UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

STUDIA EDUKACYJNE

NR 78/2025

WYDAWNICTWO NAUKOWE

POZNAŃ 2025

STUDIA EDUKACYJNE

Czasopismo naukowe Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wydawane w formie kwartalnika, indeksowane w European Reference Index for the Humanities

Wersja pierwotna: drukowana

RADA REDAKCJI

Redaktor Naczelny – Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University)
Zastępca Redaktora Naczelnego – Ewa Solarczyk-Ambrozik (Adam Mickiewicz University)
Sekretarze – Katarzyna Kabacińska-Łuczak (Adam Mickiewicz University),
Magdalena Biela-Cywka (Adam Mickiewicz University)
Wiesław Ambrozik (Adam Mickiewicz University), Sławomir Banaszak (Adam Mickiewicz University), Stanislav Bendl (Charles University in Prague), Agnieszka Cybal-Michalska (Adam Mickiewicz University), Andrzej Ćwikliński (Adam Mickiewicz University), Michał Klichowski (Adam Mickiewicz University), Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University), Melinda Pierson (California State University Fullerton), Hein Retter (Technische Universität Braunschweig), Alena Vališová (University of Pardubice),

Redaktorzy tematyczni

Wiesław Ambrozik (pedagogika resocjalizacyjna)
Sławomir Banaszak (metodologia pedagogiki)
Stanislav Bendl (pedagogika społeczna)
Agnieszka Cybal-Michalska (pedagogiczne problemy młodzieży)
Andrzej Ćwikliński (dydaktyka ogólna)
Katarzyna Kabacińska-Łuczak (historia wychowania)
Michał Klichowski (nowe technologie w edukacji)
Zbyszko Melosik (socjologia edukacji i pedagogika porównawcza)
Melinda Pierson (pedagogika specjalna)
Hein Retter (pedagogika porównawcza i pedagogika społeczna)
Alena Vališová (pedagogika szkolna)

Redaktorzy językowi

Karolina Kuryś-Szyncel (język polski)
Chris Whyatt (język angielski)

Redaktor statystyczny

Mirosław Krzyśko

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

Dofinansowano ze środków budżetu państwa w ramach programu Rozwój Czasopism Naukowych (RCN/SP/0133/2021/1)

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2025

ISSN (Online) 2719-6984 ISSN (Print) 1233-6688 DOI: 10.14746/se

Wersja elektroniczna publikacji jest dostępna na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa 4.0 Międzynarodowe

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

KATARZYNA SADOWSKA, *Jerzy Hamerski – twórca poznańskiej pedagogiki „łejerskiej"* 7

KAROLINA WALANCIK, *Rola asystenta rodziny w aktualnej rzeczywistości* 27

ANDRZEJ NOWICKI, *Rodzina miejscem spotkania i dialogu* 41

VALENTYNA KUSHNIR, *Diagnoza osiągnięcia dwujęzyczności u dzieci migrantów: etapy przyswajania języka drugiego i metody oceny kompetencji językowych*.. 51

JACEK JĘDRYCZKOWSKI, *Filmy edukacyjne z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) w kształceniu uniwersyteckim* 67

PAULINA DANIELEWICZ, *Czynniki ryzyka zawierające się w środowisku rodzinnym, w którym wystąpiła ingerencja sądu rodzinnego we władzę rodzicielską poprzez odebranie dziecka rodzicom – wyniki badań* 81

SANDRA MAKOWSKA, *O złości, gniewie i agresji jako strategii radzenia sobie z poczuciem wstydu* 97

BARBARA SOKOŁOWSKA, ADAM SZEPELUK, *Samotność i osamotnienie u osób w starszym wieku w aspekcie wybranych uwarunkowań – implikacje dla praktyki przeciwdziałania* 113

KAROLINA APPELT, *Rola Standardów Ochrony Małoletnich w systemie ochrony małoletnich* 129

MAGDALENA BOROWIAK, *Przemoc rówieśnicza w szkole jako zagrożenie dla dobrostanu uczniów* 145

II. RECENZJE I NOTY

Inetta Nowosad, Waldemar Segiet, (2025). *Autonomia szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, ss. 258 (KATARZYNA SADOWSKA) 157

Witold Jakubowski, Sylwia Jaskulska, (2025). *Czego nas uczą seriale? Studium z pedagogiki kultury popularnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 174 (PIOTR MACIASZEK) 163

Władysława Szulakiewicz, (2025). *Mistrz kształcenia pedagogicznego. Kazimierz Sośnicki w okresie toruńskim*. Kraków: Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, ss. 232 (Urszula Chęcińska) 169

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej pt. „Powidoki. Perspektywy. Konteksty Tyflopedagogiczne. Podróż śladami Marka Jakubowskiego". Poznań, 16 lutego 2025 roku (Katarzyna Filipiak-Adamus) 173

Sprawozdanie z dwóch międzynarodowych seminariów naukowych: "Scientific Seminar: Interdisciplinary Research in Progress: Ideas and Collaborations", 3.11.2025 roku oraz "Transforming Learning and Social Education: Research, Practice and Innovation", 3.12.2025 roku, zrealizowanych na Wydziale Studiów Edukacyjnych w ramach wizyt z programu Stella (Compostela Group of Universities) (Michalina Kasprzak) 178

Informacje o autorach 183

Informacje dla autorów 185

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

KATARZYNA SADOWSKA, *Jerzy Hamerski – the Creator of Poznań's "Łejery" Pedagogy* 7

KAROLINA WALANCIK, *The Role of a Family Assistant in Current Reality* 27

ANDRZEJ NOWICKI, *The Family As a Place of Encounter and Dialogue* 41

VALENTYNA KUSHNIR, *Diagnosing the Achievement of Bilingualism in Migrant Children: Stages of Second Language Acquisition and Methods for Assessing Language Competence* 51

JACEK JĘDRYCZKOWSKI, *Educational Videos on Information and Communication Technologies (ICT) in University Education* 67

PAULINA DANIELEWICZ, *Risk Factors Present in the Family Environment where the Family Court Intervened in Parental Authority by Removing the Child from the Parents – Research Findings* 81

SANDRA MAKOWSKA, *On Anger, Rage, and Aggression as Mechanisms of Coping with Feelings of Shame* 97

BARBARA SOKOŁOWSKA, ADAM SZEPELUK, *Loneliness and Isolation Among Older People in the Context of Selected Conditions – Implications for Countermeasures* 113

KAROLINA APPELT, *The Role of the Standards of Protection of Minors in the System of Protection of Minors. Analysis on the Example of SOM Introduced in Poznań Primary Schools* 129

MAGDALENA BOROWIAK, *Peer Violence in School As a Threat to Students' Well-being* 145

II. REVIEWES AND NOTES

Inetta Nowosad, Waldemar Segiet, (2025). *Autonomia szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, pp. 258 (KATARZYNA SADOWSKA) 157

Witold Jakubowski, Sylwia Jaskulska, (2025). *Czego nas uczą seriale? Studium z pedagogiki kultury popularnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, pp. 174 (Piotr Maciaszek) 163

Władysława Szulakiewicz, (2025). *Mistrz kształcenia pedagogicznego. Kazimierz Sośnicki w okresie toruńskim*. Kraków: Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, pp. 232 (Urszula Chęcińska) 169

III. SCIENTIFIC LIFE

A report from an International Conference "Afterglows. Perspectives. Typhlopedagogical Contexts. A Trip In Marek Jakubowski's Footsteps". Poznań, 16 February 2025 October 2025 (Katarzyna Filipiak-Adamus)... 173

A report from two international scholarly seminars: "Scientific Seminar: Interdisciplinary Research in Progress: Ideas and Collaborations", 3.11.2025 and "Transforming Learning and Social Education: Research, Practice and Innovation", 3.12.2025, held at the Faculty of Educational Studies during Stella program visits (Compostela Group of Universities) (Michalina Kasprzak) 178

Information of Authors 183

Information for Authors..... 185

I. STUDIA I ROZPRAWY

Katarzyna Sadowska
ORCID 0000-0002-3150-8304

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JERZY HAMERSKI – TWÓRCA POZNAŃSKIEJ PEDAGOGIKI „ŁEJERSKIEJ"

Abstract. Sadowska Katarzyna, *Jerzy Hamerski – twórca poznańskiej pedagogiki „łejerskiej"* [Jerzy Hamerski – the Creator of Poznań's "Łejery" Pedagogy] Studia Edukacyjne no. 78, 2025, Poznań 2025, pp. 7-25. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 02.12.2025. Accepted: 20.12.2025. DOI: 10.14746/se.2025.78.1

This study aims to present the profile and pedagogical concept of Jerzy Hamerski, the founder of the Poznań "Łejery" school. A review of existing and elicited sources made use of content analysis. The existing sources include scientific articles, "Łejery" publications, websites related to "Łejery" that contain press releases, and other relevant sources. Elicited sources include interviews conducted with J. Hamerski at Primary School No. 83 in the 2023/2024 school year. Additionally, participant observation conducted by the author in the 2023/2024 and 2024/2025 school years focused on the analysis of the social and physical spaces of Primary School No. 83 in Poznań and the implementation of the "Łejery" pedagogy concept.
Thanks to the non-standard solutions initiated and developed by J. Hamerski, the concept of "Łejery pedagogy" established in 1975 and the Emilia Waśniowska Primary School No. 83 in Poznań, established by Hamerski and Elżbieta Drygas (in 1990), remains an open concept, modified depending on the challenges of the modern world observed by teachers and parents. Children win the highest awards in inter-subject competitions and international competitions, learning in a favorable educational space.

Key words: Jerzy Hamerski, "Łejery". Emilia Waśniowska Primary School No. 83 in Poznań, theatre in the education of children and youth

Wprowadzenie

Jerzy Hamerski jest założycielem poznańskich „Łejerów" – dziecięcego teatru gromadnego – rozwijanego od 1975 roku, dla którego w roku 1990 powołał do życia, wraz z Elżbietą Drygas, Szkołę Podstawową nr 83 im. Emilii

Studia Edukacyjne 78, 2025: 7-25. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Waśniowskiej w Poznaniu. Jest to szkoła teatralna, demokratyczna i – jak na warunki polskich szkół – niestandardowa (Czekała, 2016, ss. 318-319). J. Hamerski to również „Makusyn", uczący się fachu pod opieką harcmistrza Zbigniewa Czarnucha, pedagog, działacz społeczny i animator kultury. Także człowiek czynu, zdeterminowany, konsekwentny, aktywny. Jako wizjoner, tworzy dzieciom szczególne warunki edukacyjne, mając na uwadze, że jemu samemu w dzieciństwie i młodości, jak mawia, takich „zabrakło" (Kamińska, 2015).

Jego biografia splata się z biografiami wybitnych osobowości: współpracował z Janem Dormanem, miał zaszczyt poznać Aleksandra Kamińskiego, terminował u Heliodora Muszyńskiego w szkole eksperymentalnej i na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Do dzisiaj podejmuje pracę z wybitnymi polskimi artystami scen teatralnych, w tym na przykład z Aleksandrem Machalicą, Magdaleną Różańską, Danielą Popławską, Mariuszem Puchalskim, Piotrem Gąsowskim, Witoldem Dębickim. Pisząc o „Łejerach", J. Hamerski wspomina:

> skrzydła przypinali nam między innymi: Ludwik Jerzy Kern, Emilia Waśniowska[1], Małgorzata Musierowicz, Joanna Papuzińska, Joanna Kulmowa, Jarosław Lisiecki, Grzegorz Kasdepke, Lilianna Bardijewska, Juliusz Kubel, Marcin Przewoźniak i wielu innych pisarzy, poetów, muzyków, plastyków, aktorów, zwanych przez Łejerskich „Wzbogacaczami" (Hamerski, 2020a).

Współpracował i współpracuje do dziś z wybitnymi artystami, między innymi Hanną Banaszak, Mariuszem Matuszewskim, Teresą Niewiarowską. Lista „wzbogacaczy"[2] „łejerskich" jest tak długa, że nie sposób wymienić wszystkich jej sygnatariuszy, jednak warto podkreślić, że Jerzy Hamerski przez szereg lat współdziałał także z Rzecznikiem Praw Dziecka – Markiem Michalakiem, a teksty piosenek „łejerskich" tworzyła między innymi Wanda Chotomska. Osiągnięcia artystyczne opisywanego pedagoga i jego wychowanków oklaskiwała legenda „Solidarności" – Henryka Krzywonos-Strycharska, a talenty młodych „Łejerów" co roku przynoszą obfite plony Wielkiej Orkiestrze Świątecznej Pomocy.

W pedagogice Jerzego Hamerskiego nie ma relacji władzy pomiędzy dorosłym a dzieckiem, nie buduje się dystansu społecznego poprzez stosowanie form powszechnych w zwyczajnych szkołach, urzędach, „ważnych" i „do-

[1] Emilia Waśniowska jest patronką Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu „Łejery". W 2010 roku przedwcześnie zmarła E. Waśniowska została laureatką tytułu Wielkopolanki Stulecia.

[2] „Wzbogacacze" to osoby związane ze środowiskiem „Łejerów", które wnoszą w pedagogikę „łejerską" różnorodne wartości, partycypujące w budowaniu kultury Szkoły Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej „Łejery", która jest systemowym rozwiązaniem pedagogiki „łejerskiej".

rosłych” instytucjach, bowiem już na poziomie komunikacji interpersonalnej brakuje „pań”, „panów”, a całą społeczność stanowią „druhowie” i „druhny”. Zwracanie się przez dzieci oraz współpracujących ze sobą w opisywanej społeczności dorosłych w formie: „druhu”, „druhno” jest inicjatywą Jerzego, który tę formę językową zapożyczył z harcerstwa artystycznego (z tzw. drużyn specjalnościowych), leżącego u podstaw jego koncepcji[3].

Ponieważ słowo „Łejery” wywodzi się z poznańskiej gwary i oznacza dziecięcy zachwyt otaczającym je światem, Szkoła Podstawowa nr 83 wyglądem nie przypomina szkoły, a teatr. W budynku placówki przywiezionej w 1995 roku z Holandii na 13 tirach nie ma marmurowych korytarzy, wyizolowanych miejsc. Dzieci przemieszczają się po parterowym budynku w sposób swobodny, zaś przestrzeń wypełniona jest takimi rekwizytami, jak: zabytkowy fortepian, fotele pozyskane z likwidowanego poznańskiego kina „Bałtyk”, krzywymi zwierciadłami, teatralnymi marionetkami i tym podobne. Cała społeczność szkoły posługuje się „łejerskimi” neologizmami, korespondującymi z językiem dziecka i poznańską gwarą. Godłem szkoły jest uskrzydlony konik – zielony pegaz, a o instytucji tej mawia się, że stanowi „wypożyczalnię skrzydeł” (Hamerski, 2011).

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie sylwetki i koncepcji pedagogicznej Jerzego Hamerskiego – założyciela poznańskich „Łejerów”.

Posłużono się zatem analizą źródeł zastanych i wywołanych, której dokonano na podstawie analizy treści. Wśród źródeł zastanych należy wyszczególnić artykuły naukowe, publikacje „łejerskie” oraz powiązane z „Łejerami” strony internetowe zawierające informacje prasowe. Wśród źródeł wywołanych zaznaczono wywiady realizowane z J. Hamerskim na terenie SP nr 83 w roku szkolnym 2023/2024. Ponadto, posłużono się także obserwacją uczestniczącą, realizowaną przez autorkę w roku szkolnym 2023/2024 oraz 2024/2025, koncentrującą się na analizach: przestrzeni społecznej i fizycznej SP nr 83 w Poznaniu oraz sposobie realizowania koncepcji pedagogiki „łejerskiej”.

U źródeł pedagogiki „łejerskiej”

Jerzy Hamerski od początku swojej działalności był liderem, przyciągającym ludzi pragnących doświadczać sprawstwa, pragnących kształtować swoje tożsamości wśród osób o otwartych umysłach oraz osób twórczych (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…). W latach dzieciństwa i młodości J. Hamerski był uczniem stalinowskiej szkoły, jednocześnie mini-

[3] Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego w trakcie wywiadów realizowanych w roku szkolnym 2023/2024 na terenie SP nr 83 w Poznaniu.

strantem w pobliskim kościele, a także harcerzem zrzeszonym w harcerstwie krajoznawczym, zorientowanym na współdziałanie i aktywność artystyczną (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…). Po ukończeniu Szkoły Podstawowej w Nowej Soli podjął naukę w technikum leśnym, jednak uznał, że profil kształcenia mu nie odpowiada i jak wspomina:

> Moja przyszłość rysowała się dość jasno – postanowiłem zostać nauczycielem. Dlatego poszedłem do liceum pedagogicznego. Tam, za sprawą pewnych sukcesów artystycznych, zacząłem się wahać: zostać artystą czy belfrem? Postanowiłem, że będę jednym i drugim, ale wśród dzieci, w harcerstwie, w szkole, na scenie. I tak pięknie i twórczo jest do dziś (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…).

Założyciel „Łejerów" w roku akademickim 1964/1965 ukończył także wychowanie muzyczne w Studium Nauczycielskim w Słupsku, a ponadto odbył wiele kursów doskonalących i studiów podyplomowych, w tym również w dziedzinie instruktora teatru (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…).

Druh Jurek[4] czasy młodości wspomina w następujący sposób:

> po 1956 roku, miejscem moich artystycznych popisów stało się prawdziwe, reaktywowane harcerstwo, a właściwie wieczorne ogniska czy kominki, na których robiłem za „gwiazdę", prezentując skecze, monologi i śpiewając przy akompaniamencie akordeonu (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…).

We wrześniu 1965 roku podjął pracę w Przyborowie, „w małej wiosce nad Starą Odrą nieopodal rodzinnej Nowej Soli" (Hamerski, brak daty, s. 51). Harcerskie ogniska i kominki z pieśniami, skeczami, monologami, recytacjami przyciągały coraz liczniejszą dziecięcą i dorosłą publiczność, przemieniając małą wiejską szkółkę w wiejskie centrum kultury (Hamerski, brak daty, s. 52).

Duży wpływ na „łejerską" pedagogikę wywarła wieloletnia współpraca Jerzego ze wspomnianym już harcmistrzem Zbigniewem Czarnuchem – założycielem Makusynów (Sadowska, 2024a, ss. 59-63). Makusyny w latach 60. XX wieku stanowiły legendarną grupę harcerzy, działających w okolicach Zielonej Góry. Ich bohaterem był Kornel Makuszyński. Makusyny podczas niezliczonych rajdów rowerowych poznawały bliższą i dalszą okolicę ziemi lubuskiej, uczyły się poprzez doświadczanie historii, a „twórcze krajoznawstwo procentowało odkrywaniem przez młodych małej i dużej ojczyzny oraz samych siebie" (Korcz-Dziadosz, 2020a).

Z. Czarnuch

> kierował się jasno sprecyzowanymi normami: „każdemu szacunek i wymagania" oraz „bawiąc się, sami bawimy drugich", dlatego doskonale wiedział, że […] stawianie za-

[4] O Jerzym Hamerskim w społeczności poznańskich „Łejerów" mówi się „Druh Jurek".

dań i wspólne wypracowywanie celów, a następnie działanie, by ten powszechnie zaakceptowany cel osiągnąć, to prosta droga do wytworzenia niezwykłej pozytywnej więzi w grupie (Korcz-Dziadosz, 2020b).

Te same normy są fundamentem pedagogiki „łejerskiej”.

W Poznaniu (od 1969 roku) J. Hamerski współpracował z Heliodorem Muszyńskim, biorąc udział w „słynnym wówczas pedagogicznym eksperymencie poznańskim” (Hamerski, Drygas, 2024, s. 14). W mieście tym powołał do życia szczep „Timurowców”, będący w założeniach autora „pomostem między szkołą a podwórkiem”[5]. Inspirację zaczerpnął z książki Arkadego Gajdara, którą odczytał w kategoriach konieczności zaszczepienia w młodych ludziach niesienia pomocy potrzebującym (Hamerski, Drygas, 2024, s. 15). Następnie, w Szkole Podstawowej nr 76 mieszczącej się przy ul. Sierakowskiej w Poznaniu, działając pod opieką H. Muszyńskiego, wraz z Barbarą Śreniowską założył szczep o nazwie „Otwarci” (Hamerski, brak daty, s. 9), by „otwierać” młodych ludzi czterema kluczami służącymi, według programu wychowawczego „Otwartych” do otwierania rąk, serc, głów oraz oczu (Hamerski, brak daty, s. 9; Hamerski, 1981).

„Łejery” powstały w 1975 roku w Poznaniu, jako dziecięcy teatr gromadny w ramach Harcerskiej Drużyny Artystycznej. Jerzy Hamerski zdawał się doskonale wiedzieć, iż ekspresja twórcza zapobiega jednostronnemu rozwojowi osobowości. W latach 80. na stałe do Jerzego Hamerskiego dołączyła Elżbieta Drygas, prowadząca w owym czasie amatorski młodzieżowy zespół teatralny „Układ” (Nowicka, 2015).

Harcerskie „Łejery” w 1990 roku odnalazły swoje systemowe rozwiązanie, kiedy Jerzy Hamerski z Elżbietą Drygas założyli pierwszą w kraju teatralną zerówkę, mieszczącą się wówczas w Młodzieżowym Domu Kultury nr 2 na poznańskiej Cytadeli (Karasińska, 2015, s. 40), a następnie Szkołę Podstawową „Łejery” o profilu teatralnym (Sadowska, 2024b). Od początku jednym z założeń edukacyjnych poznańskich pedagogów była ścisła współpraca ze środowiskiem rodzinnym dziecka (por. Hamerski, 2012; Drygas, Hamerski, 2024). Jak zaznacza założyciel szkoły, celem przyjętym w placówce nie jest kształcenie aktorów, a wykorzystanie teatru i wychowania przez sztukę do wspomagania wszechstronnego rozwoju dzieci (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…). Od lat 80. Elżbieta i Jerzy są nierozłączni nawet „po przejściu na emeryturę” (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…), bowiem oboje:

[5] Uzasadnienie do projektu uchwały Rady Miasta Poznania w sprawie nadania tytułu „Zasłużony dla Miasta Poznania” Panu Jerzemu Hamerskiemu; Jerzy Hamerski | Odkryj Poznań | Poznan.pl (www.poznan.pl).

> zamieszkali w Rejowcu, niedaleko Puszczy Zielonki. W jednym domu, ale podzielonym na pół. Dzielą wspólny ganek. Wywieszają transparent w stylu socjalistycznym: „Budownictwo dwusinglowe przyszłością narodu". Bo osobne cztery kąty to dla nich sposób na to, by nie mieć siebie nawzajem dość (Nowicka, 2015).

J. Hamerski, pomimo że do Poznania przybył z ziemi lubuskiej z Nowej Soli, Uchwałą XLVIII/834/VII/2017 Rady Miasta Poznania z 16 maja 2017 otrzymał tytuł „Zasłużony dla Miasta Poznania"[6]. W 2017 roku został laureatem Nagrody im. Ireny Sendlerowej za wieloletnią pracę wychowawczą (zaszczyt ten, wraz z Jerzym, odebrała także Elżbieta Drygas), w 2013 roku – nagrodzony Odznaką Honorową za Zasługi dla Ochrony Praw Dziecka, a w 2005 roku otrzymał Order Kawalera Uśmiechu. Laureat, odbierając Order Kawalera Uśmiechu oświadczył, iż: „każdy medal ma dwie strony, a jego ma trzy: awers, Łejer i rewers. Awers to dom rodzinny, Łejer – świat dzieci, rewers – świat dorosłych"[7]. Od roku 2024 Jerzy zasiada w Międzynarodowej Kapitule Order Uśmiechu[8].

W Nowej Soli Jerzego Hamerskiego do dzisiaj wspomina się jako niezwykłą osobowość (Turowski, 2022), a dźwięk hejnału kurantu granego na wieży Re Odra stanowi melodię piosenki Jerzego, napisanej dla miasta ponad 60 lat temu (Bekulard, 2020, s. 151). Jak zaznacza Eliza Gniewek-Juszczak w 280. rocznicę powstania miasta:

> Nie trzeba już patrzeć na zegarek, kiedy brzmi melodia Jerzego Hamerskiego w mieście. Ten kurant wyznacza mieszkańcom Nowej Soli godzinę 12 (Gniewek-Juszczak, 2023).

Druh Jerzy jest autorem licznych realizacji telewizyjnych, emitowanych przez TVP1, w tym między innymi: „Wyłącz telewizor", „Śpiewanki rodzinne" i „Spotkania z lokomotywą". W roku 1995 teledysk „Jak to jest", którego był autorem został nominowany do nagrody Emmy[9]. Pedagog ten współtworzył szereg widowisk, których tematyką były prawa dziecka, w tym między innymi: „Dzieci też mają głos" w roku 1994 (przygotowane na I Festiwal Teatrów dla Dzieci i Młodzieży „Korczak dzisiaj") czy, w 1999 roku, „Masz prawo do swych praw", które wystawiane było przez Teatr „Łejery" we Francji, Niemczech, Holandii i na Ukrainie (Klimek, 2013). Wiele lat J. Hamerski był współpracownikiem Stowarzyszenia Nauczycieli Edukacji Początkowej (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…). Współtworzył materiały metodyczne dla nauczania początkowego, między innymi

[6] Jerzy Hamerski | Odkryj Poznań | Poznan.pl (www.poznan.pl).
[7] Jerzy Hamerski | Odkryj Poznań | Poznan.pl (www.poznan.pl).
[8] http://orderusmiechu.pl/kapitula/.
[9] https://lejery.love/jerzy-hamerski/.

podręczniki *Słońce na stole* oraz *Nasz Elementarz* (por. Hamerski, Jakubowska, Jóźwiak, Putkiewicz, 2014; Czekała, 2016/2017, s. 16; Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…).

Dorastanie w okresie PRL

Biografia Druha Jurka obejmuje burzliwy okres zakończenia działań wojennych, dzieciństwo i dorastanie w czasach totalitaryzmu, represji, kryzysów gospodarczych kraju, zniewolenia i odcięcia od demokratycznego świata. Podczas kształtowania się źródeł idei dla stworzenia unikatowej do dziś w Polsce koncepcji pedagogiki „łejerskiej”, doświadczał całej charakterystycznej dla „ludowej”, istniejącej w latach 1944-1989 Polski, prorosyjskiej polityki. W okresie, w którym dorastał:

> Nadrzędnym celem perspektywicznym oddziaływania na młode pokolenia już w początkach tzw. Polski Ludowej uznano przekonanie do specyficznej wizji świata prezentowanej przez obóz władzy; przekształcenie świadomości Polaków w kierunku odejścia od światopoglądu religijnego na rzecz światopoglądu materialistycznego; wytworzenie akceptacji i wspierania ideologii marksistowsko-leninowskiej, socjalistycznej gospodarki, systemu sojuszy międzynarodowych opartego na dominacji ZSRR oraz systemu politycznego opartego na dominacji PPR/PZPR, a także celów strategicznych i bieżących posunięć politycznych, zarówno tzw. obozu socjalistycznego na świecie, jak i tzw. władzy ludowej w Polsce (Osiński, 2010, s. 110).

J. Hamerski wspomina:

> Szkołę podstawową przyszło mi zaliczyć w czasach stalinowskich. Nosiła imię Zoi Kosmodemiańskiej, radzieckiej bohaterki. Zorganizowano w niej też harcerstwo, będące prawie wierną kopią radzieckich pionierów. Jedynymi oznakami polskości było to, że zamiast pionierskiej gwiazdy, po przyrzeczeniu przypinano nam tzw. „czuwajkę” – zamiennik krzyża harcerskiego. Umundurowani byliśmy jak pionierzy, w białe koszule i czerwone chusty. Organizacyjnie klasa stanowiła zastęp, podzielony na „ogniwa” (zespoły). Pieśni śpiewaliśmy po polsku, ale wiele z nich było tłumaczeniami z rosyjskiego, niektóre zresztą bardzo piękne. Mieliśmy też wiele spotkań z radzieckimi pionierami – dziećmi żołnierzy stacjonujących w okolicach Nowej Soli (Szprotawa, Legnica) (Hamerski, 2020b).

Druhowi udało się owej indoktrynacji uniknąć, jak przekonuje, dzięki jego rodzicom (Bronisławowi i Krystynie Hamerskim), którzy starali się zapewnić dzieciom wszechstronne warunki do rozwoju i ukazywali im różnorodne perspektywy (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…). Jak wspomina, choć uczęszczał do szkoły o silnie politycznym programie edukacyjnym, to jednocześnie „biegał” systematycznie w stroju ministranta do kościoła,

który wybudowany był naprzeciw szkoły (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…). Zaznacza: „w niedziele (pod silnym wpływem rodziców) przywdziewałem białą komżę i czerwoną pelerynkę ministranta, by gorliwie służyć do mszy" (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…).

Jerzy wspomina, że zamiłowanie do teatru towarzyszyło mu od dzieciństwa, a swoje pierwsze realizacje wystawiał na nowosolskim podwórku oraz w rodzinnym domu, angażując w swoje poczynania rodzeństwo i grono koleżeńskie:

> W domu byłem animatorem zabaw dla młodszego rodzeństwa. Marzenia, by być księdzem (wpływ ministrantury) urzeczywistniałem, tworząc domowy teatr liturgiczny. Młodsze rodzeństwo zaganiałem do budowania ołtarza z toaletki, balasek z deski do prasowania, kościelnego sztandaru z miotły i ręcznika. Ja zaś, w roli księdza, odprawiałem mszę po łacinie. Siostra i brat pełnili rolę ministrantów, pobrzękując pękami kluczy zamiast dzwonków. Byłem chyba prekursorem przeniesienia na podwórko średniowiecznego teatru liturgicznego Ludus Paschalis (Hamerski, 2020c).

Wydaje się jednak, że w okresie dorastania największą inspiracją stało się dla założyciela „Łejerów" Liceum Pedagogiczne w Nowej Soli. Wspomina przede wszystkim prof. Marię Kędzierzawską, która umożliwiała młodzieży organizację wielu przedsięwzięć artystycznych i rozbudzała w przyszłych pedagogach zamiłowanie do kultury (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…). Jak pisze:

> Wszedłem w świat niezwykły, pełen muzyki, śpiewu, młodzieńczego i dziecięcego gwaru. To właśnie tutaj zacząłem twórczo rozwijać swoje predyspozycje artystyczne, intelektualne i przywódcze. Obowiązkiem każdego żaka była m.in. gra na wybranym instrumencie – najczęściej wybierano mandolinę lub skrzypce. Ja doskonaliłem wcześniejszą umiejętność gry na akordeonie (Hamerski, 2020c).

Jak Druh wspomina dalej:

> W liceum działały liczne zespoły klasowe i ogólnoszkolne: chóry, orkiestry, duety, tercety, kwartety i kwintety wokalne i muzyczne. Działał też teatr szkolny. Byłem w swoim żywiole (Hamerski, 2020c).

Teatr dziecięcy

Formuła dziecięcego teatru gromadnego, jak zaznacza J. Hamerski:

> zrodziła się z doświadczeń dzieciństwa. Dzieciństwa pozornie ubogiego, bo bez telewizora i komputera, ba nawet roweru. Trzeba było te wynalazki czymś zastąpić, by można było przenosić się w inne obszary, inne krainy, aby uciec od świeżych jeszcze ran okrutnej wojny. Porzucony przez Niemców wrak samochodu, zardzewiałe

> obręcze rowerów, kije, deski, sznurki, szmaty itp. oto rekwizyty, które dzięki dziecięcej wyobraźni stawały się inspiracją do najbardziej fantazyjnych zabaw. Za chwilę ożywione przedmioty zaczęły uczestniczyć w wielkiej przygodzie. Popychana kijem fajerka czy obręcz koła roweru, uruchamiana specjalnie wygiętym drutem, stawała się wyścigowym motocyklem (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…).

Druh podkreśla w swoich rozważaniach często, iż obdarzony został talentami muzycznymi:

> Co wziąłem do ręki, to grało. Bardzo modnym wówczas instrumentem był akordeon, na którym nauczyłem się grać „z kapelusza”, czyli ze słuchu. Dom, szkoła, kościół i podwórko to najważniejsze miejsca akcji moich dziecięcych, nieuświadomionych spotkań z teatrem (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…).

Założyciel „Łejerów” wspomina, iż w domu jego pierwsze zawodowe marzenia (by być księdzem) urzeczywistniał poprzez organizowanie domowego teatru liturgicznego. Hamerski wspomina ten teatr w następujący sposób:

> Młodsze rodzeństwo zaganiałem do budowania ołtarza z toaletki, balasek z deski do prasowania, kościelnego sztandaru z miotły i ręcznika. Ja zaś, w roli księdza, odprawiałem mszę po łacinie. Siostra i brat pełnili rolę ministrantów, pobrzękując pękami kluczy zamiast dzwonków (Hamerski, 2020c).

Także i na wzmiankowanym już podwórku Jerzy spostrzegł, że „proponowane” przez niego „zabawy podobają się innym” (Hamerski, 2020c). Pierwszą sztuką, „którą usiłował wystawić” w podwórkowym teatrze był wspomniany już „Timur i jego drużyna” (Hamerski, 2020c). Jerzy informuje:

> sam przygotowałem adaptację, zaprojektowałem scenografię i wytypowałem obsadę. Siebie obsadziłem oczywiście w roli Timura, a Stefunię, w której się podkochiwałem, w roli Zoi. Przedstawienie skończyło się klapą z powodu braku wszelkich doświadczeń (Hamerski, 2020c).

J. Hamerski dzieli się także motywacjami do utworzenia wyjątkowej, opartej na szacunku do drugiego człowieka szkole. Dla Druha Jurka powiedzenie „bodajbyś cudze dzieci uczył” jest „nie przekleństwem, a błogosławieństwem” (Informacja uzyskana od Jerzego Hamerskiego…), spełnieniem jego młodzieńczych pragnień. Opisując powstanie Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu, zaznacza:

> Każde dziecko to odrębna historia. Dzieci takie jak inne, tylko struny odbioru świata mają jakieś czulsze, wrażliwsze. Łatwiej u nich o zachwyt, ale też i znacznie łatwiej o cierpienie, czasami zbyt duże. Więc uciekają, stają się „inne”. Inne to znaczy nieznośne, histeryczne, przemądrzałe, dziwne, jakieś nienormalne. Nienormalne? A co rozumiemy przez normalność? Najczęściej przeciętność, średnią normę, nie sprawianie

kłopotów. Co robią więc dzieci „inne"? Przede wszystkim boją się swojej „inności", przystosowują się do przeciętnej, bronią agresją, ucieczką w dziecinność, w świat marzeń, w który tak łatwo się przenieść i gdzie bez trudu zdobywa się poczucie bezpieczeństwa, uznanie, poczucie swojej wartości. Po co więc wysilać się w świecie rzeczywistym, tak trudnym? (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…).

J. Hamerski jest przekonany, że:

Wszystkie te drogi prowadzą do jednego: energia zużywana jest na obronę, ucieczkę, przystosowanie, a nie na to, by rozwijać w sobie to, czym się zostało przez los obdarzonym. I te dary jakże często giną bezpowrotnie (Hamerski, 2020d).

Jak podkreśla założyciel „Łejerów":

dla takich dzieci stworzyliśmy szkołę. Szkołę, której nam w dzieciństwie zabrakło. Nam – Eli i Jurkowi. Takiego miejsca dla dzieci „specjalnej troski", a więc dzieci szczególnie wrażliwych, z bogatą wyobraźnią, uzdolnionych artystycznie, o których mawiamy, że im „w duszy gra" (Hamerski, 2020d).

Druh Jurek przekonuje, iż jego intencją nigdy nie było naginanie

dzieci do żadnych określonych z góry wzorców, ani też przywiązywanie się za bardzo do pedagogicznych koncepcji (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…).

Jak twierdzi:

Codziennie, krok po kroku chcieliśmy dopasować naszą szkołę do dziecka, a nie dziecko do szkoły. Mieliśmy świadomość, że jesteśmy obarczeni szkołą przeszłości w czasach socjalizmu, której istota polegała na tym, że kształtowała dziecięce osobowości w sposób uzależniony i niesamodzielny (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…).

Jerzy i Elżbieta, założyciele Szkoły Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu, przyjęli, iż każdy młody człowiek jest indywidualnością, ma osobiste oczekiwania, możliwości, dyspozycje, własny, niepowtarzalny kontekst życia rodzinnego (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…). Ponieważ zaproszone do szkoły „dziecięce indywidualności" mogą napotkać trudności związane z „dostosowaniem się" do pewnych reguł życia społecznego, „do bezkonfliktowego życia w gromadzie", Jerzy Hamerski wraz z zespołem pedagogów uznali, „że receptą na pielęgnowanie tych indywidualności, przy zachowaniu prawidłowego funkcjonowania w zespole" może być formuła teatru gromadnego[10]. Ich „przepis" na „dzie-

[10] Wypowiedzi zawarte w tekście w cudzysłowie, a nieopisane adresem bibliograficznym są cytatami zapożyczonymi od Jerzego Hamerskiego.

cięcy teatr gromadny” zakłada, iż zabawa z dziećmi w teatr nie jest celem, ale środkiem, co oznacza, że teatr postrzegany jest w szkole jako „klucz” do wspierania rozwoju, metoda edukacji dzieci poprzez gry i zabawy teatralne (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…).

Szkoła Podstawowa nr 83 im. Emilii Waśniowskiej „Łejery” w Poznaniu – wspomnienia o powstaniu placówki

Z Elżbietą Drygas Jerzy Hamerski podjął współpracę w latach 80. XX wieku i od tego czasu pedagodzy działają wspólnie (Nowicka, 2015):

> Jak mówi sam Hamerski, są jak dwie połówki jabłka. Zawsze to Jurek i Ela, Ela i Jurek. – Jurek jest głową, Ela szyją – śmieją się znajomi. To tandem: – Częściej przy kierownicy jestem ja, ale gdy Ela uznaje, że ma rację, to spycha mnie z siodełka i przejmuje stery – opowiada Hamerski (Nowicka, 2015).

Pomimo tego, że jak mawia Elżbieta Drygas, „przy Jurku nie można głośno marzyć” (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…), to „zamarzyła” się im szkoła (Hamerski, 2011, s. 11). E. Drygas przekonuje, że nie posiada kompetencji przywódczych, jednak nie przeszkodziło jej to:

> …w konsekwentnej realizacji marzeń. Tak było w przypadku szkoły „Łejery”, którą wspólnie z Jerzym stworzyli w 1990 roku. Początkowo była to 18-osobowa teatralna zerówka w Młodzieżowym Domu Kultury nr 2, gdzie dzieci uczyły się poprzez zabawy teatralne. Eksperyment spodobał się uczniom i rodzicom. Przybywało chętnych i klas, i trzeba było wynieść się z MDK-u. O pomoc zwrócili się do Caritasu w Holandii, bo usłyszeli, że ufundował jedną ze szkół w Lesznie. Udało się: „Łejery” dostały budynek w częściach, które przywieziono z Holandii. Ela słyszała od ludzi, że taki budynek rozsypie się po kilku latach (Nowicka, 2015).

> Na otwarcie „łejerskiej holenderki” zaproszono mnóstwo gości, w tym urzędników: prezydenta Poznania Wojciecha Szczęsnego Kaczmarka, nazywanego ojcem chrzestnym szkoły, jego prawą rękę do spraw oświaty Katarzynę Kretkowską oraz przedstawicieli kuratorium, którym miał kaktus na ręce wyrosnąć, jeśli szkoła powstanie. Specjalnie dla nich przy wejściu do budynku powieszono kaktus „dla tych, którym miał wyrosnąć”. Nie zabrakło też gości z Holandii – wraz z władzami szkoły pojawiła się 60-osobowa grupa dzieci. (…) Dyrektor szkoły z Mierlo, Jelke Sanders mówił łamaną polszczyzną: „Szkoła jest taka ładna, że chcielibyśmy mieć ją z powrotem” (Koral, 2016).

Szkoła Podstawowa nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu jest szkołą prowadzoną przez Wydział Oświaty Urzędu Miasta Poznania, nadzór nad placówką sprawuje Kuratorium Oświaty, szkoła funkcjonuje na podstawie statutu, w którym ujęto eksperyment pedagogiczny „Teatr jako środek

wszechstronnego rozwoju ucznia – nauka przedsiębiorczości”[11]. Jako szkoła bezpłatna, jest jedną z wielu szkół podstawowych w Poznaniu, jednak od tak zwanych zwyczajnych szkół odróżnia ją przestrzeń fizyczna i koncepcja edukacyjna. Mieści się w, przywiezionych z Holandii w 1995 roku przez Jerzego Hamerskiego i rodziców „łejerskich” uczniów, barakach, co sprawia, że przestrzeń placówki na charakter otwarty (Lechmann, 2015). Jakkolwiek nie ma w niej dzwonków, to mimo tego w placówce panuje atmosfera nauki, pracy, a kiedy czas pozwala – gwarnej zabawy. W klasach 1 - 3 dzieci pracują z lalką teatralną, która towarzyszy im każdego dnia i stanowi motyw przewodni projektów edukacyjnych oraz okolicznościowych imprez (Zawadzka, Sypniewski, 2019/2020).

J. Hamerski zaznacza, że szkoła tworzona była przez niego i Elżbietę

> ze świadomością dwóch poważnych zagrożeń dotyczących dzieci. Z jednej strony to zanik poczucia bezpieczeństwa w szkole, rodzinie i innych miejscach, z drugiej zaś rolę nauczyciela i wychowawcy zaczął przejmować telewizor i komputer (Hamerski, 2020d).

Druh przekonuje także, że to właśnie z powodu troski o jakość dzieciństwa tak on, jak i Elżbieta

> zaczęli mościć naszym dzieciom swojskie gniazdka, by czuły się bezpiecznie, by znalazły w nich miejsce gwarantujące swobodny, twórczy rozwój, miejsce, gdzie się głęboko przeżywa, doświadcza, rozumie (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…).

Pedagodzy ci, zdając sobie sprawę z faktu, iż środki masowego przekazu stają się niemalże wiodącym środowiskiem wychowania współczesnych dzieci, jeszcze w latach 90. XX wieku rozpoczęli realizację programu: „Wyłącz telewizor – włącz się sam” (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…), który miał na celu

> „zarażanie” dzieci potrzebą czytania, bywania wśród zwierząt i roślin, śpiewania pieśni i codziennego słuchania Chopina czy Mozarta w czasie relaksu. To „zarażanie” przybierało też formy wyższego wtajemniczenia – kreacji, a więc wyrażania siebie piórem, pędzlem, słowem i gestem (Hamerski, 2020d).

J. Hamerski mówi o tym, że pragnieniem Elżbiety i jego było nauczenie dzieci samodzielności, odpowiedzialności,

> niezależności od opinii innych ludzi, wyrażania uczuć żalu, złości, mówienia „nie”, obrony własnych praw, sposobów rozwiązywania konfliktów, także wyrażania uczuć

[11] Załącznik nr 1 do Uchwały Rady Pedagogicznej nr III/2022/2023 z 29 sierpnia 2022 roku, Statut Szkoły Podstawowej nr 83 „Łejery” im. Emilii Waśniowskiej.

pozytywnych, poznawania siebie, tworzenia własnego pozytywnego portretu, lubienia siebie. A gdy to nie pomagało, to wyładowania złości na poduszce, uspokojenia przez jogę i relaks (Hamerski, 2020d).

Opisywani pedagodzy stworzyli szkołę nie tylko bez dzwonków, szkołę o teatralnym charakterze i harcerskich tradycjach, bowiem autorski program Elżbiety i Jerzego „to także nauka demokracji” (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…):

Łejery to małe państwo zwane Republiką Łejerską, w którym obowiązuje mała konstytucja, godłem jest zielony konik ze skrzydłami, a hymnem „Nasz konik” z tekstem napisanym przez Wandę Chotomską (Czekała 2015).

W tej pozornie totalnej, bowiem szkolnej, instytucji funkcjonuje trójpodział władzy:

Władzą ustawodawcza jest parlament – senat tworzą nauczyciele i wybrani rodzice, a sejm – dzieci wybierane na początku każdego roku w wyborach. Władzę wykonawczą sprawują prezydent i wiceprezydenci – czyli dyrektor i jego zastępcy, a także wychowawcy oraz premierzy i wicepremierzy klas, którzy zastępują tradycyjnych przewodniczących klas. Szkolny trybunał tworzą nauczyciele i wybrani w wyborach na sędziów uczniowie. Zajmuje się on tylko najpoważniejszymi wykroczeniami oraz rozwiązywaniem konfliktów pomiędzy uczniami różnych klas. Pozostałe sprawy rozwiązywane są w klasowym gronie (Czekała 2015).

Szkoła od 2006 roku nosi imię Emilii Waśniowskiej – poznańskiej poetki, która przez wiele lat współpracowała z Jerzym oraz Elżbietą (Drygas, Hamerski, 2008).

„Scena Wspólna”

Pedagogiczne i artystyczne doświadczenie obojga założycieli, wzbogacone teoretycznymi koncepcjami prof. Heliodora Muszyńskiego, podpowiedziało im, że teatr jest wspaniałym narzędziem wspomagającym wszechstronny rozwój dziecka. Szkoła i Teatr Łejery są instytucją, która na trwałe zakorzeniła się w pejzażu szkolnym i artystycznym Poznania, a dalsze (niekoniecznie teatralne) losy większości ich wychowanków świadczą o głębokiej słuszności przeświadczeń, poglądów i wynikającej z nich praktyki wychowawczej Elżbiety Drygas i Jerzego Hamerskiego (Tyszka, 2014).

Dlatego też

po wieloletnich staraniach udało się zbudować przy szkole teatr, który od września 2013 roku stał się: Scena Wspólna Teatru „Łejery” i Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu. Jest on miejscem prezentacji zarówno teatrów dziecięcych i młodzieżowych, jak

> i spektakli zawodowych, wartościowych wychowawczo i artystycznie, adresowanych do tych grup wiekowych[12]. W sali oprócz sceny jest do 200 miejsc na widowni oraz garderoby[13].

Druh Jerzy podczas otwarcia budynku „Sceny Wspólnej" zaznaczał, że ów teatr, „to teatr marzeń, a dla naszych widzów nowa placówka teatralna – teatr rodzinny, w którym każdy znajdzie coś dla siebie"[14].

„Scena Wspólna", mieszcząca się w Poznaniu na ul. Brandstaettera 1, przy szkole oraz parku na Cytadeli, określana jest także mianem teatru impresaryjnego, który powstał w wyniku inicjatywy i współpracy Stowarzyszenia Łejery i Centrum Sztuki Dziecka[15]. Miejsce to łączy w sobie sztukę i edukację. Odbywające się w nim wydarzenia kulturalne pełnią przede wszystkim funkcję dydaktyczną. Wśród takich wydarzeń można odnotować wystawy, projekcje, dyskusje, koncerty, spektakle, także z udziałem młodych uczniów oraz absolwentów Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu. Ponieważ „Łejerskie dzieciaki zawsze potrafiły robić teatr z niczego" (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…), 17 września 2013 roku odbyło się uroczyste otwarcie sceny, na której odtąd „można zrobić wszystko" (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…). Druh Jurek dowodzi, iż:

> Scena Wspólna powstawała przy udziale sztabu życzliwych ludzi. Wizję architektoniczną stworzyli Przemek Borkowicz i Marcin Olejniczak, ale nad każdym szczegółem spędzaliśmy wszyscy wiele godzin, żeby teatr był przyjazny dzieciakom, funkcjonalny, żeby pasował do otaczającej nas Cytadeli, no i do szkoły. Bo szkoła teatralna bez teatru jest jak szkoła sportowa bez boiska. Mamy więc wieżę (bo Przemek kocha wieże), na której można będzie grać sceny balkonowe. Mamy dwie kurtyny, które otwierają się na dwie widownie. Scena jest „mobilna". Nie brakuje cudnych zaułków i tajemniczych zakamarków. Mamy też wielkie foyer (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…).

W 2015 roku na Scenie Wspólnej odbyła się premiera książki, która opowiada o 40 latach pedagogiki łejerskiej. Publikację stworzył Marcin Przewoźniak, który „w swojej detektywistyczno-przygodowej powieści «Trzy przystanki do teatru» przedstawił dzieje szkoły oraz teatru «Łejery» od początku ich powstania" (Theus, 2015).

M. Przewoźniak wyjaśnia, iż „pomysł na książkę pochodzi od druha Jurka, czyli Jerzego Hamerskiego, który zamarzył sobie, żeby 40-lecie «Łejerów»

---

[12] Szkoła Łejery – REPUBLIKA ŁEJERSKA (lejery.pl).

[13] „Scena wspólna" otwarta przez A. Komorowską – publikacja z 17.09.2013, https://radiopoznan.fm/informacje/pozostale/scena-wspolna-otwarta-przez-a-komorowska.

[14] „Scena wspólna" otwarta przez A. Komorowską – ublikacja z 17.09.2013, https://radiopoznan.fm/informacje/pozostale/scena-wspolna-otwarta-przez-a-komorowska.

[15] Scena Wspólna Teatru Łejery i Centrum Sztuki Dziecka – PIK.Poznan.pl.

spuentować historią całego zjawiska kulturowego, jakim są, i zaproponował mi jej napisanie" (Theus, 2015).

Jak zaznacza autor, „Łejery" to jedna z legend Poznania (Theus, 2015). Narracja „Trzech przystanków do teatru" (Przewoźniak, 2015):

> ciągnie się przez czterdzieści lat. W pamiętnikarskich zapiskach „Czerwonego", jednego z głównych bohaterów, pojawiają się postacie autentyczne, takie jak druh Jurek (Jerzy Hamerski), druhna Ela (Elżbieta Drygas), czy Druh Czarnuch (Zbigniew Czarnuch), bez których szkoła „Łejery" nigdy by nie powstała (Theus, 2015).

Honorowym patronatem książkę objął Prezydent Miasta Poznania – Jacek Jaśkowiak (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…).

Hamerski od lat udowadnia, że scena teatralna w szkole jest tak potrzebna, „jak sala gimnastyczna w szkole sportowej", a wcześniejszy „brak sceny sprawiał, iż szkoła była okrętem bez żagli"[16].

Dzięki wysiłkom Jerzego Hamerskiego oraz jego umiejętności zjednywania sobie ludzi sztuki, rodziców, pedagogów i urzędników,

> Scena Wspólna żyje i ma się dobrze, a wysiłek wielu utalentowanych ludzi współtworzących obie odpowiedzialne za nią instytucje daje nadzieję, że jej aktywność będzie bogata i cenna poznawczo, artystycznie, pedagogicznie i animacyjnie (Tyszka, 2014).

Podsumowanie

Jerzy Hamerski w swojej koncepcji pedagogicznej wyraźnie nawiązuje do „Makusynów", a także osiągnięć Profesora Heliodora Muszyńskiego:

> Myślę, że tajemnica tak długiego trwania zespołu tkwi w ustalonym na początku pomyśle wychowawczym i dostosowanych do niego metod i form pracy, a przede wszystkim w fantastycznych pedagogach i artystach, których udało mi się gromadzić wokół siebie. Miałem też wielkie szczęście do mistrzów: Heliodora Muszyńskiego i harcmistrza Zbigniewa Czarnucha twórcy zielonogórskich „Makusynów", u których terminowałem jako czeladnik (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…).

Druh wspomina także, iż przez całe życie konstruując i doskonaląc koncepcję pedagogiki „łejerskiej", ustawicznie poszukiwał „nowych, własnych ścieżek, wyznaczających życie gromady, czyli innowacji" (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…). Dla Druha ważne było od zawsze:

> łamanie stereotypów, zakorzenionych zarówno w nas, dorosłych (homo sovieticus), jak i w anachronicznych metodach nauczania i wychowania. W upodmiotowieniu

[16] Republika Łejerska. Państwo, które istnieje dzięki przemytowi | Filip Czekała, Magazyn TVN24.

dzieci i rodziców. W porywaniu nauczycieli, rodziców i dzieci do wspólnych, wielkich wyzwań: budowania własnej szkoły i teatru (Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego…).

Misją pedagogiczną Hamerskiego, podobnie jak Z. Czarnucha, jest wychowanie człowieka zaangażowanego, zdolnego do przetwarzania świata.

W koncepcji pedagogicznej „Łejerów", w „centrum" jej zainteresowania znajduje się człowiek – dziecko, którego prawa zostają zaakcentowane, a które jest sprawcze. Pedagodzy „łejerscy" pracując zgodnie z „Małą Konstytucją Republiki Łejerskiej"[17], wspierają uczniów w rozwoju poprzez tworzenie dla nich ofert edukacyjnych w przestrzeni fizycznej i społecznej dostosowanej do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka, stąd szkoła ta, pomimo iż pozostaje pod nadzorem Ministerstwa Edukacji Narodowej i jest szkołą publiczną, realizuje eksperyment pedagogiczny „Teatr jako środek wszechstronnego rozwoju uczniów – nauka przedsiębiorczości"[18], który otrzymał akredytację MEN na lata 2019-2038. Dzięki niestandardowym rozwiązaniom zapoczątkowanym przez J. Hamerskiego i E. Drygas, a kontynuowanym obecnie przez charyzmatycznego i zaangażowanego dyrektora Karola Sarnę (Lechman, 2016; Jarmuż, 2016)), koncepcja szkoły „łejerskiej" pozostaje nadal koncepcją otwartą i modyfikowaną w zależności od zaobserwowanych przez nauczycieli oraz rodziców wyzwań współczesnego świata, a uczniowie zdobywają najwyższe wyróżnienia w olimpiadach międzyprzedmiotowych, jak też międzynarodowych prestiżowych konkursach (Burakowski, 2024; Kubiak-Piłat, 2023).

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

[17] Mała Konstytucja Republiki Łejerskiej, https://lejery.pl/wp-content/uploads/2020/02/mac581a-konstytucja-rc581.pdf.

[18] Eksperyment pedagogiczny, https://lejery.pl/eksperyment-pedagogiczny/.

REFERENCES

Opracowania

Bekulard, L. (2020). *O człowieku, który odrę pokochał*. W: A. Maskymowicz (red.), *Ziemia Lubuska* (ss. 151-157). Zielona Góra: Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze

Czekała, F. (2016). *Historie warte Poznania. Od PeWuKi i Baltony do kapitana Wrony*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie

Czekała, P. (2016/2017). *Nasz poznański elementarz.org*. Uczyć Lepiej, 4, 16

Drygas, E., Hamerski, J. (2008). *Emilkowy Piosennik*. Poznań: Łejery

Hamerski, J. (brak daty). *Historia Łejerów do śpiewania. Nadzwyczajny Jubileuszowy Rocznik Łejerski*. Poznań: Łejery

Hamerski, J. (1981). *Otwartość w programie pracy wychowawczej*. Życie Szkoły, 2, 23-28

Hamerski, J. (2011). *Historia Łejerów do śpiewania*. Poznań: Stowarzyszenie Łejery

Hamerski, J. (2011). *Wypożyczalnia skrzydeł, czyli 23 lata łejerowania na Cytadeli*. Kronika Miasta Poznania, 4, 346-355

Hamerski, J. (2012). *Kartofle z ogniska, czyli impreza plenerowa z rodzinami*. Świetlica w Szkole, 2, 13-14

Hamerski, J., Jakubowska, E., Jóźwiak, M., Putkiewicz, A. (2014). *Inspiracje muzyczne do podręcznika „Nasz elementarz”*. Warszawa: Wydawnictwo ORE

Hamerski, J., Drygas, E. (2024). *50 lat łejerowania. Wywiad rzeka*. Poznań: Stowarzyszenie Łejery

Karasińska, M. (2015). *O potrzebie teatru szkolnego*. W: B. Gromadzka, J. Kaniewski, W. Wantuchss (red.), *Uczeń – nauczyciel – badacz w przestrzeni teatru* (ss. 38-43). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM

Osiński, Z. (2010). *Edukacja historyczna okresu PRL w służbie władzy i ideologii – konsekwencje i zagrożenia*. W: E. Gorloff, R. Grzybowski (red.), *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945-2009)* (ss. 109-120). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Przewoźniak, M. (2015). *Trzy przystanki do teatru*. Poznań: Wydawnictwo Papilon

Sadowska, K. (2024a). *Zbigniew Czarnuch – pedagog, działacz społeczny, regionalista i mistrz poznańskich „Łejerów”*. Wychowanie w Rodzinie, XXXI, 4, 51-69

Sadowska, K. (2024b). *Elżbieta Drygas – poznańska pedagożka, „teatralniczka” i działaczka społeczna – refleksja u progu 50-lecia pedagogiki „łejerskiej”*. Studia Edukacyjne, 74, 43-66

Zawadzka, A., Sypniewski, J. (2019/2020). *Praca z lalką sceniczną w Łejerach*. Uczyć Lepiej, 2, 14-15

Źródła internetowe

Burakowski, P. (2024). *Duda-Cars, dealer Mercedesa oraz Mazdy z lokalizacjami w Poznaniu, Wrocławiu i Lesznie, działa pomocowo na wielu polach, choć na szczególną uwagę zasługują jego przedsięwzięcia nastawione na młodych ludzi*, https://www.miesiecznikdealer.pl/rynek/aktualnosci/inwestycja-w-mlodych [dostęp: 16.08.2025]

Czekała, F. (2015). *Ta szkoła ma filię na Madagaskarze, choć prawo nie przewiduje nawet jej istnienia*, https://archiwum.tvn24.pl/magazyn-tvn24/30/tvn24.pl/magazyn-tvn24/ta-szkola-ma-filie-na-madagaskarze-choc-prawo-nie-przewiduje-nawet-jej-istnienia,30,683.html [dostęp: 26.07.2025]

Eksperyment pedagogiczny, https://lejery.pl/eksperyment-pedagogiczny/ [dostęp: 19.08.2025]

Gniewek-Juszczak, E. (2023). *Nowość w Nowej Soli. W samo południe w części miasta rozbrzmiewa melodia*, https://nowasol.naszemiasto.pl/nowosc-w-nowej-soli-w-samo-poludnie-w-czesci-miasta/ar/c7-9482175 [dostęp: 27.08.2025]

Hamerski, J. (2020a). *Zdobywamy Mount Everest*, https://lejery.pl/2020/11/02/przepis-na-lejerskie-harcerstwo-teatr-i-szkole-czyli-moja-ksiazka-kucharska-czesc-9/ [dostęp: 17.08.2025]

Hamerski, J. (2020b.). *Szli na Zachód osadnicy, Przepis na łejerskie harcerstwo, teatr i szkołę, czyli moja KSIĄŻKA KUCHARSKA* / część 2, https://lejery.pl/2020/09/14/przepis-na-lejerskie-harcerstwo-teatr-i-szkole-czyli-moja-ksiazka-kucharska-czesc-2/ [dostęp: 18.08.2025]

Hamerski, J. (2020c). *Bodajbyś cudze dzieci uczył… Teatr dziecięcy, czyli droga dochodzenia do formuły*, https://lejery.pl/2020/09/28/przepis-na-lejerskie-harcerstwo-teatr-i-szkole-czyli-moja-ksiazka-kucharska-czesc-4/ [dostęp: 27.08.2025]

Hamerski, J. (2020d). *Szkoła z marzeń*, https://lejery.pl/2020/10/05/przepis-na-lejerskie-harcerstwo-teatr-i-szkole-czyli-moja-ksiazka-kucharska-czesc-5/ [dostęp: 10.08.2025]

https://lejery.love/jerzy-hamerski/ [dostęp: 17.08.2025]

http://orderusmiechu.pl/kapitula/ [dostęp: 17.08.2025]

Jarmuż, A. (2016). *Prezydent Republiki Łejerskiej przywraca w szkole spokój*, https://glos wielkopolski.pl/prezydent-republiki-lejerskiej-przywraca-w-szkole-spokoj/ar/9780289 [dostęp: 06.08.2025]

Jerzy Hamerski | Odkryj Poznań | Poznan.pl (www.poznan.pl) [dostęp: 04.08.2025]

Kamińska, K. (2015). *U nas jest kolorowo. Rozmowa z Jerzym Hamerskim, twórcą poznańskich Łejerów*, https://kultura.poznan.pl/mim/kultura/news/u-nas-jest-kolorowo,86019.html [dostęp: 07.08.2025]

Klimek, S. (2013). *Dzieci w sprawie dzieci. Na Scenie Wspólnej*. Kultura Poznań – Wydarzenia Kulturalne, Informacje i Aktualności z dnia 26.10. Kultura Poznań – Wydarzenia Kulturalne, Informacje i Aktualności | Poznan.pl [dostęp: 11.08.2025]

Koral, D. (2016). *To jedyna taka szkoła w naszym kraju*. Dotarła do Poznania w 13 tirach, tekst z dnia 29 marca. https://wiadomosci.onet.pl/kraj/to-jedyna-taka-szkola-w-naszym-kraju-dotarla-do-poznania-w-13-tirach/d4p840 [dostęp: 20.07.2025]

Korcz-Dziadosz, J. (2020a). *Makusyny*. https://zielonagora.zhp.pl/wp-content/uploads/2020/06/Pe%C5%82na-m%C4%85drych-polska-ziemia-makusynyautor-Jadwiga-Korcz.pdf. [dostęp: 20.08.2025]

Korcz-Dziadosz, J. (2020b). *Historia naszego hufca – najbliższa, a często nieznana*, https://zielonagora.zhp.pl/historia-naszego-hufca-najblizsza-a-czestonieznana/[dostęp: 21.08.2025]

Kubiak-Piłat, B. (2023). *Uczniowie ze szkoły „Łejery" w finale prestiżowego konkursu. Wciąż można im pomóc*, https://www.rmf24.pl/regiony/poznan/news-uczniowie-ze-szkoly-lejery-w-finale-prestizowego-konkursu-wc,nId,6781252 [dostęp: 16.08.2025]

Lechmann, A. (2016). *Karol Sarna – mkatecheta i dyrektor Łejerów: Z Chmielewską mógłbym spędzić każdy wieczór*, https://poznan.wyborcza.pl/poznan/7,36001,19720037,karol-sarna-katecheta-i-dyrektor-lejerow-z-chmielewska-moglbym.html [dostęp: 06.08.2025]

Lehmann, A. (2015). *Szkoła Łejerów, czyli eksperyment z teatrem*, https://poznan.wyborcza.pl/poznan/7,36001,17743303,szkola-lejerow-czyli-eksperyment-z-teatrem.html [dostęp: 10.08.2025]

Mała Konstytucja Republiki Łejerskiej,https://lejery.pl/wp-content/uploads/2020/02/mac581a-konstytucja-rc581.pdf [dostęp: 21.08.2025]

Nowicka, P. (2015). *Elżbieta Drygas, założycielka szkoły Łejery. Wszystko dla dzieci i teatru* [SYLWETKA] (wyborcza.pl) [dostęp: 10.08.2025]

Republika Łejerska. Państwo, które istnieje dzięki przemytowi | Filip Czekała, Magazyn TVN24 [dostęp: 19.07.2025]

„Scena wspólna” otwarta przez A. Komorowską (2013). Publikacja z 17.09, https://radiopoznan.fm/informacje/pozostale/scena-wspolna-otwarta-przez-a-komorowska [dostęp: 14.08.2025]

Scena Wspólna Teatru Łejery i Centrum Sztuki Dziecka – PIK.Poznan.pl [dostęp: 19.06.2025]

Szkoła Łejery – REPUBLIKA ŁEJERSKA (lejery.pl) [dostęp: 13.08.2025]

Theus, J. (2015). *Trzy przystanki do teatru, czyli historia łejerowskiej „mafii”*”, Głos Wielkopolski, https://gloswielkopolski.pl/trzy-przystanki-do-teatru-czyli-historia-lejerowskiej-mafii/gh/8012118 [dostęp:10.08.2025]

Turkowski, M. (2022). *Pierwsza pamiątka z Nowej Soli dla kardiologów*, https://zachod.pl/636574/pierwsza-pamiatka-z-nowej-soli-dla-kardiologow/ [dostęp: 26.08.2025]

Tyszka, J. (2014) *Scena wspólna i co z niej wynika*, https://www.teatralny.pl/artykuly/scena-wspolna-i-co-z-niej-wynika-364 [dostęp: 28.06.2025]

Uzasadnienie do projektu uchwały Rady Miasta Poznania w sprawie nadania tytułu „Zasłużony dla Miasta Poznania” Panu Jerzemu Hamerskiemu, Jerzy Hamerski | Odkryj Poznań | Poznan.pl (www.poznan.pl) [dostęp: 15.08.2025]

Podstawy prawne

Załącznik nr 1 do Uchwały Rady Pedagogicznej nr III/2022/2023 z 29 sierpnia 2022 roku, Statut Szkoły Podstawowej nr 83 „Łejery” im. Emilii Waśniowskiej

Karolina Walancik
ORCID 0000-0002-9988-0145

Akademia WSB
w Dąbrowie Górniczej

ROLA ASYSTENTA RODZINY W AKTUALNEJ RZECZYWISTOŚCI

Abstract. Walancik Karolina, *Rola asystenta rodziny w aktualnej rzeczywistości* [The Role of a Family Assistant in Current Reality] Studia Edukacyjne no. 78, 2025, Poznań 2025, pp. 27-39. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 02.12.2025. Accepted: 18.12.2025. DOI: 10.14746/se.2025.78.2

This article addresses issues related to the role of the family assistant. The author discusses and describes the tasks of the family assistant. She presents the results of empirical research on the functioning of the family assistant in the current reality, in the face of the crisis of the family institution, the post-pandemic period, the war in Ukraine, multiculturalism, and the labor emigration of Poles.

Key words: family assistant, support, foster family, foster care, biological family, child, emigration

Wprowadzenie

Według Anthony'ego Giddensa, rodzina jest ożywczym źródłem radości, ciepła, miłości i przywiązania (Giddens, 2005, s. 196), będąc podstawową grupą społeczną, naturalnym i pierwszym środowiskiem życia człowieka (Walancik-Ryba, 2019, s. 7). Stanowi fundament rozwoju psychicznego i fizycznego człowieka oraz odgrywa niekwestionowaną rolę w procesie kształtowania osobowości dziecka. Nie powinno zatem budzić wątpliwości, że zadanie zapewniania dziecku odpowiedniej opieki, bezpieczeństwa, rozwoju i wychowania należy w pierwszej kolejności do rodziców. Rodzina spełnia określone funkcje i realizuje cele. Może zdarzyć się jednak, że z przyczyn zależnych lub niezależnych od niej nie jest w stanie tych funkcji wypełniać i tych celów realizować. Tylko rodzina wypełniająca dobrze swoje funkcje ma możliwość zapewnienia prawidłowego rozwoju psychofi-

Studia Edukacyjne 78, 2025: 27-39. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

zycznego swojemu dziecku. Jego rozwój jest niewątpliwe najbardziej związany ze stymulacją przez środowisko rodzinne, a instytucje wychowawcze mogą jedynie ten rozwój dopełniać, jako że nie są w stanie zastąpić dziecku prawidłowo funkcjonującej rodziny.

Celem polityki społecznej państwa i samorządu terytorialnego powinna być zatem pomoc i wsparcie udzielane rodzinom niewydolnym wychowawczo. W takiej sytuacji należy ją otoczyć pomocą i wsparciem ze strony państwa oraz instytucji, których zadaniem jest wspomaganie rodziny. Obowiązek pomocy rodzinie przez państwo wynika wprost z obowiązujących w polskim systemie prawnym przepisów, w tym między innymi z Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (z 2 kwietnia 1997), Konwencji o Prawach Dziecka (z 20 listopada 1989), czy Ustawy o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej (z 9 czerwca 2011).

Ustawa o wspieraniu rodziny wprowadziła wiele rozwiązań mających służyć niesieniu pomocy rodzinom w pokonywaniu trudności, z którymi nie są w stanie samodzielnie sobie poradzić. W Ustawie o wspieraniu rodziny ustawodawca wprowadził formy wsparcia dla rodziny zastępczej w postaci: rodziny zastępczej tymczasowej, rodziny pomocowej, osoby do pomocy w rodzinie zastępczej oraz wolontariuszy. Bezpośrednią pracę z rodzinami sprawują natomiast asystenci rodziny, których misję określono jako działanie polegające na towarzyszeniu rodzinie z zachowaniem profesjonalnych relacji (Dunajska, Dunajska, Klein, 2011, s. 37).

Mimo że instytucja asystenta rodziny funkcjonuje w Polsce od 13 lat, to niewątpliwie wciąż jednak wymaga doprecyzowania, szczególnie ze względu na kontekst organizacyjny w aspekcie zmieniającej się rzeczywistości. W szczególności istotne są takie zagadnienia, jak: funkcjonowanie w praktyce warsztatu pracy asystenta rodziny, jego kwalifikacje oraz kompetencje. Jest to ważne z uwagi na zmieniającą się aktualną sytuację dotyczącą kryzysu rodziny, okresu popandemicznego, wojny na Ukrainie oraz trwającego nadal procesu migracji Polaków, w tym emigracji w celach zarobkowych. Emigracja pracujących za granicą Polaków (Danielewicz, 2005) powoduje rozłąkę członków rodziny i ma ogromne znaczenie dla powstania jej destabilizacji. Natomiast, przybywający do Polski i tworzący tu rodziny międzykulturowe migranci zmagają się z szeregiem barier. Są one związane ze społecznymi, ekonomicznymi, psychologicznymi i prawnymi uwarunkowaniami adaptacji do nowego sposobu życia w społeczeństwie przyjmującym.

W uzasadnieniu projektu ustawodawca wskazał, że celem wprowadzenia instytucji asystenta rodziny jest osiągnięcie przez rodzinę podstawowego poziomu stabilności życiowej, która umożliwi jej wychowywanie dzieci, a głównym zadaniem asystenta „będzie niedopuszczenie do oddzielenia

dziecka od rodziny lub umożliwienie jak najszybszego powrotu dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej do rodziców"[1]. Ustawa o wspieraniu rodziny określiła wymogi, jakie musi spełniać kandydat na asystenta rodziny[2] oraz otwarty katalog jego zadań. Liczba rodzin, z którymi jeden asystent rodziny może w tym samym czasie prowadzić pracę jest uzależniona od stopnia trudności wykonywanych zadań, jednak nie może przekroczyć 15 (Ustawa o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej art. 16 ust. 4). Praca z rodziną prowadzona jest w środowisku jej zamieszkania bądź wskazanym przez rodzinę. Ma swoje korzenie w pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej (1991).

Pracę z rodziną organizuje gmina lub inny podmiot (np. organizacje pozarządowe specjalizujące się w działaniach na rzecz dzieci i rodziny), któremu gmina zleciła realizację tego zadania (Ustawa o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej art. 190 ust. 1). Pomimo że ustawodawca zastrzegł sobie możliwość zobowiązania rodziny do pracy z asystentem rodziny poprzez postanowienie sądu, kluczowe jest założenie, że praca z rodziną oparta jest na dobrowolności oraz współpracy ze strony rodzin.

Mając na względzie narastające w skali globalnej zjawiska kryzysu rodziny, okres popandemiczny oraz migracji międzynarodowych, bez wątpienia istnieje potrzeba przemyślenia modeli funkcjonujących w praktyce związanych z formami pomocy rodzinie, w tym z formą pomocy, jaką jest jej asystent. Istotna w tym procesie jest rola asystenta rodziny.

Anthony Giddens pisze o rolach społecznych jako o: „społecznie określonych oczekiwaniach, które ma do spełnienia osoba zajmująca daną pozycję społeczną" (Giddens, 2022, s. 51). Florian Znaniecki rolę społeczną określił jako: „system normatywnych stosunków zachodzących między jednostką a otaczającym ją kręgiem społecznym" (Znaniecki, 1984, s. 530).

Barbara Szacka pojęcie roli społecznej rozwija w kierunku nakazów i zakazów, jakie się z daną rolą łączą, a także wymienia ją w aspekcie statusu społecznego. Rola społeczna to zespół praw i obowiązków związanych z daną pozycją. Jest to schemat zachowania związanego z pozycją, scenariusz pozycji, jej element dynamiczny, zachowaniowy (Szacka, 2003, s. 145). Szacka zwraca uwagę na trzy elementy powiązane z pojęciem roli społecznej: zachowania zakazane, zachowania nakazane, margines swobody (Szacka, 2003, s. 145). W rozumieniu autorki niniejszego artykułu, wszystkie te elementy są powiązane i występują u asystenta rodziny.

[1] Uzasadnienie do projektu ustawy o rodzinnej opiece zastępczej, Druk Sejmowy nr 628, Sejm RP VI kadencji.

[2] Ustawa o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 r. (DzU 2025, poz. 49) art. 12-17, zwana dalej Ustawą o wspieraniu rodziny.

Zadania asystenta rodziny

Odnośnie zasady, rolą asystenta rodziny jest udzielanie jej okresowego wsparcia. Polega ono na stosowaniu takich form i metod pracy, które docelowo mają doprowadzić do zmiany jej aktualnej sytuacji oraz osiągnięcia poziomu stabilności życiowej. Priorytetowym zadaniem asystenta rodziny jest zatem pomaganie rodzinom w uzyskiwaniu przez nią zdolności do samodzielnego i odpowiedzialnego funkcjonowania w życiu społecznym. Rolą asystenta jest pomoc w rozwiązywaniu problemów wychowawczych, psychologicznych, socjalnych oraz nabywaniu umiejętności niezbędnych do prowadzenia w sposób odpowiedzialny gospodarstwa domowego. Ważne jest także wspieranie rodziny na polu zawodowym, polegające na mobilizowaniu jej członków do podnoszenia kwalifikacji zawodowych oraz aktywnego poszukiwania pracy (Krasiejko, 2016, s. 11). Asystent rodziny w swojej pracy podejmuje również działania na płaszczyźnie dotyczącej wsparcia psychicznego, emocjonalnego, diagnostycznego, monitorującego, a zakres jego zadań związany jest także z pośrednim działaniem na rzecz rodziny oraz organizacją własnego warsztatu pracy (Malinowski, 2011, s. 38). Rola asystenta polega na koordynowaniu działań innych służb społecznych pracujących z rodziną, takich jak: sąd, policja, szkoła, służba zdrowia, pracownicy socjalni, psychologowie. Asystent rodziny pomaga zatem rodzinie zarówno w dziedzinie problemów wychowawczych, jak i socjalnych czy psychologicznych.

Do zadań asystenta rodziny należy ponadto opracowanie planu pracy z nią oraz edukacja pedagogiczna i zdrowotna rodziców, w tym w zakresie higieny zdrowotnej, prawidłowego żywienia, leczenia, rehabilitacji, jak i edukacja w dziedzinie pożytecznego zagospodarowania czasu wolnego. Według E. Mirewskiej, zakres zadań asystenta rodziny obejmuje zatem cztery obszary: bezpośrednią pracę z dzieckiem, bezpośrednią pracę z rodziną, działania pośrednie realizowane na rzecz dziecka i rodziny oraz organizację własnego warsztatu pracy (Mirewska, 2011, s. 129). Do zadań asystenta rodziny, dotyczących *stricte* rodziny zastępczej, należy w pierwszej kolejności współpraca z koordynatorem rodzinnej pieczy zastępczej w zakresie przygotowania planu pomocy dziecku umieszczonemu w rodzinie zastępczej (Ustawa o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej art. 77 ust. 3 pkt 2), a następnie opracowanie, we współpracy z członkami rodziny i koordynatorem rodzinnej pieczy zastępczej, wspomnianego wcześniej planu pracy z rodziną, który jest skoordynowany z planem pomocy dziecku umieszczonemu w pieczy zastępczej (Ustawa o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej art. 15 ust. 1). Należy podkreślić, że w przypadku umieszczenia dziecka w rodzinie zastępczej, opracowanie przez asystenta rodziny planu pracy z nią wymaga aktywnego udziału zarówno członków rodziny, jak i koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej (Ustawa o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej art. 34).

Metodologia badań własnych

Celem przeprowadzonych badań było poznanie i zaprezentowanie w niniejszym artykule wiedzy dotyczącej roli asystenta rodziny w otaczającej nas rzeczywistości, związanej z zachodzącymi przemianami międzykulturowymi w wyniku między innymi fali imigrantów w związku z toczącą się wojną w Ukrainie, jak również emigracją Polaków w poszukiwaniu pracy, która nadal występuje chociaż z tendencją malejącą (https://pl.gigroup.com/dla-pracodawcow/raporty-rynkowe/migracje-zarobkowe-polakow-2024). Cel ten osiągnięto zarówno poprzez analizę problematyki związanej z rolą asystenta rodziny i jego funkcjonowaniem w dobie przemian międzykulturowych na podstawie obowiązujących przepisów prawnych, orzecznictwa, doktryny oraz literatury socjopedagogicznej, jak i poprzez badania empiryczne w formie wywiadów z asystentami rodziny działającymi w obszarze właściwości Sądu Okręgowego w Sosnowcu. Celem badań było poznanie, jaka jest rola asystenta rodziny w dobie przemian międzykulturowych, jakie te przemiany mają znaczenie dla wypełniania roli asystenta. Z jakimi problemami, trudnościami spotykają się asystenci rodziny w przypadku współpracy z rodzinami, w których występuje zjawisko międzykulturowości. Ponadto, poznanie, jak wygląda współpraca asystenta z taką rodziną, czy jest ona efektywna, czy asystenci posiadają do takiej współpracy odpowiednie przygotowanie. Celem praktycznym (prognostycznym) badań było natomiast przedstawienie wniosków, rekomendacji, które mogłyby okazać się znaczące dla wyeliminowania błędów w interpretacji przepisów oraz wprowadzenia korzystnych zmian zarówno unormowań prawnych, jak i zmian w społecznym podejściu, czy też poglądach odnośnie kwestii związanych ze skutecznym funkcjonowaniem w praktyce asystenta rodziny, przy uwzględnieniu okoliczności związanych z przemianami międzykulturowymi. Istotne jest, aby związane z wprowadzeniem asystenta rodziny założenia osiągały zamierzone przez ustawodawcę, jak i pedagogów czy socjologów cele i były pomocne w realizacji wyznaczonych im zadań.

Jeśli przyjmiemy, że przedmiot badań stanowi zjawiska, procesy społeczne, czyli wszystko to, co składa się na tak zwaną rzeczywistość społeczną (Sztumski, 2020, s. 18), a w szerszym ujęciu (…) przedmiotem badań w naukach społecznych jest społeczeństwo, zachodzące w nim procesy społeczne, grupy społeczne, ich wytwory i tym podobne, lecz przede wszystkim w podejściu ontologicznym, czyli odnoszącym się do natury badanego przedmiotu, to znaczy jego charakteru, rodzaju i istoty (Sztumski, 2020, s. 22), to w badaniach własnych przedmiotem badań uczyniono rolę asystenta rodziny w aktualnej rzeczywistości.

Punktem wyjścia wszelkiego procesu badawczego jest sformułowanie pewnego pytania, czy uporządkowanego zbioru pytań (Babbie, 2024, s. 113).

W przeprowadzonych badaniach główny problem badawczy przybrał postać następującego pytania*: Jaką rolę pełni asystent rodziny w aktualnej rzeczywistości?* Realizację przedstawiono z perspektywy badanych, czyli asystentów rodziny.

Ogólna postać problemu badawczego wymagała uszczegółowienia poprzez sprecyzowanie problemów szczegółowych, co umożliwiło jego rozwiązanie. Sformułowano następujące problemy szczegółowe:

1. Jakie znaczenie dla realizacji ustawowych zadań asystenta miała/ma pandemia, wojna na Ukrainie i związana z nią migracja?

2. Z jakimi problemami, trudnościami spotykają się asystenci rodziny we współpracy z rodzinami we współczesnej rzeczywistości?

3. Jakie wskazówki, rekomendacje proponują asystenci rodzin dla wypełniania roli asystenta rodziny w praktyce?

Wybór metod badawczych powinien być podporządkowany problematyce badań (Nowak, 2010, s. 4). Ze względu na ich przedmiot zastosowano między innymi metodę prawno-dogmatyczną, która pozwoliła na analizę i interpretację przepisów prawa odnoszących się do instytucji asystenta rodziny, głównie na podstawie norm prawnych oraz orzecznictwa. Dokonano analizy regulacji prawnych, orzecznictwa i doktryny dotyczącej tej instytucji, kwalifikacji, wymogów, organizacji pracy, zadań i celów tej instytucji. W badaniach zastosowano również metodę wywiadu oraz analizy dokumentów. Można przyjąć, że obecnie żyjemy w społeczeństwie wywiadu (Atkinson, Silverman, 1997, ss. 304-325). To wywiady generują przydatne informacje o przeżywanym doświadczeniu i jego znaczeniach. Tak, jak zdjęcie dostarcza nam obrazu rzeczywistości, która jest w konkretnym momencie. Co bardzo istotne, za pomocą wywiadu badaczom udaje się docierać do poglądów i problemów badanych w chwili, kiedy oni o nich opowiadają. Jednocześnie to, co ludzie mówią, różni się od tego, co naprawdę robią. Osobiste interakcje lub przez telefon stanowią najbardziej bezpośrednie i najczęściej doświadczane elementy społecznej rzeczywistości (Peräkylä, 2009, s. 333). Wywiad może być ustrukturyzowany, częściowo ustrukturyzowany albo nieustrukturyzowany (Fontana, Frey, 2009, s. 85). Jest to aktywna interakcja pomiędzy dwojgiem ludzi. W badaniach własnych zastosowano wywiad nieustrukturyzowany, swobodny (Fontana, Frey, 2009, s. 95). Przeprowadzono go ze wszystkimi asystentami rodziny pracującymi w czasie prowadzonych badań w jednym z Miejskich Ośrodków Pomocy Społecznej, funkcjonujących w obszarze właściwości Sądu Okręgowego w Sosnowcu – apelacji katowickiej. Narzędziem badawczym były autorskie dyspozycje do wywiadu na temat funkcjonowania w praktyce instytucji asystenta rodziny. Badania przeprowadzono na terenie województwa śląskiego, w obszarze właściwości apelacji katowickiej (w obszarze właściwości Sądu Okręgowego w Sosnowcu).

Sąd Apelacyjny w Katowicach obejmuje obszar województwa śląskiego, w którym w 2023 roku odnotowano największą liczbę rodzin zastępczych w Polsce[3].

Teren stanowiący obszar właściwości apelacji katowickiej przez wiele lat ofensywnie rozwijał się pod względem społeczno-gospodarczym, co było związane z procesem industrializacji Górnego Śląska, który zaczął się już w drugiej połowie XVIII wieku. Utrzymywanie wysokiego standardu życia mieszkańców tego terenu przez długi czas łączyło się między innymi ze znajdującymi się tam kopalniami węgla kamiennego, fabrykami, hutami żelaza, zakładami metalurgicznymi, elektrowniami, elektrociepłowniami, koksowniami, które zapewniały pewne i dochodowe miejsca pracy. Rozpoczęta pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku i trwająca do końca pierwszej dekady XXI wieku likwidacja tych zakładów spowodowała znaczny wzrost bezrobocia. Nastąpił rozwój zjawisk patologicznych, takich jak: alkoholizm, przemoc, przestępczość. Powszechna stała się emigracja zarobkowa (do Hiszpanii, Wielkiej Brytanii, Irlandii, Niemiec), co przyczyniło się do dezintegracji rodziny i rozwoju tak zwanego eurosieroctwa. Obecnie nadal występuje imigracja zarobkowa oraz – dodatkowo – związana z wojną na Ukrainie. Badania przeprowadzono w latach 2024-2025, zgodnie z zasadami etyki. Wzięło w nich udział pięciu asystentów rodzin. Badani wyrazili wolę uczestnictwa w badaniach.

Rola asystenta rodziny w aktualnej rzeczywistości – wyniki badań własnych

Wszystkie badane osoby to kobiety, wykonujące zawód asystenta rodziny od 5 do 7 lat, a tylko w jednym przypadku było to 1,5 roku. Przez cały okres pracy jako asystent osoby te w większości pracowały łącznie z około 40 rodzinami, a jedynie osoba pracująca od 1,5 roku – z 20 rodzinami. Badani wskazali, że w jednym czasie współpracują łącznie z 14 do 15 rodzinami i są to rodziny wielodzietne, natomiast sporadycznie, w której jest jedno dziecko. W przypadku czasu współpracy z jedną rodziną badani podali, że: ,,nie ma reguły – od 3 miesięcy do 2 lat". Przyczyną końca współpracy jest najczęściej rezygnacja rodziny, która „nie chce być kontrolowana", czasami koniec współpracy z konkretnym asystentem jest związany ze zmianą miejsca zamieszkania rodziny.

[3] 4898 rodzin zastępczych; Główny Urząd Statystyczny, *Piecza zastępcza w 2023 roku*, https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/dzieci/piecza-zastepcza-w-2023-roku,1,8.html, [dostęp: 20.11.2025].

Jak wynika z badań, najdłuższa współpraca asystenta z rodziną wśród badanych trwała 12 lat i dotyczyła rodziny wielodzietnej, w której znajdowało się sześcioro dzieci pod opieką samotnej matki z ograniczeniami intelektualnymi. Asystent rodziny w tym przypadku pomagał matce przy załatwianiu spraw w kontakcie ze szkołą, a spotkania z rodziną odbywały się co najmniej raz w tygodniu, choć były też doraźne, kiedy wymagała tego sytuacja.

Badania ukazały, że kontakt asystenta z rodziną odbywa się w miarę jej potrzeb, z reguły co najmniej raz w tygodniu, sporadycznie raz w miesiącu, a zawsze w razie potrzeby. Odbywa się on najczęściej osobiście, w miejscu zamieszkania rodziny.

Jako przyczyny powodujące rozpoczęcie współpracy z asystentem rodziny najczęściej wskazywano wśród badanych: uzależnienie od alkoholu i narkotyków, przemoc domową i problemy psychiczne rodziców. Przyczynami były również niskie kompetencje wychowawcze rodziców oraz bezrobocie, wielodzietność, bezradność, ubóstwo, a przede wszystkim ograniczenia intelektualne. Jako przyczynę powstania dysfunkcji w rodzinie asystenci ukazywali również emigrację zarobkową jednego z rodziców. Wskazywali na rozłąkę rodziców jako sytuację, która często prowadzi ostatecznie do rozstania rodziców i rozpadu rodziny. W tych przypadkach, jak wskazywali badani, praca asystenta polega w znacznym zakresie na udzielaniu wsparcia psychicznego rodzicowi, który pozostał w kraju, w tym również na pomocy w poszukiwaniu pracy i funkcjonowaniu w nowej rzeczywistości osoby samotnie wychowującej dziecko.

Odnośnie znaczenia wojny na Ukrainie i związanych z nią migracji dla realizacji zadań ustawowych asystenta, to często badani podkreślali, że problemem jest bariera językowa. Pomimo że osoby z Ukrainy przebywają w Polsce z reguły już kilka lat, porozumiewanie się w języku polskim nadal jest dla nich trudne. Jako istotną przeszkodę w pracy badani asystenci wskazali brak możliwości skorzystania z pomocy tłumacza, w tym tłumacza przysięgłego. Ukazywali, że często dokumenty rodziny sporządzone są w języku ojczystym, bez jakiegokolwiek tłumaczenia. Jak wskazywali, „translatory z wyszukiwarek internetowych'' nie mają mocy prawnej i nie dają gwarancji prawidłowego urzędowego poświadczenia dokumentu. Jedna z badanych osób wskazała rodzinę z Ukrainy, z którą współpracuje, gdzie istnieje duża bariera językowa, pomimo że przebywa ona w Polsce od trzech lat. W rodzinie tej jest czwórka dzieci: chłopiec 12 lat oraz trzy dziewczynki: 17, 15 i 10 lat. Chłopiec sprawia problemy wychowawcze, ma niską frekwencję w szkole, a jego problemy wynikają głównie z przyczyn braku prawidłowej komunikacji, która jest spowodowana między innymi nieznajomością języka polskiego. Rodzina znajduje się pod nadzorem kuratora.

Badani asystenci wielokrotnie podkreślali, że pomimo tak dużej fali migracji w związku z wojną na Ukrainie nie posiadają odpowiedniego przygotowa-

nia do współpracy z rodzinami, w których istnieje aspekt międzykulturowości i jednocześnie nie otrzymują wsparcia merytorycznego, praktycznego, czy technicznego (chociażby w formie stałego dostępu do Internetu) w zakresie współpracy z rodziną, gdzie występuje bariera językowa oraz kulturowa. Jeden z badanych asystentów poinformował również o współpracy z rodziną, w której ojcem dziecka jest Ukrainiec, który prawidłowo sam opiekuje się i wychowuje dziecko – dziewczynkę w wieku 2 lat. Dobrze posługuje się językiem polskim i chce współpracować z asystentem, jednak boryka się z problemami natury prawnej. Obawia się, „że straci dziecko". Ojciec ten musi pracować, aby utrzymać rodzinę, a dziecko kiedy on przebywa w pracy znajduje się pod opieką jego matki Ukrainki. *„Tzw. problem w tej rodzinie''*, jak wskazał asystent, „stanowi matka'', która jest Polką, ale wielokrotnie przebywała w zakładzie karnym (recydywa).

Podczas badań asystenci podkreślali, że efektywność współpracy zależy od rodziny: *„Jeżeli jest motywacja, to są efekty"*. Akcentowali, że czynnikiem motywującym rodziny do współpracy jest często obawa utraty dzieci i wówczas postawa rodzica zmienia się: dziecko zaczyna chodzić do szkoły czyste, zadbane, lepiej przygotowane do zajęć. Asystenci często twierdzili, że ich praca polega również na wsparciu emocjonalnym, polegającym na podnoszeniu samooceny członków rodziny. Natomiast, jak wskazywali, zaangażowanie asystenta w pracę z rodziną jest utrudnione ze względu na dużą liczbę rodzin, z którymi współpracuje asystent w tym samym czasie – najczęściej jest to 15 rodzin, a zatem maksymalna możliwa liczba rodzin wskazana przez ustawodawcę w przepisach.

Wskazówki i rekomendacje

W dziedzinie wskazówek i rekomendacji dla rozwoju instytucji asystenta rodziny w praktyce badani wskazali przede wszystkim na potrzebę ograniczenia liczby rodzin, które mogą pozostawać pod opieką jednego asystenta w tym samym czasie. Według badanych, zwiększyłoby to szanse na skuteczną motywację rodzin objętych opieką do współpracy. Asystenci mieliby więcej czasu, aby systematycznie pracować z rodziną: *„byłoby łatwiej" „po prostu lżej"*. Jak wskazywali, *„są dni, sytuacje, że nie wiadomo co wybrać, co jest bardziej pilne''*.

Poza zmniejszeniem liczby rodzin objętych opieką jednego asystenta rodziny wskazywali również na potrzebę zmniejszenia liczby zadań wyznaczonych asystentom przez ustawodawcę. Podkreślali, że *„wachlarz tych zadań jest zbyt szeroki, a w praktyce asystenci wykonują często zadania pracowników socjalnych czy kuratorów"*. Asystent powinien koncentrować się na wsparciu rodziny, tymczasem często zaangażowany jest w działania związane z kontrolowaniem sytuacji w rodzinie.

Kluczowe dla zmian i rozwoju asystentów rodziny, według badanych, jest zmniejszenie liczby rodzin objętych opieką jednego asystenta oraz zwiększenie wynagrodzenia i wprowadzenie tak zwanego „dodatku terenowego'' Asystenci podkreślają, że przyczyną braku zainteresowanych odnośnie wykonywania tego zawodu są niskie wynagrodzenia, przeciążenie ilością pracy, brak dodatkowego urlopu oraz brak wsparcia innych instytucji pomocowych. Jak podkreśliła jedna z badanych osób: *„tak naprawdę asystent zostaje sam od a do z, musi interesować się wszystkim, nie ma większego zaangażowania we współpracę z rodziną i asystentem rodziny przez pracowników socjalnych"*. Inna badana osoba wskazała: *„to pracownik socjalny powinien pomagać w zakresie rozwoju zawodowego, zadaniem asystenta nie jest składanie ludziom wniosków o pracę, co często robimy"*. Asystenci podkreślali również, że brakuje szkoleń, a przede wszystkim zajęć praktycznych, warsztatów, w tym szczególnie dotyczących współpracy z rodzinami posiadającymi ograniczenia intelektualne i bariery kulturowe oraz językowe. Instytucja wolontariuszy – osób do pomocy wskazanych w ustawie o wspieraniu rodziny, w aspekcie wsparcia rodziny – wcale nie w żadnym zakresie.

W dziedzinie współpracy z rodzinami wielokulturowymi, poza brakami szkoleń w dziedzinie współpracy z takimi rodzinami wskazywali również na potrzebę wprowadzenia możliwości pomocy dla asystenta w postaci wsparcia przez tłumacza, w tym tłumacza przysięgłego, albowiem często dokumenty, którymi posługują się rodziny objęte wsparciem asystenta, sporządzone są w ich języku ojczystym, bez tłumaczenia na język polski.

Podsumowanie

Wspieranie rodziny przez asystentów wiąże się z wypełnieniem wielu zadań, których efektywność zależy zarówno od zaangażowania rodziców, asystentów, jak i wszystkich innych podmiotów odpowiedzialnych za wspieranie rodzin przeżywających trudności, w tym w zakresie zmian legislacyjnych od ustawodawcy.

Należy zaznaczyć, że problemy, z którymi mierzą się rodziny przeżywające tę trudność są zazwyczaj złożone i wymagają pracy na wielu płaszczyznach. Istotne jest również, aby pomoc asystenta była udzielana w momencie kiedy jest potrzebna, co aktualnie bywa niezwykle utrudnione z uwagi na za małą liczbę asystentów w porównaniu z liczbą rodzin, które powinny być/są objęte takim wsparciem.

Proponowane zmiany dla rozwoju i wsparcia instytucji asystenta rodziny są niezbędne dla prawidłowej realizacji jego zadań oraz celu, jaki stanowi pomoc rodzinie przeżywającej trudności. Niezwykle istotne jest zorganizowanie wsparcia dla aktywnej profesjonalnej współpracy asystenta rodziny zarówno

z rodziną, jak też instytucjami współpracującymi z rodziną i dzieckiem oraz zmniejszenie liczby zadań, które spoczywają na asystencie rodziny, ponieważ w praktyce aktualnie nie jest on w stanie wspierać rodzin objętych jego opieką na wszystkich wskazanych przez ustawodawcę płaszczyznach. Istotne jest również zwiększenie nakładów finansowych przeznaczanych na podnoszenie kompetencji i umiejętności asystentów w rodzinie. Obecnie, ze względu na brak środków finansowych, nie ma możliwości, aby wszyscy asystencji korzystali ze szkoleń czy kursów celem podniesienia swoich kwalifikacji, w tym dotyczących pracy z rodzinami w aspekcie międzykulturowym. Ma to bowiem ogromne znaczenie dla efektywnej realizacji zadań asystenta rodziny i skutecznej współpracy z rodziną. Pojawiają się również praktyczne problemy w aspekcie technicznym, takie jak: brak służbowych telefonów, stałego dostępu do Internetu, materiałów szkoleniowych, naukowych, komentarzy do obowiązujących przepisów. Należałoby również rozważyć wprowadzenie superwizji, dzięki którym zmniejszyłoby się ryzyko wystąpienia wypalenia zawodowego u asystentów rodzin.

Duża rotacja asystentów z wyżej wymienionych powodów ma znaczenie dla współpracującej z asystentem rodziny, pojawiają się bowiem okoliczności destabilizacyjne. Powstaje sytuacja, w której „nowy asystent'' musi poznać rodzinę i jej problemy „wdrożyć się w pracę'', a zatem pojawia się luka w kontynuowaniu rozpoczętej już wcześniej pracy z rodziną przez poprzedniego asystenta.

Ważne jest również organizowanie spotkań informacyjnych dotyczących instytucji asystenta rodzin w społecznościach lokalnych oraz promowanie tej instytucji w mediach społecznościowych, również po to, aby kształtować prestiż dla tego zawodu.

Należy pamiętać, aby dokonując analizy funkcjonowania w praktyce instytucji asystenta rodziny, mieć na względzie otaczającą nas rzeczywistość i zachodzące w niej zmiany. Ustawodawca tworząc projekt ustawy, zakładał wzmocnienie działań profilaktycznych i doskonalenie metod pracy z rodziną, jednakże sytuacja w kraju od wejścia w życie ustawy o wspieraniu rodziny zmieniła się na wielu płaszczyznach. Ogromna zmiana nastąpiła między innymi w związku z pandemią COVID-19, falą imigrantów z Ukrainy z uwagi na toczącą się w tym kraju wojnę, jak również emigracją Polaków w poszukiwaniu pracy. Pracę asystenta należy rozpatrywać bowiem w kategorii misji, która bez wątpienia stanowi brakujące ogniwo w pomocy społecznej (Kotlarska-Michalska, 2011, s. 60), a dążenie do rozwoju procesu profesjonalizacji zawodu asystenta rodziny powinno być procesem pewnym i stałym.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

Atkinson, P., Silverman, D. (1997). *Kundera's immortality. The interview society and the invention of the self*. Qualitative Inquiry, 3, 3

Babbie, E.R. (2024). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Danielewicz, W. (2005). *Oblicza dzieciństwa w rodzinach rozłączonych z powodu migracji zagranicznych rodziców*. W: B. Matyjas (red.), *Problemy teorii i praktyki opiekuńczej*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej

Denzin, N.K, Lincoln, Y.S. (red.), (2009). *Metody badań jakościowych*, tom 1 i 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Dunajska, A., Dunajska, D., Klein, B. (2011). *Asystentura w pomocy społecznej*. Warszawa: Verlag Dashöfer

Giddens, A. (2005). *Socjologia* (przekł. A. Szulżycka). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Giddens, A. (2022). *Socjologia*, wydanie I, 5 dodruk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Kotlarska-Michalska, A. (2011). *Praca socjalna w rodzinie, z rodziną i dla rodziny w perspektywie ról zawodowych pracownika socjalnego i asystenta rodziny*. W: A. Żurkiewicz (red.), *Asystent rodzinny. Nowy zawód i nowa usługa w systemie wspierania rodzin. Od opieki i pomocy do wsparcia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Krasiejko, I. (2016). *Asystentura rodziny. Rekomendacje metodyczne i organizacyjne*. Warszawa: MRPiPS

Malinowski, J.A. (2011). *Role, funkcje i zadania asystenta rodzinnego*. W: A. Żurkiewicz (red.), *Asystent rodzinny. Nowy zawód i nowa usługa w systemie wspierania rodzin. Od opieki i pomocy do wsparcia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Mirewska, E. (2011). *Sylwetka asystenta rodzinnego w perspektywie założeń ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej nad dzieckiem*. W: A. Żukiewicz (red.), *Rodzicielstwo zastępcze w perspektywie teoretycznej i praktycznej*. Toruń: Wydawnictwo Akapit

Nowak, S. (2010). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Radlińska, H. (1991). *Pedagogika społeczna*. Wrocław: Biblioteka Ossolińskich

Szacka, B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa

Sztumski, J. (2020). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Uniwersytet Śląski

Walancik-Ryba, K. (2019). *Rodzina zastępcza. Uregulowanie prawne a praktyka sądowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Znaniecki, F. (1984). *Społeczne role uczonych*, wydanie 1 w Biblioteka Socjologiczna. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe

Źródła internetowe

Główny Urząd Statystyczny, Piecza zastępcza w 2023 roku, https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/dzieci/piecza-zastepcza-w-2023-roku,1,8.html, [dostęp: 20.11.2025]

https://pl.gigroup.com/dla-pracodawcow/raporty-rynkowe/migracje-zarobkowe-polakow-2024/[dostęp: 12.10. 2025]

Raport: Migracje zarobkowe Polaków 2024 https://pl.gigroup.com/dla-pracodawcow/raporty-rynkowe/migracje-zarobkowe-polakow-2024/ [dostęp: 12.10. 2025]

Źródła prawne

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (DzU nr 78, poz. 483)
Konwencja o prawach dziecka z 20 listopada 1989 r. (DzU 1991, nr 120, poz. 526)
Ustawa o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 r. (DzU, 2025, poz. 49)
Uzasadnienie do projektu ustawy o rodzinnej opiece zastępczej, Druk Sejmowy nr 628, Sejm RP VI kadencji

Andrzej Nowicki
ORCID 0000-0003-0937-3762

Akademia WSB
w Dąbrowie Górniczej

RODZINA MIEJSCEM SPOTKANIA I DIALOGU

Abstract. Nowicki Andrzej, *Rodzina miejscem spotkania i dialogu* [The Family As a Place of Encounter and Dialogue] Studia Edukacyjne no. 78, 2025, Poznań 2025, pp. 41-49. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 01.12.2025. Accepted: 17.12.2025. DOI: 10.14746/se.2025.78.3

The purpose of the article is to show the family as a unique place of encounter and dialogue. Achieving this goal first required drawing attention to dialogue, the fundamental tool of interpersonal communication. Hence the presentation of dialogue in its original meaning and structure, understood as a three-pronged semantic relation that takes into account the uniqueness of each element of this relation.
An integral approach to the issue of dialogue also requires considering threats to its emergence and development. From the perspective of our reflections, several significant forms of these threats appear, such as exclusivism of views, misunderstanding, and superficial dialogue loneliness on the web.
The conclusion of the article offers a proposal for dialogical coexistence within the family, understood as an opportunity to discover the meaning of two non-contradictory foundations of our human cognition and life decisions, namely reason and heart, which remain ever-relevant in our lives.

Key words: family, encounter / meeting, dialogue – its concept and structure, person, threats to dialogue, reason, heart

Wprowadzenie

Współczesny świat, mimo wielu wysuwanych tez o jego uniformizacji, zachowuje znaczną różnorodność. Zróżnicowanie to pojawia się między innymi w istnieniu różnych kultur i religii oraz wielorakich systemów hierarchii i wartości. Tę wielość i różnorodność traktuje się obecnie nie tylko jako fakt, lecz także jako wartość. Wymiernym rezultatem tak ukierunkowanej refleksji jest niewątpliwie dostrzeżenie potrzeby dialogu, który jako ogólny sposób współistnienia jest nie tylko wymogiem aktualnej sytuacji, lecz przede

Studia Edukacyjne 78, 2025: 41-49. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

wszystkim wynika z miłości do człowieka rozszerzonej ze strony indywidualnej lub zbiorowej do wymiaru cywilizacji światowych (Kiecel, 1990, s. 68).

Obecnie ta potrzeba dialogu jawi się jako szczególne wezwanie skierowane w stronę owej najmniejszej w dzisiejszym zglobalizowanym świecie wspólnoty, jaką jest rodzina. Świadomość tego problemu konstytuuje treść poniższych rozważań dotyczących zagadnienia rodziny jako miejsca spotkania i dialogu. Treść ta zawarta jest w kluczu rozważań dotyczących pojęcia dialogu, jego struktury i jego możliwych zagrożeń we właściwym funkcjonowaniu rodziny.

Dialog jako podstawowa forma komunikacji międzyludzkiej

Postawa dialogiczna odpowiada naturze osoby i jej godności. Człowiek ze swej natury jest istotą dialogową i urzeczywistnia siebie w relacji z drugim człowiekiem. Ma również w sobie swoistą głębię, którą odsłania i wypowiada przez słowo. Komunikacja jest zatem możliwa wówczas, kiedy słowo jest zdolne być nośnikiem doświadczenia dwóch stron (Buber, 1993 i 1992). Zaistnienie tego procesu w sposób niezwykle wyraźny odsyła nas do samego źródła, jakim jest samo pojęcie dialogu.

Termin „dialog" pochodzi z języka greckiego: *dialegomai* – rozmawiać, *dialogos* – rozmowa, dialog. Dokładna etymologia tego pojęcia wskazuje na dwa kluczowe greckie wyrazy: *logos* – słowo, mowa oraz *dia* – przyimek, który oznacza przejście przez coś lub także ruch z jednego punktu do drugiego. Można powiedzieć, że dialog oznacza wyjście i powrót słowa pomiędzy dwóch lub więcej rozmówców. Zatem, słowo jest decydującym elementem w budowaniu zasady dialogicznej i jako to co „żywe", nadaje jej sens i moc działania (Ebner, 2006; Rosenzweig, 2020)[1]. Słowo prowadzi także do egzystencjalnej komunii osób, w której zarówno poszczególne osoby, jak też każda ludzka wspólnota mogą dojść do samospełnienia[2].

[1] Niezwykle ciekawa w tym kontekście jest teza Eugena Rosenstocka-Huessy'a, który zakładał, że dusza ludzka posiada własną gramatykę w postaci „systemu słownego", a więc ten, kto chce poznać tajemnicę duszy, nie może się obejść bez zgłębienia tajemnicy mowy. Gramatyka duszy posiada własną kolejność osób; na pierwszym miejscu jest tu bowiem druga osoba (Ty). W ten sposób ustanowiony zostaje zupełnie odmienny porządek, niż ten ukonstytuowany gramatyką języka. Dlatego też Ja odkrywa siebie tylko wtedy, gdy Ty zwraca się, mówi do niego (*Die Sprache des Menschengeschlechts: Eine Leibhaftige Grammatik in Vier Teilen (1963-1964)*, Heidelberg 1963).

[2] „Dialog leży na jedynej drodze do samospełnienia człowieka: zarówno poszczególnych osób, jak też każdej ludzkiej wspólnoty. Chociaż w pojęciu 'dialog' na pierwszy plan zdaje się wysuwać moment poznawczy (*dia-logos*), każdy dialog ma również wymiar całościowy, egzystencjalny. Angażuje cały ludzki podmiot; dialog między wspólnotami angażuje w sposób szczególny podmiotowość każdej z nich" (Jan Paweł II, 1995, nr 28).

Trynitarna struktura dialogu

Ten, kto mówi dialog, ten nie tylko tego drugiego bierze w pole widzenia, lecz także angażuje siebie samego, a w końcu patrzy może mniej na siebie samego, ile raczej na sprawę, która obojga dotyczy. W tym ujęciu bardzo widoczny jest potrójny kierunek relacji, którą Bruno Liebrucks nazwał obecną w każdej rozmowie „trójpromienną relacją semantyczną"[3].

Właściwa recepcja tej relacji, rozpatrywana w kontekście wspólnoty rodzinnej, domaga się wskazania na trzy zasadnicze racje decydujące o wiarygodności jej dialogicznego współistnienia. Jedną z tych fundamentalnych racji jest szacunek do drugiej osoby, niezależnie od wieku i funkcji, jaką pełni w rodzinie. Taka postawa oznacza przyjęcie drugiego w jego inności oraz świadomą rezygnację z pokusy wpisania go we własną perspektywę myślenia. Szacunek dla podmiotowości drugiego wyraża się również w świadomym i jednoznacznym zaniechaniu, niestety, często obecnych w naszym codziennym życiu praktyk, które utrudniają komunikację. Chodzi o takie postawy, jak: podejrzliwość wyrażająca się w stronniczym wyjaśnianiu pewnych faktów czy zdarzeń, wnioskowanie arbitralne polegające na wyciąganiu wniosków z błahych przesłanek, myślenie dychotomiczne zakładające albo pełny sukces, albo pełną porażkę, tunelowy sposób widzenia związany z odrzucaniem przez osobę wszystkich kwestii, które nie pasują do jej przekonań, czy wreszcie abstrahowanie selektywne polegające na wykorzystaniu wyciągniętych z kontekstu szczegółów i nadanie im jednoznacznie wyolbrzymionego znaczenia (Kasztelan, 2019).

Druga z fundamentalnych racji dotyczących funkcjonowania we wspólnocie rodzinnej dotyczy problemu szacunku do własnej osoby. Inaczej mówiąc, na niebezpieczeństwo przedmiotowego spojrzenia na rozmówcę naraża się ten, kto sam zapomina, że jest podmiotem. Niedostrzeganie własnej podmiotowości sprawia, że może być lekceważona również motywacja potrzebna do wejścia w proces dialogu. Z pewnością, jednym z istotnych faktorów zmiany tego stanu może być świadome dążenie do pogłębienia własnej tożsamości rodzinnej. Chodzi tu głównie o odkrywanie własnych korzeni, tradycji rodzinnej poprzez analizę własnej historii życia i historii życia bliskich nam osób. Innym istotnym aspektem tego procesu jest pozytywne nastawienie do drugiego, dobra wola do podjęcia dialogu w rodzinie oraz uznanie, że bliska mi osoba też może mieć swoje racje i argumenty. Pozytywnie postrzegana jest również w tym kontekście wysoka odporność na słowa możliwej krytyki ze strony bli-

[3] W punkcie wyjścia swoich rozważań nawiązuje do Arystotelesa, który ukazał metodę, za pomocą której znajduje się dostęp do tego, co nazywa się bytem. Wedle greckiego myśliciela, wszelką mowę człowieka charakteryzują trzy konstytutywne elementy: po pierwsze, ten, kto mówi, po drugie, ten, do którego się mówi, po trzecie, to, o czym się mówi (por. Liebrucks, 1964-1970, s. 218).

skich osób, zgodność głoszonych słów z własnymi czynami, czy wreszcie wysoki poziom osobistej kultury prowadzenia dialogu zgodnie z zasadami etyki, bez zbędnych emocji i wykorzystywania uprzywilejowanej pozycji w rodzinie.

Jest jeszcze jedna istotna racja w optyce komunikacji i dialogu. Stanowi ją przedmiot rozmowy. Zasadnicze jest tu wzajemne uznanie w rodzinie prawdy za wartość autonomiczną, a dążenie do niej jako podstawowy cel dialogu. Ważne jest również to, aby wychodząc od pluralistycznej rzeczywistości naszych własnych spojrzeń i poglądów, skupić się jedynie na budowaniu jedności rzeczywistej, a nie pozornej. Jest to budowanie na fundamencie wierności podstawowym wartościom, takim jak: miłość, dobro, prawdomówność, uczciwość, wierność, czy wzajemne zaufanie i wsparcie. Są to wartości, które scalają rodzinę, czynią ją wewnętrznie silną. Żadne kompromisy niczego tu nie załatwią. W tym kontekście niezwykle ważne jest wspólne odkrywanie istoty tych wartości i wzajemna pomoc we właściwym ich odczytaniu. W dialogu nieodzowna jest również umiejętność milczenia, aby móc uchwycić od wewnątrz myśli i stanowisko swego rozmówcy.

Zagrożenia komunikacji w rodzinie

Integralne ujęcie problematyki dialogu wymaga także uwzględnienia pewnych zagrożeń możliwości jego zaistnienia i rozwoju. W optyce naszych rozważań należy zwrócić uwagę na najbardziej istotne formy tych zagrożeń, które zdaniem autora tego artykułu utrudniają, a w niektórych przypadkach nawet totalnie ograniczają możliwość jakiejkolwiek komunikacji.

Ekskluzywizm poglądów

Ustanowienie wspólnoty osób zdolnej do komunikacji, a taką przecież jest rodzina, napotyka w obecnej dobie szeroko pojętego pluralizmu postaw i poglądów na sytuację, która utrudnia możliwość osiągnięcia tego celu. Źródło tego problemu upatruje się w coraz większym indywidualizmie wielu osób, który objawia się w usilnym poszukiwaniu przez nie jedynie własnych racji i tworzeniu wciąż nowych przestrzeni, w których mogłyby się one realizować. Z pewnością, jednym z przykładów takiego postępowania jest szeroko pojęty fundamentalizm myśli, poglądów i działania. Jego cechą jest ostro zarysowana postawa ekskluzywna osoby lub grupy osób w stosunku do pozostałych podmiotów.

Zachowanie jedynie wąsko rozumianej własnej tożsamości, które wynika często z nieuzasadnionej obawy przed obcymi racjami, sprawia, że wszędzie tam, gdzie pragnienie to przybiera postać dominacji, tam też pojawia się silny

sprzeciw ze strony pozostałych podmiotów. Prawidłowość ta, rozumiana jako brak roszczenia do monopolu, polega zarówno na wzajemnym zwalczaniu się bądź neutralizowaniu wyjątkowości jednego z podmiotów przez pozostałe podmioty, które pragną także własne roszczenie uczynić tak samo wyjątkowym. W rezultacie, zarówno w jednym jak i drugim przypadku pojawia się realne zagrożenie komunikacji w każdej wspólnocie, więc również w rodzinie.

Wydaje się, że dobrą ilustrację tego problemu, ze wskazaniem na jego źródła, możemy odkryć w książce Alvina Tofflera *Szok przyszłości* (2007) – autora wielu prac na temat rewolucji cyfrowej i komunikacyjnej. Autor ten swoją uwagę skupia na barierze psychologicznej mentalnego przystosowania się człowieka do szybkich zmian cywilizacyjnych oraz ich psychologicznych konsekwencji. Dotyczy to między innymi sytuacji, w których szybki rozwój nauki, a nade wszystko jej atomizacja, kosztem interdyscyplinarności, prowadzi do tworzenia wielu nastawionych na własne cele i korzyści samowystarczalnych jednostek. Ta sama tendencja dotyczy również procesu atomizacji społeczeństwa, gdzie wszystkie wartości społeczne, instytucje i procedury wywodzą się wyłącznie z zainteresowań oraz działań konkretnych jednostek.

Współcześnie problem ten staje się również widoczny w świetle wyraźnie dostrzegalnych różnic międzypokoleniowych w normach społecznych, wiedzy i wartościach, a nade wszystko w stylach i metodach komunikacyjnych[4]. Oczywiście, różnice te zawsze istniały i istnieć będą. Nie zmienia to jednak faktu, że wspólnym mianownikiem wszelkich podejmowanych wysiłków niwelowania różnic pokoleniowych jest człowiek, który musi być podmiotem odpowiedzialnym zarówno „za siebie", „za innych", czy „za coś", co stanowi o jego wiarygodnym budowaniu struktur współczesnej cywilizacji. Chodzi tu o konkretnego człowieka, który obecnie na różnych polach swego działania decyduje o jej aktualnym kształcie.

Niezrozumienie

Niekorzystna dla dialogu jest sytuacja niezrozumienia, dotycząca podwójnej zależności. Z jednej strony, mamy tu na myśli brak gotowości do słuchania odnośnie podmiotu słuchającego, który ostatecznie nie dostrzega proponowanych mu możliwości. Z drugiej strony, mamy do czynienia z brakiem jednoznacznej artykulacji zamierzonych celów po stronie podmiotu, który przekazuje treści dotyczące przedmiotu sprawy, którą porusza. Wzajemny brak uwagi pomiędzy podmiotem głoszącym i podmiotem słuchającym szko-

[4] Tendencja do własnej indywidualności pojawia się już w pokoleniu X i wyraża w kreowaniu tak zwanej własnej marki oraz budowania swojego wizerunku. Pokolenie Y – milenialsów stanowią ci, którzy dorastali w świecie coraz bardziej upowszechniającej się technologii. Natomiast, pokolenie Z już się w tym świecie urodziło i innego po prostu nie zna.

dzi wzajemnej komunikacji, ponieważ utrudnia powstanie wspólnoty na bazie tejże komunikacji.

Wymiernym przykładem obrazującym ten problem jest trójkąt dramatyczny autorstwa Stephana Karpmana. Jego autor ukazuje, jak dramatycznie i nieszczęśliwie mogą przebiegać relacje między ludźmi nawet wówczas, kiedy nasze szczere pragnienie troski o innych spotka się z niezrozumieniem naszych intencji.

Trójkąt ten składa się z trzech faz relacji, które autor określił jako: wybawiciel, prześladowca i ofiara. Wybawiciel, zdaniem Karpmana, to ktoś, kto szuka wszelkich możliwości, aby uczynić szczęśliwym innego. Kiedy jednak zauważa, że jego wysiłki spotykają się z ignorancją, obojętnością, a nade wszystko z brakiem wdzięczności ze strony tego, któremu pomaga, on sam z wybawcy przechodzi do roli prześladowcy. Przejście to rodzi w nim subiektywne poczucie zawodu, osobistej porażki. Formą jej rekompensaty jest agresja względem osoby, o której szczęście autentycznie zabiegał. Agresja prześladowcy wywołuje z kolei subiektywnie uzasadniony atak ze strony prześladowanego, który nie do końca rozumie sytuację, w której się niekoniecznie z własnego przyzwolenia znalazł. W taki oto sposób wybawca staje się ostatecznie ofiarą w gruncie rzeczy szlachetnego zamierzenia niesienia pomocy tym, którzy w jego przekonaniu tak bardzo jej potrzebowali (Kita, 2018, ss. 3-5).

Zaprezentowany wyżej mechanizm trzech faz relacji: wybawiciel, prześladowca i ofiara stanowi w istocie realne zagrożenie dla szeroko pojętej przestrzeni życia wspólnotowego, a więc również relacji w rodzinie. Problem w tym, że zaistnienie tych trzech faz relacji trójkąta Karpmana unieszczęśliwia ludzi duchowo, jako że rodzi często konflikt sumienia, podważa wzajemne zaufanie i wiarę w szczerość intencji. Wynika stąd, że właściwa komunikacja musi oznaczać coś więcej, niż tylko słowna wymiana myśli albo słowna informacja. Chodzi w tym przypadku o rzeczywiste podzielenie się tym, czym się jest i co się posiada. Prawdziwa wspólnota komunikacji powstaje w konsekwencji tam, gdzie słowne i rzeczowe dzielenie się staje się rzeczywistym udzieleniem siebie samego (Kądziołka, 2012, ss. 113-125; por. Koc-Kozłowicz, 2012, ss. 99-116).

Dialog pozorny – samotność w sieci

Wielu rodziców narzeka współcześnie, że ich dzieci są niezwykle mocno zakotwiczone w sieci internetowej. Skala tych uzależnień jest ogromna. Ogromna jest również degradacja możliwych rozmów, spotkań, konstruktywnych dyskusji we wspólnocie rodzinnej. Obecnie w rodzinie często każdy, od dorosłych po dzieci, posiada własny komputer, swojego laptopa czy

smartfona. Problem nie polega jednak na tym, że mamy taki czy inny sprzęt. W sytuacji tej rodzi się zasadnicze pytanie: jak z niego korzystamy? I czy czasem ta nasza obecność w szeroko pojętym świecie wielości wydarzeń, natłoku wielorakich informacji, gier filmików, wspaniałych recept na pomyślne życie, nie wprowadza nas w stan duchowej katatonii, niekorzystny dla międzyludzkich relacji? Czy nasze tak rozumiane otwarcie się na świat wielości możliwych kontaktów nie wpędza nas czasem w samotność?

Poszukując odpowiedzi na to i wcześniej postawione pytania, pragnę nawiązać do znanej książki Manuela Castellsa *Społeczeństwo w sieci* (2007). Autor dotyka w niej istotnego problemu współczesnej cywilizacji związanego z kulturą wirtualnej rzeczywistości. Castells dowodzi, że egzystencja ludzka została dzisiaj całkowicie „schwytana" i w pełni zanurzona w wirtualnym układzie obrazów, w świecie „wyobraź sobie, że", w którym pozory stają się samym doświadczeniem. Zdaniem Castellsa, przestrzeń rzeczywistości wirtualnej skazuje nas na swego rodzaju „samotność na zatłoczonej ulicy", gdzie na podstawie całego spektrum jednostkowo nieistotnych faktów odczytujemy aktualny i unikalny obraz rzeczywistości. Wszystkie przekazy zostają zamknięte w medium, które stało się tak zdywersyfikowane i giętkie, że wchłania całość ludzkiego doświadczenia: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. W ten sposób usieciowione życie ludzkie zostało złączone z komunikacją nie tylko jako procesem, ale co ważniejsze – z zawartością i przeznaczeniem tej komunikacji, gdzie informacja staje się „surowcem", z którego można wytworzyć dowolne doświadczenie, a więc również doświadczenie szczęścia (Castell, 2008). Ktoś znajdzie rozwiązanie za ciebie i dla ciebie najbardziej słuszne. Musisz je tylko przyjąć, bo podobno wszyscy tak myślą. Zatem, nie zważając na własny świat wartości, przyjmujemy obcą narrację, często szkodliwą, degradującą dobre intencje tych, którzy nas naprawdę kochają. Często rozumiemy to dopiero po czasie, licząc duchowe zyski i straty. Nasz wieszcz narodowy Adam Mickiewicz powiedział kiedyś: „wiara i czucie więcej dla mnie znaczą, niż mędrca oko i szkiełko". Ale kto dzisiaj słucha słów wieszczów? To może spróbujmy inaczej. Posłuchajmy słów wieszcza.

Podsumowanie

Wszystkie te wyżej opisane zagadnienia związane z rodziną, pojętą jako miejsce spotkania i dialogu, w zamyśle autora niniejszego artykułu powinny nas nie tyle zasmucać, ile bardziej pobudzić do refleksji nad obecną kondycją naszych rodzin. Każda taka refleksja, niezależnie na jakim etapie naszego życia się pojawia, jest wartością. Karolina Walancik komunikację w rodzinie przyjmuje jako dzielenie się między wszystkimi członkami rodziny infor-

macjami, które dotyczą osobistych uczuć, doświadczeń, planów życiowych, a ponadto jako rozmawianie o wszystkim, co wiąże się z rodziną (Walancik, 2015. s. 54). Dlatego, na zakończenie tych rozważań chciałbym przywołać pewną niezwykłą historię dwóch kobiet powiązanych ze sobą więzami krwi – babci i wnuczki. A konkretnie, chodzi o fragment książki Susanny Tamaro, zatytułowanej *Idź za głosem serca* (1996)[5]. Jest to wzruszająca, pełna przemyśleń nad własnym życiem opowieść, w której autorka, sędziwa kobieta, chce przestrzec, a zarazem uwolnić swoją osieroconą przez matkę i zbuntowaną wnuczkę od tragicznych i bolesnych wspomnień, spisując w formie listu losy swojego nieszczęśliwego i przegranego życia. List ten to swoisty pamiętnik. I chociaż nigdy nie został wysłany, dotrze on do wnuczki później, kiedy przeczyta skierowaną do niej opowieść. Kiedy będzie gotowa przyjąć mądrość babci, która pragnie zachęcić ją do odważnego spojrzenia w głąb siebie. Susann Tamaro w swoim liście najpierw ostrzega wnuczkę przed zbytnim absolutyzowaniem argumentów rozumu. Jej zdaniem, poza głosem rozumu w człowieku kryje się coś więcej. To więcej oznacza wolną od jakiegokolwiek niepokoju głębię, gdzie słychać już tylko ciszę, która pozwala trwać w wewnętrznym nasłuchiwaniu głosu serca. Dlatego, radzi ona swojej wnuczce, co ma uczynić, aby racje jej wyborów dokonywanych w obliczu okrucieństwa współczesnego świata nie odwiodły ją od prawdy, nie umarły jak drzewo o potężnej koronie i słabych korzeniach:

> a kiedy później otworzy się przed tobą wiele dróg i nie będziesz wiedziała, którą pójść, nie wstępuj na pierwszą z brzegu, lecz usiądź i zaczekaj. Oddychaj głęboko, z ufnością, z jaką oddychałaś w dniu, w którym przyszłaś na świat, niech nic cię nie rozprasza, czekaj, jeszcze czekaj. Siedź nieporuszona, w milczeniu i słuchaj swojego serca. A gdy do ciebie przemówi, wstań i idź za jego głosem (Tamaro, 1996, s. 143 i n.).

Doświadczenie to i rola owych dwóch niesprzecznych racji naszego ludzkiego poznania i życiowych decyzji, jakimi są rozum i serce, wciąż jawi się w sposób szczególny w obliczu ważnych, przełomowych momentów życia. Może właśnie wtedy, gdy nie wystarcza nam jedynie rozumowe rozważenie możliwych do przyjęcia racji i kiedy szale argumentów „za" i „przeciw" wskazują na równowagę, trzeba zaryzykować i postawić na rację serca. Może właśnie wtedy to, co w nas samych i w naszych relacjach do najbliższych wydaje się tak skrajnie nieracjonalne, okaże się kluczem do otwierania ludzkich serc i budowania wspólnoty miłości.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

[5] Wydanie oryginalne: S. Tamaro, *Va' dovetiportaitcuore*, Milano 1994.

REFERENCES

Buber, M. (1992). *Ja i Ty*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax
Buber, M. (1993). *Problem człowieka*. Warszawa: Fundacja Aletheia – Wydawnictwo Spacja
Castells, M. (2007). *Społeczeństwo w sieci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
Castells, M. (2008). *Siła tożsamości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
Ebner, F. (*2006). Słowo i realności duchowe. Fragmenty pneumatologiczne.* Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN
Jan Paweł II (1995). *Ut unum sint*, nr 28. Watykan
Kasztelan, A. (2019). *Trudności komunikacyjne w rodzinie*
Kądziołka, W. (2012). *Komunikacja międzyosobowa we współczesnej rodzinie*. Studia Socialia Cracoviensia 4, 113-125
Kiecel, M. (1990). *Europa w dialogu: religie i kultura między wschodem a zachodem*. Communio, 6
Kita, S. (2018). *Trójkąt dramatyczny Karpmana*. Niebieska Linia, 4/117
Koc-Kozłowicz, B. (2012). *Bariery komunikacyjne w rodzinie*. Wychowanie w Rodzinie, 6
Liebrucks, B. (1964-1970). *Spracheund Bewußtsein*, t. 1, Frankfurt
Rosenstock-Huessy, E. (1963). *Die Sprache des Menschengeschlechts: Eine Leibhaftige Grammatik in Vier Teilen (1963-1964)*. Heidelberg
Rosenzweig, F. (2020). *Doświadczenie „nowego myślenia*". Hachette Polska
Toffler, A. (2007). *Szok przyszłości*. Warszawa: PIW, Biblioteka Myśli Współczesnej
Tamaro, S. (1994). *Va' dovetiportaitcuore*. Milano: Baldini e Castoldi
Walancik, K. (2015). *Kontakty dziecka umieszczonego w rodzinie zastępczej z rodzicami naturalnymi*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Valentyna Kushnir
ORCID 0000-0002-9037-8060

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 2 w Poznaniu

DIAGNOZA OSIĄGNIĘCIA DWUJĘZYCZNOŚCI U DZIECI MIGRANTÓW: ETAPY PRZYSWAJANIA JĘZYKA DRUGIEGO I METODY OCENY KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH

Abstract. Kushnir Valentyna, *Diagnoza osiągnięcia dwujęzyczności u dzieci migrantów: etapy przyswajania języka drugiego i metody oceny kompetencji językowych* [Diagnosing the Achievement of Bilingualism in Migrant Children: Stages of Second Language Acquisition and Methods for Assessing Language Competence] Studia Edukacyjne no. 78, 2025, Poznań 2025, pp. 51-65. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 21.11.2025. Accepted: 15.12.2025. DOI: 10.14746/se.2025.78.4

The contemporary school and psychological and pedagogical counseling center increasingly face the challenge of effectively diagnosing children with migration experience who operate in the context of bilingualism and multiculturalism. This article attempts to discuss the fundamental issues related to assessing the level of second language (L2) acquisition (Polish) in migrant children.
The article presents the differences between formal language learning and natural language acquisition, characterizes the classical stages of second language development, and emphasizes the need to consider factors such as the child's length of stay in the country, exposure to the Polish language, and the level of development of the first language (L1). Particular attention is paid to the variation in language competencies in the areas of listening comprehension, speaking, reading, and writing, as well as to the difficulties in their diagnostic interpretation.
The importance of differential diagnosis is also highlighted, as it allows to distinguish natural language difficulties from symptoms of specific learning disorders (SLD), along with the significance of interdisciplinary cooperation among specialists, parents, and teachers. The authors refer to contemporary concepts proposed by scholars such as Cummins, Krashen, Pamuła, Błasiak-Tytuła, and *Łuniewska*, emphasizing the need for a careful, culturally sensitive, and individually tailored diagnosis of bilingual children.

Key words*:* bilingualism, language diagnosis, migrant children, second language acquisition, language competence, differential diagnosis, psychological and pedagogical counseling center, intercultural education

Studia Edukacyjne 78, 2025: 51-65. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Wprowadzenie

Od wybuchu wojny rosyjsko-ukraińskiej w 2022 roku Polska stała się jednym z głównych krajów przyjmujących uchodźców wojennych z Ukrainy, w tym liczne grupy dzieci w wieku szkolnym. W ciągu kilku miesięcy polski system oświaty musiał przyjąć dziesiątki tysięcy nowych uczniów, których znajomość języka polskiego była bardzo ograniczona lub zerowa. W obliczu tej sytuacji nauczyciele, pedagodzy i psycholodzy stanęli przed wyjątkowym wyzwaniem: jak skutecznie wspierać rozwój językowy dzieci migrantów, jednocześnie oceniając ich rzeczywiste możliwości poznawcze i edukacyjne.

Język odgrywa kluczową rolę nie tylko w nauce szkolnej, ale także w integracji społecznej i rozwoju tożsamości dziecka. Trudności językowe mogą prowadzić do błędnych diagnoz edukacyjnych, wykluczenia społecznego, a nawet spadku samooceny. Szczególnie w warunkach poradni psychologiczno-pedagogicznej potrzebna jest jasność metodologiczna i merytoryczna w zakresie diagnozowania osiągnięcia języka drugiego (L2), jakim w tym przypadku jest język polski.

Jednym z głównych problemów, przed jakimi staje obecnie kadra pedagogiczna, jest odróżnienie trudności wynikających z nieznajomości języka od rzeczywistych deficytów rozwojowych, edukacyjnych lub emocjonalnych. Dodatkowe wyzwanie stanowi brak jednolitych narzędzi diagnostycznych, które uwzględniałyby specyfikę dwujęzyczności oraz kontekst migracyjny dzieci.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie kluczowych zagadnień związanych z oceną kompetencji językowych dzieci z doświadczeniem migracji. W szczególności omówione zostają etapy przyswajania języka drugiego (L2), które stanowią naturalny proces rozwoju językowego w nowym środowisku. Szczególną uwagę poświęcono także identyfikacji sygnałów ostrzegawczych, mogących wskazywać na ryzyko poważniejszych trudności edukacyjnych, społecznych lub rozwojowych, wymagających pogłębionej diagnozy i wielospecjalistycznego wsparcia.

Pytania badawcze i zagadnienia omawiane w artykule.

Czym różni się przyswajanie języka w warunkach naturalnych od jego nauki szkolnej?

Jakie są typowe etapy przyswajania języka drugiego (L2) przez dzieci w wieku szkolnym?

Które obszary kompetencji językowych u dzieci z doświadczeniem migracyjnym powinny być uwzględnione w procesie oceny diagnostycznej?

W jaki sposób rozpoznać granicę między opóźnieniem językowym a ryzykiem specyficznych trudności w uczeniu się?

Rola języka ojczystego w diagnozie kompetencji językowych dzieci migrantów oraz znaczenie rozróżnienia pomiędzy przyswajaniem a uczeniem się języka

Jednym z kluczowych elementów diagnozy dzieci z doświadczeniem migracji jest ocena stopnia rozwoju języka ojczystego (L1), czyli języka przyswojonego przez dziecko jako pierwszy – zazwyczaj w środowisku domowym, jeszcze przed migracją. Jak podkreślają badacze zajmujący się problematyką dwujęzyczności (Cummins, 2000; Ogrodzka-Mazur, 2012; Pamuła, 2021), poziom kompetencji w L1 wywiera bezpośredni wpływ na przebieg i jakość przyswajania języka drugiego (L2). Rozwijający się język ojczysty pełni funkcję fundamentu dla dalszego rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego dziecka. Jego zaburzenia lub zaniedbanie mogą znacząco utrudniać akwizycję nowego języka oraz funkcjonowanie edukacyjne.

James Cummins (2000) zwraca uwagę na zjawisko tak zwanego transferu pozytywnego – im lepiej rozwinięte są kompetencje językowe w języku pierwszym, tym skuteczniej dziecko może przyswajać struktury i zasady języka drugiego, bazując na już ukształtowanych umiejętnościach metajęzykowych, gramatycznych i pragmatycznych. Odwrotnie, deficyty w zakresie L1 – na przykład ubogie słownictwo, ograniczona zdolność narracyjna, niewykształcona świadomość gramatyczna – mogą negatywnie wpływać na przebieg rozwoju języka L2. Jak wskazuje Ogrodzka-Mazur (2012), dzieci, które w momencie migracji miały słabo rozwinięty język ojczysty (np. z powodu braku stymulacji językowej, opóźnień rozwojowych lub chaosu językowego w środowisku domowym), często wykazują również zakłócenia w nabywaniu języka środowiska przyjmującego (Ogrodzka-Mazur, 2012).

W praktyce diagnostycznej poradni oznacza to, że ocena kompetencji w L2 nie powinna być prowadzona w izolacji od analizy poziomu rozwoju L1. Trafna diagnoza dwujęzyczności wymaga ustalenia, czy:

– dziecko swobodnie komunikuje się w języku ojczystym z rodziną i rówieśnikami;

– potrafi tworzyć spójne wypowiedzi ustne (a w razie potrzeby także pisemne, jeśli było wcześniej nauczane L1 w formie pisanej);

– zasób słownictwa, gramatyka i rozumienie języka są adekwatne do wieku.

Z tego względu diagnoza językowa dziecka z doświadczeniem migracyjnym powinna być prowadzona przez pedagoga posiadającego znajomość języka ojczystego ucznia lub współpracującego z osobą biegle posługującą się tym językiem. Tylko wówczas możliwe jest trafne rozpoznanie struktury językowej wypowiedzi dziecka, poziomu narracji, poprawności gramatycznej

i tempa rozwoju języka ojczystego. Znajomość L1 przez diagnostę umożliwia również odróżnienie opóźnień wynikających z adaptacji do nowego języka od rzeczywistych trudności rozwojowych (np. SLI lub zaburzeń poznawczych).

Ocena poziomu opanowania L1 stanowi zatem nieodzowny element diagnozy dwujęzyczności. Umożliwia nie tylko trafniejsze rozpoznanie potencjału językowego dziecka i jego gotowości do nabywania L2, ale również pozwala zidentyfikować obszary ryzyka, które mogą wymagać wsparcia edukacyjnego lub terapeutycznego.

Równolegle, ważnym zagadnieniem w diagnozie dzieci uczących się języka drugiego jest rozróżnienie pomiędzy przyswajaniem języka (ang. *language acquisition*) a jego świadomym uczeniem się (ang. *language learning*). Klasyczne ujęcie Stephena Krashena (1982) opisuje przyswajanie jako proces naturalny, nieświadomy, oparty na interakcjach językowych w codziennym kontekście, bez nacisku na poprawność czy formalne zasady gramatyczne. W przeciwieństwie do tego, uczenie się języka ma charakter świadomy i odbywa się w warunkach formalnych, takich jak szkoła, z naciskiem na poprawność, zasady i ocenę (Krashen, 1982).

> Przyswajanie języka wymaga znaczącej interakcji w języku docelowym – naturalnej komunikacji – w której mówiący koncentrują się nie na formie swoich wypowiedzi, lecz na przekazywanych i rozumianych treściach (Krashen, 1982, s. 1).

W przypadku dzieci migrantów przebywających w Polsce od kilku lat, diagnoza językowa powinna uwzględniać obydwa te aspekty. Dziecko może przejawiać biegłość językową w codziennych sytuacjach (język BICS – *Basic Interpersonal Communicative Skills*), ale jednocześnie mieć poważne trudności w zakresie języka edukacyjnego (CALP – *Cognitive Academic Language Proficiency*), który wymaga rozwiniętej kompetencji w rozumieniu tekstów, pisaniu, analizie i przetwarzaniu językowym materiałów szkolnych (Cummins, 2000). W praktyce pedagogicznej ważne jest zrozumienie, że dziecko, które potrafi dobrze komunikować się z rówieśnikami, może nadal mieć trudności w nauce przedmiotów szkolnych prowadzonych w języku polskim.

W warunkach poradni psychologiczno-pedagogicznej ocena kompetencji językowych dziecka z doświadczeniem migracyjnym powinna opierać się na podejściu wielowymiarowym, łączącym ocenę formalnych umiejętności językowych z analizą funkcjonowania dziecka w różnych kontekstach społecznych i edukacyjnych. Jak podkreślają Cummins (2000), Krashen (1982) i Mańka (2016), diagnoza językowa dzieci uczących się języka drugiego (L2) wymaga uwzględnienia zarówno poziomu rozwoju języka codziennego (BICS – *Basic Interpersonal Communicative Skills*), jak i języka edukacyjnego (CALP – *Cognitive Academic Language Proficiency*).

James Cummins (2000) zwraca uwagę, że dzieci migrantów mogą bardzo szybko (w ciągu 1-2 lat) rozwinąć język komunikacji interpersonalnej, natomiast osiągnięcie kompetencji w zakresie języka szkolnego wymaga znacznie więcej czasu – nawet do 5-7 lat. W związku z tym, ocena kompetencji językowych jedynie na podstawie płynności mowy potocznej może prowadzić do błędnych wniosków diagnostycznych. Podobnie Stephen Krashen (1982) rozróżnia naturalne przyswajanie języka, odbywające się poprzez kontakt z żywym językiem w kontekście społecznym, od formalnej nauki języka w warunkach szkolnych, podkreślając, że w obu procesach angażowane są odmienne mechanizmy poznawcze.

Zróżnicowanie kompetencji językowych u dzieci z doświadczeniem migracyjnym

Rozwój języka drugiego (L2) u dzieci z doświadczeniem migracyjnym przebiega dynamicznie, ale zazwyczaj nierównomiernie, co stanowi istotne wyzwanie diagnostyczne w pracy nauczyciela i pedagoga. Jak podkreśla Małgorzata Pamuła (2021), dzieci migrantów uczą się języka polskiego w zróżnicowanym tempie i różnych warunkach, co oznacza, że ich kompetencje językowe rozwijają się *asynchronicznie*. Niektóre dzieci szybko zaczynają mówić, ale długo nie potrafią pisać; inne dobrze rozumieją teksty słuchane, lecz mają trudności w konstruowaniu wypowiedzi ustnych. Tego rodzaju nierównomierność nie powinna być traktowana jako deficyt, lecz jako naturalny etap akwizycji języka drugiego (Pamuła, 2021, ss. 6-7).

W literaturze przedmiotu wyróżnia się cztery podstawowe obszary kompetencji językowych, które powinny być oceniane osobno:

– rozumienie ze słuchu,
– mówienie,
– czytanie ze zrozumieniem,
– pisanie.

Zgodnie z badaczami, rozwój kompetencji językowych zaczyna się od rozumienia, a nie mówienia. Dziecko najpierw chłonie język w sposób bierny – słucha, obserwuje, rozpoznaje struktury językowe – i dopiero później przechodzi do produkcji językowej. Z kolei, Virginia Collier (1995) zwraca uwagę, że każda z kompetencji językowych może mieć inną trajektorię rozwoju, zależną od wieku rozpoczęcia nauki, środowiska domowego i warunków szkolnych (Collier, 1995).

James Cummins (2000) wprowadza rozróżnienie na język codzienny (BICS) i język edukacyjny (CALP), wskazując, że dzieci migrantów mogą stosunkowo szybko opanować podstawową komunikację werbalną (mówienie

i rozumienie w codziennych sytuacjach), ale rozwój czytania ze zrozumieniem i pisania – szczególnie w kontekście szkolnym – wymaga kilku lat systematycznej pracy. Pisanie w języku obcym, jak zaznacza także Elżbieta Mańka (2016), jest najtrudniejszą formą ekspresji, ponieważ wymaga opanowania nie tylko słownictwa, ale też struktur składniowych, ortografii i konwencji gatunkowych (Mańka, 2016).

Z kolei, Pauline Gibbons (2002) podkreśla, że każdy z tych czterech obszarów rozwija się w odpowiedzi na inne wymagania edukacyjne i potrzebuje odmiennych strategii wsparcia. Dziecko, które dobrze funkcjonuje w mowie potocznej, może mieć poważne trudności z rozumieniem treści matematycznych lub formułowaniem wypowiedzi pisemnych (Gibbons, 2002, ss. 16-20). Ewa Ogrodzka-Mazur (2012) podkreśla również, że uwarunkowania kulturowe i doświadczenia migracyjne mają wpływ na sposób, w jaki dziecko rozwija każdą z kompetencji (Ogrodzka-Mazur, 2012, ss. 125-130). Na przykład, dziecko z rodziny migrantów, w której mówią w języku ojczystym, może wolniej rozwijać umiejętności pisania po polsku, mimo że dobrze mówi i rozumie. Dlatego, w procesie diagnozy pedagogicznej i psychologicznej należy unikać jego oceny kompetencji językowej jako całościowej i jednolitej. Zalecane jest szczegółowe rozpoznanie poziomu rozwoju każdej z czterech umiejętności i czy dziecko:

– rozumie dłuższe wypowiedzi i polecenia nauczyciela (rozumienie ze słuchu),

– potrafi samodzielnie i płynnie mówić (mówienie),

– radzi sobie z czytaniem podręcznika i zrozumieniem tekstu (czytanie),

– potrafi napisać prosty tekst narracyjny lub informacyjny (pisanie).

Małgorzata Pamuła (2021) zauważa, że tylko takie zróżnicowane podejście do oceny językowej pozwala uniknąć nadmiernego diagnozowania deficytów i umożliwia dostosowanie form wsparcia do rzeczywistych potrzeb dziecka (Pamuła, 2021, ss. 10-11).

Przed pedagogiem poradni psychologiczno-pedagogicznej stoi istotne zadanie: *rozstrzygnąć, czy dziecko z doświadczeniem migracyjnym przyswaja język drugi (L2) w sposób mieszczący się w normie rozwojowej, czy też z opóźnieniem wymagającym specjalistycznej interwencji*. Ocena tempa nabywania języka w nowym środowisku jest jednym z najbardziej złożonych, a zarazem kluczowych aspektów diagnozy pedagogicznej. Szczególnie ważne jest tu rozróżnienie pomiędzy wolniejszym, lecz naturalnym przebiegiem akwizycji językowej a sytuacją, w której trudności językowe wynikają z głębszych problemów rozwojowych, takich jak zaburzenia językowe, ograniczenia poznawcze, czy niekorzystne warunki środowiskowe.

Dzieci migrantów mogą przyswajać język polski w różnym tempie, w zależności od wieku, poziomu rozwoju języka ojczystego (L1), doświadczeń

edukacyjnych i społecznych oraz wsparcia otrzymywanego w środowisku szkolnym i domowym. Jak już zaznaczono, Jim Cummins (2000) podkreślał, że opanowanie języka codziennej komunikacji (BICS) może zająć dziecku od 1 do 2 lat, natomiast rozwój języka edukacyjnego (CALP), umożliwiającego rozumienie treści szkolnych i budowanie wypowiedzi specjalistycznych, wymaga nawet 5-7 lat. Dlatego, obecność błędów językowych, trudności w rozumieniu tekstu czy ograniczeń w wypowiedziach ustnych u dziecka przebywającego w kraju mniej niż 3 lata nie może być traktowana jako przejaw zaburzenia, lecz jako element naturalnego procesu adaptacji językowej (Cummins, 2000, ss. 59-76).

Ważnym wskaźnikiem jest *dynamika rozwoju językowego*. Dziecko przyswajające język w normie, stopniowo zwiększa zakres słownictwa, długość i poprawność wypowiedzi, wykazuje większą inicjatywę komunikacyjną, lepiej rozumie instrukcje nauczyciela oraz coraz chętniej podejmuje interakcje z rówieśnikami. Natomiast, brak zauważalnych postępów, mimo długiego pobytu w środowisku polskojęzycznym (powyżej 2-3 lat) oraz intensywnego wsparcia, może wskazywać na potrzebę pogłębionej diagnozy.

Jak zauważa Małgorzata Błasiak-Tytuła (2019, 2023), nie każde opóźnienie językowe u dziecka dwujęzycznego jest równoznaczne z zaburzeniem. Często mamy do czynienia z tymczasowym przejściem przez tak zwaną fazę interferencji językowej, w której cechy obu języków (L1 i L2) mieszają się, powodując takie zjawiska, jak błędny szyk wyrazów, pomijanie końcówek fleksyjnych, czy stosowanie uproszczonej gramatyki. W ocenie funkcjonowania językowego dziecka kluczowe jest zatem porównanie poziomu kompetencji w obu językach – L1 i L2 (Błasiak-Tytuła, 2023, ss. 35-52).

Magdalena Łuniewska i współautorzy (2020) podkreślają, że błędem diagnostycznym jest ocena dziecka jedynie na podstawie wyników testów językowych w języku szkolnym. Testy te nie odzwierciedlają całościowego obrazu funkcjonowania dziecka i mogą prowadzić do nadrozpoznawalności specyficznych trudności w uczeniu się (np. dysleksji), które w rzeczywistości są przejawem bariery językowej, a nie deficytu rozwojowego. Dlatego, autorzy zalecają stosowanie wielowymiarowych metod oceny, takich jak: analiza wypowiedzi spontanicznych, obserwacja zachowań komunikacyjnych, rozmowy z nauczycielami i rodzicami, analiza błędów językowych oraz testy funkcji poznawczych niezależnych od języka (Łuniewska i in., 2020, ss. 9-10, 22).

Istotną pomocą diagnostyczną może być również biografia językowa dziecka, opisana między innymi przez Władysława Miodunkę (2016), jako narzędzie pozwalające prześledzić drogę przyswajania języków, zmiany dominacji językowej, wpływ środowiska rodzinnego i edukacyjnego na rozwój językowy. Dzięki tej perspektywie możliwe staje się odróżnienie opóźnienia spowodowa-

nego na przykład przerwą w edukacji lub brakiem kontaktu z językiem ojczystym od faktycznego zaburzenia rozwoju mowy (Miodunka, 2016, s. 160).

Etapy przyswajania języka drugiego (L2) u dzieci migrantów

W procesie nabywania języka drugiego przez dzieci z doświadczeniem migracyjnym można wyróżnić *pięć zasadniczych etapów*, które – choć mogą się różnić czasem trwania i intensywnością, w zależności od indywidualnych predyspozycji ucznia – przebiegają w określonej kolejności i zgodnie z naturalną logiką przyswajania języka. Koncepcję tych faz zaproponowali Stephen Krashen i Tracy Terrell (1983), a ich opis został dostosowany do warunków edukacyjnych dzieci migrantów między innymi przez Małgorzatę Pamułę-Behrens i Magdalenę Szymańską (2018). Znajomość tych etapów ma ogromne znaczenie dla prawidłowej diagnozy pedagogicznej, ponieważ pozwala odróżnić naturalny przebieg akwizycji językowej od realnych zaburzeń rozwoju mowy lub trudności edukacyjnych (Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018, ss. 8-11).

Pierwszy etap stanowi *faza przedprodukcyjna* (*preproduction stage*), określana także mianem „*okresu milczenia*". Jest to faza, w której dziecko, mimo że nie mówi jeszcze w nowym języku, aktywnie go przyswaja. Komunikacja odbywa się głównie za pomocą środków niewerbalnych: gestów, mimiki, kontaktu wzrokowego, czy reakcji fizycznych na polecenia. Dziecko rozumie proste komunikaty, szczególnie te wspierane kontekstem sytuacyjnym, ale nie jest jeszcze gotowe do formułowania werbalnych odpowiedzi. Czas trwania tej fazy może wynosić od kilku tygodni do nawet kilku miesięcy, w zależności od wieku dziecka, jego doświadczeń i warunków otoczenia językowego. Dziecko często wydaje się „milczące", co może być błędnie interpretowane jako wycofanie lub opóźnienie rozwojowe. Jak zauważa Krashen (1982), jest to naturalny etap adaptacji, który nie powinien być patologizowany (Krashen, 1982, s. 21).

Z kolei następuje *faza wczesnej produkcji* (*early production stage*). W tym okresie dziecko zaczyna wymawiać pojedyncze słowa oraz krótkie, gotowe frazy. Wypowiedzi są zazwyczaj emocjonalne, rutynowe, pozbawione gramatycznej poprawności, ale pełnią podstawową funkcję komunikacyjną. Dziecko odpowiada na proste pytania, powtarza wyrażenia po dorosłych, inicjuje kontakt językowy w sposób bardzo ograniczony, ale wyraźnie wychodzi z fazy milczenia. Wypowiedzi są często emocjonalne, oparte na rutynie, a gramatyka bywa uproszczona. Komunikaty mają charakter sytuacyjny: dotyczą otoczenia, potrzeb i prostych działań. Pamuła-Behrens zaznacza, że

dzieci na tym etapie, a to czas pobytu dziecka w kraju 6-12 miesięcy, powinny być wspierane w spontanicznej komunikacji, nie zaś konfrontowane z wymaganiami gramatycznymi (Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018, ss. 9-10).

Jak zauważa Collier (1995), dzieci w tym okresie silnie opierają się na kontekście sytuacyjnym, popartym gestami, ale zaczynają aktywnie korzystać z języka jako narzędzia wyrażania intencji (Collier, 1995, s. 3).

Kolejnym krokiem jest *faza pojawiającej się mowy* (*speech emergence stage*), w której dziecko zaczyna budować proste zdania i używać bardziej zróżnicowanego słownictwa. Pojawiają się krótkie narracje, choć z licznymi błędami składniowymi i fleksyjnymi. W tym czasie język zaczyna pełnić bardziej rozbudowaną funkcję – dziecko zadaje pytania, wyraża opinie, relacjonuje zdarzenia. Choć jego wypowiedzi mogą być nadal ubogie w zakresie formy, istotne jest, że ich funkcja komunikacyjna ulega znacznemu poszerzeniu. Według Pamuły-Behrens i Szymańskiej, jest to etap podstawowej komunikacji, który dotyczy okresu przebywania 1-3 lata i w tym czasie dziecko rozwija tak zwany język codziennej komunikacji (BICS), który pozwala funkcjonować w rozmowach z rówieśnikami i nauczycielami, ale jeszcze nie wystarcza do nauki przedmiotowej. Na etapie tym rozwija się aktywna znajomość języka, ale jego zakres jest jeszcze ograniczony, szczególnie w kontekście edukacyjnym (Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018, s. 11).

Na czwartą fazę składa się *etap rozwiniętej mowy* (*intermediate fluency stage*). Dziecko rozumie coraz bardziej złożone komunikaty, potrafi reagować na pytania otwarte, konstruować wielozdaniowe wypowiedzi i używać różnych form językowych. Wypowiedzi stają się coraz bardziej płynne, choć mogą nadal występować błędy, szczególnie w zakresie składni złożonej i słownictwa specjalistycznego. Uczeń potrafi też korzystać z języka w nauce szkolnej, choć często wymaga dodatkowego wsparcia w przyswajaniu treści edukacyjnych. Wypowiedzi są coraz bardziej poprawne, gramatycznie rozwinięte, z większym zasobem słownictwa. Etap ten charakteryzuje 3-5 lat przebywania.

Ostatni etap stanowi *faza zaawansowanej biegłości językowej* (*advanced fluency stage*). Dziecko osiąga sprawność językową umożliwiającą swobodne uczestnictwo w procesie dydaktycznym oraz w życiu społecznym. Wypowiedzi są poprawne gramatycznie, spójne i logiczne. Rozumienie tekstów, zdolności analityczne oraz zasób słownictwa zbliżają się do poziomu rówieśników jednojęzycznych. Osiągnięcie tego poziomu może trwać od 5 do 7 lat – w zależności od wieku dziecka, jakości wsparcia edukacyjnego, kontaktu z językiem oraz kompetencji w języku ojczystym.

Rozumienie i rozpoznanie tych etapów przyswajania języka drugiego jest kluczowe zarówno dla nauczycieli, jak i specjalistów poradni psychologiczno-pedagogicznych. Pozwala uniknąć nadinterpretacji naturalnych trudno-

ści językowych jako zaburzeń rozwojowych oraz umożliwia dostosowanie wsparcia do realnego poziomu kompetencji językowych dziecka, a nie jedynie do jego wieku kalendarzowego. Jak podkreśla Pamuła (2021), trafna diagnoza językowa dziecka migracyjnego powinna uwzględniać:

– czas pobytu w kraju,
– intensywność kontaktu z językiem polskim w domu i szkole,
– stopień rozwoju języka codziennego (BICS) i edukacyjnego (CALP),
– indywidualne strategie kompensacyjne i emocjonalne.

W praktyce oznacza to konieczność stosowania zróżnicowanych metod diagnostycznych: obserwacji, prób językowych, analizy wypowiedzi, rozmów z nauczycielami i rodzicami. Najważniejsze jest, aby nie porównywać dzieci migrantów z rówieśnikami jednojęzycznymi, lecz odnosić ich osiągnięcia do konkretnego etapu przyswajania języka, w którym aktualnie się znajdują.

Zasady rozpoznawania specyficznych trudności w uczeniu się u dzieci dwujęzycznych – wskazania diagnostyczne

W pracy diagnostycznej z dziećmi z doświadczeniem migracji jedno z największych wyzwań stanowi odróżnienie trudności wynikających z procesu przyswajania języka drugiego (L2) od *objawów wskazujących na specyficzne trudności w uczeniu się*, takie jak dysleksja, dysgrafia, czy opóźnienia w rozwoju funkcji językowych i poznawczych. Jak podkreśla Małgorzata Błasiak-Tytuła (2023), nierównomierność w opanowywaniu dwóch języków jest zjawiskiem typowym, a nie od razu objawem patologii – szczególnie kiedy dziecko znajduje się w fazie intensywnego przestawiania się z jednego systemu językowego na drugi (Błasiak-Tytuła, 2023, ss. 118-121).

W przypadku dzieci dwujęzycznych istotne jest uwzględnienie interferencji między językami, ich strukturalnego podobieństwa lub odmienności, czasu rozpoczęcia ekspozycji na język L2 oraz tak zwanej biografii językowej dziecka (Miodunka, 2016, ss. 159-160). Jak podkreśla Małgorzata Pamuła (2021, s. 7), dzieci z doświadczeniem migracyjnym mogą przejawiać trudności w zakresie czytania, pisania, rozumienia poleceń, czy koncentracji uwagi, które nie wynikają z deficytów rozwojowych, lecz są naturalnym etapem procesu przyswajania języka drugiego. Podobnie pisze Elżbieta Mańka (2016, ss. 102-104), wskazując, że nierównomierny rozwój kompetencji językowych (np. dziecko dobrze mówi, ale słabo pisze) nie powinien być utożsamiany z dysleksją, zanim nie uwzględni się czasu pobytu dziecka w kraju i warunków środowiskowych.

Jak zauważają Magdalena Łuniewska i współautorki (2020), trudności diagnostyczne wynikają z braku jednoznacznych norm odniesienia – dzieci dwujęzyczne nie mieszczą się w klasycznych siatkach centylowych ani testach przeznaczonych dla dzieci jednojęzycznych. Oznacza to, że takie objawy, jak: wolniejsze tempo nabywania słownictwa, problemy z pisownią, niestabilna poprawność gramatyczna, czy trudności w opowiadaniu mogą być wynikiem procesów adaptacyjnych, a nie specyficznych zaburzeń językowych (Łuniewska, Kołak, Kacprzak, Białecka-Pikul, Haman, Wodniecka, 2020, ss. 8-9).

Błasiak-Tytuła (2019) zwraca uwagę na fakt, że u dzieci dwujęzycznych można zaobserwować tak zwane objawy pozorne dysleksji, które wynikają z wpływu języka L1 na zapisy fonemów w L2 (np. polskie dzieci uczące się angielskiego mylą wymowę i zapis słów z powodu różnic ortograficznych i fonetycznych). Podobny mechanizm może dotyczyć dzieci ukraińsko- czy rosyjskojęzycznych uczących się języka polskiego, gdzie inne systemy pisma, fonologii i składni mogą wpływać na interferencje oraz błędy typowe, lecz niepatologiczne (Błasiak-Tytuła, 2019, s. 51).

W praktyce oznacza to, że specyfika trudności w uczeniu się powinna opierać się na porównaniu funkcjonowania dziecka w obydwu językach – L1 i L2. Tylko analiza kompetencji w języku ojczystym pozwala określić, czy trudności są ogólnorozwojowe (np. deficyty fonologiczne, problemy z organizacją wypowiedzi) czy wynikają jedynie z nierozwiniętej jeszcze znajomości języka drugiego. Jeśli na przykład dziecko po dwóch latach pobytu w Polsce nadal nie potrafi opowiadać spójnie w żadnym z języków, można podejrzewać głębszy problem rozwojowy. Jeśli jednak wypowiada się poprawnie po ukraińsku, a trudności pojawiają się tylko w języku polskim – może to być objaw normalnego etapu przejściowego.

Dlatego, w procesie diagnozy należy sięgnąć po biografię językową dziecka (Miodunka, 2016) – czyli dane dotyczące wieku rozpoczęcia nauki języka L2, środowisk, w których używane są obydwa języki, dominującego kodu językowego, relacji rodzinnych i szkolnych. Tylko na podstawie tej wiedzy można właściwie zinterpretować uzyskane wyniki testów. Współpraca z rodziną oraz nauczycielami jest tu nieodzowna – pozwala ustalić, czy obserwowane trudności mają charakter trwały i wieloaspektowy, czy też ograniczają się do sytuacji edukacyjnych w języku L2.

W procesie diagnostycznym konieczna jest interdyscyplinarność i ostrożność. Zbyt wczesne klasyfikowanie dziecka jako zaburzonego może prowadzić do stygmatyzacji, a w konsekwencji – do obniżenia motywacji i wtórnych trudności emocjonalnych. Zamiast szybkiej diagnozy, warto zaplanować obserwację rozwojową – na przykład przez 6-12 miesięcy – w czasie której

dziecko zostanie objęte wsparciem językowym, a jego funkcjonowanie będzie podlegało wieloaspektowej analizie.

W praktyce szczególnie zalecane jest stosowanie metod jakościowych, takich jak analiza wypowiedzi ustnych i pisemnych, obserwacja spontanicznej mowy, analiza błędów językowych, a także testy funkcji poznawczych niezależnych od języka (np. zadania na pamięć wzrokową, układanki logiczne, rozumowanie obrazkowe). Dzięki temu możliwe jest rozpoznanie profilu mocnych i słabych stron dziecka, bez ryzyka nadinterpretacji jego wyników testowych jako symptomów zaburzeń.

W celu dokonania rzetelnego rozpoznania trudności dziecka migrantycznego, pedagog powinien zadać sobie następujące pytania:

Czy trudności dziecka występują w obu językach (L1 i L2), czy tylko w języku drugiego otoczenia?

Trudności jedynie w L2 mogą świadczyć o nierozwiniętej jeszcze kompetencji językowej; natomiast trudności w obu językach mogą wskazywać na głębsze zaburzenia językowe lub poznawcze.

Czy problemy z czytaniem i pisaniem utrzymują się mimo znacznego czasu pobytu w kraju i systematycznej nauki języka polskiego?

Jeśli dziecko przebywa w Polsce ponad 2-3 lata i nadal nie radzi sobie z podstawowymi zadaniami edukacyjnymi, warto rozważyć diagnozę dysleksji lub deficytów uwagi.

Czy dziecko przejawia trudności w rozumieniu treści, nawet kiedy nie wymagają one zaawansowanego języka?

Problemy w rozumieniu poleceń, kontekstu sytuacyjnego, czy prostych treści mogą sugerować trudności poznawcze, a nie wyłącznie językowe.

Czy w rodzinie występowały wcześniej przypadki trudności szkolnych lub rozwojowych?

Czynnik genetyczny jest istotny – dzieci z rodzin o wysokim ryzyku SLI, ADHD, czy dysleksji mają większe prawdopodobieństwo wystąpienia podobnych trudności.

Jak wygląda profil funkcji poznawczych dziecka – pamięć robocza, uwaga, myślenie logiczne – na tle norm rozwojowych?

Włączenie testów niewerbalnych pozwala ocenić, czy trudności mają charakter językowy, czy też są objawem szerszych problemów neuropsychologicznych.

Jeśli trudności występują równolegle w L1 i L2, a także są obecne w zadaniach niewerbalnych, można podejrzewać, że dziecko ma specyficzne trudności w uczeniu się, wymagające wsparcia nie tylko językowego, ale również terapeutycznego. Wówczas niezbędne jest opracowanie indywidualnych form pomocy, które będą uwzględniały wielojęzyczny profil rozwoju.

Na podstawie opracowanej literatury przedmiotu, między innymi badań Błasiak-Tytuły (2019, 2023), Łuniewskiej i współpracowników (2020), Mio-

dunki (2016) oraz Cumminsa (2000), zaproponowano porównanie objawów typowych dla nabywania języka drugiego (L2) i specyficznych trudności w uczeniu się (SLD), które przedstawiono w tabeli poniżej.

Porównanie objawów typowych dla nabywania języka drugiego (L2) i specyficznych trudności w uczeniu się (SLD)

Obszar oceny	Objawy typowe dla nabywania L2	Objawy wymagające diagnozy specjalistycznej (SLD)
Czas ekspozycji na L2	krótszy niż 3 lata – możliwe błędy i ograniczenia	ponad 3 lata ekspozycji, a trudności nadal duże
Kompetencje w L1	poprawna komunikacja i opowiadanie w L1	trudności także w L1 – brak spójnych wypowiedzi
Obserwacja spontanicznej mowy	błędy leksykalne i gramatyczne, ale spójność intencji	niespójność, trudność z opowiadaniem, omijanie mowy
Trudności edukacyjne	dotyczą głównie języka i rozumienia poleceń	dotyczą także logicznego myślenia, zapamiętywania
Wyniki testów niewerbalnych	prawidłowe – zgodne z wiekiem	niskie wyniki w testach niewerbalnych
Historia rozwoju i obciążenia rodzinne	brak znanych trudności w rodzinie	występowały trudności u bliskich (np. dysleksja, zaburzenia rozwoju)
Stabilność trudności w czasie	trudności maleją z czasem i wsparciem	trudności utrzymują się mimo wsparcia

Podsumowanie

Prowadzona analiza umożliwia podsumowanie, że ocena kompetencji językowych dzieci z doświadczeniem migracji wymaga podejścia wieloaspektowego, uwzględniającego zarówno przebieg przyswajania języka drugiego (L2), jak i poziom rozwoju języka ojczystego (L1). Proces nabywania L2 przez dzieci migrantów nie przebiega jednoliniowo, a jego tempo i jakość zależą od wielu czynników – między innymi wieku dziecka, momentu migracji, środowiska rodzinnego oraz stopnia ekspozycji na język polski w różnych kontekstach.

Zwrócono uwagę na konieczność rozróżnienia pomiędzy naturalnym, często powolnym, tempem przyswajania języka a objawami wskazującymi na specyficzne trudności w uczeniu się. Podkreślono, że nie każde opóźnienie językowe jest równoznaczne z zaburzeniem – może ono stanowić przejściowy etap w rozwoju kompetencji w nowym języku. Kluczowe znaczenie ma

tutaj trafna diagnoza różnicowa, uwzględniająca obserwację funkcjonowania dziecka w obu językach, analizę funkcji poznawczych oraz współpracę z rodzicami i nauczycielami.

Prowadzona refleksja pozwala sformułować wniosek, że skuteczna diagnoza dzieci migrantów powinna być oparta na wiedzy o mechanizmach nabywania języków, świadomości międzyjęzykowych transferów oraz wrażliwości na zróżnicowanie kulturowe i edukacyjne. Tylko takie podejście pozwoli właściwie wspierać rozwój językowy i szkolny dziecka w warunkach wielojęzyczności i migracji.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

Błasiak-Tytuła, M. (2019). *Mowa dzieci dwujęzycznych. Norma i zaburzenia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego

Błasiak-Tytuła, M. (2023). *Specyficzne trudności w nabywaniu dwóch języków. Na przykładzie dwujęzyczności angielsko-polskiej*. W: A. Żurek (red.), *Wielojęzyczność jako wyzwanie społeczne, kulturowe i edukacyjne* (ss. 111-126). Kraków: Wydawnictwo Universitas

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann

Collier, V.P. (1995). *Acquiring a second language for school*. Directions in Language and Education, 1(4), National Clearinghouse for Bilingual Education

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters

Haman, E., Wodniecka, Z., Kołak, J. (2020). *Kwestionariusz dla rodziców dzieci dwujęzycznych PaBiQ* [narzędzie badawcze, wersja niepublikowana]. Warszawa: Uniwersytet Warszawski

Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press

Mańka, E. (2016). *Uwarunkowania rozwoju językowego dzieci wielojęzycznych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

Łuniewska, M., Kołak, J., Kacprzak, A., Białecka-Pikul, M., Haman, E., Wodniecka, Z. (2020). *Wyzwania w diagnozie rozwoju językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych*. Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 19(3), 78-102

Miodunka, W. (2016). *Biografia językowa jako jedna z metod badania dwujęzyczności*. W: E. Lipińska, W. Miodunka (red.), *Dwujęzyczność dzieci i młodzieży polskiej za granicą. Konteksty psycholingwistyczne i glottodydaktyczne* (ss. 109-123). Kraków: Wydawnictwo Universitas

Ogrodzka-Mazur, E. (2012). *Dziecko w sytuacji międzykulturowej – wyzwania dla edukacji*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego

Pamuła, M. (2021). *Jak oceniać kompetencje językowe dzieci z doświadczeniem migracji?* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji

Pamuła-Behrens, M., Szymańska, A. (2018). *Jak uczyć języka polskiego dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji?* Poradnik dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli języka polskiego. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji

JACEK JĘDRYCZKOWSKI
ORCID 0000-0001-6707-263X
Uniwersytet Zielonogórski

FILMY EDUKACYJNE Z ZAKRESU TECHNOLOGII INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNYCH (ICT) W KSZTAŁCENIU UNIWERSYTECKIM

ABSTRACT. Jędryczkowski Jacek, *Filmy edukacyjne z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) w kształceniu uniwersyteckim* [Educational Videos on Information and Communication Technologies (ICT) in University Education] Studia Edukacyjne no. 78, 2025, Poznań 2025, pp. 67-79. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 17.10.2025. Accepted: 15.11.2025. DOI: 10.14746/se.2025.78.5

The article discusses ways of producing educational films on information and communication technologies (ICT) for students who carry out projects and tasks independently and who are catching up on work missed due to absence. It also presents ways of distributing films using an educational YouTube channel and websites prepared for individual laboratory groups. This form of publication provided access to YouTube Analytics, which records all forms of interaction with the video material. The reports collected in this way enable the assessment of the viewership of educational materials and allow for the analysis of the learning strategies of students and Internet users in general. The article will present examples of research carried out in this way. It was found that the videos available on the channel were viewed over 1,832,022 times and watched for over 61,758 hours. It was observed that students of the University of Zielona Góra accounted for only 1.33% of views and 2.86% of viewing time. This means that the educational channel currently serves as a massive open online course, which justifies the need to create this type of content.

Key words: educational movie, YouTube Analytics, learning process

Wprowadzenie

W wyniku badań nad przyczynami zaniku czytelnictwa oraz systematycznie zmniejszającej się zdolności skupienia uwagi na przekazie medialnym (także edukacyjnym) stwierdzono, że preferowanymi przez studentów źródłami informacji są krótkie komunikaty multimedialne (Jędryczkowski,

Studia Edukacyjne 78, 2025: 67-79. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

2014 ss. 36-45; Microsoft Canada, 2015; Biblioteka Narodowa, 2012-2019). Pod pojęciem tym rozumiane są krótkie bloki tekstu, jednoplanszowe grafiki z małą ilością tekstu oraz kilkuminutowe filmy. Nowy sposób percepcji znajduje odzwierciedlenie w nieustannie rosnącej popularności takich serwisów, jak: TikTok, YouTube, Facebook, Instagram, Spotify oraz serwisy z memami. Oferują one szereg krótkich form przekazu multimedialnego, na przykład fotografii, muzyki oraz nagrań audio i wideo.

Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom studentów, 07 czerwca 2015 roku uruchomiono kanał YouTube: „JJ Kursy", który oferuje filmy edukacyjne z zakresu szeroko rozumianych technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Udostępnione materiały prezentują przede wszystkim zadania laboratoryjne sfilmowane bez skrótów i uproszczeń, zatem które nie zawsze są krótkie. Rozwiązaniem tego problemu jest możliwość tworzenia interaktywnego spisu treści (w serwisie YouTube lub na stronie internetowej, na której jest wstawiony film). Umożliwia on pomijanie zbędnych fragmentów i skupienie się na interesujących zagadnieniach.

Jeden ze sposobów realizacji filmów stanowi rejestracja pokazów prezentowanych na ekranie komputera podczas zajęć laboratoryjnych. Nagrania powstają z zastosowaniem oprogramowania do filmowania pulpitu, na przykład OBS Studio. Rejestrowany jest także głos nauczyciela, a w fazie ostatecznego montażu dodawane są komponenty multimedialne (filmy, dźwięki, napisy, grafiki i animacje). W ten sposób uzyskuje się efekty niedostępne podczas tradycyjnych zajęć. Oprócz poszerzenia walorów poznawczych przekazu istnieje możliwość dodawania elementów koncentrujących i utrzymujących uwagę widza na najistotniejszych treściach.

W podobny sposób dokonuje się transformacji prezentacji multimedialnych wykorzystywanych na wykładach. Po dodaniu głosu lektora uzyskuje się film ilustrujący treści typowo teoretyczne. Sytuacja, w której nauczyciel jest lektorem gwarantuje odpowiednią, pozawerbalną stymulację procesów uwagi, bowiem tylko autor wykładu potrafi odpowiednio zaakcentować jego najważniejsze treści.

Materiały wideo uzupełnione o bodźce koncentrujące i utrzymujące uwagę na najistotniejszych treściach przekazu kierują procesem percepcji (Jędryczkowski, 2005). Realizacja takich filmów wymaga znacznego nakładu czasu i środków, zatem od 2020 roku filmy są coraz częściej uzupełniane obrazem nauczyciela komentującego działania prezentowane na ekranie. Ekspresja nauczyciela oferuje więcej komunikatów pozawerbalnych, niż jakikolwiek przekaz medialny pozbawiony tego rozwiązania (por. Bierach, 1996).

Podstawą procesu kształcenia jest założenie, iż najistotniejsze treści przekazu edukacyjnego zostaną ulokowane w pamięci długotrwałej studentów w formie wiedzy deklaratywnej i proceduralnej (wiadomości i umiejętności).

W praktyce oznacza to konieczność zapamiętywania konkretnych faktów, reguł, definicji oraz złożonych procedur ((Jagodzińska, 2008, ss. 194-203).

W przypadku zajęć praktycznych, przede wszystkim z zakresu technologii informacyjnych, werbalizacja procedur o charakterze technicznym jest niemożliwa. Zachodzi wówczas konieczność posiłkowania się pokazem i demonstracją lub filmami dydaktycznymi.

W przekazie multimedialnym są stosowane trzy podstawowe formy przekazu (tekst i grafika, dźwięk, film i animacja), których znaczenie można uzasadnić, odwołując się do koncepcji Jerome S. Brunera. Uważa on, że człowiek częściowo uniezależnia się od bezpośrednich bodźców, przechowując dawne doświadczenia w formie modelu świata. Nie rejestruje wiedzy, lecz ujmuje ją w struktury poznawcze modyfikowane poprzez ciągły dopływ nowych informacji. Konstruowanie reprezentacji rzeczywistości odbywa się za pomocą trzech metod: poprzez organizację wizualną, symboliczną i czynnościową (Bruner, 1974, ss. 32-34).

Uzasadnieniem stosowania multimediów, a w szczególności filmów edukacyjnych jako źródła stymulacji w dziedzinie organizacji czynnościowej jest „społeczna teoria uczenia się" Alberta Bandury. Dowodzi on, iż dokładna obserwacja, a następnie modelowanie procesów w mózgu jest równie skuteczna, jak rzeczywiste manipulowanie przedmiotami podczas uczenia się czynności (Arends, 2000, ss. 290-297). Filmy prezentujące szereg złożonych czynności stanowią zatem jedyne medium edukacyjne umożliwiające nabywanie wiedzy proceduralnej z pominięciem pokazów i demonstracji wykonywanych przez nauczyciela.

Odbiorcy filmów edukacyjnych

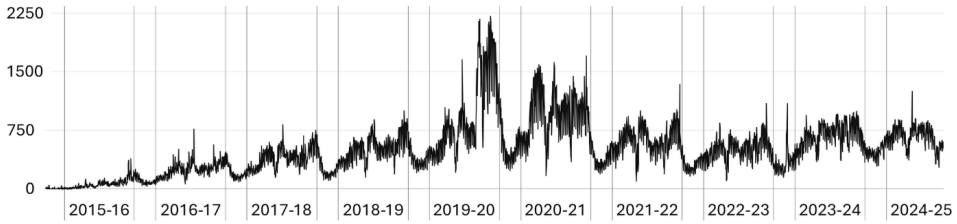
Kanał „JJ Kursy" oferuje 286 autorskich filmów, w tym 47 niepublicznych, przeznaczonych przede wszystkim dla studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego. Filmy niepubliczne są niewidoczne na kanale, ale można je odnaleźć na ogólnodostępnej playliście. Materiały te stanowią uzupełnienie treści zajęć dydaktycznych, ułatwiając nadrabianie zaległości spowodowanych absencją. Pozwalają na opanowanie procedur, których znajomość jest weryfikowana podczas sprawdzianów praktycznych. Wszystkie materiały są dostępne na stronach internetowych dedykowanych poszczególnym grupom laboratoryjnym i wykładowym oraz w Classroomach Google Uniwersytetu Zielonogórskiego. Rozwiązanie to pozwala na gromadzenie szczegółowych statystyk informujących o procesie uczenia się studentów.

Do 04.06.2025 roku materiały wideo były wyświetlane 1 832 022 razy i oglądane przez 61 758 godzin. Na studentów uniwersytetu przypada zaled-

wie 24 373 wyświetleń (1,33%), czemu odpowiadają 1 831 godziny oglądania (2,86%). Za granicą filmy wyświetlano 111 839 razy i oglądano przez 5 972 godziny. Oznacza to, że kanał YouTube pełni obecnie funkcję Masowego Otwartego Kursu Online (MOC).

Z materiałów dydaktycznych w podobnym zakresie korzystają zarówno kobiety (41,7% wyświetleń i 46,7% czasu oglądania), jak i mężczyźni (58,3% wyświetleń i 53,3% czasu oglądania).

Analizując raporty YouTube Analytics, nie da się jednoznacznie stwierdzić, kim są odbiorcy. Można jednak przypuszczać, że ze względu na tematykę filmów są to w znacznej mierze studenci. Przypuszczenia te potwierdza szereg danych. Rycina 1 przedstawia liczbę wyświetleń wszystkich filmów od momentu uruchomienia kanału do 04.06.2025 roku. Kształt wykresu zmienia się wyraźnie w sposób cykliczny. Można na nim dostrzec kolejne lata akademickie wraz ze wzrostem wyświetleń w sesji letniej i zimowej oraz wakacje o wyraźnie niższej oglądalności. Na uwagę zasługuje także wyraźny wzrost oglądalności podczas epidemii COVID 19, kiedy cały proces kształcenia akademickiego odbywał się w trybie online.



Ryc. 1. Liczba wyświetleń kanału edukacyjnego w kolejnych latach akademickich oraz podczas wakacji
(źródło: opracowanie własne)

O istotnym udziale studentów wśród odbiorców mogą świadczyć dane na temat oglądalności w różnych przedziałach wiekowych. W przedziale 18-24 (studia stacjonarne) odnotowano 41,5% wyświetleń i 36,2% czasu oglądania. W przedziale 25-44 (studia niestacjonarne) stwierdzono 47,6% wyświetleń i 32,5% czasu oglądania. Pozostałe grupy wiekowe ujęte razem to: 10,9% wyświetleń i 13,3% czasu oglądania.

YouTube Analytics jako narzędzie badawcze

Sposoby korzystania z filmów są analizowane z zastosowaniem narzędzi badawczych oferowanych przez YouTube Analytics. Jest to systemem rapor-

towania, dostarczający informacji o oglądalności oraz wszelkich interakcjach odbiorców z opublikowanymi materiałami wideo.

YouTube Analytics nie pozwala na przyporządkowanie materiału obserwacyjnego do konkretnego widza. Ilościowy charakter tego typu badań stanowi jednak ich atut. Jeśli problem badawczy ma charakter ogólny, pozwalający na opracowanie materiału wideo o tematyce interesującej szersze grono odbiorców, wówczas próba badawcza może obejmować tysiące osób. Sprawia to, że wyniki można z dużą dozą prawdopodobieństwa uogólniać.

Mieczysław Łobocki (2000, s. 46; 1999, ss. 48-51) definiuje obserwację jako metodę badań naukowych i wyróżnia jej rodzaje: bezpośrednią i pośrednią; standaryzowaną i niestandaryzowaną; jawną i ukrytą.

Raporty YouTube Analytics można uznać za odpowiednik dokumentacji sporządzonej podczas obserwacji pośredniej. Należy jednak zaznaczyć, że system monitorujący działa w sposób niejawny, jak w obserwacji bezpośredniej.

Planując badania z zastosowaniem narzędzi YouTube Analytics, można bardzo dokładnie sprecyzować zmienne. Mamy wówczas do czynienia z typową obserwacją standaryzowaną. Jednakże, możliwość zestawiania gromadzonych przez YouTube Analytics danych z podlegającą obserwacji zmienną sprawia, że ich przegląd może prowadzić do szeregu nieoczekiwanych wniosków, podobnie jak w przypadku obserwacji niestandaryzowanej.

Raporty YouTube Analytics informują między innymi o: liczbie wyświetleń, czasie oglądania, średnim czasie oglądania; średnim procencie obejrzenia oraz źródłach wizyt, czyli miejscach, w których internauci odnaleźli dany film. Wszystkie dane można przyporządkować do zdefiniowanego przedziału czasu.

Najcenniejsze z punktu widzenia analizy procesu uczenia się są raporty utrzymania uwagi. Informują one o interakcjach odbiorców z materiałem wideo. Stanowią je dwa wykresy: „Bezwzględny wskaźnik utrzymania uwagi" w YouTube Analytics, określany jako „Utrzymanie uwagi odbiorców" oraz „Względny wskaźnik utrzymania uwagi", określany jako: „W porównaniu do innych filmów". W obu przypadkach narzędzie umożliwia równoczesne śledzenie treści filmu i pionowej osi przesuwającej się po wykresie. Pozwala to na skorelowanie konkretnych treści z zakresem interakcji.

Parametr określany jako „Bezwzględny wskaźnik utrzymania uwagi" informuje, jakim procentem całkowitej liczby wyświetleń filmu są odtworzenia poszczególnych fragmentów. Oznacza to, że mogą pojawiać się wartości większe niż 100%. Jeśli wykres jest spłaszczony i wskazuje niski poziom zaangażowania odbiorców, należy skorzystać z drugiego wykresu. Informuje on o poziomie uwagi ustalonym na podstawie aktywności odbiorców danego filmu w zestawieniu ze wszystkimi filmami z serwisu

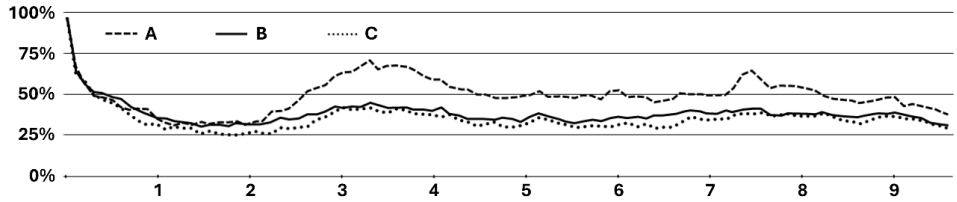
YouTube o podobnej długości. Takie rozwiązanie pozwala stwierdzić, czy pojawiały się treści angażujące uwagę odbiorców.

YouTube Analytics jako źródło danych ilościowych w badaniach pedagogicznych

Pozornie raporty YouTube Analytics nie pozwalają badać poziomu interakcji konkretnej grupy studentów, ze względu na brak możliwości wyodrębnienia ich z ogółu internautów. Problem ten rozwiązano, publikując wybrane filmy jako niepubliczne. Oznacza to, że mogą je wyświetlić tylko te osoby, które otrzymają link, na przykład w Classroomie Google. Znając terminy zajęć, można zatem przyporządkować uzyskiwane rezultaty do konkretnych grup.

O wiarygodności badań naukowych świadczy powtarzalność uzyskiwanych rezultatów. Dobrym przykładem jest analiza korzystania z filmu instruktażowego przez studentów z trzech grup o różnej liczebności (A – 118, B – 104, C – 70). Studenci zostali zobligowani do samodzielnego wykonania zadania domowego na podstawie instrukcji wideo (dziewięciominutowy film omawiający sposób przygotowania ankiety elektronicznej).

W przypadku jednoczesnego oglądania procedur oraz ich ćwiczenia, na wykresie bezwzględnego utrzymania uwagi (ryc. 2) wyraźnie widać momenty, w których następuje interakcja z materiałem wideo (pauzy i przewijanie). Porównanie trzech grup pozwala stwierdzić, że pojawiające się na wykresach analogiczne wartości są wynikiem uczenia się konkretnych procedur i nie powstały w efekcie szybkiego lub przypadkowego przewijania.



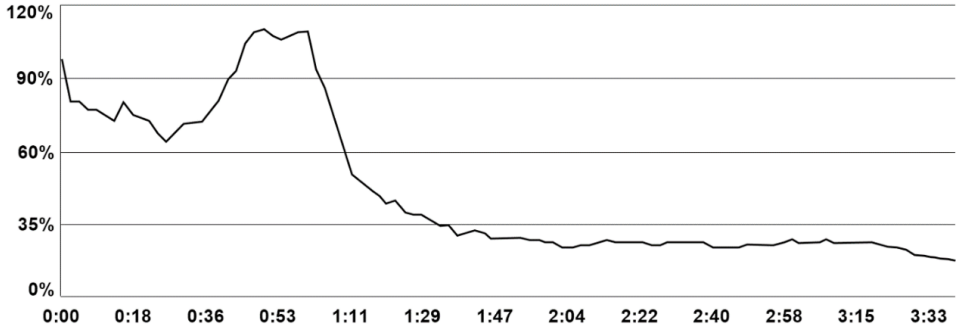
Ryc. 2. Bezwzględny wskaźnik utrzymania uwagi odbiorców podczas uczenia się procedur
(źródło: Jędryczkowski, 2019a, s. 288 – dane uzupełnione)

Drugi przykład wykorzystania raportów YouTube Analytics wynika bezpośrednio z praktyki. Próbowano ustalić, dlaczego dobre wyniki uzyskiwane przez studentów podczas samodzielnego przygotowywania projektów kontrastują ze słabymi wynikami sprawdzianów praktycznych. W obu przypadkach

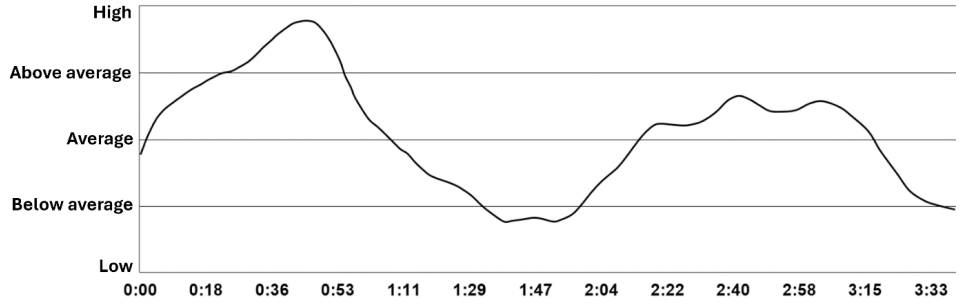
udostępniono bowiem filmy przygotowane w analogiczny sposób, zalecając korzystanie z prezentowanych procedur (Jędryczkowski, 2016, ss. 17-18).

Przed sprawdzianem praktycznym grupie trzydziestu studentów polecono samodzielne wykonanie ćwiczeń, korzystając z dziewięciu kilkuminutowych filmów. Szczególną uwagę (stymulacja uwagi dowolnej) zwrócono na film trwający 3 minuty i 42 sekundy. Zabieg ten znalazł odzwierciedlone w postaci wysokiego, bezwzględnego wskaźnika utrzymania uwagi (ryc. 3). Jednak koniec pierwszej procedury (1 : 02) spowodował natychmiastowy zanik interakcji. Można zatem przyjąć, iż prezentowana później procedura była ćwiczona sporadycznie, a wiele osób nie obejrzało filmu do końca.

Dopiero analiza wskaźnika względnego poziomu uwagi (ryc. 4) pozwala stwierdzić, że jednak pojawiło się zainteresowanie drugą procedurą. Niestety, analizując dane dotyczące średniego procentu obejrzenia (39%) oraz średniego czasu oglądania (1:26), można stwierdzić, że były to przypadki nieliczne.



Ryc. 3. Bezwzględny wskaźnik utrzymania uwagi podczas oglądania procedur wskazanych jako istotne na sprawdzianie praktycznym
(źródło: Jędryczkowski, 2016, s. 17)



Ryc. 4. Względny wskaźnik utrzymania uwagi podczas oglądania procedur wskazanych jako istotne na sprawdzianie praktycznym
(źródło: Jędryczkowski, 2016, s. 18)

Na podstawie uzyskanych wyników stwierdzono, że nawet stymulacja uwagi dowolnej nie gwarantuje zapoznania się z całością materiału. Wypracowane przez internautów strategie szybkiego filtrowania informacji, mimo zwiększania tempa pracy, mogą prowadzić do pomijania istotnych informacji. Przykład ten wykazał jednak przydatność wykresów wskaźnika względnego utrzymania uwagi jako niezwykle czułego narzędzia pomiarowego.

Trzeci przykład badań dotyczy zastosowania obserwacji uczestniczącej na zajęciach, na których korzystano z filmu edukacyjnego. O potrzebie przeprowadzenia tego typu działań zdecydowano, kiedy stwierdzono, że studenci korzystający z kursów wideo poprawnie wykonują zadania wymagające znajomości prezentowanych procedur. Niestety, ich projekty są najczęściej kopiami prezentowanych im rozwiązań. Nie korzystają ze wskazówek informujących, na przykład o innych zastosowaniach poznawanych procedur. Sformułowano zatem pytania dotyczące sposobu konstruowania wiedzy proceduralnej. Próbowano wyjaśnić, czy studenci zapoznają się z celem i sensem prezentowanych działań.

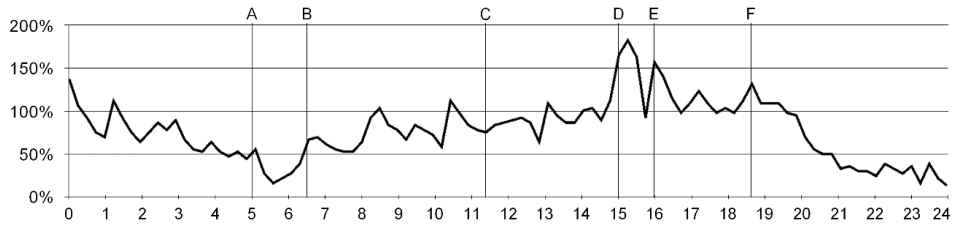
Raporty YouTube Analytics dostarczają bardzo precyzyjnych informacji o interakcjach z materiałem wideo, ale nie pozwalają określić, czy i w jakiej kolejności były oglądane fragmenty filmów. Nie informują także, jak szybko widzowie odnajdują interesujące ich treści. Uzyskanie odpowiedzi na pytania badawcze wymagało zatem przeprowadzenia obserwacji podczas zajęć, na których studenci przygotowywali indywidualne projekty.

Grupa piętnastu studentów korzystała z filmu trwającego 24 minuty. Na jego oglądanie poświecili łącznie 402 minuty, co może sugerować, że zapoznano się z całością materiału. Na rycinie 3. zarejestrowano jednak wartości bliskie 200%. Oznacza to, że pewne fragmenty oglądano kilkukrotnie.

Przebieg pracy ilustruje obraz bezwzględnego wskaźnika utrzymania uwagi (ryc. 5), na którym zaznaczono punkty informujące o prezentowaniu kolejnych zagadnień w obrębie filmu. Na wstępie (do punktu A) zamieszczono powtórzenie wiadomości. W przedziale (A-B) wyjaśniono cel podejmowanych działań. Projekt wymagał wykonania dwóch zadań praktycznych. Pierwsze było prezentowane w przedziale (B-E), a drugie – (E-F). Od punktu F do końca filmu testowano gotowy projekt.

W wyniku obserwacji stwierdzono, że studenci nie korzystają z filmu w sposób liniowy. Natychmiast rozpoczęli jego przewijanie. Po kilkunastu sekundach znajdowali prezentację efektów końcowych pierwszego zadania (przedział D-E). Po dokładnym zapoznaniu się z treścią przekazu (wysokie wartości na wykresie), przystąpili do tworzenia własnych projektów. W tym celu korzystali z przedziału (B-C). Prawie nikt nie zapoznał się z celem podejmowanego działania oraz innymi zastosowaniami omawianych procedur (przedział A-B).

Konieczność precyzyjnego wykonywania sekwencji nowych procedur (przedział B-D) wymuszała liczne interakcje z materiałem wideo. Fakt ten ilustrują wysokie wartości na wykresie.



Ryc. 5. Bezwzględny wskaźnik utrzymania uwagi odbiorców podczas uczenia się procedur
(źródło: Jędryczkowski, 2019, s. 47)

Zadanie drugie stanowiło kontynuację zadania pierwszego oraz wymagało zastosowania zupełnie nowych procedur. Złożoność prezentowanych operacji oraz konieczność wykonywania szeregu skomplikowanych czynności wymusiła wysoki poziom interakcji w przedziale (E-F). Od punktu F były prezentowane różne sposoby testowania gotowego projektu. Większość studentów zapoznała się tylko z pierwszym z nich (90 sekund) i zakończyła korzystanie z materiału wideo.

Biorąc pod uwagę, że wszystkie zadania zostały wykonane poprawnie, należy stwierdzić, że studenci posiadają wysokie kompetencje w zakresie selekcji treści multimedialnych. Potrafią na krótko skupić uwagę, aby efektywnie skorzystać z niezbędnych informacji. Dzieje się tak tylko w przypadku silnej motywacji (w tym wypadku zewnętrznej). Ich praca jest ukierunkowana zadaniowo. Nie przejawiają zainteresowania kontekstem podejmowanych działań.

Udostępniony materiał wideo ilustrował przede wszystkim realizację procedur, zawierał jednak fragment wyjaśniający cel oraz sens podejmowanych działań (przedział A-B). Treści te były jednak pomijane, o czym świadczą bardzo niskie wartości na wykresie. Strategia polegająca na rozpoczynaniu pracy od zapoznania się z jej efektem końcowym pozwala studentom na skrócenie czasu pracy poprzez pomijanie szeregu zagadnień teoretycznych i komentarzy. Niestety, w ten sposób kopiują prezentowane rozwiązania.

Działania odtwórcze oraz całkowite pomijanie zagadnień teoretycznych potwierdziła kolejna obserwacja. Blisko połowa studentów nie używała słuchawek. Oznacza to, że bez zrozumienia kopiowano obserwowane procedury.

Pod koniec zajęć, z zastosowaniem wypowiedzi pisemnej, sprawdzono, czy studenci znają: cel podejmowanych działań, omawiane definicje oraz inne zastosowania procedur. Okazało się, że mimo świadomego unikania treści teoretycznych, studenci rekonstruują wiedzę deklaratywną poprzez analizę sekwencji procedur. Omawiany w części teoretycznej cel działań praktycznych poznają poprzez zapoznawanie się w pierwszej kolejności z końcowym efektem działań praktycznych. Reguły i definicje formułują samodzielnie, obserwując kolejność oraz prawidłowości prezentowanych sekwencji procedur. Zdolności te świadczą o wysokich kompetencjach w zakresie korzystania z multimedialnych źródeł informacji. Niestety, uzyskiwana w ten sposób wiedza deklaratywna jest fragmentaryczna, a realizowane projekty mają charakter odtwórczy.

Autorskie filmy edukacyjne w ocenie instytucji oświatowych

Zgodnie z art. 274 ust. 1 pkt 1 Ustawy z 20 lipca 2018 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (DzU z 2022 r. poz. 574, z późn. zm.) powołano Komisję Ewaluacji Nauki, której celem było przeprowadzenie ewaluacji polskich szkół wyższych. Obejmowała ona przedział czasu od 01.01.2017 do 30.09.2021 roku. Ocena dotyczyła między innymi dyscypliny naukowej pedagogika w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Zgodnie z art. 267 ust. 1 Ustawy, jednym z kryteriów był wpływ działalności naukowej na funkcjonowanie społeczeństwa i gospodarki. Do oceny wytypowano opracowanie dra Jacka Jędryczkowskiego, zatytułowane *Badania nad optymalizacją przekazów wideo oraz ich wpływ na instytucjonalną i nieformalną organizację procesu nauczania – uczenia się*. O wyborze tym zadecydowało przede wszystkim bardzo dobre udokumentowanie wpływu kanału „JJ Kursy", realizowane za pomocą raportów YouTube Analytics.

Stwierdzono wówczas, że studenci Uniwersytetu Zielonogórskiego, do których był kierowany przekaz generują zaledwie 3,1% wyświetleń. Potwierdzono zatem, że kanał YouTube pełni rolę „masowego otwartego kursu online" (MOOC).

W analizowanym przedziale czasu odbiorcy z Polski odwiedzili kanał „JJ Kursy" 957 984 razy, co stanowiło 94,8% wszystkich wyświetleń. Przełożyło się to na 30 790 godzin oglądania. Odbiorcy zagraniczni wyświetlali materiały 52 891 razy i oglądali je 2 458 godzin.

Wpływ na środowisko lokalne udowodniono, przytaczając wyniki badań (Jędryczkowski, 2021, ss. 267-279). W chwili zamknięcia placówek oświatowych w wyniku nagłego rozwoju epidemii COVID-19, szkoły zo-

stały zobligowane do uruchomienia kształcenia na odległość. Jedna z nich w powiecie zielonogórskim, nieposiadająca zaplecza w postaci e-dziennika znalazła się w szczególnie trudnej sytuacji. Na jej potrzeby opracowano cykl trzech filmów.

Udokumentowane korzystanie z materiałów wideo umożliwiło wszystkim nauczycielom samodzielne uruchomienie i prowadzenie kształcenia na odległość. Wszystkie opracowane materiały posiadały odpowiednią strukturę oraz były poprawne metodycznie.

Wyniki badań oraz wykazany wpływ edukacyjnego kanału „JJ Kursy" sprawiły, że decyzją nr 104/509/2022 z 29 lipca 2022 roku Minister Edukacji i Nauki przyznał Uniwersytetowi Zielonogórskiemu kategorię naukową A w dyscyplinie pedagogika.

W 2023 roku materiały dydaktyczne udostępniane na kanale YouTube „JJ Kursy" uzyskały dofinansowanie w wyniku rozstrzygnięcia konkursu organizowanego przez Centrum Rozwoju Przemysłów Kreatywnych (CRPK). Jest to państwowa instytucja utworzona w 2022 roku na podstawie zarządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, której zadaniem jest wspieranie i sektorów kreatywnych.

Projekt przygotowany przez Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz Stowarzyszenie „ZA BOREM" zajął dziewiąte miejsce wśród 49 zakwalifikowanych, które wytypowano z ponad 600 zgłoszeń.

W ramach realizacji zadania opracowano kolejne 50 filmów pod wspólnym tytułem „Krótko i na temat". Przydatność dydaktyczna opracowanych materiałów została zweryfikowana w ramach warsztatów dla dzieci i młodzieży oraz studentów i seniorów. Dane na temat oglądalności zgromadzono i udokumentowano z zastosowaniem raportów YouTube Analytics.

Zakończenie

Filmy edukacyjne realizowane na potrzeby studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego, po opublikowaniu na kanale YouTube zaczęły pełnić rolę masowego otwartego kursu online, z którego korzystają przede wszystkim studenci z Polski i zza granicy.

Dostęp do raportów YouTube Analytics umożliwił prowadzenie wieloaspektowych badań nad procesem uczenia się konkretnych grup studentów oraz ogółu internautów. Szczególnie cenne są wnioski dotyczące strategii uczenia się procedur. Studenci prawie zawsze pomijają część teoretyczną, w której jest omawiany cel oraz sens podejmowanych działań. Teorię rekonstruują, zapoznając się w pierwszej kolejności z efektem końcowym. Strategia

ta w znaczący sposób zwiększa tempo pracy. Jej skuteczność jest jednak pozorna. Powoduje nawarstwienie się luk i zaległości oraz zanik kreatywności.

Przydatność opracowanych filmów potwierdziły: ministerialna Komisja Ewaluacji Nauki oraz komisja konkursowa Centrum Rozwoju Przemysłów Kreatywnych.

Dane uzyskiwane z YouTube Analytics oraz gromadzone podczas zajęć ze studentami pozwalają na modyfikowanie i doskonalenie rozwiązań stosowanych podczas realizacji kolejnych filmów.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

Arends, R.I. (2000). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne

Bierach, A.J. (1996). *Komunikacja niewerbalna. Sztuka czytania z twarzy*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum

Bruner, J.S. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy

Jagodzińska, M. (2008). *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*. Gliwice: Wydawnictwo Helion

Jędryczkowski, J. (2005). *Prezentacje multimedialne w procesie uczenia się studentów*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek

Jędryczkowski, J. (2019a). *Nowe media w procesie nauczania-uczenia się studentów*. Dyskursy Młodych Andragogów, 20, 279-290, DOI: https://doi.org/10.34768/dma.vi20.26

Jędryczkowski, J. (2019b). *Learning strategies when using online multimedia courses*. ICT in Educational Design Processes, Materials, Resources – KEGA Edition, 14, 41-50

Jędryczkowski, (2021). *Samouctwo informacyjne nauczycieli w dobie epidemii COVID-19*. Dyskursy Młodych Andragogów, 22, 267-279, DOI: https://doi.org/10.34768/dma.vi22.603

Łobocki, M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Źródła internetowe

Biblioteka Narodowa (2012-2019). *Stan czytelnictwa w Polsce*, https://www.bn.org.pl/raporty-bn/stan-czytelnictwa-w-polsce/, [dostęp: 04.06.2025]

Jędryczkowski, J. (2014). *Forma i treść komunikatu multimedialnego w dobie zaniku czytelnictwa – wyniki badań*. General and Professional Education, 2, 36-45, http://pl.genproedu.com/paper/2014-02/036-045.pdf, [dostęp: 04.06.2025]

Jędryczkowski, J. (2015). *Kanał JJ kursy*, https://www.youtube.com/@JJKursy/videos, [dostęp: 04.06.2025]

Jędryczkowski, J. (2016). *Krótkie komunikaty multimedialne w procesie nabywania wiedzy proceduralnej*. General and Professional Education, 3, 11-21, http://pl.genproedu.com/paper/2018-03/032-038.pdf, [dostęp: 04.06.2025]

Microsoft Canada (2015). *Attention spans. Consumer Insights*, https://www.scribd.com/document/265348695/Microsoft-Attention-Spans-Research-Report, [dostęp: 04.06.2025]

Paulina Danielewicz
ORCID 0009-0001-5279-213X

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

CZYNNIKI RYZYKA ZAWIERAJĄCE SIĘ W ŚRODOWISKU RODZINNYM, W KTÓRYM WYSTĄPIŁA INGERENCJA SĄDU RODZINNEGO WE WŁADZĘ RODZICIELSKĄ POPRZEZ ODEBRANIE DZIECKA RODZICOM – WYNIKI BADAŃ

Abstract. Danielewicz Paulina, *Czynniki ryzyka zawierające się w środowisku rodzinnym, w którym wystąpiła ingerencja sądu rodzinnego we władzę rodzicielską poprzez odebranie dziecka rodzicom – wyniki badań* [Risk Factors Present in the Family Environment where the Family Court Intervened in Parental Authority by Removing the Child from the Parents – Research Findings] Studia Edukacyjne no. 78, 2025, Poznań 2025, pp. 81-96. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 28.10.2025. Accepted: 30.11.2025. DOI: 10.14746/se.2025.78.6

I conducted research aimed at describing and interpreting the life situations of families from whom children were taken, and specifically at identifying risk factors present in the family environment as well as the relationships between family members. Understanding the life situations of parents whose children were taken helps to better comprehend the mechanism of court intervention in parental authority, and to design measures to limit the use of child removal procedures by the authorities. In the following article, I will present the results of research conducted in one of the district courts in a county town in Poland.

Key words: risk factors in the family, court intervention, parental authority, the child's welfare

Wprowadzenie

Podjęto próbę zrozumienia wybranego aspektu rzeczywistości społecznej, jakim jest funkcjonowanie rodziny dysfunkcyjnej oraz udział organów wykonawczych w procesie przymusowego odebrania dziecka. Tego rodzaju interwencja stanowi istotną ingerencję w podstawową grupę społeczną, jaką

Studia Edukacyjne 78, 2025: 81-96. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

jest rodzina, i może pozostawić trwały ślad w psychice dziecka, rodziców, a także przedstawicieli instytucji realizujących przedmiotowe działania.

Zgodnie z raportem Jacquesa Delorsa *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, edukacja opiera się na czterech filarach, wśród których jednym jest „uczyć się, aby działać". Brak wiedzy teoretycznej dotyczącej procedury odebrania dziecka uniemożliwia właściwe postępowanie i może prowadzić do popełniania błędów oraz nieuwzględniania potencjalnych zagrożeń wynikających z danej sytuacji. Proces uczenia się stanowi zatem istotny element przygotowania do działań praktycznych, pozwalający ograniczyć poczucie bezradności pojawiające się podczas interwencji.

Celem podjętych badań była identyfikacja czynników ryzyka występujących w środowisku rodzinnym oraz skupiająca się na charakterystyce relacji między członkami tych rodzin, wobec których zastosowano procedurę odebrania dziecka rodzicom. Uzyskane wyniki umożliwiają głębsze poznanie i zrozumienie mechanizmów ingerencji sądu we władzę rodzicielską, a także stanowią podstawę do projektowania działań mających na celu ograniczenie stosowania przez organy wykonawcze procedury odebrania dziecka rodzicom.

Założenia badawcze

We wrześniu 2025 roku przeanalizowano łącznie 30 przypadków ingerencji sądu we władzę rodzicielską, poprzez jej ograniczenie bądź pozbawienie, następstwem czego było odebranie dziecka rodzicom i umieszczenie w placówce opiekuńczo-wychowawczej lub rodzinie zastępczej. Pod uwagę brano przypadki umieszczonych w placówce opiekuńczo-wychowawczej bądź rodzinie zastępczej dzieci po 2015 roku, co miało na celu znalezienie spraw aktualnych oraz rozgrywających się we współczesnych realiach. Odrzuciłam przypadki dzieci umieszczonych w placówce opiekuńczo-wychowawczej lub rodzinie zastępczej ze względu na śmierć rodziców bądź z uwagi na ich stan zdrowia. Analizie poddano również 92 przypadki postępowań o ograniczenie władzy rodzicielskiej poprzez ustanowienie nadzoru kuratora sądowego nad warunkami wychowania małoletniego, na podstawie sprawozdania z wywiadu środowiskowego, opracowanego na okoliczność pisma z Gminnego Ośrodka Pomocy Społecznej/Komendy Powiatowej Policji/Szkoły/ Zespołu Interdyscyplinarnego ds. Przeciwdziałania Przemocy Domowej oraz od Kuratora Zawodowego dla Dorosłych. Tak samo, jak przy analizie wspomnianych 30 akt, brano pod uwagę przypadki rodzin po 2015 roku. Nie uwzględniono spraw o ustanowienie nadzoru kuratora sądowego nad warunkami wychowania małoletniego na podstawie rozwodowego wyroku sądu okręgowego. Taki dobór próby był podyktowany koniecznością weryfikacji założonych hipotez. Badania przeprowadzono w jednym z sądów re-

jonowych, na wydziale rodzinnym i nieletnich w mieście powiatowym na terenie województwa położonego w centrum Polski.

W przeprowadzonych badaniach ilościowych zastosowano metodę typu *desk research*. Polega ona na analizie danych pochodzących ze źródeł już istniejących, jak sprawozdania, opracowania instytucjonalne, czy archiwa. Celem analizy była identyfikacja efektów działań instytucjonalnych oraz zależności występujących w obrębie badanych struktur. Należy podkreślić, że metoda typu *desk research* służy do wstępnej analizy sytuacji rodzinno-opiekuńczych. W literaturze z dziedziny metodologii badań ilościowych najczęściej wymienia się jej zaletę w postaci braku oddziaływania badacza na przedmiot badania (Babbie, 2014, s. 341).

W przeprowadzonych badaniach posłużono się techniką analizy dokumentów. Jest to technika badawcza, która służy ,,obiektywnemu, systematycznemu i ilościowemu opisowi jawnej treści informacyjnych" (Łobocki, 2011, s. 224). Kluczowym elementem tej techniki jest dokładne sprecyzowanie celów, hipotez badawczych, zmiennych oraz wskaźników. Wykorzystując ilościową analizę dokumentów, uzyskamy wyniki badań niezależne od badacza, ponieważ liczą się tylko policzalne dane zawarte w dokumentach. Jest to jedna z zalet. Jednakże, wadą będzie niewątpliwie jednostronność. Dokumentami, które będą stanowić materiał badawczy jest dokumentacja sądowa, dokumentacja zgromadzona przez organy ścigania, psychologów, psychiatrów i pedagogów odpowiedzialnych za sporządzanie ekspertyz psychologicznych i psychiatrycznych. Natomiast, jeżeli chodzi o wykorzystane narzędzie badawcze, czyli przedmiot techniczny służący gromadzeniu danych, jest to autorski arkusz badań sądowych.

Określenie hipotetycznych rozwiązań, które będą następnie podlegać weryfikacji poprzez wyniki przeprowadzonych badań własnych, będą stanowić rozwiązanie postawionego głównego problemu oraz problemów szczegółowych adekwatnych dla badań ilościowych. Jak wskazał Tadeusz Pilch, istotne jest ,,sformułowanie możliwie wielu hipotez obejmujących wszelkie znaczące zależności i cechy badanego środowiska" (Pilch, 1971, s. 51). W wyniku tego wskazano konieczność sformułowania hipotezy głównej oraz kilku szczegółowych. Hipoteza główna jest następująca:

– Zakładano, że czynniki zawierające się w sytuacji rodzinnej, a w szczególności przejawy zachowań patologicznych, problemy materialne oraz niskie kompetencje rodzicielskie są głównymi czynnikami powodującymi ingerencję sądu we władzę rodzicielską oraz sprawiającymi odebranie dziecka rodzicom.

Adekwatnie do wskazanych problemów szczegółowych sformułowano hipotetyczne rozwiązania, w których zakłada się, że istnieje związek między:

– uzależnieniami rodziców a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską;

– przemocą domową a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską;

– problemami psychicznymi rodziców lub ich przewlekłą chorobą a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską;

– niskim wykształceniem rodziców a odebraniem im dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską;

– niepełnosprawnością intelektualną rodziców bądź dziecka a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską;

– karalnością rodziców z art. 106 Kodeksu wykroczeń a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską.

W celu weryfikacji hipotez wykorzystano testy nieparametryczne. Aby obliczyć poziom istotności zależności między zmiennymi uzyskanymi z analizy wyników badań empirycznych a odebraniem dziecka rodzicom posłużono się testem chi-kwadrat:

$$\chi^2 = \Sigma [(O_i - E_i)^2 / E_i],$$

gdzie:

– χ^2 (chi-kwadrat) – wartość statystyki testowej;

– O_i – obserwowana częstość w i-tej komórce tabeli kontyngencji;

– E_i – oczekiwana częstość w i-tej komórce tabeli kontyngencji.

– Σ – sumowanie po wszystkich komórkach tabeli (Słowińska, 2019, s. 28).

Natomiast siłę zależności między wybranymi zmiennymi zbadano za pomocą współczynnika kontyngencji, tak zwanego V Cramera:

$$V = \chi^2/N*\min(k-1)\ (w-1),$$

gdzie:

– χ^2 (chi-kwadrat) – wartość statystyki testowej chi-kwadrat, obliczana w teście niezależności;

– N – całkowita liczba obserwacji lub próbek w analizie;

– k – liczba kategorii (wierszy) w tabeli kontyngencji;

– w – liczba kategorii (kolumn) w tabeli kontyngencji;

– min(k-1, w-1) – minimalna wartość spośród (k-1) i (w-1), co ogranicza zakres współczynnika V Cramera (Gruszczyński, 1986, s. 145).

Weryfikacja hipotez

Zakłada się, że istnieje związek między uzależnieniami rodziców a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską

Matki

Aby zbadać zależność między uzależnieniem matki a odebraniem dziecka, sporządzono tabelę kontyngencji przedstawiającą liczebności przypadków – tabela 1.

Tabela 1

Zależność między uzależnieniem matki a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską

	Dziecko odebrane	Dziecko nieodebrane	Razem
Matka uzależniona	15	27	42
Matka nieuzależniona	12	65	77
Razem	27	92	119

Źródło: badania własne dokumentacji sądowej.

Analiza procentowa wskazuje, że wśród matek uzależnionych dzieci odebrano w 35,7% przypadków, natomiast wśród matek nieuzależnionych w 15,6% przypadków. Przeprowadzony test chi-kwadrat niezależności wykazał istotną statystycznie zależność między zmiennymi:

$$\chi^2(1,N = 119) = 6,28;\ p = 0,012$$

Otrzymany wynik oznacza, że odebranie dziecka oraz ingerencja sądu we władzę rodzicielską częściej występowało w grupie matek uzależnionych niż w grupie matek nieuzależnionych. Siła związku została oszacowana za pomocą współczynnika Craméra V, który wyniósł 0,23. Wartość ta wskazuje na słabą do umiarkowanej zależność pomiędzy uzależnieniem matki a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską.

Ojcowie

Tabela 2

Zależność między uzależnieniem ojca a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską

	Dziecko odebrane	Dziecko nieodebrane	Razem
Ojciec uzależniony	12	41	53
Ojciec nieuzależniony	11	40	51
Razem	23	81	104

Źródło: badania własne dokumentacji sądowej.

Wśród ojców uzależnionych dzieci odebrano w 22,6% przypadków, a wśród ojców nieuzależnionych w 21,6% przypadków. Test chi-kwadrat nie wykazał istotnej zależności:

$$\chi^2(1,N = 104) = 0,018; p = 0,89$$

Oznacza to, że uzależnienie ojca nie wiązało się istotnie z odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską. Współczynnik Craméra V wyniósł 0,013, co wskazuje na brak praktycznej zależności.

Uzależnienie matki wiąże się w sposób istotny ze zwiększonym prawdopodobieństwem odebrania dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską, przy czym siła tego związku jest słaba do umiarkowanej. Natomiast w przypadku ojców nie stwierdzono istotnej statystycznie zależności – odsetek odebranych dzieci był niemal identyczny w obu grupach. Wyniki analiz wskazują, że uzależnienie matki zwiększa prawdopodobieństwo odebrania dziecka oraz ingerencję sądu we władzę rodzicielską, podczas gdy uzależnienie ojca nie ma istotnego wpływu na tę decyzję. Sugeruje to, że w rozpatrywaniu przez sąd spraw o ograniczenie, pozbawienie władzy rodzicielskiej oraz odebranie dziecka rodzicom większy nacisk kładziony jest na funkcjonowanie matki jako głównego opiekuna dziecka.

Zakłada się, że istnieje związek między przemocą domową a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską.

Tabela 3

Zależność między przemocą domową a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską

	Dziecko odebrane	Dziecko nieodebrane	Razem
Przemoc: tak	12	32	44
Przemoc: nie	18	60	78
Razem	30	92	122

Źródło: badania własne dokumentacji sądowej.

W celu zbadania zależności między przemocą domową a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską zastosowano test chi-kwadrat niezależności. Wyniki nie wykazały istotnej statystycznie zależności między zmiennymi:

$$\chi^2(1, N = 122) = 0,27; p = 0,60$$

W grupie rodzin, w których występowała przemoc domowa dzieci odebrano w 27,3% przypadków, natomiast w rodzinach bez przemocy w 23,1% przypadków. Różnica ta nie osiągnęła poziomu istotności statystycznej.

Siła związku mierzona współczynnikiem Craméra V wyniosła 0,047, co wskazuje na praktyczny brak związku pomiędzy przemocą domową a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską w badanej próbie.

Zakłada się, że istnieje związek między problemami psychicznymi rodziców lub ich przewlekłą chorobą a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską.

Matki

Tabela 4

Zależność między problemami psychicznymi matki lub jej przewlekłą chorobą a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską

	Dziecko odebrane	Dziecko nieodebrane	Razem
Matka: problemy/ choroba	8	29	37
Matka: brak problemów/ choroby	18	63	81
Razem	26	92	118

Źródło: badania własne dokumentacji sądowej.

W celu zbadania zależności między problemami psychicznymi lub przewlekłą chorobą matki a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską zastosowano test chi-kwadrat niezależności. Wyniki nie wykazały istotnej statystycznie zależności:

$$\chi^2(1, N = 118) = 0{,}005;\ p = 0{,}94$$

W grupie matek z problemami zdrowotnymi dzieci odebrano w 21,6% przypadków, a w grupie matek bez takich problemów w 22,2% przypadków. Różnice te są znikome i nieistotne statystycznie.

Siła związku oszacowana za pomocą współczynnika Craméra V wyniosła 0,006, co wskazuje na praktyczny brak zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Ojcowie

Tabela 5

Zależność między problemami psychicznymi ojca lub jego przewlekłą chorobą a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską

	Dziecko odebrane	Dziecko nieodebrane	Razem
Ojciec: problemy/choroba	4	10	14
Ojciec: brak problemów/choroby	18	71	89
Razem	22	81	103

Źródło: badania własne dokumentacji sądowej.

W celu zbadania zależności zastosowano test chi-kwadrat niezależności. Wyniki nie wykazały istotnej statystycznie zależności między analizowanymi zmiennymi:

$$\chi^2(1, N = 103) = 0{,}50; p = 0{,}48$$

W grupie ojców z problemami psychicznymi lub chorobą przewlekłą dzieci odebrano w 28,6% przypadków, a w grupie ojców bez takich problemów w 20,2% przypadków. Różnica ta nie osiągnęła istotności statystycznej.

Siła związku oszacowana współczynnikiem Craméra V wyniosła 0,07, co wskazuje na bardzo słabą zależność.

Zakłada się, że istnieje związek między niskim wykształceniem rodziców a odebraniem im dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską.

Na potrzeby realizowanych badań przyjęto, że niskie wykształcenie to niepełne podstawowe, podstawowe, gimnazjalne, natomiast wyższe wykształcenie to zasadnicze zawodowe, średnie, wyższe. Nie brałam pod uwagę wykształcenia w szkole specjalnej.

Matki

Tabela 6

Zależność między niskim wykształceniem matki a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską

	Dziecko odebrane	Dziecko nieodebrane	Razem
Niskie wykształcenie matki	10	33	43
Wyższe wykształcenie matki	14	55	69
Razem	24	88	112

Źródło: badania własne dokumentacji sądowej.

W celu zbadania zależności zastosowano test chi-kwadrat niezależności. Wyniki nie wykazały istotnej statystycznie zależności:

$$\chi^2(1, N = 112) = 0{,}13; p = 0{,}72$$

W grupie matek z niskim wykształceniem dzieci odebrano w **23,3% przypadków**, natomiast w grupie matek z wyższym wykształceniem w **20,3% przypadków**. Różnice te są niewielkie i nieistotne statystycznie.

Siła związku oszacowana współczynnikiem Craméra V wyniosła 0,034, co wskazuje na praktyczny brak zależności między poziomem wykształcenia matki a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską w badanej próbie.

Ojcowie

Tabela 7

Zależność między niskim wykształceniem ojca a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską

	Dziecko odebrane	Dziecko nieodebrane	Razem
Ojciec: niskie wykształcenie	9	30	39
Ojciec: wyższe wykształcenie	11	48	59
Razem	20	78	98

Źródło: badania własne dokumentacji sądowej.

W celu zbadania zależności między poziomem wykształcenia ojca a odebraniem dziecka zastosowano test chi-kwadrat niezależności. Wyniki nie wykazały istotnej statystycznie zależności:

$$\chi^2(1, N = 98) = 0{,}28; p = 0{,}60$$

W grupie ojców z niskim wykształceniem dzieci odebrano w 23,1% przypadków, a w grupie ojców z wyższym wykształceniem w 18,6% przypadków. Różnice te są niewielkie i nieistotne statystycznie.

Siła związku oszacowana współczynnikiem Craméra V wyniosła 0,054, co wskazuje na bardzo słabą zależność.

Zakłada się, że istnieje związek między niepełnosprawnością intelektualną rodziców a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską.

Matki

Tabela 8

Zależność między niepełnosprawnością intelektualną matki a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską

	Dziecko odebrane	Dziecko nieodebrane	Razem
Matka z niepełnosprawnością	2	5	7
Matka bez niepełnosprawności	24	87	111
Razem	26	92	118

Źródło: badania własne dokumentacji sądowej.

Przeprowadzono test chi-kwadrat niezależności. Wyniki nie wykazały istotnej statystycznie zależności:

$$\chi^2(1, N = 118) = 0{,}19; p = 0{,}66$$

W grupie matek z niepełnosprawnością intelektualną dzieci odebrano w 28,6% przypadków, natomiast w grupie matek bez niepełnosprawności w 21,6% przypadków. Różnica ta nie była istotna statystycznie.

Wartość współczynnika Craméra V wyniosła 0,040, co wskazuje na bardzo słabą zależność.

Ojcowie

Tabela 9

Zależność między niepełnosprawnością intelektualną ojca a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską

	Dziecko odebrane	Dziecko nieodebrane	Razem
Ojciec z niepełnosprawnością	4	5	9
Ojciec bez niepełnosprawności	18	76	94
Razem	22	81	103

Źródło: badania własne dokumentacji sądowej.

W celu zbadania zależności zastosowano test chi-kwadrat niezależności. Wynik testu wskazuje na brak istotnej statystycznie zależności na poziomie $\alpha = 0{,}05$, $\chi^2(1, N = 103) = 3{,}16$; $p = 0{,}075$. Jednakże można zauważyć tendencję do istotności ($\alpha = 0{,}10$).

W grupie ojców z niepełnosprawnością intelektualną dzieci odebrano w 44,4% przypadków, podczas gdy w grupie ojców bez niepełnosprawności w 19,1% przypadków.

Wartość współczynnika Craméra V wyniosła 0,175, co wskazuje na słabą zależność.

Dzieci

Tabela 10

Zależność między niepełnosprawnością intelektualną dziecka a jego odebraniem rodzicom oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską rodziców

	Dziecko odebrane	Dziecko nieodebrane	Razem
Dziecko z niepełnosprawnością	3	16	19
Dziecko bez niepełnosprawności	46	198	244
Razem	49	214	263

Źródło: badania własne dokumentacji sądowej.

Przeprowadzony test chi-kwadrat nie wykazał istotnej zależności:

$$\chi^2(1, N = 263) = 0{,}11; p = 0{,}74$$

W grupie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną odebrano 15,8%, natomiast w grupie dzieci bez niepełnosprawności 18,9%. Różnice te są niewielkie i nieistotne statystycznie.

Wartość współczynnika Craméra V = 0,021, co wskazuje na praktyczny brak związku między niepełnosprawnością dziecka a odebraniem go rodzicom w badanej próbie.

Zakłada się, że istnieje związek między karalnością rodziców z art. 106 Kodeksu wykroczeń a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską.

Matki

Tabela 11

Zależność między karalnością matki z art. 106 Kodeksu wykroczeń a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską

	Dziecko odebrane	Dziecko nieodebrane	Razem
Matka karana (art. 106 KW)	7	0	7
Matka niekarana	19	91	110
Razem	26	91	117

Źródło: badania własne dokumentacji sądowej.

Przeprowadzono analizę zależności między karalnością matki a odebraniem dziecka. Ze względu na obecność komórki zerowej, w tabeli zastosowano test dokładny Fishera. Wynik wskazuje na istotną statystycznie zależność ($p < 0,001$).

W grupie matek karanych wszystkie dzieci (100%) zostały odebrane, podczas gdy w grupie matek niekaranych odebrano jedynie 17,2%.

Siła związku, mierzona współczynnikiem Craméra V, wyniosła 0,70, co wskazuje na bardzo silną zależność między karalnością matki a odebraniem dziecka.

Ojcowie

Tabela 12

Zależność między karalnością ojca z art. 106 Kodeksu wykroczeń a odebraniem dziecka oraz ingerencją sądu we władzę rodzicielską

	Dziecko odebrane	Dziecko nieodebrane	Razem
Ojciec karany (art. 106 KW)	3	0	3
Ojciec niekarany	13	54	67
Razem	16	54	70

Źródło: badania własne dokumentacji sądowej.

Przeprowadzono analizę zależności między karalnością ojca a odebraniem dziecka. Ze względu na obecność komórki zerowej, w tabeli zastosowano test dokładny Fishera. Wynik wskazuje na istotną statystycznie zależność ($p < 0,01$).

W grupie ojców karanych wszystkie dzieci (100%) zostały odebrane, podczas gdy w grupie ojców niekaranych odebrano jedynie 19,4%.

Siła związku, mierzona współczynnikiem Craméra V, wyniosła 0,43, co wskazuje na średnio silną zależność między karalnością ojca a odebraniem dziecka.

Wnioski

Rezultaty przeprowadzonych badań empirycznych, ukierunkowanych na identyfikację czynników ryzyka występujących w środowisku rodzinnym oraz analizę charakterystyki relacji między członkami rodzin, wobec których zastosowano procedurę odebrania dziecka rodzicom, stanowią najnowszy, a być może również jedyny w Polsce materiał badawczy w tym zakresie. Zagadnienie to pozostaje stosunkowo słabo rozpoznane zarówno w naukach

prawnych – w tym w szczególności w prawie karnym – jak i w pozostałych dyscyplinach nauk społecznych.

Podjęcie decyzji o separacji dziecka od rodziny biologicznej stanowi złożony i wieloaspektowy proces decyzyjny, generujący liczne dylematy natury etycznej, prawnej i emocjonalnej. Dla przedstawicieli instytucji zaangażowanych w działania pomocowe sytuacja ta stanowi nie tylko wyzwanie zawodowe, lecz także może wywoływać poczucie niepowodzenia lub ograniczonej skuteczności podejmowanych interwencji. Konsekwencje decyzji o charakterze instytucjonalnym wywierają długofalowy wpływ na funkcjonowanie dziecka, jego dalszy rozwój psychospołeczny oraz kształtowanie relacji z rodziną pochodzenia. Utrzymanie więzi emocjonalnych z rodzicami biologicznymi i rodzeństwem stanowi istotny czynnik determinujący zarówno proces adaptacji dziecka do nowego środowiska opiekuńczego, jak i jego dobrostan w perspektywie długoterminowej. W tabeli 13 przedstawiono zbiorcze wyniki testów statystycznych dotyczących poszczególnych czynników ryzyka.

Tabela 13

Zależność między wybranymi czynnikami a odebraniem dziecka

Czynnik	% odebranych – grupa ryzyka	% odebranych – grupa kontrolna	Test (χ^2 / Fisher)	p-value	Cramérs V	Siła zależności	Wnioski
Uzależnienie matki	55,6	15,6	χ^2=19,5	< 0,001	0,27	umiarkowana	istotny związek
Uzależnienie ojca	22,6	21,6	χ^2=0,02	0,89	0,009	brak	brak zależności
Problemy zdrowia psychicznego matki	21,6	19,8	χ^2=0,19	0,66	0,04	brak	brak zależności
Problemy zdrowia psychicznego ojca	28,6	20,2	χ^2=1,94	0,16	0,09	słaba	brak zależności
Przemoc domowa	27,3	16,0	χ^2=2,34	0,13	0,09	słaba	brak istotności
Niskie wykształcenie matki	23,3	20,3	χ^2=0,15	0,70	0,03	brak	brak zależności

cd. tabeli 13

Czynnik	% odebranych – grupa ryzyka	% odebranych – grupa kontrolna	Test (χ^2 / Fisher)	p-value	Cramérs V	Siła zależności	Wnioski
Niskie wykształcenie ojca	23,1	18,6	χ^2=0,34	0,56	0,05	brak	brak zależności
Niepełnosprawność intelektualna matki	28,6	21,6	χ^2=0,19	0,66	0,04	brak	brak zależności
Niepełnosprawność intelektualna ojca	44,4	19,1	χ^2=3,16	0,075	0,18	umiarkowana	tendencja do istotności
Niepełnosprawność intelektualna dziecka	15,8	18,9	χ^2=0,11	0,74	0,02	brak	brak zależności
Karalność matki (art. 106 KW)	100	17,2	Fisher	< 0,001	0,70	bardzo silna	istotny związek
Karalność ojca (art. 106 KW)	100	19,4	Fisher	< 0,01	0,43	średnio -silna	istotny związek

Źródło: badania własne dokumentacji sądowej.

Analiza wykazała, że spośród badanych czynników:

1) najsilniejszy i statystycznie istotny związek z odebraniem dziecka wystąpił w przypadku:

– karalności rodziców z art. 106 Kodeksu wykroczeń (dotyczącego przemocy w rodzinie), szczególnie u matek, gdzie wszystkie dzieci (100%) zostały odebrane. Siła związku była bardzo wysoka (V = 0,70);

– uzależnienia matki, gdzie dzieci odbierano trzykrotnie częściej (55,6%) niż w rodzinach bez tego problemu (15,6%);

2) umiarkowany związek na granicy istotności zaobserwowano w przypadku niepełnosprawności intelektualnej ojców – w tej grupie dzieci odbierano ponad dwukrotnie częściej (44,4%) niż w rodzinach bez tego czynnika (19,1%);

3) brak istotnych zależności stwierdzono dla:
– uzależnienia ojca,
– problemów psychicznych i przewlekłych chorób rodziców,
– przemocy domowej,
– niskiego wykształcenia rodziców,
– niepełnosprawności intelektualnej dziecka,
– niepełnosprawności intelektualnej matki.

Odebranie dziecka jest najsilniej związane z poważnymi dysfunkcjami społecznymi i prawnymi, takimi jak karalność rodziców z art. 106 KW oraz uzależnienie matki. Czynnikami o mniejszym lub nieistotnym wpływie okazały się zmienne związane z poziomem wykształcenia, problemami zdrowotnymi, czy niepełnosprawnością dziecka.

Uzyskane wyniki badań wskazują, iż decyzje instytucji odpowiedzialnych za interwencje w rodzinie dotyczące odebrania dziecka rodzicom biologicznym w przeważającej mierze wynikają z poważnych przesłanek o charakterze prawno-kryminalnym oraz problemów związanych z uzależnieniami. Znacznie rzadziej przyczyną takich działań są natomiast trudności natury zdrowotnej bądź edukacyjnej występujące w rodzinie. Warto jednak podkreślić, że próby ponownego zintegrowania dziecka z rodziną po okresie separacji często obarczone są znacznym ryzykiem niepowodzenia. Mimo to, z perspektywy polityki społecznej oraz etyki zawodowej służb pomocowych, nadrzędnym celem powinno pozostać dążenie do przywrócenia pieczy rodzicielskiej rodzicom biologicznym – o ile pozwalają na to okoliczności oraz dobro dziecka. Celem niniejszej pracy było zatem ukazanie dysfunkcji występujących w środowisku rodzinnym, które prowadzą do konieczności podjęcia decyzji o odebraniu dziecka rodzicom. W tym celu zaprezentowano wyniki badań własnych, obejmujących analizę wybranych przypadków, w których podjęto decyzję o czasowym lub trwałym odebraniu dziecka rodzinie biologicznej.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Babbie, E.R. (2024). *Badania społeczne w praktyce.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Gruszczyński, L. (1986). *Elementy statystyki dla socjologów*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Pilch, T. (1971). *Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych.* Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN

Słowińska, M. (2019). *Wykorzystanie testu chi-kwadrat w badaniach preferencji żywieniowych konsumentów*. Nauki Inżynierskie i Technologie, 1(32), 24-38

Sandra Makowska
ORCID 0000-0001-6975-6621
Uniwersytet Gdański

O ZŁOŚCI, GNIEWIE I AGRESJI JAKO STRATEGII RADZENIA SOBIE Z POCZUCIEM WSTYDU

Abstract. Makowska Sandra, *O złości, gniewie i agresji jako strategii radzenia sobie z poczuciem wstydu* [On Anger, Rage, and Aggression as Mechanisms of Coping with Feelings of Shame] Studia Edukacyjne no. 78, 2025, Poznań 2025, pp. 97-112. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 02.09.2025. Accepted: 20.11.2025. DOI: 10.14746/se.2025.78.7

Shame is a social emotion that can pose a significant challenge for children, particularly in situations that threaten their sense of self-worth, agency, and belonging. In response to such experiences, children often resort to coping strategies characterized by the overt expression of intense emotions, such as anger, rage, and aggression. The aim of the study is to identify and present children's statements regarding their ways of coping with feelings of shame, which manifest through the open display of aggressive reactions, including self-aggressive behaviors. The methodological framework of the study is grounded in a phenomenographic approach, which allows for capturing the diverse ways in which participants experience and make sense of a given phenomenon. The research material was collected through group interviews conducted with school-aged children. The analysis revealed three distinct strategies for coping with shame: (a) aggression directed at others (motivated by the need for retaliation or overt expression of dissatisfaction), (b) aggression directed at objects (as a means of releasing tension), and (c) self-aggression (as a form of self-punishment for failing to meet one's own or others' expectations). The findings indicate that these behaviors serve to protect the child's identity and help restore a sense of control in social situations. Understanding these mechanisms may support adults in responding appropriately to children's emotional needs and in fostering constructive ways of coping with shame.

Key words: student, shame, defensive strategies, aggression, anger

Prezentowany artykuł ukazuje analizę dziecięcych narracji odnoszących się do wyboru strategii radzenia sobie z poczuciem wstydu w sytuacjach szkolnych, opartej na złości, agresji oraz atakowaniu siebie. Jak pokazują coraz liczniejsze badania, środowisko szkolne nie jest wolne od przeżyć uczniów (Kozłowski, 2000). Odnoszą się one również do poczucia wstydu (Groenwald, 2015; Makowska, 2024), złości i gniewu, agresji (Komendant-

Studia Edukacyjne 78, 2025: 97-112. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

-Brodowska, 2010; Lewandowska, 2019) oraz autoagresji (Radziwiłowicz, 2020; Kozłowski, 2024). Agresja oraz autoagresja ma niezwykle silne działanie dezadaptacyjne, zarówno dla dziecka jak i partnerów interakcji, co z perspektywy uczniów rozpoczynających proces edukacji jest niezwykle istotne. Jak wskazuje literatura przedmiotu (Nathanson, 1992), częste i sztywne stosowanie owych mechanizmów może prowadzić do utrwalenia dysfunkcyjnych wzorców zachowań, tym samym obniżając zdolności adaptacyjne dziecka oraz przyczyniając się do zubożenia osobowości, jak również jego kompetencji społecznych (Izard, 1992, s. 401). Spojrzenie na rzeczywistość szkolną przez ten pryzmat umożliwia zaobserwowanie dynamiki mającej miejsce w relacjach interpersonalnych podczas doświadczania wstydu, poznanie wewnętrznych przeżyć i myśli uczniów, przez co możliwe staje się opisanie uczniowskich strategii radzenia sobie z poczuciem wstydu, opartych na jawnym prezentowaniu złości i agresji.

Przesłanki teoretyczne

Zgodnie z ustaleniami badaczy (Czykwin, 2013; Lewis, 2005; Tangney, 2002; Lewis, 1971), wstyd należy do emocji powiązanych z subiektywnym poczuciem porażki lub niepowodzenia, wpływając równocześnie bezpośrednio na samoocenę jednostki. Dzieje się tak, ponieważ oddziałuje on na sposób postrzegania przez jednostkę własnego Ja, a w konsekwencji – na jej funkcjonowanie w różnych sferach życia (Lewis, 2005). Zatem, niespełnienie przez jednostkę oczekiwań dotyczących obowiązujących i zinternalizowanych norm oraz zasad ma duże znaczenie dla doświadczenia wstydu, gdyż wiąże się ze świadomością i wyobrażeniem własnego Ja. Ponadto, ryzyko pojawienia się emocji wstydu wzrasta w sytuacjach, w których dana osoba czuje się obserwowana i oceniana przez innych, a jej obraz siebie odbiega od pożądanego lub jawi się jako nieakceptowalny (Lewis, 1992), co w sytuacjach szkolnych jest niemal nieuniknione. Doświadczenie poczucia wstydu w sytuacji wystawienia na widok publiczny prowadzi zatem do zwiększenia się świadomości własnej niekompetencji oraz braków, wzbudzając u niektórych uczniów uczucie gniewu i złości, zarówno na samego siebie, jak również na osobę, która spowodowała daną sytuację.

W opisanych przez D. Nathansona (1992) strategiach radzenia sobie z poczuciem wstydu, wyodrębniona została strategia, zasadzająca się na atakowaniu innych. Polega ona na poprawie własnego wizerunku i samopoczucia poprzez poniżenie innych. Aby strategia ta mogła zadziałać, konieczne jest wyłączenie myśli na swój temat oraz przekonanie o intencjonalnym działaniu ze strony innych, takim jak: chęć poniżenia, brak szacunku, publiczne upoko-

rzenie (Nathanson, 1992, s. 371). Zatem, osoba doświadczająca wstydu w celu poprawienia samooceny, poniża innych, okazując im afekt złości lub wstrętu, co z kolei prowadzi do odczuwania przez partnera interakcji nieprzyjemnych stanów afektywnych, na przykład: wstydu, złości. Osoba wybierająca ową strategię radzenia siebie z poczuciem wstydu odnajduje stan równowagi poprzez świadomość, a także dostrzeżenie u innych cierpienia i bólu. Wybierając tę strategię, atakuje innych zarówno fizycznie, jak i werbalnie. Do najczęściej stosowanych zachowań zalicza się: atak fizyczny, atak słowny, niewerbalną ekspresję pogardy i wstrętu, lekceważenie, eliminowanie z grupy, podkreślenie przewagi oraz nakłanianie innych do okazywania pogardy danej osobie (Nathanson, 1992, s. 371).

Równie istotna z perspektywy strategii opierającej się na atakowaniu innych jest koncepcja T. Scheffa (2000), opisująca rekursywną pętlę wstydu – gniewu. Wskazuje ona, że osobom odczuwającym wstyd może towarzyszyć silne poczucie złości i gniewu. Dzieje się tak, ponieważ są oni źli na samych siebie z powodu nieutrzymania odpowiedniej kontroli nad sytuacją. Gniew może być też skierowany na sytuację lub osobę wywołującą wstyd. Zatem, jak wskazuje T. Scheff, jednostka pozbawiona kontroli nad emocją wstydu, kiedy jest on świadomie niezidentyfikowany, doświadcza gniewu, tworząc rekursywne pętle wstydu – gniewu (*schame-anger spiral*), których nie da się zatrzymać (Scheff, 2000). Jednostka doświadczająca nieustannie takiej spirali wpada w uczuciową pułapkę (*a feeling trap*[1]), pogłębiając poczucie wstydu oraz gniewu. Za początek sekwencji uznawane jest rzeczywiste lub wyimaginowane odczucie negatywnej oceny bądź wykluczenia (krytyka, obrażenie), co może doprowadzić nie tylko do gniewu skierowanego do wewnątrz, ale również zostać przeniesione na partnerów interakcji. Scheff wyróżnia trzy kierunki działania spirali: 1) na poziomie intrapsychicznym („w" osobie), czyli ukrywanie i tłumienie wstydu[2]; 2) odnoszące się do relacji „pomiędzy"

[1] Termin ten został zapożyczony z koncepcji H. Lewis (1971) i odnosi się do nieustannych nawrotów poczucia wstydu – osoba czuje się zawstydzona z powodu odczuwania wstydu. W sytuacji tej zawstydzona własnymi emocjami osoba nie rozpoznaje poczucia wstydu, nie może go także zidentyfikować i w konsekwencji wpada w pułapkę samonapędzających się emocji.

[2] T. Scheff zaczerpnął fundamentalne założenia z teorii opracowanej przez H. Lewis (1971). Wstyd w tej koncepcji może być negowany, na co wskazują opisane przez autorkę dwie drogi. Pierwsza dotyczy wstydu nieskrywanego i niewyodrębnionego. Osoba doświadcza wówczas przykrych emocji, jednak nie identyfikuje danego stanu z poczuciem wstydu, próbując zamaskować go poprzez gesty (odwracanie spojrzenia, rumieniec, ściszenie głosu) i słowa (czuje się dziwnie, głupio, niewygodnie), które wyrażają cierpienie, jednak ukrywają wstyd. Drugim sposobem zanegowania poczucia wstydu jest obejście. Osoba korzystająca z tej drogi prezentuje hiperaktywne zachowania – mówi i myśli szybko, wykonując przy tym demonstracyjne gesty, zanim doświadczy wstydu.

osobami biorącymi udział w interakcji[3]; 3) dotyczące kombinacji pierwszego i drugiego kierunku działania spirali wstydu – gniewu, aktywując potrójną spiralę wstydu (*triple spirals*): 1) intrapsychiczną pętlę w pierwszej jednostce; 2) intrapsychiczną pętlę w partnerze interakcji; 3) intrapersonalną pętlę pomiędzy nimi (Scheff, 2000). W koncepcji tej wyparty wstyd prowadzi do gniewu i wrogości, utrudniając zestrojenie interpersonalne oraz budowanie szacunku i bezpieczeństwa.

Podejście S. Tomkinsa (1964, ss. 2-3), w odróżnieniu od teorii T. Scheffa, traktuje wstyd i złość jako niezależne afekty, jednak zdaniem badacza mogą one występować w określonej sekwencji jako wzorzec reakcji emocjonalnej. W tym znaczeniu podejście S. Tomkinsa wskazuje, że wstyd pojawia się jako reakcja na przerwanie pozytywnego afektu (np. radości, zainteresowania), prowadząc do poczucia bycia wystawionym na widok innych, obniżając samoocenę i poczucie własnej wartości. W odpowiedzi na ten stan może pojawić się złość, będąca mechanizm obronnym, który umożliwia przywrócenie kontroli i integralność Ja (Tomkins, 1964). Złość w tym ujęciu może być kierowana zarówno na siebie, jak i na zewnątrz, gdzie znajduje się źródło zakłócenia, co wiąże się z mechanizmami internalizacji lub eksternalizacji winy. Zastosowanie przez jednostkę owej strategii obronnej ochroni jej poczucie własnej wartości, poprzez wywołanie u innego natychmiastowej ekspresji smutku i przeprosin. Ponadto, emocja złości mobilizuje energię i utrzymuje ją na wysokim poziomie, a podwyższony stan pobudzenia fizjologicznego i aktywności motorycznej zachęca jednostkę do działania. U osób z pozornie wysoką samooceną wzorzec wstyd – złość zwiększa ryzyko agresji i przemocy (Baumeister i in., 1996).

Mimo różnic, obydwa podejścia podkreślają dynamiczny charakter relacji między wstydem a złością/gniewem. W obu teoriach złość może być konsekwencją doświadczenia wstydu i pełni funkcję kompensacyjną lub obronną. U Tomkinsa ma to wymiar przede wszystkim intrapsychiczny, oparty na afektywnych mechanizmach motywacyjnych, z kolei u Scheffa – wymiar interakcyjny i komunikacyjny, gdzie emocje są integralną częścią społecznego porządku i procesów więziotwórczych.

Mając na uwadze możliwość wyboru przez uczniów strategii opartej na złości, gniewie i atakowaniu innych, kluczowe jest przybliżenie pojęcia „agresja", mającego liczne definicje. Na użytek tego artykułu przyjmuję rozumienie agresji jako zwykle gwałtownego, wrogiego działania fizycznego

[3] T. Scheff korzystając z wcześniej opracowanej teorii Goffmana, odnosi się do emocji zażenowania, która wiąże się z przykrym doświadczeniem niepowodzenia w prezentowaniu siebie partnerom interakcji. Doświadczenie owej emocji sygnalizuje jednostce nieznajomość obowiązujących w danej sytuacji oczekiwań związanych z rolami oraz wskazuje na załamanie się interakcji (2006).

lub słownego, które stanowi reakcję na frustrację i ma na celu wyrządzenie szkody (Ekel, Jaroszyński, 1965). Istotne jest również spojrzenie Z. Skornego (1985), wskazujące na komponent doświadczania ujemnych emocji: gniewu, złości lęku, chęci dokuczania i szkodzenia innym (Skorny, 1985, ss. 97-88). W aspekcie tym należy odnieść się również do koncepcji agresji J. Strelaua (1975), który wskazuje na relacje pomiędzy potrzebami a agresją. W ujęciu tym, agresja rozumiana jest jako stan endogennego napięcia, będącego odpowiedzią na trudności w realizacji potrzeb. Dlatego też można przypuszczać, iż u podstaw wrogich zachowań mogą znajdować się niezaspokojone potrzeby dziecka oraz stosowanie przez nich dezadaptacyjnych strategii radzenia sobie z poczuciem wstydu. Z kolei, częste odczuwanie gniewu i frustracji powoduje niezdolność do zaspokajania ważnych dla nich celów, takich jak poczucie akceptacji oraz utrzymanie stabilnej samooceny. Podobne stanowisko przyjmuje Rosenberg (2003), wskazując na znaczenie rozpoznawania własnych potrzeb jako sposobu na budowanie satysfakcjonujących relacji z innymi.

Założenia metodologiczne

Głównym celem mniejszego tekstu jest rozpoznanie i ukazanie wypowiedzi uczniów klas pierwszych, dotyczących ich sposobów radzenia sobie z poczuciem wstydu w sytuacjach szkolnych, ukierunkowanych na otwartą prezentację złości, gniewu i agresji, skierowanej na innych oraz na siebie. Natomiast, problem badawczy został sformułowany w postaci pytań: Jak dzieci rozpoczynające naukę w szkole radzą sobie z poczuciem wstydu? oraz Jakie strategie obronne bazujące na emocji złości obierają pierwszoklasiści w sytuacji doświadczenia wstydu?

Metodologiczne ramy projektu stanowi podejście fenomenograficzne, które opiera się na poszukiwaniu jakościowo różnych sposobów postrzegania, doświadczania oraz konceptualizowania zjawisk otaczającego świata (Marton, 1981; Jurgiel, 2009). Pozwala także sięgnąć w głąb badanego zjawiska oraz umożliwia wyłonienie zarówno jednostkowego, jak również kolektywnego sposobu rozumienia, przeżywania poczucia wstydu. Rezultatem są zatem opisy zjawiska (wstydu) w języku realnego odwzorowywania tego, jak świat jawi się badanym w bezpośrednim doświadczeniu. W tym sensie owe opisy traktuje jako sposób nadawania osobistych znaczeń i sposobów przeżywania, a nie jako obiektywny proces postrzegania.

Zbieranie danych przeprowadzono za pomocą zogniskowanego wywiadu grupowego (Lisek-Michalska, 2013), z wykorzystaniem metody obrazkowej (Banks, 2009; Frąckowiak, Olechnicki, 2011). Za wyborem zogniskowanego wywiadu grupowego przemawia fakt, że zachowanie homo-

geniczności grupy pozwala na ośmielenie jej uczestników oraz skrócenie czasu przeznaczonego na integrację. Ponadto, likwiduje barierę komunikacyjną, zwiększa poczucie bezpieczeństwa, a ostatecznie umożliwia dotarcie do bardziej intymnych spostrzeżeń i poglądów (Hoffman, 2006, ss. 27-39; Hoffman, Maier, 1961 ss. 401-407; Krueger, Casey, 2000). Badanie miało charakter otwartej rozmowy, umożliwiającej poznanie znaczeń nadawanych doświadczeniu wstydu w sytuacji szkolnej oraz ujawniło strategie obronne stosowane przez uczniów. Na potrzeby badania opracowano ogólne dyspozycje do wywiadu[4], pozwalające na dotarcie do różnorodnych uczniowskich koncepcji dotyczących badanego fenomenu – poczucia wstydu i strategii radzenia sobie z tą emocją. Zawarte w nim pytania miały charakter semistrukturyzowany (Marton, Booth, 1997; Jurgiel, 2009a) i brzmiały następująco: „Co to dla ciebie znaczy?", „Jak do tego doszło?", „Co można myśleć w takiej sytuacji", „Co można robić w tej sytuacji?", „Co robą inni, jak się zachowują?".

Na potrzebę badań zostały opracowane, a następnie kolejno wprowadzane podczas wywiadu obrazy, które odnosiły się do czterech sytuacji mogących wzbudzić poczucie wstydu: 1) chłopiec stojący przy tablicy, mający rozwiązać zadanie, w tle inni uczniowie zgłaszający się do odpowiedzi; 2) chłopiec leżący na podłodze, obok przewrócony pachołek, w tle drużyny biorące udział w wyścigu; 3) dzieci stojące na scenie; 4) dziewczynka siedząca w ławce, trzymająca w ręku starszy model telefonu, w tle inne dzieci mające nowsze modele telefonów i tablety. Łącznie przeprowadziłam – za zgodą opiekunów prawnych oraz nauczycieli, jednak bez ich obecności – 23 wywiady fokusowe. Grupy badawcze liczyły 4-5 osób.

Wybór próby badawczej miał charakter celowy i znajduje uzasadnienie w literaturze przedmiotu (Klus-Stańska, 2004; Brzezińska i in., 2012; Czub, Brzezińska, 2013). W doborze uczestników, poza równie istotnymi kryteriami społeczno-demograficznymi, kluczowa jest tak zwana wspólnota doświadczeń (Lisek-Michalska, 2013). Uczestnikami badania byli uczniowie klas pierwszych, łącznie 114 dzieci ze szkół podstawowych z Trójmiasta oraz okolic.

Analizę wyników przeprowadzono, bazując na założeniach fenomenograficznych (Marton, 1981). Kluczowym elementem tej metody jest tworzenie przez badacza mapy, ukazującej różne sposoby doświadczania zjawisk przez badane osoby. Uzyskany podczas wywiadów materiał poddano nagraniu, a następnie dokonano jego transkrypcji. Prezentowane fragmenty wywiadów zostały wyłonione na podstawie: a) kondensacji – poszukiwania wypowiedzi odwołujących się do sposobów radzenia sobie ze wstydem; b) strukturyzacji – segregowania tematycznego (działania podejmowane po pojawieniu się poczu-

[4] Podczas planowania oraz w trakcie badań kierowałam się Kodeksem dobrych praktyk w badaniach z dziećmi (2016).

cia wstydu, reakcje opisujące konieczność rozładowania napięcia w działaniu skierowane na partnera interakcji lub na siebie) oraz c) redukcji – umożliwienia podziału na fragmenty pojedynczej wypowiedzi, na znaczeniowo różnorodne grupy, tworzone pod względem kontekstu i kryterium, które nim rządzi. Wyłonienie kategorii opisu, rozumianej jako jednorodny pod względem nadawanego znaczenia obraz fenomenu, ukazuje te zjawiska, które wyrażają istotne dla dzieci doświadczenia, a także jego rozumienie oraz postrzeganie.

Wyniki badań

Analiza wypowiedzi uczniów ujawniła kategorie opisu uczniowskich strategii radzenia sobie z doświadczeniem wstydu w sytuacjach szkolnych, odwołując się do przeżywania złości i gniewu w różnorodnych działaniach, takich jak: A) zachowania agresywne skierowane na innych; B) agresję skierowaną na przedmioty oraz C) agresję skierowaną na siebie. Oto szczegółowy charakter ich opisu.

A) – Agresja skierowana na innych

Pierwsza kategoria opisu ujawnia sposób radzenia sobie z emocją wstydu poprzez fizyczne i słowne atakowanie innych – agresywne zachowanie. W opisach uczniów pojawia się silne uczucie złości, powiązane z poczuciem utraty kontroli nad sytuacją, które prowadzi do natychmiastowego zaatakowania poprzez obrażenie lub uderzenie:

- *W: A jak on był na mnie taki zły, to, to tak zrobił (groźna mina i warczenie), albo pokazał mi język i brzydko nazwał…*
- *N: O, to moja koleżanka w przedszkolu tak samo* (W5);
- *A: Ten ktoś jak się wstydzi, to jest zły i nie panuje nad sobą.*
- P: A jak jest zły, to co robi?
- *A: Może być zły i może bić inne dzieci, i może tak pięściami w ławkę walić… o tak (uderzanie pięściami w podłogę)* (W16);
- *K2: Boi się czasami, można kogoś uderzyć i można kogoś uderzyć ze wstydu, jak ktoś tak mówi „Powiedz! Powiedz! Powiedz! Powiedz!" i wtedy ktoś bije wtedy, bo jest zły, a to trudne* (odpowiedź na pytanie zadane przez nauczyciela) (W8);
- *P: Ten chłopczyk, on czuje złość, bo jest cały czerwony.*
- P: I co on wtedy zrobi?
- *P: I on wtedy kogoś pobije albo też kogoś przewróci, tak popchnąć kogoś, tak pcha. G: Albo może go kopnąć...* (W17);
- T: *Jesteś zły albo że ktoś na niego mocno krzyczy, albo że ktoś go bije i potem ten drugi też wpada w panikę jaki był niegrzeczny, że go jakiegoś kolesia popchnął w szkole i potem na dół* (W18);

Złość skierowana na innych bywa również brutalna i ma na celu wyrównanie rachunków:

- *K: No tak wtedy przyszedł i uderzył, uderzył tak mocno, że krew mu leciała* (W2);
- *M: Ja też biję i wtedy możemy też oddać, jak ktoś nas bije albo przezywa.*
- P: Dlaczego?
- *J: No bo, jak ktoś nas przezywa i nam dokucza, to się denerwuję. Na przykład, jak przezywają, bo Michaś ma takie uczulenie, to na Michasia mówią, że jest trędowaty.*
- P: I co wtedy Michaś robisz?
- *M: Wtedy czasami biję* (W10);
- *F: Jak ktoś go walnie i inni się śmieją, to wtedy trzeba oddać i jeszcze raz oddać, a potem oddać, oddać* (W15);
- *M: On tak potrafi bić czasem, to nawet tak mocno albo kogoś opluje* (W22);

Uczniowie w poniższych wypowiedziach wskazują na potrzebę samodzielnego „wymierzenia sprawiedliwości", gdzie chęć odwetu miesza się ze świadomością niewłaściwego zachowania oraz możliwymi konsekwencjami wynikającymi z ogólnospołecznych zasad:

- *Ł: I wtedy chciałam go walnąć.*
- P: A walnąłeś?
- *Ł: Tak, ale tak trochę* (ścisza głos) (W1);
- *N: Jesteśmy wtedy tacy źli z całego serca i chcemy mu oddać tak, ale tak mocno, i chcemy, żeby go tak trochę zabolało, ale żeby nie płakał.*
- P: Aha…
- *N: Tak żeby on to poczuł, poczuł* (W10);
- *W: Jak mnie ktoś trochę denerwuję to, ja tak, tak trochę popchnę go lekko* (W19);

Wyrównanie rachunków nie zawsze staje się możliwe; bywa, że „oddanie" wiąże się z konsekwencjami emocjonalnymi *„i ja wtedy też się tak popłakałem"* oraz koniecznością przeproszenia. W odczuciu ucznia przeprosiny, które są wymuszone przez nauczyciela nie rozwiązują konfliktu, a pogłębiają poczucie niesprawiedliwości *„oni mi to zrobili"*:

- *N: Chciałem ich bić, oddać im i kopnąłem Michała i on się popłakał, i Kuba poszedł do pani i ja wtedy też się tak popłakałem. I pani kazała mi przeprosić, i przeprosiłem, a oni mi to zrobili, a potem pani powiedziała, że mamy się bawić* (W13);

Uczniowie wskazują również na pułapkę błędnego koła, w którym podejmowane przez zawstydzonych uczniów działania prowadzą do sytuacji słownego bądź fizycznego ataku wobec osoby inicjującej w nich owo poczucie, w następstwie wywiązuje się bójka albo „przepychanka" słowna. W poniższych opisach doświadczające wstydu dziecko nie hamuje złości i gniewu, jawnie go wyraża wobec ucznia, który w nim tę emocję wywołał. To z kolei wzbudza poczucie złości i gniewu oraz wzmaga chęć „oddania" u drugiego dziecka, przez co uczniowie zapętlają się w przeżywaniu złości i chęci zemsty.

- *K: A ja tak na przykład się denerwuję, jak się dowiaduję, że ktoś kogoś przezywa, ja wtedy robię tak, tak, tak, tak, wtedy robię taką minę.*
- P: I co się wtedy dzieje?
- *K: Na przykład może kogoś uderzyć i później ten ktoś, ta osoba uderzona, też kogoś uderzy, na przykład może mu oddać i teraz jest tak: zrobił tak, że specjalnie siebie popchnął, i tak, i on wtedy zwalił to na mnie ha ha i powiedział, że to przeze mnie się wywaliła, a on sam tak zrobił* (W12)*;*
- *F: Dziecko się przewróciło. Spadło z krzesła. Wszystkie pozostałe dzieci się śmieją i klaszczą: „hahaha hahaha Brawo!". A on mówi: „Zaraz ciebie przewrócę", nie ja ciebie, „ja ciebie dziadziusiu" i Filip pluje na inne dzieci. Wstyd! I mówi jeszcze „Majtki ci zdejmę"* (rozmowa dwójki dzieci: to które się przewróciło oraz to które się śmiało) (W15);

W uczniowskich działaniach ujawnia się reguła postępowania „oko za oko, ząb za ząb", będąca swoistym odwetem za wyrządzone cierpienie (fizyczne lub psychiczne). Przyczyną takiego zachowania jest odczuwana przez dziecko negatywna ocena: krytyka, wyśmianie, obrażanie bądź ujawnienie porażki, która uruchamia pomiędzy osobami wchodzącymi w interakcje reakcję łańcuchową gniewu i wstydu. Ponadto, z powyższych opisów wyłania się dezintegracyjny wpływ poczucia wstydu na relacje rówieśnicze, gdyż owe zachowania przybierają postać błędnego koła.

B) – Agresja skierowana na przedmioty

Na kolejną kategorię składają się opisy wskazujące, że jednym ze sposobów poradzenia sobie z poczuciem wstydu jest eksplozja dziecięcych emocji w postaci niekontrolowanych impulsów skierowanych na przedmioty. Poprzez natychmiastową reakcję *acting out*, dziecko rozładowuje napięcie, które zostało wzbudzone przez doświadczanie wstydu. Rzucanie, rozwalanie, kopanie ma na celu okazanie jawnej złości, niezadowolenia oraz chęci zastraszenia osoby, która wyzwoliła poczucie wstydu:

- *F: On zrobi o tak: „O nie, nie udało mi się", tak wrrrr, tupnie nogą i zaplecie ręce (*w pięść i „strzeli palcami" naciskając na pięść drugą ręką).

- P: Aha
- *W: A jeszcze można okazać, bo na przykład tak, że zacznie kopać tablice i krzesła i na przykład przewrócić stół* (W2);
- *K: Był zły.*
- P: Dlaczego?
- *K: Że się nie udało.*
- P: I co wtedy zrobił?
- *K: Rozwalił te klocki (*W20);
- *D: A jak Piotrkowi coś nie wyjdzie, to zawsze wszystko rozwala…, a raz to chyba panią uderzył takim blokiem* (W22);
- *K: No wie pani, jak się Piotrek wkurzy, że mu coś nie wyszło, że wyjechał a pani mu mówi, że ma nie wyjeżdżać za linie i ładnie pisać, to on wtedy rzuca zeszytem i piórnikiem.*
- *D: A raz było tak, że Piotrek porozwalał krzesła w sali. Ale to było na socjo* (zajęcia socjoterapeutyczne) (W22);
- *K: Albo jak Tymek wszystko wywalił z plecaka Kuby, bo on mu powiedział, że źle to zrobił. Wtedy dziewczyny, a to była Ania i Ula, też się śmiały* (W23)*;*
- *L: Tak, Tymek kiedyś na stołówce to specjalnie zupę wylał Adama, bo Adam zbił go na WF-ie (gra w zbijaka), a potem mówił, że to niechcący, ale wszyscy widzieli, że to było specjalnie. Nawet panie mu nie uwierzyły* (W23);

Kategoria ta ujawniła stosowanie przez dzieci ekspresji charakterystycznej dla emocji złości i gniewu. Takie zachowanie pozwala uczniom odzyskać równowagę, zakłóconą przez własne poczucie wstydu. Wyłonione opisy wskazują, że bolesne doświadczenie wstydu może stanowić przyczynę agresji, natomiast agresja może stać się „antidotum" na wstyd (Czub, 2005, ss. 388-398) – w tym znaczeniu uczniowie dają upust silnemu pobudzeniu emocjonalnemu poprzez uderzanie, kopanie, rozwalanie.

Dwie powyższe kategorie opisu wskazują, że impulsywna reakcja gniewu i złości, a nawet furii, kierowana jest na zewnątrz. W przeżyciach dzieci są to działania obronne, podejmowane w celu rozładowania napięcia poprzez agresywne zachowania, zarówno względem innych osób, jak i przedmiotów, dające pozorne poczucie sprawstwa. Ten rodzaj strategii jawi się również jako „desperacki akt samoobrony" i wówczas złość oraz wrogość kierowane są na inne osoby lub przedmioty. Ponadto, zebrane wypowiedzi uczniów wskazują, że jest to dla nich najbardziej dostępna strategia, aby poradzić sobie z wewnętrznymi przeżyciami w danej sytuacji. Idąc za myślą Tangneya (2002), można wnioskować, iż ma to na celu odwrócenie sytuacji i przeniesienie odpowiedzialności na kogoś lub coś innego, pozwalając tym samym dziecku na poprawę własnego samopoczucia, poprzez pozorne odzyskanie kontroli i poczucia wyższości (Tangney, 2002, s. 10).

C) – Agresja skierowana na siebie

Kategoria ta ukazuje wątek autoagresji jako metody pozwalającej uporać się z trudnym do zniesienia uczuciem wstydu, poprzez zadawanie sobie bólu fizycznego. Została utworzona z opisu dziecięcych aktywności, koncentrujących się wokół złości kierowanej na siebie z powodu wstydu, a przybierającej postać bicia się, drapania, szczypania, czy obgryzania paznokci do krwi. Oto wypowiedzi budujące tę kategorię:

- *K: Ja wiem on tak trzyma tutaj palec i on go tak gryzie, bo on się tak boi, jak się człowiek boi, to on tak wtedy obgryza paznokcie, a mama mówi, że nie można;*
- P: A czego się boi?
- *K: Bo inne dzieci się śmieją, bo nie powiedziała wierszyka i jej wstyd teraz (W3);*
- *A: to on może się bić i tak wstrzymuje powietrze i on może bić siebie, szczypać i zatrzymuje powietrze.*
- P: Aha, on siebie bije?
- *A: Tak po głowie, ja tak sam tak siebie drapie albo zatrzymuje powietrze*
- P: A dlaczego?
- *A: Bo źle zrobił, nie nauczył się, a trzeba było (W5);*
- *A: On będzie zły na siebie i będzie się tak bił po głowie* (sytuacja tablica5) (W7)*;*
- *N: Jeszcze może być tak, że on puka się głową w ścianę… naprawdę raz prawie bym tak rozwalił ścianę… ja tak uderzyłem, że wam mówię, że ja mogę rozwalić ścianę, uderzyłem słabo, ale tak mocno było na ścianie, no i jeszcze wtedy może być gorączka;*
- P: A co się stało, że uderzałeś w ścianę?
- *N: Nie wiem, tak było, tak zrobiłem i pani przyszła i powiedziała, że* (W19);
- *J: Jak nie wychodzi to czasami się tak bije o tu (uda)* (W20);
- *H: A Daria obgryza pazury tak, że jej krew leci.*
- *M: Eee, ona to już nie ma paznokci.*
- *H: Ha ha, bo je zjadła* (W21);

Bicie się zeszytami po głowie, uderzanie głową w ścianę, czy obgryzanie paznokci do krwi są najbliższą dziecku metodą, która pozwala zmniejszyć odczuwane emocje. Ujawniona w uczniowskich narracjach tendencja kierowania złości na siebie wskazuje, że dziecko nie radzi sobie z napięciem emocjonalnym, a akty autoagresji są dla niego jedyną i dostępną drogą, pozwalającą uwolnić się od trudnych, niechcianych emocji oraz rozładować skumulowane napięcie. Ponadto, zachowania mające na celu samookaleczenia wskazują, że zabarwiony negatywną oceną obraz siebie, w obliczu doświadczania poczucia wstydu – emocji samoświadomościowej, ma autodestrukcyjny wpływ na dziecko.

[5] Sytuacja dotycząca odpowiedzi przy tablicy – uczeń miał do rozwiązania zadanie matematyczne. Wypowiedź ucznia jest oparta na obrazie prezentowanym podczas wywiadu.

Na podstawie przeprowadzonej analizy ujawniły się dwie strategie reakcji uczniów – pierwsza opisuje złość i gniew skierowane na zewnątrz (A) na partnera interakcji oraz (B) na przedmioty, kolejna (C) wskazuje na działania mające na celu „uderzenie" w siebie. Dotychczasowa analiza wypowiedzi uczniów sprowadza sposób doświadczania poczucia wstydu do działań o charakterze dezadaptacyjnym, gdyż opiera się na strategii jawnego prezentowania zachowań agresywnych. U podłoża opisywanych strategii znajduje się połączenie wstydu ze złością i gniewem, a podejmowane przez uczniów działania obronne mają za zadanie odsunięcie od dziecka nieprzyjemnego i trudnego do zniesienia stanu napięcia emocjonalnego. Jak wskazują zebrane wypowiedzi uczniów, siła owych doświadczeń jest tak duża, że tracą oni panowanie nad sobą, a owe reakcje unaoczniają ich wrażliwość na doświadczenie własnego wstydu. Dlatego, w przeżyciu badanych jawna ekspresja złości i gniewu umożliwia pozorne odzyskanie kontroli nad sytuacją. Jest to widoczne w wypowiedziach dotyczących chęci „wyrównania rachunków", rozumianej jako zadanie bólu temu, kto sprawił, że dziecko doświadczyło wstydu. W opisach badanych ujawnia się także połączenie wstydu z gniewem i lękiem, przybierające postać niekończącej się wymiany, mającej na celu pokazanie siły i dominacji („*zaraz ciebie przewrócę*", „*nie, ja ciebie*", „*ja ciebie dziadziusiu*").

W wypowiedziach dzieci można odnaleźć jeszcze jedną ważną funkcję – uczniowie stosujący ową strategię przeżywają innych jako zagrażających i niewspierających, zatem jedyną drogą, aby odsunąć od siebie poczucie bycia słabym i „małym", jest utrzymanie obrazu siebie jako silnego i groźnego.

Ponadto, zgromadzone wypowiedzi uczniów wskazują na zachowania, w których dziecko kieruje złość i frustrację na przedmioty. Stosowanie takiej strategii działania umożliwia „wyrzucenie" z siebie napięcia i uwolnienie się od tego, z czym uczeń nie może sobie poradzić w inny sposób. Poprzez kopanie, rzucanie, niszczenie dziecko daje wyraz nie tylko swojego niezadowolenia z przebiegu sytuacji, ale również siły i dominacji przez wywołanie lęku w osobie, która wyzwoliła poczucie wstydu.

Istotnym polem wynikowym strategii nastawionych na ekspresję złości są wypowiedzi badanych, odnoszące się do zachowań autoagresywnych – atakujących Ja dziecka. Polegają one na zadawaniu sobie bólu poprzez uderzanie, szczypanie, czy obgryzanie paznokci „do krwi". Kluczowym elementem pozwalającym rozumieć autoagresywne zachowania jest zwrócenie uwagi na fakt, iż dzieci wybierające tę strategię starają się tłumić emocje wstydu i złości. Złość z powodu poczucia wstydu skierowana jest do wewnątrz, a zatem odnosi się do rozczarowania sobą, wzbudzając w dziecku samoświadomość niespełnienia oczekiwań własnych i cudzych. Owo przeżycie staje się dla ucznia „nie do zniesienia" i prowadzi do samoukarania. Skierowanie złości na siebie unaocznia, że wstyd w przeżyciu dzieci jawi się jako emocja niezwykle bolesna – zarówno psychicznie, jak i fizycznie.

Wnioski

Prezentowane przez uczniów strategie wiążą się z doświadczeniem napięcia, które w przeżyciu dzieci jest trudne do wytrzymania i skłania je do podjęcia natychmiastowych działań, pozwalających nie tylko uwolnić się od niego, ale również umożliwia pozorne odzyskanie kontroli. Przyglądając się dziecięcym narracjom, można wskazać, że prezentowanie jawnej złości, skierowanej na innych lub na przedmioty, wpływa na kształtowanie się relacji wewnątrz klasy. Można zatem przypuszczać, iż w przypadku stosowania owej strategii zostaje naruszone poczucie bezpieczeństwa wszystkich osób będących świadkami zachowań agresywnych. Jak wskazują badania, ekspozycja na agresywne interakcje, szczególnie w środowisku szkolnym, może prowadzić do rozwoju lęku, obniżonego poczucia własnej wartości i problemów z koncentracją (Craig i in., 2000; Tangney, 2004). Należy także odnieść się do spostrzeżeń poczynionych przez Bandura (1973), które wskazują, że obserwowanie agresywnych wzorców zachowania sprzyja również internalizacji negatywnych modeli relacji interpersonalnych (Bandur, 1973). Częste posługiwanie się ową strategią prowadzi do niższych kompetencji społecznych i trudności w nawiązywaniu bezpiecznych relacji rówieśniczych (Crick, Dodge, 2000), a uczniowie ją stosujący mogą być postrzegani przez nauczycieli jako problemowi, jak też izolowani przez rówieśników (Kupersmidt, Coie, 1990). W dłuższej perspektywie taka strategia może prowadzić do zaburzeń zachowania, a nawet problemów z przystosowaniem społecznym w okresie adolescencji (Moffitt, 1993). Z perspektywy rozwoju emocjonalnego dziecka, reakcje obronne oparte na agresji utrudniają rozwój empatii, mentalizacji i umiejętności regulacji emocji (Eisenberg i in., 2005). Osobom o skłonnościach do reagowania wstydem trudniej przyjmować perspektywę drugiego człowieka, gdyż ich postrzeganie ukierunkowane jest na zranione Ja. Jak wynika z zebranego materiału, uczniowie prezentują otwartą złość, a także strategię bazującą na autoagresji, która unaocznia, jak bardzo są oni rozczarowani sobą i jak silna istnieje potrzeba zadania sobie bólu, aby móc przetrwać owe doświadczenie. W tym sensie wstyd staje się osobistym i skierowanym na siebie przeżyciem, które ma na celu samoukaranie się za niespełnienie oczekiwań swoich, a także znaczących innych (rodziców, nauczycieli). Warto również podkreślić, iż kierowanie na siebie wrogości i agresji może w przyszłości prowadzić do wzrostu prawdopodobieństwa wystąpienia depresji, stanów lękowych, samookaleczeń, a nawet prób samobójczych. Dlatego, podejmowane przez uczniów autoagresywne zachowania mają silnie dezadaptacyjny charakter, a brak adekwatnej reakcji ze strony dorosłych może skutkować nawykowymi aktami samookaleczeń oraz w miarę upływu czasu przybierać bardziej kompulsywny charakter (Radziwiłowicz, 2020). Ważne zatem jest, aby środowisko edukacyjne było świadome emocjonalnych i spo-

łecznych kosztów doświadczania wstydu oraz kształtowało i wspierało adaptacyjne strategie radzenia sobie z ową emocją, na przykład poprzez rozwiązywanie konfliktów oparte na komunikacji i współpracy, a nie na przemocy i dominacji.

Zaprezentowane w niniejszej pracy badania ukazują wstyd jako emocję wpływającą na funkcjonowanie dziecka, jego poczucie własnej wartości, jak również przekładającą się na relacje wewnątrzklasowe oraz szkolne. Budowanie bezpiecznych relacji ma fundamentalne znaczenie, zwłaszcza na początku drogi edukacyjnej, gdyż start szkolny wiąże się z koniecznością przyjęcia nowej roli społecznej, zdobywaniem nowych umiejętności i kompetencji.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (2012). *Psychologia społeczna. Nowe wydanie rozszerzone i zaktualizowane*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Banks, M. (2009). *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Brzezińska, A.I., Matejczyk, J., Nowotnik, A. (2012). *Wspieranie rozwoju dziecka a jego gotowość do nauki w szkole*. Edukacja, 1

Baumeister, R.F., Smart, L., Boden, J.M. (1996). *Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem*. Psychological Review, 103(1), 5-33

Crick, N.R., Dodge, K.A. (1994). *A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment*. Psychological Bulletin, 115(1), 74-101

Craig, W.M., Peters, R.D., Konarski, R. (2000). *Bullying and victimization among Canadian school children: Associations with behavioral problems and academic achievement*. Journal of School Psychology, 38(2), 177-195

Czub, T. (2005). *Wstyd i strategie obrony przed wstydem*. W: P. Orlik (red.), *Magma uczuć*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM

Czub, T., Brzezińska, A.I. (2013). *Regulacyjna wartość emocji wstydu w procesie kształtowania się tożsamości*. Psychologia Rozwojowa, 18(1)

Czykwin, E. (2013). *Wstyd*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Ekel, J., Jaroszyński, J., Ostaszewska, J. (1965). *Mały słownik psychologiczny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe

Eisenberg, N., Spinrad, T.L., Morris, A.S. (2005). *Regulation, resiliency, and quality of social functioning*. Self and Identity, 4(2), 101-119, https://doi.org/10.1080/13576500444000330

Frąckowiak, M., Olechnicki, K. (2011*). Badania wizualne w działaniu. Antologia tekstów*. Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana

Groenwald, M. (2015). *O wstydzie w sytuacjach oceniania szkolnego i konsekwencjach doświadczania go przez uczniów*. Colloquium, 1

Hoffman, M.L. (2006). *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

Hoffman, R., Maier, N.R.F. (1961). *Quality and acceptance of problem solutions by members of homogeneous and heterogeneous groups*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 62(2), 401-407

Izard, C.E. (1992). *Human emotions*. New York: Plenum Press

Jurgiel, A. (2009a). *Doświadczanie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*. Problemy Wczesnej Edukacji, 2(10)

Jurgiel, A. (2009b). *O możliwościach poznawczych fenomenografii*. Pedagogika Kultury, 5

Klus-Stańska, D. (2004). *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak

Komendant-Brodowska, A. (2014). *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych

Krueger, R.A., Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research.* Thousand Oaks, CA: Sage

Kozłowski, W. (2000). *System dydaktyczny i wychowawczy jako źródło zagrożeń psychicznego zdrowia dzieci i młodzieży*. W: C. Czabała (red.), *Zdrowie psychiczne. Zagrożenia i promocja*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii

Kozłowski, P. (2024). *Zachowania autoagresywne i presuicydalne młodzieży – tło teoretyczne i profilaktyka*. W: M. Pinkowicka, W. Piestrzyński (red.), *Zachowania suicydalne w kontekście bezpieczeństwa dzieci i młodzieży* (ss. 29-42). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa

Kupersmidt, J.B., Coie, J.D. (1990). *Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence*. Child Development, 61(5), 1350-1362, https://doi.org/10.2307/1130753

Lewandowska, K. (2019). *Przemoc i agresja uczniów jako zagrożenie bezpieczeństwa w środowisku szkolnym*. Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Securitate, 9(2), 120-135

Lewis, H. (1971). *Shame and guilt in neurosis*. New York: International Universities Press

Lewis, M. (1992). *Shame: The exposed self*. New York: Free Press

Lewis, M. (2005). *Psychologia emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

Lisek-Michalska, J. (2013). *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Makowska, S. (2024). *O uczniowskich strategiach zapobiegania poczuciu wstydu*. Problemy Wczesnej Edukacji, 59(2), 116-129

Marton, F. (1981). *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*. Instructional Science, 10(2), 177-200

Marton, F., Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Moffitt, T. E. (1993). *The neuropsychology of conduct disorder*. Dev Psychopathol, 5(1-2), 135-151

Nathanson, D.L. (1992). *Shame and pride: Affect, self and the birth of the self*. W.W. Norton & Company

Radziwiłowicz, W. (2020). *Autoagresja – samobójstwa i samookaleczenia*. W: I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A.R. Borkowska (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (ss. 557-568). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Rosenberg, M.B. (2003). *Porozumienie bez przemocy. O języku serc*. Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza

Scheff, T.J. (2001). *Shame and community: Social components in depression*. Psychiatry, 64(3), 212-224

Scheff, T.J., Retzinger, S. (2001). *Emotions and violence: Shame and rage in destructive conflicts*. Journal of Personality and Social Psychology, 52(6), 1061-1086

Skorny, Z. (1985). *Dziecko agresywne – objawy, przyczyny, przeciwdziałania*. W: W. Pomykadło (red.), *Vademecum dla rodziców*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne

Strelau, J., Jurkowski, A., Putkiewicz, Z. (1975). *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe

Tangney, J.P., Dearing, R.L. (2004). *Shame and guilt*. New York: The Guilford Press

Tomkins, S.S., McCarter, R. (1964). *What and where are the primary affects? Some evidence for a theory*. Perceptual and Motor Skills, 18, 119-158

Williams, R. (2003). *Technology and cultural form*. W: A. Szymańska, M. Lisowska-Magdziarz A. Hess (red.), *Metody badań medioznawczych i ich zastosowanie* (ss. 120-135). Kraków: Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego

Źródła internetowe

Maciejewska-Mroczek, E., Radkowska-Walkowicz, M., Reimann, M., Witeska-Młynarczyk, A., Boni, Z., Krawczak, A. (2015). *Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi prowadzonych z perspektywy nauk społecznych (w tym interdyscyplinarnych childhood studies, etnografii, antropologii kulturowej, socjologii*) http://childhoods.uw.edu.pl/wpcontent/uploads/sites/22/2016/04/kodeks_dobrych_praktyk_IZBnD.pdf

Barbara Sokołowska
ORCID 0000-0002-9711-122X

Adam Szepeluk
ORCID:0000-0003-0406-3423

Akademia Bialska im. Jana Pawła II
w Białej Podlaskiej

SAMOTNOŚĆ I OSAMOTNIENIE U OSÓB W STARSZYM WIEKU W ASPEKCIE WYBRANYCH UWARUNKOWAŃ – IMPLIKACJE DLA PRAKTYKI PRZECIWDZIAŁANIA

Abstract. Sokołowska Barbara, Szepeluk Adam, *Samotność i osamotnienie u osób w starszym wieku w aspekcie wybranych uwarunkowań – implikacje dla praktyki przeciwdziałania* [Loneliness and Isolation Among Older People in the Context of Selected Conditions – Implications for Countermeasures] Studia Edukacyjne no. 78, 2025, Poznań 2025, pp. 113-127. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 20.11.2025. Accepted: 30.11.2025. DOI: 10.14746/se.2025.78.8

Nowadays, we are witnessing a demographic phenomenon of continuous ageing of societies, which to varying degrees affects Poland, Europe and other countries around the world. Ageing causes both degradation or limitation of physical fitness and a reduced performance of certain activities; it can be associated with emotional and social losses. Therefore, research was undertaken to identify the causes of loneliness among seniors and their sense of isolation. A survey using a proprietary research tool was conducted among 132 seniors aged 60 to 88, living in Lubelskie Voivodeship. The main research question was *To what extent do seniors feel lonely and isolated in the context of certain conditions?* The study identified factors that influence the severity of loneliness among the surveyed seniors to varying degrees, and revealed their negative feelings and ways of coping with loneliness. Some of the research outcomes can be successfully used in practice, both in preventive measures and in everyday human functioning.

Key words: senior citizen, loneliness, feeling of isolation, old age, prevention.

Wprowadzenie

Współcześnie zwraca się uwagę na starość i funkcjonowanie człowieka na tym etapie życia, a badanie tego okresu jest bardzo ważne zarówno z powodów społecznych, medycznych, jak i ekonomicznych. Obecnie ludzie żyją

Studia Edukacyjne 78, 2025: 113-127. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

coraz dłużej, ale nie zawsze zdrowiej. Dlatego, badania pomogą nie tylko rozpoznać, ale i zrozumieć, jak ludzie przeżywają starość oraz jak zmienia się ich poczucie tożsamości, relacje społeczne, czy dobrostan psychiczny. Z drugiej strony, badania prowadzone nad procesem starzenia się ułatwią zrozumienie zachowania zdrowia, sprawności i samodzielności w późniejszych latach życia po to, aby opracować skuteczniejsze metody wsparcia, profilaktyki i rehabilitacji osób starszych. Efekty badań z okresu życia człowieka na etapie starości będą pomocne w tworzeniu polityki społecznej, edukacyjnej społeczeństwa, integracji międzypokoleniowej i walki z ageizmem. Obecnie w Polsce, jak też w innych krajach europejskich opieka nad seniorami jest zapewniana przede wszystkim przez rodzinę i krewnych, dlatego konieczne są rozwiązania nie tylko na poziomie polityki centralnej i lokalnej, ale przede wszystkim na poziomie mikro, to jest dotyczącym małych grup, rodziny i pojedynczych osób zaangażowanych w opiekę nad seniorem (Górecki, 2019). Wymienione w skrócie przesłanki stanowiły motywację do opracowania koncepcji badań w celu poznania samotności i poczucia osamotnienia u osób starszych oraz czynników, które są faktorami wpływającymi na doświadczanie tego stanu. Wyniki z przeprowadzonych badań przedstawiono w niniejszym artykule.

Demograficzne starzenie się

Według Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) starość dzieli się na trzy podetapy, to jest wiek: podeszły (65-75 lat), starczy (75-90 lat) oraz sędziwy (powyżej 90. roku życia) (Cieplińska, 2022). Zdaniem badaczy, próg starości stanowi 65. rok życia, ale ten okres życia człowieka różni się w poszczególnych grupach zawodowych, jako że często osoby po osiągnięciu wieku emerytalnego nie rezygnują z kontynuowania dotychczasowego życia zawodowego, przejawiając dobre samopoczucie psychosomatyczne i wydajność zawodową w pracy (Górecki, 2019). Jak wynika z dostępnych danych, do połowy XIX wieku współczynniki umieralności na świecie kształtowały się na poziomie 5-50 zgonów/1000 osób i powodowane były przede wszystkim chorobami zakaźnymi oraz pasożytniczymi, leczenie których było trudne lub niemożliwe, co skutkowało tym, że tylko nieliczne osoby dożywały wieku sędziwego (Gawron i in., 2011). Należy zwrócić uwagę na fakt, że pomimo tego negatywnego zjawiska o swoistym „przetrwaniu" społeczeństwa zadecydował wyższy wskaźnik urodzeń niż umieralności (Gawron i in., 2011). W 2018 roku w Polsce w wieku 65 lat i więcej wiodło życie 4 063 276 kobiet i 2 669 084 mężczyzn – tak zwana feminizacja starości o ogólnoświatowej tendencji, wyłaniająca się z biologicznie dłuższego życia kobiet (Górecki, 2019). Z prognoz wynika, że po 2025 roku w kraju liczba seniorów będzie większa od liczby osób po 18. roku życia (Wrótniak, 2015; Fabiś i in., 2015).

Należy podkreślić, że demograficzne starzenie stanowi proces, który niesie ze sobą zmiany nie tylko w obrębie struktur społecznych, ale także dotyczy innych wymiarów życia społecznego, dlatego starzejące się społeczeństwa stają się współcześnie szczególnym wyzwaniem dla większości krajów na świecie (Gawron i in., 2021; Wrótniak, 2015; Yu i in., 2023). Obecnie w krajach o wysokich i średnich dochodach obserwuje się zjawisko tak zwanego demograficznego, nieustannego starzenia się społeczeństw, dla którego typowe jest stałe zmniejszanie się odsetka urodzeń wraz z niskim wskaźnikiem umieralności (Wrótniak, 2015). Badacze starzenia się dostrzegają dość istotny problem dotyczący samotności i izolacji społecznej seniorów. W Polsce aż 50% osób w wieku powyżej 60 lat jest zagrożonych izolacją społeczną, a 1/3 z nich prawdopodobnie doświadczy jakiegoś rodzaju samotności w trakcie swojego dalszego życia (Kotwal i in., 2021). Zauważa się, że osoby starsze są szczególnie narażone na samotność i osamotnienie z uwagi na zmianę pełnionych ról społecznych (Nowicki i in., 2018; Różański, 2020).

Z opisu definicji samotności wyłania się powszechnie nacechowany negatywnie termin, który kojarzy się zwykle ze szkodliwymi skutkami, to znaczy poczuciem smutku, straty, odrzucenia i dlatego tak ważne jest zwrócenie uwagi na potrzebę podjęcia skutecznych interwencji, ukierunkowanych na zniwelowanie wymienionego problemu (Tomaszek, 2020). Dostrzega się również, że tak zwana zła samotność/negatywna jest zjawiskiem destrukcyjnym, ponieważ jednostka może doświadczać w jej przebiegu bólu, cierpienia i tęsknoty (Różański, 2020). Ponadto, ten rodzaj samotności rzadko stanowi kwestię wyboru i „budzi" w człowieku lęk, frustrację oraz zakłóca prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie (Tomaszek, 2020; Różański, 2020).

Należy zauważyć, że nie zawsze samotność cechuje się niekorzystnie i w literaturze przedmiotu wskazuje się na tak zwaną samotność dobrą, która jest nie tylko świadomym wyborem danej osoby, ale może być też dla niej szansą na rozwój osobisty i zawodowy oraz „pomóc" w kreowaniu osobowości i doświadczaniu radości życia (Różański, 2020).

Samotność w literaturze jest pojęciem obiektywnym, zaś osamotnienie subiektywnym, gdyż stanowi przede wszystkim wynik braku kontaktów/więzi z innymi osobami i/lub zależy od cech osobowościowych danej jednostki (Tomaszek, 2020; Nowicki i in., 2018; Dubas, 2000). Należy zwrócić uwagę na dane, które ukazują, że problem samotności i osamotnienia w Polsce jest poważny, gdyż poczucia osamotnienia doświadcza aż 60% seniorów powyżej 75. roku życia i częściej problem ten występuje u kobiet z wykształceniem podstawowym, mieszkańców wsi, rencistów oraz osób ubogich (Gałuszka, Probierz, 2021). Zdaniem badaczy, rzadziej poczucia osamotnienia doświadczają mężczyźni z wykształceniem zawodowym i/lub wyższym, czynni zawodowo oraz mieszkańcy miast powyżej 500 tysięcy mieszkańców (Tomaszek, 2020). Niektórzy badacze uważają, że w okresie starości następuje swoiste kumulowanie się

różnych trudnych sytuacji życiowych, które mogą mieć związek z problemami zdrowotnymi, mieszkaniowymi, adaptacyjnymi, rodzinnymi, emocjonalnymi, a nawet z uzależnieniami (Leszczyńska-Rejchert, 2016; Różański, 2020). Do kluczowych zdarzeń krytycznych, typowych w okresie starości, można zaliczyć przejście na emeryturę, opuszczenie domu rodzinnego przez ostatnie dziecko, wdowieństwo, pogarszanie się stanu zdrowia i kondycji fizycznej, utratę prestiżu społecznego, samotność i/lub osamotnienie oraz zmianę miejsca zamieszkania (Fabiś i in., 2015; Różański, 2020).

W literaturze przedmiotu osamotnienie opisuje się jako subiektywne odczucie, zazwyczaj przykre i związane zwykle z utratą bliskiej osoby/rzeczy lub z nieszczęśliwą sytuacją, zawsze uzależnione od stopnia indywidualnych oczekiwań jednostki (Czekanowski, 2017). Natomiast samotność opisuje się w wymiarze obiektywnym i oznacza fizyczny stan jednostki, wskazujący na samotne funkcjonowanie ze względu na brak bezpośrednich kontaktów z innymi osobami (Czekanowski, 2017). Jak donosi specjalistyczna literatura, na przyczyny samotności często wskazuje się czynniki związane z wykluczeniem społecznym, jako że najczęściej poczucie samotności, ale i niesprawiedliwości dotyczy osób po śmierci współmałżonka (Kosowski, Mróz, 2020). Zwraca się też uwagę, że śmierć bliskiej osoby i związane z tym uczucie pustki może prowadzić niekiedy nawet do izolacji od innych (Tomaszek, 2020). Przyczyną samotności opisaną w literaturze jest też: miejsce zamieszkania (z dala od rodziny), osobowość osoby starszej, brak hobby, a także, niestety, brak wystarczających środków finansowych (Tomaszek, 2020). Problem samotności w piśmiennictwie jest różnicowany także ze względu na płeć, gdyż zupełnie inaczej przedstawia się on u kobiet, które po stracie małżonka zdecydowanie lepiej i łatwiej, niż mężczyźni, przystosowują się do zaistniałej sytuacji, „szukając" sobie zajęć (Różański, 2022). Z kolei mężczyźni w sytuacji śmierci osoby bliskiej wykazują znacznie niższy, niż kobiety, poziom adaptacji do zaistniałej sytuacji i niechętnie podejmują nowe aktywności (Różański, 2022). Zdaniem badaczy, osobami najbardziej narażonymi na samotność są ludzie, którzy nigdy nie byli w związku małżeńskim, dlatego często w okresie późnej starości izolują się społecznie od innych, a nawet zrywają kontakty z bliższą/dalszą rodziną (Różański, 2022). Z uwagi na fakt, że 60% osób po 75. roku życia doświadcza osamotnienia, które bardzo często jest przyczyną depresji, ważną rolę w życiu seniorów odgrywać powinna rodzina/znajomi, jako źródło wsparcia i kontaktów społecznych (Wrótniak, 2015). Samotność najsilniej bywa odczuwana przez osoby nieaktywne, dlatego tak ważna jest potrzeba aktywizacji osób starszych i zapewnienie im optymalnych warunków życia, w tym odpowiedniej opieki medycznej, inicjatywy kulturalnej, czy rekreacji. Niezmiernie ważna aktywność w życiu seniorów może być realizowana na wielu płaszczyznach: domowej/rodzinnej, kulturalnej, za-

wodowej, społecznej, edukacyjnej, religijnej i rekreacyjnej (Chabior, 2017). Sposób na przezwyciężenie samotności stanowi także kontynuowanie przez osoby starsze czynnego życia, stosownie do ich możliwości oraz dostępności w otoczeniu, poprzez wspieranie ich w usamodzielnianiu się, pobudzaniu ich gotowości do podejmowania działań na rzecz siebie, jak też innych osób (Chabior, 2011; Wrótniak, 2015). Również istotne znaczenie może mieć samokształcenie, które nie tylko sprzyja rozwojowi zainteresowań i poszerzaniu horyzontów wiedzy, ale także skutecznie eliminuje osamotnienie (Dubas, 2000). Wśród form aktywności adresowanych do seniorów wymienia się różne aktywności: indywidualną (np. spacer), pasywną (np. oglądanie telewizji) i towarzyską (np. spotkania z rodziną/znajomymi/przyjaciółmi, spotkania w klubie seniora) (Dubas, 2000).

Podsumowując zagadnienie samotności wśród seniorów, należy zwrócić uwagę, że systematycznie zwiększający się odsetek osób w wieku senioralnym i związane z tym zjawisko długowieczności nakłada na każdy kraj obowiązek opracowania nowych strategii „przygotowania do starości" (Gawron i in., 2011; Kotwal i in., 2021; Yu i in., 2023).

Dlatego, mając na uwadze tytuł artykułu, istotne wydaje się podjęcie próby przeprowadzenia badań wśród seniorów, w celu zwrócenia uwagi na ich poczucie samotności i osamotnienia w aspekcie kluczowych czynników. Główny problem badań ujęto w formie pytania: *W jakim stopniu seniorzy odczuwają osamotnienie w aspekcie niektórych uwarunkowań?* W celu przybliżenia głównego problemu, sformułowano cztery problemy szczegółowe.

1. Jakie czynniki warunkują w istotny sposób poczucie osamotnienia w grupie badanych?
2. Jakie czynniki łagodzą poczucie osamotnienia u badanych?
3. Jakie rodzaje uczuć i myśli czują osoby w czasie osamotnienia?
4. W jaki sposób badani radzą sobie z osamotnieniem?

Materiał i metoda badań

Celem badań było określenie natężenia zjawiska osamotnienia u osób starszych zamieszkałych na terenie województwa lubelskiego. Zrealizowano je wśród osób należących do klubów seniora i uczęszczających na zajęcia Uniwersytetu Trzeciego Wieku (UTW) w Akademii Bialskiej im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Badania przeprowadzono metodą ilościową – z wykorzystaniem sondażu diagnostycznego i autorskiego kwestionariusza ankiety, składającego się z 15 pytań – od 5 kwietnia do 30 lipca 2025 roku. Uczestnikom przedstawiono cele badań i zapewniono pełną anonimowość, co zagwarantowało ich jakość oraz rzetelność. Przeprowadzono je osobiście, z za-

chowaniem zasad etycznych. W badaniu zastosowano celowy dobór próby, który umożliwia krytyczne spojrzenie na wskaźniki występujące w populacji, którą chcemy badać i w której są największe szanse na wystąpienie interesujących nas zjawisk czy procesów (Sołoma, 2002). Do analizy wyników wybrano 132 wypełnione kwestionariusze ankiet, w których badani potwierdzili występowanie u siebie poczucia osamotnienia. Na podstawie otrzymanych wyników dokonano analizy za pomocą miar liczbowych i wskaźników procentowych. Zależności statystyczne między zmiennymi policzono za pomocą testu Chi-kwadrat Pearsona, wykorzystywanego do analizy zależności między dwiema zmiennymi kategorycznymi.

Analiza danych

Średnia wieku badanych wynosiła 78,3 lata, przy czym najniższą kategorią było 60 lat, a najwyższą – 88 lat. Wykazano, że najliczniej reprezentowaną grupę badanych stanowiły osoby z wykształceniem zawodowym i średnim – 43,9% i 35,6%, a najmniejszą badani legitymujący się wykształceniem wyższym – 9,8% i podstawowym – 10,7%.

Respondenci swoją sytuację majątkową określili jako „złą" – 38% (niestety, najwięcej badanych), natomiast „bardzo złą" – 30%. Sytuację „bardzo dobrą" wskazało zaledwie 6,8% ogółu badanych, a „dobrą" – 25,2%. Powyższe dane są bardzo niepokojące, ponieważ ponad połowa badanych odczuwa swoją sytuację majątkową, inaczej status materialny, w sposób negatywny, co może wskazywać, że grupa ta nie może zaspokoić swoich potrzeb, które są konieczne do godnego życia.

Analiza danych odnośnie stanu cywilnego badanych wykazała zbliżone do siebie odsetkowo grupy osób, które zadeklarowały swój stan cywilny jako panna/kawaler – 24,2% i mężatka/żonaty – 25,0%. Nieznacznie więcej, czyli 30,0% badanych, posiadało status wdowy/wdowca, a najmniejszy odsetek stanowiły osoby rozwiedzione – 20,8%.

Rozważając subiektywną ocenę stanu zdrowia, największy odsetek badanych uznał swój stan zdrowia w kategorii „zły" – 32,8%, „bardzo zły" – 27%, „bardzo dobry" – niespełna 10%, a „dobry" – 30,2%.

Biorąc pod uwagę wykształcenie badanych, we wszystkich grupach największy odsetek stanowiły osoby, w odczuciu których poczucie osamotnienia było duże lub bardzo duże. W przypadku osób legitymujących się wykształceniem wyższym wyniósł on aż 84,7%. Najmniejszy wpływ na odczuwanie osamotnienia stwierdzono w grupie osób posiadających wykształcenie zawodowe, gdzie prawie co trzecia badana osoba rzadko (21,4%) lub wcale (7,1%) nie doznawała takich stanów. Nie zaobserwowano jednak istotnych statystycznie różnic między kategorią poziomu wykształcenia ba-

danych a odczuwanym przez nich poczuciem osamotnienia. Szczegółowe dane przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1

Poczucie osamotnienia a wykształcenie badanych osób

Stopień odczuwania osamotnienia	Podstawowe (N = 14)		Zawodowe (N = 58)		Średnie (N = 47)		Wyższe (N = 13)		Wartość testu Ch^2	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Bardzo często	5	35,7	15	25,9	16	34,0	6	46,2	3,62	0,9343
Często	5	35,7	26	44,8	17	36,2	5	38,5		
Rzadko	3	21,4	12	20,7	11	23,4	2	15,4		
Wcale	1	7,1	5	8,6	3	6,4	0	0,0		

N = liczba osób, * różnica statystycznie istotna na poziomie $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym etapie analizy statystycznej ustalono, że wraz ze wzrostem sytuacji materialnej (statusu) badanych, zmniejszała się istotnie statystycznie częstotliwość występowania poczucia osamotnienia ($p < 0,05$). Wykazano, że w grupie osób dobrze i bardzo dobrze sytuowanych odsetek występowania poczucia osamotnienia występował często i bardzo często (33,3%), ale był niższy, aniżeli wśród badanych o bardzo złej sytuacji materialnej (79,5%). Dane liczbowe i wskaźniki procentowe w tym zakresie prezentuje tabela 2.

Tabela 2

Poczucie osamotnienia a sytuacja materialna badanych

Stopień odczuwania osamotnienia	Bardzo dobra (N = 9)		Dobra (N = 35)		Zła (N = 49)		Bardzo zła (N = 39)		Wartość testu Ch^2	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Bardzo często	1	11,1	7	20,0	19	38,8	11	28,2	18,06	0,0345*
Często	2	22,2	13	37,1	23	46,9	20	51,3		
Rzadko	5	55,6	11	31,4	5	10,2	6	15,4		
Wcale	1	11,1	4	11,4	2	4,1	2	5,1		

N = liczba osób, * różnica statystycznie istotna na poziomie $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

Zależność statystyczną wykazano także między poczuciem osamotnienia badanych a ich stanem zdrowia ($p < 0,05$), gdyż badani deklarujący zły lub bardzo zły stan zdrowia, często (51,4%) lub bardzo często (40%) czuły się samotne. Zaobserwowano także, że równie często poczucie osamotnienia odczuwali badani z bardzo dobrym i dobrym stanem zdrowia, na co wskazały wyniki przedstawione w tabeli 3.

Tabela 3

Poczucie osamotnienia a stan zdrowia badanych

Stopień odczuwania osamotnienia	Bardzo dobry (N = 12)		Dobry (N = 41)		Zły (N = 43)		Bardzo zły (N = 35)		Wartość testu Ch^2	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Bardzo często	2	16,7	8	19,5	17	39,5	14	40,0	18,43	0,0305*
Często	4	33,3	17	41,5	14	32,6	18	51,4		
Rzadko	3	25,0	13	31,7	9	20,9	3	8,6		
Wcale	3	25,0	3	7,3	3	7,0	0	0,0		

N = liczba osób, * różnica statystycznie istotna na poziomie $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

Kolejną analizowaną zmienną był stan cywilny badanych osób a odczuwane przez nich poczucie osamotnienia. Analiza statystyczna nie wykazała istotnych statystycznie różnic w tym zakresie, co obrazuje tabela 4.

Tabela 4

Poczucie osamotnienia a stan cywilny badanych

Stopień odczuwania osamotnienia	Panna/ kawaler (N = 32)		Mężatka/ żonaty (N = 33)		Rozwiedziona/ rozwiedziony (N = 27)		Wdowa/ wdowiec (N = 40)		Wartość testu Ch^2	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Bardzo często	12	37,5	5	15,2	11	40,7	14	35,0	12,33	0,1954
Często	14	43,8	12	36,4	9	33,3	18	45,0		
Rzadko	4	12,5	12	36,4	5	18,5	7	17,5		
Wcale	2	6,3	4	12,1	2	7,4	1	2,5		

N = liczba osób, * różnica statystycznie istotna na poziomie $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

Zbadano również zależność między statusem mieszkaniowym badanych a poczuciem osamotnienia. Wykazano, że badani mieszkający samotnie, często (44,1%) lub bardzo często (36,8%) doświadczali poczucia osamotnienia, zaś mieszkający z rodziną – rzadziej. Zaobserwowano, że w kategorii „inne" (osoby mieszkające z kolegą/koleżanką oraz w DPS) uzyskano wyniki zbliżone do siebie odsetkowo, jako że osoby te często czuły się samotne (40,0%). Zestawienie statystyczne w tym zakresie przedstawiono w tabeli 5.

Tabela 5

Poczucie osamotnienia a status mieszkaniowy badanych

Stopień odczuwania osamotnienia	Mieszkam sama/sam (N = 68)		Mieszkam z rodziną (N = 49)		Inne (N = 15)		Wartość testu Ch^2	p
	N	%	N	%	N	%		
Bardzo często	25	36,8	12	24,5	5	33,3	8,45	0,2068
Często	30	44,1	17	34,7	6	40,0		
Rzadko	10	14,7	16	32,7	2	13,3		
Wcale	3	4,4	4	8,2	2	13,3		

N = liczba osób, * różnica statystycznie istotna na poziomie $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

Istotny wpływ na poczucie osamotnienia u badanych miało podejmowanie aktywności fizycznej, jako że częstsze podejmowanie aktywności fizycznej korelowało z rzadziej odczuwanym poczuciem osamotnienia. W grupie badanych deklarujących bardzo częstą aktywność fizyczną zdecydowana większość osób rzadko (47,4%) lub wcale (26,3%) nie odczuwała samotności. W przypadku badanych sporadycznie aktywnych fizycznie odsetek osób, które bardzo często odczuwały osamotnienie był najwyższy, co ujęto w tabeli 6.

Wykazano również, że inne rodzaje aktywności, jak na przykład: społeczna, zawodowa i rodzinna istotnie różnicowały badanych w odczuwaniu osamotnienia, jako że ograniczenie lub całkowite zaniechanie aktywności społecznej, zawodowej czy rodzinnej wpływało na poczucie osamotnienia badanych. Wykazano, że badani o słabej aktywności bądź całkowicie nieaktywni społecznie, zawodowo lub rodzinnie bardzo często (78,6%) lub często (101,4%) odczuwali samotność, natomiast badani aktywni na wymienionych trzech płaszczyznach życia bardzo rzadko (84,5%) lub wcale (27,9%) nie odczuwali osamotnienia – tabela 7.

Tabela 6

Poczucie osamotnienia a aktywność fizyczna badanych

Stopień odczuwania osamotnienia	Bardzo często (N = 19)		Często (N = 28)		Sporadycznie (N = 50)		Brak (N = 35)		Wartość testu Ch^2	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Bardzo często	2	10,5	5	17,9	15	30,0	20	57,1	55,06	< 0,0001*
Często	3	15,8	8	28,6	29	58,0	13	37,1		
Rzadko	9	47,4	13	46,4	4	8,0	2	5,7		
Wcale	5	26,3	2	7,1	2	4,0	0	0,0		

N = liczba osób, * różnica statystycznie istotna na poziomie $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7

Poczucie osamotnienia a aktywność społeczna, zawodowa i rodzinna badanych

Stopień odczuwania osamotnienia	Bardzo duża N = 19		Duża N = 33		Słaba N = 70		Brak N = 10		Wartość testu Ch^2	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Bardzo często	3	15,8	8	24,2	27	38,6	4	40,0	32,48	0,0002*
Często	5	26,3	7	21,2	36	51,4	5	50,0		
Rzadko	8	42,1	14	42,4	5	7,1	1	10,0		
Wcale	3	15,8	4	12,1	2	2,9	0	0,0		

N = liczba osób, * różnica statystycznie istotna na poziomie $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

Stwierdzono, że osamotnienie było dla badanych źródłem wielu negatywnych uczuć i myśli. Największy odsetek badanych stanowiły osoby, które w związku z osamotnieniem odczuwały żal i smutek (69,7%) oraz stany lękowe i strach (67,4%). Podobny odsetek osób zadeklarowało płacz (42,4%) oraz apatię i poczucie beznadziejności (34,8%). Wykazano, że trzy osoby w związku z osamotnieniem miały myśli samobójcze (2,3%) – tabela 8.

Tabela 8

Rodzaje uczuć i myśli towarzyszące osobom w czasie osamotnienia

Lp.	Rodzaje uczuć	N = 132	%
1	stany lękowe, strach	89	67,4
2	żal, smutek	92	69,7
3	płacz	56	42,4
4	myśli samobójcze	2	1,5
5	apatia, beznadziejność	46	34,8
6	nie potrafię odpowiedzieć	3	2,3

Procenty nie sumują się do 100%, ponieważ istniała możliwość udzielenia 3 odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne.

Zaobserwowano zbliżone do siebie odpowiedzi badanych, którzy w czasie doznawanego poczucia osamotnienia najczęściej oglądali TV (43,2%), sięgali po książki i prasę (43,2%) lub wychodzili na spacer (41,7%). Innymi sposobami na przetrwanie samotności przez badanych było też: rozmyślanie i wspominanie, odwiedzanie znajomych, wyjście do kościoła, wykonywanie prac domowych, leżenie w łóżku, praca w ogrodzie. Zaobserwowano, że tylko 11 osób w chwilach samotności nie potrafiło znaleźć sobie zajęć i skupiło się na patrzeniu przez okno (8,3%) – tabela 9.

Tabela 9

Sposoby radzenia sobie badanych w czasie odczuwanego osamotnienia

Lp.	Sposoby radzenia sobie badanych w czasie odczuwanego osamotnienia	N	%
1	czytam książki, prasę	57	43,2
2	oglądam telewizję	73	55,3
3	kładę się do łóżka	24	18,2
4	wychodzę na spacer	55	41,7
5	odwiedzam znajomych/przyjaciół/rodzinę	34	25,8
6	rozmyślam, wspominam minione czasy	45	34,1
7	wykonuję drobne prace domowe	26	19,7
8	pracuję w ogrodzie	20	15,2
9	siedzę i patrzę przez okno	11	8,3
10	idę do kościoła	29	22,0

Procenty nie sumują się do 100%, ponieważ istniała możliwość udzielenia 3 odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne.

Wśród wymienionych w tabeli 9 form nie wymieniono aktywności realizowanych w grupie i z grupą, jak na przykład zbiorowe spędzanie czasu wolnego, udział w wolontariacie lub grupie samopomocowej. Badania pokazują, że osoby starsze uczestniczące w grupach wsparcia czy wspólnych aktywnościach fizycznych deklarują znacznie mniejsze poczucie osamotnienia, niż osoby spędzające czas głównie samotnie (Lee, 2022; Zeng, 2023).

Podsumowanie i wnioski

Biorąc pod uwagę etapy ludzkiego życia, starość wydaje się jednym z jego najtrudniejszych okresów, ponieważ powoduje nie tylko degradację lub ograniczenie sprawności fizycznej, zmniejszając możliwość spełniania wcześniejszych ról i wykonywania określonych aktywności, ale jest to również okres wielu strat emocjonalnych i społecznych, do których należy zaliczyć samotność i osamotnienie. Przedstawione w artykule zjawiska samotności i osamotnienia nie są wyłącznie typowe dla osób w starszym wieku, jednak wyniki badań własnych, jak również innych badaczy pokazują, że wymienione zjawiska w okresie starości stanowią ważną i aktualną kwestię społeczną, która powinna być w większym stopniu dostrzegana i uwzględniana w społecznej polityce państwa (Szczupał, Wiśniewska, 2019). Nadal brakuje specjalistów udzielających pomocy/wsparcia samotnym i osamotnionym seniorom. Niezwykle ważne jest również podejmowanie działań na rzecz integracji społeczności lokalnych (w tym integracji międzypokoleniowej) poprzez inicjowanie i wspieranie różnorakich przedsięwzięć, sprzyjających aktywizacji seniorów oraz zwiększaniu ich udziału w życiu społecznym.

Na podstawie analizy wyników badań należy stwierdzić, że czynnikami istotnie statystycznie warunkującymi występowanie poczucia osamotnienia u badanych seniorów były: status materialny, stan zdrowia, podejmowana aktywność fizyczna oraz niska albo brak aktywności społecznej, zawodowej i rodzinnej. Osamotnienie bardzo często lub często odczuwali badani słabo lub całkowicie nieaktywni społecznie, zawodowo lub rodzinnie. Badani deklarujący częste podejmowanie aktywności fizycznej i sprawni fizycznie rzadziej lub wcale nie odczuwali osamotnienia. Często i bardzo często poczucie osamotnienia dotyczyło osób dobrze i bardzo dobrze sytuowanych, deklarujących zły lub bardzo zły stan zdrowia.

Osamotnienie było dla większości badanych źródłem wielu negatywnych uczuć, wśród których najczęściej wskazano na żal i smutek oraz stany lękowe i strach, a nawet myśli samobójcze.

Wyniki badań pokazały sposoby radzenia sobie seniorów w czasie odczuwanego osamotnienia, wśród których dominowały formy bierne, typu:

oglądanie telewizji, czytanie książek i prasy. Zdecydowanie mniejsza połowa wymieniła spacery. We wskazanych odpowiedziach nie stwierdzono aktywności realizowanych w grupie, które są ważne w profilaktyce samotności.

Badane zjawiska to również istotny problem pedagogiczny, wymagający prowadzenia rzetelnych diagnoz i podejmowania działań edukacyjnych, adresowanych nie tylko do seniorów. Oprócz oddziaływań osób zaangażowanych profesjonalnie, istotne znaczenie ma bowiem również podejście do własnego starzenia się samej osoby starszej. Umiejętność znalezienia w sobie motywacji i chęci do aktywnego życia w podeszłym wieku pozwala przeżyć późniejszą dorosłość w poczuciu satysfakcji, świadomości samego siebie i zaspokajania psychicznych potrzeb, bez odczuwania alienacji.

Niektóre wyniki przeprowadzonych badań można z powodzeniem wykorzystać w praktyce – zarówno w działaniach profilaktycznych, czy codziennym funkcjonowaniu człowieka, jak również mogą posłużyć jako punkt wyjścia do dalszych działań, których efektem stawałyby się konkretne propozycje realnych rozwiązań.

Wkład autorów

Autorzy deklarują równy wkład w organizację badań i powstanie pracy.

REFERENCES

Chabior, A. (2011). *Aktywizacja i aktywność ludzi w okresie późnej dorosłości*. Kielce: Wydawnictwo Wszechnica Świętokrzyska

Chabior, A. (2017). *Wspomaganie procesu pomyślnego starzenia się u ludzi starych. Między powinnością a profesją.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Cieplińska, E. (2022). *Akceptacja utraty sprawności w słyszeniu a jakość życia seniorów*. Studia Paedagogica Ignatiana, 25(1), 35-51. DOI.org/10.12775/SPI.2022.1.002

Czekanowski, P.A. (2017). *Samotność i osamotnienie w okresie starości*. W: A.A. Zych (red.), *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności*, tom 3 (ss. 246-249). Katowice: Stowarzyszenie Thesaurus Silesiae

Dubas, E. (2000). *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Fabiś, A., Wawrzyniak, J.K., Chabior, A. (2015). *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia z gerontologii społecznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Gałuszka, A., Probierz, E. (2021). *Samotność seniora. O związkach samotności z harmonią życia w wieku senioralnym.* W: A. Raczkowski, M. Stencel, J. Łukasiewicz, W. Kowalski, T. Aczynovicz (red.), *Blaski i cienie jesieni życia. Wybrane aspekty funkcjonowania osób starszych* (ss. 14-22). Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji

Gawron, G., Klimczuk, A., Szweda-Lewandowska, Z. (2011). *Starzenie się populacji. Aktywizacja, koprodukcja i integracja społeczna osób starszych.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

Górecki, M. (2019). *Starzenie się i starość w aspekcie polityki społecznej*. Praca Socjalna, 34(5), 85-102. DOI: 10.5604/01.3001.0013.7259

Kotwal, A.A., Holt-Lunstad, J., Newmark, R.L., Cenzer, I., Smith, A.K., Covinsky, K.E., Escueta, D.P., Lee, J.M., Perissinotto, C.M. (2021). *Social Isolation and Loneliness Among San Francisco Bay Area Older Adults During the COVID-19 Shelter-in-Place Orders*. Journal of the American Geriatrics Society, 69(1), 20-29. DOI: 10.1111/jgs.16865

Kosowski, P., Mróz, J. (2020). *Ocena komunikacji a poczucie samotności i satysfakcji z życia w czasie pandemii*. Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 42(2), 214-226. DOI.org/10.34766/fetr.v42i2.284

Lee, S. (2022). *Volunteering and loneliness in older adults: A parallel mediation model*. Aging & Mental Health, 26(6), 1234-1241. DOI:10.1080/13607863.2021.1913477

Leszczyńska-Rejchert, A. (2016). *Praca socjalna z seniorami w perspektywie geragogiki*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego

Nowicki, G.J., Młynarska, M., Ślusarska, B., Jabłuszewska, K., Bartoszek, A., Kocka, K., Przybylska-Kuć, S. (2018). *Poczucie samotności jako czynnik warunkujący jakość życia osób powyżej 65. roku życia*. Borgis – Medycyna Rodzinna, 3/2018, 208-215. DOI: 10.25121/MR.2018.21.3.208

Różański, T. (2020). *Samotność i osamotnienie osób starszych jako problem społeczny i edukacyjny*. Roczniki Pedagogiczne, 12(4), 75-90. DOI.org/10.18290/rped20124-6

Sołoma, L. (2002). *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego

Szczupał, B., Wisniewska, J.I. (2019). *Samotność i poczucie osamotnienia w narracji osób w wieku późnej starości – przejawy oraz możliwości przeciwdziałania*. Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 4(38), 25-40., https://journals.umcs.pl/lrp/article/view/9929/7379

Tomaszek, A. (2020). *Starzejące się społeczeństwo jako wyzwanie społeczne Polski w perspektywie kilkudziesięciu lat*. Problemy Społeczne XXI wieku, 08/01, 58-71. DOI.org/10.13140/RG.2.2.32151.80808

Wrótniak, J. (2015). *Zasoby psychospołeczne osób w podeszłym wieku z poczuciem samotności*. Lublin: Wydawnictwo UMCS

Yu, D.S., Li, P.W., Lin, R.S., Kee, F., Chiu, A., Wu, W. (2023). *Effects of non-pharmacological interventions on loneliness among community-dwelling older adults: A systematic review, network meta-analysis, and meta-regression*. International Journal of Nursing Studies, 144:104524. DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2023.104524. Epub 2023 May 19

Zeng, Y., Mao, S., Lu, N.,Chen, M. (2023). *Activity Patterns and Loneliness in Later Life: The Mediating Effects of Social Support and Attitudes Toward Aging*. Journal of Gerontological Social Work, 66(2), 303-318. DOI:10.1080/01634372.2022.2103761

Karolina Appelt
ORCID 0000-0003-3106-8959

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ROLA STANDARDÓW OCHRONY MAŁOLETNICH W SYSTEMIE OCHRONY MAŁOLETNICH. ANALIZA NA PRZYKŁADZIE SOM WPROWADZONYCH W POZNAŃSKICH SZKOŁACH PODSTAWOWYCH

Abstract. Appelt Karolina, *Rola Standardów Ochrony Małoletnich w systemie ochrony małoletnich. Analiza na przykładzie SOM wprowadzonych w poznańskich szkołach podstawowych* [The Role of the Standards of Protection of Minors in the System of Protection of Minors. Analysis on the Example of SOM Introduced in Poznań Primary Schools] Studia Edukacyjne no. 78, 2025, Poznań 2025, pp. 129-143. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 09.12.2025. Accepted: 30.12.2025. DOI: 10.14746/se.2025.78.9

Research objective: determining the role of standards for the protection of minors (SOM) in the system of protection of minors based on an analysis of the content of documents that make up the standards of Poznan primary schools. An additional objective was to identify the so-called good practices in developing rules for the protection of minors and formulate recommendations for educational practice.
The research problem and methods: to decide whether Poznań primary schools have complied with the statutory obligation to introduce standards for the protection of minors and what role SOM plays in the system of protection of minors. The research uses the analysis method of existing documents in the form of standards for protecting minors posted on institutions' websites.
The process of argumentation: The argumentation begins with an introduction indicating changes in the law, initiating work on developing and introducing standards for the protection of minors in the internal order of schools and other educational institutions. Then, the research methodology was outlined, and the results and general conclusions were presented. The next part of the argument reflects on constructing the student-teacher relationship based on the examined documents.
Research results: schools fulfilled their obligation to develop and inform about the SOM in force in the institution. At the declarative level, the regulations contained in these internal acts have orderly, educational, and creative functions. The research also showed the specificity of student-teacher relations regulations.
Conclusions, recommendations and applicable value of research: in the examined SOMs, the emphasis is placed on the normative dimension of regulations and their ordinal role. At the same time, the impact of education and upbringing is marginalized. Little attention paid to solutions based on interinstitutional cooperation. However, so-called good practices in this area are evident.

Key words: standards of protection of minors, protection of the child against abuse, education system, internal school law, student – teacher relationship

Studia Edukacyjne 78, 2025: 129-143. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Wstęp

Ustawa o zmianie Ustawy – Kodeks rodzinny i opiekuńczy oraz niektórych innych ustaw z 28.07.2023 roku weszła w życie 15.02.2024 roku i jednocześnie zaczęły obowiązywać przepisy nakładające między innymi na jednostki systemu oświaty obowiązek wprowadzenia standardów ochrony małoletnich. Zgodnie z art. 10 ustawy obowiązek ten musiał zostać zrealizowany w terminie 6 miesięcy od dnia wejścia w życie przepisów, czyli do 15.08.2024 roku. SOM w drodze zarządzenia wydawane są przez dyrektorów szkół i innych placówek oświatowych. W przepisach ustawy z 13.05.2016 roku o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym i ochronie małoletnich wskazanych zostało kilkanaście punktów obejmujących problematykę materialną, procesową, techniczną i kompetencyjną[1]. Jest ona szeroka, a zarazem ogólna i ma charakter katalogu otwartego. Ustawodawca nie narzuca podmiotom zobowiązanym do wprowadzenia SOM żadnych gotowych treści i rozwiązań, co skutkuje pozostawieniem im w tej materii znacznej samodzielności (Błaś, 2013). Oznacza to, że zobowiązane placówki, pomimo niejednokrotnie braku stosownego przygotowania, powinny same opracowywać konkretne rozwiązania celem stworzenia warunków ochrony ucznia i wychowanka przed krzywdzeniem. W artykule zaprezentowano wyniki badań[2], opartych na analizie nowych aktów prawa wewnątrzszkolnego. Wnioski mogą zostać wykorzystane jako inspiracja przy wprowadzaniu modyfikacji po początkowym okresie obowiązywania.

Metoda

W badaniach wykorzystano metodę analizy dokumentów w postaci tekstów standardów ochrony małoletnich umieszczonych przez szkoły na domowych stronach internetowych placówek. Miały one charakter ograniczony miejscowo do sieci szkół podstawowych prowadzonych przez Miasto Poznań, o numerach od 1 do 93[3]. Analizę dokumentów prowadzono od

[1] Zestawienie elementów, jakie powinny stanowić przedmiot regulacji standardów zawiera art. 22c ust. 1-3 ustawy z 13.05.2016 r. o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym i ochronie małoletnich.

[2] Badania przeprowadzone zostały we współpracy z dr Katarzyną Jadach z Instytutu Nauk Prawnych Polskiej Akademii Nauk.

[3] Na czas przeprowadzania badań, zgodnie z listą samorządowych szkół podstawowych znajdującą się na stronie poznańskiego serwisu oświatowego (https://nabor.pcss.pl/poznan/szkolapodstawowa/), w chronologicznym zestawieniu zabrakło 15 numerów porządkowych, co oznacza, że sumarycznie przebadano 78 placówek.

15.08.2024 roku, to jest od dnia, kiedy upłynął sześciomiesięczny okres od dnia wejścia w życie przepisów nakładających między innymi na jednostki systemu oświaty obowiązek wprowadzenia SOM, do 15.09.2024 roku.

Sformułowano dwa główne problemy badawcze: 1. Czy poznańskie szkoły podstawowe zrealizowały ustawowy obowiązek wprowadzenia standardów ochrony małoletnich? 2. Jaką deklaratywną funkcję pełnią SOM w systemie ochrony małoletnich?

Tematyczny obszar badań obejmował analizę następujących części tekstów standardów: zasady zapewniające bezpieczne relacje między małoletnim a personelem, a w szczególności zachowania niedozwolone wobec małoletnich, zasady i procedury podejmowania interwencji, w sytuacji podejrzenia krzywdzenia lub posiadania informacji o krzywdzeniu małoletniego, wymogi dotyczące bezpiecznych relacji między małoletnimi, zasady ustalania planu wsparcia małoletniego po ujawnieniu krzywdzenia.

Zawarty w Ustawie z 13.05.2016 roku o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym i ochronie małoletnich (art. 22c ust. 7) obowiązek udostępniania SOM na stronach internetowych podmiotów zobligowanych do ich wprowadzenia (wymóg transparentności) umożliwił pobranie materiału do analizy, czyli dokumentów składających się na przedmiotowe standardy.

Wyniki przeprowadzonej analizy

Na podstawie przeprowadzonych badań ustalono, że w grupie 78 jednostek systemu oświaty stanowiących szkoły podstawowe (ewentualnie zespoły szkolne), dla których organem prowadzącym jest Miasto Poznań realizacja ustawowego wymogu wprowadzenia SOM poprzez umieszczenie tekstów dokumentów (jednego bądź kilku) na domowych stronach internetowych placówek plasowała się między 15.08.2024 roku a 15.09.2024 roku na poziomie 86%. Pozostałe placówki albo kierowały osoby zainteresowane do materiałów zawartych w dzienniku elektronicznym, albo nie umieszczały na swoich stronach internetowych żadnej informacji na temat SOM. W nielicznych przypadkach pojawiał się problem z komunikatem dotyczącym zainfekowania strony, co utrudniało dostęp do tych dokumentów. W większości przypadków formalna ścieżka wprowadzenia regulacji do wewnętrznego porządku placówki była zgodna z delegacją ustawową, czyli oparta na wydaniu przez dyrektora zarządzenia lub zarządzeń. Pojedyncze szkoły (5 szkół) wprowadzały SOM na podstawie uchwały rad pedagogicznych. Pod względem nazewnictwa i struktury, na funkcjonujące w poznańskich szkołach podstawowych SOM składały się w przeważającej liczbie teksty

o tożsamej nazwie[4], stanowiące albo rozbudowany dokument z załącznikami, albo dokument odsyłający w stosownych miejscach do poszczególnych procedur szkolnych.

Analiza SOM pod kątem merytorycznym w stanowiących przedmiot zainteresowania obszarach pozwoliła na wyodrębnienie następujących funkcji, które mogą spełniać standardy: **normatywnej**, **wychowawczej** oraz **kreatywnej (budującej sieć wsparcia)**. Należy jednak podkreślić, że deklaratywny charakter analizowanych dokumentów nie daje podstaw do formułowania wniosków dotyczących realnej roli, jaką SOM pełnią w systemie ochrony małoletnich. Tego rodzaju ustalenia wymagałyby uwzględnienia upływu czasu od momentu wprowadzenia SOM do porządku wewnętrznego badanych placówek i weryfikacji deklarowanych założeń na poziomie ich wykonania. Na podstawie przeprowadzonej analizy dokonano krótkiej charakterystyki wyodrębnionych funkcji oraz egzemplifikacji tak zwanych dobrych praktyk w grupie zbadanych SOM.

Funkcja normatywna (porządkująca)

W SOM pełniących tę funkcję akcent jest położony na formalny porządek, zestawienie nakazów i zakazów, posługiwanie się urzędniczym językiem, tworzenie ograniczeń w relacji nauczyciel – uczeń oraz katalogowanie praw i obowiązków poszczególnych podmiotów. Charakterystyczną cechą są również rozbudowane procedury oraz duża liczba formularzy dokumentów, stanowiących załączniki do standardów. Ustalono, że funkcja ta jest dominująca, a jej elementy ujawniają się w sposób wyraźny we wszystkich poddanych analizie SOM.

W grupie SOM, których treści wskazują na akcentowanie kwestii normatywnych, porządkowych i kompetencyjnych można zaobserwować następujące dobre praktyki:

– uregulowanie kwestii szczególnych z uwzględnieniem sposobu praktycznej implikacji do szkolnych uwarunkowań;

– zagwarantowanie nauczycielowi swobody w obszarze oceny sytuacji z uwzględnieniem kryterium dobra dziecka i poszanowania jego godności osobistej oraz prywatności; promowanie kierowania się profesjonalnym osądem;

– opracowanie procedur postępowania, odrębnie dla poszczególnych typów krzywdzenia dziecka; czytelny komunikat dla adresata regulacji;

[4] W nielicznych przypadkach zamieszczone teksty standardów były zatytułowane: *Polityka Ochrony Dzieci*, *Polityka Ochrony Dzieci przed Krzyw*dzeniem, czy *Standardy Ochrony Dzieci przed Krzywdzeniem*.

– wyznaczanie wprost (imiennie lub poprzez wskazanie stanowiska pracowniczego) lub w drodze polecenia służbowego dyrektora osób odpowiedzialnych za podejmowanie działań w ramach opracowanych procedur wewnątrzszkolnych ukierunkowanych na interwencję i wsparcie ucznia;

– tworzenie formularzy dokumentów celem usprawnienia poszczególnych procedur; zapewnienie pracownikom poczucia bezpieczeństwa w kwestiach formalnych i zagwarantowanie transparentności działań podejmowanych przez szkołę.

Funkcja wychowawcza (edukacyjna)

W SOM pełniących tę funkcję uwzględnia się narzędzia i środki, jakimi placówka dysponuje w ramach oddziaływań wychowawczo-opiekuńczych. Jest to w szczególności pomoc psychologiczno-pedagogiczna, ale również implikowanie w szkolnych warunkach zasad sprawiedliwości naprawczej poprzez praktykowanie mediacji czy wdrażanie do ponoszenia odpowiedzialności za niewłaściwe zachowania. Edukowanie ma równocześnie wielopodmiotowy charakter, bowiem przekaz niosący treści o takim charakterze kierowany jest nie tylko do uczniów, ale też do nauczycieli i rodziców. Tak zredagowane SOM nawiązują do rozwiązań przyjętych w przepisach pozaoświatowych[5] (wniosek o wgląd w sytuację rodzinną dziecka, inicjowanie procedury Niebieskiej Karty, działania dyscyplinujące nieletniego w związku z przejawami jego demoralizacji) i widoczne jest w nich dążenie do równoważenia praw i obowiązków uczestników procesu edukacyjnego. Ustalono, że funkcja ta występuje najrzadziej, ewentualnie zawarta jest w uregulowaniach w stopniu marginalnym lub w sposób jednowątkowy (np. poprzez kopiowanie do SOM procedury Niebieskiej Karty).

Przykładami dobrych praktyk w ramach edukacyjnego oddziaływania są regulacje SOM zawierające poniższe rozwiązania:

– położenie akcentu na szkolenia pracowników, edukacja całej społeczności szkolnej;

– edukacja rodziców – przeprowadzanie rozmów profilaktycznych z rodzicami, zobowiązanie rodziców do współpracy, włączenie ich w proces konsultacji społecznych przy powstawaniu SOM i wprowadzaniu zmian do już istniejących dokumentów;

– wskazanie działań prewencyjnych ukierunkowanych na poprawę bezpieczeństwa i dobrostanu dzieci;

[5] Chodzi m.in. o: art. 572 §2-3 Ustawy z 17.11.1964 r. Kodeks postępowania cywilnego; art. 9d ust. 1-4 Ustawy z 29.07.2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy domowej; art. 4 ust. 4-5 Ustawy z 09.06.2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich.

– zwracanie uwagi na komunikację służącą rozwiązywaniu konfliktów i utrzymywaniu świadomej dyscypliny;

– ujęcie zarówno praw, jak i obowiązków uczniów, zwłaszcza w zakresie właściwego zachowania; zawarcie w katalogu zasad składających się na komunikację z małoletnim punktu dotyczącego komunikacji służącej rozwiązywaniu konfliktów i utrzymywaniu świadomej dyscypliny; kierowanie do uczniów przekazu dotyczącego odpowiedzialności za swoje zachowanie;

– kazuistyczny, opisowy, egzemplifikacyjny wykaz czynów niedozwolonych, z uwzględnieniem konieczności dostosowania formy przekazu do możliwości percepcyjnych odbiorców;

– zastosowanie rozwiązań z dziedziny sprawiedliwości kompensacyjnej;

– wskazanie kompetencji dyrektora wynikających z przepisów pozaoświatowych.

Funkcja kreatywna (budująca sieć wsparcia)

W SOM pełniących tę funkcję wprowadza się rozwiązania służące budowaniu sieci ochrony małoletniego (Jadach, 2025). Dokonuje się to poprzez akcentowanie konieczności współpracy wewnątrzszkolnej i z podmiotami zewnętrznymi, uwzględnianie obecności i angażowanie rodziców w działania szkoły, zwracanie się do innych instytucji (sygnalizowanie problemu, tworzenie zespołów, dzielenie się informacjami, kierowanie do podmiotów świadczących specjalistyczną pomoc). Szkoła postrzegana jest w tych regulacjach jako jedno z ogniw składających się na system, w skład którego wchodzą instytucje ukierunkowane w swojej działalności na ochronę rodziny i dziecka, i udzielanie im wsparcia. Ustalono, że funkcję tę, łącznie z funkcją normatywną lub normatywną i wychowawczą, realizuje mniej niż połowa poddanych analizie SOM, ewentualnie pojawiają się przypadki uregulowań wskazujących na uruchamianie mechanizmu sygnalizacyjnego poprzez informowanie o zdarzeniu lub problemie określonych podmiotów i służb z wyłączeniem projektowania dalszych działań placówki.

Przykłady dobrych praktyk w ramach rozwiązań wskazujących na próbę budowania sieci ochrony i wsparcia dziecka zawiera poniższe zestawienie.

– Położenie akcentu na szkolenia pracowników i przekazanie im informacji o potencjalnych ogniwach sieci wsparcia.

– Proponowanie w ramach planu wsparcia różnych form specjalistycznej pomocy pozaszkolnej; akcentowanie czynności pracowników ukierunkowanych na podejmowanie współpracy międzyinstytucjonalnej.

– W uzasadnionych przypadkach wzywanie właściwych służb bądź informowanie ich przedstawicieli o sytuacji zagrażającej i naruszającej dobro dziecka (procedura interwencyjna).

– Uruchamianie planu wsparcia również w przypadku inicjatywy innej instytucji/placówki.

– Tworzenie wewnątrzszkolnej sieci wsparcia poprzez angażowanie możliwie szerokiego grona pracowników (a także dzieci i ich rodziców), uczestniczących w działaniach profilaktycznych, a w uzasadnionych przypadkach również interwencyjnych.

– Włączanie rodzica niekrzywdzącego lub członka najbliższego otoczenia dziecka do działań interwencyjnych.

– Zainteresowanie szkoły sytuacjami pozaszkolnymi z udziałem ucznia, które mogą mu zagrażać lub naruszać jego dobro.

– Ścisła i zróżnicowana pod względem formy współpraca z policją oraz innymi podmiotami w ramach działań profilaktycznych.

W ramach dodatkowych obserwacji badawczych należy wskazać na dwie wyraźne i zarazem wykluczające się tendencje, z jednej strony do ujednolicania, a z drugiej – do indywidualizowania SOM. Zaobserwowano proces wprowadzania standardów opartych na przygotowanych, bardzo szczegółowych rekomendacjach wraz z udostępnianiem wzorów gotowych dokumentów, które można aplikować w danej placówce[6] (Dawidowska i in., 2023). Efektem takich działań było skorzystanie przez 51% spośród badanych placówek z „gotowych" propozycji[7] i pominięcie własnej instytucjonalnej, środowiskowej, czy też związanej z zasobami ludzkimi specyfiki. Wyraźnym tego przejawem okazał się identyczny tekst preambuły, o której w Rekomendacjach napisano, iż powinna być tekstem indywidualnym dla każdej placówki. Zamieszczono go w 51% przebadanych tekstów w kształcie wprost zaczerpniętym z załącznika nr 1 Wzoru Polityki ochrony dzieci przed krzywdzeniem, zamieszczonego w publikacji dostępnej na stronie Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę, zatytułowanej *Standardy ochrony dzieci w żłobkach i placówkach oświato-*

[6] Zespół koordynowany przez Agatę Dawidowską – Rzeczniczkę Praw Uczniowskich w Poznaniu i Mateusza Wilińskiego – Dyrektora Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 2 w Poznaniu opracował publikację: *Standardy Ochrony Małoletnich – rekomendacje*, zawierającą tekst Standardów wraz z komentarzem oraz liczne załączniki, tj.: Czynniki ryzyka krzywdzenia małoletniego, Symptomy krzywdzenia małoletniego, Zasady bezpiecznej relacji personelu z małoletnim, Zasady bezpiecznej relacji pomiędzy małoletnimi, Karta interwencji, Notatka służbowa, Wniosek o wgląd w sytuację małoletniego, Zawiadomienie o możliwości popełnienia przestępstwa, Zasady ochrony wizerunku małoletniego, Ankieta monitorująca. Dodatkowo w materiałach znalazła się także *Przykładowa krótka informacja na temat SOM dla rodziców, starszych uczniów*. Celem publikacji, jak napisali autorzy we wstępie, było stworzenie konkretnej listy dokumentów, które należy przygotować w ramach wdrażania Standardów, a także określenie kroków, które należy podjąć w procesie implementacji. Materiały zostały udostępnione na stronie: www.poznan.pl/rpu

[7] Skorzystanie z gotowego wzoru oznaczało w tych przypadkach zastąpienie w tekście ogólnej nazwy „Jednostka Systemu Oświaty (JSO)" nazwą danej szkoły. Reszta tekstu została zaaplikowana często w niezmiennej postaci łącznie z preambułą oraz w niektórych przypadkach także z komentarzami zawartymi w tekście rekomendacji.

wych (Katana i in., 2024) lub w publikacji *Standardy Ochrony Małoletnich – rekomendacje*[8]. Takie postępowanie prowadziło do wyraźnej dominacji funkcji normatywnej standardów. Natomiast, te szkoły, które w sposób innowacyjny (oryginalny – bazując również na swoich dotychczasowych praktykach), autonomiczny i specyficzny podeszły do zadania opracowania standardów, uzyskały efekt zdecydowanie bardziej zaakcentowanej realizacji poprzez SOM kolejnych dwóch funkcji: wychowawczej i kreującej sieć ochrony.

Kolejna obserwacja badawcza dotyczy postulatu upowszechniania standardów i wiąże się z poznawczą dostępnością SOM dla uczniów na różnych etapach rozwoju. Zgodnie z wymogiem ustawowym (art. 22c ust. 7 ustawy z 13.05.2016 r.) i rekomendacjami (Dawidowska i in., 2023), tekst standardów powinien zostać dostosowany do różnych grup odbiorców nie tylko poprzez skrócenie wersji zupełnej, ale także dostosowanie rodzaju komunikatu, używanego słownictwa i formy przekazu. Dla młodszych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, ale także dla uczniów klas 4-8, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ważne jest prezentowanie komunikatów w sposób możliwie dla nich dostępny (np. w języku alternatywnej komunikacji lub ikonografiach), czyli uwzględniający specyfikę rozwoju poznawczego na danym etapie rozwoju (m.in. Appelt, 2005; Brzezińska i in., 2010) oraz charakter specjalnych potrzeb edukacyjnych. Jednak, jak wynika z przeprowadzonej analizy, tylko nieliczne placówki (ok. 22%) dostosowały przekaz umieszczony na stronach internetowych do różnych grup odbiorców. A jeśli już to dostosowanie wystąpiło, to w głównej mierze miało postać jedynie wersji skróconej. Powoduje to, że uprawniony staje się wniosek, iż poznawcza dostępność SOM w różnych grupach odbiorców może być niska.

Relacja uczeń – nauczyciel w świetle zbadanych SOM

Niezależnie od wniosków ogólnych, przeprowadzona analiza dokumentów wewnątrzszkolnych pozwoliła na wyodrębnienie w obszarze relacji uczeń – nauczyciel zagadnień wartych objęcia refleksją, a dotyczących: podmiotowego traktowania dziecka, zaufania do nauczyciela, czasu pracy nauczyciela, statusu małoletniego jako wyłącznie uprawnionego.

1. **Podmiotowe traktowanie dziecka.** W SOM pojawiają się rozwiązania świadczące o traktowaniu dziecka jako podmiotu, a nie przedmiotu oddziaływania. Odnosi się to w szczególności do obszaru relacji uczeń – nauczyciel, w której nauczyciel obowiązany jest do poszanowania godności dziecka, jego

[8] Oprócz treści preambuł wyraźnym symptomem ujednolicania tekstów SOM były m.in. zestawienia czynników ryzyka i symptomów krzywdzenia, czy też wprowadzanie do słowniczka pojęć nieużywanych w dalszym tekście standardów.

prawa do prywatności i integralności. SOM wprowadzają szereg zakazów dotyczących zawstydzania, upokarzania, lekceważenia i obrażania małoletniego, a także zakaz ujawniania informacji wrażliwych dotyczących ucznia osobom nieuprawnionym. Obejmuje to wizerunek ucznia, informacje o jego sytuacji rodzinnej, ekonomicznej, medycznej, opiekuńczej i prawnej, i tak dalej. Podmiotowe podejście wyraża się również w rozwiązaniach o charakterze procesowym. Na przykład, nauczyciel powinien uzyskiwać zgodę na nagrywanie i publikację wizerunku dziecka nie tylko od jego rodziców, ale i samego zainteresowanego. W dokumentach uwzględnia się możliwość uczestniczenia ucznia w posiedzeniach grupy wsparcia, celem ustalenia indywidualnego planu działania oraz wprowadza regułę informowania go o decyzjach, które jego dotyczą.

2. **Zaufanie w relacjach uczeń – nauczyciel; uczeń – inne osoby (tzw. zasada ograniczonego zaufania).** SOM wprowadzają daleko idące ograniczenia w zakresie kontaktów nauczyciela z uczniem. Dotyczy to kontaktów bezpośrednich, jak i pośrednich (wykluczone są pewne formy kontaktu – np. wizyty domowe, spotkania poza godzinami pracy). W niektórych dokumentach pojawia się zastrzeżenie, aby spotkania z uczniem lub jego opiekunem odbywały się wyłącznie na terenie szkoły. Wskazywane są dozwolone środki kontaktu poza godzinami pracy w postaci: służbowego telefonu, służbowego e–maila, służbowego komunikatora lub dziennika elektronicznego. Na kanwie wprowadzanych ograniczeń i obostrzeń krystalizuje się model wykonywania zawodu nauczyciela w sposób wysoce sformalizowany. Jego przedstawiciele zobowiązani są do prowadzenia rozbudowanej dokumentacji (symptomatyczne w tym aspekcie są sporządzane przy każdej okazji notatki służbowe) i zgłaszania każdego kontaktu z dzieckiem przełożonemu. Pojawią się w związku z tym dwie wątpliwości: pierwsza dotyczy istoty pedagogicznej pracy, druga – zgodności z prawem powszechnym ingerencji w prawa i wolności zarówno dziecka, jak i nauczyciela, jaka dokonuje się na podstawie dokumentacji wewnątrzszkolnej (Wilk, 2024). Dodatkowym zagadnieniem jest pominięcie w regulacjach rodziców dziecka i ich stosunku do działań nauczyciela, podejmowanych co prawda poza miejscem pracy, ale w ramach pracy oraz w zamiarze dydaktycznego lub wychowawczego wsparcia ucznia i samych rodziców (Appelt, 2023).

SOM w założeniu mają sprzyjać wzrostowi zaufania, poczucia bezpieczeństwa w relacjach uczeń – nauczyciel. Bycie w dobrych relacjach z uczniami opiera się na poczuciu zaufania (Appelt, 2021a; 2021b). Zyskać i utrzymać zaufanie uczniów stanowi wyzwanie, ale też wyróżnienie, jakie może być udziałem nauczycieli, pedagogów, psychologów szkolnych. Uczniom na ich drodze rozwoju do dorosłości bardzo potrzeba godnych zaufania dorosłych, którzy będą źródłem wsparcia w procesie rozwoju (Brzezińska i in.,

2010). W kontekście wprowadzania SOM i uruchomienia procedur kontroli tego procesu pojawić się może ryzyko, iż formalizm, „usztywnienie" relacji, obawy nauczyciela o wystarczająco dobre przestrzeganie standardów będą generować napięcie w relacji, wzrost poczucia lęku najpierw u nauczyciela, a w konsekwencji także u ucznia, co może wpłynąć na obniżenie, zamiast podniesienia, poziomu zaufania. Ryzyko to wydaje się szczególnie wysokie w początkowych etapach wprowadzania standardów. Zwraca też uwagę kolejność prezentacji treści zawartych w standardach. W większości z nich (66%) po informacjach ogólnych (podstawy prawne, słowniczek pojęć itp.) pojawia się rozdział dotyczący rozpoznawania i reagowania na czynniki krzywdzenia dzieci, a dopiero w dalszej części rozdział dotyczący zasad zapewnienia bezpiecznych relacji. Odwołując się do psychologicznego znaczenia zasady pierwszeństwa, wydaje się w pełni uzasadniona kolejność odwrotna.

W tym miejscu warto też zwrócić uwagę na używane w tekstach SOM określenia „Osoba Godna Zaufania", „Osoba Zaufania" wobec jednej czy kilku wybranych osób w danej placówce, które są odpowiedzialne za podejmowanie działań w ramach opracowanych procedur wewnątrzszkolnych, ukierunkowanych na interwencję i wsparcie ucznia. Może to wzmacniać przekonanie, że pozostałe osoby nie są godne zaufania, a przez to wpływać niekorzystnie na budowanie relacji między małoletnimi a dorosłymi. Stąd, uzasadniona wydaje się propozycja zastąpienia powyższego zwrotu określeniem „osoba szczególnego zaufania".

3. **Czas pracy.** Z problemem urzędniczego charakteru relacji uczeń – nauczyciel wiąże się pytanie o sposób pojmowania kategorii czasu pracy nauczyciela. SOM wprowadzając, nieznane dotychczasowej praktyce edukacyjnej, ograniczenia w zakresie kontaktów poza godzinami pracy, podważają istotę i wartość zadań statutowych, które są wykonywane przez pracowników pedagogicznych niezależnie od dydaktycznego pensum, niejednokrotnie właśnie poza placówką szkolną (art. 42 ust. 2 pkt 2 Ustawy z 26.01.1981 r. Karta Nauczyciela). Znaczna część nauczycielskich czynności służbowych ma charakter zadaniowy, co sprawia, że trudno rozgraniczyć jednoznacznie czas pracy od czasu wolnego od pracy. W tym kontekście wychowawczo-opiekuńczy wymiar pracy nauczyciela zbliża go do profesji o charakterze społecznych służb: pomocy społecznej, czy też kurateli sądowej. Wydaje się to wręcz konieczne dla szybkiego i adekwatnego reagowania na pojawiające się wyzwania dotyczące ucznia bądź całej klasy.

4. **Małoletni jako wyłącznie uprawniony?** W wielu tekstach SOM całkowicie pominięto uprawnienia i wolności drugiego podmiotu procesu edukacji, jakim jest nauczyciel. Z punktu widzenia standardów relacja nauczyciel – uczeń przekształcona została w układ podmiotów, w których wyłącznie uprawnionym jest uczeń, a wyłącznie zobowiązanym – nauczyciel. Założe-

nie, że małoletni w szkole jest wyłącznie podmiotem uprawnionym, rodzi pytanie o status prawny nauczyciela i podstawy do traktowania łączącego go z uczniem stosunku prawnego w kategoriach władztwa pedagogicznego (Homplewicz, 1984), w którym nauczyciel może wydawać wiążące polecenia, dyscyplinować i nagradzać bądź karać. Jeśli podstawowym zadaniem ma być dbanie o komfort ucznia, dotychczasowe elementy składające się na ten konstrukt dezaktualizują się. Udzielenie odpowiedzi na pytanie o status nauczyciela w świetle SOM może okazać się kluczowe dla dokonywania rozstrzygnięć w konkretnych sytuacjach: jak będzie się kształtować odpowiedzialność nauczyciela w kontekście reżimu cywilnego i karnego, jeśli pozbawiony on zostanie władczości w zakresie oddziaływania na oddanego pod jego opiekę ucznia? Jeśli nauczyciel nie może podnosić głosu, przywoływać do porządku, ingerować w żaden sposób w sferę fizyczną dziecka, to jak ustalić jego sprawczość między innymi w świetle przesłanek odnoszących się do należytego sprawowania nadzoru (art. 427 Kodeksu cywilnego), czy też w sytuacji narażenia na niebezpieczeństwo (art. 160 §2-3 Kodeksu karnego)?

Należy także zauważyć, że przekaz akcentujący wyłącznie prawa i wolności jednej grupy stawia ją w pozycji uprzywilejowanej, co nie działa wychowawczo. Przeczy to założeniom, na jakich opiera się system oświaty w Polsce (art. 1 pkt 3 Ustawy z 14.12.2016 r. Prawo oświatowe). Mając na uwadze wielość zadań szkoły w dziedzinie profilaktyki, przeciwdziałania demoralizacji i przestępczości, nie należy słowa „ochrona" (również w przypadku SOM) interpretować w sposób zawężający, jako ochrona przed innymi. „Ochrona" to także zabiegi mające na celu nie dopuścić do uruchomienia procesu społecznego niedostosowania, a to wymaga właśnie konkretnych zabiegów wychowawczo-dyscyplinujących, gdzie dziecko będzie nie tylko podmiotem praw, ale i obowiązków. Z tego też powodu uzasadnione wydaje się – w przypadku placówek oświatowych – szerokie ujęcie standardów. Tymczasem, na gruncie zbadanych SOM można sformułować wniosek, że nieliczne szkoły zdają się dostrzegać zależność pomiędzy ochroną gwarantowaną dziecku a podejmowanymi przez szkołę działaniami o charakterze wychowawczo-profilaktycznym.

Wnioski i rekomendacje

Przeprowadzone badania pozwalają stwierdzić, że poznańskie szkoły podstawowe wywiązały się z obowiązku opracowania oraz informowania o SOM obowiązujących w danej placówce. W większości szkół, na stronach internetowych można znaleźć tekst SOM, zwykle w sekcji: Dokumenty.

W wielu placówkach dość literalnie zastosowano rekomendacje dotyczące SOM, co każe się zastanowić nad ich dostosowaniem do specyfiki placówki. W niewielu szkołach (na ich stronach internetowych) można znaleźć wersje SOM dostosowane do różnych grup odbiorców, z uwzględnieniem ich specyfiki rozwojowej.

W celu „pogodzenia" rozpoznanych sprzecznych tendencji ujednolicania i indywidualizowania tekstów SOM, warto rozważyć wariant opracowania kwestii stanowiących pryncypia (m.in. reguły bezpiecznych relacji, reguły bezpiecznej rekrutacji pracowników, reguły ochrony wizerunku małoletniego/pełnoletniego, reguły dostępu małoletnich do Internetu oraz ochrony przed szkodliwymi treściami itd.) w ujednoliconym tekście, przyjętym do wewnętrznego porządku we wszystkich placówkach reprezentujących jeden typ jednostki systemu oświaty. Przyczyniłoby się to do budowania społecznego przekonania, że jest to standard powszechnie obowiązujący, wyznaczający pułap minimalnej, gwarantowanej ochrony prawnej, której można oczekiwać w każdej placówce, niezależnie od zmiany miejsca realizacji obowiązku edukacyjnego czy wykonywania pedagogicznej pracy (por. Andrzejewski, 2016). Natomiast, bardziej szczegółowe zagadnienia, jak na przykład wskazówki aplikacyjne, zalecenia dotyczące realizacji konkretnych procedur, mogłyby zostać zapisane w formie wytycznych lub zaleceń uwzględniających specyfikę danej placówki.

W badaniach wyodrębniono następujące funkcje SOM, do których pełnienia w systemie ochrony małoletnich mogą przyczynić się wprowadzone do porządku wewnątrzszkolnego regulacje: normatywną (porządkującą), wychowawczą (edukacyjną) i kreatywną (budującą sieć wsparcia). W zanalizowanych dokumentach dominowały treści normatywne – mają one systematyzujący charakter, ale wiążą się z ryzykiem dublowania przepisów prawa powszechnie obowiązującego (Wilk, 2024). Na poziomie postulatywnym przy dekodowaniu tej funkcji odnotowano dobre praktyki, koncentrujące się przede wszystkim na opracowaniu procedur postępowania interwencyjnego i dotyczącego udzielania małoletniemu wsparcia oraz ustanawiania reguł o charakterze kompetencyjnym. W zdecydowanie mniejszym stopniu treści zbadanych SOM odnosiły się do pozostałych wyodrębnionych funkcji, to jest wychowującej i kreatywnej. Z punktu widzenia założeń ustawowych i traktowania SOM jako narzędzia kształtowania nie tylko formalnego porządku, ale również wychowawczego oddziaływania na społeczność szkolną, brzmienie SOM z momentu ich wprowadzenia i początkowego okresu obowiązywania wskazywało w wielu przypadkach na sytuację „niewykorzystanej szansy". Dotyczy to również próby usytuowania szkoły w systemie ochrony małoletnich – większość zbadanych SOM nie stanowiła narzędzia przyczyniającego się do budowy międzyinstytucjonalnej sieci

opartej na współpracy na rzecz małoletniego.W kontekście sygnalizowanego już deklaratywnego charakteru regulacji składających się na SOM pojawia się pytanie, na ile ich wdrożenie jest końcem, a na ile początkiem procesu sprowadzającego się do obejmowania dziecka kompleksową ochroną przed różnymi formami jego krzywdzenia. Od jakości praktycznej implikacji przyjętych rozwiązań zależy bowiem realna rola SOM w systemie ochrony małoletnich. O tym, czy będzie ona fasadowa czy rzeczywista można wnioskować na podstawie dalszych badań i wewnętrznych ewaluacji, choć w przeważającej części odtwórczy charakter poddanych analizie dokumentów nie daje, niestety, podstaw do formułowania zbyt optymistycznej hipotezy w tym względzie.

Wkład autorów
Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

Andrzejewski, M. (2016). *Standardy opiniowania psychologicznego w sprawach rodzinnych i opiekuńczych – komentarz prawny*. W: A. Czerederecka (red.), *Standardy opiniowania psychologicznego w sprawach rodzinnych i opiekuńczych* (ss. 123-177). Kraków: Wydawnictwo Instytutu Ekspertyz Sądowych

Appelt, K. (2005). *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (ss. 259-301). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

Appelt, K. (2021a). *Jak zbudować z uczniami relację opartą na zaufaniu?* Głos Pedagogiczny, 127, 42-45

Appelt, K. (2021b). *Zaufanie: łatwe do straty, trudne do odzyskania*. Charaktery, Magazyn Psychologiczny, 12/2021 - 1/2022, 64-67

Appelt, K. (2023). *Współpraca z rodzicami*. Głos Pedagogiczny, 139, 51-54

Błaś, A. (2013). *Formy prawne w sferze działań wewnętrznych administracji publicznej*. W: R. Hauser, Z. Niewiadomski, A. Wróbel (red.), *System prawa administracyjnego. Prawne formy działania administracji* (ss. 279-294), tom 5. Warszawa: Wydawnictwo C.H.Beck, Instytut Nauk Prawnych PAN

Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2010). *Psychologia rozwoju człowieka*. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik* (ss. 95-292), tom 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

Dawidowska, A., Grefling, M., Kaczmarek, A., Konieczna, H., Naworska, D., Szlandrowicz, E., Wiliński, M., Wojsznis, L., Wójcik, K. (2023). *Standardy Ochrony Małoletnich – rekomendacje.* Rzeczniczka Praw Uczniowskich w Poznaniu

Homplewicz, J. (1984). *Polskie prawo szkolne. Zagadnienia podstawowe*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne

Jadach, K. (2025). *Rodzina w sieci, czyli o administratywizacji prawa dotyczącego rodziny*. Białostockie Studia Prawnicze, 30, 1, 125-138

Katana, K., Krawczak, A., Kubicka-Kraszyńska, U., Roguszewska, K., Skierkowska, M., Sotomska, A. (2024). *Standardy ochrony dzieci w żłobkach i placówkach edukacyjnych*. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę

Źródła internetowe

Standardy Ochrony Małoletnich w Zespole Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych nr 2 w Poznaniu, https://zppp2.pl

Źródła prawne

Ustawa z 17 listopada 1964 r. Kodeks postępowania cywilnego. (2024). Tekst jedn. DzU z 2024 r. poz. 1568 ze zm.

Ustawa z 26 stycznia 1981 r. Karta Nauczyciela. (2024). Tekst jedn. DzU z 2024 r. poz. 986 ze zm.

Ustawa z 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy domowej. (2024). Tekst jedn. DzU z 2024 r. poz. 1673

Ustawa z 13 maja 2016 r. o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym. (2023). Tekst jedn. DzU z 2023 r. poz. 1304 ze zm.

Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. (2017). Tekst jedn. DzU z 2024 r. poz. 737 ze zm.

Ustawa z 09 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich. (2024). Tekst jedn. DzU z 2024 r. poz. 978 ze zm.

Ustawa z 28 lipca 2023 r. o zmianie ustawy – Kodeks rodzinny i opiekuńczy oraz niektórych innych ustaw. (2023). DzU z 2023 r. poz. 1606

Magdalena Borowiak
ORCID 0009-0006-3359-9568

Akademia Nauk Stosowanych im. Stanisława Staszica w Pile

PRZEMOC RÓWIEŚNICZA W SZKOLE JAKO ZAGROŻENIE DLA DOBROSTANU UCZNIÓW

Abstract. Borowiak Magdalena, *Przemoc rówieśnicza w szkole jako zagrożenie dla dobrostanu uczniów* [Peer Violence in School As a Threat to Students' Wellbeing] Studia Edukacyjne no. 78, 2025, Poznań 2025, pp. 145-156. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 27.10.2025. Accepted: 25.11.2025. DOI: 10.14746/se.2025.78.10

The article addresses peer violence in the school environment, focusing on its impact on students' psychological, emotional, and social well-being. It presents the conceptual framework and typologies of violence, as well as its psychological and social determinants. Attention is drawn to the fact that experiencing violence can significantly disrupt a young person's sense of safety, emotional balance, and overall sense of happiness. The article highlights the consequences of peer violence, emphasizing its long-term impact on personal development and functioning in social relationships. It moreover stresses the need to foster a school climate based on trust, empathy, and mutual respect. The aim of the article is to highlight the role of a comprehensive, systemic approach to addressing peer violence as a key element in supporting the mental health, well-being, and harmonious development of young people.

Key words: peer violence, school, mental well-being

Wstęp

Zagadnienie przemocy rówieśniczej w środowisku szkolnym jest rozpowszechnione i wciąż przyciąga uwagę specjalistów, między innymi z dziedziny pedagogiki, psychologii i socjologii. Stanowi jedno z najpoważniejszych wyzwań współczesnej szkoły, która powinna być bezpiecznym miejscem dla rozwoju uczniów. Jednym z kluczowych warunków poczucia bezpieczeństwa w szkole jest świadomość swojej przynależności do określonego środowiska oraz znajomość własnego miejsca w jego strukturze. Na bezpieczeństwo wpływa również poczucie zdrowej więzi z grupą, realistyczna sa-

Studia Edukacyjne 78, 2025: 145-156. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

moocena, a także umiejętność stanowczego odmawiania w sytuacjach nacisku ze strony innych osób (Jakubowicz-Bryx, 2018, s. 336; Klus-Stańska, Nowicka, 1999; Wosik-Kawala, 2019, s. 86). Bezpieczna szkoła to także miejsce przyjazne, w którym zarówno uczniowie, jak i nauczyciele czują się dobrze, mogą osiągać sukcesy oraz zaspokajać swoje najważniejsze potrzeby (Nerwińska, 2012, s. 9; Niedopytalski, 2024, s. 8; Sudoł, 2024). Choć edukacja ma służyć wszechstronnemu rozwojowi ucznia, budowaniu jego kompetencji społecznych i emocjonalnych, to właśnie w szkolnych murach dochodzi często do zachowań zagrażających bezpieczeństwu psychicznemu i fizycznemu młodych ludzi (Orłowski, 2023; Słotwińska, 2022; Węgrzynowska, 2021).

Celem artykułu jest analiza wpływu przemocy rówieśniczej na dobrostan uczniów. Autorka podejmuje próbę wskazania, w jaki sposób różne formy przemocy, zarówno jawnej, jak i ukrytej, oddziałują na funkcjonowanie emocjonalne i społeczne młodych ludzi oraz jakie mechanizmy mogą ograniczać lub nasilać te skutki. Praca koncentruje się na zrozumieniu zależności między doświadczeniem przemocy a poczuciem bezpieczeństwa, równowagą emocjonalną i ogólnym dobrostanem uczniów.

Wysoka liczba przypadków agresji fizycznej, psychicznej oraz cyberprzemocy dowodzi, że szkoła, jako instytucja wychowawcza i społeczna, nie zawsze w pełni realizuje swoje zadania w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa i wspierania rozwoju uczniów. Skala tego zjawiska nadal jest niepokojąca i stanowi istotne wyzwanie dla współczesnej pedagogiki oraz systemu oświaty. Doświadczenie przemocy w okresie dzieciństwa i dorastania może prowadzić do trwałych zaburzeń emocjonalnych, trudności w budowaniu relacji interpersonalnych, obniżonego poczucia własnej wartości, a w konsekwencji – do problemów adaptacyjnych w dorosłym życiu. Z tego względu przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej powinno stanowić jeden z priorytetowych celów działań profilaktycznych i wychowawczych szkoły (Popyk, 2023; Kobes, 2024; Gredler, Olweus, 1993; Pyżalski, 2019; Borowiak 2025).

Szkoła jako instytucja wychowawcza ma kluczowe znaczenie w zapobieganiu przemocy wśród uczniów. To właśnie w niej kształtują się wzorce zachowań, relacje interpersonalne i poczucie bezpieczeństwa. Dlatego, analiza przemocy rówieśniczej w kontekście dobrostanu uczniów jest nie tylko potrzebna, ale i niezbędna, aby skutecznie wspierać młodych ludzi w ich rozwoju i chronić przed destrukcyjnymi skutkami agresji ze strony rówieśników.

Formy przemocy rówieśniczej i jej uwarunkowania

W ogólnym kontekście można wrogie zachowania w relacjach rówieśniczych podzielić na agresję, przemoc oraz dręczenie. Agresja stanowi pojęcie

najszersze i obejmuje wszelkie świadome oraz celowe działania ukierunkowane na wyrządzenie krzywdy drugiemu człowiekowi. Wyróżnia się różne rodzaje agresji – reaktywną i proaktywną, pośrednią i bezpośrednią, a także fizyczną, werbalną i emocjonalną. Przemoc natomiast występuje w sytuacji, gdy jedna ze stron posiada wyraźną przewagę nad drugą, co prowadzi do zachwiania równowagi sił w relacji. Dręczenie natomiast (czyli tzw. *bullying*) ma miejsce wówczas, gdy działania skierowane przeciwko określonemu uczniowi są powtarzalne i systematyczne, a ich celem jest długotrwałe wyrządzenie mu krzywdy lub upokorzenie (Orłowski, 2022; Mazur, Kołoło, 2006, ss. 81-82).

Przemoc rówieśnicza w środowisku szkolnym może przybierać różne formy, które często wzajemnie się przenikają (Chmura-Rutkowska, Buchnat, Cytlak, Jaskulska, Kanclerz, Kozłowska, Wawrzyniak-Beszterda, 2022). Jedną z nich jest przemoc fizyczna, obejmująca takie zachowania, jak bicie, kopanie, plucie, popychanie, szarpanie, wymuszanie pieniędzy, podstawianie nogi, a także zabieranie lub niszczenie cudzej własności. Równie powszechna jest przemoc werbalna, polegająca na przezywaniu, dokuczaniu, ośmieszaniu, wyszydzaniu, grożeniu, czy rozpowszechnianiu plotek. W tej formie agresji mieszczą się również obraźliwe komentarze, przerywanie wypowiedzi, czy używanie nieprzyzwoitych gestów. Kolejnym rodzajem jest przemoc relacyjna, której istota polega na obniżaniu statusu ofiary w grupie rówieśniczej, wykluczaniu jej z grona kolegów, ignorowaniu, izolowaniu, czy celowym pomijaniu w aktywnościach społecznych. Tego typu działania mogą być trudniejsze do zauważenia, jednak ich skutki psychiczne bywają równie poważne, jak w przypadku przemocy fizycznej. Coraz większym zagrożeniem staje się również przemoc cyfrowa (cyberprzemoc), realizowana z wykorzystaniem nowoczesnych technologii komunikacyjnych. Przejawia się ona między innymi poprzez wysyłanie obraźliwych wiadomości SMS lub e-mail, publikowanie krzywdzących treści w mediach społecznościowych, komunikatorach, udostępnianie kompromitujących zdjęć czy filmów, a także podszywanie się pod inne osoby w Sieci. Uczniowie mogą doświadczać również nękania online, śledzenia, ujawniania ich prywatnych informacji lub prowokowania do określonych zachowań, które następnie są dokumentowane i rozpowszechniane w Internecie. Wszystkie te formy agresji, niezależnie od sposobu ich przejawiania, stanowią poważne zagrożenie dla dobrostanu psychicznego młodych ludzi (Czemierowska-Koruba, 2015, s. 7; Węgrzynowska, 2021; Mróz, Wójcik, Poraj-Weder, 2024; Barlińska, Szuster, 2014; Pyżalski, 2018).

W literaturze przedmiotu wskazywane są także dwa podstawowe sposoby przejawiania przemocy wobec ofiary – bezpośrednie i pośrednie. Przemoc bezpośrednia obejmuje otwarte, widoczne działania, takie jak obraźliwe komentarze wypowiadane wprost lub przesyłane drogą elektroniczną, a także

fizyczne akty gnębienia czy wymuszania. Działania pośrednie mają charakter ukryty i często wymagają bardziej wnikliwej analizy, ponieważ ich mechanizm jest długofalowy i złożony. Polega on na manipulowaniu relacjami społecznymi w taki sposób, aby wykluczyć lub izolować ofiarę. Sprawca najczęściej ignoruje poszkodowanego i skłania innych do określonego zachowania wobec niego, co w efekcie prowadzi do marginalizacji i społecznego wykluczenia (Smith, Thompson, 1991).

Każde dziecko może doświadczyć przemocy rówieśniczej. Istnieją jednak czynniki szczególnie narażające je na przemoc. Mogą być związane z cechami dziecka, sposobem wychowania czy sytuacją materialną rodziny. Ponadto, uświadomienie sobie istnienia różnych ról w procesie przemocy rówieśniczej ma kluczowe znaczenie dla jej zrozumienia i skutecznego przeciwdziałania. W każdej sytuacji przemocy występują trzy podstawowe role: sprawca, osoba pokrzywdzona oraz świadek. Przez wiele lat można było zauważyć, że uwaga badaczy i praktyków skupiała się głównie na relacji między sprawcą a ofiarą. Współczesne podejście coraz częściej jednak podkreśla znaczenie roli świadka (Węgrzynowska, 2021; Walczak-Człapińska, 2022; Sitarczyk, Dudziak, 2024). Nie tylko sama przemoc rówieśnicza jest zdeterminowana przez określone czynniki – również reakcja ucznia na jej wystąpienie nie jest przypadkowa. Zachowanie świadka w sytuacji przemocy wynika z wielu uwarunkowań indywidualnych, społecznych i sytuacyjnych. Badania wskazują, że decyzja odnośnie interwencji zależy między innymi od poziomu empatii, poczucia własnej skuteczności, norm moralnych, a także relacji z uczestnikami zdarzenia czy klimatu emocjonalnego w grupie. Uczniowie, którzy czują się bezpiecznie, mają wsparcie rówieśników i zaufanie do dorosłych, częściej reagują w sposób konstruktywny, to znaczy zgłaszają zdarzenia, wspierają osobę pokrzywdzoną lub próbują powstrzymać agresję (Wójcik, Hełka, Kozak, Wośko, Błońska, 2016; Sudoł, 2024). To właśnie świadkowie, rówieśnicy obserwujący akty przemocy mogą w decydujący sposób wpłynąć na jej przebieg. Ich reakcja, bierność lub wsparcie dla jednej ze stron często przesądza o tym, czy przemoc zostanie utrwalona czy zatrzymana.

Przemoc jest efektem złożonych interakcji między cechami indywidualnymi, czynnikami środowiskowymi oraz normami społecznymi (Popyk, 2023; Sztajnkowska, Milczarczyk, 2024; Chmura-Rutkowska, Buchnat, Cytlak, Jaskulska, Kanclerz, Kozłowska, Wawrzyniak-Beszterda, 2022). Osoby o niskiej empatii, impulsywności oraz niskiej samoocenie są bardziej narażone na bycie zarówno ofiarami, jak i sprawcami przemocy (Remiszewska, 2021; Walczak-Człapińska, 2022; Filip, Mróz, Ocetkiewicz, 2024). Również wzorce wychowawcze i relacje w rodzinie mają wpływ na zachowania agresywne w szkole. Dzieci doświadczające przemocy lub zaniedbania w domu

mogą częściej wykazywać skłonność do agresji wobec rówieśników (Chotkowska, 2022; Sitarczyk, Dudziak, 2024). Środowisko szkolne odgrywa znaczącą rolę w modulowaniu tych zachowań. Wysoki poziom wsparcia nauczycieli, jasne zasady i kultura bezpieczeństwa zmniejszają ryzyko występowania agresji (Sitarczyk, Dudziak, 2024; Sztajnkowska, Milczarczyk, 2024; Kobes, 2024).

Przemoc rówieśnicza a dobrostan

Doświadczenie przemocy rówieśniczej w okresie dorastania ma długofalowe konsekwencje dla dobrostanu psychicznego, poczucia bezpieczeństwa i rozwoju emocjonalnego uczniów (Olweus, Hart, 1993). Wyniki badań wskazują, że najpowszechniej występująca forma agresji szkolnej polega na tym, że nie pozostawia widocznych śladów fizycznych (Nyikó, 2024). Uczniowie przede wszystkim doświadczają krzywd w relacjach międzyludzkich, a także zranień słownych i poniżania. Trudniej dostrzec szkody, jakie te zachowania wyrządzają ofierze, co sprawia, że wyrzuty sumienia i empatia mają słabsze oddziaływanie (Orłowski, 2023; Wójcik, Hełka, Kozak, Wośko, Błońska, 2016; Sitarczyk, Dudziak, 2024; Sztajnkowska, Milczarczyk 2024; Jakimiuk, 2025).

Ofiary przemocy rówieśniczej często doświadczają licznych problemów psychicznych. Mogą pojawić się zaburzenia lękowe, depresja, trudności w koncentracji, a także problemy ze snem. Długotrwałe doświadczanie przemocy może prowadzić do izolacji społecznej oraz obniżenia poczucia własnej wartości, co w przyszłości zwiększa ryzyko zachowań autoagresywnych i problemów w funkcjonowaniu społecznym. Świadkowie przemocy, choć nie są bezpośrednio zaangażowani, również mogą odczuwać stres i poczucie zagrożenia, co wpływa na ich poczucie bezpieczeństwa (Cudak, 2023; Rumińska-Szalska, 2023; Mondry, Popyk, Pustułka, Winogrodzka, Wójcik, 2024; Leszczyńska, 2024; Borowiak, 2025).

Doświadczenie przemocy rówieśniczej wywiera wielowymiarowy wpływ na funkcjonowanie psychiczne jednostki. Skutki takich zachowań, zarówno widoczne, jak i ukryte, mogą zaburzać równowagę emocjonalną, poczucie bezpieczeństwa i ogólną satysfakcję z życia. W konsekwencji, oddziałują na dobrostan psychiczny, ograniczając zdolność do adaptacji, budowania pozytywnych relacji oraz skutecznego radzenia sobie z wyzwaniami codzienności.

W literaturze przedmiotu pojęcie dobrostanu często wiązane jest z definicjami szczęścia. Jedną z nich – tak zwaną „cebulową teorię szczęścia" – opracował Janusz Czapiński (2012). Według niej, szczęście obejmuje trzy poziomy. Najgłębsza warstwa, najbardziej stabilna, związana jest z wolą życia i stano-

wi wrodzony element dobrostanu psychicznego człowieka. Druga warstwa dotyczy emocjonalnego oraz poznawczego (ocennego) zadowolenia z życia. Z kolei, warstwa zewnętrzna obejmuje satysfakcję z poszczególnych obszarów życia, takich jak praca, rodzina, dom, relacje towarzyskie, czy sytuacja materialna. Najgroźniejsze dla człowieka są doświadczenia, które naruszają najgłębszą warstwę, to jest wolę życia (Niśkiewicz, 2019, s. 144; Czapiński, 2015; Kanasz, 2015). W tym kontekście przemoc rówieśnicza może stanowić czynnik zagrażający właśnie tej najgłębszej strukturze dobrostanu.

W psychologii dobrostan rozumiany jest jako doświadczenie przyjemności oraz subiektywne zadowolenie z życia. Jest to odczucie związane z realizacją potencjału jednostki oraz posiadaniem wartościowych osiągnięć życiowych. W ujęciu tym dobrostan obejmuje różne obszary funkcjonowania człowieka, które wpływają na jego optymalne rozwijanie się i pełne wykorzystanie możliwości (Nikiel, 2024, s. 84). Jedną z najbardziej znanych koncepcji dobrostanu zaproponowała Carol D. Ryff, która wyróżnia jego kluczowe wymiary: samoakceptację, rozwój osobisty, poczucie sensu i celu w życiu, autonomię, umiejętność panowania nad otoczeniem oraz pozytywne relacje z innymi ludźmi. Według tej teorii, dobrostan nie sprowadza się jedynie do doświadczania pozytywnych emocji, lecz obejmuje także zdrowy rozwój psychiczny jednostki (Ryff, 1989; Kaczmarek, Sęk, 2016; Karaś, 2019; Nikiel, 2024).

Trudno wskazać jednoznaczną definicję dobrostanu szkolnego. Wynika to między innymi z faktu, że badania pokazują liczne, zróżnicowane czynniki wpływające na optymalne funkcjonowanie uczniów w szkole, które trudno ująć w jednej definicji. Co więcej, znaczenie poszczególnych czynników może być różnie postrzegane przez samych uczniów.

Można stwierdzić natomiast, że dobrostan szkolny ucznia to dobrostan odnoszący się do kontekstu szkolnego. Może on ulegać zmianom w zależności od różnych okoliczności, takich jak etap edukacji czy zmiana szkoły, w której obowiązuje inna kultura szkolna. Dobrostan szkolny w dużej mierze zależy od czynników związanych ze szkołą, w tym jakości relacji społecznych, klimatu szkoły, osiągnięć edukacyjnych, a także od stopnia, w jakim czynniki te są dopasowane do indywidualnych zasobów ucznia, jego doświadczeń i dyspozycji (Nikiel, 2024). Kiedy dobrostan szkolny ucznia znajduje się na niskim poziomie, może to prowadzić do odczuwania dyskomfortu i niezadowolenia w szkole. Taki stan zwiększa ryzyko wystąpienia różnorodnych problemów, w tym zachowań agresywnych, trudności o charakterze internalizacyjnym, takich jak niskie poczucie własnej wartości czy dystres, myśli samobójcze, nadużywanie substancji psychoaktywnych, brak aktywności fizycznej oraz zarówno stosowania przemocy rówieśniczej, jak i jej doświadczania (Barlińska, Lalak, Winiewski, Orzechowska, 2021; Farnicka, Liberska, 2015; Malinowska-Cieślik, Zabdyr-Jamróz, Balcerzak, Ścibor, 2014).

Tabela 1

Determinanty dobrostanu psychicznego według Carol D. Ryff w kontekście przemocy rówieśniczej

Wymiar dobrostanu (Ryff)	Charakterystyka	Odniesienie do przemocy rówieśniczej
Samoakceptacja (Self-Acceptance)	pozytywne postrzeganie siebie, akceptacja własnych wad i zalet, realistyczne poczucie własnej wartości	ofiary przemocy często odczuwają wstyd, poczucie niższej wartości i wątpliwości co do własnych kompetencji; powtarzające się ataki obniżają pewność siebie
Pozytywne relacje z innymi (Positive Relations with Others)	tworzenie i utrzymywanie satysfakcjonujących relacji, empatia, zaufanie, wsparcie społeczne	przemoc prowadzi do izolacji oraz wykluczenia, ograniczając możliwość budowania bliskich więzi i zaufania wobec rówieśników
Autonomia (Autonomy)	niezależność w myśleniu i działaniu, podejmowanie decyzji zgodnie z własnymi wartościami	uczniowie doświadczający przemocy mogą czuć presję podporządkowania się grupie, ograniczenie możliwości wyrażania własnego zdania i obawę przed odwetem
Opanowanie środowiska (Environmental Mastery)	skuteczne radzenie sobie z wymaganiami otoczenia, kontrola nad sytuacjami, wykorzystanie dostępnych zasobów	brak poczucia kontroli w sytuacjach przemocy, ograniczony dostęp do wsparcia dorosłych utrudnia adaptację i samoregulację w szkole
Cel w życiu (Purpose in Life)	poczucie sensu, wyznaczanie celów, motywacja do działania	chroniczna przemoc może powodować poczucie braku sensu, spadek motywacji do nauki i zaangażowania w życie szkolne
Rozwój osobisty (Personal Growth)	otwartość na nowe doświadczenia, uczenie się, rozwijanie potencjału	stałe zagrożenie i stres ograniczają podejmowanie wyzwań, chęć uczenia się i rozwijania kompetencji społecznych i emocjonalnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ryff, 1989.

Przemoc rówieśnicza w środowisku szkolnym negatywnie oddziałuje na wszystkie wymiary dobrostanu psychicznego uczniów. Zaburza poczucie własnej wartości, utrudnia budowanie satysfakcjonujących relacji, ogranicza autonomię i poczucie kontroli nad sytuacją, osłabia motywację i poczucie sensu życia oraz hamuje rozwój osobisty. W efekcie doświadczenie przemocy może prowadzić do trwałego obniżenia jakości życia emocjonalnego, społecznego i psychicznego młodych ludzi.

Poczucie bezpieczeństwa w środowisku szkolnym stanowi podstawowy warunek dobrostanu psychicznego ucznia oraz efektywnego procesu uczenia

się i rozwoju. Szkoła pełni bowiem nie tylko funkcję edukacyjną, ale także społeczną i emocjonalną – jest miejscem, w którym kształtują się relacje, tożsamość oraz umiejętność samoregulacji. Doświadczenie przemocy w tej przestrzeni może jednak poważnie zaburzać te procesy, wpływając negatywnie na równowagę emocjonalną i stabilność psychiczną młodych ludzi. Powtarzające się akty agresji prowadzą często do utrwalenia poczucia zagrożenia i braku kontroli nad własnym otoczeniem. Z perspektywy psychologii rozwojowej okres adolescencji ma kluczowe znaczenie dla kształtowania zdolności do regulacji emocji, dlatego doświadczanie przemocy w tym czasie może mieć szczególnie długotrwałe i dotkliwe konsekwencje (Barlińska, Lalak, Winiewski, Orzechowska, 2021; Chotkowska, 2022; Kaczmarek, Sęk, 2016).

Wnioski

Pomimo wieloletniego wdrażania działań profilaktycznych, przemoc wciąż utrzymuje się na zbliżonym poziomie, co wskazuje na ograniczoną efektywność dotychczas stosowanych rozwiązań. Skuteczne przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej wymaga wielopoziomowych działań. Edukacja emocjonalna i rozwijanie kompetencji społecznych u uczniów zmniejsza ryzyko zachowań agresywnych. Programy profilaktyczne i inicjatywy, jak na przykład UNICEF, obejmują zarówno interwencje indywidualne, jak również działania skierowane na całe środowisko szkolne (UNICEF, 2018). Rola nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych jest kluczowa – ich zaangażowanie w monitorowanie sytuacji oraz reagowanie na przypadki przemocy znacząco redukuje negatywne skutki dla ofiar. Ponadto, kampanie edukacyjne i mediacje rówieśnicze uczą młodzież radzenia sobie w konfliktach oraz budowania zdrowych relacji społecznych.

Doświadczenie przemocy rówieśniczej stanowi poważne zagrożenie. Jest to zjawisko o charakterze systemowym, które dotyka nie tylko jednostki, lecz wpływa również na klimat społeczny całej szkoły. Dlatego, skuteczna profilaktyka i interwencja powinny obejmować działania na różnych poziomach, to jest indywidualnym, relacyjnym oraz instytucjonalnym. Takie podejście pomoże przeciwdziałać przemocy i wzmacniać pozytywne relacje w środowisku szkolnym. Odbudowa poczucia bezpieczeństwa wymaga stworzenia przestrzeni, w której uczniowie czują się wysłuchani, szanowani i wspierani. Tylko w takim klimacie możliwe jest rozwijanie emocjonalnej odporności, budowanie zdrowych więzi rówieśniczych oraz kształtowanie prawdziwego dobrostanu psychicznego, będącego zarówno fundamentem rozwoju osobistego, jak i edukacyjnego.

Przemoc rówieśnicza w szkole stanowi poważne zagrożenie dla dobrostanu psychicznego uczniów. Zjawisko to wymaga systemowych działań profilaktycznych, obejmujących edukację emocjonalną, wsparcie rówieśnicze oraz aktywną rolę nauczycieli i pedagogów. Tworzenie bezpiecznego środowiska szkolnego jest kluczowe dla rozwoju psychicznego młodzieży, ograniczenia występowania agresji oraz wspierania zdrowia emocjonalnego i społecznego. Dalsze badania nad mechanizmami przemocy oraz efektywnością programów profilaktycznych są niezbędne, aby skutecznie minimalizować negatywne skutki dla uczniów (Mróz, Wójcik, Pyżalski, 2022).

Wkład autorów

Autorka deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

Barlińska, J., Szuster, A. (2017). *Cyberprzemoc: o zagrożeniach i szansach na ograniczenie zjawiska wśród adolescentów*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego

Barlińska, J., Lalak, D., Winiewski, M., Orzechowska, K. (2021). *Co sprzyja myślom samobójczym wśród dzieci i młodzieży – analiza na podstawie danych odbiorców pomocy online 116 111*. Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 20(3), 80-105

Chmura-Rutkowska, I., Buchnat, M.A., Cytlak, I., Jaskulska, S., Kanclerz, B., Kozłowska, A., Wawrzyniak-Beszterda, R.M. (2022). *Kto jest najgorzej traktowany w szkole? Dyskryminacja i przemoc rówieśnicza w polskich szkołach. Poznańskie badania oświatowe 2021*. Resocjalizacja Polska, 24, 177-201

Chotkowska, K. (2022). *Doświadczanie przemocy w dzieciństwie – skutki w życiu dorosłym*. Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 21(1), 57-76

Cudak, S. (2023). *Przemoc wśród młodzieży szkolnej w opinii badanych uczniów*. Kultura – Przemiany – Edukacja, 286-298

Czapiński, J. (2012). *Ekonomia szczęścia i psychologia bogactwa*. Nauka, 1

Czapinski, J. (2015). *Indywidualna jakość i styl życia*. Contemporary Economics, 9(4), 290-332

Czemierowska-Koruba, E. (2015). *Agresja i przemoc w szkole czyli co powinniśmy wiedzieć, by skutecznie działać*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji

Farnicka, M., Liberska, H. (2015). *Uwarunkowania poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w środowisku szkolnym*. Problemy Wczesnej Edukacji, 31(4), 77-91

Filip, A., Mróz, A., Ocetkiewicz, I. (2024). *Dlaczego warto i jak można rozwijać empatię u dzieci we wczesnym i średnim dzieciństwie.* Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce, 19(2 (73)), 39-50

Gredler, G.R., Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden: MA. Blackwell Publishing

Jakimiuk, B. (2025). *Bezpieczeństwo w szkole. Rozpoznanie przejawów i skutków przemocy rówieśniczej w retrospektywnym ujęciu studentów pedagogiki*. Forum Pedagogiczne [Pedagogical Forum] 15, 1

Jakubowicz-Bryx, A. (2018). *Poczucie bezpieczeństwa dziecka w środowisku szkolnym*. Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, 6, 2(12)

Kaczmarek, Ł., Sęk, H. (2016). *Pozytywne interwencje psychologiczne. Dobrostan a zachowania intencjonalne*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo

Kanasz, T. (2015). *Uwarunkowania szczęścia. Socjologiczna analiza wyobrażeń młodzieży akademickiej o szczęściu i udanym życiu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Karaś, D. (2019). *Pojęcia i koncepcje dobrostanu: przegląd i próba uporządkowania*. Studia Psychologica: theoria et praxis, 19(2), 5-23

Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (1999). *Bezpieczeństwo dzieci. Scenariusze dla rodziców i nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Kobes, P. (2024). *Problem przemocy rówieśniczej w polskich szkołach – system przeciwdziałania zjawisku*. Zeszyty Naukowe Collegium Witelona, 52, 29-40

Leszczyńska, A. (2024). *Przeciwdziałanie bullyingowi w szkole – znaczenie i możliwości prowadzenia działań profilaktycznych w polskich szkołach*. Psychologia Wychowawcza, 71(29), 187-195

Malinowska-Cieślik, M., Zabdyr-Jamróz, M., Balcerzak, B., Ścibor, M. (2014). *Ocena prewencji przemocy wobec dziecka w Polsce z perspektywy zdrowia publicznego*. Zdrowie Publiczne i Zarządzanie, 12, 1

Mazur, J., Kołoło, H. (2006). *Związek między przemocą rówieśniczą w szkole a samopoczuciem psychicznym uczniów gimnazjum*. Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 5(1), 80-92

Mondry, M., Popyk, A., Pustułka, P., Winogrodzka, D., Wójcik, M. (2024). *Bullying a wchodzenie w dorosłość. Znaczenie doświadczenia przemocy rówieśniczej dla zdrowia psychicznego młodych dorosłych*. Psychologia Wychowawcza, 71(29), 35-54

Mróz, J.T., Wójcik, M., Pyżalski, J. (2022). *Bullying – prześladowanie rówieśnicze. Prawdy i mity na temat zjawiska*. Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 21(4), 34-85

Mróz, J.T., Wójcik, M., Poraj-Weder, M. (2024). *Od definicji do skutecznej interwencji: jak rozumieć zjawisko bullyingu?* Psychologia Wychowawcza, 71(29), 5-22

Nerwińska, E. (2012). *Psychospołeczne uwarunkowania bezpieczeństwa w szkole*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji

Niedopytalski, M. (2024). *Obowiązki, Sankcje Karne i Dbałość o Bezpieczeństwo Uczniów*. Bezpieczna Szkoła, Bezpieczne Miejsce

Nikel, Ł. (2024). *Dobrostan szkolny ucznia: definicja, istotne czynniki i metody pomiaru*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *(Nie)nowe problemy edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnościami i o zróżnicowanych potrzebach*. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego

Niśkiewicz, Z. (2016). *Dobrostan psychiczny i jego rola w życiu człowieka*. Studia Krytyczne, 3, 139-151

Nyikó, E.K. (2024). *Przemoc rówieśnicza i bullying: doświadczenia i sposoby radzenia sobie wychowawców klas IV-VIII*. Psychologia Wychowawcza, 71(29), 155-171

Olweus, D., Hart, C.H. (1993). *Bullies on the playground: The role of victimization*. Children on playgrounds: Research perspectives and applications, 85-128

Orłowski, J. (2023). *Agresja w szkole – częstotliwość, dotkliwość, wykrywalność, motywy sprawców*. Eunomia – Rozwój Zrównoważony – Sustainable Development, 2(103), 149-162

Popyk, A. (2023). *Skala i uwarunkowania przemocy rówieśniczej – wyniki Diagnozy przemocy wobec dzieci w Polsce 2023*. Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 22(4), 37-62

Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Pyżalski, J. (2018). *Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej w szkole – krytyczny przegląd stosowanych rozwiązań*. Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 17(1), 30-45

Remiszewska, Z. (2021). *Empatia w kontekście redukowania agresji i przemocy w szkole*. Studia z Teorii Wychowania, 12, 4(37), 65-77

Rumińska-Szalska, A. (2023). *Nauczyciel, uczeń i rodzic w obliczu zjawiska cyberprzemocy rówieśniczej – analiza problemu, profilaktyka, wyzwania*. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia, 36(2), 89-107

Ryff, C.D. (1989). *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being*. Journal of Personality and Social Psychology, 57(6), 1069

Sitarczyk, M., Dudziak, A. (2024). *Przemoc rówieśnicza w szkole w percepcji nauczycieli, rodziców i uczniów.* Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia -Psychologia, 37(2), 43-59

Słotwińska, H. (2022). *Autorytet nauczyciela-wychowawcy szansą na przezwyciężanie agresji i przemocy w szkole*. Roczniki Pedagogiczne, 14(2), 115-132

Smith, P.K., Thompson, D. (1991). *Practical Approaches to Bullying*. London: David Fulton

Sudoł, G.K. (2024). *Bezpieczna szkoła – rola i zadania organów zarządzających*. Rocznik Administracji Publicznej, 10, 357-376

Sztajnkowska, R., Milczarczyk, N. (2024). *Przemoc rówieśnicza jako wyzwanie dla systemu oświaty w Polsce*. Zarządzanie Innowacyjne w Gospodarce i Biznesie, 2(39), 63-80

Walczak-Człapińska, K. (2022). *„Moralne odłączanie się" i empatia świadków dręczenia rówieśniczego*. Szkoła Specjalna, 83(3)

Wosik-Kawala, D. (2019). *Szkoła miejscem (nie) bezpiecznym – perspektywa ucznia*. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia, 32(3), 83-96

Wójcik, M., Hełka, A., Kozak, B., Wośko, A., Błońska, M. (2016). *Postrzeganie przez nauczycieli problemu przemocy rówieśniczej i jej przeciwdziałania w środowisku szkolnym*. Czasopismo Psychologiczne, 22(2), 323-332

Źródła internetowe

Borowiak, M. (2025). *Przemoc rówieśnicza w środowisku szkolnym na terenie m. Piły*. https://kryminalistyka.ans.pila.pl/download/BGBUXLgBQLmg8VFZiSlYJUAdAUWRuHwgBBjcFbg8TWHdBBlhnRkk9WD9VFyw3ClVBDlBCe25BTxIIIgRuDxNYd0EGWGdGSipFI1kXPUpZEwVGHR08bkFPEggxCRNcVRwkD1IJF0tMP1s6URAERzxEEFEAABRjAAwFDSRPUwkFFToKVhFlFFAjVhVHBHYYDxNPFhQaJClPV0AZNxtUCxgZEhFYDSIBSiFeNkoVBzcUbhBGHRcnOwQeCRwaEksNGBYjGlolJQVmO1InVRoxDTxcPEQbHzETHwwSBjcVHxYTHG9PFRYqCl5tDXdAGHoV/przemoc_rowiesnicza__w_srodowisku_szkolnym_na_terenie_m_pily_raport.pdf [dostęp: 11.10.2025]

UNICEF. (2018). Raport „An Everyday Lesson: #ENDviolence in Schools", https://www.unicef.org/documents/everyday-lesson-endviolence-schools [dostęp: 24.10.2025]

Węgrzynowska, J. (2021). *Profilaktyka agresji i przemocy rówieśniczej w klasie*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, https://www. ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php [dostęp: 12.10.2025]

II. RECENZJE I NOTY

Inetta Nowosad, Waldemar Segiet, (2025). *Autonomia szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, ss. 258

Najnowsza publikacja Inetty Nowosad i Waldemara Segieta, zatytułowana *Autonomia szkoły*, wydana przez Wydawnictwo Difin w 2025 roku, stanowi jedno z opracowań serii „Studia z pedagogiki szkoły", ukazującej się pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Jak w przedmowie wyjaśniają Inetta Nowosad i Mirosław J. Szymański, seria ta „jest próbą naukowego namysłu przedstawicieli różnych środowisk akademickich nad jedną z subdyscyplin pedagogiki" (Nowosad, Szymański, 2025, s. 7), bowiem

> „Sekcja Pedagogiki Szkoły" przy KNP przyjęła 16 kwietnia 2021 roku zobowiązanie podjęcia próby charakterystyki istoty, pola problemowego i dorobku subdyscypliny, którą reprezentuje (Nowosad, Szymański, 2025, s. 7).

Seria, w ramach której ukazała się recenzowana monografia naukowa,

> ma służyć doskonaleniu rzeczywistości edukacyjnej w szkole i pomóc w zrozumieniu wielowymiarowości zjawisk ukrytych pod powierzchnią szkolnej codzienności, siły oddziaływań nauczyciela, zjawisk, relacji, procesów pośrednich i bezpośrednich, które w sposób jawny i ukryty mogą sprzyjać osiąganiu celów edukacyjnych w szkolnych murach (Nowosad, Szymański, 2025, s. 9).

Jak zaznaczają Autorzy tomu,

> kategoria autonomii szkoły zwraca uwagę na warunki realizacji przez szkoły wszelkich koncepcji pedagogicznych, kształtowania przyjętej misji, przebiegu procesów, które mają sprzyjać efektywności edukacji zorientowanej na holistyczny rozwój uczniów i relacji głównych podmiotów szkolnego życia (Nowosad, Segiet, 2025, s. 11).

Celem podjętym przez Inettę Nowosad i Waldemara Segieta jest „wykazanie znaczenia teoretycznych aspektów autonomii szkoły w szkolnej codzienności" (Nowosad, Segiet, 2025, s. 11), co Badacze ci czynią „na podstawie reprezentatywnej literatury przedmiotu" (Nowosad, Segiet, 2025, s. 11). Niezwykle

Studia Edukacyjne 78, 2025: 157-171. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

ważnym dla podjętych w monografii analiz jest także fakt, iż Autorzy czynią namysł nad

> praktycznymi możliwościami realizacji koncepcji autonomicznej szkoły, w której autonomia jest bezwzględnym warunkiem wzmacniania wszelkich procesów ukierunkowanych na szeroko rozumianą efektywność i poprawę pracy szkoły, czyli rozwój szkoły – kierunku wyeksponowanego również przez OECD w najnowszym raporcie z badań PISA (Nowosad, Segiet, 2025, s. 11).

We wstępie podjęta zostaje udana próba wyjaśnienia pojęcia autonomii szkoły, wskazania jego źródeł, przy czym I. Nowosad i W. Segiet zaznaczają, iż wszelkie czynione przez Nich refleksje odnoszą się do aktualnie przypisywanych szkole znaczeń w procesach wzmocnienia efektywności edukacji i udziału w owych procesach podmiotów szkolnej rzeczywistości (Nowosad, Segiet, 2025, s. 14). Refleksje zawarte w opracowaniu odnoszą się ponadto do organizacyjnych uwarunkowań zmian wynikających z praktykowania nowego modelu zarządzania „zorientowanego na wzmocnienie procesów uczenia się" (Nowosad, Segiet, 2025, s. 14).

Opracowanie składa się z przedmowy Autorki oraz Mirosława J. Szymańskiego (Wiceprzewodniczącego KNP), wstępu oraz trzech rozdziałów i obszernej bibliografii. Ponadto, Autorzy zamieścili wykaz tabel i schematów, które stanowią ilustrację dla podejmowanych przez Nich rozważań.

Rozdział pierwszy, zatytułowany: „Wieloaspektowość autonomii szkoły", obejmuje pięć podrozdziałów, w których narracja koncentruje się na takich problemach, jak: poziomy, formy, zakresy autonomii szkoły, szkole jako instytucji autonomicznej, granicach i funkcjach autonomii szkoły, dyskursach na temat tej autonomii oraz autonomii szkoły postrzeganej w kategoriach politycznej innowacji. Autorzy, po dokonaniu dogłębnej analizy bogatej literatury przedmiotu zwracają uwagę na fakt, iż

> poszukiwania ukierunkowane na efektywność szkoły nie tylko wytrzymały próbę czasu, lecz również ewaluowały i rozwijały się o nowe wątki, poszerzając i pogłębiając pole problemowe autonomii szkoły (Nowosad, Segiet, 2025, s. 68).

Lekturze pierwszego rozdziału towarzyszą porządkujące wywód schematy i tabele, które w syntetyczny i klarowny sposób przybliżają czytelnikowi szereg uwarunkowań dla wybranych znaczeń przypisywanych autonomii, jej poziomów i form, obszarów odpowiedzialności i zakresu, kluczowych obszarów oraz granic, funkcji autonomii szkoły w systemie zarówno szkolnym, jak i społecznym, pól problemowych wyłaniających się w toku analiz nad autonomią szkoły. Autorzy prezentują ponadto model analizy debaty (polityczne wdrożenia i dyskurs naukowy) na temat autonomii szkoły, schemat zewnętrznej i wewnętrznej reformy szkoły w koncepcji omawianej autonomii. Przedstawiony zostaje dyskurs demokracji, obejmujący kluczowe przemiany społeczne XX wieku, dyskurs organizacji i zarządzania szkolnictwem w latach 60. tegoż wieku, dyskurs jakości edukacji oraz autonomii szkoły wraz z jego egzemplifikacjami. Ciekawą propo-

zycją jest także ukazanie modelu dyfuzji E.M. Regersa, a także schematu przedstawiającego implementację koncepcji autonomii szkoły w dziedzinie szkolnego prawa w ostatnim stuleciu.

Rozdział drugi koncentruje się na zagadnieniu autonomii szkoły oraz podmiotów szkolnej codzienności i podzielony został na podrozdziały opisujące: autonomię ucznia, nauczyciela, rodziców w szkole, nadto na podrozdział poświęcony kontekstom przywództwa dyrektora. Jak wyjaśniają Badacze, w tym fragmencie opracowania eksponowane jest

> znaczenie głównych aktorów szkoły osadzonych w kontekście dynamicznych przemian edukacyjnych, które redefiniują sposób funkcjonowania instytucji oświatowych (Nowosad, Segiet, 2025, s. 69).

Autorzy trafnie dostrzegają, iż szkoła jawi się

> jako złożone pole interakcji, w którym ścierają się różnorodne siły społeczne, instytucjonalne i kulturowe – od presji standaryzacji, przez lokalne uwarunkowania, aż po oddalone działania osób zaangażowanych w codzienność szkolną (Nowosad, Segiet, 2025, s. 69).

Poddając krytycznej analizie ustalenia definicyjne autonomii ucznia, I. Nowosad i W. Segiet wyjaśniają sposoby postrzegania tej autonomii, w tym między innymi autonomię ucznia, rozumianą jako jego zdolność do podejmowania decyzji. Sięgając do literatury przedmiotu, Autorzy charakteryzują różnorodne ujęcia definicyjne, ukazują autonomię przez pryzmat „uczącego się w podejściu do wiedzy i uczenia się" (Nowosad, Segiet, 2025, s. 77), przedstawiają perspektywy teoretyczne ustaleń definicyjnych autonomii uczącego się, modele tej autonomii, sięgają do ram rozwijania autonomii w nauce języków obcych, przedstawiają zintegrowany model autonomii uczącego się, a także interesujący indeks atrybutów autonomii uczącego się na trzech etapach procesu (inicjowania, monitorowania przebiegu procesu uczenia się oraz ewaluacji).

Zwracając uwagę na autonomię nauczyciela, Badacze zaznaczają, iż koncepcja ta nie jest nowa, lecz mimo to,

> należy do tych, których znaczenie jest niezmiennie ważne i rozpatrywane w nowych kontekstach edukacyjnych (Nowosad, Segiet, 2025, s. 96).

I. Nowosad i W. Segiet odnotowują

> wyższe oczekiwania społeczne wobec szkół, wzrost migracji i silniejsze zróżnicowanie populacji uczniów (Nowosad, Segiet, 2025, s. 96)

jako czynniki determinujące nowe obowiązki nauczycieli. Prezentowane w tym rozdziale wybrane ujęcia definicyjne ukazują wagę oraz złożoność problemu. Autorzy dokonują między innymi namysłu nad obszarami, „nad którymi nauczyciele sprawują jakąś kontrolę" (Nowosad, Segiet, 2025, s. 105). Wśród ob-

szarów tych wyróżniają: nauczanie wraz z ocenianiem, opracowywanie programów nauczania, funkcjonowanie szkoły i rozwój zawodowy (Nowosad, Segiet, 2025, s. 105).

W podrozdziale poświęconym rodzicom w szkole czytamy o istocie modelu edukacji emancypacyjnej,

> w którym właśnie rodzina dziecka okazuje się fundamentem budowania relacji wspólnotowych w szkole publicznej (Nowosad, Segiet, 2025, s. 113).

Autorzy przedstawiają również trafny model uwarunkowań autonomii rodziców w edukacji dziecka, zwracając uwagę na takie komponenty współpracy rodziny i szkoły, jak: świadomość roli rodzica, dostęp do informacji, współpraca z nauczycielem, możliwości decyzyjne, wsparcie społeczne oraz ocena i refleksja (Nowosad, Segiet, 2025, s. 122). Badacze konkludują:

> Model uwarunkowań autonomii rodziców w edukacji ukazuje złożony proces, który wymaga różnorodnych działań i współpracy między rodzicami, nauczycielami oraz społecznością, by stworzyć przestrzeń do aktywnego uczestnictwa rodziców w edukacji dziecka, przede wszystkim (…) z myślą o dobru dziecka (Nowosad, Segiet, 2025, s. 123).

W podrozdziale poświęconym przywództwu dyrektora w autonomicznej szkole, odnajdujemy definicję autonomii dyrektora, pojawiają się ponadto rozważania dotyczące powiązań pomiędzy sukcesem dyrektora a sukcesem edukacyjnym uczniów (Nowosad, Segiet, 2025, ss. 124-125). W tym fragmencie monografii Badacze zaznaczają także dobitnie, za Bogusławem Śliwerskim (2017, s. 24), iż polska szkoła

> należy do bastionu najbardziej scentralizowanych struktur, które podtrzymywane są przez niezdolne i niechętne do koniecznych zmian władze państwowe (Nowosad, Segiet, 2025, s. 128).

Autorzy omawiają między innymi istotę przywództwa dyrektora, także w kontekście modelu uczenia się organizacyjnego, zaznaczają ponadto dylematy zbyt „szczelnego" i zbyt „luźnego" przywództwa (Nowosad, Segiet, 2025, s. 131), ukazują owo przywództwo w kontekście budowania kultury współpracy i osiągnięć, przedstawiają złożoność problemu autonomii dyrektora w zakresie podejmowania decyzji i kontroli. Na zakończenie rozważań postawione zostają liczne pytania otwarte, które mają czytelnika zachęcić do samodzielnych analiz.

Ostatni rozdział recenzowanej książki, zatytułowany „Znaczenie autonomii szkoły w jakości pracy szkoły" stanowi próbę ukazania aspektów: autonomii szkoły w nowym modelu zarządzania, autonomii a efektywności szkoły, autonomii i poprawy pracy szkoły oraz autonomii jako warunku rozwoju szkoły.

W pierwszym podrozdziale zaprezentowano refleksje dotyczące kontekstów społeczno-historycznych polskiej szkoły, jak też ukazano między innymi cechy systemowe szkół w nowym modelu zarządzania, a istotny wniosek jest ten, iż:

> W debacie oświatowej rozważania na temat zarządzania systemem szkolnym i realizacji polityki państwa o wysoce efektywnych systemach szkolnych zgodnie nie dają przyzwolenia na centralne zarządzanie (Nowosad, Segiet 2025, s. 152).

W podrozdziale drugim odnajdujemy pogłębioną analizę powiązań pomiędzy efektywnością edukacyjną a autonomią szkoły. Autorzy przedstawiają (rozpoczynając od lat 70. XX wieku) kolejne fazy badań efektywności edukacji, wybrane modele efektywnej szkoły, a także „zintegrowany – wieloczynnikowy model efektywnej szkoły" (Nowosad, Segiet, 2025, s. 163) oraz „zintegrowany, wielopoziomowy model efektywnej szkoły" (Nowosad, Segiet, 2025, s. 166).

Podrozdział trzeci rozpoczyna się od twierdzenia, iż:

> poprawa pracy szkoły (doskonalenie) jest procesem ukierunkowanym na praktykę, na kształtowanie codziennych procesów i doświadczeń, które doprowadzą do odpowiedzi na pytanie: czy szkoła zdoła pomyślnie przejść z niższego poziomu na wyższy i zmieni stare warunki pracy na nowe, niezbędne w zwiększeniu efektywności lub choćby skuteczności (Nowosad, Segiet, 2025, s. 176).

Autorzy refleksję snują na podstawie teorii organizacyjnych, teorii programów nauczania, teorii behawioralnych, publicznego wyboru oraz organizacyjnego uczenia się i zarządzania zasobami ludzkimi (Nowosad, Segiet, 2025, s. 177). Na szczególną uwagę zasługuje przedstawiony w omawianym fragmencie publikacji

> dynamiczny model efektywnej edukacji: kluczowe założenia, którego konstrukcja zakłada zróżnicowanie środowiska edukacyjnego czterech poziomów: kontekstu, szkoły, klasy i uczniów, a na każdym z poziomów zdefiniowane zostały czynniki, które mają bezpośredni i pośredni wpływ na efektywność procesów wewnątrzszkolnych, a dokładnie – na procesy nauczania i uczenia się jako centralnych oraz na nauczycielach i uczniach jako najważniejszych aktorach (Nowosad, Segiet, 2025, s. 222).

Podsumowując niniejsze rozważania, należy odnieść się do fragmentów recenzji wydawniczych autorstwa dr hab. prof. AWSB Klaudii Węc oraz dr hab. prof. APS Aleksandry Tłuściak-Deliowskiej, w których Recenzentki zwracają uwagę na szerokie grono potencjalnych beneficjentów rozważań I. Nowosad i W. Segieta. Wśród beneficjentów tychże wyróżniają między innymi nauczycieli, dyrektorów szkół, a także wszystkie osoby zaangażowane w rozwój polskiego systemu edukacji (Węc, 2025, okładka). O monografii A. Tłuściak-Deliowska wyraża następującą opinię:

> Cenna i merytorycznie bogata publikacja, która może stanowić solidną podstawę do dalszych analiz i badań nad autonomią szkół w kontekście pedagogiki szkoły oraz szerzej – polityki edukacyjnej (Tłuściak-Deliowska, 2025, okładka).

Opracowanie jest szczególnie istotne ze względu na fakt, iż:

> Losy pedagogiki szkoły w naszym kraju ukazują różną wartość jej przypisywaną. Od równoważnej z innymi subdyscyplinami, przez rozmycie jej pola problemowego, po

> zawłaszczenie przez inne subdyscypliny. Działo się to na skutek układów różnych sił i grup naukowych interesów, które, czy to ze względów politycznych, czy osobowych/jednostkowych, przypisywały innym subdyscyplinom pedagogiki większe znaczenie. Proces ten w efekcie doprowadził do zatarcia się granic, swoistego rozmycia odpowiedzi na pytanie: czym jest pedagogika szkoły? (Nowosad, Szymański, 2024, s. 164).

W podsumowaniu należy dodać, iż najnowsza monografia Inetty Nowosad i Waldemara Segieta systematyzuje oraz doprecyzowuje najistotniejsze obszary problemowe autonomii szkoły, co dla rozwoju pedagogiki szkoły jako subdyscypliny naukowej jest tym bardziej cenne, iż jak zauważają Zuzanna Zbróg, Mirosław J. Szymański i Barbara Walasek-Jarosz:

> Szkoła jest instytucją złożoną, skomplikowaną, wielowymiarową, będącą nieustannie tematem dyskusji ogólnospołecznych. Podejmowanie problematyki związanej ze zrozumieniem szkoły jako formalnie ukształtowanej instytucji edukacyjnej, organizacji (uczącej się) i jednocześnie jako wspólnoty wiąże się nieodwołalnie z trudnymi do dostrzeżenia, zawiłymi uwarunkowaniami (Szymański, Walasek-Jarosz, Zbróg, 2016, s. 7).

Podjęte w opracowaniu problemy zostają nakreślone w szerokim kontekście, są przez Badaczy ukazane wielowarstwowo, zostają przez Nich mocno pogłębione oraz skłaniają do dalszych i niezbędnych dla poprawy jakości polskiej oświaty analiz.

Katarzyna Sadowska
ORCID 0000-0002-3150-8304

REFERENCES

Nowosad, I., Szymański, M.J. (2024). *W poszukiwaniu istoty pedagogiki szkoły*. Forum Nauk Społecznych, 2

Szymański, M.J., Walasek-Jarosz, B., Zbróg, Z. (2016). *Zrozumieć szkołę dla (jej) zmiany*. W: M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Śliwerski, B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*. Warszawa: Wolters Kluwer

Witold Jakubowski, Sylwia Jaskulska, (2025). *Czego nas uczą seriale? Studium z pedagogiki kultury popularnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 174

Uczestnictwo człowieka w kulturze, również tej popularnej, posiada niewątpliwie wymiar edukacyjny. Jak zauważa Monika Adamska-Staroń, kultura popularna jest

> przestrzenią jakości zachęcających do bycia *interpretatorem doświadczenia*, do realnego zaangażowania się w sprawy drugiego człowieka, przestrzenią możliwości, inspirującą poznawczo, emocjonalnie, duchowo (Adamska-Staroń, 2015, s. 160).

Uczestnicząc w niej, człowiek nie tylko zdobywa informacje o złożoności współczesnego świata, lecz także zostaje postawiony wobec pytań o własną tożsamość, miejsce w społeczeństwie czy wyznawane wartości. Kultura popularna przestaje być wyłącznie przedmiotem badań kulturoznawczych – staje się dziś również ważnym obszarem refleksji pedagogicznej (Jakubowski, 2014). W tym kontekście teksty popkultury stanowią nie tylko narzędzie transmisji treści, ale też pole wychowania i autoformacji. Jednym z istotnych fenomenów tej kultury jest serial – medium, które stało się „nową jakością" w przestrzeni popkulturowej (Rusakow, 2015). Recenzowana książka podejmuje próbę pedagogicznej analizy właśnie tego fenomenu.

Na okładce książki autorstwa Witolda Jakubowskiego i Sylwii Jaskulskiej widzimy sylwetkę człowieka – najprawdopodobniej mężczyzny – ukazanego od klatki piersiowej w górę. Ubrany jest w sweter i białą koszulę. Jego głowa została zastąpiona telewizorem, na ekranie którego wyświetla się mozaika kolorowych pikseli; podobne, barwne kwadraty rozprzestrzeniają się wokół postaci. W kontekście treści książki okładkę tę można odczytać symbolicznie: sweter i biała koszula przywodzą na myśl edukację formalną – uporządkowaną, nienagannie „wyprasowaną", jak kołnierz koszuli, ale zarazem szarą i mało atrakcyjną. Z kolei miejsce głowy, wypełnione barwną, przyciągającą wzrok, lecz chaotyczną mozaiką, można interpretować jako obraz popkultury – przestrzeni wielości narracji i form przekazu. Jest to sfera edukacji nieformalnej, z której – jako uczestnicy życia kulturalnego – nieustannie czerpiemy wiedzę o świecie i rzeczywistości. Jej polifoniczność i nieprzewidywalność są zarazem jej cechą konstytutywną, jak i potencjalnym źródłem poznawczego niepokoju – szczególnie z perspektywy pedagogicznej. Jak „ogarnąć" coś, co – w przeciwieństwie do programów nauczania – jest niemożliwe do systemowego uporządkowania, a jednak oddziałuje na jednostki i społeczeństwa? Recenzowana książka stanowi właśnie próbę intelektualnego i naukowego „okiełznania" zjawiska seriali – jednego z najbardziej charakterystycznych elementów współczesnej kultury (Jakubowski, Jaskulska, 2025, s. 9).

Od „ubogiego krewnego" filmu do jednej z najpopularniejszych form przekazu kulturowego – taką drogę przeszły seriale. Dawniej postrzegane były jako podrzędna forma rozrywki, której należało się niemal wstydzić, dziś sytuacja ta uległa zmianie – seriale stały się modne, prestiżowe i powszechnie dyskutowane

(Jakubowski, Jaskulska, 2025, ss. 22-23). W związku z tym autorzy, wskazując że w debatach pedagogicznych analizy serialu zajmują miejsce marginalne, postawili sobie za cel wydobyć edukacyjne aspekty tego fenomenu, ponieważ, jak twierdzą:

> to właśnie w nim bowiem najwyraźniej można dostrzec zarówno mity funkcjonujące w społeczeństwie, jak i dominujące dyskursy (Jakubowski, Jaskulska, 2025, s. 10).

Analizując zatem seriale – argumentują:

> można wnioskować o problemach nurtujących społeczeństwo, sposobach ich rozwiązywania oraz o świecie wartości i sposobie życia (Jakubowski, Jaskulska, 2025, s. 13).

Takie ujęcie stanowi solidny punkt wyjścia do pedagogicznej refleksji nad potencjałem popkultury jako przestrzeni formacyjnej i edukacyjnej.

Publikacja składa się ze wstępu, wprowadzenia teoretycznego dotyczącego serialu jako miejsca uczenia się, siedmiu rozdziałów tematycznych oraz epilogu. Każdy rozdział tematyczny poświęcony jest innemu problemowi społecznemu, jaki ilustrują seriale. Autorzy kolejno omawiają: życie codzienne w PRL-u, problematykę lęku i grozy, rytuały przejścia w dorosłość, zagadnienie pracy, seriale medyczne oraz stereotypy i reprezentacje postaci nietypowych. Jak podkreślają, pomimo licznych odniesień do konkretnych produkcji serialowych, nie koncentrują się na szczegółowej interpretacji edukacyjnej poszczególnych tytułów. Zamiast tego proponują szersze, problemowe ujęcie zjawiska, które ma pokazać edukacyjny potencjał seriali.

Trudno nie zauważyć, że nastąpiło medialne przeniesienie aktywności odbiorczej współczesnych widzów z sal kinowych na ekrany telewizorów, a może raczej tabletów, smartfonów i komputerów. W związku z tym, skoro pedagogicznemu namysłowi poddawane są różnego rodzaju filmy – tak samo powinno to dotyczyć seriali. Autorzy zwracają uwagę, że seriale realizują różne funkcje typowe dla kina gatunków, tym samym są przestrzenią stawiania pytań oraz rozwiązywania problemów, jakie mogą pojawiać się w życiu codziennym odbiorców. Stanowią rezerwuar wartości, możliwych do przyjęcia sposobów życia oraz – co bardzo ważne z perspektywy pedagogicznej – źródło sensów, znaczeń i interpretacji. Stają się one nierzadko podstawą dla formowania tożsamości widzów, wśród, których znajdują się dzieci i młodzież. Sam ten fakt stanowi o ważności pedagogicznej analizy seriali i konieczności pogłębionych badań. Recenzowana książka jest, według mnie, bardzo dobrym tłem teoretycznym dla tych analiz.

Jak zauważają autorzy:

> instytucje zajmujące się kształceniem nie są jedynym miejscem naszego uczenia się. (…) Wprawdzie edukacja formalna „porządkuje" świat społeczny, niemniej jednak istotna w naszym życiu jest edukacja nieformalna, która nie jest planowana, to ona najczęściej decyduje o naszej tożsamości (Jakubowski, Jaskulska, 2025, s. 28).

Seriale mogą zatem wypełniać lukę pozostawioną przez edukację formalną, której program często bywa nieadekwatny do realiów codziennego życia. Może to w konsekwencji wpływać na jej ograniczoną efektywność wychowawczą i formacyjną.

Z jednej strony seriale stwarzają szansę edukacyjną, z drugiej – mogą stanowić zagrożenie. Ich formacyjna rola wymaga od pedagogów czujności oraz gotowości do wskazywania potencjalnych niebezpieczeństw, a także do postulowania potrzeby kontroli aktywności kulturowej dzieci i młodzieży. Bardzo wymownym przykładem jest serial *Squid Game*, o którym wspominają autorzy publikacji. Fakt, że produkcja ta była promowana marketingowo w przestrzeniach bliskich dzieciom i młodzieży – m.in. w grze *Fortnite*, gdzie gracze mogą wcielać się w postacie z serialu, czy w ofercie sieci KFC, która wprowadziła okazjonalny zestaw inspirowany *Squid Game* – rodzi potrzebę działań edukacyjnych ze strony rodziców, opiekunów i wychowawców. Potrzebne są rozmowy z dziećmi na temat tych treści, ich znaczenia oraz możliwych konsekwencji. Popularność tego rodzaju seriali – ukazujących brutalną przemoc – może świadczyć również o innym ważnym zjawisku, na które słusznie zwracają uwagę autorzy książki: treści kulturowe przeznaczone dla dzieci bardzo rzadko obrazują grozę (Jakubowski, Jaskulska, 2025, ss. 55-56). Lukę tę wypełniają więc niekiedy seriale. Pozostaje pytaniem retorycznym – czy *Squid Game* jest odpowiednim źródłem, z którego dzieci powinny czerpać doświadczenie grozy?

Z zainteresowania tego typu produkcjami wynika jeszcze jedna istotna obserwacja, na którą autorzy również zwracają uwagę – zaprośedniczona przez seriale konfrontacja z tym, co budzi lęk, może służyć jego oswajaniu. Serial, jako forma fikcyjna, zapewnia widzom względnie bezpieczne warunki do zmierzenia się z trudnymi emocjami. Właśnie ta możliwość przeżycia lęku w kontrolowanej przestrzeni może być jednym z powodów tak dużej popularności seriali poruszających tematykę przemocy, śmierci i zagrożenia (Jakubowski, Jaskulska, 2025, s. 64).

Bardzo interesującym zagadnieniem, podjętym w rozdziale czwartym, są serialowe wizje przyszłości. Pokazano w nim przekonująco, że produkcje te odzwierciedlają zbiorowe lęki współczesnego świata, zwłaszcza w kontekście nadchodzących przemian technologicznych i ekologicznych. Rozwój nowych technologii w analizowanych serialach często przedstawiany jest jako źródło niepewności i zagrożeń dla ludzkiej tożsamości, a także jako przestrzeń refleksji nad granicami człowieczeństwa – refleksji osadzonej w duchu posthumanistycznym. Z kolei, obawy związane z kryzysem klimatycznym i problemami społecznymi ukazują serial jako miejsce debaty nad wartościami i wyzwaniami XXI wieku. Produkcje te pełnią funkcję dydaktyczną – uczą, przestrzegają i prowokują do społecznej refleksji (Jakubowski, Jaskulska, 2025, ss. 67-81).

W piątym rozdziale poruszony zostaje temat wchodzenia w dorosłość. Serial jawi się tutaj jako pośrednia forma inicjacji w dorosłe życie, młodych dorosłych, którzy dopiero wkraczają w jego realia. Można dostrzec, że tego rodzaju produkcje pełnią funkcję współczesnych rytuałów przejścia. Wielość możliwych sposobów życia, mnogość tożsamości oraz zróżnicowanie ścieżek rozwoju osobistego

i zawodowego – wszystko to sprawia, że proces podejmowania decyzji i kształtowania własnej tożsamości staje się dla młodych dorosłych zadaniem wymagającym i obciążającym. Serialowa fikcja oferuje przestrzeń, w której symbolicznie mogą się dokonywać te inicjacje, dostarczając widzom modeli do refleksji i identyfikacji (Jakubowski, Jaskulska 2025, ss. 95-98). Na uznanie zasługuje także fakt, że autorzy diagnozując istotne społecznie tematy, konsekwentnie osadzają swoje analizy w uznanych teoriach naukowych. Dla przykładu – w rozdziale tym przywołują między innymi koncepcję stającej się dorosłości, opracowaną przez J.J. Arnetta – jedną z kluczowych współczesnych teorii opisujących specyfikę okresu przejściowego między młodością a pełnią dorosłości (Arnett, 2000). Włączenie takich odniesień świadczy o wysokim poziomie merytorycznym książki i ugruntowaniu jej treści w aktualnym dorobku nauk społecznych.

W rozdziale szóstym autorzy zwracają uwagę na problem pracy, jako istotnej przestrzeni życia współczesnego człowieka. W dobie możliwości pracy zdalnej niektórzy ludzie pozostają w niej mentalnie także poza przewidzianymi umową godzinami. Ma to ogromne znaczenia dla innych dziedzin ich życia, m.in. rodzinnego i towarzyskiego. Poprzez przykłady z seriali autorzy ilustrują fakt, że praca może stanowić formę ucieczki od samego siebie, od prawdziwego Ja, uwikłanego w problemy codzienności. W książce przywołano również przykłady wykorzystania seriali w edukacji formalnej na poziomie uniwersyteckim. Służą one jako studia przypadków dotyczące funkcjonowania różnych instytucji, na przykład w sektorze publicznym. Studenci mogą czerpać z nich wiedzę na temat pewnych mechanizmów, stylu komunikacji, a także wzorców zachowania. Oprócz wyżej wymienionych, seriale dotyczące pracy stawiają pytania co do jej roli w naszym życiu, roli w kreowaniu tożsamości itd. Stanowią one pewnego rodzaju lustra dla odbiorców, które mogą umożliwić krytyczne i refleksyjne spojrzenie na własne podejście do pracy oraz na własną karierę zawodową (Jakubowski, Jaskulska, 2025, s. 114).

Ciekawym aspektem seriali, na który zwracają uwagę autorzy w rozdziale siódmym, zatytułowanym „Sprawy zdrowia, życia i śmierci, czyli czego uczą seriale medyczne?", jest zagadnienie zdrowia i opieki medycznej. Oprócz funkcji edukacyjnej, seriale mogą spełniać funkcję oswajającą i terapeutyczną – poprzez ukazywanie w narracjach audiowizualnych szpitali, lekarzy, pielęgniarek oraz procedur medycznych, które są zazwyczaj niedostępne dla osób spoza środowiska medycznego. Widzowie – jako pacjenci – mogą „zajrzeć" w miejsca, do których normalnie nie mają dostępu, co w pewnym sensie nie tylko edukuje ich w zakresie zdrowotnym, ale także pozwala oswoić lęki związane z tą rzeczywistością (Jakubowski, Jaskulska 2025, ss. 118-119). Silnie wybrzmiewa edukacyjny potencjał seriali medycznych, zwłaszcza w promowaniu postaw prozdrowotnych. Produkcje te często podejmują tematy wstydliwe lub wypierane, stając się przestrzenią społecznego dyskursu. Bardzo dobrze obrazują to przywołane w książce przykłady: serial *Na dobre i na złe*, który ukazuje funkcjonowanie szpitala, czy *Klan*, w którym poruszono wątek choroby nowotworowej. Przytoczony w książce fragment listu matki – kobiety chorej na raka, w którym dziękuje ona za podjęcie w serialu tego tematu, pokazuje, jakie znaczenie może mieć on dla jednostek, których ten problem dotyczy.

W ostatnim rozdziale autorzy podejmują problem serialowych reprezentacji różnorodności i stereotypów. Przywołując konkretne przykłady przedstawień osób z niepełnosprawnościami, wskazują na edukacyjny potencjał seriali. Produkcje te mogą przyczyniać się do zwiększania świadomości społecznej na temat funkcjonowania osób mierzących się z różnymi trudnościami, ich potrzeb, sposobów komunikacji, codziennych wyzwań, ale także obaw, nadziei i lęków. Z jednej strony, seriale stają się przestrzenią normalizacji, oswajania i budowania empatii, z drugiej jednak – mogą przyczyniać się do utrwalania uproszczonych i fałszywych wyobrażeń. Przykładem może być utożsamianie osób w spektrum autyzmu z ponadprzeciętną inteligencją czy wręcz genialnością. Tego typu uproszczenia bywają wykorzystywane jako punkt wyjścia do gry z konwencją, ironii czy dystansu, jednakże – jeśli nie są świadomie kontestowane – mogą wzmacniać istniejące uprzedzenia i prowadzić do deformacji społecznego obrazu tych osób. Emocjonalne zaangażowanie widzów, wynikające z długofalowej obecności bohaterów na ekranie, sprzyja procesowi identyfikacji oraz budowaniu bardziej zniuansowanego rozumienia odmienności. Jak podkreślają autorzy, odpowiednio dobrane seriale mogą pełnić istotną funkcję edukacyjną – nie tylko w zakresie wiedzy o niepełnosprawności czy zaburzeniach, ale także jako zwierciadło społecznych postaw, lęków, reakcji i uprzedzeń (Jakubowski, Jaskulska, 2025, ss. 147-148).

Książka autorstwa W. Jakubowskiego i S. Jaskulskiej stanowi znaczący wkład w rozwój refleksji pedagogicznej nad kulturą popularną. Autorzy przekonująco ukazują, jak wielki (choć często niedostrzegany) edukacyjny potencjał kryje się w serialach. Lektura książki umożliwia uświadomienie sobie złożoności i głębi treści, które są w nich zawarte. Seriale jawią się jako swoiste „lustra społeczne", odzwierciedlające nasze obawy, potrzeby, aspiracje, a także problemy, z jakimi mierzymy się jako jednostki i wspólnoty. Stanowią zarazem jedno z najważniejszych obecnie źródeł edukacji nieformalnej – przekazują wiedzę o rzeczywistości, w obszarach pomijanych w edukacji formalnej.

Na szczególne uznanie zasługuje podjęcie przez autorów problematyki formowania przez seriale tożsamości widzów. W świecie wielości narracji, relatywizmu wartości i niepewności, serialowi bohaterowie mogą pełnić funkcję „przewodników egzystencjalnych" – ich historie ukazują różnorodne style życia i sposoby podejmowania decyzji, dając widzom przestrzeń do identyfikacji oraz refleksji nad sobą. Wchodząc w wewnętrzny dialog z serialem, widz pozycjonuje go w odniesieniu do własnego kapitału biograficznego. Można wręcz zaryzykować stwierdzenie, że bohaterowie seriali stają się dla współczesnych widzów nie tylko edukatorami, ale też swego rodzaju towarzyszami i terapeutami.

> Każdy serial, przedstawiając życie fikcyjnych postaci, przemyca jakieś poglądy na to, kim jesteśmy oraz kim chcemy być. Opowiada o naszym życiu, pozwala identyfikować się z bohaterami i poszukiwać odpowiedzi na fundamentalne pytania dotyczące naszej egzystencji (Jakubowski, Jaskulska, 2025, s. 150).

Z pedagogicznego punktu widzenia istotne jest jednak dostrzeżenie także możliwych zagrożeń. Niektóre seriale prowokują do refleksji odnośnie granic

tego, co można i należy pokazywać młodemu odbiorcy. Autorzy nie unikają tych pytań – przeciwnie, podkreślają konieczność krytycznej analizy seriali pod kątem ich treści, formy oraz odbioru, wskazując tym samym kierunek dla przyszłych badań pedagogicznych.

Książka Jakubowskiego i Jaskulskiej oferuje solidne zaplecze teoretyczne, ukazujące nie tylko przykłady edukacyjnych funkcji seriali, ale także ich zakorzenienie w szerszym kontekście kulturowym, społecznym i medialnym. W ten sposób staje się ona ważnym punktem odniesienia zarówno dla badaczy edukacji, pedagogów i nauczycieli, jak i dla rodziców, wychowawców oraz szerzej – świadomych odbiorców kultury.

Warto podkreślić jeszcze jedną, szczególnie aktualną cechę seriali, na którą zwracają uwagę autorzy, przywołując pojęcia paleotelewizji i neotelewizji. W odróżnieniu od dawnych formatów, które służyły często jako narzędzie jednokierunkowej perswazji czy wręcz propagandy (tak jak przywołane w książce niektóre seriale z czasów PRL-u), współczesne seriale – zwłaszcza te zaliczane do nurtu neotelewizyjnego – nie narzucają jednoznacznych interpretacji, lecz raczej stawiają pytania. Ich siłą nie jest gotowa odpowiedź, lecz zaproszenie do refleksji. Właśnie owo pytanie – o sens życia, tożsamość, pracę, zdrowie, relacje, sprawiedliwość, czy śmierć – wydaje się największą zaletą współczesnych seriali i czyni z nich ważne narzędzie edukacyjne.

Podsumowując, książka *Czego nas uczą seriale? Studium z pedagogiki kultury popularnej* jest wartościową publikacją, która porządkuje złożoną rzeczywistość współczesnych przekazów audiowizualnych i oferuje uporządkowaną, pedagogicznie użyteczną perspektywę. Nawiązując do zaproponowanej we wstępie recenzji interpretacji okładki – książka działa niczym mapa, która pozwala lepiej zrozumieć i uporządkować mozaikową, chaotyczną przestrzeń serialowych narracji. Autorzy, nie wyczerpując wszystkich wątków, wskazują drogi do dalszej refleksji i badań nad edukacyjnym potencjałem kultury popularnej.

Piotr Maciaszek

ORCID 0009-0005-6382-7026

REFERENCES

Adamska-Staroń, M. (2015). *Kultura popularna jako przestrzeń edukacyjna*. W: I. Copik, J.H. Budzik (red.), *Edukacja przez słowo – obraz* – dźwięk – 07 (ss. 153-180). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

Arnett, J.J. (2000). *Emerging Adulthood. A theory of Development From the Late Teens Through the Twenties*. American Psychologist, 55(5)

Jakubowski, W. (2014). *Media i kultura popularna jako obszar studiów nad edukacją*. Studia Edukacyjne, 30, 91-107

Jakubowski, W., Jaskulska, S. (2025). *Czego nas uczą seriale? Studium z pedagogiki kultury popularnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Rusakow, S. (2015). *Modern Television Series as a Phenomenon of Popular Culture*. Studia Warmińskie, 52, 85-94

O Profesorze Kazimierzu Sośnickim,
pedagogicznej pamięci i pedagogice toruńskiej

Władysława Szulakiewicz, (2025). *Mistrz kształcenia pedagogicznego. Kazimierz Sośnicki w okresie toruńskim*. Kraków: Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, ss. 232

Mistrz kształcenia pedagogicznego. Kazimierz Sośnicki w okresie toruńskim stanowi kolejną ważną monografię Władysławy Szulakiewicz – wybitnej znawczyni historii wychowania i oświaty, autorki ponad 150 publikacji z tej dziedziny, by wymienić: *Historię oświaty i wychowania w Polsce 1944-1956*, tom zatytułowany *Nauczyciele i ich edukacja. W kręgu idei lwowskiej pedeutologii*, a także *Rozprawy z dziejów Oświaty 1958-2003. Studium z historii czasopisma*. Do wydanej w 2015 roku toruńskiej monografii *O uczących i uczonych*, która łączy się z myślą pedeutologiczną wybitnych polskich profesorów reprezentujących Szkołę Lwowsko-Warszawską, dołączyła więc w 2025 roku publikacja krakowska. Władysława Szulakiewicz dedykowała ją pamięci Profesora Kazimierza Sośnickiego – twórcy toruńskiej pedagogiki akademickiej. W 2025 roku Uniwersytet Mikołaja Kopernika obchodził bowiem 80-lecie powstania. Jak napisała we *Wstępie*, opatrzonym ważną myślą Profesora Tadeusza Czeżowskiego, sama Autorka, fakt ten obliguje do szczególnej pamięci o dokonaniach wybitnych toruńskich pedagogów oraz do udokumentowania ich działalności dydaktycznej prowadzonej na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Wybitnym uczonym był niewątpliwie Profesor Kazimierz Sośnicki, który już w 1945 roku włączył się w organizację pierwszych toruńskich wykładów. W 1946 roku dziekan Wydziału Humanistycznego prof. Kazimierz Hartleb w piśmie skierowanym do Ministerstwa Oświaty tak uzasadniał konieczność dalszego zatrudnienia prof. Kazimierza Sośnickiego w Toruniu:

> w obrębie swojej katedry toruńskiej i połączonego z nią zakładu profesor Sośnicki znakomicie organizował pracę naukową i dydaktyczną, tak iż jest to jeden z najżywszych ośrodków uniwersyteckich. Zarówno profesor Sośnicki, jak i jego współpracownicy biorą udział w działalności okręgu pomorskiego Związku Nauczycielstwa Polskiego w różnych kursach i pracach organizowanych przez instytucje centralne dla całego kraju. Z Zakładu wyszło kilka wyróżniających się prac doktorskich i magisterskich, inne są w przygotowaniu.

Profesor Sośnicki należał do „Wielkiej Pokoleniowej Czwórki Polskiej Pedagogiki" razem z profesorami: Bogdanem Nawroczyńskim, Stefanem Szumanem i Zygmuntem Mysłakowskim. Wszyscy czterej wybrali pedagogikę niezależną i twórczą, w kongenialny sposób połączyli ją ze sztuką życia. Z pedagogiczną świadomością, że kształcenie osobowości wiąże się z głębokim zakorzenieniem w kulturze, wymaga więc aktywnego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym. Profesor Sośnicki w okresie toruńskim, który obejmuje lata 1945-1960, wypromował 45 magistrów i 6 doktorów. Pierwszym wypromowanym w 1948 roku doktorem był Stefan Wołoszyn, urodzony – jak jego Mistrz – we

Lwowie. Stefan Wołoszyn wspominać będzie Profesora Sośnickiego pół wieku później na uroczystości odnowienia swojego doktoratu podczas wykładu, zatytułowanego *Moi toruńscy mistrzowie uniwersyteccy: Jak rozumieć i uzasadniać powinnościowe zadania pedagogiczne.*

Do Stefana Wołoszyna dołączyli w Toruniu inni uczniowie prof. Kazimierza Sośnickiego: Ludwik Bandura, Feliks Korniszewski, Zygfryd Kowalski, Maria Lipowska i Kazimierz Moroz, który był pracownikiem Uniwersytetu Mikołaja Kopernika aż do 1975 roku. I tak jak prof. Kazimierz Sośnicki, oddany był nauce i działalności dydaktycznej prowadzonej z pasją pedagoga na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu.

> Oddany nauczyciel to taki, który stara się przekazać swym uczniom c a ł ą swoją wiedzę i w s z y s t k i e swoje umiejętności w danej dziedzinie oraz robi to z zapałem i w zasadzie bezinteresownie.

Są to słowa profesora Jacka Jadackiego, które Autorka monografii przytacza w swoim *Wstępie* nie bez powodu. Wybitny filozof jest bowiem redaktorem, wydanego w 2021 roku, tomu naukowego zatytułowanego *Rozum i wola. Kazimierz Twardowski i jego wpływ na kształt kultury polskiej XX wieku*. I Władysława Szulakiewicz, jako pedagog, i Jacek Jadacki, jako filozof, opisują od wielu lat fenomen Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, podkreślając w szczególny sposób rolę jej założyciela, prof. Kazimierza Twardowskiego. Doceniając jego wyjątkowość, charyzmę, pracowitość i mistrzostwo w działalności naukowej i dydaktycznej, tak ważnej w organizacji życia naukowego we Lwowie, pedagogika toruńska, jak słusznie zauważa Władysława Szulakiewicz, miała od samego początku lwowskie korzenie. Kazimierz Sośnicki należał zaś do grona najwybitniejszych uczniów Kazimierza Twardowskiego. Był więc i fachowcem w swojej dziedzinie, i człowiekiem odpowiedzialnym za swoje czyny i słowa, i niezwykłym w swojej wiedzy i wybitności, oddanym dydaktyce, nauczycielem.

Teoria wychowania Sośnickiego, bliska filozoficznej myśli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, nazywana była filozoficzną teorią wychowania, wykazującą ewidentne „lwowskie" związki z filozofią i logiką. Prof. Sośnickiego wspierali w działaniach inni lwowscy i wileńscy profesorowie, jak na przykład: Tadeusz Czeżowski, Jadwiga Lechicka, Henryk Elzenberg, Andrzej Lewicki i Tadeusz Szczurkiewicz.

Prof. Sośnickiego wspierali także jego wybitni uczniowie.

> Kontakty z profesorem były zawsze wielką przyjemnością i przygodą intelektualną. Jego rozległa wiedza, oryginalny sposób myślenia oraz jednoznaczny stosunek do prawdy i człowieka budziły wśród studentów i współpracowników niekłamane zaufanie do niego jako znakomitego i szlachetnego człowieka. Był dużym autorytetem naukowym i moralnym. Jego życie i dzieła są także niezaprzeczalnym tego dowodem.

Tak wspominał wykłady i seminaria z prof. Sośnickim, jeden z jego najzdolniejszych uczniów, Stanisław Nalaskowski. Udział w budowaniu toruńskiego

środowiska naukowego i oświatowego profesora Kazimierza Sośnickiego był ogromny – stwierdza autorytatywnie Autorka monografii zatytułowanej *Mistrz kształcenia pedagogicznego. Kazimierz Sośnicki w okresie toruńskim*. Upomina się też o zasłużone miejsce prof. Sośnickiego w historii wychowania i w rozwoju polskiej pedagogiki.

> Okres toruńskiej działalności tego uczonego był niezwykle ważny nie tylko na UMK, ale dla polskiej pedagogiki w ogóle, a zwłaszcza dla kształcenia nauczycieli i przyszłych badaczy w obszarze nauk o wychowaniu – pisze Władysława Szulakiewicz.

Monografia Władysławy Szulakiewicz oparta została na źródłach archiwalnych pochodzących z Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Archiwum Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Archiwum PAN w Warszawie, Archiwum Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Archiwum Instytutu Badań Edukacyjnych, a także na fragmentach wspomnień, dzienników, licznych katalogów, różnego rodzaju słowników, sprawozdań i spisów.

Władysława Szulakiewicz, redaktorka tomu: *Badania biograficzne w pedagogice. Studia źródłowe i bibliograficzne*, która z pasją opowiada o Kazimierzu Sośnickim, toruńskim „Mistrzu kształcenia pedagogicznego", posiada pełną świadomość, że istotą pisarstwa historycznego jest (zgodnie z myślą Gottfrieda Wilhelma Leibnitza, którą sama przytacza we *Wstępie* zatytułowanym *O pamięci i zapominaniu w pedagogice*): „uczyć cnoty i mądrości przez pokazywanie przykładów". Pedagogiczne biografie Władysławy Szulakiewicz, pozostające w ścisłym związku z „dialektyką bycia sobą", erudycyjne, napisane piękną polszczyzną, są tego najlepszym wyrazem. Stanowią one zawsze istotny, ważny dla młodego pokolenia, przekaz myśli pedagogicznej, opartej na bogatych „nośnikach pamięci historycznej", które mają swoje źródło w uważnej lekturze wielu książek, dokumentów osobistych i licznych opracowań naukowych. Zaskakują więc rzetelnością w prowadzeniu badań archiwalnych, wnikliwością krytyczną, oryginalnością naukowych myśli, a przede wszystkim pasją naukową. Przybiera ona szczególny wymiar, wywodzący się z wrażliwości osobistej i świeżości doznań interpretacyjnych, które posiadają tylko wyjątkowi badacze. Do takich badaczy należy z całą pewnością Władysława Szulakiewicz, autorka ważnej monografii dedykowanej pamięci ważnego profesora Kazimierza Sośnickiego, twórcy toruńskiej pedagogiki akademickiej, zatytułowanej *Mistrz kształcenia pedagogicznego. Kazimierz Sośnicki w okresie toruńskim*.

Urszula Chęcińska
ORCID 0000-0002-0416-1691

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej pt. „Powidoki. Perspektywy. Konteksty Tyflopedagogiczne. Podróż śladami Marka Jakubowskiego". Poznań, 16 lutego 2025 roku

16 lutego 2025 roku odbyła się Międzynarodowa Konferencja Naukowa, zatytułowana „Powidoki. Perspektywy. Konteksty Tyflopedagogiczne. Podróż śladami Marka Jakubowskiego" pod honorowymi patronatami: Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM – prof. UAM dra hab. Waldemara Segieta, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Międzynarodowej Kapituły Orderu Uśmiechu. Konferencja została zorganizowana z inicjatywy Zakładu Metodologii Nauk o Edukacji WSE UAM oraz Fundacji „I w ciemności światło" im. Marka Jakubowskiego „Kuby" na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Problematyka Konferencji koncentrowała się wokół edukacji osób z niepełnosprawnością wzroku, stanowiąc – jak w tytule – niezwykle merytoryczną podróż śladami Marka Jakubowskiego – wybitnego pedagoga oraz wieloletniego działacza na rzecz osób z dysfunkcją wzroku. Przemówienia prelegentek i prelegentów poprzedziło oficjalne otwarcie konferencji przez: Prodziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych – prof. UAM dr hab. Natalię Walter, Kierownika Zakładu Metodologii Nauk o Edukacji WSE UAM – prof. UAM dr hab. Sławomira Banaszaka oraz Prezes Fundacji „I w ciemności światło" im. Marka Jakubowskiego „Kuby" – dr Magdalenę Ciurę. W powitalnych słowach podkreślili znaczenie organizowanej konferencji, wyrażając głębokie nadzieje na wymianę wiedzy, doświadczeń oraz wielu refleksji, zaistniałych na podstawie wygłoszonych referatów.

Inauguracyjną sekcję obrad rozpoczął swoim wystąpieniem: „Nowatorskie rozwiązania Marka Jakubowskiego w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niewidomych w Owińskach" mgr inż. Bartłomiej Maternicki, reprezentujący SOSW dla Dzieci Niewidomych w Owińskach. W przemówieniu przedstawił oraz omówił rozmaite wizjonerskie projekty, wspierające funkcjonowanie podopiecznych Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Niewidomych w Owińskach, których pomysłodawcą, a następnie realizatorem był Marek Jakubowski. Mgr inż. Bartłomiej Maternicki zwrócił szcze-

Studia Edukacyjne 78, 2025: 173-181. © The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

gólną uwagę na specyfikę niniejszych rozwiązań, których podstawową cechą była możliwość eksploracji rzeczywistości przez osoby z dysfunkcją wzroku za pomocą pozostałych zmysłów. Wśród przykładów rozwiązań autorstwa Marka Jakubowskiego przywołał między innymi: Park Orientacji Przestrzennej, Pracownię Tyfloakustyczną, Muzeum Tyflologiczne, czy też Aromatorium – Bibliotekę Zapachów. W dalszej kolejności głos zabrał mgr Rafał Sikorski, reprezentujący Fundację Rozwoju Informatyki, przedstawiając referat: „Wyzwania edukacji informatycznej osób z dysfunkcją wzroku. Zaprezentował – na podstawie własnych doświadczeń – pewne trudności i ograniczenia, z jakimi mierzą się osoby z dysfunkcją wzroku w ramach edukacji informatycznej, wskazując jednocześnie możliwe rozwiązania oraz wyzwania, mające na celu ich eliminację. Mgr Rafał Sikorski zwrócił również szczególną uwagę na rolę nauczycieli w procesie edukacji informatycznej uczniów niedowidzących lub niewidomych, która powinna przybierać postać mentoringu, zorientowanego na odkrywanie i rozwijanie ich potencjału. Trzecie wystąpienie, zatytułowane „System Braille'a – specjalne potrzeby czy specjalna realizacja potrzeb?", zostało wygłoszone przez prof. dr hab. Małgorzatę Czerwińską z Uniwersytetu Zielonogórskiego. Celem referatu, na co zwróciła uwagę prelegentka, była autorefleksja na temat pytania zadanego w tytule. Przemówienie zapoczątkowane zostało analizą zagadnienia rewolucji medialnej, po czym nastąpiło szczegółowe omówienie systemu Braille'a, z uwzględnieniem rozmaitych kontekstów. Autorem kolejnego wystąpienia: „Kawalerowie Orderu Uśmiechu – bohaterowie wybrani przez dzieci" był dr Marek Michalak – Kanclerz Międzynarodowej Kapituły Orderu Uśmiechu. W swoim przemówieniu przedstawił historię powstania międzynarodowego odznaczenia nadawanego z inicjatywy dzieci, jakim jest Order Uśmiechu, jak również wskazał jego laureatów, przywołując także postać Marka Jakubowskiego. Następnym prelegentem był prof. dr hab. Bogusław Marek z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, którego wystąpienie nosiło tytuł: „Zanim niewidome dziecko zostanie miłośnikiem sztuki". W swoim przemówieniu zaprezentował oraz scharakteryzował projekt, którego był kierownikiem, stworzony w celu przybliżenia osobom niewidomym rozmaitych dzieł sztuki, eksponatów muzealnych i zabytków na terenie Lublina oraz Iwano-Frankiwsku w Ukrainie. Profesor Marek podzielił się swoimi doświadczeniami, zgodnie z którymi obserwacja uczestników projektu doprowadziła do konkluzji, że osoby niewidome z Ukrainy (starsze pokolenie) nawiązywały kontakt z adaptacjami dzieł sztuki z dużą dozą niepewności, co wynikało z ich inicjalnych doświadczeń w tym zakresie. Przeciwne doświadczenia miały miejsce z grupą z Polski (pokolenie młodsze), której interpretacja grafik dotykowych nie sprawiała trudności. Zwieńczeniem pierwszej części obrad była prelekcja mgr Katarzyny Heby – Wiceprezeski Fundacji im. Helen Keller z referatem: „Rola i znaczenie asystenta osobistego w życiu osób z niepełnosprawnością. Projektowane rozwiązania ustawowe, uregulowania w Polsce". W swoim wystąpieniu przybliżyła postać asystenta osobistego, ze szczególnym uwzględnieniem jego znaczenia dla funkcjonowania osób z niepełnosprawnością, zwracając uwagę również na rozwiązania ustawowe w tym zakresie.

Drugą część Konferencji zapoczątkował wykład: „Dowidzenia – powidoki audiodeskrypcji i rysunku", autorstwa mgra Pawła Kamzy. W swoim przemówieniu zwrócił uwagę na rozwiązania, umożliwiające kontakt osób z niepełnosprawnością wzroku ze sztuką wizualną. W dalszej kolejności nastąpił blok wystąpień gości zagranicznych. Jako pierwsze głos zabrały prof. dr Marine Marutyan oraz mgr Marina Mkrtchyan z Abovyan Armenian State Pedagogical University (ASPU) w Armenii, wygłaszając referat: „Rola Marka Jakubowskiego w rozwoju pedagogiki w Armenii". Kolejnym wystąpieniem w ramach drugiej sekcji obrad był referat, zatytułowany „Tyflologiczne rozwiązania innowacyjne w Lwowskiej Specjalnej Szkole nr 100". Autorką przemówienia była mgr Iryna Kostetska wraz z zespołem, w skład którego wchodziły: mgr Nataliia Husak, mgr Iryna Karwan, mgr Nadiia Nahorniuk, mgr Yuliia Svystun oraz mgr Uliana Trojanovska, reprezentujące Lwowską Szkołę Specjalną nr 100 w Ukrainie. Zwieńczeniem drugiej części obrad było przemówienie: „Uniwersalne projektowanie w instytucjach kultury", które wygłosiła mgr inż. Maria Kożarina z Łotwy.

Kolejną, trzecią część Konferencji zapoczątkowało wystąpienie, zatytułowane „Wpływ wojny w Ukrainie na zdrowie psychiczne osób z niepełnosprawnością wzroku", które wygłosiła dr Lesia Tomanievicz – Kierownik Oddziału Kontroli Departamentu Edukacji Lwowskiej w Ukrainie. W swojej prelekcji zwróciła uwagę na szczególnie negatywny wpływ wojny względem grup społecznie wrażliwych, wśród których znajdują się również osoby z dysfunkcją wzroku. Dr Lesia Tomanievicz wskazała szereg czynników, utrudniających ich prawidłowe i harmonijne funkcjonowanie, między innymi: obecność chronicznego stresu, związanego z doświadczaniem oddziaływań wojennych, pogorszenie warunków życia i środków do przetrwania, czy też ograniczenie lub całkowity brak dostępu do lekarstw oraz specjalistycznych usług medycznych, niezwykle istotnych z punktu widzenia osób z niepełnosprawnością – w tym dysfunkcją wzroku. Następnie swój referat: „Jak Cię widzą? Wyzwania związane z edukacją samoświadomościową w obszarze niepełnosprawności" zaprezentowała mgr Małgorzata Szumowska – Dyrektor Generalna Niewidzialnej Wystawy w Warszawie. W swoim przemówieniu przedstawiła główne założenia i funkcje Niewidzialnej Wystawy. Zwróciła również szczególną uwagę na znaczenie niezależności oraz podmiotowości osób z niepełnosprawnością, sygnalizując trudności w realizacji tych aspektów oraz jednocześnie wskazała na konieczność eliminacji owych przeszkód. Następne wystąpienie: „System wspierający nawigację osób z niepełnosprawnością wzroku", autorstwa mgr Henryka Lubawy, reprezentującego Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, dotyczyło projektu badawczo-rozwojowego o nazwie „Opracowanie metody nauki orientacji przestrzennej w dużym mieście dla osób niewidomych z wykorzystaniem dźwięków środowiska", realizowanego w latach 2008-2010, którego inicjatorem był Marek Jakubowski. Mgr Henryk Lubawy przywołał rozmaite trudności w orientacji przestrzennej oraz nawigacji osób z niepełnosprawnością wzroku we wnętrzach budynków, wskazując jednocześnie cechy dobrego wsparcia nawigacji. Wśród nich wyróżnił między innymi nawigację dźwiękową, polegającą na udźwiękowieniu i opisaniu przestrzeni za pomocą określonych znaczników. Podsumowaniem trzeciej części obrad było

przemówienie: „Rola zmysłu węchu w rewalidacji osób z dysfunkcją wzroku na przykładzie Aromatorium – Biblioteki Zapachów", które zaprezentowała dr Magdalena Ciura – Prezes Fundacji „I w ciemności światło" im. Marka Jakubowskiego „Kuby". W swoim referacie przedstawiła historię powstania Aromatorium – Biblliotheki Zapachów, jego cele i założenia, a następnie repertuar aktywności, który realizowany jest w tym miejscu. Wskazała również na bardzo ważną rolę zmysłu węchu i umiejętności rozpoznawania zapachów w kontekście rozwoju oraz nauki orientacji w przestrzeni.

Czwartą część obrad zapoczątkowała dr Joanna Krokosz, reprezentująca ASP w Krakowie, wygłaszając referat, zatytułowany „Projektowanie uniwersalne na Wydziale Form Przemysłowych ASP w Krakowie". Wystąpienie to koncentrowało się wokół dokonań badaczy tego wydziału w obszarze projektu: „Doświadczanie różnorodności – włączanie poprzez projektowanie", jak również dostarczyło informacji na temat poprzednich inicjatyw, skierowanych ku idei projektowania uniwersalnego. Założeniem wspomnianego projektu, będącego głównym tematem wystąpienia dr Joanny Krokosz, było opracowanie programów kształcenia w dziedzinie problematyki projektowania uniwersalnego w ramach kierunku wzornictwo na Wydziale Form Przemysłowych ASP w Krakowie. Towarzyszyły mu określone zadania, wśród których znalazły się: wprowadzenie zmian w programie nauczania, realizacja warsztatów i wykładów dla studentów oraz szkoleń dla pracowników, a także utworzenie laboratorium. Dr Joanna Krokosz przywołała również obszary współpracy z Uniwersytetem Ekonomicznym w Krakowie oraz – w ramach podsumowania – wskazała na przyszłe zadania w zakresie projektowania uniwersalnego. W dalszej kolejności głos zabrała mgr Katarzyna Tupaj-Nowak, również z ramienia ASP w Krakowie, prezentując referat: „Tuptaj – zestaw wspomagający naukę orientacji przestrzennej". Autorka przedstawiła w nim efekt swojej pracy dyplomowej, zatytułowanej *Zabawa dla dzieci w wieku przedszkolnym w duchu projektowania uniwersalnego*, którym był zestaw wspomagający naukę orientacji przestrzennej „Tuptaj". Mgr Katarzyna Tupaj-Nowak zaprezentowała poszczególne etapy i procedury towarzyszące realizacji projektu oraz jego główne cele, jakimi było stworzenie narzędzia o charakterze uniwersalnym, wspierającego naukę orientacji przestrzennej dzieci z niepełnosprawnością wzroku oraz nawiązywanie relacji interpersonalnych z pełnosprawnymi rówieśnikami. Następnie przedstawiła elementy składowe zestawu „Tuptaj" i dokonała ich szczegółowej charakterystyki. Autorką kolejnego przemówienia: „Wykorzystanie metody harcerskiej w pracy z dziećmi i młodzieżą z dysfunkcją wzroku" była dr Beata Tylewska-Nowak, reprezentująca Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Na wstępie przedstawiła historię, stojącą za stosowaniem metody harcerskiej w pracy z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnością wzroku, również z uwzględnieniem udziału Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Owińskach w tym procesie. Następnie dokonała charakterystyki tej metody, przywołując jej kluczowe cechy: dobrowolność, pośredniość, naturalność, świadomość celów, pozytywność, wzajemność oddziaływań oraz indywidualność. Kolejną prelekcję, zatytułowaną „Tyflopedagogika inaczej – spotkanie nieoczywiste", wygłosiła dr Katarzyna Pawelczak, również z ramienia Uniwersytetu im.

Adama Mickiewicza w Poznaniu. W swoim przemówieniu przywołała rozmaite sytuacje oraz doświadczenia – w których uczestniczyła – będące źródłem wiedzy i inspiracji w zakresie problematyki niepełnosprawności wzroku. Zwieńczenie obrad konferencyjnych stanowił referat: „Dostępny, czyli jaki? Prawa dziecka w praktyce", wygłoszony przez dr Urszulę Tokarczyk-Bar, reprezentującą Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W swoim podsumowującym wystąpieniu zwróciła szczególną uwagę na właściwe rozumienie dostępności, którą powinna cechować racjonalność. Dr Urszula Tokarczyk-Bar uwrażliwiła również na pułapki dostępności, które mogą prowadzić do marginalizacji lub dyskryminacji osób z niepełnosprawnością – w tym z dysfunkcją wzroku. Podsumowaniem niniejszej Konferencji był panel poświęcony osobie Marka Jakubowskiego.

Międzynarodowa Konferencja Naukowa, zatytułowana „Powidoki. Perspektywy. Konteksty Tyflopedagogiczne. Podróż śladami Marka Jakubowskiego" stanowiła przestrzeń interdyscyplinarnego i niezwykle wartościowego dialogu, wymiany doświadczeń oraz refleksji wielu badaczy i praktyków zafascynowanych problematyką edukacji osób z niepełnosprawnością wzroku oraz niejednokrotnie – mających zaszczyt współpracować z Markiem Jakubowskim, któremu poświęcone było niniejsze Spotkanie. Wszystkie wystąpienia stanowiły źródło ogromnej wiedzy oraz inspiracji dla uczestników spotkania, jak również były świadectwem wielkiego zaangażowania prelegentek i prelegentów w swoją pracę, badania i projekty, stanowiąc jednocześnie wyraz szacunku i uznania wobec działalności Marka Jakubowskiego. Konferencja była unikalną okazją do podzielenia się wiedzą, projektami, doświadczeniami oraz przykładami wartościowych praktyk w dziedzinie wspierania rozwoju i edukacji osób z niepełnosprawnością wzroku.

Katarzyna Filipiak-Adamus
ORCID 0009-0007-7226-8865

Sprawozdanie z dwóch międzynarodowych seminariów naukowych: "Scientific Seminar: Interdisciplinary Research in Progress: Ideas and Collaborations", 3.11.2025 roku oraz "Transforming Learning and Social Education: Research, Practice and Innovation", 3.12.2025 roku, zrealizowanych na Wydziale Studiów Edukacyjnych w ramach wizyt z programu Stella (Compostela Group of Universities)

Od 20 października do 12 grudnia 2025 roku Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu gościł uczestników międzynarodowego programu Stella for Staff i Stella Junior, realizowanego w ramach partnerstwa w Compostela Group of Universities (CGU). Program Stella, którego celem jest rozwój kompetencji administracyjnych i dydaktycznych w środowisku akademickim, umożliwia wymianę doświadczeń między pracownikami, doktorantami i studentami różnych uczelni na całym świecie, przyczyniając się do wspierania tworzenia globalnych sieci współpracy akademickiej i wzrostu internacjonalizacji.

W ramach mobilności Stella for Staff na naszym Wydziale gościliśmy prof. dra Omara Israela González Peña z University of Monterrey (Meksyk) oraz dr Cecilę Vallejos Parás z University La Salle (Meksyk). Natomiast, w mobilności Stella Junior wzięły udział doktorantka Victoria Lopes Rocha z University of León (Hiszpania) oraz studentka Antía Salgueiro Basadre z Uniwersytetu w La Coruña (Hiszpania). Uczestnicy programu Stella mieli możliwość zaangażować się w szerokie spektrum aktywności administracyjnych, dydaktycznych i naukowych, co umożliwiło zapoznanie się z interdyscyplinarnymi metodami pracy w uniwersyteckim środowisku.

3 listopada 2025 roku o godz. 10:00 w sali 508 na Wydziale Studiów Edukacyjnych odbyło się seminarium międzynarodowe, zatytułowane „*Scientific Seminar: Interdisciplinary Research in Progress: Ideas and Collaborations*", zorganizowane przez Zakład Badań nad Procesem Uczenia się. W skład komitetu programowego wchodzili: dr Michalina Kasprzak (przewodnicząca), prof. UAM dr hab. Sylwia Jaskulska, dr Katarzyna Forecka-Waśko, dr Mateusz Marciniak i dr Tomasz Przybyła. Wydarzenie zostało przeprowadzone w języku angielskim. Pani prodziekan ds. badań i współpracy międzynarodowej – prof. UAM dr hab. Sylwia Jaskulska otwierając seminarium, przywitała wszystkich gości i słuchaczy. Następnie rozpoczęły się prelekcje naukowców. Seminarium zgromadziło przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, umożliwiając wymianę doświadczeń i dyskusję nad możliwościami wspólnych projektów badawczych. Pierwszy wykład, zatytułowany „Rozwijanie aktywnego uczenia się poprzez zajęcia edukacyjne STEM" wygłosił prof. dr Omar Israel González Peña (Koordynator ds. Badań i Rozwoju – Prorektorat ds. Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet w Monterrey, Meksyk). Następnie dr Agnieszka Kozłowska (Zakład Podstaw Wychowania i Opieki, WSE, UAM, Poznań, Polska) zaprezentowała referat: „Polityka edukacyjna i postawy nauczycieli wobec zmian klimatu i edukacji klimatycznej". Prezentację zatytułowaną „Rozmowy o obywatelstwie: jak nauczyciele i uczniowie konstruują znaczenie «bycia dobrym obywatelem» w dyskursie szkolnym" wygłosiła dr Dobrochna Hildebrandt-Wypych (Zakład Pedagogiki Szkolnej, WSE, UAM,

Poznań, Polska). Dr Tomasz Przybyła (Zakład Badań nad Procesem Uczenia się, WSE, UAM, Poznań, Polska) zaprezentował referat: „Interdyscyplinarne podejścia do uczenia się: łączenie neuronauki, edukacji i technologii". Kolejną prezentację: „Od teorii do praktyki w wspieraniu rozwoju komunikacji dzieci (projekt VoiceKids – Erasmus+ 2024-1-IT-02-KA220-SCH-000257353)" przedstawiła dr Anna Rybińska (Zakład Edukacyjnych Badań nad Językiem i Komunikacją Dziecka, WSE, UAM, Poznań, Polska). Dr Katarzyna Forecka-Waśko (Laboratorium Edukacji Muzycznej, WSE, UAM, Poznań, Polska) wygłosiła referat zatytułowany „Integracja społeczna w musicalach". Po krótkiej przerwie kawowej Victoria Lopes Rocha (Wydział Pielęgniarstwa i Fizjoterapii, Uniwersytet w León, Hiszpania) przedstawiła prezentację: „Akademicka podróż i projekt badawczy: wpływ włączenia zawodowego na zdrowie psychiczne i jakość życia osób z poważnymi zaburzeniami psychicznymi". Następnie Farhad Hama (Zakład Edukacji Międzykulturowej i Badań nad Nierównościami Społecznymi, WSE, UAM, Poznań, Polska) zaprezentował wykład: „Wpływ praktyk nauczycielskich na rozwój umiejętności dydaktycznych, zarządzanie klasą i postrzeganie zawodu przez nauczycieli języka angielskiego w trakcie kształcenia (EFL pre-service teachers)". W kolejnym wystąpieniu dr Mateusz Marciniak (Zakład Pedagogiki Szkolnej, WSE, UAM, Poznań, Polska) zaprezentował: „Wzmacnianie zaangażowania obywatelskiego studentów poprzez partycypacyjne projekty artystyczne na rzecz zmian społecznych", a dr Michalina Kasprzak (Zakład Badań nad Procesem Uczenia się, WSE, UAM, Poznań, Polska) przedstawiła referat: „Badania edukacyjne w ujęciu interdyscyplinarnym: uczenie się, język i kreatywność". W seminarium wzięli udział także słuchacze – pracownicy naukowi oraz międzynarodowi studenci Wydziału Studiów Edukacyjnych. Wydarzenie zakończyło się krótką dyskusją naukowców, dotyczącą poszukiwania wspólnych obszarów badawczych i publikacyjnych.

3 grudnia 2025 roku o godz. 10:00 w sali 508 na Wydziale Studiów Edukacyjnych odbyło się kolejne seminarium naukowe, zatytułowane „*Transforming Learning and Social Education: Research, Practice and Innovation*", zorganizowane przez Zakład Badań nad Procesem Uczenia się. W skład komitetu naukowego wchodzili: dr Michalina Kasprzak (przewodnicząca), prof. UAM dr hab. Daria Hejwosz-Gromkowska, prof. UAM dr hab. Sylwia Jaskulska, dr Dobrochna Hildebrandt-Wypych i dr Mateusz Marciniak, natomiast komitetu organizacyjnego – Michalina Kasprzak (przewodnicząca), Karina Barecka, Anna Borkowska, Aleksandra Dębska i Marianna Racka. Seminarium prowadzone było w języku angielskim, a wśród prelegentów znaleźli się naukowcy, doktoranci oraz studenci zagraniczni. Dotyczyło zagadnień współczesnych wyzwań edukacji społecznej, obywatelskiej oraz innowacji pedagogicznych w kontekście globalnym, cyfrowym i międzykulturowym. Seminarium otworzyła prof. UAM dr hab. Daria Hejwosz-Gromkowska – Przewodnicząca Zespołu ds. Współpracy i Wymiany Międzynarodowej. Pierwsze wystąpienie zaprezentowała dr Cecilia Vallejos Parás (Wydział Architektury, Projektowania i Komunikacji – Prorektorat ds. Badań Naukowych, Uniwersytet La Salle, Meksyk), która wygłosiła wykład inaugurujący, zatytułowany „W poszukiwaniu wiedzy: osobista podróż badawcza". Następnie referat pod tytułem: „Edukacja na rzecz obywatelstwa w Walii: pomiędzy podejściem narodowym a globalnym" zaprezentowała prof. UAM dr hab. Daria Hejwosz-Gromkowska (WSE, UAM, Poznań, Polska). Dr Dobrochna Hildebrandt-Wypych (WSE, UAM, Poznań, Polska) przedstawiła referat: „Dobre obywatelstwo jako troska o innych: wzrost znaczenia relacyjnego i moralnego obywatelstwa wśród

młodych ludzi". Kolejne wystąpienie: „Wybrane wyzwania edukacji wczesnodziecięcej w XXI wieku: perspektywy naukowe i praktyczne" zaprezentowały prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak, dr Anna Ratajczak oraz dr Anna Rybińska (WSE, UAM, Poznań, Polska). Następne dwa wystąpienia dotyczyły projektów edukacyjnych: dr Lucyna Myszka-Strychalska (WSE, UAM, Poznań, Polska) przedstawiła referat: „Projekt LiMa jako przykład działań ukierunkowanych na uczenie się w środowisku międzynarodowym", a wystąpienie zatytułowane „Innowacje w edukacji społecznej poprzez inkluzję głosową: projekt VoiceKids (Erasmus+ 2024-1-IT02-KA220-SCH-000257353)" zaprezentowali dr Anna Rybińska (WSE, UAM, Poznań, Polska), prof. UAM dr hab. Roman Gołębiewski (Wydział Fizyki i Astronomii, UAM, Poznań, Polska), dr Anna Mańkowska, dr Mateusz Marciniak, dr Tomasz Przybyła oraz prof. UAM dr hab. Natalia Walter (WSE, UAM, Poznań, Polska). Podsumowaniem tej części było wystąpienie dr Joanny Sikorskiej (WSE, UAM, Poznań, Polska), która przedstawiła referat: „Edukacja 6.0 w erze sztucznej inteligencji".

W kolejnej części seminarium doktoranci i studenci międzynarodowi zaprezentowali swoje perspektywy badawcze. Mgr Karina Barecka, mgr Anna Borkowska oraz mgr Marianna Racka (WSE, UAM, Poznań, Polska) zaprezentowały referat: „Innowacyjność nauczycieli w erze sztucznej inteligencji: przykłady wspierania aktywnego uczenia się dzieci". Następnie mgr Farhad Hama (WSE, UAM, Poznań, Polska) wygłosił referat: „Transformacyjna edukacja nauczycieli w kontekstach EFL: integracja badań, praktyki i innowacji społecznych". Nuray Tynysbek (Abai Kazakh National Pedagogical University w Ałmaty, Kazachstan) zaprezentowała wystąpienie: „Przynależność przed uczeniem się: dlaczego uczniowie uczą się lepiej, gdy czują więź", Ulpan Zhanpolat (L.N. Gumilyov Eurasian National University w Astanie, Kazachstan) przedstawiła referat: „Wyzwania studentów zagranicznych w kontekście edukacji społecznej oraz sposoby ich wspierania". Następnie referat zatytułowany „Jakiej edukacji życiowej potrzebujemy? Analiza pytań użytkowników bloga Weibo oparta na metodzie LDA" zaprezentowała Wang Ruoning (Northwest Normal University w Lanzhou, Chiny). Kolejne wystąpienie: „Od konsumpcji do relacji: zwierzęta gospodarskie w edukacji społecznej" wygłosiła mgr Ewelina Łobodziec-Kargin (WSE, UAM, Poznań, Polska). Następnie Wang Xiaozheng (Northwest Normal University w Lanzhou, Chiny) zaprezentowała referat: „Rola edukacji biologicznej w szkołach średnich w rozwijaniu edukacji społecznej", a studentka Kaede Murakami (Kindai University, Japonia): „Moje badawcze marzenie – cPTSD: badanie zmian funkcjonowania mózgu po wczesnodziecięcej traumie". Na zakończenie seminarium dr Mateusz Marciniak (WSE, UAM, Poznań, Polska) przedstawił referat pod tytułem „Rola instytucji szkolnictwa wyższego w kształtowaniu zaangażowania obywatelskiego studentów", a dr Michalina Kasprzak (WSE, UAM, Poznań, Polska): „Wielojęzyczność i kreatywność: krytyczny przegląd badań na rzecz transformacji praktyk edukacyjnych". Po krótkiej dyskusji w międzynarodowej przestrzeni wymiany doświadczeń i poglądów na temat przyszłości edukacji społecznej, obywatelskiej oraz innowacji edukacyjnych seminarium dobiegło końca.

Jednym z kluczowych punktów wizyty naukowców i studentów było odwiedzenie Centrum Neuronauki Poznawczej na kampusie Morasko, gdzie dr Tomasz Przybyła zapoznał uczestników z aktualnie prowadzonymi projektami badawczymi, w tym z nowoczesnymi metodami badań nad procesami poznawczymi i edukacyjnymi. Odwiedziny w centrum pozwoliły gościom nie tylko na obserwację laboratoriów i technologii badawczych,

ale również na wymianę doświadczeń z pracownikami centrum w zakresie metod analizy danych oraz podejść interdyscyplinarnych. Uczestnicy brali także udział w licznych zajęciach dla studentów polskich i międzynarodowych, gdzie mieli możliwość zaprezentowania swoich zainteresowań naukowych.

Ponadto, Prof. Omar Israel González Peña (Uniwersytet w Monterrey, Meksyk) przeprowadził warsztat pod tytułem „Systematic Literature Review and Meta-Analysis with Artificial Intelligence", podczas którego uczestnicy mogli zapoznać się z najnowszymi metodami przeglądów literatury naukowej oraz wykorzystaniem narzędzi sztucznej inteligencji w analizie danych. Warsztat połączył aspekty teoretyczne z praktycznymi ćwiczeniami, umożliwiając uczestnikom aktywne wdrożenie omawianych metod w swoich badaniach. W spotkaniu wzięli udział naukowcy, doktoranci i studenci międzynarodowi Wydziału Studiów Edukacyjnych.

Dr Ceclia Vallejos Parás (Uniwersytet La Salle, Meksyk) w towarzystwie prof. UAM dr hab. Darii Hejwosz-Gromkowskiej odwiedziła Prywatną Szkołę Podstawową im. św. Filipa Neri w Luboniu. W ramach wizyty odbyło się spotkanie z dyrekcją placówki, podczas którego omówiono specyfikę funkcjonowania szkoły oraz zagadnienia związane z organizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego. Ponadto, dr Cecilia Vallejos Parás hospitowała zajęcia z języka angielskiego, zapoznając się z metodami pracy nauczycieli. Istotnym elementem wizyty była także prezentacja systemu edukacji w Meksyku, w której prelegentka przedstawiła jego strukturę, uwarunkowania kulturowe oraz aktualne wyzwania, sprzyjając tym samym wymianie doświadczeń i refleksji w perspektywie porównawczej.

Podczas wizyty goście zapoznali się również z administracyjnym i dydaktyczno-naukowym funkcjonowaniem Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Uczestnicy programu Stella odwiedzili Centrum Współpracy Międzynarodowej UAM oraz Welcome Center UAM, gdzie poznali dostępne zasoby, system wsparcia dla studentów i pracowników międzynarodowych oraz procedury ułatwiające integrację w środowisku akademickim. Spotkali się także z pracownikami działu administracji na Wydziale Studiów Edukacyjnych, dzieląc się dobrymi praktykami i prezentacjami struktur akademickich.

Wizyta uczestników programu Stella była nie tylko okazją do wymiany doświadczeń dydaktycznych i badawczych, ale także sprzyjała refleksji nad wspólnymi obszarami badawczymi oraz możliwością rozwijania interdyscyplinarnych projektów międzynarodowych. Spotkania z pracownikami i studentami Wydziału oraz przedstawicielami instytucji umożliwiły wymianę wiedzy praktycznej, a także otworzyły perspektywy dalszej współpracy międzyuczelnianej w ramach przyszłych inicjatyw dydaktycznych i naukowych.

Serdeczne podziękowania kierujemy do wszystkich pracowników, doktorantów i studentów Wydziału za ich zaangażowanie, współpracę oraz wsparcie organizacyjne podczas pobytu gości programu Stella.

Michalina Kasprzak

ORCID 0000-0003-4106-6391

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

Katarzyna Sadowska, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Karolina Walancik, dr, Katedra Prawa i Administracji, Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

Andrzej Nowicki, prof. AWSB, ks. dr hab., Katedra Pedagogiki, Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

Valentyna Kushnir, prof. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 2 w Poznaniu

Jacek Jędryczkowski, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski

Paulina Danielewicz, mgr, Interdyscyplinarna Szkoła Doktorska Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Sandra Makowska, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

Barbara Sokołowska, dr, Wydział Nauk o Zdrowiu, Akademia Bialska im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Adam Szepeluk, dr, Wydział Nauk Technicznych, Akademia Bialska im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Karolina Appelt, dr, Wydział Psychologii i Kognitywistki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Magdalena Borowiak, mgr, Katedra Kryminalistyki, Akademia Nauk Stosowanych im. Stanisława Staszica w Pile

II. RECENZJE I NOTY

Katarzyna Sadowska, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Studia Edukacyjne 78, 2025: 183-184. *© The Author(s), Adam Mickiewicz University Press, 2025.*
Open Access article, distributed under the terms of the CC licence (BY, https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Piotr Maciaszek, mgr, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski

Urszula Chęcińska, prof. US, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Szczeciński

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Katarzyna Filipiak-Adamus, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Michalina Kasprzak, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójnie ślepa recenzja"). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzenckiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy harwardzkie – system podawania źródeł w nawiasach znajdujących się bezpośrednio w tekście i zawierających: nazwisko autora, rok wydania, ewentualnie stronę. Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przerzucać pojedynczych liter kończących wers do nowego wiersza. Tekst prosimy napisać czcionką: Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5, wyrównanie do lewej. Prosimy nie stosować pogrubień i rozstrzeleń. Wszelkie rysunki i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł, (3) słowa klucze (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim oraz (4) numer ORCID.

Wzór References

Książka
Zimbardo, P.G., Johnson, R.L., McCann, V. (2010). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Tekst w pracy zbiorowej
Kornas-Biela, D. (2004). *Okres prenatalny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2 (ss. 17-46). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Artykuł z czasopisma
Coker, E., Matchell-Wong, L., Abraham, S. (2013). *Is pregnancy a trigger for recovery from an eating disorder?* Acta Obstetricia et Gyneocologica Scandinavica, 92, 1407-1412

Artykuły z gazety
Żelichowski, M., *Embrion też dziecko*. „Rzeczpospolita", 11 marca 2000, A3

Artykuł internetowy
Bąk-Sosnowska, M. (2018). *Pregoreksja – objawy, uwarunkowania, konsekwencje*; pobrane 06 lipca 2021 z: https://www.forumginekologii.pl/artykul/pregoreksja-objawy-uwarunkowania-konsekwencje

Projekt okładki: Ewa Wąsowska

Redaktor: Aleksandra Jędrzejczak

Redaktor techniczny i łamanie komputerowe: Elżbieta Rygielska

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 13,75 Ark. druk. 11,75

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