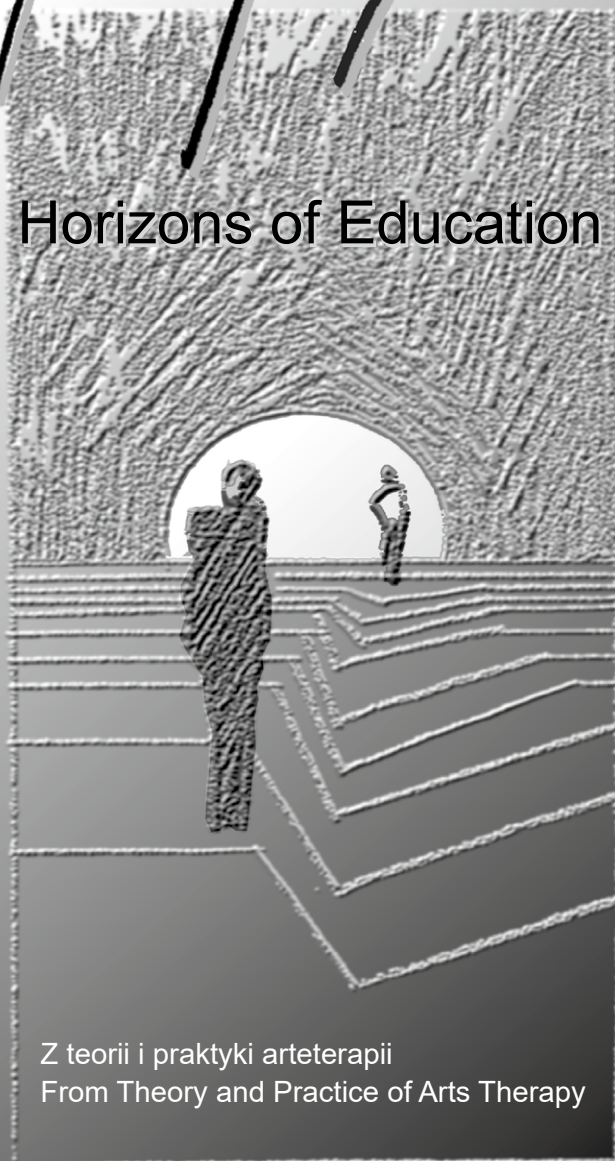


Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
Ignatianum University in Cracow
Institute of Education Sciences

Horizonty Wychowania

Horizons of Education



Z teorii i praktyki arteterapii
From Theory and Practice of Arts Therapy

Redaktor Naczelny / Editor-in-Chief
dr hab. Anna Błasiak, prof. UIK, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Zastępca Redaktora Naczelnego / Deputy Editor
dr Irmína Rostek, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Sekretarz Redakcji / Secretary
dr Agnieszka Kaczor, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska

ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD
prof. dr hab. Bożena Sieradzka-Baziur (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska),
dr Jarosław Charchuła SJ (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Ewa Dybowska
(Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Nidhi Gulati (University of Delhi, Indie), dr Helen
Beckmann-Hamzei (Leiden University, Holandia), dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK (Uniwersytet
Ignatianum w Krakowie, Polska), prof. dr hab. Ewa Kucharska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie,
Polska), dr Maria Szymańska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Barbara Turlejska
(Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Marta Prucnal-Wójcik (Uniwersytet Ignatianum
w Krakowie, Polska), prof. Gabriella Pusztai (University of Debrecen, Węgry), dr Agnieszka Szewczyk-
Zakrzewska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

REDAKTOR TEMATYCZNY / THEMATIC EDITOR
Danuta Pietraszewska, Agnieszka Łuciuk-Wojczuk

RADA NAUKOWA / INTERNATIONAL ADVISORY COUNCIL
Prof. Ágnes Engler (University of Debrecen, Węgry), Prof. Henri Vieille-Grosjean (Université
de Strasbourg, Francja), Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Kowalski (Uniwersytet Zielonogórski, Polska),
Prof. Sveta Loboda (Narodowy Uniwersytet Lotnictwa w Kijowie, Ukraina),
Prof. Maria Helena Trindade Lopes (New University of Lisbon, Portugalia), Ks. prof. dr hab. Janusz
Mariański (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska), Prof. dr hab. Zbyszko Melosik (Uniwersytet
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska), Prof. dr Kerstin Nordlöf (Örebro University, Szwecja),
Prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska), Prof. Natalia
Sejko (Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki w Żytomierzu, Ukraina), Dr hab. Maria Marta
Urlińska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Prof. dr hab. Bogusław Śliwski
(Uniwersytet Łódzki, Polska), Prof. dr hab. Andrzej Michał de Tchorzewski (Uniwersytet Ignatianum
w Krakowie, Polska), Prof. Stanislav Avsec (University of Ljubljana, Słowenia),
Ks. prof. Zbigniew Marek SJ (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Dr hab. Krzysztof Wielecki,
prof. UKSW (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska)

PROJEKT OKŁADKI I OPRACOWANIE GRAFICZNE / COVER DESIGN AND LAYOUT

dr inż. arch. Katarzyna Białas-Jucha

REDAKTOR JĘZYKOWY / LANGUAGE EDITOR

dr Maria Szymańska

REDAKTOR TEKSTÓW / COPY EDITOR

Dariusz Piskulak

OPRACOWANIE TECHNICZNE / DTP

Jacek Zaryczny

Wszystkie artykuły są recenzowane, a ich streszczenia indeksowane w międzynarodowych bazach danych,
m.in. ERIH Plus, ICI Journals Master List / ICI World of Journals, Central and Eastern European Online Library
(CEEOL), CEJSH, EBSCO, DOAJ / All articles are peer-reviewed, and their summaries are abstracting
in international databases, including ERIH Plus, ICI Journals Master List / ICI World of Journals, Central
and Eastern European Online Library (CEEOL), CEJSH, EBSCO, DOAJ

Od roku 2022 czasopismo jest wydawane tylko w wersji online

e-ISSN 2391-9485

Adres redakcji / Publisher Address
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
e-mail sekretarz redakcji: agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl
<https://horyzontywychowania.ignatianum.edu.pl>

Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów i zmiany tytułów.
Materiałów niezamówionych nie zwraca.

Informacje dla autorów są dostępne na stronie internetowej czasopisma „Horyzonty Wychowania”.
Guidelines for authors are available on the website of *Horizons of Education*.



Danuta Pietraszewska, Agnieszka Łuciuk-Wojczuk <i>Editorial: From Theory and Practice of Arts Therapy</i>	5
Danuta Pietraszewska, Agnieszka Łuciuk-Wojczuk <i>Edytorial: Z teorii i praktyki arteterapii</i>	7
ARTYKUŁY TEMATYCZNE / THEMATIC ARTICLES	9
Agnieszka Łuciuk-Wojczuk <i>Epistemologia estetyczna – perspektywa metodologiczna badań opartych na sztuce w obszarze arteterapii / An Aesthetic Epistemology – Methodological Perspective of Arts-Based Research in the Field of Arts Therapy</i>	11
Danuta Pietraszewska <i>Perspektywa rozwoju psychoruchowego człowieka na przykładzie metody Laban Bartenieff Movement System / The Perspective of Human Psychomotor Development Through the Example of the Laban Bartenieff Movement System</i>	21
Mirosław Grusiewicz <i>Poczucie zadowolenia i satysfakcji uczniów szkół ogólnokształcących w kontekście ich szkolnych aktywności muzycznych / The Sense of Contentment and Satisfaction of General Secondary School Students in the Context of Their School Musical Activities</i>	33
Krzysztof Stachyra <i>Pomiędzy edukacją muzyczną a muzykoterapią. Dwie perspektywy pracy z muzyką / Between Music Education and Music Therapy: Two Perspectives on Work With Music</i>	45
Sara Knapik-Szweda <i>„Tworzę i śpiewam dla Ciebie” – songwriting jako technika muzykoterapeutyczna wspierająca matki i dzieci przedwcześnie urodzone na oddziale intensywnej terapii noworodka / “Create and Sing for You” – Songwriting as a Music Therapy Technique Supporting Mothers and Prematurely Born Infants in the Neonatal Intensive Care Unit</i>	57
Joanna Mytnik-Daniluk <i>Formy audiowizualne w arteterapii. Wprowadzenie w problematykę / Audiovisual Forms in Art Therapy: An Introduction to the Issues</i>	69
Anita Stefańska <i>Potencjały i pułapki związane z wykorzystaniem mediów cyfrowych do tworzenia sztuki w bezpośrednich sesjach arteterapii / Potentials and Pitfalls in Using Digital Media to Create Art in Face-to-Face Art Therapy Sessions</i>	81

Hanna Dymel-Trzebiatowska <i>Ujarzmić lęk. Terapeutyczny potencjał ikonotekstów Tove Jansson / Taming Anxiety. The Therapeutic Potential of Tove Jansson's Iconotexts</i>	91
Inna Romanova <i>Arts Therapies Methods in Socio-Pedagogical Work With Forced Migrant Children / Arteterapia w działaniach społecznych i pedagogicznych z dziećmi z doświadczeniem przymusowej migracji</i>	103
Edyta Nieduziak <i>Arteterapia – edukacja artystyczna. Fuzje i różnice lub pytania o tożsamość dyscyplin / Art Therapy – Art Education. Fusions and Differences or Questions About the Identity of Disciplines</i>	113
ARTYKUŁY VARIA / ARTICLES VARIA	125
Renata Zubrzycka <i>Radzenie sobie ojców dzieci i młodzieży z chorobą rzadką – mukowiscydozą / Coping of Fathers of Children and Adolescents With Rare Disease – Cystic Fibrosis</i>	127
Magdalena Popowska, Monika Sady <i>Advancing Campus Sustainability. Practices in European Higher Education / Wspieranie zrównoważonego rozwoju kampusów. Praktyki w europejskim szkolnictwie wyższym</i>	139
Aleksandra Witoszek-Kubicka, Krzysztof Rudziński <i>Gender Differences in Communication Styles. A Systematic Review Using the PRISMA Protocol / Różnice płci w stylach komunikacji. Przegląd systematyczny z zastosowaniem protokołu PRISMA</i>	151



Danuta Pietraszewska

<https://orcid.org/0000-0001-9533-0106>
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
 Ignatianum University in Cracow, Poland
danuta.pietraszewska@ignatianum.edu.pl

Agnieszka Łuciuk-Wojczuk

<https://orcid.org/0000-0001-8332-1659>
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
 Ignatianum University in Cracow, Poland
agnieszka.luciuk-wojczuk@ignatianum.edu.pl
<https://doi.org/10.35765/hw.2025.2471.01>

Data zgłoszenia: 23.07.2025

Data akceptacji: 04.08.2025

Data publikacji: 30.09.2025

Editorial: From Theory and Practice of Arts Therapy

We are pleased to present the latest issue of *Horizons of Education*, entitled *From the Theory and Practice of Arts Therapy*. The aim of this volume is not only to showcase the results of recent empirical research, but also to inspire reflection on the multifaceted role of arts in therapeutic, educational, and developmental processes. The in-depth theoretical reflections presented in the articles clearly demonstrate that contemporary arts therapy – grounded in an interdisciplinary foundation – is increasingly transcending traditional boundaries between psychology, pedagogy, medicine, and arts, thereby opening new areas for scholarly exploration. A polymodal approach to arts therapy allows for academic inquiry into multiple artistic domains simultaneously.

The development of arts-based therapy necessitates an ongoing dialogue between theory and practice. For this reason, we invited distinguished specialists in the fields of music therapy, dance and movement therapy, drama therapy, and visual arts therapy – individuals who, beyond their academic pursuits, are also practicing therapists, educators, and artists who integrate the language of arts into everyday processes of healing and personal growth.

This issue places particular emphasis on research investigating the impact of artistic interventions on emotional regulation and the enhancement of mental well-being. The articles explore how creative expression supports coping with stress, fosters a sense of meaning and community, and demonstrates how simple, everyday artistic practices can serve as tools for self-help. The contributions draw on both classical theories of arts therapy and emerging trends such as neuroaesthetics, dance and movement therapy, and the integration of visual and music therapy techniques. Furthermore, we highlight the fusions and distinctions between therapeutic and educational processes, thereby delineating the shared and unique spaces of arts therapy and arts education.

We hope that the articles presented in this issue will serve as a valuable resource not only for therapists, psychologists, and educators, but also for researchers interested in evaluating the effectiveness of creative methods.

We wish you an inspiring read and many creative discoveries.

Danuta Pietraszewska
Agnieszka Łuciuk-Wojczuk
Theme issue editors


Danuta Pietraszewska

<https://orcid.org/0000-0001-9533-0106>
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
 Ignatianum University in Cracow, Poland
danuta.pietraszewska@ignatianum.edu.pl

Agnieszka Łuciuk-Wojczuk

<https://orcid.org/0000-0001-8332-1659>
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
 Ignatianum University in Cracow, Poland
agnieszka.luciuk-wojczuk@ignatianum.edu.pl
<https://doi.org/10.35765/hw.2025.2471.02>

Data zgłoszenia: 23.07.2025

Data akceptacji: 04.08.2025

Data publikacji: 30.09.2025

Edytorial: Z teorii i praktyki arteterapii

Oddajemy w Państwa ręce kolejny numer „Horyzontów Wychowania” zatytułowany „Z teorii i praktyki arteterapii”, którego celem jest nie tylko prezentacja wyników najnowszych badań empirycznych, ale także inspiracja do rozważań nad wielowymiarowym znaczeniem sztuki w procesach terapeutycznych, edukacyjnych i rozwojowych. Prezentowane w artykułach pogłębione refleksje teoretyczne wyraźnie wskazują na to, że współczesna arteterapia, opierając się na interdyscyplinarnych fundamentach, coraz śміiej przekracza granice między psychologią, pedagogiką, medycyną, a także naukami o sztuce, otwierając nowe obszary eksploracji. Polimodalne ujęcie arteterapii umożliwia podjęcie namysłu naukowego nad wieloma obszarami sztuki jednocześnie.

Rzeczywistość terapii przez sztukę wymaga nieustannego dialogu pomiędzy teorią a praktyką. Zaprosiliśmy więc do współpracy wybitnych specjalistów w zakresie muzykoterapii, choreoterapii, dramaterapii, terapii przez sztuki plastyczne, którzy poza ścieżką badawczą są również praktykami – terapeutami, pedagogami i artystami, na co dzień wykorzystującymi język sztuki we wspieraniu procesów zdrowienia i osobistego rozwoju.

W tym numerze szczególną uwagę zwracamy na wyniki badań nad oddziaływaniami artystycznymi w zakresie regulacji emocji oraz poprawy dobrostanu psychicznego. Znajdą tu Państwo teksty o tym, jak twórczość wspiera procesy radzenia sobie ze stresem, jak buduje poczucie sensu i wspólnoty, a także jak proste, codzienne praktyki artystyczne mogą stać się narzędziem samopomocy. Publikacje odwołują się zarówno do klasycznych teorii arteterapii, jak i do najnowszych trendów związanych z neuroestetyką, terapią tańcem i ruchem oraz integracją technik wizualnych i muzykoterapeutycznych. Zwracamy również uwagę na fuzje i różnice pomiędzy procesami terapeutycznymi i edukacyjnymi, wskazując tym samym obszary wspólne arteterapii i edukacji artystycznej oraz ich indywidualne przestrzenie.

Mamy nadzieję, że prezentowane artykuły będą cennym źródłem wiedzy nie tylko dla terapeutów, psychologów, pedagogów, ale także badaczy zainteresowanych ewaluacją metod twórczych.

Życzymy inspirującej lektury i twórczych odkryć

Danuta Pietraszewska
Agnieszka Łuciuk-Wojczuk
Redaktorki tematyczne

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

THEMATIC ARTICLES



***Epistemologia estetyczna – perspektywa metodologiczna
badań opartych na sztuce w obszarze arteterapii***
***An Aesthetic Epistemology – Methodological Perspective
of Arts-Based Research in the Field of Arts Therapy***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The purpose of this article is to indicate the epistemological methodological perspective Arts-Based Research (ABR) applied in arts therapy.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem focuses on the question of what are the foundations of knowledge in arts-based research projects applied in arts therapy? The explanations are based on the theory of analysis using specialized literature on the subject.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Arts-Based Research is characterised by methodological hybridisation and aesthetic epistemology, which assumes sensory-embodied, emotional and relational cognition. The key theory for this epistemology is the concept of translation and the model of the Expressive Therapies Continuum (ETC).

RESEARCH RESULTS: The conclusion drawn from the considerations assumes that the intersubjective research perspective leads to understanding the inner self of the person expressed through idiomatic artistic expression and discovering what is not accessible by other methods. This allows to formulate the final conclusion that synergistic research practices combining art and science enable a deeper understanding of human nature, facilitate positive changes and therapeutic transformation, contribute to the development of arts therapy, deepen social phenomena, and expand the possibilities of scientific knowledge to include aspects of human experience that go beyond logical reasoning and verbal expression.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The identification of the most significant assumptions of aesthetic epistemology does not exhaust the topic and requires further research. The study presented in this article expands the methodological perspective for both art therapy students and professionals, not only locally but also globally.

→ **KEYWORDS:** **ARTS-BASED RESEARCH (ABR), AESTHETIC EPISTEMOLOGY, CONCEPT OF TRANSLATION, EXPRESSIVE THERAPIES CONTINUUM, IDIOMATIC ARTISTIC EXPRESSION**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest wskazanie epistemologicznej perspektywy metodologicznej badań opartych na sztuce (ABR) stosowanych w arteterapii.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy skoncentrowany jest wokół pytania: jakie są podstawy poznania w projektach badawczych opartych na sztuce stosowanych w arteterapii? Wyjaśnienia dokonane są na podstawie teorii analizy opartej na specjalistycznej literaturze przedmiotu.

PROCES WYWODU: Badania oparte na sztuce cechuje hybrydyzacja metodologiczna oraz epistemologia estetyczna, która zakłada poznanie drogą sensoryczno-ucieleśnioną, emocjonalną i relacyjną. Kluczową teorią dla tej epistemologii jest koncepcja translacji oraz model *continuum* terapii kreatywnych (ETC).

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wnioskiem z przeprowadzonych rozważań jest stwierdzenie, że intersubiektywna perspektywa badawcza prowadzi do rozumienia wnętrza osoby wyrażonego idiomatyczną ekspresją artystyczną oraz odkrycia tego, co nie jest dostępne innymi metodami. Pozwala to na wyciągnięcie wniosku końcowego, że synergiczne praktyki badawcze, łącząc sztukę i naukę, umożliwiają głębsze rozumienie natury człowieka, ułatwiają pozytywne zmiany i terapeutyczną transformację, przyczyniają się do rozwoju arteterapii, pogłębiają zjawiska społeczne oraz poszerzają możliwości poznania ściśle naukowego o aspekty doświadczenia człowieka wykraczające poza logiczne rozumowanie oraz werbalne wyrażanie.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wyłonienie najistotniejszych założeń epistemologii estetycznej nie wyczerpuje tematu i wymaga dalszych badań. Opracowanie w ramach artykułu poszerza perspektywę metodologiczną zarówno dla studentów arteterapii, jak również dla profesjonalistów o zasięgu nie tylko lokalnym, ale również światowym.

→ **SŁOWA KLUCZE:** **BADANIA OPARTE NA SZTUCE (ABR), EPISTEMOLOGIA ESTETYCZNA, KONSEPCJA TRANSLACJI, CONTINUUM TERAPII KREATYWNYCH, IDIOMATYCZNA EKSPRESJA ARTYSTYCZNA**

Wprowadzenie

Badania oparte na sztuce (*Arts-Based Research*, ABR) stanowią dynamicznie rozwijające się podejście metodologiczne, znajdujące zastosowanie zarówno w badaniach społecznych, jak i w arteterapii. Łącząc świat nauki i sztuki, tworzą przestrzeń metodologicznej hybrydyzacji (Leavy, 2018b). Jako interdyscyplinarne podejście łączące praktyki artystyczne z naukowym poznaniem ABR wyłaniają się z potrzeby przezwyciężenia tzw. „kryzysu reprezentacji” związanego z trudnościami z uchwyceniem i wyrażeniem doświadczeń źródłowych w ramach tradycyjnej formy dyskursu naukowego. Przekraczając ograniczenia kanonicznej formy wypowiedzi, jaką jest tekst, badania te akcentują performatywność, estetykę oraz sensoryczność jako pełnoprawne sposoby generowania wiedzy (Denzin i Lincoln, 2009; Bryda i Martini, 2016).

Kluczowe cechy konstytutywne podejścia badawczego w ABR to idiomatyczność, synergetyczność oraz emergencja. Kryterium idiomatyczności odnosi się do rozumienia i używania idiomów właściwych dla poszczególnych dziedzin artystycznych w odniesieniu do danych sensorycznych i form reprezentacji oraz podczas tłumaczenia/translacji jednego idiomu artystycznego na inny. Kryterium synergetyczności zakłada przyglądanie się jakości synergii między sztuką a nauką, a kryterium emergencji dotyczy zrozumienia stosowności wykorzystania mediów artystycznych w celu pogłębienia zjawisk społecznych (Kubinowski, 2013).

W literaturze funkcjonują liczne określenia opisujące różne sposoby integracji sztuki z procesem badawczym, takie jak: „badania artystyczne” (*artistic inquiry*), „inspirowane sztuką” (*arts-informed*), czy „artystycznie skonstruowane badania” (*artistically crafted enquiry*). Najszerzą akceptację zyskał jednak termin „badania oparte na sztuce” (ABR), ponieważ w inkluzywny sposób odnosi się do rozmaitych sposobów, w jakie sztuka może wzbogacać proces badawczy (Kaiser i Kay, 2015, s. 664). Celem artykułu jest wskazanie epistemologicznej perspektywy metodologicznej badań opartych na sztuce (ABR) stosowanych w arteterapii.

Badania oparte na sztuce (ABR) w przestrzeni arteterapii

Badania oparte na sztuce to ogólny termin (*umbrella term*) określający wykorzystanie sztuki i zaangażowania estetycznego w projektowaniu i rozpowszechnianiu badań (Leavy, 2018a; Viega i Forinash, 2016). Termin *Arts-Based Research* (ABR) stworzył Elliot Eisner na początku lat 90. XX wieku, promując znaczenie różnych form artystycznych jako nośnika informacji (Finley, 2009). Do rozumienia praktyk badawczych opartych na sztuce jako nowego gatunku badań łączącego sztukę i naukę przyczyniły się prace badawcze w zakresie terapii przez sztukę (Leavy, 2018a). Pionierem w kreowaniu tego nowego typu badań był Shaun McNiff (1998, s. 13), który zaproponował ujęcie ABR jako metodologii opartej na subiektywnej eksploracji znaczeń poprzez twórczość. Wykorzystując własne prace jako narzędzie refleksji integrujących proces twórczy, psychologię głębi i autoetnografię, zapoczątkował nurt badań w zakresie podejść opartych na sztuce oraz badań w przestrzeni terapii kreatywnych/ekspresyjnych (Malchiodi, 2018). W przestrzeni arteterapii ABR zakorzenione jest w podejściach psychoanalitycznych. Sigmund Freud wykorzystywał sztukę jako narzędzie pracy z nieświadomością poprzez interpretację snów i symboli wizualnych. Carl Gustav Jung traktował twórczość jako formę osobistego badania świadomości i nieświadomości, czego przykładem jest *The Red Book* (2009) stanowiąca ilustrację procesu introspekcji i autoterapii poprzez obrazy i narracje, która stanowi przełomowy przykład badań opartych na sztuce (Malchiodi, 2018). Obecnie praktyki badawcze w arteterapii definiowane są jako „odkrywanie i identyfikowanie wiedzy poprzez jedną lub więcej form artystycznej ekspresji” (Malchiodi, 2018, s. 68).

Sztuka odgrywa istotną rolę w arteterapii, służąc jako narzędzie wyrażania emocji, przeżyć i wewnętrznych doświadczeń uczestników oraz jako środek komunikacji

z terapeutą. Sztuka, będąc formą ekspresji artystycznej, traktowana jest jako porównywalny ze słowami niewerbalny i niedyskursywny język symboliczny (Gerber i Myers-Coffman, 2018). W projektach badawczych rozpatrywana jest jako podstawowy sposób zrozumienia i transformacji terapeutycznej (McNiff, 1998). Pozwala „odkrywać nowe i skuteczne sposoby zrozumienia praktyki arteterapii oraz samego procesu twórczego”, który umożliwia intencjonalne przekształcanie doświadczeń w różnorodne formy artystyczne – symboliczne reprezentacje oraz możliwość wglądu w doświadczenia innych (Kaiser i Kay, 2015, s. 663; Gerber i Myers-Coffman, 2018; Kosińska, 2016).

Charakterystyczną cechą ABR jest brak jednej, ustalonej metodologii – każdorazowy projekt może przybrać inną formę, w zależności od wybranych mediów i celów badawczych (Barone i Eisner, 2012; Conde, 2021). Różnorodne sposoby wykorzystania ABR jako metodologii są tak samo zróżnicowane jak sami badacze/artysty. Jednak wolność artystyczna nie oznacza dowolności, przeciwnie, badania te wymagają świadomego projektowania procesu, dokumentowania decyzji metodologicznych (Conrad i Beck, 2015; Viega, 2021; Lapum, 2018). ABR cechuje wysoki poziom rygoru badawczego zakorzenionego w estetycznej wrażliwości i aksjologii. Stanowi drogę do eksploracji, opisu i odkrycia, której nie mogą zapewnić inne metody (Malchiodi, 2018; Leavy, 2018b), co czyni z nich unikatowe narzędzie we współczesnej arteterapii. ABR często podejmowane są przez praktyków reprezentujących terapie kreatywne/ekspresyjne i stanowią narzędzie eksploracji wiedzy subiektywnej, emocjonalnej i cielesnej. Ich wartość tkwi w zdolności do nadawania głosu temu, co niewyraźne, ukryte i niewerbalne, ponieważ ewokowane sztuką doświadczenia są trudne, a nawet niemożliwe do określania ilościowego (Malchiodi, 2018; Leavy, 2018a).

Jako pionierskie badanie poprzez sztukę w arteterapii uważa się analizę Hervey (2000), która wykorzystwała proces tańca/ruchu jako ramy metodologiczne ABR w terapii tańcem. Improwizacje taneczne oraz ich rejestracje służyły badaniu procesów terapeutycznych. W badaniu Klorer (2014) na bazie znalezisk z opuszczonego budynku powstały kolaże i instalacje artystyczne, które stały się wystawą odwiedzaną przez około 500 osób i zainspirowały kolejne badania. Mohr (2014) prowadziła projekt łączący tworzenie dzieł sztuki z narracją traumy, ujmując twórczość jako formę reparacji i wsparcia społecznego; Chilton i Scotti (2014) odkryły, że tworzenie kolaży w ramach arteterapii pozwoliło im rozwinąć tożsamość badawczą jako naukowców zajmujących się sztuką.

W obszarze muzykoterapii Viega (2021) jako znaczące wymienia badania Ledger i Edwards (2011), które wykorzystwały improwizacje muzyczne i ich rejestracje do analizowania procesów terapeutycznych i ekspresji emocjonalnej; Austin (2015) stworzyła musical *Grace Street* oparty na życiorysach członków Anonimowych Alkoholików; McCaffrey i Edwards (2015) badały sposoby zaangażowania uczestników w muzykoterapię oraz refleksyjność terapeutów. Viega (2021) stworzył projekt *Rising from the Ashes* – cykl piosenek oparty na doświadczeniach młodzieży wykluczonej, wykorzystując technikę remiksowania (na podstawie elementów źródłowych) w duchu hip-hopu.

Metody oparte na sztuce (ABR) często wykorzystywane są także w badaniach z udziałem grup marginalizowanych, których perspektywy mogą pozostać niezauważone

w tradycyjnych podejściach badawczych. Dew i Smith (2025) jako znaczące wymieniają badania: Collings, Conley Wright i Spencer (2021), które zastosowały technikę mapowania ciała (*body mapping*), aby zbadać doświadczenia matek, których dzieci trafiły do opieki zastępczej; De Smet, Spaas, Smith Jervelund, Skovdal i De Haene (2024) oraz Moreira i Jakobi (2021) prowadzili badania z osobami z doświadczeniem uchodźczym; Mittner i Gjørum (2022), Smith i Phillipson (2021), Smith, Phillipson i Knight (2023) oraz Smith, Carr, Cheshier i Phillipson (2025) badali doświadczenia osób żyjących z demencją.

Badania ABR w dziedzinie arteterapii, szczególnie prowadzone przez doktorantów i profesjonalistów, mają istotny wpływ na rozwój tej dziedziny. W badaniu przeprowadzonym przez Gerber i in. (2021) autorzy starali się zrozumieć mechanizmy zmian zachodzących w terapiach sztuk kreatywnych. Mechanizmy te zostały zdefiniowane jako dynamiczne systemy zjawisk relacyjnych, wyobrażeniowych i dialektycznych, które poprzez wzajemne oddziaływanie przekształcają percepcję, emocje, relacje i zachowania. Autorzy doszli do wniosku, że dla twórczej transformacji kluczowe są dynamiczne systemy zjawisk interaktywnych, które w różnych kombinacjach tworzą warunki dla relacyjnej harmonii, wyobraźni, napięć dialektycznych i kreatywnych rozwiązań. W badaniu zaproponowano trzy dynamiczne systemy transformacji: kinetyczny system ruchomy (*kinetic mobile system*), system figura/tło (*the figure/ground system*) oraz system orbitalny (*the orbital system*).

W ostatnim czasie powstało kilka prac magisterskich na Uniwersytecie Ignatianum w Krakowie na kierunku arteterapia (promotor – autorka tekstu) podejmujących badania ABR w przestrzeni terapii kreatywnych. Prace podejmowały problematykę trudności młodzieży w środowisku szkolnym eksplorowane na bazie mandali; radzenie sobie ze stresem w środowisku studenckim; redukcja skutków traumy wojennej w pracy z materiałami naturalnymi oraz na bazie hortiterapii oraz eksplorowanie świata wewnętrznego 17-letniego wychowanka w spektrum autyzmu na podstawie twórczości filmowej. W niektórych pracach do opracowania wyników zostały włączone także głosy publiczności, ponieważ wytwory osób uczestniczących w przeprowadzonych przez magistrantki autorskich warsztatach arteterapeutycznych zostały wyeksponowane na wystawie w jednym z krakowskich liceów, gdzie było prowadzone badanie, oraz na wernisażu prac studentów zorganizowanym podczas Dni Arteterapii w maju 2024 roku przez Zakład Arteterapii i Edukacji Artystycznej na Uniwersytecie Ignatianum w Krakowie.

Epistemologia estetyczna

Epistemologia w ABR w porównaniu z metodami jakościowymi, ilościowymi czy mieszanymi idzie o krok dalej (Barone i Eisner, 2012; Kaiser i Kay, 2015). W ABR wiedza może być przedstawiana poprzez dzieła sztuki, które prezentują surowe, zakodowane lub przeanalizowane dane oraz wyniki badań. Performatywne upublicznianie wyników badania angażuje odbiorców, wpływając na ich postrzeganie rzeczywistości i prowadząc do zmiany społecznej (Leavy, 2018b).

Droga poznania, budowanie wiedzy w ABR określane jest epistemologią estetyczną. Epistemologia „estetyki” wywodzi się z języka greckiego i odwołuje się do natury fenomenu bazującego na sztuce, który był doceniany przez filozofów od czasów starożytnych. Uważali oni, że sztuka ucieleśnia i przekazuje wartości związane z istnieniem, rzeczywistością, prawdą i wiedzą. Naturę fenomenu oddają metafizyczne terminy *poiesis* i *energeia* konceptualizowane przez Arystotelesa. Koncepcja *poiesis* odnosi się do aktu tworzenia, zakładając, że sztuka nadaje formę i życie niewysłowionym aspektom ludzkiego doświadczenia. Koncept *energei*, związany z *poiesis*, zakłada powiązanie siły kinetycznej z dynamiczną kreatywnością napędzającą sztukę. Oznacza to, że sztuka jest wynikiem ciągłego dynamicznego ruchu i twórczego procesu dialektycznego współcześnie określanego jako dynamika kinetyki. Dynamika historycznie odniesionych pojęć *poiesis* i *energei* jest kluczowa dla rozumienia egzystencjalnych i epistemologicznych podstaw ABR (Gerber i Myers-Coffman, 2018, s. 590–593).

Badania ABR oraz terapie przez sztukę opierają się na przekonaniu, że „wiedza oparta na sztuce obejmuje zmysłowe, ucieleśnione, emocjonalne i relacyjne sposoby poznania” (Gerber i Myers-Coffman, 2018, s. 588–589). Do opisanego zmysłowego doświadczenia sztuki używane jest określenie „ucieleśnienie” (*embodiment*), które wyjaśniane jest jako specyficzne poczucie doświadczenia w ciele i uznawane jest jako sposób poznawania świata wewnętrznego. W terapiach sztuką ucieleśnienie, kluczowe dla kondycji ludzkiej, stanowi podstawową formę komunikacji poprzez sztukę, ponieważ komunikacja drogą ekspresji artystycznej stanowi podstawowy język ściśle związany z emocjami, postrzeganiem i myślą (Malchiodi, 2018). Estetyczne sposoby poznania określane jako „świadomość percepcyjna” mają potencjał do tworzenia wglądu w niewypowiedziane zjawiska zmysłowe oraz nadawania formy i ekspresji emocjom (Gerber i Myers-Coffman, 2018, s. 589). Wyłaniająca się wiedza ucieleśniona, określana jako wiedza milcząca, to zmysłowe i emocjonalne formy wiedzy, które z natury są niedyskursywne i niewyrażalne słowami (Gerber i Myers-Coffman, 2018).

Epistemologię estetyczną charakteryzuje intersubiektywność, iteracja, dynamika kinetyki oraz obecność symbolu i metafory. Intersubiektywność wyłania się z dialogu i dotyczy relacyjnych aspektów poznania, które odnoszone są do przedwerbalnej komunikacji matki i dziecka dokonującej się poza logicznym rozumieniem. Intersubiektywny charakter wiedzy estetycznej ma ważne znaczenie dla teorii i praktyki ABR, ponieważ zakłada wspólne konstruowanie narracji wyłaniającej się dzięki wnikliwemu dialogowi badacza w wielu kontekstach, zarówno intrapsychicznym, jak również z uczestnikami badania czy współbadaczami oraz z publicznością zewnętrzną (Gerber i Myers-Coffman, 2018). Wyłaniająca się wiedza estetyczna jest reprezentowana i nabiera znaczenia w kontekście współlistniejących i współtworzonych rzeczywistości, co wiąże się z przyjęciem niejednoznaczności i pluralizmu łączonych z iteracją – cyklicznym powtarzaniem. Niejednoznaczność w badaniach opartych na sztuce jest traktowana jako zaleta, ponieważ prowadzi do powstawania wielu znaczeń i zachęca do głębokiego zaangażowania oraz refleksji (Gerber i Myers-Coffman, 2018, Leavy, 2018b).

Istotnymi koncepcjami dla epistemologii estetycznej są *continuum* terapii ekspresyjnych oraz translacja. Model *continuum* terapii ekspresyjnych (*Expressive Therapies Continuum* – ETC), jak wskazuje Malchiodi (2018), zaproponowany został przez Kagin i Lusebrink (1978), a rozwinięty przez Lusebrink (1990, 2010) oraz Hinz (2009). Stanowi on ramę teoretyczną wykorzystywaną głównie w arteterapii oraz potencjalną strukturę metodologiczną, wspierając eksplorację badawczą. Malchiodi (2018), przedstawiając syntezę ETC, wskazuje cztery poziomy doświadczenia: kinestetyczny/sensoryczny (działanie), percepcyjny/afektywny (forma), poznawczy/symboliczny (schemat) oraz twórczy, który może wystąpić na dowolnym poziomie ETC lub integrować funkcjonowanie wszystkich poziomów. Poziom kinestetyczny/sensoryczny obejmuje działania oparte na ruchu i eksploracji zmysłowej (np. spontaniczny taniec, kontakt z gliną, eksperymenty z fakturą lub kolorem). Służy on aktywizacji somatycznej i spontaniczności ekspresji. Poziom percepcyjny/afektywny koncentruje się na tworzeniu form i wyrażaniu emocji, np. poprzez rytm, kolor, ekspresję muzyczną lub ruchową. Umożliwia rozwijanie samoświadomości emocjonalnej i refleksji nad doświadczanymi stanami afektywnymi. Poziom poznawczy/symboliczny dotyczy pracy z metaforą, symbolem i narracją. Na tym poziomie jednostka może podejmować decyzje twórcze, analizować znaczenie swoich dzieł oraz włączać strukturę poznawczą w proces twórczy. Poziom twórczy obejmuje integrację pozostałych poziomów i może pojawić się w każdej fazie procesu, wspierając transformację oraz integrację treści psychicznych (Malchiodi, 2018).

Druga istotna koncepcja w epistemologii estetycznej to kompleksowa koncepcja translacji. Rozumiana jest nie tylko jako przekształcenie jednej formy wyrazu w inną, ale też jako głęboki, wieloetapowy proces poznawczy, w którym zjawiska sensoryczne, ucieleśnione i emocjonalne, zakorzenione w intersubiektywnych rzeczywistościach, uzyskują klarowność, formę i znaczenie. Celem procesów translacji jest tworzenie nowej wiedzy poprzez objawianie wglądu w autentycznych reprezentacjach i rozpowszechnianie jej w celu uzyskania wpływu społecznego. Translacja może przybierać wiele form i każda może pełnić inną funkcję (Gerber i Myers-Coffman, 2018).

Translacja obejmuje różne modalności – zarówno artystyczne, jak i werbalne. Przekład sztuki na słowa jest szczególnie ważny dla terapeutów sztuki kreatywnej, aby mogli przekazywać wyniki swoich badań i dzielić się powstającą wiedzą w trakcie tego procesu (Manders i Chilton, 2013). Translacja zachodzi na wszystkich etapach procesu badawczego: od generowania pytań badawczych i wyboru metod, poprzez analizę i interpretację danych, aż po ich reprezentację i upowszechnianie. W pierwszej fazie translacja służy jako narzędzie eksploracji ukrytej wiedzy i intuicji badacza. W fazie analizy danych może przyjmować formę dialogu między różnymi formami ekspresji – improwizacją, inscenizacją, tekstem, instalacją, co umożliwia wieloaspektową interpretację zjawisk. Etap końcowy to synteza, w której skumulowana wiedza przybiera formę ostatecznej reprezentacji, np. performansu, instalacji, obrazu lub narracji, często wyrażonych w języku symbolicznym lub metaforycznym. Poszczególne etapy translacji autorki koncepcji Gerber i Myers-Coffman (2018, s. 596–599) nazywają mechanizmami translacji.

W kontekście terapii kreatywnych procesy translacji mają miejsce cały czas. Terapeuci postrzegają siebie jako „nieustannie zanurzonych w tym dynamicznym, iteracyjnym procesie nawigacji między wieloma rzeczywistościami emocjonalnymi i poziomami świadomości, refleksji, konstruowania i tworzenia znaczenia artefaktów ludzkich historii” (Gerber i Myers-Coffman, 2018, s. 589). Procesy te prowadzą do samoświadomości, wglądu i transformacji oraz ujawniają wiedzę opartą na sztuce. Wiedza ta wyłania się w odniesieniu do pierwotnego przedwerbalnego fenomenu w wyniku spostrzeżeń podczas refleksywnego, dynamicznego i relacyjnego kontekstu terapeutycznego „w interakcji między klientem, jego artystyczną ekspresją i relacyjnymi dialogami klient–terapeuta” (Gerber i Myers-Coffman, 2018, s. 589).

Dyskusja i wnioski

Wokół poznania bazującego na epistemologii estetycznej toczą się dyskusje nad uznaniem ABR za prawomocną metodologię. Krytycy ABR wskazują, że próby połączenia dwóch odmiennych epistemologii jak logiczne poznanie naukowe i działania artystyczne podejmowane w procesie badawczym traktowane są z nieufnością. Z kolei zwolennicy ABR argumentują, że opozycja między nauką a sztuką opiera się na błędnym założeniu o ich wzajemnej wykluczającej się naturze, ponieważ obie formy poznania współtworzą *continuum*. Pomimo że nauka i sztuka opierają się na różnych wartościach, takich jak logika i emocje, to nie są one sprzeczne, lecz komplementarne wobec szeroko rozumianego badania jako refleksyjne doświadczanie i interpretacja ludzkiego życia (Bielecka-Prus, 2020).

W dyskusji ważny wydaje się głos terapeutów terapii kreatywnych. Są oni przekonani o zdolności terapii sztukami kreatywnymi do wywoływania zmian i wspierania nadawania znaczenia w przestrzeni praktyk zdrowotnych (McNiff, 2014). Obecność ABR w naukach o zdrowiu otwiera możliwości badania „unikalnego kontekstu pacjenta oraz złożoności czynników, elementów i możliwości związanych z rozumowaniem klinicznym i podejmowaniem decyzji” (Lapum, 2018, s. 527), a badania pośród osób marginalizowanych wskazują perspektywy, które mogą pozostać niezauważone w tradycyjnych podejściach badawczych (Dew i Smith, 2025). Dlatego dynamiczne systemy transformacji, niestacystyczny charakter badań (w odpowiedzi na potrzeby społeczeństwa i bezpośredniego kontekstu), otwarcie na wieloznaczność i promocja dialogu jako istotne cechy badań opartych na sztuce (Gerber i in., 2018) oraz uznanie złożoności rzeczywistości wydają się przekonujące wobec wykorzystania sztuki do analizy znaczenia oraz pomagają uniknąć promowania jednego sposobu poznania (Leavy, 2018b).

Podjęte rozważania skoncentrowane wokół fenomenu bazującego na sztuce – epistemologii estetycznej – pozwalają wyciągnąć wniosek, że intersubiektywna perspektywa badawcza polegająca na refleksyjnym zanurzeniu w doświadczenie osoby uczestniczącej w badaniu, szczególnie w przestrzeni arteterapii, prowadzi do rozumienia wnętrza osoby wyrażonego idiomatyczną ekspresją artystyczną w kontekstach terapeutycznych oraz odkrycia tego, co nie jest dostępne innymi metodami. Pozwala to na wyciągnięcie

wniosku końcowego, że synergiczne praktyki badawcze, łącząc sztukę i naukę, szczególnie w przestrzeni arteterapii, umożliwiają głębsze rozumienie natury człowieka, ułatwiają pozytywne zmiany i terapeutyczną transformację, przyczyniają się do rozwoju arteterapii, pogłębiają zjawiska społeczne oraz poszerzają możliwości poznania ściśle naukowego o aspekty doświadczenia człowieka wykraczające poza logiczne rozumowanie oraz werbalne wyrażanie. Wniosek ten ma jednak konkretne implikacje stawiające duże wymagania badaczom prowadzącym praktyki w zakresie ich umiejętności i kompetencji. Wymagania te dotyczą szczególnej wrażliwości wewnętrznej i artystycznej oraz empatii, co czyni ich nie tylko badaczami fenomenów, ale również odkrywcami potencjału własnego wnętrza, ponieważ w kontakcie z drugim człowiekiem stanowi ono najistotniejszy instrument zarówno terapeutyczny, jak i badawczy.

Wskazanie estetycznej perspektywy epistemologicznej badań opartych na sztuce nie wyczerpuje zagadnienia i konieczne są dalsze badania. Może stanowić natomiast praktyczny przewodnik zarówno dla studentów arteterapii, jak również profesjonalistów o globalnym zasięgu.

BIBLIOGRAFIA

- Barone, T. i Eisner, E.W. (2012). *Arts Based Research*. SAGE.
- Bielecka-Prus, J. (2020). Badacz jako artysta, artysta jako badacz. Założenia metodologiczne działań artystycznych w procesie badawczym ABR (art-based-research). *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 16(2), 16–34. <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8069.16.2.02>
- Bryda, G. i Martini, N. (2016). W stronę ontologii pola badań jakościowych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 12(4), 24–40. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.12.4.02>
- Chilton, G. i Scotti, V. (2014). Snipping, gluing, writing: The properties of collage as an arts-based research practice in art therapy. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 31(2), 54–61.
- Conde, C.F. *Arts-Based Methodologies: A summary*. Public Health Agency of Canada. <https://www.preynet.ca/wp-content/uploads/2024/02/Arts-Based-Methodologies.pdf>
- Conrad, D. i Beck, J. (2015). Towards articulating an arts-based research paradigm: Growing deeper. *The UNESCO Observatory Multi-Disciplinary Journal in the Arts*, 5(1), 1–26. <https://www.unescoejournal.com/wp-content/uploads/2020/04/5-1-5-CONRAD.pdf>
- Denzin, N.K. i Lincoln, Y.S. (2009). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych (K. Podemski, tłum.). W: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 19–75). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dew, A. i Smith, L. (2025). Using arts-based methods in disability research. *Forum: Qualitative Social Research*, 26(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-26.2.4354>
- Finley, S. (2009). Badania posługujące się sztuką. Rewolucyjna pedagogika oparta na performansie (M. Podgórski, tłum.). W: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 2, s. 57–79). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gerber, N., Bryl, K., Potvin, N. i Blank, C.A. (2018). Arts-Based Research approaches to studying mechanisms of change in the creative arts therapies. *Frontiers in Psychology*, 9, 2076. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02076>
- Gerber, N. i Myers-Coffman, K. (2018). Translation in arts-based research. W: P. Leavy (red.), *Handbook of Arts-Based Research* (s. 587–607). Guilford Press.

- Hervey, L.W. (2000). *Artistic inquiry in dance/movement therapy: Creative research alternatives*. Charles C Thomas.
- Jung, C.G. (2009). *The Red Book*. Philemon Foundation i W.W. Norton & Co.
- Kaiser, D. i Kay, L. (2016). Arts-Based Research: The basics for art therapists. W: D.E. Gussak i M.L. Rosal (red.), *The Wiley Handbook of Arts Therapy* (s. 663–672). Wiley Blackwell.
- Klorer, P.G. (2014). My story, your story, our stories: A community art-based research project. *Journal of the American Art Therapy Association*, 31(2), 54–61.
- Kosińska, M. (2016). Między autonomią a epifanią. Art based research, badania jakościowe i teoria sztuki. *Sztuka i Dokumentacja*, 14, 12–27.
- Kubinowski, D. (2013). Book review: Barone, Tom and Elliot W. Eisner. 2012. *Arts Based Research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, DC: Sage Publications. *Qualitative Sociology Review*, 9(2), 64–67. <https://doi.org/10.18778/1733-8077.09.2.07>
- Lafrenière, D. i Cox, S.M. (2012). If you can call it a poem: Toward a framework for the assessment of arts-based works. *Qualitative Research* 13(3), 318–336. <https://doi.org/10.1177/1468794112446104>
- Lapum, J.L. (2018). Deepening the mystery of arts-based research in the health sciences. W: *Handbook of Arts-Based Research* (s. 526–545). The Guilford Press.
- Leavy, P. (2018a). Introduction to arts-based research. W: P. Leavy (red.), *Handbook of Arts-Based Research* (s. 3–21). The Guilford Press.
- Leavy, P. (2018b). *Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na sztuce* (K Stanisiz i J. Kucharska, tłum.). Narodowe Centrum Kultury.
- Malchiodi, C.A. (2018). Creative arts therapies and arts-based research. W: P. Leavy (red.), *Handbook of Arts-Based Research* (s. 68–87). Guilford Press.
- Manders, E. i Chilton, G. (2013). Translating the essence of dance: Rendering meaning in artistic inquiry of the creative arts therapies. *International Journal of Education & the Arts*, 14(16).
- McNiff, S. (1998). *Art-Based Research*. Jessica Kingsley Publishers.
- McNiff, S. (2014). Presentations that look and feel like the arts in therapy: Keeping creative tension with psychology. *Australian and New Zealand Journal of Arts Therapy*, 9(1), 89–94.
- Mohr, E. (2014). Posttraumatic growth in youth survivors of a disaster: An Arts-Based Research project. *Art Therapy: Journal of Art Therapy Association*, 31(4), 155–162.
- Viega, M. (2021). “Loving me and my butterfly wings”: Arts-Based Research and hip-hop remixing in music therapy. *Journal of Music Therapy*, 58(1), 67–89. <http://dx.doi.org/10.34944/dspace/3734>
- Viega, M. i Forinash, M. (2016). Arts-Based Research in music therapy. W: B.L. Wheeler i K.M. Murphy (red.), *Music Therapy Research Third Edition* (s. 491–504). Barcelona Publishers.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Perspektywa rozwoju psychoruchowego człowieka na przykładzie metody Laban Bartenieff Movement System ***The Perspective of Human Psychomotor Development Through the Example of the Laban Bartenieff Movement System***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to present the main principles of the Laban Bartenieff Movement System model and analyze the constitutive factors of the method from the perspective of the integral development of the human being in the psychophysical dimension.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main research problem boils down to the question of how the Laban/Bartenieff model organizes the process of self-observation, observation and movement analysis in a body-mind approach.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The issue is introduced by presenting the fundamental categories – development and movement – in the context of the human life cycle, as well as indicating the relationships between them. The main area of argumentation is the analysis of the assumptions of the LBMS method, which consists of Laban Movement Analysis and Bartenieff Fundamentals.

RESEARCH RESULTS: The LBMS model offers a framework and language for understanding and perceiving human movement. Four main categories are distinguished: Body, Effort, Shape, and Dynamic Qualities of Movement, as well as six developmental movement patterns. The model enables detailed movement analysis by identifying changes in detail, sequence, phrasing, organization of kinetic energy, and by defining their psychological functions.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Movement is a phenomenon that represents the psychological functions of an individual. It is concluded that LBMS can constitute another exemplification of the concept of human development from a psychomotor perspective. The LBMS method has educational and therapeutic potential. The theoretical explanations of the model have general social significance and constitute an original contribution to existing research in this area. At the national level, LBMS is primarily analyzed in movement practice, while there are few publications that present this issue from a cognitive perspective.

→ **KEYWORDS:** **LABAN BARTENIEFF MOVEMENT SYSTEM, PSYCHOMOTOR CONCEPT OF HUMAN DEVELOPMENT, MOVEMENT EDUCATION, DANCE AND MOVEMENT THERAPY, KINESTHETIC AWARENESS**

Sugerowane cytowanie: Pietraszewska, D. (2025). Perspektywa rozwoju psychoruchowego człowieka na przykładzie metody Laban Bartenieff Movement System. *Horyzonty Wychowania*, 24(71), 21–31. <https://doi.org/10.35765/hw.2025.2471.04>

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest przedstawienie głównych założeń modelu *Laban Bartenieff Movement System* oraz analiza czynników konstytutywnych metody w perspektywie integralnego rozwoju człowieka w wymiarze psychofizycznym.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główny problem badawczy sprowadza się do pytania, w jaki sposób model Labana/Bartenieff organizuje proces autoobserwacji, obserwacji oraz analizy ruchu w podejściu ciało-umysł.

PROCES WYWODU: Zagadnienie wprowadzone jest prezentacją podstawowych kategorii rozwoju oraz ruchu w kontekście cyklu życia człowieka, a także wskazania związków między nimi. Główny obszar wywodu stanowi analiza założeń metody LBMS, na którą składają się *Laban Movement Analysis* oraz *Bartenieff Fundamentals*.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Model LBMS oferuje ramy i język do rozumienia i postrzegania ruchu człowieka. Wyróżnione zostały cztery wiodące kategorie: Ciało, Przestrzeń, Kształt, Dynamiczne Jakości Ruchu oraz sześć rozwojowych wzorców ruchowych. Model umożliwia szczegółowe badanie ruchu poprzez identyfikację zmian w zakresie detalu, sekwencji, fraz, organizowania energii kinetycznej oraz określa ich funkcje psychologiczne.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Ruch jest zjawiskiem, które stanowi reprezentację funkcji psychicznych jednostki. Wnioskuje się, że LBMS może stanowić kolejną egzemplifikację koncepcji rozwoju człowieka z perspektywy psychoruchowej. Metoda LBMS ma potencjał edukacyjny oraz terapeutyczny. Eksplicacje teoretyczne modelu mają znaczenie ogólnospołeczne i stanowią oryginalny wkład w dotychczasowe badania w tym zakresie. W Polsce model LBMS jest analizowany przede wszystkim w praktyce ruchowej, natomiast niewiele jest publikacji ujmujących prezentowane zagadnienie w perspektywie poznawczej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **LABAN BARTENIEFF MOVEMENT SYSTEM,**
PSYCHORUCHOWA KONCEPCJA ROZWOJU CZŁOWIEKA,
EDUKACJA RUCHOWA, TERAPIA TAŃCEM I RUCHEM,
ŚWIADOMOŚĆ KINESTETYCZNA

Wprowadzenie

Ruch = rozwój

Człowiek jest istotą ruchową – powstałą w wyniku połączenia się komórek, w akcie opartym na ruchu. Ruch jest zatem immanentnie wpisany w rozwój człowieka i posiada funkcję informacyjną o jego kondycji na poziomie fizycznym oraz psychicznym. Już w życiu prenatalnym człowiek za pomocą ruchu komunikuje się ze światem. Dziecko w brzuchu mamy reaguje na bodźce zewnętrzne, wysyłając informacje w postaci kopnięć. Jednym

z markerów rozwoju człowieka monitorowanym w trakcie badań prenatalnych jest częstotliwość i jakość ruchów dziecka. Gdy człowiek przychodzi na świat, oczekuje się na pierwszy krzyk – ruch łączący oddech z pracą strun głosowych jest informacją, że płuca prawidłowo podjęły pracę. W pierwszych miesiącach życia dziecka bada się odruchy, które w odpowiednim momencie rozwoju pojawiają się, a z czasem powinny zanikać (np. odruch Moro). Pierwszych kilkanaście miesięcy to osiąganie przez dziecko kolejnych kroków milowych, które są podstawą oceny rozwoju psychoruchowego. Wraz ze zwiększoną aktywnością ruchową człowieka rozwijają się funkcje poznawcze, perspektywa odbierania informacji ze świata oraz sfera emocjonalna i społeczna (Kielar-Turska i Białecka-Pikul, 2000).

Perspektywa rozwoju psychoruchowego to również dostrzeganie okresów zwiększonej aktywności w późniejszych latach życia człowieka, jego kulminacja w okresie dorosłości i następnie stopniowe jej wygaszanie. Inną aktywność psychoruchową wykazuje spieszący się na tramwaj dwudziestolatek, który zbliżając się do przystanku, widzi zamykające się drzwi pojazdu, a inną czterdziesto- czy pięćdziesięciolatek.

Ten pierwszy z dużym prawdopodobieństwem, motywowany koniecznością osiągnięcia celu, przyspieszy maksymalnie swoje tempo, inaczej zmobilizuje organizm do zwiększonego wysiłku, aby zdążyć wsiąść do pojazdu. Osoba starsza najpewniej pomyśli, że zaczeka na kolejny tramwaj i nie zwiększy znacząco swojej dynamiki. Im starsze osoby, tym większe prawdopodobieństwo podjęcia takiej decyzji warunkowanej również wewnętrzną oceną swoich fizycznych możliwości. Zmieniająca się dynamika fizycznej sfery rozwoju człowieka jest *de facto* odzwierciedleniem myślenia, emocji, doświadczeń, postaw, a więc rozwoju psychicznego. Warto zauważyć, że w momencie kiedy sytuacja losowa (np. złamanie nogi) wyklucza człowieka zdrowego z dotychczasowego trybu funkcjonowania fizycznego, dostrzegalne są stany destabilizacji psychicznej. Człowiek nawet czasowo „unieruchomiony” odczuwa brak możliwości realizowania się na wielu poziomach. Wreszcie moment, w którym ruch wewnątrzorganiczny zatrzymuje się definitywnie, jest końcem życia człowieka. Taka ilustracja biegu życia jednostki jest fundamentem eksploracji wzajemnego współtętnienia rozwoju oraz ruchu. Ruch i rozwój są wobec siebie komplementarne, a wspólnym mianownikiem obydwu jest zmiana. Szeroko rozumiany rozwój człowieka w wymiarach psychicznym i fizycznym jest eksponowany za pomocą złożonego zjawiska dynamicznego, jakim jest ruch.

Główne założenia *Laban Bartenieff Movement System*

Laban Movements Analysis

Ruch opowiada tyle, ile ma „słów” – różnorodności w ruchu. Każdy z nas posiada swój indywidualny podpis ruchowy, który jest oparty na zgromadzonych doświadczeniach, utrwalonych wzorcach ruchowych oraz emocjach zapisanych w ciele. Związek ten – tak oczywisty – sprawia, że sztuka ruchu jest dziedziną spójną i logiczną (Laban, 1966).

Laban Bartenieff Movement System (LBMS, Laban/Bartenieff) jest praktyczną i teoretyczną metodą doświadczania, obserwacji, analizowania i szukania znaczeń ruchu. Model LBMS wielowymiarowy fenomen, jakim jest ruch, ujmuje zarówno w perspektywie poznawczej, jak i empirycznej. Integralne podejście „ciało-umysł”, stanowiące rdzeń metody, umożliwia identyfikację elementów ruchu oraz relacji pomiędzy nimi, organizuje patrzenie na ruch innych, a także ma potencjał do głębokiego wglądu w to, jak psychika wyraża się w ruchu.

Inspiracją do powstania modelu LBMS była praca eksperymentalna i publikacje węgierskiego choreografa, tancerza, reżysera, architekta, filozofa i pedagoga Rudolfa Labana. Koncepcja Labana jest jednak udziałem wielu jego przyjaciół, współpracowników i jest „konstruowana” do dziś. W latach dwudziestych XX wieku wykrystalizował się całościowy system *Laban Movement Analysis* zakładający, że sposób, w jaki się poruszamy, jest odzwierciedleniem sposobu, w jaki przeżywamy swoje życie (Pędzich i Wiśniewska, 2013). Niezwykle interesujące jest zagadnienie samego powstania koncepcji, która jest obrazem biografii Labana – jego dzieciństwa, studiowania architektury, fascynacji geometrią, mistycyzmem, zaangażowaniem w sprawy społeczne oraz skomplikowanymi związkami intymnymi. U podstaw filozoficznych jego koncepcji leży przekonanie, że ludzkość wchodzi w wielowymiarowe relacje ze światem istot żywych, przedmiotów, fantazji, prawdy i piękna, wyobraźni i doświadczenia poprzez ciało poruszające się w przestrzeni (ilustracją koncepcji jest ikosaedr, na podstawie którego Laban konstruował swoje skale ruchu).

Laban badał zjawisko ruchu w czasie i przestrzeni w warunkach życia codziennego (Laban, 1966). W 1912 roku zorganizował formę letniej szkoły doświadczania ruchu w Asconie, gdzie zaprosił przyjaciół reprezentujących różne aktywności zawodowe, w tym tancerzy. Wspólne doświadczenia codziennego funkcjonowania, obserwacje i badanie możliwości ekspresji ciała stanowiły niejako żywe laboratorium ruchu. Powstało wówczas coś, co ostatecznie Laban nazwał chórem ruchu (Bradley, 2019) Była to społecznościowa, niesolistyczna forma performatywna oparta na impulsach improwizacyjnych, teorii muzyki (z filozofią Platona i Pitagorasa u źródła) oraz strukturach projektowania wizualnego. Współcześnie można określić tę formę jako taniec integracyjny, w którym poczucie wspólnotowości, przynależności społecznej budowane jest indywidualnym zaangażowaniem każdego tańczącego. Podróże Labana związane głównie z sytuacją polityczną I połowy XX wieku umożliwiły mu rozpowszechnianie koncepcji również w formie szkoleniowej. Laban wraz z tancerką Mary Wigman stworzyli program nauczania dla tancerzy, który oparty był na trzech głównych systemach klasyfikacji ruchu, które konstituują jego teorię (Wojnicka, 2011):

1. Kinetografia inaczej Notacja Labanowska – ogólna analiza i graficzny opis ruchu.
2. Choreutika lub Harmonia Przestrzenna – obejmująca przestrzenną strukturę ruchu i tańca.
3. Eukinetyka/*Effort* – ukierunkowana na dynamikę ruchu i tańca.

Istotnym elementem teorii Labana jest integracja tego, co umiejscowione na dwóch różnych biegunach (zamiast „albo/albo” jest opcja „oba” i „pomiedzy”). Przeciwnieństwa są

skrajnymi częściami kontinuum. Dają człowiekowi perspektywę wyboru z możliwością zmiany kierunku (myślenia, stanu, działania itd.). Jest to tak zwana koncepcja jednoczonoj polaryzacji (Bradley, 2019). Uwidoczniona jest zarówno w skali makro – w jego postrzeganiu świata, jak i w skali mikro – w podstawowych kategoriach jego Analizy Ruchu.

Laban Movements Analysis obejmuje cztery główne kategorie – Ciało, Przestrzeń, Kształt oraz Dynamiczne Jakości Ruchu (*Effort*), które są wzajemnie ze sobą powiązane (Pędzich i Wiśniewska, 2013). Ostatnia kategoria złożona jest z czterech komponentów, które zwracają uwagę na różne aspekty ruchu: Ciężar (rodzaj organizacji i sposób wydatkowania energii), Uwaga na przestrzeń, Czas oraz Przepływ. Ruch w obrębie każdej z nich może być wyrażony na osi pomiędzy dwoma biegunami. Ciężar może być zatem silny, kiedy jesteśmy ugruntowani, korzystamy ze wsparcia podłoża, lub lekki, związany jakby z dryfowaniem nad ziemią. Uwaga na przestrzeń może być jednokierunkowa, kiedy skupiamy się na konkretnym obiekcie, lub wielokierunkowa, gdy obejmujemy nią wiele elementów przestrzeni naraz. Mówi się o przyspieszonym lub zwolnionym czasie w zależności od tempa, w jakim odbywa się ruch. Przepływ, który dotyczy napięcia mięśniowego podczas ruchu, może być zwarty lub swobodny (Bradley, 2019; Pędzich i Wiśniewska, 2013). Każdy komponent rozwijany jest w wielości detalicznych elementów i połączeń pomiędzy nimi. Wszystkie stanowią reprezentację psychiki człowieka manifestowaną w ruchu. W komponencie Ciało wyraża się odczuwanie, Ja cielesne; w Przestrzeni strategię myślenia, w Kształcie relację, a w Dynamicznych Jakościach Ruchu emocje. Człowiek, poruszając się, podejmuje nieustannie niejawne wybory. Wzmacnia te komponenty, które wyrażają to, co jest w danym momencie istotne, ważne, co jest jego intencją. W sytuacji spotkania z bliską osobą prawdopodobnie zmieni kształt, który „uruchomi” motywowany jakością relacji.

Tabela 1. Podstawowe kategorie Laban Bartenieff Movement System

Komponent ruchu	Jaki aspekt ruchu obejmuje?	Do jakich podstawowych sposobów bycia się odnosi?
CIAŁO	Co jest w ruchu?	Odczuwanie
PRZESTRZEŃ	Gdzie? Dokąd zmierza ruch? Jakimi ścieżkami?	Myślenie
KSZTAŁT	Jak zmienia się relacja ciała do przestrzeni i jej elementów?	Relacje
DYNAMICZNE JAKOŚCI RUCHU	Jak się porusza? Jaki jest ruch?	Emocje

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wahl, 2019.

O teorii Labana/Bartefieff mówi się, że jest to model języka ruchu. Bada elementy ruchu po to, by uchwycić jego esencję i nadać znaczenia. Te z kolei mogą przynieść głębsze zrozumienie własnego Ja. Odkrywając swój „podpis ruchowy” przez eksplorację nowych dla siebie artykulacji, można zwiększyć swoje możliwości ekspresji i działania. Korzystając z potencjału wzajemnego wpływu ciało-umysł, poprzez ruch można wzmacniać różne aspekty sfery osobowości, przeżywanych stanów, relacji i działania.

Tabela 2. Zestawienie komponentów ruchu w LBMS

Ciało – co? co robi?	Co się porusza?	Detale: ręka, noga, głowa	
		Obszary: dół ciała, góra ciała	
		Miejsca inicjacji ruchu: łopátka, palec, centrum	
	Akcje ciała – co robi?	Lokomocyjne: skakanie, czołganie, bieganie	
		Nielokomocyjne: zginanie, skręcanie, ekstensja, fleksja	
	Jakie połączenia realizuje?	Nos – kolano, biodro – łokieć, prawa dłoń – stopa	
Kształt – w jaki sposób się kształtuje (proces)?	Podstawowe kształty: zwiększanie – zmniejszanie się; otwieranie – zamykanie; rozwijanie – zwijanie się		
	Jakości kształtu: rośnięcie – zapadanie się, rozszerzanie – zwężanie się; wypuklanie – wklęsanie		
	Sposoby zmiany kształtu (modalności, tryby)	Przepływ kształtu: ja do ja	
		Kształt ukierunkowany: ja do ty	
		Kształtowanie: my	
	Cechy kształtu: obły, symetryczny, ostry		
Stałe formy kształtu: kula, śruba, szpilka, piramida, ściana			
Inspiracje: zdjęcia, elementy architektury, przedmioty, tworzenie kształtów w glinie, modelinie			
Przestrzeń – gdzie?	Przestrzeń generalna (kontekst ruchu)	Ścieżki: proste, kręte, spirale, zygzaki	
		Architektura sali: środek, kąty, obrzeża, wyposażenie	
		Inni poruszający się jako element architektury	
		Przestrzeń relacyjna: za, obok, przed, wokół, blisko daleko, wokół kogoś	
	Kinesfera (przestrzeń w zasięgu ciała w ruchu)	Zasięg ruchu: bliski ciała (mała kinesfera), średni, daleki (duża kinesfera)	
		Wymiary ruchu: wertykalny (górá-dół), horyzontalny (prawo-lewo), strzałkowy (przód-tył)	
Poziom ruchu: najniższy (przy podłodze), średni, najwyższy			
Dynamiczne Jakości Ruchu – jak? jaki ruch?	Ciężar – informuje, jak dana osoba używa wpływu na otoczenie	lekki	
		silny	
	Przepływ – informuje, jak osoba organizuje energię, kontroluje ją i rozluźnia	swobodny	
		zwarty	
	Czas – informuje, jakie osoba ma nastawienie do czasu	zwalniający	
		przyspieszający	
	Uwaga na przestrzeń – informuje, jak dana osoba skupia lub rozprasza swoją uwagę	jednokierunkowa	
		wielokierunkowa	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wahl, 2019.

Wykorzystując wiedzę z zakresu analizy ruchu, należy zawsze wziąć pod uwagę kontekst, w jakim ruch występuje. Gdy obserwujemy ruch, jego dynamikę i zmieniające się kształty, pojawiają się skojarzenia i obrazy, które nazywane są metaforą ruchową (Pędzich i Wiśniewska, 2013). Metafora może przyczyniać się do wglądu lub stanowić wskazówkę do dalszej pracy. W terapii tańcem i ruchem, której jednym z filarów jest właśnie LBMS, terapeuta ma możliwość pozbawionego oceny, opisowego sposobu obserwacji i notowania ruchu pacjenta. Klarowne stają się preferencje przestrzenne i wzorce ruchu w relacji. Dostarcza to dodatkowych informacji diagnostycznych i pozwala doprecyzować cele terapii, a także dobrać interwencje ruchowe.

Tabela 3. Funkcje psychologiczne komponentów ruchu

Wysiłek	Kształt/Przestrzeń	Funkcja psychologiczna
Ciężar	W górę/w dół	Intencje
Przestrzeń	Rozszerzenie/zawężenie	Uważność
Czas	Do przodu/do tyłu	Decyzje
Przepływ	Otwarcie/zamknięcie	Emocje i relacje

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Meekums, 2002, s. 32.

Zgodnie z koncepcją Labana kombinacje Dynamicznych Jakości Ruchu tworzą Dynamiczne Akcje Ruchowe. Są to ruchy funkcjonalne związane z określonymi działaniami wobec przedmiotów, obiektów i innych. Różnicują je sposoby wydatkowania energii czy też inaczej organizowania Wysiłku wobec Ciężaru, Czasu oraz Uwagi na przestrzeń. Laban wyróżnił osiem podstawowych Dynamicznych Akcji Ruchowych wśród których znalazły się: dryfowanie, cios, ślizg, cięcie, wyżymanie, dotknięcie, pstryk oraz naciśkanie. Uderzenie to ruch ukierunkowany, nagły i silny (wbijanie gwoźdźcia). Ślizg jest ruchem wymagającym zwolnionego tempa, lekkim i ukierunkowanym (malowanie farbami za pomocą opuszków palców). Dodając do tych kombinacji Przepływ oraz inne pośrednie wartości wszystkich podkategorii, można zbudować olbrzymią przestrzeń ruchów i nazwać je, uwzględniając ich dynamikę. Laban nadał nazwy ponad osiemdziesięciu ruchom. Stworzył trójwymiarowy wykres (model przestrzenny w sześciu osiach) obrazujący dynamikę ośmiu podstawowych rodzajów wysiłku oraz ich wzajemnych relacji w obrębie kinesfery, które stanowią ruchowy świat osoby. Tę wyobrażoną strukturę Laban nazwał dynamosferą (Newlove i Dalby, 2004).

Bartenieff Fundamentals i wzorce rozwoju ruchowego człowieka

Praktyka doświadczania koncepcji Labana na poziomie ciała – połączenia w ciele, sekwencjonowanie, wspierające ugruntowanie i organizacja ciała określane są jako *Bartenieff Fundamentals*. Obejmują zarówno doświadczenia związane z sześcioma wzorami rozwoju ruchowego, jak również Labanowską koncepcję *Body i Effort*. Irmgard Bartenieff była fizjoterapeutką, terapeutką tańca oraz uczennicą Labana, której sławę w latach 60.

XX wieku przyniosła praca z dorosłymi chorymi na polio. Wykorzystując swoje umiejętności w połączeniu z praktyczną wiedzą na temat teorii przestrzeni i wysiłku Labana, zajęła się reedukacją – mobilizowała swoich pacjentów do pracy nad sobą w zupełnie nowatorski sposób. W broszurze *Notes from a Course in Correcives* (1977) Bartenieff przedstawiła możliwości eksplorowania ruchu przez jego odczuwanie, percepcję, obrazowanie, świadomość kinestetyczną. Celem ćwiczeń było korygowanie wad postawy, usprawnianie narządu ruchu, rozwijanie mobilności ciała. Bartenieff opisywała wykorzystanie idei Labana dotyczących przestrzeni i wysiłku jako kluczowych dla osiągnięcia swoich założeń. Nie pracowała bezpośrednio nad wzorcami rozwoju motorycznego, ale prawdopodobnie studiowała je w trakcie szkolenia jako fizjoterapeutka i brała je pod uwagę w swojej praktyce (Wahl, 2019). Wzory opisała Peggy Hackney, uczennica Bartenieff, która podczas zajęć z mentorką uczyła się podstaw *Basic Six*. Ruchy Podstawowej Szóstki są osadzone w szerszych ramach Wzorców Całkowitej Łączności Ciała (PTBC). Dostarczają sposobów patrzenia na to, jak ruch jest organizowany w ciele (Wahl, 2019). Współpraca wielu osób studiujących i praktykujących metodę Labana i Bartenieff zaowocowała wykrystalizowaniem się ruchowych wzorców rozwojowych, które można zaobserwować na początkowych etapach rozwoju człowieka. Z kolei dorosły, praktykując *Basic Six*, wspiera rozwój funkcji poznawczych, a także inteligencję kinestetyczną. Ta przyczynia się do rozwoju samoświadomości, empatii, motywacji oraz relacji intra- oraz interpersonalnych, czyli inteligencji emocjonalnej (Goleman, 1997). Wśród ruchowych wzorców rozwojowych wymienia się:

1. Oddech.
2. Centrum–peryferia.
3. Głowa–ogon.
4. Góra–dół (wzór homologiczny).
5. Połówki ciała (wzór homolateralny).
6. Naprzemienność (wzór kontrlateralny).

Oddech jest podstawowym wzorcem ruchowym, procesem, który wymusza ruch w całym organizmie. Eksplorowanie go jest według Labana i Bartenieff odkrywaniem pierwotnego wzoru poruszania się (Wojnicka, 2011). Oddech zwany też inaczej ruchem organicznym jest płynny, spójny, umożliwia poczucie wewnętrznej integracji oraz zwiększenie świadomości niezależności istnienia. Umożliwia łączenie się ze światem i powrót do własnego Ja. W swojej publikacji Bartenieff wskazała różne podejścia w pracy z oddechem: podczas zmieniającej się aktywności ruchowej (spacer/bieg), podczas zmiany kształtu ciała (tai chi), w sytuacjach zmiany temperatury ciała, stanu pobudzenia i uspienia i innych (1977).

Połączenie centrum–peryferia oznacza w teorii Labana/Bartenieff przenoszenie ruchu z centrum ciała w kierunkach dystalnych jak dłonie, stopy, głowa, kość ogonowa i odwrotnie. Wokół centrum ciała organizuje się ruch i rozkłada ciężar ciała człowieka. Centrum ulokowane jest w tułowi – tym obszarze ciała, w którym mieszczą się najważniejsze dla życia organy i w którym najbardziej odczuwalny jest oddech. W neuropsychologii istnieje pojęcie czucia trzewnego (Pąchalska i in., 2020), a potocznie mówi się o odczuwaniu

czegoś z wnętrza. Zmysł trzewny nazywany jest drugim mózgiem, ponieważ sieć zakończeń nerwowych w ścianie jelit wysyła sygnały do mózgu za pomocą nerwu błędnego. Impulsy docierają głównie do wyspy, układu limbicznego, kory przedczołowej, ciała migdałowatego, hipokampu. Są to obszary odpowiedzialne za przetwarzanie emocji, odczuwanie lęku, motywację, w których generowane jest „homeostatyczne poczucie Ja” (Pąchalska i in., 2020). W modelu Labana/Bartenieff połączenie centrum–peryferia jest odzwierciedleniem potencjału działania. Ten wzorec ruchowy nawiązuje do wczesno-dziecięcych doświadczeń, kiedy dziecko wykonując ruchy od siebie i do siebie, zaczyna kontaktować się ze światem zewnętrznym. Eksploracja wzorca umożliwia poszerzenie kinestetycznej percepcji ciała w przestrzeni. Dorosły człowiek manifestuje w nim relacje Ja–świat.

Trzecim opisanym przez Labana i Bartenieff wzorcem ruchowym jest połączenie głowa–ogon. Kręgosłup człowieka stanowi zasadniczą oś ciała zakończoną z jednej strony głową, z drugiej kością ogonową. Głowa stanowi ośrodek odbierania bodźców sensorycznych z uwagi na zlokalizowany w niej mózg. Wzdłuż kręgosłupa przebiega rdzeń kręgowy, który przekazuje informacje z mózgu do reszty ciała i z powrotem (ścieżka somatosensoryczna). W rozwoju człowieka wzorec głowa–ogon eksplorowany jest najintensywniej, gdy niemowlę znajduje się w fazie pełzania, przewracania się z brzucha na plecy i odwrotnie. Gdy dziecko przechodzi do fazy raczkowania, zwiększa się zakres jego ruchu, zatem gdy chce się „obejrzeć lub zmienić kierunek ruchu, zwiększa ruchliwość części ogonowej kręgosłupa, naprzemiennie siadając i wstając. W tej fazie najlepiej widać u dziecka świadomość dwóch zakończeń głównej osi ciała” (Wojnicka 2011, s. 35). W modelu Labana/Bartenieff praktyka wzorca głowa–ogon wzmacnia świadomość kręgosłupa i struktury całego ciała. Eksploracja ruchu przez cały kręgosłup, inicjowanie ruchu od głowy lub kości ogonowej stwarza możliwość doświadczenia siebie, swojego rdzenia na głębszym poziomie. Pobudza obecność, zaangażowanie, dostęp do wewnętrznej energii. Elastyczne połączenie początku i końca kręgosłupa umożliwia płynny ruch w pozostałych stawach i zwiększa zakres ich działania. Wzorec ten wspiera elastyczność, adaptacyjność i związaną z tym kreatywność.

Połączenie góra–dół, które kształtuje się w trakcie osvajania się ciała z grawitacją, ma potencjał organizowania całego ciała, angażując naprzemiennie jego górne i dolne partie. W ten sposób umożliwia harmonijny, zintegrowany rozwój, jak również specyfikację górnej lub dolnej połowy ciała do wykonywania różnych zadań. Konieczność oderwania się od podłoża buduje siłę mięśni jednostki, a także przekłada się na wzmocnienie cech psychologicznych, takich jak tożsamość, ugruntowanie, stabilność emocjonalna. Umiejętność przemieszczania się według wzoru góra–dół to również działanie w celu zdobycia tego, co jest dostępne w przestrzeni (Wojnicka, 2011). Eksploracja tego wzorca umożliwia rozwój funkcji fizycznych w zakresie mięśni posturalnych, ogólnej mobilności, a w wymiarze psychicznym stanowi podłoże fizyczne dla treningu motywacji.

Połączenie połówek ciała to ruchowy wzorec rozwojowy, w którym jedna strona jest ustabilizowana (*stability*), a druga mobilna (*mobility*), przez co w tym samym czasie możliwa jest zróżnicowana aktywność funkcjonalna (np. w jednej ręce trzymam papier,

w drugiej nożyczki i mogą wykonywać dwa działania naraz). W teorii i praktyce ruchu doświadczanie ruchu tylko prawej lub tylko lewej strony umożliwia odnajdywanie porządku rzeczy (Wojnicka, 2011). *Half-body* to także rozwój układu mięśniowego, który wspiera balans ciała, a także rozwój mózgu polegający na integracji funkcji lewej i prawej półkuli. Praktykowanie wzorca homolateralnego eliminuje u człowieka psychiczne poczucie bycia „podzielonym, niecałym” (Wojnicka, 2011, s. 37). W efekcie ułatwia konsekwentne działanie jednostki. Praktyka połączenia połówek ciała wspomaga umiejętność ustalania priorytetów oraz przekazywania jasnych intencji w komunikacji społecznej.

Najbardziej zaawansowany jest naprzemienny wzorec (*cross-lateral*) rozwoju ruchowego – kontrlateralny, diagonalny, przekątny lub inaczej ukośny. Obejmuje on pełne zaangażowanie wszystkich głównych czterech stawów wraz ze spiralnym skrętem w kręgosłupie i może być połączony ze zmianą poziomów i lokomocji (Wahl, 2019). Zaawansowany typ ruchu kształtuje wielowymiarowość myślenia o relacjach z otoczeniem oraz zaangażowanie w działanie. Eksplorowanie tego wzorca ruchowego wykształca połączenia diagonalne między półkulami mózgowymi, przez co mogą one w zależności od sytuacji „przejmować prowadzenie”, łącząc zdolności symboliczne z analitycznymi, odczuwanie z konstruowaniem, ugruntowanie Ja z działaniem w świecie (Wahl, 2019). Umysł zintegrowany w ten sposób jest wielkim zasobem w obecnej rzeczywistości, w której dynamicznie rozwijają się ścieżki możliwości oraz wielopoziomowe współzależne relacje społeczne.

Zakończenie

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można stwierdzić, że wśród głównych założeń modelu *Laban Bartenieff Movement System* krystalizują się następujące twierdzenia:

1. Ruch jest procesem zmiany – w zaangażowaniu ciała, w relacji ciała z przestrzenią, zmiany energii.
2. Ruch jest intencjonalny. Czasem jest to intencja świadoma i funkcjonalna, czasem reakcja na potrzeby. Ruch przenosi te znaczenia, które wyrażają nasze bieżące wewnętrzne stany, które umykają naszej świadomości.
3. Ruch wyraża chwilowe stany i utrwalone wzory bycia w swoim ciele i wchodzenia w kontakt ze światem.
4. Podstawowe elementy ruchu mogą być nazwane i badane.
5. Aby zrozumieć naturę ruchu, należy go odbierać wieloperspektywicznie (empatia kinestetyczna, fenomenologiczne podejście – identyfikowanie cech ruchu i jego elementów, rezonans – odczucia, emocje, myśli, obrazy, które pojawiają się w reakcji na ruch innych).

Model Labana/Bartenieff opiera się na przekonaniu, że ludzkie ciało i umysł stanowią nierozzerwalną jedność. Rozwijanie artykulacji ruchowej ma wymiar edukacyjny i terapeutyczny. Świadomość istnienia języka ruchu, jego rozumienie i umiejętność wypowiedziania się poprzez ruch otwierają nowe kanały komunikacji zarówno z wewnętrznym Ja, jak

i z innymi ludźmi. Podstawą takiego procesu jest uznanie, że ruch każdorazowo niesie znaczenia pozawerbalne, ujawniające się w organicznym działaniu. Założenia Labana i Bartenieff można zatem określić jako psychofizyczną/psychoruchową koncepcję rozwoju człowieka. Dziedzictwo pozostawione przez Labana i Bartenieff jest ogromne i ma dalekosiężne konsekwencje dla nauki, sztuki, medycyny – w szczególności dla edukacji, terapii, tańca, teatru, występów publicznych, wychowania fizycznego, fizjoterapii, ale też dla przemysłu, rolnictwa i innych obszarów funkcjonowania człowieka. Największym osiągnięciem dzieła Labana i Bartenieff kontynuowanego przez kolejne pokolenia jest ponadczasowość koncepcji, możliwość powszechnego jej zastosowania i wskazanie, że wszyscy możemy znaleźć przyjemność, odkrywać nowe możliwości, a nawet osiągnąć *katharsis* dzięki naszej zdolności poruszania się.

BIBLIOGRAFIA

- Bartenieff, I. (1977). *Notes from a course in correctives*. Dance Notation Bureau.
- Bradley, K.K. (2019). *Rudolf Laban*. Routledge.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna* (A. Jankowski, tłum.). Media Rodzina.
- Kielar-Turska, M. i Białecka-Pikul, M. (2000). Wczesne dzieciństwo. W: B. Harwas-Napierała i J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 47–82). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Laban, R. (1966). *Choreutics*. Macdonald and Evans.
- Meekums, B. (2002). *Dance movement therapy: A creative psychotherapeutic approach*. Sage Publications.
- Newlove, J. i Dalby, J. (2004). *Laban for all*. Nick Hern Books.
- Pąchalska, M., Kaczmarek, B.L.J. i Kropotov, J.D., (2020). *Neuropsychologia kliniczna. Od teorii do praktyki*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pędzich, Z. i Wiśniewska, M. (2013). Psychoterapia tańcem i ruchem. Podstawowe założenia, czynniki leczące i zastosowania. W: Z. Pędzich (red.), *Psychoterapia tańcem i ruchem. Teoria i praktyka* (s. 13–48). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wahl, C. (2019). *Laban/Bartenieff movement studies: Contemporary applications*. Human Kinetics.
- Wojnicka, I. (2011). *Rudolf Laban i Analiza Ruchu*. Academia.edu. https://www.academia.edu/36711432/RUDOLF_LABAN_I_ANALIZA_RUCHU

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



***Poczucie zadowolenia i satysfakcji uczniów
szkół ogólnokształcących w kontekście ich szkolnych
aktywności muzycznych***
***The Sense of Contentment and Satisfaction
of General Secondary School Students in the Context
of Their School Musical Activities***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to present how music lessons are perceived by students, to what extent they evoke positive feelings, emotions, bring joy, satisfaction, a sense of agency, stimulate their musical interests, give satisfaction and to what extent they cause unpleasant feelings of stress, dread, fear, dissatisfaction or boredom.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main research problem comes down to the question of how music classes are evaluated by current and former students? The research was conducted among students using the diagnostic survey method, and among students of the pedagogical faculty using the narrative research method.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article refers to the problems and goals of the research in the introduction, situates the issues discussed in the context of contemporary school practice. The main area of argument is a chapter describing the results of the author's own empirical research and the conclusions drawn from them.

RESEARCH RESULTS: Based on the described studies, it can be stated that students are not satisfied with school music classes, both compulsory and additional, extracurricular, they do not develop their musical interests, they arouse many negative emotions, are a source of stress, fear, anxiety. They rarely cause states of delight, joy, or emotion.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Music education requires far-reaching changes. The research results should be taken very seriously into account in designing changes in education, as well as in their work by music teachers.

→ **KEYWORDS:** MUSIC LESSONS, COMPREHENSIVE SCHOOL, STUDENTS' FEELINGS, STUDENTS' OPINIONS, SENSE OF SATISFACTION

Sugerowane cytowanie: Grusiewicz, M. (2025). Poczucie zadowolenia i satysfakcji uczniów szkół ogólnokształcących w kontekście ich szkolnych aktywności muzycznych. *Horyzonty Wychowania*, 24(71), 33–43. <https://doi.org/10.35765/hw.2025.2471.05>

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest przedstawienie, jak lekcje muzyki są odbierane przez uczniów, w jakim zakresie wywołują pozytywne odczucia, emocje, sprawiają radość, zadowolenie, poczucie sprawczości, pobudzają ich zainteresowania muzyczne, sprawiają satysfakcję, a na ile powodują przykre odczucia stresu, strachu, lęku, bojaźni, niezadowolenia czy nudy.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główny problem badawczy sprowadza się do pytania, jak przez obecnych i byłych uczniów oceniane są zajęcia muzyczne. Badania uczniów przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego, studentów kierunku pedagogicznego metodą badań narracyjnych.

PROCES WYWODU: Artykuł we wstępie odwołuje się do problemów i celów badań, umiejscawia poruszane zagadnienia w kontekście współczesnej praktyki szkolnej. Główny obszar dowodzenia stanowi rozdział opisujący wyniki własnych badań empirycznych i wnioski z nich wypływające.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Na podstawie opisywanych badań można stwierdzić, że ze szkolnych zajęć muzycznych, zarówno obowiązkowych, jak i dodatkowych, pozalekcyjnych, uczniowie nie są zadowoleni, nie rozwijają one ich zainteresowań muzycznych, wzbudzają wiele negatywnych emocji, są źródłem stresu, strachu, bojaźni. Rzadko kiedy powodują stany zachwytu, radość, wzruszenia.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Edukacja muzyczna wymaga daleko idących zmian. Wyniki badań powinny być bardzo poważnie wzięte pod uwagę w projektowaniu zmian w edukacji, jak również powinni uwzględniać je w swojej pracy nauczyciele muzyki.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** LEKCJE MUZYKI, SZKOŁA OGÓLNOKSZTAŁCĄCA, ODCZUCIA UCZNIÓW, OPINIE UCZNIÓW, POCZUCIE ZADOWOLENIA

Wstęp

Zbigniew Kwieciński (2018, s. 25) pisze, że edukację publiczną mamy obecnie w głębokim kryzysie. Autor przytacza szereg powodów, jak i całą listę dość wymiernych wskaźników tego kryzysu. Warto zwrócić uwagę na jeden dość istotny. Polski system edukacyjny, mimo reform oświatowych i samorządowych z początków lat 90. poprzedniego wieku, jest mocno scentralizowany, co skutkuje tym, że nie reaguje na bieżące potrzeby, oddolne postulaty, w tym uczniów, czy coraz bardziej nośnej edukacji agile. W czasach tak gwałtownych przeobrażeń ogromne państwowe systemy edukacyjne nie są w stanie reagować na współczesne potrzeby, sterowanie nimi jest nieefektywne. Na podstawie swoich wieloletnich badań bardzo wyraźnie na to wskazuje również Andreas Schleicher (2019, s. 108–109, 120).

Podobnie o największych problemach współczesnej szkoły wypowiada się Jan Hartman (2019). Jak twierdzi, nie realizuje ona potrzeb dzieci, nie uczy tego, co dla nich jest osobiście ważne, interesujące, nie uczy odróżniania rzeczy istotnych od błahych, krytycyzmu, poszukiwania informacji w różnych źródłach, nie zaciekawia, nie wzbudza pozytywnych emocji, nie sprawia zaangażowania, nie kształtuje mądrych, wrażliwych, wolnych i autonomicznych ludzi. Jak mówi w tym wywiadzie, szkołę trzeba „oddać dzieciom”, przekształcić ją w miejsce, które służy uczniom, dba o ich przyszłość, kompetencje, dobrostan.

Edmund Trempała (2011, s. 103) zwraca uwagę na to, że szkoła przestała być istotnym miejscem dla ucznia, gdyż coraz mniej związana jest z realnym światem, z rozgrywającym się poza jej murami życiem społecznym, kulturowym. W niewielkim wymiarze bierze pod uwagę doświadczenia ucznia zdobywane poza szkołą, jego pasję, zainteresowania. Trudno w takich warunkach oczekiwać, że szkoła będzie miejscem pożądanym, oczekiwanym, zrozumiałym dla ucznia, miejscem, w którym będzie się czuł podmiotowo, któremu nada głębszy sens i znaczenie.

W opisach normatywnych szkoły, w kontekstach jej powinności coraz częściej zwraca się uwagę na pozytywne odczucia ucznia związane z jego pobytem w szkole, na jego stan samopoczucia, zadowolenia, satysfakcji, pomyślności, pozytywne emocje, relacje, poczucie sensu, zaangażowanie, co w efekcie ma wpływać na jego optymalne funkcjonowanie. W naukach społecznych określa się to mianem dobrostanu (Czapiński, 1994; Karaś, 2019, s. 5–23), w pedagogice dobrostanem szkolnym lub ucznia (Kizeweter, 2016, s. 29).

Szczególnie dzisiaj, w sytuacji silnych przemian cywilizacyjnych, społecznych, w czasach, w których wiele osób, z różnym skutkiem, poszukuje nowych form i sposobów zaspokajania swoich potrzeb, realizacji celów, poszukuje stabilizacji i oparcia – stan pewnego szczęścia, zadowolenia, wdzięczności wydaje się niezmiernie ważny. Zwraca uwagę na to wielu uczonych. Między innymi Łukasz Kaczmarek (2016) wskazuje na znaczenie aktywności promujących pozytywne emocje, przekonania lub działania, które prowadzą do wzrostu poziomu szczęścia i redukcji cierpienia. Dotyczy to również szkoły. Edukacji powinien towarzyszyć pewien rodzaj entuzjazmu, pasji, zainteresowań.

W raporcie Polskiej Akademii Nauk zredagowanym przez Henrykę Kwiatkowską autorzy, opisując realia życia szkoły, diagnozując panujące w niej zjawiska, wskazują między innymi na degradującą, pełną napięć i korozji komunikację między uczniami i nauczycielami oraz w grupach rówieśniczych, która powoduje brak zrozumienia oraz to, że coraz mniej osób w szkole czuje się dobrze. Na podstawie raportu można stwierdzić, że szkoła nie jest przyjaznym miejscem (Kwiatkowska, 2015).

Anna Kizeweter w cytowanej już pracy, uzasadniając znaczenie szkolnego dobrostanu, przywołuje przykłady praktyk szkolnych bazujących na psychologii pozytywnej, na pedagogice przeżyć, opisuje projekty i eksperymenty, w tym „Glückmacht Schule” (Szczęście tworzy szkołę) realizowany w Austrii i w Niemczech (Fritz-Schubert, 2011). Trudno nie zgodzić się z autorką, że jednym z ważniejszych celów współczesnej edukacji jest wychowanie szczęśliwego człowieka, świadomego swoich mocnych stron, który

po skończeniu szkoły będzie rozwijał swoje zainteresowania, pasje, talenty i będzie potrafił odgrywać różne role społeczne (Kizeweter, 2016, s. 31–34).

Założenia metodologiczne

Prezentowane w niniejszym tekście dane dotyczące stopnia zadowolenia, satysfakcji obecnych i byłych uczniów z zajęć muzycznych w szkołach ogólnokształcących są efektem dwutorowych badań przeprowadzonych w latach 2018–2024. Z jednej strony metodą sondażu diagnostycznego za pomocą autorskiej ankiety, która zawierała 20 pytań związanych ze szkolną edukacją, zostały zebrane opinie od uczniów. W sumie na podstawie doboru losowego do analiz zostało zakwalifikowanych 868 wypełnionych ankiet uczniów z czterech województw: podkarpackiego, lubelskiego, podlaskiego oraz śląskiego. Z drugiej strony odpowiedzi na interesujące nas problemy były poszukiwane metodą badań narracyjnych. Studenci byli pytani o przeżycia, doświadczenia związane z ich edukacją muzyczną. Tą metodą zostało pozyskanych 129 pisemnych, swobodnych wypowiedzi studentów kierunku animacja kultury Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS, które zawarte zostały na blisko pięciuset znormalizowanych stronach maszynopisu. Badania dotyczyły różnych aspektów edukacji muzycznej. Na potrzeby tego tekstu dywagacje koncentrują się na zagadnieniach, które umownie można nazwać dobrostanem uczniów. Analizy skupiają się na opiniach studentów, gdyż to oni w swobodnych wypowiedziach dość mocno akcentowali te zagadnienia.

Podstawowe pytanie, na które udzielona zostanie w tekście odpowiedź, jest następujące: Jak oceniane są zajęcia muzyczne przez obecnych i byłych uczniów głównie pod kątem ich zadowolenia i satysfakcji? Jakie emocje, przeżycia te zajęcia pobudzały, kształtowały? Sprawiły zadowolenie, przyjemność, dawały satysfakcję czy wręcz przeciwnie, były źródłem lęku, stresu, bojaźni? Czy według respondentów pozytywnie wpływały na ich zainteresowania muzyczne, rozwijały ich kompetencje, kształtowały pożądane cechy oraz jak byli czy też czuli się traktowani przez nauczycieli i rówieśników? Pytania te wydają się bardzo istotne w kontekście muzyki i zajęć muzycznych, które na pewno nie muszą być zabawą, rozrywką i wyłącznie przyjemnością, ale w swojej istocie powinny pozytywnie kształtować człowieka, jego wrażliwość, sprawiać satysfakcję, być stymulatorem pozytywnych doznań.

Wyniki badań

Spostrzeżenia ogólne dotyczące wszystkich etapów edukacyjnych

1. Studenci byli bardziej krytyczni, gorzej odbierali i oceniali edukację muzyczną i to, co działo się na lekcjach, od uczniów. Można było odczuć, że nawet bardzo krytyczne oceny uczniów oparte były na przekonaniu, że tak jest i być musi, czyli towarzyszył temu

element pogodzenia się z zastaną sytuacją, akceptowania nawet złych rzeczy dziejących się w szkole. Studentom towarzyszyła refleksja i pytania: po co, w jakim celu, dla czego? Towarzyszyło temu przekonanie, że nauczanie w szkole i wiele różnych związanych z nią sytuacji mogło i powinno wyglądać inaczej. Pisali między innymi:

Jako mała dziewczynka uznawałam lekcje muzyki w mojej szkole za przyjemne, dzisiaj wspominam ten czas zupełnie inaczej: czas zmarnowanych szans, niespełniony i pusty.

2. Studenci w wielu wypadkach mieli nie najgorsze wspomnienia ze szkoły, lepiej wspominali całościowo ujętą edukację powszechną niż lekcje muzyki. Myślę, że można wskazać na dwa powody tej sytuacji. Po pierwsze na edukacji muzycznej skupili swoją uwagę. Ale najważniejsze jest chyba to, że ich oczekiwania w stosunku do zajęć muzycznych były zupełnie inne, stąd spore rozczarowanie, niechęć, a nawet złość za zmarnowany czas na lekcjach muzyki. Oczekiwali, że lekcje te odbiegać będą od standardów, sztampy szkolnej, a one w niewielkim zakresie różniły się od innych przedmiotów.

3. Najbardziej traumatyczne wspomnienia dotyczyły publicznych prezentacji na forum klasy swoich umiejętności wokalnych czy instrumentalnych na lekcjach muzyki oraz ich oceniania przez nauczycieli, często uznawanego za niesprawiedliwe i krzywdzące. Tego typu sytuacje dotyczyły wszystkich etapów nauczania.

Zajęcia z muzyki były pełne stresu, przede wszystkim ze względu na zbyt duże oczekiwania nauczyciela. [...] Jak można oczekiwać, że będzie się z chęcią śpiewać, jak ciągle jest się krytykowanym?

Stres wywołuje u mnie samo wspomnienie nauczycielki, która nie umiała zrozumieć, że niektóre dzieci nie mają predyspozycji muzycznych i mimo że się starają, to nie są w stanie zaprezentować się lepiej. Podniesiony ton i jedyńki w dzienniku nie sprawiały, że zaczynaliśmy lubić zajęcia muzyczne.

Jako osoba, która nie ma talentu muzycznego, uważam, że zajęcia muzyczne w szkołach powinny w większym stopniu opierać się na zabawie muzyką, zachęcaniu do niej. Ja osobiście bałam się tych zajęć, bałam się, że zostanę skrytykowana lub wyśmiana przez rówieśników.

4. Elementem często podnoszonym była nuda. Studenci, ale i uczniowie dość często pisali o nudzie związanej z rutyną działań szkolnych, z systematycznym przerabianiem teoretycznego materiału zawartego w podręcznikach szkolnych.

5. Charakterystyczny dla zajęć muzycznych był też panujący bałagan, brak kontroli ze strony nauczycieli, niemożność zapanowania nad klasą.

6. Istotną cechą zajęć muzycznych było też to, że towarzyszył im ze strony uczniów brak zrozumienia celowości podejmowanych działań.

Z edukacji muzycznej pamiętam naukę gry na flecie. Instrument trzeba było zakupić, specjalne zeszyty również, ale czy zostaliśmy czegoś nauczeni? Oczywiście, że nie. W ogóle

nie wiem, po co były te zajęcia, skoro naprawdę niczego nie wносиły do naszej głowy, do naszego rozwoju, nic, kompletnie nic.

7. Znamienne jest też to, że często pojawiały się wpisy o niepamięci.

Lekcji muzyki nie bardzo pamiętam.

Nie przypominam sobie, co dokładnie robiliśmy.

Najtrafniejszy obraz mojej edukacji muzycznej oddaje chyba fakt, że kompletnie nie pamiętam, jak ona przebiegała.

8. Ciekawym spostrzeżeniem jest fakt, że w ogólnie negatywnych ocenach edukacji muzycznej najmniej krytykowani byli nauczyciele. Zarówno uczniowie, jak i studenci pisali o miłych nauczycielach i nienajgorszych z nimi relacjach. Nawet w sytuacjach braku dyscypliny i porządku na lekcjach winą obarczali swoich rówieśników, nieciekawym program, repertuar. Oczywiście zdarzały się głosy krytyczne w stosunku do nauczycieli, ale – co warto podkreślić – one dość równo rozkładały się na wszystkich etapach edukacyjnych. Powszechnie dość mocno podkreśla się braki w wykształceniu muzycznym nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, a lepsze przygotowanie w tym obszarze w starszych klasach. Badania tego problemu nie uchwyciły.

Dobrostan na różnych poziomach nauczania

Poszczególne etapy nauczania mają swoje specyficzne odrębności w zakresie rozwiązań metodycznych, jak również w obszarze działań społecznych, wzajemnych relacji między uczestnikami procesu nauczania. Przeprowadzone badania wykazały to, niemniej w obszarze zadowolenia, realizacji oczekiwań, potrzeb, ocen edukacji muzycznej różnice okazały się znacznie mniejsze od zakładanych.

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Jedynym okresem nauki jednoznacznie pozytywnie ocenianym było przedszkole, w którym zajęcia muzyczne, niezależnie od ich jakości, merytoryczności kojarzyły się z radością. Ten okres edukacji muzycznej badani mile wspominali.

Można było założyć, że edukacja muzyczna na etapie wczesnoszkolnym będzie również kojarzona z pozytywnymi doznaniem, z radością, przyjemnością, zabawą, z możliwościami wyrażania siebie. Nie miało to miejsca. Badani równie często wypowiadali się negatywnie o kształceniu wczesnoszkolnym, jak o nauce w starszych klasach szkoły podstawowej. Często przy tym podkreślali, że zajęcia były nieciekawe.

Z wypowiedzi studentów wynika, że nauka muzyki w tym okresie niewiele różniła się od edukacji muzycznej realizowanej w klasach starszych. Jak wspominali, nauczyciele

skupiali się na zapoznawaniu z elementami muzyki, zapisu nutowego, w tym realizowaniu go na szkolnych instrumentach oraz śpiewaniu piosenek. Poznawanie nut sprowadzało się do umiejętności nazwania danej nuty, narysowania jej w zeszytce lub zagrania na instrumencie.

W edukacji wczesnoszkolnej zajęcia polegały głównie na uczeniu się rozróżniania nut. Ogólnie kwestie, które stanowiły mały obiekt zainteresowania wśród dzieci w tym wieku. Brakowało zabaw muzycznych, integracji z grupą.

W klasie pierwszej edukacja muzyczna zanika, dzieci przyzwyczajane są do systemu, w którym przymuszane są do siedzenia w ławkach i słuchania nauczyciela, zanika spontaniczne śpiewanie, zabawy edukacyjne.

Jedną z podstawowych czynności muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej jest śpiew i śpiewanie piosenek na tym etapie ma miejsce, z tym że nie zawsze skojarzenia z nim związane były pozytywne. Jak już zostało wspomniane, najostrzej uczniowie i studenci krytykowali formę indywidualnych prezentacji muzycznych na ocenę. W większości badani źle wspominali chwile swoich występów wokalnych na forum klasy.

Podsumowując ten etap nauki, można stwierdzić, że we wspomnieniach studentów nie znajdziemy bardzo traumatycznych wątków związanych z edukacją muzyczną, ale i nie znajdziemy żadnego zachwytu, wyrazu radości, wzruszenia. Co najwyżej możemy mówić o pewnych formach akceptacji, zadowolenia.

Nie były to ekscytujące zajęcia, ale muzykę na tyle lubiłam, że rodzice zapisali mnie i zaczęłam uczęszczać do społecznej szkoły muzycznej I stopnia.

Na muzyce głównie graliśmy na fletach i jest to moim przyjemnym wspomnieniem, jako dziecko miałam z tego zabawę.

Lekcje w klasach I–III były dosyć ciekawe. Choć ograniczały się głównie do teorii, były bardziej przydatne niż to, czego uczyliśmy się w następnych latach.

Starsze klasy szkoły podstawowej i gimnazja

Naukę muzyki na tym etapie kształcenia, a szczególnie w gimnazjach najtrudniej jest podsumować, gdyż zajęcia te były bardzo różnorodne i to zarówno w zakresie form i treści nauczania, jak również wymagań stawianych uczniom. W każdej szkole wyglądały one inaczej, na co innego nauczyciele zwracali uwagę. W niektórych placówkach wyłącznie śpiewano piosenki, a w innych wyłącznie przerabiano zagadnienia z podręczników, a były też szkoły, gdzie w ogóle nie prowadzono zajęć muzycznych, przynajmniej tak o tym pisali studenci.

Ogólnie zabiegałbym o autonomię pracy nauczyciela – o to, aby to on decydował, czego i jak uczyć, i różnorodność edukacyjną traktowałbym pozytywnie. W tym jednak

przypadku w zdecydowanej większości ta różnorodność w prowadzeniu zajęć nie świadczyła o inwencji, podmiotowości czy sprawczości nauczyciela, ale raczej o jego ograniczeniach i brakach w kompetencjach, wynikała ona z mało ciekawej oficjalnej oferty „programowo-podręcznikowej”, z różnego zaplecza dydaktycznego, najczęściej w polskich szkołach ubogiego.

Ta różnorodność podejść do edukacji muzycznej w gimnazjach wynikała również z braku stabilizacji kadry nauczającej. Studenci wspominali, że zdarzało się, iż każdego roku muzykę (zajęcia artystyczne) mieli z innymi nauczycielami, którzy stawiali im zupełnie inne wymagania. Często zajęcia prowadzili nauczyciele innych przedmiotów, o których kompetencjach muzycznych respondenci wypowiadali się krytycznie. Nauczyciele bez odpowiednich kompetencji muzycznych ograniczali zakresy działań muzycznych.

Mimo tej różnorodności jest kilka wyróżników edukacji muzycznej starszych klas szkoły podstawowej i gimnazjów. Między innymi na tym etapie zwiększa się zakres wiedzy teoretycznej, na lekcjach zaczynają dominować wiadomości z historii i teorii muzyki, co nie jest to dobrze odbierane przez uczniów, w większości nie tego oczekują.

Lekcje muzyki przypominały bardziej lekcje historii i zrobiły się zwyczajnie nudne. Mieliśmy rozpoznawać nazwy i numery sonat, koncertów i innych utworów klasycznych, które były, przynajmniej dla mnie, niemal takie same.

Zajęcia w szkole podstawowej były bardzo mało rozwijające. Zajęcia polegały tylko na „klepaniu” tego, co zamieszczone było w podręczniku do muzyki.

W szkole podstawowej zajęcia polegały głównie na uczeniu nut i zapoznawaniu się z historią muzyki i jej klasycznymi twórcami. Teoria, teoria, teoria.

Na tym etapie edukacyjnym najsilniej występuje też problem trudności z zapanowaniem nad klasą, utrzymaniem dyscypliny i porządku.

Pani nie dawała sobie rady z zapanowaniem nad klasą, a jedynym rozwiązaniem konfliktu czy czegokolwiek był krzyk.

Lekcje muzyki obowiązkowe od IV klasy przypominały raczej zajęcia, na których robi się wszystko prócz wprowadzenia dzieci w świat muzyki. Na lekcjach oglądaliśmy filmy w smartfonach, rysowaliśmy czy też uczyliśmy się na inne przedmioty. Więcej piosenek nauczyłam się na religii czy na języku angielskim.

Oczywiście w starszych klasach szkoły podstawowej i gimnazjach były również oceny pozytywne zajęć muzycznych. Badani wspominali sytuacje, które korzystnie wpływały na ich poczucie zadowolenia, satysfakcji, sensu podejmowanych działań.

Zajęcia w gimnazjum były fantastyczne. Czułam, że w tamtym okresie rozwijałam swój talent do śpiewania, ale nie tylko. Na zajęciach prowadzone były również zajęcia z podstawy gry na gitarze. Uwielbiałam te zajęcia. Piosenki i utwory, których uczyliśmy się, czasami były banalne i teksty niezbyt elokwentne, ale lubiłam je i niektóre z nich pamiętam do dziś.

Podczas nauki piosenek nauczycielka przygrywała nam na pianinie oraz pojawiały się elementy rytmiki, co było dla mnie miłym zaskoczeniem. Dodatkowo na zajęciach oglądaliśmy filmy biograficzne o muzykach i kompozytorach. Zajęcia były ciekawe, interesujące i miały w przyjemnej atmosferze.

Wypowiedzi te należały jednak do rzadkości, niemniej skłaniają one do refleksji, że nawet przy fatalnych rozwiązaniach systemowych, organizacyjnych i programowych dużo zależy od nauczyciela, od jego determinacji i kompetencji.

Okres nauki muzyki w starszych klasach szkoły podstawowej (gimnazjum) był najsilniej krytykowany, najwięcej wzbudzał negatywnych emocji. Z jednej strony jest to czas dorastania młodych osób, silnych przemian emocjonalnych i społecznych, którym towarzyszy wzrost samodzielności i krytycyzmu. Stąd też pewnie i dlatego pojawiło się więcej uwag krytycznych pod adresem szkolnej edukacji muzycznej. Osobiście przychyliam się jednak do opinii uczniów i studentów, że ta edukacja nie jest obecnie dostosowana programowo i organizacyjnie do współczesnych potrzeb i oczekiwań. Wielokrotnie badani zwracali uwagę na nieciekawą, nieabsorbującą ich „przerabianie podręczników”, na nieustanną naukę teorii, na dziecinny repertuar do śpiewania, na granie na fletach i innych szkolnych instrumentach, które z ich perspektywy są „niedzisiejsze” i nieładnie brzmiące. Z tych też powodów specjalnie nie dziwią trudności nauczycieli z zainteresowaniem przedmiotem nauczania i utrzymaniem dyscypliny na lekcjach.

Podsumowanie. Wnioski

Wyniki badań pokazują dość dramatyczny obraz powszechnej edukacji muzycznej. Na ich podstawie można stwierdzić, że lekcje muzyki w zakresie treści i form nie znajdują zrozumienia i akceptacji ze strony byłych i obecnych uczniów, niewiele różnią się od innych szkolnych zajęć, dominuje w nich przekazywanie treści teoretycznych, a działania praktyczne kojarzą się ze stresem prezentowania swoich umiejętności muzycznych na forum klasy.

Pewnym pozytywnym zaskoczeniem było to, że zarówno uczniowie, jak i studenci poważnie podeszli do badań. Wyraźnie można było odczuć, że zależy im na tym, żeby ktoś ich wysłuchał, żeby zajęcia muzyczne wyglądały inaczej. Krytykując je, wcale nie cieszyli się z tego, brak wymagań ze strony nauczycieli oceniali negatywnie. Oczekiwali od szkolnych zajęć, że ich rozwiną, że przybliżą im tajniki muzyczne, że dzięki nim zdobędą nowe kompetencje.

Od zajęć muzycznych oczekiwali też, że będą chwilą przyjemności i relaksu w szkolnej nauce. I być może takie funkcje czasami gdzieś w Polsce edukacja muzyczna pełni, ale prezentowane badania nie ujawniły tego. Edukacja ta raczej kojarzona jest z różnymi negatywnymi odczuciami rozpiętymi między stresem a nudą.

Tu warto jeszcze odnotować niespełniane oczekiwania uczniów większej podmiotowości, tego aby mogli w większym wymiarze mieć wpływ na to, co dzieje się w szkole, w tym na lekcjach muzyki. Badani pisali:

W gimnazjum brakowało pola do wyrażania siebie, nikt nas nie słuchał, nie mieliśmy nic do powiedzenia.

Szkoła jest niesprawiedliwa i narzucająca z góry, co, kto, gdzie i kiedy. A jak nie pasuje, to na zajęcia prywatne proszę się zapisać albo szkołę zmienić. To ma być szkolnictwo? Z której strony?

Bardzo istotnym problemem, który badania odsłoniły, jest brak zrozumienia celowości prowadzonych zajęć muzycznych. Często padały pytania, czemu one miały służyć, po co są prowadzone. Na podstawie wypowiedzi uczniów i studentów wyłania się obraz mało przychylny szkoły, która nie buduje pozytywnych doświadczeń uczniów, a w obszarze edukacji muzycznej podejmuje wiele bezcelowych działań.

Patrząc z perspektywy czasu, uważam, że edukacja muzyczna w szkole podstawowej (w gimnazjum jej nie miałem), jak i program nauczania jest na niskim poziomie. Nauczyciele muzyki nie potrafili zainteresować ucznia swoim przedmiotem.

Za młodu nie przeszkadzało mi, że na lekcjach muzyki w zasadzie nic nie robiliśmy, chociaż teraz mam do nauczyciela lekki żal, widząc, jak te lekcje mogłyby wyglądać po cyklu zajęć na uczelni. Czuję, że straciłem coś, co nie tylko mogło być dobrą zabawą, ale i przydatnym elementem w moim życiu.

System edukacji oceniam bardzo negatywnie. Program nauczania nie jest w stanie zaintrygować ucznia.

Przydatność nauki i wiedzy pozyskanej na przestrzeni prawie dziesięciu lat oceniam bardzo słabo, niestety [...] jedyne, co wyniosłam z tych zajęć, to lęk przed śpiewaniem i występami publicznymi, obawa przed krytyką, kompleksy spowodowane porównywaniem mnie do innych osób.

Kwintesencją tego problemu jest odpowiedź uczniów na pytanie o wpływ szkoły na zainteresowania muzyczne. Z grupy 868 badanych 673, tj. 77,5%, stwierdziło, że szkoła nie ma wpływu na ich zainteresowania muzyczne, około 8% badanych zadeklarowało, że dzięki szkole polubiło muzykę, a prawie 15% uczniów zaznaczyło, że szkoła zniechęca do muzyki. Osobiście uważam, że „brak wpływu” nie jest określeniem neutralnym. Rozwój zainteresowań muzycznych to jeden z podstawowych celów edukacji. Nie tylko niepokojące jest stwierdzenie, że szkoła zniechęca do muzyki, ale również że nie ma wpływu na zainteresowania, bo mieć powinna.

Przeprowadzone badania potwierdziły wcześniej sformułowane hipotezy o złym stanie powszechnej edukacji muzycznej (Grusiewicz, 2020, 2021, 2022). Na ich podstawie można stwierdzić, że ze szkolnych zajęć muzycznych uczniowie nie są zadowoleni, nie sprawiają one im satysfakcji, nie dostarczają pozytywnych doznań, emocji, nie rozwijają ich zainteresowań muzycznych, nie budują tego, co umownie możemy nazwać dobrostanem. Szerzej ten problem opisany jest w monografii (Grusiewicz, 2025).

BIBLIOGRAFIA

- Czapiński, J. (1994). *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Fritz-Schubert, E. (2011). *Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert*. Freiburg. Buch Verlag Herde.
- Grusiewicz, M. (2020). Współczesne wyzwania powszechnej edukacji muzycznej. Przemiany na świecie a polskie reformy. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 2(33), 103–116.
- Grusiewicz, M. (2021). Dlaczego edukacja muzyczna jest ważna? W: A. Kamińska-Malek i P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Współczesny stan etapów i dziedzin edukacji w Polsce* (s. 131–142). Wyższa Szkoła Humanitas.
- Grusiewicz, M. (2022). Powszechna edukacja muzyczna w warunkach obowiązku szkolnego i tradycyjnych ocen szkolnych. W: D. Morańska i P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Współczesne zagadnienia wychowania i kształcenia. Zwrot w stronę edukacji jutra* (s. 87–98). Wyższa Szkoła Humanitas.
- Grusiewicz, M. (2025). *Edukacja muzyczna w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym. Opinie, analizy na tle współczesnych praktyk szkolnych i innych przedmiotów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Hartman, J. (2019, 1 czerwca). *Współczesna szkoła upadnie wraz z państwami* [rozmowa Karoliny Kuty i Michała Niepytalskiego z Janem Hartmanem]. HOLISTIC. <https://holistic.news/wspolczesna-szkola-upadnie-wraz-z-panstwami/>
- Kaczmarek, Ł.D. (2016). *Pozytywne interwencje psychologiczne. Dobrostan a zachowania intencjonalne*. Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Karaś, D. (2019). Pojęcia i koncepcje dobrostanu. Przegląd i próba uporządkowania. *Studia Psychologica. Theoria et praxis*, 19(2), 5–23.
- Kizeweter, A. (2016). Szczęśliwy uczeń – szczęśliwy nauczyciel. Dobrostan szkolny wyzwaniem dla edukacji. W: J. Skibai i J. Wojciechowska (red.), *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań* (s. 27–36). Wydawnictwo Libron.
- Kwiatkowska, H. (red.). (2015). *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwieciński, Z. (2018). Utrata złudzeń edukacji publicznej. Fatalne dziedzictwo, eskapizm elit, iskry nadziei. *Studia Edukacyjne*, 49, 25–39.
- Schleicher, A. (2019). *Edukacja światowej klasy. Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku* (K. Kwiatosz, tłum.). Związek Nauczycielstwa Polskiego.
- Trempała, E. (2011). Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nieszkolna, pozaszkolna). *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 95–104.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



***Pomiędzy edukacją muzyczną a muzykoterapią.
 Dwie perspektywy pracy z muzyką
 Between Music Education and Music Therapy.
 Two Perspectives on Work With Music***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to identify the common elements shared by music education and music therapy, as well as the areas in which these two fields clearly differ, with particular emphasis on music therapy as a field still insufficiently recognized within the Polish educational and therapeutic system.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main research problem is expressed in the question: What elements link music education and music therapy, and in which aspects do these fields differ significantly in terms of objectives, working methods, and functions? The discussion is based on theoretical publications in the fields of music education and music therapy. A comparative content analysis method was applied, supplemented by references to the author's own professional experiences.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Based on definitions of music education and music therapy, the goals of both approaches to engaging music and related activities in work with children were compared, with attention paid to distinguishing between musical and non-musical goals. Next, the paper examines how selected music-based activities are implemented, taking into account the range of competencies required for their appropriate execution.

RESEARCH RESULTS: The study demonstrates significant differences in objectives, professional competencies, and target groups between educational and therapeutic practices. Areas of divergent interpretations of concepts and practices were identified.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The findings indicate the need to raise both public and professional awareness of what music therapy is, how it functions, and the role and competencies of a music therapist. At the same time, it is recommended to enrich and transform the educational process by more fully integrating philosophies and approaches derived from music therapy and various forms of arts-based therapy. The results of the analyses presented have practical applications in educational and therapeutic settings.

→ **KEYWORDS:** MUSIC EDUCATION, MUSIC THERAPY, TEACHER COMPETENCIES, MUSIC THERAPIST COMPETENCIES, FUNCTIONS OF MUSIC

STRESZCZENIE:

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest określenie elementów wspólnych dla edukacji muzycznej i muzykoterapii oraz kwestii, w których obie dziedziny wyraźnie się różnią, ze szczególnym uwzględnieniem muzykoterapii jako dziedziny wciąż słabo rozpoznawalnej w polskim systemie edukacyjnym i terapeutycznym.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główny problem badawczy stanowi pytanie, jakie elementy łączą edukację muzyczną i muzykoterapię, a w jakich aspektach obie dziedziny różnią się istotnie pod względem celów, form pracy i funkcji. W rozważaniach wzięto pod uwagę publikacje teoretyczne z zakresu edukacji muzycznej i muzykoterapii. Zastosowano metodę analizy porównawczej uzupełnionej odniesieniami do doświadczeń własnych.

PROCES WYWODU: Na podstawie definicji edukacji muzycznej i muzykoterapii dokonano zestawienia celów obu form zaangażowania muzyki i aktywności z nią związanych w pracy z dzieckiem, zwracając uwagę na rozróżnienie między celami muzycznymi i niemuzycznymi. Następnie przyjrano się sposobom realizacji wybranych aktywności bazujących na muzyce, uwzględniając przy tym zakres kompetencji niezbędnych do ich prawidłowego przeprowadzenia.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wykazano istotne różnice w celach, kompetencjach specjalistów oraz odbiorcach działań edukacyjnych i terapeutycznych. Zidentyfikowano obszary odmiennej interpretacji pojęć i praktyk.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wyniki wskazują na potrzebę podnoszenia świadomości społecznej i zawodowej dotyczącej tego, czym jest i na czym polega muzykoterapia, oraz roli i kompetencji muzykoterapeuty. Jednocześnie rekomenduje się wzbogacenie i transformowanie procesu edukacyjnego poprzez większą integrację filozofii i podejść zaczerpniętych z muzykoterapii i różnych form terapii przez sztukę. Wyniki przedstawionych analiz mają zastosowanie praktyczne w środowiskach edukacyjnych i terapeutycznych.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** EDUKACJA MUZYCZNA, MUZYKOTERAPIA, KOMPETENCJE NAUCZYCIELI, KOMPETENCJE MUZYKOTERAPEUTÓW, FUNKCJE MUZYKI

Wprowadzenie

Muzyka towarzyszy ludziom od zarania dziejów. Śpiew, taniec, gra na prostych instrumentach stanowiły istotny element obrzędów, praktyk kultowych i rytuałów religijnych, komunikacji, budowania więzi społecznych czy zabawy. Pełniły również funkcję edukacyjną i terapeutyczną (Clayton i in., 2012). Wzmianki o terapeutycznych aspektach muzyki odnaleźć można już w dziełach starożytnych greckich filozofów (Tatarkiewicz, 1985), a także w przekazach biblijnych, m.in. w opisie uzdrowienia króla Saula pod wpływem gry pastuszka Dawida na cytrze (1 Sm 16,23). Właściwie na całej przestrzeni dziejów

ludzkość była zainteresowana nie tylko muzyką samą w sobie, ale i jej leczniczymi właściwościami (Stachyra, 2014).

Formalna edukacja muzyczna, rozumiana jako systematyczne, instytucjonalne nauczanie muzyki w ramach szkół i uczelni, rozwijała się w Europie od czasów średniowiecza (Colwell i Richardson, 2002). Z kolei początki akademickiego kształcenia muzykoterapeutów sięgają lat 40. XX wieku, w Polsce zaś początku lat 70. (Moonga i Thomas, 2025; Natanson, 1979). Nie dziwi więc, że muzykoterapia – jako dziedzina młodsza – wciąż nie dorównuje edukacji muzycznej pod względem rozpoznawalności. Wyraźnie rysuje się również niewielka świadomość społeczna dotycząca różnic pomiędzy tymi dwiema dziedzinami, szczególnie w kontekście pracy z dziećmi. Trudności z ich rozróżnianiem pojawiają się nie tylko wśród rodziców, lecz także nauczycieli muzyki, co może prowadzić do nieporozumień oraz ograniczać możliwości skutecznego wspierania rozwoju dziecka (Wróblewski, 2015).

Zarówno nauczyciele muzyki, jak i muzykoterapeuci na co dzień posługują się w swojej praktyce tą samą materią – muzyką, ruchem, grą na instrumentach i śpiewem. W centrum obu dziedzin znajduje się człowiek i jego rozwój. Co więcej, dla osób postronnych zajęcia edukacji muzycznej i muzykoterapii mogą wyglądać podobnie. Wszystko to może prowadzić do przekonania, że muzykoterapia jest bliska edukacji muzycznej. Jednakże pogłębiona analiza obu dziedzin, oparta na metodzie analizy porównawczej (Lune i Berg, 2017), ujawnia istotne różnice pomiędzy tymi obszarami.

Doprecyzowanie obu obszarów

Punktem wyjścia do rozważań ukazujących punkty wspólne oraz różnice pomiędzy tymi dziedzinami jest określenie znaczenia pojęć edukacji i terapii. W *Wielkim słowniku języka polskiego* pod redakcją Piotra Źmigrodzkiego „edukacja” definiowana jest jako „uczenie się, proces zdobywania wiedzy, kształtowanie pożądanych postaw i zachowań” (Źmigrodzki, 2017). Z kolei „terapia” rozumiana jest jako

1. Leczenie – przywracanie zdrowia lub polepszanie jego stanu za pomocą środków i zabiegów medycznych lub innych, prowadzonych na ich wzór; 2. zajęcia mające na celu przywrócenie zdrowia psychicznego uczestników lub polepszenie jego stanu; 3. polepszanie stanu czegoś (Źmigrodzki, 2013).

Już na poziomie językowym widoczna jest wyraźna odmiennność tych pojęć.

W kontekście muzyki rozbieżność ta staje się jeszcze mocniej uwypuklona. Edukacja muzyczna bywa charakteryzowana jako proces nauczania muzyki – jej wykonywania, teorii, form i stylów – realizowany w ramach formalnych lub nieformalnych sytuacji dydaktycznych (Przychodzińska, 1979; Słyk i Kisiel, 2022). Muzykoterapia natomiast jest procesem, w którym wykwalifikowany muzykoterapeuta posługuje się muzyką lub jej elementami w celu przywracania zdrowia, poprawy funkcjonowania lub wspierania

rozwoju osób z różnorodnymi potrzebami natury emocjonalnej, fizycznej, umysłowej, społecznej lub duchowej (Stachyra, 2014, s. 27). Kluczowe dla dalszych rozważań jest spostrzeżenie, że muzykoterapią można nazywać działania realizowane przez wykwalifikowanego muzykoterapeutę, czyli osobę, która posiada dyplom ukończenia studiów w zakresie muzykoterapii.

Trzy wymiary odrębności: funkcje, cele, formy pracy

Z porównania przytoczonych definicji wynika, że jedną z fundamentalnych różnic między obiema dziedzinami jest cel zajęć. W edukacji muzycznej jest on ukierunkowany – ogólnie rzecz biorąc – na rozwój muzyczny. W terapii muzycznej cel zajęć jest ewidentnie pozamuzyczny i powinien być tak sformułowany, aby umożliwić uczestnikowi osiągnięcie pozytywnych zmian w psychicznym, fizycznym, poznawczym albo społecznym funkcjonowaniu (Bruscia, 2014). Na pierwszy rzut oka rozróżnienie między celem muzycznym a pozamuzycznym wydaje się jednoznaczne. Jednakże wnikliwa analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego ujawnia pewne zatarcie tej granicy. Wśród funkcji przypisywanych muzyce w dokumencie wymienia się bowiem nie tylko rozwój muzyczny, ale również stymulację wszechstronnego, harmonijnego i całościowego rozwoju ucznia – jego wrażliwości, wyobraźni, kreatywności, a nawet kształtowanie osobowości (Rozporządzenie..., 2024). Co istotne, dokument ten kilkakrotnie odnosi się do funkcji kompensacyjno-terapeutycznej muzyki, co potencjalnie zbliżałoby edukację muzyczną do obszaru właściwego terapii. Z tego względu kwestia ta wymaga pogłębionej analizy.

Wśród głównych celów edukacji muzycznej w szkole podstawowej, realizowanych w ramach przedmiotu „muzyka”, wskazuje się m.in. rozwijanie zdolności i umiejętności muzycznych, zdobywanie wiedzy z zakresu teorii i historii muzyki, kształtowanie preferencji artystycznych oraz umiejętności wartościowania dzieł kultury. Uwzględnione są również cele społeczne, takie jak budowanie postawy szacunku wobec dziedzictwa kulturowego, tolerancji odmiennych gustów muzycznych i tradycji kulturowych oraz rozwijanie kompetencji społecznych (Rozporządzenie..., 2024). Wiedza muzyczna oraz doskonalenie kompetencji muzycznych pozostają więc w centrum zainteresowania zarówno nauczyciela, jak i programu kształcenia.

Wspomniane w podstawie programowej odniesienia do funkcji kompensacyjno-terapeutycznych kontaktu z muzyką mają charakter ogólny i brakuje doprecyzowania, w jaki sposób miałyby być realizowane w praktyce lekcyjnej. Co więcej, już na poziomie terminologicznym użycie określenia „kompensacyjno-terapeutyczne” może nieintencjonalnie sugerować ograniczenie realizacji tych funkcji do uczniów posiadających określone deficyty lub trudności, ponieważ funkcja kompensacyjna czy terapeutyczna odnosi się zasadniczo do pracy z osobami z konkretnymi, zidentyfikowanymi trudnościami, a jej celem jest wyrównanie lub złagodzenie tych deficytów (Kijowska i Sorokosz, 2014). Przyjęcie takiego założenia zbliża edukację muzyczną do działań rewalidacyjnych lub terapeutycznych, charakterystycznych dla muzykoterapii, jednakże w moim przekonaniu,

w kontekście lekcji muzyki, w przeciwieństwie do funkcji kompensacyjno-terapeutycznej, powinno się raczej mówić o funkcji profilaktycznej odnoszącej się z założenia do uczniów bez zdiagnozowanych trudności. Dzięki różnorodnym formom kontaktu z muzyką mogą oni rozwijać i wzmacniać w sobie te obszary, które umożliwią im w przyszłości zapobieganie problemom emocjonalnym czy społecznym. W tym ujęciu zakładane efekty zajęć muzycznych nie są „celowane” w konkretne problemy, lecz stanowią dodatkową wartość wynikającą z uczestnictwa w procesie edukacyjnym poprzez muzykę.

W tej dyskusji może pojawić się uzasadniony głos, że współczesne realia szkolne obejmują funkcjonowanie klas integracyjnych, w których uczniowie bez zdiagnozowanych trudności realizują program kształcenia wspólnie z rówieśnikami z różnorodnymi formami niepełnosprawności. Równocześnie dostrzec można rosnącą liczbę dzieci neuroatypowych – ze spektrum autyzmu, ADHD i innymi diagnozami. Jednak obecność takich uczniów w klasie nie zmienia podstawowych założeń programowych, wymagań stawianych nauczycielom ani formalnych celów lekcji muzyki, które pozostają ściśle edukacyjne i muzyczne. Fakt ten nie oznacza również, że nauczyciele muzyki automatycznie nabywają kompetencji umożliwiających stosowanie metod muzykoterapeutycznych. Są to kwalifikacje, które można zdobyć wyłącznie w ramach specjalistycznych studiów w zakresie muzykoterapii. Konstatacja w takiej sytuacji jest jednoznaczna – obecność uczniów z diagnozami nie przekształca lekcji muzyki w zajęcia muzykoterapeutyczne. To stwierdzenie pozostaje aktualne nawet wówczas, gdy w wyniku uczestniczenia w zajęciach muzycznych u uczniów z określonymi trudnościami odnotowuje się poprawę ich funkcjonowania.

Jak wcześniej wspomniano, muzykoterapia koncentruje się przede wszystkim na realizacji celów pozamuzycznych, najczęściej wyrażanych jako dążenie do poprawy funkcjonowania oraz stanu psychofizycznego danej osoby. Cele te mogą obejmować m.in. rozwijanie kompetencji emocjonalnych i społecznych, wspieranie rozwoju poznawczego, stymulowanie komunikacji, ekspresję emocji, redukcję stresu, rozwój motoryki, integrację sensoryczną, rozwój kreatywności, świadomości ciała, orientacji przestrzennej i sprawności ruchowej (Bunt i Stige, 2014). Muzyka i rozwój muzyczny nigdy nie stanowią w tym kontekście celu samego w sobie, lecz służą jako środek do osiągnięcia celów funkcjonalnych.

Warto podkreślić, że muzykoterapia nie ogranicza się wyłącznie do pracy z pacjentami zmagającymi się z problemami zdrowotnymi, osoby zdrowe wspiera w realizacji potencjału rozwojowego, pogłębianiu samowiedzy, poprawie jakości życia, utrzymaniu dobrostanu psychicznego, rozwijaniu umiejętności relaksacji oraz koncentracji (Wheeler, 2015). Niezależnie od powodu uczestnictwa w zajęciach należy zaznaczyć, że posiadanie zdolności muzycznych nie jest wymagane, a kompetencje muzyczne uczestnika nie determinują przebiegu i możliwości osiągnięcia celów terapii (Stachyra, 2014). Podobnie jak w edukacji kontakt z muzyką w muzykoterapii może przybierać formę zarówno receptywną (słuchanie muzyki), jak i aktywną (tworzenie i wykonywanie muzyki), jednak działania te są zawsze dostosowane do indywidualnych potrzeb uczestnika i podporządkowane jego dobrostanowi. Przy tym w przeciwieństwie do edukacji materiał

wykorzystywany w procesie terapeutycznym ma zawsze charakter unikalnie osobisty lub autobiograficzny, odzwierciedlający indywidualne doświadczenia, emocje i potrzeby uczestnika (Bruscia, 2014, s. 211).

Różnice między edukacją muzyczną a muzykoterapią można zobrazować na przykładzie nauki gry na pianinie. W kontekście edukacji muzycznej celem nauczyciela jest rozwój muzyczny ucznia – jego muzykalności, zdolności wykonawczych oraz technicznych, umożliwiających wykonywanie utworów na odpowiednim poziomie artystycznym. Tymczasem w muzykoterapii gra na instrumencie może pełnić zupełnie inne funkcje. Muzykoterapeuta przed zaproponowaniem takiej formy aktywności analizuje, czy będzie ona adekwatna do potrzeb konkretnej osoby – czy służyć będzie np. rozwijaniu motoryki małej, wspieraniu koncentracji uwagi, wzmacnianiu samooceny, inicjowaniu kontaktu z terapeutą czy budowaniu relacji społecznych. W niektórych przypadkach bardziej zasadne może się okazać zastosowanie alternatywnego instrumentu lub pracy z głosem. W przeciwieństwie do edukacji muzycznej aspekty artystyczne gry na instrumencie w muzykoterapii schodzą na dalszy plan, a czasem nie mają żadnego znaczenia. Aktywność muzyczna pełni tu funkcję narzędzia – może wspierać rozwój manualny u dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym, umożliwiać wyrażanie emocji w sposób niewerbalny, motywować do działania lub stwarzać okazję do nawiązywania i rozwijania relacji z innymi osobami.

W muzykoterapii instrument może stanowić wartościowe narzędzie umożliwiające uczestnictwo w muzycznym „dialogu” osób, które z powodu różnorodnych problemów i ograniczeń zdrowotnych mają trudności z aktywnym funkcjonowaniem w innych formach komunikacji (np. osoby niewerbalne z porażeniem mózgowym i zaburzeniami motorycznymi). Istotne znaczenie ma wielozmysłowy (polisensoryczny) wymiar instrumentu, który oprócz wydawania dźwięku charakteryzuje się także określonym kolorem, temperaturą, kształtem oraz fakturą. Używanie instrumentu w trakcie sesji terapeutycznych może pełnić funkcję nagrody, motywować do aktywności i zaangażowania, a także sprzyjać zwiększeniu zakresu ruchu.

Dobór instrumentu w muzykoterapii ukierunkowany jest na inne cele niż w edukacji muzycznej. Może on mieć charakter swobodny bądź celowy – w zależności od potrzeb i możliwości uczestnika. W niektórych sytuacjach to sam uczestnik decyduje o wyborze instrumentu do gry, w innych natomiast terapeuta dokonuje selekcji narzędzia, kierując się potencjałem do ćwiczenia określonych umiejętności funkcjonalnych, takich jak poprawa chwytu, precyzji czy zakresu ruchu. Swobodny wybór instrumentu przez uczestnika może dostarczyć istotnych informacji o jego aktualnym stanie emocjonalnym, preferencjach czy nastroju. Na przykład w celu odreagowania pobudzenia, irytacji lub złości osoby często wybierają instrumenty głośne i duże, które umożliwiają rozładowanie napięcia. W kontekście edukacji muzycznej taka swoboda wyboru i użycia instrumentu, zwłaszcza przez uczniów wykazujących wysoki poziom pobudzenia, mogłaby skutkować trudnościami w realizacji założonych celów dydaktycznych oraz wywołać frustrację nauczyciela.

Analogicznie praca z piosenką w muzykoterapii może pełnić funkcję ćwiczeniową ukierunkowaną na korektę zaburzeń logopedycznych oraz dążenie do uzyskania

prawidłowej wymowy, umożliwiającej efektywną komunikację i bycie rozumianym przez otoczenie. Jednakże w przypadku poważnych zaburzeń rozwoju narządów artykulacyjnych lub ograniczeń zdrowotnych, które uniemożliwiają osiągnięcie mowy czynnej, praca może skupić się na wywołaniu wokalizacji, by dać dziecku możliwość wykorzystania jej do włączenia się we wspólne muzykowanie z terapeutą lub grupą, budowanie relacji, ale i wspieranie poczucia odrębności, tożsamości czy podnoszenie poczucia własnej wartości.

Określone cele oraz zakładane efekty stanowią kluczowy element zarówno edukacji muzycznej, jak i muzykoterapii, jednakże sposób ich rozumienia i wartościowania różni się zasadniczo w obu obszarach. W edukacji muzycznej największe znaczenie przypisuje się efektowi końcowemu, którym jest opanowanie określonego zakresu materiału lub umiejętności. Osiągnięcia te wartościowane są oceną, którą uczeń otrzymuje. W muzykoterapii natomiast równie istotny jak rezultat jest sam proces terapeutyczny – doświadczenia, które uczestnik zdobywa w trakcie drogi do realizacji celu. Przeżycia te stanowią wartość zarówno dla osoby uczestniczącej w terapii, jak i dla terapeuty, który na ich podstawie ocenia funkcjonowanie pacjenta oraz weryfikuje założenia terapeutyczne i kolejność ich realizacji (Stachyra, 2014).

Obszar kompetencji

Podczas każdej sesji muzykoterapeuta prowadzi ciągłą, bieżącą analizę zachodzących interakcji, produkcji muzycznych tworzonych przez uczestnika oraz sposobu wykorzystywania przez niego muzyki do zaspokajania potrzeb. Szczególną uwagę zwraca się na jakość emocjonalnej reakcji na muzykę, rozwój umiejętności komunikowania emocji za jej pomocą, a także na wykorzystanie muzyki do budowania relacji z terapeutą i grupą, jak i świadomość tej interakcji (Woodward, 2000). Informacje te pozwalają terapeutcie adekwatnie modelować przebieg terapii, dobierać odpowiednie techniki i interwencje. Umiejętność sprawnego poruszania się w tej materii wymaga posiadania zasobu kompetencji muzykoterapeutycznych, dlatego szkolenie muzykoterapeutów w znaczącym stopniu różni się od przygotowania nauczyciela muzyki.

Programy kształcenia muzykoterapeutów cechują się szerokim zakresem treści, obejmujących zarówno wiedzę teoretyczną, jak i praktyczne umiejętności niezbędne do pracy terapeutycznej. Obejmują one zagadnienia dotyczące funkcjonowania psychicznego i fizycznego człowieka, znajomość systematyki chorób i zaburzeń, a także metod i technik muzykoterapeutycznych. Istotnym elementem szkolenia jest również rozwijanie umiejętności współimprowizacji z osobami znajdującymi się na różnych poziomach funkcjonowania, jak również adekwatny dobór muzyki i aktywności muzycznych do bieżącego stanu psychofizycznego uczestnika oraz założonych celów terapeutycznych.

Niezwykle ważnym aspektem kształcenia muzykoterapeutów jest rozwój kompetencji osobistych. Programy edukacyjne są kształtowane niezależnie przez poszczególne uczelnie, ale zazwyczaj w tym obszarze obejmują m.in. treningi asertywności, superwizję

pracy klinicznej oraz doświadczenie terapeutycznego wpływu różnych dziedzin sztuki, takich jak arteterapia, choreoterapia czy teatroterapia. Studenci są również zachęceni do systematycznej pracy nad sobą, uczestnictwa w działaniach służących samodoskonaleniu i pogłębianiu samoświadomości, a także do przejścia terapii własnej.

Na tym tle wyraźnie rysują się różnice między założeniami programów kształcenia muzykoterapeutów i nauczycieli muzyki. Wymagania stawiane studentom obu kierunków są odmienne, co prowadzi do kształtowania różnych zestawów kompetencji zawodowych. Warto przy tym zwrócić uwagę na rzadko poruszany, lecz istotny aspekt. Wieloletnie doświadczenie autora w kształceniu zarówno nauczycieli muzyki, jak i muzykoterapeutów pozwoliło sformułować wniosek, że posiadanie dyplomu ukończenia szkoły lub uczelni muzycznej może niekiedy stanowić utrudnienie w procesie kształcenia muzykoterapeuty. Wynika to ze specyficznego dla szkół artystycznych modelu kształcenia, zorientowanego na współzawodnictwo, oraz analityczne postrzeganie muzyki pod kątem wartości artystycznych i wykonawczych. Kompetencje te, cenne w edukacji, w kontekście muzykoterapii niejednokrotnie stają się barierą w skoncentrowaniu się na potrzebach uczestnika sesji terapeutycznej. Wymagana jest tu umiejętność podporządkowania środków muzycznych procesowi terapeutycznemu, a nie odwrotnie. Jednym z wyzwań staje się ponowne uczenie się słuchania – w sposób zbliżony do tego, jak muzyki doświadcza osoba bez formalnego wykształcenia muzycznego. Odejście od wartościowania muzyki w kategoriach estetycznych i artystycznych wymaga mentalnej transformacji i przewartościowania dotychczasowych przyzwyczajeń. Helena Cesarz (2003) wskazuje, że proces przekształcania muzyka w muzykoterapeutę wymaga przejścia od podejścia egocentrycznego do humanistycznego – od koncentracji na technice wykonawczej ku skupieniu na emocjach i potrzebach uczestnika sesji. Kluczowe staje się przesunięcie punktu ciężkości z oceny muzyki jako takiej na analizę jej użyteczności w kontekście terapeutycznym – jej adekwatności wobec poziomu funkcjonowania danej osoby, jej stanu psychofizycznego oraz celów terapii.

Rolą muzykoterapeuty jest nie tylko dobór odpowiednich środków wyrazu, ale także budowanie relacji opartej na zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa, wspieranie uczestnika w bezpiecznym zanurzeniu się w muzyce oraz posługiwanie się nią w celu inicjowania i rozwijania kontaktu interpersonalnego pomiędzy uczestnikami procesu terapii. W tym kontekście ocenianie muzycznych wytworów dziecka pod kątem ich walorów artystycznych lub estetycznych – powszechnie akceptowane w edukacji muzycznej – jest w procesie terapii nie tylko nieuzasadnione, ale wręcz niedopuszczalne.

W poszukiwaniu wspólnej przestrzeni

Nakreślone w niniejszym opracowaniu rozróżnienia pomiędzy muzykoterapią a edukacją muzyczną wydają się mocno polaryzować obie dziedziny, jednak warto zauważyć, że wcale tak być nie musi. Wspólnym mianownikiem obu jest bez wątpienia muzyka i muzykowanie, mogące stanowić istotny czynnik wspierający rozwój oraz inicjowanie pozytywnych zmian.

Obie dziedziny – edukacja muzyczna i muzykoterapia – mogą i powinny w większym stopniu wzajemnie się przenikać, przy zachowaniu świadomości ich odmiennych założeń i celów. Szczególne korzyści z takiej integracji może odnieść obszar edukacji muzycznej, czerpiąc z dorobku muzykoterapii w zakresie wykorzystywania muzyki jako narzędzia wspierającego rozwój emocjonalny i społeczny. Integracja elementów paradygmatu terapeutycznego mogłaby przyczynić się do pogłębienia edukacyjnych oddziaływań muzyki poprzez większe uwzględnienie znaczenia relacji interpersonalnych, pracy z emocjami oraz elastycznego dostosowywania treści i form aktywności muzycznych do bieżących potrzeb i możliwości uczestników procesu edukacyjnego. Taka perspektywa mogłaby sprzyjać budowaniu bardziej holistycznego i inkluzyjnego modelu edukacji muzycznej, w którym muzyka realizuje zarówno funkcje estetyczne i poznawcze, jak i wspierające oraz rozwojowe.

Postulat większego uwzględnienia podmiotowości ucznia w procesie edukacji muzycznej jest coraz wyraźniej akcentowany przez wielu badaczy (Grusiewicz, 2025). Akcentowane są obawy o nadmierne koncentrowanie się na wartościach artystycznych i estetycznej funkcji muzyki (Białkowski, 2001). Wskazuje się także na potrzebę redefinicji paradygmatu kształcenia – od modelu transmisyjnego ku transmisyjno-interakcyjnemu – i związaną z tym konieczność zmiany podejścia w przygotowaniu nauczycieli muzyki, szczególnie w zakresie kompetencji psychologiczno-pedagogicznych (Kataryńczuk-Mania i in., 2018). Można odnieść wrażenie, że coraz wyraźniej dostrzega się problem niewykorzystywanego potencjału muzyki jako narzędzia wspierającego wielowymiarowy rozwój dziecka. Równolegle rośnie świadomość nauczycieli w zakresie alternatywnych możliwości wykorzystania muzyki, szczególnie w sposób, który wykracza poza tradycyjnie rozumiane cele muzyczne. Zjawisko to może być efektem zwiększonego dostępu do wiedzy i wyników badań, ale również odpowiedzią na nowe wyzwania, przed którymi stoją nauczyciele, jak choćby rosnąca obecność uczniów neuroatypowych w klasach szkolnych. Aby jednak realne zmiany mogły nastąpić, niezbędne jest wyposażenie nauczycieli w wiedzę oraz podstawowe umiejętności z zakresu podejść terapeutycznych, w tym muzykoterapii.

W odpowiedzi na te potrzeby pojawiają się inicjatywy integrujące elementy terapii przez sztukę z praktyką pedagogiczną skierowane do nauczycieli pragnących wzbogacać swój warsztat o aspekty emocjonalne i relacyjne. Celem tych działań jest nie tylko wzbogacenie procesu edukacyjnego, lecz także tworzenie przestrzeni sprzyjającej wszechstronnemu rozwojowi ucznia (Clough i Tarr, 2021; Stachyra, 2017). Poszukiwanie rozwiązań dla wyzwań pojawiających się we współczesnej edukacji muzycznej coraz częściej kieruje uwagę badaczy i praktyków w stronę obszarów od dawna obecnych w muzykoterapii, co wskazuje na potrzebę szerszego wykorzystania podejścia interdyscyplinarnego i transformacji dominującego paradygmatu edukacyjnego.

BIBLIOGRAFIA

- Białkowski, A. (2001). Powszechna edukacja muzyczna. Współczesne zagrożenia i dylematy. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, 4(226), 179–184.
- Bruscia, K. (2014). *Defining music therapy* (wyd. 3). Barcelona Publishers.
- Bunt, L. i Stige, B. (2014). *Music therapy: An art beyond words* (wyd. 2). Routledge.
- Cesarz, H. (2003). Muzykoterapeuta dźwiękiem mówiący, czyli kilka refleksji na temat komunikacji za pomocą instrumentu. *Muzykoterapia Polska*, 2(6), 7–12.
- Clayton, M., Herbert, T. i Middleton, R. (red.). (2012). *The cultural study of music: A critical introduction*. Routledge.
- Clough, N. i Tarr, J. (red.). (2021). *Addressing issues of mental health in schools through the arts: Teachers and music therapists working together*. Routledge.
- Colwell, R. i Richardson, C. (red.). (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford University Press.
- Grusiewicz, M. (2025). *Edukacja muzyczna w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym. Opinie, analizy na tle współczesnych praktyk szkolnych i innych przedmiotów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kataryńczuk-Mania, L., Kołodziejski, M. i Kisiel, M. (2018). *Orientacje w metodologii badań edukacyjno-muzycznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Kijowska, I.M. i Sorokosz, I. (red.). (2014). *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne: Wybrane aspekty metodyczne*. Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Lune, H. i Berg, B.L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- Moonga, N. i Thomas, N. (2025). Overview of music therapy as a profession. W: M. Viega, A. dos Santos i B. Wheeler (red.), *Music therapy handbook* (wyd. 3, s. 3–18). Guilford Press.
- Natanson, T. (1979). *Wstęp do nauki o muzykoterapii*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Przychodzińska, M. (1979). *Muzyka i wychowanie*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. (2024). (Dz. U. z 2024 r., poz. 996). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000996>
- Słyk, U. i Kisiel, M. (2022). *Inspiracje muzyczne w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej*. Akademia WSB.
- Stachyra, K. (2014). *Podstawy muzykoterapii* (wyd. 2). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Stachyra, K. (2017). *Metoda wizualizacji kierowanej z muzyką w kontekście terapeutycznym i edukacyjnym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Tatarkiewicz, W. (1985). *Historia estetyki*. T. 1: *Estetyka starożytna*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wheeler, B.L. (2015). *Music therapy handbook*. Guilford Press.
- Woodward, S. (2000). A response to James Robertson's "An educational model for music therapy: The case for a continuum". *British Journal of Music Therapy*, 14(2), 94–98.
- Wróblewski, P. (2015). *Świadomość zakresu pojęcia „muzykoterapia” wśród pedagogów muzycznych*. [Niepublikowana praca licencjacka]. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Żmigrodzki, P. (red.). (2013, 3 września). *Terapia*. W: *Wielki słownik języka polskiego*. <https://wsjp.pl/haslo/podglad/4285/terapia>

Żmigrodzki, P. (red.). (2017, 4 stycznia). Edukacja. W: *Wielki słownik języka polskiego*. <https://wsjp.pl/haslo/podglad/54773/edukacja>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



**„Tworzę i śpiewam dla Ciebie” – songwriting
jako technika muzykoterapeutyczna wspierająca
matki i dzieci przedwcześnie urodzone na oddziale
intensywnej terapii noworodka
“Create and Sing for You” – Songwriting as a Music Therapy
Technique Supporting Mothers and Prematurely Born Infants
in the Neonatal Intensive Care Unit**

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article was to explore the subjective meanings embedded in the lyrics of songs created by mothers of preterm infants during their child's hospitalization in the neonatal intensive care unit or neonatal ward. The focus was placed on the emotional and relational aspects of songwriting as a therapeutic tool.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The study was conducted using a qualitative approach and hermeneutic analysis. The empirical material consisted of three songs created during individual music therapy sessions conducted in hospital settings. The interpretative procedure allowed to identify the meanings present in the lyrics of the songs.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The analysis included data preparation, preliminary understanding, detailed interpretation of selected lyrical fragments, and exploration of hidden meanings. The interpretative process was iterative and took into account the emotional and situational context in which the mothers created the songs. Attention was given to how songwriting supported meaning-making in the experience of early motherhood within a hospital environment.

RESEARCH RESULTS: Three key thematic areas were identified: (1) building the bonds with the child, (2) emotional self-regulation through music, and (3) strengthening the parent's sense of agency. These areas formed a coherent structure of meaning that reflects the experience of early motherhood under conditions of stress and uncertainty.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The findings suggest that songwriting can serve as an important form of emotional support for mothers of preterm infants. It facilitates building the bonds with the child and supports the integration of

difficult experiences. Songwriting encourages emotional expression and fosters a renewed sense of agency during the hospitalization of a newborn.

→ **KEYWORDS:** **SONGWRITING, MUSIC THERAPY, PRETERM INFANTS, NEONATAL INTENSIVE CARE UNIT, MOTHER–CHILD RELATIONSHIP**

STRESZCZANIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest poznanie subiektywnych znaczeń zawartych w tekstach piosenek tworzonych przez matki wcześniaków podczas hospitalizacji dziecka na oddziałach OITN i neonatologicznym. Skupiono się na emocjonalnych i relacyjnych aspektach zastosowania *songwriting*.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Badanie przeprowadzono w podejściu jakościowym, wykorzystując analizę hermeneutyczną. Materiał empiryczny stanowiły trzy piosenki powstałe podczas indywidualnych sesji muzykoterapii prowadzonych na oddziałach szpitalnych. Procedura miała charakter interpretatywny i pozwalała uchwycić znaczenia obecne w tekstach utworów.

PROCES WYWODU: Analiza obejmowała przygotowanie danych, rozumienie wstępne, analizę szczegółową – dokładną interpretację fragmentów tekstów oraz próbę uchwycenia ukrytych znaczeń. Proces interpretacji był prowadzony w sposób iteracyjny, z uwzględnieniem kontekstu emocjonalnego i sytuacyjnego, w jakim znajdowały się uczestniczki procesu. Uwzględniono kontekst emocjonalny i sytuacyjny uczestniczek oraz sposób, w jaki tworzenie piosenek pomagało im nadać znaczenie doświadczeniom macierzyństwa w warunkach szpitalnych.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Zidentyfikowano trzy obszary: (1) budowanie więzi z dzieckiem, (2) samoregulacja emocjonalna za pomocą muzyki, (3) wzmacnianie poczucia sprawczości rodzica. Dokonane interpretacje tworzą spójną strukturę znaczeń, odzwierciedlającą doświadczenie wczesnego macierzyństwa w warunkach stresu i niepewności.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Uzyskane wyniki wskazują, że tworzenie piosenek może stanowić ważne wsparcie emocjonalne dla matek wcześniaków, ułatwiać budowanie więzi z dzieckiem i integrowanie trudnych doświadczeń. *Songwriting* sprzyja wyrażaniu emocji oraz odbudowie poczucia sprawczości w czasie hospitalizacji noworodka.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **SONGWRITING, MUZYKOTERAPIA, WCZEŚNIAKI, ODDZIAŁ INTENSYWNEJ TERAPII NOWORODKA, RELACJA MATKA–DZIECKO**

Wprowadzenie

Matki wcześniaków oraz noworodków w stanie zagrożenia życia często doświadczają objawów stresu pourazowego, depresji poporodowej oraz nasilonego lęku (Filippa i Kuhn, 2024). W systemie opieki szpitalnej, skupionym głównie na stanie zdrowia dziecka, potrzeby emocjonalne matek bywają marginalizowane (Haslbeck i in., 2023). Tymczasem dobrostan psychiczny matki odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu jakości wczesnej relacji z dzieckiem oraz w jej zdolności do wspierania jego rozwoju. W odpowiedzi na te potrzeby rośnie zainteresowanie interwencjami relacyjnymi, wspierającymi regulację emocji i budowanie więzi. Ze względu na swoją emocjonalną i interaktywną naturę muzykoterapia stanowi naturalne narzędzie realizacji tych celów (Shoemark, 2017).

Działania muzykoterapeutyczne mogą wspierać zarówno rozwój dziecka, jak i zdolność rodziców do radzenia sobie z doświadczeniem wcześniactwa i hospitalizacji. Szczególne znaczenie ma w tym kontekście obecność rodzica oraz jego aktywne uczestnictwo w tworzeniu relacji z dzieckiem (Haslbeck i in., 2023). Wczesna komunikacja, oparta na reagowaniu na sygnały dziecka i podążaniu za jego potrzebami, wzmacnia poczucie dostępności i responsywności opiekuna (Shoemark, 2017).

Jedną z technik wspierających ten proces jest *songwriting* – tworzenie przez rodzica piosenki dedykowanej dziecku, zawierającej jego imię, charakterystyczne wokalizacje czy ruchy (Ettenberger i Ardila, 2018). Dla wielu matek proces ten staje się sposobem wyrażenia emocji, nadania sensu doświadczeniom oraz odnalezienia własnej roli i głosu jako matki (De Witte i in., 2022). W bezpiecznej relacji z terapeutą matka może eksplorować i przetwarzać emocje w sposób wspierający (Bieleninik i in., 2021), a strukturalne właściwości muzyki sprzyjają organizacji przeżyć i przywracaniu równowagi w sytuacji kryzysu (Yue i in., 2021).

Proces tworzenia piosenki może obejmować rozmowę, pisanie tekstu, improwizację lub adaptację znanych motywów (Poćwierz-Marciniak i in., 2024). Kluczowe znaczenie ma otwarty, elastyczny charakter interwencji oraz dostosowanie do indywidualnych potrzeb matki, niezależnie od jej wcześniejszego kontaktu z muzyką. Terapeuta odgrywa tu rolę wspierającą twórczość i sprawczość rodzica.

Metoda i analiza tekstów

W niniejszym badaniu zastosowano podejście jakościowe oraz analizę hermeneutyczną, której celem było odkrywanie subiektywnych znaczeń obecnych w tekstach piosenek tworzonych przez matki hospitalizowanych noworodków. Analiza obejmowała przygotowanie danych, rozumienie wstępne, analizę szczegółową, która opierała się na interpretacji tekstów oraz próbie uchwycenia ukrytych znaczeń. Procedura miała charakter interpretatywny i ukierunkowana była na uchwycenie zawartych w piosenkach doświadczeń rodzicielskich w kontekście hospitalizacji dziecka.

Interpretacje prezentowane w artykule oparte zostały przede wszystkim na analizie tekstów oraz na obserwacji uczestniczącej rozumianej jako towarzyszenie matce i jej dziecku w ramach procesu muzykoterapeutycznego. Procesy muzykoterapeutyczne – w tych trzech przypadkach – odbywały się tylko w obecności rodzica. Ze względu na obecność matki muzykoterapeuta brał pod uwagę jej stan psychiczny i fizyczny, dostosowywał się do jej samopoczucia, poziomu zaangażowania czy motywacji. Sesje odbywały się raz lub dwa razy w tygodniu, a czas ich trwania był dostosowany do dziecka i rodzica (od 15 do 45 minut). Czas trwania procesu różnił się od siebie – od jednego do sześciu miesięcy. W zależności od potrzeb, możliwości i preferencji terapeuty proponował różnicowane aktywności muzykoterapeutyczne. Muzykoterapia polegała np. na śpiewaniu popularnych i dobrze znanych kołysanek, nuceniu krótkich fraz muzycznych, które były istotne dla opiekunów, na rytmicznym akompaniowaniu w trakcie karmienia, spokojnym towarzyszeniu podczas kangurowania oraz właśnie na tworzeniu nowych piosenek.

Punktem wyjścia niniejszego opracowania było pytanie: Jakie funkcje pełni proces tworzenia piosenek (*songwriting*) dla matek hospitalizowanych noworodków w kontekście relacji, samoregulacji i poczucia sprawczości? Dokonano analizy trzech piosenek stworzonych przez matki w ramach procesów muzykoterapeutycznych. W wyniku analizy wyodrębniono trzy główne obszary: (1) budowanie więzi z dzieckiem, (2) samoregulacja emocjonalna za pomocą muzyki, (3) wzmacnianie poczucia sprawczości rodzica. Wyłoniły się one z doświadczeń praktyki klinicznej autorki i mogą stanowić propozycję ram interpretacyjnych dla muzykoterapeutów oraz specjalistów pracujących z rodzicami hospitalizowanych noworodków. Każda z analizowanych piosenek powstała w indywidualnym kontekście terapeutycznym, odzwierciedlając potrzeby uczestników. Cztery uczestniczki wyraziły zgodę na wykorzystanie tekstów w celach badawczych. W artykule zostaną zaprezentowane interpretacje tekstów oraz analiza znaczeń wyłaniających się ze słów piosenek.

Budowanie relacji i więzi z dzieckiem

Silna więź emocjonalna między dzieckiem a opiekunem jest fundamentem bezpiecznego rozwoju emocjonalnego i poznawczego. W warunkach oddziału intensywnej terapii noworodka ten proces zostaje często zaburzony. Muzykoterapia może pełnić funkcję pomostu relacyjnego, umożliwiając matce rozpoczęcie kontaktu emocjonalnego z dzieckiem. Stworzenie piosenki dla dziecka może pomóc matce „zobaczyć” swoje niemowlę w roli osoby, co sprzyja rozwojowi mentalizacji i wzmacnianiu więzi (Shoemark, 2017).

Przykładem piosenki o charakterze relacyjnym, powstałej w toku interwencji muzykoterapeutycznej, jest „Piosenka laktacyjna”. Utwór został współtworzony przez dwie matki hospitalizowanych noworodków, które w trakcie pobytu na oddziale neonatologicznym doświadczały trudności laktacyjnych. Początkowo matki i ich dzieci uczestniczyły w procesie muzykoterapeutycznym opartym głównie na słuchaniu i wspólnym śpiewaniu znanych piosenek, co miało na celu stabilizację emocjonalną oraz wspieranie kontaktu

z dzieckiem. Jednak przedłużający się pobyt w szpitalu, rosnąca frustracja, brak zauważalnych postępów w karmieniu piersią oraz narastające poczucie bezsilności skłoniły terapeutkę do zaproponowania nowej techniki – songwritingowej – jako sposobu na tworzenie i bardziej osobiste przepracowanie trudności. Zastosowana technika przebiegała w trzech zasadniczych etapach. W fazie wstępnej uczestniczki zostały zaproszone do rozmowy o bieżących trudnościach i emocjach związanych z karmieniem piersią. Temat ten został przez nie wskazany jako szczególnie obciążający, co pozwoliło na ukierunkowanie dalszej pracy twórczej. Drugi etap obejmował aktywne współtworzenie tekstu piosenki przez matki, natomiast elementy muzyczne – linia melodyczna i harmonia – zostały opracowane przez muzykoterapeutkę z uwzględnieniem indywidualnych preferencji uczestniczek oraz ich możliwości percepcyjnych. Trzecia faza interwencji miała charakter refleksyjny i obejmowała omówienie znaczenia powstałego utworu. Analiza treści piosenki oraz rozmowa z terapeutką umożliwiły uczestniczkom nadanie znaczenia własnym przeżyciom, a także sprzyjały procesowi wglądu i przekształcaniu doświadczeń związanych z laktacją. Utwór pełnił zatem funkcję zarówno ekspresyjną, jak i integrującą, wpisując się w szerszy kontekst wspierania więzi matka–dziecko w warunkach hospitalizacji. Analizowany tekst piosenki ukazuje budowanie więzi matki z dzieckiem poprzez motywy cielesnej bliskości („W ramionach tulę Cię”, „Na piersiach dłonie Twe”) oraz karmienia, które odzwierciedlają troskę o potrzeby fizyczne noworodka, ale także pragnienie realizacji roli matki jako osoby dającej życie i bezpieczeństwo. Wersy takie jak „Silna(y) musisz być” czy „W świat Ci przyjdzie iść” wprowadzają perspektywę wsparcia i nadziei na przyszłość, natomiast końcowe „Rośnij, rośnij nam...” można interpretować jako wyraz troski o rozwój zarówno dziecka i relacji rodzicielskiej.

PIOSENKA LAKTACYJNA

W ramionach tulę Cię,
Na piersiach dłonie Twe,
W piersi mleczko jest,
Więc pij maleńka pij.
Mleczko pyszne jest,
Pełna moja pierś,
Twój brzuszeczek pusty jest,
Więc jedz słoneczko jedz.
Silna(y) musisz być,
W świat Ci przyjdzie iść,
Więc chwytaj każdy dzień,
Rośnij, rośnij nam.

W trakcie procesu tworzenia piosenek zaobserwowano wyraźne oznaki obniżenia napięcia emocjonalnego u matek – ich oddech stawał się spokojniejszy i bardziej regularny, częściej nawiązywały kontakt wzrokowy z dzieckiem oraz uśmiechały się do niego pomimo doświadczanych trudności związanych z hospitalizacją noworodka. Po wspólnym zaśpiewaniu gotowej piosenki oraz jej wielokrotnym odtworzeniu podczas karmienia matki zauważalnie się rozluźniły – śmiały się, żartowały i z większą lekkością odnosiły

się do swoich dotychczasowych trudności. W relacjach z terapeutką jednoznacznie podkreśliły, że utwór ten nie tylko przyniósł im osobistą ulgę i poczucie wspólnoty, ale także – ich zdaniem – mógłby okazać się pomocny dla innych mam lub rodziców zmagających się z podobnymi problemami laktacyjnymi. Utwór pełnił zatem zarówno funkcję ekspresyjną, jak i integrującą, wpisując się w szerszy kontekst wspierania więzi matka–dziecko oraz wzmocnienia podmiotowości rodziców w kontekście szpitalnym. Piosenka zatem stanowi przykład twórczej ekspresji, która – poprzez prostą formę – może umożliwiać matkom przepracowanie napięć, lęków i trudnych emocji związanych z pobytem w szpitalu. Powyższa piosenka była jedyną stworzoną wspólnie przez obie matki.

Samoregulacja emocjonalna za pomocą muzyki

Hospitalizacja dziecka często jest dla matki wydarzeniem traumatycznym. Może uruchamiać silne reakcje stresowe, lęk, a nawet objawy zespołu stresu pourazowego. Jednym z ważnych aspektów pracy terapeutycznej z osobami w traumie jest stworzenie bezpiecznej przestrzeni dla symbolicznej ekspresji i integracji trudnych przeżyć. Dzięki twórczemu charakterowi tej techniki możliwe jest również wzmocnianie narracji o przetrwaniu, nadziei i wewnętrznej sile, co ma znaczenie w procesie odzyskiwania kontroli i sprawstwa.

Przykładem zastosowania piosenki jako narzędzia regulacji emocji matki w kontekście muzykoterapii indywidualnej jest utwór zatytułowany „Piosenka dla rodziców”, stworzony przez matkę dziecka urodzonego w 23. tygodniu ciąży. Piosenka powstała w ramach długotrwałego procesu muzykoterapeutycznego, trwającego 3 miesiące, prowadzonego w warunkach oddziału intensywnej terapii noworodka, między innymi z wykorzystaniem techniki songwritingowej. Proces ten obejmował trzy etapy: identyfikację tematu znaczącego dla uczestniczki (emocjonalne doświadczenie ekstremalnie wczesnego porodu i hospitalizacji dziecka), twórcze opracowanie tekstu piosenki oraz refleksję nad jego treścią.

Tekst utworu został w całości stworzony przez matkę, która pracowała nad nim samodzielnie między sesjami z muzykoterapeutką. Część muzyczna – melodia oraz akompaniament – została opracowana przez muzykoterapeutkę za zgodą i przy aktywnym udziale matki. Zastosowany zabieg narracyjny, polegający na przyjęciu perspektywy dziecka, można interpretować jako mechanizm projekcyjny umożliwiający wyrażenie silnych, często ambiwalentnych emocji. Zabieg ten sprzyjał integracji z dzieckiem oraz nadaniu sensu sytuacji, w której bezpośredni kontakt był ograniczony. W toku późniejszej analizy powstałego utworu prowadzonej z terapeutką uczestniczka zyskała możliwość wglądu w swoje przeżycia, a także mogła doświadczyć wsparcia emocjonalnego i wzmocnienia poczucia sprawczości w relacji z dzieckiem. Po zakończeniu pracy nad utworem matka wyraziła chęć jego nagrania. Podczas sesji nagraniowej, obejmując swoją córkę i śpiewając jej stworzoną przez siebie piosenkę, płakała – co świadczyło o silnym ładunku emocjonalnym związanym z tym doświadczeniem. Moment ten stanowił formę symbolicznego domknięcia ważnego etapu w relacji z dzieckiem i przekształcenia traumatycznych przeżyć w gest czułości, troski i bliskości.

Matka podkreśliła, że utwór – zgodnie z jego tytułem – jest dedykowany wszystkim rodzicom wcześniaków, którzy muszą mierzyć się z ogromnym napięciem, niepewnością i intensywnymi emocjami towarzyszącymi hospitalizacji dziecka. Piosenka stanowiła dla niej sposób nie tylko na osobistą ekspresję, ale również na wyrażenie solidarności z innymi rodzicami znajdującymi się w podobnej sytuacji. Piosenka mogła zatem pełnić wielopoziomową funkcję: ekspresyjną, regulacyjną oraz relacyjną, stając się narzędziem integracji emocjonalnej w sytuacji kryzysowej.

Pierwsze wersy utworu wprowadzają narrację nacechowaną emocjonalnie, w której wcześniejsze narodziny zostają zreinterpretowane jako wyraz tęsknoty i potrzeby bliskości z matką. Zastosowany zabieg narracyjny, polegający na wypowiedzi z perspektywy dziecka, umożliwia matce symboliczne odwrócenie dynamiki relacji – to dziecko „usprawiedliwia” przedwczesne przyjście na świat motywacją miłości i chęcią kontaktu. Tego rodzaju ujęcie może pełnić funkcję regulacyjną i wspierającą, nadając trudnemu doświadczeniu znaczenie i sens.

Fraza: „To dla Ciebie pragnę żyć” – w kontekście ekstremalnego wcześniactwa – może być odczytywana jako deklaracja przetrwania i afirmacji życia. Stanowi ona także potencjalne źródło wewnętrznej siły dla matki, ukazując relację z dzieckiem jako wzajemną i wspierającą mimo braku fizycznego kontaktu. Kolejne wersy („Mamusi uspokój się/Otrzyj swoje łzy”) ukazują dziecko jako figurę opiekuńczą – głos, który zauważa cierpienie matki i oferuje jej ukojenie. Ten odwrócony kierunek wsparcia może działać terapeutycznie, redukując poczucie bezsilności i wprowadzając element nadziei. Zakończenie utworu przyjmuje formę pozytywnej wizji przyszłości: zapowiedzi kontaktu skóra do skóry, pierwszego pocałunku i wspólnej bliskości. Słowa: „Zapomnisz wszystko, co było złe” stanowią obietnicę przywrócenia poczucia bezpieczeństwa i spokoju po okresie intensywnego kryzysu. Piosenka w tym ujęciu pełni funkcję narracyjną, afektywną oraz integracyjną, umożliwiając przekształcenie doświadczenia traumy wcześniactwa w opowieść o miłości, bliskości i nadziei.

PIOSENKA DLA RODZICÓW

Cześć, mamusiu, pospieszyłam się.
Cześć, mamusiu, chciałam poznać Cię.
I choć tego nie rozumiem,
To dla Ciebie pragnę żyć.
Mamusi, uspokój się,
Otrzyj swoje łzy,
Bo najlepsi ludzi, najlepsi ludzie
Opiekują się dziś mną.
Ja wiem, że ciężko Ci,
Wielość emocji przytłacza Cię,
Ale nadejdzie moment,
piękny moment, w którym pocałujesz mnie
I zapomnisz wszystko, co było złe,
Bo bardzo, bardzo kocham Cię.

Piosenka może również pełnić funkcję oczyszczającą (*katharsis*), wspierając integrację emocjonalną oraz umożliwiając redukcję napięcia związanego z doświadczeniem przedwczesnego porodu. Uczestniczka, odnosząc się do własnych doświadczeń z muzykoterapii i procesu twórczego, podkreśliła ich znaczenie emocjonalne i społeczne, wskazując na wartość wspólnotowego wymiaru procesu: „Muzykoterapia to było coś niesamowitego [...], można było wspólnie pośpiewać, powymyślać twórcze piosenki. Cieszę się, że poznałam te kobiety, które swoją sympatią i optymizmem rozweselały nasze szare dni”. Wypowiedź ta ilustruje nie tylko indywidualne korzyści z udziału w zajęciach muzykoterapeutycznych, ale także rolę relacji w procesie radzenia sobie z doświadczeniem hospitalizacji dziecka i budowania zasobów emocjonalnych matki.

Wzmacnianie poczucia sprawczości rodzica

Tworzenie piosenek do dziecka może wspierać kształtowanie tożsamości macierzyńskiej, zwłaszcza w kontekście nagłego porodu i hospitalizacji noworodka w OITN, która zaburza ciągłość doświadczenia wczesnego macierzyństwa. Technika *songwriting* sprzyja budowaniu narracji matki jako podmiotu twórczego i sprawczego, co może mieć szczególne znaczenie w pracy z kobietami doświadczającymi obniżonego poczucia wpływu w sytuacji intensywnej opieki medycznej. Przykład stanowi piosenka „Dla Ciebie śpiewam tak”, napisana przez matkę dziecka urodzonego ekstremalnie przedwcześnie, które przez sześć miesięcy przebywało w szpitalu z powodu ciężkich trudności oddechowych wymagających wspomaganie wentylacji. Proces muzykoterapeutyczny prowadzony był przez cały okres hospitalizacji i miał charakter ciągły. Matka regularnie uczestniczyła w sesjach indywidualnych. Samodzielnie kontynuowała praktykę śpiewu poza sesjami terapeutycznymi – spontanicznie układała teksty i osadzała je w melodiach znanych piosenek. Należy zaznaczyć, że uczestniczka wykazywała wcześniejsze doświadczenie muzyczne, uczęszczając na zajęcia chóralskie, co stanowiło zasób sprzyjający wykorzystaniu muzyki jako narzędzia ekspresji i samoregulacji.

DLA CIEBIE ŚPIEWAM TAK

Dla córeczki śpiewam tak,
By był dla niej lepszy świat.
Tak bardzo kocham Cię,
O I..., tak śpiewam dzisiaj Ci, aaa,
By się dobrze spało Ci...

Treść utworu kontynuuje temat tożsamości macierzyńskiej oraz wzmacniania więzi z dzieckiem w warunkach ograniczonego fizycznego kontaktu. Pojawia się wyraźna intencja troski wykraczającej poza teraźniejszość („śpiewam, by świat był dla niej lepszy”), która wskazuje na próbę kreowania przyszłości w opozycji do bezsilności obecnej sytuacji. Powtarzające się wyznanie miłości nadaje tekstowi charakter rytmiczny i kojący, właściwy strukturze kołysanki. W zestawieniu z innymi utworami stworzonymi przez tę

samą matkę piosenka ta może być postrzegana jako element długofalowego procesu terapeutycznego, w którym głos staje się medium obecności, opieki i miłości. W przypadku tej uczestniczki, która tworzyła wiele piosenek dla swojego dziecka, *songwriting* przybierał także formę doświadczenia zadaniowego – stanowił konkretny cel, na którym matka mogła się skupić i który przynosił wyraźny efekt końcowy. Po stworzeniu i zaśpiewaniu piosenki dla dziecka matka stawiała się wyraźnie spokojniejsza, bardziej uważna i obecna w relacji ze swoim dzieckiem. Być może właśnie dlatego tak chętnie wybierała tę technikę w ramach procesu terapeutycznego – jako formę, która dawała jej poczucie sensu, sprawczości i realnego wpływu na relację z dzieckiem, tym samym wzmacniając poczucie kompetencji rodzicielskiej.

Wyniki

W niniejszym artykule uwzględniono trzy piosenki stworzone przez matki wcześniaków w ramach sesji muzykoterapii prowadzonych na oddziale intensywnej terapii noworodka oraz na oddziale neonatologicznym. Na podstawie analizy wyodrębniono trzy obszary interpretacyjne zakorzenione w danych oraz praktyce klinicznej autorki. Budowanie relacji i więzi z dzieckiem ukazuje piosenkę jako narzędzie nawiązywania kontaktu emocjonalnego w warunkach ograniczonej bliskości fizycznej. Regulacja emocjonalna odnosi się do funkcji piosenki jako formy wyrażania i łagodzenia trudnych emocji w sytuacji hospitalizacji. Wzmacnianie poczucia sprawczości rodzica dotyczy odzyskiwania podmiotowości w kontekście zmedyalizowanej opieki poprzez aktywność twórczą i ekspresję rodzicielską. Analiza piosenek stworzonych przez matki uwzględniała zarówno treść utworów, jak i kontekst ich powstawania oraz narracje towarzyszące podczas procesu. Opisy zawarte w analizie są ujęciem procesu terapeutycznego i twórczego, którego uczestniczkami były matki dzieci hospitalizowanych oraz muzykoterapeutka i badaczka. Oddziaływanie interwencji miało charakter wielopoziomowy: emocjonalny (regulacja i wyrażenie emocji), relacyjny (budowanie więzi z dzieckiem mimo ograniczonego kontaktu fizycznego), narracyjny (odnajdywanie przestrzeni na ekspresję) oraz egzystencjalny (odzyskiwanie sprawczości i znaczenia roli opiekuńczej). Zmiany obserwowano nie tylko podczas sesji, ale też w spontanicznych działaniach uczestniczek, takich jak śpiewanie, tworzenie tekstów czy budowanie relacji z innymi matkami. Uzyskane dane wskazują, że proces tworzenia i wykonywania piosenek w ramach muzykoterapii mógł wspierać u matek wcześniaków odbudowę i wzmacnianie tożsamości rodzicielskiej. Wyniki sugerują również, że *songwriting* może stanowić narzędzie wspierające integrację emocjonalną, kompetencje rodzicielskie i poczucie podmiotowości w trudnych warunkach hospitalizacyjnych. Wnioski te należy traktować jako opis specyficznych doświadczeń badanych uczestniczek i nie mają one charakteru uogólniającego, co wpisuje się w naturę podejścia jakościowego.

Wnioski i rekomendacje

Technika muzykoterapeutyczna *songwriting* może zwiększać możliwości budowania relacji z dzieckiem oraz wzmacniać poczucie sprawstwa w trudnych i niestabilnych okolicznościach. Muzyczne aktywności oparte na twórczym procesie tworzenia piosenki mogły przyczyniać się do kształtowania i rozwijania umiejętności interpersonalnych oraz komunikacyjnych między matką a dzieckiem. Muzykoterapia pozwalała matkom na pogłębianie więzi z dziećmi poprzez wspólne doświadczenia muzyczne, takie jak śpiew, kołysanie i obserwacja reakcji dziecka. Tworzenie piosenki oraz późniejsze jej śpiewanie tworzyły przestrzeń do przeżywania spokoju, bliskości i poczucia normalności w realiach szpitalnych. Matki dzięki elastycznemu dopasowaniu terapii do ich indywidualnych potrzeb mogły aktywnie uczestniczyć w muzycznych działaniach, co pozwalało wzmacniać emocjonalny rozwój dziecka oraz pomagało w regulacji układu nerwowego zarówno dziecka, jak i rodzica. Działania twórcze oparte na muzyce motywowały matki do kontynuowania i śpiewania piosenek również poza zajęciami. *Songwriting* powinien być elastycznie dopasowywany do indywidualnych potrzeb i możliwości rodziców, z uwzględnieniem ich stanu emocjonalnego, wcześniejszych doświadczeń muzycznych oraz sytuacji klinicznej dziecka. Rekomenduje się umożliwianie rodzicom uczestnictwa w tego typu działaniach oraz zachęca się ich do śpiewania i słuchania muzyki również poza sesjami w celu utrwalania efektów terapeutycznych i wzmacniania relacji z dzieckiem. Zaleca się rozwijanie programów muzykoterapii zorientowanej na rodzinę jako integralnego elementu opieki neonatologicznej, z uwzględnieniem potencjału technik opartych na kreatywności, takich jak *songwriting* (Haslbeck, 2017). Konieczne jest prowadzenie badań w celu głębszego zrozumienia znaczenia tej techniki dla dobrostanu psychicznego rodziców oraz rozwoju dziecka w warunkach intensywnej opieki medycznej. Istotne są także analizy długofalowych efektów tej formy wsparcia.

BIBLIOGRAFIA

- Bieleninik, Ł., Ettenberger, M., Epstein, S., Elefant, C. i Arnon, S. (2021). Potential psychological and biological mechanisms underlying the effectiveness of neonatal music therapy during kangaroo mother care for preterm infants and their parents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 8557. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168557>
- De Witte, M., da Silva Pinho, A., Stams, G.J., Moonen, X., Bos, A.E. i van Hooren, S. (2022). Music therapy for stress reduction: a systematic review and meta-analysis. *Health Psychology Review*, 16(1), 134–159. <https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1846580>
- Ettenberger, M. i Ardila, Y.M.B. (2018). Music therapy song writing with mothers of preterm babies in the Neonatal Intensive Care Unit (NICU) – A mixed-methods pilot study. *The Arts in Psychotherapy*, 58, 42–52. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2018.03.001>
- Filippa, M. i Kuhn, P. (2024). Early parental vocal contact in neonatal units: Rationale and clinical guidelines for implementation. *Frontiers in Neurology*, 15, 1441576, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fneur.2024.1441576>

- Haslbeck, F. (2017). Three little wonders: Music therapy with families in neonatal care. W: S.L. Jacobsen i G. Thompson (red.), *Music therapy with families: Therapeutic approaches and theoretical perspectives* (s. 19–44). Jessica Kingsley Publishers.
- Haslbeck, F.B., Mueller, K., Karen, T., Loewy, J., Meerpohl, J.J. i Bassler, D. (2023). Musical and vocal interventions to improve neurodevelopmental outcomes for preterm infants. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 9, CD013472. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD013472.pub2>
- Poćwierz-Marciniak, I., Bieleninik, Ł., Cruz, J.B., Beltran Ardila, Y.M., Jassem-Bobowicz, J., Malaver, S.A.H., Díaz, A.M., Munetones Reina, N.N., de la Barrera, L.I.M., Gaona, A.J.C. i Ettenberger, M. (2024). Short-term effectiveness of music therapy songwriting for mental health outcomes of at-risk parents in the NICU: a study protocol of an international multicenter mixed-methods trial. *Health Psychology Report*, 12(3), 260–274. <https://doi.org/10.5114/hpr/190886>
- Shoemark, H. (2017). Empowering parents in singing to hospitalized infants: The role of the music therapist. W: M. Filippa, P. Kuhn i B. Westrup (red.), *Early vocal contact and preterm infant brain development: Bridging the gaps between research and practice* (s. 205–215). Springer International Publishing.
- Yue, W., Han, X., Luo, J., Zeng, Z. i Yang, M. (2021). Effect of music therapy on preterm infants in neonatal intensive care unit: Systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Advanced Nursing*, 77(2), 635–652. <https://doi.org/10.1111/jan.14630>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Formy audiowizualne w arteterapii. Wprowadzenie w problematykę Audiovisual Forms in Art Therapy. An Introduction to the Issues

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to introduce the issue of using audiovisual forms in art therapy and to define their potential therapeutic value within the context of contemporary practices.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The central research problem concerns the ways and extent to which audiovisual forms can support the therapeutic process. The study employs a literature review as well as a comparative analysis of existing theoretical approaches and therapeutic practices involving media.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article examines the historical and theoretical background of integrating audiovisual forms into art therapy. It then classifies the primary types of application: film therapy, creative film expression, and experimental audiovisual forms. Furthermore, it discusses the therapeutic potential of these modalities, along with limitations related to their use – such as legal, ethical, and technological barriers.

RESEARCH RESULTS: The analysis reveals that audiovisual forms can effectively support the therapeutic process, particularly when working with individuals who have limited communication abilities or who are experiencing intense emotional states. Their multimedia nature enables complex, multisensory expression and fosters the integration of personal narratives.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: This article presents preliminary reflections on the topic. The author advocates for the expansion of media competencies among art therapists. The issues discussed herein highlight the need for further research into the effectiveness and safety of incorporating audiovisual forms into therapeutic practice.

→ **KEYWORDS:** **ART THERAPY, COMMUNICATION, AUDIOVISUAL FORMS, FILM THERAPY, EXPERIMENTAL AUDIOVISUAL FORMS**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest wprowadzenie do problematyki zastosowania form audiowizualnych w arteterapii oraz określenie ich potencjalnej wartości terapeutycznej w kontekście współczesnych praktyk.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główny problem badawczy dotyczy sposobów i zakresu, w jakim formy audiowizualne mogą wspierać proces terapeutyczny. Zastosowano metodę analizy literatury przedmiotu oraz analizę porównawczą istniejących podejść teoretycznych i praktyk terapeutycznych z wykorzystaniem mediów.

PROCES WYWODU: W toku wywodu przeanalizowano tło historyczne i teoretyczne integracji form audiowizualnych z arteterapią, a następnie sklasyfikowano podstawowe typy zastosowań: filmoterapię, twórczą ekspresję filmową oraz eksperymentalne formy audiowizualne. Omówiono także potencjał terapeutyczny wymienionych form oraz ograniczenia wynikające z ich stosowania, takie jak kwestie prawne, etyczne, a także bariery technologiczne.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wyniki analizy wykazały, że formy audiowizualne mogą skutecznie wspierać proces terapeutyczny, szczególnie w pracy z osobami o ograniczonych możliwościach komunikacyjnych lub doświadczającymi trudnych emocji. Ich multimedialny charakter pozwala na złożoną, wielozmysłową ekspresję i sprzyja integracji osobistej narracji.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Tekst jest zbiorem uwag wstępnych dotyczących poruszanego w temacie zagadnienia. Autor tekstu postuluje konieczność poszerzenia zakresu kompetencji medialnych wśród arteterapeutów. Omawiana w artykule problematyka wymaga dalszych badań nad skutecznością i bezpieczeństwem stosowania form audiowizualnych w terapii.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** ARTETERAPIA, KOMUNIKACJA, FORMY AUDIOWIZUALNE, FILMOTERAPIA, EKSPERYMENTALNE FORMY AUDIOWIZUALNE

Wstęp

W ostatnich dekadach zakres arteterapii znacznie się poszerzył, obejmując różnorodne formy ekspresji artystycznej wykraczające poza tradycyjne sztuki plastyczne, muzykę czy teatr. Jednym z obszarów, które mają szansę na dynamiczny rozwój w najbliższej przyszłości, jest wykorzystanie form audiowizualnych jako narzędzi oddziaływania. Niniejszy artykuł stanowi wprowadzenie w teoretyczne i praktyczne aspekty wykorzystywania tego typu metod w kontekście terapeutycznym.

Współczesna arteterapia rozwija się w intensywnie zmieniającym się świecie w kontekście kulturowym i technologicznym, w którym obraz, dźwięk i narracja audiowizualna odgrywają coraz większą rolę w codziennej komunikacji i wyrażaniu emocji. Nowe

media łączą w sobie różnorodne kanały percepcyjne i oferują uczestnikom¹ odmienne od tradycyjnych form terapii sztuką możliwości ekspresji.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie potencjału zastosowania poszczególnych form audiowizualnych w arteterapii oraz wprowadzenie w główne aspekty teoretyczne i praktyczne tego podejścia. Podejmowany temat wpisuje się w rosnące zainteresowanie wykorzystaniem multimediów w psychoterapii, pedagogice oraz działaniach arteterapeutycznych, a jednocześnie wskazuje na potrzebę wypracowania solidnych ram metodologicznych dla tej praktyki. Wciąż bowiem brakuje ugruntowanej wiedzy na temat skuteczności i ograniczeń tego typu działań, a dostępne badania mają charakter rozproszony i często nieporównywalny.

W artykule skoncentrowano się na trzech głównych typach wykorzystania form audiowizualnych w kontekście terapeutycznym: filmoterapii, twórczej ekspresji filmowej oraz eksperymentalnych formach audiowizualnych. Każdy z tych wariantów niesie odrębny potencjał terapeutyczny, ale i specyficzne wyzwania natury technicznej, emocjonalnej i etycznej.

Zamiarem autora artykułu jest również podkreślenie znaczenia kompetencji medialnych terapeuty – coraz istotniejszego obszaru wiedzy i umiejętności niezbędnego do bezpiecznego i skutecznego stosowania narzędzi audiowizualnych w praktyce terapeutycznej i rozwojowej.

Komunikacja przez sztukę w nowych czasach

Współczesne społeczeństwo funkcjonuje w przestrzeni kulturowej zdominowanej przez przekazy audiowizualne. Ruchomy obraz, dźwięk i dynamiczna narracja multimedialna stały się podstawowym językiem komunikacji masowej, kształtując sposób, w jaki ludzie postrzegają rzeczywistość, budują tożsamość i nawiązują relacje społeczne. Film, telewizja, Internet, platformy streamingowe czy media społecznościowe nie tylko dostarczają treści, ale wpływają na struktury myślenia, emocjonalności i codzienne interakcje. W tym kontekście komunikacja staje się coraz bardziej złożona, wielokanałowa i immersyjna.

Audiowizualność jako dominujący sposób przekazu charakteryzuje się silnym oddziaływaniem na sferę emocjonalną i intelektualną. Przekaz wizualny jest natychmiastowy, intuicyjny i często bardziej sugestywny niż język werbalny. Dźwięk (zarówno muzyka, jak i efekty akustyczne) wzmacnia ten przekaz, tworząc doświadczenia o wysokim stopniu myślowego i emocjonalnego zaangażowania. W rezultacie odbiorca nie tylko rozumie komunikat, ale również go przeżywa.

¹ W artykule zastosowano ogólne określenie „uczestnika” w odniesieniu do osób biorących udział w arteterapii. Ze względu na charakter działań, takich jak terapeutyczne, diagnostyczne, profilaktyczne, rewalidacyjne, resocjalizacyjne i inne, można mówić także o uczestnictwie pacjentów lub klientów.

Ekspansja mediów elektronicznych przeobraziła środowisko sztuki. Jak zauważa Lew Manovich, metamedialność stała się nową strategią i praktyką awangardową wyrażającą się obecnie poprzez nowe techniki dostępu do mediów i tworzenia, manipulowania formami (Manovich, 2001). Autor przyznaje, że nowe media odgrywają olbrzymią rolę w sztuce współczesnej, ale dostrzega ich znaczenie właściwie tylko w jednym obszarze. Chodzi o zupełnie nowe sposoby i techniki komunikacyjne. Słusznie stwierdza Piotr Zawojski, pisząc, że:

[...] jeśli nawet dzisiejsza awangarda w porównaniu do starej nie jest tak odkrywczą w zakresie form wypowiedzi, to przecież właśnie cybersztuka proponuje nowatorskie tropy związane nie tylko z technikami i modelami komunikacyjnymi, ale też przekształceniem ról artysty i odbiorcy (2018, s. 143).

Cybersztuka staje się dla odbiorcy formą partycypacji, a dzieło sztuki przestaje być tylko obrazem. Staje się multisensorycznym zdarzeniem, w którym łączą się w sposób płynny transgeniczna wizualność, taktylność i audialność.

Widz sztuki wirtualnej pozostaje zarówno na zewnątrz zdarzenia artystycznego, jak i wchodzi w głąb tego zdarzenia, stając się jego częścią. Tym samym powstaje nowy model komunikacji z dziełem, który odrzuca rozdział odbiorcy i dzieła na rzecz umiejscowienia widza wewnątrz obrazu. Akt komunikacji jest zarazem aktem immersji, zanurzenia użytkownika w przestrzeni dźwiękowej i obrazowej oraz taktylnie wyczulonej. Odbieranie przekazu sztuki jest poczuciem obecności tegoż dzieła, doświadczania go, przenikania się z nim (Regiewicz, 2012, s. 319).

Nową sytuację odbiorczą można scharakteryzować jako percepcję totalną, integrującą multisensoryczne doznania: wizualne, akustyczne i sensoryczne.

Dzieło sztuki w dobie nowych mediów może więc być odbierane za pomocą kilku zmysłów równocześnie. Można je oglądać, słuchać, a także poddawać działaniu odbiorcy.

Jednocześnie każde dzieło może zostać sprowadzone do dyskursu metaartystycznego, które dla odbiorcy będzie podstawą do komunikacji z samą strukturą dzieła. Sztuka interaktywna zmienia zatem charakter aktu komunikacyjnego, który każe uobecniać dzieło nie w momencie działań artystycznych twórcy – jako jego rezultat – ale jako interakcję odbiorczą (Regiewicz, 2012, s. 319).

Warto zaznaczyć, że w kontekście arteterapii komunikacja poprzez sztukę zyskuje dodatkowy wymiar. Twórczość staje się nie tylko sposobem wyrażania siebie, ale także ścieżką do wglądu w siebie, przetworzenia trudnych doświadczeń i nawiązania relacji z innymi w sposób pozawerbalny. Umożliwia komunikowanie treści, które są zbyt bolesne, zbyt złożone lub zbyt wczesne, by mogły zostać ujęte w słowa. Tym samym sztuka staje się językiem alternatywnym – bardziej intuicyjnym, afektywnym i wieloznacznym, a przez to niezwykle przydatnym w pracy z osobami doświadczającymi trudności emocjonalnych czy rozwojowych.

Współczesne społeczeństwo medialne wytwarza nowe formy ekspresji tożsamości i relacji międzyludzkich. Przekazy wizualne, takie jak selfie, vlogi, krótkie filmy na Tik-Toku czy Instagramie, stają się środkiem do autoekspresji, autoprezentacji oraz budowania relacji społecznych. Jednocześnie jednak generują nowe problemy. Są nimi: powierzchowność przekazu, nadmiar bodźców, zniekształcenie obrazu rzeczywistości czy presja kultury wizerunku. W kontekście terapeutycznym konieczne staje się rozumienie tych mechanizmów, a także ich potencjalnego wpływu na dobrostan psychiczny jednostek – zwłaszcza dzieci, młodzieży i osób szczególnie podatnych na przekazy medialne.

Wykorzystanie poszczególnych form audiowizualnych w arteterapii

Arteterapia stosowana jako forma komunikacji pozawerbalnej może stanowić odpowiedź na wyzwania wynikające z życia w społeczeństwie nasyconym obrazami i dźwiękami. Włączenie mediów audiowizualnych do procesu terapeutycznego pozwala na twórcze przepracowanie treści kulturowych, zinternalizowanych przekazów medialnych i osobistych narracji. Jednocześnie stwarza przestrzeń do rozwijania krytycznego myślenia, refleksji oraz umiejętności świadomego odbioru i tworzenia treści audiowizualnych, co staje się współcześnie niezbędną kompetencją społeczną i terapeutyczną.

Wymienione niżej formy audiowizualne stanowią autorską propozycję wykorzystania ich w ramach arteterapii.

Filmoterapia – wykorzystanie gotowych obrazów filmowych

Należy wziąć pod uwagę fakt, że:

[...] w Polsce rozwijają się dwa nurty arteterapii. Jeden z nich jest ukierunkowany edukacyjnie i osadzony w naukach humanistycznych, jego założenia formułowane są na gruncie sztuki i pedagogiki. Drugi nurt, rozwijający się w medycynie, jest związany z wykorzystaniem sztuki w pracy z pacjentami dotkniętymi chorobami somatycznymi, psychicznymi i innymi problemami mającymi źródło w głębokich warstwach psychiki (Józefowski, 2012, s. 11).

Taki sposób pojmowania arteterapii odzwierciedla się również w różnych sposobach rozumienia filmoterapii. Różnorodność ta wynika także w dużej mierze z braku jednej uniwersalnej metody filmoterapeutycznej. Sztuka filmowa pozwala na zastosowanie jej w ramach diagnozy problemu, profilaktyki, wychowania i edukacji (Skorupa i in., 2018a, 2018b), rewalidacji, resocjalizacji (Kozubek, 2016) czy też rekreacji. Poprzez oglądanie i omówienie właściwie dobranych utworów audiowizualnych dostarczane jest wsparcie psychiczne, które pozwala uczestnikowi na lepsze radzenie sobie z problemami lub chorobą.

Wbrew powszechnej opinii problematyka terapii za pomocą sztuki filmowej nie została podjęta wraz z publikacją polskiego artykułu Marka Haltofa (1985) oraz zagranicznego autorstwa Lindy Berg-Cross, Pameli Jennings i Rhoda Barucha (1990). Pierwszą

prawdopodobnie publikacją o zastosowaniu filmów w terapii jest praca Jacoba Levy'ego Moreno z 1944 roku, zatytułowana *Psychodrama and Therapeutic Motion Pictures* (Moreno, 1944).

Filmoterapia wykorzystuje sztukę filmową jako narzędzie oddziaływania na uczestnika działań terapeutycznych. W tym celu stara się posiłkować wszelkimi walorami i wartościami prezentowanymi przez konkretne dzieła audiowizualne. Odbiorca filmu wykonuje poznawczą pracę nad opowiadaniem filmowym, jego bohaterami, rekonstruuje brakujące informacje oraz angażuje się emocjonalnie w oglądane obrazy, przez co doświadczać może różnorodnych mechanizmów wpływu (Mytnik-Daniluk, 2019). Opowiadanie filmowe i jego narracyjna forma zachęcają odbiorców do intelektualnej pracy nad oglądanym dziełem oraz generowania u widza zróżnicowanych pod względem jakości i intensywności emocji (Pisarek i Francuz, 2007). W literaturze poświęconej odbiorowi sztuki filmowej oraz filmoterapii odnaleźć można wiele potencjalnych mechanizmów wpływu filmu na widza. Michał Brol (2014) wymienia zjawiska identyfikacji i projekcji, które opisywali między innymi Hugo Münsterberg i Edgar Morin. Innymi dobrze opisanymi mechanizmami są asymilacja przedstawiona przez Noëla Carrolla (1990) i internalizacja z interioryzacją (Tyburska, 2002). Martyna Harland i Bartosz Szymczyk (2018) dodają, że filmy wpływają na większy wgląd w siebie, a także uczą sposobów radzenia sobie z problemami przez modelowanie.

Bardzo ważne jest, aby po recepcji filmu przeprowadzić z uczestnikiem filmoterapii dyskusję (Mekhakyán i in., 2018). Osoba ta powinna odnieść obejrzone dzieło do swoich doświadczeń życiowych i osobistych problemów. Należy omówić film, biorąc pod uwagę jego komponenty mające znaczenie w procesie terapeutycznym (np. sylwetki bohaterów i relacje między nimi, muzykę filmową i kolorystykę filmu) oraz wszelkie doznania i myśli uczestnika powstałe w trakcie obcowania z dziełem. Terapeuta czy też inny podmiot posługujący się w swoich działaniach filmoterapią nie powinien wywierać nadmiernego wpływu na osobę prowadzoną. Rozmowa powinna przebiegać w sposób zapewniający poszanowanie dla odmiennej oceny i rozumienia filmu przez uczestnika, ale też tak, aby spełnione zostały założone wcześniej cele. Terapeuta zobowiązany jest do pomocy w zwróceniu uwagi na znaczące elementy w procesach percepcji i przyjęciu wartościowych treści, odkryciu oraz konstruktywnym wykorzystaniu napływających myśli i emocji, a także do wspierania uczestnika w czasie trwania filmoterapii.

Warto podkreślić, że w literaturze przedmiotu poświęconej filmoterapii dominuje przekonanie o możliwości wykorzystania filmów będących dziełami skończonymi, czyli formalnie zamkniętymi, spójnymi pod względem narracyjnym, o jasno określonej strukturze. Dzięki temu film jest postrzegany jako optymalne narzędzie do pracy terapeutycznej. Pozwala na identyfikację z bohaterami, analizę procesów emocjonalnych oraz interpretację symboliki w ramach ograniczonego czasowo spotkania lub sesji. Tymczasem znacznie rzadziej rozpatruje się możliwość wykorzystania w procesach terapeutycznych innych form audiowizualnych, takich jak seriale czy wideoklipy, mimo że korzystają one z tego samego medium. Serial różni się od filmu przede wszystkim strukturą narracyjną. Oparty jest na epizodyczności, często rozciąga opowieść w czasie, umożliwiając

stopniowy rozwój postaci i wątków (a nawet zmianę głównych bohaterów w kolejnych sezonach serialu). Sprzyjać to może długofalowemu procesowi terapeutycznemu, ale jednocześnie utrudniać przeprowadzenie pełnej analizy w ramach jednych zajęć czy nawet cyklu spotkań. Wideoklip natomiast charakteryzuje się wysokim poziomem kondensacji znaczeń i emocji, a jego forma oparta jest często na poetyce skrótu, symbolu i ekspresji muzyczno-wizualnej, co czyni go bardziej impresyjnym niż narracyjnym. Mimo że zarówno serial, jak i wideoklip mogą oddziaływać terapeutycznie, ich potencjał w tym kontekście pozostaje w dużej mierze niezbadany i niedoceniony, co wskazuje na potrzebę poszerzenia pola badań nad audiowizualnością w arteterapii.

Twórcza ekspresja filmowa – aktywne tworzenie własnych filmów

Twórcza ekspresja filmowa, rozumiana jako proces aktywnego tworzenia własnych materiałów audiowizualnych², posiada ogromny potencjał w praktykach terapeutycznych i edukacyjnych. W odróżnieniu od biernej filmoterapii, która opiera się na odbiorze gotowego dzieła filmowego, zajęcia wykorzystujące twórczą ekspresję polegają na realizacji własnych materiałów filmowych, np. krótkometrażowych filmów, etiud, dokumentów, wideo-artów czy audiowizualnych esejów. W ramach zajęć grupowych (choć możliwy jest również indywidualny sposób realizacji) uczestnicy angażowani są w wieloetapowy proces, obejmujący planowanie, pisanie scenariusza, reżyserowanie, nagrywanie, montaż oraz prezentację własnych historii. Taka metoda oddziaływania nie tylko pobudza wyobraźnię, ale również aktywizuje kompetencje komunikacyjne, społeczne i emocjonalne.

Możliwe są różne formy realizacji ekspresji filmowej: od prostych nagrań realizowanych telefonem, przez krótkie etiudy fabularne i dokumentalne, aż po dłuższe formy audiowizualne. Niezależnie od technicznego poziomu wykonania wartość terapeutyczna polega na samym akcie tworzenia, to jest możliwości przekształcenia doświadczeń wewnętrznych w widzialny komunikat audiowizualny. Proces ten sprzyja również auto-refleksji i dystansowi wobec trudnych emocji, ponieważ przenosi je w bezpieczną przestrzeń narracji filmowej (Chmielnicka-Plaskota i Florczykiewicz, 2020).

Tworzenie filmu daje możliwość ekspresji przeżyć i myśli, które często trudno jest wyrazić w formie werbalnej. Poszczególne komponenty sztuki filmowej tworzą przestrzeń, w której uczestnik może zbudować symboliczną opowieść o sobie, swoich emocjach i doświadczeniach (Mytnik-Daniluk, 2019). Istotne jest również to, że proces filmowy wymaga współpracy, dzielenia się zadaniami i podejmowania decyzji, dzięki czemu staje się narzędziem wspierającym rozwój umiejętności interpersonalnych i poczucia sprawczości. Włączenie elementów twórczości filmowej do programów terapeutycznych i rozwojowych otwiera nowe perspektywy pracy z osobami w różnym wieku i z różnymi

² Ten rodzaj wykorzystania filmu w terapii bywa nazywany w literaturze filmoterapią czynną (zob. Konieczna, 2003).

potrzebami. W dobie dominacji mediów wizualnych oraz łatwej dostępności technologii aktywne tworzenie filmów może stanowić nie tylko formę ekspresji, ale także ważny kanał komunikacji, integracji i budowania tożsamości w środowisku społecznym.

Metoda twórczej kreacji pozwala nie tylko opisywać oraz interpretować własne myśli, postrzeganą rzeczywistość czy wyrażać siebie w kreatywny i oryginalny sposób. Daje również możliwość na odkrycie i rozwijanie swoich potencjałów oraz talentów. Warto dodać, że obie formy filmoterapii: wykorzystująca gotowe dzieła filmowe do oglądania i analizy, a także tworzenie własnych filmów mogą uzupełniać się i być stosowane łącznie w zależności od celów terapeutycznych i potrzeb uczestników.

Eksperymentalne formy audiowizualne – wykorzystanie obrazu, dźwięku i innych mediów

Eksperymentalne formy audiowizualne stanowią niezwykle interesujący obszar potencjalnych zastosowań w arteterapii. W przeciwieństwie do klasycznych filmów fabularnych, o ugruntowanej pozycji w filmoterapii, formy eksperymentalne (np. *video-art*, *found footage*, abstrakcyjne animacje, instalacje multimedialne) nie pojawiają się w opracowaniach naukowych jako narzędzia terapeutyczne. Tymczasem właśnie ich otwarta, często nienarracyjna struktura oraz nacisk na subiektywność doznań stanowią o ich unikatowej wartości w kontekście terapii sztuką.

Eksperymentalność w ujęciu audiowizualnym opiera się na łamaniu konwencji klasycznego montażu, dekonstrukcji narracji i poszukiwaniu nowych relacji między obrazem, dźwiękiem a odbiorcą. Obraz staje się nie tylko medium do „opowiadania”, ale także do „odczuwania” i „doświadczenia”. Dźwięk zaś, zwłaszcza w formach takich jak pejzaże dźwiękowe (*soundscapes*), nagrania terenowe (*field recordings*) czy elementy muzyki eksperymentalnej, pełni funkcję emocjonalnego katalizatora. W praktyce arteterapeutycznej może to oznaczać pracę z formami otwartymi, w których uczestnik tworzy złożone, często abstrakcyjne kompozycje dźwiękowo-wizualne jako ekspresję swoich myśli i emocji. Daje to dużą wolność interpretacyjną i pozwala osobom z trudnościami w komunikacji werbalnej na swobodniejsze wyrażanie siebie.

Choć eksperymentalne podejścia są powszechnie obecne w świecie sztuki współczesnej, ich zastosowanie w arteterapii dopiero czeka na pełniejsze opracowanie. To przestrzeń, która wymaga dalszych badań i eksploracji potencjału wspomnianych form w procesie terapeutycznym zarówno na poziomie teoretycznym, jak i praktycznym.

Ograniczenia w stosowaniu form audiowizualnych w arteterapii

Zastosowanie form audiowizualnych w działaniach arteterapeutycznych wiąże się z pewnymi ograniczeniami i uwarunkowaniami. Odnoszą się one do czynników osobowych, a także pozaosobowych. Pierwsze z nich wynikają z wszelkich aspektów określających

oraz charakteryzujących odbiorcę i twórcę dzieła w filmoterapii, jak również terapeutę, natomiast kolejne koncentrują się głównie na materialnych warunkach i okolicznościach projekcji filmu.

Do czynników osobowych obejmujących uczestników zajęć można zaliczyć między innymi: poziom rozwoju emocjonalnego i poznawczego, kompetencje kulturowe i medialne, zdolności percepcyjne, wrażliwość na bodźce audiowizualne, doświadczenia życiowe czy poziom gotowości do pracy terapeutycznej. Równie ważne są cechy samego terapeuty, takie jak: jego merytoryczne przygotowanie, świadomość oddziaływania środków audiowizualnych na odbiorcę, umiejętność prowadzenia procesu arteterapii oraz adekwatnego doboru materiałów audiowizualnych.

Czynniki pozaosobowe dotyczą głównie kontekstu, w jakim odbywa się projekcja materiałów audiowizualnych lub działania twórcze. Wymagają one odpowiednich warunków technicznych (dostęp do sprzętu rejestrującego materiał audiowizualny oraz umożliwiającego dalszą pracę nad nim, przestrzeń umożliwiająca skupienie), a także czasu i organizacji. Kluczowe znaczenie ma także dostępność odpowiednich materiałów filmowych, uwzględniających potrzeby i możliwości danej grupy lub indywidualnego uczestnika. Nie bez znaczenia pozostają kwestie prawne (licencje, prawa autorskie³) czy etyczne – szczególnie przy pracy z materiałami o silnym ładunku emocjonalnym. Wszystkie te elementy muszą zostać starannie przeanalizowane, aby arteterapia z wykorzystaniem form audiowizualnych była skuteczna, bezpieczna i dostosowana do indywidualnych potrzeb uczestników.

Wyniki analizy naukowej – kierunki dalszych badań

Z uwagi na dynamiczny rozwój technologii i rosnącą obecność w życiu codziennym audiowizualnych form komunikacji wskazane jest pogłębienie interdyscyplinarnych badań nad ich zastosowaniem w arteterapii. Przede wszystkim potrzeba empirycznych analiz skuteczności poszczególnych form audiowizualnych w różnych kontekstach terapeutycznych. Wymaga to opracowania i ujednolicenia narzędzi metodologicznych umożliwiających porównywanie wyników badań i ich replikację. Istotne jest również zbadanie potencjału mniej eksplorowanych form audiowizualnych (takich jak wideoklipy, vlogi, filmy eksperymentalne czy formy interaktywne), które mogą odpowiadać na potrzeby młodszych pokoleń, wychowanych w kulturze cyfrowej. Autor tekstu zauważa także poważne braki w programach nauczania arteterapii w Polsce w kontekście wykorzystania form audiowizualnych w terapii zarówno w ramach kursów kwalifikacyjnych, studiów podyplomowych, jak i studiów akademickich I i II stopnia. Z pewnością przygotowanie

³ Film stanowi rodzaj sztuki, którego gotowe dzieła są chronione przez ustanowione w danym kraju przepisy prawne. W Polsce reguluje je Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz. U. z 1994 r., nr 24, poz. 83). Wykorzystywane podczas filmoterapii utwory wizualne i audiowizualne, niebędące efektem twórczych działań osoby korzystającej z tego rodzaju terapii, są przedmiotem prawa autorskiego.

specjalistycznych programów kształcenia dla terapeutów w zakresie kompetencji medialnych zaowocowałoby szerszym zainteresowaniem zbadania oraz wykorzystania form audiowizualnych w arteterapii.

Wnioski

Włączenie form audiowizualnych do praktyki arteterapeutycznej otwiera nowe możliwości wspierania procesów rozwojowych i leczniczych. Kontakt z dziełem filmowym czy twórczość audiowizualna stanowią nie tylko narzędzia wyrazu, lecz także narzędzia pogłębiania refleksji, doświadczania różnorodnych mechanizmów wpływu i generowania emocji. Ich multisensoryczny, immersyjny charakter sprzyja pełniejszemu przeżywaniu emocji i może wspomagać osoby z trudnościami w komunikacji werbalnej podczas procesu terapeutycznego. Jednak potencjał ten wymaga odpowiedzialnego i świadomego wykorzystania zarówno w kontekście etycznym, jak i metodycznym. Zastosowanie nowych mediów w arteterapii wiąże się z koniecznością stworzenia nowoczesnych ram działania, uwzględniających zmiany kulturowe i technologiczne. Artykuł potwierdza, że formy audiowizualne mogą skutecznie wzbogacić praktyki terapeutyczne pod warunkiem odpowiedniego przygotowania specjalistów i dalszego rozwijania wiedzy w tym obszarze.

BIBLIOGRAFIA

- Berg-Cross, L., Jennings, P. i Baruch, R. (1990). Cinematherapy. Theory and application. *Psychotherapy in Private Practice*, 8(1), 135–156. https://doi.org/10.1300/J294v08n01_15
- Brol, M. (2014). Psychologia i film. W: M. Brol i A. Skorupa (red.), *Psychologiczna praca z filmem* (s. 13–41). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Carroll, N. (1990). *The philosophy of horror: Or, paradoxes of the heart*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203361894>
- Chmielnicka-Plaskota, A. i Florczykiewicz, J. (2020). Nowe media w arteterapii. *Szkoła Specjalna*, 81(1), 54–66. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.9510>
- Haltorf, J.M. (1985). Kinoterapia – przeżyjmy katastrofę. *Kino*, 9, 24–26.
- Harland, M. i Szymczyk, B. (2018). Filmoterapia – czyli rozwojowy i terapeutyczny wpływ filmu na emocje. W: A. Skorupa, M. Brol i P. Paczyńska-Jasińska (red.), *Na tropach psychologii w filmie. Część 2: Film w terapii i rozwoju* (s. 91–109). Difin.
- Józefowski, E. (2012). *Arteterapia w sztuce i edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Konieczna, E. (2003). *Arteterapia w teorii i praktyce*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kozubek, M. (2016). *Filmoterapia. Teoria i praktyka*. Słowo/Obraz Terytoria.
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. The MIT Press.
- Mekhakyan, A., Szulc, A. i Imielski, W. (2018). Film jako narzędzie psychoterapeutyczne. Wybrane problemy filmoterapii. *Psychiatria*, 15(3), 127–134.
- Moreno, J.L. (1944). Psychodrama and therapeutic motion pictures. *Sociometry*, 7(2), s. 230–244. <https://doi.org/10.2307/2785414>

- Mytnik-Daniluk, J. (2019). Film therapy – the creative use of film art in practice. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura*, 11(4), 47–62. <https://doi.org/10.24917/20837275.11.4.4>
- Pisarek, J. i Francuz, P. (2007). Poznawcze i emocjonalne zaangażowanie widza w film fabularny w zależności od typu bohatera. W: P. Francuz (red.). *Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej* (s. 165–188). Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
- Regiewicz, A. (2012). Audiowizualność wobec nowych mediów. W: A. Regiewicz i J. Warońska (red.), *Widowskowość i audiowizualność w dobie ponowoczesności* (s. 19–34). Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza.
- Skorupa, A., Brol, M. i Paczyńska-Jasińska, P. (red.). (2018a). *Na tropach psychologii w filmie. Część 1: Film w edukacji i profilaktyce*. Difin.
- Skorupa, A., Brol, M. i Paczyńska-Jasińska, P. (red.). (2018b). *Na tropach psychologii w filmie. Część 2: Film w terapii i rozwoju*. Difin.
- Tyburska, A. (2002). *Film w odbiorze nieletnich sprawców czynów karalnych*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Policji.
- Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz. U. z 1994 r., nr 24, poz. 83).
- Zawojski, P. (2018). *Cyberkultura. Syntopia sztuki, nauki i technologii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



***Potencjały i pułapki związane z wykorzystaniem
mediów cyfrowych do tworzenia sztuki w bezpośrednich
sesjach arteterapii***

***Potentials and Pitfalls in Using Digital Media to Create Art
in Face-to-Face Art Therapy Sessions***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: To present the use of digital technology as a medium for creating art in the process of art therapy, thus indicating the possibility of expanding the set of existing therapeutic tools.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: What concerns related to the adaptation of digital technology are observed in art therapy practice, and what are the potential benefits, especially in the context of visual therapy? In order to explore this issue, the method of scientific literature analysis and empirical research were used.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The argument outlines the changes taking place in the field of art therapy that result from the development of digital technology, which is becoming a new therapeutic modality. The analysis indicates both the potential benefits and challenges related to its use in the therapeutic context.

RESEARCH RESULTS: The complexity and ambiguity of the digital art therapy process are shown, and the need for in-depth empirical research on the implications of creative therapy using digital art-making is emphasized.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The use of digital media in art therapy requires not only knowledge of technology, but also an ethical and professional approach – both in working with clients and in training art therapists in digital competence.

→ **KEYWORDS:** **DIGITAL MEDIA IN ART THERAPY, DIGITAL ART MAKING,
ART THERAPY, CREATIVITY, CREATIVE EXPERIENCE**

Sugerowane cytowanie: Stefańska, A. (2025). Potencjały i pułapki związane z wykorzystaniem mediów cyfrowych do tworzenia sztuki w bezpośrednich sesjach arteterapii. *Horyzonty Wychowania*, 24(71), 81–90. <https://doi.org/10.35765/hw.2025.2471.09>

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Przedstawienie wykorzystania technologii cyfrowej jako medium do tworzenia sztuki w procesie arteterapii ze wskazaniem na możliwość poszerzenia zestawu istniejących narzędzi terapeutycznych.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Jakie w praktyce arteterapii dostrzega się obawy związane z adaptacją technologii cyfrowej i jakie potencjalne korzyści, szczególnie w kontekście terapii wizualnej? W celu zgłębienia tego zagadnienia zastosowano metodę analizy literatury naukowej oraz badań empirycznych.

PROCES WYWODU: Wywód nakreśla zmiany dokonujące się w obszarze arteterapii pod wpływem rozwoju technologii cyfrowej, która staje się nową modalnością terapeutyczną. W toku analizy wskazano zarówno potencjalne korzyści, jak i wyzwania związane z jej zastosowaniem w kontekście terapeutycznym.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Ukazano złożoność i niejednoznaczność procesu arteterapii cyfrowej, a także podkreślono potrzebę pogłębionych badań empirycznych nad implikacjami terapii kreatywnej z wykorzystaniem cyfrowego tworzenia sztuki.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wykorzystanie mediów cyfrowych w arteterapii wymaga nie tylko znajomości technologii, ale także etycznego i profesjonalnego podejścia zarówno w pracy z klientami, jak i w szkoleniu arteterapeutów w zakresie kompetencji cyfrowych.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** MEDIA CYFROWE W ARTETERAPII, TWORZENIE SZTUKI CYFROWEJ, TERAPIA SZTUKĄ, KREATYWNOŚĆ, DOŚWIADCZENIE TWÓRCZE

Wstęp

Coraz częściej naukowcy i praktycy opowiadają się za zwiększonymi wysiłkami na rzecz udoskonalenia procedur komunikacyjnych i opracowania nowych modeli terapeutycznych. Rosnące zainteresowanie zastosowaniami technologii cyfrowej w praktyce arteterapii jest tego doskonałym przykładem. Niewątpliwie bardzo intrygującym wyzwaniem jest zaistnienie technologii cyfrowej w przestrzeni wirtualnej, szerzej w techno-cyfrowej kulturze i pytanie, w jaki sposób może ona być wykorzystywana jako realne kreatywne i komunikacyjne medium artystyczne. Zastosowanie mediów i aplikacji cyfrowych wprowadza dziś do arteterapii zupełnie inne modalności o potencjalnie głębokim wpływie na praktykę. Dotyczą one nie tylko nowych możliwości adaptacji i rozszerzenia zestawu narzędzi terapeutycznych czy zwiększonego pola dla wykorzystania technologii cyfrowej w praktykach społecznych i klinicznych arteterapii, ale obejmują również problem samego tworzenia sztuki cyfrowej. Należy je niewątpliwie bardzo starannie rozważać,

rozpoczynając od ograniczeń i wyzwań natury klinicznej, kierując uwagę na kwestie sfery pragmatycznej i wątpliwości natury etycznej.

Terapia przez sztukę jest dziedziną, która ciągle się rozwija. Oferowane przez technologię narzędzia, choć nie zastępują materiałów używanych tradycyjnie podczas sesji arte, wzbogacają je, oferując innowacyjne sposoby wyrażania siebie, co zmienia sposób podchodzenia do procesu terapeutycznego. Media cyfrowe w arteterapii „to wykorzystanie i adaptacja kompleksowych technologii komputerowych do form sztuki, procesów terapeutycznych i ich łączności” (Carlton, 2014a, s. 12). Wykorzystywanie cyfrowych narzędzi i technologii w terapii przez sztukę jest często określane także terminem „cyfrowa arteterapia”. Postrzega się ją jako inne medium kreacji, tworzącej nowe formy ekspresji. Ponieważ jest narzędziem, którego można używać samodzielnie lub w połączeniu z innymi materiałami, rośnie możliwość innego jeszcze sposobu wspierania kreatywności i pozycji klientów. Obserwowany przez badaczy znaczny przyrost stosowania różnych aplikacji do działań twórczych i montażu prac czy używanie tabletów graficznych wskazuje na ich potencjalne korzyści w arteterapii i dowodzi, jak szybko obniża się w tym względzie niepokój klientów (Diggs i in., 2015). Bez wątpienia coraz częściej pojawiać się będzie w arteterapii obraz cyfrowy (Malchiodi, 2018) i ze względu na unikalne cechy wirtualnej rzeczywistości będzie ona poszerzać swoje terapeutyczne potencjały. Należy jednak pamiętać, że zakres wykorzystania i akceptacji sztuki cyfrowej w obszarze interwencji terapeutycznych potrzebuje ciągle bardzo mocnego rozpoznania – począwszy od sensorycznych właściwości mediów cyfrowych i ich skutków w praktyce, po identyfikację i wykorzystanie technologii odpowiednich pod względem potrzeb rozwojowym uczestnika.

Wokół początków korzystania z technologii cyfrowej w arteterapii

Arteterapia wkroczyła do świata cyfrowego pod koniec lat 90. XX wieku, jednak badania w tym obszarze nie zostały dotąd usystematyzowane jako w pełni dostępne narzędzie interwencji klinicznej. Stosunkowo niewiele wiedziano na temat terapeutycznego i ekspresyjnego wykorzystania sztuki cyfrowej, co argumentowano tym, że proces wdrażania mediów cyfrowych w arteterapii jest powolny (Carlton, 2014a; Choe, 2014). Cathy Malchiodi (2009) zwraca uwagę na początkowe wahania, które dotyczyły nie tylko aspektów technicznych, ale również tego, czy cyfrowe media mogą wspierać autentyczny proces wyrażania emocji i budowania relacji terapeutycznej. Sugerowano, że terapeuci sztuki mogą być bardziej konserwatywni i niepewni w korzystaniu z mediów cyfrowych niż ich klienci (Carlton, 2014b). Niekorzystne spojrzenie na cyfrowe tworzenie sztuki w procesie arte kończono zazwyczaj pytaniem: Czy sztuka cyfrowa jest w ogóle prawdziwą sztuką? Twierdzono, że zapewnia jedynie niewielką wartość dodaną w porównaniu z tradycyjnymi mediami (Orr, 2012). Uważano też, że terapeuci doświadczają

[...] konfliktu między chęcią promowania arteterapii i angażowania się w technologię a chęcią pozostania wiernym korzeniom tej dziedziny, tkwiącym w tradycyjnych metodach komunikacji i mediach artystycznych (Asawa, 2009, s. 58).

Nancy S. Choe pisze z kolei, że choć początkowo terapeuci mieli większe oczekiwania wobec materiałów cyfrowych niż tradycyjnych,

[...] to jednak dzięki większemu docenieniu unikalnych cech technologii sztuki mediów cyfrowych terapeuci sztuki mogą nie tylko ułatwić znaczący proces terapeutyczny, ale także poszerzać i wykorzystywać swoje materiały, media i praktyki (2016, s. 65).

Podobnie Shaun McNiff (2018) uznaje, że rozwój technologii może oferować ekscytujące możliwości dla arteterapii, w tym animację, fotografię terapeutyczną oraz korzystanie z aplikacji i gier. Jak dotąd liczba badań dotyczących konsekwencji korzystania z mediów cyfrowych w opiece nad klientem, w tym w praktykach terapeutycznych, pozostaje niewystarczająca (Kapitan, 2007). Mimo ograniczonej bazy empirycznej coraz częściej dostrzega się celowość włączania sztuki cyfrowej do procesu terapeutycznego – szczególnie w pracy z osobami, dla których tradycyjne formy ekspresji bywają niedostępne lub niewystarczające. Niemniej jednak takie wykorzystanie technologii może w pewnym stopniu ograniczać twórczą aktywność uczestnika. Zamiast rozwijać szeroko pojętą kreatywność, uczestnik terapii skupia się głównie na doskonaleniu umiejętności cyfrowych, co może osłabiać głęboki proces zmiany. Dlatego też choć media cyfrowe mogą stanowić cenne wsparcie w komunikacji, w sesji arteterapeutycznej nie zawsze będą w stanie zastąpić pełne, osobiste doświadczenie twórcze.

Autorzy podręcznika terapii sztuką i technologii cyfrowej *The Handbook of Art Therapy and Digital Technology* (2018), wydanego pod redakcją C. Malchiodi, zachęcają, aby w terapii przez sztuki ekspresyjne integrować sztukę cyfrową z pracą z klientami. Warto wspomnieć, że cechą prymarną terapii kreatywnej (ekspresyjnej) jest wsparcie uczestnika w odkrywaniu swojego wewnętrznego świata poprzez obrazy, dźwięki, wyobraźnię, *storytelling*, taniec, muzykę, poezję, ruch czy sztuki wizualne. Ten proces, jak podkreśla Malchiodi, „zachęca klientów do samopoznania (*self-exploration*), ale terapie ekspresyjne skłaniają także do samoekspresji (*self-expression*) przez wybrane media jako głównej części procesu terapeutycznego” (2005, s. 9). Technologia komputerowa uzupełniająca proces arte o swoiste eksperymenty z rozszerzoną rzeczywistością, może być interesująca, kiedy prowadzone jest rejestrowanie kolejnych etapów rozwoju powstającego dzieła klienta. Wyniki tego rodzaju analiz służyć mogą poszerzaniu się zasięgu oddziaływań o nowe kanały komunikacji i w ten sposób otwierać uczestnikom granice ich doświadczenia estetycznego, ich artystycznej kreatywności czy percepcji. Rozpoznawanie podstawowych, kwalifikujących cech i właściwości aplikacji artystycznej, które odpowiadałyby potrzebom uczestników sesji arteterapii, chociażby w zakresie wyrażania silnych emocji, w tym niepokoju, gniewu czy frustracji, potrzebuje krytycznego oglądu wyzwań z tym związanych. Tak samo jak rozważania dotyczące zwiększania korzyści i minimalizowania ryzyka, jakie technologia stwarza na wczesnym etapie

procesu jej wdrażania. Wpływ mediów cyfrowych na metody pracy i przebieg sesji arteterapii wymaga zdecydowanie aktywnego podejmowania szeroko zakrojonych dyskusji, by określić, co można zaktualizować, zmodernizować lub przeformułować, aby arteterapia cyfrowa mogła w pełni sprostać obecnym i przyszłym potrzebom klienta jako metoda wspomagania rozwoju oraz interwencji klinicznej. Dla oceny przydatności urządzeń cyfrowych w terapii przez sztukę zdefiniowano trzy cechy aplikacji artystycznych najbardziej cenionych przez arteterapeutów:

- łatwość obsługi i intuicyjność w użyciu,
- prostota, czyli nieskomplikowane funkcje oraz
- responsywność, czyli natychmiastowe reagowanie na bodźce zmysłowe, takie jak prędkość i nacisk (Choe, 2014, s. 151).

Pozytywy sztuki cyfrowej i rzeczywistości wirtualnej

Zdecydowanie można zauważyć wzrost częstotliwości wykorzystywania mediów cyfrowych w praktyce arteterapii. Niejedni, pracując z fantazją, symbolem i metaforą, dostrzegają unikalną perspektywę wpływu technologii na proces terapeutyczny i doświadczenia emocjonalne, inni natomiast terapeuci są bardziej konserwatywni i niepewni. Pewne jest, że trójwymiarowe instalacje artystyczne mogą być wykorzystane do stymulowania mobilności, ponownej prezentacji oraz przewidywalnej i nieprzewidywalnej zabawy. Takie instalacje mogą również pełnić funkcję kompleksowego narzędzia terapeutycznego. Aparat staje się wówczas pędzlem, film płótnem, światło pigmentem, a tworzący podmiot staje się artystą przechodzącym na zupełnie nowy poziom ekspresji. Efektem końcowym jest dzieło o walorach artystycznych. Uczestnik, chociaż nie ma fizycznie kontaktu z tworzonym obiektem (malarstwo), z jego ciężarem, intensywnością, fakturą, wilgotnością, rzeczywistym rozmiarem czy zapachem, to zostaje niejako zanurzony w malarskim lub filmowym świecie wirtualnym. Proste i pozbawione bałaganu cyfrowe płótno jest niekiedy bardziej doceniane, kiedy tworzenie odbywa się w wolnym od różnych tekstur środowisku. Dotyczy to terapii wizualnej osób, które najbardziej reagują na bodziec przy pomocy inteligencji wizualnej i/lub przestrzennej, jak w przypadku osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Tworzenie sztuki cyfrowej, jak się twierdzi, przyczynia się do przejrzystości i realizmu w sztuce dzieci autystycznych (Parsons i Cobb, 2011).

Wykorzystanie wirtualnej rzeczywistości (VR) jako „medium, które rzuca wyzwanie tradycyjnym prawom świata fizycznego materiałów” (Kaimal i in., 2020, s. 17), umożliwia tworzenie nieoczekiwanych, niestandardowych przestrzeni twórczych. Otwiera to przed uczestnikami nowe formy ekspresji artystycznej, które nie są dostępne w świecie materialnym, poszerzając zakres doświadczeń estetycznych i terapeutycznych. Jednak by osiągać w tym procesie zdrowotwórcze skutki, co jest centralnym celem naprawy emocjonalnej, musi nastąpić uświadomienie sobie własnego fizycznego bytu za pomocą zmysłów, akceptacji tego, co fizycznie odczuwamy i czujemy w danej chwili.

Osoby unikające doświadczenia somatycznego, nadwrażliwe na różnorodne impulsy z otoczenia mogą wchodzić w interakcje nawet bardziej efektywnie z urządzeniami cyfrowymi niż z tradycyjnymi materiałami artystycznymi. Łatwiej dla uczestników z nadwrażliwością węchową i dotykową utrzymać się przez czas dłuższy w przeżywanym doświadczeniu, kiedy korzystają z różnych ruchomych naklejek i jednocześnie tekstu, ukazując i wyrażając swoje emocje i osobiste doświadczenia w formie stop-klatek w animacji filmowej. Uważa się, że osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, obniżoną odpornością, depresją lub ograniczoną sprawnością ruchową – przy odpowiednim wsparciu terapeuty – potrafią skutecznie wykorzystywać określone media w procesie terapeutycznym (Alberska, 2016). Tablety graficzne oferują dostęp do niemal nieskończonych kombinacji tekstur i narzędzi, co może zachęcić nawet tych uczestników, którzy zbyt krytycznie oceniają swoje zdolności twórcze lub czują się onieśmieleni swobodą i zabawowym charakterem sesji. Ważnym atutem jest działanie bez martwienia się o zniszczenie dzieła, bo zawsze można wrócić do wcześniej zapisanego pliku, zajmując się eksperymentowaniem bez obawy popełnienia błędów. Prawdopodobieństwo udanych doświadczeń artystycznych i śmiałego wyrażania osobistych doznań z tym związanych rośnie dzięki możliwości ekspresji Nielimitowanej przez naturalne prawa fizyczne. Dlatego sztuka cyfrowa jest idealna w sytuacjach, w których materiały i przestrzeń są ograniczone lub dotykowe aspekty materiału są dla uczestnika w rzeczywistej przestrzeni nazbyt niewygodne. Dobrym przykładem jest arteterapia realizowana w celu kompensacji wyzwań fizycznych i emocjonalnych przy wymaganiu sterylnego środowiska, np. podczas tworzenia sztuki z dziećmi hospitalizowanymi. W badaniach Anny Zubali, Nikoli Kennell i Simona Hacketta (2021) podkreślano walor, jakim jest zapewnienie bezpieczeństwa podczas wykorzystania mediów cyfrowych, bo odbywa się ono w środowisku wolnym od bałaganu. Niestety wykorzystanie technologii, które nie łączą się z większym bałaganem, może skutkować utratą niektórych korzyści terapeutycznych, bowiem arteterapeuci od początku uznali za defekt w arteterapii brak tekstury, bałaganu, dotyku i zapachu (Choe, 2014).

Obawy i wyzwania

Rozwijanie sesji arteterapeutycznych z uwzględnieniem najnowszych rozszerzeń związanych z dynamiką cyfrową stanowi pilne wyzwanie dla terapii przez sztukę (Kapitan, 2007). Ze względu na głębokie implikacje dla przyszłego wykorzystania mediów cyfrowych podkreśla się znaczenie kulturowych zmian zachodzących w obrębie tych mediów. Postrzeganie arteterapii cyfrowej z jednej strony odnosi się do rosnącego zainteresowania możliwościami, jakie niesie technologia komputerowa, z drugiej do postulowanej ostrożności i dalekowzroczności przy jej wdrażaniu, co wydaje się odpowiednim podejściem do czegoś, czego jeszcze w pełni nie rozpoznaliśmy. Jak twierdzi Nancy S. Choe, media sztuki cyfrowej, choć posiadają unikalne właściwości, wymagają uważnego wprowadzenia ograniczeń i zasad. Jest to szczególnie istotne, ponieważ obecnie dostępne aplikacje artystyczne nie zostały stworzone z myślą o zastosowaniu terapeutycznym.

W rezultacie brakuje im kluczowych funkcji klinicznych, które są niezbędne w kontekście arteterapii (2016, s. 65).

Obserwując i doceniając rolę mediów pozwalających na wyrażanie bogatych treści symbolicznych, Brian D. Austin stawia jednakowoż pytanie,

[...] czy zawód zaakceptuje i stanie się w pełni biegły w używaniu komputera jako prawdziwego kreatywnego i terapeutycznego medium. Czy ograniczymy się do naszej cennej, ale ograniczonej roli krytycznych obserwatorów w warunkach klinicznych, czy też będziemy aktywnie przyczyniać się do ekscytujących innowacji technologicznych, które zmieniają kreatywny krajobraz (2009, s. 85).

Etyczne i świadome wykorzystywanie komputerowej technologii w sesji arte wymaga równoważenia możliwości technicznych z zasadami i celami terapii oraz przewidywania możliwych skutków ich wpływu na uczestnika i dalszych potencjalnych skutków (Alders i in., 2011). Braki w tym zakresie mogą z pewnością zmienić interakcję terapeuty z klientem i przewartościować komunikację między nimi. Oczywiście staje się konieczność specjalistycznego kształcenia i pogłębiania umiejętności arteterapeutów związanych z obsługą mediów cyfrowych, w tym aktualizowania wiedzy o procedurach i urządzeniach technologicznych wykorzystywanych w praktyce arteterapii (Orr, 2006, 2012; Choe, 2014). Wymaga to rzetelnego przeglądu propozycji programistów dotyczących projektów komputerowych, które niejednokrotnie stanowią jedynie zestaw z góry określonych aplikacji, chociaż mających tendencję do standaryzowania praktyki arteterapeutycznej (Gussak i Nyce, 1999). W związku z tym zachowanie równowagi między wykorzystywaniem nowych narzędzi a dbałością o indywidualny charakter terapii jest kluczowe dla utrzymania autentyczności i efektywności arteterapii.

Irit Hacmun, Dafne Regev i Roy Salomon (2018) określili kreatywne wykorzystanie immersyjnych środowisk opartych na wirtualnej rzeczywistości jako wyimaginowane doświadczenie nierzeczywistości, które może stanowić źródło uzdrowienia i wsparcia. Oderwanie się od świata rzeczywistego przez uczestników, którzy nie potrafią w pełni wykorzystać dostępnych opcji terapeutycznych, wpływa na sposób, w jaki angażują się oni w przestrzeń cyfrową. Może to stanowić istotną informację diagnostyczną dla arteterapeuty, ale jednocześnie prowadzić do błędnych wniosków na temat ich funkcjonowania w świecie rzeczywistym. Pojawia się także pytanie, czy w sytuacji braku możliwości dokładnego monitorowania procesu twórczego oraz prowadzenia bezpośredniego dialogu na temat powstających dzieł korzystanie z mediów cyfrowych nie osłabia znaczenia i potencjału wewnętrznych zasobów uczestnika – elementów, które dotąd odgrywały kluczową rolę w tradycyjnym procesie terapeutycznym.

Dodatkowe obawy budzi brak specjalistycznego szkolenia arteterapeutów w zakresie korzystania z technologii cyfrowych oraz ich ograniczone doświadczenie z oprogramowaniem komputerowym. Badania dotyczące tego obszaru rozwijają się stosunkowo wolno, a zdobyta wiedza nie została jeszcze wystarczająco usystematyzowana, co utrudnia tworzenie spójnych standardów pracy z nowymi mediami w praktyce terapeutycznej (Zubala i in., 2021). Dlatego:

[...] edukacja w tym zakresie musi ponownie przeanalizować znaczenie, jakie ma ona dla współczesnych kontekstów techno-kulturowych, jak również dla światopoglądu i doświadczenia przybywających uczestników terapii (Malchiodi, 2018, s. 51).

Ponadto w tym obszarze obawy dotyczyć mogą również przygotowania klienta, konieczności zwiększenia nakładu wysiłku i czasu na jego szkolenie, co może potencjalnie utrudniać proces terapeutyczny oraz nawiązanie relacji terapeutycznej z prowadzącym i grupą. Wyzwania związane z cyfryzacją arteterapii wynikają między innymi z faktu, że – jak zauważyli David Gussak i James Nyce – „arteterapia jest eklektyczna i nie sprowadza się do jednego zestawu algorytmów” (1999, s. 194). Połączenie technologii cyfrowej z terapią przez sztukę wymaga nie tylko sprawnego poruszania się w środowisku cyfrowym, ale poruszania się w zgodności z zasadami arteterapii, integracji osiągnięć technologicznych z obowiązującymi standardami terapeutycznymi oraz opracowania szczegółowych wytycznych zarówno technologicznych, jak i etycznych.

Podsumowanie

Planowanie i realizacja zróżnicowanych wydarzeń cyfrowych dla określonych grup uczestników sesji arteterapeutycznych stanowi duże wyzwanie w kontekście dynamicznego rozwoju technologii. Wymaga to od terapeutów nie tylko kreatywności i elastyczności, lecz także systematycznego śledzenia nowych narzędzi i trendów, aby móc skutecznie dostosowywać je do indywidualnych potrzeb swoich podopiecznych. Z jednej strony szybki rozwój technologii daje ogromne możliwości, by tworzyć bardziej angażujące i innowacyjne sesje dostosowane do różnych grup wiekowych czy potrzeb, z drugiej zaś wymaga dużej wiedzy i umiejętności, aby wybrać odpowiednie narzędzia i zapewnić, że będą one wspierały proces terapeutyczny, a nie go utrudniały. Istnieją więc spolaryzowane opinie dotyczące wartości terapeutycznej oraz ryzyka włączania cyfrowych mediów do arteterapii. Stąd potrzeba znalezienia równowagi między postępem technologicznym a podstawowymi zasadami terapii przez sztukę. Badania nad wykorzystaniem sztuki cyfrowej rozwijają się, a obecnie rozszerzyły dialog o ankiety, grupy fokusowe, badania opisowe, obserwację uczestników indywidualnych i grupowych oraz badania fenomenologiczne.

Nie ulega wątpliwości, że sesje arteterapeutyczne będą coraz częściej wzbogacane o media cyfrowe, które zostaną zintegrowane z interakcjami międzyludzkimi oraz doświadczeniami zmysłowymi i emocjonalnymi. W związku z tym postulowane jest podjęcie refleksji nad złożonymi aspektami teoretycznymi i etycznymi związanymi z wykorzystaniem mediów cyfrowych, co powinno stanowić istotny element kształcenia przyszłych arteterapeutów (Orr, 2016). Jednak to, w jakim stopniu technologia cyfrowa okaże się skutecznym medium terapeutycznym, zależy przede wszystkim od reakcji klienta na tego rodzaju formę pomocy – od tego, czy umożliwi mu ona w bezpieczny sposób osiągnięcie pożądanej i uzasadnionej zmiany. Pobudzanie kreatywności i spontaniczności podczas

sesji arte wiąże się wszakże z prowokowaniem uczestników do rozwijania i wzmacniania ich twórczej natury.

BIBLIOGRAFIA

- Alberska, M. (2016). Wykorzystanie multimediów w pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną. W: A. Skoczek i A. Piestrzyńska (red.), *Nowoczesne technologie w pedagogice specjalnej* (s. 107–119). Wydawnictwo WAM.
- Alders, A., Beck, L., Allen, P.B. i Mosinski, B.B. (2011). Technology in art therapy: Ethical challenges. *Art Therapy*, 28(4), 165–170. <https://doi.org/10.1080/07421656.2011.622683>
- Asawa, P. (2009). Art therapists' emotional reactions to the demands of technology. *Art Therapy*, 26(2), 58–65. <https://doi.org/10.1080/07421656.2009.10129743>
- Austin, B. (2009). Renewing the debate: Digital technology in art therapy and the creative process. *Art Therapy*, 26(2), 83–85. <https://doi.org/10.1080/07421656.2009.10129745>
- Carlton, N.R. (2014a). Digital culture and art therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 41(1), 41–45. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.11.006>
- Carlton, N.R. (2014b). *Digital media use in art therapy*. Academia.edu. https://www.academia.edu/112510659/Digital_media_use_in_art_therapy
- Choe, N.S. (2014). An exploration of the qualities and features of art apps for art therapy. *Arts in Psychotherapy*, 41(2), 145–154. <https://doi.org/10.1016/J.AIP.2014.01.002>
- Choe, N.S. (2016). Utilizing digital tools and apps in art therapy sessions. W: R. Garner (red.), *Digital art therapy: Material, methods, and applications* (s. 54–66). Jessica Kingsley Publishers.
- Diggs, L.A., Lubas, M. i De Leo, G. (2015). Use of technology and software applications for therapeutic collage making. *International Journal of Art Therapy*, 20(1), 2–13. <https://doi.org/10.1080/17454832.2014.961493>
- Gussak, D. i Nyce, J. (1999). To bridge art therapy and computer technology: The visual toolbox. *Art Therapy*, 16(4), 194–196. <https://doi.org/10.1080/07421656.1999.10129478>
- Hacmun, I., Regev, D. i Salomon, R. (2018). The principles of art therapy in virtual reality. *Frontiers in Psychology*, 9, 2082. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2018.02082/full>
- Kaimal, G., Carroll-Haskins, K., Berberian, M., Dougherty, A., Carlton, N. i Ramakrishnan, A. (2020). Virtual reality in art therapy: A pilot qualitative study of the novel medium and implications for practice. *Art Therapy*, 37(1), 16–24. <https://doi.org/10.1080/07421656.2019.1659662>
- Kapitan, L. (2007). Will art therapy cross the digital culture divide? *Art Therapy*, 24(2), 50–51. <https://doi.org/10.1080/07421656.2007.10129591>
- Malchiodi, C. (2005). *Expressive therapies: History, theory, and practice*. The Guilford Press.
- Malchiodi, C. (2009). *Art therapy meets digital art and social multimedia*. Psychology Today. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/arts-and-health/200911/art-therapy-meets-digital-art-and-social-multimedia>
- Malchiodi, C. (2018). *The handbook of art therapy and digital technology*. Jessica Kingsley Publishers.
- McNiff, S. (2018). New media and their effects in art therapy. W: C.A. Malchiodi (red.), *The handbook of art therapy and digital technology* (s. 93–107). Jessica Kingsley Publishers.
- Orr, P. (2006). Technology training for future art therapists: Is there a need? *Art Therapy*, 23(4), 191–196. <https://doi.org/10.1080/07421656.2006.10129329>
- Orr, P. (2012). Technology use in art therapy practice: 2004 and 2011 comparison. *Arts Psychotherapy*, 39(4), 234–238. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.03.010>

- Orr, P. (2016). Art therapy and digital media. W: D.E. Gussak i M.L. Rosal (red.), *The Wiley handbook of art therapy* (s. 188–197). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118306543.ch19>
- Parsons, S. i Cobb, S.V. (2011). State-of-the-art of virtual reality technologies for children on the autism spectrum. *European Journal of Special Needs Education*, 26(3), 355–366. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.593831>
- Zubala, A., Kennell, N. i Hackett, S. (2021). Art therapy in the digital world: An integrative review of current practice and future directions. *Frontiers in Psychology*, 12, 595536. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.600070/full>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Ujarzmić lęk. Terapeutyczny potencjał ikonotekstów Tove Jansson

Taming Anxiety. The Therapeutic Potential of Tove Jansson's Iconotexts

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The goal of the study is to highlight the therapeutic potential of works by Tove Jansson's: the picturebook *Who Will Comfort Toftle?* and the final volume of the Moomin book series, *Moominvalley in November*.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem involves answering the question: What elements in the verbal-visual construction of the plot and in the characteristics of the main characters make these works interpreted as therapeutic? The method is content analysis based on Vladimir Propp's model of the fairy tale structure, references to psychological theories of fairy tales, and selected elements of Maria Nikolajeva's cognitive theory of iconotext.

THE PROCESS AND ARGUMENTATION: First, the analysed works were positioned on the map of Jansson's works. Then, the iconotext of the picturebook *Who Will Comfort Toftle?* was explored, assigning it functions from Propp's model and highlighting the significance of the graphic layer from a cognitive theory perspective. Next, the character of Toft was examined, considering the process of his empowerment. In the conclusion, the common traits of both characters were recapped from the perspective of their therapeutic impact.

RESEARCH RESULTS: The analysis shows that both characters share certain traits expressed through words and images, and the storyline fulfills selected fairy tale functions. The multi-layered meanings related to the aspect of therapy are more sophisticated in the case of Toft, what can be explained by the fact that he is the protagonist of the final part of the Moomin series, largely aimed at adults.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Jansson created masterful iconotexts, which are mindscapes of insecure and anxious characters undergoing a process of empowerment. At the same time, her work served as a form of self-art therapy for her. Her works are timeless and can still be used in bibliotherapeutic work with both children and adults.

→ **KEYWORDS:** TOVE JANSSON, ICONOTEXT, TOFT, TOFFLE, THERAPY

Sugerowane cytowanie: Dymel-Trzebiatowska, H. (2025). Ujarzmić lęk. Terapeutyczny potencjał ikonotekstów Tove Jansson. *Horyzonty Wychowania*, 24(71), 91–101. <https://doi.org/10.35765/hw.2025.2471.10>

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem badania jest wskazanie na terapeutyczny potencjał utworów Tove Jansson: książki obrazkowej *Kto pocieszy Maciupka?* oraz ostatniego tomu serii ilustrowanych książek o Muminkach: *Dolina Muminków w listopadzie*.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemem badawczym jest udzielenie odpowiedzi na pytanie: Jakie elementy w werbalno-wizualnej konstrukcji fabuły oraz w przedstawieniach głównych bohaterów sprawiają, że utwory te odczytywane są jako terapeutyczne? Metodą jest analiza treści na podstawie zaproponowanego przez Włodimira Proppa modelu struktury bajki magicznej, odniesienia do psychologicznych teorii baśni oraz wybranych elementów kognitywnej teorii ikonotekstu według Marii Nikolajewej.

PROCES WYWODU: Najpierw usytuowano analizowane utwory na mapie twórczości Jansson. Następnie poddano analizie ikonotekst książki obrazkowej *Kto pocieszy Maciupka?* z przypisaniem mu funkcji z modelu Proppa oraz wskazano na znaczenia graficznej warstwy utworu z perspektywy teorii kognitywnej. Potem przybliżono postać Tofta z uwzględnieniem procesu jego upodmiotowienia. W podsumowaniu ujęto wspólne cechy obu bohaterów z perspektywy ich terapeutycznego oddziaływania.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z przeprowadzonej analizy wynika, że obie postaci dzielą pewne wyrażone słowem i obrazem cechy, a fabuła spełnia wybrane funkcje bajki. Wielopoziomowe znaczenia związane z aspektem terapii są bardziej wyrafinowane w przypadku Tofta, co można wytłumaczyć tym, że jest bohaterem ostatniej, skierowanej w dużej mierze do dorosłych, części serii książek o Muminkach.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Jansson tworzyła mistrzowskie ikonoteksty, które są psychoobrazami niepewnych siebie i zalęknionych postaci przechodzących proces upodmiotowienia. Jednocześnie twórczość Jansson była swoistą autoarteterapią dla niej samej. Jej utwory są ponadczasowe i nadal mogą być wykorzystywane w biblioterapeutycznej pracy z dziećmi i dorosłymi.

→ **SŁOWA KLUCZE:** TOVE JANSSON, IKONOTEKST, TOFT, MACIUPEK, TERAPIA

Wstęp

Tove Jansson (1914–2001) to znana na świecie fińska malarka i pisarka, której popularność zdaje się wciąż przybierać na sile. Odczuwamy to wyraźnie dziś, gdy nierozłącznie kojarzone z jej nazwiskiem Muminki świętują osiemdziesiąte urodziny. Mija bowiem osiem dekad od roku 1945, w którym na fińskim rynku wydawniczym zagościła pierwsza część dziewięciotomowej serii: *Małe trolle i duża powódź*. Rocznicą ta jest celebrowana – zarówno w Skandynawii, jak w innych krajach – w formie konferencji, wystaw i licznych wydarzeń o charakterze popularnonaukowym¹. Sama artystka, która pisząc tę

¹ Część z nich opisana jest na stronach firmy Moomin Characters, posiadającej prawa autorskie do prac Jansson, np. <https://www.moomin.com/en/articles/events/>.

pierwszą książkę, uciekała w eskapistycznym odruchu od bolesnych doświadczeń wojny zimowej, nie przewidziała, że to właśnie z Doliną Muminków zwiąże się jej życie i że to owe niepozorne, podobne do hipopotamów trolle przyniosą jej ponadczasową sławę.

Polska to jeden z krajów, w których Muminki cieszą się popularnością², choć najprawdopodobniej częściej za sprawą animowanych filmów niż chronologicznej lektury wieloadresowej serii ilustrowanych książek. Dlatego Dolina kojarzona jest zazwyczaj z przyjaźnią, inkluzyjnością i gościnnością, czyli w skrócie z literacką arkadią adresowaną do młodszej grupy odbiorców, a nie dojrzewaniem czy kryzysem rodziny, czytelnym dla dorosłych odbiorców. Oczywiście obecne są w niej liczne zagrożenia – potopy, sztormy, wulkany, a nawet kometa. Jansson otwarcie mówiła, że jej zdaniem dzieci pociąga katastrofa związana z przygodą, ale nie ze spustoszeniem, zaś na końcu „bezpieczeństwo wróci, spokojne, ciepłe, ciekawe, równie kojące i odświeżone, jak cisza po burzy” (Jansson, 1978, s. 9).

Niemniej artystka nie bagatelizowała lęków dziecka, czego najlepszymi przykładami w jej twórczości są tytułowy bohater z książki obrazkowej *Kto pocieszy Maciupka?* oraz Homek Toft, czołowa postać ostatniego tomu serii *Dolina Muminków w listopadzie*³. Obaj na początku uosabiają introwertyczne, wyobcowane i załężnione dzieci, które można zaliczyć do szerszego grona stworzeń z Muminkowego uniwersum nazywanych „niewidzialnymi” (Dymel-Trzebiatowska, 2019, s. 60–72). Ich lęk wynika z odczuwania braku spowodowanego niezaspokojoną potrzebą bliskości, miłości i wsparcia. Zaspokojenie potrzeb psychicznych jest równie ważne jak zaspokojenie potrzeb fizjologicznych, a ich „deprowacja prowadzi do różnych patologii, uniemożliwia rozwój psychiczny” (Molicka, 2002, s. 13). Dlatego szukanie rozwiązań w terapii należy do kluczowych zadań opiekunów dzieci.

Rama teoretyczno-metodologiczna

Strukturalistyczna teoria bajek magicznych Proppa opiera się na pojęciu funkcji, definiowanej jako „postępowanie osoby działającej, określane z punktu widzenia jego znaczenia dla toku akcji” (Propp, 1976, s. 59). Pierwszą zasadą tego modelu jest założenie, że funkcje są stałymi elementami bajki; drugą, że ich liczba jest ograniczona i wynosi 31; trzecia natomiast stwierdza, że następstwo funkcji zawsze jest jednakowe. Bohaterowie realizujący daną funkcję mogą się różnić na wiele sposobów, np. wiekiem, płcią, pochodzeniem oraz atrybutami, co sprawia, że bajki są różnorodne. Niemniej owa konstelacja

² Syntetyczne i zarazem interesujące zestawienia faktów na ten temat prezentują w tym roku wpisy Moomin Characters: <https://www.moomin.com/en/blog/moomin-in-poland/#f01fea00>.

³ Pomimo że utwory te reprezentują różne gatunki – książkę obrazkową i powieść z ilustracjami – to korzystam w ich analizie z pojęcia ikonotekstu zgodnie z definicją, którą w zrewidowanej w stosunku do badań z 1982 roku wersji zaproponowała Kristin Hallberg (2022). Ikonotekst jako współistnienie tekstu werbalnego i wizualnego nie cechuje wyłącznie książek obrazkowych.

postaci obejmuje zaledwie siedem typów: łotra, dawcę, pomocnika, królową, postać wysyłającą bohatera np. na wyprawę, bohatera oraz fałszywego bohatera. Metoda Proppa skupia się na strukturze tekstu, zaś zgłębienie znaczeń i relacji świata wyobraźniowego z ludzką psychiką umożliwia uzupełniająca ją perspektywa psychologiczna.

Istnieje wiele badań wskazujących na szczególnie zwiążek bajki⁴ z psychiką ludzką. Jak pisał Bruno Bettelheim,

[...] baśnie ukazują swoją nieocenioną wartość, bo ofiarowują dziecku takie obszary wyobrażeń, których nie odkryłoby samo. A jeszcze ważniejsze wydaje się to, że forma i struktura baśni poddają dziecku obrazy, z których może korzystać, kształtując własne fantazje na jawie, przez co może też nadać lepszy kierunek swemu życiu (1985, s. 45).

Baśnie były też ważnym elementem badań „szkoły Junga”. Zdaniem Marie Louise von Franz dają wyraz procesom nieświadomości zbiorowej i są ważnym materiałem dla badań naukowych, ponieważ „przedstawiają archetypy w ich postaci najprostszej, najostrzejszej i najdokładniejszej. W tej czystej formie obrazy archetypowe są najlepszym sposobem zrozumienia procesów zachodzących w zbiorowej nieświadomości” (von Franz, 1987, s. 15).

Analizie zostanie poddany ikonotekst, czyli interakcja słów i ilustracji, i dlatego te dwie perspektywy badawcze zostaną uzupełnione o elementy teorii kognitywnej. Zakłada ona, że podczas omawiania ikonotekstu ważnym aspektem jest uwzględnienie czytania umysłu – umiejętności zrozumienia stanów psychicznych, uczuć, przekonań i wiedzy innych ludzi, którą dziecko zaczyna rozwijać już od 18. miesiąca życia. Inna istotna obserwacja głosi, że książka obrazkowa w szczególnie wysokim stopniu uczy empatii. Zdaniem Marii Nikolajewej (2014) gatunek ten cechuje emocjonalna ekfrazja⁵, rozumiana jako reprezentacja uczuć poprzez środki werbalne i wizualne.

Maciupek samotnik

Kto pocieszy Maciupka? to, jak pisze Boel Westin – biografka i ekspertka twórczości Jansson – historia o lęku, samotności, tęsknocie i miłości, o pragnieniu bycia widzianym i uczeniu się tego, by stać się widzianym (Westin, 1991, s. 66). Książka została opublikowana w Finlandii w roku 1960 rozpoczynającym dekadę, w której Jansson korzystała z psychoterapii, zainteresowała się psychologią i pracami Karen Horney. Jej przyszłe utwory zostaną zaludnione przez bohaterów, których profile nawiążą do etiologii nerwic zaprezentowanej właśnie w książkach niemieckiej psychoanalityczki

⁴ W *Słowniku literatury dziecięcej i młodzieżowej* terminy „bajka magiczna” i „baśń” traktowane są wymiennie (Tylicka i Leszczyński, 2002, s. 24, 31).

⁵ Ekfrazę Nikolajewa interpretuje jako reprezentowanie jednej formy sztuki środkami dostępnymi dla innej formy sztuki.

(Dymel-Trzebiatowska, 2019, s. 60–72). Jednak już wcześniej, tworząc ikonotekstową charakterystykę Maciupka, Jansson wykazała się wrażliwością wobec subtelności ludzkiej psychiki.

Co interesujące, tytułowy bohater ma swój pierwowzór w świecie rzeczywistym. Jak twierdziła sama pisarka,

[...] ta opowieść jest rezultatem listu pewnego dziecka, które podpisało się Maciupiek. Nie zna mnie pani – mówiło – ale jestem jednym z tych małych, drobnych, których się nie zauważa i nie zaprasza, i na których się nie patrzy podczas rozmowy. Boję się niemal wszystkiego (Westin, 2012, s. 324–325).

Artystka znalazła literacką odpowiedź na lęk, którą pocieszyła nie tylko owego chłopca, ale również rzesze innych „niewidzialnych”. Książkę, którą sama Jansson określiła eposem wierszem, Westin celnie podsumowuje: „Opowieść jest lekcją miłości, uczącą wyrażania siebie. Wersy o tym, aby odważyć się i przemówić, stały się terapeutycznymi klasykami” (2012, s. 322).

Ikonotekstowa fabuła w *Kto pocieszy Maciupka?* została zaprezentowana na 16 rozkładówkach, wśród których 12 pokrywa spadowa kolorowa ilustracja. W białych polach tekstowych znajduje się pisany w oryginale ręcznie, zamknięty w sylabotonicznej ramie dwunastowersowy poemat epicki. Nie spotkamy w nim rodziny Muminków, choć liczne elementy świata przedstawionego nawiązują do ich słynnej Doliny. W roku 1960 Jansson skończyła ośmioletnią żmudną pracę nad paskami komiksowymi i była zmęczona Muminkami. Dlatego utwór ten jest przykładem swoistej autoarteterapii, podczas której autorka tworząc, odreagowuje przemęczenie i stres. Chce wrócić do malarstwa, które przez pracę nad komiksami zeszło na dalszy plan. Dlatego tym razem opowiada głównie obrazami o zastraszonego Maciupku, który sam mieszkał w pustym domu i tak bardzo bał się ciemności, że pewnego ranka postanowił wyruszyć w świat. Na rozkładówkach śledzimy koleje jego wędrówki przez znajome czytelnikom Muminkowych książek krajo-brazy zaludnione przez równie znane postaci: Paszczaki, Filifionki, Mimbles... Maciupiek boi się ich, skrywa i milczy.

Maciupiek – bohater archetypiczny

Punktem zwrotnym w wędrówce Maciupka jest odnalezienie butelki z listem, w którym anonimowa Drobinka dzieli się strachem przed Buką, samotnością i prosi o pocieszenie. Bohater, który dostał pierwszy w życiu „list od dziewczyny”, czuje się nagle dzielny i szukając Drobinki, zagaduje mieszkańców Doliny, którzy w końcu go dostrzegają. Co więcej, staje do walki z Buką, którą gryzie w ogon, czego świadkiem jest Drobinka. Po między nieśmiałą Drobinką a nieśmiałym Maciupkiem rozkwita uczucie i para udaje się w podróż morską, o której zawsze marzyła.

Tekst książki rozpoczyna w oryginale fraza typowa dla bajek ludowych, której funkcjonalnym, polskim odpowiednikiem jest „Dawno, dawno temu...” lub „Za górami, za

lasami...". Z kolei na ostatniej stronie Jansson zamyka historię słowami „żyli długo i szczęśliwie”. Te werbalne sygnały zachęcają do zbadania tekstu z perspektywy modelu analizy bajki autorstwa Proppa⁶.

Wstęp historii cechuje typowy dla bajek brak, który w tym przypadku ma naturę psychologiczną: Maciupkowi brakuje pewności siebie, odwagi, towarzystwa i miłości. Już na samym początku realizuje pierwszą funkcję, odejście (e)⁷, w jednym z jej najczęstszych wariantów – odejścia do lasu. Kolejnych sześciu funkcji, które stanowią tzw. baśń przygotowawczą nie znajdziemy w tym utworze, ale ósma – szkoderstwo (A) jest wyraźnie obecna. Przybiera ona postać niezadowolnienia, które Maciupek odczuwa w świecie, do którego wkroczył. Funkcja dziewiąta oznacza, że bohater dowiaduje się o nieszczęściu i ktoś, tu Drobinka, zgłasza się do niego z prośbą o pomoc (B). Widzimy też wyraźnie funkcję dziesiątą, gdy Maciupek decyduje się na przeciwdziałanie szkoderstwu (C) oraz jedenastą, która oznacza wyprawę (↑). Są to istotne funkcje, ponieważ, jak pisze Propp, „Elementy A B C ↑ stanowią zawiązanie bajki. Dalej mamy już właściwy tok akcji” (1986, s. 212).

Mały protagonista nie wchodzi, zgodnie ze schematem, w posiadanie magicznego przedmiotu, który ułatwi mu walkę z łotrem, ponieważ musi znaleźć siłę we własnych zasobach psychicznych. Realizując funkcję szesnastą (B), gdy „Bohater i przeciwnik przystępują do bezpośredniej walki” (Propp, 1986, s. 213), Maciupek staje twarzą w twarz z potężną Buką i wbija zęby w jej zimny ogon. Następnie zgodnie z funkcją 18 (TI) odnosi zwycięstwo, gdy „Buka tak się zdziwiła, że uciekła z wrzaskiem” (Jansson, 1980). Początkowa szkoda ulega tym samym likwidacji (funkcja nr 19, Л).

Funkcja dwudziesta to powrót bohatera (↓), co w przypadku Maciupka oznacza odnalezienie domu, który stworzyli z Drobinką. W tej skondensowanej narracyjnie bajce brakuje kolejnych funkcji o prześladowaniu bohatera, ale historię wieńczy wyraźnie zaznaczona ostatnia 31., określana weselem (S), które w utworze dla dzieci przybiera postać festynu. Choć sekwencja bajkowych funkcji w książce Jansson nie jest długa [e A B C ↑ B TI Л ↓ S], to zawiera wszystkie elementy, które są kluczowe dla klasycznej bajki. Większość z nich oddana jest słowem i pozostającym do niego w symetrycznej relacji obrazem. Są jednak drobne wyjątki od tej reguły, np. informacja o odejściu (e) do lasu nie jest przekazana w tekście, lecz na ilustracji przedstawiającej oniryczny leśny krajobraz. Bohaterowie, podobnie jak funkcje, zostali w tym krótkim utworze zredukowani, ale obecne są trzy, kluczowe dla przebiegu bajkowej akcji: bohater – Maciupek, łotr – Buka i królewna – Drobinka.

Ilustracje w tym utworze wraz ze słowami płynnie snują historię, wzajemnie się uzupełniając i wzmacniając terapeutyczne przesłanie. Odosobnienie bohatera oddane jest na nich na kilka sposobów: poprzez proporcje – jest najmniejszy w porównaniu z otaczającymi go postaciami, miejsce usytuowania – zwykle w rogu ilustracji, charakterystykę

⁶ Na fakt, że utwór przypomina strukturą tradycyjną bajkę zwrócono już wcześniej uwagę (Käreland i Werkmäster 1994, s. 53), również w podobnym tonie analizowano go jako poemat heroiczny (Takle i Rustad, 2021). Nigdy dotąd nie poświęcono mu jednak uwagi z perspektywy biblioterapii.

⁷ Aby łatwiej uchwycić powtarzalną w bajkach sekwencyjność, Propp nadał funkcjom symbole.

zewnątrzną – ma na sobie szare ubranie oraz głęboko nasunięty na głowę, również szary kapelusz, które kontrastują z kolorowym tłem. Na tym etapie historii stan jego psychiki dopełniają ikonograficzne szczegóły fizjonomii: okrągłe przestraszone oczy, opadnięte włosy i krótka, prosta kreska ust, które implikują lęk. Jak argumentuje Nikolajeva, te konkretyzujące wygląd graficzne elementy odgrywają zasadniczą rolę w kreowaniu wizualnej ekfrazy, która w tym przypadku umożliwi przybliżenie się do psychiki introwertycznego Maciupka. Przekaz wizualny jest tu szczególnie ważny, ponieważ zdaniem badaczki sygnały wysyłane przez obrazy docierają do mózgu czytelnika-observatora szybciej niż słowa (Nikolajeva, 2014, s. 95).

Wraz z upodmiotowieniem i przeobrażeniem w odważnego bohatera obrazowanie chłopca powoli ulega przemianom. W scenie walki z Buką widzimy go w groźnej postawie z zaciśniętymi pięściami. Wciąż jest mały, a nad nim góruje Buka, co pozycjonuje postaci w wyraźnej relacji władzy, ale, gdy dochodzi do starcia w duchu pojedynku Dawida i Goliata, to determinacja i pomysłowość malca okazują się bronią skuteczniejszą od fizycznej siły.

Po tym kulminacyjnym momencie kolejne rozkładówki zmieniają obrazowanie bohatera. Na pierwszej wraz z Drobinką, wkomponowani w kolorową łąkę, zajmują centralną pozycję, a ich sylwetki są duże i dominujące. Na drugiej, w scenie festynu, są już mniejsi, ale znajdują się również w centrum, stapiając się z grupą wielu innych drugoplanowych bohaterów wśród fajerwerków intensywnych barw. Jak pisze Nikolajeva, „postaci zamieszczone pośrodku ilustracji lub u góry interpretowane są jako szczęśliwe; podczas gdy te w rogu lub w tle postrzegane są jako nieszczęśliwe, samotne i przestraszone” (2014, s. 126). Tu Maciupka i Drobinka siedzą ramię w ramię pod baldachimem w udekorowanej łodzi, którą wiosłuje Filifionka. Drobinka trzyma w dłoniach bukiet kwiatów, na szyi ma korale, a scena ta wyraźnie nawiązuje do weselnych obchodów.

W kontekście terapeutycznym w książce *Kto pocieszy Maciupka?* istotny jest jeszcze jeden aspekt. Artystka w metafikcyjnej zabawie z czytelnikami zaprasza ich do interakcji z bohaterem i współkreowania świata przedstawionego. Na końcu sześciu zwrotek – do momentu odnalezienia przez bohatera butelki z listem od Drobinki – powtarzając tytułową frazę „Kto pocieszy Maciupka?”, uczy werbalnej empatii. Na trzynastej rozkładówce, gdy Maciupka stara się wyrazić swoje uczucia w liście do Drobinki i przychodzi mu to z wielkim trudem, Jansson proponuje: „Proszę cię, drogi czytelniku, pociesz ich oboje, napisz list do (sic!)⁸ Maciupka taki, żeby go Drobinka zrozumiała (Tu masz papier listowy. Znaczką nie potrzeba, bo list kładzie się na przykład na krzaku różanym, tam Drobinka na pewno go znajdzie)” (Jansson, 1980). Można założyć, że młody czytelnik, który wcielił się w rolę Maciupka i znajdzie argumenty na jego pocieszenie, może sam odczuć przyjemność własnej sprawczości. Jak pisze Boel Westin, „rzesze dzieci pisały do Maciupka i Drobinki pocieszające listy, ale nie łądowały one zazwyczaj w kwiatkach, lecz w skrzynce autorki, bez względu na to, czy zostały ofrankowane, czy nie” (Westin, 2012, s. 324).

⁸ W przekład Teresy Chłapowskiej wkradł się błąd. W oryginale mowa o liście od Maciupka.

Toft zaklinacz

Homek Toft odgrywa kluczową rolę w ostatnim tomie ilustrowanych książek o Muminkach, *Dolina Muminków w listopadzie*. Książka wyszła w Finlandii w roku 1970 i jest pożegnaniem autorki z literackim światem konstruowanym przez 25 lat, a zarazem symbolicznym pożegnaniem z jej ukochaną matką, Signe Hammarsten-Jansson, która zmarła w roku publikacji. Dwuadresowość tego utworu jest wyraźna i tym samym wątek załężnionego dziecka przybiera postać bardziej złożoną, której kształt nie nawiązuje tak wyraźnie do schematu baśni jak w przypadku Maciupka.

W odróżnieniu od poprzednich tomów serii nie spotkamy tu rodziny Muminków, a ich dom zamieszkuje kilkoro gości, którzy przybyli nieświadomi nieobecności gospodarzy. Grupa ta – obejmująca Wuja Truja, Paszczaka, Filifionkę, Włóczykija, Mimblę i właśnie Homka Tofta – choć z pozoru przypadkowa, reprezentuje różne przedziały wiekowe oraz różne ludzkie problemy. Ich rozwiązaniem miał być kontakt z rodziną Muminków, a gdy okazuje się, że ta jest nieobecna, bohaterowie sami zaczynają ją rekonstruować. Ostatecznie znajdują rozwiązania swych dylematów i opuszczają dom Muminków, a w Dolinie pozostaje jedynie samotny Toft – *alter ego* Jansson, co zostało symboliczne zawarte w jego imieniu, dzielącym dwie pierwsze litery z jej własnym.

Tofta poznajemy na początku książki w sytuacji zbliżonej do Maciupka – mieszka sam w łodzi Paszczaka, której ten nigdy nie używa. Zasypia, opowiadając sobie wymyśloną bajkę o idealnej Mamusi Muminka i o szczęśliwej Dolinie, a gdy pewnego wieczora obrazy w jego wyobraźni zasnuwa mgła, postanawia odnaleźć to miejsce. Jego samotność i lęk wyrażone są w wymowny sposób na ilustracji, na której widzimy małego chłopca bardzo podobnego do Maciupka – z rozczochraną czupryną i wielkimi oczami. Leży skulony w pozycji embrionalnej w uwitym ze sznurów gnieździe, bo „lubił zwij lin, który go trzymał w objęciach” (Jansson, 1990, s. 150).

Po przybyciu do domu Muminków Toft zaszyty w schowku na strychu czyta tajemniczą starą księgę, cierpliwie literując długie zdania, aby wydobyć z nich historię. Traktuje ona o morskich prastworzeniach – Nummulitach i Radiolariach. Tekst jest naprawdę skomplikowany, ponieważ naśladuje stylem przyrodnicze traktaty naukowe, a Jansson oparła go na wielotomowym naukowym opracowaniu *Życie zwierząt* Brehma (Westin, 2012, s. 393). Homek dowiaduje się, że z wymarłego gatunku Nummulitów przetrwał osobnik, który skrywa się w karłowatej postaci spowodowanej brakiem energii czerpanej z wyładowań elektrycznych podczas burz. Lektura pochłania Tofta, ponieważ napotkał kogoś bliskiego mu – kogoś, kto „miał jeszcze bardziej, kiedy się bał” (Jansson, 1990, s. 71). Pod jej wpływem Homek przed snem przestaje snuć opowieści o rodzinie Muminków, które zastępuje nowa, o zaginionym, przybyłym do Doliny Nummulicie.

Teraz on, Homek Toft, zaczyna czuć się duży i silny w porównaniu z małym zagrożonym stworzeniem i to on ponosi odpowiedzialność za to, aby pomóc mu przetrwać. Wykorzystuje nadchodzącą burzę, nad którą w swej „gromowładnej” wizji przejmuje kontrolę:

To moja burza – myślał. – Ja ją zrobiłem. Nareszcie potrafię opowiadać sobie tak, że to widać. Będę opowiadał ostatniemu Nummulitowi, małej Radiolarii, która należy do gatunku Protozoa... Jestem tym, który potrafi wywoływać grzmoty i ciskać piorunami, jestem Homkiem, o którym nikt nic nie wie (Jansson, 1990, s. 134).

Scena, kiedy dotąd zależniony i cichy Homek przeistacza się w zaklinacza burz, aby wziąć pod opiekę małą bezbronną istotę, jest przełomowa w tej historii. Toft, dokładnie tak jak Maciupiek w relacji z Drobinką, staje się opiekunem i nie może się już bać. Nabiera mocy i tym samym uniezależnia się od uporczywego marzenia o rodzinie i o Mamie Muminka. Ekspresją jego rosnącej siły jest głos sprzeciwu oraz złość, której nigdy wcześniej, trwając w stanie autominimalizacji, nie doświadczył.

Upodmiotowienie bohatera dokonuje się też na ilustracji. Widzimy na niej z perspektywy ptasiej jego plecy, gdy stoi na skrzyni przed strychowym oknem, za którym szaleje burza. Ma uniesione obie ręce niczym szaman, który czaruje. Na większości ilustracji jest postacią małą, umieszczoną w bocznej części kompozycji, a jedynie podczas owego wyczarowywania burzy zajmuje centralną pozycję i jest stosunkowo duży, co symbolicznie podkreśla jego sprawczość. W wątku Tofta można dostrzec pewne paralele do schematu Proppa: brak (rodziny), odejście (wędrowka do Doliny), nieszczęście (wyginięcie Nummulitów), przeciwdziałanie szkodzie (wyczarowanie burzy) i nagroda (wyswobodzenie od kompulsywnej fantazji).

Warto zwrócić uwagę na fakt, że Toft dzięki odnalezionej tajemniczej księdze jest w świecie przedstawionym obiektem biblioterapii, która umożliwia mu przezwyciężenie lęku. Czytając jego historię, my w świecie prawdziwym stajemy się również obiektem biblioterapii zaproponowanej przez terapeutkę Jansson. Z kolei Jansson, kreując sylwetkę Tofta, poddawała się autoterapii przez pisanie w świecie prawdziwym, aby przepracować ból po starcie ukochanej matki, czym wykreowała „Toftowy” świat przedstawiany. Ów krąg powiązań nie jest przypadkiem – doświadczona pisarka cyzelowała wizerunek Doliny przez lata i zamknęła do niej drzwi tomem pod każdym względem przemysłanym.

Wnioski

Określanie Jansson terapeutką nie wydaje się przesadne. Artystka z typową dla siebie wrażliwością tworzyła subtelne ikonoteksty, w których mistrzowsko zespajała znaczenia wyrażone słowami i obrazami, kreując osobliwą estetykę lęku.

Werbalno-wizualna konstrukcja fabuły, która może mieć terapeutyczny wpływ, wynika z nawiązań do tradycyjnych bajek ludowych. Jak wykazała analiza strukturalna, w książce obrazkowej *Kto pocieszy Maciupka?* schemat narracyjny, choć w skrótovej formie, zawiera kluczowe elementy fabuły bajki. Są one mniej widoczne w przypadku Tofta, bohatera „tomu pożegań” *Dolina Muminków w listopadzie* o silnym zwrocie do dorosłych, ale również w nim dostrzegamy podstawowe funkcje bajki magicznej. Utwory te opowiadają oparte na starych, wywodzących się z tradycji oralnej, mechanizmach upodmiotowienia

i sprawczości bohatera historii, a ich lektura w świetle badań psychologicznych ma wpływ na psychikę odbiorcy. Reakcję czytelniczą wzmacnia ponadto przekaz ikonotekstowy, w którym zestrojone z tekstem obrazy wywołują emocjonalną ekfrazę.

W kontekście terapeutycznym lektura analizowanych utworów może pomóc w rozpoznaniu własnego problemu, zasymilować doświadczenia bohaterów i zmienić sposób myślenia dziecka, wskazując na nowe sposoby radzenia sobie. Może zadziałać jako literatura kompensacyjna i poprzez szczęśliwe zakończenie dać wiarę w sukces. Na podstawie narracyjnych schematów obu utworów można też stworzyć nowe bajki terapeutyczne z wplecionymi elementami osobistych doświadczeń pacjenta. Ciekawym sposobem byłoby wykorzystanie epistolarnego wątku i zachęcenie dziecka do napisania listu, ponieważ korespondencja daje możliwość ekspresji emocji trudnych do wypowiedzenia na głos, zmusza do autorefleksji nad uczuciami oraz daje upust napięciu.

Przypisując sprawczość Maciupkowi i Toftowi, Jansson posłużyła się częściowo zbliżonymi, częściowo odmiennymi formami charakterystyki, wzbogacając świat literatury o bohaterów o ponadczasowym, biblioterapeutycznym potencjale. Co ciekawe, sama znajdowała ucieczkę od własnych problemów i korzystając z autoarteterapii, pisała i malowała, dostarczając psychoobrazów, w których od lat rozpoznają się maciupki i tofty. Obawiam się, że jeśli wpływ mediów społecznościowych nie zostanie zahamowany, a czasu ekranowego nie zastąpią fizyczne, międzyludzkie interakcje, to w utworach fińskiej artystki będą coraz częściej rozpoznawały się kolejne pokolenia.

BIBLIOGRAFIA

- Bettelheim, B. (1985). *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni* (D. Danek, tłum.). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Dymel-Trzebiatowska, H. (2019). *Filozoficzne i translologiczne wędrówki po Dolinie Muminków*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- von Franz, M.-L. (1987). *Sagotolkning. En introduktion*. Gedins förlag.
- Hallberg, K. (2022). Ikonotext revisited – ett begrepp och dess historia. *Barnelitterært forsknings-tidskrift*, 13(1), 1–10. <https://doi.org/10.18261/blft.13.1.2>
- Jansson, T. (1978). Bezpieczeństwo i strach w książkach dla dzieci (T. Chłapowska, tłum.). *Literatura na Świecie*, 6, 7–9.
- Jansson, T. (1980). *Kto pocieszy Maciupka?* (T. Chłapowska, tłum.). Nasza Księgarnia.
- Jansson, T. (1990). *Dolina Muminków w listopadzie* (T. Chłapowska, tłum.). Nasza Księgarnia.
- Kåreland, L. i Werkmäster, B. (1994). *Livsvandring i tre akter: en analys av Tove Janssons bilderböcker. Hur gick det sen? Vem ska trösta knyttet? Den farliga resan*. Hjelm.
- Molicka, M. (2002). *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*. Media Rodzina.
- Nikolajeva, M. (2014). "The penguin looked sad": picturebooks, empathy and theory of mind. W: B. Kümmerling-Meibauer (red.), *Picturebook: Representation and narration* (s. 121–138). Routledge.
- Propp, W. (1976). *Morfologia bajki* (W. Zagórska, tłum.). Książka i Wiedza.
- Takle, S. i Rustad, H.K. (2021). Tove Janssons bildebok Vem ska trösta knyttet? som helte-dikt. *Barnboken*, 44, 1–12. <https://doi.org/10.14811/clr.v44.627>
- Tylicka, B. i Leszczyński, G. (2002). *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Westin, B. (1991). *Konsten som äventyr. Tove Jansson och bilderboken*. W: V. Edström (red.), *Vår moderna bilderbok* (s. 51–70). Raben & Sjögren.

Westin, B. (2012). *Tove Jansson. Mama Muminków* (B. Ratajczak, tłum.). Wydawnictwo Marginesy.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Art Therapy Methods in Socio-Pedagogical Work With Forced Migrant Children Arteterapia w działaniach społecznych i pedagogicznych z dziećmi z doświadczeniem przymusowej migracji

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: This study aimed to summarise the experience of using art therapy in social and pedagogical activities with forced migrant children, to identify the peculiarities of its impact on children at SpilnoHub Krakow project.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is the question: how does art therapy affect forced migrant children? The methods were theoretical analysis of the literature on the subject, the counselling NGO's materials, and experimental checking of using art therapy techniques in working with forced migrant children.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The study identifies specific problems that arise in children from families of forced migrants. The features of art therapy as a method of psychotherapy, which, through the process of creativity, enable a person to improve his or her psycho-emotional state, are determined. The experience of using art therapy techniques in working with migrant children is summarised.

RESEARCH RESULTS: Art therapy in the work with forced migrant children is a leading tool in the work of both NGOs and local social institutions, but it is usually used in combination with other tools of social and psychological support.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: There is a lack of empirically proven results of its impact at different stages of adaptation of forced migrant children to a new sociocultural environment. We consider group work with families with children who have approximately the same list of problems to be a promising area of research in the field of art therapy.

→ **KEYWORDS:** ART THERAPY, FORCED MIGRANT CHILDREN,
SOCIO-PEDAGOGICAL WORK, SOCIALISATION, MENTAL HEALTH

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem niniejszego badania było podsumowanie doświadczeń związanych z wykorzystaniem arteterapii w działaniach społecznych i pedagogicznych z dziećmi z doświadczeniem przymusowej migracji oraz określenie specyfiki jej wpływu na dzieci w ramach projektu SpilnoHub Kraków.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemem badawczym jest pytanie: W jaki sposób arteterapia wpływa na dzieci zmuszone do migracji? Metody badawcze obejmowały analizę teoretyczną literatury przedmiotu, materiałów organizacji pozarządowych zajmujących się doradztwem oraz eksperymentalną weryfikację stosowania technik arteterapii w pracy z dziećmi z doświadczeniem przymusowej migracji.

PROCES WYWODU: W badaniu zidentyfikowano specyficzne problemy pojawiające się u dzieci z rodzin z doświadczeniem przymusowej migracji. Określono cechy arteterapii jako metody psychoterapii, która poprzez proces twórczy umożliwia człowiekowi poprawę jego stanu psycho-emocjonalnego. Podsumowano doświadczenia wykorzystania technik arteterapii w pracy z dziećmi migrantów.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Arteterapia w pracy z dziećmi zmuszonymi do migracji jest głównym narzędziem stosowanym zarówno przez organizacje pozarządowe, jak i lokalne instytucje społeczne, ale zazwyczaj jest ona stosowana w połączeniu z innymi narzędziami wsparcia społecznego i psychologicznego.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Brakuje empirycznie potwierdzonych wyników dotyczących wpływu arteterapii na różne etapy adaptacji dzieci z doświadczeniem przymusowej migracji do nowego środowiska społeczno-kulturowego. Uważam, że praca grupowa z rodzinami dzieci z podobnymi problemami stanowi obiecujący obszar badań w dziedzinie arteterapii.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** ARTETERAPIA, DZIECI Z DOŚWIADCZENIEM PRZYMUSOWEJ MIGRACJI, PRACA SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNA, SOCJALIZACJA, ZDROWIE PSYCHICZNE

Migrant Children. Problems

The war in Ukraine is forcing families with children to seek protection in other countries. Considering it as a temporary forced migration, i.e., as a change of place of residence for a certain period of time or permanently against people's wishes, it can be determined that this situation is extremely stressful, especially for children. Children are more vulnerable than adults to the negative effects of stressful experiences.

Studies show that traumatic events that affect a person before the age of eleven are three times more likely to lead to serious emotional and behavioural problems than in older people (Vaaranen-Valkonen & Zavarova, 2022, p. 45).

In childhood and adolescence, mental health plays a crucial role in shaping character, communication skills, stress resistance, and self-confidence (Kolpakchi, 2018). Signs of mental health are a person's ability to be emotionally resilient, the ability to recognise and manage their emotions and feelings, the ability to empathise, interact constructively with society, and cope with stressful situations. Thanks to emotional resilience, a person is able to respond adequately to traumatic events, stressful situations, and events that cause emotional stress, while maintaining emotional flexibility, balance, constructive decision-making, and developing the ability to adapt to different living conditions.

Forced migrant children have poorer mental health than their non-refugee peers (Frounfelker et al., 2020; Hodes & Vostanis, 2019). The psychological state of migrant children depends on their ability to adapt to the new environment and the level of acceptance of new living conditions.

In the context of forced migration, the ability to adapt is complicated by the trauma of war experienced by children.

Considering three areas in the process of socialisation of migrant children: activity, communication, and self-awareness, it can be determined that children usually find it difficult to recognise themselves as migrants, their socialisation is accompanied by stress, rejection of the new society, and a personality crisis (Kushnir, 2023).

Migrant children face difficulties in educational institutions. The most common problems include: the need to form new role relationships, to gain a new status among peers and teachers, a lack of knowledge of the language and traditions of another country, and sometimes bullying. This leads to a decrease in the level of self-esteem and self-respect of the child, generates anxiety, aggressiveness, withdrawal, and insecurity (Yakymenko, 2023).

Adapting to the new environment, children, with or without the help of their parents, often reject their national identity, thus fully assimilating, or, on the contrary, because they want to preserve it, face additional difficulties in socialisation.

In addition, problems in the socialisation of families with children are compounded by the uncertainty of future life: living without plans for the future, day by day, if the family has not finally decided whether to stay in Poland.

Art Therapy as a Method of Psychotherapy. Key Characteristics

Art therapy is one of the means of working with children. Art therapy is a method of psychotherapy that, through the process of creativity, enables a person to improve their psycho-emotional state (Kulish & Siryk, 2024).

Art therapy mainly uses non-verbal ways of self-expression and communication, which makes it especially valuable in working with children who often find it difficult to express their feelings in words. Art therapy offers a trauma-informed, bottom-up approach where participants can access, explore, and connect their feelings and experiences through art making and express themselves without the pressure of verbalisation (Malchiodi, 2022).

Art therapy offers a child to express his or her emotions and feelings through drawing, sculpting, and constructing with natural materials. Children's experiences and feelings are more directly and vividly expressed in artistic activities than in words. A child may not speak or may not admit to a problem, but he or she can draw, sculpt, and express himself or herself through body movements, thus manifesting himself or herself, showing his or her true needs and aspirations (Danilyuk & Burkalo, 2021).

For children of preschool and primary school age, therapy sessions are safe, and through creativity, a child can express their emotions, feelings, develop creativity, thinking, memory, attention, motor skills, verbal communication, and improve self-regulation skills (Kulish & Siryk, 2024).

The sessions take into account the fact that childhood is an important period of child development, and it is during this period that the child's creative activity begins to develop, which is expressed in the ability to transform the surrounding reality, create something new, and manifests itself in construction games and artistic creativity.

Children's imagination and aptitude for playful activities are clearly manifested in the process of art therapy sessions with children. Art materials and play objects play an important role in the process of communication with children. It is important what kind of art materials, colours, placement of objects on the sheet, sizes, and shapes children use. The description and description of the drawing is also important. Art therapy helps to release and get rid of negative emotions using such techniques as smearing, shading, leaf drawing, drawing on glass, finger painting, Ebru technique (a special drawing technique because the work is done with paints not on paper, but on water, and then transferred to any surface, such as paper or fabric), clay and plasticine modelling, sculptures made from scrap materials (boxes, plastic bottles), creating paintings with seeds, drawing with threads, drawing with balloons with air, etc. The technique of collaborative work and group collages is widely used.

Art therapy means the involvement of professional art therapists who have undergone specialised training. In other words, we are talking about art therapy as a tool of psychological assistance that contributes to the formation of a healthy and creative personality.

Art Therapy for Refugee Children

Art therapy is a useful form of therapy for refugee children (Goździewicz-Rostankowska, 2023).

Art therapy offers a unique avenue for refugees to express and process their emotions, experiences, and traumas in a safe and supportive environment. Creative activities (drawing, painting, and sculpting) allow children to explore and communicate aspects of their internal world that may be difficult to articulate verbally (Drabant & Edwards, 2015).

Studies have shown that art therapy helps in different ways.

Empirical research has begun to provide evidence for the effectiveness of art therapy interventions in reducing symptoms of trauma, anxiety, and depression among refugee populations (Taiwo & Ndubuisi, 2024).

A specific focus on the use of art therapy within Syrian child and adolescent refugee populations provides its effectiveness in enhancing the mental well-being and resilience of these young refugees (Al-Hroub, 2023); reducing stress in refugee youth (Feen-Calligan et al., 2020).

Refugee youths' self-esteem and confidence increase through collaborative and side-by-side art making. Results highlighted the importance of social connection, self-esteem, confidence, and a sense of safety for making positive connections during art making (Bryant & Suleman, 2024).

For adolescents, art therapy helps to increase self-esteem, resolves conflicts among peers, and improves interpersonal skills; it is also effective for adolescents at risk of aggression, auto-aggression, and depression (Kolpakchi, 2018).

The Art therapy programs for refugee adolescents from Burma decreased their trauma-related symptoms. Initial results showed a higher prevalence of depression among adolescents. Follow-up results showed improvements in anxiety and self-concept (Rowe et al., 2017).

Art therapy is used to improve self-esteem and self-awareness, cultivate emotional resilience, enhance social skills, and reduce distress (American Art Therapy Association, 2017).

Kevers et al. (2022) evaluated the impact of a 12-week Belgium school-based art therapy programme on refugee youth mental health, wellbeing, and social peer relationships. The researchers emphasised the importance of understanding the relationship between refugee youth and their peers, as they found that weak connections led to long-term mental health concerns, whereas strong connections mitigated such risks (Kevers et al., 2022).

Considering the practice of using art therapy in work with migrants, it can be determined that it occupies a leading place among the tools in the work of both NGOs and local social institutions. For example, the HEART programme has become widespread (Healing and Education through the Arts). It was introduced by the international organisation Save the Children, which is an arts-based approach to providing psychosocial support for children, youth, and adults around the world (Save the children, 2021).

Art therapy sessions have also become widespread at UNICEF-supported centres. According to Article 39 of the Convention on the Rights of the Child, the child has the right to psychological recovery and social reintegration of the child victim of armed conflict.

UNICEF's policy has also developed the need to build an environment conducive to the child's recovery and reintegration. This includes providing education for children but also organising other forms of activities, including facilities for play and artistic activities:

- art therapy exhibition "In Between – Stories of a Refugee" – a moving exhibition created by children in Trinidad who have arrived from other countries like Venezuela, Cuba, Dominican Republic, St Vincent and the Grenadines, and Pakistan. The work emerged from an art therapy workshop where the children explored their journey and their homes, their hopes and their dreams through a series of murals (Moore, 2019);

- at the Edu Hub in Warsaw, during art therapy sessions with migrant children from Ukraine, the “exposure method” is used in the following way: 1) the children named and depicted difficult emotions; 2) they meditated and were asked to go to a place in their imagination where they felt safe; 3) the children were then asked to depict these safe places. Throughout this process, the therapist remains neutral. It is crucial that the work is independent to encourage the manifestation of hidden emotions, anxieties, or fears. Exercises like this are aimed at restoring self-regulation and helping children return to a state of calm and hope (UNICEF, 2023);
- in Croatia, the pre-school and primary school systems were used to help children who had experienced the war in the Balkans and who had been displaced by it. The Step by Step to Recovery Project involved using art therapy to help parents and children articulate and express their emotions (Jolley & Vulic-Prtoric, 2001).

Ways to influence migrant children: 1) giving voice, 2) rebuilding trust, opening wounds, 3) sharing stories, healing pain, 4) exploring identity, discovering a new-self (Akthar & Lovell, 2018).

It should be noted that art therapy is usually used in combination with other tools of social and psychological support for families with children who are forced migrants.

In particular, educational institutions in Poland provide support for parents (e.g., seminars for parents), activities in schools attended by refugee children, group sessions, and art therapy (Kawalska, 2022).

In Turkey, it was conducted a comprehensive workshop for Syrian refugee children, integrating art therapy, movement therapy, and music therapy to address symptoms of PTSD, anxiety, and depression (Ugurlu et al., 2016).

Art Therapy in the Work With Forced Migrant Children in the SpilnoHub Project (Krakow)

The main goal of the project is to create a safe space for expressing emotions, building relationships, and restoring a sense of agency, in particular through artistic expression and art therapy methods. The main beneficiaries of the project are families with children.

The use of case management by the centre's team of specialists, which includes a psychologist, social worker, teacher, play therapist, and art therapist, allows for a comprehensive diagnosis of the level of children's socialization. The main diagnostic tools are: 1) individual conversations with children (to find out their thoughts, feelings, experiences); 2) observation of the child's behaviour in the team during role-playing games, team games, analysis of the products of children's activities (drawings: the 'Kinetic Family Drawing' technique, the 'Portrait' technique, emotion cards, and others) to find out their inner experiences, peculiarities of thinking and emotional state; 3) interviews (do you have friends, do you go to school, what do you do in your free time, etc;) 4) parental meetings (an opportunity for parents to share their parenting experience, discuss the child's problems, goals of psychological and pedagogical support, receive feedback

on the child's development, achievements and difficulties, and recommendations for improving the child's psycho-emotional state).

The generalised results of social and psychological support provided to 60 families with children who were forced migrants by the team of specialists at SpilnoHub Krakow (September 2024 – March 2025) determined that children have various manifestations of socialisation problems that have arisen due to forced migration. Among the common problems were determined stress, anxiety, emotional instability (from extremely positive emotions to extremely negative ones), intensification of emotional manifestations (when emotional reactions are very violent), communication problems, and disturbed relationships with peers and adults (misunderstanding, conflicts).

The SpilnoHub project (Krakow) holds art therapy sessions on the basis of The Open Art Studio, Saturday's creative workshops, and The Little Explorers' Academy.

Group art therapy sessions with migrant children are conducted in the following stages: 1) free activity before the actual creative process – direct experience, at this stage the child begins to use different visual materials, experiment with different colours, first draws in one colour, then another, then mixes them, this causes different emotional experiences in the child; 2) the process of creative work – the creation of a phenomenon, visual representation, at this stage the child is increasingly fascinated by the creative process, as if immersed in it, creating original, unique drawings that express the child's inner world; 3) distancing, the process of considering the drawing, at this stage children are offered to put the work in a place where it will be clearly visible; 4) verbalisation of the child's feelings, thoughts that have arisen as a result of considering the creative work.

Joint art therapy sessions with children and parents are common.

Meetings with the therapeutic robot Paro, which resembles a seal. The initial experience of using Paro was mainly focused on care facilities, especially as a form of therapy for dementia patients (Calo et al., 2011). However, its use in art therapy sessions with migrant children helps to reduce stress and improve mood through interactive and engaging therapy sessions.

It should be noted that art therapy at the SpilnoHub project (Krakow) is part of a system of comprehensive work with families with children. Along with art therapy, play therapy, bibliotherapy, fairy tale therapy, chess therapy, individual sessions with psychologists, and educational classes are implemented. This significantly expands the channels of influence on children and families. Such a comprehensive approach in working with families with forced migrant children does not allow for determining that only art therapy sessions had a positive impact on their psychological state.

The experience of using the system of comprehensive work with forced migrant children (art therapy is a part of it) shows its effectiveness. It was determined that group art therapy sessions promoted a sense of achievement and pride. That experience of success supported participants' self-esteem. The group format of therapy provided a space for interaction, support, and sharing of experiences, which was critical for migrant children with vulnerable emotional states. Creativity, art, and group work allowed children to develop greater self-awareness, social skills, and reduce anxiety.

Conclusion

Forced migration, combined with the war trauma experienced by children, complicates the process of adaptation to a new environment and causes additional problems in the process of children's socialisation. Art therapy in the work with forced migrant children is a leading tool in the work of both NGOs and local social institutions, but it is usually used in combination with other tools of social and psychological support.

The generalised results of social and psychological support provided to 60 families with children who were forced migrants by the team of specialists at SpilnoHub Krakow (September 2024 – March 2025) determined that group art therapy sessions promoted: a sense of achievement and pride; a space for interaction, support and sharing of experiences, which was critical for migrant children with vulnerable emotional states; allowed children to develop greater self-awareness, social skills, and reduce anxiety. But the comprehensive approach in working with families with forced migrant children (complex impact on children through the combination of art therapy with other tools) did not allow for determining that only art therapy sessions had a positive impact on their psychological state.

REFERENCES

- Akthar, Z., & Lovell, A. (2018). Art therapy with refugee children: A qualitative study explored through the lens of art therapists and their experiences. *International Journal of Art Therapy*, 24(3), 139–148. <https://doi.org/10.1080/17454832.2018.1533571>
- Al-Hroub, A. (2023). Art therapy interventions for Syrian child and adolescent refugees: Enhancing mental well-being and resilience. *Current Psychiatry Reports*, 25(12), 857–863. <https://doi.org/10.1007/s11920-023-01474-0>
- American Art Therapy Association (2017). *Facts, figures and helpful resources from AATA*. <https://multibriefs.com/briefs/aata/review122117.pdf>
- Bryant, D., & Suleman, F. (2024). Collaborative and side-by-side artmaking: Reducing social isolation in refugee youth group art therapy. *International Journal of Art Therapy*, 30(2), 67–79. <https://doi.org/10.1080/17454832.2024.2417723>
- Calo, C., Hunt-Bull, N., Lewis, L., & Metzler, T. (2011). Ethical implications of using the Paro Robot with a focus on dementia patient care. In *Human-Robot Interaction in Elder Care: Papers from the 2011 AAAI Workshop (WS-11-12)*. Association for the Advancement of Artificial Intelligence. <https://cdn.aaai.org/ocs/ws/ws0663/3808-16709-1-PB.pdf>
- Danilyuk, I., & Burkalo, N. (2021). Peculiarities of applying art therapy in work with children. *Psychological Journal*, 7(9), 85–98. <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.9.7>
- Drabant, E., & Edwards, M. (2015). Art therapy with refugee children: A narrative approach. *Journal of Art Therapy*, 32(1), 21–28.
- Feen-Calligan, H., Grasser, L., Debryn, J., Nasser, S., Jackson, C., Seguin, D., & Javanbakht, A. (2020). Art therapy with Syrian refugee youth in the United States: An intervention study. *The Arts in Psychotherapy*, 69, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101665>
- Frounfelker, R.L., Miconi, D., Farrar, J., Brooks, M.A., Rousseau, C., & Betancourt, T.S. (2020). Mental health of refugee children and youth: epidemiology, interventions, and future directions. *Annual Review of Public Health*, 41, 159–176. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31910713/>

- Goździewicz-Rostankowska, A. (2023). Przegląd wybranych badań nad zastosowaniem arteterapii w pracy z dziećmi uchodźców i imigrantów. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia*, 36(1), 63–72. <https://doi.org/10.17951/j.2023.36.1.63-72>
- Hodes, M., & Vostanis, P. (2019). Practitioner review: Mental health problems of refugee children and adolescents and their management. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(7), 716–731. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13002>
- Jolley, R., & Vulic-Prtoric, A. (2001). Croatian children's experience of war is not reflected in the size and placement of emotive topics in their drawings. *British Journal of Clinical Psychology*, 40(1), 107–10. <https://doi.org/10.1348/014466501163526>
- Kawalska, A. (2022). Praca grupowa i arteterapia jako forma wsparcia dzieci z doświadczeniem przymusowej migracji. In A. Carrasko-Żylicz, K. Janczewska-Arčon, K. Kamiński, A. Kawalska, L. Drozdowski, M. Piegat-Kaczmarczyk, Z. Rejmer, B. Staniszevska, & J. Zmarzlik, *Dzieci – uchodźcy. Standardy, narzędzia diagnozy i wsparcie psychologiczne* (pp. 28–36). Fundacja Polskie Forum Migracyjne.
- Kevers, R., Spaas, C., Derluyn, I., de Smet, S., Van Den Noortgate, W., Colpin, H., & De Haene, L. (2022). The effect of a school-based creative expression program on immigrant and refugee children's mental health and classroom social relationships: A cluster randomized trial in elementary school. *American Journal of Orthopsychiatry*, 92(5), 599–615. <https://doi.org/10.1037/ort0000628>
- Kolpakchi, O. (2018). *Арттерапія [Art therapy]*. Центр учбової літератури.
- Kulish, O.V., & Siryk, I.V. (2024). Art therapy methods in working with internally displaced children of primary school age. *Habitus*, 58, 77–82. <http://habitus.od.ua/journals/2024/58-2024/13.pdf>
- Kushnir, V. (2023). The practice of psychological and pedagogical support for children of forced migrants abroad (on the example of Poland). *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи [Psychological and pedagogical problems of the modern school]*, 1(9), 94–101. <http://ppsh.udpu.edu.ua/article/view/279344>
- Malchiodi, C.A. (2022). Frameworks for expressive arts therapy. In C.A. Malchiodi (Ed.), *Handbook of expressive arts therapy* (pp. 21–39). The Guilford Press.
- Moore, G. (2019). *Art therapy exhibition providing opportunities for migrant children: The exhibition was run by Living Water Community, a UNICEF partner – Port of Spain, July 2019*. UNICEF. <https://www.unicef.org/easterncaribbean/stories/art-therapy-exhibition-providing-opportunities-migrant-children>
- Rowe, C., Watson-Ormond, R., English, L., Rubesin, H., Marshall, A., Linton, K., Amolegbe, A., Agnew-Brune, C., & Eng, E. (2017). Evaluating art therapy to heal the effects of trauma among refugee youth: The Burma Art Therapy Program Evaluation. *Health Promotion Practice*, 18(1), 26–33. <https://doi.org/10.1177/1524839915626413>
- Save the children (2021). *Heart: Healing and education through the arts. Guidance for parents/caregivers to support children with expressive arts at home*. https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/HEART-Activities-for-Caregiver-Pamphlets-in-PSS-Kits_ENG.pdf
- Taiwo, S., & Ndubuisi, C. (2024). Incorporating art as therapy for refugee. *Journal of Contemporary Arts Scholarship*, 1(3), 62–71.
- Ugurlu, N., Akca, L., & Acarturk, C. (2016). The therapeutic benefits of art therapy for Syrian refugee children in Turkey. *Journal of Refugee Studies*, 29(4), 556–571.
- UNICEF Refugee Response Office in Poland (2023). *From dark to light: How art therapy is helping Ukrainian children in Poland cope with the impact of war*. <https://www.unicef.org/eca/stories/dark-light>
- Vaaranen-Valkonen, N., & Zavarova, N. (2022). *Психологічна підтримка та допомога дітям, які пережили травматичні події [Psychological support and assistance to children who have experienced traumatic events]*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/manual-for-psychologists-web/1680a9754f>

Yakymenko, V.M. (2023). Issues in the education of migrant children in Western European countries. *Теорія та методика навчання та виховання [Theory and methods of teaching and upbringing]*, 55, 147–161. <https://doi.org/10.34142/23128046.2023.55.13>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Arteterapia – edukacja artystyczna. Fuzje i różnice lub pytania o tożsamość dyscyplin ***Art Therapy – Art Education. Fusions and Differences or Questions About the Identity of Disciplines***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to analyse the interrelationship between art therapy and art education in Poland.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main question is: what are the relationships between two processes based on art and serving non-artistic purposes?

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The initial starting point is a characteristic of the development of art therapy as expressed in its definition. The following sections address the differences and similarities and the mutual changes that the disciplines may experience.

RESEARCH RESULTS: An analysis of the assumptions of the disciplines shows that they are different due to their goals, working methods and place of implementation, but that their interpenetration can change the quality of therapeutic activities and relationships in the school.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE IMPACT OF THE RESEARCH: Defining their semantic fields and practices is necessary to shape the identity of both disciplines.

→ **KEYWORDS:** **ART THERAPY, ART EDUCATION, ART, ART THERAPY IN POLAND, IDENTITY OF ART THERAPY**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest analiza zależności między arteterapią a edukacją artystyczną w Polsce.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Głównie pytanie brzmi: Jakie są zależności między tymi procesami opierającymi się na sztuce, a służącymi celom pozaartystycznym?

PROCES WYWODU: Punktem wyjścia jest charakterystyka rozwoju arteterapii wyrażająca się w jej definicji. W kolejnych częściach podejmowane są zagadnienia różnic i podobieństw oraz wzajemnych zmian, jakich mogą doświadczyć dyscypliny.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza założeń dyscyplin wskazuje na ich odmienność wynikającą z celów, metod pracy, miejsca realizacji, ale wzajemne przenikania mogą zmienić jakość zajęć terapeutycznych i relacji w szkole.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Określenie ich pól semantycznych i praktyki jest konieczne do kształtowania tożsamości obu dyscyplin.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** ARTETERAPIA, EDUKACJA ARTYSTYCZNA, SZTUKA, ARTETERAPIA W POLSCE, TOŻSAMOŚĆ ARTETERAPII

Rozprzestrzenianie się arteterapii na całym świecie jest imponującym zjawiskiem, które bez wątpienia będzie kontynuowane w erze natychmiastowej i łatwej komunikacji.
J. Rubin

Wstęp

Obserwowane zainteresowanie arteterapią w Polsce można traktować jako wyraz przenikania się obszarów praktyk artystycznych i terapeutycznych, podyktowanego poszukiwaniem nowych inspiracji twórczych i metod pracy o charakterze pomocowym. Z jednej strony taka fuzja działa motywująco dla powstawania nieznanych albo odkrycia nienazwanych aktywności, z drugiej zaś niesie ze sobą niebezpieczeństwo rozmywania granic dyscyplin naukowych oraz definicji stosowanych praktyk. Choć podejścia inter- oraz transdyscyplinarne postrzegane są jako ożywcze i przynoszące świeże spojrzenie na przedmiot badań i praktykę społeczną, nie oznacza to, że można porzucić wymóg definiowania i redefiniowania aktywności badawczych, artystycznych i społecznych (por. Talwar, 2016). Zwłaszcza że określenie cech danej praktyki przekłada się na regulacje prawne dotyczące zawodu oraz wymogi edukacyjne w nabywaniu kwalifikacji do jego wykonywania.

Problemy, z jakimi mierzy się polska arteterapia, są typowe dla krajów, które przeszły przez etap pierwszych zachwytów, odkrywania możliwości, zainteresowania nowością i potrzebują teraz dookreślenia, czym arteterapia jest, a czym nie jest, m.in. w celu kształtowania tożsamości zawodu. Jest to etap typowy, ale bardzo ważny dla rozwoju indywidualnego i charakterystycznego dla danego państwa czy kręgu kulturowego rozumienia arteterapii. Etap ten był burzliwy w kształtowaniu się amerykańskiej arteterapii, kiedy dyskutowano o definicjach sztuki i terapii (Ault, 1976; Shoemaker i in., 1976; Agell i McNiff, 1982; Kramer i in., 1994), o tym, czym jest, a czym nie jest arteterapia

(Ulman, 1975; Rubin, 1982), o arteterapii jako idei i zawodzie (Malchiodi, 2000), o tożsamości artysty i arteterapeuty (Ault, 1976). Egzemplifikacją tej fazy rozwoju jest opis Elinor Ullman (1975), jednej z prekursorów amerykańskiej arteterapii, która u progu kształtowania się tej dyscypliny w USA pisała, że termin „arteterapia” był używany do określenia szeroko zróżnicowanych praktyk w edukacji, rehabilitacji i psychoterapii. Dyrektorzy szkół specjalnych, psychiatrzy, a także United States Civil Service Commission określali niektórych profesjonalistów i wolontariuszy jako arteterapeutów, nawet jeśli nie mieli podobnego przygotowania edukacyjnego, żadnego zestawu kwalifikacji ani nawet żadnego dobrowolnego stowarzyszenia łączącego tych ludzi. Choć środowisko polskich arteterapeutów sprawia wrażenie różnorodnego, ale jednocześnie spójnego w kwestiach kwalifikacji zawodowych, należy przyznać, że te ostatnie można zdobyć w różny sposób: od studiów kierunkowych pierwszego i drugiego stopnia, przez studia podyplomowe, po rozmaite kursy i szkolenia (Nieduziak, 2012). Z tych form kształcenia korzystają osoby bez wcześniejszych doświadczeń w studiowaniu oraz wzbogacający kwalifikacje absolwenci kierunków artystycznych i społecznych. Powstały w ten sposób kalejdoskop różnorodności nie jest wyjątkową cechą. Zwracała nań uwagę inna znana postać amerykańskiej arteterapii – Judith Rubin. Według niej zainteresowanie terapią sztuką jest coraz większe i angażuje przedstawicieli różnych krajów, kultur, ale też zawodów (Rubin, 2004). Platformą jednoczącą działania arteterapeutyczne i im podobne pozostaje sztuka z całym jej potencjałem ekspresji, komunikacji i pomocy w rozwiązywaniu problemów. W efekcie z arteterapii korzystają zarówno terapeuci zafascynowani sztuką, jak i artyści odkrywający jej nowe możliwości, osoby nieprofesjonalne uprawiające sztukę na własne potrzeby oraz nauczyciele poszukujący nowych sposobów pracy z uczniami.

Problematyka

Nakreślone okoliczności skłaniają do postawienia pytania o to, jakie są zależności między dwoma procesami opierającymi się na sztuce i działaniach artystycznych, a służącymi celom pozaartystycznym: arteterapią a edukacją artystyczną.

Próba odpowiedzi wiąże się z potrzebą analizy tych relacji na podstawie dostępnej literatury przedmiotu, w tym regulacji formalnych, określających miejsca i warunki realizowania edukacji artystycznej i arteterapii oraz badań empirycznych opartych na wypowiedziach studentów arteterapii i arteterapeutów, którzy doświadczyli edukacji artystycznej w różnym zakresie, od elementarnego, realizowanego w ramach kształcenia ogólnego, do specjalistycznego, a nawet zawodowego, realizowanego w szkolnictwie artystycznym różnego szczebla. Z racji skromnej objętości w niniejszym tekście pozwalam sobie skupić się na aspekcie teoretycznym, pozostawiając możliwość publikacji efektów badań fokusowych w kolejnych publikacjach.

Trzeba zaznaczyć, że nakreślona problematyka nurtowała wielu arteterapeutów z obszaru anglojęzycznego w czasie formowania się tej profesji, czyli w latach 70. XX w.,

w okresie nazwanym przez Randy M. Vick „środkowym”. Cechowało go, poza wzrastającą liczbą publikacji, powstawaniem nowych czasopism arteterapeutycznych oraz stowarzyszeń skupiających arteterapeutów, kształtowanie się tożsamości zawodowej arteterapeutów (Vick, 2012). Jak zauważa Savneet Talwar: „Pomimo bogactwa rozmowy dominującą ramą, w której arteterapia pozostała uwięziona, jest dychotomia sztuki jako terapii i psychoterapii sztuką” (2016, s. 116). Ten sam autor zwraca jednak uwagę na zaniedbany wątek znaczenia różnic kulturowych w kształtowaniu się definicji arteterapii. To ważny głos w dyskusji nad specyfiką narodowych, społecznych czy określanych przez inne konteksty tożsamości arteterapii.

Na tym tle kształtująca się tożsamość polskiej arteterapii może wnieść inny, podyktowany silnym kontekstem edukacyjnym, sposób patrzenia na praktykę terapeutyczną i specyfikę zawodu. Wszak w Polsce, odmiennie niż w wielu krajach, silny głos pedagogów, a nie psychologów formuje myślenie o arteterapii, kształcenie arteterapeutów i badania naukowe. Ta specyfika nie jest jednak wolna od nadużyć i wymaga głębokiej refleksji nad wspomnianymi wyżej relacjami między edukacją artystyczną a arteterapią.

Definicje

Trzeba z całą mocą podkreślić, że dwie dziedziny, w których wykorzystuje się sztukę, czyli edukacja i arteterapia, nie są tożsame. Jeśli odwołamy się do podstawowych definicji arteterapii, mimo różnic między nimi zauważymy, że arteterapia rozumiana jest jako narzędzie komunikacji (American Art Therapy Association, b.d.; Malchiodi, 2012, s. ix) oraz forma psychoterapii (British Association of Art Therapists, b.d.; Edwards, 2004, s. vii). „Arteterapia jest zawodem wyjątkowym, ponieważ łączy głębokie rozumienie sztuki i procesu twórczego z równie wyrafinowanym rozumieniem psychologii i psychoterapii” (Rubin, 2010, s. xxvi). Należy jednak dostrzec różnicę „między artystami i nauczycielami, którzy prowadzą «terapeutyczne» zajęcia plastyczne, psychologami czy pracownikami socjalnymi, którzy proszą o rysunki w swojej pracy, oraz tymi, którzy są kształceni na arteterapeutów do wykonywania pracy podobnej, ale jakościowo różnej” (Rubin, 2010, s. xxvi). Z arteterapii korzystamy tam, gdzie potrzebne są: pomoc, wsparcie, rehabilitacja. Bardzo wyraźnie podkreśla to definicja arteterapii Stowarzyszenia Arteterapeutów Polskich „Kajros”, według której:

[...] arteterapia jest działalnością ukierunkowaną na człowieka i jego środowisko, mającą na celu przywrócenie, poprawę lub utrzymanie zdrowia i dobrej jakości życia, prowadzoną przez osoby o odpowiednich kwalifikacjach, której specyfika polega na tym, że do realizacji tego celu wykorzystuje sztukę, w różnych jej formach, traktowaną jako narzędzie terapeutyczne oraz związek terapeutyczny zachodzący między prowadzącym terapię a jego podopiecznym (Kajros, b.d.).

Nacisk położony na terapię w arteterapii powoduje, że aspekty związane ze sztuką giną czasem w gąszczu innych cech charakteryzujących tę praktykę. Często powodowane

jest to chęcią podkreślenia odmienności arteterapii od praktyk edukacyjnych. Niestety, zazwyczaj dzieje się to kosztem praktyk artystycznych i sprowadza arteterapię, zwłaszcza prowadzoną przez psychologów, do psychorysunku. Tymczasem, jak zaznaczała E. Ulman, „Wszystko, co ma być nazywane arteterapią, musi rzeczywiście zawierać zarówno sztukę, jak i terapię” (za: Rubin 2010, s. 25). Stąd istotne pozostaje uznanie dla różnych podejść do sztuki, jakie powinno charakteryzować praktyki arteterapeutyczne, w których, jak chce wspomniana autorka, na jednym końcu spektrum akcentowana jest sztuka jako środek niewerbalnej komunikacji w procesie psychoterapeutycznym, a na drugim końcu terapia oparta na doświadczeniu samego procesu artystycznego. Tworzenie dzieł sztuki jest więc waloryzowane ze względu na ich wartość psychologiczną.

Inaczej rzecz się ma z edukacją artystyczną, której zdefiniowanie przysparza problemy. Choć termin ten jest przywoływany w opisach aktywności artystycznych w warunkach szkolnych, to jednak dotyczy kształcenia w placówkach podlegających Ministerstwu Kultury i Dziedzictwa Narodowego, a więc skierowanego do potencjalnych przyszłych artystów. Dobitym przykładem jest ministerialny program „Edukacja artystyczna” skierowany tylko do szkół artystycznych. Tymczasem w dokumentach UNESCO (2024) edukacja artystyczna rozumiana jest szerzej, także jako forma pozaformalna i nieformalna, realizowana również jako część kształcenia ogólnego. W tym ostatnim znaczeniu stosuje się synonimicznie termin „edukacja kulturalna” dla podkreślenia szerokiego kontekstu uwarunkowań aktywności artystycznych. W obu znaczeniach chodzi jednak o edukację opartą na sztuce.

Różnice

Edukacja jest związana z wiedzą, doświadczeniem, uczeniem się i nauczaniem. Jest to proces zdobywania wiedzy, umiejętności, wartości, przekonań i nawyków, które umożliwiają jednostce rozwój i wzrost przez całe życie, dla niej samej lub dla dobra społeczeństwa (Verma i in. 2023, s. 1).

Już to krótkie zestawienie praktyk pokazuje rozbieżność w kilku obszarach. Różne są cele pracy, ale też sposoby i miejsca ich realizacji.

W arteterapii głównym celem działań artystycznych musi być terapia. Łączy się to z zadaniem terapeuty, jakim jest znajomość uczestnika arteterapii, wiedza na temat dysfunkcji/zaburzenia oraz umiejętność zastosowania odpowiedniej techniki artystycznej, co ma prowadzić do uzyskania u uczestnika określonych zmian (Rubin 2010, s. 27). Stąd jako cechę dystynktywną pozwalającą odróżnić arteterapię od edukacji artystycznej podaje się nastawienie na proces terapeutyczny i umniejsza jakość estetyczną dzieł. Staje to w opozycji do oczekiwań pedagogów artystycznych, którzy oceniają efekty swojej współpracy z uczniami pod kątem walorów piękna, umiejętności artystycznych, wiedzy o artystach albo przynajmniej uznania dla sztuki dziecięcej. Usprawiedliwieniem ostro postawionych granic są argumenty natury etycznej, zwłaszcza obawy przed

nieświadomym wyrządzeniem szkód psychicznych, co ma zniechęcać nauczycieli do działań terapeutycznych (Edwards, 1976). Trzeba jednak przyznać za Edith Kramer, że ta zasadnicza dychotomia efektu i procesu jest fałszywym uproszczeniem.

Kiedy koncentracja na procesie skutkuje systematycznym zaniedbywaniem lub brakiem szacunku dla jego naturalnej kulminacji – produktu – pacjent jest pozbawiony zarówno celu, jak i nagrody za swoją pracę. Procesy, które są wspierane w takich niekompletnych przedsięwzięciach, muszą pozostać prymitywne i nieudane, a zatem nie mogą służyć jako modele zdrowego funkcjonowania (Kramer i Gerity, 2000, s. 38).

Równocześnie David Edwards przestrzegał przed zbytnim naciskiem „na zdolności artystyczne – co może mieć miejsce, gdy sztuka jest wykorzystywana głównie do celów rekreacyjnych lub edukacyjnych” (2004, s. 4). Może to przesłonić istotę terapii sztuką, jaką jest symboliczny wyraz uczuć i ludzkiego doświadczenia. Brak uznania dla efektu artystycznego pracy arteterapeutycznej można potraktować jako argument wysuwany zwłaszcza przez tych terapeutów, którzy nie prezentują wysokich umiejętności artystycznych i posiadają niewielką wiedzę na temat technik i narzędzi artystycznych oraz z obszaru historii sztuki i współczesnych zjawisk artystycznych, wydarzeń, a nawet mód artystycznych. Niewielu bowiem edukatorów sztuki i arteterapeutów może pochwalić się tak bogatym życiorysem jak Kramer, która jako artystka uzupełniała swoje wykształcenie kursami psychologii (Junge, 2010) czy Rubin (2004), która rozpoczęła swoją karierę jako artystka, po czym została nauczycielką sztuki, w latach 60. zaczęła prowadzić zajęcia z edukacji artystycznej, ukończyła studia z psychoanalizy i psychologii.

Przytoczone przykłady arteterapeutek artystek potwierdzają konieczność posiadania rozległej wiedzy i dużych umiejętności artystycznych i terapeutycznych, które konstrytuują profesję, ale zapobiegają nakładaniu odmiennych ról zawodowych, kształtują inne rodzaje relacji z klientami, a inne z uczniami (Kramer, 1980). Obserwacja sytuacji polskich arteterapeutów oraz znajomość rodzimego kontekstu historycznego potwierdzają zbieżność z doświadczeniami zagranicznymi. Wszak nie kto inny jak Wiesław Karolak i Eugeniusz Józefowski tworzyli w Polsce najbardziej znaną parę prekursorów arteterapii, posiadając wykształcenie artystyczne i niekonwencjonalne podejście do materii sztuki i wykorzystania jej do działań prorozwojowych, które nie zawsze mieściły się w ramach edukacji artystycznej prowadzonej w szkole. Ich pierwsze doświadczenia i publikacje dotyczące arteterapii ukierunkowane były właśnie na pracę z młodymi uczestnikami, a z czasem też na kształcenie nauczycieli (por. Karolak, 1997, 2004; Józefowski, 1998, 2009, 2012; Karolak i in. 2002). Sytuacja ta egzemplifikuje cechy polskiej arteterapii, mocno osadzonej w działaniach pedagogicznych, a nie psychologicznych. Trzeba jednak przyznać, że jedynie interdyscyplinarne, a nawet transdyscyplinarne wykształcenie będące wymogiem arteterapii może gwarantować równowagę procesów twórczych/artystycznych i terapeutycznych.

Inną różnicę między arteterapią i edukacją artystyczną można upatrywać w miejscu realizacji aktywności zawodowej. O ile najbardziej typową przestrzenią do edukacji jest szkoła, o tyle nie jest ona modelowym miejscem pracy dla arteterapii. Ta realizowana jest

w placówkach leczniczych, medycznych, także kulturalnych. Jednak mimo że szkoła nie jest wskazanym miejscem do zajęć arteterapeutycznych ze względu na ich błędne kojarzenie z lekcjami sztuki, często arteterapia jest tam praktykowana. Mimo wskazanych wyżej różnic wielu arteterapeutów praktyków odnajduje zalety w łączeniu sztuki, działań edukacyjnych i terapeutycznych, a nawet wypracowuje autorskie modele pracy (Drachnik, 1976; Dunn-Snow i D'Amelio, 2000; Albert, 2010). Wydaje się więc, że możliwe jest stworzenie przestrzeni arteterapii na wzór przywoływanej przez arteterapeutów „przestrzeni przejściowej” opisanej przez Donalda Winnicotta (1951). Wymagałoby to jednak zmiany infrastruktury i podejścia w traktowaniu sztuki – nie jako przedmiotu, którego trzeba się uczyć, ale jako narzędzia do zmiany siebie. Atkinson i Wells (2000, s. 20) zwracają uwagę, że właśnie edukacja i wykorzystanie jednego medium opartego na sztuce są cechami odróżniającymi terapię zajęciową od arteterapii. Ale z drugiej strony sztuka sama w sobie stanowi platformę, na której spotykają się edukacja artystyczna i terapia sztuką.

Co więcej, potencjał terapeutyczny sztuk wizualnych został w dużej mierze zepchnięty do roli uzupełniającej, często w postaci zajęć rozrywkowych, rekreacyjnych lub edukacyjnych. Niemniej jednak to właśnie na tym tle i w obrębie instytucji psychiatrycznych terapia sztuką zaczęła wyłaniać się w Wielkiej Brytanii jako odrębny zawód od późnych lat czterdziestych XX wieku (Edwards, 2004, s. 25).

Szukając więc możliwych obszarów wymiany między arteterapią a edukacją artystyczną, warto przyjrzeć się kilku możliwym relacjom.

Fuzje

Pierwszy obszar dotyczy korzyści, jakie daje arteterapii edukacja artystyczna. Przede wszystkim więc dobrze wyszkolony arteterapeuta stosuje różnorodne środki artystyczne, jest biegły w posługiwaniu się różnymi narzędziami, technikami i metodami. W ten sposób kompetentnie dostosowuje je do możliwości i potrzeb klientów, stając się ową „trzecią ręką”, o której pisała Kramer (1986). Metafora trzeciej ręki jest używana do opisu funkcjonowania arteterapeuty w empatycznej służbie innym poprzez kompetencje artystyczne i wyobraźnię. Potrzebne są do tego, poza wrodzonymi zdolnościami, wiadomości z zakresu historii sztuki oraz całe teoretyczne zaplecze wiedzy artystycznej. To z kolei powinno zaowocować działaniami arteterapeutycznymi inspirowanymi twórczością wybranych artystów, nurtami w sztuce czy dziełami sztuki z różnych epok, a także sztuką współczesną. Własny wkład artystyczny i interwencje arteterapeuty mają ogromne znaczenie, umożliwiając pacjentowi rozwinięcie ekspresji i osobistej formy (Dannecker, 2017). Poszukiwanie paraleli między doświadczeniami klienta a dziełami sztuki, także biografiami artystów czy kontekstem powstania dzieł jest jedną z najcenniejszych i stymulujących strategii tworzenia planów terapeutycznych.

Równie istotne są umiejętności klientów arteterapii wyniesione z własnej edukacji artystycznej, mam na myśli edukację ogólną, która jest częścią przygotowania uczniów

do funkcjonowania w świecie. Im większa otwartość w eksperymentowaniu środkami artystycznymi oraz pozytywne doświadczenia wyniesione ze szkoły, tym mniejszy opór w korzystaniu z arteterapii i docenianiu jej wartości jako źródła poznania siebie. Do kształtowania takich umiejętności praktycznych oraz postaw zaciekawienia sztuką, chęcią partycypowania w niej przygotowują edukatorzy sztuki, pedagodzy sztuki bądź realizujący funkcje dydaktyczne i oświatowe animatorzy kultury (Nieduziak, 2019). To oni przecierają ścieżki kontaktów ze sztuką, kształtują gusta, przygotowują na spotkanie z nowym, a zatem wykonują pracę przygotowawczą, zapoznawczą, której dobre efekty mogą przyspieszyć rozpoczęcie procesu terapeutycznego.

Z kolei stosunek odwrotny, czyli zależność oparta na korzyściach, jakie arteterapia może przynieść edukacji plastycznej, wiąże się ze zmianą relacji nauczyciel–uczeń z pionowej na horyzontalną, czyli takiej, która leży u podstaw każdej relacji terapeutycznej. Priorytetowe traktowanie podążania za klientem, w tym przypadku dzieckiem, uczniem, w obliczu wymogu realizacji programu nauczania może przyczynić się do poprawy komunikacji w szkole. Jest w tym również szansa na zmianę postaw wobec szkoły, która może stać się miejscem doświadczania sztuki, przeżywania jej po to, by życie stawało się piękniejsze, lepsze i ciekawsze. Pisała o tym również Diane Waller (1991), wskazując na to, jak ważną rolę w kształtowaniu się arteterapii odegrali sami artyści i nauczyciele sztuki. W czasach powstawania arteterapii rozwijali swoje, często bardzo różne, podejścia do niej, czerpiąc z eklektycznej mieszanki idei i osobistych doświadczeń. Ich otwarte podejście do sztuki i nauczania przyczyniło się do rozwoju podejścia „skoncentrowanego na dziecku”, tak bardzo zapomnianego w wielu współczesnych szkołach nauczających na osiągnięcie sukcesów w rankingach, egzaminach, konkursach.

W Polsce, w kraju, w którym zawód arteterapeuty nie jest jeszcze chroniony, a standardy kształcenia nie są wiążące, cechą charakterystyczną jest zainteresowanie nauczycieli sztuki arteterapią. Zwłaszcza w tych placówkach, np. szkołach publicznych, gdzie kontakt ze sztuką jest ograniczony programowo. Dla wielu nauczycieli arteterapia staje się remedium na kryzys wychowania estetycznego i edukacji artystycznej. Staje się ukrytym sposobem na zwiększenie kontaktu uczniów ze sztuką.

Wnioski

W tym kontekście nasuwa się pytanie, czy konieczne jest oddzielenie arteterapii od edukacji artystycznej. Czy dałoby się je zjednoczyć i stworzyć jakieś uniwersalne podejście? Odpowiadając, warto wziąć pod uwagę kilka kwestii. Nie zawsze i nie w każdych okolicznościach potrzebna jest terapia, choć zawsze potrzebna jest wiedza i umiejętności, by lepiej zrozumieć dzieła sztuki, zwłaszcza sztukę współczesną. Wiedza o sztuce i umiejętności artystyczne stanowią podstawę arteterapii, która powinna jednak pozostać w rękach profesjonalistów, ponieważ:

[...] odrobina wiedzy, zarówno w arteterapii, jak i gdzie indziej, może być niebezpieczna. A odrobina wiedzy na temat arteterapii to tylko jeden z aspektów wieloaspektowej dyscypliny, z prawie tyloma możliwymi permutacjami, ilu jest praktyków. Żaden pojedynczy przypadek nie reprezentuje całości, a jednak każdy z nich jest częścią bogato urozmaiconej panoramy (Rubin, 2010, s. XIV).

Jednak tym, co łączy arteterapię i edukację artystyczną, poza samą sztuką, jest człowiek, w całej jego różnorodności, pięknie i złożoności. Jednostka i jej dobrostan, określające najbardziej podstawowe, a w tym jednym wspólne cele postępowania terapeutycznego i edukacyjnego. Należałoby więc, jak zaznaczała Ulman, zgodzić nie tylko z tym, że granice między arteterapią a innymi dyscyplinami są nieuchronnie zatarte, ale też że wszyscy, którzy wykorzystują sztukę w swojej praktyce, muszą żyć z zadaniem dzielenia się wspólną ziemią tak pokojowo, jak to tylko możliwe, i muszą nauczyć się szanować siebie nawzajem za specjalną wiedzę i umiejętności, które są unikalne dla każdej grupy zawodowej (Ulman i in., 1977).

BIBLIOGRAFIA

- Agell, G. i McNiff, S. (1982). Great debate: The place of art in art therapy. *American Journal of Art Therapy*, 21, 121–123.
- Albert, R. (2010). Being both: An integrated model of art therapy and alternative art education. *Art Therapy*, 27(2), 90–95. <https://doi.org/10.1080/07421656.2010.10129713>
- American Art Therapy Association. (b.d.). *What is art therapy? Fact sheet*. <https://arttherapy.org/what-is-art-therapy/>
- Atkinson, K. i Wells, C. (2000). *Creative therapies: A psychodynamic approach within occupational therapy*. Stanley Thornes.
- Ault, B. (1976). Are you an artist or a therapist: A professional dilemma of art therapists. W: R.H. Shoemaker i S. Gonick-Barris (red.), *Creativity and the art therapist's identity: Proceedings of the 7th Annual American Art Therapy Association Conference* (s. 53–56). American Art Therapy Association.
- British Association of Art Therapists. (b.d.). *What is art therapy?* <https://baat.org/art-therapy/what-is-art-therapy/>
- Dannecker, K. (2017). Edith Kramer's third hand. Intervention in art therapy W: L. Gerity i S.A. Anand (red.), *The legacy of Edith Kramer: A multifaceted view*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315545912>
- Drachnik, C. (1976). A historical relationship between art therapy and art education and the possibilities for future integration. *Art Education*, 29(7), 16–19. <https://doi.org/10.1080/00043125.1976.11653274>
- Dunn-Snow, P. i D'Amelio, G. (2000). How art teachers can enhance artmaking as a therapeutic experience art therapy and art education. *Art Education*, 53(3), 46–54. <https://doi.org/10.1080/00043125.2000.11652391>
- Edwards, D. (2004). *Art therapy*. SAGE.
- Edwards, M. (1976). Art therapy and art education: Towards a reconciliation. *Studies in Art Education*, 17(2), 63–66.
- Józefowski, E. (1998). *Książka artystyczna jako obiekt oraz warsztat edukacyjny*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

- Józefowski, E. (2009). *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych. Na podstawie doświadczeń własnych*. Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Józefowski, E. (2012). *Arteterapia jako praktyka oddziaływań artystycznych i terapeutycznych*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Junge, M.B. (2010). *The modern history of art therapy in the United States*. Charles C Thomas Publisher.
- Kajros (b.d.). *Wyciąg ze Statutu Stowarzyszenia Arteterapeutów Polskich*. <http://kajros.pl/statut/>
- Karolak, W. (1997). *Sztuka jako zabawa*. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Karolak, W. (2004). *Projekt edukacyjny – projekt artystyczny*. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Karolak, W., Kaczorowska, B. i Jabłoński, M. (oprac.). (2002). *Działania twórcze – twórczość wspomagająca rozwój. Książka dla nauczyciela*. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Kramer, E. (1980). Art therapy and art education: Overlapping functions. *Art Education*, 33(4), 16–17. <https://doi.org/10.1080/00043125.1980.11651994>
- Kramer, E. (1986). The art therapist's third hand: Reflections on art, art therapy, and society at large. *American Journal of Art Therapy*, 24(3), 71–86.
- Kramer, E., Drachnik, C., Anderson, F., Landgarten, H., Levick, M. i Riley, S. (1994). How will art therapy change in the next 25 years? Responses by past award winners. *Art Therapy. Journal of the American Art Therapy Association*, 11(2), 91–101. <https://doi.org/10.1080/07421656.1994.10759057>
- Kramer, E. i Gerity, L.A. (2000). *Art as therapy: Collected papers*. Jessica Kingsley Publishers.
- Malchiodi, C. (2000). Welcome to Y2K: Is art therapy a profession or an idea? *Art Therapy. Journal of the American Art Therapy Association*, 17(1), 2–3. <https://doi.org/10.1080/07421656.2000.10129435>
- Malchiodi, C.A. (red). (2012). *Handbook of art therapy* (wyd. 2). The Guilford Press.
- Nieduziak, E. (2012). Arteterapia – nowy obszar kształcenia pedagogów? *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2, 65–84.
- Nieduziak, E. (2019). Edukacja artystyczna czy arteterapia? Opozycja nie/potrzebna. *Eruditio et Ars*, 1, 65–77.
- Rubin, J.A. (1982). Art therapy: What it is and what it is not. *American Journal of Art Therapy*, 21, 57–58.
- Rubin, J.A. (2004). *Art therapy has many faces*. [DVD.] Expressive Media, Inc.
- Rubin, J.A. (2010). *Introduction to art therapy: Sources & resources*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Shoemaker, R., Ulman, E., Anderson, F., Wallace, E., Lachman-Chapin, M., Wolf, R. i Kramer, E. (1976). Art therapy: An exploration of definitions. W: R.H. Shoemaker i S. Gonick-Barris (red.), *Creativity and the art therapist's identity: Proceedings of the 7th Annual American Art Therapy Association Conference* (s. 89–96). American Art Therapy Association.
- Talwar, S. (2016). Is there a need to redefine art therapy? *Art Therapy*, 33(3), 116–118. <https://doi.org/10.1080/07421656.2016.1202001>
- Ulman, E. (1975). Art therapy: Problems of definition. W: E. Ulman i P. Dachinger (red.), *Art therapy in theory and practice* (s. 3–13). Schocken.
- Ulman, E., Kramer, E. i Kwiatkowska, H. (1977). *Art therapy in the United States*. Art Therapy Publications.
- UNESCO. (2024). *Framework on culture and arts education*. <https://www.unesco.org/en/program-meanddocuments?hub=86510>
- Verma, A., Doharey R.K. i Verma K. (2023) Education: Meaning, definition & types. W: R.K. Doharey, A. Verma, K. Verma i V.R. Yadav (red.), *Agriculture extension education* (s. 1–6). S.R. Scientific Publication. https://www.researchgate.net/publication/372418302_Education_Meaning_definition_Types

- Vick, R.M. (2012), A brief history of art therapy W: C.A. Malchiodi (red.). *Handbook of art therapy* (wyd. 2) (s. 5–16). The Guilford Press.
- Waller, D. (1991) *Becoming a profession: A history of art therapists 1940–82*. Routledge.
- Winnicott, D.W. (1951). *Transitional objects and transitional phenomena. Collected papers: Through paediatrics to psychoanalysis*. Tavistock Publication.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

ARTYKUŁY VARIA

ARTICLES VARIA



Radzenie sobie ojców dzieci i młodzieży z chorobą rzadką – mukowiscydozą ***Coping of Fathers of Children and Adolescents With Rare Disease – Cystic Fibrosis***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: To characterize a coping of fathers of children and adolescents with rare disease – cystic fibrosis (CF) and its socioeconomic determinants.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: What types of coping strategies measured by the COPE Inventory are used by the surveyed fathers of children and adolescents with CF compared to the men from comparison group? The study of 67 fathers of children and adolescents with CF was conducted using the diagnostic survey method with the COPE inventory for Measuring Coping with Stress Ch.S. Carver in the Polish adaptation and a short survey questionnaire for fathers. The comparison group consists of healthy men-the results were taken from the validation procedure of the COPE Inventory.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: There are a number of reports in the literature indicating disproportions in the participation in psycho-pedagogical research of mothers and fathers of children with chronic illness and disability. The noticeable tendency to increase interest in the scientific community in the analysis of coping strategies and their determinants in fathers of children with CF became an inspiration to undertake exploration in the discussed area.

RESEARCH RESULTS: Fathers of children and adolescents with CF obtained significantly lower results in the following strategies: planning, instrumental and emotional support and positive re-appraisal, as well as significantly higher intensity of acceptance strategies compared to validation data of healthy men. The respondents use strategies of denial, cessation of activities and the use of alcohol or other psychoactive substances significantly more often than those in the validation group.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALLUE OF RESEARCH: The results of our own research may constitute a premise for the specification of psychosocial assistance addressed to fathers of children with CF and an inspiration to deepen the search for correlates of the coping variable in the discussed population.

→ **KEY WORDS:** FATHERS, CHILDREN, COPING, RARE DISEASE, CYSTIC FIBROSIS

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Charakterystyka strategii radzenia sobie stosowanych przez ojców dzieci i młodzieży z CF oraz ich socjoekonomicznych uwarunkowań.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Jakie strategie radzenia sobie ze stresem mierzone COPE stosują badani ojcowie dzieci i młodzieży z CF w porównaniu z mężczyznami z grupy porównawczej? Badania 67 ojców dzieci i młodzieży z CF przeprowadzono z zastosowaniem metody sondażu diagnostycznego wraz z Inwentarzem do pomiaru radzenia sobie ze stresem COPE Ch.S. Carvera w polskiej adaptacji oraz krótkim kwestionariuszem ankiety dla ojców własnej konstrukcji. Grupę porównawczą stanowią mężczyźni zdrowi – wyniki zaczerpnięto z procedury walidacyjnej Inwentarza COPE.

PROCES WYWODU: W literaturze istnieje wiele doniesień wskazujących na dysproporcje w zakresie udziału w badaniach psychopedagogicznych matek i ojców dzieci z przewlekłą chorobą i niepełnosprawnością. Zauważalna tendencja do wzrostu zainteresowania środowisk naukowych analizą strategii zaradczych i ich uwarunkowań u ojców dzieci z CF stały się inspiracją do podjęcia eksploracji w omawianym obszarze.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Ojcowie dzieci i młodzieży z CF uzyskali znacząco niższe wyniki w zakresie strategii: planowania, wsparcia instrumentalnego i emocjonalnego oraz pozytywnego przewartościowania, a także istotnie wyższe nasilenie strategii akceptacji niż w grupie porównawczej. Badani istotnie częściej niż osoby w grupie normalizacyjnej stosują strategie zaprzeczania, wstrzymania działań oraz korzystania z alkoholu lub innych substancji psychoaktywnych.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Rezultaty badań własnych mogą stanowić przesłankę do specyfikacji pomocy psychosocjalnej adresowanej do ojców dzieci z CF oraz inspirację do pogłębienia poszukiwań korelatów zmiennej radzenia sobie w omawianej populacji.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** OJCOWIE, DZIECI, RADZENIE SOBIE, CHOROBA RZADKA, MUKOWISCYDOZA

Wstęp

Według aktualnych wskazań Komisji Europejskiej za chorobę rzadką (*rare disease*, RD) uznaje się taką chorobę, która dotyczy nie więcej niż jednej na dwa tysiące osób. Szacunkowe dane określają liczbę chorób rzadkich na 6000–8000, występują one u ok. 30 milionów mieszkańców Wspólnoty Europejskiej. W większości przypadków choroby rzadkie mają wrodzony charakter, zatem 80% osób dotkniętych RD to pacjenci pediatryczni (Witt i in., 2023).

Mukowiscydoza (ang. *cystic fibrosis*, CF), zaliczana do chorób rzadkich, jest najczęstszym śmiertelnym uwarunkowanym genetycznie wielonarządowym schorzeniem rasy białej, dziedziczonym w sposób autosomalny recesywny (Mazurek, 2009). W Polsce według szacunków Ministerstwa Zdrowia liczba osób chorych wynosi od 2800 do 3600 osób (Sands, 2019).

Problematyka radzenia sobie ze stresem rodziców dzieci z CF stanowi obszar zainteresowań badawczych już od lat 80. XX w., aczkolwiek trzeba zauważyć dominujący udział matek w badanych grupach, co jest zgodne z trendem stwierdzanym w badaniach rodzin dzieci z przewlekłą chorobą i niepełnosprawnością (m.in. Hayes i Savage, 2008; Macfadyen i in., 2011). Zauważalna tendencja do wzrostu zainteresowania środowisk naukowych analizą strategii poradczych i ich uwarunkowań u ojców dzieci z mukowiscydozą (Arslan Şahbaz i Cankuntaran, 2024) oraz kontakty ze środowiskiem rodzin osób z CF stały się inspiracją do podjęcia eksploracji w omawianym obszarze.

Mukowiscydoza jako wyzwanie i obciążenie rodziców dzieci chorych

W związku z wielonarządowym charakterem mukowiscydozy leczenie chorych z CF powinno być realizowane przez interdyscyplinarne zespoły (MDT – *Multidisciplinary Team*) w specjalistycznych ośrodkach leczenia. Według brytyjskich badań (Davies i in., 2020) chorzy z CF podlegają procedurom medycznym, których liczba mieści się w przedziale od 6 do 15. Do najbardziej obciążających i czasochłonnych (ok. 2–3 godziny dziennie) zalicza się oczyszczanie dróg oddechowych i antybiotykoterapia w nebulizacji.

Zaangażowanie matek i ojców dzieci z CF w ich rehabilitację obejmuje: współodpowiedzialność za stan somatyczny dziecka, zapewnienie środków finansowych przeznaczonych na leczenie, nadzór nad przebiegiem wykonywania zabiegów fizykoterapeutycznych i przyjmowaniem leków (doustnie i w nebulizacji) oraz zapewnienie stosownej diety, zaś w niektórych przypadkach dodatkowo: insulinoterapię, odżywianie pozajelitowe lub leczenie zatok. Obok tych specyficznych zadań rodzice dzieci chorych wypełniają obowiązki typowe dla każdego rodzica, dotyczące wychowania i socjalizacji dziecka oraz jego rodzeństwa (Grossoehme i in., 2014). Analiza literatury przedmiotu dotycząca zaangażowania rodziców w sprawowanie opieki nad rehabilitacją dziecka ujawnia, że w badanych grupach liczbowo przeważają matki (Grossoehme i in., 2014). Choć okazują się one też w większym niż ojcowie stopniu obciążone chorobą dzieci (Quittner i in., 1992), to w eksploracji Neri i in. (2016) wykazano, że ¼ badanych ojców odgrywa rolę głównego opiekuna swoich chorych dzieci. W najnowszych badaniach nad rodzinami dzieci z CF zauważa się wzrost eksploracji rodziców płci męskiej (Popa i in., 2022; Shardonofsky i in., 2019), pojawiają się także analizy dotyczące odgrywania roli ojca przez dorosłych chorych z CF (m.in. Bianco i in., 2019).

Radzenie sobie ze stresem ojców dzieci z CF w teorii i badaniach empirycznych

Choroba dziecka, a zwłaszcza choroba rzadka o złym rokowaniu jest niewątpliwie sytuacją stresową, która stanowi obciążenie dla całej rodziny i wymaga zastosowania przez rodziców określonych strategii poradczych. Strategie radzenia sobie definiowane

są jako „poznawcze i behawioralne wysiłki, jakie jednostka podejmuje w konkretnej sytuacji stresowej” (Wrześniewski, 2000, s. 46). Badania nad radzeniem sobie ze stresem w mukowiscydozie dotyczą zarówno samych osób chorych (m.in. Abbott i in., 2008; Hubbard i in., 2005), jak i rodziców oraz opiekunów. Do eksploracji uwzględniających udział ojców zaliczają się prace m.in. B. Amarnaha i A.A.A. Hassana (2022), E.E. Arslan Şahbaz i Ö. Cankurtaran (2024), T. Havermans i in. (2015), D. Kornas-Bieli (1990), J. Sheehan i in. (2014) i R. Zubrzyckiej (2017).

Płeć rodzica zdaniem Doroty Kornas-Bieli (1990) nie różnicuje stosowanych strategii radzenia sobie ze stresem, aczkolwiek u ojców dzieci z CF zanotowano mniejszy zakres ich wyboru. Badania Trudy Havermans i jej zespołu (2015) ujawniły, że mężczyźni rzadziej niż kobiety poszukują wsparcia społecznego. Podobne wyniki uzyskał R.L. Picci wraz z zespołem (2015), badający rodziców dzieci z chorobami rzadkimi: ojcowie istotnie rzadziej niż matki stosowali strategie poszukiwania emocjonalnego wsparcia i wyładowania. W badaniach własnych (Zubrzycka, 2017) stwierdzono tendencję ojców do większej niż w przypadku matek akceptacji sytuacji stresowych, mężczyźni istotnie rzadziej niż kobiety obwiniają się, wycofują się z aktywności, stosują wyładowanie emocjonalne i zwracają się ku religii.

Warto zaznaczyć, że porównanie wyników badań może być utrudnione z powodu stosowania przez badaczy kwestionariuszy opartych na różnych koncepcjach teoretycznych i podziałach strategii radzenia sobie.

Metody i narzędzia badawcze

Celem badań własnych była charakterystyka strategii radzenia sobie ojców dzieci i młodzieży z CF oraz ich socjoekonomicznych uwarunkowań.

W pracy sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jakie strategie radzenia sobie ze stresem mierzone COPE stosują badani ojcowie dzieci i młodzieży z CF w porównaniu z mężczyznami z grupy porównawczej?
2. Jakie jest znaczenie czynników socjoekonomicznych dla radzenia sobie badanych ojców?
3. Czy wiek potomstwa z CF wykazuje związek z radzeniem sobie badanych ojców?

W badaniach własnych zastosowano metodę sondażu diagnostycznego wraz z narzędziami badawczymi: Inwentarzem do pomiaru radzenia sobie ze stresem COPE Ch.S. Carvera w polskiej adaptacji Z. Juczyńskiego i N. Ogińskiej-Bulik (2009) oraz krótkim kwestionariuszem ankiety dla ojców własnej konstrukcji, dotyczącym statusu socjoekonomicznego, m.in.: struktury rodziny, wieku i płci dzieci z CF, stosowanych metod leczenia i jego kosztów, wieku, wykształcenia, statusu zawodowego oraz miejsca zamieszkania ojców. Inwentarz COPE jest narzędziem dedykowanym do badania strategii radzenia sobie ze stresem, tworzy go 60 twierdzeń pogrupowanych w 15 skal

(15 strategii radzenia sobie ze stresem). Współczynnik alfa Cronbacha dla poszczególnych skal wynosi 0,48–0,94.

Badania własne przeprowadzono dzięki zaangażowaniu i wsparciu Fundacji Pomocy Rodzinom i Chorym na Mukowiscydozę MATIO w Krakowie oraz jej prezesa Pawła Wójtowicza.

Eksplozacją objęto grupę 67 ojców dzieci z CF. W związku z utrudnionym dostępem do populacji rodzin chorych z rzadkim zespołem genetycznym i niskimi wskaźnikami epidemiologicznymi mukowiscydozy zastosowano celowy dobór próby. Kryterium doboru badanej próby było posiadanie potomstwa ze zdiagnozowaną mukowiscydozą (wyznacznikiem było członkostwo ojców w Fundacji Pomocy Rodzinom i Chorym na Mukowiscydozę MATIO). Grupę porównawczą stanowią mężczyźni zdrowi – wyniki zaczerpnięto z procedury walidacyjnej Inwentarza COPE Juczyńskiego i Ogińskiej-Bulik (2009, s. 37). Badanie zostało zrealizowane w 2022 roku w formie ankiety internetowej Google Forms. Obliczenia zostały zrealizowane przy zastosowaniu pakietu statystycznego IBM SPSS Statistics.29.0.2.0.

Charakterystyka badanej grupy

Średni wiek badanych ojców wyniósł 42 lata. Największa liczba mężczyzn ($n = 35$, tj. 52,2%) legitymizowała się wyższym wykształceniem, średnim zaś mniej niż 1/3 badanych ($n = 20$, tj. 29,9%). Dziewięć (tj. 13,4%) osób miało wykształcenie zawodowe, trzech (tj. 4,5%) ojców – podstawowe. Zdecydowana większość ($n = 59$, tj. 88,1%) ojców zadeklarowała, że jest zatrudniona. Zanotowano wyrównany rozkład badanej grupy w zakresie zmiennej miejsca zamieszkania: (wieś: $n = 30$, tj. 44,8%; miasto: $n = 37$, tj. 55,2%). Sześćdziesięciu pięciu (97%) ojców wychowywało dziecko z CF w pełnej rodzinie. Większość badanych ojców wychowywała chłopców ($n = 35$; tj. 52,5%), średnia wieku dzieci z CF wyniosła 12 lat.

Część zasadnicza

Badani ojcowie dzieci i młodzieży z CF najwyższe wyniki w zakresie Inwentarza do pomiaru radzenia sobie ze stresem COPE Ch.S. Carvera uzyskali w skalach: Planowanie, Aktywne radzenie sobie, Pozytywne przewartościowanie i Akceptacja, zaś mężczyźni z grupy normalizacyjnej kolejno w skalach: Planowanie, Koncentracja na emocjach i Wyładowanie, Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, Pozytywne przewartościowanie, Aktywne radzenie sobie oraz Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego.

Najniższe zaś wyniki dotyczyły takich skal, jak: Zaprzeczanie, Poczucie humoru, Zaprzestanie działań i Zażywanie alkoholu lub innych substancji psychoaktywnych.

Tabela 1. Statystyki opisowe dotyczące strategii radzenia sobie badanych ojców dzieci z CF

Strategia radzenia sobie	M	SD	Me	Min	Max	Q1	Q3
Aktywne radzenie sobie	2,85	0,42	2,75	1,00	3,75	2,75	3,00
Planowanie	2,93	0,52	3,00	1,00	4,00	2,75	3,00
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	2,39	0,54	2,25	1,00	3,50	2,00	2,75
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	2,07	0,61	2,00	1,00	3,50	1,75	2,50
Unikanie konkurencyjnych działań	2,62	0,51	2,75	1,00	4,00	2,50	3,00
Zwrot ku religii	2,08	0,95	2,00	1,00	4,00	1,00	3,00
Pozytywne przewartościowanie	2,85	0,50	3,00	1,00	3,75	2,50	3,00
Powstrzymywanie się od działania	2,56	0,47	2,75	1,00	4,00	2,25	2,75
Akceptacja	2,72	0,47	3,00	1,00	3,75	2,50	3,00
Koncentracja na emocjach i ich wyładowanie	2,16	0,53	2,25	1,00	3,25	2,00	2,50
Zaprzeczanie	1,69	0,55	1,75	1,00	3,00	1,25	2,00
Odwracanie uwagi	2,14	0,52	2,25	1,00	4,00	1,75	2,50
Zaprzestanie działań	1,83	0,56	1,75	1,00	3,50	1,50	2,25
Zażywanie alkoholu lub innych środków psychoaktywnych	1,47	0,61	1,25	1,00	3,00	1,00	2,00
Poczucie humoru	1,82	0,68	1,75	1,00	3,75	1,25	2,25

Źródło: badania własne.

Uzyskany w toku analizy statystycznej obraz radzenia sobie ojców dzieci i młodzieży z CF na tle wyników mężczyzn z grupy porównawczej ujawnił istotne statystycznie różnice (por. tabela nr 2) w zakresie stosowania takich strategii, jak: planowanie ($t = -3,55$; $p < 0,001$), poszukiwanie wsparcia o charakterze instrumentalnym ($t = -7,27$; $p < 0,001$), poszukiwanie wsparcia emocjonalnego ($t = -11,62$; $p < 0,001$), pozytywne przewartościowanie ($t = -2,02$; $p < 0,05$), akceptacja ($t = 3,85$; $p < 0,001$), koncentracja na emocjach i wyładowanie ($t = -12,96$; $p < 0,001$), zaprzeczanie ($t = 2,47$; $p < 0,016$), zaprzestanie działań ($t = 2,32$; $p < 0,024$) oraz zażywanie alkoholu lub innych środków psychoaktywnych ($t = 2,87$; $p < 0,005$).

Tabela 2. Porównanie radzenia sobie ojców dzieci z CF i wyników mężczyzn zdrowych

Strategia radzenia sobie	Ojcowie dzieci z CF		Mężczyźni z grupy porównawczej		Test istotności różnic		
	M	SD	M	SD	t	df	p
Aktywne radzenie sobie	2,85	0,42	2,88	0,35	-0,64	66	0,527
Planowanie	2,93	0,52	3,16	0,53	-3,55	66	< 0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	2,39	0,54	2,87	0,63	-7,27	66	< 0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	2,07	0,61	2,94	0,73	-11,62	66	< 0,001
Unikanie konkurencyjnych działań	2,62	0,51	2,59	0,48	0,53	66	0,597
Zwrot ku religii	2,08	0,95	2,02	1,00	0,56	66	0,574
Pozytywne przewartościowanie	2,85	0,47	2,97	0,53	-2,02	66	0,048
Powstrzymywanie się od działania	2,56	0,47	2,47	0,52	1,56	66	0,124

Akceptacja	2,77	0,47	2,55	0,66	3,85	66	< 0,001
Koncentracja na emocjach i ich wyładowanie	2,16	0,53	3,01	0,50	12,96	66	< 0,001
Zaprzeczanie	1,69	0,55	1,52	0,45	2,47	66	0,016
Odwracanie uwagi	2,14	0,52	2,10	0,54	0,72	66	0,475
Zaprzestanie działań	1,82	0,56	1,67	0,42	2,32	66	0,024
Zażywanie alkoholu lub innych środków psychoaktywnych	1,47	0,61	1,26	0,54	2,87	66	0,005
Poczucie humoru	1,82	0,68	1,72	0,66	1,25	66	0,214

Źródło: badania własne.

Badani ojcowie wychowujący dzieci z CF w porównaniu z mężczyznami z grupy porównawczej okazali się bardziej wycofani, tłumiący reakcje emocjonalne, zamknięci na poszukiwanie wsparcia społecznego oraz planowanie swoich aktywności. Są przy tym w większym stopniu niż badani w grupie porównawczej skłonni korzystać z alkoholu i innych środków psychoaktywnych, ale, co ciekawe, bardziej akceptują sytuacje stresowe, jakich doświadczają w życiu.

W ramach podejmowanych analiz statystycznych wprowadzono procedurę badań korelacyjnych i porównań międzygrupowych z podziałem na podgrupy w celu ustalenia zależności strategii radzenia sobie od czynników socjoekonomicznych. Nie stwierdzono zależności pomiędzy strategiami radzenia sobie a wiekiem ojców dzieci z CF. Okazało się jednak, że zmienna miejsca zamieszkania różnicuje strategie radzenia sobie podejmowane przez ojców: ojcowie zamieszkujący na wsi istotnie rzadziej uciekają się w sytuacjach stresowych do wsparcia alkoholu lub innych substancji psychoaktywnych ($t = -2,385$; $p < 0,05$). Istotnie większe nasilenie strategii poszukiwania wsparcia emocjonalnego ($t = -2,054$; $p < 0,05$) cechuje ojców wychowujących synów.

Analiza korelacyjna z uwzględnieniem zmiennej wieku dziecka z CF ujawniła jedną istotną ujemną korelację ($r = -0,240$; $p < 0,05$) z nasileniem strategii akceptacji badanych ojców. W badaniach stwierdzono ponadto występowanie dodatniej istotnej zależności ($r = 0,288$; $p < 0,05$) między częstotliwością stosowania przez mężczyzn strategii zaprzeczania a wysokością kosztów ponoszonych z tytułu leczenia chorego dziecka.

Wyniki analizy naukowej

Wyzwania rodzicielstwa, w tym ojcostwa dziecka z rzadką chorobą nie są zasadniczo powszechnie znane w środowisku społecznym. Co prawda Polska po kilkunastu latach prób dołączenia do zainicjowanego w latach 90. procesu wdrażania europejskiego programu dla chorób rzadkich ostatecznie od 2021 roku podjęła wspomniane wyzwanie, ale problematyka wsparcia psychosocjalnego adresowanego do rodzin dzieci z tego typu chorobami nadal stanowi przestrzeń do aktywności eksploracyjnej i wdrożeniowej. Prace badawcze dotyczące radzenia sobie ojców dzieci i adolescentów z CF można uznać za

istotny element omawianego obszaru badawczego. Wiele z dotychczasowych eksploracji (m.in. Hodgkinson i Lester, 2002) ujawniało wiodącą rolę matek w procesie leczenia dzieci z mukowiscydozą, badania radzenia sobie ojców są relatywnie rzadsze. Badania własne zaprezentowane w niniejszej pracy zrealizowano w grupie 67 ojców wychowujących potomstwo z mukowiscydozą. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, z inwentarzem COPE Ch.S. Carvera oraz kwestionariuszem ankiety. Badani ojcowie dzieci i młodzieży z CF najwyższe średnie wyniki prezentują w zakresie takich strategii, jak: planowanie, aktywne radzenie sobie, pozytywne przewartościowanie i akceptacja, co świadczy o ich pozytywnym nastawieniu poznawczym wobec własnej sytuacji życiowej. Powyższe wyniki zgodne są z doniesieniami na temat radzenia sobie rodziców dzieci z CF (Merelle i in., 2003; Wong i Heriot, 2008; Zubrzycka, 2017). W sytuacjach trudnych badani ojcowie najrzadziej wykorzystują zaś strategie zażywania substancji psychoaktywnych i poczucia humoru oraz sposoby oparte na unikaniu konfrontacji ze stresorem, tj. zaprzestanie działań i zaprzeczanie.

Dokonanie porównania średnich wyników uzyskanych w badaniach z użyciem kwestionariusza COPE z wynikami badań walidacyjnych dotyczącymi mężczyzn zdrowych Juczyńskiego i Ogińskiej-Bulik (2009) ujawniło istotne statystycznie różnice w zakresie dziewięciu z piętnastu skal inwentarza. Ojcowie dzieci i młodzieży z CF uzyskali znacząco niższe wyniki w zakresie strategii uznawanych za adaptacyjne i zaliczanych do aktywnych sposobów radzenia sobie: planowania, poszukiwania obu rodzajów wsparcia i pozytywnego przewartościowania. Pomimo że wymienione strategie należą do stosowanych najczęściej w omawianej grupie badanych (na tle innych strategii zaradczych), to ich istotnie niższe nasilenie niż w przypadku mężczyzn z grupy porównawczej wskazuje na swoisty niedobór aktywacji działania ojców chorego potomstwa w sytuacjach stresowych. Wyniki te są sprzeczne z doniesieniami J. Chronister i in. (2009). Interesującym odkryciem okazało się, że badanych ojców cechuje istotnie wyższe nasilenie strategii akceptacji w porównaniu mężczyznami z grupy porównawczej. Być może z jednej strony specyficzne, bardzo trudne wyzwania związane z leczeniem rzadkiej, skracającej życie choroby genetycznej dziecka leżą u podstaw mniejszego niż w przypadku mężczyzn zdrowych z próby walidacyjnej wykorzystania aktywnych strategii radzenia sobie, z drugiej zaś strony stały postęp medycyny i działania środowiska chorych z CF na rzecz refundacji dotychczas praktycznie niedostępnych nowoczesnych leków przyczynowych budzą nadzieję ojców i sprzyjają większej akceptacji sytuacji trudnych. Tezę powyższą wydaje się uzasadniać istotna korelacja akceptacji badanych z wiekiem dziecka chorego – większą akceptacją charakteryzują się ojcowie dzieci młodszych. Znacząco większą akceptację ojców dzieci i młodzieży z CF w sytuacji stresowej stwierdzono także w badaniach własnych (Zubrzycka, 2017) oraz badaniach Elif E. Arslan Şahbaz i Özlem Cankurtaran (2024), w których autorzy wyjaśniają większą akceptację ojców faktem ich mniejszego niż w przypadku matek zaangażowania w leczenie dziecka.

Eksploracja ukazała ponadto, że ojcowie dzieci i młodzieży z CF istotnie częściej niż badani w grupie porównawczej stosują strategie uznawane za nieadaptacyjne (zażywanie alkoholu i innych sytuacji psychoaktywnych), co znajduje potwierdzenie w literaturze

przedmiotu (Götz i Götz, 2000). W świetle wyników badań własnych znacząco częściej po alkohol sięgają mieszkańcy miast niż ojcowie mieszkający na wsi. Mężczyźni obciążeni wychowaniem dziecka z CF ujawniają istotnie wyższe nasilenie korzystania ze strategii częściowo (tj. w dłuższej perspektywie czasowej) nieadaptacyjnych, takich jak: zaprzeczanie i zaprzestanie działań, co uprzednio stwierdzono w badaniach własnych (Zubrzycka, 2017). Co interesujące, istotnym korelatem strategii zaprzeczania są koszty leczenia i rehabilitacji dziecka – im wyższe jest obciążenie finansowe, tym większe jest nasilenie strategii zaprzeczania. Według polskich badań nad obciążeniem rodzin chorych z CF (Dębska i in., 2019) większość z tych rodzin charakteryzuje niski lub przeciętny status ekonomiczny. Jedna trzecia badanych przyznała, że korzysta z pomocy społecznej, wydaje się zatem uzasadnione, iż dla ojców obciążonych trudami leczenia dziecka zaprzeczanie może stać się przejściowo adaptacyjnym sposobem na poradzenie sobie ze stresem.

W badaniach własnych stwierdzono też, że badani ojcowie dzieci chorych istotnie rzadziej niż mężczyźni z grupy porównawczej koncentrują się na emocjach i je wyładowują. Zaprezentowane strategie radzenia sobie w sytuacjach stresowych nie wykazują zależności z wiekiem ojców, ale – w przypadku poszukiwania wsparcia emocjonalnego – z płcią dzieci: w znacząco większym stopniu z powyższej strategii korzystają mężczyźni wychowujący synów.

Wnioski

Podsumowując, ujawnione wyniki badań nad radzeniem sobie ze stresem ojców dzieci i młodzieży z CF odsłaniają niejednorodny obraz preferowanych przez mężczyzn strategii zaradczych, w którym znaczącej roli akceptacji sytuacji stresowej towarzyszą nieadaptacyjne przejawy zachowań związane z wyparciem trudnych przeżyć i stosowaniem używek. Wiek i płeć dziecka, miejsce zamieszkania i koszty leczenia są uwarunkowaniami wybranych strategii.

Niewątpliwie uzyskane rezultaty badań własnych mogą stanowić przesłankę do specyfikacji pomocy psychosocjalnej adresowanej do ojców dzieci z CF oraz inspirację do pogłębienia poszukiwań korelatów zmiennej radzenia sobie w omawianej populacji w toku dalszych badań naukowych. Pomoc ta obejmowałaby: włączenie konsultacji psychologicznych obojga rodziców, jako obowiązkowych, do programów leczenia i rehabilitacji pacjentów z CF w wieku rozwojowym, a także zapewnienie dostępności treningów radzenia sobie ze stresem dla członków rodzin chorych z mukowiscydozą w ramach działań wdrożeniowych Narodowego Planu dla Chorób Rzadkich.

BIBLIOGRAFIA

- Abbott, J., Hart, A., Morton, A., Gee, L. i Conway, S. (2008). Health-related quality of life in adults with cystic fibrosis: The role of coping. *Journal of Psychosomatic Research*, 64(2), 149–157. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2007.08.017>
- Amarneh, B. i Hassan, A.A.A. (2022). Parenting stress and coping strategies for the parent of children with cystic fibrosis. *Journal of Positive School Psychology*, 6(6), 9980–9991.
- Arslan Şahbaz, E.E., Cankurtaran, Ö. (2024). Evaluation of coping strategies of parents of children with cystic fibrosis. *Social Work in Health Care*, 63(4–5), 349–369. <https://doi.org/10.1080/00981389.2024.2324858>
- Bianco, B., Horsley, A. i Brennan, A. (2019). Implications of fatherhood in cystic fibrosis. *Paediatric Respiratory Reviews*, 31, 18–20. <https://doi.org/10.1016/j.prrv.2019.02.008>
- Chronister, J., Johnson, E. i Chen-Ping, L. (2009). *Coping and rehabilitation: Theory, research, and measurement*. W: F. Chan, E. da Silva Cardoso i J.A. Chronister (red.), *Understanding psychosocial adjustment to chronic illness and disability: A handbook for evidence-based practitioners in rehabilitation* (s. 111–148). Springer.
- Davies, G., Rowbotham, N.J., Smith, S., Elliot, Z.C., Gathercole, K., Rayner, O., Leighton, P.A., Herbert, S., Duff, A.J., Chandran, S., Daniels, T., Nash, E.F. i Smyth, A.R. (2020). Characterising burden of treatment in cystic fibrosis to identify priority areas for clinical trials. *Journal of Cystic Fibrosis*, 19(3), 499–502. <https://doi.org/10.1016/j.jcf.2019.10.025>
- Dębska, G., Milaniak, I., Domańska, D. i Tomaszek, L. (2019). Caregiver burden and the role of social support in the care of children with cystic fibrosis. *Family Medicine & Primary Care Review*, 21(2), 98–103. <https://doi.org/10.5114/fmpcr.2019.84543>
- Götz, I. i Götz, M. (2000). Cystic fibrosis: Psychological issues. *Pediatric Respiratory Reviews*, 1(2), 121–127. <https://doi.org/10.1053/prrv.2000.0033>
- Grossoehme, D.H., Filigno, S.S. i Bishop, M. (2014). Parent routines for managing cystic fibrosis in children. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 21(2), 125–135. <https://doi.org/10.1007/s10880-014-9396-1>
- Havermans, T., Tack, J., Vertommen, A., Proesmans, M. i de Boeck, K. (2015). Breaking bad news, the diagnosis of cystic fibrosis in childhood. *Journal of Cystic Fibrosis*, 14, 540–546. <https://doi.org/10.1016/j.jcf.2014.12.005>
- Hayes, C.C. i Savage, E. (2008). Fathers' perspectives on the emotional impact of managing the care of their children with cystic fibrosis. *Journal of Pediatric Nursing*, 23(4), 250–256. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2007.09.002>
- Hodgkinson, R. i Lester, H. (2002). Stresses and coping strategies of mothers living with a child with cystic fibrosis: implications for nursing professionals. *Journal of Advanced Nursing*, 39(4), 377–383. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.02299.x>
- Hubbard, P.A., Broome, M.E. i Lauren, A.A. (2005). Pain, coping and disability on adolescents and young adults with cystic fibrosis: A web-based study. *Pediatric Nursing*, 31(2), 82–86.
- Juczyński, Z. i Ogińska-Bulik, N. (2009). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Kornas-Biela, D. (1990). Coping strategies in CF families. *Acta Universitatis Carolinae Medica*, 36(1–4), 233–234.
- Macfadyen, A., Swallow, V., Santacroce, S. i Lambert, H. (2011). Involving fathers in research. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 16(3), 216–219. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2011.00287.x>
- Mazurek, H. (2009). Postępy w mukowiscydozie. *Klinika Pediatryczna*, 17(1), 89–92.
- Merelle, M.E., Huisman, J., Alderden-van der Vecht, A., Taat, F., Bezemer, D., Griffioen, R.W., Brinkhorst, G. i Dankert-Roelse, J.E. (2003). Early versus late diagnosis: Psychological impact

- on parents of children with cystic fibrosis. *Pediatrics*, 111(2), 345–350. <https://doi.org/10.1542/peds.111.2.346>
- Neri L., Lucidi V., Catastini P., Colombo C. i the LINFA Study Group (2016). Caregiver burden and vocational participation among parents of adolescents with CF. *Pediatric Pulmonology*, 51, 243–252. <https://doi.org/10.1002/ppul.23352>
- Picci, R.L., Oliva, F., Trivelli, F., Carezana, C., Zuffranieri, M., Ostacoli, L., Furlan, P.M. i Lala, R. (2015). Emotional burden and coping strategies of parents of children with rare disease. *Journal of Children and Family Studies*, 24(2), 514–522. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9864-5>
- Popa, Z.L., Margan, M.M., Bernad, E., Stelea, L., Craina, M., Ciuca, I.M. i Bina, A.M. (2022). A cross-sectional analysis of paternal intimacy problems, stress levels, and satisfaction from families with children born with mucoviscidosis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 15055. <https://doi.org/10.3390/ijerph192215055>
- Quittner, A., DiGirolamo, A., Michel, M. i Eigen, H. (1992). Parental response to cystic fibrosis: A contextual analysis of the diagnosis phase. *Journal of Pediatric Psychology*, 17(6), 683–704. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/17.6.683>
- Sands, D. (red.) (2019). *Opieka nad chorymi na mukowiscydozę w Polsce. Stan obecny i rekomendacje poprawy. Raport*. Polskie Towarzystwo Mukowiscydozy.
- Shardonofsky, J., Cesario, S.K., Fredland, N., Landrum, P., Hiatt, P.W. i Shardonofsky, F.R. (2019). The lived experience of fathers caring for a child with cystic fibrosis. *Pediatric Nursing*, 45(2), 87–92.
- Sheehan, J., Hiscock, H., Massie, J., Jaffe, A. i Hay, M. (2014). Caregiver coping, mental health and child problem behaviours in cystic fibrosis: A cross-sectional study. *International Society of Behavioral Medicine*, 21, 211–220. <https://doi.org/10.1007/s12529-013-9289-y>
- Witt, S., Schuett, K., Wiegand-Grefe, S., Boettcher, J. i Quitmann, J. (2023). Living with a rare disease – experiences and needs in pediatric patients and their parents. *Orphanet Journal of Rare Diseases*, 18(1), 242. <https://doi.org/10.1186/s13023-023-02837-9>
- Wong, M.G. i Heriot, S.A. (2008). Parents of children with cystic fibrosis: How they hope, cope and despair? *Child: Care, Health and Development*, 34(3), 344–354. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2007.00804.x>
- Wrześniewski, K. (2000). Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru W: I. Heszten-Niejodek i Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu* (s. 44–65). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zubrzycka, R. (2017). *Psychospołeczne uwarunkowania radzenia sobie rodziców dzieci z mukowiscydozą*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



***Advancing Campus Sustainability.
 Practices in European Higher Education
 Wspieranie zrównoważonego rozwoju kampusów.
 Praktyki w europejskim szkolnictwie wyższym***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The study examines how top European universities incorporate sustainability into their campus infrastructure, focusing on Sustainable Development Goals (SDGs 6, 7, 11, 12, 13). Although interest in sustainability is increasing, strategies and infrastructure at the campus level are underexplored. The research highlights the gap between declared sustainability commitments and practical actions.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: Using Times Higher Education Impact Rankings and qualitative desk research, a mixed-method approach was applied to analyze six leading EU universities.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Higher education institutions (HEIs) are key to sustainability, but harm the environment through resource use, commuting, and high energy and water consumption. Their large infrastructures produce significant organic waste, increasing emissions. At the same time, many excel in sustainability.

RESEARCH RESULTS: The study found SDG 11 (sustainable communities) was frequently addressed, while SDG 6 (clean water) was the least reported. Universities often express intentions rather than outcomes; a lack of English-language information limits transparency. Many top-ranked institutions do not prioritize campus sustainability due to non-standard metrics, fragmented communication, and inconsistent reporting.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The authors suggest enhancing data access, standardizing measurement tools, and including non-ranked universities in further research to provide a comprehensive view of sustainability in higher education.

This has practical implications for policy, governance, and international collaboration on sustainable campus development.

→ **KEYWORDS:** **UNIVERSITY SUSTAINABILITY, CLIMATE CHANGE, SDG, SUSTAINABLE CAMPUS, ECOLOGY**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Badanie analizuje, w jaki sposób czołowe europejskie uczelnie integrują zasady zrównoważonego rozwoju w infrastrukturze kampusów, koncentrując się na Celach Zrównoważonego Rozwoju (SDG) 6, 7, 11, 12 i 13. Pomimo rosnącego zainteresowania zrównoważonym rozwojem strategii i infrastruktury na poziomie kampusów pozostają słabo zbadane. Badanie uwidacznia rozbieżność między deklarowanymi zobowiązaniami a praktycznymi działaniami.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Zastosowano podejście mieszane – wykorzystano rankingi Times Higher Education Impact Rankings oraz jakościowe badania danych zastanych do analizy sześciu wiodących uniwersytetów w Unii Europejskiej.

PROCES WYWODU: Szkoły wyższe odgrywają kluczową rolę w promowaniu zrównoważonego rozwoju, ale jednocześnie szkodzą środowisku przez zużycie zasobów, dojazdy oraz wysokie zużycie energii i wody. Ich rozbudowana infrastruktura generuje znaczne ilości odpadów organicznych, zwiększając emisje. Pomimo tego wiele uczelni osiąga sukcesy w dziedzinie zrównoważonego rozwoju.

WYNIKI BADAŃ: Stwierdzono, że SDG 11 (zrównoważone miasta i społeczności) jest najczęściej uwzględniany, podczas gdy SDG 6 (czysta woda i warunki sanitarne) jest raportowany najrzadziej. Uczelnie częściej wyrażają zamiary, niż przedstawiają konkretne wyniki, a brak informacji w języku angielskim ogranicza transparentność. Wiele wysoko ocenianych instytucji nie traktuje zrównoważonego rozwoju kampusu jako priorytetu z powodu niestandardowych wskaźników, fragmentarycznej komunikacji i niespójnego raportowania.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Autorzy sugerują poprawę dostępu do danych, standaryzację narzędzi pomiarowych oraz uwzględnienie w dalszych badaniach także uczelni spoza rankingów, aby uzyskać pełniejszy obraz zrównoważonego rozwoju w szkolnictwie wyższym. Ma to praktyczne znaczenie dla polityki, zarządzania i międzynarodowej współpracy w zakresie zrównoważonego rozwoju kampusów.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **ZRÓWNOWAŻONY ROZWÓJ UCZELNI, ZMIANY KLIMATU, SDG, ZRÓWNOWAŻONY KAMPUS, EKOLOGIA**

Introduction

This paper explores the implementation of the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs) and eco-friendly campus practices in European universities. The United

Nations Sustainable Development Goals (SDGs) provide a comprehensive global framework aimed at addressing pressing social, economic, and environmental challenges by 2030. Environmental sustainability is vital for maintaining the integrity of human social and economic systems, promoting development without compromising natural resources.

A sustainable university minimizes negative impacts while fulfilling its educational, research, and partner outreach roles to aid in transitioning to sustainable lifestyles (Vellazquez et al., 2006). Universities are crucial in promoting social justice, equity, and economic opportunities through knowledge creation and dissemination (Alcántara-Rubio et al., 2022) and educating future leaders in sustainability (Dlouhá et al., 2019). They integrate sustainability into daily operations and model transformation to impact students (Bui et al., 2023).

To align with businesses and achieve the SDGs, European universities must enhance their sustainability efforts amidst challenges like carbon neutrality and resource management. A standardized approach is necessary for evaluating SDG impact (Kettlhoilwe et al., 2019).

This paper examines how leading European universities implement campus sustainability SDGs, focusing on their 2023 THE Impact Ranking (THE IR) results (which require evidence of relevant activities).

THE IR provides a framework for assessing universities' contributions to the SDGs, but has inherent limitations. Not all leading universities participate due to data reporting challenges or the methodology used in these rankings. Therefore, THE IR doesn't cover all universities making significant societal and environmental impacts. Hence, an institution's absence from THE IR does not imply a lack of impact.

Gadd (2020) criticizes university rankings like THE IR and QS for failing to measure what truly matters, such as open access, diversity, and sustainability. It argues that these rankings lack rigor and transparency, often favoring simplistic metrics over nuanced evaluations. The paper calls for accountability and the adoption of fairer assessment methods that align with the broader values of higher education. It suggests a need for change to create more responsible and meaningful evaluations of universities.

Literature Review

Universities can become sustainability leaders if the green campus approach becomes an opportunity for cultural change (Mahdee et al., 2022). Like small cities, campuses have autonomous governance and diverse infrastructure, making them suitable for implementing ecocity principles. Sustainable campuses embody and educate about environmental stewardship, aiming to benefit both society and the planet. Due to their long-term development and centralized administration, HEIs are ideal for exploring carbon reduction strategies (Sonetti et al., 2016).

HEIs are crucial for sustainability, but harm the environment through resource exploitation, commuting, and high energy and water use. Their extensive infrastructure

causes significant organic waste, requiring energy to process and increasing emissions (Filimonau, 2021). While no campus fully follows ecocity principles, many excel in sustainability, which usually begins with grass-roots small projects rather than a significant shift. Faculty and staff typically act as change agents while struggling with limited resources, a lack of understanding of university management, and restricted decision-making access (Duram & Williams, 2015). Despite their enthusiasm and ideas, structural and procedural challenges can impede student progress.

A common advancement in sustainability is campus gardens, which are usually part of courses, programs, or projects (Ridgeway & Matthews, 2015) and promote responsibility and technical skills among students and faculty.

"Smart campuses" are an emerging trend, aiming to transform higher education institutions (HEIs) (Polin et al., 2023). by leveraging digital transformation, such as smart buildings and IoT devices, to enhance sustainability. This approach focuses on improving energy efficiency, reducing carbon emissions, optimizing resources, and improving overall sustainability performance.

University campuses often face environmental challenges due to aging infrastructure. Sustainable practices involve energy efficiency, water conservation, waste reduction, carbon neutrality, sustainable transport, green design, equity, fair labor, sustainable food, and planning.

Research shows green campuses use green technology and the economy to tackle sustainability challenges (Shishakly et al., 2024). Smart campuses are an emerging trend, aiming to transform higher education institutions (HEIs) (Polin et al., 2023) by leveraging digital transformation, such as smart buildings and IoT devices, to enhance sustainability. This approach focuses on improving energy efficiency, reducing carbon emissions, optimizing resources, and improving overall sustainability performance (Martins et al., 2021).

Methods

The research took place between April and August 2024 and focused on identifying best practices in campus sustainability at leading European universities. The study helped to answer the research question: How do leading European universities implement environmentally sustainable development practices on their campuses?

The research process consisted of eight stages:

1. sample selection among the EU's universities;
2. analysis of international sustainable university rankings – Green Metrics, THE IR, and The QS World University Rankings: Sustainability. THE IR was chosen because it concentrates on SDGs and is publicly accessible without any fee;
3. analysis of the thematic scope of each SDG and the reported information required by THE IR and selection of SDGs relevant to campus sustainability (SDG 6: Clean water and sanitation, SDG 7: Affordable and clean energy, SDG 11:

- Sustainable cities and communities, SDG 12: Responsible consumption and production, SDG 13: Climate action);
4. identification of top five universities in each EU country in SDG implementation in THE IR ranking for 2022 (the ranking results were published in June 2023;
 5. identification of scores and ranking positions of each of the 101 universities in the context of selected SDGs.
 6. results' coding based on ranking positions, assigning scores (table 1);
 7. identification of universities with the best results.
 8. final selection of six (two universities in fifth place) leading European universities (table 2), their websites analysis to conduct a case study analysis.

Table 1. Coding scheme for the green campus performance

Place in THE IMPACT ranking	Points
801+	1
601–800	2
401–600	3
301–400	4
201–300	5
101–200	6
51–100	7
1–50	8

Source: own elaboration.

To avoid language bias, English versions of the websites were analysed, which provided less information than the websites in the mother tongues, which is a study limitation.

Table 2. The top six leading universities in selected SDGs

COUNTRY	UNIVERSITY	RANK	SDG 6	SDG 7	SDG 11	SDG 12	SDG 13	Total
Denmark	Aalborg University	9	8	8	8	8	8	40
Spain	University of Jaén	101–200	8	8	7	6	7	36
Portugal	University of Coimbra	29	6	6	8	6	8	34
France	IMT Atlantique	101–200	6	8	4	7	8	33
Belgium	Université Catholique de Louvain	101–200	5	7	7	5	7	31
Spain	University of Girona	101–200	7	6	6	6	6	31

Source: own elaboration.

Results

The analysis evaluates universities' reporting on selected SDGs. Prioritizing a green campus is rare among top-ranked universities. A research tool focusing on five essential SDGs – a cornerstone for sustainable campuses – was employed. Out of 101 universities,

13 do not report any activity related to the chosen SDGs, while 22 engage with only one SDG, mainly SDG 11. The top 10 universities cover activities across all selected SDGs. SDG 11 is the most reported (65 universities), whereas SDG 6 is the least (34 universities), with SDG 6 also reflecting the lowest scores (total: 177; average: 5.2 per university). In contrast, universities score highest in SDG 13 (total: 354; average: 5.8).

The research examines university rankings and content from six leading HEIs, highlighting the difficulty in accessing information on their websites, especially regarding SDGs. Although universities are transparent about their SDG research projects, particularly for goals 6 and 7, concrete conservation practices are harder to track down. Universities often outline future plans rather than achieved outcomes. SDG 11 projects focus on sustainable commuting, like shared transportation solutions. Specific practices related to SDG 7 include adapting energy systems and investing in efficient buildings, driven by both sustainability goals and financial pressures in Europe's energy market.

For SDG6, water-saving measures such as leak detection and rainwater use for gardening are common. SDG12 practices are more challenging to identify and report, but often include waste sorting, recycling, and reducing plastic use, with some universities also addressing sustainable meals and food waste. SDG11 practices are described as vague and interconnected with other SDGs, focusing on general footprint reduction and sustainable transportation, often in collaboration with local communities.

There is a need for better communication of sustainable development efforts at EU university campuses. The lack of English-language content on university websites and in policy documents limits the global reach and comparative research potential of these initiatives. Providing comprehensive information in both native languages and English enhances accessibility and openness.

Discussion

Universities are integral to advancing SDGs through initiatives like sustainable campus practices, waste management, and educational programs. While these efforts build stakeholder awareness, their financial and organizational challenges necessitate prioritization, particularly early on. However, sustainable practices can yield cost savings (Zhang et al., 2017) and improved recycling rates. The environmental dimension is deemed the most critical aspect of university sustainability (Wright & Wilson, 2012). Moreover, well-managed campus ecosystems enhance student well-being and require careful planning involving biodiversity and expert support.

University campuses offer ecosystem services that significantly improve students' physical and mental well-being (Nguyen & Truong, 2024). The campus ecosystem (comprised of living organisms like animals and plants and non-living elements like soil and water) must be well-managed to minimize waste and pollution (Dave et al., 2014). Actions aimed at biodiversity and ecosystem services should be part of general planning and supported by experts. All these activities need careful planning, budgeting, and design.

Universities are key players in sustainable waste management, serving as societal models and fostering innovation. They contribute to sustainability through comprehensive waste management policies and knowledge sharing of both local practices (Falsini et al., 2019) and international best approaches. A circular approach to waste management is crucial (Giurea et al., 2024), affecting university rankings and sustainability goals. Universities should consider variations in waste generation patterns and involve students, dining services, and administration to ensure the success of sustainable initiatives (Posner & Stewart, 2013).

As research and innovation centers, universities contribute to reducing greenhouse gas emissions by developing measurement tools, technologies, and sustainable management strategies. Their efforts not only benefit universities but also support local communities by decreasing ecological footprints through efficient energy (Patil & Tanavade, 2024) and water use, among other strategies, and promoting sustainable behavior (Adjei et al., 2021). Despite varying methods, carbon footprint assessments are increasingly common (Valls-Val & Bovea, 2021). Reduction strategies include green campus projects, energy efficiency, renewable energy integration, and promoting behavior change.

Campus buildings are large energy consumers, contributing to greenhouse gas emissions. Irresponsible energy use harms ecosystems and accelerates climate change. Universities implement energy-saving measures, use renewable energy, or adopt eco-friendly heating and cooling. Some have reduced resource usage through targeted campaigns (Lambert & Cushing, 2017).

Clean water availability is a critical sustainability concern, affected by location and climate (Dave et al., 2014). In 2019, 29% of the EU territory and 39% of the EU population faced water scarcity (European Environment Agency, 2023). As water shortages impact the environment and social systems (O'Hara & Naicker, 2022), universities can collect and reuse rainwater and greywater for irrigation, provide free clean water, and install automatic water systems and monitoring.

Full-time higher education students influence travel habits, emphasizing sustainable commuting to lessen environmental impact. Universities enhance sustainable transport, benefiting the environment and student life (Kaplan, 2015). Although walking, cycling, and public transit are crucial, their adoption can improve with better convenience, infrastructure, and attitudes (Ribeiro et al., 2020). Strategies like Transportation Demand Management, greenways, and electric transit improvements are employed (Fadhil & Waheeb, 2021). By promoting sustainable mobility, universities model practices for communities via free public transport permits and high parking fees, encouraging low-carbon commuting. Collaborations with local governments enhance bicycle lanes, public transport, and infrastructure, offering safer car alternatives. Bike storage, showers, and incentives for biking or carpooling further support low-carbon transport, contributing to a healthier environment (Versteijlen et al., 2021).

Conclusions

The analysis reviewed top universities' reports and websites regarding five key Sustainable Development Goals (SDGs) crucial for a sustainable campus: SDG 6, 7, 11, 12, and 13. It found that prioritizing a green campus is not common among top-ranked universities.

The research shows that a green campus among the top-ranked universities from THE IR is not a priority. The top 10 universities regarding campus sustainability in the THE IR report activities under all selected SDGs. Thirteen of the 101 universities studied do not report on activities under the selected SDGs. In contrast, 22 universities report activities in only one of the chosen SDGs (6, 7, 11, 12, 13).

Universities report most frequently under SDG 11 (65 universities) and least often (34 universities) under SDG 6. They also achieve the weakest ranking positions under this goal. HEIs ranked highest in SDG 13.

Universities often excel at articulating their commitment to environmentally friendly practices, showcasing initiatives such as energy-efficient buildings, waste reduction programs, and sustainable transportation options. However, the challenge lies not in describing these good practices but in quantifying and assessing their effectiveness. Measuring progress requires metrics and data collection methods that can accurately reflect the impact of sustainability initiatives over time. This complexity is compounded by the diverse nature of university operations and the varying levels of stakeholder engagement. Consequently, while universities may present a compelling sustainability narrative, the actual test of their commitment is found in their ability to systematically evaluate outcomes, adapt strategies based on data-driven insights, and transparently report on their progress. This gap between intention and measurement underscores the need for a more structured approach to sustainability assessment in higher education.

THE IR platform is in English and requires evidence of activities aligned with SDGs in this language. Intuitively, this information in English should be included on university websites. Despite preparing it for rankings, top European universities do not provide this information online. Displaying these practices would set a benchmark for others and offer insights into sustainability at HEIs. This research's sample is a significant limitation; rankings use limited indicators, possibly missing the full range of sustainability efforts. We focused only on European universities, which introduces geographical bias, as universities in other regions, particularly low-income countries, face different challenges.

The study examines how SDGs are implemented in leading EU universities per THE IR, selecting six top institutions to explore leaders' sustainability activities. More university-specific case studies are needed for deeper insights into SDG implementation. Future research should emphasize sustainability metrics at universities, as the SDGs framework needs more standardization and clear evaluation criteria. Additionally, research should address sustainability policies and governance, including strategic campus sustainability.

While THE IR provides valuable insights, it represents only one perspective and a limited number of universities. A holistic evaluation of university impact should include

diverse sources and methods to capture the multifaceted nature of institutional contributions to society and the natural environment. To provide a more comprehensive analysis, it is crucial for further research to consider universities that are not included in THE IR. While direct comparisons with non-ranked universities will be challenging due to the lack of standardized data, alternative evaluations of impact can offer some insights. For example, national assessments and independent reports often highlight the strengths of EU universities. It is a necessary next step, as many institutions have been recognized for their commitment to advancing the SDGs, even though they may not participate in THE IR.

REFERENCES

- Adjei, R., Addaney, M., & Danquah, L. (2021). The ecological footprint and environmental sustainability of students of a public university in Ghana: Developing ecologically sustainable practices. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(7), 1552–1572. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-08-2020-0318>
- Alcántara-Rubio, L., Valderrama-Hernández, R., Solís-Espallargas, C., & Ruiz-Morales, J. (2022). The implementation of the SDGs in universities: A systematic review, *Environmental Education Research*, 28(11), 1585–1615. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2063798>
- Bui, Q.H., Trinh, T.A., Le Thi, H.A., Phan, N.Q., & Nguyen Dinh, H.U. (2023). Towards a sustainable university transition model for emerging markets. *Cogent Business & Management*, 10(3). <https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2272372>
- Dave, M., Gou, Z., Prasad, D., & Li, F. (2014). *Greening Universities Toolkit V2.0: Transforming universities into green and sustainable campuses: A toolkit for implementers*. United Nations Environment Programme. <https://wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/11964/Greening%20University%20Toolkit%20V2.0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dlouhá, J., Heras, R., Mulà, I., Salgado, F.P., & Henderson, L. (2018). Competences to address SDGs in higher education – a reflection on the equilibrium between systemic and personal approaches to achieve transformative action. *Sustainability*, 11(13), 3664. <https://doi.org/10.3390/su11133664>
- Duram, L.A., & Williams, L.L. (2015). Growing a student organic garden within the context of university sustainability initiatives. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(1), 3–15. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2013-0026>
- European Environment Agency (2023). *Water scarcity conditions in Europe (Water exploitation index plus)*. <https://www.eea.europa.eu/en/analysis/indicators/use-of-freshwater-resources-in-europe-1>
- Fadhil, A., & Waheeb, R. (2021). A greenway for sustainable transportation of the university campus: Diyala University as a case study. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 754, 012013. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/754/1/012013>
- Falsini, S., Ristori, S., & Bardi, U. (2019). Taking the students to the landfill – the role of universities in disseminating knowledge about waste management. In W. Leal Filho, U. Bardi (Eds.) *Sustainability on university campuses: Learning, skills building and best practices* (pp. 549–558). Springer.
- Filimonau, V. (2021). The prospects of waste management in the hospitality sector post COVID-19. *Resources, Conservation and Recycling*, 168, 105272. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2020.105272>

- Gadd, E. (2020). University rankings need a rethink. *Nature*, 587, 523. <https://www.nature.com/articles/d41586-020-03312-2>
- Giurea, R., Carnevale Miino, M., Torretta, V., & Rada, E.C. (2024). Approaching sustainability and circularity along waste management systems in universities: An overview and proposal of good practices. *Frontiers in Environmental Science*, 12, 1363024. <https://doi.org/10.3389/fenvs.2024.1363024>
- Kaplan, D.H. (2015). Transportation sustainability on a university campus. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(2), 173–186. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2013-0023>
- Kethoilwe, M.J., Silo, N., & Velepini, K. (2019). Enhancing the roles and responsibilities of higher education institutions in implementing the sustainable development goals. In G. Nhamo & V. Mjimba (Eds.), *Sustainable development goals and institutions of higher education* (pp. 121–130). Springer International Publishing.
- Lambert, M. & Cushing, K.K. (2017). How low can you go? Understanding ecological footprint reduction in university students, faculty and staff. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(7), 1142–1156. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-08-2015-0145>
- Mahdee, J., Abu Bakar N., & Oh Kim Seng V. (2022). Green campus universities: case studies on problems and prospects [version 1; peer review: 2 approved with reservations]. *F1000Research*, 11, 1200. <https://doi.org/10.12688/f1000research.73381.1>
- Martins, P., Lopes, S.I., Rosado da Cruz, A.M., & Curado, A. (2021). Towards a smart & sustainable campus: An application oriented architecture to streamline digitization and strengthen sustainability in academia. *Sustainability*, 13(6), 3189. <https://doi.org/10.3390/su13063189>
- Nguyen, G., & Truong, D. (2024). Evaluating the importance of ecosystem services in university campus. *Civil Engineering Journal*, 10, 234–248. <https://doi.org/10.28991/CEJ-2024-010-01-015>
- O'Hara, S., & Naicker, S. (2022). Local commitment and global reach: Advancing sustainable capacity building in higher education. *World*, 3(4), 783–801. <https://doi.org/10.3390/world3040044>
- Patil, G.N., & Tanavade, S.S. (2024). Eco-friendly energy efficient classrooms and sustainable campus strategies: A case study on energy management and carbon footprint reduction. *International Journal of Energy Economics and Policy*, 14(3), 188–197. <https://doi.org/10.32479/ijeeep.15712>
- Polin, K., Yigitcanlar, T., Limb, M., & Washington, T. (2023). The making of smart campus: A review and conceptual framework. *Buildings*, 13(4), 891. <https://doi.org/10.3390/buildings13040891>
- Posner, S.M., & Stuart, R. (2013). Understanding and advancing campus sustainability using a systems framework. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 14(3), 264–277. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-08-2011-0055>
- Ribeiro, P., Fonseca, F., & Meireles, T. (2020). Sustainable mobility patterns to university campuses: Evaluation and constraints. *Case Studies on Transport Policy*, 8(2), 639–647. <https://doi.org/10.1016/j.cstp.2020.02.005>
- Ridgeway, N., & Matthews, J. (2015). Campus gardens: Food production or sense of place? *Canadian Food Studies. La Revue canadienne des études sur l'alimentation*, 2(1), 99–118. <https://doi.org/10.15353/cfs-rcea.v2i1.23>
- Shishakly, R., Almaiah, M., Lutfi, A., & Alrawad, M. (2024). The influence of using smart technologies for sustainable development in higher education institutions. *International Journal of Data and Network Science*, 8(1), 77–90. <https://doi.org/10.5267/j.ijdns.2023.10.015>
- Sonetti, G., Lombardi, P., & Chelleri, L. (2016). True green and sustainable university campuses? Toward a clusters approach. *Sustainability*, 8(1), 2–23. <https://doi.org/10.3390/su8010083>
- Valls-Val, K., & Bovea, M.D. (2021). Carbon footprint in Higher Education Institutions: A literature review and prospects for future research. *Clean Technology and Environmental Policy*, 23, 2523–2542. <https://doi.org/10.1007/s10098-021-02180-2>

- Velazquez, L., Munguia, N., Platt, A., & Taddei, J. (2006). Sustainable university: What can be the matter? *Journal of Cleaner Production*, 14(9–11), 810–819. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2005.12.008>
- Versteijlen, M., van Wee, B., & Wals, A. (2021). Investigating the travel behavior of higher education students in the Netherlands: Commuting choices and their impact on the carbon footprint. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(8), 146–166. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2020-0400>
- Wright, T.S., & Wilton, H. (2012). Facilities management directors' conceptualizations of sustainability in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 31, 118–125. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.02.030>
- Zhang, H., Liu, J., Wen, Z., & Chen, Y. (2017). College students' municipal solid waste source separation behaviour and its influential factors: A case study in Beijing, China. *Journal of Cleaner Production*, 164, 444–454. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.06.224>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

The article presents the result of the Project no 024/GAZ/2024/POT financed from the subsidy granted to the Krakow University of Economics

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Gender Differences in Communication Styles. A Systematic Review Using the PRISMA Protocol

Różnice płci w stylach komunikacji. Przegląd systematyczny z zastosowaniem protokołu PRISMA

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The primary objective of this paper is to examine the current differences and similarities in communication styles between women and men, specifically focusing on the communication characteristics of Generation Z.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The study explores how gender and generational differences manifest in communication styles. To address this aim, a systematic literature review was conducted using the PRISMA protocol. The review included peer-reviewed, open-access articles from 2013 onwards, sourced from Web of Science and Scopus, resulting in 25 relevant studies after applying strict inclusion criteria.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The argumentation process within this paper is built upon a thorough analysis of existing literature regarding gender differences in communication.

RESEARCH RESULTS: The analysis of the identified studies reveals persistent differences in communication styles between women and men. Women's communication tends to be more emotionally expressive and relationship-oriented, while men's communication is typically more direct, specific, and focused on asserting power and status. However, the studies examined mostly focused on interpersonal communication rather than professional contexts, with limited attention to Generation Z.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The review highlights a significant research gap regarding gendered communication in professional settings and the communication styles of Generation Z. Further studies are recommended

to explore these areas, particularly in light of Generation Z's increasing presence in the workforce and evolving communication patterns.

→ **KEYWORDS:** **COMMUNICATION, GENDER DIFFERENCES, PRISMA, WOMEN'S LANGUAGE, MEN'S LANGUAGE**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Głównym celem niniejszego opracowania jest wskazanie aktualnych różnic i podobieństw w stylach komunikacji kobiet i mężczyzn, ze szczególnym uwzględnieniem cech komunikacyjnych pokolenia Z.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Artykuł podejmuje problematykę wpływu różnic płciowych i pokoleniowych na styl komunikacji. Aby odnieść się do tej kwestii, przeprowadzono systematyczny przegląd literatury z wykorzystaniem protokołu PRISMA. Przegląd obejmował recenzowane artykuły *open-access* opublikowane od 2013 roku, pochodzące z baz Web of Science i Scopus, a po zastosowaniu kryteriów włączenia w przeglądzie uwzględniono 25 artykułów.

PROCES WYWODU: Proces argumentacji w tym artykule oparty jest na szczegółowej analizie istniejącej literatury dotyczącej różnic płciowych w komunikacji.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza zidentyfikowanych badań ujawnia utrzymujące się różnice w stylach komunikacji między kobietami a mężczyznami. Komunikacja kobiet jest bardziej emocjonalna i ukierunkowana na budowanie relacji, podczas gdy komunikacja mężczyzn jest bardziej bezpośrednia, konkretna i skoncentrowana na asertywności w kwestii władzy i statusu. Niemniej jednak badania, które zostały przeanalizowane, koncentrowały się głównie na komunikacji interpersonalnej, a nie na kontekstach zawodowych, z ograniczoną uwagą poświęconą pokoleniu Z.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Przegląd literatury wskazuje na istotną lukę badawczą dotyczącą komunikacji ze względu na płeć w kontekstach zawodowych oraz stylów komunikacji pokolenia Z. Zaleca się przeprowadzenie dalszych badań w tych obszarach, zwłaszcza w świetle rosnącej obecności pokolenia Z na rynku pracy oraz ewoluujących wzorców komunikacyjnych.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **KOMUNIKACJA, RÓŻNICE PŁCI, PRISMA, JĘZYK KOBIET, JĘZYK MĘŻCZYZN**

Introduction

Effective communication is crucial for successful social interactions in both personal and professional contexts. Communication style refers to the distinct patterns of verbal, paralinguistic, and nonverbal behaviors that individuals use to convey and interpret messages. This dynamic process involves not only the transmission of information but also the reception and processing of feedback. By recognizing and understanding the

unique characteristics of different communication styles, individuals can enhance their ability to engage in more efficient and meaningful exchanges. Such understanding promotes smoother interactions, reduces misunderstandings, and fosters clearer communication. The aim of this paper is to examine the influence of gender and generations on communication styles, with a particular focus on the communication differences between women and men, the impact of these differences within organizational settings, and the communication characteristics of Generation Z.

The Influence of Gender and Generation on Communication Styles – State of the Art

Female and Male Communication Style

Gender differences in communication styles have been widely recognized in the literature, with women and men exhibiting distinct tendencies in their ways of expressing themselves. Women are generally more focused on relationships, seeking to create and maintain closeness, while men are typically more task-oriented, instrumental, and focused on gathering information or asserting social status and power. A key aspect of these differences lies in how self-identity is communicated. For men, self-worth is often linked to achieving results, while for women, it is defined by emotions and the quality of interpersonal relationships (Gray, 1992). Female communication tends to be more indirect, emotional, and detailed, whereas male communication is usually more direct, concise, and goal-oriented (Mulac et al., 2001). Table 1 presents the detailed characteristics of male and female communication styles.

Table 1. Female and male communication styles'

Female communication style	Male communication style
Speak to build and maintain contact with others.	Speak to present yourself and your ideas.
Share your feelings and listen to others' confessions.	Talking about oneself can harm you.
Speak to create symmetrical relationships with others.	Speak to gain power and establish your status.
Comparing experiences is meant to show understanding and compassion.	Comparing experiences can be a strategy for competition.
Helping others involves showing understanding and compassion.	Helping others involves doing something useful.
Maintain conversation by asking questions.	Everyone acts on their own and is responsible for themselves.
Show interest to encourage others to present their ideas.	Be assertive so others perceive you as decisive and trustworthy.
Conversation is a form of connection between people, where all elements matter.	Conversation is a linear sequence aimed at transmitting information and achieving a goal. Anything that does not serve this goal is seen as an obstacle.

Source: Zuber, 1999, p. 39.

Research in gender linguistics gained significance in the 1970s in both Europe and the United States (Kloch, 2000). According to the literature, differences between the language of women and men are evident and are shaped by both biological and socio-cultural factors. Certain linguistic variations have been attributed to inherent biological differences, with researchers referring to these distinctions as “biological styles” or “biolects” (Skubalanka, 1976; Wilkoń, 1987). However, alongside these biological influences, social and cultural factors also play a critical role. Gender-specific socialization processes, including societal expectations placed on girls and boys and the roles designated for women and men, contribute to shaping distinct linguistic patterns. Thus, the linguistic differences between genders can be understood as a complex interplay of biological and socio-cultural foundations (Opperman & Weber, 2000; Zuber, 1999). However, there is research in the literature confirming that some differences in the communication styles of women and men are the result of factors other than gender. According to table 1, in general men are more specific in their communication style. However, there is research indicating that, depending on the situational context, women may be more specific. According to research conducted by Joshi et al. (2021) talking to a recipient who is psychologically closer to a woman makes a woman communicate more specifically than a man.

Communication Style of Generation Z

When examining generational differences in communication, the following section of the article focuses on Generation Z, defined as those born from 1995 onwards (Messyas, 2021). Studies on previous generations often revealed communication style differences between genders. However, an intriguing area of research involves this newest generation, for which there is still limited evidence on gender-based differences in communication styles.

A defining feature of Generation Z's communication style is their preference for brief messages. Gen Z tends to opt for texting over phone calls, as they find talking uncomfortable and prefer to avoid wasting time (Janssen & Carradini, 2021). Additionally, this generation values communication that is open and transparent (Suryanarayana Reddy, 2024). Their communication style is characterized by concise, clear, and multimedia-rich language. Crucially, the language should be chosen in a way that allows the message to be quickly and easily understood (Stawicka, 2023).

In the workplace context Generation Z tends to demonstrate a more consistent, fast-paced, and responsive communication style, emphasizing one-on-one interactions more than earlier generations. Furthermore, studies emphasize that Generation Z values being heard by their supervisors and seeks recognition for their viewpoints. This reflects a broader shift in organizational dynamics, where the focus is less on generational differences and more on acknowledging the value of individual contributions and perspectives (Rathi & Kumar, 2023).

Research Methodology

In the context of the ongoing analysis, two primary research questions were formulated:
Q1: What communication differences between women and men are indicated by current studies?

Q2: How do contemporary studies address communication styles specifically among Generation Z?

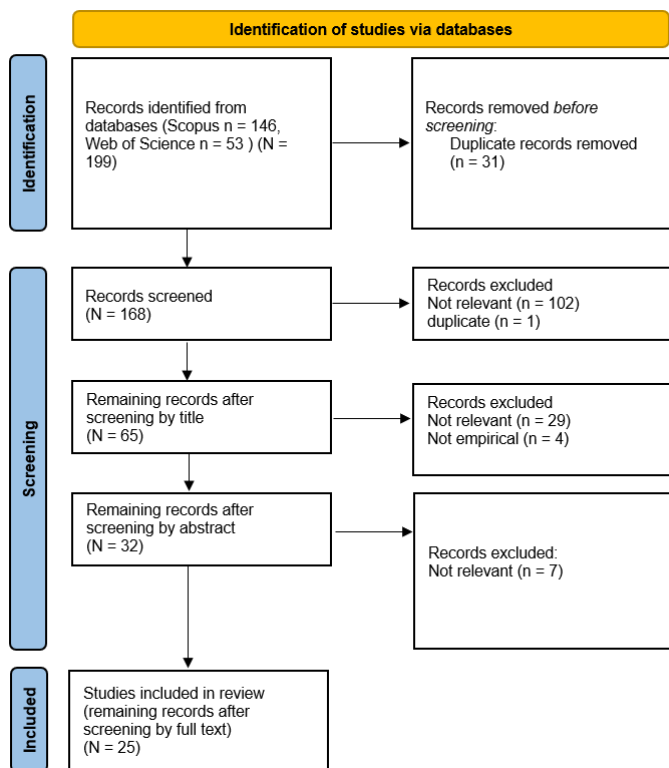
To address these research questions, a systematic review was undertaken, adhering to the guidelines set forth by the PRISMA protocol, which ensures a rigorous and transparent approach to literature synthesis and analysis (Moher et al., 2015). This methodology facilitates a comprehensive examination of relevant studies, while minimizing potential biases and increasing the reliability of the conclusions drawn. The search syntax used was: gender AND "communication styles." Searches were conducted in two databases: Web of Science (WoS) and Scopus. The databases were selected based on references to other authors' articles relevant to this field (Morejón-Llamas et al., 2024; Salgado et al., 2024). Search was limited to papers in English and Polish. Only open-access studies were included. The study covered articles published between January 2013 and September 2024. Articles from 2013 onwards were considered to focus on the latest research, specifically addressing Generation Z, whose first members reached adulthood that year (Messyas, 2021).

The review applied the following inclusion criteria:

- peer-reviewed articles,
- studies examining the relationship between gender and communication styles,
- primary research papers.

Studies were excluded if they were not open access, published before 2013, written in languages other than English or Polish, not based on primary research, or unrelated to gender differences in communication styles. To ensure methodological rigor and minimize selection bias, the screening of titles, abstracts, and full texts was independently performed by two researchers. The review was limited to open-access articles published in English and Polish, which may have excluded relevant studies in other languages or behind paywalls. Additionally, focusing only on primary research and searching only two databases (Web of Science and Scopus) might have restricted the scope and comprehensiveness of the findings. Figure 1 presents the PRISMA flow chart, illustrating the stages of identification, screening, eligibility, and inclusion. Initially, 199 potential articles on the relationship between gender and communication styles were identified. After an initial screening, 31 duplicate articles were removed. The remaining articles were screened by title to assess compliance with the inclusion criteria, leading to the exclusion of 101 records that did not focus on gender differences in communication styles. Additionally, one article was a duplicate. Following a review of abstracts, 33 more articles were deemed irrelevant to the study. Finally, 25 papers were included in the review, with 7 records excluded after full-text screening due to their lack of relevance to the research topics.

Figure 1. PRISMA flow diagram



Source: Own study based on Page et al., 2021.

Results

Synthesis of the Results

All articles included in the review were published in English. The first part synthetically collected publications qualified for the review, and then assessed whether there were similarities and differences in communication between women and men in a given article and whether they concerned the organizational outline. The results of this analysis are presented in table 2.

Table 2. Similarities and Differences in Men's and Women's Communication: A Synthesis

No	Article	Similarities	Differences	Gen Z
1	Gutiérrez-Santiuste & Ritacco-Real, 2024	+	+	+
2	Spahn et al., 2022	+	+	–
3	Koçak & Vergiveren, 2019	–	+	+
4	Fereydooni et al., 2022	+	+	–
5	Sabater, 2017	+	+	N/A
6	Rabab'ah & Belgrimet, 2020	–	+	N/A
7	Santoso et al., 2021	+	+	No information
8	Schlamp et al., 2021	+	–	+
9	Löffler-Stastka et al., 2016	–	+	–
10	Barnett et al., 2020	–	+	–
11	Mayuga & Petrosyan, 2022	–	+	N/A
12	Roter et al., 2014	+	+	–
13	DeJesus et al., 2021	+	+	N/A
14	Dash et al., 2021	–	+	–
15	Kapadia-Kundu et al., 2022	–	+	–
16	Graf et al., 2017	–	+	–
17	Maximova & Lukyanova, 2020	–	+	N/A
18	Johnson et al., 2014	–	+	–
19	Angelakis et al., 2024	–	+	N/A
20	Lim et al., 2015	–	+	–
21	Scull et al., 2022	–	+	–
22	Mazzi et al., 2014	–	+	–
23	Iosub et al., 2014	–	+	N/A
24	Balt et al., 2021	–	+	+
25	Öztunc & Yildirim, 2021	–	+	–

Source: own research.

According to the data presented in Table 2, the majority of studies analyzed in the publications (24) identified differences in the women and men communication styles. In contrast, only 8 publications highlighted similarities. The synthesis of findings also considered whether the respondents assessed for communication differences were representatives of Generation Z. In three publications (numbers 1, 8, and 24), the research specifically involved representatives of Generation Z. In the remaining studies, respondents of various ages were included, encompassing multiple generations. In several studies (e.g. numbers 5, 6, 11), it was not possible to determine the respondents' ages, as the research primarily focused on analyzing the content of posts or emails.

Similarities in communication between men and women

Similarities in communication styles between women and men were identified in 7 out of 25 publications included in the review (numbers: 1, 2, 4, 5, 7, 8, 12, and 13). These similarities primarily pertain to general categories of communication. Women and men exhibit comparable levels of behavioral, affective, and cognitive communication. Additionally, they demonstrated similar tendencies in the use of general formulations. Furthermore, communication styles were found to be similar during psychological sessions.

Differences in communication between men and women

Based on the analysis, several differences in the women and men communication styles were identified. The main goal of women's communication is to build relationships (e.g. number 23). Conversation is based on topics such as: family, culture, fashion or appearance (e.g. number 17). Women's communication is also characterized by a greater frequency of gossip (e.g. number 3), greater talkativeness and a tendency to perceive themselves as funny, sociable, positive and emotionally expressive people. Their statements are emotionally charged (e.g. number 10, 23). They rarely use non-verbal expressions of aggression, which, when present, take the form of passive aggression. Men's conversations focus on political, economic or management topics (e.g. number 17). They avoid discussing personal topics. Their statements are not as emotionally charged as women's. Men's communication style is characterized by clarity, directness and dominance (e.g. number 25). Men are usually specific, self-confident and assertive in expressing opinions, often using language to demonstrate power. Verbal expressions of aggression, such as insults, are more common among men, and such aggression is clear and open. Some publications also indicate that women have better communication skills compared to men, distinguishing themselves in both verbal and nonverbal forms of communication (e.g. numbers 16, 22).

Generation Z

The respondents in analyzed publications were typically representatives of various generations. The initial aim of the study was to analyze communication styles in the context of Generation Z. However, a review of the available literature revealed a limited number of studies focusing exclusively on this demographic group. Of all the studies identified, only one publication categorized respondents into three distinct generational groups: Generation Z, Millennials, and Generation X. The remaining publications did not apply a similar generational division. Some of the reviewed studies relied on content analyses of statements, emails, and posts, without specifying the ages of the individuals who authored them. In some publications (e.g. number 24), the average age of respondents suggested

that they were representatives of Generation Z. In other studies (numbers e.g. 14, 15), the lower age limit of respondents was frequently 18, indicating that while these studies included participants from Generation Z, they also involved individuals from other generations. These studies, therefore, did not exclusively focus on Generation Z but rather encompassed a broader demographic. The findings indicate a significant research gap and highlight the need for in-depth analyses of communication among members of Generation Z, particularly in light of their increasing presence in the labor market.

Conclusion

The analysis confirms that gender-based differences in communication styles remain evident, women tend to communicate in a more emotionally expressive and relationship oriented manner, while men show a preference for directness and status assertion. These patterns align with long-established gendered language stereotypes. The first research question was therefore answered (Q1). However, the lack of extensive research on communication within professional contexts, especially among Generation Z limits our understanding of how these differences manifest in the workplace. Due to the limited number of publications, it was not possible to answer the second research question (Q2). This highlights the need for further studies focused on organizational communication and generational dynamics. From an educational and organizational perspective, these findings suggest the importance of integrating communication skills training into both formal education and workplace development programs. Raising awareness of gender and generational nuances in communication can foster more inclusive, effective, and adaptive environments across educational and professional settings.

REFERENCES

- Angelakis, A., Inwinkl, P., Berndt, A., Ozturkcan, S., Zelenajova, A., Rozkopal, V. (2024). Gender differences in leaders' crisis communication: A sentiment-based analysis of German higher education leaderships' online posts. *Studies in Higher Education*, 49(4), 609–622. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2246505>
- Balt, E., Mérelle, S., van Bergen, D., Gilissen, R., van der Post, P., Looijmans, M., Creemers, D., Rasing, S., Mulder, W., van Domburgh, L., & Popma, A. (2021). Gender differences in suicide-related communication of young suicide victims. *PLoS ONE*, 16(5), e0252028. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252028>
- Barnett, M.D., Maciel, I.V., Johnson, D.M., & Ciepluch, I. (2020). Social anxiety and perceived social support: Gender differences and the mediating role of communication styles. *Psychological Reports*, 124(1), 70–87. <https://doi.org/10.1177/0033294119900975>
- Dash, K.K., Dash, S.K., & Satpathy, S.A. (2021). Study on gender differences in workplace communication across organizations. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 13(3), 1–10. <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v13n3.15>

- DeJesus, J.M., Umscheid, V.A., & Gelman, S.A. (2021). When gender matters in scientific communication: The role of generic language. *Sex Roles*, 85, 577–586. <https://doi.org/10.1007/s11199-021-01240-7>
- Fereydooni, A., Ramirez, J.L., Morrow, K.L., Sorondo, S., Lee, J.T., Coleman, D.M., & Chandra, V. (2022). Interview experience, post-interview communication, and gender-based differences in the integrated vascular surgery residency match. *Journal of Vascular Surgery*, 75(1), 316–322. <https://doi.org/10.1016/j.jvs.2021.05.060>
- Graf, J., Smolka, R., Simoes, E., Zipfel, S., Junne, F., Holderried, F., Wosnik, A., Doherty, A.M., Menzel, K., & Herrmann-Werner, A. (2017). Communication skills of medical students during the OSCE: Gender-specific differences in a longitudinal trend study. *BMC Medical Education*, 17, 75–83. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0913-4>
- Gray, J. (1992). *Men are from Mars, women are from Venus*. Harper Collins.
- Gutiérrez-Santuste, E., & Ritacco-Real, M. (2024). Gender perspective on intercultural competence: Communication and student self-perceptions in higher education. *European Journal of Education Research, Development and Policy*, 59(4), e12699. <https://doi.org/10.1111/ejed.12699>
- Iosub, D., Laniado, D., Castillo, C., Fuster-Morell, M., & Kaltenbrunner, A. (2014). Emotions under discussion: Gender, status and communication in online collaboration. *PLoS ONE*, 9(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0104880>
- Janssen, D., & Carradini, S. (2021). Generation Z workplace communication habits and expectations. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 64(2), 137–153. <https://doi.org/10.1109/TPC.2021.3069288>
- Johnson, K., Caskey, M., Rand, K., Tucker, R., & Vohr, B. (2014). Gender differences in adult-infant communication in the first months of life. *Pediatrics*, 134(6), 1603–1610. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-4289>
- Joshi, P.D., Waksak, C.J., Appel, G., & Huang, L. (2020). Gender differences in communicative abstraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 118(3), 417–435. <https://doi.org/10.1037/pspa0000177>
- Kapadia-Kundu, N., Tamene, H., Ayele, M., Dana, F., Heliso, S., Velu, S., Berhanu, T., Alemayehu, G., Leslie, L., & Kaufman, M. (2022). Applying a gender lens to social norms, couple communication and decision making to increase modern contraceptive use in Ethiopia, a mixed methods study. *Reproductive Health*, 19, 138–151. <https://doi.org/10.1186/s12978-022-01440-8>
- Kloch, Z. (2000). Język i płęć: różne podejścia badawcze. *Pamiętnik Literacki*, 91(1), 141–160.
- Koçak, A., & Vergiveren, Ö.Y. (2019). Group-based communication: Contents and practices of WhatsApp group use by generations and genders. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 9(4), e201922. <https://doi.org/10.29333/ojcm/5900>
- Lim, J., Paek, M., & Shon, E. (2015). Gender and role differences in couples communication during cancer survivorship. *Cancer Nursing*, 38(3), E51–E60. <https://doi.org/10.1097/NCC.0000000000000191>
- Löffler-Stastka, H., Seitz, T., Billeth, S., Pastner, B., Preusche, I., & Seidman, C. (2016). Significance of gender in the attitude towards doctor-patient communication in medical students and physicians. *Wien Klinische Wochenschrift*, 128, 663–668. <https://doi.org/10.1007/s00508-016-1054-1>
- Maximova, O.B., & Lukyanova, G.O. (2020). Gender differences online: Self-representation and involvement in political communication on Facebook. *Heliyon*, 6(12), e05613. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05613>
- Mayuga, E., & Petrosyan, G. (2022). Speech aggression in corporate communication: The gender aspect in the philosophy of culture. *WIDSOM*, 3(2), 124–136. <https://doi.org/10.24234/wisdom.v3i2.837>
- Mazzi, M.A., Rimondini, M., Deveugele, M., Zimmermann, C., Deledda, G., & Bensing, J. (2014). Does gender matter in doctor–patient communication during standard gynaecological consultations?

- An analysis using mixed methods. *Communication and Medicine*, 11(3), 285–298. <https://doi.org/10.1558/cam.v11i3.24806>
- Messyasz, K. (2021). Pokolenie Z na rynku pracy – strukturalne uwarunkowania i oczekiwania. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, 76, 97–114. <https://doi.org/10.18778/0208-600X.76.06>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, A.L., & PRISMA-P Group. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement: Elaboration and explanation. *BMJ*, 349, 1–9. <https://doi.org/10.1136/bmj.g7647>
- Morejón-Llamas, N., Álvaro, R.R., & Cristófol, F.J. (2024). Institutional and political communication on TikTok: Systematic review of scientific production in Web of Science and Scopus. *Comunicación y Sociedad*, 37(2), 159–177. <https://doi.org/10.15581/003.37.2.159-177>
- Mulac, A., Bradac, J.J., & Gibbons, P. (2001). Empirical support for the gender-as-culture hypothesis: An intercultural analysis of male/female language differences. *Human Communication Research*, 27(1), 121–152. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2001.tb00778.x>
- Opperman, K., & Weber, E. (2000). *Język kobiet – język mężczyzn. Jak porozumieć się w miejscu pracy* (J. Mańkowska, Trans.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Öztunc, M., & Yildirim, G. (2021). Gender communication and leadership: Qualitative research in managerial level. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, 38, 477–496. <https://doi.org/10.17829/turcom.930886>
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ..., Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Rabab'ah, G., & Belgrimet, S. (2020). Postgraduate instructors' formative feedback on EFL students' assignments in email communication: A gender-based study. *The Jalt Call Journal*, 16(2), 85–105. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v16n2.188>
- Rathi, S., & Kumar, P. (2023). Differences in work value, communication style, and leadership style among generational cohorts at the workplace: An overview. In C. Dogru (Ed.), *Role of human resources for inclusive leadership, workplace diversity, and equity in organizations* (pp. 233–254). IGI Global Scientific Publishing.
- Roter, D.L., Erby, L.H., Adams, A., Buckingham, C.D., Vail, L., Reaple, A., Larson, S., & Hall, J.A. (2014). Talking about depression: An analogue study of physician gender and communication style on patient disclosures. *Patient Education and Counseling*, 96(3), 339–345. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2014.05.006>
- Sabater, C.P. (2017). Linguistic accommodation in online communication: The role of language and gender. *Revista Signos*, 50(94), 265–286. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342017000200265>
- Salgado-Moreno, A.L., Forero, J.A.M., Revilla, R.G., & Moure, O.M. (2024). Research trends in communication and tourism: A systematic review and a bibliometric analysis. *Administrative Sciences*, 14(9), 208. <https://doi.org/10.3390/admsci14090208>
- Santoso, N.R., Dewi, E.A.S.K., Arviani, H., & Achmad, Z.A. (2021). Public relations professionals' communication strategies in responding to the COVID-19 pandemic based on gender. *Plardiel*, 18(1), 295–315. <https://doi.org/10.52518/2021.18.1-08saderac>
- Schlamp, S., Gerpott, F.H., & Voelpel, S.C. (2021). Same talk, different reaction? Communication, emergent leadership and gender. *Journal of Managerial Psychology*, 36(1), 51–74. <https://doi.org/10.1108/JMP-01-2019-0062>
- Scull, T.M., Carl, A.E., Keefe, E.M., & Malik, C.V. (2022). Exploring parent-gender differences in parent and adolescent reports of the frequency, quality, and content of their sexual health

- communication. *The Journal of Sex Research*, 59(1), 122–134. <https://doi.org/10.1080/00224499.2021.1936439>
- Skubalanka, T. (1976). Założenia analizy stylistycznej. In H. Markiewicz & J. Sławiński (Eds.), *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa* (pp. 250–273). Wydawnictwo Literackie.
- Spahn, C., Kranz, S., Teismann, T., Forkmann, T., Schönfelder, A., Rath, D., Paashaus, L., Stengler, K., & Glaesmer, H. (2022). Gender-specific aspects of suicide-related communication in a high risk sample of psychiatric inpatients. *Journal of Men's Health*, 18(9), 188–199. <https://doi.org/10.31083/j.jomh1809188>
- Stawicka, E. (2023). Zmiany w komunikacji wewnętrznej w organizacjach w dobie postpandemicznej. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 67(5), 237–246. <https://doi.org/10.15611/pn.2023.5.19>
- Suryanarayana Reddy, M.R.S. (2024). Workplace expectations of Gen-Z: An empirical study. In S.S. Senguputa, P. Jyothi, S. Kalagnanam & B. Charumathi (Eds.), *Organization, purpose and values. Integrating diversity, equality and inclusion* (pp. 508–537). Routledge.
- Wilkoń, A. (1987). *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zuber, M. (1999). Komunikowanie międzykulturowe. In B. Dobek-Ostrowska (Ed.), *Studia z teorii komunikowania masowego* (pp. 24–36). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

The publication was co-financed from the subsidy granted to the Krakow University of Economics – Project nr 048/ZZZ/2025/POT.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).