pracach o charakterze popularnonaukowym, a realizowane pod koniec XX wieku oraz w XXI wieku ukazują szereg problemów w zakresie przygotowania nauczycieli dziecka do realizowania edukacji muzycznej (Ławrowska, 2003). Romualda Ławrowska (2003) zaznacza, iż za reprezentatywne uznano wyniki badań prowadzonych przez Jerzego Dyląga, Helenę Danel-Bohrzyk i Stanisława Kyrca. Wyniki badań Jerzego Dyląga (1992), który na potrzeby swojej dysertacji doktorskiej weryfikował umiejętności dydaktyczne studentów do nauczania muzyki w klasach I–III szkoły podstawowej w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie i w Rzeszowie, ukazują niezadowalające wyniki kształcenia w odniesieniu do wymaganego poziomu umiejętności dydaktycznych. Wyniki niezadowalające uzyskało aż 53% badanych, w tym 33% poziom średni, a 20% poziom niski (Ławrowska, 2003, s. 32). Jedną z badanych umiejętności była między innymi umiejętność stosowania środków dydaktycznych na lekcjach muzyki. Wynik pozytywny uzyskało 58% badanych (Ławrowska, 2003, s. 32). Za czynnik warunkujący efektywność kształcenia muzycznego przyjąć należy m.in. zdolności muzyczne osób przyjętych na studia, stąd J. Dyląg w pracy porusza problem rekrutacji na studia nauczania początkowego, stawiając pytanie o to, czy selekcja do zawodu nauczyciela dziecka jest negatywna, czy pozytywna (Ławrowska, 2003, s. 32).

Lidia Wollman (2008) także przekonuje, że „praktyka pokazuje, że w większości przedszkoli i szkół dzieci nie rozwijają na miarę swoich możliwości własnych uzdolnień muzycznych. Wielu nauczycielkom brakuje odpowiedniego przygotowania muzycznego, zwłaszcza umiejętności praktycznych i wiedzy muzycznej. Potwierdzają ten stan badania prowadzone wśród nauczycieli przedszkoli przez Monikę Just. Wykazała ona, że »większość ocenia swoje przygotowanie jako niepełne, dostrzegając konieczność dalszego doksztalcenia«” (s. 196).

Badaczka pisze ponadto:

Wśród trudności w rozwijaniu wrażliwości artystycznej dziecka badane wskazują m.in. brak wiary we własne możliwości (31%), a więc nie czują się odpowiednio przygotowane, by wprowadzać dziecko w świat dźwięków. Znajduje to odzwierciedlenie w źródłach

inspiracji, jakie wybierają badane do kształtowania wrażliwości artystycznej dzieci. Są to najczęściej wiersze, opowiadania, bajki (56%) oraz przyroda (50%), natomiast muzyka jako źródło wykorzystywana jest jedynie przez 39% badanych. Zatem konieczne jest dla nich (tych, które dostrzegają w tej kwestii niedosyt i czują potrzebę edukacji artystycznej dzieci) ciągle doskonalenie się i uzupełnianie kwalifikacji do prowadzenia zajęć artystycznych, co czynią głównie poprzez uczestnictwo w warsztatach i kursach kwalifikacyjnych (Wollman, 2008, s. 196).

L. Wollman (2008) przytacza także wyniki badań realizowane przez Marka Blińskiego opublikowane w 2006 roku, który wskazuje następujące kwestie:

40–60% badanych nauczycieli nie zna notacji muzycznej, nie potrafi dokonać analizy piosenki dziecięcej pod względem muzycznym (tonacja, charakter, metrum, artykulacja itp.), wiele też nie potrafi prawidłowo rozpoznać utworów słynnych kompozytorów. Ich wiedza z zakresu historii muzyki i kultury muzycznej jest fragmentaryczna i znikoma. W zakresie umiejętności takich jak gra na flecie, fortepianie lub instrumentach klawiszowych, tańca i rytmiki, ogromna większość studentów (podyplomowych) nie potrafi swobodnie posługiwać się instrumentami w trakcie zajęć muzycznych (60–70%). Natomiast same nauczycielki w trakcie nauki piosenki korzystają z pomocy kaset z nagraniem piosenek lub z podkładami muzycznymi. Bardzo duża grupa (45%) ma ogromne problemy z praktyczną realizacją rozmaitych rytmów potrzebnych do akompaniowania na instrumentach perkusyjnych. Nawet najprostsze ostinata rytmiczne są dla około 30% trudne do prawidłowego zagrania. W zakresie tańca i rytmiki większość (60%) nie potrafi przejść prostych rytmów w metrum 2/4 i 3/4 z jednoczesnym taktowaniem (Wollman, 2008, s. 196).

Kształcenie przyszłego nauczyciela muzyki dziecka – konteksty historyczne i problemy współczesne

Rozważając problem zawarty w temacie niniejszego opracowania należy zwrócić uwagę na wybrane konteksty historyczne kształcenia nauczycieli w Polsce i odnotować fakt istnienia w drugiej połowie XX wieku pedagogów, liceów pedagogicznych i innych form kształcenia pedagogicznego młodzieży, w których muzyka odgrywała znaczącą rolę w procesie kształcenia.

W Polsce, w okresie po II wojnie światowej, „edukacja dziecka stała się w centrum zainteresowania pedagogów pragnących odrodzenia kulturowego i intelektualnego narodu po stratach wojennych. Ważne miejsce nadano pedagogice kultury i wychowaniu estetycznemu, w tym wychowaniu muzycznemu (Bogdan Suchodolski, Irena Wojnar, Stefan Szuman, Zofia Lissa, Andrzej Pytlak, Maria Przychodzińska, Zofia Burowska i inni). Skorzystano ze znajomości europejskich systemów wychowania muzycznego i polskich tradycji. Czas ten zaznaczył się dynamicznym rozwojem teorii i praktyki wychowania muzycznego w Polsce” (Ławrowska, 2015, s. 43).

Jeszcze w okresie międzywojennym, bowiem w styczniu 1919 roku, zorganizowano np. w Krakowie „kształcenie nauczycieli pod nazwą Kursy Pedagogiczne, które obejmowały: kurs maturyczny i kurs wstępny” (Szubertowska, 2020, s. 67).

W 1920 roku Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego ogłosiło statut państwowych kursów nauczycielskich (Szubertowska, s. 67). Co wydaje się istotne dla podejmowanych rozważań, z zaleceń programowych wspomnianych kursów wynika, iż „dbano na nich o duże upraktycznienie zwłaszcza przedmiotu śpiew, dostosowując ten program do potrzeb szkoły powszechnej” (Szubertowska, 2020, s. 67).

Elżbieta Szubertowska (2020) przypomina, iż „za główny cel przedmiotu śpiew w liceach pedagogicznych uznano wzbudzenie zamiłowania do muzyki, a w szczególności do śpiewu, co w rezultacie miało wzbogacić nie tylko życie wewnętrzne kandydatów na nauczycieli, ale miało także emanować na ich przyszłych wychowanków. Realizowano ten cel poprzez umożliwienie przyswojenia przez licealistów w ramach zajęć dużego zasobu jedno- i dwugłosowych pieśni o zróżnicowanej tematyce: religijnych, artystycznych, patriotycznych, ludowych, jak również poprzez śpiewanie kanonów i łatwych utworów chóralnych. Zwracano też uwagę na rozwijanie umiejętności czytania nut głosem, która była oparta na materiale pieśniowym. Obok pieśni artystycznych Zygmunta Noskowskiego, Piotra Maszyńskiego czy Stanisława Niewiadomskiego zalecano uwzględniać również repertuar odpowiedni do wieku i upodobań młodzieży” (s. 75).

Podkreślano ponadto „konieczność zwracania uwagi na wyraz artystyczny wykonywanych pieśni: właściwe tempo, dynamikę, poprawną emisję. Wskazane też było organizowanie, zwłaszcza na lekcjach chóru lub przy innych nadarzających się okazjach, audycji muzycznych z objaśnieniami, które powinny budzić zainteresowanie wykonywaną muzyką i ułatwiać jej rozumienie. W tych wszystkich sytuacjach uważano za słuszne na pierwszym miejscu stawiać muzykę polską, najlepiej wykonywaną na żywo przez zawodowych muzyków, a w przypadku ich braku, tylko wyjątkowo korzystać z radia czy gramofonu” (Szubertowska, 2020, s. 75).

Pod koniec lat 30. XX wieku sformułowano program dla czteroletnich seminariów dla wychowawczyń przedszkoli. W programie kształcenia obowiązywał zarówno śpiew, jak i chór, „na który przeznaczone były po trzy godziny w tygodniu” (Szubertowska, 2020, s. 76). Program obejmował stosowne zalecenia w zakresie doboru repertuaru „ze szczególnym uwzględnieniem piosenek dziecięcych, audycji, wraz z grupowym nauczaniem gry na instrumencie” (Szubertowska, 2020, s. 76).

Zwracano także uwagę na konieczność troski o prowadzenie lekcji śpiewu w pogodnym nastroju, „którego wyrazem jest pieśń żywa, lubiana i pożądana przez młodzież (Szubertowska, 2020, s. 76). Podkreślano nadto, iż „szkoła winna mieć swoisty, własny repertuar pieśniarski, który w jej zbiorowym życiu będzie odgrywał ważną rolę wychowawczą” Szubertowska, 2020, s. 76).

E. Szubertowska (2020) przekonuje, że:

na treści programów szkolnych w zakładach kształcenia nauczycieli miały decydujący wpływ przedmioty obowiązujące w powszechnej szkole ogólnokształcącej. Musiały

one przygotowywać nauczycieli do nauczania wszystkich przedmiotów obowiązujących w szkołach ogólnokształcących, a śpiew i muzyka były w szkołach pedagogicznych (różnych ich odmianach i formach) elementem kształcenia ogólnego i zawodowego. W tym momencie naszej historii, po odzyskaniu długo oczekiwanej niepodległości, głównym celem zakładów kształcenia nauczycieli było przede wszystkim aktualne zasilenie kadry nauczycielskiej.

W późniejszej praktyce przygotowywania kadry nauczycielskiej w różnych szkołach „pojawiły się tendencje do specjalizacji w pewnych grupach przedmiotów, co nie zwalniało przygotowujących się do zawodu z umiejętności nauczania wszystkich przedmiotów. Taką, trochę bardziej uprzywilejowaną pozycję, miały właśnie przedmioty artystyczne, w tym muzyka i śpiew” (s. 63–64).

Zaznaczyć trzeba, iż w owym czasie edukacja w seminariach nauczycielskich trwała 5 lat, „z czego pierwsze 3 lata były przeznaczone na kształcenie ogólne, pozostałe 2 – na kształcenie zawodowe” (Szubertowska, 2020, s. 64). W wyniku analizy siatki godzin „obowiązującej w seminariach w okresie międzywojennym wynika, że obowiązujące w tych szkołach przedmioty nauki dzieliły się na trzy grupy: na przedmioty umysłowe, artystyczno-techniczne i pedagogiczne. Szczególne miejsce w procesie kształcenia nauczycieli zajmowała grupa przedmiotów artystyczno-technicznych, do których zaliczano: rysunki, muzykę i śpiew, ćwiczenia cielesne i roboty ręczne” (Szubertowska, 2020, s. 64). Szubertowska (2020) podaje, iż pomimo że: „w siatce godzin muzyka i śpiew traktowane były łącznie (jako całość), na każdy z tych przedmiotów przeznaczona była konkretna liczba godzin: śpiew na kursie pierwszym i piątym realizowano w wymiarze dwóch godzin tygodniowo, a na drugim, trzecim i czwartym – po jednej. Muzyka, w postaci dwóch godzin tygodniowo przeznaczonych na zespołową naukę gry na skrzypcach, rozpoczynała się na drugim kursie i trwała do końca nauki” (s. 64).

Dodatkowo zaznaczyć należy, iż w liceach pedagogicznych naukę mogły pobierać wyłącznie te osoby, które wykazywały predyspozycje do wykonywania zawodu nauczycielskiego, w tym m.in. uczniowie z tzw. dobrym słuchem, ale także uczniowie osiągający zadowalające postępy w nauce, zdrowi i biorący udział w pracach społecznych (Wiśniewska, 1998, s. 22).

W 1932 roku Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w ramach reformy jędrzejewiczowskiej podjęło ostatecznie pracę nad reformą szkolnictwa, w wyniku której powstały trzyletnie licea pedagogiczne oparte na programie czteroletniego gimnazjum oraz dwuletnie pedagogia, oparte na liceach ogólnokształcących (Jamrożek, 2001). Nie przewidywano dalszego utrzymywania seminariów nauczycielskich ani rocznych kursów pedagogicznych dla maturzystów. Absolwenci liceów pedagogicznych mieli możliwość podejmowania dalszej nauki w wyższych uczelniach, natomiast absolwenci pedagogiów nie otrzymywali uprawnień absolwentów wyższych szkół zawodowych, mimo że były to szkoły pomaturalne. Egzamin wstępny do liceum pedagogicznego obejmował materiał tematyczny państwowego gimnazjum ogólnokształcącego oraz badanie słuchu.

W myśl tego regulaminu i postawionych kandydatom wymagań, tylko „osoby zupełnie pozbawione słuchu muzycznego nie mogły być do tej szkoły przyjęte” (Szubertowska, 2020, s. 73).

Wśród egzaminów zawodowych jeszcze w latach 80. słuchacze zdawali m.in. muzykę z metodyką (Bitkowska, 2010). Odnotować także należy, iż oferowano przedmioty takie jak śpiew (w latach 50. było to 9 godzin tygodniowo), oferowano także przedmiot grę na instrumencie. Integralną częścią systemu dydaktyczno-wychowawczego w liceach pedagogicznych były zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne (Jarowiecki, Nowacki, Ruta, 1983, s. 41). Wśród form zajęć pozalekcyjnych w liceach pedagogicznych wyróżniały się m.in. kółka zainteresowań czy zespoły artystyczne.

Jak okres swojej nauki w liceum pedagogicznym w Nowej Soli wspomina poznański pedagog – Jerzy Hamerski – założyciel Łejerów i Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu słynącej z edukacji przez teatr i obecności w jego koncepcji piosenek jako środka edukacyjnego:

Wszedłem w świat niezwykle, pełen muzyki, śpiewu, młodzieńczego i dziecięcego gwaru. To właśnie tutaj zacząłem twórczo rozwijać swoje predyspozycje artystyczne, intelektualne i przywódcze. Obowiązkiem każdego żaka była m.in. gra na wybranym instrumencie – najczęściej wybierano mandolinę lub skrzypce. Ja doskonaliłem wcześniejszą umiejętność gry na akordeonie. Pod czujnym okiem pani profesor Marii Kędzierszawskiej, charyzmatycznej nauczycielki muzyki i śpiewu, toczyło się życie artystyczne tej niezwyklej szkoły. W liceum działały liczne zespoły klasowe i ogólnoszkolne: chóry, orkiestry, duety, tercety, kwartety i kwintety wokalne i muzyczne. Działał też teatr szkolny¹.

Jerzy Hamerski do dziś wspomina niezwykle edukację muzyczną, jaką odebrał w liceum pedagogicznym w Nowej Soli, i uważa ją za gruntowną oraz inspirowaną².

Informacje pozyskiwane od absolwentów kierunków nauczycielskich, zarówno w szkołach średnich, policealnych, jak i szkołach wyższych, do 1989 roku pozwalają na wnioskowanie o szczególnej dbałości o przygotowanie artystyczno-metodyczne kandydatów na nauczycieli dziecka (Wincenciak, 2012). Studiując konteksty historyczne kształcenia nauczycieli w Łomży w latach 1914–2014 opracowane przez Witolda Wincenciaka (2012) odnajdujemy informację o tym, że Państwowym Seminarium Żeńskim im. Narcyzy Żmichowskiej w latach 1918–1939 zasłużył się szczególnie nauczyciel śpiewu i muzyki – Józef Witczak:

Ciekawie organizował naukę gry na skrzypcach i śpiewu w oparciu o podręcznik „Szkoła na skrzypce” i „Solfeż” Kazury. Nauczyciel sam zebrał materiał i opracował „Śpiewnik kościelny dla szkół średnich i seminariów nauczycielskich”, wydany w 1923 roku. To dzięki

¹ Informacje pozyskane w roku szkolnym 2024/2025 od Jerzego Hamerskiego, absolwenta Liceum Pedagogicznego w Nowej Soli, założyciela poznańskich „Łejerów”.

² Informacje pozyskane w trakcie wywiadów realizowanych z Jerzym Hamerskim, twórcą poznańskich „Łejerów” w roku szkolnym 2023/2024 na terenie SP nr 83 im. Emilii Waśniowskiej „Łejery” w Poznaniu.

niemu – wspomina inna seminarzystka – w ramach wycieczek do Warszawy byliśmy w operze na „Fauście”, a w Teatrze Polskim na „Don Juanie” i „Góralach” (Wincenciak, 2012, s. 40).

Ten sam autor opisując Państwowe Liceum Pedagogiczne w Łomży w latach 1945–1970, zwraca uwagę na zatrudnionego w szkole nauczyciela śpiewu i muzyki – Józefa Jasińskiego (Wincenciak, 2012, s. 78):

doskonały nauczyciel śpiewu i muzyki (chór pod jego batutą znany nie tylko w mieście, lecz w całym powiecie nie tylko) występy chóru są wartościowe pod „względem wykonania artystycznego i treści ideowej” (Wincenciak, 2012, s. 78–79).

W. Wincenciak (2012), dokonując charakterystyki Studium Nauczycielskie w Łomży w latach 1974–1994, podaje także, iż kandydaci do zawodu nauczyciela musieli przystępować do egzaminu z plastyki i muzyki (s. 137). Kandydat oceniany był także podczas rozmowy kwalifikacyjnej mającej na celu ocenę jego przydatności do wykonywania zawodu (Wincenciak, 2012, s. 137). Poza muzyką z metodyką, która była obligatoryjnym przedmiotem zawartym w planie kształcenia, młodzież mogła uczestniczyć w wielu kołach zainteresowań, w tym w kole muzycznym (Wincenciak, 2012, s. 154). Dodatkowo badacz pisze:

Na podkreślenie zasługuje [...] działalność służąca rozwijaniu zainteresowań wokally – muzycznych i kultury muzycznej. Przez wiele lat podejmowano próby zorganizowania wielogłosowego chóru, co okazało się zadaniem wcale nie prostym. Większe sukcesy zaczął odnosić 3-głosowy chór, dopiero w latach 1984–86, prowadzony przez miejscową nauczycielkę mgr L. Zepert. Największy sukces odniósł ten chór na zjeździe absolwentów Liceum Pedagogicznego i innych szkół średnich w Łomży w 1986 roku. Jego poziom artystyczny był już na tyle wysoki, że blisko 60-osobowy chór (acapella) wystąpił kilkakrotnie przed publicznością miejską z okazji różnych uroczystości (Wincenciak, 2012, s. 154).

W. Wincenciak (2012) podaje także, iż w 1988 roku nauczyciele wychowania muzycznego z opisywanej placówki wybrali na dyrygenta chóru wielogłosowego mgr W. Lisieckiego i zmieniono wówczas repertuar, a także „przystąpiono do intensywnej pracy” (s. 154). Ponieważ w opisywanym Studium Nauczycielskim nie było wielu mężczyzn, dyrygent chóru połączył jego siły z Pedagogicznym Studium Technicznym (Wincenciak, 2012, s. 154). Wówczas inicjatywa powiodła się całkowicie, a zespół „po kilkumiesięcznej pracy zaczął odnosić coraz większe sukcesy. Pełny 4-głosowy chór uświetniał nie tylko uroczystości szkolne, lecz występował również przed publicznością różnych środowisk Łomży i brał udział w eliminacjach międzyszkolnych (Wincenciak, 2012, s. 154).

W opisywanym Studium Nauczycielskim, jeszcze w latach 80. XX wieku, prowadzone były także „małe formy muzyczne przez Jerzego Sęka. Były to małe grupy wokalne składające się z samych dziewcząt (kwartety, kwintety itp.). Pracowały one na repertuarze lekkim, rozrywkowym, stąd ich prezentacje cieszyły się dużym »wzięciem«, zdobywając coraz większą popularność” (Wincenciak, 2012, s. 154). Co ważne dla podejmowanych rozważań, w opisywanym SN

podejmowano także próby utworzenia „żeńskiej orkiestry na instrumentach dętych” (Wincenciak, 2012, s. 155).

W publikacji W. Wincenciaka (2012) czytamy także o odbywających się w latach 80. XX wieku egzaminach wstępnych z muzyki obowiązujących na studia wyższe, na kierunki nauczycielskie w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Olsztynie (s. 168). Kandydatów obejmowały egzaminy wstępne z poprawnej wymowy, sprawdzian uzdolnień muzycznych (badanie słuchu muzycznego, poczucia rytmu, możliwości głosowych), sprawdzian percepcji wizualnej, umiejętności użycia środków artystycznych oraz posługiwania się prostymi narzędziami i materiałami (Wincenciak, 2012, s. 168).

Choć sytuacja zdawała się być znacznie lepsza niż współcześnie, „Maria Cackowska już w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku zwracała uwagę na problem przygotowania nauczycieli nauczania początkowego do realizacji procesu kształcenia i wychowania. Istotne miejsce w swoich rozważaniach autorka poświęciła przedmiotom artystycznym, wskazując muzykę jako obszar potrzebny i wart docenienia w organizacji zajęć oraz upraszający się o dobre wykształconego nauczyciela” (Kisiel, 2018, s. 197).

Mirosław Kisiel (2018) podaje, iż w latach 90. XX wieku Andrea Jaworska zaprezentowała „wyniki badań relacjonując osiągnięcia uczniów klas I–III w zakresie muzyki” (s. 198). Celem realizowanych badań było udzielenie odpowiedzi na pytania: „W jakim stopniu zostały opracowane przez nauczycieli i opanowane przez dzieci treści i umiejętności sugerowane przez program nauczania muzyki? W jakim zakresie występują rozbieżności między wymaganiami programowymi a poziomem wiedzy i umiejętności uczniów? oraz W jakiej mierze obecna sytuacja kadrowa szkół sprzyja realizacji programu przedmiotu muzyka?” (Kisiel, 2018, s. 198). Osiągnięcia muzyczne uczniów zbadano zarówno za pomocą testów zbiorowych, jak i zadań indywidualnych i stwierdzono, iż „zadania stawiane przez program nauczania muzyki w klasach I–III w diagnozowanych warunkach pracy szkoły mogły być realizowane w znikomym zakresie” (Kisiel, 2018, s. 198). Jak zaznacza M. Kisiel (2018):

Podczas prowadzonej eksploracji odnotowano, że w przeważającej liczbie badanych klas zrealizowano niespełną połowę zadań zawartych w programie nauczania. Ich efektywną realizację uniemożliwiał głównie niewystarczający poziom przygotowania nauczycieli i niedostatki bazy dydaktycznej, niezbędnej do prawidłowego nauczania muzyki, a także słaba motywacja oraz brak zainteresowania dzieci działalnością muzyczną (s. 198).

W kolejnych latach dokonywały się dalsze zmiany w obszarze programów nauczania na szczeblu szkolnictwa powszechnego oraz kształcenia nauczycieli, tworzone także nowe „konceptcje, gdzie do głosu dochodziły strategie kształcenia wielostronnego. Główne intencje koncepcji ukierunkowane zostały na kształcenie poprzez harmonijny rozwój zdolności poznawczych, emocjonalnych i praktycznych. Muzyka stała się jednym z obszarów sprzyjającym rozwojowi aktywności

i uzdolnień oraz czynnikiem wspomagającym w procesie edukacji. W kształceniu wielostronnym wyróżniono trzy rodzaje aktywności: intelektualną (realizowaną poprzez przyswajanie i odkrywanie wiedzy), emocjonalną (przeżywanie wartości i ich wytwarzanie) oraz praktyczną (wykonywanie zadań praktyczno-twórczych)” (Kisiel, 2018, s. 198 – 199).

Od 1999 roku zaakcentowano strategię edukacyjną „postulującą integrację wiedzy poprzez łączenie treści kształcenia, metod nauczania i form pracy, nawiązującą do tzw. nauki całościowej” (Kisiel, 2018, s. 199).

Na dokonaną w latach 90. drastyczną zmianę w obszarze kształcenia muzycznego nauczycieli dziecka zwraca uwagę Romualda Ławrowska (2014):

Znakomita forma kształcenia nauczycieli przedszkola i klas początkowych w cyklu 6-letnim (4 lata do matury + 2 po maturze) w studium nauczycielskim przestała istnieć w latach 90. XX wieku, skrócona następnie do 3-letnich kolegiów nauczycielskich i wyższych uczelni. Obecnie kwalifikacje do nauczania w przedszkolu i klasach początkowych uzyskują już absolwenci studiów licencjackich, magisterskich lub podyplomowych. Studia te są zawsze dwuspecjalnościowe (co w sposób oczywisty ma wpływ na zmniejszenie liczby godzin na przedmioty muzyczne). Stopniowo z tymi zmianami w planach studiów malała liczba godzin na realizację przedmiotów muzycznych i, co oczywiste, obniżała się jakość przygotowania nauczycieli do realizacji ciągle ambitnych celów edukacji (wychowania) muzycznej. W ciągu 20 lat liczba godzin na przygotowanie muzyczne nauczycieli do prowadzenia edukacji zintegrowanej z muzyką w przedszkolu i w klasach 1–3 (dwuspecjalność pedagogiczna) zmalała z kilkuset do 100, a w skrajnych przypadkach nawet do 20 godzin w całym planie dwuspecjalnościowych studiów podyplomowych! (s. 74).

Tymczasem „badający w latach 90. minionego wieku skuteczność edukacji muzycznej studentów specjalności pedagogicznych Andrzej Wilk określił minimalną liczbę godzin na przedmioty muzyczno-metodyczne: to 10–14% ogółu godzin w planach studiów dziennych. A zatem przy jednej specjalności oznacza to już 250–375 godzin” (Ławrowska, 2014, s. 74).

M. Kisiel (2018) podaje, iż problematyką efektywności kształcenia muzycznego studentów na kierunkach pedagogicznych o specjalności nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne w wyższych szkołach pedagogicznych i uniwersytetach oraz kompetencjami muzyczno-pedagogicznymi studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w latach 1992–1999 zainteresował się Andrzej Wilk, ale także Agnieszka Wainer, Małgorzata Suświłło i Anna Pękala (s. 201). Anna Pękala stwierdziła, „że nauczycielki nauczania początkowego znały i dostrzegały rolę edukacji muzycznej w pracy z uczniami klas młodszych. Widziały też braki, jakie występują w ich kompetencjach w tym obszarze. Starały się jednak w miarę możliwości rekompensować je poprzez uczestnictwo w różnych formach doskonalenia zawodowego. Ujawniły również świadomość, że między innymi od ich kompetencji muzycznych zależy poziom kultury muzycznej wychowanków” (Kisiel, 2018, s. 201).

M. Kisiel (2018) konkluduje:

Zaprezentowane relacje z badań na przestrzeni wielu lat i dekad ukazały zaniedbania jakie występują względem wczesnej edukacji muzycznej. Odnotowane niedoskonałości w przygotowaniu nauczycieli nauczania początkowego dotyczą zwłaszcza kreowania aktywności własnej w obszarze gry na instrumencie akompaniującym, poprawnego śpiewu (czystego intonacyjnie) oraz stwarzania sytuacji dydaktycznych bogatych w różne formy ekspresji muzycznej (s. 202).

Zaznaczyć należy, iż od 2014 roku nie prowadzi się na kierunkach nauczycielskich obowiązkowych sprawdzianów uzdolnień artystycznych kandydatów, od kilku lat w uczelniach przyjmuje się na studia pedagogiczne osoby, które osiągnęły pozytywny (niekoniecznie nawet dostateczny) wynik egzaminu maturalnego. Wielu spośród studentów uczęszczających na zajęcia metodyki edukacji muzycznej nie posiada predyspozycji muzycznych, przejawia także niechęć wobec proponowanego na zajęciach (realizowanego obecnie w wymiarze zaledwie 45 – 60 godzin w toku studiów) śpiewu i szeroko postrzeganego tańca³. W związku z dostępnością studiów wyższych dla osób z niepełnosprawnościami zdarzyło się także, że na kierunku przygotowującym do wykonywania zawodu nauczyciela dziecka była osoba niewidoma, głuchoniema, a także wiele osób z uszkodzonym narządem ruchu, w tym poruszających się przy pomocy wózka inwalidzkiego⁴. Osoby te, z przyczyn posiadania niepełnosprawności, nie mogą realizować form aktywności muzycznej, bowiem formy te obejmują śpiew, tworzenie muzyki, słuchanie muzyki, ruch z muzyką oraz grę na instrumentach i wymagają przede wszystkim słuchu (oraz słuchu muzycznego), a także predyspozycji w obszarze motoryki małej i dużej. Podstawą uprawiania form aktywności muzycznej jest „proces słyszenia, rozumiany jako odbieranie bodźców dźwiękowych przez zmysł słuchu” (Darłak, 2015, s. 15). Osoby z uszkodzonym zmysłem słuchu nie będą w stanie wprowadzić dziecka w świat muzyki, osoby niewidome oraz osoby z uszkodzonym narządem ruchu będą wprawdzie zdolne do percepcji muzyki, jednak nie będą w stanie zainspirować podopiecznych do efektownego ruchu z muzyką, w tym rytmiki i tańca.

Innym problemem często dostrzeganym w obecnym kształceniu nauczycieli jest posiadanie przez studentów wad wymowy, które przed 2014 rokiem dyskwalifikowały kandydatów na nauczycieli w trakcie egzaminów wstępnych⁵. Obecnie na studiach nauczycielskich odnotować można przypadki osób z dyslalią⁶. Tymczasem nauczyciel dziecka powinien być dla niego wzorem prawidłowej artykulacji

³ Wnioski własne autorki wywiedzione z realizacji zajęć o charakterze metodyki edukacji muzycznej w ciągu ostatnich dwudziestu lat pracy na uczelni wyższej na kierunkach nauczycielskich.

⁴ Wnioski własne autorki wywiedzione z realizacji zajęć o charakterze metodyki edukacji muzycznej w ciągu ostatnich 20 lat pracy na uczelni wyższej na kierunkach nauczycielskich.

⁵ Wnioski własne autorki wywiedzione z realizacji zajęć o charakterze metodyki edukacji muzycznej w ciągu ostatnich 20 lat pracy na uczelni wyższej na kierunkach nauczycielskich.

⁶ Wnioski własne autorki wywiedzione z realizacji zajęć o charakterze metodyki edukacji muzycznej w ciągu ostatnich 20 lat pracy na uczelni wyższej na kierunkach nauczycielskich.

(Wołoskiuk, 2014, s. 14). Pełnienie funkcji nauczyciela zobowiązuje „do samoobserwacji i refleksji nad własnym językiem. Kultura, staranna mowa wychowawców przedszkolnych i szkolnych ułatwia pojmowanie treści, zachęca dziecko do uważnego słuchania” (Wójtowiczowa, 1997, s. 13). Nauczyciel będąc autorytetem dla dziecka, powinien swoje wypowiedzi konstruować poprawnie pod względem artykulacyjnym – w sposób wyraźny. Jak zaznacza Beata Wołoskiuk (2014):

Jest to bardzo ważne, ponieważ dziecko będące w okresie kształtowania się mowy przejmuje cechy fonetyczne otoczenia (s. 14).

Nauczyciel charakteryzujący się dyslalią nie tylko nie może w sposób właściwy wspierać rozwoju komunikacyjnego dzieci, ale także nie będzie miał możliwości zastosowania śpiewu w propedeutycznej edukacji muzycznej.

Biorąc pod uwagę marginalizację edukacji muzycznej we współczesnej szkole powszechnej, można wnioskować, iż kandydaci na nauczycieli zakończyli realizację przedmiotu muzyka w wieku lat 15 lub 16 i od tego czasu nie mieli kontaktu z edukacją w tym obszarze. Rafał Ciesielski dokonując w 2009 roku analizy ilości godzin przeznaczonych na edukację muzyczną w szkolnictwie powszechnym stwierdza:

maturzysta nie bardzo pamięta lekcje muzyki, gdyż od ostatniej z nich minęło 4–5 lat (przynajmniej 1/3 całego okresu edukacji). Jego wiedza, znajomość literatury muzycznej i ogólna orientacja muzyczna, już w okresie uczęszczania na lekcje muzyki wycinkowa i powierzchowna, jest dodatkowo pomniejszona przez dystans czasowy. Po drugie, jego doświadczenie i preferencje muzyczne jako słuchacza są niemal w całości ukształtowane przez muzyczną popkulturę (Ciesielski, 2009, s. 26).

Jak słusznie zauważa wspomniany autor:

Za zbiektywizowany wgląd w sytuację posłużyć mogą wyniki badań przeprowadzonych na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej przez Instytut Muzyki UMCS w Lublinie wiosną 2007. Badania te, prowadzone w ramach projektu Edukacja muzyczna w Polsce. Stan – uwarunkowania – pożądane obszary, zmiany, obejmowały m.in. określenie kompetencji muzycznych gimnazjalistów, a więc uczniów kończących lekcje muzyki w ramach polskiego systemu powszechnej edukacji. Dające się wysnuć z owych badań wnioski wskazują nie tylko na brak utożsamiania się absolwenta z muzyką jako sztuką i przynależnymi jej wartościami (co nie może dziwić), ale także na brak znajomości tak pojmowanej muzyki i właściwego jej systemu aksjologicznego (co w kontekście niedowładu polskiej powszechnej edukacji muzycznej także nie dziwi, ale prowadzi do zasadniczego pytania o jej sens) (Ciesielski, 2009, s. 27).

R. Ciesielski (2009) przekonuje dobitnie, iż sylwetka kandydata na studia, podczas których kandydat ów zetknie się z edukacją muzyczną, ukształtowana zostaje „głównie przez doświadczenia muzycznej popkultury” (s. 27), a jej wzorce „są przezeń całkowicie przyswojone i utrwalone: wyznaczają one estetyczny i aksjologiczny horyzont, stanowią punkt odniesienia dla postrzegania wszelkich zjawisk muzycznych” (s. 27).

Kandydat na studia, w tym także studia nauczycielskie, „znajduje się zatem w sytuacji potrójnie dyskomfortowej: posiadana przezeń wiedza w zakresie muzyki nie stanowi podstawy do podjęcia studiów muzycznych; jego ogólna dojrzałość emocjonalna i intelektualna (wiedza z innych dziedzin, przedmiotów) stoi w sprzeczności z poziomem wiedzy muzycznej i pojmowaniem muzyki (zwykle mniej lub bardziej infantylnym); nie zdaje on sobie zwykle sprawy z faktu, iż jego pojmowanie muzyki jest niezwykle zawężone (może nawet fałszywe)” (Ciesielski, 2009, s. 27).

Badacz słusznie podkreśla, że podjęcie studiów staje się zetknięciem „świata muzyki i jego aksjologicznego wymiaru wyniesionych z dotychczasowych doświadczeń studenta z dziedzina muzyki rozumianej jako sztuka. Zetknięcie owo ma niekiedy charakter »zderzenia«: muzyka okazuje się dla studenta czymś zupełnie innym niż dotąd sądził. Nie wynika to ze zwyczajnego w takiej sytuacji poszerzenia horyzontu, a z diametralnie różnego definiowania muzyki i zarazem jej odmiennego zorientowania aksjologicznego. Ów konflikt o wymiarze przede wszystkim aksjologicznym jest w skali indywidualnej odbiciem tego, co w skali makro dzieje się we współczesnej kulturze muzycznej” (Ciesielski, 2009, s. 29).

Ponieważ proces edukacji muzycznej wymaga nie tylko określonych predyspozycji, ale jest procesem długim i wymagającym dużego nakładu pracy, odnotować należy w przypadku kandydatów na nauczycieli edukacji muzycznej dziecka „niemożność zdobycia realnych kompetencji we wciąż obcej sobie dziedzinie (student pozostaje tu niezmiennie neofitą) i idąca za tym niemożność utożsamienia się z jej wartościami” (Ciesielski, 2009, s. 30).

Czas przewidziany na realizację metodyki edukacji muzycznej nie daje możliwości na gruntowne zapoznanie studentów z notacją muzyczną, a już tym bardziej na uzyskanie przez nich i utrwalenie umiejętności czytania nut (obecnie na realizację muzyki w toku studiów pięcioletnich magisterskich przewidziano 30 godzin, a na metodykę edukacji muzycznej 4 godziny)⁷. Nie ma także możliwości rzetelnego kształcenia przyszłych nauczycieli w zakresie gry na instrumencie akompaniującym, np. gitarze, akordeonie, pianinie lub chociażby stosunkowo prostym w obsłudze ukulele. Wielu spośród słuchaczy kierunków nauczycielskich nie potrafi zaśpiewać piosenki bez towarzyszącej jej linii melodycznej⁸. Niemożliwym jest zwracanie uwagi na intonację (czyli dotworzoną wokalnie poprawność melodii), bowiem wielu studentów od czasów szkoły podstawowej w ogóle nie śpiewało. Można bez wahania stwierdzić, że nawet u osób, które miały stosunkowo duży potencjał uzdolnień, w wyniku marginalizacji sztuki w edukacji powszechnej nastąpił

⁷ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. poz. 1450; Załącznik nr 2 „Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy 1–3 szkoły podstawowej), Dz. U. poz. 1450.

⁸ Wnioski własne autora oparte na doświadczeniach w pracy ze studentami kierunków nauczycielskich w latach 2014–2025.

regres. Dodatkowo należy zaznaczyć, iż w przypadku wielu słuchaczy kierunków nauczycielskich nie stwierdza się wysokiej wiedzy na temat szeroko pojętej kultury – literatury, muzyki, sztuk plastycznych, niska jest także motywacja do podjęcia wysiłku wdrożenia się w obszary wiedzy na temat teorii i historii muzyki⁹.

Opisywana sytuacja jest nie tylko wynikiem ustalonego przez MNISW programu kształcenia na studiach nauczycielskich czy marginalizacji edukacji muzycznej w kształceniu powszechnym. Jest dodatkowo wynikiem negatywnej selekcji do zawodu nauczyciela – na studia nauczycielskie trafiają osoby, które studia te wybierają często na zasadzie gorszego wyboru względem kierunków oferujących przygotowanie psychologiczne, logopedyczne i inne, o czym często donoszą sami studenci¹⁰.

Tymczasem – „nauczyciele prowadzący zajęcia wynikające z podstawy programowej wychowania przedszkolnego muszą posiadać kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolu. Dotyczy to również takich zajęć jak rytmika i gimnastyka. Nie jest wymagana dodatkowa specjalność z zakresu prowadzenia zajęć rytmicznych”¹¹.

Zakończenie

Współczesnych dylematów edukacji muzycznej, także we wczesnej edukacji i w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli dziecka, jest bardzo wiele. Należą do nich przede wszystkim marginalizacja muzyki w edukacji systemowej, brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli do realizowania założeń wychowania muzycznego, społecznie zaznaczający się pęd do wyposażania dziecka w inne niż muzyczne, a bardziej – jak się wydaje – optymalne kompetencje dla późniejszej atrakcyjności na rynku pracy, a także zaznaczająca się w sposób wyraźny komercjalizacja usług edukacyjnych (poza systemem opieki i wychowania) (Szlendak, 2005).

Jak zaznaczała Agnieszka Weiner w 2013 roku:

O ile na początku lat osiemdziesiątych XX wieku sytuacja edukacji muzycznej w Polsce była bardzo zbliżona do sytuacji na świecie [...], o tyle obecnie widać wyraźne rozbieżności. Świat zrobił krok naprzód, podczas gdy edukacja muzyczna w Polsce zatrzymała się na etapie poprzednim. Wydaje się to tym bardziej niepokojące, że za poziom kompetencji muzycznych społeczeństwa wini się na ogół szkolnictwo ogólnokształcące. Tak jak na całym świecie, w Polsce cyfrowe technologie umożliwiają dostęp do muzyki najlepszej jakości w każdym wybranym miejscu. Powoduje to masową konsumpcję muzyki. Podobnie jak na całym świecie, tak i w naszym kraju anglo-amerykańska kultura pop, utożsamiana najczęściej z kulturą młodzieżową, wypełnia mass media. Preferencje muzyczne młodych ludzi

⁹ Wnioski własne autora poczynione w oparciu o doświadczenia w pracy ze studentami kierunków nauczycielskich w latach 2014–2025.

¹⁰ Wnioski własne autora poczynione w oparciu o deklaracje studentów kierunku Pedagogika Przedszkolna i Edukacja Wczesnoszkolna na UAM w latach 2002–2025.

¹¹ <https://www.portaloswiatowy.pl/zatrudnianie-nauczycieli/kwalifikacje-do-prowadzenia-zajec-z-rytmiki-w-przedszkolu-22068.html>

są na całym świecie zbliżone, można nawet uznać, że spacyfikowane przez superwydajny show-biznes muzyczny (Weiner, 2013, s. 75–76).

Współczesne dzieci, jak wielokrotnie zaobserwowała autorka niniejszego opracowania, obcuja z muzyką generowaną z nagrań, bowiem nauczyciele przygotowani do pracy z dzieckiem nie posiadają umiejętności w zakresie śpiewu, gry na instrumencie akompaniującym, nie znają notacji muzycznej (o czym sami często mówią). Jak się także okazuje, nie wszystkie placówki edukacyjne oferują dzieciom rytmikę prowadzoną przez osoby przygotowane do edukacji muzycznej dziecka. Nauczyciele kończący studia nauczycielskie na przestrzeni ostatniej dekady nie są weryfikowani pod kątem predyspozycji muzycznych, a mając na uwadze fakt, iż w szkołach ponadpodstawowych nie obcuja z muzyką, założyć można, iż z muzyką, w trakcie studiów, spotykają się po przerwie przynajmniej czteroletniej (a czasem i dłuższej).

Warto zwrócić uwagę na konieczność przywrócenia sprawdzianów kompetencji muzycznych kandydatom na studia nauczycielskie, postulować większą ilość godzin na edukację muzyczną nauczycieli, a także zadbać o to, by muzykę traktować jak sztukę, która ma wspierać rozwój, nie natomiast być „wypełniaczem” dnia aktywności dziecka w placówce czy też narzędziem prezentacji scenicznej przedszkolaków lub też, jak się często dzieje, nośnikiem języka obcego poprzez tzw. zabawę muzyczną. Należy przede wszystkim zdać sobie sprawę, dlaczego edukacja muzyczna jest istotna i dlaczego wspiera ona holistyczny rozwój człowieka.

Rozważyć warto nadto zatrudnianie w instytucjach takich jak żłobki i przedszkola (a także w edukacji wczesnoszkolnej) nauczycieli rytmiki lub edukacji muzycznej przynajmniej w wymiarze pół etatu i umożliwić tym osobom awans zawodowy na podstawie Karty Nauczyciela, tak jak uczyniono to w przypadku pedagogów, psychologów, logopedów i pedagogów specjalnych w przedszkolach. Można niestety dostrzec, że obecny kształt edukacji muzycznej dzieci oraz ich nauczycieli wymaga wielu zmian, które postulowane są przez środowiska akademickie związane z edukacją muzyczną od przynajmniej dwóch dekad.

Wnioski z powyżej zaprezentowanych rozważań zdają się jednak mało istotne podczas wprowadzanych kolejno reform oświaty i szkolnictwa wyższego, a apele środowisk pedagogicznych oraz artystycznych o przywrócenie muzyce właściwego miejsca w edukacji nadal są bezskuteczne.

Bibliografia

Prace zwarte

- Białkowski, M. Grusiewicz, Michalak, M. (red.). Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje. Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.
- Białkowski, A. (2010). Przedmowa. W: A. Białkowski, W.A. Sacher (red.), *Standardy edukacji muzycznej* (s. 9–10). Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.
- Jamrożek, W. (2001). Reformy edukacyjne w II Rzeczypospolitej w opinii działaczy i teoretyków ruchu ludowego. W: I. Michalska, G. Michalski (red.), *Reformy edukacyjne w Polsce. Tradycja a współczesność* (s. 57–65). Skierniewice: Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna w Skierniewicach.

- Jarowiecki, J., Nowecki, B., Ruta, A. (1983). *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej 1945–1975*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Ławrowska, R., Nowak, B., Sacher, W.A., Smolińska-Zielińska, B. (2010). Standardy edukacji muzycznej. Przedszkole. W: A. Białkowski, W.A. Sacher (red.), *Standardy edukacji muzycznej* (s. 18–14). Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.
- Ławrowska, R., Nowak, B., Sacher, W.A., Smolińska-Zielińska, B. (2010). Standardy edukacji muzycznej. I etap nauczania. Kształcenie zintegrowane. Klasy I–III. W: A. Białkowski, W.A. Sacher (red.), *Standardy edukacji muzycznej* (s. 25–30). Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.
- Ławrowska, R. (2003). *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Smoczyńska-Nachtman, U. (1992). *Kalendarz muzyczny w przedszkolu*. Warszawa: WSiP.
- Smoczyńska-Nachtman, U. (1980). *Zabawy i ćwiczenia przy muzyce*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury.
- Szubertowska, E. (2020). *Wybrane problemy powszechnej edukacji muzycznej wobec tradycji i przemian cywilizacyjnych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSG.
- Więckowski, R. (1993). *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: WSiP.
- Wincenciak, W. (2012). *Kształcenie nauczycieli w Łomży. Zarys dziejów (1914–2014)*. Łomża: Wyższa Szkoła Zawodowa Ochrony Zdrowia TWP w Łomży. Łomżyńskie Towarzystwo Naukowe im. Wągów w Łomży, wydawnictwo ASPRA – JR.
- Wojciechowska, K. (2009). *Muzyka w edukacji wczesnoszkolnej a kompetencje nauczyciela*. Żary: Wydawnictwo Monogram.
- Wójtowiczowa, J. (1997). *O wychowaniu językowym*. Warszawa: Wytwórnia Pomocy Dydaktycznych.

Artykuły z wydawnictw ciągłych

- Benic, M.Z., Herzog, J., Susić, B.B. (2017). Early childhood education students' self assessment of their teaching competences in the arts. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(6), s. 66–78.
- Ciesielski, R. (2009). Uczeń – kandydat na studia – student absolwent edukacji muzycznej: postacie w labiryncie wartości: szkic do profilu aksjologicznego. *Wartości w Muzyce*, 2, s. 24–33.
- Darłak, G. (2015). Proszę pani, czy my musimy tego słuchać? O słuchaniu muzyki w szkole. *Konteksty kształcenia muzycznego*, 1 (2), s. 11–32.
- Durđanović, M., Stošić, I. (2017). Preschool teachers and their levels of interest in developing musical competencies. *Facta Universitatis*, 3(1), s. 15–27.
- Kirby, A.L., Dahbi, M., Rowe, M.L., Surrain, S., Luk, G. (2022). Music Uses in Preschool Classrooms in the U.S.: A Multiple-Methods Study. *Early Childhood Education Journal*, 51, s. 515–529.
- Kisiel, M. (2018). Perspektywa edukacji muzycznej małego dziecka w kontekście współczesnej zmiany oświatowej. *Chowanna*, 1 (50), s. 219–235.
- Koelsch, S., Grossmann, T., Gunter, T.C., Hahne, A., Schröger, E., Friederici, A.D. (2003). Children processing music: electric brain responses reveal musical competence and gender differences. *J Cogn Neurosci.*, 15(5), s. 683–693.
- Krzyżanowska-Świniarska, K. (2013). Kompetencje muzyczne nauczycieli na etapie edukacji wczesnoszkolnej. *Rocznik Naukowy Instytutu Pedagogiki i Psychologii*, 13(1), s. 56–68.

- Ławrowska, R. (2014). Wprowadzenie dziecka w kulturę muzyczną: aktualne uwarunkowania systemowe i propozycje metodyczne. *Studia Artystyczne*, 2, s. 74–83.
- Ławrowska, R. (2015). Wychowanie muzyczne dziecka w pracach krakowskich pedagogów 2. połowy XX wieku. *Ars inter Culturas*, 4, s. 43–59.
- Majzner, R. (2014). Praktyka edukacji muzycznej w klasach początkowych w opiniach studentów pedagogiki – kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, s. 143–154.
- Majzner, R. (2023). Rodzina jako przestrzeń rozpoznawania i rozwijania uzdolnień muzycznych dzieci. *Wychowanie w Rodzinie*, XXX, 3, s. 237–253.
- Pękala, A. (2014). Przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej raport z badań. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 31, s. 97–109.
- Popowski, R., Grusiewicz, M., Sołtysik, A. (2014). Nauczanie muzyki w szkole podstawowej. Analiza rozwiązania systemowego. *Wychowanie Muzyczne*, 5, s. 4–10.
- Schrager, K., Pietruszka, A. (2023). Badanie kompetencji muzycznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 6, s. 48–57.
- Suświłło, M. (2018). Podstawy rozwijania muzykalności dziecka – implikacje dla edukacji. *Aspekty Muzyki*, 8, s. 39–65.
- Suświłło, M. (2009). Teoretyczne podstawy wczesnej edukacji muzycznej: Zarys problemu. *Studia Edukacyjne*, 9, s. 106–124.
- Sušić, B.B. (2018). Preschool Teachers' Music Competencies Based on Preschool Education Students' Self-Assessment. *Croatian Journal of Education*, 20(1), s. 113–129.
- Szlendak, T. (2005). Komerccjalizacja dzieciństwa. Kilka uwag krytycznych o niewygodach wychowywania dzieci w kulturze konsumpcji. *Kultura i Edukacja*, 2, s. 20–28.
- Weiner, A. (2013). Współczesne (mega)trendy edukacji muzycznej a sytuacja polskiego nauczyciela. *Chowanna*, 2, s. 61–80.
- Wiśniewska, E. (1998). *Dzieje liceum pedagogicznego w Płocku (1945–1969). Notatki Płockie. Kwartalnik Towarzystwa Naukowego Płockiego*, t. 43, nr 3 (176), https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-issn-0029-389X-year-1998-volume-43-issue-3_176_-article-1dd31926-0003-3816-be2d-838787658c75
- Wojciechowska, K. (2007a). Próba określenia kompetencji muzycznych nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w zreformowanej szkole. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, 3, s. 34–43.
- Wojciechowska, K. (2007b). Zakres czynności nauczycieli w procesie edukacji muzycznej w klasach I–III szkoły podstawowej. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, 4, s. 18–25.
- Wollman, L. (2008). Muzyka wczesnego dzieciństwa a przygotowanie zawodowe nauczyciela. *Wartości w muzyce*, 1, s. 192–200.
- Wołoskiuk, B. (2014). Rola nauczyciela w rozwoju mowy dziecka. *Rozprawy Społeczne*, VIII, 3, s. 14–19.

Podstawy prawne

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. poz. 1450.
- Załącznik nr 2 „Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy 1–3 szkoły podstawowej) Dz. U. poz. 1450.

Źródła niepublikowane

Dyląg, J. (1993). Kształtowanie umiejętności dydaktycznych studentów do nauczania muzyki w klasach I–III, Katowice (niepublikowana praca doktorska obroniona) (praca w formie drukowanej pozyskana od autora).

Źródła elektroniczne

Bitkowska, H. (2010). Historia Studium Nauczycielskiego i Liceum Pedagogicznego 1976 – 1994, https://zst.com.pl/download/historia_sn.pdf, [dostęp:18.11.2025]
<https://www.portaloswiatowy.pl/zatrudnianie-nauczycieli/kwalifikacje-do-prowadzenia-zajec-z-rytmiki-w-przedszkolu-22068.html> [dostęp:03.01.2026].

Źródła wywołane

Informacje pozyskane w roku szkolnym 2024/2025 w drodze rozmów telefonicznych od Jerzego Hamerskiego, absolwenta Liceum Pedagogicznego w Nowej Soli, założyciela poznańskich „Łejerów”.

Informacje pozyskane w trakcie wywiadów realizowanych z Jerzym Hamerskim, twórcą poznańskich „Łejerów” w roku szkolnym 2023/2024 na terenie SP nr 83 im. Emilii Waśniowskiej „Łejery” w Poznaniu.

**EDUCATION OF FUTURE TEACHERS OF CHILDREN’S MUSIC
EDUCATION – TRADITIONS AND DILEMMAS OF CONTEMPORARY
PRACTICE**

Key words: teacher education, music education, child, traditions, dilemmas.

Summary: This study aims to present Polish traditions and contemporary dilemmas in the field of music education for future teachers of children.

This study utilizes a source analysis approach, including articles from periodicals, scholarly monographs, legal frameworks, and elicited sources. The author also draws on her own experience, including research conducted in the first decade of the 21st century and over twenty years of professional practice in the field of music education for children, as well as the education of student teachers in music, methodology, and related subjects (implemented from 2002 to the present). The conclusions drawn in this study are also based on her own research and many years of observation, in which the author focused on the implementation of music education in preschool and primary school in grades 1–3.

The conclusion is that music education in teacher education has been consistently degraded since the 1990s, which directly impacts the quality of children’s music education.

Dane do korespondencji:

dr hab. Katarzyna Bożena Sadowska, prof. UAM

Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu

e-mail: kawka@amu.edu.pl

Agnieszka Feliniak

ORCID: 0009-0004-5296-5522

Karolina Kostorz

ORCID: 0000-0001-5154-855X

PRĘŻNOŚĆ PSYCHICZNA I POZIOM STRESU A WYPALENIE AKADEMICKIE STUDENTEK PSYCHOLOGII W RÓŻNYCH ETAPACH ŻYCIA

Słowa kluczowe: studentki niestacjonarne, wypalenie akademickie, stres, prężność psychiczna, wiek.

Streszczenie: Celem badania była ocena związków między stresem, prężnością psychiczną, wiekiem oraz wypaleniem akademickim u studentek psychologii studiujących niestacjonarnie. Badaniem objęto 130 kobiet w wieku od 19 do 57 lat. Zastosowano Skalę Odczuwanego Stresu PSS-10, Oldenburski Kwestionariusz Wypalenia – wersję studencką oraz Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26. Wyniki wykazały, że wyższy poziom stresu wiązał się z większym nasileniem wyczerpania i braku zaangażowania. Wraz z wiekiem obserwowano niższy poziom stresu i wypalenia oraz wyższy poziom prężności psychicznej. Analiza regresji pokazała, że stres przewidywał oba komponenty wypalenia, prężność psychiczna przewidywała wyczerpanie, a wiek brak zaangażowania. Nie potwierdzono moderacyjnej roli prężności psychicznej. Wyniki wskazują na znaczenie wzmacniania zasobów psychicznych studentek w profilaktyce wypalenia akademickiego.

Wprowadzenie

Współczesne środowisko akademickie coraz wyraźniej odzwierciedla różnicowanie typowe dla edukacji dorosłych, obejmując osoby funkcjonujące w różnych fazach życia. Szczególnie wyraźnie widać to w obrębie studiów niestacjonarnych, gdzie obok osób funkcjonujących jeszcze w okresie wyłaniającej się dorosłości pojawiają się studenci we wczesnej, a niekiedy także późniejszej dorosłości (Arnett, 2000; Chen, 2017). W konsekwencji studiowanie przestaje być wyłącznie „rolą edukacyjną” typową dla wczesnej fazy życia, a staje się

elementem uczenia się przez całe życie, realizowanego równolegle z innymi zobowiązaniami i celami rozwojowymi. Niezależnie od etapu życia studiowanie wiąże się z presją zaliczeń czy egzaminów, koniecznością stałej mobilizacji do pracy własnej, ograniczeniami czasu oraz utrzymywaniem efektywnej samoregulacji (Byra i Boczkowska, 2022; Henry i in., 2024). W takim układzie prawdopodobny staje się wzrost odczuwanego stresu (Badewy i Gabriel, 2015), którego nasilenie, zgodnie z ujęciem transakcyjnym, zależy od relacji między wymaganiami a dostępnymi zasobami (Lazarus i Folkman, 1984). Długotrwała nierównowaga może uruchamiać proces prowadzący do kosztów adaptacyjnych, takich jak wyczerpanie i spadek zaangażowania (Demerouti i in., 2001). W efekcie chroniczne przeciążenie może przekształcić się w wypalenie akademickie, które ze względu na swój mechanizm bywa opisywane analogicznie do wypalenia zawodowego (Lesener i in., 2020). Zjawisko to ma istotne znaczenie z perspektywy praktyki akademickiej, ponieważ wiąże się z pogorszeniem wyników w nauce, obniżeniem skuteczności oraz zwiększonym ryzykiem rezygnacji ze studiów (Madigan i Curran, 2021; Marôco i in., 2020). Z tego względu szczególnego znaczenia nabiera identyfikacja zasobów chroniących dorosłych uczących się przed kosztami przewlekłych wymagań, w tym prężności psychicznej rozumianej jako zdolności utrzymywania względnie efektywnego funkcjonowania mimo stresu oraz powrotu do równowagi po doświadczeniach trudnych (Connor i Davidson, 2003; Masten, 2001). W ujęciu modeli wymagania–zasoby czynniki te mogą pełnić funkcję buforującą, ograniczając negatywne konsekwencje przewagi wymagań nad zasobami (Demerouti i in., 2001; Jagodics i Szabó, 2022; Lesener i in., 2020). Ponadto współczesne przemiany społeczne, edukacyjne i ekonomiczne, a także rosnące wymagania stawiane jednostce w różnych obszarach życia, mogą dodatkowo nasilać napięcie doświadczane przez studentów, szczególnie tych, którzy łączą studiowanie z pracą zawodową oraz obowiązkami rodzinnymi. W związku z tym zasadne staje się ujmowanie prężności psychicznej nie tylko w wymiarze ogólnym, lecz także w ujęciu wielowymiarowym, z uwzględnieniem kompetencji osobistych, społecznych i rodzinnych. Wybór tych komponentów wynikał z przyjętego ujęcia prężności jako zasobu obejmującego samoregulację, radzenie sobie z trudnościami oraz korzystanie ze wsparcia społecznego i rodzinnego. Takie podejście wydaje się szczególnie uzasadnione w odniesieniu do studentów niestacjonarnych, którzy często funkcjonują równolegle w wielu rolach społecznych, a ich adaptacja zależy nie tylko od zasobów intrapsychicznych, ale również od jakości wsparcia otrzymywanego w najbliższym otoczeniu. Celem artykułu jest pogłębienie rozumienia mechanizmów prowadzących do wypalenia akademickiego poprzez analizę relacji między stresem studiowania a prężnością psychiczną, z uwzględnieniem zróżnicowania wynikającego z fazy życia. Ponieważ liczba badań koncentrujących się na współwystępowaniu tych zmiennych, zwłaszcza w grupie studentów niestacjonarnych, pozostaje ograniczona, celem badań była analiza związków między poziomem odczuwanego stresu, prężnością psychiczną, ujmowaną zarówno ogólnie,

jak i poprzez jej wybrane komponenty, oraz nasileniem wypalenia akademickiego w grupie studentek psychologii studiujących niestacjonarnie, z uwzględnieniem fazy życia jako zmiennej różnicującej.

Związek między stresem a wypaleniem akademickim u studentów

Stres stanowi jeden z kluczowych mechanizmów łączących wymagania studiowania z kosztami adaptacyjnymi, które w dłuższej perspektywie sprzyjają rozwojowi wypalenia akademickiego (Zhang i in., 2025). Gdy obciążenia związane z nauką są oceniane jako przekraczające dostępne zasoby, rośnie prawdopodobieństwo utrzymywania się podwyższonego stresu. Może temu towarzyszyć pogorszenie funkcjonowania psychospołecznego, w tym nasilenie dystresu oraz poczucia osamotnienia, co dodatkowo utrudnia podtrzymywanie zasobów i efektywną samoregulację (Tian i in., 2025). W takim ujęciu stres studiowania nie ogranicza się do krótkotrwałych reakcji na pojedyncze wydarzenia, lecz może przyjmować formę względnie trwałego obciążenia, szczególnie w sytuacji jego kumulacji z innymi stresorami.

Wyjaśnienie mechanizmu stresu dostarcza transakcyjna teoria Richarda Lazarusa i Susan Folkman (1984), zgodnie z którą pojawia się on wówczas, gdy sytuacja jest oceniana jako istotna, a jej wymagania jako przekraczające możliwości poradzenia sobie. Kluczową rolę odgrywa ocena poznawcza, pozwalająca interpretować doświadczenia w kategoriach zagrożenia, straty lub wyzwania (Lazarus, 1990). W rezultacie natężenie stresu oraz jego skutki zależą nie tylko od właściwości sytuacji studiowania, lecz także od zasobów jednostki i stosowanych sposobów radzenia sobie. Do najczęściej wskazywanych stresorów akademickich należą m.in. egzaminy i zaliczenia, presja osiągnięć, obciążenia relacyjne, trudności materialne oraz konieczność łączenia studiów z pracą (Saleh i in., 2017).

W odpowiedzi na długotrwałe przeciążenie może rozwijać się wypalenie akademickie, rozumiane jako względnie trwała reakcja na chroniczne wymagania związane z pełnieniem roli studenta. Początkowo pojęcie wypalenia odnoszono wyłącznie do aktywności zawodowej (Freudenberger, 1974; Maslach, 1993), jednak z czasem zaczęto wskazywać, że analogiczne mechanizmy występują również w środowisku edukacyjnym (Schaufeli i in., 2002). Współcześnie wypalenie akademickie ujmuje się jako zjawisko odnoszące się do całości funkcjonowania w środowisku akademickim, a nie jedynie do reakcji na pojedyncze wymagania dydaktyczne. W literaturze wyróżnia się dwa główne sposoby jego konceptualizacji. W ujęciu trójwymiarowym obejmuje ono wyczerpanie emocjonalne, cynizm, rozumiany jako dystansowanie się wobec studiowania, oraz obniżone poczucie skuteczności (Schaufeli i in., 2002). W podejściu dwuwymiarowym akcentuje się przede wszystkim wyczerpanie i brak zaangażowania (Reis i in., 2015). Niezależnie od przyjętej perspektywy, wspólnym elementem obu ujęć jest traktowanie wypalenia jako konsekwencji przewlekłego przeciążenia oraz utraty zasobów. Jak

podkreślają Chirkowska-Smolak, Garbacz i Piorunek (2022), zjawisko to należy rozpatrywać w kontekście dopasowania między wymaganiami środowiska akademickiego a możliwościami adaptacyjnymi jednostki.

Związek między stresem a wypaleniem można wyjaśnić w ramach Modelu Wymagań i Zasobów (JD-R) oraz jego adaptacji do kontekstu edukacyjnego, określanej jako Model Wymagań i Zasobów akademickich (SD-R) (Demerouti i in., 2001; Bakker i Mostert, 2024). Podejście to zakłada, że długotrwałe wymagania prowadzą do wyczerpania, podczas gdy zasoby pełnią funkcję ochronną, osłabiając ten proces. W konsekwencji stres studiowania można traktować jako mechanizm ryzyka wypalenia, którego siła zależy od dostępnych zasobów oraz sposobów radzenia sobie z obciążeniami.

Prężność psychiczna w różnych fazach życia w perspektywie zasobów chroniących

Podejmowanie studiów można rozpatrywać z perspektywy cyklu życia jako decyzję osadzoną w zadaniach rozwojowych oraz układzie ról charakterystycznych dla danej fazy życia (Sánchez-Gelabert, 2024). W praktyce kształcenie akademickie obejmuje osoby w szerokim przedziale rozwojowym, od okresu wyłaniającej się dorosłości po późniejszą dorosłość (Cabras i in., 2024). Na początku tego kontinuum, zgodnie z koncepcją Jeffrey'ego Arnetta (2000), studiowanie wiąże się często z eksploracją tożsamości oraz wyborem ścieżki zawodowej. W kolejnych fazach życia nauka częściej współwystępuje z aktywnością zawodową, zobowiązaniami oraz odpowiedzialnością rodzinną. Zgodnie z podejściem psychospołecznym Erika Eriksona (1968) wraz z przechodzeniem przez kolejne fazy życia zmieniają się dominujące zadania rozwojowe oraz kontekst funkcjonowania jednostki. Z kolei perspektywa *life-span* Paula Baltesa (1997) podkreśla znaczenie zarządzania ograniczonymi zasobami poprzez selekcję celów, optymalizację działań oraz kompensację strat. Mechanizmy te mogą sprzyjać bardziej efektywnej organizacji aktywności oraz dojrzałszej samoregulacji, ale jednocześnie uwidaczniają koszty wynikające z przeciążenia i konieczności godzenia wielu ról.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera pojęcie prężności psychicznej, rozumianej jako zasób wspierający adaptację w warunkach stresu. Początkowo była ona opisywana jako względnie stała właściwość jednostki, powiązana z koncepcją odporności-twardości (*hardiness*) Suzanne Kobasy (1979). W kolejnych latach nastąpiło poszerzenie sposobu jej rozumienia, Michael Rutter (1987) akcentował rolę prężności jako mechanizmu sprzyjającego lepszemu funkcjonowaniu mimo obciążeń, natomiast Jack Block i Ann Kremen (1996) wprowadzili pojęcie ego-rezyliencji, podkreślając elastyczność przystosowania. Z kolei Kathryn Connor i Jonathan Davidson (2003), rozwijając koncepcję prężności w ujęciu empirycznym, zwrócili uwagę na jej modyfikowalność oraz zależność od aktualnego funkcjonowania jednostki. Dało to początek licznym badaniom

prowadzonym zarówno w Polsce, jak i na świecie, również w populacji studenckiej. Wskazywano, że prężność może zmieniać się pod wpływem czynników związanych ze stanem psychicznym i obciążeniem (np. długotrwałym stresem), ale także pod wpływem zasobów oraz doświadczeń sprzyjających adaptacji, takich jak wsparcie społeczne, elastyczność radzenia sobie czy rozwój kompetencji samoregulacyjnych. W badaniach nad populacją studentów podkreśla się, że prężność psychiczna wiąże się z lepszym funkcjonowaniem w warunkach przeciążenia oraz może ograniczać ryzyko kosztów adaptacyjnych, w tym wypalenia akademickiego (Gong i in., 2023; Steel i in., 2024).

Metoda

Cel badań i hipotezy badawcze

Głównym celem przeprowadzonych badań własnych była ocena związków pomiędzy wiekiem, poziomem odczuwanego stresu, prężnością psychiczną i jej komponentami oraz nasileniem wypalenia akademickiego u studentek psychologii.

W związku z tym sformułowano następujące hipotezy:

H1. Wyższy poziom stresu wiąże się z wyższym nasileniem wypalenia akademickiego, zarówno w wymiarze wyczerpania, jak i braku zaangażowania.

H2. Wyższy poziom prężności psychicznej wiąże się z niższym poziomem stresu; dotyczy to kompetencji osobistych, rodzinnych oraz społecznych.

H3. Wyższy poziom prężności psychicznej wiąże się z niższym nasileniem wypalenia akademickiego (niższym wyczerpaniem i niższym brakiem zaangażowania); najsilniejsze związki przewiduje się dla kompetencji osobistych.

H4. Wiek badanych studentek wiąże się z analizowanymi zmiennymi w kierunku korzystniejszego funkcjonowania: wraz z wiekiem obserwuje się niższy poziom stresu, niższe nasilenie wypalenia oraz wyższy poziom prężności psychicznej (kompetencji osobistych, rodzinnych i społecznych).

H5. Poziom odczuwanego stresu, prężność psychiczna oraz wiek istotnie przewidują nasilenie komponentów wypalenia akademickiego, tj. wyczerpania i braku zaangażowania.

H6. Prężność psychiczna moderuje związek między odczuwanym stresem a wyczerpaniem oraz brakiem zaangażowania, zmniejszając siłę tej zależności.

Grupa badana

W badaniu wzięło udział 130 studentek studiów niestacjonarnych (zaocznych) w wieku od 19 do 57 lat ($M = 35,89$; $SD = 9,64$). Większość uczestniczek była aktywna zawodowo (81,5%), w tym 56,2% pracowało w pełnym wymiarze godzin; 18,5% nie pracowało. Struktura roku studiów była zróżnicowana (I–V rok), z największym odsetkiem studentek na V roku (32,3%).

Narzędzia badawcze

W badaniu zastosowano autorski kwestionariusz ankiety socjodemograficznej, Oldenburski Kwestionariusz Wypalenia – wersję studencką (OLBI-S), Kwestionariusz Oceny Prężności (KOP-26) oraz Skalę Odczuwanego Stresu (PSS-10).

Wypalenie akademickie zbadano za pomocą Oldenburskiego Kwestionariusza Wypalenia – wersji studenckiej (OLBI-S) (Reis i in., 2015) w polskiej adaptacji Strzeleckiego (2024). Narzędzie ma charakter samoopisowy i obejmuje 16 twierdzeń tworzących dwie podskale: wyczerpanie oraz brak zaangażowania (po 8 pozycji). Uczestniczki udzielały odpowiedzi na 4-punktowej skali. Wyższe wartości wskazywały na wyższe nasilenie wypalenia w danym wymiarze. Rzetelność w badaniu własnym wyniosła $\alpha = 0,796$ dla braku zaangażowania oraz $\alpha = 0,851$ dla wyczerpania.

Prężność psychiczną zmierzono Kwestionariuszem Oceny Prężności KOP-26 autorstwa Gąsiora, Chodkiewicza i Cechowskiego (2016). Skala składa się z 26 twierdzeń ocenianych na 5-punktowej skali typu Likerta i pozwala na uzyskanie wyniku ogólnego oraz wyników w trzech podskalach: kompetencje osobiste (9 pozycji), kompetencje rodzinne (11 pozycji) i kompetencje społeczne (6 pozycji). W badanej próbie uzyskano wysoką spójność wewnętrzną pomiaru: dla wyniku ogólnego $\alpha = 0,917$, dla kompetencji osobistych $\alpha = 0,831$, dla kompetencji rodzinnych $\alpha = 0,908$ oraz dla kompetencji społecznych $\alpha = 0,848$.

Poziom stresu oceniono Skalą Odczuwanego Stresu PSS-10 (Cohen i in., 1983) w polskiej adaptacji Juczyńskiego i Ogińskiej-Bulik (2009). Kwestionariusz obejmuje 10 stwierdzeń odnoszących się do ostatnich czterech tygodni i mierzy subiektywne przekonanie, że codzienne sytuacje są trudne do przewidzenia, słabo kontrolowalne oraz obciążające. Odpowiedzi udzielano na 5-punktowej skali częstości od 0 („nigdy”) do 4 („bardzo często”), a wynik ogólny stanowi suma punktów. Rzetelność skali w badaniu własnym wyniosła $\alpha = 0,847$.

Procedura

Dobór osób do badań przeprowadzono w I kwartale 2026 r. Udział w badaniu był dobrowolny i anonimowy; przed rozpoczęciem badania uczestniczki otrzymały informację o celu badania, poufności danych oraz możliwości wycofania się na każdym etapie. Badanie uzyskało akceptację Komisji Etyki ds. Badań Naukowych Wyższej Szkoły Biznesu – National Louis University z siedzibą w Nowym Sączu (uchwała nr 9/2025/2026 z 15 grudnia 2025 r.).

Wyniki

Analizy statystyczne wykonano w programie IBM SPSS Statistics (wersja 27), przyjmując poziom istotności $\alpha = 0,05$.

W pierwszym etapie analizy sporządzono tabelę podstawowych statystyk opisowych badanych zmiennych wraz z oceną normalności ich rozkładów (tab. 1).

W tabeli uwzględniono średnią arytmetyczną (M), medianę (Mdn), odchylenie standardowe (SD), skośność (Sk), kurtozę ($Kurt.$), wartości minimalne i maksymalne oraz wyniki testu normalności Shapiro–Wilka (W , p). Analizy wykonano dla wieku, poziomu odczuwanego stresu, dwóch wymiarów wypalenia akademickiego (wyczerpanie, brak zaangażowania) oraz prężności psychicznej i jej komponentów. Z danych przedstawionych w tabeli wynika, że najwyższą średnią uzyskano dla ogólnego poziomu prężności psychicznej ($M = 101,92$; $SD = 14,59$), natomiast najniższą dla poziomu stresu ($M = 19,02$; $SD = 6,17$). Najmniejsze zróżnicowanie wyników zaobserwowano w przypadku kompetencji osobistych oraz ogólnego poziomu prężności psychicznej, natomiast największe w odniesieniu do poziomu stresu. Analiza wskaźników skośności i kurtozy wykazała, że rozkłady analizowanych zmiennych cechowały się umiarkowanym stopniem asymetrii. Wartości skośności mieściły się w przyjętym przedziale $\{-2; 2\}$, a wartości kurtozy w przedziale $\{-3; 3\}$, co wskazuje na akceptowalny kształt rozkładów. Największą ujemną skośność odnotowano dla kompetencji rodzinnych.

Tabela 1. Statystyki opisowe badanych zmiennych ($N = 130$)

Zmienna	M	Mdn	SD	Sk.	Kurt.	Min.	Maks.	W
Wiek	35,89	38	9,64	-0,26	-1,16	19	57	0,935***
Brak zaangażowania	17,36	17	3,90	0,37	0,45	9	28	0,977*
Wyczerpanie	19,95	20	4,13	0,05	0,68	8	31	0,981
Prężność psychiczna – ogółem	101,92	105	14,59	-0,69	0,25	56	128	0,964**
Kompetencje społeczne	19,08	20	5,30	-0,50	-0,44	6	29	0,964**
Kompetencje rodzinne	45,48	47	7,40	-1,19	2,09	15	55	0,914***
Kompetencje osobiste	37,37	38	5,32	-0,96	0,98	19	45	0,934***
Stres	19,02	19	6,17	0,13	-0,06	4	34	0,989

Adnotacja: M – średnia arytmetyczna; Mdn – mediana; SD – odchylenie standardowe;

$Sk.$ – skośność; $Kurt.$ – kurtaza; W – statystyka testu Shapiro–Wilka; * $p < 0,05$;

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Na początku sprawdzono normalność rozkładów z użyciem testu Shapiro–Wilka (tabela 1). Uzyskane rezultaty wykazały istotne odchylenia od rozkładu normalnego dla wieku ($W = 0,935$; $p < 0,001$), łącznego wyniku prężności psychicznej ($W = 0,964$; $p = 0,002$) oraz jej wymiarów: kompetencji społecznych ($W = 0,964$; $p = 0,002$), rodzinnych ($W = 0,914$; $p < 0,001$) i osobistych

($W = 0,934$; $p < 0,001$). Taki sam wzorzec stwierdzono w odniesieniu do braku zaangażowania ($W = 0,977$; $p = 0,023$). Z kolei w przypadku wyczerpania ($W = 0,981$; $p = 0,062$) i stresu ($W = 0,989$; $p = 0,421$) nie zaobserwowano istotnych różnic względem rozkładu normalnego. Z uwagi na liczebność próby oraz umiarkowany charakter odchyłeń w analizach korelacyjnych przyjęto podejście parametryczne, zgodne z rekomendacjami George'a i Mallery'ego (2019). W większości analiz zastosowano współczynnik korelacji r Pearsona, natomiast w analizach obejmujących kompetencje osobiste wykorzystano współczynnik ρ Spearmana.

Tabela 2. Wyniki analizy korelacji pomiędzy poziomem odczuwanego stresu a komponentami wypalenia akademickiego oraz prężności psychicznej (N = 130)

Zmienna	Brak zaangażowania	Wyczerpanie	Prężność psychiczna wynik ogólny	Kompetencje społeczne	Kompetencje rodzinne	Kompetencje osobiste
Stres	0,378**	0,540**	-0,465**	-0,367**	-0,346**	-0,430**

Adnotacja: W tabeli podano współczynniki korelacji: r Pearsona; dla kompetencji osobistych zastosowano współczynnik korelacji rang Spearmana; ** $p < 0,01$

Analizy korelacyjne przedstawione w tabeli 2 wykazały istotne zależności między poziomem odczuwanego stresu a wymiarami wypalenia akademickiego oraz prężnością psychiczną ($p < 0,01$). Stwierdzono dodatnią korelację pomiędzy stresem a wyczerpaniem ($r = 0,540$; $p < 0,001$) o dużej sile, a także dodatni związek między stresem a brakiem zaangażowania ($r = 0,378$; $p < 0,001$) o nasileniu umiarkowanym. Jednocześnie odnotowano istotną ujemną zależność między stresem a ogólnym poziomem prężności psychicznej ($r = -0,465$; $p < 0,001$), która odpowiada efektowi umiarkowanemu. Podobny kierunek relacji uzyskano w odniesieniu do kompetencji społecznych ($r = -0,367$; $p < 0,001$) oraz rodzinnych ($r = -0,346$; $p < 0,001$), również o umiarkowanej sile. W przypadku kompetencji osobistych, analizowanych z zastosowaniem współczynnika ρ Spearmana, także stwierdzono istotną ujemną korelację ($\rho = -0,430$; $p < 0,001$), mieszczącą się w zakresie efektu umiarkowanego.

Tabela 3. Wyniki analizy korelacji pomiędzy komponentami prężności psychicznej a wymiarami wypalenia akademickiego (N = 130)

Zmienna	Brak zaangażowania	Wyczerpanie
Prężność psychiczna – wynik ogólny	-0,291**	-0,407**
Kompetencje społeczne	-0,224*	-0,338**
Kompetencje rodzinne	-0,171	-0,236**
Kompetencje osobiste	-0,323**	-0,465**

Adnotacja: W tabeli podano współczynniki korelacji: r Pearsona; dla kompetencji osobistych zastosowano współczynnik korelacji rang Spearmana; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

W kolejnym kroku sprawdzono hipotezę H3 dotyczącą zależności między prężnością psychiczną a nasileniem wypalenia akademickiego (tabela 3). Uzyskane wyniki wskazują na istotne ujemne korelacje ogólnego poziomu prężności z brakiem zaangażowania ($r = -0,291$; $p < 0,001$; efekt słaby) oraz z wyczerpaniem ($r = -0,407$; $p < 0,001$; efekt umiarkowany), przy czym zależność z wyczerpaniem była wyraźniejsza. Podobny kierunek odnotowano dla kompetencji społecznych: zarówno w odniesieniu do braku zaangażowania ($r = -0,224$; $p = 0,010$; efekt słaby), jak i wyczerpania ($r = -0,338$; $p < 0,001$; efekt umiarkowany). W przypadku kompetencji rodzinnych stwierdzono istotną zależność jedynie z wyczerpaniem ($r = -0,236$; $p = 0,007$; efekt słaby), natomiast z brakiem zaangażowania nie uzyskano istotności statystycznej ($r = -0,171$; $p = 0,052$). Zgodnie z przewidywaniem najsilniejsze związki dotyczyły kompetencji osobistych: zarówno z brakiem zaangażowania ($r = -0,323$; $p < 0,001$; efekt umiarkowany), jak i z wyczerpaniem ($r = -0,465$; $p < 0,001$; efekt umiarkowany). W świetle tych danych można więc stwierdzić, że kompetencje osobiste stanowią szczególnie istotny zasób ochronny, zwłaszcza w kontekście wyczerpania.

Tabela 4. Wyniki analizy korelacji pomiędzy wiekiem badanych studentek a poziomem odczuwanego stresu, komponentami wypalenia akademickiego oraz prężności psychicznej (N = 130)

	Wiek
Stres	-0,376**
Brak zaangażowania	-0,314**
Wyczerpanie	-0,296**
Prężność psychiczna – wynik ogólny	0,339**
Kompetencje społeczne	0,351**
Kompetencje rodzinne	0,265**
Kompetencje osobiste	0,214*

Adnotacja: W tabeli podano współczynniki korelacji: r Pearsona; dla kompetencji osobistych zastosowano współczynnik korelacji rang Spearmana; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

W dalszej części analiz zweryfikowano hipotezę H4 dotyczącą związku wieku z badanymi zmiennymi (tabela 4). Wiek korelował istotnie ujemnie ze stresem ($r = -0,376$; $p < 0,001$; efekt umiarkowany) oraz z brakiem zaangażowania ($r = -0,314$; $p < 0,001$; efekt umiarkowany) i wyczerpaniem ($r = -0,296$; $p = 0,001$; efekt słaby). Jednocześnie odnotowano dodatnie zależności wieku z prężnością psychiczną: wynikiem ogólnym ($r = 0,339$; $p < 0,001$; efekt umiarkowany), kompetencjami społecznymi ($r = 0,351$; $p < 0,001$; efekt umiarkowany) oraz kompetencjami rodzinnymi ($r = 0,265$; $p = 0,002$; efekt słaby). Kompetencje osobiste, analizowane współczynnikiem rho Spearmana, również wzrastały wraz z wiekiem ($r = 0,214$; $p = 0,014$; efekt słaby).

Tabela 5. Predyktory wypalenia akademickiego w komponencie braku zaangażowania i wyczerpania – analiza regresji liniowej

Model	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Zmienna zależna: brak zaangażowania					
$F(3,126) = 9,596; p < 0,001;$ $R^2_{adj.} = 0,167$					
(Stała)	19,838	3,330		5,958	<0,001
Prężność psychiczna	-0,029	0,025	-0,110	-1,184	0,239
Stres	0,164	0,060	0,259	2,753	0,007
Wiek	-0,073	0,036	-0,179	-2,024	0,045
Zmienna zależna: wyczerpanie					
$F(3,126) = 20,356; p < 0,001;$ $R^2_{adj.} = 0,310$					
(Stała)	20,921	3,207		6,523	<0,001
Prężność psychiczna	-0,052	0,024	-0,183	-2,175	0,032
Stres	0,286	0,057	0,427	4,988	<0,001
Wiek	-0,031	0,035	-0,073	-0,903	0,368

Adnotacja. Zmiennymi zależnymi były dwa komponenty wypalenia akademickiego: brak zaangażowania oraz wyczerpanie.

W celu określenia uwarunkowań obu komponentów wypalenia akademickiego przeprowadzono analizę regresji liniowej (tabela 5). Model dla braku zaangażowania był istotny statystycznie ($F(3,126) = 9,596; p < 0,001$) i wyjaśniał 16,7% wariancji. Istotne znaczenie miały w nim stres ($\beta = 0,259; p = 0,007$) oraz wiek ($\beta = -0,179; p = 0,045$), natomiast prężność psychiczna nie osiągnęła poziomu istotności ($\beta = -0,110; p = 0,239$). Także model dla wyczerpania okazał się istotny ($F(3,126) = 20,356; p < 0,001$) i wyjaśniał 31,0% wariancji. W tym przypadku istotnymi predyktorami były stres ($\beta = 0,427; p < 0,001$) oraz prężność psychiczna ($\beta = -0,183; p = 0,032$), podczas gdy wiek nie miał znaczenia statystycznego ($\beta = -0,073; p = 0,368$).

Dla weryfikacji hipotezy 6 przeprowadzono analizę moderacji z wykorzystaniem modelu 1 makra PROCESS Hayesa, aby ocenić, czy prężność psychiczna modyfikuje zależność między stresem a komponentami wypalenia akademickiego (tabela 6).

Uzyskane wyniki nie potwierdziły istotnej moderacyjnej roli prężności psychicznej. Zarówno w odniesieniu do wyczerpania, jak i braku zaangażowania efekt interakcyjny stresu i prężności psychicznej nie osiągnął poziomu istotności statystycznej. Oznacza to, że siła związku między stresem a komponentami wypalenia akademickiego nie zależała istotnie od poziomu prężności psychicznej w badanej próbie.

Tabela 6. Analiza regresji z moderacją przewidująca komponenty wypalenia akademickiego na podstawie stresu, prężności psychicznej i ich interakcji

Predyktor	B	SE	t	LLCI	ULCI	F	R ²
Wyczerpanie						20,075	0,323
Stres	0,148	0,313	0,472	-0,471	0,766		
Prężność psychiczna	-0,088	0,069	-1,284	-0,224	0,048		
Stres × prężność psychiczna	0,002	0,003	0,494	-0,005	0,008		
Brak zaangażowania						8,235	0,164
Stres	-0,068	0,328	-0,206	-0,717	0,582		
Prężność psychiczna	-0,095	0,072	-1,312	-0,237	0,048		
Stres × prężność psychiczna	0,003	0,003	0,815	-0,004	0,009		

Adnotacja. Zastosowano model 1 makra PROCESS Hayesa. Moderator: prężność psychiczna – wynik ogólny. LLCI – dolna granica 95% przedziału ufności; ULCI – górna granica 95% przedziału ufności. Dla wyczerpania: $F(3,126) = 20,075$; $p < 0,001$. Dla braku zaangażowania: $F(3,126) = 8,235$; $p < 0,001$. W obu modelach efekt interakcyjny stresu i prężności psychicznej był nieistotny statystycznie.

Dyskusja

Przeprowadzone badanie pozwoliło określić związki pomiędzy poziomem odczuwanego stresu, prężnością psychiczną i jej komponentami, wiekiem oraz nasileniem wypalenia akademickiego u studentek psychologii. Uwzględniono przy tym dwa podstawowe wymiary wypalenia, czyli wyczerpanie i brak zaangażowania. Podjęto również próbę ustalenia, które z analizowanych zmiennych pozwalają przewidywać nasilenie obu komponentów oraz czy prężność psychiczna osłabia związek między stresem a wypaleniem. Uzyskane wyniki w dużej mierze potwierdziły przyjęte założenia, pokazując, że stres i zasoby osobiste pozostają ważnymi elementami funkcjonowania studentek w środowisku akademickim.

Po pierwsze wykazano, że wyższy poziom odczuwanego stresu wiązał się z większym nasileniem wypalenia akademickiego, zarówno w wymiarze wyczerpania, jak i braku zaangażowania. Zależność ta była wyraźniejsza w przypadku wyczerpania. Wynik ten dobrze wpisuje się w model Wymagania–Zasoby, zgodnie z którym nadmiar obciążeń sprzyja stopniowemu zużywaniu zasobów i prowadzi do narastania wyczerpania (Demerouti i in., 2001; Lesener i in., 2020). Jest on również spójny z wcześniejszymi badaniami prowadzonymi w populacji studentów, w których stres akademicki wiązał się z wyższym ryzykiem wypalenia oraz gorszym funkcjonowaniem w roli studenta (Jagodics i Szabó, 2023; Gong

i in., 2023; Tomaszek i in., 2023). Można przypuszczać, że w realiach studiowania psychologii szczególne znaczenie mają kumulujące się wymagania dydaktyczne, presja czasu oraz konieczność godzenia różnych ról życiowych, co sprzyja przeciążeniu i obniżeniu zasobów potrzebnych do podtrzymywania zaangażowania (Zielińska, 2017; Mleczo, 2019).

Po drugie stwierdzono, że wyższy poziom prężności psychicznej wiązał się z niższym nasileniem odczuwanego stresu. Otrzymany rezultat pozostaje zgodny z klasycznymi ujęciami prężności jako zasobu ochronnego, który sprzyja bardziej adaptacyjnemu radzeniu sobie z trudnościami i pozwala utrzymywać względnie dobre funkcjonowanie mimo obciążeń (Rutter, 1987; Masten, 2001; Connor i Davidson, 2003). Jest on także zbieżny z wynikami badań prowadzonych wśród studentów, gdzie wyższa prężność współwystępowała z niższym stresem oraz lepszymi strategiami radzenia sobie (Byra i Boczkowska, 2022; Gong i in., 2023). Ponadto wykazano, że wyższy poziom prężności związany był z niższym nasileniem wypalenia akademickiego. Dotyczyło to zarówno wyniku ogólnego, jak i większości analizowanych komponentów prężności, przy czym najsilniejsze zależności odnotowano dla kompetencji osobistych, zwłaszcza w odniesieniu do wyczerpania.

Istotne okazały się także zależności związane z wiekiem. Wraz z wiekiem badanych studentek obserwowano niższy poziom stresu, słabsze nasilenie wyczerpania i braku zaangażowania oraz wyższą prężność psychiczną. Wynik ten można wyjaśniać rozwojowo, ponieważ wraz z wiekiem zwykle rośnie doświadczenie w radzeniu sobie z trudnościami, lepsze rozumienie własnych możliwości oraz większa umiejętność porządkowania celów i ról życiowych (Aldwin, 1991; Baltes, 1997). W przypadku młodszych studentek dodatkowe znaczenie może mieć okres wyłaniającej się dorosłości, wiążący się z intensywnym kształtowaniem tożsamości i większą niestabilnością planów życiowych (Arnett, 2000; Erikson, 1968). Podobne obserwacje pojawiają się również w badaniach nad szkolnictwem wyższym, w których wiek i doświadczenie życiowe łączą się z bardziej korzystnym funkcjonowaniem akademickim (Sánchez-Gelabert, 2024; Cabras i in., 2024).

Wyniki analizy regresji pokazują, że oba wymiary wypalenia akademickiego mają nieco inne uwarunkowania. W przypadku braku zaangażowania istotne były stres i wiek, natomiast prężność psychiczna nie odgrywała już znaczącej roli po uwzględnieniu pozostałych zmiennych. Sugeruje to, że dystans wobec studiowania może być silniej związany z bieżącym przeciążeniem i etapem życia. Odmienny obraz uzyskano dla wyczerpania, gdzie istotne znaczenie miały stres oraz prężność psychiczna, a wiek nie był już ważnym predyktorem. Może to wskazywać, że wyczerpanie jest bliżej związane z układem obciążeń czy zasobów osobistych, podczas gdy brak zaangażowania w większym stopniu wiąże się także z szerszym kontekstem rozwojowym. Takie różnice są zgodne z ujęciem wypalenia akademickiego jako zjawiska wielowymiarowego (Maslach, 1993; Reis i in., 2015; Schaufeli i in., 2002).

Na osobną uwagę zasługuje fakt, że nie potwierdzono moderacyjnej roli prężności psychicznej w relacji między stresem a wypaleniem akademickim. Oznacza to, że w badanej próbie jej działanie miało raczej charakter bezpośredniego zasobu ochronnego niż klasycznego bufora. Taki rezultat nie przekreśla znaczenia prężności psychicznej, ale sugeruje, że jej rola może być bardziej złożona. Być może wpływa ona przede wszystkim na ogólny poziom adaptacji, a nie na sam mechanizm przechodzenia od stresu do wypalenia. Niewykluczone również, że funkcję moderującą pełnią inne zasoby, takie jak wsparcie społeczne, poczucie kontroli, samoocena lub warunki organizacyjne studiowania (Maruszczak i Brygoła, 2019; Sikora, 2012; Henry i in., 2024). Można też przypuszczać, że w badanej grupie obciążenia akademickie były na tyle jednorodne, iż efekt interakcyjny nie ujawnił się w sposób wyraźny.

Wnioski

Na podstawie przeprowadzonych badań można sformułować następujące wnioski:

1. Wyższy poziom stresu wiązał się z większym nasileniem wyczerpania i braku zaangażowania.
2. Wyższa prężność psychiczna była związana z niższym poziomem stresu oraz mniejszym nasileniem wypalenia akademickiego, szczególnie w zakresie wyczerpania.
3. Wraz z wiekiem obserwowano niższy poziom stresu i wypalenia oraz wyższą prężność psychiczną.
4. Stres był istotnym predyktorem obu komponentów wypalenia, prężność psychiczna przewidywała wyczerpanie, a wiek brak zaangażowania.
5. Nie potwierdzono moderacyjnej roli prężności psychicznej w związku między stresem a wypaleniem akademickim.

Uzyskane wyniki mają również znaczenie praktyczne. Wskazują, że w pracy ze studentami warto uwzględniać nie tylko poziom doświadczanego stresu, ale także zasoby psychiczne sprzyjające radzeniu sobie z obciążeniami studiowania. Z perspektywy uczelni istotne wydaje się rozwijanie działań profilaktycznych ukierunkowanych na ograniczanie przeciążenia, wzmacnianie prężności psychicznej oraz wspieranie studentów w utrzymywaniu zaangażowania w naukę.

Ograniczenia

Próba obejmowała wyłącznie studentki jednego kierunku i trybu studiów, co ogranicza możliwość generalizacji. Zastosowano pomiar samoopisowy, podatny na wpływ tendencyjności odpowiedzi oraz kontekstu sytuacyjnego.

Bibliografia

- Aldwin, C.M. (1991). Does age affect the stress and coping process? Implications of age differences in perceived control. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 46(4), P174–P180. doi: 10.1093/geronj/46.4.P174
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. doi: 10.1037/0003-066X.55.5.469
- Baltes, P.B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52(4), s. 366–380. doi: 10.1037/0003-066X.52.4.366
- Block, J., Kremen, A.M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), s. 349–361. doi: 10.1037/0022-3514.70.2.349
- Byra, S., Boczkowska, M. (2022). Resilience, coping strategies, and stress related to online diploma exam in university students in Poland. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 36(1), s. 177–197. doi: 10.12775/PBE.2022.008
- Cabras, E., Pozo, P., Suárez-Falcón, J.C., i in. (2024). Stress and academic achievement among distance university students in Spain during the COVID-19 pandemic: age, perceived study time, and the mediating role of academic self-efficacy. *European Journal of Psychology of Education*, 39, s. 4275–4295. doi: 10.1007/s10212-024-00871-0
- Cohen, S., Kamarck, T., Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), s. 385–396.
- Connor, K.M., Davidson, J.R.T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), s. 76–82. doi: 10.1002/da.10113
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., Schaufeli, W.B. (2001). The job demands–resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), s. 499–512. doi: 10.1037/0021-9010.86.3.499
- Denovan, A., Dagnall, N., Dhingra, K., Grogan, S. (2019). Evaluating the Perceived Stress Scale among UK university students: implications for stress measurement and management. *Studies in Higher Education*, 44(1), s. 120–133. doi: 10.1080/03075079.2017.1340445
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company.
- Fernández, D.P., Ryan, M.K., Begeny, C.T. (2023). Recognizing the diversity in how students define belonging: evidence of differing conceptualizations, including as a function of students' gender and socioeconomic background. *Social Psychology of Education*, 26, s. 673–708. doi: 10.1007/s11218-023-09761-7
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), s. 159–165. doi: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
- Gąsior, K., Chodkiewicz, J., Cechowski, W. (2016). Kwestionariusz Oceny Prężności (KOP-26): Konstrukcja i właściwości psychometryczne narzędzia. *Polskie Forum Psychologiczne*, 21(1), s. 76–92. doi: 10.14656/PFP20160106

- George, D., Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. London–New York: Routledge.
- Gong, Z., Wang, Y., Liu, X., Yan, Q., Wang, X., Li, Y. (2023). College students' learning stress, psychological resilience and learning burnout: status quo and coping strategies. *BMC Psychiatry*, 23, s. 369. doi: 10.1186/s12888-023-04783-z
- Henry, R., Pollak, A., Dzierzenga, A., Kożusznik, B. (2024). University support for coping with studying during the fourth wave of the pandemic: A thematic analysis of student perspectives. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 46(1), s. 103–123. doi: 10.12775/PBE.2024.006
- Jagodics, B., Szabó, É. (2023). Student burnout in higher education: A demand–resource model approach. *Trends in Psychology*, 31(1). doi: 10.1007/s43076-021-00137-4
- Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (2009). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Kobasa, S.C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), s. 1–11. doi: 10.1037/0022-3514.37.1.1
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lesener, T., Pleiss, L.S., Gusy, B., Wolter, C. (2020). The study demands–resources framework: An empirical introduction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5183. doi: 10.3390/ijerph17145183
- Madigan, D.J., Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33, s. 387–405. doi: 10.1007/s10648-020-09533-1
- Marôco, J., Assunção, H., Harju-Luukkainen, H., Lin, S.-W., Sit, P.-S., Cheung, K.-C., i in. (2020). Predictors of academic efficacy and dropout intention in university students: Can engagement suppress burnout? *PLOS ONE*, 15(10), e0239816. doi: 10.1371/journal.pone.0239816
- Maruszczak, M., Brygoła, E. (2019). Spostrzegane wsparcie społeczne a dobrostan psychiczny u młodzieży wychowującej się i niewychowującej się w domu dziecka. Przekonanie o zmienności cech jako możliwy mediator zależności. *Psychologia Rozwojowa*, 24(1), s. 71–83. doi: 10.4467/20843879PR.19.004.10595
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. W: W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (red.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (s. 19–32). London: Taylor & Francis.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), s. 227–238. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.227
- Młeczko, I. (2019). Nowe oblicza konfliktu ról wśród młodych Polek i Polaków w świetle łączenia rodzicielstwa ze studiami i pracą zawodową. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 15(4). doi: 10.18778/1733-8069.15.4.06
- Reis, D., Xanthopoulou, D., Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, 2(1), 8–18. doi: 10.1016/j.burn.2014.11.001
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), s. 316–331. doi: 10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x

- Sánchez-Gelabert, A. (2024). Higher education and the life course: Exploring the interactive effects of age and employment status on university graduation. *Higher Education Quarterly*, 78(4), e12553. doi: 10.1111/hequ.12553
- Schaufeli, W.B., Martínez I. M., Marqués-Pinto A., Salanova M., Bakker, A.B. (2002), Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), s. 464–481. doi: 10.1177/0022022102033005003
- Schiep, A., Szymańska, E. (2012), Samoregulacja – pozytywny wybór. *Psychologia Rozwojowa*, 17(4), s. 59–77. doi: 10.4467/20843879PR.12.023.0492
- Schiep, A., Cieślík, A., Fila, M., Bętkowska-Korpała, B. (2013). Samoregulacja a lęk, depresyjność i style osobowości osób zaabsorbowanych pracą u młodych dorosłych. *Psychologia Rozwojowa*, 18(4), 57–79. doi: 10.4467/20843879PR.13.020.1695
- Sikora, R. (2012), Wsparcie społeczne i strategie radzenia sobie ze stresem a depresyjność młodzieży. *Psychologia Rozwojowa*, 17(2), s. 41–54. doi: 10.4467/20843879PR.12.011.0460
- Steel, A., Karunaratne, N., Exintaris, B., James, S., Al-Juhaishi, A., Don, A., Dai, D.W., Lim, A. (2024). The impact of resilience on academic performance with a focus on mature learners. *BMC Medical Education*, 24(1), s. 1105. doi: 10.1186/s12909-024-06099-2
- Strzelecki, D.D. (2024). Wypalenie akademickie. Właściwości psychometryczne polskiej wersji Oldenburskiego Kwestionariusza Wypalenia – wersja dla studentów (OLBI-S). Badania wstępne. *Edukacja Dorosłych*, 89(2), s. 131–150. doi: 10.12775/ED.2023.018
- Tian, C., Abeldaño Zuñiga, R.A., Foláyan, M.O., Tuominen, J., Virtanen, J.I. (2025). *Psychological distress and loneliness among European university students during the COVID-19 pandemic: a European survey*. *BMC Public Health*, 25, s. 3841. doi: 10.1186/s12889-025-25001-3
- Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A., Aypay, A. (2023). Rozwojowy wymiar wypalenia szkolnego: uwarunkowania i konsekwencje. *Psychologia Rozwojowa*, 28(1), s. 55–74. doi: 10.4467/20843879PR.23.003.17380
- Zielińska, M. (2017). Praca podczas studiów i jej wpływ na zmianę w rolach społecznych studenta uniwersytetu. Zarys problematyki. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, 62, s. 11–29. doi: 10.18778/0208-600X.62.02

PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AND STRESS LEVEL IN RELATION TO ACADEMIC BURNOUT AMONG FEMALE PSYCHOLOGY STUDENTS AT DIFFERENT LIFE STAGES

Key words: part-time female students, academic burnout, stress, psychological resilience, age.

Summary: The study examined the relationships between stress, psychological resilience, age, and academic burnout among part-time female psychology students. The sample consisted of 130 women aged 19 to 57 years. The Perceived Stress Scale PSS-10, the Oldenburg Burnout Inventory – Student Version, and the Resilience

Assessment Questionnaire KOP-26 were used. The results showed that higher stress was associated with greater exhaustion and disengagement. Age was related to lower levels of stress and burnout, as well as to higher psychological resilience. Regression analysis showed that stress predicted both components of burnout, psychological resilience predicted exhaustion, and age predicted disengagement. The moderating role of psychological resilience was not confirmed. The findings indicate the importance of strengthening students' psychological resources in the prevention of academic burnout.

Dane do korespondencji:

mgr Agnieszka Feliniak

Instytut Ekspertyz Medycznych w Łodzi

e-mail: feliniak.agnieszka@gmail.com

dr Karolina Kostorz

Katedra Aktywności Fizycznej i Promocji Zdrowia,

Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach

e-mail: k.kostorz@awf.katowice.pl

Nasi Autorzy/Autorki nr 2/2025

Dr Monika Sulik, Uniwersytet Śląski
Mgr Danuta Wiśniewska, Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu
Dr Katarzyna Nosek-Kozłowska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Dr hab. Hanna Solarczyk, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Mgr Anita Tekiel, Akademia WSB
Dr Agnieszka Majewska-Kafarowska, Uniwersytet Śląski
Lic. Dobrosława Smugorzewska, Uniwersytet Śląski
Dr Aldona Małyńska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
Dr Mariia Oliinyk, Uniwersytet Jana Kochanowskiego
Sergii Volos, Narodowy Uniwersytet Jurija Fedkowycza w Czerniowcach
Jacek W. Włodarczyk
Dr hab. Tomasz Maliszewski, Akademia Marynarki Wojennej
Dr Justyna Miko-Giedyk, Uniwersytet Jana Kochanowskiego

Lista Recenzentek/Recenzentów ED nr 2 2024, 1/ 2025, 2/2025

Bernasiewicz Maciej, prof. dr hab. UŚ
Chabior Agata, dr hab., prof. UJK
Chrost Sławomir, prof. dr hab. UJK
Cyboran Beata, dr hab., prof. UJ
Dubas Elżbieta, prof. dr hab. UŁ
Huk Tomasz, dr hab., prof. UŚ
Gałązka Alicja, dr hab., prof. UŚ
Gierszewski Dorota, dr hab. UJ
Jakubowski Witold, dr hab., prof. UW. r.
Kargulowa Alicja, prof. dr hab.
Kochanowicz Jerzy, prof. dr hab. AWSB
Leksy Karina, dr hab., prof. UŚ
Maciejewski Jan, dr hab., prof. UW. r.
Maliszewski Tomasz, dr hab., prof. UG
Przybylska Irena, dr hab., prof. UŚ
Przybylski Błażej, dr hab., prof. APS
Rodek Violetta, dr hab., prof. UŚ
Rosalska Małgorzata, dr hab., prof. UAM
Sapia Eleonora, prof. dr hab., UO
Skibińska Ewa, dr hab., UW
Słowińska Sylwia, dr hab., prof. UZ
Solarczyk Hanna, dr hab., prof. UMK
Syrek Ewa, prof. dr hab. UŚ
Szarota Zofia, dr hab., prof. AWSB
Wajsprych Danuta, dr hab., prof. WSB
Widawska Edyta, dr hab., prof. UŚ
Wilk Teresa, prof. dr hab. UŚ

EDUKACJA DOROSŁYCH



Akademickie
Towarzystwo
Andragogiczne

ISSN 1230-929 X