

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych

STUDIA EDUKACYJNE

NR 80/2026



POZNAŃ 2026

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 2026

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

DOROTA KLUS-STAŃSKA, <i>Dydaktyka ogólna bez ludzi i zdarzeń: w pułapce normatywnej formalizacji</i>	7
KARINA LEKSY, <i>Samokontrola w zakresie korzystania z urządzeń cyfrowych a czas ekranowy w populacji osób dorosłych – wyniki badań przekrojowych</i>	23
JAREMA DROZDOWICZ, <i>From NORA to Thick Description and Back Again: The Uses of Anthropological Thinking in General Education in the Age of AGI</i>	45
KINGA KUSZAK, <i>Literatura w procesie wspierania rozwoju mowy dziecka przedszkolnego (w opiniach studentek specjalności logopedia) – przyczynek do dalszych badań i analiz</i>	71
ŁUKASZ ALBAŃSKI, <i>Technologie cyfrowe a pedagogie rdzenne: suwerenność danych, indygenizacja i wyzwania dekolonizacyjne</i>	87
KATARZYNA SADOWSKA, <i>Eksperyment pedagogiczny w Szkole Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu „Łejery” – „Teatr jako środek wszechstronnego rozwoju uczniów – nauka przedsiębiorczości”</i>	99
ALICJA WASZKIEWICZ-RAVIV, KATARZYNA GARWOL, <i>Changes in the Media Image of an Academic Organization: A Study Based on Students’ Opinions</i>	119
BARBARA TOROŃ-FÓRMANEK, NIKOLA DZIEBÓR, <i>Przemoc rówieśnicza – bullying i cyberbullying jako wyzwanie dla współczesnej profilaktyki społecznej</i>	135
MAŁGORZATA JAŹDZEWSKA, RENATA MALICKA, <i>Od wyuczonej bezradności do sprawstwa: nowy model pracy reintegracyjnej w Centrach Integracji Społecznej</i>	149
IZABELA CYTLAK, ZUZANNA KOCZOROWSKA, JULIA KWAŚNY, <i>Rozwój kompetencji przywódczych dzieci we wczesnym i środkowym wieku szkolnym: uwarunkowania, znaczenie i rola innowacji w edukacji</i>	163
JAROSŁAW KORCZAK, <i>Obraz ucznia cudzoziemskiego w doświadczeniach nauczycieli pracujących w środowisku wielokulturowym</i>	183
MIŁOSZ KUCHNICKI, <i>Baśniowo-chrześcijańska pareidolia jako kulturowy mechanizm interpretacji doświadczenia</i>	203

MARIANNA RACKA, KARINA BARECKA, ANNA BORKOWSKA, RENATA WAWRZYŃIAK-BESZTERDA, MATEUSZ MARCINIAK, DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH, ELIZA RYBSKA, ZACHAROUŁA ANTONIOU, SYLWIA JASKULSKA, <i>Motywacja i tematyka aktywności autoedukacyjnych nauczycielek i nauczycieli pracujących w polskich szkołach</i>	215
MONIKA SADOWSKA, <i>Rozwój zawodowy nauczycieli w Polsce a transformacje systemu awansu zawodowego – ujęcie empiryczne</i>	231
KAMIL ŻUCHOWSKI, <i>Potencjalne korzyści rozwojowe i edukacyjne wynikające z nauki szachów w szkołach</i>	243
SONIA LOBERT, <i>Polityka i edukacja we Włoszech w okresie faszyzmu – wybrane aspekty</i>	265
SŁAWOMIR NIEWCZAS, <i>Nowe okoliczności życiowe a zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży</i>	281
STAV FLEXER, <i>Collective and Professional Trauma: Examining the Effect of the 'Iron Swords' War on Teachers' Community in the Upper Galilee – Northern Israel</i>	307

II. RECENZJE I NOTY

Kinga Kuszak, Anna Ratajczak, Anna Rybińska, (2025). <i>Dziecko w wieku przedszkolnym. Wybrane wyzwania dla edukacji</i> . Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 159 (KATARZYNA SADOWSKA)	321
Niklas Törneke, (2025). <i>Metafory w psychoterapii. Przewodnik praktyka</i> . Przekł. Maja Zawierzeniec. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ss. 232 (GRAŻYNA TEUSZ)	324
Eugenia Rostańska, (2025). <i>Świat dorosłych z perspektywy dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Osoby – praca – codzienność</i> . Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB, ss. 148 (KAROLINA WALANCIK)	329

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Seminarium naukowe <i>Uniwersalne projektowanie w edukacji. Postulat, mit czy rzeczywistość?</i> Poznań, 20 października 2025 roku (URSZULA TOKARCZYK-BAR)	333
Szkoła Pozytywnych Relacji. Odwaga bycia sobą. Toruń, 27 stycznia 2026 roku (SŁAWOMIR BANASZAK, TOMASZ JUŃCZYK, URSZULA TOKARCZYK-BAR)	337
Informacje o autorach	341
Informacje dla autorów	343

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

DOROTA KLUS-STAŃSKA, <i>Theory of Teaching Without People and Episodes: In a Trap of Normative Formalization</i>	7
KARINA LEKSY, <i>Self-Control in the Use of Digital Devices and Screen Time in the Adult Population – Results of Cross-Sectional Studies</i>	23
JAREMA DROZDOWICZ, <i>From NORA to Thick Description and Back Again: The Uses of Anthropological Thinking in General Education in the Age of AGI</i>	45
KINGA KUSZAK, <i>Literature in the Process of Supporting Speech Development in Preschool Children (According to Speech-Language Pathology Students) – A Contribution to Further Research and Analysis</i>	71
ŁUKASZ ALBAŃSKI, <i>Digital Technologies and Indigenous Pedagogies: Data Sovereignty, Indigenization, and Decolonial Challenges</i>	87
KATARZYNA SADOWSKA, <i>A Pedagogical Experiment at Emilia Waśniowska Primary School No. 83 in Poznań, “Łejery” – “Theater as a Means of Comprehensive Development of Students – Entrepreneurship Education”</i>	99
ALICJA WASZKIEWICZ-RAVIV, KATARZYNA GARWOL, <i>Changes in the Media Image of an Academic Organization: A Study Based on Students’ Opinions</i>	119
BARBARA TOROŃ-FÓRMANEK, NIKOLA DZIĘBÓR, <i>Peer Violence Offline and Online as a Challenge for Contemporary Social Prevention</i>	135
MAŁGORZATA JAŹDŻEWSKA, RENATA MALICKA, <i>From Learned Helplessness to Agency: A New Model of Reintegration Practice in Social Integration Centers</i>	149
IZABELA CYTLAK, ZUZANNA KOCZOROWSKA, JULIA KWAŚNY, <i>The Development of Leadership Skills in Early Elementary and Middle School Children: Determinants, Significance, and the Role of Innovation in Education</i>	163
JAROSŁAW KORCZAK, <i>The Image of an International Student in the Experience of Teachers Working in a Multicultural Environment</i>	183
MIEŁOSZ KUCHNICKI, <i>Fairy-Christian Pareidolia as a Cultural Mode of Experience and Interpretation</i>	203

MARIANNA RACKA, KARINA BARECKA, ANNA BORKOWSKA, RENATA WAWRZYŃIAK-BESZTERDA, MATEUSZ MARCINIAK, DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH, ELIZA RYBSKA, ZACHAROUA ANTONIOU, SYLWIA JASKULSKA, <i>Motivation and Topical Focus of Self-Directed Learning Activities Among Teachers Working in Polish Schools</i>	215
MONIKA SADOWSKA, <i>Professional Development of Teachers in Poland and Transformations of the Professional Promotion System – an Empirical Perspective</i> .	231
KAMIL ŻUCHOWSKI, <i>Potential Developmental and Educational Benefits Resulting from Learning Chess in Schools</i>	243
SONIA LOBERT, <i>Politics and Education in Fascist Italy – Selected Aspects</i>	265
SŁAWOMIR NIEWCZAS, <i>New Life Circumstances and Risk Behaviours of Contemporary Youth</i>	281
STAV FLEXER, <i>Collective and Professional Trauma: Examining the Effect of the “Iron Swords” War on the Teachers’ Community in the Upper Galilee – Northern Israel</i>	307

II. REVIEWES AND NOTES

Kinga Kuszak, Anna Ratajczak, Anna Rybińska, (2025). <i>Dziecko w wieku przedszkolnym. Wybrane wyzwania dla edukacji</i> . Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, pp. 159 (KATARZYNA SADOWSKA).....	321
Niklas Törneke, (2025). <i>Metafory w psychoterapii. Przewodnik praktyka</i> . Przekł. Maja Zawierzeniec. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, pp. 232 (GRAŻYNA TEUSZ)	324
Eugenia Rostańska, (2025). <i>Świat dorosłych z perspektywy dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Osoby – praca – codzienność</i> . Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB, ss. 148 (KAROLINA WALANCIK)	329

III. SCIENTIFIC LIFE

Scientific Seminar <i>Universal Design in Education: Postulate, Myth, or Reality?</i> Poznań, 20 October 2025 (URSZULA TOKARCZYK-BAR)	333
School of Positive Relationships. The Courage to Be Oneself. Toruń, 27 January 2026 (SŁAWOMIR BANASZAK, TOMASZ JUŃCZYK, URSZULA TOKARCZYK-BAR).....	337
Information of Authors	341
Information for Authors.....	343

I. STUDIA I ROZPRAWY

DOROTA KLUS-STAŃSKA

ORCID 0000-0002-0430-3776

Uniwersytet Gdański

DYDAKTYKA OGÓLNA BEZ LUDZI I ZDARZEŃ: W PUŁAPCE NORMATYWNEJ FORMALIZACJI¹

ABSTRACT. Klus-Stańska Dorota, *Dydaktyka ogólna bez ludzi i zdarzeń: w pułapce normatywnej formalizacji* [Theory of Teaching Without People and Episodes: In a Trap of Normative Formalization] *Studia Edukacyjne* no. 80, 2026, Poznań 2026, pp. 7-22. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 20.02.2026. Accepted: 10.04.2026. DOI: 10.14746/se.2026.80.1

The article highlights the stagnation of mainstream Polish theory of teaching as a pedagogical sub-discipline that has been visible for several decades. The context of analysis are the changes that have occurred in science about knowledge in mind and learning process, as well as the few attempts to break the stagnation of theory of learning that we have seen in our country. The reasons for this lack of development are identified as the silence surrounding the theoretical sources of the mainstream teaching theory's paradigm (i.e., behaviorism, praxeology, and Ivan Kairov's pedagogy), as well as the rigidity and limitations of the didactic language. The message underpinning the entire article is the dehumanization of Polish teaching theory, which involves neglecting the classroom experience and lack of considering the human factor in interpreting the learning and teaching process.

Key words: theory of teaching, normativity of theory, formalization of theory, dehumanization of teaching theory

Zmiany w refleksji nad uczeniem się w warunkach instytucjonalnych, a więc rdzeniem przedmiotu badań dydaktyki jako subdyscypliny pedagogicznej, mają bardzo długą historię (por. Kupisiewicz, 2010). Ich szczególne nasilenie dało się zaobserwować w XX wieku, a do gwałtownej kumulacji doszło w jego połowie. Zarzewie zmian pochodziło z pedagogiki i psychologii, ale też metodologii badań społecznych. Najsilniejszych impulsów pedagogicznych dostarczył niegdyś nurt Nowego Wychowania, który stał się zarówno inspiracją aksjologiczną, eksponując wartość dzieciństwa i wolność

¹ Artykuł stanowi poszerzoną wersję wystąpienia na XII Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym w Olsztynie, ogłoszonego 16.09.2025 roku.

(Shotton, 1993; Śliwerski, 2007), jak i źródłem przekonujących praktycznych, eksperymentalnych przykładów radykalnej zmiany warunków owocnego uczenia się (Okoń, 1978) i późniejszego różnicowania myśli alternatywnej (Melosik, Śliwerski, 2010). Z psychologii poznawczej pochodziły bardzo mocne argumenty dla zmiany myślenia o uczeniu się i sytuacjach wartościowych poznawczo (Dylak, 2013; Materska, Tyszka, 1997; Mietzel, 2003). Natomiast, przewrót w metodologii badań w naukach społecznych umożliwił rozpoznanie zjawisk dydaktycznych dotychczas pomijanych i nierozumianych (Gołębiak, 2021; Lichtman, 2006).

Doprowadziło to do **ogromnego ożywienia myśli dydaktycznej na świecie** i pojawienia się zasadniczo odmiennych sposobów rozumienia zdarzeń związanych z uczeniem się, a w konsekwencji także rozwiązań praktycznych, biegunowo odmiennych od tych od dawna znanych, obowiązujących i dotąd traktowanych jako jedynie sensowe. Na świecie doszło do paradygmatycznego rozwarstwienia teorii kształcenia (Klus-Stańska, 2018; Malewski, 2010), a przyjmowane dotąd założenia oraz teorie straciły status oczywistych i jedynie słusznych. Przy czym, jak pisała T. Bauman:

Inne myślenie o kształceniu nie musi być lepsze czy gorsze od tego, które akceptujemy, stwarza jednak okazję do wymiany poglądów, do ścierania się stanowisk, do odkrywania innych punktów widzenia (...). Pozwala na bardziej refleksyjne, krytyczne przyjrzenie się własnym teoriom i przekonaniom (Bauman, 1993, s. 51).

Również w polskiej dydaktyce zaistniał (przynajmniej początkowo) dydaktyczny ferment i ożywcze inicjatywy. Henryk Rowid wyjaśniał założenia wspólnoty uczącej się, odrzucał oceny i podręczniki, uzasadniał znaczenie twórczego myślenia uczniów i ich uczenia się przez eksplorację, rozwiązywanie problemów oraz działania praktyczne (1931). Kazimierz Sośnicki (1959) podkreślał, że dynamizm dydaktyczny wymaga wolności, indywidualizacji i motywów do uczenia się płynących z wnętrza jednostki, a w kształceniu jednakowym, odgórnie ustalonym, które wiązał ze statyzmem, widział niebezpieczeństwo złudnego poczucia bezpieczeństwa dydaktycznego, które tylko pozornie zapewnia rozwój uczniów. Jan Bartecki i Edward Chabior przyczynę bierności uczniów i zaniku motywacji do uczenia się upatrywali w nauczaniu opartym na nauczycielskim objaśnianiu (1962). To tylko kilka przykładów nowej polskiej myśli dydaktycznej, ale niestety w dużej mierze na nielicznych przeblysłkach się skończyło.

W wielu krajach w wyniku szerokiego otwarcia się teorii kształcenia na nowe inspiracje płynące z psychologii, socjologii, antropologii i politologii rozwinął się cały wachlarz założeń, koncepcji, czasem rewolucyjnych wobec dotychczas istniejących. Wspólna dla nich stała się świadomość, że obowiązkowa edukacja nie zawsze oznacza dobro rozwojowe i społeczne,

a niezbędne kierunki zmian wymagają koncentracji na uczniach jako istotach myślących i ciekawych świata z uwagi na humanistyczny, a nie technologiczny charakter uczenia się oraz złożoność procesów mentalnych i społecznych związanych z procesami uczenia się. W centrum uwagi dydaktyki postawiono uczącego się człowieka, jego unikatowość, potrzeby i naturalne dążenie do samodzielności oraz twórczości.

Niestety, w tym krajobrazie głębokich zmian polska dydaktyka ciążyła ku utrzymaniu założeń zachowawczych (Klus-Stańska, 2021), które zaczęły być traktowane jako twierdzenia niepodważalne, a więc nie wymagające dowodu. Nadano im zatem **status analogiczny do tego, jaki w matematyce mają aksjomaty**. Do fundamentalnych dla polskiej dydaktyki głównego nurtu „aksjomatów” należą założenia dotyczące relacji między uczeniem się i nauczaniem, przewidywalności efektów uczenia się i znaczenia nauczyciela dla jego przebiegu. Przyjmuje się więc bezdyskusyjnie, że:

- uczenie się jest skutkiem nauczania,
- uczenie się jest przewidywalne i musi być ściśle zaplanowane,
- podstawą jest kierownicza rola nauczyciela.

Założenia te nie dotyczą rozproszonych elementów systemu dydaktycznego, które łatwo skorygować, lecz odnoszą się do kluczowych zjawisk dydaktycznych; ukształtowały i nadal kształtują dominujący paradygmat dydaktyki jako subdyscypliny naukowej, hamując jej rozwój. Jest tak, mimo że w naukach pozostających w silnych związkach z dydaktyką zaszły znaczące zmiany, a także mimo tego, że pozostałe obszary pedagogiki uległy w tym czasie głębokiej transformacji teoretycznej i metodologicznej (Klus-Stańska, 2010b).

Michał Paluch wykazuje, że mamy tu do czynienia z odrzuceniem polskiej tradycji humanistycznej, w tym dorobku intelektualnego dydaktyków przedwojennych, i bezkrytycznymi – a ja dodałabym: często wręcz nieświadomymi – adaptacjami prac wyrosłych na gruncie epistemologii marksistowsko-leninowskiej, tworzącej postawy ideologii sowieckiej (Paluch 2020a; Paluch 2020b).

Dodajmy, że w dydaktyce głównego nurtu niewidoczny jest wpływ nie tylko najbardziej wartościowych polskich inicjatyw dydaktycznych z przeszłości (Klus-Stańska, 2021), ale brak też reakcji na nowe wyniki badań pedagogicznych i psychologicznych, w których odkryto niedoceniane dotąd mechanizmy poznawcze i społeczne zasadnicze dla uczenia się. Mam tu na myśli między innymi dobrze już dziś ugruntowane w psychologii koncepcje poznania przez eksplorację elementów środowiska i odkrywanie, które zapewnia lepszą asymilację i akomodację wiedzy, wyższą spójność między reprezentacjami poznawczymi oraz większą trwałość i potencjał twórczy wiedzy tworzonej w umyśle (Filipiak, 2012; Mietzel, 2003; Stemplewska-Ża-

kowicz, 1996). Innym zignorowanym odkryciem jest uczenie się rówieśnicze. Choć część badań daje niejednoznaczne wyniki, a w warunkach polskiej szkoły nie ma okoliczności, aby zaobserwować efekt rówieśników (Pokropek, 2013), jednak nie brakuje danych dowodzących, że rówieśnik okazuje się co najmniej równie dobrym wsparciem edukacyjnym co wykwalifikowany nauczyciel, a jednocześnie zapewnia dodatkowe pozytywne efekty społeczne i emocjonalne (Bowman-Perrot i in., 2013; Damon, 1984; Johnson i in., 2010), co dobrze wyjaśnia teoria współzależności społecznej (*Social Interdependence Theory*). Ponieważ nie tylko rówieśniczy tutoring, ale także zespołowe uczenie się równie niekompetentnych osób podczas rozwiązywania problemów (współ-uczenie) prowadzi do obiecujących rezultatów dzięki uruchamianej mowie eksploracyjnej (Barnes, 1988; Mercer, Hodgkinson, 2008), ciągła współpraca uczniów na lekcjach jest od lat w wielu krajach szeroko upowszechniana na wszystkich szczeblach edukacji i w różnorodnych zakresach programowych (Topping, 2007; Topping, Ehly, 1998), a nawet doczekała się odrębnego tematycznie czasopisma *Journal of Peer Learning* (poprzednio *Australasian Journal of Peer Learning*). Te zmiany rozumienia procesów uczenia się i nauczania wiązały się z ustaleniem wysokiej rangi wiedzy osobistej uczniów, wpisanej w całą ich biografię poznawczą (Klus-Stańska, 2019; Klus-Stańska, 2024).

Dysponujemy zatem obecnie ogromną liczbą danych obrazujących znaczenie i potencjał poznawczy zjawisk ignorowanych w modelu dydaktycznym skoncentrowanym na aktywności nauczyciela, a których uruchamianie w szkole, przy uwzględnieniu odpowiednich warunków, daje spektakularne efekty edukacyjne. Z drugiej strony, zgromadzono również liczne dowody na blokady rozwojowe tkwiące w nauczaniu budowanym wokół kierowniczej roli nauczyciela. Obciążone jest ono ryzykiem scholastykacji wiedzy, wywołanej pierwszeństwem przekazu przed samodzielnymi próbami uczniów (Stemplewska-Żakowicz, 1996), co wyklucza samodzielność koncepcyjną ucznia i wymusza każdorazowe uczenie się „po śladzie” nauczyciela (Klus-Stańska, 2000). W efekcie, uczniowie gromadzą wiedzę jałową twórczo, która – chociaż umożliwia zdawanie egzaminów – jest jednak zupełnie nieprzydatna w sytuacjach pozaszkolnych (Nęcka, 1995, ss. 136-139). Niekorzystnego obrazu dopełnia swoisty paradoks pojęć matrycowych, czyli opartych na ścisłych, sztywnych kryteriach. Taka właśnie precyzja jest preferowana w szkole i w testach. Tymczasem, tak definiowane pojęcia trudniej zastosować dla rozwiązywania nowych problemów (Trzebiński, 1981). To tylko wybrane wątki badawcze ukazujące kontrowersyjność dominacji nauczyciela na lekcjach.

Zmiany zachodzące w naukach społecznych doprowadziły też do pojawiania się **znaczących różnic w konceptualizacji samej wiedzy** jako zjawiska poznawczo-edukacyjnego. W odpowiedzi na pytanie, jaka jest natura wiedzy i jak tworzona jest w umyśle, powstały konkurencyjne koncepcje teoretyczne.

W uproszczeniu można je przedstawić jako trzy podejścia do wiedzy (Klus-Stańska, 2024), zgodnie z którymi:

- *wiedza to zbiór wiadomości* (Okoń, 1975) – jest statyczna, uporządkowana, a jej rozwój to przyrost ilościowy (istotne jest, *co i ile wiemy*);
- *wiedza to proces* (Maruszewski, 2001) – dynamiczna, przekształcająca się, której rozwój to holistyczna zmiana jakościowa (istotne jest, *jak wiemy*);
- *wiedza to wyraz stosunków społeczno-politycznych* – zależna od interesów szeroko rozumianej władzy; jej rozwój wymaga demaskowania ukrytych znaczeń (istotne jest, *w którym interesie wiedza jest taka a nie inna*).

Jeśli sięgnąć po metafory, które – jak wykazała M. Dudzikowa (2012) – mają duży potencjał epistemologiczny, pierwszą koncepcję mógłby obrazować solidny, budowany krok po kroku mur, drugą – płyny wchodzące w reakcję w laboratoryjnych retortach, a trzecią – pole bitwy (Klus-Stańska, 2024).

Interesujące wydaje się pytanie, jak w tych koncepcjach wiedzy lokowany jest człowiek. Odpowiedź ma istotne konsekwencje dla dydaktyki i może wskazywać **na procesy humanizacji lub dehumanizacji teorii kształcenia i budowanej na jej fundamencie wiedzy szkolnej**. Wiedza jako zbiór wiadomości jest w sposób oczywisty oderwana od uczącego się ucznia. Znajduje się poza nim i arbitralnie ma nadany status wiedzy obiektywnej. Dodatkowym obciążeniem takiego jej konceptualizowania jest synonimiczne utożsamianie wiedzy z tym, co określamy jako treści kształcenia, a więc elementem ustalonym administracyjnie, dekretemowanym dokumentami resortowymi i przeobrażanym w literalnie realizowany na lekcjach tak zwany materiał nauczania. W ten sposób wiedza jest sytuowana całkowicie poza człowiekiem jako treść do skonsumowania przez uczniów. Druga koncepcja ma nacechowanie intrapsychiczne. Odwołuje się do mentalnego funkcjonowania jednostki. Wiedza nie jest tu traktowana jako niezależna od człowieka. Jest zawsze wpisana w biografię poznawczą jednostki oraz indywidualne sposoby spostrzegania, myślenia i odczuwania. Aspekt ludzki został tu wyraźnie wyeksponowany. Trzecia konceptualizacja wiedzy wynika z oglądu makrostruktur społecznych. Jest więc ludzka w tym sensie, że wskazuje na uwikłanie człowieka w złożone relacje ogólnospołeczne i polityczne. Owo zróżnicowanie ujęć wiedzy jako fenomenu kulturowego prowadzi w konsekwencji do jej odmiennego opracowywania w systemach edukacji.

Umocnienie procesu paradygmatycznej pluralizacji światowej myśli dydaktycznej jest bardzo widoczne. A jak zmiany w nauce wpłynęły na dydaktykę głównego nurtu w naszym kraju? Pytanie to jest tym bardziej zasadne, że w większości obszarów polskiej pedagogiki jako dyscypliny naukowej ostatnie dziesięciolecia przyniosły wyraźną transformację. W poruszanych zagadnieniach, przyjmowanych teoriach, metodologii badań, bazowych pojęciach, stylu narracji – współczesna polska pedagogika wyzwoliła

się z zaszłości, która ciasno opasywała racjonalność rządzącą myśleniem o wychowaniu.

Natomiast, dydaktyka ogólna w swoich rozległych zakresach brzmi dokładnie jak niegdyś, **unieruchomiona w logice instrumentalnego projektowania i pedagogiki socjalistycznej**. Pomimo transformacji ustrojowej, głębokich zmian w teoriach naukowych dotyczących uczenia się i tworzenia wiedzy w umyśle, pomimo nieznanego wcześniej w historii ludzkości tempa zmian kulturowych, krótko mówiąc mimo tego, że wokół dydaktyki akademickiej zmieniło się wszystko, ona sama w swoim *mainstreamowym* nurcie pozostała nieruchoma. Didaskalocentryczny model zunifikowanego nauczania, opartego na pogadance i odtwórczych ćwiczeniach, zorientowanego na odnoszenie sukcesu w testach, wydaje się nienaruszalny mimo implementowanych uatrakcyjniaczy i „ozdobników”.

Jak pisze Bogusław Śliwerski:

Dydaktycy polscy nie zapoznali się z najnowszą literaturą z podstaw dydaktyki, jaka ukazuje się w wysoko rozwiniętych krajach Europy Zachodniej i Stanach Zjednoczonych. Wyraźnie zaniedbane są badania porównawcze, syntetyczne (...). Coś niedobrego stało się z polską dydaktyką w okresie odzyskania przez środowiska akademickie w 1990 roku pełnej suwerenności (...). Dydaktyka ogólna (...) nie rozwija się w Polsce adekwatnie do odkryć naukowych w naukach społecznych, szczególnie w psychologii, filozofii, kognitywistyce czy językoznawstwie (Śliwerski, 2019, ss. 120-121).

Boleśnie aktualne są słowa Cz.S. Nosala, który ćwierć wieku temu konstatował:

Czytając różne raporty o stanie edukacji, odnosi się wrażenie, że czas stanął w miejscu, nie rozwinęła się wiedza o umyśle i poznawaniu... (Nosal, 2000, s. 179).

Co może być źródłem tego zdumiewającego zastoju? Przyczyny zapewne są złożone, ale wysoce prawdopodobne wydaje się, że główną **jest ignorowanie i przemilczanie źródeł obowiązującego paradygmatu**, a przez to – usunięcie ich z pola uwagi i potencjalnej refleksji. Nie da się krytycznie analizować czegoś, o istnieniu czego nie wiemy. Chociaż na wczesnych etapach krystalizowania się racjonalności polskiej dydaktyki jako subdyscypliny przywoływano te źródła, jednak z czasem – pozostawiając uprzednie argumenty i koncepcje – redukowano te odniesienia, rezygnując nawet z podawania ich w przypisach.

Dopiero analiza rekonstrukcyjna pozwala zidentyfikować zasadnicze filary teoretyczne dydaktyki głównego nurtu, będącej wciąż podstawą kształcenia nauczycieli w naszym kraju (Klus-Stańska, 2018). Są to:

- behawioryzm, sugerujący model procesu dydaktycznego oparty na ścisłym kierowaniu uczniem przez nauczyciela;

– prakseologia, która określa logikę konstruowania dyscypliny naukowej, „usprawiedliwiając” brak empirycznego rozpoznawania świata lekcji szkolnych, oraz ustala wymóg szczegółowego planowania dydaktycznego;

– pedagogika Iwana Kairowa, która spetryfikowała koncepcję wiedzy szkolnej, nadając jej administracyjnemu zapisowi status epistemologiczny.

Te trzy źródła wzajemnie się uzupełniają i wzmacniają, generując dydaktykę opartą na kierowniczej roli nauczyciela. Behawioryzm stał się źródłem założenia, że uczenie się niezbędnie wymaga nauczania, gdyż – jak przyjęto – bodźce wywołujące i regulujące uczniowskie reakcje pochodzą z zewnątrz. Dlatego wymaga się, aby każdy krok ucznia był dokładnie zaprojektowany, a następnie monitorowany i wzmacniany przez nauczyciela. Uzasadnia to proces dydaktyczny, w którym każda czynność ucznia jest poprzedzona wskazówkami nauczyciela, a samodzielność uczniowska nie ma charakteru koncepcyjnego, a jedynie replikacyjny (zgodny z wcześniejszymi ustaleniami).

Wyznacza to również konstrukcję konspektów/scenariuszy lekcji, w których ustalonym sekwencjom czynności nauczyciela (bodźcom) odpowiadają oczekiwane zachowania uczniów (reakcje). Wiodącą ich cechą jest nadszczegółowość, nasilona do tego stopnia, że planowane są nawet błędy i uchybienia uczniów, które „zdarzają się” na lekcji. Formułując w tym duchu zalecenia dla osób planujących lekcje, E. Mastalerz pisze:

Scenariusz lekcji jest niczym innym, jak konspektem lekcji tylko bardziej szczegółowym, bowiem dodatkowo zawiera opis tego, co robi i mówi nauczyciel (poprawia, uzupełnia wypowiedzi uczniów, czuwa nad..., sprawdza poprawność zapisu itp.) oraz czas planowany na realizację ogniwa lekcji (Mastalerz, 2006, s. 87).

Model ten rozrósł się w przyjęty dla zbiorowego nauczania *symultaniczny design* lekcji: wszyscy razem, w tym samym czasie, w ten sam sposób, bo uczniów jest ponad 20, a źródło bodźców i wzmocnień jedno (nauczyciel).

Siła takiego wyobrażenia „jedynie słusznej drogi wywoływania uczenia się” jest tak duża, że doprowadziła do pominięcia typowego dla psychologii behawiorystycznej rygorystycznego wymogu eksperymentalnej weryfikacji hipotez o tym, że dany bodziec wywoła określoną reakcję. Dlatego, w przypadku dydaktyki możemy raczej mówić o quasi-behawioryzmie, a więc „odmianie”, w której z teorii behawiorystycznej czerpano wizję wpływu z pominięciem metodologii jego weryfikacji (Klus-Stańska, 2010b). Dysfunkcyjność takiego rozwiązania jest tym większa, że na gruncie psychologii status behawioryzmu uległ zmianie i współcześnie korzysta się ze zmodyfikowanych lub alternatywnych podejść do badania i wyjaśniania ludzkich zachowań (Barnes-Holmes i in., 2001). Ignorując funkcje deskryptywną i eksplanacyjną teorii, racjonalność polskiej dydaktyki *mainstreamowej* traktuje jako wystarczające podejmowanie funkcji predyktywnej (czyli planowania i przewidywania za-

chowań). Ponieważ ta predykcja nie jest wyprowadzona z badań opisujących i wyjaśniających rzeczywistość, cechuje ją więcej niż problematyczna trafność. Quasi-behawioryzm dydaktyczny pozbawiono więc potencjału samokontroli i rozwoju, a wiedzę o tym, co dzieje się w umysłach uczniów, zastąpiono wiarą, że dzieje się to, co zaplanowano.

Drugi filar teoretyczny dydaktyki głównego nurtu stanowi prakseologia, zwłaszcza w swojej austriackiej, klasycznej odmianie. Oparta jest ona nie na badaniach empirycznych, ale na wnioskach wyprowadzonych drogą dedukcji z założeń i aksjomatów. Przyjmuje się w niej, że aktywność człowieka jest zawsze racjonalna i celowa, a dotyczący tego przyjęty słowny ciąg logiczny (*verbal chain of logic*) pozwala wyprowadzić z postulatów systemu twierdzenia o niepodważalnej pewności. Istotą prakseologii jest formułowanie *a priori* dyrektyw praktycznych i budowanie modeli skutecznych działań w taki sposób, aby możliwe było ich precyzyjne przewidywanie, szczegółowe zaplanowanie i kontrola ich przebiegu. Dlatego, w dydaktyce bazującej na prakseologii działanie systemu jest traktowane jako całkowicie przewidywalne. Dydaktycy prezentują modele teoretyczne, ogólne zalecenia, typologie, zasady postępowania, wzorce etapów działania i tak dalej. Przyjmuje się, że wszystko ma przebiegać bezkolizyjnie i sprawnie. Uwagę koncentruje się na szczegółowym planowaniu, wymuszaniu wysokiej zgodności przebiegu działań z przyjętym planem i kontroli stopnia osiągnięcia założonych celów.

Prakseologia ma szerokie zastosowanie w teorii organizacji i zarządzania, teorii gier, ekonomii, teorii programowania i wielu innych dziedzinach. Rodzi się jednak wątpliwość, czy jest trafnym wyborem do analizy i rozumienia uczenia się, a więc zjawiska silnie uwarunkowanego biograficznie i kulturowo, zależnego od cech jednostki, uwikłanego w chaotyczną codzienność klasy składającej się przecież z wielu uczniów (Klus-Stańska, 2010b). Prakseologia konserwuje paradygmat dydaktyczny, ponieważ opiera się na dedukcji i ma charakter formalny, podobnie jak matematyka i logika. Nie uwzględnia okoliczności, zdarzeń, indywidualnych przypadków, za co zresztą jest poddawana krytyce, a nawet przez niektórych określana jako pseudonauka. Wskutek kontrowersyjności metodologicznej zarzuca się jej dogmatyzm, apodyktyczną pewność, oderwanie od konkretnych sytuacji, ignorowanie danych empirycznych, nieuwzględnianie czynników emocjonalnych i kontekstu społeczno-kulturowego, a także instrumentalny stosunek do człowieka (Hutchison, 1981; Kolarzowski, 2019; Lafalla, 2025).

Nawet jeśli przyjmiemy, że część zarzutów jest wyolbrzymiona, to nabierają one jednak wagi, kiedy odniesiemy je do sensytywnej humanistycznie aktywności, jaką jest nauczanie. Dążące do skuteczności modele prakseologiczne stają się w polu dydaktyki nieskuteczne z uwagi na to, że są nadmiernie upraszczane i wdrażane, bez brania pod uwagę czynników ludzkich, jak też

faktu, że nieuchronnie pomijane są w nich zjawiska i efekty nieobserwowalne oraz niemierzalne. Słabości tych nie daje się usunąć, gdyż zakładana nieweryfikowalność czyni koncepcje prakseologiczno-dydaktyczne odporne na zmianę.

Trzecim i – jak się wydaje – najistotniejszym źródłem teoretycznym polskiej dydaktyki głównego nurtu jest pedagogika Iwana Kairowa. Jest to wielka postać pedagogiki sowieckiej, szef licznych instytucji naukowych, który za swoje zasługi dla pedagogiki socjalistycznej uhonorowany został tytułem Bohatera Pracy Socjalistycznej. Po wojnie zredagowaną przez niego *Pedagogikę* przetłumaczono na język polski. Liczne elementy jego teorii, w tym konceptualizację dydaktyki jako subdyscypliny naukowej, z ustaleniem, co jest jej przedmiotem, jakie są jej podstawowe pojęcia i na czym polegają zjawiska przez nią opisywane i wyjaśniane, przeniknęły bezpośrednio do polskiej dydaktyki i, co zdumiewające, w swoich licznych elementach pozostały nienaruszone do dziś.

To właśnie myśl Kairowa od kilkadziesiąt lat stanowi swoiste „DNA polskiej dydaktyki”², ustala jej paradygmat, wyznaczając horyzont rozumienia, racjonalność i logikę argumentacji. Zaczerpnięte z jego prac definiowanie kluczowych pojęć, koncepcja lekcji, zamysł struktury i zawartości programu nauczania, wizja planowania i przebiegu zajęć i tak dalej są do dziś wyrażenie obecne w pracach polskich dydaktyków głównego nurtu, w tym też w podręcznikach z dziedziny dydaktyki ogólnej dla przyszłych nauczycieli.

Zgodnie z jego koncepcją, dydaktyka „zajmuje się (...) treścią, metodami i formami organizacyjnymi nauczania” (Kairow, 1950, s. 40), czyli „wyposażania uczniów w system wiadomości, umiejętności i nawyków” (Kairow, 1950, s. 65). Literalność przekładania tych definicji na strategie wyznaczania pola namysłu w dydaktyce spowodowała, że niemożliwe stało się wyjście poza tak nakreślony przedmiot analiz dydaktycznych. Zjawiska i elementy obecnie silnie zaznaczone w refleksji dydaktycznej na świecie, jak na przykład emocje i motywacja w uczeniu się, uczenie się rówieśnicze, wiedza osobista uczniów, uczenie się przez odkrywanie i tak dalej nie przebiły się do podstawowych konstruktów polskiej dydaktyki głównego nurtu, pozostawiając jako fundament zasobów leksykalnych dyscypliny takie pojęcia, jak: ogniwa nauczania, zasady nauczania, tok podający i poszukujący lekcji, treści nauczania i tak dalej w postaci ustalonej przez zespół I. Kairowa.

Centralną ideą, organizującą nauczanie, była w jego koncepcji kierownicza rola nauczyciela, co miało odpowiadać kierowniczej roli partii komunistycznej. Nauczycielowi przypisywano wiedzę, zaś uczniom niewiedzę (Kairow, 1950, s. 72). Powszechnie stosowaną w szkołach krajów zachodnich niekiero-

² Określenia tego użyła w rozmowie na temat wpływu Iwana Kairowa na polską dydaktykę ogólną prof. Monika Wiśniewska-Kin.

waną aktywność uczniów, inicjowaną jedynie organizatorską i konsultacyjną rolą nauczycieli, uważał za uniemożliwiającą rozwój samodzielności (!), gdyż – jak podkreślał – warunkiem samodzielności uczniów jest kierowanie nimi (Kairow, 1950, s. 93).

Sformułowane przez Kairowa zasady nauczania, takie jak zasada świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania, zasada trwałości, zasada systematyczności i logicznej kolejności (Kairow, 1950, ss. 88-90), są do dziś wysoko cenione przez dydaktyków tego paradygmatu. Szczególny nacisk Kairow położył na systematyczność, o której pisał, że „oznacza przede wszystkim ścisły związek logiczny, oznacza układ materiału we właściwej kolejności” (Kairow, 1950, s. 98). Żadnej innej zasady nie mocował tak dokładnie w regulacjach rządowych i wytycznych Centralnego Komitetu Wszechzwiązkowej Komunistycznej Partii, jak właśnie zasady systematyczności, widząc w niej podstawę organizacji wiedzy i warunek kształtowania obywatela. Wymaga ona, by uczeń był kształcony zgodnie z porządkiem dokumentu (np. programu, konspektu, rozkładu nauczania, siatki przedmiotów itd.). Wyznaczyło to model myślenia, na czym polega treść nauczania. Dlatego, na przykład przychodzące do polskiej szkoły dzieci, które umieją czytać i liczyć, „poznają” kolejne litery i liczby, bo taki jest zapis programowy.

Struktura i treść powszechnie w Polsce uznawanych ogniów lekcji są nie tylko w postaci niemal dosłownej zaczerpnięte z Kairowskiej *Pedagogiki* (Kairow, 1950, ss. 73-74), ale zostały wyprowadzone z leninowskiej teorii odbicia³. Inspirację tę zaznaczał w pierwszych wydaniach swoich podręczników do dydaktyki na przykład Czesław Kupisiewicz, ale z upływem czasu, zapewne w reakcji na zachodzące zmiany ustrojowe, w kolejnych wydaniach podręcznika przypis ten usunięto, pozostawiając jednak niezmienną logikę rozumienia i projektowania procesu dydaktycznego. W ten sposób zachowaliśmy wierność systemowi dydaktycznemu, którego celem było uformowanie człowieka określonego ustroju politycznego: człowieka myślącego według wzoru ustalonego przez władze, o wiedzy niewykraczającej poza ramy wyznaczone dokumentem, podporządkowanego, nieprzejawiającego indywidualności i aktywnego wyłącznie na polecenie zwierzchników, zgodnie z ich instrukcjami.

Konsekwencją i zarazem narzędziem umacniania tego paradygmatu dydaktyki jest **język dyscypliny**. Już T.S. Kuhn widział w sposobie używania języka nauki zasadniczy element paradygmatu (Kuhn, 1985), stanowiący o jego niewspółmierności, wynikającej z braku korespondencji między pojęciami. Język dydaktyki ogólnej wyraża się między innymi w stosowanej nomenklaturze oraz stylu narracji. Specyfika jej zasobów leksykalnych po-

³ Leninowska teoria odbicia najbardziej syntetycznie została wyrażona przez niego słowami, w których wyjaśnił, że poznanie – jak to określał – obiektywnej rzeczywistości przebiega „od żywego postrzegania do abstrakcyjnej myśli i od niej do praktyki” (za: Kairow, 1950, s. 72).

lega na tym, że choć mają one pewne elementy wspólne z zasobami innych, źródłowo odmiennych paradygmatów, jednak różnice są zasadnicze. Pewna grupa terminów dominuje; inne – opisujące pokrewne zjawiska – brzmią odmiennie i nadają temu, do czego się odnoszą, głęboko zmodyfikowane znaczenia, a niektóre pojęcia nie występują w ogóle, tworząc charakterystyczne białe plamy, co zamyka możliwość namysłu nad nimi i tworzenia praktyk edukacyjnych nimi inspirowanych.

Dlatego, polscy dydaktycy głównego nurtu, kontynuujący tradycję warszawskiej szkoły dydaktyki, mówią o ogniwach, a nie zdarzeniach na lekcji, akcentując w ten sposób wagę narzuconego przebiegu zajęć i organizacji materiału. Mówiąc o programie kształcenia, mają zawsze na myśli ustalony poza uczniem dokument oświatowy, nigdy program spersonalizowany. Zalecają pracę w małych grupach, ale traktują ją jedynie jako formę organizacji lekcji, bez nawiązywania do uczenia się rówieśniczego. Analizują zawartość, strukturę i strategię doboru treści kształcenia, pomijając refleksję nad treścią, strukturą i sposobami funkcjonowania wiedzy w umyśle uczniów. Zalecają stosowanie pomocy dydaktycznych, ale nie zajmują się tworzeniem stymulującego środowiska uczącego. Omawiają pogadankę kierowaną przez nauczyciela, lecz lekceważą mowę eksploracyjną, w której brakuje nauczycielskich interwencji, a uczenie się wymaga samodzielnego rozwiązywania problemów przez uczniów i aktywizacji ich wiedzy osobistej. Przykłady można by mnożyć.

Analiza terminów obowiązujących w dydaktyce ogólnej pozwala badaczom wskazać pewne widoczne pułapki i ograniczenia. Jej zasoby leksykalne cechują bowiem:

- wąski zasób leksykalny, co powoduje, że różni autorzy piszą zdumiewająco jednakowym i silnie limitowanym pojęciowo językiem (Paluch, 2020b);
- ogólnikowość, w wyniku której pojęcia – pozbawione kontekstowego doprecyzowania, przykładów z zajęć czy wyników badań empirycznych – stają się puste (Klus-Stańska, 2010a);
- brak zniuansowania pojęć, ukazywania subtelnych, a bardzo ważnych różnic między podobnymi zdarzeniami i zjawiskami (por. np. Pange i in., 2010; Szyling, 2024; Wilson, Peterson, 2006);
- uniwersalizacja prowadzona w duchu ogólnych kwantyfikatorów matematycznych, w których przyjmuje się obowiązywanie dla wszystkich przypadków, co w odniesieniu do uczenia się ludzi jest trudne do utrzymania⁴;
- nietrafne zapożyczanie pojęć z odrębnych paradygmatów (Klus-Stańska, 2009).

⁴ Spostrzeżenie to zawdzięczam rozmowie z Prof. Romanem Leppertem, za co składam mu podziękowanie.

Budowany paradygmatycznie język dyscypliny zyskuje w środowisku naukowym status jednego z najważniejszych warunków naukowości. Wytwarza Językowy Obraz Świata (Bartmiński, 2006), w naszym przypadku: świata szkolnego nauczania i uczenia się, określa tożsamość dyscypliny, a w przypadku dydaktyki – wyznacza też horyzont myślenia o edukacji szkolnej. Tworząc granice rozumienia, zapobiega przebudowie refleksji naukowej. Znieruchomiały język unieruchamia dyscyplinę.

Rzecz nie w tym, aby wyeliminować „dotychczasową” terminologię. Chodzi jednak o to, aby nie zamykać języka w zastanych definicjach, lecz poszerzać i modyfikować treść pojęć, osadzać je w odmiennych kontekstach, konfrontować z nowymi danymi z badań, otworzyć się na nowe kategorie. Zmiana języka, o którą upominał się już dawno Lech Witkowski (1989), ma ogromne znaczenie dla potencjalnie ważnych przekształceń paradygmatycznych i zobaczenia rzeczywistości (tu: dydaktycznej) z zupełnie nowej, niedostrzeganej dotąd perspektywy. W przeciwnym razie nieuchronnie jako jedyną dostępną zachowujemy perspektywę żaby w studni.

Obok zasobów leksykalnych język dyscypliny wyraża się w stosowaniu określonego stylu argumentacji. Dla jego identyfikacji szczególnie przydatna wydaje się koncepcja Jerome Brunera (2004; 2021). Wyróżnił on dwa sposoby myślenia, które określił jako: tryb paradygmatyczny i tryb narracyjny. Pierwszy stanowi tryb logiczno-naukowy, typowy dla nauk ścisłych. Dotyczy wyjaśniania przyczyn i skutków zjawisk; chętnie sięga po klasyfikacje, wymusza formalny, jednoznaczny język. Opisywane z jego użyciem zjawiska są niezależne od kontekstu: twierdzenie Pitagorasa obowiązuje zarówno w Panamie, jak i w Burkina Faso, a fale dźwiękowe rozchodzą się w przestrzeni niezależnie, czy krzyknęło dziecko czy uderzono w dzwon. Natomiast, tryb narracyjny związany jest z nadawaniem sensu ludzkim doświadczeniom. Służy zrozumieniu ludzkich intencji, motywacji, emocji, rozumienia. Dobrze realizuje się podczas opowiadania historii o zdarzeniach i łączeniu faktów w sensowną psychologicznie całość. J. Bruner, podkreślając rolę obu trybów w rozumieniu świata, zaznaczał, że to tryb narracyjny pozwala nam rozumieć świat ludzi.

Nie ulega wątpliwości, że polska dydaktyka ogólna głównego nurtu jest tworzona w trybie paradygmatycznym, wykluczając historie zdarzeń poznawczych, fragmenty lekcji, ich interpretacje odnoszące się do losów pojęć, czyli wszystko, co nadaje myśli pedagogicznej ludzki wymiar. To kolejny przejaw tego, na co M. Paluch (2020) wskazuje, pisząc, że na polskiej dydaktyce ogólnej ciąży bezosobowa epistemologia marksistowsko-leninowska. W konsekwencji mamy tu do czynienia z paradoksalną ateoretyczną ogólnością dydaktyki (Klus-Stańska, 2010b). Polega ona na ignorowaniu własnych źródeł teoretycznych i wysyceniu argumentacji tłumaczeniami pozornymi, z którymi mamy do czynienia, gdy uproszczone, nierealistycz-

ne modele normatywne (*to, czego byśmy sobie życzyli*) traktowane są jako od-wzorowanie rzeczywistości (Życiński, 1993, s. 186) i zastępują rozpoznawa-nie *tego, co jest*.

Modelowe wzorce normatywne, w których uczenie się jest sekwencyj-nym postępowaniem, poddającym się zewnętrznemu kierowaniu i wymagającym konsekwentnego trzymania się kolejnych kroków nijak się ma do współcze-snej wiedzy, że jest to fenomen płynny, wielokierunkowy, złożony, podczas którego umysł uruchamia swoją aktywność przebiegając między „etapami”, w ciągłych zwrotach, swobodnych nawiązaniach, przeskakując niektóre z nich lub nakładając je na siebie. Kiedy wiedza w umyśle i uczenie się oka-zują się wielopłaszczyznowo powiązane z całokształtem psychospołeczne-go funkcjonowania człowieka w wymiarze intrapsychicznym i z szerszym kontekstem społeczno-kulturowym, kształtującym jego biografię, także po-znawczą, wówczas rozumienie procesów dydaktycznych wymaga dalekiego wyjścia poza formalne projektowanie czynności uczniów i nauczyciela, dobór treści i pomiar przyrostu ich opanowania. I nie oznacza to jedynie potrzeby poszerzenia zakresu zagadnień, lecz stawia nas przed koniecznością zmiany racjonalności badawczej i teoretycznej.

W świetle współczesnej wiedzy o człowieku i jego rozwoju, o społeczeń-stwie i kulturze, w której żyjemy, a także w kontekście wartości, które przy-jmujemy jako znaczące w edukacji, trudno zaakceptować zniemczenie dydaktyki w modelu behawiorystyczno-kairowskim. Choć jej odmiany mają wciąż swoich zwolenników, polska dydaktyka ogólna musi odrobić lekcję, jaką jest krytyczna rekonstrukcja własnych założeń. Tylko wówczas stanie się możliwe otwarcie na współlistniejące paradygmaty i wytworzenie impulsu przekształceń dyscypliny na gruncie badawczym i teoretycznym.

Ponad ćwierć wieku temu T. Bauman wskazywała na poważne konse-kwencje zahamowania rozwoju dyscypliny naukowej, pisząc:

Teoria zastygła w dogmacie niszczy samą siebie, bowiem po pewnym czasie staje się nieinspirująca i jałowa. (...) nieskora do samorefleksji, do zmiany, obligatoryjnie wprowadzana – jako obowiązujący sposób myślenia o rzeczywistości – powoduje na-rastanie stereotypów. Stereotypy w myśleniu zawsze prowadzą do uproszczeń, (...), ale prawdziwie niebezpieczne stają się wówczas, gdy posługują się nimi ludzie nauki, nazywając je „niepodważalnymi prawdami” (Bauman, 1993, s. 51).

Jak niegdyś wyraził to lapidarnie amerykański pisarz i satyryk Mark Twa-in: „To nie przez braki wiedzy wpadamy w kłopoty. To przez to, czego jeste-my pewni, a co okazuje się zupełnie inne, niż myśleliśmy”.

Wkład autorów

Autorka deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Barnes, D. (1988). *Nauczyciel i uczniowie: od porozumiewania się do kształcenia*, przekł. J. Radzicki. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Barnes-Holmes, D., Hayes, S.C., Roche, B. (red.). (2001). *Relational frame theory a post-skinne-rian account of human language and cognition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Bartecki, J., Chabior, F. (1962). *O nowej strukturze procesu nauczania. Problemowe nauczanie w zespołach*. Warszawa: Nasza Księgarnia
- Bartmiński, J. (2012). *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
- Bauman, T. (1993). *Przetamywanie stereotypów w myśleniu o procesie kształcenia*. W: E. Rodziewicz, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Od pedagogiki ku pedagogii* (ss. 38-51). Toruń: Wydawnictwo Edytor
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K.J., Williams, L., Greenwood, C.R., Parker, R. (2013). *Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research*. *School Psychology Review*, 42(1), 39-55
- Bruner, J. (2004). *Life as narrative*. *Social Research*, 71(3), 691-710
- Bruner, J. (2021). *Acts of Meaning*. Cambridge – Massachusetts – London: Harvard University Press
- Damon, W. (1984). *Peer education: untapped potential*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5(4), 331-343
- Dudzikowa, M. (2012). *W kwestii metaforiki w nauce*. W: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna*, t. I. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Difin
- Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się: z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Gołębniak, B.D. (2021). *Refunctioning and Extending Ethnographic Methods of Data Collection and Analysis in Educational Action Research*. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 35(2), 275-290
- Hutchison, T.W. (1981). *The politics and philosophy of economics: Marxians, Keynesians and Austrians*. New York – London: New York University Press
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Roseth, C. (2010). *Cooperative Learning in Middle Schools: Inter-relationship of Relationships and Achievement*. *Middle Grades Research Journal*, 5, 1, 1-18
- Kairow, I.A. (red.). (1950). *Pedagogika*, t. 1. Warszawa: Nasza Księgarnia
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego
- Klus-Stańska, D. (2009). *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (ss. 62-73). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Klus-Stańska, D. (2010a). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Klus-Stańska, D. (2010b). *Oderwanie dydaktyki od pedagogiki ogólnej jako źródło jej kryzysu i znieruchomienia*. W: T. Hejnica-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym* (ss. 139-158). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Klus-Stańska, D. (2019). *Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej*. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 7-20
- Klus-Stańska, D. (2021). *Dydaktyka ogólna: dobre tradycje, stare pułapki, nowe perspektywy*. *Studia z Teorii Wychowania*, XII, 1(34), 61-84
- Klus-Stańska, D. (2024). *Wiedza w szkole*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły* (ss. 1-66). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Kuhn, T.S. (1985). *Raz jeszcze o paradygmatach*. W: T.S. Kuhn (red.), *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych* (ss. 406-439), przekł. S. Amsterdamski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy
- Kupisiewicz, Cz. (2010). *Szkice z dziejów dydaktyki. Od starożytności po czasy dzisiejsze*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. New York: Routledge
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej
- Maruszewski, T. (2001). *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Mastalerz, E. (2006). *Jak pisać konspekt lekcji?* *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis*, 32, 87-92
- Materska, M., Tysza, T. (red.). (1997). *Psychologia i poznanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Melosik, Z., Śliwerski, B. (red.). (2010). *Edukacja alternatywna w XXI wieku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Mercer, N., Hodgkinson, S. (red.). (2008). *Exploring Talk in School: Inspired By The Work Of Douglas Barnes. Thousand Oaks*. Kalifornia: Sage Publication
- Mietzel, G. (2003). *Psychologia kształcenia*, przekł. A. Ubortowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Nęcka, E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Nosal, Cz.S. (2000). *Kształcenie umysłu – na progu edukacyjnej rewolucji*. W: J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego* (ss. 292-303). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
- Okoń, W. (red.). (1978). *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900 - 1975*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Paluch, M. (2020a). *Dwoistość relacji dydaktycznej nauczyciel – dorosły uczeń* [mps rozprawy doktorskiej opracowanej pod opieką B. Śliwerskiego i A. Szplit]. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
- Paluch, M. (2020b). *Egzystencja personalny nauczyciela – nowe podejście w dydaktyce ogólnej*. *Pareja*, 1, 63-80
- Pange, J., Lekka, A., Toki, E. (2010). *Different learning theories applied to diverse learning subjects A pilot study*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 800-804
- Pokropek, A. (2013). *Efekt rówieśników w nauczaniu szkolnym*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy
- Rowid, H. (1931). *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*. Kraków: Gebethner i Wolff
- Shotton, J. (1993). *No Master High or Low. Libertarian Education and Schooling in Britain 1890-1990*. Bristol: Libertarian Education
- Sośnicki, K. (1959). *Dydaktyka ogólna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich

- Stemplewska-Żakowicz, K. (1996). *Osobiste doświadczenia a przekaz społeczny: o dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław: Fundacja na rzecz Nauki Polskiej
- Szyling, G. (2024). *Ocenianie szkolne w granicach i na pograniczach paradygmatów*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły* (ss. 213-287). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. Gdańsk: Pedagogika Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Śliwerski, B. (2019). *Różne wymiary teorii kształcenia oraz ich polityczne i naukowe uwarunkowania*. W: K. Maliszewski, D. Stępkowski, B. Śliwerski (red.), *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia* (ss. 113-178). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Topping, K., Ehly, S. (red.). (1998). *Peer-assisted Learning*. London: Routledge
- Trzebiński, J. (1981). *Twórczość a struktura pojęć*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Witkowski, L. (1989). *O słowniku nowej generacji dla pedagogiki*. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska (red.), *Edukacja nauczycieli w perspektywie zmieniającego się świata*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Żak
- Wilson, M.S., Peterson, P.L. (2006). *Theories of Learning and Teaching: What Do They Mean for Educators?* Washington: National Education Association
- Życiński, J. (1993). *Granice racjonalności. Eseje z filozofii nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Źródła internetowe

- Kolarzowski, J. (2019). *Rozdroża prakseologii w drugiej połowie XX wieku: Tadeusz Kotarbiński i Pierre Bourdieu*, Przegląd Krytyczny, 1, 1, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pk/article/view/19723>; [dostęp: 14.06.2025]
- Lafalla, V.M. (2025). *Praxeology: A Critical Appraisal*. Philosophy of the Social Sciences; https://www.researchgate.net/publication/397736701_Praxeology_A_Critical_Appraisal [dostęp: 2.11.2025]
- Topping, K.J. (2007). *Trends in peering learning*. Educational Psychology 25(6), 631-645, <https://doi.org/10.1080/01443410500345172> [dostęp 14.12.2025]

KARINA LEKSY

ORCID 0000-0001-5907-7836

*Uniwersytet Śląski
w Katowicach*

SAMOKONTROLA W ZAKRESIE KORZYSTANIA Z URZĄDZEŃ CYFROWYCH A CZAS EKRANOWY W POPULACJI OSÓB DOROSŁYCH - WYNIKI BADAŃ PRZEKROJOWYCH

ABSTRACT. Leksy Karina, *Samokontrola w zakresie korzystania z urządzeń cyfrowych a czas ekranowy w populacji osób dorosłych – wyniki badań przekrojowych* [Self-Control in the Use of Digital Devices and Screen Time in the Adult Population – Results of Cross-Sectional Studies] *Studia Edukacyjne* no. 80, 2026, Poznań 2026, pp. 23-43. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 20.01.2026. Accepted: 10.04.2026. DOI: 10.14746/se.2026.80.2

The article analyzes the relationship between self-control in the use of digital devices and screen time in adults. The study was cross-sectional and was conducted in 2025 using an online survey of 429 respondents. The article presents the results relating to area I. (Setting limits and controlling the use of screen devices; 9 items; $\alpha = 0.740$) of the digital hygiene diagnosis questionnaire developed by the Institute of Digital Citizenship. The results indicate that the respondents most often declared managing screen time and limiting notifications, while less often monitoring screen time statistics and adhering to set limits. Gender differences were minor (women were more likely to limit screen time), while age differences included younger people monitoring screen time more often and older people limiting online availability and activity after work more often. Most self-control strategies correlated negatively with screen time, the strongest correlations being adherence to limits and time planning. The findings of the study stress the need to enhance self-regulation skills in lifelong adult education, with an emphasis on implementation strategies (enforcing limits, planning, limiting availability) rather than solely on observing one's own habits.

Key words: self-control of screen device use; boundary-setting strategies; screen time; digital hygiene; adult digital education

Wprowadzenie

Cyfryzacja życia społecznego

Dynamiczny rozwój technologii cyfrowych znacząco wpłynął na tempo i sposób funkcjonowania współczesnego społeczeństwa. Internet oraz

urządzenia mobilne zmieniły sposób pozyskiwania informacji, komunikowania się, pracy i spędzania czasu wolnego, zapewniając stały dostęp do treści i narzędzi cyfrowych. Choć korzystanie z mediów sprzyja rozwojowi kompetencji informacyjnych i ułatwia codzienne funkcjonowanie, brak kontroli nad ich używaniem może prowadzić do osłabienia relacji społecznych oraz obniżenia dobrostanu psychicznego i fizycznego ludzi niezależnie od wieku (Dębski, 2018, s. 4; Borkowska, 2024, s. 5). Jednocześnie, jak pisze M. Bigaj z Instytutu Cyfrowego Obywatelstwa, wyraźnie dostrzegalne są przejawy deficytów w zakresie kontroli czasu ekranowego jednostek w ich codziennym funkcjonowaniu. Osoby nadmiernie zaabsorbowane korzystaniem z urządzeń cyfrowych lub wykazujące kompulsywne tendencje do sięgania po smartfon są powszechnie obserwowane w przestrzeni publicznej, podczas spotkań towarzyskich, a także w sytuacjach wymagających szczególnej koncentracji, takich jak prowadzenie pojazdów. W tym kontekście pojawiło się nawet określenie „*phubbing*” (połączenie angielskich słów *phone* – telefon oraz *snubbing* – lekceważenie), oznaczające ignorowanie otoczenia lub zaniedbywanie aktualnie wykonywanych czynności na rzecz interakcji z ekranem (Bigaj i in., 2023, s. 42). Obecnie można już stwierdzić, że zjawisko to dotyka wiele osób, niezależnie od płci, wieku, wykształcenia, czy pozycji społecznej. Zapewne jest to związane z łatwą dostępnością zarówno do urządzeń ekranowych, jak też Internetu, który stał się integralnym elementem codziennego życia i funkcjonowania nie tylko dorastających, ale także osób dorosłych. Jednocześnie, w odniesieniu do osób dorosłych, dużym wyzwaniem jest brak formalnych ograniczeń w zakresie czasu i jakości konsumowanych treści/obrazów/materiałów audiowizualnych, co w efekcie sprzyja długotrwałemu, ponad miarę korzystaniu z ekranów w populacji osób dorosłych (Screen Time Balance for Adults: Finding Healthy Habits). Ponadto, dorośli funkcjonują w warunkach znacznego zróżnicowania stylów życia, w których czas ekspozycji na ekran nie zawsze pozostaje w pełni zależny od indywidualnych decyzji, czego przykładem może być rodzaj wykonywanego zawodu, w ramach którego urządzenia cyfrowe stanowią podstawowe narzędzie pracy ((Bigaj i in., 2023, s. 37). Nie pozostaje to jednak bez konsekwencji dla zdrowia i funkcjonowania współczesnego człowieka, coraz bardziej uwikłanego w cyfrowy świat (zob. np. Leksy, 2023; Spitzer, 2013, ss. 223-237).

Zdrowotne skutki ekspozycji na urządzenia cyfrowe w dorosłości

Chociaż problem nadmiernego korzystania z urządzeń cyfrowych najczęściej analizowany jest w kontekście rozwoju dzieci i młodzieży, coraz więcej badań wskazuje, że również osoby dorosłe są narażone na negatywne konsekwencje „cyfrowego szaleństwa” (Kardaras, 2025). Długotrwałe przebywa-

nie przed ekranami może prowadzić do zmęczenia, obniżonej koncentracji oraz sprzyja ograniczaniu bezpośrednich relacji interpersonalnych, co może negatywnie oddziaływać na życie rodzinne i społeczne, prowadząc do społecznej izolacji. Ponadto, ekspozycja na treści niskiej jakości, w tym dezinformację rozpowszechnianą w mediach społecznościowych, może negatywnie wpływać na dobrostan psychiczny i funkcjonowanie poznawcze (Screen Time Balance for Adults: Finding Healthy Habits). W literaturze podkreśla się również wpływ długotrwałego korzystania z urządzeń cyfrowych na funkcjonowanie mózgu osób dorosłych. Nadmierny czas ekranowy (definiowany jako ponad dwie godziny dziennie) poza obowiązkami zawodowymi może prowadzić do pogorszenia pamięci, procesów uczenia się oraz ogólnego zdrowia psychicznego (Neophytou i in., 2021). Dodatkowo, badania wskazują na związek pomiędzy uzależnieniem od smartfonów a zmianami strukturalnymi w mózgu. Osoby wykazujące symptomy problematycznego korzystania z urządzeń mobilnych charakteryzują się zmniejszoną objętością istoty szarej, odpowiedzialnej za funkcje motoryczne, poznawcze i emocjonalne. Zjawisko to jest szczególnie niepokojące, ponieważ objętość istoty szarej naturalnie zmniejsza się wraz z wiekiem, a nadmierny czas ekranowy może ten proces przyspieszać (Horvath i in., 2020; Manwell i in., 2022). Podobne zależności zaobserwowano w odniesieniu do długotrwałego oglądania telewizji. Xu i współpracownicy (2024) wykazali, że osoby spędzające przed telewizorem co najmniej pięć godzin dziennie są bardziej narażone na rozwój chorób neurodegeneracyjnych, jak na przykład demencja, udar mózgu, czy choroba Parkinsona. Ponadto, nadmierna ekspozycja na ekrany, szczególnie w godzinach wieczornych, może zaburzać rytm dobowy organizmu, gdyż światło emitowane przez urządzenia elektroniczne opóźnia wydzielanie melatoniny, utrudniając zasypianie oraz pogarszając jakość snu (Nakshine i in., 2022). Co więcej, badania wskazują, że korzystanie z ekranów przez co najmniej sześć godzin dziennie wiąże się z podwyższonym ryzykiem wystąpienia objawów depresji o umiarkowanym lub ciężkim nasileniu (PsychologyWriting, 2024). Podsumowując, wyniki dotychczasowych badań jednoznacznie wskazują, że nadmierny czas spędzany przed ekranami stanowi istotny czynnik ryzyka dla zdrowia psychicznego, poznawczego i społecznego osób dorosłych.

Znaczenie samokontroli w zarządzaniu aktywnością cyfrową

W kontekście nadmiernego korzystania z urządzeń cyfrowych istotne znaczenie ma samokontrola. Jak pisze M. Spitzer (2013, s. 206), samokontrola zawsze oznacza umiejętność zaniechania pewnych mechanicznych zachowań. Jest to zdolność do regulowania własnych zachowań w stosunkowej niezależności od wpływów zewnętrznych, a także od wrodzonych lub nabytych nawyków oraz impulsów fizjologicznych (Baumeister, Tierney, 2013).

Obejmuje ona umiejętność powstrzymywania się od reakcji niepotrzebnych lub szkodliwych, odraczania nagrody, panowania nad emocjami, jak również uważnego i adekwatnego funkcjonowania w relacjach z innymi ludźmi oraz dostosowywania zachowania do sytuacji społecznej (Necka, 2015). Obecnie, coraz częściej zwraca się jednak uwagę na związek niskiego poziomu samokontroli z nadużywaniem gier komputerowych oraz portali społecznościowych (Billieux, Van der Linden, 2012; Kim i in., 2008; Błachnio, Przepiórka, 2016; Andreassen i in., 2014). W opinii M. Spitzera (2013, s. 222), media cyfrowe wpływają negatywnie na umiejętność samokontroli. Tezę tę zdają się potwierdzać wyniki badań Zhao i współpracowników (2025), którzy analizując zależność między samokontrolą studentów a uzależnieniem od mediów cyfrowych wykazali, że poziom samokontroli istotnie koreluje ze stopniem tego uzależnienia, a czynnikiem pośredniczącym w tej relacji jest odporność psychiczna. Jednocześnie wyniki sugerują, że w sytuacjach wymagających silnej samodyscypliny, takich jak sprostanie wymaganiom szkolnym czy społecznym, zasoby psychiczne jednostek mogą ulegać znacznemu wyczerpaniu, co sprzyja częstszemu sięganiu po media cyfrowe. Z drugiej strony, zachowania oparte na samokontroli przyczyniają się do wzmacniania odporności psychicznej poprzez gromadzenie pozytywnych doświadczeń, co w efekcie ogranicza tendencję do „uciekania” w świat mediów cyfrowych. Wskazuje to między innymi na znaczenie samokontroli czasu w kontekście zdrowego korzystania z technologii cyfrowych. Jak podkreślają autorzy raportu, zatytułowanego „Higiena cyfrowa dorosłych użytkowników i użytkowników Internetu w Polsce”,

Szczególną uwagę powinno się zwracać na czas spędzany na rozrywce ekranowej. Korzystanie z tego typu rozrywki jak gry czy media społecznościowe samo w sobie nie musi stanowić zagrożenia. Wymaga jednak kontrolowania czasu spędzanego na takiej aktywności, ponieważ płynące z niej silne bodźce stanowią czynnik ryzyka mogący prowadzić do problematycznego używania Internetu i ekranów, w tym do uzależnienia od gier (Bigaj i in., 2023, s. 38).

O potrzebie monitorowania zarządzaniem cyfrowymi nawykami przez osoby dorosłe

Megan Ruffino, autorka bloga *Happiness is a Decision* w jednym ze swoich wpisów (Screen Time: Freedom for Adults, Boundaries for Kids – Where’s the Balance?) słusznie zauważa:

Wprowadziliśmy surowe ograniczenia dla dzieci, aby chronić je przed zbyt długim czasem spędzaniem przed ekranem. Jednak w przypadku dorosłych panuje całkowita swoboda korzystania z urządzeń cyfrowych. Czy powinniśmy przemyśleć sposób, w jaki zarządzamy własnymi nawykami? (Screen Time Balance for Adults: Finding Healthy Habits).

Uwzględniając fakt, że wśród osób dorosłych ustalanie oraz konsekwentne przestrzeganie granic w korzystaniu z urządzeń ekranowych jest często utrudnione, można przypuszczać, że znaczna część populacji dorosłych funkcjonuje w warunkach tak zwanego „smogu informacyjnego”, rozumianego jako nowy, potencjalnie szkodliwy element środowiska życia współczesnego człowieka (Bull i in., 2020 za: Bigaj i in., 2023, s. 42). Jednocześnie, jak wskazują dotychczasowe analizy, nadmierne korzystanie z mediów cyfrowych i urządzeń ekranowych może prowadzić do licznych konsekwencji zdrowotnych także w populacji osób dorosłych. W ostatnich latach badania dotyczące zachowań z zakresu higieny cyfrowej osób dorosłych zostały dwukrotnie przeprowadzone przez Instytut Cyfrowego Obywatelstwa (Instytut Cyfrowego Obywatelstwa) w latach 2022 i 2024. Pomimo tego zagadnienie zachowań i nawyków dorosłych użytkowników w zakresie korzystania z technologii ekranowych w Polsce pozostaje relatywnie słabo rozpoznane empirycznie. W związku z powyższym, jednym z głównych celów badań własnych było poznanie strategii stosowanych przez respondentów w dziedzinie wyznaczania granic i kontroli korzystania z urządzeń ekranowych, analiza zróżnicowania tych zachowań ze względu na płeć i wiek, a także określenie zależności pomiędzy czasem ekspozycji na urządzenia ekranowe a stosowanymi sposobami kontroli. Na podstawie tak sformułowanego celu zdefiniowano następujące problemy badawcze:

1. Jakie strategie dotyczące stawiania granic oraz kontroli używania urządzeń ekranowych respondenci stosowali najczęściej?

2. Czy, a jeśli tak, to jakie istnieją różnice pomiędzy badanymi kobietami i mężczyznami w zakresie stosowania strategii stawiania granic i samokontroli w kontekście korzystania z urządzeń ekranowych?

3. Czy, a jeśli tak, to jakie istnieją różnice ze względu na wiek respondentów w zakresie sposobów regulowania aktywności cyfrowej i korzystania z urządzeń ekranowych?

4. Czy, a jeśli tak, to jaka istnieje korelacja pomiędzy czasem poświęcanym na korzystanie z urządzeń cyfrowych (w dni robocze i wolne) a stawianiem granic i samokontrolą w zakresie korzystania z urządzeń ekranowych?

W odniesieniu do pytań badawczych typu weryfikacyjnego sformułowano następujące hipotezy badawcze (zob. Łobocki, 2003, ss. 134-135):

H1. Występują istotne statystycznie różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami w zakresie stosowania strategii stawiania granic i samokontroli w korzystaniu z urządzeń ekranowych. Kobiety częściej niż mężczyźni stosują strategie samokontroli i stawiania granic w korzystaniu z urządzeń ekranowych.

H2. Istnieją istotne statystycznie różnice w sposobach regulowania aktywności cyfrowej w zależności od wieku respondentów. Osoby starsze częściej stosują strategie ograniczania aktywności cyfrowej niż osoby młodsze.

H3. Występuje istotna statystycznie korelacja pomiędzy czasem korzystania z urządzeń cyfrowych w dni robocze i wolne a stawianiem granic i samokontrolą w tym zakresie. Przypuszcza się, że im więcej czasu respondenci poświęcają na korzystanie z urządzeń ekranowych, tym niższa jest ich samokontrola oraz przestrzeganie ustanowionych granic i ich przestrzeganie.

Metodologia badań własnych

Informacja o badaniu

Zaprezentowane w artykule wyniki badań stanowią część szerszego projektu badawczego, ukierunkowanego na diagnozę higieny cyfrowej osób dorosłych. Badania miały charakter badań przekrojowych, diagnostyczno-weryfikacyjnych. Została w nich zastosowana metoda sondażu diagnostycznego, z wykorzystaniem techniki ankiety. Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety autorstwa M. Bigaj, M. Woynarowskiej i M. Panczyka (2025, ss. 69-71) z Instytutu Cyfrowego Obywatelstwa. Autorzy wyrazili zgodę na wykorzystanie narzędzia w przedmiotowym badaniu naukowym. Narzędzie badawcze składa się z 33 stwierdzeń tworzących 4 obszary: I. *Stawianie granic oraz kontrola używania urządzeń ekranowych* (9 stwierdzeń); II. *Bezpieczne używanie Internetu i urządzeń ekranowych* (7 stwierdzeń); III. *Tworzenie i odbieranie treści w Internecie* (7 stwierdzeń); IV. *Inne zalecane zachowania prozdrowotne związane z używaniem urządzeń ekranowych i Internetu* (10 stwierdzeń). Ostatnie dwa stwierdzenia kwestionariusza odnoszą się do zachowań ryzykownych, związanych z korzystaniem z urządzeń cyfrowych podczas kierowania pojazdem oraz przechodzenia przez jezdnię. W oryginalnej wersji narzędzia respondenci ustosunkowywali się do każdego ze stwierdzeń, korzystając pięciostopniowej skali częstotliwości: „zawsze lub prawie zawsze” (4); „często” (3); „czasem” (2); „rzadko” (1); „nigdy” (0). Jednocześnie, celem doprecyzowania możliwych do wskazania przez respondentów odpowiedzi, w niniejszym badaniu zostały one uzupełnione w następujący sposób: „zawsze lub prawie zawsze” rozumiane jako codziennie lub kilka razy dziennie; „często” oznaczające 1-2 razy w tygodniu; „czasem” rozumiane jako 2-3 razy w miesiącu; „rzadko” oznaczające 1 raz w miesiącu. Kończącą część kwestionariusza stanowiła metryczka, w której pytano respondentów o podstawowe dane demo-społeczne (tj. płeć; wiek; wielkość miejsca zamieszkania ze względu na liczbę mieszkańców; wykształcenie; przynależność do grupy społeczno-zawodowej) oraz o szacowany czas ekranowy z podziałem na dni robocze oraz dni wolne od pracy/nauki. Kwestionariusz ankiety został rozpowszechniony metodą kuli śnieżnej (Babbie, 2003, ss. 205-206; Oliver, 2006, ss. 281-282), z wykorzystaniem uniwersyteckiej

platformy LimeSurvey. Badania przeprowadzono wyłącznie wśród osób dorosłych, deklarujących korzystanie z urządzeń cyfrowych (tj. smartfon, laptop, komputer stacjonarny, tablet, czy konsola do gier). Dobór próby był zatem celowy, a kryterium zakwalifikowania do badania stanowił wiek respondenta (osoby w wieku 18+) oraz użytkowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). Przed przystąpieniem do wypełniania kwestionariusza, respondenci zostali poinformowani o celu badania, orientacyjnym czasie wypełnienia kwestionariusza (ok. 10 minut) oraz wykorzystaniu uzyskanych wyników („jedynie w celach naukowych”). Zapewniono także respondentów o dobrowolnym i anonimowym charakterze badania oraz możliwości odstąpienia na każdym etapie wypełniania kwestionariusza. Jednocześnie, respondenci przed przystąpieniem do badania byli proszeni o wyrażenie zgody na udział w badaniu (poprzez zaznaczenie odpowiedzi „Tak” lub „Nie”).

W niniejszym artykule zostały zaprezentowane wyniki odnoszące się do obszaru I. „Stawianie granic oraz kontrola używania urządzeń ekranowych”.

Próba badawcza

Badaniem objęto łącznie ponad 500 respondentów, jednak ze względu na występowanie niekompletnych danych i brak odpowiedzi na więcej niż 50% pytań kwestionariusza, ostatecznie do analizy włączono odpowiedzi 429 badanych. Pod względem struktury społecznej, 78,1% respondentów stanowiły kobiety, a 21,9% – mężczyźni. Biorąc pod uwagę wiek badanych, 40,8% stanowiły osoby w wieku od 18 do 24 lat; 8,9% – 25 - 29 lat; 15,4% – 30 - 39 lat; 22,4% – 40 - 49 lat; 10,7% – 50 - 59 lat; 1,9% stanowiły osoby powyżej 60. roku życia. Najwięcej badanych (38,7%) reprezentowało średnie miasta (50-200 tys. mieszkańców), wsie i duże miasta (powyżej 200 tys. mieszkańców) reprezentowało odpowiednio 21,7% i 21,0%, z kolei 18,6% respondentów – małe miasta (do 50 tys. mieszkańców). W kontekście poziomu wykształcenia, największy odsetek stanowili respondenci z wykształceniem wyższym pełnym (37,8%) i nieco mniej z wykształceniem średnim (36,4%), a wykształcenie wyższe zawodowe zadeklarowało 25,4% badanych. Pod względem czasu poświęcanego na urządzenia ekranowe, niemal 30% respondentów zadeklarowało ponad 4 godziny dziennie (zarówno w dni robocze, jak też dni wolne od pracy/nauki – odpowiednio: 28,7% i 28,4%).

Zmienne badawcze

W prezentowanych badaniach zmienne wynikowe stanowiło 9 stwierdzeń składających się na obszar I. („Stawianie granic oraz kontrola używania urządzeń ekranowych”) kwestionariusza do badania higieny cyfrowej osób dorosłych. Stwierdzenia te dotyczyły:

1) sprawdzania w statystykach telefonu (min. raz w tygodniu) czasu ekranowego;

2) ograniczania czasu ekranowego, w sytuacji zaobserwowania zbyt dużej ilości czasu spędzanego przed ekranem;

3) przestrzegania wyznaczonych limitów czasu używania telefonu lub innych urządzeń ekranowych;

4) gospodarowania czasem przed ekranem w taki sposób, aby wystarczyło go na inne ważne sprawy (np. na sen, aktywność fizyczną, uczenie się);

5) unikania stałej dostępności telefonu, np. poprzez rezygnację z noszenia go przy sobie w domu;

6) ograniczania powiadomień z mediów społecznościowych, komunikatorów i gier, np. poprzez wyłączanie dźwięków powiadomień;

7) ograniczania po godzinach pracy korzystania z Internetu i urządzeń ekranowych w celach służbowych;

8) usuwania telefonu z pola widzenia podczas pracy lub nauki;

9) wyłączania działających w tle aplikacji, gier i serwisów społecznościowych podczas pracy/nauki z użyciem komputera/tabletu/telefonu.

Wyniki analizy rzetelności przeprowadzonej z zastosowaniem współczynnika alfa Cronbacha dla skali w obszarze I wyniosły 0,740, co wskazuje na jej akceptowalny poziom spójności wewnętrznej (zob. np. Tavako, Dennick, 2011, ss. 53-55).

W niniejszym opracowaniu za zmienne niezależne przyjęto podstawowe dane demograficzne: płeć (kobieta/mężczyzna¹) i wiek (w przypadku którego na potrzeby niniejszych analiz wyodrębniono trzy grupy: osoby w wieku 18-29 lat; osoby w wieku 30-49 lat; osoby w wieku 50 lat i więcej). Dodatkowo, zmienne niezależne stanowił czas ekranowy deklarowany przez respondentów – odrębnie dla dni roboczych i dni wolnych od pracy/nauki – z następującymi możliwościami odpowiedzi: (1) unikam używania urządzeń ekranowych w czasie wolnym, niezwiązanym z pracą/nauką; (2) do 1 godz. dziennie; (3) do 2 godz. dziennie; (4) do 3 godz. dziennie; (5) do 4 godz. dziennie; (6) ponad 4 godz. dziennie.

Analiza statystyczna

Analizę uzyskanych danych przeprowadzono z wykorzystaniem metod statystyki opisowej oraz analizy istotności różnic i siły związków między zmiennymi. W pierwszym etapie zastosowano statystykę opisową w celu określenia częstości odpowiedzi i rozkładów procentowych dla poszczególnych zmiennych. Biorąc pod uwagę wartości przypisane poszczególnym odpowiedziom, w odniesieniu do pytań z obszaru I. wyższe wartości wskazy-

¹ Możliwe, choć niewskazane przez badanych, były także opcje: „inna” lub „brak odpowiedzi/nie chcę podawać”.

wały na częstsze stosowanie danej strategii samokontroli i stawiania granic w zakresie korzystania z urządzeń ekranowych. Do dalszych analiz statystycznych, ze względu na brak normalności rozkładów zmiennych oraz porządkowy charakter skali pomiarowej, zastosowano metody nieparametryczne. Dla sprawdzenia różnic płciowych respondentów dotyczących strategii samokontroli i stawiania granic w zakresie korzystania z urządzeń ekranowych, zastosowano test U Manna-Whitneya (przyjęty poziom istotności statystycznej $p < 0,05$) oraz określono wielkość efektu za pomocą współczynnika r Wendensta. Do analizy różnic między przyjętymi grupami wiekowymi zastosowano test Kruskala-Wallis, a w przypadku uzyskania wyników istotnych statystycznie przeprowadzono porównania *post hoc* z korektą Bonferroni. Wielkość efektu oceniano na podstawie współczynnika eta kwadrat (η^2). Z kolei, w celu określenia zależności pomiędzy strategiami kontroli korzystania z urządzeń a deklarowanym przez respondentów czasem ekranowym zastosowano współczynnik korelacji Tau-b Kendalla z przyjętym poziomem istotności statystycznej $p < 0,05$. Analizy statystyczne zostały wykonane z użyciem IBM SPSS Statistics 31.

Kwestie etyczne

Badania uzyskały pozytywną opinię Komisji Etyki Uniwersytetu Śląskiego ds. badań naukowych prowadzonych z udziałem ludzi w sprawie etycznych aspektów podjętego projektu badawczego (numer ewidencyjny opinii: KEUS/O/1/09.2025).

Wyniki badań

Wyniki częstości dla obszaru I.

Stawianie granic oraz kontrola używania urządzeń ekranowych

Na podstawie analizy wyników dotyczących obszaru I. „*Stawianie granic oraz kontrola używania urządzeń ekranowych*” można stwierdzić, że badani w zróżnicowanym stopniu podejmowali działania związane z regulowaniem swojej aktywności cyfrowej (zob. tab. 1). Najczęściej deklarowaną praktyką było **racjonalne gospodarowanie czasem ekranowym** w celu zachowania równowagi między korzystaniem z urządzeń a innymi ważnymi aktywnościami (37,9% odpowiedzi „zawsze lub prawie zawsze” oraz 32,5% „często”). Wysoki odsetek respondentów regularnie **ograniczał liczbę powiadomień** w telefonie (37,4% „zawsze lub prawie zawsze”). Uwagę zwraca fakt, że aż 31,3% badanych **nigdy nie sprawdza w dostępnych w telefonie aplikacjach czasu przed ekranem**, a 24,8% robi to rzadko w skali tygodnia. Znacznie rzadziej badani przestrzegali **ustalonych limitów czasu ekrano-**

wego – jedynie 10,0% deklaroowało, że robi to „zawsze lub prawie zawsze”, natomiast 26,0% wskazało odpowiedź „nigdy”. Podobnie umiarkowany poziom samokontroli odnotowano w zakresie **usuwania telefonu z zasięgu wzroku podczas pracy/nauki**, gdzie dominowały odpowiedzi „często” (27,7%) oraz „czasem” (26,6%).

W odniesieniu do **ograniczania korzystania z Internetu** w celach służbowych po godzinach pracy, odpowiedzi respondentów rozkładały się stosunkowo równomiernie, przy czym jedynie 25,0% deklaroowało systematyczne stosowanie tej praktyki. Również **unikanie stałego noszenia telefonu przy sobie** było deklarowane głównie na poziomie umiarkowanym – najczęściej wskazywano odpowiedzi „często” (28,3%) i „zawsze lub prawie zawsze” (26,7%).

Tabela 1

Wyniki częstości dotyczące stawiania granic oraz kontrola używania urządzeń ekranowych

	n	Zawsze lub prawie zawsze		Często		Czasem		Rzadko		Nigdy	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sprawdzanie czasu ekranowego	429	41	10,0	60	13,9	86	20,0	107	24,8	135	31,3
Ograniczanie czasu ekranowego	425	45	10,6	103	24,2	135	31,8	76	17,9	66	15,5
Przestrzeganie wyznaczonych sobie limitów	412	41	10,0	82	19,9	89	21,6	93	22,6	107	26,0
Gospodarowanie czasem przed ekranem	428	162	37,9	139	32,5	72	16,8	31	7,2	24	5,6
Unikanie stałej dostępności telefonu	427	114	26,7	121	28,3	75	17,6	58	13,6	59	13,8
Ograniczanie powiadomień z mediów społecznościowych	428	160	37,4	121	28,3	58	13,6	52	12,1	37	8,6

cd. tabeli 1

	n	Zawsze lub prawie zawsze		Często		Czasem		Rzadko		Nigdy	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Wyłączanie aplikacji w telefonie podczas pracy/nauki	428	123	28,7	88	20,6	65	15,2	75	17,5	77	18,0

Źródło: badania własne: n – liczba respondentów; zawsze lub prawie zawsze = codziennie, kilka razy dziennie; często = 1-2 razy w tygodniu; czasem = 2-3 razy w miesiącu; rzadko = 1 raz w miesiącu; nigdy.

Różnice ze względu na płeć i wiek respondentów

W celu weryfikacji różnic pomiędzy kobietami i mężczyznami w zakresie stawiania granic oraz kontroli korzystania z urządzeń ekranowych zastosowano test U Manna-Whitneya (zob. tab. 2). Analiza wykazała, że istotna statystycznie różnica między kobietami i mężczyznami wystąpiła jedynie w zakresie **ograniczania czasu ekranowego** ($Z = -2,135$; $p = 0,033$; $r = 0,14$). Kobiety uzyskały wyższą średnią rangę niż mężczyźni (217,05 vs 187,48), co wskazuje, że w większym stopniu deklarowały podejmowanie działań zmierzających do ograniczania czasu spędzanego przed ekranem. Wielkość efektu była jednak niewielka, co sugeruje, że różnice między płciami w tym obszarze mają ograniczone znaczenie praktyczne. W przypadku pozostałych zmiennych nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic między badanymi grupami ($p > 0,05$). Dotyczy to między innymi sprawdzania czasu ekranowego, przestrzegania wyznaczonych limitów, gospodarowania czasem przed ekranem, unikania stałej dostępności telefonu, ograniczania powiadomień z mediów społecznościowych, ograniczania korzystania z Internetu po godzinach pracy oraz wyłączania aplikacji podczas pracy lub nauki. Na poziomie tendencji statystycznej ($p = 0,053$) zaobserwowano różnicę w zakresie **usuwania telefonu z pola widzenia podczas pracy lub nauki**, przy wyższej średniej randze kobiet. Może to sugerować, że kobiety częściej podejmują tego typu strategie samokontroli.

Tabela 2

Wyniki testu U Manna-Whitneya dotyczące stawiania granic oraz kontroli używania urządzeń ekranowych w zależności od płci respondentów

	Średnia ranga – kobiety	Średnia ranga – mężczyźni	Z	p	r
Sprawdzanie czasu ekranowego	218,26	198,93	-1,381	0,167	0,09
Ograniczanie czasu ekranowego	217,05	187,48	-2,135	0,033*	0,14
Przestrzeganie wyznaczonych sobie limitów	205,21	199,47	-0,412	0,680	0,03
Gospodarowanie czasem przed ekranem	217,05	194,10	-1,681	0,093	0,11
Unikanie stałej dostępności telefonu	216,99	194,30	-1,623	0,104	0,11
Ograniczanie powiadomień z mediów społecznościowych	210,69	216,57	0,429	0,668	0,03
Ograniczanie używania Internetu po godzinach pracy	209,97	191,42	-1,333	0,183	0,09
Usuwanie telefonu z pola widzenia podczas pracy/ nauki	218,48	191,49	-1,935	0,053 (tend.)	0,13
Wyłączanie aplikacji w telefonie podczas pracy/ nauki	217,05	194,32	-1,628	0,103	0,11

Źródło: badania własne; przyjęty poziom istotności * $p < 0,05$.

W celu sprawdzenia różnic międzypokoleniowych w zakresie kontroli korzystania z urządzeń ekranowych zastosowano test Kruskala-Wallisa, a w przypadku uzyskania wyników istotnych statystycznie – test Post-hoc Bonferroniego (zob. tab. 3).

Tabela 3

Różnice w zakresie stawiania granic oraz kontroli używania urządzeń ekranowych w zależności od wieku badanych (test Kruskala-Wallisa)

	18-29 – średnia ranga	30-49 – średnia ranga	≥50+ – średnia ranga	H(2)	<i>p</i>	η ²	Post-hoc
Sprawdzanie czasu ekranowego	240,35	186,07	193,06	20,70	< 0,001	0,036	18-29 > 30-49***
Ograniczanie czasu ekranowego	213,68	206,07	210,67	0,37	0,830	0,002	n.i.
Przestrzeganie wyznaczonych sobie limitów	195,75	210,02	218,22	2,25	0,325	0,007	n.i.
Gospodarowanie czasem przed ekranem	195,42	231,72	219,30	9,09	0,011	0,010	n.i.
Unikanie stałej dostępności telefonu	194,76	220,18	254,49	12,02	0,002	0,026	50+ > 18-29**
Ograniczanie powiadomień z mediów społecznościowych	205,53	218,49	218,31	1,28	0,527	0,002	n.i.
Ograniczanie używania Internetu po godzinach pracy	189,32	218,21	235,94	9,39	0,009	0,020	50+ > 18-29*
Usuwanie telefonu z pola widzenia podczas pracy/ nauki	212,38	203,63	240,27	3,70	0,157	0,008	n.i.
Wyłączanie aplikacji w telefonie podczas pracy/ nauki	219,91	196,77	225,64	4,20	0,122	0,010	n.i.

Źródło: badania własne; H – statystyka testu Kruskala-Wallisa; η² – eta kwadrat (wielkość efektu); n.i. – brak istotnych różnic; **p* < 0,05; ***p* < 0,01; ****p* < 0,001.

Przeprowadzona analiza uzyskanych danych wykazała istotne statystycznie różnice między grupami wiekowymi w czterech obszarach: sprawdzania czasu ekranowego, gospodarowania czasem przed ekranem, unikania stałej dostępności telefonu oraz ograniczania korzystania z Internetu po godzinach pracy. W odniesieniu do **sprawdzania czasu ekranowego** stwierdzono istotne zróżnicowanie między badanymi grupami ($H(2) = 20,70$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,036$). Najwyższą średnią rangę uzyskały osoby w wieku 18-29 lat, a najniższą – osoby w wieku 30-49 lat. Analiza *post hoc* wykazała istotną różnicę pomiędzy tymi grupami, wskazując, że młodsi respondenci częściej monitorują czas spędzany przed ekranem niż osoby w wieku średnim. Istotne różnice odnotowano również w zakresie **gospodarowania czasem przed ekranem** ($H(2) = 9,09$; $p = 0,011$; $\eta^2 = 0,010$). Najwyższe wartości rang uzyskały osoby w wieku 30-49 lat oraz 50+, jednak porównania *post hoc* nie wykazały istotnych różnic pomiędzy poszczególnymi parami grup, co sugeruje, że zróżnicowanie to ma charakter ogólny i umiarkowany. W przypadku **unikania stałej dostępności telefonu** stwierdzono istotny efekt wieku ($H(2) = 12,02$; $p = 0,002$; $\eta^2 = 0,026$). Najwyższą średnią rangę uzyskała grupa osób w wieku 50+, a najniższą – grupa 18-29 lat. Analiza *post hoc* wykazała istotną różnicę pomiędzy tymi grupami, wskazując, że starsi respondenci częściej ograniczają swoją dostępność telefoniczną niż osoby młodsze. Podobny wzorec zaobserwowano w odniesieniu do **ograniczania korzystania z Internetu po godzinach pracy** ($H(2) = 9,39$; $p = 0,009$; $\eta^2 = 0,020$). Najwyższe rangi uzyskały osoby w wieku 50+, natomiast najniższe – osoby w wieku 18-29 lat. Wyniki porównań *post hoc* potwierdziły istotną różnicę pomiędzy tymi grupami, wskazując na większą skłonność starszych respondentów do zachowywania granic między pracą a czasem prywatnym. W pozostałych obszarach, to jest ograniczania czasu ekranowego, przestrzegania wyznaczonych limitów, ograniczania powiadomień z mediów społecznościowych, usuwania telefonu z pola widzenia podczas pracy lub nauki oraz wyłączania aplikacji, nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic między grupami wiekowymi ($p > 0,05$). Analiza wielkości efektów wskazuje, że wszystkie uzyskane wartości współczynnika eta kwadrat mieściły się w przedziale od 0,002 do 0,036, co odpowiada efektom małym. Oznacza to, że mimo występowania istotnych statystycznie różnic, wiek respondentów wyjaśnia jedynie niewielką część zróżnicowania badanych zachowań.

Korelacje pomiędzy strategiami kontroli korzystania z urządzeń cyfrowych a czasem ekranowym

W celu określenia zależności pomiędzy strategiami stawiania granic i kontroli korzystania z urządzeń cyfrowych a deklarowanym czasem ekrana-

nowym w dni robocze oraz w dni wolne od pracy lub nauki zastosowano współczynnik korelacji Tau-b Kendalla (zob. tab. 4).

Tabela 4

Wyniki testu Tau-b Kendalla dotyczące korelacji pomiędzy stawianiem granic oraz kontrolą używania urządzeń cyfrowych a deklarowanym przez respondentów czasem ekranowym w dni robocze i wolne od pracy/nauki

	Czas ekranowy w dni robocze		Czas ekranowy w dni wolne od pracy/nauki	
	<i>p</i>	τ	<i>p</i>	τ
Sprawdzanie czasu ekranowego	0,471	0,028	0,542	0,024
Ograniczanie czasu ekranowego	< 0,001	-0,130***	< 0,001	-0,151***
Przestrzeganie wyznaczonych sobie limitów	< 0,001	-0,210***	< 0,001	-0,193***
Gospodarowanie czasem przed ekranem	< 0,001	-0,210***	< 0,001	-0,173***
Unikanie stałej dostępności telefonu	< 0,001	-0,153***	< 0,001	-0,164***
Ograniczanie powiadomień z mediów społecznościowych	0,195	-0,052	0,042	-0,081*
Ograniczanie używania Internetu po godzinach pracy	< 0,001	-0,164***	< 0,001	-0,137***
Usuwanie telefonu z pola widzenia podczas pracy/nauki	0,008	-0,105**	< 0,001	-0,141***
Wyłączanie aplikacji w telefonie podczas pracy/nauki	< 0,001	-0,132***	< 0,001	-0,144***

Źródło: badania własne; τ – wartość współczynnika korelacji τ Kendalla; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Uzyskane rezultaty wskazują, że większość analizowanych strategii samoregulacji pozostaje w istotnym statystycznie związku z czasem spędzonym przed ekranem zarówno w dni robocze, jak i w dni wolne. Niemal we wszystkich przypadkach zaobserwowano korelacje ujemne, co oznacza, że częstsze stosowanie strategii kontroli korzystania z urządzeń

cyfrowych wiąże się z krótszym deklarowanym czasem ekranowym. Nie stwierdzono istotnych statystycznie zależności pomiędzy **sprawdzaniem czasu ekranowego** a czasem korzystania z urządzeń w dni robocze ($\tau = 0,028$; $p = 0,471$) ani w dni wolne ($\tau = 0,024$; $p = 0,542$). Oznacza to, że samo monitorowanie czasu spędzanego przed ekranem nie wiąże się bezpośrednio z jego ograniczaniem. Najsilniejsze zależności odnotowano w przypadku **przestrzegania wyznaczonych sobie limitów** (dni robocze: $\tau = -0,210$; $p < 0,001$; dni wolne: $\tau = -0,193$; $p < 0,001$) oraz **gospodarowania czasem przed ekranem** (dni robocze: $\tau = -0,210$; $p < 0,001$; dni wolne: $\tau = -0,173$; $p < 0,001$). Wyniki te wskazują, że osoby konsekwentnie realizujące własne ograniczenia oraz efektywnie zarządzające czasem korzystania z urządzeń spędzają przed ekranem znacząco mniej czasu. Istotne, choć słabsze, korelacje stwierdzono również w odniesieniu do **ograniczania czasu ekranowego, unikania stałej dostępności telefonu, ograniczania używania Internetu po godzinach pracy, usuwania telefonu z pola widzenia podczas pracy lub nauki oraz wyłączenia aplikacji w telefonie**. We wszystkich tych przypadkach wartości współczynnika τ były ujemne i istotne statystycznie, co potwierdza, że stosowanie tych strategii sprzyja ograniczaniu czasu ekranowego zarówno w dni robocze, jak i wolne. W przypadku **ograniczania powiadomień z mediów społecznościowych** nie stwierdzono znaczącej korelacji z czasem ekranowym w dni robocze ($\tau = -0,052$; $p = 0,195$), natomiast w dni wolne odnotowano słabą, lecz istotną zależność ujemną ($\tau = -0,081$; $p = 0,042$). Może to sugerować, że ograniczanie powiadomień ma niewielkie znaczenie dla regulacji korzystania z urządzeń w dni powszednie, natomiast w czasie wolnym sprzyja nieznacznemu ograniczaniu aktywności ekranowej. Analiza wielkości współczynników korelacji wskazuje, że wszystkie istotne zależności mają charakter słaby do umiarkowanego ($|\tau| = 0,105-0,210$).

Dyskusja wyników badań własnych

Uzyskane wyniki opracowań własnych wskazują, że badani najczęściej podejmują działania związane z organizacją czasu ekranowego oraz ograniczaniem bodźców cyfrowych, natomiast rzadziej konsekwentnie przestrzegają ustalonych limitów i eliminują „rozpraszacze” w trakcie pracy/nauki. Może to świadczyć o częściowo rozwiniętych, lecz nie w pełni utrwalonych kompetencjach w zakresie higieny cyfrowej. Porównując uzyskane wyniki z wynikami opublikowanymi w raporcie „Higiena cyfrowa dorosłych (...)” z roku 2025 (Bigaj i in., 2025, s. 41) w zakresie samoregulacji korzystania z urządzeń cyfrowych można zauważyć, że w obu badaniach najwyższe odsetki dotyczyły gospodarowania czasem ekranowym, ograniczania powiadomień

oraz unikania stałej dostępności telefonu, przy czym w badaniach własnych wartości te były wyższe. Jednocześnie, w obu badaniach niższe wskaźniki odnotowano w zakresie monitorowania czasu ekranowego i przestrzegania limitów, co wskazuje na trudności w utrzymywaniu długofalowych strategii samokontroli. Wyniki te sugerują, że samoregulacja ma głównie charakter reaktywny, a poziom kontroli cyfrowej pozostaje umiarkowany, co potwierdza potrzebę działań edukacyjnych w tym obszarze w populacji osób dorosłych.

W odniesieniu do postawionej na wstępie Hipotezy 1., uzyskane wyniki pozwalają na jej częściowe potwierdzenie. Płeć respondentów w niewielkim stopniu bowiem różnicuje strategie kontroli korzystania z urządzeń ekranowych, przy czym istotne różnice odnotowano jedynie w zakresie ograniczania czasu ekranowego, gdzie kobiety wykazywały wyższy poziom samoregulacji. W pozostałych obszarach nie stwierdzono znaczących różnic, co sugeruje względnie uniwersalny charakter mechanizmów samokontroli niezależnie od płci. Podobnie w przypadku Hipotezy 2. Wiek respondentów w ograniczonym stopniu różnicuje strategie regulowania aktywności cyfrowej, a największe różnice dotyczą monitorowania czasu ekranowego oraz utrzymywania granic dostępności, przy czym osoby młodsze częściej kontrolują czas korzystania z urządzeń, natomiast osoby starsze częściej ograniczają dostępność i aktywność online poza godzinami pracy. Z kolei, w odniesieniu do Hipotezy 3. uzyskane wyniki potwierdziły istnienie związku pomiędzy czasem korzystania z urządzeń cyfrowych a poziomem samokontroli. Analiza uzyskanych wyników badań własnych pozwala na stwierdzenie, że stosowanie aktywnych strategii, to jest przestrzeganie limitów, planowanie czasu ekranowego i ograniczanie dostępności, wiąże się z krótszym czasem korzystania z mediów cyfrowych. Największą skuteczność wykazują strategie oparte na konsekwentnym wdrażaniu ustalonych zasad. Warto zauważyć, że podobne zależności pomiędzy intensywnością korzystania z ekranów a poziomem samoregulacji obserwowano w literaturze przedmiotu, jednak głównie w odniesieniu do dzieci i młodzieży (zob. np. Howard i in., 2025; Lakicevica i in., 2025; Radesky i in., 2014).

Ograniczenia badań

Przedstawione wyniki badań należy interpretować z uwzględnieniem kilku istotnych ograniczeń metodologicznych. Po pierwsze, badania oparto na metodzie sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem samoopisu respondentów. Oznacza to, że uzyskane dane odzwierciedlają subiektywne deklaracje uczestników, które mogą być obciążone tendencją do udzielania odpowiedzi zgodnych z normami społecznymi oraz chęcią przedstawienia siebie

w korzystnym świetle. W konsekwencji, rzeczywisty czas korzystania z urządzeń ekranowych oraz faktyczny poziom stosowania strategii samokontroli mogą odbiegać od deklarowanych wartości. Po drugie, badanie miało charakter przekrojowy, co uniemożliwia formułowanie długofalowych wniosków. Ponadto, dobór próby miał charakter nielosowy i opierał się na dostępności respondentów oraz ich dobrowolnym udziale. Taki sposób rekrutacji ogranicza możliwość uogólniania wyników na całą populację, gdyż próba może nie być reprezentatywna pod względem struktury społecznej, zawodowej, czy kulturowej oraz uwzględnienia w przyszłych badaniach szerszego kontekstu psychospołecznego i środowiskowego. Jednakże, pomimo wskazanych ograniczeń przeprowadzone badania dostarczają istotnych informacji na temat stosowanych strategii kontroli korzystania z urządzeń cyfrowych przez osoby dorosłe i ukazywać kierunek oddziaływań profilaktycznych oraz edukacyjnych w zakresie stosowania zasad higieny cyfrowej.

Znaczenie całościowego uczenia się i edukacji dorosłych w obszarze higieny cyfrowej

Uzyskane wyniki badań wskazują, że kompetencje związane z samoregulacją korzystania z technologii cyfrowych wymagają systematycznego rozszerzania w toku całego życia. Dynamiczny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz zmieniające się formy aktywności zawodowej i społecznej sprawiają, że użytkownicy są nieustannie konfrontowani z nowymi wyzwaniami w zakresie zarządzania aktywnością cyfrową (zob. np. Spitzer, 2016). W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera koncepcja uczenia się przez całe życie, rozumiana jako ciągły proces doskonalenia kompetencji poznawczych, społecznych i adaptacyjnych (zob. np. OECD 2007). W odniesieniu do higieny cyfrowej oznacza ona konieczność stałego aktualizowania wiedzy oraz rozwijania umiejętności świadomego, refleksyjnego i odpowiedzialnego korzystania z technologii. W ujęciu definicyjnym, higiena cyfrowa to „chroniące zdrowie zachowania związane z używaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, zwłaszcza urządzeń ekranowych i Internetu” (Bigaj, 2023, s. 75; zob. też Bigaj i in., 2023, s. 9). Edukacja dorosłych odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu postaw sprzyjających utrzymywaniu równowagi pomiędzy funkcjonowaniem online i offline. Programy adresowane do tej grupy powinny uwzględniać specyfikę ich ról zawodowych, rodzinnych i społecznych, a także ograniczenia czasowe i poznawcze (Bigaj i in., 2023, s. 42). W praktyce edukacyjnej oznacza to potrzebę projektowania elastycznych form kształcenia, to jest na przykład kursy online, warsztaty rozwojowe, szkolenia pracownicze, czy programy samokształceniowe, któ-

re umożliwiają integrowanie treści dotyczących higieny cyfrowej z codziennym funkcjonowaniem dorosłych. Szczególną rolę odgrywają tutaj działania wspierające refleksję nad własnymi nawykami medialnymi oraz rozwijające kompetencje planowania i samokontroli (zob. np. Alter, 2018, ss. 233-286; Spitzer, 2016, ss. 325-360; Spitzer, 2013, ss. 257-284). Istotnym aspektem całościowego uczenia się jest również wzmacnianie motywacji wewnętrznej do zmiany zachowań cyfrowych. Edukacja dorosłych powinna sprzyjać kształtowaniu poczucia odpowiedzialności za własny dobrostan psychiczny, efektywność zawodową oraz jakość relacji interpersonalnych, które pozostają w ścisłym związku ze sposobem korzystania z technologii. Podsumowując, koncepcja uczenia się przez całe życie stanowi istotny fundament działań edukacyjnych i profilaktycznych w obszarze higieny cyfrowej. Rozwijanie kompetencji samoregulacyjnych wśród osób dorosłych powinno być traktowane jako proces ciągły, wymagający systemowego wsparcia instytucjonalnego, organizacyjnego i społecznego. Tylko takie podejście umożliwia skuteczne przeciwdziałanie negatywnym konsekwencjom nadmiernego korzystania z technologii oraz sprzyja budowaniu zrównoważonego stylu życia w środowisku cyfrowym.

Wkład autorów

Autorka deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Alter, A. (2017). *Uzależnienia 2.0. Dlaczego tak trudno oprzeć się nowym technologiom*, przekł. A. Gomola. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Andreassen, C.S., Torsheim, T., Pallesen, S. (2014). *Predictors of use of social network sites at work - a specific type of cyberloafing*. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(4), 906-921
- Baumeister, R.F., Tierney, J. (2013). *Siła woli. Odkryjmy na nowo to, co w człowieku najpotężniejsze*. Poznań: Media Rodzina
- Bigaj, M. (2023). *Wychowanie przy ekranie. Jak przygotować dziecko do życia w sieci?* Warszawa: Grupa Wydawnicza Foksal
- Billieux, J., Van der Linden, M. (2012). *Problematic Use of the Internet and Self Regulation: A Review of the Initial Studies*. *The Open Addiction Journal*, 5(1), 24-29
- Błachnio, A., Przepiorka, A. (2016). *Dysfunction of Self-Regulation and Self-Control in Facebook Addiction*. *Psychiatric Quarterly*, 87(3), 493-500
- Borkowska, A. (2024). *Mniej znaczy więcej. O multiscreeningu i wielozadaniowości*. Warszawa: Państwowy Instytut Badawczy NASK
- Bull, F.C., Al-Ansari S.S., Biddle S., Borodulin K., Buman M.P. i in. (2020). *World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. *British Journal of Sports Medicine*, 54, 1451-1462
- Descourouez, M.G. (2024). *What Excessive Screen Time Does to the Adult Brain*. *What Excessive Screen Time Does to the Adult Brain – Lifestyle Medicine* [data dostępu: 10.12.2025]
- Dębski, M. (2018). *Fonolandia. Jak odpowiedzialnie i bezpiecznie korzystać z mediów cyfrowych. Poradnik*. Gdańsk: Fundacja Dbam o Mój Z@sięg
- Kardaras, N. (2025). *Cyfrowe szaleństwo. Jak media społecznościowe napędzają kryzys zdrowia psychicznego i jak odzyskać równowagę*. Warszawa: CeDeWu
- Kim, E.J., Namkoong, K., Ku, T., Kim, S.J. (2008). *The relationship between online game addiction and aggression, self-control and narcissistic personality traits*. *European Psychiatry*, 23(3), 212-218
- Leksy, K. (2023). *Znaczenie mediów społecznościowych dla samooceny i zachowań związanych z wyglądem ciała młodych dorosłych: perspektywa społeczno-pedagogiczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach
- Łobocki, M. (2003). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Necka, E. (2015). *Self-Control Scale AS-36: Construction and validation study*. *Polish Psychological Bulletin*, 46(3), 488-497
- OECD (2007). *Lifelong Learning and Skills*. Paris: OECD Publishing
- Ruffino, M. *Screen Time: Freedom for Adults, Boundaries for Kids – Where's the Balance*, *Screen Time Balance for Adults: Finding Healthy Habits* [data dostępu: 06.01.2026]
- Spitzer, M. (2013). *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przekł. A. Lipiński. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura
- Spitzer, M. (2016). *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, przekł. M. Guzowska. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura

Źródła internetowe

- Bigaj, M., Woynarowska, M., Ciesiołkiewicz, K., Klimowicz, M., Panczyk, M. (2023). *Higiena cyfrowa dorosłych użytkowników i użytkowników internetu w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Newsline. www.higienacyfrowa.pl. [data dostępu: 05.10.2024]
- Bigaj, M., Woynarowska, M., Panczyk, M., Wójcik, Sz. (2025). *Higiena cyfrowa dorosłych. Raport z drugiego Ogólnopolskiego Badania Higieny Cyfrowej Dorosłych*. Rzeszów: Wydawnictwo Newsline. www.higienacyfrowa.pl [data dostępu: 05.10.2025]
- Horvath, J., Mundinger, Ch., Schmitgen, M.M., Wolf, N.D., Sambataro, F., Hirjak, D., Kuber, K.M., Koenig, J., Wolf, R.Ch.(2020). *Structural and functional correlates of smartphone addiction*. *Addictive Behaviors*, 105; 106334. <https://doi.org/10.1016/j.adbeh.2020.106334>.
- Howard, S.J., Hayes, N., Mallawaarachchi, S., Johnson, D., Neilsen-Hewett, C., Mackenzie, J., Bentley, L.A., White, S.L.J. (2025). *A meta-analysis of self-regulation and digital recreation from birth to adolescence*, *Computers in Human Behavior*, 163, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108472>
- Lakicevic, N., Manojlovic, M., Chichinina, E. (2025). *Screen time exposure and executive functions in preschool children*. *Scientific Reports*, 15, 1839, <https://doi.org/10.1038/s41598-024-79290-6>
- Manwell, L.A., Tadros, M., Ciccarelli, T.M., Eikelboom, R. (2022). *Digital dementia in the internet generation: excessive screen time during brain development will increase the risk of Alzheimer's disease and related dementias in adulthood*. *Journal of Integrative Neuroscience*, 21(1), 28, <https://doi.org/10.31083/j.jin2101028>
- Nakshine, V.S., Thute, P., Khatib, M.N., Sarkar, B.(2022). *Increased Screen Time as a Cause of Declining Physical, Psychological Health, and Sleep Patterns: A Literary Review*. *Cureus Journal of Medical Science*, Oct 8;14(10):e30051. doi: 10.7759/cureus.30051
- Neophytou, E., Manwell, L.A., Eikelboom, R. (2021). *Effects of Excessive Screen Time on Neurodevelopment, Learning, Memory, Mental Health, and Neurodegeneration: a Scoping Review*. *International Journal of Mental Health and Addiction* 19, 724-744; <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00182-2>
- Oliver, P. (2006). *Snowball sampling*. In: *The SAGE dictionary of social research methods* (Vol. 0, pp. 281-282). SAGE Publications, Ltd; <https://doi.org/10.4135/9780857020116.n192> [data dostępu: 06.01.2026]
- Radesky, J.S., Silverstein, M., Zuckerman, B., Christakis, D.A. (2014). *Infant self-regulation and early childhood media exposure*. *Pediatrics*, May;133(5):e1172-8. doi: 10.1542/peds.2013-2367
- Tavakol, M., Dennick, R. (2011). *Making sense of Cronbach's alpha*. *International Journal of Medical Education*, Jun 27;2:53-55. DOI 10.5116/ijme.4dfb.8dfd
- Xu, Ch., Cao, Z., Lu, Z., Hou, Y., Wang, Y., Zhang X. (2024). *Associations between Recreational Screen Time and Brain Health in Middle-Aged and Older Adults: A Large Prospective Cohort Study*. *Journal of the American Medical Directors Association*, 25(8). <https://doi.org/10.1016/j.jamda.2024.03.010>
- Zhao, Z., Zhang, Y., Ma, Y., Obaid, A., Zhu, H., (2025). *The relationships among self-control, psychological resilience, and digital addiction in college students: a meta-analytic structural equation modeling*. *Frontiers in Psychology*, 16, 1650148. doi: 10.3389/fpsyg.2025.1650148

JAREMA DROZDOWICZ

ORCID 0000-0003-1060-6324

*Adam Mickiewicz University
in Poznań*

FROM NORA TO THICK DESCRIPTION AND BACK AGAIN: THE USES OF ANTHROPOLOGICAL THINKING IN GENERAL EDUCATION IN THE AGE OF AGI

ABSTRACT. Drozdowicz Jarema, *From NORA to Thick Description and Back Again: The Uses of Anthropological Thinking in General Education in the Age of AGI* [Od NORA do „thick description” i z powrotem: zastosowania myślenia antropologicznego w kształceniu ogólnym w erze AGI] Studia Edukacyjne no. 80, 2026, Poznań 2026, pp. 45-69. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 08.03.2026. Accepted: 19.04.2026. DOI: 10.14746/se.2026.80.3

The article examines the transformation of **general education** in the face of contemporary technological and social challenges, focusing specifically on the role of **Artificial Intelligence (AI)** and **Artificial General Intelligence (AGI)**. The author argues that in the era of the digital turn and increasing social heterogeneity, it is crucial to employ tools of anthropological thinking – including Clifford Geertz’s concept of “**thick description**” and the new **NORA (No One Right Answer)** principle used in designing large language models. The text explores how **intercultural sensitivity** and **ethnographic imagination** can support learning processes in algorithm-dominated environments. The author emphasizes that the future of education depends on developing a human-centered approach that allows students not only to interact effectively with machines (HMI) but, above all, to achieve a critical and multidimensional understanding of cultural diversity and symbolic “webs of significance”.

Key words: anthropology of education, AI, AGI, general education, storytelling, NORA, thick description

It becomes obvious for many of us that general education is undergoing nowadays a deep transformation both as a concept, and a schooling model. Among many of the factors affecting directly general education nowadays we may stress out in the first place the ones of high significance for the conceptual direction those transformations are taking today and certainly will in the close future – the demographic collapse in most industrial societies, climate change, widespread AI implementation alongside algorithmic micro-management,

and transnational migrations or just some of them worth mentioning. The effect these phenomena have on educational policies and practices worldwide is yet to be truly estimated and analyzed through the lens of the scientific inquiry. Their significance for general education is also an issue affecting the definition of the notion itself. As Karen Gersten points out (following Carol Geary Schneider's definition), general education is closely tied with the liberal model understood as the cornerstone of postsecondary education (Gersten, 2012, p. 10). Nonetheless, liberal education is being placed today under visible pressure in all of its dimensions, especially in the context of global geopolitics and its effect on the ideological basis behind every national schooling system.

The conservative turn present in the contemporary American politics, as well the current conservative phenomena visible in many European countries raise important questions on the fragile nature of the liberal model in general. Ideas such as pluralism, open and civic society, or democracy itself are being often deconstructed and criticized more and more intensively from different sides of the political arena. The crisis of modern liberal democracy is thus simultaneously a crisis of liberal education also in the social and cultural sense. These changes do not stop with the political plain, but are related to the overall acceleration in the technological dimension of modernity. This transformation is being driven basically by new challenges formed by the digital turn and new emerging learning methods and approaches. Some of them seem to be replacing traditional schooling tools with advanced algorithms. Others seem to offer far more personalized learning styles, especially when we want to reach younger students who represent totally different approaches to education along with new ideas on how future of education and the school of tomorrow should look like all together. Therefore it becomes evident that the most significant factor in global educational change is, however, made up of the technological innovations used widely by the students themselves as well as the teachers trying desperately to reach their students with the means and language they will understand and accept. This causes several issues affecting the continuity of educational realities and schooling systems in most industrial countries across the world. We may clearly see that those issues and distinctive differences across the generational gap are of cultural nature due to the significance of identity. A crucial aspect of these cultural disruptions of contemporary education and schooling paradigms is being made by the growing level of hyper diversification in all dimensions of social relations and structures linked with the public sphere.

The diversity aspect of any given social reality is a fact that requires a specific set of skills in order to navigate amongst its various dimensions, phenomena or processes which affect the human ability to create and act. The growing scale of heterogeneity of modern societies in terms of culture is just one of the

consequences of the presented issue. Cultural diversity may be regarded under many circumstances as a new standard for the order of social relations in societies once viewed as relatively homogeneous in that sense. Due to the consequences of social change such as transnational migration the growing level of cultural diversity in terms of ethnicity for example becomes a growing concern in the political debates across the globe, especially in Europe nowadays. The intercultural relations and international dialogue become thus a field of rising importance for educational policy makers, employers, teachers, principals, educators, social workers and other institutional actors seeking a definite answer to the issue of cultural differences. Treating this category as an operational and objectified variable in the equation of modern social realities is however not easy and might require the application of a specific approach to these continuously emerging realities. It forces us often to look at our own worldviews from a distance and basically to transform our cognitive abilities by going beyond familiarity and ethnocentrism. A new educational approach must be thus formed towards others to sustain a satisfying level of social integration in multicultural societies, obviously struggling today with the adaptation of various cultural groups due to the failure of previous national policies of integration. It must be characterized in the first place by intercultural sensitivity and carefully crafted ethnographic imagination if we want to implement any detailed solutions and new frameworks into the public sphere of today, especially in such crucial aspects of it as education and schooling. The contemporary shape of the institution of school has served here in recent years as proving ground for various policies of integration with debatable effects, implementing those two ideas only with minimal effort. The glimpses of success in that regard are rarely brought into mainstream discourse, giving way to political radicalization on both ends of the ideological spectrum. The formation of new barriers in intercultural dialogue is thus a problematic consequence of those processes as they build an anti-intellectual front undermining any contemporary educational action.

Nonetheless we may see that the approach mentioned here is already known for a long time in the social sciences and closely related to the workshop of social and cultural anthropology and other similar disciplines who put the notion of culture and cultural diversity in the center of their own disciplinary identities and discourses. As the subject of diversity of human forms became distinctive for any anthropological thought and praxis it also evolved into a specific set of methods dealing with our limitations in getting insight into the cultural other's mind. Selected theories in modern anthropological research grasped the diversity issues from various angles, bringing into attention the dimension of biological, social, and cultural plains in which difference among human groups can be found and builds a sharp distinction

between them. The differences that make a difference, to paraphrase Paul Ricoeur, become the cardinal distinction between cultures not just in the context of ethnicity.

Today these differences can be regarded in wider terms, such as the already mentioned generational gap for example, and thus influence the schooling reality directly affecting learning processes in many ways. The diversification of learning styles, incompatibility of sets of competencies brought to the table by the Generation Z and Millennials, or the change on preferred learning environments caused by the growing level of digitalization is a fact not to be ignored in contemporary curricula design. Especially when we want to address the future skills mentioned by the documents of the European Commission for example, i.e. with the analytical and critical thinking among the most important ones, it is necessary to develop intercultural sensitivity, allowing us to understand the nature and modalities of the prevailing differences. Just as a cultural anthropologist among natives are clashing worldviews we also compare and analyze the effect these differences might have on the outcome of intercultural interactions. The use of qualitative methods is here an obvious step towards gaining the deep emic insight into the symbolic universes people hold and share through communication across cultural boundaries.

The close relation between the anthropological theory and the qualitative research methodology focused on description and typologization of the existing cultural diversity of social orders is clearly contextualized historically. The long path of development of anthropology as an autonomous discipline shows us how the theory and methods were slowly entangled in the existing models of thought and research paradigms, which is also an example that the keyways of conceptualization of cultural difference are always conditioned by given frameworks of ideas and worldviews. On the other hand, anthropology in a more modern form challenges the ethnocentric approach in several aspects and often proposes new perspectives in the research on human diversity. Since human agency is always culturally defined through the meanings given to actions by individuals and groups alike their basic significance lies within the textual dimension. Therefore, if we treat culture as a text consisting of meanings and signs it becomes much easier for us to understand the dynamics of cultural change and differentiation of those meanings across various human communities.

The reading of culture becomes in this light an act of semiotic interpretation and requires usually a certain degree of knowledge in particular symbolic systems. As per traditional methods of interpretation, the reading of cultural texts was associated with roles and responsibilities of those engaged in the act. Therefore, in most societies' communication models are closely related to and based on the sender-receiver dichotomy. The crucial aspect of this dichot-

omy affecting the reading of meanings lies within the unification of communication codes shared by both sides of the process. Sharing the same language is the basic predicament of hermeneutic understanding of the intent behind the information received. Designing a minimal degree uniformity of symbolic dictionaries in the field of education that allows us to communicate beyond cultural limits turns out to be today a task that involves an implementation of carefully thought out teaching and learning methods and toolsets which acknowledge the importance of transcultural dialogues as the basic premise for effective education in the settings of contemporary digitized classrooms and other educational spaces. It might even cancel the current understanding of the classroom, and forces us to move towards a more unorthodox (from a Western perspective obviously) learning environments. It is also important to see the opportunities that emerge from such unconventional approach. The more informal settings where educational events occur might deliver an interesting and unobvious answer to the crucial question many teachers, especially in general education, form – how to actively reach not just the younger audience, but as well all the learners who do not comply with standardized curricula due to their social or cultural backgrounds?

Thus, the processes of cultural and social change which we witness today affect the rising level of cultural diversity in the schooling domain in several ways. First and foremost, we observe globally a growing level of transnational migrations. The migration processes in Europe and North America represent however a significant shift in not just intercultural interactions, but also in the identity transformations on both sides – the migrants and the host society. The modern migration is a complex process of moving not just across physical boundaries, but also the shift beyond the frames of cultural circles in a scale, which seems to challenge the existing political states. The phenomenon of migration clearly disrupts the static image of culture, somehow automatically forcing some form of interaction with newcomers and the group representing the dominant culture to take a stance on the demands of immigrant groups. I am not talking here about the integration of these groups, of course, because this is only a measurable effect of a certain process initiated at this very initial stage of contact. What we are talking about here is rather the establishment by the receiving society of such relations that recognize the presence of new groups and their right to articulate their own political, economic, cultural, etc. needs. Moreover, it is also necessary to point out the emerging difference between the situation of migration in the case of societies such as the American or Canadian, and the significantly different one in the case of most European societies. One of the reasons for this state of affairs is the fact that in Europe migration is not considered a significant element of history (Sheffer, 2010, p. 245).

Being forced to develop some form of collective response to this phenomenon, monocultural societies (although this state should be treated invariably more as a highly unrealistic ideal type) carry out a specific reconstruction of the categories of foreignness and homeliness. As a result of the influx of immigrant groups representing foreignness due to language, custom, religion or race in former national societies, a particular discourse of difference is initiated based on the above-mentioned areas of cultural otherness. In this context, the movement as such is associated with the dynamism of intercultural relations, and this association entails further cultural metaphors of processual change. These include, among others: the abolition of the previous framework of the territorial border and its transfer into the sphere of cultural values defining national identity, the dissemination of awareness of the functioning of national society in a more global circulation of meanings, as well as the imperative of speed contained in the patterns of global culture.

The metaphor of movement and acceleration, which is an inseparable symbolic basis for the social reception of global migration, is currently embedded in a broader semantic circulation, where it also gains significance as a universal interpretation of participation in contemporary socio-cultural reality. The resulting imperative of constant mobility is also the main directive in the set of global values permeating most Western societies. This conviction stems from a largely postmodern philosophy of culture and is mainly applied there. Reflecting on the influence of the metaphor of speed on postmodern tendencies in the culture of mobility, Zygmunt Bauman is convinced of its connection with the deformation of the modern concept of time. He says that "the relations between time and space were to be from now on variable, processual and dynamic, and not as before - stable and static" (Bauman, 2006, p. 175). Modernity, thanks to its concentration of collective efforts primarily on increasing the efficiency of work and the instrumental, after all, rationalization of the processes of creating meanings and objects, has contributed to the embedding in Western culture of a set of principles and norms that, on the one hand, enable such acceleration of the process of creation and distribution of meanings, and on the other hand, regulate their circulation within the general framework of culture. The standardization of time and the introduction of a parameterizing axiology of acceptable social practices, which are part of these norms, constitute the bulwark of the culture of modernization, disciplining excessively slow individuals or groups. This is an all the more important procedure because technological progress and the increase in prosperity, which is its measurable effect, require time management in a manner that leaves no room for archaic (and therefore irrational in this perspective) customs or beliefs. welfare societies, such as information societies, weave into the core of their collective identity the idea of the need to constantly cross the boundaries of locality, territory or sometimes even the limitations of

human corporeality. However, liberation from these brakes on progress allows us to focus on the futurological cultural narrative that draws further visions of the world to come. In the case of extremely technological information societies, as Manuel Castells says, "the future must be a matter of concern" (Castells, Himanen, 2009, p. 148).

Directly touching human experience, the movement experience generated either by immigrants arriving in our area or directly by our own emigration, it brings about a certain change in consciousness, in which detachment from the place and a sense of loosening the rules of rooting become a permanent and clearly visible companion of the journey. Cultural signs of identity and belonging are also "forced" to initiate their own type of movement along with the movement of their owners who are carriers of distinctive linguistic or ethnic features. Arjun Appadurai speaks in a similar tone about the new mobility when he reveals the fact of shifting what was once unconditionally attached to hard locality. He says that:

much of what used to be local knowledge is now knowledge about how to produce and reproduce locality under conditions of unrest and entropy, of social wear and tear and constant change, of ecological uncertainty and cosmic instability, and of the strange behaviours of kin, enemies, ghosts and all sorts of quarks (...) Local knowledge is fundamentally knowledge about the production of reliably local entities, as well as about the production of reliably local neighbourhoods within which such entities can be recognised and organised (Appadurai, 2005, p. 267).

In reply the anthropologization of the modern social reflexion is becoming a necessity as a methodological and cognitive strategy securing our common leap into the new diversified realities of tomorrow.

The notion of cultural difference is without any doubt crucial to anthropological thinking. The historical background of this significant relation is nevertheless complex and leads to many other contexts requiring us to look at the anthropological endeavor as a multifaceted and rarely uniform type of scientific inquiry. The historical background behind any anthropological theoretical stance puts the notion of cultural difference in various discourses and multiplies the levels of the debate on the basic subject of anthropological studies – the cultural other. The cultural other of today is however also changing in terms of its nature and form. As a distinctive idea it becomes less ethnically defined and turns out to be more shaped by the culture of organization, identity politics or is gender related. Those shifts in cultural difference might be regarded as a far out reaching consequences of globalization processes if we understand those processes as a force majeure of contemporary

The conceptualization of otherness and eventually also diversity in terms of culture brings us to the notion of difference in its most fundamental under-

standing – a distinction between certain systems or wholes. The description of the other made at the ethnographic level revealed subsequent planes of difference. It was highlighted by the accuracy of this description in terms of the cultural detail of customs, beliefs or everyday practices. Bronisław Malinowski formed this descriptive model in his series of monographs devoted to subsequent aspects of Trobriand culture, where each volume of the island research epic revealed the truth that the natives do not really resemble the Europeans of that time in any way. Only an epistemological leap of faith in the relativism that ethnographic practice and the text that is its product are supposed to be allows one to go beyond the ethnocentrically conditioned framework and approach the cultural Other. This occurs by revealing not so much the difference itself in its naturalistic message, but by showing how different customs are sometimes tamed and explained by Western social theory. James Clifford notices that the problem of intercultural translation also appears in Michel Leiris and Marcel Griaule (Clifford, 1983, p. 152). Both French scholars are convinced by his argument that African cultures constitute a kind of unity. This is because they show a clear difference only in relation to European cultures, not among themselves. Such generalizations are not uncommon. Marcel Mauss does the same in his *Sketch on the Gift*, where the exemplification he cites is merely an introduction to the critique of contemporary French society by referring to what he calls comprehensive social facts (Mauss, 2001, p. 301). Another author who reaches for a similar scheme of general cross-cultural comparison in order to make, thanks to the glaring difference that emerges, certain theoretical arguments is Louis Dumont (Dumont, 2009, p. 55). Describing the Indian caste system, along with its rules of purity and impurity, he draws a critical voice against a system in which class divisions are extremely painful, like Western societies of the era of mature capitalism.

The art of establishing a dialogue with the Other without prior generalization and partial instrumentalization of their otherness is not an easy undertaking. It requires a lot of determination not to succumb to the temptation of imposing one's own preconceptions and false ideas related to taming features that seem incompatible with one's own image of the Self. The relationship between the Other and the Self can of course be considered on many levels of the discourse of difference. It can therefore be a relationship occurring at the level of visual recognition of features from the biological register, such as race or gender. It can also take the form of relationships based on cultural difference, referring, for example, to differences in customs. Finally, it can also become a relationship occurring at the level of consciousness, in which the Other becomes part of our own internal world and experience. It is then subject to constant convergence consisting of a cycle of rejection and closeness, exclusion and belonging, or movement and stability. This gives rise to a certain ambiva-

lence in the attitude towards strangers. Julia Kristeva notices this aspect of the discourse of difference. She claims that the alien is “always somewhere else, the foreigner belongs nowhere” (Kristeva, 1991, p. 10). This type of uprooting suspension of the status of the Other gives rise to various reactions of people subjected to the mechanisms of alienation. Kristeva sees two basic scenarios of such a solastagic response producing specific categories of alienation. The first of them generates attitudes of resignation and longing for what is impossible to achieve, i.e. a return to the sense of certainty resulting from rootedness. On this basis, attitudes characterized by irony are shaped. The second, on the other hand, consists in accepting the state of one’s own otherness in a given place and then transcending it. Such an attitude shapes optimism in the hope for a better tomorrow in a new country, if not the one in which the Other currently finds himself, then at least the one to which he will soon go. Above all, these wanderers show a great deal of faith that their own migration is not a permanent state and will end someday. Ironic and religious Others, as Kristeva calls them, therefore traverse the contemporary landscape in search of the lost past, or looking forward with hope to the possibility of a better future. Along the way, they grow into the places they have to stay in, because

a foreigner is someone who lives within us: he is the hidden face of our identity, a space that destroys our thresholds, a time in which understanding and sympathy lie in ruins (Kristeva, 1991, p. 1).

The topography of otherness in the context of experience is outlined by Bernhard Waldenfels. The German philosopher expresses the conviction that the approach represented by Kristeva does not exhaust in any way the possible forms that the Other can take. If we are interested in the relationship between the Self and the Other, in his opinion we must look phenomenologically not only at the form of difference, but also at its sources. These, in turn, may lie in ourselves. However, this is not a source in the psychoanalytic sense that equates the Self with the Other. According to Waldenfels, Kristeva makes this mistake. It concerns “intrasubjective otherness as opposed to intersubjective otherness, to which intracultural otherness corresponds as opposed to intercultural otherness” (Waldenfels, 2002, pp. 20-21). In this light, otherness also goes beyond its sociological understanding as one of the components of social relations. It reaches deeper, namely to the internal mechanisms of producing otherness in the process of self-knowledge. This process is structurally ordered and is associated with the category of place. The foreign place is defined in a topographic sense, where topography is a method and way of description showing the points of contact between the Self and the Other, as well as various trajectories of otherness defining open or closed relationships (Waldenfels, 2002, p. 6). Thanks to this, the difference between the world of

familiarity (*Heimwelt*) and the world of strangeness (*Fremdwelt*) is revealed. Such a distinction allows for the establishment of other dichotomies, which in consequence creates the subjective dimension of the discourse of difference. Waldenfels tries to indicate a certain way out of dichotomous reasoning, suggesting that in semiotic terms, strangeness is organized into three superior pairs of categories: interiors – exteriors, property – otherness, and familiarity – otherness (Waldenfels, 2002, pp. 109-110).

This is very similar to the structural order organizing the social sphere described by classical structuralism. Claude Lévi-Strauss's work interests Waldenfels only in the sense that ethnological investigations into strangeness provide us with insight into how strangeness is located in various social structural modules. Thus, from an ethnological perspective, strangeness plays the role of a demarcation of the border, where familiarity ceases to be binding and the field is given over to the Other. However, the intercultural dialogue emerging on the border between *Heimwelt* and *Fremdwelt* cannot be based on emphasizing the contrast between these two worlds, as has been done many times before. What is required is a distinction between ethnology that speaks of the Other within the system of familiarity and its variant that deals with the Other in the context of an environment that is foreign to us. This is also what Marc Augé does when he separates the paths of auto-ethnology and allo-ethnology (Augé, 1989). The anthropology of closeness that I have cited elsewhere would be an equivalent of the first of the aforementioned formulas. The second one would refer to foreignness defined outside of familiar categories, that is, in a space where there is no dominant Eurocentric discourse of difference. Such a step allows for the formulation of an approach dealing with foreignness in its proper terms. Waldenfels calls this science xenology.

Xenology would therefore be a form of knowledge of the Other carried out in a systematic way and subordinated to the principles of phenomenological epistemology. It would also be a specific science of the Other realized through the experience of strangeness. It is born as a response to that which remains outside the system of knowledge about the Other. This specific paradox of xenology also consists in the fact that this experience is often mediated. The tool of its mediation is sometimes a text. Anthropological literature and some ethnographic monographs undeniably claim the right to such a monopoly by describing the Other in a tone that appropriates experience. Ultimately, however, it is the response we give to strangeness that remains the plane on which the category of difference is formed (Waldenfels, 2002, p. 116). In this sense, it is the effect of a clash with the fact that our knowledge is radically limited the moment we leave the safe and familiar space of Waldenfels' *Heimwelt*. The ability to move around in an alien world is a learned ability. In turn, dealing with foreignness in one's own territory is usually subject to a certain ritualiza-

tion and forces difference into the social mechanisms of its annihilation and semantic dilution. Therefore, the key is the experience of difference at the moment of its appearance, but before the initiation of these rituals of unification. The anthropology of experience can provide us with some clues as to how to deal with the phenomenon of suspension that appears in this situation.

The anthropology of experience model was popularized by Victor Turner. He maintains that this perspective finds in recurring forms of social experience the sources of certain aesthetic forms, such as drama (Turner, 1986, p. 43). The theatrical metaphors in Turner's narrative are not accidental. Not only does he speak of processes of social change in relation to the roles played by social actors during rituals and other performative phenomena, but he also suggests linking these forms to liminal experience. The transitional status that individuals and groups may find themselves in generates certain phenomena marked by liminal ambiguity. Among them, culturally defined otherness is also often revealed, not only in relation to the course of social transformation processes, but also in the meanings that these processes carry. Elsewhere, Turner expresses the belief that experience and performativity of certain phenomena are interconnected in the context of Dilthey's concept of *Erlebnis* (Turner, 1986, p. 43). According to this philosophy, understanding flows from lived experience, and this in turn is the basic unit of meaning regulating cultural structures. This makes understanding through experiencing a hermeneutic process. This specific type of experience, organized into processual stages of change, leads to an exit from the crisis in which a given community finds itself thanks to the symbolic overcoming of the existing impasse. In relation to the problem of cultural otherness, the Other is therefore woven into the system of meanings as one of the key categories that allow for a decisive step towards the reintegration of the social system.

The experience of the Other is also semiotically condensed in its representations. Regardless of whether they are related to the plane of meanings oscillating around ethnicity, religion or race – otherness is expressed in its particular form and simultaneously dynamically permeates all these planes. Its meaning is reinforced by repetition. Noticing this relationship, Gilles Deleuze states that difference itself can be revealed in four main forms of representation, namely through: identity, opposition, analogy and similarity (Deleuze, 1994, p. 29). The French author further argues that general and specific differences are linked thanks to their complicity in representation. At this stage of considerations, it can be stated that the types of representation mentioned by Deleuze can only be defined by looking from the outside, and consequently by using appropriate systems of classification of difference. Organizing the representation of the Other in the language of a given ontological form is also one of the mechanisms of its control and subordination. This political dimen-

sion of the philosophical debate around this problem has been highlighted relatively recently, with the postmodern turn to subjectivity.

By formulating the question of difference and its social consequences in this way, we shed light on the type of anthropological reflection that takes as its object not so much the difference itself (e.g. racial), but sets itself the task of examining the essence of the models of its construction. Such research deconstructs myths and stereotypes related to the social image of the representation of difference in its particular context. At the same time, this step reveals specific mechanisms of exclusion, which cause a given group to be both marginalized and to be assigned a certain stigma of foreignness. Balibar also takes such a step. As he himself admits, he is interested in the transition from the concept of nature towards the concept of culture in the aspect of difference, and thus the dynamics and point of reference for the Western discourse of difference (Deleuze, 1994, pp. 25-26). In this case, the emphasis on the individual dimension of this problem in current discourses of difference and diversity is clearly visible. In the issue of otherness, in turn, the shape taken by the rhetorical figure defining foreignness in relation to a community becomes important, and how the identity of such a group is strengthened through the reification of the aforementioned figure. In relation to exclusion, however, an important postulate is the claim that social exclusion can take on very diverse forms and reducing it to only one dimension is wrong. This last postulate meets the traditional sociological and economic understanding of the problem of exclusion. In a perspective based on historical materialism, "the subject of exclusion ultimately consists in operating a radical cut on the ladder of resources" (Damon, 2012, p. 21). This means that it is also necessary to go beyond the concept of social class, often equated in the American context with race. The relations between race and class are significantly more complex, which is what bell hooks, among others, tries to prove.

Cliifrod Geertz introduced the concept of thick description in his work on the interpretative theory of culture (Geertz, 1973). In his view, thick description is an ethnographic method that involves providing a detailed and layered account of a culture to reveal its symbolic meanings. It goes beyond a "thin description" of just the surface-level facts (like "he winked") to include the full context, such as the relationship between the people, social norms, and what the action might mean (e.g., a secret message, a joke, or a physical tic). This method aims to interpret the "webs of significance" that shape social actions and behavior, leading to a deeper cultural understanding rather than abstract law. Based on Gilbert Ryle's earlier attempt on describing the multilayered world of meanings, Geertz forms a much coherent methodology that allows us not just to describe, but foremostly to understand the symbolic layers of culture and its effect on human actions. The interpretive approach

does not accept social facts as given, but tries to understand how these facts interact with the way of life and thinking of individuals and groups. Geertz's interest in applications and publications informs his use of this information in the field. It is all the more insightful because the researcher recognizes them as facts, one of the most important factors influencing the emergence of human social behavior. They are rooted not so much in people's minds, but in individual symbolic micro-worlds, created by our cultural representations. This is also why it is so important for social science to incorporate individual experience into its description of collective life. These experiences are harmful or negate phenomena that are more or less directly addressed to us. Applying this extremely subtle approach, the ethnographic description tool should be applied to, as observed by the researcher, the social facts used in the community being studied. It is possible to hear the role of the researched individuals in applying these facts as faithfully as possible. On this point, Geertz is clear:

(...) a description of Berber, Jewish, or French culture must be created based on the characters that, our products, Berbers, Jews, and French impose on, what they influence, on the formulas that are to emerge in order to define what happens to them. This does not mean, however, that such description in themselves are Berber, Jewish, or French descriptions – they are only part of the reality that has been revealed; they are offered anthropologically – that is, they constitute an evolving part of the system of scientific analysis (Geertz, 1973, p. 30).

A cultural text, therefore, does not have a single author. It is both the representative of the culture being studied and the anthropologist. Who, then, is the cultural researcher? A mere observer, or perhaps they have a real influence on the course of the situations being described? The answer to these questions seems to depend on the researcher's approach. If we become aware of our role in the process of describing culture and the limitations inherent in our anthropological technique, then we can also be aware of the power of cultural analysis to influence its content. The anthropologist's place is situated between the world being described and the physical text resulting from field "efforts." The anthropologist moves between these two orders, interpreting both indigenous behaviors and their own beliefs. The cognitive value of a scientific description of cultural phenomena is not limited solely to a faithful presentation of facts. In Geertz's view, cultural analysis should not, in fact, set such goals. A reliable ethnographic description is characterized by moderation in making diagnoses of reality. It is more a proposed solution to a given issue than its actual solution. This assumption is particularly evident in Geertz's ethnographic style. He sees no fundamental difference between a more or less scientific description. A collection of anecdotes can be just as noteworthy a source of ethnographic data as a comprehensive monograph

(Geertz, 1973, p. 31). The qualitative difference, therefore, does not lie in giving the anthropologist's work the hallmarks of science through formalistic rigor. What distinguishes a good text from a poor one is its anchoring in the indigenous world of imagery and symbols, regardless of whether it is a text full of figurative metaphors or composed of graphs and tables. The form of the description becomes irrelevant when it reflects the indigenous worldview in terms recognized by the researched themselves. In other words, when "this description distinguishes between knowing winks and nervous tics and distinguishes between real winks and those that are parodies of them" (Geertz, 1973, pp. 31-32). As we can see, according to Geertz, the essence of anthropology is the ability to depict a foreign culture, provided that it comes as close as possible to the local system of meanings. The tool for this "approach" is interpretation.

The interpretative endeavor is today difficult to accomplish due to several reasons. First, the basic nature of any interpretation implies a high degree of homogeneity of meanings within the system the act of interpretation is being practiced. The maintaining of this level of homogenous symbolic integrity seems to be difficult in the age of digital communication, pop-cultural influences and the general intercultural relations present on every level of communication and social interactions. Secondly, the homogenization tendencies (especially in terms of culture) have a political and ideological background affecting the enforcement of the dominant symbolic patterns and resulting with intense cultural wars fought predominantly in the media sphere. The other aspect of interpretation which makes the reading of cultural codes difficult today is being made by the widespread use of large language models (LLM's) as the basic means of explanation and as new knowledge source for many students and simple web users. The educational value the online learning is debatable and yet to be fully evaluated in terms of long lasting pedagogical effects. What we do see however at this moment is the new emerging trend in general knowledge acquisition based on writing effective prompts in order to get the best reply from a particular LLM. Although already commercialized, the prompt design education is getting momentum each year. Its development from a simple self reflexive individual training on communicating with AI to a growing industry with a wide range of offers in courses and workshops on prompt writing is impressive to say the least. Nonetheless, a question remains how not just to write particular prompts, but merely to how to develop an interaction mode with the AI driven model that allows us to see and understand the complexity of the answers AI is delivering so swiftly to us each day. Even more interesting is the issue how the AI answers are being comprehended by LLM users in a wider context of various possible paradigms of direct or indirect applications, These issues affect the design of

the currently implemented models based on Artificial Narrow Intelligence (ANI), such as the popular ChatGPT. As ANI is designed to form the most adequate answer to the question (prompt) inputted on the basis of a given database, the form of the question affects directly the output and its merit in terms not only sheer information but putting this information together in a coherent whole. The research on this kind of human-machine interactions (HMI) is today a growing body of work, but in most cases it is focused on understanding the algorithm's functionality not the users comprehension of the information received.

This might be problematic if we deal with the complexity of human cognitive patterns shaped by cultural differences and language. The solution to some of the problems occurring in this field of AI implementation is brought by the newly established NORA principle in designing more effective LLM's. NORA (No One Right Answer) is based on the assumption that a given prompt might result in several different outputs, depending on the perspective a given problem is being analyzed. In its basic iteration NORA forms a specific design environment and fosters innovation through non-linear thinking and multilayered design processes. Just as in the thick description method it requires us to think of a given problem simultaneously in many layers of meanings leading us eventually closer to a much more nuanced and effective solution. The use of NORA in the latest version of Google's Bard model shows that this type of design approach becomes more popular among the AI designers looking for a more qualitative methods delivering more quality results.

The NORA principle, as described above in the context of the technical nomenclature used in the AI development processes, finds also its unexpected application in the context of new learning strategies present in general education models focused on building effectively skills that allow to deal effectively with the AI based future. The currently under development Artificial General Intelligence (AGI) is supposed to mimic the human way of thinking and potentially deliver an AI model capable of creative and critical thinking patterns. This imposes a direct challenge to the humanistic coefficient on which the liberal education is based on. The skills of the future alumni must therefore reflect a unique ability to act as reflexive social actors among new elements of the educational and professional landscape. The ability to see through the cultural differences is one of the most important competences in a differentiated realities of multicultural societies translates directly and indirectly to the HMI field based on advanced AGI models.

Yet still the crucial question remains how the specific anthropological way of thinking of diversity can be applied in general education. Even more, we have to think about education in this context not as an existing model of teaching, but we are obliged to focus on the education of tomorrow in terms

of designing the curricula, introducing new teaching strategies, or changing whole educational paradigms when we want to achieve real world change that matters. The challenges formed by AI and the cultural content created artificially by popular large language models affect schooling and academic practice directly. They form a new non-human social actors in a technical reality with its own rationalities and modes of operation. To no surprise the interactions with the digital realm cause often a specific connection to the medium itself. The relation between man and algorithm is being shaped in this regard by the clash between the habitus of the human with the design of the machine. The necessary insight into the dynamics of this relation calls for an introspective analysis of the actual use of current and future LLM's, as well other more advanced tools with the potential to be successfully used in general education. With other words, we can clearly observe in recent years the rising importance of the human-centered approach in digital education, and this trend will continue in the foreseeable future creating new hybrid forms of learning. This need is rooted in the specific emerging technological culture regulating modern societies in large extent.

In this regard, the qualitative approach provides the most valuable introspective insight into human motivations for learning, adopted strategies, and the meanings attributed to elements of the learning environment and oneself. The anthropological perspective, based on the qualitative paradigm, of which ethnography is an indispensable element and a stage in understanding reality, provides yet another valuable cognitive component. As one of the most influential representatives of this discipline in the 20th century, Claude Lévi-Strauss, admits, anthropology and ethnography (understood as a stage of field research conducted by anthropologists) "occupies a field of semiology that linguistics has not yet recognized as its own" (Lévi-Strauss, 2001, p. 14). In a structural approach, it undertakes the task of combining the set of rules governing culture and social life with the principles on which language is based. Of course, since the heyday of structuralism, anthropological theory has far exceeded the theses proposed by the author of "*Les Tristes Tropiques*," concerning the symmetrical linguistic conditioning of cultural reality. However, it is also worth noting that the semiotic anchoring of such areas of human activity as institutions, material culture, and social roles (especially those related to power) remains also a focus of contemporary anthropology. Recognizing the role that people assign to signs and symbols as central in the processes of establishing social orders, we can also take a closer look at the ways in which particular cultural patterns are expressed, reproduced, and transmitted through processes of learning the "correct" use within a given code – a thought of crucial importance to understand the real wight of human-machine interactions today and in close future.

In reference to this observation, Paul Willis states that “symbol work and expressive work constitute theoretically imagined categories of ethnographic reconstruction and understanding” (Willis, 2005, p. 140). As is readily apparent, for Willis, ethnographic endeavor constitutes a type of analytical activity whose primary goal is to provide insight into the meanings revealed in social practice. The relationship between meaning and action is for ethnography a foreground in which deeper conceptual reflection also arises on the role of culture in shaping patterns of social praxis, whether through language or other forms of semiotic codes.

A discipline focused on a more general theory of culture, anthropology, however, is born not so much from the development of ethnographic techniques, but from a certain fascination and intrigue with the diversity of forms these relationships can take. The anthropological perspective then becomes a tool for systematizing and synthesizing the more general principles governing culture, not in its particularities, but in its most fundamental dimension, i.e., as a defining feature of human identity. This opens anthropological reflection to entering into relationships of exchange of ideas with other disciplines directly and indirectly interested in this issue. As Chris Hann admits, anthropology is a discipline that has been open from the outset to the influence of other fields from almost all directions (Hann, 2008, p. 4). This openness to the interdisciplinary interpenetration of ideas and tools, symptomatic of anthropological thought, nevertheless underpins a certain sensitivity and sensitivity to questions about the essence of culture, typical of this discipline. Willis identifies it with ethnographic imagination, which he defines as a kind of “sensitizing” concept, a formula that allows for capturing “something of the inner life of social atoms” (Willis, 2005, p. 12). It is thus a contribution to the ethnography of everyday life, which accords all social actors and the cultural reality they produce equal importance. It is easy to notice that Michel de Certeau spoke in a similar vein earlier, suggesting that the formal structures of social practices paradoxically stem from forms of marginality that today concern not minorities but the masses (de Certeau, 2008, p. XL).

The universality of certain educational micro-patterns that underpin specific learning styles and are captured in the language of culture is so significant today that their inclusion in the field of social research becomes not only logical but also necessary. For Willis, ethnographic research examining such phenomena is capable of discovering educational relationships whose existence has previously been either ignored as irrelevant to the maintenance of the fundamental social order, or their connection with processes influencing the reproduction of the socio-cultural foundations of that order was overlooked. Applying the ethnographic imagination postulated by Willis not only

allows for the integration of highly diverse phenomena into a broader whole, but also allows representatives of various disciplines of the social sciences and other fields of knowledge to enter into a discussion of the issues, that is, to "all ways of understanding the human place" (Willis, 2005, p. 29).

Ethnographic imagination refers to the category of cultural experience, pointing to its linguistic (semiotic) foundation. Recognizing this fact, however, allows us to discern the many, often un verbalized, messages contained in the micro-practices of everyday life, which largely shape how people typically experience their participation in social life, institutions, or the processes to which they are subjected. This imagination thus emphasizes human creative potential, showing how far we can sometimes, through its development, transform existing conditions and principles (Willis, 2005, p. 37). The meanings defined by the rules of language use can be changed and transferred to other social contexts, because language is understood here as a specifically situated social practice, and thus in a non-fundamentalist way. Similarly to Clifford Geertz's distinction between models of something and models for something, also in the case of considering the meanings contained in everyday practices (e.g., school), both levels of human embeddedness in culture and social systems are reflected – the normative and the descriptive (Geertz, 1973). The former is often expressed through sets of social norms implemented during socialization processes. The latter dimension, in turn, refers to the ways of organizing the world ontologically and categorizing its individual elements in accordance with the rules of the language adopted in a given system, broadly understood.

Both levels interpenetrate in the sphere of everyday life, gaining very diverse forms of practicing both types of rules. Consequently, according to Willis, ethnographic imagination raises the problem of connecting three elements constituting people's ways of life: (1) practices and actions in the sense of physical activities; (2) symbolic forms and their uses; (3) all relations of creation related to existing social structures (Willis, 2005, p. 152). A comprehensive view of the relationships occurring in the three aforementioned fields allows for the reconstruction and conceptual organization of meanings incomprehensible to the outsider, endowing them with a fluid poetics of meaning. The textual metaphor is not without foundation when applying the concept of imagination in the context of ethnographic description. The resulting text constitutes an autonomous entity, capable of being considered as a kind of culturally conditioned act of assigning comprehensible meanings to foreign objects and phenomena; in other words, as a specifically understood kind of intercultural translation. An ethnographic text considered in this way often claims to provide certain findings and present data from a position of authority. As James Clifford notes, "at this 'cultural' level, ethnographers aspire

to a Flaubertian omniscience that freely permeates the world of indigenous subjects" (Clifford, 2000, p. 57).

This school experience, broadly speaking (or more precisely, the experience of the school system), shapes particular strategies for navigating this system of reflective subjects interacting with each other and with the school institution. Studying this experience requires, typical of ethnography, a bottom-up examination of school practices and the meanings assigned by the subject to all elements of their environment. However, such a new ethnography of school requires the researcher to enter the world of the people they describe, while maintaining the awareness that ultimately the text will be a testimonial and autonomous testimony of the facts described within. We then move between interactionism and ethnomethodology, which in itself may raise controversy among methodological purists (Bourdieu, Wacquant, 2001, p. 224). For obvious reasons, pedagogical narrative is also dependent in this respect on the language of the discipline from which it stems. However, it is connected to the identity of the educator not only as an educational researcher, but also as an educational practitioner. Considering our participation in the described reality and co-shaping educational discourse in a given local context, we are increasingly forced to acknowledge the fact of shared responsibility for the ideas and reform proposals created at the textual level. Such reflective immersion of educators in educational practice requires not only a well-developed sense of imagination. As Andrzej Nowicki points out, traits such as personality and talent play an equally important role here, but also activity in various cultural fields. The combination of these traits allows for movement between the many levels on which situations of educational significance unfold. Their ambiguity, their connection with the intersubjective perspectives of their interpretation by individual actors, and finally, the dynamics of transformations of cultural forms that these meanings assume in various contexts, constitute pedagogical challenges that are most fully revealed during research that goes beyond the purely descriptive and synthesizing aspect. It is in ethnographic detail that the human motivations behind the adopted learning strategies and specific school practices are reflected. Hence, a qualitative and analytical approach requires developing a sense of pedagogical imagination, thanks to which we are able to perceive the subtle threads of connections between individual activities, objects, and symbols.

In this context, the emerging notion of pedagogical imagination constitutes a profound kind of cognitive competence, which retains its value as a tool only when linked to the category of experience. As in the case of Willis theory of imagination, recognizing its importance for the practice of such abilities is a prerequisite for all attempts at pedagogical analysis, in which their authors set as their primary goal the illumination of the real causes,

course, and effects of the educational process. By transferring the sensitivity described here into text, an analysis that meets this condition can provide not only a more nuanced insight into how people experience the educational (or, more broadly, socio-cultural) experience, but can also reveal previously unnoticed connections between the signifying elements (as well as between linguistic signifieds) of many educational situations. Pedagogical imagination, operating within the sphere of educational semiotics, not only serves to interpret meanings but also provides a basis for a certain redefinition of the identity of the discipline itself in the face of the transformation of its selected subjects. It thus connects the educational researcher with the people they study, where they are considered not as resources of educational institutions or passive participants in various processes, but as living subjects retaining influence over what concerns them. In this sense, pedagogical imagination is also the ability to empathetically transfer one's own understanding of what education is to other subjects, not always in an obvious power relationship with the context in which they operate. This approach frees the discussion of the concept from the rigors of a methodology based on the requirement of maximum objectivity of the described phenomena. This empathy allows for a model of anthropological immersion in the indigenous world, the incorporation into the pedagogical text of the voices coming from all the characters in the educational story. The resulting performativity of such a text is transferred to particular pedagogical ideas and concepts expressed in a dialogical narrative that opens up new possibilities for interpreting problems articulated not only by academically based researchers, but also those emanating from communities that have constituted, until now, the silent field of academic science.

In the light of the above the true value of anthropological insight and perspective for general education is placed in the context of the direct application of ethnographic and pedagogical imagination (and subsequently also qualitative methodology) with the ubiquitous emphasis on finding key differences among universal patterns of human agency. As effective general education encompasses the transmission of unconventional knowledge and skills as a requirement for a resilient future learner adapting to new educational environments shaped by ANI today and AGI tomorrow, the practical applications of the ethnographic imagination become even more obvious. The ability to see beyond own cultural perspectives and to think multidimensionally when solving complex problems remains and will continue to remain in the foreseeable future a key factor in designing an educational formula that aims to shape our core humanistic structure consisting of culturally diverse ideas, views, experiences and acting strategies presented by different individuals and groups.

We may ask why is the human centered general education based on the anthropological and ethnographic way of thinking of key value to the K12

schooling systems across the globe? The dynamic development of new learning technologies is certainly not just limited to AI. However, it is AI today which is at the center of attention in the public debates on the future of education and learning, and consequently also future workforce and competencies. These debates are simultaneously tackling various aspects of the contemporary social and technological transformations affecting the form and the very philosophy of education behind the school institution. The intertwining of technological and social modernization present in the schooling experience causes however some problems regarding the pace of these processes and their social accommodation. As Frederik Jameson observes in that context, the speeds of technological and social modernization are not the same (Jameson, 2002). Jameson believes that modernism and the principle of modernization are characterized by exceptional ideological compatibility. In this way, they create a new grand narrative explaining the intricacies and complications of the post-industrial world to those who are just entering the path of modernity. Developing countries, until recently referred to as the Third World (i.e. located halfway between the agrarian and industrial models), can therefore follow the path of modernization despite the experiences of industrialized societies suggesting certain errors in this logic and resulting in such consequences of rapid industrialization as environmental degradation, social stratification, or internal political tensions. According to Jameson, paraphrasing the remarks of Oskar Lafontaine, terms such as modernity and modernization have been reduced to fashionable keywords opening new doors of prosperity⁴⁹. This makes it so that the only sensible way to explain the complexity of the image that modernization and modernism provide us with is to link these concepts to the capitalist model. His analysis of the uses of the term modernity is, in this context, an attempt both to systematize these practices and to outline the pace and scope of the proliferation of the capitalist-industrial pattern beyond its previous structure.

Going beyond Lefebvre's understanding of technological society solely in the material-pragmatic dimension, we can return to the concept of technology specifically used by Jacques Ellul. The leading techniques of modernity affect such areas as the economy, the organization of state institutions, but also entertainment, sports or education. In the latter area, educational techniques start from the point where the erstwhile repressive education was decisively rejected in favor of the alleged subjectification of the student. Currently, the guiding principle in schools implementing a progressive course is to maintain the happiness and well-being of the student. The old pattern of education, primarily within the framework of formalized and bureaucratized education, was based on programs whose aim was to shape the student in accordance with top-down guidelines and placing him in a relatively static structure of

feudal dependencies. It is therefore worth noting that the project of progressive general education steering towards modernity resulted to some extent from broader socio-cultural changes occurring in parallel with changes in the systems of production and power.

On the other hand, however, it also constituted an independent turn towards subjectivity in the field of educational institutions no longer able to provide such competences that could be used in an environment saturated with technologies that go beyond traditional machines and are based on information and data processing. The need to find one's place in the information environment also shifts the focus from manual skills to intellectual and cognitive competences. The new educational subject is therefore an object to which techniques that develop its creative and cognitive potential should be applied. This is also the case with most models of progressive education. Education is often combined with play, innovative tools and solutions are introduced, and it combines various perspectives in order to solve specific problems. Thanks to this approach, we gain a much better developed range of individual competencies. However, the educational procedure remains a highly refined technique, being at the same time detailed and rigorous, and at the same time demanding a lot from the technician himself. However, the lack of qualified teachers and educators often prevents progressive programmes from being fully implemented within larger systems, as does their structural inefficiency.

In such a case, the development of a child's personality is usually not subject to bottom-up modeling in accordance with the guidelines outlined at one time by Maria Montessori, but by institutions external to the subject. Ellul shows that in the case of education in a technological society, the institution taking control in this process is usually the state and that the techniques used by them are most often directed at all entities involved in education, not at individuals selected from among them. The educational machine therefore rolls through the student landscape, leveling those who could threaten the standardization of ambition offered by modern technology. The education system in a technological society is focused on the mode of massification of the educational offer, while at the same time shaping the goals that education is supposed to meet in such a case and specific social expectations towards the pupil.

Social conformism in the modern technological model therefore consists in submitting to the principle of technological determinant also in situations in which it would seem more necessary to implement the humanistic coefficient instead of an algorithm. The permutations of possible combinations of educational outcomes achieved in this way seem to be endless and each time open new paths for others. However, in a technological society, the need for a new general education system to provide individuals ready to fulfill these obliga-

tions is dependent on specialized technocratic models of schooling and their position in these systems in relation to other areas of education not directly related to applied sciences and technology. The role of the humanities in such models is significantly diminished, which in turn translates into a change in social structures and a revaluation of the position of the intelligentsia as the leading social group in the cultural sense.

The question of whether technical culture allows for the development of non-technical competences remains unanswered at this point. However, it is worth paying attention, as Jacques Ellul also does in another text, to the formation of technical culture itself (Ellul, 1990). In the common understanding, technical culture refers to the collective abilities to use the tools available to us and the existing technical infrastructure. Such an understanding allowed, for example, supporters of evolutionism to grade civilizational progress based on a smaller or greater level of technical culture in a given society. In turn, according to the French thinker, this concept includes all interactions between human communities and machines. Such a broad scope of the definition of technical culture allows us to outline certain processes of learning and acquiring technical competences not only in a cumulative sense, but also all of their varieties, which may undermine already acquired abilities and direct social attention towards recently abandoned tools and techniques. The retro technical culture they generate often plays a subversive role in relation to dominant cultural discourses, while in other cases it complements and stimulates them. Ellul's vision of the future is however not very optimistic. The titular technological bluff, which is currently taking place in societies that trust in technological progress, consists in pushing into the background the fact that progress and development not only give rise to a better future, but can sometimes bring more problems than they solve (Ellul, 1990, p. 135).

General education within the framework of technical culture remains in this light a field of clash between two, most often mutually exclusive, concepts of development. The first of them says that our future depends on the pace of the processes of expanding the technical and utility layer, the effect of which will be the development of the symbolic layer based on it. In the language of historical materialists -it is the technical base that provides the communicative superstructure. The second concept indicates a completely opposite principle. According to this interpretation, it is the transformations in the symbolic and linguistic sphere that will inspire changes and innovations in the field of technology. Also, to put this principle in a slightly simpler way, we can state that the ways of communication and dominant meanings generate the need to create new technical tools for their distribution. Both visions are incommensurable with each other and often compete with each other in everyday discourses. In the first of the discussed cases, educational activities

and school practice are shaped in the infrastructural and organizational dimension through educational technologies. In the second, however, they are shaped significantly more by the ideological plane, and the hidden school program prefers the use of those tools that are consistent with the guidelines coming from the sphere of politics or resulting from the broadly understood non-standardized, but universally recognized as dominant, cultural discourses surrounding education. This does not mean, of course, that both visions cannot coexist in certain situations. In the case of their parallel presence in the educational space, we observe, however, that both the systemic functioning of schools and educational institutions, as well as the fact that the contemporary school culture always remains embedded in the framework of social practices regulating how a given tool or idea will be actually used in the educational context by participants of interactions realized in the educational environment. Therefore the use of AI in all of its shapes and forms remains and will remain a central issue in the public debates surrounding the field of education and affecting the liberal model of general education in the years to come.

Author contributions

The author confirms being the sole contributor of this work.

REFERENCES

- Appadurai, A. (2005). *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*. Kraków: Wydawnictwo Universitas
- Auge, M. (1989). *L'autre poche*. In: M. Segalen (Ed.), *L'autre et le semblable*. Paris: Press du CNRS
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa: Oficyna Naukowa
- Castells, M., Himannen, P. (2009). *Spółczesność informacyjna i państwo dobrobytu*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej
- de Certau, M. (2008). *Wynaleźć codzienność. Sztuka działania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Clifford, J. (1983). *Power and Dialogue in Ethnography: Manuel's Griaule's Initiation*. In: G.W. Stocking (Ed.), *Observers Observed: Essays on Ethnographic Fieldwork*. Madison: University of Wisconsin Press
- Damon, J. (2012). *Wykluczenie*. Warszawa: Oficyna Naukowa
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition*. New York: Columbia University Press
- Dumont, L. (2009). *Homo hierarchicus. System kastowy i jego implikacje*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos
- Ellul, J. (1990). *The Technological Bluff*. Grand Rapids Michigan: William B. Eerdmans Publishing Company
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, Inc., Publishers
- Gersten, K. (2012). *General Education: Learning from the Past, Preparing for the Future*. Higher Learning Research Communications, 2, 8-17
- Hann, C. (2008). *Antropologia społeczna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Jameson, F. (2002). *A Singular Modernity: Essays on the Ontology of the Present*. London & New York: Verso Books
- Jameson, F. (2005). *Archeologies of the Future*. London & New York: Verso Books
- Kristeva, J. (1991). *Strangers to Ourselves*. New York: Columbia University Press
- Lévi-Strauss, C. (2001). *Antropologia strukturalna*. Kraków: Wydawnictwo Aletheia
- Mauss, M. (2004). *Socjologia i antropologia*. Warszawa: Wydawnictwo KR
- Scheffer, P. (2010). *Druga ojczyzna. Imigranci w społeczeństwie otwartym*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne
- Turner, V. (1986). *Dewey Dilthey, and Drama: An Essay in the Anthropology of experience*. In: V. Turner, E. Bruner (Eds.), *The Anthropology of Experience*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press
- Waldenfels, B. (2002). *Topografia obcego*. Warszawa: Oficyna Naukowa
- Willis, P. (2005). *Wyobrażenia etnograficzne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

KINGA KUSZAK

ORCID 0000-0002-2430-7803

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

LITERATURA W PROCESIE WSPIERANIA ROZWOJU MOWY DZIECKA PRZEDSZKOLNEGO (W OPINIACH STUDENTEK SPECJALNOŚCI LOGOPEDIA) - PRZYSZYNEK DO DALSZYCH BADAŃ I ANALIZ

ABSTRACT. Kuszak Kinga, *Literatura w procesie wspierania rozwoju mowy dziecka przedszkolnego (w opiniach studentek specjalności logopedia) – przyczynek do dalszych badań i analiz* [Literature in the Process of Supporting Speech Development in Preschool Children (According to Speech-Language Pathology Students) – A Contribution to Further Research and Analysis] Studia Edukacyjne no. 80, 2026, Poznań 2026, pp. 71-85 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 10.03.2026. Accepted: 30.04.2026. DOI: 10.14746/se.2026.80.4

This article presents a segment of a study involving second-year students majoring in special education with a concentration in speech-language pathology (48 participants), future specialists in the prevention and treatment of speech disorders. The research objective was to answer the following questions: what role does children's literature play in their speech development, and which books can serve to support the speech development of preschool-aged children, according to the students' opinions. The study participants were asked to justify their choices. The written responses were analyzed and organized; the basic categories of roles assigned by the students to children's books (from the perspective of stimulating their language development) were identified and then described. Additionally, a list of books considered by the students to be conducive to supporting speech development was compiled. The study's conclusions point to the need for in-depth, methodical training in literature for educators, teachers, and speech-language pathologists to develop the ability to critically analyze literary works available on the publishing market and to select literature that takes into account children's interests, needs, and capabilities. It furthermore highlights the need to include in educational programs classes/content on the culture of expression, the culture of reading, and the culture of engaging with literary texts.

Key words: speech development in preschool children, children's literature, speech therapy prevention

Wprowadzenie

Współczesna literatura dla młodego odbiorcy – zarówno w Polsce, jak i na świecie – coraz częściej przekracza granice odrębności i staje się tym samym literaturą uni-

wersalną, a więc bez wyraźnego adresu czytelniczego. Zjawisko dwuadresowości, czy nawet wieloadresowości, z całą pewnością dotyczy arcydzieł literatury dziecięcej, które można odczytywać w różnych przestrzeniach i czasach na wielu poziomach interpretacyjnych (Adamczykowa, 2008, s. 18).

Literaturę tę można z powodzeniem czytać wspólnie – międzypokoleniowo. Jej wartość jest potwierdzona przez specjalistów i bezsporna. Ponadto, co podkreśla Bernadeta Niesporek-Szamburska, czytanie przez dorosłego rozwija wszystkie aspekty kompetencji czytelnicznych dziecka (Niesporek-Szamburska, 2010, s. 108). Zofia Adamczykowa eksponuje natomiast rolę poezji wyrastającej z zabawy i języka dzieci jako najbardziej optymalnego narzędzia sprzyjającego wszechstronnemu ich rozwojowi (np. 2010). Krystyna Zabawa dodaje zaś:

jeśli najmłodszych przyzwyczai się do kontaktu ze słowem poetyckim, nie tylko z wierszami logopedycznymi („gimnastyka dla języka”), ale właśnie z liryką, będą zapewne chętniej czytali wiersze liryczne także później, czerpiąc z nich głębokie przeżycia estetyczne, odnajdując własne emocje (Zabawa, 2016, s. 130).

Na rolę rymowanek we wspieraniu rozwoju mowy dzieci na wczesnych etapach życia wskazują badacze niezależnie od specyfiki języka i kontekstu kulturowego (np. Ripadly i in., 2020; Pullaguari Uchuari i in., 2023). Joanna Papużyńska podkreśla natomiast, że nikt nie jest czytelnikiem od razu, lecz staje się nim stopniowo, wrastając w określoną kulturę (Papużyńska, 1988, s. 10). Na całym świecie od lat podejmuje się działania związane z promowaniem czytelnictwa, szczególnie w grupach defaworyzowanych o niskich kompetencjach językowych i komunikacyjnych (np. Pinker, 2015, ss. 202-208; Alvarez, 2016, ss. 224-229; Escalante, Caldera, 2008, s. 671). Podkreśla się, że istotny jest właściwy dobór literatury i uczynienie z kontaktu z książką aktywności atrakcyjnej dla dzieci (np. Escalante, Caldera, 2008). W Polsce od lat czytelnictwo promuje Fundacja ABCXXI Cała Polska Czyta Dzieciom. Ponadto, systematycznie prowadzi się badania i udostępnia ich rezultaty, dokumentując znaczenie kontaktu z tekstem literackim w procesie stymulowania rozwoju mowy dzieci (np. Szymańska, 2024; Zarzycka 2023; Czarnecka, Żelazkowska, 2022; Kuszak 2021; Bełtkiewicz, 2020; Książek-Bryłowa, 2013; Basak, 2012). Jest to o tyle ważne, że współcześnie książka przegrywa „z innymi pokusami kultury cyfrowej” (Leszczyński, 2015, s. 11) zarówno w środowisku domowym, jak i przedszkolnym (w szeroko rozumianej profilaktyce). Ponadto, jak podkreśla Grzegorz Leszczyński:

złych książek ukazuje się nieporównywanie więcej, niż dobrych. Wizyta w księgarni bywa przeżyciem stresującym – doprawdy nie wiadomo, co dziecku czy nastolatkowi

kupować, czym się kierować w decyzjach, jak w tsunami kiczu i miernoty, które zalewa półki z książkami, znaleźć rzeczy wartościowe (Leszczyński, 2015, s. 12).

Te wybory dotyczące literatury dla najmłodszych dzieci są istotne, gdyż wzrastanie w kulturę czytelniczą rozpoczyna się od najwcześniejszych etapów rozwoju. Podkreśla to Alicja Ungeheuer-Gołąb, wyodrębniając i opisując literackie sfery wczesnego dzieciństwa – od najwcześniejszych form paraliterackich, przez teksty o charakterze utworów ludowych bądź literackich, przez książki obrazkowe, do opowieści wierszem i utworów z bogatszą fabułą (Ungeheuer-Gołąb, 2011, ss. 22-26). Rodzice i nauczyciele powinni zatem być świadomi znaczenia starannego doboru książek oferowanych dzieciom, aby zapewnić, że literatura będzie dla nich pozytywnym i wzbogacającym doświadczeniem (Pullaguari Uchuari i in., 2023, s. 10856).

Założenia badawcze: problem badawczy, sposób gromadzenia i analizy materiału

Zaprezentowany poniżej materiał stanowi przyczynek do badań i dyskusji nad postrzeganiem literatury dla dzieci w procesie wspierania rozwoju mowy. Punkt wyjścia stanowi namysł nad różnymi perspektywami (w tym koncepcjami potocznymi) i społecznymi praktykami edukacyjnymi związanymi z rozwijaniem dziecięcego czytelnictwa i roli kontaktu dziecka z literaturą (postrzeganie użyteczności literatury w procesie stymulowania rozwoju mowy dzieci przez różne grupy społeczne: logopedów, nauczycieli, przyszłych logopedów i nauczycieli, rodziców dzieci).

Studentki i studenci logopedii przygotowując się do pełnienia ról zawodowych, w programie studiów mają wiele zajęć dydaktycznych, podczas których poznają metody, techniki i narzędzia wspierające rozwój mowy dzieci wykorzystywane w profilaktyce logopedycznej. Część z nich ma formę poradników dla rodziców i opiekunów, zestawów logopedycznych do wykorzystania w pracy z dziećmi w okresie wczesnego, średniego i późnego dzieciństwa, zeszytów do zabaw i ćwiczeń z dziećmi w gabinecie, w przedszkolu, w domu. Wiele inspiracji do pracy w zakresie stymulowania rozwoju mowy może jednak dostarczyć literatura dla dzieci, w tym wiersze, baśnie, opowiadania, legendy: utwory klasyczne oraz nowe utwory wierszowane, opowieści, bajki tworzone w XXI wieku. Część z nich można znaleźć w „gotowych” materiałach dydaktycznych z instrukcjami metodycznymi. Interesowało mnie zatem, jaką rolę w opiniach studentek pedagogiki pełni literatura dla dzieci w rozwoju ich mowy oraz jakie propozycje książek studentki uznają za przydatne w procesie wspierania rozwoju mowy w wieku przedszkolnym

i dlaczego. Poprosiłam studentki drugiego roku specjalności logopedia – 48 osób o pisemne wypowiedzi na ten temat. Wybrałam osoby posiadające już podstawową wiedzę, ukształtowaną podczas zajęć i praktyk na temat prawidłowości rozwoju dziecka i prawidłowości rozwoju mowy oraz czynników stymulujących rozwój i jego dystraktorów, które jednak nie miały jeszcze w programie studiów zajęć metodycznych z zakresu pracy z dziećmi z zaburzeniami mowy.

Rola kontaktu z literaturą w procesie wspierania mowy dziecka w opiniach studentek

Wypowiedzi studentek dotyczące walorów literatury wspierających rozwój mowy dziecka zostały poddane analizie jakościowej. Uporządkowano je w następujące kategorie, co przedstawia tabela 1. Przyjęto następującą zasadę prezentacji: od najczęściej wskazywanych, do pojedynczych określeń. Każda kategoria zilustrowana została wybranymi wypowiedziami, sformułowanymi przez uczestniczki badania.

Tabela 1

Najczęściej przywoływane przez studentki walory literatury dla dzieci
ważne ich zdaniem w procesie wspierania rozwoju ich mowy¹

Kategorie	Liczba odpowiedzi	Przykładowe wypowiedzi
Rozwijanie i bogacenie słownictwa	43 osoby	<i>dziecko poznaje nowe słowa oraz ich znaczenia a nawet kontekst (3), mogą pojawić się słowa, których dziecko nie rozumie (poznaje nowe słowa) (6), uczy się nowych słów (nowy zasób słownictwa) (8), wzbogaca jego słownictwo (11), zwiększa zakres słownictwa (29), rozszerzanie słownictwa (31), zwiększanie zasobu słownictwa (35), zdobywanie nowego słownictwa (37), uczy się słownictwa (38), dziecko uczy się wyrazów rzadziej używanych w codziennej mowie, np. nazw uczuć, zawodów (40), poznanie nowego słownictwa (45), rozwija słownictwo (poszerza) (47)</i>
Rozwijanie kreatywności (kreatywności wypowiedzi)	20 osób	<i>rozwija kreatywność (1), pobudza kreatywne myślenie (5), rozbudzanie kreatywności (15), pozwala rozwijać kreatywność (16), rozwijanie kreatywnego mówienia (17), rozwija kreatywne wypowiadanie się (18), rozwój kreatywności, np. poprzez jakieś ćwiczenia związane z przeczytaną literaturą (21)</i>

¹ W nawiasach podano numery porządkowe wypowiedzi, które zostały przytoczone w formie oryginalnej.

cd. tabeli 1

Kategorie	Liczba odpowiedzi	Przykładowe wypowiedzi
Rozwijanie wyobraźni	16 osób	<i>pobudza wyobraźnię dziecka (2), pobudza wyobraźnię dziecka (wiele nowych atrakcyjnych słów) (8), budowanie wyobraźni (31), wspomaganie wyobraźni (34)</i>
Rozwijanie umiejętności wypowiadania się	15 osób	<i>budowanie poprawnych zdań (2), uczenie budowania złożonych, dłuższych wypowiedzi (3), szybsze mówienie pełnymi zdaniami (poprawnymi) (9), dziecko może wcześniej zacząć mówić pełnymi zdaniami, zacząć w sposób świadomy używać języka (10), rozwój umiejętności układania zdań (19), uczy układania poprawnych zdań (20), rozwój umiejętności układania zdań poprzez zadawanie pytań dotyczących przeczytanej historii (21), dziecku łatwiej tworzyć wypowiedź (23), dziecko uczy się składać zdanie, gdy spotyka się z tym w książeczkach (26), kształtuje poprawność językową dziecka (czytanie mu na głos i powtarzanie) (41)</i>
Wspieranie rozwoju emocjonalnego i językowego wyrażania emocji	15 osób	<i>dziecko uczy się, jak może wyrażać swoje emocje za pomocą słów wraz z bohaterami literackimi (3), wspomaga rozwój emocjonalny i empatię (10), rozwija emocjonalnie – pomaga rozpoznać i wyrazić emocje (11), uczy rozpoznawać emocje (12), nauka empatii, radzenia sobie w trudnych sytuacjach (13), rozwijanie języka emocji (17), nauka różnych emocji np. empatii, poprzez utożsamianie się z bohaterami książki i sposób wyrażania ich (22), uczy radzić sobie z emocjami (38), reakcja na emocje (45), literatura uczy rozumienia emocji (47)</i>
Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej (dialogowej)	13 osób	<i>sprzyja dialogowi (2), uczy płynności dialogu (4), rozwijanie umiejętności komunikacyjnych przez słuchanie dialogów w literaturze (9), kształtuje umiejętności komunikacyjne (12), wspieranie komunikacji i dialogu (17), lepsza komunikacja z rówieśnikami i dorosłymi (18), próba naśladowania, np. dialogu (22), uczy zachowań/komunikacji w społeczeństwie (27), może podjąć rozmowę o poznanej historii, np. z rodzicami (32), zachęca do dyskusji (33)</i>
Wspieranie rozwoju myślenia	12 osób	<i>wspiera myślenie (6), rozwija myślenie (8), dochodzenie do nowych wniosków (10), rozwija myślenie twórcze (11), pozwala rozwijać krytyczne myślenie (16), nauka logicznego myślenia (28), uczy logicznego myślenia (37), rozwój myślenia przyczynowo-skutkowego (42)</i>
Doskonalenie sprawności artykulacyjnej (wymowy)	12 osób	<i>może pomóc dziecku w utrwalaniu poprawnej wymowy danych słów (4), rozwój poprawnej wymowy (15), wpływa na poprawną artykulację (24), kształtowanie wymowy (gdy ktoś czyta dziecku) (26), poprawa wymowy dziecka (zabawy słowne, rymy) (28), wspieranie i rozwój odpowiedniej wymowy (35), lepsza wymowa (39), osłuchanie się z poprawną wymową (43)</i>

cd. tabeli 1

Kategorie	Liczba odpowiedzi	Przykładowe wypowiedzi
Rozwijanie wiedzy na różne tematy	11 osób	<i>dziecko oswaja się z sytuacjami dnia codziennego (4), odkrywanie świata (5), poszerzanie horyzontów (10), poszerza jego postrzeganie świata (11), jest źródłem wiedzy (12), niektóre książki wyjaśniają dzieciom niezrozumiałe dla nich sprawy, zdarzenia (13), pozwala poszerzyć wiedzę (16), stymuluje i zachęca do poznawania świata (40)</i>
Rozwijanie sprawności gramatycznej	10 osób	<i>uczy stosowania poprawnych słów w danych sytuacjach (1), odmiana słów w zdaniu, przez przypadki, osoby (17), doskonalą gramatykę (poprzez słuchanie dzieci uczą się odmian, struktur) (29), nauka gramatyki (31), literatura wspomaga naukę poprawnej budowy zdań (35), nauka gramatyczna (48)</i>
Rozwijanie umiejętności słuchania	8 osób	<i>usprawnia umiejętność słuchania (24), ćwiczenia słuchania ze zrozumieniem (31), ćwiczenia aktywnego słuchania (32), kształtowanie umiejętności słuchania (33), samo czytanie dziecku wspiera rozwój słuchu (34), rozwija słuch (35)</i>
Rozwijanie umiejętności koncentracji uwagi	8 osób	<i>ćwiczenia koncentracji (15), rozwijanie koncentracji (23), uczy koncentracji (24), rozwija koncentrację a także cierpliwość (35), motywuje dziecko do skupienia uwagi i kształtuje w nim tę umiejętność (41), utrzymywanie uwagi (45), wydłuża koncentrację na jakiejś rzeczy (48)</i>
Rozwijanie ciekawości	8 osób	<i>rozwija ciekawość dziecka do poznawania nowych rzeczy (1), pobudza ciekawość (5), zaspokaja ciekawość (11), rozbudza ciekawość na poszukiwanie nowych słów (18), wzbudzanie ciekawości dziecka (22), literatura dziecięca podaje w łatwy i przyjemny sposób treści, które rozwijają i zaciekawiają dziecko (25), rytm i rymy, które ciekawią dziecko (32)</i>
Rozwijanie umiejętności narracyjnych	7 osób	<i>dziecko opowiada historie (2), dziecko uczy się opowiadać, dzięki temu, że zna jakąś książkę często chce później o niej rozmawiać, przez co uczy się komunikacji (21), rozwijanie umiejętności opisywania historii, sytuacji itp. (26), po przeczytaniu dziecko potrafi o tym opowiadać (narracja) (29), rozwój umiejętności opowiadania (32)</i>
Wspieranie rozwoju społecznego	7 osób	<i>przedstawia zachowania społecznie akceptowane (1), wspiera rozwój dojrzałości społecznej (4), rozwój relacji (6), rozwój społeczny – wiedza na temat tego, jak się zachować w określonej sytuacji (10), kształtowanie umiejętności społeczno-emocjonalnych (42)</i>
Wspieranie rozwoju moralnego	6 osób	<i>pokazuje dziecku dobre i złe zachowania, postawy, wzorce (4), kształtowanie wartości i postaw (10), rozwój moralny – przekazuje odpowiednie wartości (12), uczy postaw życiowych (38), często zdarza się, że literatura kreuje w jakiś określony sposób, np. zwierzęta, przypisuje im etykietę, np. chytry lis, przez co dziecko tak właśnie zapamiętuje lisa (47)</i>

cd. tabeli 1

Kategorie	Liczba odpowiedzi	Przykładowe wypowiedzi
Rozwijanie zainteresowania czytaniem (literaturą)	5 osób	<i>zainteresowanie czytaniem, literaturą (5), budzi zainteresowanie literaturą (6), wzmacnia przyszłe zainteresowanie literaturą (7), nauka czytania (19)</i>
Rozwijanie relacji między dorosłym a dzieckiem	5 osób	<i>wzmacnia więź między dzieckiem a dorosłym (12), wspólne czytanie z rodzicem zwiększa więź (23), wzmacnianie więzi (25), budowanie bliskości (rodzic-dziecko) (30), tworzenie więzi z rodzicem (37)</i>

Źródło: badanie własne, N = 48.

Studentki wymieniły też: rozwijanie pamięci, rozumienia (po 4 osoby); zanurzenie w języku, możliwość poznawania liter, wpieranie rozwoju motywacji do mówienia, wspieranie rozwoju zabawy (po 3 osoby); stymulowanie pytań, bogacenie języka w zakresie rozumienia związków frazeologicznych i przysłów, rozwijanie kultury wypowiedzi, wspieranie ogólnego rozwoju, wspieranie rozwoju umiejętności kojarzenia, rozwoju doświadczeń, wzbogacanie środków językowych, rozwoju świadomości językowej (po 2 osoby); stymulowanie rozwoju neologizmów, wspieranie rozwoju poczucia pewności, rozwój zainteresowań, rozwój ekspresji językowej, miłe spędzanie czasu, wspieranie rozwoju sensomotorycznego, refleksyjności, umiejętności wyrażania własnych opinii, akceptacji dla różnorodności.

Jak obrazują dane zamieszczone w tabeli, przyszłe logopedki doceniają rolę literatury przede wszystkim w procesie wzbogacania zasobu leksykalnego, kreatywności, wyobraźni, umiejętności wypowiadania się i wyrażania emocji. Ponadto, postrzegają rolę literatury w procesie wpierania rozwoju mowy szeroko. Dostrzegają jej walory istotne dla całościowego rozwoju dziecka. Ich wypowiedzi wskazują na świadomość wzajemnego przenikania się różnych sfer rozwoju osobowego, pewnych zależności, na przykład między rozwojem językowym a emocjonalnym i społecznym, między rozwojem poznawczym a rozwojem językowym i tym podobnie.

Literatura wspierająca rozwój mowy w opinii studentek

Studentki poproszono, aby wskazały pięć książek, które można wykorzystać w procesie stymulowania rozwoju mowy dzieci przedszkolnych. Zobra-

zowały aż 100 różnych pozycji literatury dla dzieci, które ich zdaniem można wykorzystać w procesie wspierania rozwoju mowy dzieci przedszkolnych. Listę tę tworzą trzy kategorie książek:

- Klasyka literatury uniwersalnej dla odbiorców w różnym wieku, np. *Baśnie braci Grimm*, *Jansa Chistiana Andresena* (także określone baśnie: *Calineczka*, *Czerwony Kapturek*, *Brzydkie kaczątko*), utwory Juliana Tuwima, Jana Brzechwy, *Kubuś Puchatek* itp.;

- Popularne w XXI wieku serie książek, np. seria o Puciu, seria Kicia Kocia, seria o Franklinie, seria o Martynce – krótkie ilustrowane opowieści napisane dostępnym dzieciom językiem na tematy im bliskie;

- Książki indywidualnie preferowane przez poszczególne osoby. Wśród wymienionych przez studentki znalazły się utwory różnego typu, w tym publikacje typowo logopedyczne, słowniki, encyklopedie dla dzieci, ale także ciekawe pozycje literatury dla najmłodszych. W tabeli 2 zestawiono opracowania, które najczęściej pojawiły się w wypowiedziach studentek. Zawarto także przykładowe uzasadnienia sformułowane przez uczestniczki. Natomiast, książki indywidualnie preferowane omówione zostały pod tabelą 2.

Tabela 2

Najbardziej popularne książki wspierające rozwój mowy dzieci przedszkolnych
(wraz z uzasadnieniami) w opiniach studentek

Tytuł/ seria/ autor	Liczba wskazań	Przykłady uzasadnień
<i>Pucio</i>	23 osoby	<i>Może nauczyć dziecko stosowania nowych słów, zwłaszcza w codziennych sytuacjach (1), Książeczki te uczą dziecko, jak radzić sobie w życiu codziennym (zwroty grzecznościowe, informowanie o własnych potrzebach (13), Uczy wyjaśniania zjawisk (14), Słowotwórstwo, ćwiczenia mowy, poznawanie słownictwa środowiskowego (19), Uczy słowotwórstwa (21), Ciekawe, proste historie o rodzinie. W każdej książce pod koniec wyróżnia się słowa, które były w opowieści wraz z obrazkiem, aby dziecko mogło z zaciekawieniem powtarzać nowe słowa (26), Dużo wyrazów dźwiękonaśladowczych (28), Książka stworzona przez logopedę. Wspiera artykulację, wymowę głosek (33)</i>
<i>Kubuś Puchatek</i>	20 osób	<i>Uczy o relacjach międzyludzkich, przyjaźni. Pobudza wyobraźnię. Zawiera dużo humoru językowego, wzbogaca słownictwo związane z emocjami (2), Pokazuje różnorodność i uczy, jak rozmawiać (3), Mądre, ciepłe opowieści o przyjaźni (8), Występujące w niej dialogi są spokojne, powtarzające się i łatwo zrozumiałe dla dzieci. Mamy tam bogate słownictwo, ale używane w naturalnych kontekstach (9), Uczy różnych nowych, ciekawych słów, uczy dziecko empatii, zrozumienia (13), Uczy poznawać emocje oraz jak sobie z nimi radzić a także pokazuje takie wartości, jak przyjaźń, rodzina, wsparcie (19), Różnorodne postacie w charakterystycznym sposobem mówienia, różne emocje. To rozwija dialog u dziecka (47)</i>

cd. tabeli 2

Tytuł/ seria/ autor	Liczba wskazań	Przykłady uzasadnień
<i>Kicia Kocia</i>	18 osób	<i>Seria tych książeczek opowiada o sytuacjach życia codziennego – czyli tematy bliskie dziecku. Uważam, że ich czytanie może rozbudzić ciekawość dziecka. Ponadto prosty język pomaga dziecku rozwijać mowę. Dzieci mogą uczyć się np. nazw czynności miejsc (1), Opowieści o codziennych sytuacjach uczą nowego słownictwa (8), Krótkie, proste opowiadania z powtarzającymi się frazami, pomagają w nauce słownictwa i rytmu wypowiedzi + ilustracje (12), Nauka przydatnych czynności i zachowań (15), To książki wspierające rozwój mowy szczególnie na wczesnych etapach, ponieważ są krótkie i zrozumiałe, dużo wyrazów się powtarza, co pomaga utrwalać słownictwo (16)</i>
<i>Seria książek o Franklinie</i>	12 osób	<i>Książki o przygodach żółwia. Uczą jak radzić sobie z trudnościami w codziennym życiu. Pokazują rozwiązania i wartości (12), Opowiada o zjawiskach, czynnościach dnia codziennego (14), Opowieści z morałem, każda z innym wyzowaniem emocjonalnym (17), Wzbudza zainteresowanie, uczy nowych słów (20), Opowiada wiele historii, które są dla dziecka</i>
<i>Wiersze Jana Brzechwy</i>	11 osób	<i>Wiersze mogą wspomóc rozwój wyobraźni, dzięki zapamiętywaniu ulepszają pamięć, a także poszerzają wyobraźnię (10), Bogate słownictwo, łatwe do zapamiętania (15),</i>
<i>Wiersze Juliana Tuwima</i>	10 osób	<i>Krótkie wiersze, dziecko może uczyć się wierszyków na pamięć co wspomaga jego rozwój (6), Uczy rymów, wyrazów dźwiękonaśladowczych (23), Pięknie ilustrowane wydania zachęcają do zagłębiania się w każdy utwór – poznawanie słów, klasycznych tekstów, nauka rymowania, rozrywka, nauka wierszyków na pamięć wspomaga ćwiczenie pamięci (26)</i>
<i>Lokomotywa</i>	10 osób	<i>Wspiera bogactwo słowne, wiele wyrazów rytmicznych, dźwiękonaśladowczych, posłuży do różnych zabaw językowych (9), Występują rymy oraz wyrazy dźwiękonaśladowcze. Wspomaga rozwój poczucia rytmu, naśladowania różnych obiektów (22), Rytmiczna, ułatwia zapamiętanie, onomatopeje, wspiera rozwój artykulacji, rytmu, ekspresji w mowie (25), Ciekawy zabieg, ponieważ rytm i odczytywanie wiersza naśladują dźwięki lokomotywy. Dziecko może recytować i ćwiczyć artykulację. Dziecko poznaje melodię i intonację języka (32), Uczy rytmu, rymów, zabawy dźwiękami. To klasyka, która nie nudzi się dzieciom (42)</i>
<i>Seria książek o Martynce</i>	9 osób	<i>Dziewczynki mogą utożsamiać się z główną bohaterką, jej przygody dotyczą życia małej dziewczynki (6), Opowiadania dotyczą życia codziennego, więc łatwiej mu się utożsamiać i zrozumieć tekst. Dużo nazw i różnych miejsc, przystępny język (9), Bohaterka doświadcza różnych przyjaźni, opowiada o rodzinie, przyjaciółach i podróżach (11), Pokazuje dialogi i codzienne sytuacje, zachęca do rozmów o emocjach (28)</i>

cd. tabeli 2

Tytuł/ seria/ autor	Liczba wskazań	Przykłady uzasadnień
<i>Baśnie braci Grimm</i>	6 osób	<i>Poszerzają wyobraźnię, zachęcają do marzenia (10), Dziecko może poznać historie, które czytali jego rodzice (21), Dziecko poznaje nowe słówka. Pyta dorosłego, co one oznaczają, kiedy ten mu czyta (38)</i>
<i>Baśnie J. Ch. Andersena</i>	5 osób	<i>Są wszędzie, dużo nawiązań kulturowych, Rozbudowane słownictwo (5), Dziecko może podjąć rozmowę i dopytywać o różne rzeczy. Możliwość poznania nowych słów, a także pobudzenia wyobraźni podczas spekulowania nad innymi rozwiązaniami lub losami bohaterów po zakończeniu (32)</i>
Seria książek: <i>Jadzia Pętelka</i>	5 osób	<i>Historie dziewczynki w wieku przedszkolnym, które mogą być bliskie dzieciom w takim wieku, przez co mogą lepiej zrozumieć codzienne sytuacje (10), Na każdą okazję, nauka radzenia sobie (15), Pojawia się wiele słów o emocjach, książki mają różną tematykę pozwalającą pomóc w dostosowaniu się do nowej sytuacji (16), Uczy codziennych czynności oraz jak się zachować w niektórych sytuacjach np. wizyta u lekarza (21)</i>
<i>ABC uczyć się</i>	5 osób	<i>Każda litera alfabetu odpowiada nauce czegoś innego, poznawanie liter za pomocą skojarzeń (14), Pomaga poznać alfabet oraz popularne coraz bardziej wyszukane wyrazy (19), Pomaga w poznawaniu alfabetu (20),</i>
<i>Na straganie Jana Brzechwy</i>	5 osób	<i>Rozwija słownictwo (nowe warzywa). Wprowadza dziecko w relacje międzyludzkie (23), Dużo powtórzeń, można czytać go z podziałem na role, co jest dodatkową zabawą dla dziecka, sprzyja naśladowaniu mowy i poprawia składnię (24), Forma dialogu rozwija umiejętność komunikacji, prosta rymowana forma zachęca do powtarzania (25), Nauczyło mnie, jakie są warzywa (38)</i>
<i>Czerwony Kapturek</i>	3 osoby	<i>Może nauczyć dziecko, że mogą pojawić się zachowania dobre i złe, może stać się pewnego rodzaju przestrogą przed rozmawianiem z nieznajomymi (1), Dziecko może opowiadać tę historię na swój sposób, więc ćwiczy budowę zdań i umiejętność opowiadania (32)</i>
<i>Calineczka</i>	3 osoby	<i>Pobudza fantazję dziecka, zawiera dużo słów mogących wpłynąć pozytywnie na kreatywność (2), Posługuje się melodyjnym językiem i bajkowymi opisami. Stymuluje wyobraźnię i rozwija umiejętność budowania bardziej złożonych zdań</i>
<i>Dzieci z Bullerbyn</i>	3 osoby	<i>Zaangażowanie w historię, ponieważ jest to dłuższa lektura pobudzi wyobraźnię, Dziecko usłyszy także więcej dialogów z bardziej rozbudowanego świata. Możliwość odgrywania postaci i wzbogacania zasobu słownictwa, większe kompetencje komunikacyjne (32)</i>
<i>Brzydkie kaczątko</i>	3 osoby	<i>Wyraźna struktura, dzięki której dziecko rozumie tekst. Dzięki występującym tam metaforom dziecko uczy się tego. Bogaty, ale zrozumiały język zachęca do zadawania pytań (9)</i>

Odnosząc się do danych przedstawionych w tabeli 2, warto dostrzec, że przyszłe logopedki doceniają edukacyjny potencjał serii książek zatytułowanych *Pucio*, wskazując na wiele walorów zarówno całej serii, jak i poszczególnych części. Ich komentarze są zbieżne z analizą przedstawioną przez Nosek Kozłowską (2023) na temat użyteczności tych książek w procesie stymulowania mowy dzieci. Warto jednak zwrócić uwagę na inne publikacje zaproponowane przez studentki. Znalazły się tutaj:

- utwory polskiej i światowej klasyki: *Piotruś Pan*; *Miś Uszatek Plastusiowy pamiętnik*; *Tajemniczy ogród*; *Przygody Mikołajka*; *Muminki*; *Reksio*; *O pingwinie Kleofasku*; *Miś Paddington*; *Pipi Pończoszanka*; *Przygody Koziołka Matołka*; *Bardzo głośna gąsienica*; *Słoń Trąbalski*; *Ptasie Radio*; *Kaczka dziwaczka*; *Zwierzyniec* (Jana Brzechwy);

- utwory o emocjach i uczuciach: *Zaopiekuj się mną*; *Złość, jak sobie z nią radzić*; *Miś Tuliś*; *Ja też*; *Hotel dla uczuć*; *Moc wyrozumiałości*; *Diego czuje za mocno*; *Leniwiec, który zmienił swoje życie*; *Wielbłąd, który marudzi*;

- utwory o ludziach i relacjach społecznych: *Pięknie się różnimy*; seria *Mali Wielcy*; *Maja i przyjaciele*; *Bardzo małe rzeczy. Proste refleksje o przyjaźni ze Stumilowego lasu*;

- książki tematyczne – przyrodnicze o: dinozaurach, ciele człowieka np. *Mali odkrywcy*; *To twoje ciało*;

- książki logopedyczne: *Jano i Wito uczą się mówić*; *Rymowanki i wierszyki logopedyczne*; *Z muchą na luzie ćwiczymy buzię*; *Wierszyki ćwiczące języki*;

- książki obrazkowe: *Rok w lesie*;

- książki do wspólnej zabawy: *A kuku* (prawdopodobnie chodzi o kolorową serię książeczek dla małych dzieci w twardej oprawie pod wspólnym tytułem), *Ślimak, ślimak. Rymowanki dotykanki*;

- książki do wspólnego opowiadania: seria *Opowiem ci mamę*;

- książki interaktywne: książki interaktywne dźwiękowe, z wypukłymi obrazkami, zestaw *Czytaj z Albinkiem*;

- książki popkulturowe, np. *Psi patrol*.

Jak widać, studentki cenią literaturę klasyczną, ale także nowe utwory adresowane do dzieci. Nie wszystkie potrafią jednak dokonać wyboru literatury adekwatnej do wieku dzieci. Wśród propozycji znalazły się na przykład *Opowieści z Narnii*, *Dzieci z Bullerbyn*, czy seria o *Mikołaku*, które mogą wspierać rozwój mowy dzieci pod koniec wieku przedszkolnego i w wieku wczesnoszkolnym. Jednak, przy założeniu, że pośrednikiem między utworem a dzieckiem jest czytający dorosły, również tego typu literatura może być atrakcyjna dla przedszkolaków. Można założyć, że z takiej perspektywy przyszłe logopedki dokonywały wyboru propozycji. Z całą pewnością dzieci, które mają systematyczny kontakt z książką od najwcześniejszych lat życia są bardziej zaawansowanymi odbiorcami literatury. Pozytywne jest zatem, że

przyszłe logopedki mają tego świadomość. Studentki uwrażliwione są też na pozycje wspierające rozwój emocjonalny i społeczny dzieci. Nie zawsze jednak potrafią umotywować swoje wybory, a ich uzasadnienie bywa niekiedy ogólne i lakoniczne, na przykład: *Pucio – uczy wyjaśniania zjawisk* (14). Dużo ważniejsze od precyzyjnych uzasadnień jest jednak to, że znają różne pozycje literatury i wiedzą z czego wybierać. Niektóre osoby wskazując określone tytuły odwoływały się do własnych doświadczeń, na przykład: *W dzieciństwie miałam książki, które zawierały jeden wiersz i ilustracje, takie jak Ptasia Radio, Murzynek Bambo, Na straganie – takie książki oprócz tego, że były szybko zapamiętywane, to dodatkowo zawsze miały piękne ilustracje, przez co cały czas byłam nimi zainteresowana* (45); *Bajki Disneya. W dzieciństwie moi rodzice mieli subskrypcję i co miesiąc przychodziły mi książki Disneya. Co ciekawe, jedna studentka zaproponowała książkę Ireny Tuwim *O pingwinie Kleofasku*, która nie ma nowych wydań. Można przypuszczać, że jest to historia czytana w dzieciństwie i z sentymentem wspominana. Studentki podkreślały użyteczność tekstów krótkich, na przykład: *Te książki wspierają rozwój mowy, szczególnie na wczesnych etapach, ponieważ są krótkie i zrozumiałe. Dużo wyrazów się powtarza, co pomaga utrwalać słownictwo* (16). Doceniały rolę ilustracji w procesie stymulowania rozwoju mowy dzieci: *Reksio – posiada ilustracje, które dziecko może samo opisać* (18). Interesowały je też publikacje wspierające rozwój emocjonalny oraz społeczny i doceniały ich wartość, na przykład: *Diego czuje za mocno – opisuje, jak bohater nie radzi sobie z trudnymi emocjami, pokazuje techniki, jak radzić sobie z tym, co dziecko czuje. Opisuje sposoby i cały proces pracy nad wyrażaniem myśli* (37). Wśród wyborów znalazły się także nowe propozycje dla dzieci oraz materiały wykorzystywane w pracy logopedycznej.*

Wnioski

Pedagodzy, opiekunki/opiekunowie w żłobkach, nauczycielki i nauczyciele edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej, logopedzi w przedszkolach i szkołach, poradniach stanowią te grupy zawodowe, które mogą inspirować zainteresowania czytelnicze młodego pokolenia i za pośrednictwem kontaktu z literaturą wspierać wszechstronny rozwój dzieci, w tym rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych. Zaprezentowane powyżej wyniki badania wskazują, że studentki posiadają dużą wrażliwość, refleksyjność, znają literaturę dla dzieci, mają własne doświadczenia literackie, jednak potrzebują profesjonalnego wsparcia w procesie kształcenia, którego kluczowym elementem będzie poznawanie pod przewodnictwem profesjonalnego tutora różnych tekstów literackich, ich analiza i próba przełożenia na praktykę edukacyjną, profilaktyczną. Nie wystarczy znać tytuły utworów literac-

kich adresowanych do dzieci (nawet tych najbardziej uznanych), potrzebne jest rozwijanie warsztatu metodycznego pozwalającego na wykorzystanie różnych pozycji literatury w procesie wspierania rozwoju mowy dzieci. Ważna jest edukacja literacka, metodyka pracy z literaturą, tekstem literackim w procesie kształcenia pedagogów, nauczycieli, logopedów. Przyszli specjaliści potrzebują wyposażenia w narzędzia pozwalające na wychwytywanie w masie literatury różnej jakości pozycji wartościowych. Do narzędzi tych należy zaliczyć na przykład umiejętność wyszukiwania tekstów, krytyczną ich analizę, także krytyczną analizę reklam i opinii, uważne oraz krytyczne nastawienie wobec dostępnej oferty materiałów dydaktycznych, umiejętność wyboru fragmentów, ich dostosowania do indywidualnych potrzeb, zainteresowań i możliwości dzieci. Ważna jest umiejętność zainteresowania dziecka tekstem. Każdy z utworów literackich zaproponowany przez studentki może służyć wspieraniu rozwoju mowy dzieci, ale może też zniechęcić je do kontaktu z literaturą, w zależności jak zostanie upośredniony przez dorosłego (Delgado Valona, Muñagorri Salabarría, Batista Garcia, 2017, s. 31). Czytając lub recytując dziecku, dorosły musi umieć przekazać treść tak, aby je zainteresować, zachwycić, wzbudzić emocje, a poprzez emocje uruchomić potrzebę komunikacji na temat tekstu i własnych przeżyć z nim związanych. A zatem, tekst musi być przedstawiony dziecku wyjątkowo starannie i uważnie – nie tylko odczytany. W tym kontekście, zajęcia/treści (w ramach różnych przedmiotów metodycznych) z kultury wypowiedzi, kultury czytania, kultury obcowania z tekstem literackim, upośredniania dzieciom różnych tekstów literackich powinny stanowić nieodłączny element w procesie profesjonalnego kształcenia.

Wkład autorów

Autorka deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

- Adamczykowa, Z. (2008). *Literatura „czwarta” – w kręgu zagadnień teoretycznych*. W: K. Heńska-Kwaśniewicz (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży (po 1980 roku)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
- Adamczykowa, Z. (2010). *Język dziecka jako kod poetycki wierszy dziecięcych*. W: B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), *Dziecko, język, tekst*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
- Alvarez, C. (2016). *Prawa naturalne dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo CoJaNaTo
- Basak, A.M. (2012). *Wpływ bajek czytanych przez rodziców na rozwój dzieci w wieku szkolnym*. *Pedagogika Rodziny*, 2(4), 211-227
- Bełtkiewicz, D. (2020). *Rola literatury w procesie kształtowania się kompetencji kulturowej, językowej i komunikacyjnej*. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, UJK, 35, 119-132
- Czarnecka, M., Żelazkowska, M. (2022). *Terapeutyczny wymiar bajek w pracy logopedy*. *Spółczesność Edukacja Język*, 16, 119-131
- Delgado Varona, A.O., Muñagorri Salabarría, E., Batista García, R.M. (2017). *Alternativa pedagogika para la estimulación lenguaje y la comunicación en la educación prescolar*. *Revista cognosis*, II, 2, 25-38
- Escalante, D.T., Caldera, R.V. (2008). *Literatura para niños: una forma natural de aprender leer*. *Educere*, 12, 43, 669-678
- Kowalik-Paluch, K. (2019). *Wpływ rodziców na rozwój mowy dziecka w wieku przedszkolnym*. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 38, 4, 155-166
- Książek-Bryłowa, W. (2013). *Wpływ czytania na rozwój języka dziecka*. *Logopedia Silesiana*, 2, 15-23
- Kuszak, K. (2021). *Poeta Nauczyciel(ka) Dziecko. Twórczość dla dzieci Juliana Tuwima i Jana Brzechwy w zmieniającej się rzeczywistości przedszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Leszczyński, G. (2015). *Wielkie małe książki. Lektury dla dzieci. I nie tylko*. Poznań: Media Rodzina
- Niesporek-Szamburska, B. (2010). *Język pierwszy dziecka – od nabywania do kształcenia kompetencji językowej i komunikacyjnej*. *Lingwistyka Stosowana*, 3, 99-112
- Nosek-Kozłowska, K. (2023). *Potencjał edukacyjny Pucia – popularnej serii książek dla dzieci*. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 5, 25-37
- Papuzińska, J. (1988). *Inicjacje literackie. Problem pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne
- Pinker, S. (2015). *Efekt wioski. Jak kontakty twarzą w twarz mogą uczynić nas zdrowszymi, szczęśliwymi i mądrzejszymi*. Kielce: Wydawnictwo Charaktery
- Pullaguari Uchuari, B.L., Curipoma Silva, G.E., Sanmartín González, M.R., Bermeo Sinchi, J.E. (2023). *Aprendizaje de cuentos y canciones infantiles como estrategia didáctica para mejorar el lenguaje literario en niños de nivel inicial*. *Ciencia Latina Internacional*, 7, 2, 1084-1086
- Ripalda, V., Macías, J., y Sánchez, M. (2020). *Rincón de lectura, estrategia en el desarrollo del lenguaje*. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(14), 127-138
- Szymańska, N. (2024). *Dynamika uczestnictwa dzieci sześciolletnich w opartych na poezji dla dzieci zajęciach stymulujących rozwój mowy*. *Chowanna*, 1(62), 1-24

- Ungeheuer-Gołąb, A. (2011). *Rozwój kontaktów z literaturą małego dziecka. Podręcznik*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Uniwersytet Rzeszowski
- Zabawa, K. (2016). *Współczesna literatura dziecięca – propozycje*. Polonistyka. Innowacje, 3, 123-133
- Zarzycka, N. (2023). *Inspirująca rola głośnego czytania dzieciom*. Edukacja Dziecka, 7279-293

ŁUKASZ ALBAŃSKI

ORCID 0000-0001-5819-1557

*Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie*

TECHNOLOGIE CYFROWE A PEDAGOGIE RDZENNE: SUWERENNOŚĆ DANYCH, INDYGENIZACJA I WYZWANIA DEKOLONIZACYJNE

ABSTRACT. Albański Łukasz, *Technologie cyfrowe a pedagogie rdzenne: suwerenność danych, indygenizacja i wyzwania dekolonizacyjne* [Digital Technologies and Indigenous Pedagogies: Data Sovereignty, Indigenization, and Decolonial Challenges] Studia Edukacyjne no. 80, 2026, Poznań 2026, pp. 87-97 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 18.03.2026. Accepted: 05.05.2026. DOI: 10.14746/se.2026.80.5

The aim of the text is to assess the potential and risks associated with the use of digital technologies in the education of Indigenous peoples in Canada, with particular attention to issues of data sovereignty, infrastructure, and the alignment of digital tools with Indigenous pedagogies and decolonizing processes. The analysis is based on a literature review, examples of local initiatives, and a discussion of data governance frameworks (OCAP – Ownership, Control, Access and Possession). It also sets out principles of Indigenous pedagogy and their possible integration with technology and identifies dangers arising from infrastructural limitations and digital colonialism. Digital technologies facilitate access to education in remote areas and support documentation, language revitalization, and cultural practice preservation when co-designed with local Indigenous communities. Many communities face infrastructure gaps and the risk of losing control over infrastructure, data, and cultural resources. Commercial tools and AI can lead to simplified representations and the exploitation of cultural resources. Models such as OCAP and locally controlled initiatives improve the cultural appropriateness of solutions and reduce the risk of exploitation. The benefits of digitizing Indigenous education are real but conditional. They require investment in accessible, affordable, and locally controlled networks, respect for cultural protocols and data sovereignty, and the co-design of content aligned with Indigenous pedagogical values and intergenerational knowledge transmission.

Key words: Indigenous education, Indigenous pedagogy, digital technologies, culture revitalization, decolonizing process

Wstęp

Lokalne społeczności rdzenne w Kanadzie doświadczają nierówności społecznych i materialnych w dostępie do edukacji. Rozwój technologii edu-

kacyjnych oraz doświadczenie zdobyte przez instytucje oświatowe i firmy oferujące oprogramowanie edukacyjne podczas pandemii COVID-19 przyczyniły się do ekspansji cyfrowej w wykorzystaniu aplikacji, platform multimedialnych oraz narzędzi VR i AR (*augmented reality*) do wspierania procesów rewitalizacji tradycji i języków rdzennych oraz kształcenia na odległość. Rozwój technologii cyfrowych w celu przezwyciężania barier w dostępie do usług edukacyjnych oraz dokumentacji tradycji i zachowania praktyk kulturowych budzą jednak mieszane uczucia wśród przedstawicieli ludności rdzennej (Tennell, Chew, 2024).

Stworzenie odpowiedniej infrastruktury technicznej oraz wdrożenie technologii cyfrowych umożliwia młodym ludziom z terenów peryferyjnych kształcenie w miejscu zamieszkania, bez potrzeby opuszczania ich rodzin i społeczności, co ma zasadnicze znaczenie dla długookresowej strategii zachowania więzi społecznych i dziedzictwa kulturowego w rdzennych społecznościach lokalnych (Beaton, Carpenter, 2016). Digitalizacja zasobów kulturowych ludności rdzennej wspiera dokumentację tradycji i języków rdzennych, ułatwia współtworzenie i dzielenie się treściami kulturowymi oraz przyczynia do rozkwitu inicjatyw oddolnych w społecznościach lokalnych. Cyfrowa promocja dorobku kulturowego ludności rdzennej sprzyja integracji jej zasobów z systemem edukacji wielokulturowej w Kanadzie, dając możliwość upowszechniania pedagogii ludności rdzennej poza jej środowisko. Jak stwierdzili Jean-Paul Restoule i Chaw-win-is (2017, s. 9), w przygotowanym przez nich raporcie Kanadyjskiej Komisji ds. UNESCO, „włączenie edukacji rdzennej do programu nauczania nie tylko zwiększa inkluzyjność, ale jest po prostu dobrą metodą nauczania”.

Jednakże, dostęp do technologii cyfrowych, warunki ich użytkowania, wrażliwość kulturowa narzędzi cyfrowych, reprezentacja kulturowa ludności rdzennej w mediach cyfrowych, presja standaryzacji technologicznej, ochrona prawa własności, niebezpieczeństwo zawłaszczania danych i braku protokołów suwerenności danych bez mechanizmów kontroli odnośnie społeczności rdzennych są przedmiotem obaw ze strony przedstawicieli ludności rdzennej, sprzyjając radykalizacji postaw niektórych z nich przeciwko ekspansji technologii cyfrowych. Ich sprzeciw jest przejawem przekonań, że technologie nie są neutralne, ale poprzez ich prawno-ekonomiczne i kulturowe uwarunkowania reprezentują one nową formę kolonializmu, polegającą na podporządkowaniu i sformatowaniu kultury rdzennej do norm i standardów kultury dominującej oraz zawłaszczeniu dorobku kulturowego ludności rdzennej w celach jego merkantylizacji (Wotherspoon, Milne, 2020).

Artykuł ma charakter przeglądowy, skupiając się na ocenie potencjału zalet i zagrożeń dotyczących wykorzystania technologii cyfrowych w edukacji ludności rdzennej. Ważnym aspektem poruszanych tutaj kwestii jest

możliwość integracji pedagogii rdzennych z technologią cyfrową, a także wskazanie na rdzenne wartości pedagogiczne, będące wytycznymi dla konstruowania i wdrażania wrażliwych kulturowo ram dla procesu cyfryzacji edukacji rdzennej.

Indygenizacja a dekolonizacja

Kluczowe dla rozbieżności odnośnie opinii na temat rdzennej edukacji cyfrowej są dwa podstawowe terminy, najczęściej przywoływane w kontekście dyskusji nad rdzennymi pedagogiami – indygenizacja (*indigenization*) i dekolonizacja (*decolonization*) (Furrey, 2023). Indygenizacja stanowi proces włączania rdzennej wiedzy, kultury i praktyk do struktur edukacyjnych oraz programów nauczania. Innymi słowy, jest to przekształcanie ich w taki sposób, żeby odpowiadały lokalnej kulturze i tradycjom ludności tubylczej. Należy jednak tutaj dodać, że rdzenne systemy wiedzy są osadzone w relacji do konkretnych ziem, kultury i wspólnot, a zatem ze względu na różnorodne oraz złożone uwarunkowania indygenizacji sam proces jest dość unikalny i trudny do uchwycenia w realiach organizacji i zarządzania systemem edukacji, bowiem zakłada wysoki poziom decentralizacji i autonomii instytucji edukacyjnych (Kowalski, Albański 2022). Te dwa wymienione warunki są za to przywoływane w dyskusji nad rewolucją cyfrową w edukacji, w ramach której miałyby nastąpić proces przenoszenia odpowiedzialności za materiały dydaktyczne i kontroli nad procesem uczenia się z centralnych instytucji na rzecz lokalnych społeczności, nauczycieli, a przede wszystkim samych uczniów. Decentralizacja umożliwiłaby tworzenie spersonalizowanych, elastycznych i otwartych systemów edukacyjnych poprzez zastosowanie technologii dostosowujących tempo i styl nauczania do indywidualnych potrzeb. Dla rdzennych edukatorów indygenizacja nie jest tylko tożsama z promowaniem pedagogik rdzennych w edukacji, ale zakłada ona naturalizację rdzennego systemu wiedzy w szkołach i „dania mu mocy do transformacji przestrzeni, miejsc i serc” (Furrey, 2024, s. 694). Twierdzą oni bowiem, że uczenie się od ludów rdzennych to coś zupełnie innego, niż uczenie się o nich. Ten drugi aspekt zawiera się w kryterium dekolonizacji wiedzy i edukacji na temat ludności rdzennej.

Dekolonizacja odnosi się do procesu dekonstrukcji ideologii wyższości oraz zmiany sposobów myślenia i podejść w edukacji, które sprzyjają utrwalaniu uprzedzeń bądź krzywdzących założeń względem zasobów wiedzy i zwyczajów ludności rdzennej na rzecz doceniania oraz rewitalizacji rdzennej wiedzy i sposobów jej życia (Whittaker, Mulrennan, 2023). Proces ten nie ogranicza się zatem wyłącznie do krytyki wiedzy na temat ludności rdzennej i zmiany punktu odniesienia względem tej wiedzy, ale przede wszystkim

kim do refleksji nad produkcją wiedzy i jej uwarunkowaniami względem istniejących nierówności i ich źródeł oraz rewitalizacji zasobów ludności rdzennej. Wotherspoon i Milne (2020) analizując ramy polityki oświatowej, zauważyli, że perspektywy ludności rdzennej w materiałach edukacyjnych są przedstawiane jako środki do osiągnięcia państwowych celów, a nie jako kluczowy element pełnego doświadczenia edukacyjnego. Według nich, uznanie rdzennych systemów wiedzy jest nadal podporządkowane lub osadzone w zachodnich założeniach, normach i standardach (Wotherspoon, Milne, 2020, s. 1). Przejawem takiego sposobu myślenia jest przypisanie pedagogii rdzennych do nurtów pedagogiki krytycznej lub alternatywnej. Punktami wspólnymi pedagogii rdzennych i pedagogiki krytycznej są zobowiązanie do sprawiedliwości społecznej i rozwój myślenia krytycznego, ale odczytywanie pedagogii rdzennych tylko przez pryzmat krytyki społecznej pozbawia ich istotnego elementu, jakim jest rewitalizacja kultur i języków rdzennych. Furrey (2024, s. 693) stwierdził, że usytuowanie dekolonizacji edukacji rdzennej w nurcie krytycznym przyczyniło się raczej do oportunistycznego i autocenzury w materiałach edukacyjnych, niż szczerzego zaangażowania w zmianę paradygmatu polityki edukacyjnej i wsparcia instytucjonalnego, ponieważ utrwaliło przekonanie, że pedagogie rdzenne są ograniczone do treści alternatywnych, opcjonalnych i peryferyjnych w ramach programów nauczania obowiązujących w Kanadzie.

W znanym tekście *Decolonization is not a metaphor*, autorstwa E. Tuck i K.W. Yang (2012), przywoływanym w kontekście dyskusji nad pedagogiami rdzennymi w Kanadzie, pada znamienne dla ludności rdzennej w Kanadzie rozumienie dekolonizacji, że nie jest ona tylko metaforą. Dekolonizacja dotyczy konkretnych miejsc i warunków, w których rdzenni mieszkańcy mieli możliwość życia w zrównoważony sposób na swoich tradycyjnych terytoriach. Istotą edukacji rdzennej jest nauczanie powiązane z miejscem, społecznością oraz dbałością o relacje międzyludzkie. O ile dążenie do rewitalizacji kultur i języków ludności rdzennej poprzez wspieranie relacji wspólnotowych i zbudowanie więzi międzypokoleniowych są kluczowe, o tyle odległe wspólnoty rdzenne natrafiają na szereg trudności i barier w dostępie do infrastruktury oraz edukacji. Tylko połowicznie celem dekolonizacji edukacji rdzennej jest „odczarowanie” przeszłości i walka o uznanie tożsamości rdzennej. Właściwe znaczenie dekolonizacji odnosi się do kwestii skuteczności podtrzymywania lokalnych kultur, ich wiedzy i dorobku oraz transmisji międzypokoleniowej. Technologie cyfrowe wspierają nowe formalne i nieformalne możliwości edukacyjne w odległych wspólnotach. Należy jednak zauważyć, że zastosowanie technologii cyfrowych w tych szczególnych środowiskach geograficznych zmienia sposób, w jaki ludzie tworzą i dzielą się swoimi doświadczeniami oraz naukami z innymi.

Własność, kontrola i infrastruktura lokalna

Wiele rdzennych społeczności na terenach peryferyjnych ma wciąż ograniczony dostęp do Sieci o dużej przepustowości, działających bez limitów transferu danych. Tam, gdzie dostęp istnieje, opiera się na łączach satelitarnych o niskiej przepływności i wysokich kosztach danych (Toth i in., 2018). Inwestycje rządowe i partnerstwa z lokalnymi operatorami przynoszą poprawę sytuacji, ale koszty abonamentu i infrastruktury pozostają znaczącą barierą materialną (Beaton, Campbell, 2016). Ludność rdzenna należy do grup, które są szczególnie narażone na wykluczenie cyfrowe.

Dla członków oraz liderów społeczności rdzennych poprawa łączności cyfrowej stała się istotnym argumentem polityczno-społecznym, przemawiającym za wzmocnieniem suwerenności rdzennych ludów i zapewnieniem im lepszych usług publicznych, takich jak edukacja bez potrzeby migracji osób rdzennych z ich wspólnot lokalnych do ośrodków miejskich. Poprzez przyjęcie technologii cyfrowych wiejskie i odległe społeczności rdzenne mogą pokonać bariery geograficzne i uzyskać dostęp do niezbędnych zasobów oraz możliwości edukacyjnych. Dostęp do technologii cyfrowych jest istotny dla wyposażenia młodzieży w umiejętności potrzebne do bieżących wymagań na rynku pracy, ale także do wsparcia psychologicznego i społecznego, biorąc pod uwagę liczne problemy społeczne dotyczące osoby o pochodzeniu rdzennym – od bezrobocia i konfliktów z prawem, po uzależnienia i występowania przemocy w rodzinie (McIvor, Nahdee, 2016). Internet szerokopasmowy odgrywa także transformacyjną rolę w rewitalizacji kultur rdzennych i przekazie międzypokoleniowym, ponieważ technologia pomaga z jednej strony archiwizować i dokumentować dorobek kultur ludów rdzennych, a z drugiej – promować go i upowszechniać na nowe sposoby, które są dopasowane do preferencji młodych pokoleń (Meighan, 2021).

Pojawienie się Internetu szerokopasmowego, choć obiecujące łączność i dostęp do informacji, stawia istotne wyzwania dla wychowania i socjalizacji młodzieży rdzennej. Dostęp do technologii cyfrowych niekoniecznie musi sprzyjać samym relacjom międzypokoleniowym. Tam, gdzie jest możliwy, można zauważyć spadek zainteresowania u młodzieży naukami i tradycjami ustnymi, które są przedstawiane jako fundament zapewnienia ciągłości kulturowej u ludności rdzennej. Innym niekorzystnym zjawiskiem jest indywidualizacja i negatywna autostereotypizacja obrazów własnej kultury za pomocą mediów społecznościowych, która uderza w samoidentyfikację młodzieży rdzennej opartej na relacyjności wewnątrzwspólnotowej i rodzinnej oraz zmniejsza jej zaufanie do autorytetu starszyny i dorosłych (Tennell, Chew 2024). Treści dostępne w Internecie oraz dynamika relacji społecznych promowanych poprzez komunikatory i media społecznościowe przyczyniają

się do rozmycia dziedzictwa kulturowego, pogłębiając proces homogenizacji kulturowej młodzieży rdzennej i oderwania ich od korzeni przodków. Wobec powyższych niebezpieczeństw, coraz częściej podnoszą się głosy za potrzebą strategii chroniących integralność kulturową ludności rdzennej i promujących zróżnicowaną reprezentację w przestrzeniach cyfrowych, aby zapewnić zachowanie dziedzictwa na przyszłe pokolenia.

Obawy przed utratą tożsamości rdzennej i erozją suwerenności ludności rdzennej wobec ekspansji cyfrowej są wyrażone w pojęciu cyfrowego kolonializmu (Pereira, Young, 2022). Pierwotnie termin ten odnosił się przede wszystkim do kwestii regulacji własności i kontroli nad infrastrukturą. Obecnie jest on używany zarówno do kwestii prawno-społecznych odnoszących się do technologii cyfrowych, jak i kulturowych, w przypadku niebezpieczeństw związanych z hegemonią kulturową i asymilacją do dominującego standardu kulturowego. Popularność tego terminu w licznych odniesieniach do prac z dziedziny rdzennej edukacji cyfrowej wskazuje na potrzebę wrażliwości społecznej przy poruszaniu się po złożonych i trudnych ścieżkach historii ludności rdzennej oraz jej reprezentacji w sferze cyfrowej. W przeszłości projekty rozbudowy infrastruktury na terytoriach zamieszkiwanych przez ludność rdzenną prowadziły do sporów prawnych i przesiedleń, pozbawiając ludność rdzenną ich ziemi przodków oraz godząc w ich inherentne prawo do samostanowienia na tych terytoriach. Poprzednie doświadczenia skłaniają liderów i aktywistów rdzennych do krytycznej oceny inwestycji technologicznych napędzanych przez zewnętrzne korporacje na suwerenność i prawa terytorialne ludów rdzennych. Niechęć wobec infrastruktury szerokopasmowej w niektórych społecznościach rdzennych wynika z obaw o zależność i dysproporcję korzyści przypadających dostawcom telekomunikacyjnym, kosztem interesów lokalnych. Kluczowym czynnikiem jest zabezpieczenie własności i kontrola nad inwestycją, co gwarantuje, że społeczności rdzenne są aktywnymi uczestnikami procesów decyzyjnych, a nie jedynie pasywnymi odbiorcami narzuconych rozwiązań technologicznych (Toth i in., 2018). Wcześniejsze zaniedbania wokół inwestycji i brak odpowiedniej wiedzy specjalistycznej z zakresu telekomunikacji liderów społeczności lokalnych przyczyniły się do błędnych decyzji i oskarżeń o cyfrowy kolonializm. Niedostatek odpowiednich regulacji i niejasność co do pozyskiwania środków finansowych na tego typu inwestycje doprowadziły do pokażnej luki cyfrowej między poszczególnymi obszarami Kanady, sprzyjając wykluczeniu cyfrowemu ludów rdzennych (Beaton, Carpenter, 2016).

Kontrola nad infrastrukturą lokalną jest ważnym wymogiem zachowania suwerenności społeczności rdzennych. W 1998 roku kanadyjska organizacja non-profit, działająca na rzecz ochrony danych kanadyjskiej ludności rdzen-

nej The First Nations Information Governance Centre (FNIGC), przygotowała zbiór zasad dotyczących zarządzania danymi, tak zwany OCAP (Ownership, Control, Access, and Possession – Własność, Kontrola, Dostęp i Posiadanie), który obecnie stanowi standard w tworzeniu własnych lokalnych usług cyfrowych umożliwiających lepsze dostosowanie do potrzeb społeczności rdzennych. Kluczowymi filarami OCAP są:

- Własność: społeczności rdzenne są zbiorowym właścicielem swoich danych, tak samo jak konkretna osoba jest właścicielem danych osobowych.
- Kontrola: ludność rdzenna ma prawo zarządzać swoimi danymi.
- Dostęp: społeczności rdzenne muszą mieć dostęp do informacji na swój temat i decydować o ich udostępnianiu.
- Posiadanie: kontrola nad danymi powinna pozostawać w rękach społeczności rdzennych lub wyznaczonych przez nie podmiotów.

Przykładem tego typu inicjatywy jest Sieć szerokopasmowa Kuhkenah Network (KO-KNET) w północno-zachodnim Ontario, gdzie oprócz niezbędnej infrastruktury technicznej stworzono centra edukacyjne i szkoły (Wahsa, KIHS – Keewatinook Internet High School) oraz zapewniono lokalne wsparcie techniczne. Edukacja jest traktowana jako jeden z kluczowych obszarów tego przedsięwzięcia w celu zachowania języka etnicznego i wzmacniania powiązania programów nauczania z kulturą rdenną. Technologia szerokopasmowego Internetu zapewnia dostęp do platform edukacji ogólnej i wyższej oraz niezbędnych zasobów edukacyjnych. Dostęp do infrastruktury cyfrowej umożliwia kontynuację kształcenia młodym ludziom w swoich społecznościach lokalnych, dając większe nadzieje na przetrwanie tych społeczności, bez pozbawiania młodych ludzi lepszych perspektyw życiowych i szans na tworzenie przez nich lokalnych biznesów i innych przedsięwzięć.

Pedagogie rdzenne i integracja technologii

W ostatnich latach rośnie zainteresowanie tym, jak rdzenne praktyki pedagogiczne mogą wzbogacić współczesne systemy edukacji. Rozwój technologii umożliwi upowszechnienie tych praktyk poza tradycyjne sposoby przekazu wiedzy ludności rdzennej. Dla rdzennych edukatorów podstawą realizacji założeń pedagogii rdzennej w cyfrowym świecie jest warunek ich zgodności z podejściem w przekazie wiedzy ludności rdzennej. Najważniejsze z nich zawierają się w czterech postulatach (Ledoux, 2006, ss. 270-271):

- 1) nacisk na personalistyczny charakter przekazu;
- 2) przyswajanie wiedzy przez doświadczanie (odnosi się do wiedzy, jak wykonać pewne zadania, a nie do proponowanych rozwiązań);

3) zakorzenienie procesu uczenia się w relacji z konkretnym otoczeniem i ludźmi;

4) znaczenie przekazu międzypokoleniowego w procesie uczenia się i szacunek dla przodków.

Personalistyczny charakter przekazu wiedzy jest następstwem holistycznego sposobu pojmowania świata przez ludność rdzenną, który narzuca perspektywę spojrzenia na człowieka jako kompletną osobę poprzez jej fizyczność, emocjonalność, uspołecznienie i duchowość. W procesie uczenia się żaden z tych wymiarów nie może być zaniedbany, dlatego emocjonalny i duchowy rozwój osoby jest tak samo ceniony i ważny, jak jej uspołecznienie, intelekt i fizyczna sprawność. Przyswajanie wiedzy poprzez doświadczenie oznacza umiejętność obserwacji rzeczy i zjawisk wokół danej osoby z jej zaangażowaniem i uczestnictwem w konkretnych sytuacjach oraz działaniach. Zarówno nauczanie, jak i uczenie się są oparte na spotkaniu z innymi osobami oraz bezpośrednim doświadczeniu. Relacyjność procesu uczenia się wynika z relacyjności samej wiedzy u ludności rdzennej, z jej odniesieniem do języka przodków, miejsca urodzenia, dziedzictwa kulturowego, wierzeń oraz doświadczenia zakorzenionego we wspólnocie z temporalnym ujęciem relacji w przeszłości i teraźniejszości. Specjalne miejsce w procesie uczenia się zajmują osoby starsze ze względu na znaczenie przekazu międzypokoleniowego jako fundamentu rozumienia świata, poznania jego genezy, miejsca człowieka i roli relacji społecznych. Każdy człowiek przychodzi na świat w określonym miejscu, w którym wchodzi w proces społeczny, a zatem korzysta z mądrości i doświadczenia osób, które urodziły się przed nim (Kowalski, Albański, 2022, s. 54).

Jednym z najważniejszych postulatów bieżących technologii edukacji cyfrowej jest przejście od odbiorcy informacji do aktywnego uczestnika, twórcy i negocjatora udostępnionych online treści. W pierwszej fazie tego procesu większość badaczy i edukatorów rdzennych skupiła uwagę na możliwościach upowszechniania i rewitalizacji wiedzy ludności rdzennej w zgodzie z jej wartościami i tradycyjnymi naukami. Obecnie ciężar dyskusji przesuwają się w stronę zabezpieczenia i kontroli nad zasobami cyfrowymi ludności rdzennej przed bezprawnym ich użyciem, wykorzystaniem w celach komercyjnych, bądź ich przetwarzaniem i wytwarzaniem treści niezgodnych z wartościami oraz protokołem społeczności rdzennych (Tennell, Chew, 2024). Niepokój przedstawicieli ludności rdzennych budzą przede wszystkim aplikacje wspomagane SI ze względu na ich potencjał tworzenia błędnych wyobrażeń sprowadzających rdzennych ludzi do specyficznego miejsca, czasu i krajobrazu oraz eksploatacji cyfrowych zasobów bez zgody ich twórców (Whittaker, Mulrennan, 2023). Odnosząc się do zjawiska dekolonizacji cyfrowej, jednym z najważniejszych wyzwań w erze ekspansji SI

staje się przeciwdziałanie językowej i technologicznej hegemonii kulturowej opartej na algorytmach.

Technologia używana z poszanowaniem wartości i protokołów rdzennych społeczności może wspierać cele pedagogiczne na kilku poziomach:

- Dostęp do edukacji i zachowanie lokalności: platformy online umożliwiają uzyskanie kwalifikacji bez konieczności migracji do miast – przykład: Keewatinook Internet High School (KIHS) i lokalne sieci telekomunikacyjne kontrolowane przez społeczność (KNET).

- Rewitalizacja języka i kultury: cyfrowe archiwa, aplikacje do nauki języka, gry edukacyjne i multimedialne repozytoria mogą pomóc utrzymać i przekazywać język oraz praktyki młodszemu pokoleniu.

- Nauczanie holistyczne: otwarte kursy zaprojektowane według rdzennych wartości pedagogicznych (Tessaro, Restoule, 2022).

- Prototypy zajęć „land-based” adaptowanych do online: zadania terenowe (znajdź rodzime rośliny, udokumentuj, pokaż związek z kulturą) (Hermes i in., 2023).

Technologie cyfrowe zgodne z rdzennymi pedagogiami muszą spełniać następujące zasady:

- Szanować relacje wewnątrz społeczności rdzennych: technologia powinna być wdrażana w porozumieniu z lokalnymi społecznościami i ich starszymi. Partnerstwo i współprojektowanie są fundamentem dzielenia się naukami i wiedzą rdzenną.

- Zachować protokoły kulturowe ludności rdzennej: należy ustalić, które treści są publiczne, które tylko dla społeczności, jakie wymagają zgody, jak je dokumentować i archiwizować.

- Zapewnić kontrolę lokalną nad danymi: modele własności i dostępu (OCAP).

- Zadbaj o holistyczne podejście: zadania angażujące emocje, duchowość, ciało i intelekt.

- Łączyć mocne strony technologii z epistemologiami rdzennymi bez asymilacji wiedzy.

- Inwestować w infrastrukturę i dostępność: promować lokalne rozwiązania technologiczne, rozwijać lokalne talenty w tworzeniu treści, zarządzaniu platformami i prowadzeniu badań, aby społeczności rdzenne prowadziły własne projekty cyfrowe.

Mimo opracowanych zasad i przykładów realizacji rdzennych praktyk pedagogicznych w środowisku online za pomocą dostępnych aplikacji i technologii cyfrowych, a także poza dyskusją o niebezpieczeństwach cyfrowego kolonializmu, nauczanie pedagogii rdzennych na podstawie technologii cyfrowych wzbudza kontrowersje wśród samych przedstawicieli ludności rdzennej. Nawet edukatorzy rdzenni, którzy tworzą aplikacje i narzędzia

edukacyjne przyznają, że wiele rdzennych praktyk nie może zostać w pełni zastąpionych przez nauczanie online bez względu na stopień rozwoju technologicznego i jego upowszechnienie się (Hermes i in., 2023; Tessaro, Restoule, 2022). Nauczanie rdzenne realizuje się poprzez ceremonie i rytuały, które mają głęboki wymiar duchowy i religijny, związany z ich przeżywaniem i odczuwaniem sacrum, dlatego nie nadają się do skrajnie nisko kontekstowego środowiska online. Innym wyzwaniem jest zapewnienie maksymalnie osobistego kontaktu z naciskiem na relacyjny charakter więzi. Chociaż technologie VR i AR stwarzają możliwość odczucia przestrzeni wirtualnej, a coraz bardziej rozbudowane komunikatory umożliwiają ułatwienia komunikacji, to nie zastąpią one jednak rzeczywistego kontaktu z przyrodą i drugim człowiekiem.

Wnioski

Dostęp do technologii cyfrowych zwiększa szanse edukacyjne młodzieży w odległych społecznościach rdzennych, umożliwiając kształcenie w ich miejscu zamieszkania. Narzędzia cyfrowe mogą efektywnie wspierać rewitalizację języków i praktyk kulturowych oraz ułatwiać przekaz międzypokoleniowy, jeśli są projektowane zgodnie z rdzennymi wartościami pedagogicznymi.

Rozwój technologii niesie ze sobą ryzyka związane z cyfrowym kolo-nializmem: przejściem kontroli nad infrastrukturą, własnością intelektualną i danymi kulturowymi oraz presją standaryzacji kultury dominującej. Aplikacje wspomagane sztuczną inteligencją i komercyjne platformy mogą reprodukcować błędne reprezentacje tożsamości rdzennej, a także wykorzystywać zasoby kulturowe bez zgody społeczności.

Aby technologie wspierały pedagogię rdzenne, muszą respektować relacyjny i holistyczny charakter nauczania rdzennego: akcent na doświadczenie, więzi z miejscem i starszyzną oraz przekaz międzypokoleniowy. W praktyce oznacza to konieczność współprojektowania treści z lokalnymi społecznościami, zachowania protokołów dostępu do materiałów oraz łączenia edukacji online z aktywnościami „land-based” i rytuałami, które nie poddają się pełnej digitalizacji. Tylko takie zrównoważone i wrażliwe kulturowo podejście pozwoli wykorzystać potencjał cyfryzacji, przy jednoczesnym zachowaniu integralności kulturowej społeczności rdzennych.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Beaton, B., Carpenter, P. (2016). *Digital technology innovations in education in remote First Nations*. In *Education*, 22(1), 42-60
- Ledoux, J. (2006). *Integrating Aboriginal perspectives into curricula: A literature review*. *Canadian Journal Native Studies*, 2 (26), 265-288
- McIvor, O., Nahdee, P. (2016). *Digital technology use by Indigenous young people: A new domain for consideration?* *Journal of Indigenous Wellbeing*, 1(2), 45-60
- Restoule, J.-P., Chaw-Win-Is. (2017). *Old ways are the new way forward how Indigenous pedagogy can benefit everyone*. Ottawa: A Reflection Paper Prepared for the Canadian Commission for UNESCO
- Tuck, E., Yang, K.W. (2012). *Decolonization is not a metaphor*. *Decolonization: Indigeneity, Education, and Society*, 1(1), 1-40

Źródła internetowe

- Furrey, G.M. (2023). *Pedagogical and strategic blind spots: Critical and Indigenous theories of education in dialogue*. *Policy Futures in Education*, 22(4), 692-723; <https://doi.org/10.1177/14782103231181244>
- Hermes, M.R., Engman, M., Meixi, M.M., McKenzie, J. (2023). *Relationality and Ojibwemowin in forest walks: Learning from multimodal interaction about land and language*. *Cognition and Instruction*, 41(1), 1-31; <https://doi.org/10.1080/07370008.2022.2059482>
- Kowalski, M., Albański, Ł. (2022). *Integracja zasobów wiedzy ludności rdzennej z systemem edukacji wielokulturowej w Kanadzie*. *Edukacja Międzykulturowa*, (18)3, 49-59; <https://doi.org/10.15804/em.2022.03.03>
- Meighan, P.J. (2021). *Decolonizing the digital landscape: the role of technology in Indigenous language revitalization*. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 17(3), 397-405; <https://doi.org/10.1177/11771801211037672>
- Pereira, N., Young, A. (2022). *Data sovereignty in Indigenous education: Decolonizing digital tools*. *International Indigenous Policy Journal*, 13(2); <https://doi.org/10.18584/iipj.2022.13.2.4>
- Tennell, C., Chew, K.A. (2024). *Perspectives on relationality in online Indigenous language learning*. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 20(3), 512-520; <https://doi.org/10.1177/11771801241261699>
- Tessaro, D., Restoule, J.-P. (2022). *Indigenous pedagogies and online learning environments: a massive open online course case study*. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 18(1), 182-191; <https://doi.org/10.1177/11771801221089685>
- Toth, K., Smith, D., Giroux, D. (2018). *Indigenous peoples and empowerment via technology*. *First Peoples Child & Family Review*, 13(1), 21-33; <https://doi.org/10.7202/1082388ar>
- Whittaker, S., Mulrennan, M. (2023). *Digital indigenization: Technologies for decolonizing Indigenous pedagogies*. *Studies in Philosophy and Education*, 42(3), 289-305; <https://doi.org/10.1007/s11217-022-09876-4>
- Wotherspoon, T., Milne, E. (2020). *What do indigenous education policy frameworks reveal about commitments to reconciliation in Canadian school systems?* *International Indigenous Policy Journal* 11(1); <https://doi.org/10.18584/iipj.2020.11.1.10215>

KATARZYNA SADOWSKA

ORCID 0000-0002-3150-8304

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

**EKSPERYMENT PEDAGOGICZNY W SZKOLE
PODSTAWOWEJ NR 83
IM. EMILII WAŚNIEWSKIEJ W POZNANIU „ŁEJERY”
- „TEATR JAKO ŚRODEK WSZECHESTRONNEGO ROZWOJU
UCZNIÓW - NAUKA PRZEDSIĘBIORCZOŚCI”**

ABSTRACT. Sadowska Katarzyna, *Eksperyment pedagogiczny w Szkole Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu „Łejery” – „Teatr jako środek wszechstronnego rozwoju uczniów – nauka przedsiębiorczości”* [A Pedagogical Experiment at Emilia Waśniowska Primary School No. 83 in Poznań, “Łejery” – “Theater as a Means of Comprehensive Development of Students – Entrepreneurship Education”] *Studia Edukacyjne* no. 80, 2026, Poznań 2026, pp. 99-118. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 15.02.2026. Accepted: 06.04.2026. DOI: 10.14746/se.2026.80.6

This study aims to present the unique concept of “Łejery” pedagogy and the assumptions underlying the pedagogical experiment at Emilia Waśniowska Primary School No. 83 in Poznań, known as “Łejery,” located at the Citadel. In this text, the author focuses primarily on the characteristics of the experiment implemented at the school by Anna Zawadzka and Karol Sarna: “Theater as a Means of Comprehensive Student Development – Entrepreneurship Education,” which received accreditation from the Ministry of National Education for the years 2019-2038 and which represents a natural and modernized continuation of the idea of the founders, Jerzy Hamerski and Elżbieta Drygas. The author applied a method of analyzing sources, including primarily scientific and popular science studies devoted to the activities of “Łejery,” legal bases, archival sources obtained from the facility and elicited sources - conversations with Jerzy Hamerski consistently conducted by the author since 2023. The pedagogical experiment described in this study supports the integral development of children and young people by combining theatre (as a syncretic art), democracy, tolerance, and entrepreneurship. This experiment is a natural continuation of the principles of Jerzy Hamerski’s “Łejery” pedagogy, which for 50 years was not only a hallmark of Poznań but also a unique educational brand in Poland.

Key words: Poznań’s “Łejery” pedagogy, Primary School No. 83 in Poznań, pedagogical experiment, theatre

Wprowadzenie

Polscy naukowcy „od ponad dwóch wieków” (Śliwerski, 2022, s. 17) przekonują,

że nie ma innej drogi do wspomagania szans życiowych młodych pokoleń i zapewnienia im możliwości korzystania z przysługujących im praw, jak stworzenie im warunków do zdobywania jak najlepszego wykształcenia (Śliwerski, 2022, s. 17).

I choć edukacja polska po okresie transformacji charakteryzuje się „renesanssem zainteresowań alternatywnymi podejściami do rozwoju i nauczania” (Sikorska, 2011, s. 47), to szkoła nadal nacechowana jest dyrektywnością i zamiast za cel przyjmować rozwój jednostki, przyjmuje często za cel realizację programów nauczania, traktując dziecko przedmiotowo. Uczeń zostaje dopasowany do wymagań programowych, a nauczyciel jest tym, który jako jedyny posiada monopol na wiedzę. Istnieje nawet takie powiedzenie, że „szkoła jest jak grypa i trzeba ją przejść” (Molenda, 2010, s. 187). Jak zauważa Małgorzata Molenda:

Powtarzamy je często i nie zdajemy sobie sprawy, że w gruncie rzeczy zaczyna ono być odpowiednikiem współczesnej polskiej rzeczywistości szkolnej, zwłaszcza w wymiarze uczniowskim, niekiedy rodzicielskim, czasami również i nauczycielskim. Duża część uczniów koncentruje się w procesie edukacyjnym tylko na przetrwaniu. Wielu rodziców uważa, że czegoś można się nauczyć tylko na korepetycjach, a do szkoły trzeba chodzić, aby ją ukończyć. To smutne stwierdzenie chociażby z tego powodu, że Polacy nad skutkami złych postępowań zastanawiają się, kiedy jest już za późno (Molenda, 2010, s. 187).

Iwona Sikorska przekonuje, iż wzmożone zainteresowanie entuzjastów pedagogiką alternatywną u schyłku XX wieku wywołał „poważny kryzys w obszarze edukacji i wychowania” (Sikorska, 2011, s. 47), który został spowodowany „niską oceną jakości usług oświatowych, przedsięwzięć dydaktyczno-wychowawczych, metod oraz pozornych sukcesów wychowawczych” (Sikorska, 2011, s. 47). Już wówczas, „ze szczególnymi zarzutami spotykała się sztywność, konserwatyzm i bezradność polskiej edukacji nienadążającej za duchem przemian” (Sikorska, 2011, s. 47). Jednocześnie, „wśród przemian pedagogiki lat dziewięćdziesiątych XX wieku zauważyć można” (Sikorska, 2011, s. 47) tendencję do „odchodzenia od jednostronnego rozumienia tego, co słuszne w oddziaływaniach wychowawczych, do wielości koncepcji i form pracy” (Sikorska, 2011, ss. 47-48).

Jak podkreśla Anna Kizeweter:

Największym wyzwaniem współczesnej szkoły jest wychowanie świadomego siebie, zintegrowanego człowieka, młodego obywatela demokratycznego kraju, wyposa-

zonego w kompetencje społeczne i potrafiącego sprostać wyzwaniom dynamicznie zmieniającego się świata (Kizeweter, 2016, s. 27).

Autorka w dobie licznych problemów współczesnej szkoły konkluduje także:

Utrata entuzjazmu i brak indywidualnego podejścia do ucznia prowadzą z każdym rokiem przebywania w szkole do wzrostu trudności w rozwijaniu twórczego myślenia, zaradności, ale też nie ułatwiają samokontroli i nie stymulują do wzrostu poczucia własnej wartości (Kizeweter, 2016, s. 28).

Celem opracowania jest ukazanie wyjątkowej koncepcji pedagogiki „lejerskiej” oraz funkcjonowania Szkoły Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu, zwanej powszechnie „Łejerami”, mieszczącej się na poznańskiej Cytadeli. Autorka w niniejszym tekście koncentruje się przede wszystkim na charakterystyce realizowanego w Szkole eksperymentu pedagogicznego autorstwa Anny Zawadzkiej i Karola Sarny: „Teatr jako środek wszechstronnego rozwoju uczniów – nauka przedsiębiorczości”, który otrzymał akredytację MEN na lata 2019-2038, a który stanowi naturalną i uwspółcześnioną kontynuację zamysłu założycieli – Jerzego Hamerskiego i Elżbiety Drygas.

Autorka posłużyła się metodą analizy źródeł, w tym przede wszystkim opracowań naukowych oraz popularno-naukowych poświęconych działalności „Łejerów”, podstaw prawnych, źródeł archiwalnych pozyskanych z placówki oraz źródeł wywołanych – rozmów z Jerzym Hamerskim, prowadzonych konsekwentnie przez autorkę od 2023 roku.

Pedagogika lejerska

Początki pedagogiki „lejerskiej” sięgają późnych lat 60. XX wieku, kiedy to Jerzy Hamerski, zaproszony do Poznania przez Profesora Heliodora Muszyńskiego nadającego szczególną rolę pracy grupowej w procesie szeroko pojętej edukacji (Kujawiński, 2010, s. 76), poprowadził wraz z Barbarą Śreniowską drużynę „Otwartych” w Szkole Podstawowej nr 76 przy ul. Sierakowskiej w Poznaniu (Czekala, 2016, s. 318). „Wspólnie z Barbarą Jerzy zbudował koncepcję «Cztery klucze do jednego człowieka»” (Kamińska, Hamerski, 2015). Głównym założeniem „Otwartych” było „otwieranie się na drugiego człowieka”¹. Hamerski, zapytany, na co otwierał podopiecznych odpowiada:

¹ Informacje pozyskane w trakcie rozmów realizowanych z Jerzym Hamerskim w roku 2025 na terenie SP nr 83 w Poznaniu.

Nowe idee, podpowiedzi, myśli. Otwierał serca, umysły, otwierał rozwój tolerancji, empatii, umiejętności. Nasz krąg był zawsze przerywany, bo było symboliczne miejsce dla nowego człowieka (Hamerski, Drygas, 2024, s. 13).

Jerzy Hamerski zanim trafił do profesora Muszyńskiego, miał własne doświadczenia pedagogiczne oraz inspirujący staż u boku Zbigniewa Czarnucha – twórcy lubuskich „Makusynów” (Sadowska, 2024b). Jerzy wspomina:

W dzieciństwie i młodości moje „pedagogiczne” działania miały charakter intuicyjny. Świadomości poczynąń nabierałem z biegiem dorosłych lat. Miałem wielkie szczęście do mistrzów pedagogicznego fachu. Kilka kilometrów od Przyborowa w ruinach zamczyska w Siedlisku zagnieździły się legendarne „Makusyny”, czyli „Synowie Makuszyńskiego”, harcerski szczepek pod wodzą harcmistrza Zbigniewa Czarnucha. Bardzo szybko nasze ścieżki się zbiegły i zostałem jego czeladnikiem. W 1969 roku zostaję zaproszony do pracy w słynnym wówczas pedagogicznym eksperymencie poznańskim prof. Heliodora Muszyńskiego. I tak zaczęła się moja wielka poznańska przygoda... (Hamerski, Drygas, 2024, s. 14).

Pedagogika „łejerska” wywiedziona niejako z programu wychowawczego „Otwartych”, jest koncepcją oficjalnie powołaną do życia 1975 roku przez Jerzego Hamerskiego. Charakteryzuje się integracją edukacji estetycznej oraz edukacji demokratycznej. Cechą pedagogiki „łejerskiej” jest także poszanowanie dla praw dziecka, partycypacja społeczna dzieci w procesie ich edukacji oraz wolontariat. W 2025 roku pedagogika ta obchodziła 50-lecie jej istnienia. Szkoła Podstawowa nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu, którą założono w 1990 roku na fali zmian oświatowych wywołanych transformacją ustrojową Polski, jest zwieńczeniem koncepcji Jerzego Hamerskiego, a powstać mogła dzięki współpracy Hamerskiego z Elżbietą Drygas. Elżbieta Drygas, która wraz z Jerzym prowadziła początkowo gromadny teatr dziecięcy i młodzieżowy „Układ z Łejerami”, w momencie przeobrażeń ustrojowych Polski „zamarzyła” (Hamerski, Drygas, 2024) o założeniu „szkoły z duszą” (Hamerski, Drygas, 2024).

Szkoła powstała na mocy Zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej z listopada 1989 roku², dotyczącego zasad prowadzenia działalności nowatorskiej w szkołach (dzięki zmianom ustrojowym dopuszczono możliwość wdrożenia w polskich szkołach innowacji pedagogicznych w postaci eksperymentów i nowatorstwa pedagogicznego). Początkowo J. Hamerski i E. Drygas założy-

² Zarządzenie nr 62 Ministra Edukacji Narodowej z 16 listopada 1989 r. w sprawie zasad prowadzenia pedagogicznej działalności innowacyjnej w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych. Na podstawie art. 36a ust. 2 i art. 36b ustawy z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (DzU nr 32, poz. 160, z 1971 r., nr 12, poz. 115, z 1972 r., nr 16, poz. 114, z 1975 r., nr 45, poz. 234, z 1984 r., nr 49, poz. 253 oraz z 1989 r., nr 29, poz. 155 i nr 35, poz. 192).

li teatralną zerówkę (Hamerski, Drygas, 2024, ss. 8-9), a następnie stopniowo szkołę rozwijali. Placówka, pomimo iż jest formalnie szkołą systemową i za edukację dziecka nie pobiera się od rodziców „czesnego”, ani innych opłat, funkcjonuje obecnie na podstawie eksperymentu pedagogicznego autorstwa Anny Zawadzkiej i Karola Sarny „Teatr jako środek wszechstronnego rozwoju uczniów – nauka przedsiębiorczości”, który otrzymał akredytację MEN na lata 2019-2038, a stanowi kontynuację zamysłu założycieli.

W Szkole Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej fundamentalną wartością jest demokracja, stąd Szkoła Podstawowa nr 83 w Poznaniu posiada demokratyczną „Małą Konstytucję Łeberską”, wyznaczającą kierunki działań podejmowanych w placówce, a która przygotowana została już w pierwszym okresie istnienia placówki na podstawie Konstytucji RP. Aby osiągnąć w szkole demokrację, konieczne stają się

zaufanie do indywidualnych i zbiorowych umiejętności ludzi w rozwiązywaniu przez nich problemów i stosowanie krytycznej refleksji, analizy w ocenianiu myśli, problemów i osiągnięć oraz troska o dobro innych i dobro ogólne (Śliwowski, 2022, s. 31).

Zwolennikiem tego poglądu zdaje się być Jerzy Hamerski, który mówi między innymi:

Szkoła nie musi być szampańska. Może być tak wymyślona i zagospodarowana, że staje się miejscem przyjaznym tym, którzy tam przychodzą. Szkoła tworzy mikrokulturę – bez przypadkowych sprzętów, mebli, bez niepotrzebnych rekwizytów. To, co się znajduje w szkole, powinno mieć swoje historie, żeby uczniowie mogli te historie poznać i poczuć się częścią wielkiej – małej historii swojej szkoły. Formy, które coś znaczą tworzą tradycję, a potem w tej tradycji odnajdują się dzieci i ich „tu i teraz”. Forma bez treści nie ma sensu. Dlatego uciekaliśmy zawsze od pustych gestów, od pustych rytuałów i „odwiecznych”, ale nic nieznaczących rzeczy (Hamerski, Drygas, 2024, s. 3).

Elżbieta Drygas (2024) dodaje:

Kiedy założyliśmy szkołę mogłam tę wolność działań dydaktycznych i wychowawczych z jednej klasy, czy pustego przedmiotu, przenieść na całą szkołę i wraz z Jurkiem „stworzyć taką szkołę, której nam zabrakło” (Hamerski, Drygas, s. 3).

W pedagogice „łeberskiej”, a także w Szkole Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu zwanej „Łeberską”, będącej systemowym zapleczem opisywanej w opracowaniu koncepcji, nie ma relacji władzy pomiędzy dorosłym a dzieckiem, a już na poziomie komunikacji interpersonalnej brakuje „pań”, „panów”, bowiem cała społeczność to „druhowie” i „druhny”. Zwracanie się przez dzieci i współpracujących ze sobą w opisywanej społeczności dorosłych w formie: „druhu”, „druhno” jest koncepcją

Druha Hamerskiego, który tę formę językową zapożyczył z harcerstwa leżącego u podstaw jego koncepcji. W sposobie komunikacji pomiędzy nauczycielami i dziećmi zaznacza się partycypacja społeczna tych drugich, a wiele decyzji podejmowanych jest przez młodych ludzi.

Zarówno pedagogika „łejerska”, jak i szkoła „łejerska” opierają się nie tylko na demokratycznych ideach, ale także na koncepcji edukacji przez teatr, który postrzegany jest przez założycieli jako środek wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży. Jerzy Hamerski i Elżbieta Drygas nie zadają pytania: „po co dziecku sztuka?” (Kurowska, Łopot-Dzierwa, 2022, s. 190). Pedagodzy „łejerscy” mają świadomość, iż postrzeganie dziecka jako artysty stanowi ważny instrument wychowawczy, pozwalający dziecku pełnić określone funkcje życiowe, a badacze tacy jak: Stefan Szuman (1927), Irena Wojnar (1976), Stanisław Leon Popek (1988), Edward Nęcka (2012), Marzenna Magda-Adamowicz (2015), Krzysztof Szmidt (2013), Janina Ussuńska-Jarmoc (2011), Kinga Łopot-Dzierwa i Barbara Kurowska (2019), Hanna Krauze-Sikorska (2006) zgodnie podkreślają szczególną wartość sztuki dla rozwoju i życia każdej jednostki ludzkiej. Szeroko rozumiana sztuka „wprowadza w świat wartości, ale też staje się niejednokrotnie źródłem informacji o świecie, człowieku, naturze i kulturze” (Kurowska, Łopot-Dzierwa, 2019, s. 190).

Warto nadmienić, iż „pedagogiczne ujęcie teatru zostało silnie umiejscowione w tradycji myśli humanistycznej, przede wszystkim antropologicznej, estetycznej i socjologicznej” (Janik, 2017, s. 55). Opisując zaś teatr w kontekście rzeczywistości szkolnej, jak czyni to między innymi Agnieszka Kizeweter:

należy wskazać na jego powiązanie ze sztuką i kulturą. W ten sposób można mówić o edukacji teatralnej, której koncepcja wpisuje się w ujęcie wychowania estetycznego: kategorie wychowania „do sztuki” i wychowania „przez sztukę” (Kizeweter, 2017, s. 55).

W pedagogice J. Hamerskiego i E. Drygas mamy do czynienia zarówno z pierwszym, jak i drugim sposobem ujmowania wychowania. W koncepcji tej, poprzez wychowanie „przez sztukę”, dokonuje się próba „integralnego podejścia do rozwijania osobowości człowieka, jej wzbogacania i doskonalenia” (Janik, 2017, s. 55), wychowanie „do sztuki”, zgodnie z problemami, na które zwracają uwagę badacze, polega z kolei „na kształtowaniu wrażliwości estetycznej jednostki” (Janik, 2017, s. 55).

Szkoła, według założeń pedagogiki „łejerskiej”, ma pomóc rodzicom w wychowaniu mądrych i dobrych ludzi – optymistycznych, śmiałych, tolerancyjnych i pełnych twórczej energii oraz dobrej woli – ludzi wolnych, świadomych obywateli³. Symbolem pedagogiki „łejerskiej” jest pegaz – skrzydlaty

³ Informacje uzyskane przez Katarzynę Sadowską od Jerzego Hamerskiego podczas rozmów prowadzonych przez interlokutorów od 1 września 2023 roku do 31 sierpnia 2024 roku.

konik, który towarzyszy Hamerskiemu od lat 80. XX wieku (Hamerski, Drygas, 2024, s. 37). Jest on nie tylko swoistym natchnieniem poetyckim Druha Jerzego, ale także w czasach, kiedy Polska znajdowała się w strefie wpływów Związku Radzieckiego, a komuniści „kneblowali”⁴ ludziom „usta”⁵, utwór „Nasz konik” dodawał otuchy, wiary i pozwalał Jerzemu oraz jego przyjaciołom na zachowanie i promowanie wszystkich tych wartości, które były dla nich najważniejsze. Piosenka „Nasz konik”, do słów Wandy Chotomskiej i muzyki Teresy Niewiarowskiej, jest radosnym, chętnie śpiewanym przez uczniów przy każdej możliwej okazji hymnem Szkoły Podstawowej nr 83 oraz manifestem pedagogiki „łejerskiej”:

Wanda Chotomska napisała piosenkę „Nasz konik”, Teresa Niewiarowska skomponowała muzykę, a graficznie uskrzydlił go wybitny plastyk, Zbigniew Pilarczyk, profesor i prorektor Uniwersytetu Adama Mickiewicza. Przyjaciel Łejerów (Hamerski, Drygas, 2024, ss. 37-38).

Eksperyment pedagogiczny

Program autorski Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu, a więc realizowany w placówce eksperyment pedagogiczny, jest rozbudowaną i uwspółcześnioną koncepcją Jerzego Hamerskiego i Elżbiety Drygas. Autorami eksperymentu są: wychowanka Jerzego Hamerskiego – Anna Zawadzka, która obecnie prowadzi w szkole między innymi zajęcia teatralne oraz Karol Sarna – charyzmatyczny dyrektor SP nr 83. Eksperyment „Teatr jako środek wszechstronnego rozwoju uczniów – nauka przedsiębiorczości” otrzymał akredytację MEN od 1 września 2019 roku do 31 sierpnia 2038 roku.

W opisie źródeł autorskiej koncepcji autorzy eksperymentu przypominają:

Podczas wieloletniej działalności szkoła „Łejery” ulegała licznym przeobrażeniom, natomiast od początku niezmiennie pozostały zasadnicze założenia dydaktyczne i pedagogiczne, w myśl których szkoła miała stworzyć warunki wszechstronnego rozwoju osobowości twórczej dziecka. Koncepcja „wychowania i rozwoju przez sztukę” jest realizowana poprzez trzy następujące formy: blok zajęć teatralnych, wspomaganie procesu wychowawczego i wzbogacanie nauczania. Celem zajęć teatralnych jest rozwijanie umiejętności warsztatowych takich jak posługiwanie się podstawowymi technikami teatralnymi. Istotnym elementem tych zajęć jest również nabycie umiejętności związanych z tworzeniem spektaklu (pisanie scenariusza, opracowanie scenografii, ruchu scenicznego, dźwiękowego i muzycznego spektaklu). W trakcie lekcji teatralnych kształtuje się motywację wewnętrzną i przejmowanie odpowiedzialności

⁴ Wyrażenie Jerzego Hamerskiego zaznaczające się w rozmowach prowadzonych w roku szkolnym 2023/2024.

⁵ Wyrażenie Jerzego Hamerskiego zaznaczające się w rozmowach prowadzonych w roku szkolnym 2023/2024.

uczniów za swój rozwój. Poprzez artystyczną ekspresję rozwija się również wyobraźnię, zainteresowania i potrzeby kulturalne oraz umiejętności ich zaspokajania (Zawadzka, Sarna, 2019)⁶.

„Tajemnica” (Zawadzka, Sarna 2019) tkwi w programie zajęć teatralnych oraz metodach i formach jego realizacji, „a przede wszystkim w pedagogach, rodzicach i artystach, którzy gromadzą się wokół działań naszej szkoły” (Zawadzka, Sarna, 2019).

Jak zauważają autorzy eksperymentu, z „Łejerami” od 1990 roku współpracowali wybitni twórcy dla dzieci, między innymi: Wanda Chotomska, Joanna Kulmowa, a także „Joanna Papużyńska i wielu kompozytorów” (Zawadzka, Sarna, 2019).

A. Zawadzka i K. Sarna podają także:

Na przestrzeni 26-letniej działalności cechuje nas ciągle poszukiwanie nowych, własnych ścieżek pedagogicznych i dydaktycznych, które zapoczentowały m.in. wychowaniem prodemokratycznym realizowanym w formule Republiki Łeberskiej, czyli demokratycznego państwa uczniów, nauczycieli i rodziców z własnym dziecięcym Sejmem i Małą Konstytucją Republiki Łeberskiej, określającą zasady funkcjonowania naszej państwowości. Jednym z wielu elementów wzbogacających proces wychowania jest kultywowanie miłości do naszej „małej ojczyzny”, którą jest Poznań. To właśnie z poznańskiej gwary pochodzi nazwa szkoły „Łebery”, czyli okrzyk wyrażający podziw, zachwyt, zdziwienie (Zawadzka, Sarna, 2019).

Szkoła może poszczycić się bogatym dorobkiem artystycznym. Długa jest lista rodzinnych programów telewizyjnych, wydanych płyt i śpiewników dla dzieci. Współpraca z Rzecznikiem Praw Dziecka zaowocowała widowiskiem „Masz prawo do swych praw” i wieloma teledyskami. Jedno z ostatnich osiągnięć artystycznych stanowią zlecone przez MEN nagrania piosenek z „Naszego Elementarza”⁷. Metody stosowane w naszej szkole znalazły również swoje odbicie w książkach metodycznych dla nauczycieli, na przykład: „Jak przygotować imprezę szkolną”⁸, czy „Scenariusze lekcji aktywizujących”⁹, napisane przez autorów koncepcji szkoły. Nauczyciele naszej szkoły chętnie dzielą się swoją wiedzą i umiejętnościami z innymi nauczycielami, m.in. prowadzą studia podyplomowe: „Instruktor teatralny” wspólnie z Collegium „Da Vinci” w Poznaniu (Zawadzka, Sarna, 2019).

Ponieważ jednak współczesny świat ulega licznym przeobrażeniom, w szkole podjęto próbę modyfikacji programu Jerzego i Elżbiety tak, aby

⁶ Dokument opisujący eksperyment pedagogiczny pochodzi z archiwum SP nr 83, w której znajduje się w wersji drukowej.

⁷ <https://ore.edu.pl/2018/01/inspiracje-muzyczne/>

⁸ Por. J. Hamerski (brak daty). *Gotowe Scenariusze imprez szkolnych, czyli jak przygotować imprezę w szkole, aby nie była nudną „kuczią”*. Poznań: Wydawnictwo Publicat.

⁹ Por. E. Drygas (brak daty). *Gotowe scenariusze lekcji aktywizujących, czyli jak odkleić dziecko do krzesetka i przywrócić mu wyobraźnię*. Poznań: Wydawnictwo Publicat.

ofertę poszerzyć o naukę przedsiębiorczości, „rozumianą jako samodzielna praca – od pomysłu do realizacji” (Zawadzka, Sarna, 2019). Innowacja sprzyja także „rozwijaniu samodzielności i odpowiedzialności uczniów za naukę” (Zawadzka, Sarna, 2019) (...) oraz pomaga „podejmować działania budujące tolerancję, szacunek i gotowość niesienia pomocy” (Zawadzka, Sarna, 2019).

Zajęcia teatralne są zajęciami obowiązkowymi, stąd do szkoły obowiązuje egzamin – tekst predyspozycji¹⁰. Jak piszą Anna Zawadzka i Karol Sarna:

Eksperyment skierowany jest do uczniów o szczególnej wrażliwości, bogatej wyobraźni i zarysowujących się zdolnościach artystycznych: nabór do szkoły odbywać się będzie na podstawie wyników spotkania rekrutacyjnego przeprowadzanego w formie zabawy w małych grupach (10-12 osób), podczas którego dzieci spontanicznie wykonują zadania pozwalające obserwować ich fantazję, umiejętność twórczego myślenia, wrażliwość, poczucie rytmu i słuch muzyczny. W pracach komisji konkursowej będą brali udział następujący specjaliści: nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciel zajęć teatralnych, nauczyciel muzyki, pedagog lub psycholog (Zawadzka, Sarna, 2019).

Test predyspozycji bada następujące zdolności kandydata:

- 1) poczucie rytmu (oceniane w skali 0-3 punkty);
- 2) słuch muzyczny (oceniany w skali 0-3 punkty);
- 3) improwizację ruchową (ocenianą w skali 0-4 punkty);
- 4) wypowiadanie się na określony temat (ocenianą za słownictwo w skali 0-2 punkty; zdania w skali 0-3 punkty; samodzielność wypowiedzi w skali 0-2 punkty; związek z tematem w skali 0-1 punkt; postacie w skali 0-2 punkty; fabułę 1-10 punktów);
- 5) wrażliwość teatralną (ocenianą w skali 0-15 punktów);
- 6) ilustracja do wypowiedzi na określony temat (w skali 0-5)¹¹.

Sprawdzenie wyżej wymienionych predyspozycji polega na:

- 1) dokończeniu bajki rozpoczętej przez nauczyciela – członka komisji rekrutacyjnej;
- 2) wykonaniu rysunku nawiązującego do treści wymyślonej przez kandydata bajki;
- 3) wykonaniu elementarnych zadań teatralnych w zakresie pantomimy, wyrażania emocji i naśladowaniu zwierząt;
- 4) powtarzaniu prostych rytmów klaszcząc;
- 5) powtarzaniu (śpiewając) prostych, kilkudźwiękowych melodii, śpiewaniu piosenki (dobrowolne), powtarzaniu pojedynczych dźwięków;
- 6) improwizacji ruchowej do kilku zróżnicowanych w charakterze fragmentów muzyki¹².

¹⁰ Załącznik do decyzji Ministra Edukacji Narodowej, Regulamin rekrutacji do oddziału, w którym jest realizowany eksperyment pedagogiczny pn.: „Teatr jako środek wszechstronne go rozwoju ucznia – nauka przedsiębiorczości”, DPPI-WIT.4038.22.2019.Ach.1, Warszawa 16 sierpnia 2019 r. – dokument z archiwum SP nr 83 w Poznaniu.

¹¹ Załącznik do decyzji..., s. 2.

¹² Załącznik do decyzji..., s. 2.

Do przeprowadzenia postępowania rekrutacyjnego dyrektor powołuje komisję rekrutacyjną, do której zadań należą:

- 1) przeprowadzenie testu predyspozycji,
- 2) ustalenie wyników postępowania rekrutacyjnego i podanie listy kandydatów zakwalifikowanych i niezakwalifikowanych – do publicznej wiadomości poprzez wywieszenie w widocznym miejscu na terenie szkoły;
- 3) ustalenie listy przyjętych kandydatów;
- 4) sporządzenie protokołu postępowania rekrutacyjnego¹³.

Eksperymentem objęci są uczniowie klas 1 - 8. Dotyczy on takich przedmiotów, jak: zajęcia teatralne, język polski, język angielski, historia, przyroda/biologia, matematyka, informatyka, plastyka, technika, muzyka, wychowanie fizyczne, godzina wychowawcza (Zawadzka, Sarna, 2019). Zajęcia teatralne realizowane są we wszystkich oddziałach klasowych, także w edukacji wczesnoszkolnej, w wymiarze trzech godzin lekcyjnych tygodniowo, z uwzględnieniem podziału na grupy na dwóch godzinach (Zawadzka, Sarna, 2019). Program zajęć teatralnych obowiązuje nauczycieli zajęć teatralnych oraz nauczycieli zajęć przedmiotowych, gdyż jego elementy muszą „być uwzględnione w planach pracy takich przedmiotów jak: język polski, język angielski, historia, przyroda/biologia, matematyka, informatyka, plastyka, technika, muzyka, wychowanie fizyczne, godzina wychowawcza” (Zawadzka, Sarna, 2019). W Szkole Podstawowej nr 83 „Łejery” jest zatrudnionych ośmiu nauczycieli posiadających kwalifikacje do prowadzenia zajęć teatralnych (Zawadzka, Sarna, 2019):

Osoby te są pedagogami, instruktorami teatralnymi, absolwentami reżyserii teatru dzieci i młodzieży, pedagogiki zdolności i twórczości oraz edukatorami dramy. Placówka posiada od 2013 r. profesjonalną salę teatralną oraz dwa pomieszczenia przeznaczone na realizację zajęć teatralnych (Zawadzka, Sarna, 2019).

W Szkole zatrudnieni są także nauczyciele z wszystkimi wymaganymi kwalifikacjami do prowadzenia lekcji przedmiotowych (Zawadzka, Sarna, 2019).

Jak podają autorzy eksperymentu:

Zgodnie z obowiązującymi regulacjami prawnymi, eksperymentem pedagogicznym są działania służące podnoszeniu skuteczności kształcenia w szkole, w ramach których są modyfikowane warunki, organizacja zajęć edukacyjnych lub zakres treści nauczania, prowadzone pod opieką jednostki naukowej. Opisywany eksperyment powinien poprawić efekty kształcenia uczniów. Uczniowie wiedzę zdobywać będą w sposób harmonijny, zintegrowany i wszechstronny, postrzegając ją jako jedną całość. Dzięki temu treści nauczania powinny być przez uczniów łatwiej przyswajane. Końcowym efektem eksperymentu powinna być poprawa w rozwijaniu kompetencji

¹³ Załącznik do decyzji..., s. 3.

i wiedzy uczniów oraz rozwój inteligencji emocjonalnej i społecznej, czego przejawem powinna być u naszych absolwentów zauważalna aktywność w działaniach prospołecznych na różnych polach życia szkolnego, rodzinnego czy zawodowego (Zawadzka, Sarna, 2019).

Eksperyment polega na:

modyfikacji programu nauczania zajęć teatralnych o naukę przedsiębiorczości, rozumianą jako samodzielna praca uczniów nad spektaklem od pomysłu do realizacji (Zawadzka, Sarna, 2019).

Jak przekonują autorzy, modyfikacja ta jest efektywna tylko wówczas, gdy

elementy treści programu zajęć teatralnych będą również realizowane na takich przedmiotach jak język polski, język angielski, historia, przyroda/biologia, matematyka, informatyka, plastyka, technika, muzyka, wychowanie fizyczne, godzina wychowawcza (Zawadzka, Sarna, 2019).

Warto także zauważyć, iż eksperyment jest zgodny

z założeniami podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, ponieważ program zajęć teatralnych ma na celu nie tylko wyposażenie uczniów w podstawowe wiadomości dotyczące teatru i sztuk scenicznych, ale przede wszystkim ma pomagać im w zdobywaniu i doskonaleniu tych umiejętności oraz postaw, które warunkują sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie (Zawadzka, Sarna, 2019).

Eksperyment polega także na wprowadzeniu rozwiązań sprzyjających rozwijaniu samodzielności i odpowiedzialności uczniów za naukę „poprzez podział procesu edukacyjnego na 3 etapy (klasy 1 - 3, klasy 4 - 6, klasy 7 - 8)” (Zawadzka, Sarna, 2019). Realizacja zaplanowanych zadań jest różnorodna i na każdym etapie.

Kolejnymi ważnymi aspektami eksperymentu są: „Kształtowanie umiejętności i kompetencji nauczycieli, które będą sprzyjały tworzeniu głębszych relacji z dziećmi oraz ich rodzicami” (Zawadzka, Sarna, 2019) oraz inicjowane w placówce liczne działania o charakterze wolontaryjnym „budujące tolerancję, szacunek, gotowość niesienia pomocy tym, którzy jej potrzebują” (Zawadzka, Sarna, 2019).

Zajęcia teatralne realizowane są na podstawie dotychczasowych założeń edukacji teatralnej w „Łejerach”. Teatr nie jest celem samym w sobie, a natomiast środkiem wpierającym integralny rozwój dziecka (Sadowska, 2024a). Zajęcia teatralne realizowane są w systemie lekcji 45-minutowych, w wymiarze trzech godzin tygodniowo, z uwzględnieniem podziału na grupy na dwóch godzinach:

Każdego roku szkolnego zespoły klasowe będą dążyły do przygotowania klasowego przedstawienia lub innej formy ekspresji twórczej, w którym wykorzystają zdobytą wiedzę i umiejętności (Zawadzka, Sarna, 2019).

Jak podają autorzy:

Szczegółowy materiał zajęć dostosowany został do wieku i rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego uczniów, oceny cząstkowe z zajęć teatralnych mogą mieć formę stopnia szkolnego oraz oceny opisowej (semestralna i końcowo roczna). Ocena zajęć teatralnych ma wskazywać osiągnięcia ucznia oraz jego trudności wraz z zaleceniami dotyczącymi dalszej pracy (Zawadzka, Sarna, 2019).

Nauka przedsiębiorczości, która ma na celu realizację założonego projektu od pomysłu do dzieła skończonego na zajęciach teatralnych, możliwa jest wyłącznie dzięki ścisłej współpracy i korelacji z wymienionymi już wcześniej nauczycielami innych przedmiotów.

Na lekcjach języka polskiego uczeń zdobywa umiejętność tworzenia scenariuszy, podczas lekcji języka obcego nowożytnego uczeń zdobywa umiejętności tłumaczenia tekstów, podczas zajęć z historii uczeń ma pozyskiwać wiedzę na temat danej epoki, także „w odniesieniu do scenariusza teatralnego” (Zawadzka, Sarna, 2019). Poznać także „informacje co do prawdy historycznej odnoszącej się zarówno do tekstu jak i kostiumu czy rekwizytu występujących aktorów” (Zawadzka, Sarna, 2019).

Podczas takich zajęć, jak: przyroda i biologia uczeń otrzymuje

istotne informacje dotyczące człowieka, roślin oraz zwierząt. Dzięki tej wiedzy będzie potrafił przenieść na scenę jak najbardziej autentycznie zachowanie np. danego zwierzęcia w sytuacji: strachu, radości czy polowania (Zawadzka, Sarna, 2019).

Lekcje matematyki, poza realizacją treści wynikających z podstawy programowej, obejmować mają między innymi szacowanie kosztów związanych z budżetem na różnorodne projekty teatralne. Podczas lekcji informatyki uczeń ma zapoznawać się dodatkowo ze sposobami archiwizowania efektów przedsięwzięć teatralnych (Zawadzka, Sarna, 2019).

W trakcie realizowania plastyki i techniki przewidziane jest także projektowanie kostiumów teatralnych oraz scenografii, podczas lekcji muzyki zakłada się również przygotowanie oprawy muzycznej do spektakli i wydarzeń scenicznych (Zawadzka, Sarna, 2019).

Zajęcia wychowania fizycznego wzbogacone są o elementy ruchu scenicznego, zaś godzina wychowawcza poświęcona jest nie tylko bieżącym problemom wychowawczym, ale także nauce technik relaksu autogennego (Zawadzka, Sarna, 2019).

Na pierwszym etapie edukacyjnym w klasach 1 - 3 dominować ma szeroko pojęta „inspiracja” (Zawadzka, Sarna, 2019):

uczniowie korzystając z doświadczenia ekspertów, wykształconych w tym kierunku nauczycieli, zdobywają umiejętności warsztatowe i zrozumienie pojęć związanych z teatrem i tworzeniem spektakli teatralnych. Na tym etapie stopniowo zwiększamy podmiotowość ucznia, stwarzając mu możliwości do coraz bardziej świadomej zabawy słowem czy gestem. Kluczowe znaczenie ma uświadomienie, że jego zdanie się liczy i ma wpływ na wspólną pracę (Zawadzka, Sarna, 2019).

Na etapie edukacji wczesnoszkolnej zakłada się następujące działania:

– pracę z lalką sceniczną,

czyli projekt działań wychowawczych klasy wokół wybranego na dany rok szkolny bohatera, który towarzyszy uczniom w każdej sytuacji szkolnej z wykorzystaniem elementów planu daltońskiego. Celem projektu będzie systematyczne wzbogacanie twórczej osobowości ucznia, rozwijanie odpowiedzialności za swój rozwój, pogłębianie zainteresowań, potrzeb kulturalnych i umiejętności ich zaspokajania, kształtowanie postaw pomagających w kontaktach interpersonalnych, zwiększanie aktywności zespołów klasowych w organizowaniu ciekawego życia klasowego i szkolnego, podejmowanie działań zwiększających integrację uczniów i rodziców w ramach zespołu klasowego, tworzenie mikrokultury klasy, wychowanie do demokracji, kształtowanie przyjacielskich relacji między najmłodszymi i najstarszymi uczniami (Zawadzka, Sarna, 2019).

Realizacja zaznaczonego wyżej celu jest możliwa dzięki działaniom nauczyciela akcentującym integrację dzieci w grupie, a także w przestrzeni wszystkich uczniów uczęszczających do placówki, integrację rodziców ze środowiskiem szkoły, wprowadzanie zabaw związanych z lalką sceniczną, codzienne spotkania dzieci z lekturą (dzieci, po przyjeździe do szkoły każdego dnia rozpoczynają dzień od „czytania w kręgu” lektury związanej z lalką sceniczną) (Zawadzka, Sarna, 2019).

„Tworzenie idei” (tworzenie pomysłu, planowanie) jest etapem obejmującym młodzież klas 4 - 6. Zakłada się, iż

uczniowie mając podstawową wiedzę są gotowi na wypracowanie nowych rozwiązań za pomocą różnorodnych metod teatralnych. Dzieci tworzą swoją wizję dzieła o charakterze artystycznym. Szukają najlepszych możliwych rozwiązań. Każde dziecko może zaproponować inny pomysł, następnie grupa dzieli się propozycjami i razem wybierają najlepsze rozwiązanie, które przedstawią. Nauczyciel może pomóc uczniom w ocenie ich pomysłów pod kątem wartości artystycznych, wychowawczych oraz możliwości na wdrożenie pod względem kosztów, materiałów (Zawadzka, Sarna, 2019).

W klasach siódmej i ósmej priorytetem jest „wdrażanie” (Zawadzka, Sarna, 2019):

Uczniowie przechodzą do wprowadzenia w życie opracowanych pomysłów. Wizja zamienia się w produkt skończony. Powstaje dzieło o charakterze artystycznym np. spektakl, krótki film, happening czy wystawa (Zawadzka, Sarna, 2019).

Na tym etapie ważne są także następujące działania:

uczniowie w każdym roku szkolnym przygotowują indywidualny międzyprzedmiotowy projekt w ramach tak zwanej „godziny projektowej”. Głównym celem „Godziny projektowej” będzie rozwijanie kluczowych kompetencji uczniów przy jednoczesnym kształtowaniu postawy, ciekawości poznawczej oraz gotowości do podejmowania inicjatyw i współdziałania. Dzięki realizacji projektów, uczniowie będą przygotowani do życia we współczesnym świecie. „Godzina projektowa” będzie miała na celu również, wprowadzenie działań umożliwiających zindywidualizowanie oraz wspomaganie rozwoju każdego ucznia, w zależności od jego zainteresowań, potrzeb i możliwości (Zawadzka, Sarna, 2019).

W efekcie realizacji „Godziny projektowej”

uczniowie połączą odpowiednią wiedzę, umiejętności i postawy zmierzające do samorealizacji i osobistego rozwoju, dzięki wykorzystaniu metody projektu. Główny nacisk położony będzie na rozwijanie umiejętności wśród których ważne miejsce zajmuje:

- planowanie, organizowanie i ocenianie własnej nauki, przejmowanie za nią coraz większej odpowiedzialności;
- skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach, prezentacja własnego punktu widzenia z uwzględnieniem poglądów innych ludzi;
- poprawne posługiwanie się językiem ojczystym, przygotowanie do publicznych wystąpień;
- efektywne współdziałanie w zespole poprzez realizację projektów zespołowych;
- wyszukiwanie, selekcjonowanie i krytyczna analiza informacji z różnych źródeł;
- skuteczne wykorzystywanie narzędzi analizy i wnioskowania w życiu codziennym; formułowanie sądów opartych na rozumowaniu matematycznym (analiza danych statystycznych, wyników badań sondażowych) oraz formułowanie wniosków opartych na obserwacjach empirycznych;
- sprawne posługiwanie się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (np. przygotowanie prezentacji multimedialnych, filmów, itp.);
- rozwijanie sprawności umysłowej oraz osobistych zainteresowań (Zawadzka, Sarna, 2019).

„Godzina projektowa” realizowana jest poprzez dodatkową godzinę zajęć ujętą w tygodniowym planie lekcji, a „każdy uczeń jest zobowiązany do zrealizowania i publicznego zaprezentowania projektu, realizowanego indywidualnie lub w parze” (Zawadzka, Sarna, 2019). Uczniowie samodzielnie wybierają tematykę, rodzaj, sposób realizacji i formę prezentacji projektu. Przewiduje się projekty: „badawcze, artystyczne i «na rzecz innych»” (Zawadzka, Sarna, 2019). Realizacja projektów odbywa się zgodnie z następującymi fazami:

przygotowanie (wyjaśnienie zasad metody projektów; wybór rodzaju i tematu projektu; określenie celów, wypełnienie karty projektu, opracowanie planu realizacji; realizacja (gromadzenie, selekcja i analiza informacji; wykonanie projektu, opracowanie wniosków i prezentacji), prezentacja oraz ocena projektu. Nadzór nad realizacją projektu sprawują wychowawcy klas (Zawadzka, Sarna, 2019).

Ważnym komponentem realizacji eksperymentu pedagogicznego jest ewaluacja, a więc systematyczna obserwacja prowadzona przez nauczyciela (Zawadzka, Sarna, 2019), która, zdaniem autorów koncepcji,

stanowi narzędzie do oceny podejmowanych przez uczniów działań. Ocena pozwala uczniom i nauczycielom ponownie przeanalizować cały proces. Następnie wskazać błędy i krytycznie spojrzeć na podejmowane działania. Próba odpowiedzi na pytanie „dlaczego nie wszystko nam się udało?” (Zawadzka, Sarna, 2019).

W szkole organizowane są częste wycieczki do instytucji kultury, a także imprezy szkolne tworzące kulturę placówki, takie jak: „nocowanka”, „Dzień Rodziny”, podczas którego rodzice i nauczyciele wraz z dziećmi uczestniczą w powstałych w ciągu roku wydarzeniach scenicznych oraz wspólnie biesiadują, „Emiliada” – święto poświęcone zmarłej przed dwudziestoma laty patronce szkoły, podczas którego wszyscy uczniowie prezentują i omawiają dorobek artystyczny Emilii Waśniowskiej, obowiązkowy w szkole dla każdej klasy konkurs recytatorski, a także szereg imprez okolicznościowych, w których głównym elementem jest teatr.

W placówce na wszystkich etapach nauczania wprowadzono elementy „pedagogiki fińskiej”, która ma na celu:

radość i spontaniczność podczas realizacji działań lekcyjnych, współodpowiedzialność za naukę, czyli większą samodzielność w procesie zdobywania wiedzy, przejmowanie inicjatywy przez uczniów podczas zajęć lekcyjnych, koncentrację na własnych możliwościach i osiąganiu zespołowych celów, kształtowanie takich umiejętności, jak: uważność, relacje międzyludzkie, samoświadomość, wiara we własne siły i możliwości (Zawadzka, Sarna, 2019).

W związku z założeniami „pedagogiki fińskiej” w Szkole ograniczono ilości zadań domowych, obowiązkowych sprawdzianów i testów, przyjęto także zamianę „czerwonego długopisu na zielony ołówek” i stosowanie oceny kształtującej (Zawadzka, Sarna, 2019).

W placówce realizowany jest każdego roku projekt o nazwie „Aniołki”

– są to działania kształtujące przyjazne, ufne relacje między najmłodszymi i najstarszymi uczniami; klasa ósma otacza opieką „pierwszaki”. Każdy z uczniów klasy 8 ma pod swoimi skrzydłami jednego ucznia klasy pierwszej – podejmują wspólnie różnego rodzaju działania np. przygotowując wspólne etudy teatralne prezentowane rodzicom podczas spotkań integracyjnych (Zawadzka, Sarna, 2019).

Istotny aspekt eksperymentu stanowi także edukacja w terenie, rozumiana jako

stwarzanie możliwości do realizacji godzin lekcyjnych również w otoczeniu przyrody, wykorzystując bazę lokalową i położenie szkoły w sąsiedztwie największego poznańskiego parku (Zawadzka, Sarna, 2019).

Zajęcia z geografii, biologii, wychowania fizycznego lub przyrody odbywają się często w formule „outdoor”.

Rozwiązywanie konfliktów między uczniami realizowane jest za pomocą tak zwanej „listy spraw”, czyli metody wychowawczej polegającej na samodzielnym rozwiązaniu problemu przez uczniów przy nieingerującej opiece nauczyciela – wychowawcy (Zawadzka, Sarna, 2019).

Uczniowie zamiast zgłaszać nauczycielowi każdą konfliktową sytuację, dotyczące ich sprawy zapisują na specjalnej liście, a

każdego dnia podczas spotkania w kręgu z nauczycielem prowadzącym, uczniowie wnoszą sprawę będą siadać naprzeciwko siebie i patrząc sobie w oczy wyjaśniać każde zajście (Zawadzka, Sarna, 2019).

Praktyka pokazuje, iż z czasem liczba spraw maleje.

W związku z procedurą rozwiązywania konfliktów pomiędzy dziećmi przyjęto następujące założenia:

W klasie pierwszej Lista Spraw będzie znajdowała się na tablicy, sprawy będziemy zapisywać przy pomocy symboli, omawiane będą codziennie pod czujnym okiem wychowawcy jako doświadczonego mediatora. W klasie drugiej Lista Spraw będzie w specjalnie do tego celu przeznaczonym zeszytce, omawianie będzie odbywało się 2-3 razy w tygodniu, nadal będzie prowadził je wychowawca, ale rozstrzygają o rozwiązaniu wszyscy obywatele klasy. W klasie trzeciej Lista Spraw również będzie znajdowała się w zeszytce, zapisywana będzie treść spraw, omawianie odbywać się będzie raz w tygodniu. Osobą prowadzącą będzie już uczeń wybrany przez klasę. Rozstrzygają o rozwiązaniu wszyscy obywatele danej klasy. W klasach starszych Lista Spraw może być prowadzona dalej zgodnie ze wspólnie ustalonymi zasadami (Zawadzka, Sarna, 2019).

W placówce każda przerwa międzylekcyjna trwa 15 minut. Przerwy naprzemiennie spędzane są w ogrodzie szkolnym i na terenie szkoły. W szkole nie ma dzwonek, a czas zajęć świetlicowych polega przede wszystkim na swobodnych zabawach i grach inicjowanych przez dzieci we własnym gronie. Często do wspólnych gier zapraszani są nauczyciele pełniący w świetlicy dyżury. Charakterystyczną cechą Szkoły jest także pełnienie dyżurów w świetlicy przez nauczycieli wszystkich przedmiotów i edukacji wczesnoszkolnej. Dzięki temu dzieci zacieśniają więzi z nauczycielami, a oni zyskują możliwość obserwowania podopiecznych w sytuacji swobodnej zabawy.

Charakterystyczną cechą eksperymentu jest także korzystanie w szkole z obecności tak zwanych „wzbogacaczy”, a więc dorosłych osób – gości zaprzyjaźnionych ze środowiskiem Szkoły, „którzy dzięki swoim umiejętnościom i doświadczeniu uatrakcyjnają proces uczenia” (Zawadzka, Sarna, 2019). Wśród „wzbogacaczy” wyróżnić można artystów scen polskich, pisarzy, kompozytorów, ale także osoby reprezentujące ciekawe grupy zawodowe, których doświadczenia mogą być dla dzieci inspiracją.

Tradycją w Szkole jest wspomniany już wolontariat – każda klasa u progu swojej przygody edukacyjnej w „Łejerach” podejmuje tak zwaną „adopcję na odległość” ucznia z Madagaskaru i w ciągu roku pozyskuje środki materialne na pobieranie przez niego nauki w szkole. Inicjatywy pozyskiwania środków są efektem dziecięcych pomysłów. Dzieci nie tylko „zbierają” pieniądze dzięki prezentowanym na scenie spektaklom, ale także organizują kiermasze ciast, wyprzedaje własnych książek, zabawek oraz proponują inne formy pozyskiwania środków w uzgodnieniu z rodzicami i nauczycielami. Za zbiórkę, w aspekcie materialnym, odpowiada nauczyciel, jednak jego rolą jest przekazanie środków osobom zainteresowanym oraz umożliwienie uczniom zorganizowania akcji okolicznościowych.

Szkoła powołała także do życia „Wayer Foundation”, wspierającą budowę szkoły w Tanzanii. Liczne warsztaty, podczas których tworzy się rękodzieło, są sprzedawane wśród społeczności szkolnej, aby wspomóc inicjatywę.

Szkołę wspiera także „Stowarzyszenie Łejery”, które, dzięki Bogusławie Moszkowicz – emerytowanej już nauczycielce „łejerskiej”, a obecnie prężnie działającej prezesce Stowarzyszenia, aplikuje o środki finansowe w wielu projektach.

Podsumowanie

Jerzy Hamerski zauważa, iż kiedy pisał projekt dotyczący kształcenia nauczycieli wraz z Heliidorem Muszyńskim w latach 70. XX wieku, „wszystko trafiło do szuflady” (Hamerski, Drygas, 2024, s. 42). Założyciel „Łejerów” twierdzi:

to było 40 lat temu i moim zdaniem niewiele się od tamtej pory zmieniło. Nauczyciel wciąż ma być metodykiem, realizatorem programu. Wykonawcą zadań. Jak tu przyciągać ludzi z powołania? (Hamerski, Drygas, 2024, s. 42).

W przypadku Szkoły Podstawowej nr 83 i realizowanego w niej eksperymentu pedagogicznego „program wychodzi od dzieci” (Hamerski, Drygas, 2024, s. 47). Jerzy przekonuje:

Chodzi o to, by odwrócić sytuację. Pisze się programy, w które stara się wtłoczyć dzieci. My zrobiliśmy odwrotnie. Na bazie naszych doświadczeń. Na etapie pilotażu wprowadzaliśmy nasze propozycje pedagogiczne i sprawdzaliśmy, jak działają. Podglądaliśmy co się dzieje w grupie, jak dzieci na to reagują. W tym sensie dzieci były nieświadomymi, ale bardzo ważnymi współtwórcami programu. Mieliśmy odwagę eksperymentować na żywym organizmie i organizm świetnie to zniósł. To wymagało niezwykle wyężonej pracy, uważnej obserwacji i pokory, bo kiedy okazuje się, że twoje pomysły (zawsze genialne oczywiście) nie wypalają, to wtedy trzeba metodą Druha Czarnucha zwrócić ten palec wskazujący ku sobie i (Hamerski, Drygas, 2024, s. 47).

Wkład autorów

Autorka deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Czekała, F. (2016). *Historie warte Poznania. Od PeWuKi i Baltony do kapitana Wrony*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie
- Drygas, E. (brak daty). *Gotowe scenariusze lekcji aktywizujących, czyli jak odkleić dziecko do krzeselka i przywrócić mu wyobraźnię*. Poznań: Wydawnictwo Publicat
- Hamerski, J., Drygas, E. (2024). *50 lat tejerowania. Wywiad rzeka*. Poznań: Stowarzyszenie Łejery
- Hamerski, J. (brak daty). *Gotowe Scenariusze imprez szkolnych, czyli jak przygotować imprezę w szkole, aby nie była nudną „kuczią”*. Poznań: Wydawnictwo Publicat
- Janik, A. (2017). *Edukacja teatralna. O jej potrzebie i formalnych możliwościach edukacji wczesnoszkolnej*. W: J. Malinowska, E. Jezierska-Wiejak (red.), *Dziecko w sytuacjach uczenia się. Codziennosc w poznawaniu świata i siebie* (ss. 53-69). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
- Kizeweter, A. (2016). *Szczęśliwy uczeń – szczęśliwy nauczyciel. Dobrostan szkolny wyzwaniem dla edukacji*. W: J. Wojciechowska, J. Skibska (red.), *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań* (ss. 27-36). Kraków: Wydawnictwo Libron
- Krauze-Sikorska, H. (2006). *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Kujawiński, J. (2010). *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Kurowska, B., Łopot-Dzierwa, K. (2019). *Tradycyjna czy twórcza – jaka jest polska szkoła? „e-mentor”*, 4 (81), 31-38
- Kurowska, B., Łopot-Dzierwa, K. (2022). *Edukacja plastyczna w przedszkolu w recepcji przyszłych nauczycieli*. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, XLI, 189-205
- Magda-Adamowicz, M. (2015). *Znaczenie pedagogiki twórczości w kształceniu pedagogicznym*. *Rocznik Lubuski*, 41(2), 147-162
- Molenda, M. (2010). *Problemy współczesnej edukacji (z doświadczeń nauczyciela kształcenia zintegrowanego)*. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 19, 187-196
- Nęcka, E. (2012). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Popek, S. (1988). *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Sadowska K.B. (2024a). *Teatr „Łejery” – edukacja przez sztukę na przykładzie działalności Szkoły Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu (wybrane problemy)*. *Kultura i Edukacja*, 2(144), 93-114
- Sadowska, K., (2024b). *Zbigniew Czarnuch – pedagog, działacz społeczny, regionalista i mistrz poznańskich „Łejerów”*. *Wychowanie w Rodzinie*, XXXI, 4, 51-69
- Sikorska, I. (2011). *Edukacja alternatywna – bogactwo różnorodności*. W: B. Piasecka (red.), *O rozwoju mimo ograniczeń: procesy wspierania jednostki i rodziny: wychowanie, edukacja, coaching, psychoterapia* (ss. 47-64). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Szuman, S. (1927). *Sztuka dziecka: psychologia twórczości rysunkowej dziecka*. Warszawa: Książnica „Atlas” Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych
- Śliwerski, B. (2022). *Utopia uspołecznienia edukacji jako dobra wspólnego. Utopia a edukacja*, V, 13-36
- Szmidt, K.J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

- Uszyński-Jarmoc, J. (2011). *Czego nie wiemy o twórczości w szkole? Obszary zdeformowane, ignorowane i/lub zaniedbane*. Chowanna, 1(36), 13-24
- Wojnar, I. (1976). *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe

Źródła inne

- Eksperyment pedagogiczny „Teatr jako środek wszechstronnego rozwoju uczniów – nauka przedsiębiorczości” – dokument opisujący eksperyment pedagogiczny, archiwum SP nr 83 (wersja drukowana)
<https://ore.edu.pl/2018/01/inspiracje-muzyczne/> [dostęp: 20.12.2025]
- Informacje pozyskane w trakcie rozmów realizowanych z Jerzym Hamerskim od 2023 roku na terenie SP nr 83 w Poznaniu
- Kamińska, K., Hamerski, J. (2015). *U nas jest kolorowo*, <https://kultura.poznan.pl/mim/kultura/news/u-nas-jest-kolorowo,86019.html> [dostęp: 02.01.2026]
- Mała Konstytucja Łejerska, <https://lejery.pl/wp-content/uploads/2020/02/mac581a-konstytucja-rc581.pdf>, [dostęp: 29.12.2025]
- Załącznik do decyzji Ministra Edukacji Narodowej, Regulamin rekrutacji do oddziału, w którym jest realizowany eksperyment pedagogiczny pn.: „Teatr jako środek wszechstronnego rozwoju ucznia – nauka przedsiębiorczości”, DPPI-WIT.4038.22.2019.Ach.1, Warszawa 16 sierpnia 2019 r. – dokument z archiwum SP nr 83 w Poznaniu (wersja drukowana)
- Zarządzenie nr 62 Ministra Edukacji Narodowej z 16 listopada 1989 r. w sprawie zasad prowadzenia pedagogicznej działalności innowacyjnej w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych. Na podstawie art. 36a ust. 2 i art. 36b Ustawy z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (DzU nr 32, poz. 160, z 1971 r., nr 12, poz. 115, z 1972 r., nr 16, poz. 114, z 1975 r., nr 45, poz. 234, z 1984 r., nr 49, poz. 253 oraz z 1989 r., nr 29, poz. 155 i nr 35, poz. 192)

ALICJA WASZKIEWICZ-RAVIV

ORCID 0000-0002-5791-0326

Uniwersytet Warszawski

KATARZYNA GARWOL

ORCID 0000-0002-4498-7156

Uniwersytet Rzeszowski

CHANGES IN THE MEDIA IMAGE OF AN ACADEMIC ORGANIZATION: A STUDY BASED ON STUDENTS' OPINIONS

ABSTRACT. Waszkiewicz-Raviv Alicja, Garwol Katarzyna, *Changes in the Media Image of an Academic Organization: A Study Based on Students' Opinions* [Zmiany wizerunku uczelni wyższej w mediach: badanie oparte na opiniach studentów] Studia Edukacyjne no. 80, 2026, Poznań 2026, pp. 119-134. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 10.02.2026. Accepted: 15.04.2026. DOI: 10.14746/se.2026.80.7

At the intersection of media studies, sociology of education, and public relations lies the concept of the image of an academic organization. The contemporary media image of a university is the result of interactions with institutional messages often communicated through social media and various digital platforms. The theory of university image is a well-developed research field; however, recent changes in the media and educational landscape due to the COVID-19 pandemic have resulted in a research gap. This paper presents empirical research conducted by the authors, aimed at uncovering changes in the perception of the university's and faculty's/college's image from the students' perspective after a long period of hybrid and online studies. The focus is narrowed to the media image of the academic organization as created through websites and social media. The state-of-the-art section of the paper demonstrates why attention should be paid to the ubiquity of digitization in academic education and the intensification of digitalization in communication. The CAWI research was conducted at selected public universities in Poland (University of Warsaw and University of Rzeszów). The recent collected data helps identify aspects of the university image related to organizational communication.

Key words: university image, social media, web page, student, organizational communication

Introduction

Ongoing debate about educational organizing and organizations in digital contexts has seen theoretically valuable additions after the Covid epidemics.

This paper presents a contribution to this dialogue through the focus on social media (SM) role in university image creation. This empirical paper looking at the strict separation between a functionalist, social constructionist on organizational image in the SM context. On one hand academic organizations conduct communication primarily in order to inform and transmit knowledge, on the other hand institutions play vital role in social life of their publics. In a higher education context, SM and web pages provides universities with a media for fostering high-quality relationships with their students. Through surveys disseminated at two chosen universities in Poland we asked students on their opinions about the content, roles and impact of existing digital messages created by their universities. The media taken under consideration were as follows: the official university web pages and the faculty/ college. web pages, as well as SM of both university and faculty/college. Representation of the academic organizations online, and the concept of university image as an interpretive lens were used in this article to describe the post-Covid attitudes of students toward their *alma mater*. The attitudes are measured by asking questions on knowledge, feelings and actions taken by respondents. The explanatory framework of the study does not intend to compare analysed universities but taken under consideration their diversity prove some common trends in attitudes of students toward their schools.

University image creation based on online media activities

Many scholars across various academic disciplines are investigating the following questions: What do organizational publics know or believe about an organization? How does an academic organization, both on macro and mezzo level entity, develop, use, and/or change information? This paper approaches it from the media and communication science perspective, using public relations angle. Authors try to check both the university as well as collegium image beheld by key public of any university, that is the students. Cross-disciplinary research that centres on these questions is desirable and could be enhanced if researchers identify and develop consistent terminology for framing these questions. Due to the scope of the paper the authors identified the central 'viewpoint' of an organization from many existing entities: identity, intended image, construed image, and reputation, we chose "digital media university image" to analyse. To be more specific, based on the literature review and most recent empirical data, we describe media image possessed by the key public, that is the students. This image is constructed based on the students' assessment of the communication process and content

within the digital platforms, including official web pages and social media of the universities/collegiums.

Internet-and mobile-based tools and devices that integrate technology, telecommunications and social interaction enabling the construction, co-construction and dissemination of words, images (static and moving) and audio (Dabner, 2013, p. 2)

are crucial part of contemporary university realm. Social network sites are used commonly by people around the globe every day to sustain their existing networks of friends and acquaintances, and establish new networks with people who may have shared or complementary interests, but also to gain information. Modern organizations use these phenomena to create bond, establish relationship and convey news to their publics (Miotk, 2016). What's more, Garcia (2018) additionally implies that the online media university presence must respond to strategic objectives. Publics require not only information, but also consistent relationships build on engagement and positive emotions, not only basic data on operational site of academic organization.

Woźniak, Buchnowska (2013, p. 326) proved that Polish universities following the best examples in the world, frequently undertake the SM activity and use their web pages as platforms to communicate with the environment. According to authors not always are these activities well thought out and consistent with the university strategy. Woźniak, Buchnowska (2013, p. 326) almost 10 year ago in their study evidenced that universities frequently are limited to starting a profile (fan page) and occasional posting, most often with the news for the present students. Since their study we witnessed increasing technological development and increasing demand for the usage of digital tools for communication. Persistent, public, editable, and immediate context of SM platforms was used singularly during the Covid epidemics throughout 2019 and 2020, when universities as big public organizations were operating strictly online, on hybrid and rarely in stationary form. That created unprecedented situation of fast strengthening the single and only media channel for image creation among engaged students and their universities. The question is, whether after the post-epidemics return to mainly stationary education, students asses their university digital communication well? Do they expect more from their schools? Are there enough of information, emotional engagement and actions taken by university to strengthen its image and streamline communication process?

Technology has become the basis of human life, and various SM applications have penetrated both individuals and institutions. Almost every day, millions of people in the world use tools such as Facebook, Myspace, LinkedIn, Instagram, Twitter, Google+, and so on. Social media has been particularly important when contemplating how to connect with students, given the

high level of familiarity, awareness and usage among this age group. Apart from the benefits derived from SM as a means of communication and entertainment, SM has also penetrated many practices and processes in the world of education. It is fast and easy for students to interact, find out news, and exchange ideas through SM. It is essential both in their private as well educational activities (Clark, Fine, Scheuer, 2017).

In modern day, communication and information technologies have an indisputable influence on institutional activity especially after Covid epidemic (Papademetriou et al., 2022). We have witnessed paradigms shift from the belief in more balanced social systems, economic stability, determined system dynamics and superiority of socio-cultural cohesion. Presently, inevitable globalization and galloping technological advancement leave us disillusioned. Today's world is a world of information overload and dynamic changes. Many theoreticians (Senge, 2002; Kaczmarczyk, 2013; Kurek-Ochmańska, 2015) emphasize that effective educational organizations must constantly deal with changeability or even take "environmental turbulence" for granted and to rely more on the relations within the organization. Kwiek (2021, p. 21), based on his broad and repetitive empirical research of Polish universities, states: "Universities have a long history (and a rich tradition) showing that they were at their best institutionally when they kept pace with changes in society and the economy". Universities do react to social changes, they adapt and adjust to new means of communication. Author claims that there is

a complex interplay of influences between institutions and their external environment, and European universities are an excellent example of the powerful linkage between changes taking place in institutions and changes taking place in the external world from which they draw their financial resources, founding ideas and finally social legitimacy (Kwiek, 2021, p. 21).

Seems there is a need to check whether universities adapted to digital societies, do they use online communication to connect with students professionally and effectively, are they able to create and relationships like many organizations do currently? Whether after hybrid and online education conducted through almost two years' academic institutions adjusted to changes or maybe, as Woźniak, Buchnowska (2013) showed in their study, universities do not really use potential provided by SM and online communication? Other research of Biczysko and Jabłońska (2016) shows that most postings of higher education institutions have informational content - that is, news about services, events and institutional marketing activities. What's more, the frequency of influences on consumer engagement in SM can contribute to improving the perceived quality of the relationship with students. Students expect at least weekly, if not daily content from organization in the SM.

For instance, the study by Clark, Fine & Scheuer (2017) points to a positive association between students who follow universities through SM and the perceived quality of the relationship with universities. According to these authors, satisfaction, trust and commitment to studies may be co-created through effective, multi-platform digital communication and not only educational service on site (that is lecturing, examining etc). After all, during Covid academia relied mainly on digital tools to stay in touch with students. The higher the variety of SM users, reciprocity and affective engagement, the higher the perceived quality of the relationship between academia and their key publics. Meaningful interactive communication contributes to psychological and attitudinal changes in the parties involved, which includes the development of commitment and stable relationships. Consciously used institutional digital means of communication enable more frequent, faster and richer interactions also in educational environment. They enhance collaboration and help users gain a sense of belonging to a particular community (Valenzuela, Park, Kee, 2009). They also have impact university image (Biczysko, Jabłońska, 2016; Papademetriou et al, 2022).

University's image in media framework

Taking an organizational perspective, research on understanding the effects of individuals' institutional associations, especially when multiple individuals or collectives are involved, has placed constructs such as "identity", "image", and "reputation" in key roles (Brown et al., 2006, p. 100; Ociepa, 2005). Researching "identity" is about answering question: Who are we as university? That is checking in mental associations about the organization and its leaders held by organizational members. It can be defined as a collection of its members' beliefs on what is central and distinctive in their organization. Organizational identity can be communicated in different ways; intentionally via visualization in advertising, logo, typography or dress code. This is not what was checked in this study. What's worth to emphasise, "the reputation" is an interrelated concept. To describe organizational reputation one need multiple sources of information and longitude research with multiple publics, including various media (Wojcik, 2014; Mitok, 2016). Such scope of empirical verification was beyond discussed research. However, authors do hope this paper may encourage such studies in the future. This article focuses on university image following conclusions of other Polish authors (Tworzydło, Gawroński, 2004; Waszkiewicz, 2011; Ryńca, Misko, 2016). Existing research mainly investigates term "university image" as the most relevant for understanding and shaping practical

communication strategies and implementing possible changes in order to improve relationships between organization and its publics.

According to vast amount of publications the interdisciplinary nature of image is the reason why researchers have not yet come up with a clear-cut definition (Wojcik, 2021). The word "image" itself comes from the Latin *imago*, that means illusion or dream, but is also related to the Latin *imitare* ("to imitate"). In the mid-1950s of XX century the concept started to be used by public relations specialists, among others American sociologist and historian Daniel Boorstin, to indicate the concept of positive good-will was usually used in this sense, followed by renown, publicity, fame and opinions about institutions. It was emphasized that the image the subject appears in people's minds. The idea of "the organizational image" is something more than the sum of individual partial evaluations and ideas concerning university. In constructivist approach image does not represent the objective state, but an "imaginary reality" of those who possess the image in their minds (Arpan, Raney, Zivunski, 2003). It is based on internalised experience, emotions and thoughts related to organization (Waszkiewicz, 2011), to be précised on personal knowledge about organizational functioning, as well as emotional approach and behaviour of people (specific publics) related to the institution. Generally, interest-influencing academic groups are divided into internal (scientific employees, administration) and external (suppliers, state institutions, local communities), depending on whether they exist inside or outside the institution. The ability of the organization to establish and maintain a satisfactory relationship is of crucial importance for the success and relationship sustention.

Cutlip, Center and Broom (2006) in their book "Effective PR", identify different stakeholder groups across higher education institutions. The internal image of the university, is the image carried by their internal groups, students, administrative staff and teachers, can be researched based on their gathered opinions. In order to be successful, an educational institution must deal effectively with its numerous publics and generate a high degree of satisfaction. One of the means to achieve it is managing public relations activities, including media relations and digital media management. Following this line of inquiry, to research university image helps higher education institutions to identify, nurture and appreciate changes in their economic, political, social and technological environments (e.g. discussed earlier digitalisation of media communication). Some of the main goals of PR are the creation, maintenance and protection of the organization's position and relationships with social environment, as well as the presentation and co-creation of institutional image to publics.

Summing up these considerations so far, it can be said that an organization always has a mental image that is the result of the existence of facts

that characterize it. In that case university is centrally defined by being higher education institutions with several functions: education provided to students and science creations for researchers (Kwiek, 2021). But in digital society university is also a social platform for creating relationship and establishing bond between university and key publics, most important social groups. Based on Treadwell and Harrison's (1994, p. 65) definition of image, the messages produced by an institution may be "planned or unplanned, persuasive or non-persuasive, and mediated or interpersonal". What is crucial, image is created in people's minds under the influence of social communication, not necessarily only controlled one, but mainly through different media and interactions. Image management need to include transactional elements and emotional factors which are clearly important in shaping students' satisfaction and institutional loyalty. Currently it can be achieved through digital media and SM. Image can be seen as both an audience-determined (students) and organisation-determined concept (researchers). To manage institutional image, college and university administrators must first appreciate its formation from internal and external perspectives and consider factors that influence "image" (Manzoor, Sze Yin Ho, Mahmud, 2021). Moreover, as we argue further, an organization may have a conglomerate of images, including both "positive" and "negative", based on people's contacts with different messages. In some fields the image may be perceived as good, in some areas as in strong need for improvement. Researching people's opinions about the media might provide answers on how the organization is perceived. In such constructivist approach, university image is as sum of expectations and mediated interactions between engaged groups and organization. What's more, such theoretical approach is valuable due to its functional application. Changing media might provoke changes in the public's attitude and as a result it may improve the perceived image of the university and increase satisfaction from education.

Research methodology

The aim of the article was to find out the opinions of students of the University of Rzeszów and the University of Warsaw on the image of their universities based on the Internet communication. To realize it, several specific research questions were posed:

- How do students rate visual and textual communication on their university's websites and on their university's SM profiles?
- What are students' expectations for visual and text messages on their university's websites and SM?

- What are students' views on visual and textual communication on their universities' websites and SM during the pandemic?
- How do students evaluate the communication of lecturers with them via SM on their privacy profiles?
- Do students interact with lecturers on their private SM profiles?
- How do students assess their emotions related to organizational digital communication?

They were carried out using the CAWI technique, using the questionnaires.interaktywnie.com portal. The questionnaire form consisted of 34 questions divided into three thematic areas:

- questions about the university's website and subpages of faculties/colleges,
- questions regarding SM profiles run by the university and faculties/colleagues or academic staff,
- questions about communication in a pandemic.

Most of the questions were closed (single-choice and multiple-choice), while two of them were open-ended questions, which, unlike closed questions, were not mandatory.

When constructing the questionnaire form, the authors had to take into account the different organizational specifics of both surveyed universities. There are four colleges at the University of Rzeszów. The subpages of individual colleges are an integrated part of the university's website, while profiles in SM are maintained by individual colleges independently of university-wide SM. There are 25 faculties at the University of Warsaw, which have separate websites, often visually different from the home page of the university. The faculties have separate profiles in SM, administered by designated persons.

350 students took part in the study, however, 329 marked all the questions that were defined as mandatory in the questionnaire form and only the answers of these respondents were analysed. 198 students were from the University of Rzeszów and 131 from the University of Warsaw. Respondents were selected in a purposeful way and the choice was guided by the specificity of a given major. Among the students of the University of Rzeszów, students of computer science (38.60% of all respondents), sociology (12.46%), social work (3.65%) and visual arts (0.61%) were selected for the study. Among the students of the University of Warsaw, students of journalism (34.65% of all respondents) and media logistics (1.82%) were surveyed. Slightly more men (52.58%) than women (47.42%) participated in the study. The vast majority of students were students of full-time studies (91.49%), first-cycle studies (72.34%) and almost half of them worked on various forms of employment contracts (45.59%). Most of the respondents indicated a village as their place

of permanent residence (41.64%), more than one third (36.47%) a city with more than 100 thousands inhabitants, 13.07% a city with less than 50 thousands inhabitants and 8.81% a city with a population of 50 to 100 thousands of inhabitants.

Results of university digital image research

Due to the fact that the study was extensive, this article will present selective results and usually presented in a comprehensive manner (without division into universities). Our goal was to validate the university image concept after the Covid epidemics and not to compare different universities. We were interested how often students used the digital media and visit web pages of their universities. It appeared students used the website of the university once or several times a month (35.26%) as it wasn't their daily practice. Over a quarter of students (29.18%) used less than once a month academic www, slightly more than a fifth (21.88%) once or several times a week, and 10.33% did not use it at all. Only 3.34% used it every day or several times a day. CAWI also showed that around half of researched students assess usability of university www high. When asked whether the website of their university is intuitive and easy to use, 40.73% of respondents answered that it was rather yes and 7.90% that definitely yes. However, more than one fifth (21.58%) answered it was rather not easy and intuitive, 20.06% had no opinion on this matter, 9.73% decided that definitely not.

Almost half of the respondents (47.11%) said that they rather like the graphic design of their university's website, 17.02% of the respondents definitely like it, 11.55% answered that they rather do not like it, 17.02% answered that they definitely like it and 21.58% of people had no opinion on this matter. Almost half of the students (47.72%) considered that the text communication on their university's website was rather legible and understandable, 14.59% that they definitely understood, 11.85% that it was rather incomprehensible, 3.95% that definitely incomprehensible, and 21.88% had no opinion on the matter. Seems both graphic and text communication was equally considered rather positive.

Both the University of Rzeszów and the University of Warsaw maintain their profiles in SM. This takes place both at the university level and at the level of individual colleges/faculties. At both universities, the website most often visited by students was the university's Facebook (81.45% of respondents). It corresponds with the international research indicated in the literature review placed in this paper. When asked whether the profile of the university on Facebook is run properly, 41.64% of students answered

that it is rather yes, 13.37% that it is definitely yes, 4.26% that it is rather not, and only 1.82% that it is definitely no. There were 38.90% of people who had no opinion on this matter. It seems almost 40% of key university public, that is the students were indifferent on most popular channel for digital image creation used by academic organizations worldwide. That seems to indicate rather numerous group of users that do not feel that there is relation established between them and with their organization via this channel. We asked for their detailed opinion on that matter. Students were asked to indicate three main features that characterize their university's profile on Facebook. Their choices are presented in Figure 1. Slightly half of all students (51.06%) considered the information appearing on Facebook to be up-to-date (45.96% - UR, 58.78% - UW), 30.40% indicated a boring message (29.29% - UR, 32.06% - UW), while 24.62% chose the opposite answer - an interesting message (22.22% - UR, 28.24% - UW). The next places in the overall ranking were occupied by the following answers: rarely updated information (21.58%), interesting graphic design (19.76%), no interaction with observers (19.45%), lively interaction with observers (17.02%), information chaos (13.68%), too few photos (11.25%), uninteresting graphics (8.81%), other (8.21%), too much content (5.47%).

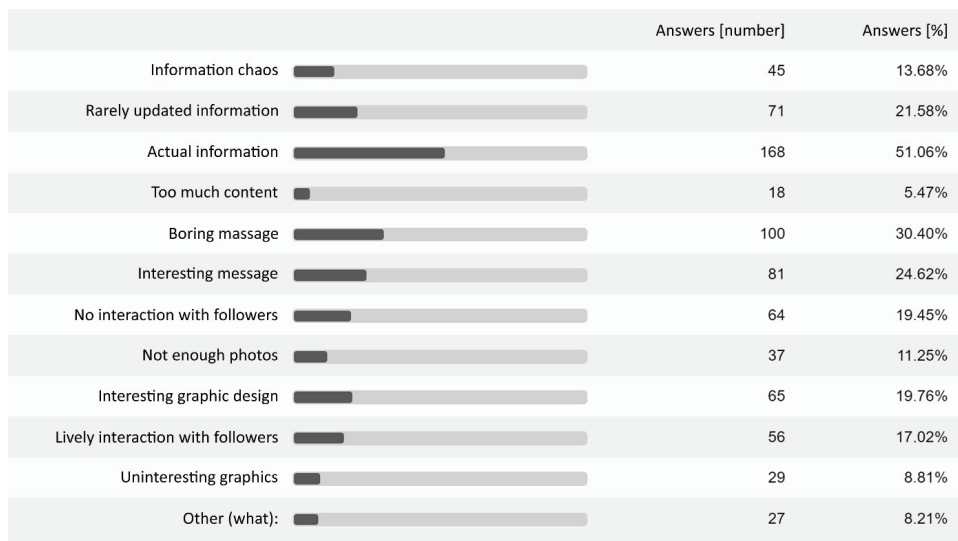


Fig. 1. Please select up to three main features that characterize your university's Facebook profile

(source: authors' own analysis)

This study indicates areas of university image that are perceived by the students. They consider it boring and informative, not engaging and uninteresting. After the Covid epidemics students do not feel engaged into digital communication that for long period of time was their main platform of interaction with the organization. That also provides useful practical tips how to improve the academic profiles. Assessing the SM of their faculties/colleges, the respondents indicated which visual materials, in their opinion, would increase the attractiveness of communication in SM (Fig. 2). According to the respondents they need more “light” and engaging content. Profiles should primarily consist of more memes “just for fun” (52.28%), then visual infographics replacing the information posted (46.20%), aesthetic and inspiring visualizations of the topic (40.12%), short video (33.43%), eye-catching gifs (22.80%), original photographs of students selected in competitions (22.49%), photographs of university employees signed by the authors (15.81%), artistic collages (8.21%) and others (3.04%).

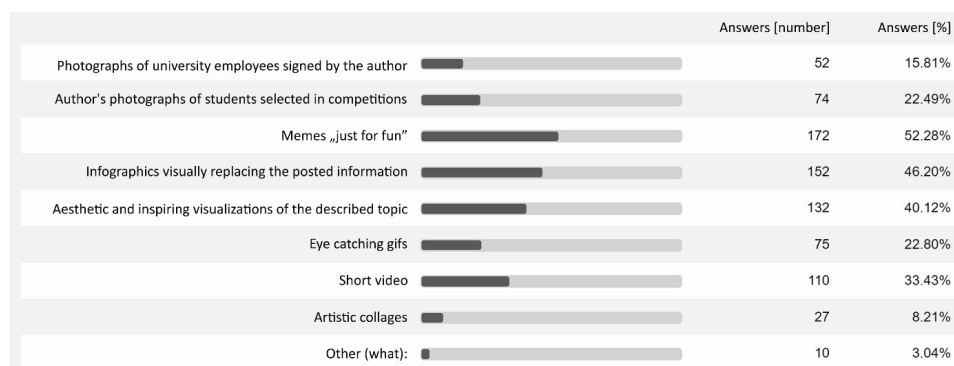


Fig. 2. What visual materials in SM of the faculty/college's would increase the attractiveness of this form of communication the most? (minimum one answer, maximum four)
(source: authors' own analysis)

We asked for the affective side of the academic media image. When reading and watching SM of the faculty/college, the respondents most often felt indifference because they did not learn anything new there (8.60%). As shown in Figure 3, the respondents also felt: satisfaction with interesting and engaging content (19.76%), a sense of involvement in academic matters (16.41%), pleasure because they were interested in the matters of the faculty/college (15.20%), boredom because they still communicate the same thing (14.59%), cheerfulness when they watched memes and read positive infor-

mation (11.25%), pride taken from the community activities (e.g. published achievements of scientific employees and other students) was indicated by 10.94%. Concerning other emotions, embarrassment was felt by 10.64% due to the poor state of academic profile, and a sense of rejection and mismatch because there is nothing interesting there (8.51%). Students felt nervousness about meaningless content (5.47%), suspicion related to uncertain information (3.95%), anger that they waste their time (3.34%). The lowest affective state was excitement that they participate in competitions or challenges disseminated on the profiles (1.22%). Students do not interact with joy and excitement in academic live via the SM. Which seems very low result in the framework of digital culture and SM channel potential.

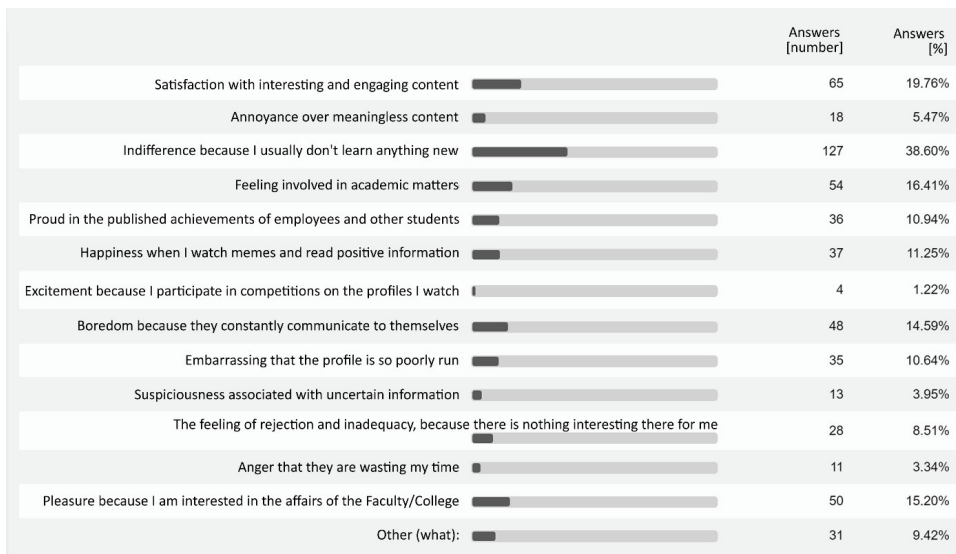


Fig. 3. Please indicate how you feel when reading and watching SM of your faculty/college? (minimum one answer, maximum three)
(source: authors' own analysis)

Respondents were also specifically asked how they assess the interaction of lecturers, also via their private profiles of lecturers in SM. The majority (62.11%) had no opinion on this question, as it seems that is not expected social practice of communication. It's opposite to what happens in market orientated organizations. In the survey 18.21% participants rated interaction lecturer-student rather good, 6.79% definitely good and the same percentage (6.79%) rather bad and 5.86% definitely bad. The vast majority of students, 70.82%, never interacted with lecturers in such a way, 14.29% very rarely,

11.85% rarely, and only 2.43% often and 0.61% very often. After Covid epidemics, when lecturers used vast amount of digital channels to connect with students, current results show almost none of those activities to be continued via SM. However, in general students rated their universities' communication via SM rather well during the COVID-19 pandemic. In the cafeteria of answers, the most frequently chosen answer was "rather yes". For 43.16% (44.95% - UR, 40.46% - UW) of respondents, this communication was rather sufficient, for 36.47% (36.36% - UR, 36.64% - UW) it was rather visually attractive, for 49.24% (48.99% - UR, 49.62% - UW) rather mainly information-oriented, for 34.95% (35.35% - UR, 34.35% - UW) rather relational and allowing for interaction with the sender of the message, for 44.07% (45.96% - UR, 41.22% - UW) rather up to date.

Conclusion

Although the research was carried out at only two universities, in two different cities, the results from both universities are surprisingly similar. Digital image of the university has strong informative aspect and low emotional one. Concerning behavioural side, means how often students interact with the organization online, it seems the medium to low engagement is observed. In the cognitive sense, the informative nature of academic digital communication is clearly in the foreground. This is noticed by students and they point out that the SM of faculties/colleges needs more memes, aesthetic visualizations, infographics that will replace the written word and attract attention. The interactive channel of teacher/ academic staff – student communication is practically undeveloped. Keeping profiles in an informative way results in lack of commitment, lack of positive emotions and indifference toward university. Definitely noteworthy is the lack of building online relationships between the lecturer and the student, means the lack of personalization in contacts with lecturers via SM, and even the lack of interest on the part of students in such interactions (behavioural aspect).

Considering the above conclusions, universities should systematically analyse the needs of their students regarding communication with them on websites and in SM. The Internet is currently the main communication medium among young people, which for universities is both a challenge and an opportunity for a more personalized contact with the recipient of the content. Research shows that during Covid epidemics universities activities were evaluated positively but the potential of digital communication seems not to be developed currently. To manage institutional image, college and university administrators should appreciate its formation from internal and external

perspectives and consider some factors that influence “image” provided in this study. Social context of educational organizations, including communication and media framework might provide insight for the universities entangled into numerous interactions, challenging its daily and strategic operations and practices.

Authors’ contribution

The authors declare equal contribution to the organization of the research and the preparation of the manuscript.

REFERENCES

- Arpan, L.M., Raney, A.A., Zivnuska, S. (2003). *A cognitive approach to university image*. Corporate Communication: An international Journal, 8(2), 90-112
- Biczysko, D., Jabłońska, M. (2016). *Social media marketing tools among Polish public higher education institutions*. European Journal of Educational and Social Sciences, 1(1), 66-86
- Brown, T.J., Dacin, P.A., Pratt, M.G., Whetten, D.A. (2006). *Identity, intended image, construed image, and reputation: An interdisciplinary framework and suggested terminology*. Journal of the Academy of Marketing Science volume 34, 99-106. DOI: 10.1177/0092070305284969
- Clark, M., Fine, M., & Scheuer, C. (2017). *Relationship quality in higher education marketing: the role of social media engagement*. Journal of Marketing for Higher Education, 27(1), 40-58
- Cutlip, S.M., Center, A.H., & Broom, G.M. (2006). *Effective public relations* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: London: Prentice-Hall
- Dabner, N. (2012). *Breaking Ground' in the use of social media: A case study of a University earthquake response to inform educational design with Facebook*. The Internet and Higher Education, 15, 69-78
- Garcia, M.G. (2018). *University and social media management. Communication at the Spanish university*. Prisma Social, 22, 20-36
- Kaczmarczyk, M. (2013). *Public relations szkół wyższych. Model komunikowania się z otoczeniem w demokratycznej przestrzeni publicznej*. Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas
- Kurek-Ochmańska, O. (2015). *Media studenckie a wizerunek uczelni*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR
- Kwiek, M. (2021). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Miotk, A. (2016). *Nowy PR. Jak internet zmienił Public Relations*. Słowa i Myśli
- Ociepka, B. (2005). *Kształtowanie wizerunku*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego
- Papademetriou, Ch., Anastasiadou, S., Konteos, G., Papalexandris, S. (2022). *COVID-19 Pandemic: The Impact of the Social Media Technology on Higher Education*. Education Sciences, 12(4), 261, 1-26, DOI: 10.3390/educsci12040261
- Ryńca, R., Misko, R. (2016). *Ocena wizerunku uczelni z uwzględnieniem instrumentów public relations na przykładzie szkół wyższych*. Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia, 4(81), 223-237, DOI: 10.18276/frfu.2016.4.82/1-19
- Manzoor, S.R., Sze Yin Ho, J., Abdullah, A.M. (2021). *Revisiting the 'university image model' for higher education institutions' sustainability*. Journal of Marketing for Higher Education, 31(2), 220-239, DOI: 10.1080/08841241.2020.1781736
- Treadwell, D., Harrison, T. (1994). *Conceptualizing and assessing organizational image: Model images, commitment and communication*. Communication Monograph, 61(1), 63-85, DOI: 10.1080/03637759409376323
- Tworzydło, D., Gawroński, S. (2004). *Wykorzystanie public relations w zarządzaniu szkołą wyższą*. W: G. Nowaczyk, M. Kolasinski (Eds.), *Marketing szkół wyższych*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej
- Valenzuela, S., Park, N., & Kee, K.F. (2009). *Is there social capital in a social network site?: Facebook use and college students' life satisfaction, trust, and participation*. Journal of Computer-Mediated Communication, 14(4), 875-901
- Waszkiewicz, A. (2011). *Wizerunek organizacji. Teoria i praktyka badania wizerunku uczelni*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR

- Wojcik, K. (2014). *Wszystko, co chciałabym wiedzieć o PR i nie boję się zapytać*. Studia Ekonomiczne, 185, 17-36
- Wojcik, K. (2021). *Wizerunek i reputacja organizacji: informacyjny i zarządczy potencjał, część I*. Studia Medioznawcze, 22/4, DOI: <https://doi.org/10.33077/uw.24511617.sm.2021.4.664>
- Woźniak, M., Buchnowska, D. (2013). *The role and use of social media by universities – ranking of universities in social media*. In: M. Kaczmarczyk, D. Rott, (Eds.), *Problemy Konwergencji Mediów*, 2. Praga – Sosnowiec: Verbum

Data Availability Statement

<https://rdb.ur.edu.pl/handle/item/67>

BARBARA TOROŃ-FÓRMANEK

ORCID 0000-0003-1699-3679

NIKOLA DZIĘBÓR

ORCID 0009-0007-1652-3323

Uniwersytet Zielonogórski

PRZEMOC RÓWIEŚNICZA - BULLYING I CYBERBULLYING JAKO WYZWANIE DLA WSPÓŁCZESNEJ PROFILAKTYKI SPOŁECZNEJ

ABSTRACT. Toroń-Fórmanek Barbara, Dziębór Nikola, *Przemoc rówieśnicza – bullying i cyberbullying jako wyzwanie dla współczesnej profilaktyki społecznej* [Peer Violence Offline and Online as a Challenge for Contemporary Social Prevention] Studia Edukacyjne no. 80, 2026, Poznań 2026, pp. 135-148. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 30.01.2026. Accepted: 18.03.2026. DOI: 10.14746/se.2026.80.8

The rapid development of digital communication technologies has profoundly transformed the socialization environment of children and adolescents, extending peer interactions beyond the school setting into the online sphere. Peer violence is now hybrid, encompassing both traditional school-based aggression and cyberbullying, characterized by repetition, power imbalance, and intentional harm. This article provides a theoretical analysis of peer violence in offline and online contexts and explores practical implications for school-based prevention. Special attention is given to fostering social competencies, early conflict resolution skills, and empathetic communication, including the use of mini-mediations and Nonviolent Communication (NVC). The discussion emphasizes the importance of creating safe spaces for dialogue and cultivating a culture of empathy and trust, which helps reduce violence, strengthen social relationships, and support the healthy psychosocial development of young people.

Key words: peer violence, cyber violence, social prevention, adolescents, NVC

Wprowadzenie

Współczesne środowisko socjalizacyjne dzieci i młodzieży ulega dynamicznym przeobrażeniom, związanym przede wszystkim z intensywnym rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Przestrzeń cyfrowa

stała się integralnym elementem codziennego funkcjonowania młodego pokolenia, wpływając na sposób budowania relacji, konstruowania tożsamości oraz kształtowania kompetencji społecznych. W konsekwencji, tradycyjne formy przemocy rówieśniczej, dotychczas analizowane głównie w kontekście środowiska szkolnego, coraz częściej przenikają do świata online, przyjmując nowe, trudniejsze do kontroli formy. Pojęcie przemocy rówieśniczej, rozumianej jako intencjonalne, powtarzalne działanie oparte na nierównowadze sił między sprawcą a ofiarą, zostało szeroko opisane w literaturze przedmiotu, między innymi w koncepcji bullyingu, opracowanej przez Dan Olweus (Olweus, 2013, ss. 751-780). Współcześnie klasyczne ujęcia wymagają jednak poszerzenia o kontekst cyfrowy, w którym anonimowość, trwałość przekazu oraz potencjalnie nieograniczony zasięg oddziaływania modyfikują dynamikę relacji przemocowych. Przemoc rówieśnicza przyjmuje obecnie charakter hybrydowy – funkcjonuje równolegle w przestrzeni offline i online, a granice między nimi ulegają zatarciu. Konflikty inicjowane w środowisku szkolnym mogą eskalować w mediach społecznościowych, natomiast przemoc doświadczana w Sieci oddziałuje na relacje bezpośrednie. Taka transformacja zjawiska stanowi istotne wyzwanie dla współczesnej profilaktyki społecznej, której dotychczasowe modele były konstruowane przede wszystkim z myślą o przestrzeni instytucjonalnej szkoły. Celem niniejszego artykułu jest analiza przemocy rówieśniczej w jej wymiarze offline i online oraz wskazanie implikacji dla działań profilaktycznych w obszarze pedagogiki resocjalizacyjnej.

Pojęcie przemocy rówieśniczej

Przemoc rówieśnicza stanowi istotny problem społeczny, którego konsekwencje wykraczają daleko poza bezpośrednich uczestników zdarzeń przemocowych. Oddziałuje ona bowiem na całą społeczność szkolną, wpływając na klimat wychowawczy, poczucie bezpieczeństwa uczniów, relacje rówieśnicze oraz efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego. Pomimo braku jednoznacznej definicji „przemocy rówieśniczej” w polskim systemie prawnym, zjawisko to jest powszechnie uznawane za formę agresji, występującą w relacjach między rówieśnikami, wywierającą negatywny wpływ zarówno na ofiary, jak i sprawców. W polskim prawodawstwie kwestie związane z przemocą, w tym przemocą w rodzinie, regulowane są Ustawą o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie. Zgodnie z jej zapisami, przemoc definiuje się jako działanie lub zaniechanie, które narusza prawa lub dobra osobiste osób, narażając je na zagrożenie zdrowia, godności, nietykalności cielesnej oraz powodując cierpienie psychiczne lub moralne (Ustawa z 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzi-

nie, DzU 2005, nr 180, poz. 1493). Pomimo że ogólna definicja przemocy nie odnosi się wprost do sytuacji między dziećmi i młodzieżą, może być ona również stosowana w odniesieniu do przemocy rówieśniczej. Zjawisko to pozostaje jednak poza formalnym zakresem przepisów prawa, co utrudnia jego jednoznaczną klasyfikację i regulację. Przemoc rówieśnicza wymaga zatem szerszego spojrzenia, uwzględniającego jej specyficzny charakter, źródła oraz mechanizmy działania. Często jest ona wynikiem nierównych relacji w grupie, w których jedno dziecko lub młody człowiek wykorzystuje przewagę – może to być przewaga fizyczna, psychiczna, społeczna lub wynikająca z pozycji w grupie. W konsekwencji, przemoc rówieśnicza nie ogranicza się wyłącznie do ataków fizycznych; równie szkodliwe mogą być formy słowne, emocjonalne, a także cyberprzemoc, która, mimo że trudniejsza do wykrycia, wywołuje poważne skutki psychospołeczne. W kontekście przemocy rówieśniczej w opracowaniu „The Effects of Peer Abuse”, agresor to jednostka, która celowo i z premedytacją używa swojej dominującej pozycji, aby zaszkodzić innej osobie, niezależnie od jej zachowania (Holland, 2014, art. 3). Istotnym elementem tej definicji jest celowość działania oraz brak prowokacji ze strony ofiary, co podkreśla asymetryczny charakter relacji przemocowej, opartej na podporządkowaniu i kontroli. Katarzyna Mitschke, analizując szkołę jako złożone środowisko społeczne, zwraca uwagę na fakt, że konflikty, napięcia, agresja oraz zachowania przemocowe stanowią w pewnym zakresie naturalny element codziennego funkcjonowania dzieci i młodzieży. Wynika to przede wszystkim z intensywności i wielości interakcji społecznych, w jakie uwikłani są uczniowie, a także z różnorodności ich temperamentów, doświadczeń życiowych, poziomu dojrzałości emocjonalnej oraz indywidualnych zasobów psychicznych. Szkoła jest bowiem przestrzenią, w której spotykają się osoby o odmiennych potrzebach, stylach komunikacji, sposobach radzenia sobie z emocjami oraz kompetencjach społecznych, co w sposób nieunikniony generuje sytuacje trudne, napięcia oraz konflikty. Autorka podkreśla jednocześnie, że dążenie do całkowitego wyeliminowania przemocy ze środowiska szkolnego, choć zrozumiałe i etycznie uzasadnione, pozostaje w praktyce celem nierealnym. Próby stworzenia przestrzeni absolutnie wolnej od zagrożeń mogłyby prowadzić do nadmiernej kontroli ze strony dorosłych, rozbudowanego systemu nadzoru oraz ograniczenia autonomii uczniów. W konsekwencji, szkoła mogłaby przekształcić się w środowisko restrykcyjne, w którym dominują mechanizmy kontroli i dyscypliny, a nie zaufanie, dialog i wsparcie. Taki model funkcjonowania, choć pozornie zwiększający bezpieczeństwo, w dłuższej perspektywie hamowałby naturalne procesy rozwojowe, ograniczając możliwość samodzielnego uczenia się rozwiązywania konfliktów, budowania relacji oraz kształtowania kompetencji społecznych. Mitschke

akcentuje, że istotą wychowania nie jest eliminowanie wszelkich trudności, lecz mądre towarzyszenie dziecku w ich doświadczaniu, udzielanie wsparcia w momentach kryzysu oraz stopniowe wyposażanie młodych ludzi w narzędzia pozwalające im konstruktywnie radzić sobie z wyzwaniami. To właśnie w bezpiecznym, ale nie nadmiernie kontrolowanym środowisku dzieci uczą się rozpoznawania własnych emocji, stawiania granic, empatii, odpowiedzialności oraz negocjowania rozwiązań w sytuacjach spornych. Szkoła, zamiast pełnić wyłącznie funkcję nadzorczą, powinna zatem stawać się przestrzenią dialogu, refleksji i rozwoju, w której konflikty traktowane są nie tylko jako zagrożenie, lecz również jako potencjalna okazja do uczenia się i wzrastania (Mitschke, 2019, roz. 7). Wyniki badań empirycznych konsekwentnie pokazują, że około jedna dziesiąta uczniów systematycznie doświadcza przemocy rówieśniczej, a odsetek ten od wielu lat utrzymuje się na zbliżonym poziomie. Taka stabilność wskaźników sugeruje, że pomimo licznych działań profilaktycznych, programów wychowawczych oraz interwencji podejmowanych w ramach systemu edukacji, skala zjawiska nie ulega istotnemu zmniejszeniu (Instytut Badań Edukacyjnych, 2014). Zjawisko to wskazuje na jego głęboko zakorzeniony charakter, wynikający zarówno z uwarunkowań rozwojowych dzieci i młodzieży, jak i z mechanizmów funkcjonowania grup rówieśniczych. W literaturze naukowej przemoc rówieśnicza jest opisywana takimi pojęciami, jak agresja, bullying, mobbing, czy znęcanie się. Najszerszym i najbardziej ogólnym pojęciem opisującym zachowania krzywdzące jest agresja, rozumiana jako intencjonalne podejmowanie działań ukierunkowanych na wyrządzenie drugiej osobie szkody fizycznej, psychicznej lub społecznej. Jej istotny element stanowi świadomość oraz celowość działania, a więc brak przypadkowości czy niezamierzonego charakteru (Aronson i in., 2006). Węższym pojęciem, mieszczącym się w obrębie agresji, jest przemoc, która zakłada wyraźną nierównowagę sił pomiędzy sprawcą a ofiarą (Olweus, 2003, ss. 12-17). I. Pospiszyl definiuje przemoc w następujący sposób:

(...) są to wszelkie i nieprzypadkowe akty godzące w osobistą wolność jednostki lub przyczyniające się do fizycznej, a także psychicznej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnej relacji (Pospiszyl, 1994, s. 7).

Do aktów przemocy dochodzi wówczas, kiedy osoba stosująca krzywdzące działania wykorzystuje swoją przewagę, uniemożliwiając drugiej stronie skuteczną obronę lub przerwanie niekorzystnej sytuacji. Przewaga ta może mieć różnorodny charakter – wynikać z liczebności grupy, przewagi fizycznej, dominacji psychicznej, wyższego statusu społecznego, pozycji formalnej lub posiadanych takich zasobów, jak popularność, autorytet, czy dostęp do technologii cyfrowych (Komendant-Brodowska, 2014). Przemoc nie ogranicza się

zatem do pojedynczego aktu krzywdy, lecz często przybiera postać długotrwałego procesu, prowadzącego do głębokich konsekwencji emocjonalnych, społecznych i rozwojowych. Pojęcie bullyingu, które w ostatnich dziesięcioleciach zyskało największe znaczenie, jest wynikiem badań jednego z pionierów tej problematyki – szwedzko-norweskiego psychologa Dana Olweusa. Poświęcił się on badaniom konfliktów między dziećmi już w latach 70. XX wieku i jako pierwszy sformułował klarowną definicję zjawiska, które obecnie określa się mianem bullyingu (Olweus, 2003, ss. 12-17). Jak podkreśla autor

Uczeń doświadcza przemocy (wiktyimizacji) wówczas, gdy jest narażony na powtarzające się negatywne działania ze strony jednego lub większej liczby uczniów; negatywne działanie ma miejsce wtedy, gdy ktoś intencjonalnie próbuje skrzywdzić lub sprawić przykrość innej osobie (Olweus, 1973).

Podsumowując, przemoc rówieśnicza stanowi złożone i wielowymiarowe zjawisko społeczne, którego skutki wykraczają daleko poza bezpośrednie doświadczenia ofiar i sprawców. Z jednej strony, jest ono wynikiem naturalnych napięć, różnorodności temperamentów i ograniczonej dojrzałości emocjonalnej dzieci i młodzieży, z drugiej zaś – skutkiem nierównowagi sił, hierarchii w grupie oraz mechanizmów społecznych utrwalających przemoc. Badania, w tym pionierskie prace Dana Olweusa, pozwalają zrozumieć, że bullying stanowi proces powtarzalny, intencjonalny i głęboko zakorzeniony w strukturze relacji rówieśniczych, który może przybierać formy fizyczne, psychiczne, relacyjne, a w nowoczesnym kontekście również cyfrowe.

Bullying i cyberbullying jako szczególne formy przemocy rówieśniczej

Przemoc rówieśnicza nie ogranicza się już wyłącznie do fizycznych czy werbalnych konfliktów obserwowanych w szkole bądź codziennym życiu dzieci i młodzieży. Współczesne środowisko wychowawcze funkcjonuje w dwóch, często przenikających się, wymiarach – tradycyjnym, zwanym offline, oraz cyfrowym, czyli online. Obydwa te światy kształtują relacje rówieśnicze, a mechanizmy przemocy w nich zachodzące, choć mają wspólne korzenie w nierównowadze sił, różnią się zarówno sposobami działania, jak i skutkami dla ofiar oraz sprawców. Uwzględniając szerokie spektrum zachowań określanych mianem bullyingu, badacze podkreślają jego złożony, wielowymiarowy charakter, wskazując na różnorodność form, jakie może on przyjmować w codziennym funkcjonowaniu środowiska szkolnego. Jak zauważa J. Pyżalski, wśród podstawowych typów przemocy rówieśniczej wyróżnia się bullying fizyczny, werbalny oraz relacyjny (Pyżalski, 2012, s. 109).

Przemoc fizyczna obejmuje bezpośrednie działania skierowane przeciwko ciału ofiary, takie jak popychanie, szarpanie, kopanie, czy bicie, często połączone z niszczeniem mienia, co prowadzi nie tylko do urazów cielesnych, ale również trwałego poczucia zagrożenia i braku bezpieczeństwa. Bullying werbalny przejawia się natomiast poprzez przezywanie, ośmieszanie, obrażanie, poniżanie oraz rozpowszechnianie plotek, które systematycznie podważają poczucie własnej wartości dziecka, prowadząc do wstydu, lęku oraz izolacji społecznej. Szczególne miejsce wśród form bullingu zajmuje przemoc relacyjna, która nie opiera się na bezpośrednich aktach agresji, lecz na stopniowym niszczeniu więzi społecznych i poczucia przynależności. Jej istotą jest systematyczne pozbawianie dziecka dostępu do relacji, wsparcia i akceptacji. Ignorowanie, ostantacyjne dystansowanie się, wykluczanie z grupy, czy manipulowanie relacjami rówieśniczymi prowadzą do sytuacji, w której ofiara doświadcza nie tylko samotności, ale także głębokiego poczucia niewidzialności i odrzucenia. Tego rodzaju przemoc nie pozostawia widocznych śladów na ciele, lecz stopniowo podkopuje wewnętrzne zasoby dziecka – jego samoocenę, poczucie wartości i bezpieczeństwa (Pyżalski, 2012, s. 109). Równocześnie, badacze zwracają uwagę na sposób realizacji zachowań przemocowych, wyróżniając bullying bezpośredni i pośredni. Przemoc bezpośrednia obejmuje sytuacje jawnej konfrontacji sprawcy z ofiarą, realizowanej twarzą w twarz, poprzez działania fizyczne lub werbalne, takie jak popychanie, bicie, obrażanie, czy grożenie. Z kolei bullying pośredni przybiera formy bardziej rozproszone i ukryte, realizowane za pośrednictwem innych osób, między innymi poprzez rozpowszechnianie plotek, manipulowanie relacjami społecznymi, czy nakłanianie rówieśników do izolowania ofiary (Rivers, Smith, 1994, ss. 359-360). Charakterystyczną cechą bullingu jest to, że sprawcy są w pełni świadomi cierpienia, jakie wywołują u ofiary. Działania napastników nie są przypadkowe – ich celem jest umyślne wyrządzenie szkody fizycznej, emocjonalnej lub społecznej. Jak zauważa A. Komendant-Brodowska, istotnym elementem tego procesu jest obecność świadków; napastnicy wykorzystują obserwację sytuacji przez rówieśników, aby wzmocnić swoją pozycję w grupie, uzyskać kontrolę nad innymi uczniami oraz poczucie wyższości i satysfakcji. Obecność świadków umożliwia także utrwalenie dynamiki władzy w grupie i wzmocnienie statusu sprawcy, co sprawia, że przemoc staje się zjawiskiem nie tylko indywidualnym, lecz także społecznym i grupowym (Komendant-Brodowska, 2014). Christina Salmivalli ze współpracownikami, analizując dynamikę zjawiska bullingu, również zwróciła szczególną uwagę na rolę świadków przemocy, podkreślając, że ich postawy i reakcje w znacznym stopniu współtworzą klimat społeczny, w którym dochodzi do dręczenia. Autorka wyróżniła cztery podstawowe role przyjmowane przez uczniów obserwujących sytuację przemocy: 1) asystenci sprawcy, którzy

dołączają się do agresora; 2) wzmacniacze sprawcy, którzy swoim zachowaniem (owacje, doping) nagradzają agresora; 3) outsiderzy, którzy nie reagują oraz 4) obrońcy ofiary, którzy stają po stronie dręczonego ucznia (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, Kaukiainen, 1996 ss. 1-15). Analiza ról pełnionych przez uczestników i świadków bullyingu prowadzi do głębszej refleksji nad społeczną naturą przemocy rówieśniczej. Szczególnie poruszający wydaje się fakt, że w wielu przypadkach najbardziej widoczną postawą nie jest ani jawna agresja, ani otwarta obrona ofiary, lecz bierność. Milczenie, odwracanie wzroku, udawanie obojętności stają się swoistą strategią przetrwania w grupie, w której dominuje lęk przed utratą pozycji, wykluczeniem, czy stanem się kolejnym celem ataku. W tym sensie bullying odsłania nie tylko problem jednostkowej agresji, lecz także głębokie deficyty w obszarze kompetencji społecznych, empatii oraz odpowiedzialności zbiorowej. Dynamiczny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych sprawił, że relacje rówieśnicze coraz częściej funkcjonują jednocześnie w dwóch rzeczywistościach – bezpośredniej, szkolnej oraz zapośredniczonej cyfrowo. Przestrzeń online stała się naturalnym przedłużeniem codziennych kontaktów młodych ludzi, oferując nowe możliwości komunikacji, ekspresji i budowania tożsamości, ale jednocześnie tworząc sprzyjające warunki dla eskalacji zachowań przemocowych – cyberbullyingu. Zgodnie z definicją zaproponowaną przez portal StopBullying.gov, cyberbullying obejmuje wszelkie formy przemocy realizowane za pośrednictwem technologii cyfrowych, takich jak telefony komórkowe, komunikatory internetowe, media społecznościowe oraz platformy gamingowe, których celem jest wyrządzenie szkody psychicznej, społecznej lub emocjonalnej ofierze (StopBullying.gov, 2025). Cyberbullying obejmuje przesyłanie, publikowanie lub rozpowszechnianie treści negatywnych, krzywdzących, fałszywych lub złośliwych na temat innej osoby. Może również polegać na udostępnianiu informacji osobistych lub prywatnych, co prowadzi do zawstydzenia, upokorzenia lub naruszenia godności jednostki. W niektórych przypadkach cyberbullying przekracza granice norm społecznych i prawnych, przybierając formę działań niezgodnych z prawem lub wręcz przestępczych. Do najczęstszych przestrzeni, w których dochodzi do cyberprzemocy należą media społecznościowe – w tym Facebook, Instagram, Snapchat, czy TikTok – komunikatory i aplikacje mobilne do wysyłania wiadomości, czaty internetowe i prywatne wiadomości, fora dyskusyjne oraz pokoje czatowe, poczta elektroniczna, a także społeczności związane z grami online (StopBullying.gov, 2025). W środowisku tym sprawcy zyskują niemal nieograniczone możliwości wywierania presji – mogą dręczyć, poniżać, rozprzestrzeniać plotki czy kompromitujące informacje, często nie napotykając żadnej natychmiastowej reakcji, która mogłaby powstrzymać ich działania. Dla ofiar oznacza to dramatyczną utratę poczucia bezpieczeństwa: nie ma już

„przerwy” od zagrożenia, nie ma miejsca, w którym mogłyby się schronić i poczuć chronione. W tym sensie cyberbullying nie tylko powieli mechanizmy tradycyjnego bullyingu, ale je wzmacnia – nadając im skalę i intensywność, której trudno się przeciwstawić.

Skala zjawiska przemocy rówieśniczej

Zjawisko przemocy rówieśniczej nie jest problemem marginalnym. Zarówno w wymiarze tradycyjnym, jak i cyfrowym dotyka znaczną część dzieci i młodzieży. Badania prowadzone w różnych krajach pozwalają zobaczyć jego skalę i charakter. W Stanach Zjednoczonych rząd zaczął systematycznie zbierać dane dotyczące przemocy szkolnej w 2005 roku. Wówczas wskaźnik przemocy wynosił około 28% (National Center for Education Statistics, 2014, Table 230.45), co już wtedy wskazywało, że problem dotyka niemal co trzeciego ucznia. W ujęciu globalnym, w badaniu obejmującym 83 kraje, aż 30,5% nastolatków zgłosiło doświadczenie przemocy rówieśniczej (EClinical-Medicine, 2020). Oznacza to, że niemal co trzeci młody człowiek na świecie codziennie mierzy się z prześladowaniem, wykluczeniem, czy poniżaniem przez rówieśników. Za tymi statystykami kryją się realne, żywe historie dzieci, których każdy dzień w szkole może być naznaczony lękiem i poczuciem odrzucenia. Najczęstsze powody bycia prześladowanym obejmowały wygląd (32,7%), rasę (13%), niepełnosprawność (9,7%), pochodzenie etniczne (9,4%), płeć (9,2%), orientację seksualną (8,9%) oraz religię (5,8%) (National Center for Education Statistics, 2022, Table 2.9, ss. 31-35). Uczniowie raportują największe negatywne konsekwencje w zakresie poczucia własnej wartości (27,8%), nauki (19,7%), relacji z rodziną i przyjaciółmi (18,5%) oraz zdrowia fizycznego (13,4%) (National Center for Education Statistics, 2022, Table 2.7, ss. 26-29). Szczegółowa analiza struktury zjawiska pozwala na precyzyjne odróżnienie ogólnego doświadczenia przemocy od bullyingu rozumianego w sensie ścisłym, zgodnie z klasyczną definicją Dana Olweusa, obejmującą powtarzalność działań oraz nierównowagę sił. Dane zawarte w Table 2.15. ukazują, że bullying przyjmuje najczęściej formę przemocy werbalnej i relacyjnej, realizowanej głównie w przestrzeniach o ograniczonym nadzorze dorosłych – na korytarzach szkolnych, w toaletach, na boiskach oraz w środowisku cyfrowym. Wskazuje to, że przemoc rówieśnicza funkcjonuje w tak zwanych „strefach niskiej kontroli”, gdzie brak bezpośredniej obecności nauczycieli sprzyja eskalacji zachowań agresywnych (National Center for Education Statistic, 2022, Table 2.15, ss. 46-48). Współczesne dzieci i młodzież coraz częściej doświadczają także cyberprzemocy. Wśród uczniów w wieku 12-18 lat, którzy doświadczyli przemocy w szkole, aż 21,6% zgłaszało nęka-

nie online lub za pośrednictwem wiadomości tekstowych (National Center for Education Statistics, 2024, Table 2.15, s. 46). Odsetek nastolatków 13-17 lat, którzy doświadczyli cyberprzemocy w którymkolwiek momencie życia wzrósł dramatycznie – z 18,8% w 2007 roku do 54,6% w 2023 roku (Patchin & Hinduja, 2024). Widzimy zatem, że problem przenosi się z sal lekcyjnych do przestrzeni cyfrowej, gdzie granice bezpieczeństwa stają się jeszcze bardziej rozmyte, a dzieci narażone są na agresję 24 godziny na dobę. Nie tylko badania zagraniczne pokazują skalę problemu. W Polsce niezwykle ważną rolę odgrywa Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, która od 2013 roku prowadzi cykliczną diagnozę przemocy wobec dzieci. Badania są powtarzane co pięć lat i realizowane za pomocą kwestionariusza Juvenile Victimization Questionnaire w polskiej adaptacji. Ostatnia edycja z 2023 roku ujawniła, że aż 66% polskich dzieci doświadcza przemocy rówieśniczej, a 79% doświadczyło przynajmniej jednej formy przemocy lub zaniedbania w swoim życiu (FDDS, 2023, s. 3). Wszystkie te dane pokazują, jak złożony oraz wieloaspektowy jest problem przemocy rówieśniczej i cyberprzemocy. Statystyki stanowią tylko początek – prawdziwe znaczenie ma reagowanie, empatia i systemowe wsparcie w przestrzeni szkolnej oraz cyfrowej.

Implikacje praktyczne dla środowiska szkolnego

Współczesna szkoła, aby skutecznie przeciwdziałać przemocy rówieśniczej, powinna poszukiwać rozwiązań, które będą nie tylko zgodne z aktualną wiedzą naukową, lecz także dostosowane do realnych potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci. Szczególnego znaczenia nabierają tu działania oparte na budowaniu kompetencji emocjonalno-społecznych, wzmacnianiu poczucia bezpieczeństwa oraz tworzeniu przestrzeni do autentycznego wyrażania trudnych doświadczeń. W edukacji wczesnoszkolnej szczególnie wartościowym narzędziem profilaktycznym są minimediacje rówieśnicze, które w przystępny sposób uczą dzieci konstruktywnego rozwiązywania konfliktów, rozpoznawania emocji oraz empatycznego słuchania. Programy minimediacji, prowadzone w formie krótkich, dostosowanych do wieku ćwiczeń i rozmów, pozwalają najmłodszym uczniom stopniowo rozwijać umiejętność komunikowania swoich potrzeb bez uciekania się do agresji. Piszac o minimediacjach, warto odwołać się również do koncepcji Porozumienia bez Przemocy (Nonviolent Communication – NVC), opracowanej przez Marshalla B. Rosenberga, która stanowi spójną i niezwykle cenną podstawę dla działań mediacyjnych w środowisku szkolnym (Rosenberg, 2011, ss. 16-17, 25). NVC uczy, jak nawiązać kontakt zarówno ze sobą, jak też z innymi w sposób pełen wrażliwości i współczucia, pozwalając uczniom doświadczać dialogu zamiast

konfrontacji. Fundamentem tej metody jest baczne zwracanie uwagi na cztery obszary: spostrzeżenia – czyli to, co faktycznie dostrzegamy w zachowaniu innych, bez oceniania; odczucia – emocje, które towarzyszą sytuacji; potrzeby – ukryte motywacje stojące za tymi emocjami; oraz prośby – konstruktywne, jasne komunikaty skierowane do innych, które mogą prowadzić do wzajemnego zrozumienia i współpracy (Rosenberg, 2011, ss. 20-21). Istotą minimediacji, realizowanych zwłaszcza w klasach I - III, jest stworzenie bezpiecznej przestrzeni dialogu, w której dziecko nie zostaje ocenione ani zawstydzone, lecz wysłuchane i potraktowane z uważnością. W przestrzeni tej dzieci uczą się nazywania swoich uczuć, rozpoznawania potrzeb, mówienia o nich w sposób spokojny i konstruktywny oraz słuchania drugiej strony. Dzięki temu konflikt przestaje być postrzegany wyłącznie jako zagrożenie, a zaczyna być traktowany jako naturalna sytuacja rozwojowa, niosąca potencjał uczenia się i wzrastania. Wczesne kształtowanie kompetencji mediacyjnych, oparte na zasadach komunikacji empatycznej, sprzyja budowaniu kultury porozumienia w klasie oraz ograniczaniu eskalacji konfliktów w późniejszych etapach edukacyjnych. W klasach IV - VIII, w których dozwolone jest korzystanie z telefonów komórkowych, innowacyjnym rozwiązaniem może być wdrożenie anonimowego systemu zgłaszania przemocy z wykorzystaniem kodów QR, umieszczonych w przestrzeni szkolnej, w szczególności w toaletach. Wybór tej lokalizacji nie jest przypadkowy. Toaleta szkolna stanowi jedno z nielicznych miejsc zapewniających uczniom względne poczucie prywatności i anonimowości. Dla wielu dzieci jest to przestrzeń, w której mogą na chwilę uwolnić się od presji grupy rówieśniczej, spojrzeń kolegów oraz lęku przed oceną. Umieszczenie tam kodów QR prowadzących do krótkiej, anonimowej ankiety umożliwia zgłoszenie doświadczanej przemocy lub bycia jej świadkiem w sposób dyskretny i bezpieczny. Anonimowe ankiety mogą zawierać proste pytania dotyczące: doświadczenia bycia krzywdzonym, obserwowania przemocy wobec innych, poczucia bezpieczeństwa w szkole, potrzeby rozmowy z dorosłym. Rozwiązanie takie znacząco obniża barierę lęku i wstydu, które często powstrzymują uczniów przed szukaniem pomocy. Dodatkowo, pozwala pedagogom i psychologom szkolnym na bieżąco monitorować sytuację w szkole oraz podejmować szybkie, adekwatne działania interwencyjne. Uzupełnieniem systemu kodów QR mogą być skrzynki zaufania, funkcjonujące zarówno w formie tradycyjnej, jak i elektronicznej. Ich celem jest stworzenie bezpiecznego kanału komunikacji pomiędzy uczniem a dorosłym, umożliwiającego zgłaszanie trudnych doświadczeń, problemów emocjonalnych oraz sytuacji przemocowych. Proponowane rozwiązania ukazują, że skuteczna profilaktyka przemocy rówieśniczej nie wymaga wyłącznie kosztownych programów czy skomplikowanych procedur, lecz przede wszystkim odwagi w poszukiwaniu nowych dróg, wrażliwości na potrzeby uczniów oraz konse-

kwencji w działaniu. Szkoła, która staje się przestrzenią dialogu, empatii i zaufania, realnie ogranicza skalę przemocy oraz buduje środowisko sprzyjające zdrowemu rozwojowi dzieci i młodzieży.

Zakończenie

Przemoc rówieśnicza, zarówno w wymiarze bezpośrednim, jak i cyfrowym, staje się jednym z najbardziej złożonych i dynamicznie zmieniających się problemów współczesnej pedagogiki, pedagogiki resocjalizacyjnej oraz profilaktyki społecznej. Tempo rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych sprawia, że dzieci i młodzież funkcjonują współcześnie w rzeczywistości, której granice są coraz mniej czytelne, a przestrzeń cyfrowa nieustannie przenika świat relacji bezpośrednich. Nowe narzędzia komunikacyjne, media społecznościowe oraz rozwiązania oparte na sztucznej inteligencji tworzą nie tylko możliwości rozwoju, ekspresji i budowania tożsamości, ale także generują zupełnie nowe formy zagrożeń. Szczególnie niepokojące stają się zjawiska związane z automatycznym przetwarzaniem obrazu, takie jak programy umożliwiające manipulowanie wizerunkiem, w tym generowanie treści o charakterze seksualnym na podstawie zwykłych fotografii. Praktyki te, dostępne coraz szerzej i łatwiej, mogą prowadzić do głębokiego naruszenia prywatności, godności i integralności psychicznej młodych ludzi, stając się narzędziem cyberprzemocy o wyjątkowo destrukcyjnym potencjale. W tym kontekście przemoc rówieśnicza przestaje być jedynie problemem szkolnym czy wychowawczym, a zaczyna funkcjonować jako zjawisko kulturowe i cywilizacyjne, wymagające systemowej refleksji oraz wielowymiarowych działań profilaktycznych. Hybrydowy charakter współczesnego bullyingu sprawia, że doświadczenie krzywdy nie kończy się wraz z opuszczeniem murów szkoły. Ofiara pozostaje narażona na przemoc w sposób permanentny, co prowadzi do chronicznego stresu, poczucia osamotnienia, wykluczenia społecznego oraz narastającego kryzysu psychicznego. Szczególnie dotkliwe konsekwencje obserwuje się u dzieci i młodzieży należących do grup wrażliwych – osób z niepełnosprawnościami, młodzieży neuroróżnorodnej, przedstawicieli mniejszości kulturowych, etnicznych, czy seksualnych (National Center for Education Statistics, 2022, Table 2.9, ss. 31-35). Brak akceptacji, stygmatyzacja oraz wykluczenie prowadzą w ich przypadku do wielowymiarowej marginalizacji, pogłębiając nierówności społeczne i edukacyjne. Z perspektywy pedagogiki resocjalizacyjnej kluczowego znaczenia nabiera zatem problem inkluzji społecznej, rozumianej nie tylko jako formalne włączanie uczniów w struktury edukacyjne, lecz przede wszystkim jako tworzenie środowiska, w którym każda jednostka doświadcza realnej akceptacji, bezpieczeństwa

i podmiotowego traktowania. Szkoła powinna stawać się przestrzenią budowania relacji opartych na empatii, dialogu i wzajemnym szacunku, a nie jedynie miejscem transmisji wiedzy i kontroli zachowań. Tylko w takim klimacie możliwe jest skuteczne przeciwdziałanie mechanizmom wykluczenia, dominacji i przemocy, które stanowią rdzeń zjawiska bullyingu. Zaprezentowane w artykule rozwiązania profilaktyczne, takie jak minimediacje rówieśnicze oparte na koncepcji Porozumienia bez Przemocy (NVC) oraz anonimowe systemy zgłaszania przemocy z wykorzystaniem technologii cyfrowych, wpisują się w nurt nowoczesnej, humanistycznie zorientowanej pedagogiki. Ich celem nie jest wyłącznie redukcja zachowań problemowych, lecz przede wszystkim wzmacnianie kompetencji społeczno-emocjonalnych, rozwijanie empatii, odpowiedzialności i zdolności do konstruktywnego rozwiązywania konfliktów. Szczególne znaczenie ma tu wczesna profilaktyka, realizowana już na etapie edukacji wczesnoszkolnej, kiedy kształtują się podstawowe schematy relacyjne, sposoby komunikacji oraz strategie radzenia sobie z trudnymi emocjami. W obliczu dynamicznych przemian społeczno-kulturowych niezbędne staje się także systematyczne podnoszenie kompetencji cyfrowych nauczycieli, pedagogów, psychologów szkolnych oraz rodziców. Świadomość zagrożeń płynących z nowych technologii, umiejętność rozpoznawania wczesnych sygnałów cyberprzemocy oraz gotowość do podejmowania szybkiej interwencji stanowią obecnie nieodzowny element profesjonalizmu wychowawczego. Brak tej świadomości prowadzi do sytuacji, w której młodzi ludzie pozostają sami wobec problemów przekraczających ich możliwości adaptacyjne i emocjonalne. Podsumowując, przemoc rówieśnicza w jej współczesnym, hybrydowym wymiarze stanowi poważne wyzwanie dla systemu edukacji, polityki społecznej oraz praktyki resocjalizacyjnej. Skuteczna odpowiedź na to zjawisko wymaga zintegrowanych działań, obejmujących edukację emocjonalną, rozwój kompetencji komunikacyjnych, wzmacnianie inkluzji społecznej oraz świadome wykorzystanie nowych technologii. Tylko wówczas możliwe będzie tworzenie środowisk wychowawczych, które nie tylko ograniczają skalę przemocy, lecz przede wszystkim wspierają harmonijny rozwój psychospołeczny dzieci i młodzieży, przygotowując ich do odpowiedzialnego, empatycznego i świadomego funkcjonowania w złożonym świecie społecznym.

Wkład autorów

Autorki deklarują równy wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (2006). *Psychologia społeczna*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka
- Biswas, T., Scott, J.G., Munir, K., Thomas, H.J., Huda, M.M., Hasan, M.M., de Vries, T.D., Baxter, J., & Mamun, A.A. (2020). *Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports*. *EClinicalMedicine*, 20, 100276
- Holland, J. (2014). *The Effects of Peer Abuse*. Johnson County Community College, 6(1), art. 3
- Instytut Badań Edukacyjnych. (2014). *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*. Warszawa: IBE
- Komendant-Brodowska, A. (2014). *Grupowe uwarunkowania przemocy szkolnej*, rozprawa doktorska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski
- Mitschke, K. (2019). *Kiedy szkoła jest problemem. Dziecko wśród kolegów – przemoc, agresja między dziećmi*. Warszawa: Wydawnictwo Natuli, rozdz. 7
- Olweus, D. (1973). *Personality and aggression*. Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: University of Nebraska Press
- Olweus, D. (2003). *A profile of bullying at school*. *Educational Leadership*, 60, 12-17
- Olweus, D. (2013). *School Bullying: Development and Some Important Challenges*. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780
- Pospiszył, I. (1994). *Przemoc w rodzinie*. Warszawa: WSiP
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Rivers, I., Smith, P.K. (1994). *Types of Bullying Behavior and Their Correlates*. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359-367
- Rosenberg, M.B. (2011). *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*. Warszawa: Jacek Santorski & Co. Agencja Wydawnicza, 16-17, 25
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., Kaukiainen, A. (1996). *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15

Akty prawne

- Ustawa z 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, DzU 2005, nr 180, poz. 1493

Źródła internetowe

- StopBullying.gov (2026), *What Is Cyberbullying*, [dostęp: 23.02.2026]; <https://www.stopbullying.gov/cyberbullying/what-is-it>
- Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. (2023). *Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce 2023* (str. 6), Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, [dostęp: 23.02.2026]; <https://fdds.pl/co-robimy/raporty-z-badan/2023/diagnoza-przemocy-wobec-dzieci-w-polsce.html>
- Makaruk, K., Drabarek, K., Popyk, A., & Wójcik, S. (2023). *Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce 2023* (str. 6). Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, [dostęp: 23.02.2026]; <https://fdds.pl/co-robimy/raporty-z-badan/2023/diagnoza-przemocy-wobec-dzieci-w-polsce.html>

- National Center for Education Statistics. (2022). *Student reports of bullying: Results from the 2022 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey (NCES 2024109rev)*. U.S. Department of Education, [dostęp: 24.02.2026]; <https://nces.ed.gov/pubs2024/2024109rev.pdf>
- National Center for Education Statistics. (2014). *School Crime Supplement (SCS) to the National Crime Victimization Survey, selected years, 2005 through 2013 (Table 230.45)*. U.S. Department of Education, [dostęp: 24.02.2026]; https://nces.ed.gov/programs/digest/d14/tables/dt14_230.45.asp
- Patchin, J.W. & Hinduja, S. (2024). *2023 Cyberbullying Data*. Cyberbullying Research Center, [dostęp: 25.02.2026]; <https://cyberbullying.org/2023-cyberbullying-data>
- National Center for Education Statistics. (2014). *Percentage of students ages 12-18 who reported being bullied at school during the school year, by type of bullying and selected student and school characteristics: Selected years, 2005 through 2013, Table 230.45*, [dostęp: 24.02.2026]; https://nces.ed.gov/programs/digest/d14/tables/dt14_230.45.asp

MAŁGORZATA JAŻDŻEWSKA

ORCID 0000-0003-3372-8818

*Stowarzyszenie na Rzecz Edukacji „POMOST”
w Świebodzinie*

RENATA MALICKA

ORCID 0000-0001-7492-1353

*Akademia Nauk Stosowanych
w Wałczu*

OD WYUCZONEJ BEZRADNOŚCI DO SPRAWSTWA: NOWY MODEL PRACY REINTEGRACYJNEJ W CENTRACH INTEGRACJI SPOŁECZNEJ

ABSTRACT. Jażdżewska Małgorzata, Malicka Renata, *Od wyuczonej bezradności do sprawstwa: nowy model pracy reintegracyjnej w Centrach Integracji Społecznej* [From Learned Helplessness to Agency: A New Model of Reintegration Practice in Social Integration Centers] *Studia Edukacyjne* no. 80, 2026, Poznań 2026, pp. 149-162. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 19.02.2026. Accepted: 29.04.2026. DOI: 10.14746/se.2026.80.9

The article presents a theoretical and analytical rationale as well as a practical model of socio-occupational reintegration implemented within Social Integration Centers (CIS). It clarifies the concept of learned helplessness and its relevance for working with individuals at risk of social exclusion. The objectives and statutory responsibilities of Social Integration Centers, as defined by the Act on Social Employment, are discussed, together with the reintegration standards adopted in the Lubuskie Voivodeship (ROPS documents, 2024). A five-phase transition model is proposed, describing the process from helplessness to agency: Diagnosis – Stabilization – Activation – Competence Transfer – Employment. The model is grounded in the concept of empowerment (Jarczyńska, 2017; Zimmerman, 2000) and incorporates a systemic approach, including a four-stage diagnostic process and the integration of social and vocational dimensions. The concluding remarks emphasize the necessity of standardizing procedures and promoting this model within social policy frameworks. It is recommended that CIS staff receive training in empowerment-based practice and that the proposed standardization concepts undergo further piloting and implementation.

Key words: socio-occupational reintegration, learned helplessness, empowerment, Social Integration Centers, social exclusion, social policy

Wprowadzenie

Wyuczona bezradność (ang. *learned helplessness*) jest pojęciem wprowadzonym przez Martina E.P. Seligmana w latach 60. i 70. XX wieku, opisującym stan utrwalonego przekonania o braku wpływu na przebieg własnego życia pomimo podejmowanych wysiłków (Seligman, 1975). Uznawano to za wzorzec bierności, który utrzymywał się nawet w sytuacjach, w których pojawiała się realna możliwość zmiany (Kofta, Sędek, 1993). Z czasem zaczęto eksponować poznawcze mechanizmy wyjaśniające bezradność, zwłaszcza styl atrybucji przypisujący niepowodzeniom charakter stały, globalny i wewnętrzny. Współczesne badania nad motywacją i poczuciem kontroli potwierdzają, że doświadczenie chronicznej nieskuteczności prowadzi do obniżenia inicjatywy, zawężenia perspektywy poznawczej oraz redukcji zaangażowania społecznego (Bandura, 1997).

W polskiej psychologii społecznej poznawcze ujęcie wyuczonej bezradności zostało rozwinięte przez Mirosława Koftę i Grzegorza Sędką, którzy wskazali, że doświadczenie braku kontroli prowadzi do zaburzeń procesów regulacji poznawczej, określanych jako deficyty poznawcze związane z bezradnością (Kofta, Sędek, 1993). Autorzy podkreślają, że wyuczona bezradność nie ogranicza się do obniżenia motywacji, lecz obejmuje również osłabienie zdolności do formułowania strategii działania, przetwarzania informacji oraz podejmowania decyzji. Mechanizm ten ma istotne znaczenie w kontekście funkcjonowania osób długotrwale wykluczonych społecznie, gdyż utrwalone doświadczenia nieskuteczności mogą prowadzić do trwałego obniżenia poczucia sprawstwa.

W kontekście społeczno-pedagogicznym wyuczona bezradność nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do osób długotrwale wykluczonych, korzystających z pomocy instytucjonalnej. Powtarzające się niepowodzenia w obszarze edukacji, zatrudnienia, czy relacji społecznych sprzyjają utrwaleniu przekonania „nie mam wpływu”, które staje się elementem tożsamości społecznej. Kudlińska i Kacprzak (2011) podkreślają, że instytucjonalne etykietowanie klientów pomocy społecznej jako biernych i niesamodzielnych może wzmacniać ich marginalizację, zamiast prowadzić do zmiany. Pedagogika społeczna, odwołując się do tradycji Heleny Radlińskiej, akcentuje znaczenie środowiska i relacji społecznych jako przestrzeni odbudowy podmiotowości (Radlińska, 1961; Marynowicz-Hetka, 2006). Bezradność w tym ujęciu stanowi efekt interakcji między doświadczeniami biograficznymi a strukturą społeczną.

Odpowiedzią na ten stan jest koncepcja empowermentu, rozwijana w psychologii społecznościowej i pracy socjalnej. Rappaport (1987) definiuje empowerment jako proces, w którym jednostki i społeczności uzyskują kontrolę nad własnymi sprawami, natomiast Zimmerman (2000) wskazuje

na jego trzy poziomy: psychologiczny, organizacyjny i społeczny. W literaturze polskiej Jarczyńska (2017) akcentuje, że empowerment w pracy socjalnej oznacza przejście od modelu opiekuńczego do modelu wzmacniającego, opartego na zasobach i partycypacji. Włączenie tej perspektywy do praktyki reintegracyjnej oznacza konieczność projektowania działań, które umożliwiają uczestnikom doświadczanie realnej skuteczności i stopniowe przejmowanie odpowiedzialności za własny rozwój.

Z przywołanych przesłanek wynika potrzeba nowego ujęcia pracy reintegracyjnej w Centrach Integracji Społecznej, w którym standaryzacja procedur oraz fazowy model wsparcia stają się narzędziami odbudowy sprawczości. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie, w jaki sposób systemowe działania podejmowane w CIS, oparte na diagnozie, planowaniu, monitorowaniu postępów oraz równoważeniu reintegracji społecznej i zawodowej, mogą przełamywać mechanizmy wyuczonej bezradności. W tekście zaprezentowano autorski model reintegracji, integrujący psychologiczne podstawy teorii bezradności z dorobkiem pedagogiki społecznej i koncepcją empowermentu, jako propozycję teoretyczno-analityczną wspierającą profesjonalizację usług zatrudnienia socjalnego.

Wyuczona bezradność w populacji uczestników CIS

Wyuczona bezradność ma znaczne konsekwencje poznawcze (utrata przekonania o skuteczności), emocjonalne (poczucie krzywdy, wyuczone przynębienie) i motywacyjne (brak inicjatywy). Do CIS trafiają osoby, które w swoim życiu doświadczyły licznych trudności: długotrwałego bezrobocia, przemocy, marginalizacji, czy instytucjonalizacji. W literaturze psychologicznej od dawna podkreśla się, że w warunkach długotrwałego pozbawienia kontroli nad warunkami życia, na przykład ze względu na przewlekłe bezrobocie, reakcje te przybierają charakter utrwalony, który koreluje z obniżonym poczuciem własnej skuteczności oraz społeczno-emocjonalnym wycofaniem (Baum, Fleming, Reddy, 1986; Soral i in., 2024). Badania empiryczne nad efektem utraty kontroli w sytuacjach bezrobocia wskazują, że jednostki pozostające długo bez pracy wykazują większe objawy apatii i wycofania społecznego niż osoby zatrudnione, co jest zgodne z koncepcją „bezradności nabytej” jako wynikającej z długotrwałego doświadczenia niepowodzeń i dezintegracji poczucia sprawczości (Soral i in., 2024; Baum i in., 1986).

Z perspektywy społeczno-pedagogicznej wyuczona bezradność stanowi zjawisko o silnych uwarunkowaniach społecznych, wykraczające poza wymiar indywidualnego stanu psychologicznego. W ujęciu pedagogiki społecznej osoby wieloletnio wykluczone prezentują wzorce zachowań będące konsekwen-

cją zarówno doświadczeń osobistych, jak i społecznych mechanizmów marginalizacji, w tym stygmatyzacji i odrzucenia (Barczyk-Nessel, Nessel, 2013). Upraszczające stereotypy, takie jak negatywne etykiety narracyjne dotyczące bezrobocia czy bezdomności, dodatkowo wzmacniają postawy bierności oraz obniżone poczucie sprawstwa, współtworząc zjawisko określane mianem społecznej konstrukcji bezradności. Podejście to akcentuje znaczenie społecznego wymiaru wyuczonej bezradności jako efektu interakcji jednostki z otoczeniem społecznym i instytucjonalnym, obok procesów poznawczych i emocjonalnych.

W perspektywie socjopedagogicznej i socjologicznej podkreśla się, że funkcjonowanie jednostki na rynku pracy pozostaje silnie uwarunkowane czynnikami strukturalnymi. Zjawiska takie, jak długotrwałe bezrobocie, niestabilność zatrudnienia, niski poziom kapitału społecznego, czy ograniczony dostęp do edukacji nie tylko obniżają szanse życiowe, lecz także wpływają na kształtowanie się postaw adaptacyjnych, opartych na rezygnacji i wycofaniu. W konsekwencji utrwalają się mechanizmy bierności społecznej, które mogą prowadzić do reprodukcji marginalizacji i ograniczonego uczestnictwa w życiu publicznym.

Związek między przedłużonym bezrobociem a spadkiem poczucia kontroli nad własnym życiem został potwierdzony w badaniach Soral i współpracowników (2024), którzy wykazali, że osoby pozostające bez zatrudnienia dłużej niż dwanaście miesięcy przejawiają istotnie niższy poziom aktywności społecznej, większe zahamowanie inicjatywy oraz mniejsze zaangażowanie w działania kontrolne, niż osoby krótkotrwale bezrobotne lub zatrudnione. Wyniki te wskazują na powiązanie doświadczeń zawodowych z mechanizmami psychologicznego wycofania i bezradności. W ujęciu społeczno-edukacyjnym zmiany te przekładają się na funkcjonowanie jednostki w środowisku oraz jej gotowość do podejmowania nowych działań, co ma bezpośrednie konsekwencje dla procesu reintegracji społecznej i zawodowej.

Polskie badania nad psychologicznymi konsekwencjami bezrobocia wskazują, że długotrwałe pozostawanie poza rynkiem pracy zmierza do stopniowego obniżenia poczucia kontroli, spadku samooceny oraz ograniczenia aktywności zaradczej. Roman Pomianowski podkreśla, że bezrobocie może prowadzić do wtórnych zmian w funkcjonowaniu psychospołecznym jednostki, obejmujących wycofanie społeczne, poczucie zależności od instytucji oraz utratę przekonania o możliwości wpływu na własną sytuację życiową (Pomianowski, 2014). W najnowszych analizach autor rozwija tę perspektywę, wskazując, że mechanizm wyuczonej bezradności stanowi istotny czynnik utrudniający proces reintegracji społeczno-zawodowej (Pomianowski, 2023).

W odniesieniu do potencjalnych uczestników Centrów Integracji Społecznej mechanizmy wyuczonej bezradności mogą przejawiać się jako obniżona motywacja do podejmowania aktywności edukacyjnej i zawodowej, pesymi-

styczne oczekiwania wobec własnej skuteczności oraz wzmożone lęki związane z porażkami z przeszłości. Zjawiska te szczególnie nasilają się w grupach, które doświadczyły wielokrotnych odmów pracy, trudnych warunków życia, ubóstwa lub społecznej stygmatyzacji, co sprzyja utrwalaniu przekonania „nie mogę tego zmienić niezależnie od wysiłku” i ogranicza skuteczne uczestnictwo w programach reintegracyjnych. W konsekwencji, proces reintegracji w CIS musi uwzględniać nie tylko techniczne aspekty rynku pracy, lecz także kompleksowe oddziaływania psychospołeczne, które mają na celu przerwanie sprzężeń bezradności poprzez odbudowę sprawczości, wsparcie kapitału społecznego i rozwój kompetencji adaptacyjnych.

Tabela 1

Uczestnicy Centrów Integracji Społecznej
i wybrane wskaźniki kontekstu bezrobocia
w Polsce

Obszar	Wskaźnik	Rok/ okres	Wartość
CIS w Polsce	liczba aktywnych CIS	2024	204
CIS w Polsce	liczba uczestników zajęć w CIS	2024	14,0 tys.
CIS w Polsce	średnia liczba uczestników na 1 CIS	2024	69
CIS – struktura uczestników	osoby długotrwale bezrobotne	2024	32,6%
CIS – struktura uczestników	osoby uzależnione od alkoholu lub środków psychoaktywnych	2024	14,2%
CIS – struktura uczestników	osoby z orzeczeniem o niepełnosprawności	2024	10,3%
CIS – struktura uczestników	osoby, dla których główną przesłanką wykluczenia jest bezdomność	2024	4,8%
CIS – struktura uczestników	osoby, dla których główną przesłanką wykluczenia jest choroba psychiczna	2024	2,3%
Rynek pracy (BAEL)	stopa bezrobocia (BAEL)	IV kw. 2024	2,8%
Rynek pracy (BAEL)	udział długotrwale bezrobotnych wśród bezrobotnych (poszukiwanie pracy ≥ 13 mies.)	IV kw. 2024	20,4%
Rynek pracy (SDG)	udział osób długotrwale bezrobotnych w ogólnej liczbie bezrobotnych (wiek 20-64)	2024	28,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Urzędu Statystycznego. Dane o CIS dotyczą wyłącznie tych CIS, które złożyły sprawozdanie z działalności w badaniu statystycznym; struktura uczestników CIS jest podawana według deklaracji CIS.

Centrum Integracji Społecznej jako instytucja reintegracji

Centra Integracji Społecznej funkcjonują w Polsce jako instytucje zatrudnienia socjalnego, umocowane w Ustawie z 13 czerwca 2003 roku o zatrudnieniu socjalnym, która określa zarówno cel reintegracji społecznej i zawodowej, jak też katalog osób kierowanych do CIS (m.in. osoby bezdomne realizujące indywidualny program wychodzenia z bezdomności, osoby uzależnione po zakończeniu terapii, osoby chore psychicznie, długotrwale bezrobotne oraz inne kategorie zagrożone wykluczeniem społecznym). Ustawa reguluje również mechanizm instytucjonalny, w którym centrum uzyskuje formalny status w trybie administracyjnym, a następnie podlega obowiązkowi sprawozdawczym i rozliczeniowemu, co porządkuje praktykę reintegracyjną oraz wzmacnia jej publiczną rozliczalność.

W wymiarze systemowym CIS stanowią trwały element infrastruktury usług społecznych: według informacji resortowych na koniec 2020 roku aktywnie działało 221 CIS (Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, b.d.), natomiast dane statystyki publicznej wskazują, że w 2024 roku działały 204 CIS, co oznacza wysoką stabilność sieci instytucji reintegracyjnych, przy jednoczesnej wrażliwości liczebności CIS na zmiany organizacyjne w sektorze (Główny Urząd Statystyczny, 2025). Pedagogiczny sens działania CIS polega na prowadzeniu reintegracji jako procesu kształtowania kompetencji życiowych i społecznych w warunkach strukturalnie wspieranej aktywizacji: ośrodki te łączą trening ról społecznych, pracę nad codzienną samodzielnością i regulacją funkcjonowania w relacjach z komponentem zawodowym realizowanym w warsztatach, praktykach i zadaniach o charakterze pracy, a centrum narzędziem indywidualizacji pozostaje Indywidualny Program Zatrudnienia Socjalnego, oparty na diagnozie oraz planowaniu etapów rozwoju uczestnika. W konsekwencji, CIS pełni rolę instytucji edukacyjno-socjalnej, w której reintegracja zawodowa jest osadzona w reintegracji społecznej, a profesjonalna praktyka pedagogiczna i pracy socjalnej koncentruje się na uruchamianiu zasobów, podtrzymywaniu motywacji oraz tworzeniu warunków do doświadczeń skutecznego działania, szczególnie istotnych w populacji obciążonej kumulacją barier.

Standaryzacja CIS w województwie lubuskim i dokumenty projektowe

W województwie lubuskim, w ramach projektów unijnych podjęto próbę zbudowania systemu standaryzacji reintegracji w CIS. Centrum Społeczno-Ekonomiczne „Efekt Synergii” opracowało „Koncepcję Systemu Standary-

zacji Centrów Integracji Społecznej w województwie lubuskim” (2024), aktualizowaną dla projektów testowania. Dokument ten definiuje cztery główne obszary wymagań dla CIS: I – podstawy organizacyjne (np. struktura i kadra); II – cele i rezultaty (opis tego, co ma być osiągnięte); III – zakres usług świadczonych (rodzaje szkoleń, warsztatów i aktywności) oraz IV – współpraca z otoczeniem (instytucje rynku pracy, NGO, lokalna społeczność). Każdy obszar zawiera standardy szczegółowe, na przykład minimalne liczby godzin warsztatów z zakresu umiejętności społecznych, obowiązkowe tematy (współpraca z rodziną, budżet domowy itp.), a także wymagania formalne (np. zatrudnienie co najmniej jednego psychologa i pracownika socjalnego).

Wdrażanie standaryzacji ma charakter pilotażowy: wybrane CIS testują nowe standardy, co wiąże się z umową na mocy programu regionalnego (por. pliki projektowe). W dokumentach tych podkreślono także innowacyjne elementy: między innymi czteroetapową diagnozę i precyzyjne planowanie udziału (z podziałem na reintegrację społeczną i zawodową), co ma zapobiec sytuacji, że uczestnik będzie na przykład skupiony tylko na warsztatach zawodowych, pomijając naukę kompetencji społecznych. Ponadto, w koncepcji SCIS ustalono minimalne standardy warsztatów: każdy uczestnik ma przejść między innymi przez warsztaty umiejętności życiowych, aktywnego poszukiwania pracy, pracy w grupie czy przedsiębiorczości. Taka standaryzacja odpowiada idei profesjonalizacji usług społecznych. Zapewnia jednolity standard jakości i ułatwia monitorowanie efektów. Na przykład, dokument wymaga, aby działania były mierzalne i spójne z lokalnymi potrzebami, co wpisuje się w trendy opisane przez Kawulę (2012), dotyczące jakości w pracy socjalnej.

W kontekście pedagogicznym nowa koncepcja SCIS oznacza podejście systemowe do odbudowy sprawczości. Standaryzacja zapewnia klarowność ścieżki, w której uczestnik wie, czego oczekuje się po nim na każdym etapie. Minimalne kryteria (np. liczba godzin zajęć) zobowiązują ośrodki do oferowania wszechstronnej edukacji, co przeciwdziała faworyzowaniu wąsko rozumianej aktywizacji zawodowej. Uczestnicy są zatem konsekwentnie wprowadzani od umiejętności społecznych (kwalifikacji miękkich) do konkretnych kompetencji zawodowych i praktyki. Dokumenty projektu podkreślają także znaczenie proporcji działań: na jedną jednostkę reintegracji społecznej (np. warsztat z umiejętności komunikacji) przypada określona jednostka reintegracji zawodowej (np. kurs zawodowy). Dzięki temu pojawia się poczucie progresji i kompletu umiejętności, a nie jednostronnego kształcenia. System ten jest wspierany finansowo (budżet EFPR 2024-2027) i ma charakter elastycznego narzędzia – wnioski z testów mogą prowadzić do zmian koncepcji. W rezultacie, standaryzacja w Lubuskim tworzy ramy interwencji środowiskowej, która przy założeniu realizacji empowermentu może skutecznie przełamywać mechanizmy bezradności.

**Model przejścia od wyuczonej bezradności
do sprawstwa w CIS**

Analiza koncepcji wyuczonej bezradności (Seligman, 1975; Abramson, Seligman, Teasdale, 1978) oraz współczesnych ujęć empowermentu (Rappaport, 1987; Zimmerman, 2000), w połączeniu z rozwiązaniami systemowymi przyjętymi w dokumentach standaryzacyjnych CIS (Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Zielonej Górze [ROPS], 2024), pozwala na sformułowanie modelu przejścia od stanu utrwalonej bierności do sprawstwa społeczno-zawodowego. Model ten ma charakter procesualny, liniowy i progresywny, a jego logika opiera się na stopniowym wzmacnianiu podmiotowości uczestnika. Proces ten obejmuje pięć powiązanych ze sobą faz: diagnozę, stabilizację, aktywizację, transfer kompetencji oraz zatrudnienie. Każda z nich odpowiada określonemu poziomowi odbudowy kontroli nad własnym życiem oraz wzrostu poczucia skuteczności. Układ horyzontalny modelu podkreśla ciągłość procesu oraz jego kierunkowy charakter: od identyfikacji deficytów i zasobów do pełnej partycypacji w rynku pracy.

Tabela 2

Cele i działania w poszczególnych fazach modelu

FAZA	Cel główny	Przykładowe działania	Oczekiwane efekty i sprawstwo
Diagnoza	odkrycie zasobów i barier uczestnika	wywiady socjalne, testy kompetencji, IPZS	jasny plan reintegracji, wzrost zaufania do procesu
Stabilizacja	zapewnienie podstawowych warunków życia	pomoc mieszkaniowa, wsparcie psychologa, doradztwo finansowe	uczestnik poczuje się bezpieczniejszy, gotowy do zmian
Aktywizacja	rozwijanie nowych umiejętności społecznych i zawodowych	warsztaty interpersonalne, szkolenia zawodowe, terapia zajęciowa	uczestnik wykazuje inicjatywę i większą samoocenę
Transfer	praktyczne zastosowanie nabytych kompetencji	staże zawodowe, projekty społeczne, wolontariat	uczestnik radzi sobie w realnym środowisku pracy
Zatrudnienie	wejście na rynek pracy lub własna działalność	pośrednictwo pracy, wsparcie mentorskie, networking	stabilne zatrudnienie, podtrzymanie efektów szkolenia

Źródło: opracowanie własne.

Faza diagnozy obejmuje wieloetapowe rozpoznanie sytuacji uczestnika, zgodnie z czteroetapową procedurą przyjętą w systemie standaryzacji CIS

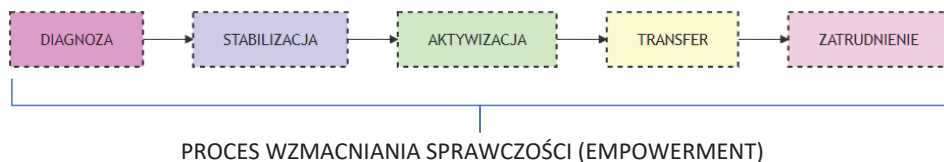
(ROPS, 2024). Na tym etapie rekonstruowane są zarówno deficyty poznawcze i motywacyjne, jak i istniejące zasoby jednostki. Diagnoza stanowi fundament indywidualnego programu zatrudnienia socjalnego i pozwala nadać procesowi reintegracji charakter zindywidualizowany.

Stabilizacja oznacza uporządkowanie podstawowych obszarów funkcjonowania życiowego, takich jak sytuacja mieszkaniowa, zdrowotna, czy relacyjna. W świetle teorii wyuczonej bezradności etap ten odpowiada redukcji chronicznego poczucia braku kontroli poprzez przywrócenie przewidywalności środowiska (Seligman, 1975).

Aktywizacja stanowi moment przełomowy w procesie odbudowy sprawstwa. Uczestnik angażuje się w działania warsztatowe, treningowe i edukacyjne, które pozwalają mu doświadczać realnych efektów własnego działania. Z perspektywy poznawczej następuje korekta negatywnych atrybucji i wzmocnienie przekonania o wpływie na rezultat działań (Abramson i in., 1978).

Transfer kompetencji oznacza zastosowanie nabytych umiejętności w środowisku zewnętrznym: w ramach staży, praktyk lub projektów społecznych. Jest to faza, w której sprawstwo przestaje mieć charakter treningowy, a zaczyna funkcjonować w realnym kontekście społecznym i zawodowym.

Zatrudnienie wieńczy proces reintegracji, oznaczając stabilizację ekonomiczną i społeczną. W tej fazie sprawstwo przyjmuje postać trwałej zdolności do podejmowania i utrzymywania aktywności zawodowej.



Ryc. 1. Model przejścia od wyuczonej bezradności do sprawstwa w procesie reintegracji w CIS

Źródło: opracowanie własne na podstawie: koncepcji wyuczonej bezradności (Seligman, 1975; Abramson i in., 1978), teorii empowermentu (Rappaport, 1987; Zimmerman, 2000) oraz dokumentów standaryzacyjnych CIS (ROPS, 2024).

Empowerment przebiega przez wszystkie etapy jako oś wzmacniająca proces. Nie stanowi odrębnej fazy, lecz dynamiczny mechanizm podnoszenia poczucia podmiotowości i skuteczności działania (Rappaport, 1987; Zimmerman, 2000). W dokumentach standaryzacyjnych CIS jego odpowiednikiem jest założenie partycypacyjnego planowania IPZS oraz równoważenia reinte-

gracji społecznej i zawodowej (ROPS, 2024). Model podkreśla kierunkowość zmiany: od stanu utrwalonej bezradności do sytuacji, w której jednostka doświadcza siebie jako sprawcy własnej biografii. Włączenie tego modelu do praktyki CIS wzmacnia spójność działań diagnostycznych, terapeutycznych i aktywizacyjnych oraz pozwala interpretować standaryzację jako narzędzie systemowej odbudowy sprawstwa.

Wnioski i rekomendacje

Analiza mechanizmów wyuczonej bezradności oraz praktyk reintegracyjnych realizowanych w Centrach Integracji Społecznej prowadzi do wniosku, że standaryzacja procedur i wprowadzenie modelu fazowego stanowią istotne narzędzia systemowego wzmacniania sprawstwa uczestników. W świetle klasycznych badań nad wyuczoną bezradnością utrwalone doświadczenie braku wpływu na rezultat działań prowadzi do obniżenia motywacji, zawężenia poznawczego oraz spadku inicjatywy (Seligman, 1975). Abramson, Seligman i Teasdale (1978) wykazali, że sposób interpretacji niepowodzeń jako stałych, globalnych i wewnętrznych sprzyja utrwalaniu bierności. Z tej perspektywy kluczowe znaczenie ma konstruowanie takich warunków instytucjonalnych, które umożliwiają uczestnikowi doświadczanie realnych, stopniowych sukcesów oraz reinterpretację własnej skuteczności.

Standaryzacja procesu reintegracji w województwie lubuskim, wyrażona w „Koncepcji systemu standaryzacji CIS” (Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Zielonej Górze [ROPS], 2024), odpowiada na tę potrzebę poprzez uporządkowanie ścieżki wsparcia oraz określenie minimalnych wymogów jakościowych. Jasna struktura diagnozy, określone proporcje reintegracji społecznej i zawodowej oraz obowiązek opracowania Indywidualnego Programu Zatrudnienia Socjalnego nadają procesowi przewidywalność i transparentność. Z perspektywy psychologii motywacji przewidywalność stanowi czynnik wzmacniający poczucie kontroli sytuacyjnej, co w warunkach wcześniejszych doświadczeń marginalizacji posiada znaczenie fundamentalne (Soral i in., 2024).

W literaturze pracy socjalnej podkreśla się, że profesjonalizacja usług społecznych polega na odejściu od działań incydentalnych na rzecz interwencji planowych, opartych na standardach i ewaluacji (Kudlińska, Kacprzak, 2011). Autorki wskazują, że stereotypowe postrzeganie klientów jako biernych utrwała ich marginalizację, natomiast podejście oparte na empowermentcie wzmacnia ich podmiotowość. Wprowadzenie modelu pięciofazowego: diagnoza, stabilizacja, aktywizacja, transfer kompetencji, zatrudnienie stanowi operacjonalizację tej zasady. Każda faza tworzy przestrzeń do osiągnięcia kon-

kretnych, mierzalnych rezultatów, co sprzyja kształtowaniu poczucia skuteczności, opisywanego w literaturze jako kluczowy komponent empowermentu (Rappaport, 1987; Zimmerman, 2000).

Dokumenty projektowe związane z testowaniem zaktualizowanej koncepcji standaryzacji w województwie lubuskim wskazują na konieczność czteroetapowej diagnozy oraz ścisłego monitorowania postępów uczestników (ROPS, 2024; ROPS, 2025a; ROPS, 2025b). Takie rozwiązanie posiada znaczenie nie tylko organizacyjne, lecz również pedagogiczne. Diagnoza pogłębiona umożliwia identyfikację zasobów, które mogą stać się fundamentem dalszej aktywizacji, natomiast ewaluacja częściowa pozwala uczestnikowi dostrzegać własny rozwój. Proces ten odpowiada opisaney przez Zimmermana (2000) koncepcji empowermentu jako stopniowego zwiększania kompetencji, kontroli i zaangażowania.

Z punktu widzenia polityki społecznej rekomendowane jest dalsze wzmacnianie modelu standaryzacyjnego poprzez systemowe wsparcie kadr CIS. Szkolenia z zakresu empowermentu, pracy na zasobach oraz metod partycypacyjnych powinny stanowić element stałego doskonalenia zawodowego pracowników. Profesjonalizacja usług, rozumiana jako łączenie wiedzy teoretycznej z praktyką opartą na standardach, wzmacnia skuteczność interwencji i buduje zaufanie uczestników do instytucji (Kudlińska, Kacprzak, 2011).

Kolejną rekomendacją jest rozszerzenie testowania modelu na inne regiony kraju z zastosowaniem porównawczej ewaluacji rezultatów. Analiza wskaźników zatrudnialności, trwałości zatrudnienia oraz poziomu integracji społecznej pozwoli określić efektywność standaryzowanego modelu w porównaniu z rozwiązaniami niestandaryzowanymi. Włączenie elementów badań quasi-eksperymentalnych umożliwi ocenę wpływu fazowego modelu na odbudowę poczucia sprawstwa, mierzoną skalami psychologicznymi dotyczącymi kontroli i skuteczności osobistej.

Rekomenduje się również włączenie kluczowych elementów standaryzacji do regulacji prawnych dotyczących zatrudnienia socjalnego. Ustawa o zatrudnieniu socjalnym określa ogólne ramy funkcjonowania CIS, jednak uszczegółowienie standardów jakości, minimalnych wymogów kadrowych i procedur diagnostycznych w akcie wykonawczym sprzyjałoby ujednoliceniu praktyki w skali kraju. Instytucjonalizacja standardów sprzyja trwałości systemu wsparcia oraz ogranicza ryzyko fragmentaryzacji działań.

Wreszcie, model pięciofazowy może stanowić inspirację dla szerszej reformy aktywnej polityki społecznej. Integracja działań społecznych i zawodowych, zgodnie z proporcjami wskazanymi w dokumentach standaryzacyjnych (ROPS, 2024), odpowiada holistycznemu rozumieniu człowieka, obecnemu w pedagogice społecznej. Reintegracja nie ogranicza się do uzyskania zatrudnienia, lecz obejmuje odbudowę relacji społecznych, kompeten-

cji komunikacyjnych i odpowiedzialności za własną biografię. Taki kierunek działań pozostaje zgodny z ideą sprawstwa jako zdolności jednostki do świadomego kształtowania własnej drogi życiowej.

Standaryzacja CIS w połączeniu z modelem fazowym i podejściem empowerment stanowi spójny mechanizm przeciwdziałania wyuczonej bezradności. Tworzy warunki do stopniowego odzyskiwania kontroli, wzmacnia motywację oraz umożliwia uczestnikom reinterpretację własnych doświadczeń w kategoriach sukcesu i kompetencji. Włączenie tych rozwiązań do trwałej architektury polityki społecznej sprzyja budowie systemu wsparcia opartego na wiedzy naukowej i zasadach pedagogiki społecznej.

Wkład autorów

Autorki deklarują równy wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., Teasdale, J.D. (1978). *Learned helplessness in humans: Critique and reformulation*. Journal of Abnormal Psychology, 87(1), 49-74
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman & Company
- Barczyk-Nessel, A., Nessel, D. (2013). *Reintegracja społeczna i zawodowa bezdomnych*. Nauczyciel i Szkoła, 2(54), 109-121
- Jarczyńska, J. (2017). *Empowerment w pracy socjalnej jako skuteczne podejście stosowane w rozwiązywaniu problemów społecznych*. Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika, 34(2), 121-137
- Kawula, S. (2012). *Pedagogika społeczna dzisiaj i jutro*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit
- Kofta, M., Sędek, G. (1993). *Wyuczona bezradność: podejście poznawcze*. W: M. Kofta (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć* (ss. 205-229). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Kudlińska-Chróścicka, I., Kacprzak, A. (2011). *Profesjonalna praca socjalna wobec problemu społecznej bierności i bezradności klientów instytucji pomocowych*. W: K. Piątek, K. Szymańska-Zybertowicz (red.), *Profesjonalna praca socjalna. Nowy paradygmat czy niedokończone zadanie?* (ss. 89-106). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit
- Marynowicz-Hetka, E. (2006). *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki* (t. 1). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Pomianowski, R. (2014). *Wyuczona bezradność skutkiem marginalizacji i barierą demarginalizacji*. W: Z. Galor, B. Goryńska-Bittner, S. Kalinowski (red.), *Życie na skraju – marginesy społeczne wielkiego miasta*. Bielefeld: Societas Pars Mundi
- Pomianowski, R. (2023). *Wyuczona bezradność. Gdy tracimy kontrolę nad swoim życiem*. Warszawa: Wydawnictwo Difin
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna* (W. Wyrobek-Pawłowska, oprac.; A. Kamiński, R. Wroczyński, Wstęp). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich
- Rappaport, J. (1987). *Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology*. American Journal of Community Psychology, 15(2), 121-148
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. New York: W.H. Freeman & Company
- Soral, W., Bukowski, M., Bilewicz, M., Cichocka, A., Lewczuk, K., Marchlewska, M., Rabinovitch, A., Rędzio, A., Skrodzka, M., Kofta, M. (2024). *Prolonged unemployment is associated with control loss and personal as well as social disengagement*. Journal of Personality, 92(4)
- Zimmerman, M.A. (2000). *Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis*. W: J. Rappaport, E. Seidman (red.), *Handbook of community psychology* (ss. 43-63). New York: Axel Springer

Źródła inne

- Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej. (2022). *Centra Integracji Społecznej i Kluby Integracji Społecznej* [informacje urzędowe]. Warszawa
- Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Zielonej Górze. (2024). *Koncepcja systemu standaryzacji Centrów Integracji Społecznej w woj. lubuskim* [dokument projektowy]

- Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Zielonej Górze. (2025a). *Projekt: Wspieranie procesu wdrażania reformy w obszarze reintegracji społecznej i zawodowej* [dokument projektowy]
- Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Zielonej Górze. (2025b). *Umowa dotycząca testowania zaktualizowanej koncepcji standaryzacji reintegracji społecznej i zawodowej* [dokument umowny]
- Równość.pl. (2016). *Słownik pojęć społecznych: Empowerment* [definicja online]; <http://rownosc.pl/slownik/p/empowerment>
- Stowarzyszenie na rzecz Edukacji „Pomost” – Centrum Integracji Społecznej. (2025). *Wniosek o realizację usługi testowania zaktualizowanej koncepcji standaryzacji reintegracji społecznej i zawodowej* [dokument aplikacyjny]

IZABELA CYTLAK

ORCID 0000-0002-6528-9680

ZUZANNA KOCZOROWSKA

ORCID 0009-0004-0002-9724

JULIA KWAŚNY

ORCID 0009-0000-6607-1766

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ROZWÓJ KOMPETENCJI PRZYWÓDCZYCH DZIECI WE WCZESNYM I ŚRODKOWYM WIEKU SZKOLNYM: UWARUNKOWANIA, ZNACZENIE I ROLA INNOWACJI W EDUKACJI

ABSTRACT. Cytlak Izabela, Koczorowska Zuzanna, Kwaśny Julia, *Rozwój kompetencji przywódczych dzieci we wczesnym i środkowym wieku szkolnym: uwarunkowania, znaczenie i rola innowacji w edukacji* [The Development of Leadership Skills in Early Elementary and Middle School Children: Determinants, Significance, and the Role of Innovation in Education] *Studia Edukacyjne* no. 80, 2026, Poznań 2026, pp. 163-181. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 29.03.2026. Accepted: 06.05.2026. DOI: 10.14746/se.2026.80.10

Leadership competencies are a major area of individual development in the context of the challenges of the contemporary social and professional world. Increasingly, it is emphasized that their development begins at early stages of education, the school playing a key role in the process. The article aims to analyze theoretical approaches to leadership and to identify the environmental and pedagogical determinants of the development of leadership competencies in children in early and middle school age. The study is based on a literature review and an analysis of empirical research. The four main domains of leadership competencies identified are: proactive attitude, emotional intelligence, teamwork, and analytical-creative thinking. Their significance in child development is discussed, along with the role of the school environment, teachers, and peer groups in fostering these competencies. Particular attention is given to the role of pedagogical innovations as tools supporting the development of leadership competencies. It is indicated that approaches based on active learning methods, content integration, and students' engagement in social activities contribute to the development of agency, responsibility, and engagement. The findings suggest that a consciously designed educational environment can effectively support the development of leadership competencies in children. The article highlights the need for further research in this area and for the systematic inclusion of leadership education in school practice as a means of preparing students for active participation in social life.

Key words: leadership competencies; early childhood education; pedagogical innovations; civic education, social skills

Wstęp

Przywództwo można ujmować zarówno jako zdolność jednostki do koordynowania działań grupy i inspirowania innych, jak też jako zespół kompetencji społeczno-emocjonalnych oraz poznawczych, umożliwiających skuteczne funkcjonowanie w różnych kontekstach (Karagianni, Montgomery, 2018; Kral, 2022). Tak rozumiane przywództwo stanowi przedmiot wieloletnich analiz teoretycznych i empirycznych, obejmujących zarówno jego uwarunkowania indywidualne, jak i środowiskowe.

Jednym z klasycznych ujęć tego zagadnienia jest koncepcja „wielkiego człowieka” (The Great Man Theory), sformułowana przez Thomasa Carlyle’a. Stanowi ona próbę wyjaśnienia, dlaczego niektórzy liderzy potrafią adekwatnie reagować na wyzwania historyczne i społeczne. Carlyle zakładał, że rozwój społeczny, gospodarczy i polityczny jest w dużej mierze rezultatem działań jednostek obdarzonych ponadprzeciętnymi cechami, takimi jak intelekt, odwaga, czy zdolności przywódcze. W myśl tej koncepcji, predyspozycje do bycia liderem mają charakter wrodzony, a „wielcy ludzie”, w zależności od kontekstu historycznego, mogą być oceniani zarówno pozytywnie, jak i negatywnie, co implikuje zmienność społecznego stosunku do autorytetów (Kałabunowska, 2015, ss. 137-140).

Współczesne podejścia do przywództwa odchodzą jednak od jednoznacznego determinizmu biologicznego, podkreślając znaczenie interakcji między predyspozycjami jednostki a wpływem środowiska. Niemniej, obserwowane już w dzieciństwie różnice indywidualne mogą być interpretowane w świetle założeń Carlyle’a jako przejaw wczesnych dyspozycji przywódczych. Cechy te, rozwijane w toku interakcji społecznych, wpływają na postrzeganie jednostki jako nieformalnego lidera w grupie rówieśniczej.

Zbliżone wnioski wynikają z badań empirycznych nad uwarunkowaniami przywództwa. Johnson i inni (1998) analizując dane pochodzące od 247 par dorosłych bliźniąt (w tym 183 jednojajowych), wykazali umiarkowany lub wysoki poziom dziedziczności cech składających się na kompetencje przywódcze. Jednocześnie podkreślono, że czynniki genetyczne nie determinują ich w pełni, gdyż istotną rolę odgrywają także środowisko, edukacja oraz doświadczenia życiowe jednostki.

Znaczenie kompetencji przywódczych wyraźnie podkreślają również współczesne analizy rynku pracy. The Future of Jobs Report (2025), opublikowany przez Światowe Forum Ekonomiczne, wskazuje na dominującą rolę umiejętności społecznych wśród kompetencji przyszłości. W tym kontekście przywództwo i wpływ społeczny zajmują trzecie miejsce wśród ponad dwudziestu kluczowych umiejętności, a prognozy wskazują na ich dalszy wzrost znaczenia do roku 2030. Co istotne, dane dotyczące podatności kompetencji

na automatyzację sugerują, że umiejętności przywódcze charakteryzują się niską podatnością na zastąpienie przez generatywną sztuczną inteligencję (The Future of Jobs Report, 2025, ss. 35-44).

Pomimo rosnącego znaczenia tej problematyki, dotychczasowe badania koncentrowały się głównie na populacji osób dorosłych. Tymczasem, coraz więcej analiz wskazuje, że fundamenty kompetencji przywódczych kształtują się znacznie wcześniej, już na etapie edukacji wczesnoszkolnej (Montgomery, 2018; Laygo-Saguil, 2021). W tym okresie dzieci rozwijają takie umiejętności, jak inicjatywa, współpraca, podejmowanie decyzji, czy rozwiązywanie konfliktów, a efektywność tych procesów jest silnie zależna od środowiska edukacyjnego oraz wsparcia ze strony dorosłych (Brzezińska i in., 2023; Kamza, 2014).

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają innowacje pedagogiczne, które tworzą warunki sprzyjające aktywnemu uczeniu się i rozwijaniu kompetencji przyszłości. Odchodząc od transmisyjnego modelu edukacji, koncentrują się one na angażowaniu uczniów w działania wymagające współpracy, refleksji i odpowiedzialności, stwarzając tym samym przestrzeń do naturalnego rozwijania kompetencji przywódczych poprzez doświadczenie i działanie.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie środowiskowych i pedagogicznych uwarunkowań rozwoju kompetencji przywódczych u dzieci oraz analiza znaczenia innowacyjnych działań edukacyjnych w tym procesie, ze szczególnym uwzględnieniem roli szkoły, nauczyciela oraz środowiska rówieśniczego jako przestrzeni kształtowania przyszłych kompetencji liderek.

Kompetencje przywódcze w ujęciu teoretycznym i ich znaczenie w rozwoju dziecka

Przywództwo w literaturze naukowej nie posiada jednej, powszechnie przyjętej definicji, a jego znaczenie różni się w zależności od indywidualnej lub grupowej perspektywy badacza (Karagianni, Jude Montgomery, 2018, s. 86). W ujęciu skoncentrowanym na grupie i zachodzących w niej procesach społecznych przywódca najczęściej definiowany jest jako osoba zdolna do doprowadzenia zespołu do osiągnięcia zamierzonych celów. Osiąga to poprzez wykorzystanie autorytetu oraz kompetencji społecznych, nie odwołując się przy tym do formalnej pozycji władzy ani mechanizmów przymusu (Kral, 2022, ss. 118-119).

W podejściu zorientowanym na jednostkę akcent kładzie się natomiast na osobowość i indywidualne cechy lidera, co prowadzi do wyodrębnia-

nia określonych kompetencji przywódczych. Przykładem takiego ujęcia jest skala Student Leadership Behavior Scale (SLBS), opracowana przez Kimurę i współpracowników (2022), służąca do pomiaru zachowań przywódczych studentów. Obejmuje ona takie kompetencje, jak: podejmowanie inicjatywy i modelowanie właściwych postaw, podejmowanie wyzwań, budowanie spójności celów w grupie, zarządzanie celami i zadaniami oraz wsparcie ukierunkowane zarówno na zadania, jak i na ludzi.

Odminną typologię kompetencji przywódczych proponują Lehmongkol i inni (2025), koncentrując się na podstawowych umiejętnościach społecznych, takich jak komunikacja, odpowiedzialność, podejmowanie decyzji, pewność siebie i współpraca. Z kolei, badania międzykulturowe wskazują na zróżnicowanie preferowanych cech przywódczych w zależności od kontekstu kulturowego. W przypadku Europejczyków, za najważniejsze uznaje się: wiarygodność, umiejętność pracy zespołowej oraz zdolność inspirowania innych. W dalszej kolejności wskazywane są: strategiczne myślenie i planowanie, adaptacyjność, elastyczność, kreatywność w rozwiązywaniu problemów, pewność siebie, wyznaczanie celów oraz zarządzanie konfliktami (Iordanoglou, 2018, ss. 123-124).

Warto podkreślić, że szczególne miejsce w analizie kompetencji przywódczych zajmuje inteligencja emocjonalna. Dźwigoł-Barosz (2015) podkreśla jej kluczowe znaczenie dla skuteczności współczesnych liderów, zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym. Goleman (2007) wyróżnił pięć podstawowych komponentów inteligencji emocjonalnej: samoświadomość, samoregulację, motywację, empatię oraz umiejętności społeczne. Obejmują one między innymi takie cechy, jak: zdolność rozpoznawania i regulowania własnych emocji, wytrwałość w dążeniu do celu, wrażliwość na emocje innych oraz efektywne funkcjonowanie w relacjach interpersonalnych (Goleman, 2007, ss. 358-360; Dźwigoł-Barosz, 2015, ss. 143-148).

Znaczenie inteligencji emocjonalnej w przywództwie potwierdzają również wyniki metaanalizy przeprowadzonej przez Mills (2009), która wykazała silną korelację między poziomem inteligencji emocjonalnej a skutecznością przywódczą. Autorka ta wskazuje, że komponent ten powinien być uwzględniany w procesie oceny liderów jako istotny czynnik determinujący efektywność ich działania (Mills, 2009, ss. 22-30).

Należy zauważyć, że większość przedstawionych typologii odnosi się do osób dorosłych. W odniesieniu do dzieci kompetencje przywódcze były dotychczas analizowane rzadziej. Laygo-Saguil (2021) wskazuje jednak, że już na wczesnych etapach rozwoju można wyróżnić takie ich przejawy, jak: bycie autorytetem dla rówieśników, umiejętność rozwiązywania problemów, odpowiedzialność, empatia, wrażliwość na uczucia innych, komunikacja, pewność siebie oraz współpraca.

Na potrzeby niniejszego artykułu, który koncentruje się na rozwoju dzieci we wczesnym i środkowym wieku szkolnym, kompetencje przywódcze można podzielić na cztery główne obszary. Ich zestawienie wraz z odpowiadającymi im składowymi kompetencjami przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1

Kompetencje przywódcze

Obszar kompetencji przywódczych	Składowe kompetencje przywódcze
Postawa proaktywna	- Podejmowanie inicjatywy; - Modelowanie właściwych postaw i zachowań; - Podejmowanie wyzwań; - Podejmowanie decyzji; - Zdolność do inspirowania innych.
Inteligencja emocjonalna	- Samoświadomość; - Samoregulacja; - Motywacja; - Empatia i wrażliwość na uczucia innych; - Wsparcie ukierunkowane na ludzi; - Bycie godnym zaufania; - Zdolność do adaptacji; - Elastyczność; - Pewność siebie.
Współdziałanie w zespole	- Komunikacja; - Bycie autorytetem dla rówieśników; - Budowanie spójności celów w grupie; - Zarządzanie celami i zadaniami; - Wsparcie ukierunkowane na zadania; - Odpowiedzialność; - Zarządzanie konfliktami.
Kreatywne i analityczne myślenie	- Strategiczne myślenie; - Umiejętność planowania; - Kreatywność w rozwiązywaniu problemów; - Wyznaczanie konkretnych celów i zadań.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Iordanoglou, 2018; Kimura i in. (2022); Laygo-Saguil (2021); Lehmongkol i in. (2025).

Powyższe kompetencje, niezależnie od przyjętej systematyki, są wielowymiarowe i obejmują zarówno społeczną, emocjonalną, jak i poznawczą sferę rozwoju człowieka. Ponadto, warto podkreślić, że role przywódcze nie są przypisane do konkretnego stanowiska, stopnia awansu, czy wykształcenia. Mogą pełnić je wszyscy ludzie, bez względu na wiek i w różnych okolicznościach życiowych (Montgomery, 2018, ss. 86-87).

Kształtowanie kompetencji przywódczych w dzieciństwie: perspektywa rozwojowa i edukacyjna

Problematyka przywództwa w literaturze naukowej była dotychczas analizowana przede wszystkim w odniesieniu do osób dorosłych, co prowadziło do marginalizacji badań nad jego rozwojowymi uwarunkowaniami w dzieciństwie. Tymczasem, rosnąca liczba badań wskazuje, że fundamenty kompetencji przywódczych kształtują się już na wczesnych etapach życia, a doświadczenia szkolne odgrywają kluczową rolę w formowaniu przyszłych liderów. Szkoła stanowi bowiem podstawowe środowisko, w którym dzieci nabywają pierwsze doświadczenia związane z organizowaniem działań grupowych, podejmowaniem inicjatywy oraz funkcjonowaniem w strukturach społecznych (Montgomery, 2018, ss. 86-87).

Rozpoczęcie nauki w szkole podstawowej wiąże się z realizacją nowych zadań rozwojowych, szczególnie w obszarze relacji społecznych. Dziecko wchodzi w intensywny proces socjalizacji, ucząc się funkcjonowania w grupie rówieśniczej, przyjmowania ról społecznych oraz współdziałania w osiągnięciu wspólnych celów (Kamza, 2014, s. 23; Montgomery, 2018, ss. 86-87). W tym kontekście ujawniają się istotne różnice indywidualne; niektóre dzieci zdobywają wysoką pozycję społeczną („dzieci popularne”), podczas gdy inne doświadczają odrzucenia, ignorowania lub funkcjonują w roli kontrowersyjnej. Pozycja ta pozostaje w ścisłym związku z poziomem rozwinięcia kompetencji społeczno-emocjonalnych, takich jak pewność siebie, inicjatywa, czy zdolność do współpracy (Trempeła, 2019, s. 245; Brzezińska i in., 2019, s. 452). Wczesne doświadczenia relacyjne mają charakter długofalowy, wpływają na późniejsze funkcjonowanie społeczne, zawodowe oraz poziom satysfakcji życiowej, co uzasadnia konieczność świadomego wspierania kompetencji przywódczych już na początku edukacji szkolnej (Kamza, 2014, s. 23).

Rozwój kompetencji przywódczych w dzieciństwie można analizować w kilku powiązanych ze sobą obszarach: postawie proaktywnej, inteligencji emocjonalnej, współdziałaniu w grupie oraz myśleniu analityczno-kreatywnym. Każdy z tych obszarów odpowiada określonym procesom rozwojowym i może być celowo wspierany przez środowisko wychowawcze i edukacyjne.

W zakresie kształtowania postawy proaktywnej kluczowe znaczenie ma rozwój adekwatnej samooceny. Jak wskazuje Brzezińska (2023), dzieci otrzymujące realistyczne i konstruktywne informacje zwrotne częściej podejmują inicjatywę, są bardziej wytrwale oraz lepiej radzą sobie z porażkami. Istotne jest, aby komunikaty kierowane do dziecka były oparte na logicznych argumentach oraz zawierały wskazówki dotyczące przyszłych działań. Przewidywalność i adekwatność reakcji dorosłych (nagród i konsekwencji) sprzyja kształtowaniu stabilnego poczucia własnej wartości. Mechanizm ten wzmac-

niany jest dodatkowo przez proces modelowania społecznego opisany w teorii Bandury; dzieci uczą się poprzez obserwację znaczących dorosłych i internalizują prezentowane przez nich wzorce zachowań (Buk-Cegiełka, 2022, ss. 30-31). W efekcie, mogą nie tylko odtwarzać obserwowane kompetencje przywódcze, lecz także przekazywać je dalej w grupie rówieśniczej, pełniąc role nieformalnych liderów.

Równolegle rozwija się inteligencja emocjonalna, która stanowi fundament efektywnego przywództwa. W okresie wczesnoszkolnym obserwuje się stopniowe obniżanie labilności emocjonalnej oraz wzrost zdolności do kontroli impulsów (Brzezińska, 2005, s. 272; Trempała, 2019, ss. 247-249). W wieku środkowym szkolnym procesy samoregulacji ulegają dalszemu doskonaleniu, co umożliwia dzieciom radzenie sobie z napięciem emocjonalnym w sposób coraz bardziej autonomiczny (Rękosiewicz, Jankowski, 2014, ss. 21-22). Wspieraniu odporności psychicznej sprzyja przyjęcie „nastawienia na rozwój” (*growth mindset*), które, w przeciwieństwie do nastawienia statycznego, zwiększa gotowość do podejmowania wyzwań i uczenia się na błędach (Dweck, 2019). Istotnym uzupełnieniem tych zmian jest rozwój moralny, czyli przejście od moralności przedkonwencjonalnej do konwencjonalnej (Kohlberg), co wiąże się z rosnącą zdolnością do uwzględniania perspektywy innych osób, rozumienia ich intencji oraz adekwatnego reagowania społecznego (Rękosiewicz, Jankowski, 2014, ss. 28-30; Brzezińska i in., 2023, ss. 180-182). Kompetencje te stanowią podstawę empatycznego i odpowiedzialnego przywództwa.

Istotnym obszarem rozwoju jest również współdziałanie w grupie. Początek edukacji szkolnej przypada na „wiek koleżeństwa”, charakteryzujący się silną potrzebą przynależności do grupy rówieśniczej (Brzezińska i in., 2019, ss. 446-447). Dzieci uczą się funkcjonowania w strukturach opartych na regułach, przyjmowania różnych ról oraz współpracy w realizacji wspólnych celów. Wraz z przejściem do środkowego wieku szkolnego relacje te ulegają pogłębieniu, stają się bardziej trwałe, oparte na zaufaniu i wzajemnym wsparciu, a jednocześnie pojawiają się wyraźniejsze struktury ról grupowych (Rękosiewicz i in., 2014, ss. 23-27). Środowisko rówieśnicze staje się tym samym naturalną przestrzenią do rozwijania i testowania kompetencji przywódczych w praktyce.

Niemniej istotny jest rozwój poznawczy, w szczególności myślenia analitycznego i logicznego. W omawianym okresie dzieci przechodzą do stadium operacji konkretnych (Piaget), co umożliwia im coraz sprawniejsze operowanie relacjami przyczynowo-skutkowymi, klasyfikowanie, porządkowanie oraz rozumienie zasad niezmienności (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2019, s. 315; Newman, Newman, 2024, ss. 244-245). Kompetencje te stanowią podstawę podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów

oraz planowania działań, co stanowi jeden z kluczowych elementów skutecznego przywództwa.

Podsumowując, rozwój kompetencji przywódczych u dzieci ma charakter wielowymiarowy i jest ściśle powiązany z ogólnymi procesami rozwojowymi, zachodzącymi w sferze społecznej, emocjonalnej i poznawczej. Wczesne i systematyczne wspieranie tych kompetencji, poprzez odpowiednio organizowane środowisko edukacyjne, modelowanie zachowań oraz świadome oddziaływania wychowawcze, zwiększa prawdopodobieństwo kształtowania dojrzałych postaw liderek w przyszłości. Proces ten wymaga jednak spójnej współpracy wszystkich dorosłych zaangażowanych w wychowanie i edukację dziecka (Lehmongkol i in., 2025, ss. 98-99).

Wsparcie rozwoju kompetencji przywódczych u dzieci we wczesnym i środkowym wieku szkolnym: przegląd badań

Analiza badania przeprowadzonego przez B. Nagle-Baranową dowodzi, że kompetencje przywódcze osób dorosłych są podobne do tych, jakie posiadają dzieci w wieku wczesnoszkolnym (między innymi kreatywność, niezależność, rozwiązywanie problemów, empatia, współpraca). Ponadto, dzieci w wieku 5-6 lat, które rozwinęły umiejętności przywódcze, odnoszą większe sukcesy edukacyjne w późniejszych latach. Podkreśla to zasadność wprowadzania działań zorientowanych na kształtowanie kompetencji liderek już w najwcześniejszych latach szkolnych i przedszkolnych. Jest to korzystne zarówno dla samych dzieci, ich poczucia bezpieczeństwa i pewności siebie w danym momencie, jak również w nauce i życiu codziennym w przyszłości. W badaniach wykazano również, że umiejętności przywódcze ułatwiają skuteczną integrację dziecka ze społeczeństwem. Nagle-Baranova podkreśla rolę nauczycieli jako osób, które powinny stanowić wzór do naśladowania. Ponadto, pedagodzy powinni nie tylko dostrzegać indywidualny potencjał dziecka i jego zasoby, lecz także motywować do dalszego rozwoju, gdyż dzieci potrzebują wsparcia w posługiwaniu się umiejętnościami przywódczymi (Nagle-Baranova, 2023, ss. 99-105).

Znaczenie oddziaływań pedagogicznych na wczesnym etapie edukacji potwierdzają badania Laygo-Saguil (2021), która przeprowadziła jakościową analizę sposobów i oddziaływań pedagogicznych rozwijających kompetencje przywódcze u dzieci w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Badaczka ta obserwowała dzieci w ich naturalnym środowisku, wywiady z nauczycielami, a także analizę dokumentów i notatek pedagogicznych oraz analizę tematyczną. Rezultaty badania pokazują, że nauczyciele na wczesnym eta-

pie edukacji wspierają kompetencje przywódcze dzieci poprzez: tworzenie zadań wymagających współdziałania, przydzielanie ról w zespołach, motywowanie do podjęcia inicjatywy oraz strategie i komunikaty wzmacniające.

Obok roli nauczyciela, istotne znaczenie dla rozwoju kompetencji przywódczych ma również środowisko, w którym dziecko funkcjonuje. Adela Pelag i Sharona T. Levy (2024), są autorkami badania zgłębiającego dynamikę interakcji dzieci w wieku 5-6 lat, w przestrzeniach „marketspace”, czyli innowacyjnych środowisk w edukacji wczesnoszkolnej, sprzyjających kreatywnej pracy, majsterkowaniu, eksperymentowaniu. Twórcze przestrzenie obejmowały takie sekcje, jak gotowanie i jedzenie, zabytkowe narzędzia i akcesoria, rolnictwo, budowanie i produkcja, dekoracje i ubrania. Wyniki badań wskazują, iż dzieci, które w tradycyjnych przestrzeniach klasy były marginalizowane, w nowym otoczeniu zaczynały pełnić rolę przywódców, wykazywały inicjatywę w pracy grupowej poprzez instruowanie rówieśników, pomoc w rozwiązywaniu problemów, a ich głos był decyzyjny w podejmowaniu kolejnych działań całej grupy. Autorki zwracają uwagę na fakt, iż budowanie autorytetu rówieśniczego w kontekście badania jest ściśle związane z umiejętnościami społecznymi, współpracą i kreatywnością. Można zatem wnioskować, iż zachowania i predyspozycje przywódcze nie muszą być zależne od formalnej roli, a zabawa i sprzyjające kreatywności środowisko sprzyja ujawnieniu się cech liderek już u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Znaczenie kontekstu społecznego i środowiskowego dla ujawniania się kompetencji przywódczych podkreślają także badania realizowane wśród starszych dzieci, obejmujące działania o charakterze prospołecznym. Ruiz-Montero z zespołem (2025) przeprowadzili jakościowe badanie rozwoju prospołecznego przywództwa wśród czterdziestu uczniów szóstych klas szkół podstawowych. Przez dziesięć tygodni, w ramach lekcji wychowania fizycznego, uczestniczyli oni w projekcie social-learning, który może być tłumaczony jako uczenie się przez zaangażowanie społeczne lub uczenie się przez służbę społeczną. Podczas zajęć brali udział w aktywnościach sportowych razem z osobami starszymi mieszkającymi w domu opieki. W trakcie całego procesu uczestnicy badania prowadzili dzienniki refleksyjne, w których opisywali swoje doświadczenia, sposób postrzegania różnych wydarzeń, a także własne reakcje i refleksje z lekcji. Po zakończeniu cyklu zajęć przeprowadzona została analiza materiału narracyjnego, której efektem było wyodrębnienie trzech głównych kategorii rozwoju uczniów biorących udział w badaniu. Są to: rozwój w ramach służby, prospołeczne przywództwo i postrzeganie pozytywnego starzenia się. W kontekście niniejszego artykułu szczególnie istotna jest kategoria prospołecznego przywództwa, które Chiva-Bartoll (2020) definiuje jako bezinteresowne aktywności, podejmowane z motywacji opartej

na empatii. Celem prospołecznego przywództwa jest poprawa jakości życia innych osób, natomiast sprzyja ono również rozwojowi osobistemu, szczególnie w zakresie kompetencji społeczno-emocjonalnych. Wyróżniono trzy grupy umiejętności składających się na prospołeczne przywództwo, które szczególnie rozwinęły się u uczniów biorących udział w social-learningu. Są to: komunikacja, inicjatywa, organizacja i planowanie działań oraz pewność siebie w sytuacjach wyzwań. Na podstawie wyników badań można wnioskować, że social-learning przyczynia się między innymi do większej elastyczności w działaniu, odwagi do podejmowania wyzwań, precyzyjnego formułowania wypowiedzi i wskazówek, wrażliwości społecznej oraz aktywnego słuchania. Włączanie uczniów w działania na rzecz lokalnej społeczności może więc znacząco przyczynić się do rozwoju kompetencji przywódczych od najmłodszych lat.

Znaczenie celowo zaprojektowanych działań potwierdzają również badania Hidayata i innych (2024), w których przeprowadzone zostały analizy dotyczące rozwoju umiejętności przywódczych u dzieci poprzez wprowadzanie zintegrowanego programu sportowego. Dzieci, które brały udział w projekcie łączącym grę w futsal z elementami programu rozwijającego kompetencje przywódcze, osiągnęły znaczący wzrost umiejętności liderских, w porównaniu z grupą kontrolną oraz osób, które trenowały klasyczny futsal. Wynika z tego, że sam sport zespołowy, mimo że predysponuje jednostki do ćwiczenia kompetencji emocjonalno-społecznych i umiarkowanie oddziałuje na rozwój kompetencji przywódczych, nie ma na nie tak silnego wpływu, jak intencjonalne działania połączone z aktywnością fizyczną w drużynie.

Z kolei, Brummelman i inni (2021) zbadali zależność między cechami narcystycznymi u dzieci a pełnieniem przez nie ról przywódczych w sytuacjach rówieśniczych. W badaniu wzięło udział 332 dzieci w wieku od 7 do 14 lat. Poziom narcyzmu mierzono za pomocą wystandaryzowanego kwestionariusza Childhood Narcissism Scale. Przywództwo natomiast analizowano kompleksowo: poprzez deklaratywne nominacje rówieśnicze potencjalnych liderów, ocenę własnych kompetencji przywódczych oraz eksperyment z losowym doбором liderów. Wyniki badania wskazują, że dzieci o osobowości narcystycznej częściej są postrzegane przez rówieśników jako dobrzy przywódcy, a także mają wyższą samoocenę w tym obszarze. Warto podkreślić, że inaczej prezentują się jednak korelacje między narcyzmem a rzeczywistym działaniem podczas pracy w grupie. W tym zakresie nie wykazano znaczących różnic w podejmowaniu działań przywódczych i efektywnym zarządzaniu zespołem pomiędzy dziećmi o wysokim i niskim poziomie narcyzmu. Na tej podstawie można wnioskować, że oddziaływania edukacyjno-wychowawcze skoncentrowane na rozwoju kompetencji przywódczych powinny być skierowane do wszystkich dzieci. Wspieranie w tym zakresie wyłącznie

osób, które najczęściej pełnią rolę liderów, może sprawić, że pominięte zostaną wiele jednostek o naturalnych predyspozycjach przywódczych.

Podsumowując, mimo ograniczonych badań dotyczących rozwoju kompetencji przywódczych u dzieci, wczesny i środkowy wiek szkolny jest niezwykle istotny dla tego procesu. Edukacja przywódcza nie może ograniczać się do transmisyjnych metod nauki, ponieważ skuteczne oddziaływania wymagają rozwiązywania rzeczywistych sytuacji problemowych, współdziałania w zespole, podejmowania inicjatywy i reagowania na potrzeby innych. Kształtowanie młodych przywódców wymaga integracji rozwoju społecznego, emocjonalnego i poznawczego oraz stwarzania warunków, które pozwalają doświadczyć własnej sprawczości już od najmłodszych lat.

Innowacje pedagogiczne i ich rola w rozwoju kompetencji przywódczych u dzieci

W kontekście rosnącego znaczenia kompetencji społecznych i przywódczych, szczególnego znaczenia nabierają działania edukacyjne wykraczające poza tradycyjne metody nauczania. Jedną z odpowiedzi na te wyzwania są innowacje pedagogiczne, które umożliwiają tworzenie środowiska sprzyjającego rozwijaniu kompetencji niezbędnych do efektywnego funkcjonowania we współczesnym świecie, w tym kompetencji przywódczych.

Innowacje pedagogiczne rozumiane są jako celowo zaprojektowane zmiany i udoskonalenia w edukacji, obejmujące treści, metody, formy oraz narzędzia pracy dydaktyczno-wychowawczej. Realizowane są najczęściej w formie projektów, których celem jest wyposażenie uczniów w kompetencje przyszłości, w tym umiejętności przywódcze (Lachowicz, 2023, ss. 4-12). W odróżnieniu od tradycyjnych modeli nauczania, skoncentrowanych na przekazywaniu wiedzy, innowacje sprzyjają aktywizacji uczniów, rozwijaniu samodzielności, odpowiedzialności oraz współpracy, czyli kluczowych komponentów przywództwa. Tym samym, stwarzają warunki do kształtowania postaw proaktywnych oraz rozwijania zdolności do inicjowania i organizowania działań w grupie.

Wdrażanie innowacji pedagogicznych wynika z potrzeby rozwiązywania problemów, których nie eliminują w pełni dotychczasowe rozwiązania edukacyjne (Aksamit i in., 2023, ss. 103-105). Ich celem jest między innymi stymulowanie ciekawości poznawczej, rozwijanie postawy badawczej oraz zachęcanie uczniów do aktywnego poszukiwania rozwiązań zarówno w obszarze wiedzy szkolnej, jak i codziennym funkcjonowaniu (Marek, 2019, s. 56). Tak rozumiane działania sprzyjają kształtowaniu kompetencji przywódczych, ponieważ wymagają od uczniów inicjatywy, samodzielności w podejmowaniu

decyzji oraz odpowiedzialności za własne działania i ich konsekwencje. Jednocześnie, innowacje przyczyniają się do rozwoju kompetencji nauczycieli, wzbogacając ich warsztat pracy i umożliwiając bardziej efektywne wspieranie rozwoju uczniów (Marek, 2019, s. 39).

Zgodnie z klasyfikacją Lachowicz (2023), innowacje pedagogiczne można podzielić na metodyczne, technologiczne oraz dotyczące treści edukacyjnych. Każdy z tych obszarów w odmienny sposób wspiera rozwój kompetencji przywódczych u dzieci.

– *Innowacje metodyczne* obejmują zmiany w sposobach organizacji procesu dydaktycznego, w tym w metodach nauczania, technikach pracy oraz sposobach oceniania (Lachowicz, 2023, ss. 6-7). Szczególnie istotne jest przechodzenie od biernych form przekazu wiedzy do metod aktywizujących, takich jak praca zespołowa, projekty, czy zadania problemowe. Wprowadzanie interdyscyplinarnych bloków tematycznych oraz łączenie treści z różnych przedmiotów sprzyja rozwijaniu umiejętności współpracy i komunikacji (Gorzeńska i in., 2019, ss. 33-34). Tego typu działania tworzą naturalne warunki do rozwijania kompetencji przywódczych, umożliwiając uczniom podejmowanie inicjatywy, organizowanie pracy zespołu, rozwiązywanie konfliktów oraz wpływanie na przebieg wspólnych działań.

– *Innowacje technologiczne* koncentrują się na wykorzystaniu nowoczesnych narzędzi cyfrowych w procesie nauczania i uczenia się (Lachowicz, 2023, ss. 6-7). Technologie te mogą wspierać rozwój kreatywności, ułatwiać dostęp do informacji oraz umożliwiać realizację złożonych projektów zespołowych. W kontekście kompetencji przywódczych istotne jest jednak nie samo wykorzystanie technologii, lecz sposób ich zastosowania. Jak podkreśla Żylińska (2013), zastąpienie tradycyjnych narzędzi ich cyfrowymi odpowiednikami bez zmiany metod pracy nie stanowi rzeczywistej innowacji. Dopiero integracja technologii z aktywizującymi metodami nauczania może sprzyjać rozwijaniu takich umiejętności, jak współpraca, komunikacja, czy zarządzanie zadaniami, które są istotne z perspektywy przywództwa.

– *Innowacje w zakresie treści edukacyjnych* obejmują wprowadzanie nowych zagadnień lub modyfikację istniejących programów nauczania w odpowiedzi na zmieniające się potrzeby społeczne (Lachowicz, 2023, ss. 6-7). Szczególnie znaczenie mają tu takie obszary, jak edukacja społeczna, obywatelska, czy emocjonalna, które bezpośrednio wspierają rozwój kompetencji przywódczych. Dzięki nim uczniowie rozwijają umiejętność odpowiedzialnego działania, zaangażowania społecznego oraz świadomego wpływania na otoczenie.

W tym miejscu należy podkreślić, że wprowadzanie innowacji pedagogicznych znajduje swoje umocowanie w przepisach prawa oświatowego, które zobowiązują szkoły do dostosowywania programów nauczania do zmieniających się warunków społeczno-gospodarczych oraz rozwijania u uczniów

takich kompetencji, jak przedsiębiorczość i kreatywność (Prawo oświatowe, 2016/2025, art. 1 pkt 17-18). Regulacje te umożliwiają nauczycielom podejmowanie działań eksperymentalnych, dostosowanych do potrzeb i możliwości uczniów, co sprzyja tworzeniu środowiska edukacyjnego wspierającego rozwój kompetencji przywódczych (art. 55 ust. 1 pkt 4).

Podsumowując, innowacje pedagogiczne stanowią istotne narzędzie wspierające rozwój kompetencji przywódczych u dzieci. Poprzez tworzenie warunków sprzyjających aktywności, współpracy, samodzielności i refleksji, umożliwiają uczniom nie tylko zdobywanie wiedzy, lecz także rozwijanie umiejętności niezbędnych do podejmowania ról przywódczych w przyszłości.

Studium innowacji pedagogicznej w kontekście rozwoju kompetencji przywódczych dzieci

W świetle przedstawionych rozważań szczególnego znaczenia nabiera odniesienie do praktycznych rozwiązań edukacyjnych, które umożliwiają celowe i systematyczne wspieranie rozwoju kompetencji przywódczych u dzieci. Przykładem takiej inicjatywy jest innowacja pedagogiczna „Jeden mały głos. Edukacja obywatelska dla dzieci” (Cytlak, Koczorowska, Kwaśny, 2025). Zgodnie z klasyfikacją Lachowicz (2023), projekt ten można zakwalifikować jako mezoinnowację oraz innowację skoncentrowaną na zmianach w treściach edukacyjnych, co wskazuje na jego systemowy i jednocześnie praktyczny charakter oddziaływań dydaktycznych.

Innowacja została zaprojektowana jako wsparcie dla rozwoju kompetencji przywódczych oraz nowoczesnej edukacji obywatelskiej na pierwszym i drugim etapie kształcenia. Jej założeniem jest integracja oraz rozszerzenie treści nauczania zawartych w podstawie programowej w ramach różnych obszarów edukacyjnych, takich jak edukacja językowa (w tym języki obce, regionalne i mniejszości narodowych), społeczna, przyrodnicza, informatyczna i artystyczna, a także etyka oraz wychowanie fizyczne (Rozporządzenie Ministra Edukacji z 11 marca 2026 r.). Takie ujęcie sprzyja holistycznemu rozwijaniu kompetencji uczniów, w tym kompetencji przywódczych, poprzez ich osadzanie w różnorodnych kontekstach edukacyjnych i społecznych oraz w zróżnicowanych sytuacjach zadaniowych.

Treści zawarte w programie pozostają spójne z wyodrębnionymi w literaturze obszarami kompetencji przywódczych (Iordanoglou, 2018; Kimura i in., 2022; Laygo-Saguil, 2021; Lehmongkol i in., 2025). Innowacja opiera się na sześciu kluczowych obszarach: (1) samoświadomości i współpracy, (2) normach społecznych, (3) empatii i samoregulacji emocjonalnej, (4) tolerancji i akceptacji różnorodności, (5) aktywności obywatelskiej i postawie proaktywnej oraz

(6) krytycznym myśleniu (Cytlak i in., 2025). Każdy ten obszar stanowi istotny komponent rozwoju przywództwa, integrując aspekty społeczne, emocjonalne i poznawcze. Struktura materiału dydaktycznego opiera się na spójnym opowiadaniu ramowym, które nadaje sens i kontekst proponowanym aktywnościom, oraz zestawie zadań proaktywnych, ukierunkowanych na rozwijanie konkretnych umiejętności obywatelsko-przywódczych.

Jedną z kluczowych metod pracy zastosowanych w innowacji jest metoda odgrywania ról (*role-play*). Każde ćwiczenie poprzedzone jest losowaniem karty określającej rolę ucznia, co wprowadza element nieprzewidywalności i wymusza adaptację do nowych sytuacji społecznych. Wyróżnić można dwa typy ról: zadaniowe, które określają zakres odpowiedzialności i podejmowanych działań, oraz psychospołeczne, definiujące sposób funkcjonowania jednostki w interakcji z innymi. Jak wskazują wyniki raportu „Beyond Academic Learning” (OECD, 2021), metoda ta sprzyja rozwijaniu empatii, rozumienia perspektywy innych oraz umiejętności rozwiązywania konfliktów. W kontekście kompetencji przywódczych odgrywanie ról integruje kluczowe ich komponenty, rozwija postawę proaktywną, wzmacnia inteligencję emocjonalną, wspiera współdziałanie oraz stymuluje myślenie analityczno-kreatywne. Uczniowie uczą się podejmowania decyzji, reagowania na zmienne warunki społeczne oraz współpracy w zróżnicowanych zespołach.

Uzupełnieniem działań dydaktycznych jest wykorzystanie koncepcji przedsiębiorczości społecznej, rozumianej jako podejmowanie inicjatyw odpowiadających na realne potrzeby otoczenia. Tego typu aktywności mają charakter dwukierunkowy, sprzyjają zarówno rozwojowi jednostki, jak i przynoszą korzyści społeczności lokalnej (Cytlak, 2025; Kowalska, Misztal, 2023). Badania wskazują, że angażowanie dzieci w działania społeczne wzmacnia ich poczucie sprawczości, rozwija kompetencje prospołeczne oraz buduje odpowiedzialność za wspólne dobro (Linde, 2025). W ramach innowacji realizowane jest to między innymi poprzez „Karty aktywności obywatelskiej”, które inspirują uczniów do podejmowania inicjatywy na rzecz najbliższego środowiska. W ujęciu tym, przywództwo nie jest przypisane jednostce, lecz ujawnia się w działaniu, poprzez inicjowanie, koordynowanie i wspieranie działań zespołowych.

Podsumowując, „Jeden mały głos. Edukacja obywatelska dla dzieci” stanowi przykład innowacji pedagogicznej, która w sposób spójny i systemowy wspiera rozwój kompetencji przywódczych u dzieci. Łączy ona odpowiednio dobrane treści edukacyjne z aktywizującymi metodami pracy, umożliwiając uczniom bezpośrednie doświadczanie sytuacji wymagających inicjatywy, współpracy i odpowiedzialności. W efekcie, uczniowie rozwijają postawę proaktywną, kompetencje społeczne oraz zdolność do refleksji nad własnym działaniem, co wzmacnia ich poczucie sprawczości i przygotowuje do pełnienia ról przywódczych w przyszłości.

Podsumowanie i wnioski

Przeprowadzone analizy teoretyczne i empiryczne pozwalają stwierdzić, że kompetencje przywódcze nie są właściwością zarezerwowaną wyłącznie dla osób dorosłych, lecz mają swoje rozwojowe podstawy już w dzieciństwie. Ich kształtowanie rozpoczyna się na wczesnych etapach życia i pozostaje ściśle powiązane z rozwojem społecznym, emocjonalnym i poznawczym dziecka. Oznacza to, że przywództwo należy ujmować nie tylko jako efekt indywidualnych predyspozycji, lecz także dynamiczny proces rozwojowy, współkształtowany przez doświadczenia edukacyjne, relacje rówieśnicze oraz oddziaływania wychowawcze.

Analiza literatury wskazuje, że kompetencje przywódcze dzieci obejmują zespół wzajemnie powiązanych umiejętności, takich jak podejmowanie inicjatywy, współpraca, odpowiedzialność, samoregulacja emocjonalna, empatia, komunikacja oraz myślenie analityczno-kreatywne. Właśnie ich wielowymiarowy charakter uzasadnia potrzebę holistycznego podejścia do wspierania rozwoju dziecka. Wczesny i środkowy wiek szkolny należy uznać za szczególnie istotny etap dla stymulowania tych kompetencji, ponieważ w tym okresie intensywnie rozwijają się zdolności do funkcjonowania w grupie, przyjmowania perspektywy innych osób, podejmowania decyzji i budowania poczucia sprawczości.

Przegląd przywołanych badań empirycznych potwierdza, że rozwój kompetencji przywódczych może być skutecznie wspierany poprzez świadomie projektowane oddziaływania pedagogiczne. Szczególne znaczenie mają tu działania aktywizujące, oparte na współpracy, przydzielaniu ról, rozwiązywaniu problemów, refleksji nad doświadczeniem oraz angażowaniu dzieci w zadania o charakterze społecznym i prospołecznym. Istotnym wnioskiem płynącym z analiz jest również to, że kompetencje przywódcze nie ujawniają się wyłącznie u dzieci spontanicznie postrzeganych jako liderzy. Odpowiednio zaprojektowane środowisko edukacyjne może stworzyć warunki do ujawnienia i rozwoju potencjału leaderskiego także u tych uczniów, którzy w tradycyjnych warunkach szkolnych pozostają mniej widoczni.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają innowacje pedagogiczne. Stanowią one nie tylko odpowiedź na wyzwania współczesnej edukacji, ale także realne narzędzie wspierania rozwoju kompetencji przywódczych u dzieci. Ich wartość polega na odchodzeniu od transmisyjnego modelu nauczania na rzecz rozwiązań angażujących ucznia w działanie, współdecydowanie, refleksję i odpowiedzialność za wspólne cele. Szczególnie obiecujące wydają się te rozwiązania, które integrują edukację obywatelską, społeczną i emocjonalną z praktycznym doświadczeniem uczniów.

Na podstawie przeprowadzonych analiz można sformułować kilka kluczowych wniosków. Po pierwsze, wspieranie kompetencji przywódczych powinno być traktowane jako ważny element edukacji już od najwcześniejszych etapów kształcenia. Po drugie, proces ten wymaga integracji oddziaływań dydaktycznych, wychowawczych i środowiskowych, a zatem współpracy szkoły, nauczycieli, rodziców i grupy rówieśniczej. Po trzecie, skuteczne rozwijanie kompetencji przywódczych wymaga tworzenia takich warunków edukacyjnych, które umożliwiają dzieciom realne doświadczanie sprawczości, odpowiedzialności oraz współpracy w zróżnicowanych sytuacjach społecznych. Po czwarte, innowacje pedagogiczne powinny być postrzegane nie jako dodatek do procesu kształcenia, lecz jako jego istotny komponent, umożliwiający przygotowanie uczniów do świadomego i odpowiedzialnego funkcjonowania we współczesnym świecie.

Jednocześnie, należy zauważyć, że obszar badań nad rozwojem kompetencji przywódczych u dzieci nadal wymaga pogłębienia. Zasadne wydaje się prowadzenie dalszych analiz empirycznych, zwłaszcza badań podłużnych i interwencyjnych, pozwalających precyzyjniej określić mechanizmy rozwoju tych kompetencji oraz efektywność poszczególnych rozwiązań edukacyjnych. Potrzebne są także badania uwzględniające zróżnicowanie kontekstów kulturowych, społecznych i instytucjonalnych, w jakich przebiega rozwój dziecięcego przywództwa.

Podsumowując, rozwój kompetencji przywódczych u dzieci należy uznać za istotny i perspektywiczny obszar refleksji pedagogicznej. W świetle przedstawionych analiz szkoła jawi się jako kluczowa przestrzeń ich kształtowania, a innowacje pedagogiczne jako szczególnie wartościowe narzędzie wspierania tego procesu. Odpowiednio zaprojektowane działania edukacyjne mogą nie tylko wzmacniać jednostkowy potencjał uczniów, lecz także przyczyniać się do budowania bardziej odpowiedzialnych, współpracujących i świadomych społecznie wspólnot szkolnych.

Wkład autorów

Autorki deklarują następujący wkład w powstanie pracy: Izabela Cytlak: 40%, Zuzanna Koczorowska: 40%, Julia Kwaśny: 20%.

REFERENCES

Opracowania

- Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2023). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Brummelman, E., Nevicka, B., O'Brien, J.M. (2021). *Narcissism and leadership in children*. *Psychological Science*, 32(3), 354-363. <https://doi.org/10.1177/0956797620965536>
- Buckingham, M., Clifton, D.O. (2020). *Now, discover your strengths: The revolutionary Gallup program that shows you how to develop your unique talents and strengths*. New York: Free Press
- Buk-Cegiełka, M. (2022). *Value clarification provided by children at the early school age in light of the social learning theory*. *Humanitas Pedagogy and Psychology*, 25-34
- Cytlak, I. (2025). *Przedsiębiorczość społeczna: przez inkubację pomysłów do kształtowania postaw obywatelskich i sprawczości młodych*. W: I. Cytlak, J. Jarmużek, T. Herzog (red.), *Społeczeństwo zaangażowane*. Inspiratorium dla edukacji obywatelskiej (seria Psychologia i Pedagogika, nr 390). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Cytlak, I., Koczorowska, Z., Kwaśny, J. (2025). *Jeden mały głos. Edukacja obywatelska dla dzieci*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Demir, S. (2022). *Effectiveness of the leadership skills development program for gifted children: Leadership skills development program for gifted children*. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(1), 693-718
- Dweck, C.S., Yeager, D.S. (2019). *Mindsets: A view from two eras*. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481-496
- Dźwigoł-Barosz, M. (2015). *Rola inteligencji emocjonalnej lidera biznesu*. Zeszyty naukowe Politechniki Śląskiej, Seria: Organizacja i Zarządzanie, 83, 143-152
- Goleman, D.; przekł. [z ang.] Jankowski, A. (2007). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina
- Haromszeki, Ł. (2013). *Możliwości i ograniczenia badania kompetencji przywódczych w Polsce*. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 29(3), 81-98
- Hasanah, E., Al Ghazy, M.I., Al Badar, M.I., Fauzia, F. (2023). *Enhancing student leadership skills through project-based learning in the postgraduate research experience*. *The Qualitative Report*, 28(5), 1406-1428
- Hidayat, A., Ma'mun, A., Fitri, M., Mahendra, A. (2024). *Implementation of the futsal sports program as a media for leadership development in elementary school age children*. *Mimbar Sekolah Dasar*, 11(4), 630-641. <https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v11i4.78611>
- Iordanoglou, D. (2018). *Future trends in leadership development practices and the crucial leadership skills*. *Journal of Leadership, Accountability & Ethics*, 15(2)
- Johnson, A.M., Vernon P.A., McCarthy, J.M., Molson, M., Harries, J.A., Jang, K.L., (1998). *Nature vs nurture: Are leaders born or made? A behavior genetic investigation of leadership style*. *Twin Research*, 1369-0523, 216-223
- Kamza, A. (2014). *Rozwój dziecka: Wczesny wiek szkolny (wiek: 5/6-8/9 lat)*. A.I. Brzezińska (red.), Seria I, tom 3). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Karagianni, D., Jude Montgomery, A. (2018). *Developing leadership skills among adolescents and young adults: a review of leadership programmes*. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(1), 86-98
- Kimura, M., Tateno, Y., Matsui, A., Nakahara, J. (2022). *Student Leadership Behavior Scale (SLBS) in Leadership Education Based on Experiential Learning in University: Development, Validation, and Reliability*. *Information and Technology in Education and Learning*, 2(1), Trans-p003

- Kowalska, M., Misztal, A. (2023). *Zrównoważona przedsiębiorczość i jej determinanty – przypadek Polski*. Dąbrówka k. Poznania: Wydawnictwo Rys
- Kral, Z. (2022). *Metoda oceny poziomu kompetencji przywódczych*. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, 995(1), 117-136
- Lachowicz, I. (2023). *Innowacje pedagogiczne. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Laygo-Saguil, J. (2021). *Exploring Child Leadership: Preparing Leaders for Sustainable Education for the Future*. Online Submission, 89(1), 287-297
- Lehmongkol, T., Hirunchalothorn, P., Lehmongkol, P., Thanarachatapoom, T. (2025). *Unlocking leadership in young children: Insights from teachers, parents, and administrators* [PDF]. Higher Education Studies, 15(2), 97-115. <https://doi.org/10.5539/hes.v15n2p97>
- Linde, K. (2025). *Studium przypadku działalności społecznej młodzieży na przykładzie Stowarzyszenia Eventre*. Teoria i Praktyka Dydaktyki Akademickiej, 4(3), 27-36
- Marek, E. (2019). *Innowacje we współczesnej edukacji wczesnoszkolnej (na podstawie analizy wybranych programów kształcenia zintegrowanego)*. W: U. Szuścik, R. Raszka, A. Trzcionka-Wieczorek (red.), *Innowacyjność w praktyce pedagogicznej. Współdziałanie rodziców – dziecka – nauczyciela* (ss. 38-59). T. 3, Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
- Mehrotra, R., Prakash, V., Sumiya, B., Agrawal, G. (2022). *The Significance of building leadership skills in bright children*. World Journal of English Language, 12(3), 179-179
- Mills, L.B., (2009). *A Meta-Analysis of the Relationship Between Emotional Intelligence and Effective Leadership*. Journal of Curriculum and Instruction (JoCI), 3, 2, 22-38
- Nagle-Baranova, B., (2023). *Leadership of 5-6 year old children and its assessment criteria. Education Reform: Education Content. Research and Implementation Problems*, 1, 99-105
- Newman, B.M., Newman, P.R. (2024). *Teorie rozwoju człowieka* (Wyd. 1, M. Szpak, M. Szmytke, przekł.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Rękosiewicz, M., Jankowski, P. (2014). *Rozwój dziecka: Środkowy wiek szkolny (wiek: 8/9-11/12 lat)* (T. 4, Seria I: Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania; A.I. Brzezińska, red.). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Ruiz-Montero, E.E., Sanchez-Trigo, H., Mohamed-Mohamed, K., Ruiz-Montero, P.J. (2025). *Developing prosocial leadership in primary school students: Service-learning and older adults in physical education*. Education Sciences, 15(7), 845. <https://doi.org/10.3390/educsci15070845>
- Trempała, J. (red.). (2019). *Psychologia rozwoju człowieka*. Podręcznik akademicki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- World Economic Forum. (2025). *The Future of Jobs Report 2025*. Geneva: World Economic Forum
- Van den Berg, J. (2025). *Development of leadership in children who experience(d) domestic violence: A self-efficacy perspective*. Journal for Leadership and Instruction, 24(1), 21-27
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika

Źródła inne

- Gorzeńska, O., Radanowicz, E. (2019). *Zmiany, innowacje, eksperymenty: W poszukiwaniu inspiracji*. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli (wyd. I). Ośrodek Rozwoju Edukacji. <https://www.ore.edu.pl>
- OECD (2021), *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

Prawo oświatowe, ustawa z 14 grudnia 2016 r. (DzU z 2025 r., poz. 1043)

Rozporządzenie Ministra Edukacji z 11 marca 2026 r. w sprawie podstawy programowej edukacji obywatelskiej dla szkoły podstawowej (załącznik nr 1). <https://www.gov.pl/web/edukacja/nowe-podstawy-programowe-wychowania-przedszkolnego-i-ksztalcenia-ogolnego-dla-szkoly-podstawowej-wraz-ze-zmianami-w-ramowych-planach-nauczania-dla-publicznych-szkol-podstawowych-rozporzadzenia-podpisane>

JAROSŁAW KORCZAK

ORCID 0000-0002-9851-424X

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie*

OBRAZ UCZNIA CUDZOZIEMSKIEGO W DOŚWIADCZENIACH NAUCZYCIELI PRACUJĄCYCH W ŚRODOWISKU WIELOKULTUROWYM¹

ABSTRACT. Korczak Jarosław, *Obraz ucznia cudzoziemskiego w doświadczeniach nauczycieli pracujących w środowisku wielokulturowym* [The Image of an International Student in the Experience of Teachers Working in a Multicultural Environment] *Studia Edukacyjne* no. 80, 2026, Poznań 2026, pp. 183-201. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 29.01.2026. Accepted: 16.04.2026. DOI: 10.14746/se.2026.80.11

The article presents the results of research on the image of foreign students in Polish schools as seen through the eyes of teachers. Mainly, it is therefore a result of their beliefs and experience gained during educational and teaching activities. This translates not only into attitudes towards foreign students, but also into the way of working with them, and subsequently into its effectiveness. This image consists of elements such as differences in educational and teaching work with foreign students compared to Polish students, the specific nature of their needs, benefits, and challenges resulting from the presence of foreign students in schools. The research was conducted using a diagnostic survey method with a questionnaire technique, and the tool used was an original survey questionnaire. The research was conducted among teachers working in primary schools in the Mazowieckie Province, which are attended by a significant group of foreign students alongside students of Polish origin. The research showed that teachers, despite the relatively small amount of training, feel relatively prepared to work with foreign students. However, according to the respondents, working with foreign students is more difficult than working with Polish students, particularly about issues such as learning material and communication. Respondents identified mastering the Polish language, increasing motivation to learn, and overcoming adaptation problems as the most important needs of foreign students. In terms of benefits, they mentioned learning/increasing tolerance, openness, and sensitivity to people from different cultures. The most important challenges are the need to adapt requirements to foreign students, problems in cooperating with the parents of foreign students, and additional burdens on teachers.

Key words: foreign students, education in a multicultural environment, teachers

¹ W artykule przedstawione wyniki badań obrazu obecności ucznia cudzoziemca w przestrzeni polskiej szkoły „**widzianego oczyma nauczycieli**” zastąpiono takim sformułowaniem, jak np. w perspektywie nauczycieli/postrzegany przez nauczycieli.

Wprowadzenie

Obecność uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach nie jest zjawiskiem nowym, jednak z upływem lat nabiera coraz większego znaczenia. Obecny od 2015 roku kryzys migracyjny w Europie, będący pokłosiem konfliktów w krajach Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej, powstanie Państwa Islamskiego (Danilewicz, Prymak, 2020, s. 197), dodatkowo akcelerowany przez inwazję Rosji na Ukrainę, w sposób znaczny zmienił charakter tej obecności.

System edukacyjny wielu krajów europejskich, w tym polski, musi sprostać potrzebom i wyzwaniom, generowanym przez obecność w szkołach uczniów z innych krajów, często z bagażem przeżyć uchodźczych. W pierwszej połowie 2022 roku polskie szkoły rozpoczęły nierówną walkę o zapewnienie ciągłości edukacyjnej dziesiątkom tysięcy uczniów z Ukrainy. Ich obecność wiązała się z wieloma wyzwaniami, jak zauważa J. Pyżalski (2022, s. 4), organizacyjnymi, wprowadzanymi *ad hoc*, różnicami kulturowymi i komunikacyjnymi, połączonymi z potrzebą wsparcia psychicznego, nierzadko wywołanego tragicznymi doświadczeniami, czy tych związanych ze znalezieniem się uczniów w innym (mimo pewnych podobieństw) systemie edukacyjnym.

Obecność uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach nie ma charakteru incydentalnego. Spośród 353 tysięcy uczniów cudzoziemców obecnych w polskim systemie oświaty, 67% to osoby w wieku szkolnym uczęszczające do szkół dla dzieci i młodzieży (237 tys.). Stanowią oni 5,3% wszystkich osób uczących się w polskich placówkach edukacyjnych, z czego 295,5 tysiąca (84%) pochodzi z Ukrainy (Świdrowska, Stano, 2025, ss. 5-6).

Sytuacja taka wymaga podejmowania działań o szerokim charakterze, zarówno przez Państwo, placówki wychowawczo-edukacyjne, jak również wiele innych instytucji. Priorytetem Polski jest zapewnienie efektywnej edukacji dzieciom cudzoziemskim, w tym wsparcia w procesie integracji w środowisku szkolnym (zob. Odzyskać kontrolę. Zapewnić bezpieczeństwo, 2025). W tym celu inicjowane są różnego typu procesy transformacyjne w obrębie polskiego systemu edukacyjnego, w których szczególną rolę odgrywa kadra dydaktyczna, jako bezpośrednio zaangażowana w realizację oddziaływań edukacyjno-wychowawczych (Budzyński, Lubimow, 2023, s. 7). Powodzenie tego procesu zależy od niej i od sposobu, w jaki postrzega ona ucznia cudzoziemca. Jej celem nie jest jedynie zapewnienie edukacji, ale wdrożenie uczniów z doświadczeniem migracyjnym do możliwie najpełniejszego funkcjonowania w społeczeństwie. W polskim systemie ustawodawczym już wcześniej uwzględniono potrzebę zapewnienia edukacji uczniom cudzoziemskim (zob. DzU z 2023 r., poz. 2301, zm.), wsparcie psychologiczno-pedagogiczne (zob. MEN, 2022), wpisując się w założenia ujęte w międzynarodowych przepisach

prawnych, w szczególności: Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z 20 marca 1952 roku; Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 19 grudnia 1966 roku; Dyrektywy Rady Wspólnot Europejskich w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących z 25 lipca 1977 roku; Konwencji o prawach dziecka z 20 listopada 1989 roku; Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej z 14 grudnia 2007 roku, czy Rezolucji Parlamentu Europejskiego w sprawie kształcenia dzieci imigrantów z 2 kwietnia 2009 roku (zob. Januszewska, 2017, ss. 131-134).

Jako że obecność uczniów cudzoziemskich w polskim systemie oświaty od lat utrzymuje się na wysokim poziomie, wielu nauczycieli może wykazać się już doświadczeniem w pracy w środowisku wielokulturowym. Mimo tego, ogólny obraz kompetencji kulturowych i międzykulturowych nauczycieli nie zawsze był postrzegany jako w pełni zadowalający. Pojawiały się uwagi dotyczące: przygotowania merytorycznego nauczycieli do pracy z podopiecznymi odmiennymi kulturowo; poziomu wiedzy na temat potrzeb i indywidualnych preferencji poznawczo-emocjonalnych podopiecznych; utrzymywania się stereotypów (np. wobec Romów); motywacji do pracy z dzieckiem kulturowo/obcym (Dobrowolska, 2010, s. 28) oraz nazbyt optymistycznej oceny własnych kompetencji do pracy z nim (Dobrowolska, 2012, ss. 27-28). Trudno zatem jednoznacznie ocenić, czy w obecnej sytuacji nauczyciele są w pełni przygotowani do prawidłowego funkcjonowania w relacjach międzykulturowych, aktywnego udziału w edukacji międzykulturowej, uwzględniania wielokulturowości w programie kształcenia w polskiej szkole (zob. Dobrowolska, 2009, s. 66). Pojawia się również pytanie odnośnie ich świadomości kulturowej, która odpowiada za obecność wśród nich potrzeby i motywacji do zauważania i poznawania odmienności, prowadząc do realnego współdziałania na rzecz samego ucznia czy środowiska, w którym funkcjonuje (Nikitorowicz, 2009, ss. 279-280). Aby zbliżyć się do tego stanu, zapewne trzeba uwzględnić wiele postulatów – chociażby dotyczących posiadania przez nauczycieli: kompetencji komunikacyjnych umożliwiających pełnienie funkcji „pośrednika kulturowego” (Zawadzka, 2004, s. 213); świadomości obecności stereotypów związanych z określoną kulturą czy narodowością, postawą otwartości na zmiany, czy wiedzy na temat kraju pochodzenia ucznia cudzoziemca (Chisi i in., 2013, s. 15); kompetencji obejmujących wiedzę, umiejętności, jak i sprawności służących przygotowaniu „uczniów do budowania pokojowego, demokratycznego społeczeństwa opartego na różnorodności i tworzenia szkoły wolnej od nierówności, mowy nienawiści i praktyk wykluczenia” (Dąbrowa, Markowska-Manista, 2018, s. 179) czy umiejętności organizowania środowiska uczenia się w taki sposób, aby możliwie jak najlepiej kierować procesem dydaktyczno-wychowawczym swoich podopiecznych (Kwaśniewska-Pasza, 2020, s. 59).

Cel badań

Celem przyświecającym realizacji omawianego w tym artykule badania była próba ukazania, jaki obraz ucznia cudzoziemca wyłania się z doświadczeń nauczycieli, którzy na co dzień pracują w szkołach z uczniami cudzoziemskimi. Termin „doświadczenie” można interpretować różnie, chociażby jako proces bądź rezultat bezpośredniego poznania rzeczywistości za pośrednictwem systematycznej obserwacji lub eksperymentu, bądź jako sumę bodźców, jakie odbiera człowiek w ciągu swego życia, oraz jego reakcji na nie (Okoń, 2007, s. 85). W znaczeniu pedagogicznym jako wiedzę, umiejętności i nawyki nabywane w trakcie trwających przez całe życie kontaktów ze światem zewnętrznym, to znaczy z jego oddziaływaniem na człowieka, i odwrotnie – z oddziaływaniem człowieka na dostępne mu fragmenty owego świata (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 34). Interpretować je można również jako ślady (reprezentację, efekt) wcześniejszej aktywności człowieka w stosunkach ze światem. Ich treścią są nie tyle sytuacje, co zachowania, działania, przeżycia i procesy psychiczne, fizyczne, czy fizjologiczne, obecne w danej okoliczności (Tyszkowa, 1988, ss. 44-79), bądź jako spełnianie podstawowej roli w regulacji zachowania człowieka i jego rozwoju (Trempała, 2000, s. 102). Staje się ono zatem wytworem indywidualnego uczenia się opartego na udziale w praktykach życia codziennego (Szczurek-Boruta, 2013, s. 103), którego składową, u nauczycieli, jest praca z uczniem cudzoziemcem.

Na wzmiankowany obraz Innego, w tym wypadku ucznia cudzoziemca, wpływa wiele czynników, chociażby: dotychczasowe doświadczenia, własna interpretacja odbieranych treści, szeroko rozumiane środki przekazu, sam proces wychowania, osobowość (zob. Szczurek-Boruta, 2013, ss. 157-158; Okrasa, Dąbrowska-Żmuda, 2020, s. 101; Wielewska i in., 2022), zainteresowania oraz same kwestie materialne (Dembicka, Żdanuk, 2023), bądź to jak postrzegamy innych (Tarkowska, 1997, s. 90). W przypadku nauczycieli praktyków za istotny czynnik można uznać własne doświadczenie w pracy edukacyjno-wychowawczej z uczniami pochodzenia cudzoziemskiego.

Omawiane badanie wpisuje się zatem w zadania stojące przed pedagogiką międzykulturową, do których należy wdrażanie idei nauki o Innym, odmiennym, różniącym się kulturowo; przygotowanie do wielokierunkowego transferu treści kultury, zasad, wzorów i wartości; wykształcenie umiejętności prowadzenia dialogu i wymiany kulturowej, wykształcenie umiejętności i gotowości do wolnych od uprzedzeń spotkań między osobami z różnych obszarów kulturowych oraz uwrażliwienie na inność, odmiennność i los Innego (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 26). Poznanie doświadczeń praktyków, których suma składa się na wspomniany wyżej obraz obecności Innego w szkole, daje sposobność do krytycznej analizy tego, jak wspomniana obec-

ność ucznia jest postrzegana i jak może się to przełożyć na realizację wspomnianych wyżej postulatów. Sam obraz rozumiany tu jest jako wynik wielu czynników, w których dominującą rolę pełnią doświadczenia indywidualne nauczycieli związane z pracą w wielokulturowym środowisku szkoły. Składa się nań, w szczególności, opinia respondentów w odniesieniu do takich aspektów związanych z obecnością ucznia cudzoziemskiego w szkole, jak: różnice w pracy edukacyjno-wychowawczej z uczniem pochodzenia polskiego a cudzoziemskiego, potrzeby, korzyści i wyzwania związane z obecnością ucznia cudzoziemca w szkole.

W literaturze tematu obecne są różne terminy używane w stosunku do uczniów pochodzenia cudzoziemskiego, którzy uczęszczają do polskich szkół. Zależy to od kontekstu, chociażby: „uczeń cudzoziemiec” (zob. Ustawa z 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach), „uczeń obcokrajowiec”, „dzieci obcokrajowców” (zob. Błęszyńska, 2010), „uczeń niebędący obywatelem polskim” bądź „uczeń z doświadczeniem migracyjnym” (Papuda-Dolińska i in., 2024), „uczeń z mimowolnym doświadczeniem migracyjnym” (Grzybowski, 2023, s. 178), czy osoba niebędąca obywatelem polskim (MEiN, 2022). Natomiast, sama różnorodność kulturowa szkoły jest dynamicznym procesem obecności w jej środowisku osób funkcjonujących w rozmaitych kulturach związanych z zakorzenieniem narodowym i etnicznym, wiekiem, płcią, statusem społecznym, stanem zdrowia i tym podobnymi (Grzybowski, 2023, s. 178). W szerszej perspektywie można zatem mówić już o różnorodnym kulturowo szkolnictwie (Grzybowski, 2023, s. 178).

Na potrzeby wspomnianych badań przyjąłem termin „uczeń cudzoziemiec”, rozumiany dalej jako osoba pochodząca z innego kraju, która brała wcześniej udział w procesie kształcenia w kraju innym niż Polska, a obecnie uczęszcza do polskiej szkoły, oraz termin „szkoła w środowisku wielokulturowym”, w odniesieniu do placówki edukacyjnej, w której obok uczniów pochodzenia polskiego uczęszczają uczniowie cudzoziemscy.

Jak już wspomniano, obecność uczniów cudzoziemskich jest istotną zmianą w dotychczasowym porządku szkoły. Pojawiają się nowe sytuacje wychowawcze, w tym również ewentualne szanse bądź wyzwania. Są one potęgowane przez: obecność nowych wzorów kulturowych czy kodów porozumiewania się, przekładając się na przeobrażenie dotychczasowych modeli interakcji w szkole; potencjalną zmianę dotychczasowych postaw, wiedzy i odniesień do „obcych”; kształtowanie kulturowej wrażliwości uczestników procesu edukacji, remodelując rodzaje i formy interakcji szkolnej. Ważne w takiej sytuacji wydaje się podejmowanie działań służących stymulowaniu inkluzji społecznej jako podwaliny do wzajemnej integracji międzykulturowej uczestników procesu kształcenia, uwarunkowanej oczywiście obecnością wzajemnego zainteresowania i empatii (Dobrowolska, 2012, ss. 19-20).

Na potrzeby badań sformułowałem główne pytanie badawcze: Jaki jest obraz obecności ucznia cudzoziemca w szkole, w oczach nauczycieli? Cztery pytania szczegółowe dotyczyły natomiast: różnic w pracy edukacyjno-wychowawczej między uczniem pochodzenia polskiego a cudzoziemcem; potrzeb wynikających z obecności uczniów cudzoziemców; korzyści związanych z obecnością ucznia cudzoziemca w szkole; wyzwań związanych z obecnością ucznia cudzoziemca w szkole.

Badanie zrealizowałem z wykorzystaniem metody sondażowej i techniki ankiety. Narzędzie stanowił własny, autorski kwestionariusz ankiety. Jego uczestnikami byli nauczyciele pracujący w szkołach podstawowych (ponad 70% uczniów cudzoziemców uczęszcza do szkół podstawowych – 169 tys.) (Świdrowska, Stano, 2025, s. 22) w województwie mazowieckim, w którym uczniowie cudzoziemscy stanowią 6,4% odsetka wszystkich uczniów (Świdrowska, Stano, 2025, s. 31).

Dobór próby miał charakter celowy (zob. Maszke, 2008, ss. 143-154; Babbie, 2009, ss. 211-214; Łobocki, 2011, ss. 40-42) i wynikał z samej tematyki badań, które były kontynuacją rozpoczętych wcześniej badań wśród studentów pedagogiki, również dotyczących problematyki ucznia cudzoziemca w polskiej szkole (zob. Korczak, 2024; Korczak, 2025).

Badania realizowano w szkołach podstawowych między marcem a lipcem 2025 roku. Kryterium przy wyborze szkół do badań stanowiła ilościowa obecność uczniów cudzoziemców, którzy do niej uczęszczali. Do badań wytypowano łącznie 30 placówek. Dane o liczbie uczniów w konkretnej placówce na terenie województwa mazowieckiego uzyskałem od Mazowieckiego Kuratorium Oświaty. Przyjęcie takiego rozwiązania, w moim założeniu, zwiększało prawdopodobieństwo uzyskania takich odpowiedzi respondentów, które są wynikową wieloletniej praktyki pracy w środowisku wielokulturowym i wypracowanych sposobach pracy edukacyjno-wychowawczej z uczniami pochodzenia cudzoziemskiego. Eliminowałem zatem ryzyko uzyskania odpowiedzi, których podstawę do sformułowania stanowiły jedynie incydentalne doświadczenia czy same przekonania osobiste. Procedura dotarcia do respondentów miała charakter wieloetapowy. Do każdej wytypowanej placówki został wysłany mail zawierający imienne pismo (w formacie PDF) do jej dyrektora, w którym zawarta była prośba o udzielenie zgody na przeprowadzenie badań ankietowych wśród nauczycieli, opis samego badania (w tym szerokiego zakresu kolportażu narzędzia badawczego wśród respondentów) wraz z linkiem do wspomnianego kwestionariusza ankiety, oraz dane kontaktowe. Docelowo uzyskałem zgodę na przeprowadzenie badań od 15 z 30 placówek, do których się o nie zwróciłem. 4 placówki wyraziły zgodę na kolportaż wersji zarówno papierowej,

jak i elektronicznej (link bądź kod QR) wśród respondentów, pozostałe poprzestały na kolportażu wśród nauczycieli jedynie linka do ankiety, za pośrednictwem wewnętrznej poczty bądź Librusa. Łącznie w pełni wypełnione zostały 223 kwestionariusze ankiet, z czego 84 było w wersji elektronicznej a 139 – w wersji papierowej.

Wyniki badań

Ukazują one obraz ucznia cudzoziemca, którego zbiorowym autorem są nauczyciele szkół podstawowych pracujący w środowisku wielokulturowym. Jest on zatem wynikiową doświadczeń w pracy edukacyjno-wychowawczej z uczniami cudzoziemskimi, które były ich udziałem. Liczba badanych nauczycieli uczących w klasach 1-3 była zbliżona do uczących z klasach 4-8, zaś niewielka grupa uczyła w obydwu oraz innych typach szkół. Zdecydowaną większość respondentów stanowiły kobiety (94%).

Znaczna część nauczycieli (w ostatnich 3 latach) brała udział w szkoleniach związanych z problematyką obecności ucznia obcokrajowca w szkole, głównie w formie online bądź na terenie samej szkoły (tab. 1). Generalnie czują się również przygotowani do pracy z uczniem cudzoziemskim (tab. 2) w stopniu umiarkowanym (52%) (por. Pamuła-Behrens, Wrona, 2024, ss. 83-86).

Tabela 1

Udział w szkoleniach związanych z problematyką obecności ucznia obcokrajowca w szkole

Udział w szkoleniach	Brak udziału	W jednym	W dwu lub więcej
W formie online	27,8%	30%	42,2%
W wersji stacjonarnej w szkole	50,7%	28,7%	20,6%
W wersji stacjonarnej poza szkołą	80,7%	9%	10,3%

Tabela 2

Ocena własnego przygotowania do pracy z uczniem cudzoziemskim w szkole

Nie czuję się przygotowana/y	9%
Tak, w niewielkim stopniu	22%
Tak, w stopniu umiarkowanym	52%
Tak, w stopniu znacznym	18%

W badaniach Wrześniewskiej-Pietrzak (2024, ss. 153-154), wśród nauczycieli na wysokich pozycjach pojawiły się kwestie chęci doskonalenia w tej dziedzinie, szczególnie w odniesieniu do superwizji i grup wsparcia dla osób pracujących z obcokrajowcami z doświadczeniem migracji czy oferty warsztatów i wykładów dla nauczycieli wszystkich przedmiotów realizowanych w szkole, którzy stoją przed wyzwaniem nauczania uczniów z doświadczeniem wojennym (Wrześniewska-Pietrzak, 2024, ss. 153-154). Wyniki te są zbieżne z raportem Naczelnej Izby Kontroli (NIK)² z 2023 roku, który wykazał, że nauczyciele (45%) widzą potrzebę organizacji przez szkołę szkoleń w zakresie pracy z uczniem cudzoziemcem. W latach 2021-2023 w szkoleniach oraz innych formach doskonalenia kompetencji związanych pracą z uczniem cudzoziemskim zorganizowanych przez szkołę brało udział 73% nauczycieli, z czego 53% online (NIK, 2023, s. 78). Ponadto, w 71,4% placówek obecne były osoby pełniące funkcję pomocy nauczyciela/asystenta kulturowego (NIK, 2023, s. 43). Szkolenia nauczycieli w tej tematyce prowadzone są zresztą od wielu lat przez różne instytucje, Helsińską Fundację Praw Człowieka, Ośrodek Rozwoju Edukacji, czy Kuratoria Oświaty (Januszewska, 2015, ss. 20-23; Christ, Gałka, 2018, ss. 139-140).

Różnice w pracy wychowawczej z uczniem zagranicznym względem pracy z uczniem polskim

Jednym ze składowych obrazu ucznia cudzoziemca w szkole jest postrzeganie przez respondentów różnic w pracy edukacyjno-wychowawczej z nim w stosunku do pracy z uczniem pochodzenia polskiego (tab. 3). Na potrzeby prezentacji wyników, z wykorzystaniem średniej arytmetycznej, przyjęto stały przedział między pięcioma dostępnymi odpowiedziami, gdzie 1 oznacza, że poszczególna kwestia jest znacznie słabsza u ucznia obcokrajowca w stosunku do ucznia polskiego, zaś 5 – że jest ona znacznie lepsza, 3 natomiast odnosi się do braku różnic. Ogólnie, respondenci zaopiniowali wszystkie kwestie jako nieznacznie słabsze. Najniżej oceniane były możliwości komunikacyjne oraz przyswajanie materiału (2), najwyżej zaś – obecność na zajęciach (2,5). Istotne okazały się również wypowiedzi swobodne, które ukazywały nie tylko samą kwestię różnic, ale same problemy/wyzwania wychowawcze, z którymi się spotkali respondenci. Będą one omówione w kolejnym podrozdziale.

² Należy zwrócić uwagę, że w raporcie NIK znajdują się wyniki dla wybranych placówek, ukazujące tym samym pewne tendencje, stanowiące pewną podstawę do analizy omawianej rzeczywistości, jednak niewystarczające do formułowania wniosków odnoszących się do całej populacji.

Tabela 3

Różnice w pracy edukacyjnej i wychowawczej z uczniem zagranicznym,
w stosunku do pracy z uczniem pochodzenia polskiego

Różnice w pracy	Znacznie słabsze	Nieznacznie słabsze	Brak różnic	Nieznacznie lepsze	Znacznie lepsze	Średnia
Słuchanie poleceń nauczyciela	27,4%	39,9%	28,7%	2,2%	1,8%	2,1
Zainteresowanie zajęciami	29,1%	32,7%	31,8%	4,5%	1,8%	2,2
Jakość relacji między uczniami	24,7%	36,3%	35%	3,1%	0,9%	2,2
Przyswajanie materiału	32,7%	37,7%	25,6%	3,1%	0,9%	2
Możliwości komunikacyjne	23,8%	48,4%	26,9%	0,4%	0,4%	2
Efektywność wykorzystywania nowoczesnych metod dydaktycznych	17,5%	23,8%	57%	1,3%	0,4%	2,4
Obecność na zajęciach	15,2%	26%	53,8%	2,2%	2,7%	2,5
Zachowanie uczniów na lekcji	17,9%	30,9%	44,4%	4,5%	2,2%	2,4
Uczestnictwo w zajęciach dodatkowych	27,8%	23,3%	42,6%	5,4%	0,9%	2,3

Potrzeby uczniów cudzoziemców w polskiej szkole

Drugą kwestią, o którą pytano badanych, była zaobserwowana obecność potrzeb u uczniów cudzoziemców (tab. 4). Na potrzeby prezentacji wyników, z wykorzystaniem średniej arytmetycznej, przyjęto stały przedział między czterema dostępnymi odpowiedziami, gdzie 1 oznacza najniższe prawdopodobieństwo wystąpienia określonej potrzeby (znikome bądź żadne), zaś 4 – najwyższe (znaczne). Respondenci są w zdecydowanej większości świadomi istnienia potrzeb wśród uczniów cudzoziemców (por. Pamuła-Behrens, Wrona, 2024, ss. 86-89). Określają prawdopodobieństwo ich występowania w stopniu umiarkowanym. Jako największą potrzebę respondenci wskazali opanowanie języka polskiego (średnia 3), ponad 1/3

badanych uznała tę potrzebę jako znaczną, blisko 44% – jako umiarkowaną (por. Miodunka, 2014; Szybura, 2016, ss. 102-103; Obara-Grączewska, 2018, s. 7; Jedryka, 2022, s. 36; Wrześniewska-Pietrzak, 2024, s. 155). Motywację do nauki można rozpatrywać w odniesieniu do nauki samego języka, jak też holistycznie wszystkich przedmiotów. Niska motywacja do nauki języka polskiego może być spowodowana perspektywą tymczasowości pobytu w naszym kraju (Gzyra, 2015, s. 36).

Na wysokiej pozycji znalazły się również potrzeba zwiększenia motywacji do nauki oraz pokonania problemów adaptacyjnych (po 2,8), w których istotną rolę odgrywają działania samych nauczycieli (Śmiechowska-Petrovskij, 2017, ss. 16-19). Najniżej znalazła się potrzeba zdobycia akceptacji grupy (2,4) (por. Mirosław, 2015, s. 18; Herudzińska, 2018, s. 202), która z wypowiedzi szczegółowych nauczycieli jest interpretowana bardziej jako niechęć do asymilowania się z koleżankami i kolegami z klasy u samych uczniów cudzoziemskich. Wolą oni swoje towarzystwo. „Większość nie próbuje nawiązywać kontaktów z dziećmi polskimi, unika udziału w szkolnych uroczystościach związanych z historią Polski i tradycjami np. świątecznymi, zwykle wtedy nie ma ich w szkole”³. Istnieje również pewna dysproporcja między tym co uczniowie uważają za potrzebne a tym, co jako potrzebne interpretują sami nauczyciele. „Potrzeby wynikające z ich motywacji są znikome. Potrzeby, które zauważa nauczyciel są na wymienione kwestie – ogromne”. „Większość ukraińskich dzieci nie ma specjalnych potrzeb, najchętniej woleliby nic nie robić i aby nic od nich nie chciano, natomiast rodzice są roszczeniowi. Największe potrzeby edukacyjne i kulturalne mają dzieci wietnamskie, tureckie i większość białoruskich”⁴.

Należy zwrócić uwagę, że kwestia potrzeb jest również bardzo zróżnicowana. W zależności od indywidualnych oczekiwań jednostek, powinny być podejmowane działania wspomagające, chociażby w odniesieniu do diagnozy i terapii realizowanych przez szerokie grono specjalistów (nie tylko nauczycieli wspomagających): „pomoc nauczyciela wspomagającego – w znacznym stopniu”, „potrzeba diagnozowania różnych zaburzeń uczniów u specjalistów: pedagogów, psychologów i psychiatrów w ich ojczystym języku”, „potrzeba korekty wzroku poprzez dobór i zakup okularów”, czy „treningi umiejętności społecznych obowiązkowe dla wszystkich dzieci z Ukrainy oraz warsztaty umiejętności wychowawczych dla wszystkich rodziców tych dzieci”⁵.

³ Cytaty z wypowiedzi swobodnych w kwestionariuszu ankiety.

⁴ Cytaty z wypowiedzi swobodnych w kwestionariuszu ankiety.

⁵ Cytaty z wypowiedzi swobodnych w kwestionariuszu ankiety.

Tabela 4

Obecność potrzeb u uczniów cudzoziemskich

Potrzeby	Znikoma bądź żadna	Niewielka	Umiarko- wana	Znaczna	Średnia
Opanowanie języka polskiego	5,8%	16,6%	43,9%	33,6%	3
Zwiększenie motywacji do nauki	10,8%	26,5%	35%	27,8%	2,8
Poznanie polskiej kultury, norm i reguł życia społecznego	11,2%	24,2%	37,2%	27,4%	2,7
Pokonanie problemów adaptacyjnych	10,8%	26%	41,7%	21,5%	2,8
Korygowanie niewłaściwych zachowań społecznych	16,6%	27,4%	33,2%	22,9%	2,7
Przewycięzenie problemów wynikających z odmiennych wzorów funkcjonowania ukształtowanego w kraju pochodzenia	13,5%	32,7%	36,8%	17%	2,6
Przewycięzenie poczucia niepewności i zagrożenia	14,8%	38,6%	35,4%	11,2%	2,6
Zdobycie akceptacji grupy	12,6%	32,3%	38,6%	16,6%	2,4

Korzyści związane z obecnością ucznia obcokrajowca w szkole

Kolejnym poruszonym zagadnieniem były korzyści wynikające z obecności ucznia cudzoziemca w szkole (tab. 5). Na potrzeby prezentacji wyników, z wykorzystaniem średniej arytmetycznej, przyjęto stały przedział między czterema dostępnymi odpowiedziami, gdzie 1 oznacza najniższe prawdopodobieństwo wystąpienia określonej korzyści (brak), zaś 4 – najwyższe (znaczne). Respondenci stosunkowo nisko ocenili stopień wystąpienia poszczególnych korzyści związanych z obecnością ucznia cudzoziemca w szkole. Jednakże, pojawiły się tutaj znaczne dysproporcje w ocenie poszczególnych kwestii. Jako największą korzyść respondenci uznali naukę/wzrost toleran-

cji, otwartości (średnia 2,8) oraz uwrażliwienie na osoby odmienne kulturowo (średnia 2,7), co stanowi jeden z celów edukacji międzykulturowej. Na podstawie tych wyników można optymistycznie założyć, że doświadczenie relacji z uczniem cudzoziemcem jest jednym z pozytywnych katalizatorów zmiany oceny i stosunku do innych, skutkującym wzrostem tolerancji. Ten „świadomy wysiłek intelektualny, emocjonalny i (lub) działaniowy związany z wyjściem naprzeciw Innemu, z chęcią zrozumienia go, uznania go” (Nikitorowicz, 2009, s. 516), przyczynia się do pogłębiania pożądanych relacji międzykulturowych.

Najniżej respondenci ocenili zachowania uczniów zagranicznych mobilizujące polskich uczniów do nauki (1,8) i motywację uczniów polskich do nauki języków obcych (1,9).

Tabela 5

Korzyści związane z obecnością uczniów cudzoziemskich w szkole

Zaobserwowane korzyści z obecności uczniów cudzoziemskich	Brak	Niewielkie	Umiarkowane	Znaczne	Średnia
Walory dydaktyczne, np. możliwość odwołania się do kraju ucznia	20,6%	41,3%	29,6%	8,5%	2,3
Zachowania uczniów zagranicznych motywujące polskich uczniów do nauki	44,4%	37,2%	16,1%	2,2%	1,8
Motywacja uczniów polskich do nauki języków obcych	33,6%	42,2%	19,3%	4,9%	1,9
Kontakt polskich uczniów z inną kulturą	11,7%	42,2%	35,4%	10,8%	2,4
Uwrażliwienie na osoby odmienne kulturowo	11,7%	28,3%	36,8%	23,3%	2,7
Nauka/ wzrost tolerancji, otwartości	12,1%	22,9%	41,7%	23,3%	2,8
Pobudzanie ciekawości, współpracy, chęci pomocy	12,1%	34,1%	39%	14,8%	2,6
Przełamywanie uprzedzeń i stereotypów	14,3%	29,1%	38,6%	17,9%	2,6
Dostrzeganie przez uczniów korzystnego wpływu odmienności	21,1%	31,4%	37,2%	10,3%	2,4
Korzyści dla rozwoju grupy	16,1%	41,3%	31,8%	10,8%	2,4

cd. tabeli 5

Zaobserwowane korzyści z obecności uczniów cudzoziemskich	Brak	Niewielkie	Umiarkowane	Znaczne	Średnia
Pobudzanie klasy do samopomocy	13,9%	39,9%	32,7%	13,5%	2,4
Motywacja nauczyciela do nauki języków obcych	25,6%	36,8%	26%	11,7%	2,2
Rozwój nauczyciela	14,8%	36,8%	31,4%	17%	2,5
Integracja międzypaństwowa	20,2%	34,1%	30,9%	14,8%	2,3

Wyzwania związane z obecnością ucznia cudzoziemca w szkole

Ostatnią składową obrazu ucznia cudzoziemca stanowią wyzwania związane z jego obecnością w przestrzeni szkoły (tab. 6). Na potrzeby prezentacji wyników, z wykorzystaniem średniej arytmetycznej, przyjęto stały przedział między czterema dostępnymi odpowiedziami, gdzie 1 oznacza najniższe prawdopodobieństwo wystąpienia określonych wyzwań, zaś 4 – najwyższe (znaczące).

Ogólna tendencja w wynikach wskazuje, że respondenci w większym stopniu deklarują obecność wyzwań związanych z obecnością ucznia cudzoziemca niż korzyści, jednak i tutaj występują znacznie dysproporcje w ocenie ich stopnia w odniesieniu do poszczególnych kwestii.

Jako obecne w największym stopniu wyzwania w pracy z uczniem cudzoziemcem respondenci uznali konieczność dostosowania wymagań do ucznia zagranicznego i problemy we współpracy z rodzicami uczniów zagranicznych (po 3,1) (por. Baranowska, 2020, ss. 223-230; Wrześniewska-Pietrzak 2024, s. 155) oraz dodatkowe obciążenia dla nauczyciela (3). Oto cytaty z wypowiedzi swobodnych: „Ograniczenia kontaktów z rodzicami – rodzice nie odczytują wiadomości, nie pojawiają się na zebraniach. Uczniowie przez to często są nieprzygotowani lub wykluczeni”; „problem z komunikacją z rodzicami uczniów wietnamskich. Rodzice nie przyjmują należytej uwagi do nauki języka polskiego oraz nie wymagają tego od swoich dzieci. Często opierając się na swoim pochodzeniu, chcą aby ich dzieci były traktowane z większą wyrozumiałością niż dzieci z Polski”⁶.

⁶ Cytaty z wypowiedzi swobodnych w kwestionariuszu ankiety.

Najmniejsze prawdopodobieństwo wystąpienia wyzwań respondenci wskazali w odniesieniu do kwestii poczucia inności i braku akceptacji uczniów zagranicznych oraz brak ufności w relacjach pomiędzy uczniami (po 2,3).

Często powtarzaną w wypowiedziach swobodnych dotyczących relacji uczniów była kwestia, jak uczniowie cudzoziemscy odczuwają potrzebę relacji. „Uczniowie z Ukrainy rzadko integrują się z uczniami polskimi, sami się izolują, spędzają czas we własnym gronie”. „Uczniowie zagraniczni skupiają się w swoich grupach, operują swoim językiem, czują się wówczas mocniejsi, co pozwala im przeciwstawiać się pozostałym uczniom i nauczycielom”⁷. Innym aspektem były widoczne uwagi respondentów dotyczące zainteresowania nauką u uczniów cudzoziemskich: „Dzieci są niekiedy niezaopiekowane, nie odrabiają lekcji, nie ćwiczą w domu, nie uczą się do sprawdzianów”. „Większość uczniów z Ukrainy nie jest zainteresowana nauką, lekcjami. Brakuje im motywacji oraz postaw względem procesu nauczania w szkole”. „Młodzież ukraińska na więcej sobie pozwala w stroju i nieprzestrzeganiu zasad, tłumacząc się, że w ich kraju tak można (lub że nie wiedzieli, mimo że zasady były im tłumaczone po rosyjsku/ukraińsku)”. „Wielu uczniów nie przyjmuje uwagi odnośnie nauki, przeszkadza innym, mniejsza część stara się o lepsze oceny, ale z powodu innego języka nie jest dobrze przygotowana. Dużo dziewcząt nosi hybrydowe paznokcie”⁸.

Tabela 6

Wyzwania związane z obecnością uczniów cudzoziemskich w szkole

Wyzwania związane z obecnością uczniów cudzoziemskich	Brak	Niewielkie	Umiarkowane	Znaczne	Średnia
Trudności komunikacyjne w klasie	8,1%	25,6%	42%	23,3%	2,8
Rozpraszenie uwagi uczniów	13,9%	29,6%	39,9%	16,6%	2,6
Wolniejsze tempo pracy	8,5%	22,9%	44,4%	24,2%	2,8
Dodatkowe obciążenie nauczyciela	8,1%	17,9%	31,8%	42,2%	3
Konieczność dostosowania wymagań do ucznia zagranicznego	6,3%	16,1%	37,7%	39,9%	3,1
Problemy organizacji czasu wolnego uczniów zagranicznych	24,2	36,3%	25,6%	13,9%	2,3

⁷ Cytaty z wypowiedzi swobodnych w kwestionariuszu ankiety.

⁸ Cytaty z wypowiedzi swobodnych w kwestionariuszu ankiety.

cd. tabeli 6

Wyzwania związane z obecnością uczniów cudzoziemskich	Brak	Niewielkie	Umiarkowane	Znaczne	Średnia
Problemy we współpracy z rodzicami uczniów zagranicznych	7,6%	17,5%	35,4%	39,5%	3,1
Trudności związane z integracją uczniów zagranicznych	8,5%	31,4%	39,5%	20,6%	2,7
Problemy adaptacji u uczniów zagranicznych	10,8%	30%	38,1%	21,1%	2,7
Zachowania agresywne wśród uczniów	15,2%	31,4%	36,3%	17%	2,5
Problemy z niewłaściwą opieką ze strony rodziców uczniów zagranicznych	16,1%	24,7%	34,5%	24,7%	2,7
Nieprzewidywalność zachowań u uczniów zagranicznych	22%	32,3%	31,4%	14,3%	2,4
Poczucie inności i braku akceptacji wśród uczniów zagranicznych	21,1%	37,2%	30,9%	10,8%	2,3
Dystans między uczniami polskimi a zagranicznymi	19,3%	27,4%	37,7%	15,7%	2,5
Brak ufności w relacjach pomiędzy uczniami	21,1%	32,7%	37,7%	8,5%	2,3

Podsumowanie

Przedstawiony w niniejszym artykule statystyczny obraz ucznia cudzoziemca, jaki mają badani nauczyciele, ukazuje pewną tendencję w odniesieniu do poszczególnych aspektów jego obecności w przestrzeni szkoły. Na jego podstawie można, co prawda, próbować wyłonić postulaty względem priorytetów edukacji w środowisku wielokulturowym, wszak jest on wynikiową doświadczeń respondentów. Jednakże, ich jakość może wynikać z różnych przyczyn, począwszy od indywidualnych doświadczeń z poszczególnymi uczniami cudzoziemskimi, poprzez klimat szkoły, w której pracują, skończywszy na efektach polityki informacyjnej wobec migrantów.

Istotne są również wyniki szczątkowe, które wskazują na widoczną różnorodność w grupie określanej jako „uczniowie cudzoziemscy”. Komunikują to również sami respondenci w wypowiedziach swobodnych w ankiecie.

Ponadto, dominujące tendencje w poszczególnych aspektach stanowią wskaźnik do badań bardziej kierunkowych, już o charakterze jakościowym. Szczególnie, że tak liczna zbiorowość jaką są uczniowie z doświadczeniem migracyjnym nie jest i nigdy nie będzie jednolitą grupą, wobec której powinny być podejmowane identyczne działania.

Uwagi bądź postulaty, jakie mogą się tu pojawić, powinny być klasyfikowane z różnych perspektyw, w mniejszym bądź większym stopniu naczynących na siebie. Czy zależy nam na efektywności procesu uczenia się, czy jako priorytet postrzegamy promowanie działań wielokulturowych? A może chcemy zmienić postawy respondentów, czy wolimy polepszyć warunki ich pracy? A co z uczniem cudzoziemskim? Jakie jest jego faktyczne miejsce w systemie edukacyjnym i na jak długo? Czy dążymy do tego, aby to jego zmienić czy szkołę i w jakim stopniu?

Rozpatrując wspomniane wyniki z perspektywy ujętych wyżej w tekście zadań stojących przed pedagogiką międzykulturową, szczególnie ważny wydaje się postulat dotyczący kształtowania umiejętności prowadzenia dialogu i wymiany kulturowej, w tym umiejętności i gotowości do wolnych od uprzedzeń spotkań między osobami z różnych obszarów kulturowych. Jednakże, uwzględniając potrzeby, możliwości i oczekiwania, zarówno strony przyjmowanej jak i przyjmującej, która nie jest tutaj reprezentowana jedynie przez nauczyciela bądź ucznia cudzoziemca, we wspomniany dialog i wymianę kulturową zaangażowane powinno być również środowisko lokalne szkoły oraz opiekunowie uczniów. Podjęcie próby uwzględnienia tych dwóch środowisk może przyczynić się do zniwelowania dysproporcji w interpretowaniu znaczenia i sposobów realizowania celów edukacyjno-wychowawczych szkoły.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Babbie, E. (2009). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Baranowska, A.S. (2020). *Bariery integracji uczniów cudzoziemskich ze środowiskiem szkolnym*. *Studia Edukacyjne*, 59, 215-236
- Błeszyńska, K. (2010). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji
- Budzyński, Ł., Lubimow, J. (2023). *Proces inkluzji uczniów uchodźczych – perspektywa nauczycieli*. W: P. Szymczyk, I. Domina (red.), *Migracje i uchodźstwo ludności. Trendy, problemy, wyzwania* (ss. 7-21). Lublin: Wydawnictwo Naukowe TYGIEL
- Christ, M., Gałka J. (2018). *Wyniki badań własnych dotyczących realizacji edukacji międzykulturowej w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym*. *Podstawy Edukacji*, 11, 133-146
- Danilewicz, W., Prymak, T. (2020). *Kryzys uchodźczy bez uchodźców – postawy studentów z Polski północno-wschodniej wobec uchodźców*. *Resocjalizacja Polska*, 194-215. DOI: <https://doi.org/str10.22432/pjsr.2020.19.12>
- Dąbrowa, E., Markowska-Manista, U. (2018). *Przygotowanie nauczycieli i pedagogów w zakresie edukacji międzykulturowej – prezentacja projektu badawczego*. *Edukacja Międzykulturowa*, 8(1), 169-184
- Dembicka, B., Żdanuk, I. (2023). *Determinanty wyboru uczelni i kierunku studiów w ocenie studentów i absolwentów polskich szkół wyższych*. *Akademia Zarządzania*, 7(3), 377-389
- Dobrowolska, B. (2009). *Kompetencje międzykulturowe uczniów jako funkcja rozumienia problematyki wielokulturowości i świadomości jej roli u nauczyciela. Z pogranicza praktyki i pedagogicznej refleksji*. W: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista (red.), *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości* (ss. 76-86). Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji
- Dobrowolska, B. (2010). *Odmienność kulturowa w klasie szkolnej na przykładzie uczniów czeszczeńskich w Polsce – badanie kompetencji kulturowych nauczycieli*. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć* (ss. 219-228). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Dobrowolska, B. (2012). *Kompetencje nauczycieli a wielokulturowość w świetle badań własnych*. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 21, 15-33
- Grzybowski, P. (2023). *Szkoła różnorodna kulturowo w Polsce. Doświadczenia bydgoskich nauczycieli w pierwszym okresie wojny w Ukrainie*. *Edukacja Międzykulturowa* 2, 177-189. DOI: 10.15804/em.2023.02.12
- Herudzińska, M.H. (2018). *Dzieci cudzoziemskie w polskiej szkole. Portret(y), wyzwania i problemy*. *Wychowanie w Rodzinie*, 17(1), 187-209
- Januszewska, E. (2015). *Uczeń cudzoziemski w polskiej szkole. Założenia teoretyczno-badawcze*. *Journal of Modern Science*, 27(4), 11-32
- Januszewska, E. (2017). *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – między integracją a marginalizacją*. *Studia Edukacyjne*, 43, 129-152
- Jedryka, B. (2022). *Dobry start uczniów z doświadczeniem migracji*. *Języki Obce w Szkole*, 2, 29-46
- Korczak, J. (2024). *Uczeń obcokrajowiec w szkole w opiniach studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*. *Problemy Opiekuńczo Wychowawcze*, 629(4), 43-52
- Korczak, J. (2025). *Antycypowany obraz ucznia cudzoziemca w deklaracjach studentów na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 70. doi:10.31338/2657-6007.kp.2025-2.1

- Kupisiewicz, Cz., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Kwaśniewska-Pasza, S. (2020). *Analiza i ocena metod oraz narzędzi badawczych: doniesienie z badania pilotażowego dotyczącego obrazu Innego konstruowanego przez polskich trzecioklasistów*. *Przegląd Krytyczny*, 2(1), 55-72
- Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Maszkę, W.A. (2008). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego
- Miodunka, W. (2014). *Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań*. *LingVaria*, 9(17), 199-226
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
- Nikitorowicz, J., Guziuk-Tkacz, M. (2021). *Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym*. *Edukacja Międzykulturowa*, 2, 21-36
- Obara-Grączewska, E. (2018). *Uczeń obcojęzyczny w szkole, czyli nauczycielskie wyzwania i trudności*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Okrasa, M., Dąbrowska-Żmuda, K. (2020). *Postrzeganie imigrantów w aspekcie afektywnym przez studentów pedagogiki w perspektywie ich przyszłej pracy zawodowej*. *Kultura i Edukacja*, 3, 94-112
- Pamuła-Behrens, M., Wrona, J. (2024). *Kompetencja interkulturowa nauczycieli pracujących z dziećmi z doświadczeniem migracji: wnioski z projektu „INNA SZKOŁA”* [Intercultural competence of teachers working with children with a migrant background: conclusions from the „DIFFERENT SCHOOL” (INNA SZKOŁA) Project]. *Polonistyka. Innowacje*, 19, 83-86. DOI: 10.14746/pi.2024.19.6
- Papuda-Dolińska, B., Knopik, T., Wiejak, K., Błaszczak, A., Styrkacz, S., Mykowska, K. (2024). *Edukacja dzieci i uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybyłych z Ukrainy – dobre praktyki i rekomendacje*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Pyżalski, J., Łuczyńska, A., Kata, G., Plichta, P., Poleszak, W. (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*. Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą
- Szczurek-Boruta, A. (2013). *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Szybura, A. (2016). *Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego*. *Języki Obce w Szkole*, 2, 99-105
- Śmiechowska-Petrovskij, E. (2017). *Program kształcenia nauczycieli w zakresie wspierania uczniów z trudnościami adaptacyjnymi (uchodźców, cudzoziemców, reemigrantów). Założenia i ewaluacja*. W: U. Markowska-Manista, B. Pasamonik (red.), *Kryzys migracyjny. Perspektywa pedagogiczno-psychologiczna* (ss. 15-32, t. 2). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
- Tarkowska, E. (1997). *Niepewność kulturowa a stosunek do inności*. W: M. Kempny, A. Kapiak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego* (ss. 85-97). Warszawa: Oficyna Naukowa
- Trempała, J., (2000). *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego
- Tyszkowa, M. (1988). *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczeń*. W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia* (ss. 44-79). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe

- Wielewska, M., Godzwon, J., Gargul, K., Nawrocka, E., Konopka, K., Sobczak, K., Rudnik, A. Zdun-Ryzewska, A. (2022). *Comparing students of medical and social sciences in terms of self-assessment of perceived stress, quality of life, and personal characteristics*. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-6. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.815369
- Wrześniewska-Pietrzak, M. (2024). *Uczniowie z doświadczeniem migracji w polskich szkołach oczyma przyszłych polonistów – od wyzwań do szukania nowych rozwiązań*. *Polonistyka. Innowacje*, 19, 151-165. DOI: 10.14746/pi.2024.19.10
- Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Źródła internetowe

- Chisi, B., Jach, I., Panasiuk, T., Pawlic-Rafałowska, E., Yeremyan-Woźniakowska, M., Bleszyńska, K. M. (2013). *Dziecko migranckie w naszej klasie. Rekomendacje nauczycieli dla nauczycieli*. Organizacja ds. Migracji (IOM). Pobrań z https://biblioteka.womczest.edu.pl/new/wp-content/uploads/2013/09/webowa_biblioteka_przedszkole_dziecko_migranckie_w_naszej_klasie.pdf [otwarty: 20.10.24]
- Gzyra, M. (2015). Część VI. *Asystent kulturowy (pomoc nauczyciela)*. W: B. Lachowicz (red.), *Uczniowie z różnych kultur w szkole* (ss. 31-33). Warszawa: MEN, ORE. Pobrań z <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/10/uczniowie-z-roznych-kultur-w-szkole.pdf>. [otwarty: 21.06.25]
- Ministerstwo Edukacji Narodowej [MEN]. (2022). *Zasady przyjmowania cudzoziemców do polskich szkół w kontekście obecnej sytuacji na Ukrainie*. Pobrań z <https://www.gov.pl/attachment/7d55a4b9-6098-48ec-a2ac-0223d4754a3a>. [otwarty: 20.03.2025]
- Mirosław, J. (2015). Część IV. *Rola i zadania psychologa*. W: B. Lachowicz (red.), *Uczniowie z różnych kultur w szkole* (ss. 17-25). Warszawa: MEN, Ośrodek Rozwoju Edukacji. Pobrań z <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/10/uczniowie-z-roznych-kultur-w-szkole.pdf>. [otwarty: 24.06.2025]
- Naczelną Izbę Kontroli [NIK]. (2023). *Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskich szkołach*. Warszawa: NIK. Pobrań z: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,28888,vp,31720.pdf>. [otwarty: 11.11.2025]
- Świdrowska E., Stano, K. (2025). *Uczniowie-cudzoziemcy w polskich szkołach w roku szkolnym 2024/2025. Raport z analizy danych*. Centrum Edukacji Obywatelskiej, źródło: <https://ceo.org.pl/uczniowie-cudzoziemcy-w-polskich-szkolach-w-roku-szkolnym-2024-2025-nowy-raport-ceo-i-irc/raport-uczniowie-cudzoziemcy-w-polskich-szkolach-w-roku-szkolnym-2024-2025-ceo-irc-1/>

Źródła prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. DzU z 2023 r., poz. 2301, zm.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 10 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. DzU z 2022 r., poz. 573
- Załącznik do uchwały nr 120 Rady Ministrów z 15 października 2024 r. *Odzyskać kontrolę. Zapewnić bezpieczeństwo. Kompleksowa i odpowiedzialna strategia migracyjna polski na lata 2025-2030*

MIŁOSZ KUCHNICKI

ORCID 0009-0005-3110-8609

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu*

BAŚNIOWO-CHRZEŚCIJAŃSKA PAREIDOLIA JAKO KULTUROWY MECHANIZM INTERPRETACJI DOŚWIADCZENIA

ABSTRACT. Kuchnicki Miłosz, *Baśniowo-chrześcijańska pareidolia jako kulturowy mechanizm interpretacji doświadczenia* [Fairy-Christian Pareidolia as a Cultural Mode of Experience and Interpretation] *Studia Edukacyjne* no. 80, 2026, Poznań 2026, pp. 203-213. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 02.02.2026. Accepted: 15.04.2026. DOI: 10.14746/se.2026.80.12

This article examines religious interpretive schemes operating in the experiences of individuals raised within Catholic educational and socialization contexts. These schemes are analyzed as culturally transmitted mechanisms for reducing existential anxiety and uncertainty, often at the cost of limiting individual agency and interpretive autonomy. The point of departure is the author's original concept of fairy-Christian pareidolia, understood as a cognitive-cultural process through which religious narratives, symbols, and moral frameworks are imposed upon social and personal events in order to render them intelligible, morally evaluable, and non-random. The article situates this mechanism within processes of religious upbringing and informal education, emphasizing the role of long-term symbolic socialization in shaping habitual modes of interpreting experience. The empirical basis of the study consists of in-depth qualitative interviews with individuals raised in Catholic families. The empirical material is complemented by an autoethnographic perspective, which enables an immanent analysis of internalized interpretive schemes and highlights the tension between reflexivity and culturally acquired frameworks of meaning. Rather than assuming the uniform effectiveness of religious interpretive systems, the article shows that such schemes may compete with alternative orders of meaning, become suspended, or produce ambivalent cognitive effects. In this sense, religious interpretive frameworks are approached as situational, learned, and potentially fragile mechanisms embedded in broader educational and cultural processes.

Key words: cultural anthropology, autoethnography, interpretive schemes, pareidolia, religious education

Wprowadzenie

Doświadczenie niepewności egzystencjalnej, wywołanej nagłym zdarzeniem losowym czy długotrwałym kryzysem emocjonalnym, uruchamia po-

trzebę znalezienia przyczyny oraz zrozumienia sytuacji, w której znalazł się dany człowiek. Konfrontacja z przypadkiem, cierpieniem lub utratą kontroli nad własnym życiem wymaga użycia interpretacyjnego filtra, pozwalającego ponownie zorientować się w świecie oraz uzyskać poczucie zrozumienia danej sytuacji. W poszukiwaniu wyjaśnienia ludzie najczęściej sięgają do swoich wcześniejszych doświadczeń, korzystają z relacji społecznych lub wsparcia instytucjonalnego (Douglas, 2007).

Artykuł koncentruje się na szczególnym przypadku konstruowania repertuarów interpretacyjnych, jakimi są te wykształcane przez ludzi wierzących. Funkcjonowanie w obrębie wspólnoty wyznaniowej, kontakt z doktrynalnym sacrum, świętymi tekstami czy narracjami religijnymi wewnątrz wspólnoty dostarcza wyznawcom gotowych wzorców do nadawania sensu rzeczywistości (Luckmann, 2006). Schematy te oferują spójne narracje, które umożliwiają kontekstualizowanie danych wydarzenia. Ich stosowanie sprzyja jednak redukcji indywidualnej sprawczości, bowiem przenosi odpowiedzialność z poziomu decyzji podmiotu na porządek metafizyczny (Asad, 1993).

Analiza materiału empirycznego pokazuje jednak, że religijne ramy interpretacyjne nie zawsze działają w sposób spójny. W niektórych sytuacjach ulegają zawieszeniu, konkurują z innymi porządkami sensu lub produkują ambiwalentne efekty poznawcze. W tym sensie artykuł nie zakłada apriorycznej skuteczności religijnych aparatów interpretacyjnych, lecz traktuje je jako mechanizmy sytuacyjne i podatne na pęknięcia (Bauman, 2006).

Celem artykułu jest analiza funkcjonowania religijnych ścieżek interpretacyjnych w trakcie doświadczeń oraz ich konsekwencji. Oparta jest ona na materiale zgromadzonym podczas prowadzenia wywiadów pogłębionych z osobami wychowywanymi w katolickim porządku symbolicznym. W artykule wprowadzone zostaje pojęcie *baśniowo-chrześcijańskiej pareidolii* jako narzędzia analitycznego, służącego opisowi sposobów interpretacyjnego domykania doświadczeń w sytuacjach egzystencjalnej niepewności i doświadczeń granicznych.

Religia jako system sensu

Systemy religijne umieszczają wyznawców w określonym porządku semantyczno-behawioralnym, w którym znaczenia oraz wzorce zachowań przekazywane są jej w procesie długotrwałej enkulturacji wierzeniowej (Connerton, 1989). Praktyki i narracje obecne od wczesnych lat życia, utrwalane w codziennych interakcjach oraz rytuałach religijnych, stopniowo internalizują się, przekształcając w powtarzalne schematy reagowania i interpretowania rzeczywistości w dorosłym życiu (Connerton, 1989).

Clifford Geertz opisuje religię jako

system symboli, który ustanawia w ludziach silne, wszechogarniające i trwałe nastroje oraz motywacje, formułując koncepcje ogólnego ładu istnienia i nadając im taką aurę faktyczności, że owe nastroje i motywacje wydają się wyjątkowo realistyczne (Geertz, 2005, s. 112).

Kluczowe w tym ujęciu jest nie tylko to, że religia oferuje określone znaczenia, lecz że nadaje im status oczywistości, czyniąc je przy tym poznawczo uprzywilejowanymi wobec alternatywnych sposobów odbierania świata, które mogą współistnieć w doświadczeniu osoby wierzącej. Przedkrytyczny status symboli religijnych sprawia, że interpretacje odwołujące się do porządku sacrum mogą być doświadczone jako „naturalne” i „oczywiste” nawet wówczas, kiedy ograniczają zakres autonomicznego namysłu podmiotu. Procesy te zostaną poddane analizie w dalszej części artykułu na podstawie materiału empirycznego (Geertz, 2005).

Perspektywę badawczą Geertza uzupełnia ujęcie Petera L. Bergera, który opisuje religię jako strukturę stabilizującą poczucie sensu w obliczu sytuacji zagrażających jego spójności (Berger, 2005). Wskazuje on, iż rzeczywistość społeczna jest nietrwała i podatna na pęknięcia. Może mieć to miejsce szczególnie w takich sytuacjach ekstremalnych, jak choroba, długotrwałe cierpienie, czy śmierć. Religia pełni w tym kontekście także funkcję strażnika sensu. Zapewnia sytuacjom granicznym metafizyczne uzasadnienie i utrzymuje tym samym zintegrowaną wizję świata wierzących (Berger, 2005).

Długotrwałe posługiwanie się religijną matrycą interpretacyjną utrwała hierarchiczne porządkowanie sensu, przyswajane z czasem jako oczywiste (Berger, 2005). W konsekwencji, jednostka ogranicza warianty możliwych interpretacji oraz marginalizuje alternatywne sposoby doświadczenia rzeczywistości.

Baśniowo-chrześcijańska pareidolia

W artykule baśniowo-chrześcijańska pareidolia opisywana jest jako mechanizm poznawczy porządkowania rzeczywistości. Jego efektem jest zapewnienie szybkiego domknięcia sensu doświadczeń życiowych. Występuje na etapie sytuacyjnego interpretowania bodźców u osób funkcjonujących w religijnym porządku symbolicznym. Polega na wytwarzaniu poczucia sensu, intencji lub konieczności w nagłych zdarzeniach losowych bądź sytuacjach granicznych. Proces ten zachodzi poprzez odnajdywanie analogii pomiędzy wewnętrznymi przyswojonymi narracjami sakralnymi a elementami zastanej rzeczywistości, które nie wchodzą w jej skład.

Religijna matryca znaczeń kształtowana jest w toku: przyswajania interpretacji historii biblijnych, treści usłyszanych kazań, przekazów funkcjonujących wewnątrz grupy wyznaniowej, procesów enkulturacji wyznaniowej oraz innych elementów związanych z porządkiem sakralnym. Interpretacje pochodzące z tej matrycy są przyjmowane przez wyznawców często a priori jako uprzywilejowane poznawczo. Przypisuje się im bezpośrednie pochodzenie ze źródła sacrum. Nabycie aparatu baśniowo-chrześcijańskiej pareidolii nie zachodzi u osób religijnych w sposób spontaniczny. Odbywa się podczas długotrwałej enkulturacji, w tym instytucjonalnej edukacji religijnej wewnątrz wspólnoty wyznaniowej. Podstawy procesu stanowi zespojenie elementów świata sacrum i profanum na różnych płaszczyznach codzienności. Modlitwy, gesty rytualne, semantyka religijna w języku mają charakter medium łączącego obydwa porządki.

W sytuacji nagłego zdarzenia losowego lub długotrwałego kryzysu, które naruszają dotychczasowe ramy interpretacyjne jednostki, dochodzi do załamania wcześniej dostępnych sposobów rozumienia doświadczenia. Zdarzenie to nie znajduje natychmiastowego wyjaśnienia w obrębie dotychczasowych kategorii sensu, co prowadzi do dezorientacji poznawczej oraz wzrostu napięcia egzystencjalno-poznawczego. Nałożenie modelu percepcyjnego następuje w sposób automatyczny i niekrytyczny. Odwołanie do schematu percepcyjnego pochodzącego z religijnej matrycy znaczeń poprzedza inne możliwe drogi rozumienia zdarzenia. Dostrzeżenie analogii pomiędzy uwewnętrznionym zasobem porządku sacrum a elementami zastanej rzeczywistości inicjuje proces narzucania religijnej interpretacji zdarzeniu, prowadząc do jego symbolicznego domknięcia. Interpretacja religijna znajduje odniesienie w sytuacjach, w których możliwe staje się przypisanie danemu wydarzeniu kategorii deterministycznego planu, próby lub znaku. Doświadczenia kryzysu egzystencjalnego stanowią w tym sensie obszar szczególnie podatny na tego typu odczytania, ponieważ łatwo wpisują się w dostępne kategorie sensu obecne w religijnym doświadczeniu znaczeń. Zdarzenia te zostają następnie zinterpretowane jako konieczne elementy deterministycznie uporządkowanego ciągu zdarzeń, któremu przypisuje się pochodzenie z porządku sacrum.

Przyjęcie sakralnego porządku symbolicznego prowadzi do wytworzenia się u wierzących poczucia wewnętrznej integracji. Umożliwia ono synergię odmiennych porządków rozumienia świata poprzez podporządkowanie ich narracji sakralnej. Nawet przy świadomości istnienia alternatywnych ścieżek interpretacyjnych, hierarchiczny mechanizm ich selekcji sprawia, że osoby wierzące konsekwentnie sięgają po interpretacje metafizyczne. Kluczowym efektem tego procesu jest domknięcie znaczeń oraz zachowanie poczucia stałości. Skutkiem tego procesu jest nie tylko uzyskanie subiektywnego poczucia sensu i stabilizacji, lecz także trwałe domknięcie pola interpretacyjnego. Oso-

by religijne zyskują odporność na egzystencjalną niepewność, jednocześnie tracąc zdolność do równorzędnego rozważania alternatywnych porządków znaczeń. Interpretacje metafizyczne ulegają automatyzacji i stają się domyślnym narzędziem porządkowania doświadczenia. Przyjęcie religijnych ram interpretacyjnych wiąże się z osłabieniem zdolności adaptacyjnych wobec zmian zachodzących w rzeczywistości społecznej.

Założenia metodologiczne badań własnych

Celem badań było przeanalizowanie sposobów funkcjonowania religijnych schematów interpretacyjnych w doświadczeniach osób wychowanych w katolickim porządku symbolicznym, uwzględniając w szczególności sytuacje uznawane za egzystencjalnie graniczne. Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem jakościowych wywiadów pogłębionych z pięcioma osobami dobranymi w sposób celowy, zróżnicowanymi pod względem aktualnej identyfikacji religijnej.

W momencie prowadzenia badań troje rozmówców deklaroowało brak identyfikacji religijnej, co umożliwiło analizę religijnych schematów interpretacyjnych jako trwałych elementów uwewnętrznionego porządku kulturowego, a nie wyłącznie efektu aktualnie praktykowanej religijności.

Zastosowano technikę swobodnego wywiadu pogłębionego, opartą na ogólnym schemacie dyspozycji tematycznych. Ich kolejność oraz zakres każdorazowo dostosowywano do przebiegu rozmowy, doświadczeń rozmówcy oraz wątków uznanych przez niego za istotne. Takie podejście umożliwiło uchwycenie indywidualnych sposobów nadawania sensu doświadczeniom kryzysowym, losowym oraz sytuacjom granicznym (Kvale, 2007).

Analiza zgromadzonego materiału miała charakter interpretacyjno-tematyczny. Wyodrębniane kategorie analityczne dotyczyły przede wszystkim sposobów interpretacyjnego domykania zdarzeń losowych, odwołań do porządku sacrum, hierarchizacji konkurencyjnych narracji sensu oraz mechanizmów moralnego wartościowania doświadczeń. Szczególna uwaga została poświęcona momentom pęknięcia sensu, zawieszenia dotychczasowych ram interpretacyjnych oraz próbom ich ponownego symbolicznego domknięcia (Kvale, Brinkmann, 2009).

Uzupełnieniem analizy wywiadów jest autoetnograficzna refleksja autora, włączona do artykułu jako element analizy mechanizmu interpretacyjnego z perspektywy immanentnej. Autoetnograficzna perspektywa została wykorzystana jako narzędzie epistemologiczne, umożliwiające refleksyjną analizę uwewnętrznionych schematów interpretacyjnych, a nie jako narracja autobiograficzna w sensie literackim (Ellis i in., 2011).

Analiza wyników

Wszystkie osoby badane były wychowywane w rodzinach katolickich i do pewnego momentu życia deklarowały aktywną religijność (w przypadku ateistów). Włączenie osób niereligijnych do grupy badawczej pozwala przeanalizować działanie mechanizmu *baśniowo-chrześcijańskiej pareidolii* z perspektywy introspektywnej refleksji badanych. W celu zapewnienia ochrony danych rozmówców autor dokonał anonimizacji, nadając im symbole R1-R5. Poniżej przedstawiono wybrane przykłady wypowiedzi, istotne z punktu widzenia podjętego w artykule problemu.

Hegemonia matryc religijnych

R1. *Doszukiwałem się w tym (mojej orientacji seksualnej) jakichś działań nadprzyrodzonych..., jeżeli nie jesteśmy w stanie poradzić sobie z jakimś grzechem, to znaczy, że jesteśmy podatni na wpływy szatana. I ja autentycznie w to wierzyłem, że jestem pod wpływem jakichś złych mocy, które mnie do tego kuszą.*

W wypowiedzi badanego seksualność jest konstruktem tworzonym przez jednostki w kontekście przekazu instytucjonalnego, formującego schematy jej wartościowania. Jednostka wstępująca do wspólnoty religijnej automatycznie przyjmuje jej gotowe ramy oceny rzeczywistości. Badany traktuje więc własną orientację jako grzech. Nie traktuje jej z założenia jako fakt, a jako problem moralny, do którego musi się odnieść.

Respondent uruchamia spójny ciąg interpretacyjny, oparty na religijnym porządku symbolicznym: orientacja zostaje zaklasyfikowana jako grzech, a jej źródło przypisane oddziaływaniu sił nadprzyrodzonych. W analizowanym fragmencie nie pojawiają się alternatywne sposoby interpretowania doświadczenia. Wypowiedź respondenta wskazuje za to na bezwarunkową potrzebę odniesienia egzystencjalnej sytuacji do religijnego kontekstu klasyfikacji. Religijna matryca interpretacyjna nie tylko odbiera jednostce sprawczość, lecz przekształca jej tożsamość w problem moralny wymagający korekty. W tym sensie aparat interpretacyjny działa także jako narzędzie dyscyplinowania, a nie wyłącznie nadawania sensu.

Analiza R1 pokazuje, że w religijnym porządku interpretacyjnym tożsamość jednostki zostaje podporządkowana hierarchii ontologicznej, w której sens doświadczenia wyznaczany jest przez zewnętrzny porządek symboliczny.

Konkurencja interpretacyjna

Analiza kolejnego wywiadu pokazuje, że mechanizm baśniowo-chrześcijańskiej pareidolii nie funkcjonuje zawsze w sposób uniwersalny i automatycz-

ny. U osób wcześniej enkulturowanych religijnie może on ulec zawieszeniu w wyniku konkurencji z innymi dostępnymi porządkami interpretacyjnymi. O ile przypadek R1 ilustrował działanie aparatu religijnego jako mechanizmu domykającego problematykę doświadczenia, o tyle w niniejszym przykładzie ujawnia się możliwość jego zawieszenia mimo sytuacji analogicznego kryzysu egzystencjalnego.

W chorobie i w śmierci męża nie szukałam żadnego sensu religijnego. To się po prostu wydarzyło. Ważne było, co można zrobić, a nie dlaczego Bóg tak chciał. Ja w tym nie widziałam żadnego planu ani sensu od Boga. To się wydarzyło i trzeba było jakoś działać, szpitale, leki [...].

Interpretacja religijna, z uwagi na wcześniejsze wieloletnie funkcjonowanie respondentki w religijnym porządku symbolicznym, była jedną z kulturowo dostępnych możliwości interpretowania momentu granicznego. W analizowanym przypadku nie została ona jednak uruchomiona jako dominująca rama sensu, ponieważ nie spełniła funkcji stabilizującej. Jednostka przyjmuje pragmatyczną pozycję wobec zastanej sytuacji i koncentruje się na własnych oraz instytucjonalnych możliwościach sprawczych.

Baśniowo-chrześcijańska pareidolia nie działa automatycznie. Jej stosowanie często wiąże się z redukcją niepewności egzystencjalnej oraz poczucia winy. Kiedy aparat nie spełnia swojej funkcji lub zostaje wyparty przez alternatywne źródła percepcyjne, nie następuje jego aktywizacja. W sytuacji R2 nałożenie religijnego sensu na chorobę nowotworową bliskiej osoby wiązałoby się z zastosowaniem interpretacji deterministycznie działającego planu, który miałby zredukować napięcie związane z umieraniem.

Przypadek R2 pokazuje, że religijne schematy interpretacyjne nie dominują w sposób uniwersalny, lecz konkurują z innymi porządkami sensu i bywają zawieszane, gdy nie spełniają swojej funkcji ochronnej.

Hierarchizacja porządków sensu

Analiza kolejnego wywiadu wskazuje na odmienny sposób funkcjonowania religijnych schematów interpretacyjnych, polegający na świadomym odrzuceniu religijnego sposobu domykania sensu. W odróżnieniu od przypadku R2, zawieszenie religijnej interpretacji nie wynika tu z jej sytuacyjnej nieadekwatności, lecz z refleksyjnego odrzucenia tego rodzaju wyjaśnienia jako takiego.

Sformułowanie, że „Bóg tak chciał”, załatwia pewne sprawy. I dobrze, niech jest im łatwiej. Ja wolę mieć założenie, że nauka jeszcze czegoś nie wyjaśniła, niż od razu w te niewyjaśnione sprawy zaprzęgać religię.

Respondent, podobnie jak pozostali badani, był wychowywany w rodzinie katolickiej. Rozpoznaje więc religijne schematy percepcyjne oraz ich funkcję interpretacyjną. Nie odrzuca ich jednak ze względów emocjonalnych ani w reakcji na sytuacyjny kryzys, lecz na skutek refleksyjnej hierarchizacji dostępnych mu porządków klasyfikacji doświadczeń. Religijna matryca sensu zostaje przez niego zaklasyfikowana jako jedna z możliwych interpretacji, jednak jest całkowicie podporządkowana ramom opartym na wyjaśnieniach o charakterze naukowym.

Przypadek R3 domyka spektrum sposobów funkcjonowania religijnych schematów interpretacyjnych, ukazując ich status jako jednej z możliwych, lecz niewybranych strategii redukcji niepewności egzystencjalnej.

Autoetnografia

Autoetnografia nie została wykorzystana w artykule jako narracja autobiograficzna, a jako narzędzie epistemologiczne. Umożliwia ona analizę uwewnętrznionych schematów interpretacyjnych z perspektywy obserwacji uczestniczącej. Doświadczenia religijne autora poprzedzają i warunkują prowadzoną analizę, stanowiąc punkt odniesienia dla refleksji nad mechanizmami interpretacyjnego domykania sensu.

Jednym z impulsów prowadzących do konceptualizacji pojęcia baśniowo-chrześcijańskiej pareidolii było zaobserwowanie mechanizmu analogicznego porządkowania sensu w interpretacjach zdarzeń niezwiązanych bezpośrednio z porządkiem religijnym. W trakcie rozmów dotyczących bieżących wydarzeń geopolitycznych, jedna z rozmówczyń posłużyła się biblijną metaforą „rozpadu wielkiego niedźwiedzia”. Założenie religijnych ram interpretacyjnych doprowadziło do nadania wydarzeń sensu oraz do wpisania ich w deterministycznie założony plan.

Obserwacja ta pozwoliła autorowi uchwycić strukturalne podobieństwo między świeckimi i religijnymi mechanizmami domykania sensu, w których analogia i symbol zastępują brak jednoznacznych wyjaśnień przyczynowych. W tym sensie baśniowo-chrześcijańska pareidolia nie jest zjawiskiem ograniczonym wyłącznie do interpretacji o charakterze sakralnym, lecz stanowi szczególną odmianę szerszego mechanizmu kulturowego.

Proces dystansowania się autora wobec religijnych schematów interpretacyjnych miał charakter stopniowy i polegał na ich zastępowaniu innymi matrycami porządkowania doświadczeń. Religijna narracja przestając pełnić funkcję stabilizującą, została podporządkowana alternatywnym porządkom sensu, co wiązało się z okresowym wzrostem niepewności poznawczej. Należy przy tym zaznaczyć, że w katolickim porządku symbolicznym proces ten

bywa moralnie sankcjonowany jako grzech, co dodatkowo utrudnia zawieszanie religijnych interpretacji i wzmacnia ich trwałość jako domyślnych ram rozumienia rzeczywistości.

Aparat baśniowo-chrześcijańskiej pareidolii pozostaje jednak u autora zasobem kulturowym, funkcjonującym w puli dostępnych schematów interpretacyjnych. Możliwość sięgnięcia po religijne ramy sensu ujawniała się szczególnie w sytuacjach doświadczeń granicznych, takich jak zmagania z chorobą osoby bliskiej. Doktryny religijne oferują bowiem gotowe narracje, umożliwiające włączanie tego rodzaju zdarzeń w porządek sensu. W momentach nasilonej niepewności egzystencjalnej ich obecność może ulegać reaktywacji, niezależnie od deklarowanej pozycji światopoglądowej. Podobny mechanizm ujawniał się również w odniesieniu do zdarzeń losowych, takich jak uniknięcie potencjalnie groźnego wypadku, gdzie pojawiała się potrzeba nadania sensu zachowaniu życia.

Poniższe sytuacje wskazują, że schematy nakładania religijnej matrycy na rzeczywistość są głęboko zakorzenione w doświadczeniu osób kształtowanych w obrębie religijnego porządku symbolicznego. Nawet w przypadku formalnego opuszczenia wspólnoty katolickiej wytworzone przez nią narracyjne struktury sensu nie ulegają całkowitemu zanikowi. Pozostają obecne jako podrzędne sytuacyjnie sposoby interpretowania doświadczeń. Do prób ich uaktywniania dochodzi w przypadku doświadczania sytuacji głębokiej niepewności egzystencjalnej.

Dyskusja

W świetle przeprowadzonej analizy religijne schematy interpretacyjne nie funkcjonują wyłącznie jako element aktywnej wiary, lecz jako trwałe zasoby kulturowe. Nawet po formalnym opuszczeniu wspólnoty wyznaniowej zachowują one zdolność do sytuacyjnej reaktywacji, szczególnie w momentach nasilonej niepewności egzystencjalnej. W tym sensie analizowane religijne schematy interpretacyjne funkcjonują nie jako relikwiny utraconej wiary, lecz jako trwałe zasoby kulturowe (Taylor, 2007).

Wprowadzone w artykule pojęcie *baśniowo-chrześcijańskiej pareidolii* nie odnosi się do klasycznego, psychologicznego rozumienia pareidolii jako błędu percepcyjnego, lecz do mechanizmu kulturowego polegającego na narzucaniu uprzednio przyswojonych narracji sensu na doświadczenia trudne do jednoznacznego wyjaśnienia. Jego użycie ma charakter analityczny i służy opisowi sposobów domykania sensu.

W tym ujęciu religia nie jawi się jako system znaczeń eliminowany wraz z utratą wiary, lecz jako jeden z porządków interpretacyjnych, którego sta-

tus poznawczy ulega zmianie. Przejście od hegemonii do podrzędności nie oznacza zaniku schematu, lecz jego relokację w hierarchii dostępnych matryc sensu.

Z perspektywy edukacyjnej istotne wydaje się uwzględnienie faktu, że przekazywane narracje sensu nie ograniczają się do sfery doktrynalnej, lecz kształtują długofalowe schematy interpretowania doświadczeń w codziennym życiu. Refleksja nad tym mechanizmem może stanowić punkt wyjścia do bardziej krytycznego i pluralistycznego podejścia odnośnie edukacji religijnej już na wczesnych etapach nauczania.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

- Asad, T. (1993). *Genealogies of religion: Discipline and reasons of power in Christianity and Islam*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność* (tłum. T. Kunz). Kraków: Wydawnictwo Literackie
- Berger, P.L. (2005). *Święty baldachim: Elementy socjologicznej teorii religii* (tłum. W. Kurdziel). Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos
- Connerton, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge: Cambridge University Press
- Douglas, M. (2007). *Czystość i zmaza: Analiza pojęć nieczystości i tabu* (tłum. M. Bucholc). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy
- Ellis, C., Adams, T.E., Bochner, A.P. (2011). *Autoethnography: An overview*. Forum: Qualitative Social Research, 12(1)
- Geertz, C. (2005). *Interpretacja kultur* (tłum. M. Piechaczek). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: SAGE Publications
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). London: SAGE Publications
- Luckmann, T. (2006). *Niewidzialna religia: Problem religii we współczesnym społeczeństwie*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Cambridge – London: Harvard University Press

MARIANNA RACKA

ORCID 0009-0000-3987-9647

KARINA BARECKA

ORCID 0000-0003-2270-8205

ANNA BORKOWSKA

ORCID 0000-0002-9966-1110

RENATA WAWRZYNIAK-BESZTERDA

ORCID 0000-0001-5640-1784

MATEUSZ MARCINIAK

ORCID 0000-0002-7131-626X

DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH

ORCID 0000-0002-2422-6405

ELIZA RYBSKA

ORCID 0000-0003-2778-1313

ZACHAROULA ANTONIOU

ORCID 0009-0003-2334-5538

SYLWIA JASKULSKA

ORCID 0000-0002-3454-7894

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

MOTYWACJA I TEMATYKA AKTYWNOŚCI AUTOEDUKACYJNYCH NAUCZYZIELEK I NAUCZYCIELI PRACUJĄCYCH W POLSKICH SZKOŁACH

ABSTRACT. Racka Marianna, Barecka Karina, Borkowska Anna, Wawrzyniak-Beszterda Renata, Marciniak Mateusz, Hildebrandt-Wypych Dobrochna, Rybska Eliza, Antoniou Zacharoula, Jaskulska Sylwia, *Motywacja i tematyka aktywności autoedukacyjnych nauczycielek i nauczycieli pracujących w polskich szkołach* [Motivation and Topical Focus of Self-Directed Learning Activities Among Teachers Working in Polish Schools] Studia Edukacyjne no. 80, 2026, Poznań 2026, pp. 215-230. Adam Mickie-

wicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 09.03.2026. Accepted: 07.05.2026. DOI: 10.14746/se.2026.80.13

The article examines the motives underlying teachers' engagement in self-directed learning activities in Polish schools and to identify the main thematic areas of their professional development efforts. A quantitative study (N = 570) employed the author-developed Inventory of Self-Directed Learning Activities (IAA). The results indicate a moderately high level of engagement in self-directed learning, with informal forms prevailing over formal ones. Cognitive and developmental motives were dominant, whereas motives related to career advancement were less salient. The highest levels of interest concerned didactic-methodological issues, updating subject-matter knowledge, and educational matters. Differences in pragmatic and social motives, as well as in thematic scope, were significant depending on age and career stage. The findings highlight the importance of autonomous motivation in teachers' professional development.

Key words: teachers' self-directed learning, motivation, professional development, professional development topics

Wprowadzenie

Motywacja stanowi jeden z podstawowych mechanizmów regulujących aktywność człowieka, wpływając na sposób podejmowania decyzji, kierunki działania oraz gotowość do uczenia się i rozwoju. To właśnie motywy nadają sens podejmowanym działaniom, wyznaczają ich intensywność i trwałość, a także pozwalają jednostce interpretować własne doświadczenia w kategoriach osobistego rozwoju (Trautner i in., 2025). W ujęciu klasycznym zachowanie człowieka postrzegane jest jako funkcja relacji między jednostką a środowiskiem, co podkreślał Kurt Lewin (1951), wskazując na dynamiczny charakter motywacji oraz jej zakorzenienie w polu psychologicznym, obejmującym zarówno czynniki osobiste, jak i sytuacyjne. We współczesnych teoriach motywacji w edukacji podkreśla się, że zachowania związane z uczeniem się są rezultatem złożonej konfiguracji procesów obejmujących sytuację działania, cechy jednostki, cele, podejmowane aktywności oraz ich konsekwencje (Urhahne, Wijnia, 2023).

Jutta Heckhausen (2007) zauważa, że motywacja wiąże się z orientacją na osiągnięcie celów oraz regulacją aktywności w sytuacjach wymagających wysiłku i zaangażowania, a jej dynamika zależy od interpretacji sytuacji oraz oczekiwań dotyczących rezultatów działania. W kontekście uczenia się szczególnego znaczenia nabiera także rozróżnienie między motywacją wewnętrzną a zewnętrzną, rozwinięte w teorii autodeterminacji Deciego i Ryana (2000), zgodnie z którą działania podejmowane z ciekawości i potrzeby rozwoju sprzyjają głębszemu zaangażowaniu oraz trwałym efektom uczenia się.

W przypadku nauczycieli znaczenie motywacji nabiera szczególnego wymiaru, jako że ich praca wymaga nieustannego uczenia się, adaptacji do

zmieniających się warunków oraz refleksyjnego podejścia do własnej praktyki zawodowej. Badania pokazują, że adaptacyjna motywacja zawodowa nauczycieli wiąże się z wyższym poziomem dobrostanu, zaangażowania oraz skuteczniejszym funkcjonowaniem w warunkach wysokich wymagań zawodowych (Collie, Martin, 2017). Współczesne środowisko edukacyjne stawia przed nauczycielami liczne wyzwania, wynikające z przemian społecznych, kulturowych i technologicznych, co sprawia, że rozwój zawodowy staje się procesem ciągłym i dynamicznym, zależnym od warunków pracy oraz indywidualnych zasobów jednostki (Day, Gu, 2007). W takich warunkach motywacja do podejmowania działań rozwojowych, zarówno formalnych, jak i nieformalnych, stanowi istotny zasób umożliwiający skuteczne funkcjonowanie w zawodzie oraz podtrzymywanie profesjonalnego zaangażowania.

Jedną z form aktywności rozwojowej nauczycieli, która stanowi przedmiot niniejszego artykułu, jest autoedukacja, rozumiana jako podejmowanie samodzielnych działań ukierunkowanych na poszerzanie wiedzy, doskonalenie kompetencji oraz refleksję nad własnym doświadczeniem zawodowym (Pilling-Cormick, Garrison, 2007). Proces ten pozostaje w ścisłym związku z indywidualnymi motywami jednostki. Motywacja do podejmowania aktywności autoedukacyjnych stanowi jeden z najlepiej rozpoznanych i najczęściej analizowanych obszarów badań nad uczeniem się nauczycieli, ponieważ pozwala wyjaśniać mechanizmy zaangażowania w rozwój zawodowy, trwałość podejmowanych działań oraz sposoby interpretowania doświadczeń edukacyjnych. Badania pokazują, że poziom i jakość motywacji nauczycieli istotnie wpływają na ich uczestnictwo zarówno w formalnych, jak i nieformalnych formach uczenia się oraz na intensywność podejmowanych działań rozwojowych (Richter i in., 2011). Jednocześnie, analizy badawcze wskazują, że bardziej autonomiczne formy motywacji sprzyjają wytrwałości, głębszemu przetwarzaniu doświadczeń oraz długofalowemu zaangażowaniu w rozwój zawodowy (Collie, Martin, 2017). W ujęciu tym motywacja nie jest jedynie czynnikiem inicjującym aktywność, lecz stanowi mechanizm regulacyjny warunkujący jej jakość, trwałość i znaczenie nadawane własnym doświadczeniom edukacyjnym. Analiza motywów umożliwia zatem uchwycenie psychologicznych uwarunkowań aktywności rozwojowej i zrozumienie, dlaczego nauczyciele podejmują określone formy uczenia się.

W analizie motywów można przyjąć podział na trzy podstawowe kategorie: motywy pragmatyczne, społeczne oraz poznawcze i intelektualne. Klasyfikacja ta nawiązuje do tradycji badań nad motywacją do uczenia się dorosłych, w których podkreśla się wielowymiarowy charakter uwarunkowań aktywności edukacyjnej (Urbańczyk, 1973; Łacina-Łanowski, 2012). Motywy

pragmatyczne odnoszą się do działań podejmowanych w celu osiągnięcia konkretnych korzyści zawodowych lub materialnych, takich jak spełnianie wymogów formalnych, zdobywanie dodatkowych kwalifikacji, czy poprawa sytuacji zawodowej. Motywy społeczne obejmują potrzeby związane z funkcjonowaniem w środowisku zawodowym, w tym dążenie do uznania, spełniania oczekiwań innych oraz rozwijania kompetencji umożliwiających skuteczne uczestnictwo w życiu zespołu i organizacji. Wskazują one na relacyjny wymiar uczenia się i jego zakorzenienie w kontekście społecznym pracy nauczyciela. Motywy poznawcze i intelektualne z kolei wiążą się z potrzebą rozumienia, ciekawością poznawczą oraz dążeniem do samorozwoju (Urbańczyk, 1973; Łacina-Łanowski, 2012).

Istotnym, choć rzadziej eksplorowanym wymiarem autoedukacji jest tematyka podejmowanych działań autoedukacyjnych, która odzwierciedla nie tylko indywidualne zainteresowania nauczycieli, lecz także postrzegane przez nich potrzeby rozwojowe wynikające z codziennej praktyki zawodowej. W literaturze podkreśla się, że wybór obszarów uczenia się stanowi ważny wskaźnik profesjonalnej orientacji nauczycieli oraz ich sposobów reagowania na wyzwania edukacyjne, a analiza treści aktywności rozwojowych pozwala lepiej zrozumieć proces konstruowania wiedzy zawodowej i tożsamości nauczycielskiej. Badania nad efektywnym rozwojem zawodowym pokazują, że kluczowe znaczenie ma jego ukierunkowanie treściowe, obejmujące świadome odniesienie do określonych obszarów wiedzy przedmiotowej i pedagogicznej. Oznacza to, że to, czego nauczyciele decydują się uczyć i jakie obszary praktyki poddają refleksji, nie jest neutralne, lecz odzwierciedla ich rozumienie własnej roli zawodowej oraz identyfikowane potrzeby uczniów i szkoły (Darling-Hammond i in., 2017).

Analiza motywów pozwala lepiej zrozumieć mechanizmy stojące za aktywnością autoedukacyjną nauczycieli, natomiast analiza tematyki podejmowanych działań umożliwia uchwycenie obszarów, które są przez nich postrzegane jako szczególnie istotne w kontekście własnego rozwoju zawodowego. Wspólne rozpatrywanie tych dwóch perspektyw pozwala uchwycić zarówno psychologiczne uwarunkowania aktywności edukacyjnej, jak i jej praktyczny wymiar. Mimo bogatej literatury dotyczącej motywacji nauczycieli oraz ich rozwoju zawodowego, w ograniczonym stopniu badania łączą te dwie perspektywy, odnosząc te zagadnienia do specyfiki pracy nauczycieli w polskim systemie edukacji.

Prezentowany w niniejszym tekście projekt badawczy stanowi próbę wypełnienia tej luki, a celem artykułu jest analiza motywów podejmowania działań autoedukacyjnych przez nauczycieli oraz identyfikacja głównych obszarów tematycznych i poziomu zróżnicowania tematyki ich aktywności rozwojowej.

Projekt badania

Badanie zaprojektowano jako ilościowe, przekrojowe, o charakterze diagnostyczno-zależnościowym, ukierunkowane na analizę poziomu aktywności autoedukacyjnych nauczycieli oraz ich zróżnicowania w zależności od wybranych zmiennych demograficznych i zawodowych. Analizy stanowią część szerszego projektu badawczego, poświęconego związkowi między aktywnością autoedukacyjną a dobrostanem zawodowym nauczycieli. Do zbierania danych zastosowano metodę sondażu, z wykorzystaniem ankiety internetowej realizowanej w procedurze Computer-Assisted Web Interviewing (CAWI). Przyjęte rozwiązanie umożliwiło standaryzację procedury pomiaru oraz objęcie badaniem respondentów z różnych regionów kraju.

Badanie przeprowadzono od stycznia do kwietnia 2024 roku, przy dobrowolnym i anonimowym udziale. Respondenci zostali poinformowani o celu badania, zasadach poufności oraz możliwości rezygnacji na dowolnym etapie. Projekt uzyskał akceptację właściwej komisji etycznej.

Dobór próby

Dobór próby miał charakter wieloetapowy. W pierwszym etapie losowo wytypowano placówki oświatowe ze wszystkich województw, następnie zaproszenia do udziału przekazano nauczycielom za pośrednictwem dyrektorów szkół. Kryterium włączenia stanowiło aktualne zatrudnienie w zawodzie nauczyciela.

Narzędzia

Aktywność autoedukacyjna została zmierzona za pomocą autorskiego Inwentarza Aktywności Autoedukacyjnych (IAA), opracowanego w celu operacjonalizacji form, poziomu oraz motywów działań samokształceniowych. Narzędzie zawiera:

1. Skalę autoedukacji, obejmującą działania formalne (np. udział w szkoleniach instytucjonalnych, kursach kwalifikacyjnych) oraz działania nieformalne (np. samodzielna lektura, uczestnictwo w nieformalnych sieciach zawodowych, korzystanie z zasobów online). Poziom podejmowania działań oceniano na pięciostopniowej skali, co umożliwiło obliczenie wskaźników sumarycznych.

2. Skalę motywów autoedukacji, opartą na klasyfikacji motywów aktywności edukacyjnej dorosłych zaproponowanej przez Urbańczyka (1973), obejmującą motywy pragmatyczne, społeczne oraz poznawcze. Konstrukcja skali pozwalała na ocenę względnego znaczenia poszczególnych kategorii motywacyjnych.

3. Kwestionariusz danych demograficznych i zawodowych, obejmujący płeć, wiek klasyfikowany zgodnie z fazami rozwoju kariery zawodowej według Supera (1994), lokalizację placówki oraz etap edukacyjny.

Analiza danych

Analizy statystyczne przeprowadzono z wykorzystaniem pakietu SPSS. W pierwszym etapie obliczono statystyki opisowe dla wszystkich zmiennych. Następnie zastosowano testy nieparametryczne (test U Manna-Whitneya, test Kruskala-Wallisa, test Wilcoxa oraz test Friedmana) w celu oceny różnic między grupami oraz porównań wewnątrz skali. Poziom istotności statystycznej ustalono na $\alpha = 0,05$.

Opis próby badanej

W badaniu uczestniczyło 570 nauczycielek i nauczycieli zatrudnionych w placówkach oświatowych w Polsce. Wśród badanych dominowały kobiety ($n = 491$). Pod względem wieku 229 osób należało do grupy do 44. roku życia, a 337 respondentów miało 45 lat lub więcej.

Większość badanych pracowała w placówkach publicznych ($n = 534$), natomiast nauczyciele zatrudnieni w szkołach niepublicznych stanowili niewielką część próby ($n = 36$). Respondenci pracowali w szkołach zlokalizowanych na obszarach wiejskich ($n = 107$), w małych miastach ($n = 90$), średnich miastach ($n = 222$) oraz dużych miastach ($n = 151$). Próba obejmowała nauczycieli zatrudnionych na różnych etapach edukacyjnych: w przedszkolach ($n = 155$), szkołach podstawowych ($n = 153$) oraz szkołach ponadpodstawowych ($n = 262$).

Zgodnie z koncepcją przebiegu kariery zawodowej Hubermana (2022), w próbie znalazły się osoby rozpoczynające pracę zawodową (0 - 3 lata; $n = 47$), będące w fazie stabilizacji (4 - 6 lat; $n = 57$), w okresie dywersyfikacji doświadczeń (7 - 18 lat; $n = 152$), w fazie uspokojenia zawodowego (19 - 30 lat; $n = 191$) oraz nauczyciele z ponad 30-letnim stażem ($n = 122$). Pod względem stopnia awansu zawodowego, największą grupę stanowili nauczyciele dyplomowani ($n = 355$), następnie nauczyciele mianowani ($n = 91$), kontraktowi ($n = 67$) oraz początkujący ($n = 49$).

Wyniki

Formalne i nieformalne formy aktywności autoedukacyjnych: częstotliwość

Analiza poziomu aktywności autoedukacyjnych wskazuje na umiarkowanie wysoki poziom zaangażowania badanych w działania rozwojowe

($M = 19,00$; $SD = 4,53$), przy wyraźnej przewadze aktywności nieformalnych ($M = 10,39$; $SD = 2,89$) nad formalnymi ($M = 8,61$; $SD = 2,22$).

W ramach analizy formalnych form aktywności autoedukacyjnych, zbadano częstość udziału respondentów w trzech rodzajach działań: webinarach, szkoleniach/kursach oraz konferencjach naukowych i popularnonaukowych. Każdą z tych aktywności oceniano na pięciostopniowej skali częstotliwości: od braku uczestnictwa, przez udział raz w roku i kilka razy w roku, po udział raz w miesiącu i raz w tygodniu. W odniesieniu do webinarów, dominował udział podejmowany kilka razy w roku (45,6%) i raz w miesiącu (31,4%), jedynie 7,9% badanych wskazało brak udziału w tej formie aktywności autoedukacyjnej. W przypadku szkoleń i kursów sytuacja była podobna: 61,9% respondentów uczestniczyło w nich kilka razy w roku, a 19,6% raz w miesiącu; brak udziału deklarowało jedynie 4,7% badanych. Wyniki badań wskazują, że udział w konferencjach jest rzadziej podejmowaną formą aktywności: 22,6% deklarowało brak uczestnictwa, 34,7% udział raz w roku, a 33,3% kilka razy w roku (tab. 1).

Tabela 1

Częstość podejmowania formalnych aktywności autoedukacyjnych

Częstość aktywności	Webinary n (%)	Szkolenia/kursy n (%)	Konferencje n (%)
Wcale	45 (7,9%)	27 (4,7%)	129 (22,6%)
Raz w roku	45 (7,9%)	57 (10,0%)	198 (34,7%)
Kilka razy w roku	260 (45,6%)	353 (61,9%)	190 (33,3%)
Raz w miesiącu	179 (31,4%)	112 (19,6%)	42 (7,4%)
Raz w tygodniu	41 (7,2%)	21 (3,7%)	11 (1,9%)

Analizie poddano także nieformalne formy aktywności autoedukacyjnej. Sprawdzone trzy obszary działań: korzystanie z literatury specjalistycznej, podejmowanie rozmów ze specjalistami lub innymi nauczycielami oraz uczestnictwo w grupach wsparcia (w tym w grupach funkcjonujących w mediach społecznościowych). Każda aktywność była oceniana w pięciostopniowej skali częstotliwości. Wyniki wskazują, że najwyższa częstotliwość dotyczy rozmów ze specjalistami lub innymi nauczycielami. Niemal połowa badanych (46,7%) deklarowała podejmowanie tej aktywności co tydzień, a 18,8% co najmniej raz w miesiącu. Równie intensywnie wykorzystywana była literatura specjalistyczna, którą 28,1% badanych czytało co tydzień, a 23,3% co miesiąc; jedynie 4,6% respondentów w ogóle z tej formy nie korzy-

stało. Zdecydowanie rzadziej wykorzystywane były grupy wsparcia: 31,8% badanych zadeklarowało brak uczestnictwa, 21,9% angażowało się w nie co tydzień, a 16,3% mniej więcej raz w miesiącu (tab. 2).

Tabela 2

Częstość podejmowania nieformalnych aktywności autoedukacyjnych

Częstość aktywności	Literatura specjalistyczna n (%)	Rozmowy ze specjalistami/nauczycielami n (%)	Grupy wsparcia/ grupy w mediach społecznościowych n (%)
Wcale	26 (4,6%)	33 (5,8%)	181 (31,8%)
Raz w roku	64 (11,2%)	30 (5,3%)	69 (12,1%)
Kilka razy w roku	187 (32,8%)	134 (23,5%)	102 (17,9%)
Raz w miesiącu	133 (23,3%)	107 (18,8%)	93 (16,3%)
Raz w tygodniu	160 (28,1%)	266 (46,7%)	125 (21,9%)

Motywacja podejmowania aktywności autoedukacyjnych

W analizie wyróżniono trzy kategorie motywów podejmowania działań autoedukacyjnych. Do pragmatycznych zaliczono wymogi awansu zawodowego, inspirowanie się dobrymi praktykami, chęć zdobycia dodatkowych kwalifikacji oraz dążenie do uzyskania wyższych zarobków. Motywy społeczne obejmowały rozwój umiejętności, dążenie do objęcia wyższego stanowiska, spełnianie oczekiwań przełożonych oraz potrzebę uznania w zespole. Z kolei, motywy poznawcze i intelektualne odnosiły się do rozwijania zainteresowań, działania na rzecz własnego rozwoju, kontaktu z nauką i kulturą oraz potrzeby stymulacji intelektualnej.

Analiza motywów pragmatycznych wskazuje, że największe znaczenie miał aspekt inspirowania się dobrymi praktykami – aż 63,6% respondentów zdecydowanie potwierdziło jego rolę, a 32,6% raczej ją potwierdziło. Jednocześnie wymogi awansu zawodowego nie stanowiły istotnego czynnika dla większości badanych – 52,0% zdecydowanie zaprzeczało ich znaczeniu. W przypadku dodatkowych kwalifikacji oraz wyższych zarobków odpowiedzi były bardziej zróżnicowane, bez wyraźnej dominacji wskazań pozytywnych (tab. 3).

Wśród motywów społecznych (tab. 4) zdecydowanie dominowała potrzeba rozwijania umiejętności – 75,0% badanych wskazało odpowiedź „zdecydowanie tak”, a kolejne 22,8% „raczej tak”. Znacznie mniejsze znaczenie miały natomiast czynniki związane z awansem na wyższe stano-

wisko – niemal połowa respondentów zdecydowanie odrzucała motyw zdobycia wyższego stanowiska. Spełnianie oczekiwań przełożonych oraz uznanie w zespole miały umiarkowane znaczenie, przy przewadze odpowiedzi negatywnych.

Tabela 3

Motywy pragmatyczne podejmowania autoedukacji (N = 500 ważnych odpowiedzi)

Odpowiedź	Wymogi awansu	Dobre praktyki	Dodatkowe kwalifikacje	Wyższe zarobki
Zdecydowanie nie	260 (52,0%)	8 (1,6%)	146 (29,2%)	154 (30,8%)
Raczej nie	87 (17,4%)	11 (2,2%)	147 (29,4%)	120 (24,0%)
Raczej tak	69 (13,8%)	163 (32,6%)	101 (20,2%)	104 (20,8%)
Zdecydowanie tak	84 (16,8%)	318 (63,6%)	106 (21,2%)	122 (24,4%)
Razem	500 (100%)	500 (100%)	500 (100%)	500 (100%)

Tabela 4

Motywy społeczne podejmowania autoedukacji (N = 500 ważnych odpowiedzi)

Odpowiedź	Rozwój umiejętności	Wyższe stanowisko	Spełnienie oczekiwań przełożonych	Uznanie w zespole
Zdecydowanie nie	7 (1,4%)	232 (46,4%)	122 (24,4%)	183 (36,6%)
Raczej nie	4 (0,8%)	167 (33,4%)	125 (25,0%)	165 (33,0%)
Raczej tak	114 (22,8%)	52 (10,4%)	152 (30,4%)	89 (17,8%)
Zdecydowanie tak	375 (75,0%)	49 (9,8%)	101 (20,2%)	63 (12,6%)
Razem	500 (100%)	500 (100%)	500 (100%)	500 (100%)

Motywy poznawcze okazały się najsilniej reprezentowaną kategorią. Większość respondentów wskazywała na znaczenie rozwijania zainteresowań (67,2% „zdecydowanie tak”) oraz działania dla własnego rozwoju (64,4%). Wysokie odsetki odpowiedzi pozytywnych dotyczyły także kontaktu z nauką i kulturą oraz potrzeby stymulacji intelektualnej, przy niewielkim udziale odpowiedzi negatywnych (tab. 5).

Tabela 5

Motywy poznawcze podejmowania autoedukacji (N = 500 ważnych odpowiedzi)

Odpowiedź	Rozwijanie zainteresowań	Dla własnego rozwoju	Kontakt z nauką/kulturą	Ćwiczenie umysłu
Zdecydowanie nie	9 (1,8%)	11 (2,2%)	19 (3,8%)	17 (3,4%)
Raczej nie	22 (4,4%)	11 (2,2%)	33 (6,6%)	30 (6,0%)
Raczej tak	133 (26,6%)	156 (31,2%)	190 (38,0%)	173 (34,6%)
Zdecydowanie tak	336 (67,2%)	322 (64,4%)	258 (51,6%)	280 (56,0%)
Razem	500 (100%)	500 (100%)	500 (100%)	500 (100%)

Tematyka aktywności autoedukacyjnych

Analiza tematyki podejmowanych działań autoedukacyjnych obejmowała zainteresowanie szkoleniami dotyczącymi technologii informatycznych i multimediów, aktualizacji wiedzy merytorycznej, rozwiązań dydaktyczno-metodycznych, zagadnień wychowawczo-profilaktycznych, organizacji pracy nauczyciela oraz zadań związanych z awansem zawodowym (tab. 6).

Tabela 6

Tematyka podejmowanych aktywności autoedukacyjnych
(N = 500 ważnych odpowiedzi)

Tematyka	Zdecydowanie nie n (%)	Raczej nie n (%)	Raczej tak n (%)	Zdecydowanie tak n (%)
Technologie informatyczne i multimedia	26 (5,2%)	103 (20,6%)	220 (44,0%)	151 (30,2%)
Aktualizacja wiedzy merytorycznej	8 (1,6%)	31 (6,2%)	200 (40,0%)	261 (52,2%)
Rozwiązania dydaktyczno-metodyczne	2 (0,4%)	14 (2,8%)	215 (43,0%)	269 (53,8%)
Rozwiązania wychowawczo-profilaktyczne	10 (2,0%)	51 (10,2%)	221 (44,2%)	218 (43,6%)
Organizacja pracy nauczyciela	46 (9,2%)	112 (22,4%)	202 (40,4%)	140 (28,0%)
Zadania związane z awansem zawodowym	201 (40,2%)	94 (18,8%)	123 (24,6%)	82 (16,4%)

Najwyższy poziom zainteresowania odnotowano w odniesieniu do rozwiązań dydaktyczno-metodycznych – 53,8% respondentów wskazało odpowiedź „zdecydowanie tak”, a 43,0% „raczej tak”. Podobnie wysokie zainteresowanie dotyczyło aktualizacji wiedzy merytorycznej (52,2% „zdecydowanie tak”) oraz zagadnień wychowawczo-profilaktycznych (43,6% „zdecydowanie tak” i 44,2% „raczej tak”), co wskazuje na silną orientację nauczycieli na doskonalenie praktyki zawodowej. Znaczące zainteresowanie dotyczyło również technologii informatycznych i multimediiów – 30,2% badanych deklaroowało bardzo wysokie zainteresowanie, a 44,0% raczej wysokie, choć odsetek odpowiedzi negatywnych był w tym przypadku wyższy niż w obszarach bezpośrednio związanych z dydaktyką.

Umiarkowane zainteresowanie dotyczyło organizacji pracy nauczyciela – 28,0% wskazań „zdecydowanie tak” i 40,4% „raczej tak”, przy relatywnie większym udziale odpowiedzi negatywnych. Najniższy poziom zainteresowania odnotowano w odniesieniu do tematyki związanej z awansem zawodowym – aż 40,2% respondentów wskazało odpowiedź „zdecydowanie nie”, a 18,8% „raczej nie”, co wskazuje na ograniczone znaczenie tej problematyki w deklarowanych potrzebach rozwojowych.

Respondenci otrzymywali punkty za liczbę wskazanych obszarów tematycznych podejmowanych aktywności autoedukacyjnych, co pozwoliło na określenie poziomu różnorodności tematyki w skali od 0 do 24 punktów. Średnia wartość wyniosła 16,02 (SD = 6,623, N = 570), wskazując na stosunkowo wysoki poziom zainteresowania różnorodnymi tematami (tab. 7). Rozkład wyników charakteryzował się ujemną skośnością (–1,531) oraz dodatnią kurtozą (1,481), co oznacza koncentrację wyników w wyższych zakresach skali. Wartości kwantylowe (P25 = 15,00; mediana = 18,00; P75 = 20,00) potwierdzają szeroki zakres deklarowanych zainteresowań tematycznych w badanej grupie.

Tabela 7

Statystyki opisowe odnośnie natężenia tematyki podejmowanych aktywności (0-24 pkt)

N ważnych	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność	Kurtoza	P25	P50	P75
570	16,02	6,623	-1,531	1,481	15,00	18,00	20,00

Główne wyniki analiz zależnościowych

Analizy przeprowadzone z wykorzystaniem testów nieparametrycznych (U Manna Whitney, Kruskala-Wallisa) wykazały istotne zróżnicowanie motywów autoedukacji w zależności od cech badanych. Motywy pragmatyczne i społeczne różnicowały się istotnie ze względu na wiek, staż

pracy, stopień awansu zawodowego oraz etap kształcenia, przy wyższych wartościach obserwowanych na wcześniejszych etapach kariery i wśród nauczycieli młodszych. Nie stwierdzono istotnych różnic w motywach poznawczych i intelektualnych, co wskazuje na ich względnie uniwersalny charakter. Zróżnicowanie tematyki podejmowanych działań autoedukacyjnych było istotne statystycznie w zależności od płci, wieku, stażu pracy, stopnia awansu oraz etapu edukacyjnego, przy czym wyższy poziom różnorodności preferowanej tematyki deklarowali nauczyciele młodszy, na wcześniejszych etapach kariery oraz pracujący w przedszkolach i szkołach podstawowych.

Dyskusja

Uzyskane wyniki wskazują, że autoedukacja nauczycieli jest silnie zakorzeniona w motywacji poznawczej i rozwojowej, co wpisuje się zarówno w klasyczne ujęcia motywacji autonomicznej, jak i w nowsze badania nad uczeniem się profesjonalnym w warunkach rosnącej złożoności pracy nauczyciela. Dominacja motywów związanych z rozwijaniem zainteresowań i potrzebą uczenia się może być interpretowana jako przejaw wysokiego poziomu samoregulacji i poczucia sprawstwa, które – jak pokazują współczesne badania – stanowią kluczowe zasoby adaptacyjne w dynamicznych środowiskach edukacyjnych (Collie, 2023). Dominacja motywów poznawczych może być interpretowana w perspektywie tożsamości zawodowej nauczycieli. Wskazuje na obecność modelu profesjonalności, opartego na idei nauczyciela jako refleksyjnego praktyka i uczącego się profesjonalisty. Autoedukacja nie jawi się wówczas jako działanie instrumentalne czy okazjonalne, lecz jako integralny element sposobu rozumienia własnej roli zawodowej. Takie ujęcie zbliża analizowane zjawisko do koncepcji profesjonalnego uczenia się, zakorzenionego w codziennych doświadczeniach pracy oraz w refleksji nad praktyką. Wyniki podkreślają znaczenie środowiska pracy jako przestrzeni uczenia się. Badania nad dobrostanem nauczycieli pokazują, że możliwość autonomicznego rozwoju i poczucie sensu pracy sprzyjają zarówno zaangażowaniu, jak i odporności zawodowej (Collie, 2014), co pozwala interpretować autoedukację jako element szerszego systemu zasobów wspierających funkcjonowanie nauczycieli.

Wyniki te korespondują również z obserwacjami dotyczącymi rosnącego znaczenia samokierowanego uczenia się nauczycieli w kontekście zmian technologicznych i społecznych. Badania wskazują, że nauczyciele coraz częściej rozwijają kompetencje poprzez działania oddolne i nieformalne, szczególnie w odpowiedzi na nowe wyzwania dydaktyczne i cyfrowe (Wu i in.,

2025). W tym sensie autoedukacja jawi się nie tylko jako strategia rozwoju, lecz także jako mechanizm adaptacji do zmieniających się warunków pracy.

Relatywnie niewielkie znaczenie motywów związanych z formalnym awansem można rozpatrywać w świetle krytycznych analiz polityk rozliczalności w edukacji, które wskazują, że nadmierna koncentracja na mierzalnych wskaźnikach może nie odzwierciedlać rzeczywistych procesów uczenia się i profesjonalnego rozwoju nauczycieli (Mockler, Stacey, 2021). Uzyskane wyniki sugerują, że nauczyciele orientują swoje działania przede wszystkim na rozwój kompetencji potrzebnych w praktyce, a nie na spełnianie formalnych wymogów.

Zróźnicowanie motywów w zależności od etapu kariery potwierdza ustalenia badań nad trajektoriami rozwoju zawodowego, które wskazują na stopniowe przechodzenie od motywacji zewnętrznej ku bardziej autonomicznej orientacji na rozwój (Poulton, Mockler, 2023). Wyższy poziom różnorodności wśród nauczycieli młodszych może odzwierciedlać proces eksploracji i budowania repertuaru kompetencji, natomiast względne zawężenie obszarów zainteresowań w późniejszych fazach kariery może sygnalizować stabilizację praktyki zawodowej. Zjawisko to wymaga dalszych analiz, gdyż w dłuższej perspektywie może wiązać się zarówno z pogłębianiem specjalizacji, jak i ryzykiem ograniczenia otwartości na nowe podejścia dydaktyczne.

Wysokie zainteresowanie tematyką dydaktyczną i wychowawczą można interpretować jako przejaw koncentracji na tym, co w literaturze określa się jako *practice-based professional learning*, czyli uczenie się zakorzenione w codziennych doświadczeniach pracy (Darling-Hammond i in., 2017). Jednocześnie, rosnące znaczenie technologii informacyjnych wskazuje na potrzebę ciągłej aktualizacji kompetencji w obliczu cyfrowej transformacji edukacji.

Uzyskane wyniki otwierają perspektywę dalszych badań nad rolą motywacji autonomicznej jako potencjalnego mediatora między aktywnością autoedukacyjną a dobrostanem zawodowym nauczycieli. Jeśli autoedukacja jest zakorzeniona przede wszystkim w motywacji poznawczej i rozwojowej, może pełnić funkcję zasobu ochronnego, wzmacniającego poczucie sensu pracy oraz odporność wobec przeciążeń zawodowych.

Wnioski dla praktyki

Osiągnięte wyniki wskazują na potrzebę projektowania środowisk pracy wspierających autonomiczne uczenie się nauczycieli oraz tworzenia warunków sprzyjających refleksyjnej praktyce, co jest zgodne z rekomendacjami badań nad efektywnym rozwojem zawodowym (Darling-Hammond i in., 2017). Szczególnie istotne wydaje się wspieranie oddolnych inicjatyw oraz

sieci współpracy, które umożliwiają wymianę doświadczeń i wspólne rozwiązywanie problemów.

Proponowane nauczycielom szkolenia w ramach doskonalenia zawodowego powinny w większym stopniu koncentrować się na zagadnieniach bezpośrednio związanych z praktyką dydaktyczną i wychowawczą, gdyż to właśnie te obszary są postrzegane przez nauczycieli jako najbardziej wartościowe.

Wyniki sugerują także potrzebę wspierania nauczycieli na wczesnych etapach kariery poprzez tworzenie przestrzeni do eksploracji oraz budowania kompetencji, które sprzyjają rozwojowi motywacji autonomicznej, a na późniejszych etapach – zapobiegają wpadnięciu w lukę edukacyjną, która może prowadzić do trwałego ograniczenia aktywności autoedukacyjnej.

Na poziomie polityki edukacyjnej warto uwzględnić fakt, że formalne mechanizmy awansu nie są głównym źródłem motywacji do rozwoju, dlatego skuteczniejsze może być budowanie kultury uczenia się w miejscu pracy, opartej na współpracy, wymianie doświadczeń i refleksji nad praktyką.

Ograniczenia badania

Badanie ma kilka ograniczeń, które należy uwzględnić przy interpretacji wyników. Po pierwsze, zastosowanie metody samoopisu może wiązać się z efektem aprobaty społecznej, szczególnie w odniesieniu do deklarowanej dominacji motywów poznawczych. Po drugie, przekrojowy charakter badania nie pozwala na wnioskowanie o kierunkach zależności ani o zmianach motywacji w czasie. Po trzecie, pomiar koncentrował się na częstotliwości i deklarowanej tematyce aktywności, nie obejmując jakości ani rzeczywistej głębokości procesów uczenia się. Wreszcie, choć próba była zróżnicowana pod względem cech demograficznych i zawodowych, nie miała charakteru w pełni reprezentatywnego, co ogranicza możliwość generalizacji wyników na populację wszystkich nauczycieli w Polsce.

Wkład autorów

Autorzy deklarują następujący wkład w organizację badań i powstanie pracy: konceptualizacja MR, KB, AB, MM, RWB, SJ; przechowywanie danych MR, KB, AB, MM; analiza formalna MR, KB, AB, MM; prowadzenie badań MR, KB, AB, MM, RWB, SJ; metodologia MR, KB, AB, MM, RWB, SJ; zarządzanie projektem RWB; nadzór SJ; przygotowanie pierwotnej wersji artykułu MR, KB, AB, MM, RWB, SJ, ER, DHW, ZA; przegląd i redakcja tekstu MR, KB, AB, MM, RWB, SJ, ER, DHW, ZA.

REFERENCES

Opracowania

- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. New York: Harpers
- Łacina-Łanowski, A. (2012). *Idea oświaty dorosłych według Franciszka Urbańczyka. Zarys problemu*. *Rocznik Andragogiczny*, 19, 232-244
- Pilling-Cormick, J., Garrison, D.R. (2007). *Self-directed and self-regulated learning: Conceptual links*. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 33(2), 13-33
- Super, D.E. (1994). *A life-span, life-space perspective on convergence*. In: R.W. Lent, M.L. Savickas (Eds.), *Convergence in career development theories*. CPP Books
- Urbańczyk, F. (1973). *Dydaktyka dorosłych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich

Źródła internetowe

- Collie, R.J. (2014). *Understanding teacher well-being and motivation: Measurement, theory, and change over time* (Doctoral dissertation, University of British Columbia). <https://open.library.ubc.ca/collections/ubctheses/24/items/1.0165878>
- Collie, R.J. (2023). *Teacher well-being and turnover intentions: Investigating the roles of job resources and job demands*. *British Journal of Educational Psychology*, 93(3), 712-726. <https://doi.org/10.1111/bjep.12587>
- Collie, R.J., Martin, A.J. (2017). *Teachers' adaptive and maladaptive work-related motivation: A person-centered examination and links with well-being*. *Teaching and Teacher Education*, 64, 199-210. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.010>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E., Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Day, C., Gu, Q. (2007). *Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career*. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Heckhausen, J. (2007). *The Motivation-Volition Divide and Its Resolution in Action-Phase Models of Developmental Regulation*. *Research in Human Development*, 4(3-4), 163-180. <https://doi.org/10.1080/15427600701662983>
- Huberman, M. (2022). *The Professional Life Cycle of Teachers*. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 91(1), 31-57. <https://doi.org/10.1177/016146818909100107>
- Mockler, N., Stacey, M. (2021). *Evidence of teaching practice in an age of accountability: when what can be counted isn't all that counts*. *Oxford Review of Education*, 47(2), 170-188. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1822794>
- Poulton, P., Mockler, N. (2023). *Early career primary teachers' curriculum-making experiences: Enablers and constraints to knowledge-led forms of curriculum-making*. *The Curriculum Journal*, 34(1), 20-37. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/curj.225>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., Baumert, J. (2011). *Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning oppor-*

- tunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Trautner, M., Grunschel, C., Schwinger, M. (2025). *Motivating motivation regulation research – An evidence and gap map approach*. *Educational Psychology Review*, 37, 44. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10019-1>
- Urhahne, D., Wijnia, L. (2023). *Theories of motivation in education: An integrative framework*. *Educational Psychology Review*, 35, 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Wu, W.C.V., Ting, K.Y., Lin, P.H. (2025). *The impact of generative AI tools on language teaching and learning: investigating prospective teachers' self-directed learning*. *European Journal of Teacher Education*, 48(5), 987-1012. <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2554682>

MONIKA SADOWSKA

0009 0000 6555 2824

*Przedszkole Publiczne nr 1 Łamigłowska
w Dąbrowie*

ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELI W POLSCE A TRANSFORMACJE SYSTEMU AWANSU ZAWODOWEGO – UJĘCIE EMPIRYCZNE

ABSTRACT. Sadowska Monika, *Rozwój zawodowy nauczycieli w Polsce a transformacje systemu awansu zawodowego – ujęcie empiryczne* [Professional Development of Teachers in Poland and Transformations of the Professional Promotion System – an Empirical Perspective] *Studia Edukacyjne* no. 80, 2026, Poznań 2026, pp. 231-241. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 30.04.2026. Accepted: 27.05.2026. DOI: 10.14746/se.2026.80.14

The aim of the article is to analyze the professional development of teachers in the context of current changes in the teacher promotion system, as well as to identify factors determining the professional development activity of this occupational group. The article is empirical in nature and is based on the results of original research conducted using a diagnostic survey method among 251 teachers (both women and men) working in public and non-public educational institutions in the Wielkopolskie Voivodeship. The study included teachers employed in public institutions (primary schools, secondary schools, technical schools, and vocational schools) as well as individuals working in non-public institutions. The analysis covered teachers' participation in forms of professional development, preferred forms of training, the extent to which acquired knowledge is used in teaching practice, and attitudes towards the teacher promotion system. The research results indicate a high level of teachers' engagement in professional development, accompanied by a diversification of motivation and numerous institutional constraints. The article concludes with findings and indications for further research directions.

Key words: teacher professional development, professional growth, career advancement, education, education system

Wprowadzenie

Współczesne systemy edukacyjne funkcjonują w warunkach dynamicznych przemian społecznych, technologicznych i kulturowych, co warunkuje konieczność systematycznego rozwijania kompetencji nauczycieli. W litera-

turze przedmiotu podkreśla się, że jakość pracy nauczyciela stanowi jeden z kluczowych czynników determinujących efektywność procesu kształcenia oraz osiągnięcia uczniów (Szempruch, 2016).

W niniejszym artykule podejmuję problematykę doskonalenia zawodowego nauczycieli w kontekście zmian w systemie awansu zawodowego oraz uwarunkowań praktyki edukacyjnej. Zagadnienie to rzetelnie poddaję analizie zarówno w wymiarze systemowym, jak też indywidualnym, uznając, że rozwój zawodowy nauczycieli odgrywa ważną rolę oraz stanowi jeden z elementów polityki edukacyjnej państwa i celową strategię rozwoju zawodowego jednostki.

Wprowadzanie nowych technologii oraz innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych znacznie wpłynęło na funkcjonowanie systemu oświaty i przyczyniło się do podnoszenia jakości kształcenia. Rozwój zawodowy nauczyciela sprzyja nie tylko podnoszeniu jego kwalifikacji, lecz także wzmacnia efektywność placówki edukacyjnej. Nauczyciel aktywnie uczestniczący w różnych formach doskonalenia zdobywa nowe, dodatkowe umiejętności, rozwija warsztat pracy oraz wdraża innowacyjne metody nauczania, co przekłada się zarówno na jego satysfakcję zawodową, jak też efektywność procesu dydaktycznego.

Tematykę tę podjęłam z wielu ważnych powodów. Szczególnie interesujący okazał się kontekst realizacji awansu zawodowego nauczycieli w odniesieniu do placówek publicznych i niepublicznych. Również istotne z punktu merytorycznego było zbadanie mechanizmów podnoszenia kompetencji zawodowych oraz czynników wpływających na aktywność szkoleniową nauczycieli.

Kontekst teoretyczny

Doskonalenie zawodowe nauczycieli wpisuje się w ideę uczenia się przez całe życie i obejmuje zarówno formy formalne, jak też nieformalne (Day, 2004). Może ono wynikać z potrzeb systemowych oraz indywidualnych, a jego cele mają charakter zarówno krótkoterminowy, jak i długoterminowy. Warto spostrzec, że doskonalenie zawodowe skupione jest na podstawowych celach. Jedne z nich kładą nacisk na nauczyciela jako osobie, która podejmuje rozwój, kształci się i uzyskuje lepsze efekty w swojej pracy. Osoby te często są doceniane oraz motywowane. Wszelkie wnoszenie konstruktywnego wkładu w rozwój placówki powinno być naturalne, co daje poczucie kompetencji w ich zakresie (Bradley, 2004).

Jak podkreśla Szempruch (2001), rozwój zawodowy nauczycieli bezpośrednio wpływa na jakość kształcenia, a tym samym na osiągnięcia uczniów

oraz ich rozwój społeczny i emocjonalny. Jakość kształcenia nauczycieli ma niewyobrażalny wpływ na edukację uczniów. Warto dodać, że nauczyciel który inspiruje, motywuje, czy buduje odpowiednie i dobre relacje z uczniami służy efektywnemu uczeniu się. Skupiając się na tematyce doskonalenia zawodowego, podkreślamy rolę nowoczesnych metod czy też wykorzystywanych narzędzi edukacyjnych, które są podstawowym elementem jakości współczesnego kształcenia młodego pokolenia. Coraz większe możliwości technologiczne sprzyjają budowaniu i tworzeniu nowych rozwiązań, a w kontekście przygotowania lekcji są przyjemniejszą formą nabywania wiedzy.

Z kolei Schön (1983) zwraca uwagę na znaczenie refleksyjnej praktyki, wskazując, że profesjonalizm nauczyciela rozwija się poprzez analizę własnych doświadczeń oraz ich praktyczne wykorzystanie.

Współczesna edukacja wymaga od nauczycieli elastyczności oraz gotowości do adaptacji wobec zmian technologicznych i społecznych, co dodatkowo wzmacnia znaczenie doskonalenia zawodowego jako stałego elementu pracy pedagogicznej.

Ewa Solarczyk-Ambrozik (2004) w swojej literaturze bardzo dbała o podkreślenie znaczenia kształcenia ustawicznego. Z uwagi na zmiany cywilizacyjne, które nieustannie dokonywały się czy też dokonują przez cały czas poprzez nieuchronny postęp technologiczny, należy nieustannie uświadamiać ludzi, że istnieje nawet konieczność uzupełniania wiedzy. Autorka przywołuje pewne ważne pojęcie – tak zwany edukacyjny styl życia, który powiązany jest z systematycznym zdobywaniem.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli ma charakter ciągły i obejmuje różne formy aktywności edukacyjnej, w tym studia podyplomowe, warsztaty, szkolenia oraz rady pedagogiczne o charakterze szkoleniowym, pozostając jednocześnie w ścisłym związku z systemem awansu zawodowego, który spełnia główne zadanie w obszarze rozwoju kariery zawodowej nauczycieli.

Istotne jest ujęcie słów Ewy Kwiatkowskiej (2012) – pedagoga i specjalistki w dziedzinie edukacji, która wspierała i promowała nieustanne ciągłe kształcenie, wpływające na wysoki poziom kompetencji nauczycieli. Odwołując się do teorii Jacka Pyżalskiego – pedagoga, psychologa i eksperta w dziedzinie edukacji oraz psychologii społecznej – zawartej w publikacji *Cyberprzemoc i jej zapobieganie*, autor podkreślił, że doskonalenie zawodowe przyczynia się do szeroko rozumianego rozwoju zawodowego. Ma to wpływ nie tylko na poprawę efektu kształcenia, ale przede wszystkim na osobisty samorozwój. Stanowi szansę dla samego człowieka, jak również wpływa na uzyskiwanie efektów i sukcesów.

Warto tutaj przytoczyć również słowa Marii Nowak-Dziemianowicz, która podkreśliła, iż

...program kształcenia kandydatów na nauczycieli nie ma na celu wyposażenia nauczycieli akademickich w strukturę naukowo opracowanych metod, lecz ma pomóc im w wypracowaniu metod czy stylu pracy najbardziej odpowiadających ich strukturze psychicznej (Nowak-Dziemianowicz, 2014).

Jak twierdzi Ewa Musiał (2023), jednym z sukcesów, jaki osiągają nauczyciele jest praca skierowana ku sobie. To właśnie praca nad własnym rozwojem przynosi najwięcej pozytywnych stron. Dzięki pracy nad swoimi kwalifikacjami i doskonaleniem zawodowym nauczyciele realizują się, spełniają kolejne etapy w samokształceniu. Ponadto, zdobywają doświadczenie, które ma ogromny wpływ na wykorzystywane w swej codziennej pracy umiejętności. Autorka publikacji podsumowuje awans jako drogę o szczególnym wpływie na intensywny rozwój. Zatem, istnieje tu powiązanie własnego rozwoju z uzyskaniem tak zwanej doskonałości zawodowej. Myślę, że autorka właściwie podkreśla te dwa elementy, które wpływają i przynoszą dobry efekt samokształceniowy dla pedagogów.

Te dwa ważne obszary, które omawiam, czyli doskonalenie zawodowe oraz praca w różnych placówkach dają potrzebę samorozwoju, który przekłada się na innych. Owa świadomość kształtowania samego siebie, aby wpłynąć na rozwój innych, jest priorytetowa.

Mając na uwadze osoby zatrudniające nauczycieli – dyrektorów, poszukują oni wykwalifikowanej kadry. Pedagodzy, w ich świetle, powinni osiągać najwyższe szczeble awansu zawodowego, ponieważ wówczas należą do grona cenionych pracowników. Nauczyciele podejmują dalsze kształcenie, zdobywają kolejne certyfikaty uprawniające do prowadzenia różnorodnych działań dydaktycznych, osiągając wysokie wyniki w pracy zawodowej, co przekłada się na sukcesy ich uczniów. Nauczyciele posiadający wiedzę i doświadczenie organizują konkursy oraz przygotowują uczniów do olimpiad przedmiotowych, co odzwierciedla się w postaci wyższych wyników uzyskiwanych przez szkołę. Pedagodzy z dłuższym stażem zawodowym często uczestniczą w komisjach egzaminacyjnych, a także angażują się w działalność społeczną i wolontariat. Ich praca wiąże się z wieloma obowiązkami, które wymagają znajomości przepisów prawa oświatowego. Istnieje wyraźna zależność, która wskazuje, że nauczyciel pełni istotną rolę w procesie kształtowania młodego człowieka. W związku z tym, ogromną rolę pełnią jego kompetencje zawodowe oraz umiejętność przekazywania wiedzy i wartości istotnych dla rozwoju ucznia. Osiąganie kolejnych sukcesów ma charakter współzależny, ponieważ ich kompetencje i motywacja korzystnie wpływają na wychowanków.

Analizując polski system edukacyjny, należy zauważyć, że obejmuje on różne typy placówek, w tym publiczne oraz niepubliczne. Niezależnie jednak

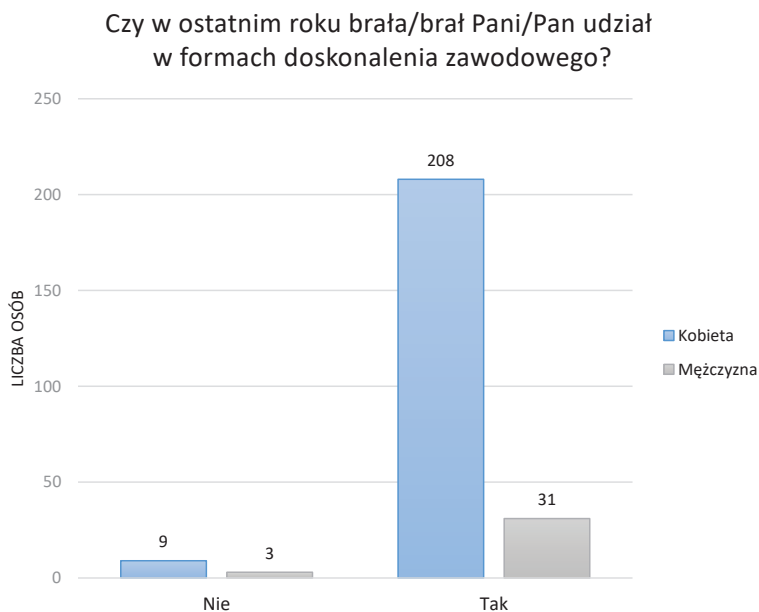
od ich charakteru, kluczową rolę odgrywają stosowane metody kształcenia, które wpływają na sposób przyswajania wiedzy przez uczniów.

Z perspektywy rodziców istotne jest, aby proces dydaktyczny opierał się na nowoczesnych i aktywizujących metodach nauczania, sprzyjających efektywnemu zdobywaniu wiedzy. Przebieg oraz efektywność procesu edukacyjnego w dużej mierze zależą od nauczyciela, który pełni rolę przewodnika, wspierając uczniów w ich rozwoju i osiąganiu sukcesów.

Ostateczne efekty kształcenia są jednak determinowane nie tylko przez kompetencje i kwalifikacje nauczycieli, w tym ich rozwój zawodowy i system awansu, lecz także przez zaangażowanie ucznia oraz wsparcie środowiska edukacyjnego i społecznego.

Wyniki badań własnych

W badaniu własnym podjęłam próbę odpowiedzi na kluczowe pytanie, czy nauczyciele podejmują aktywność w dziedzinie doskonalenia zawodowego oraz czy i w jakim stopniu system oświaty wspiera ten proces. Poniżej prezentuję uzyskane wyniki.

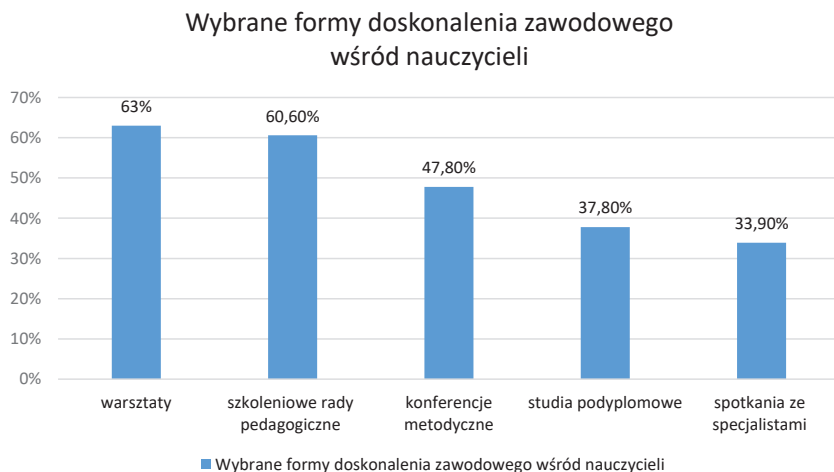


Ryc. 1. Uczestnictwo w formach doskonalenia zawodowego przez nauczycieli

(źródło: badania własne)

Na pytanie dotyczące udziału w doskonaleniu zawodowym w ostatnim roku odpowiedziało 251 nauczycieli. Uzyskane wyniki wskazują na bardzo wysoki poziom aktywności – spośród 217 kobiet aż 208 uczestniczyło w różnych formach doskonalenia, natomiast w grupie 34 mężczyzn udział taki zadeklarowało 31 osób. Jedynie niewielka część respondentów nie podejmowała aktywności szkoleniowej.

Wyniki te potwierdzają znaczenie idei uczenia się przez całe życie w środowisku nauczycielskim. Jak zauważa Bralczyk (2010), proces uczenia się ma charakter permanentny, co przekłada się na podstawę rozwoju jednostki.



Ryc. 2. Uczestnictwo w formach doskonalenia zawodowego przez nauczycieli

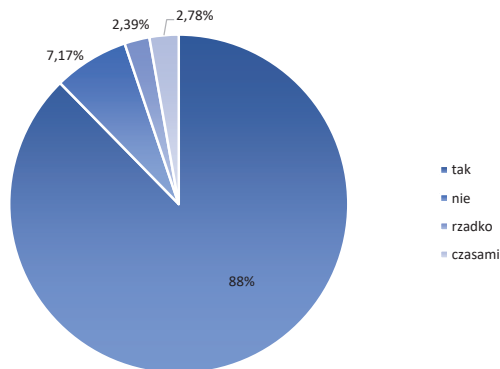
(źródło: badania własne)

Analiza odpowiedzi ankietowanych, które uzyskałam od respondentów, wskazuje, że najczęściej wybieranymi formami doskonalenia zawodowego wśród pedagogów są między innymi warsztaty (63%), szkoleniowe rady pedagogiczne (60,6%) oraz konferencje metodyczne (47,8%). Rzadziej wskazano studia podyplomowe (37,8%) oraz spotkania ze specjalistami (33,9%). Wyżej wymienione formy stanowią ważny proces w rozwoju nauczycieli, co pełni istotną rolę w kontekście jakości kształcenia młodego pokolenia.

Przewaga oraz preferencja dla form krótkoterminowych i praktycznych może być wynikiem ograniczeń czasowych nauczycieli oraz potrzeby bezpośredniego zastosowania zdobytej wiedzy w praktyce dydaktycznej.

Udział w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego i ich wykorzystanie na zajęciach.

Czy wykorzystuje Pani/Pan zdobytą wiedzę,
materiały dydaktyczne oraz różne cenne wskazówki uzyskane
podczas odbytych szkoleń
i wdraża je Pani/Pan na lekcjach?



Ryc. 3. Udział w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego i ich wykorzystanie na zajęciach (badania własne)

Aż 88% respondentów zadeklarowało, że wykorzystuje wiedzę i materiały zdobyte podczas szkoleń w swojej pracy dydaktycznej. Niewielki odsetek badanych wskazał brak takiego wykorzystania lub jego sporadyczność.

Uzyskane wyniki pozostają tożsame z koncepcją refleksyjnej praktyki Schöna (1983), zgodnie z którą rozwój zawodowy nauczyciela opiera się na łączeniu doświadczenia z działaniem.

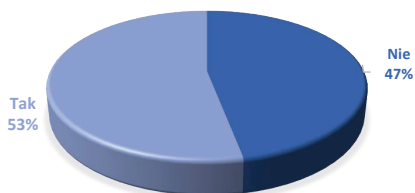
Ważnym elementem analizy była kwestia realizacji awansu zawodowego w zależności od typu placówki.

Wśród nauczycieli pracujących w placówkach publicznych 53% badanych zadeklarowało realizację awansu zawodowego. Jednocześnie, znaczna część respondentów osiągnęła już najwyższy stopień awansu, co ogranicza dalszą aktywność w tym zakresie.

W przypadku nauczycieli zatrudnionych w placówkach niepublicznych, 60% badanych nie realizowało awansu zawodowego. Różnice te mogą wynikać z odmiennych uwarunkowań organizacyjnych oraz mniejszego znaczenia formalnych ścieżek kariery w sektorze niepublicznym.

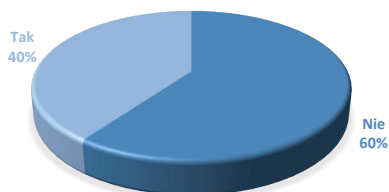
Respondenci jako główne motywy podejmowania awansu wskazywali czynniki finansowe, stabilizację zatrudnienia oraz potrzebę rozwoju osobistego. W wypowiedziach pojawiała się również obawa przed utratą pracy, co wskazuje na istotną rolę czynników zewnętrznych.

JEŚLI PRACUJE PANI/PAN W PLACÓWCE PUBLICZNEJ,
PROSZĘ ZAZNACZYĆ,
CZY REALIZUJE PANI/PAN AWANS ZAWODOWY?



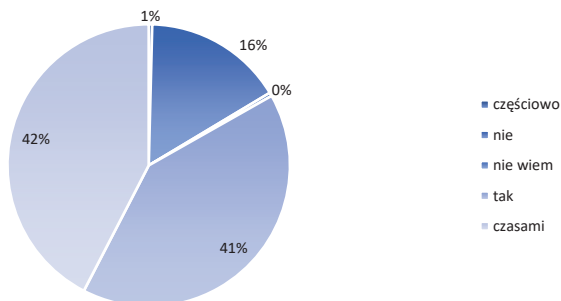
Ryc. 4. Praca w placówce publicznej a realizacja awansu zawodowego przez nauczycieli
(źródło: badania własne)

CZY REALIZUJE PANI/PAN AWANS
W PLACÓWCE PRYWATNEJ/NIEPUBLICZNEJ?



Ryc. 5. Praca w placówce prywatnej/niepublicznej a realizacja awansu zawodowego
przez nauczycieli
(źródło: badania własne)

Czy placówka, w której Pani/Pan pracuje dofinansowuje
kursy doskonalenia zawodowego?



Ryc. 6. Dofinansowanie kursów doskonalenia zawodowego przez pracodawców
(źródło: badania własne)

Analiza wyników badań wskazuje, że 41% respondentów otrzymuje dofinansowanie do doskonalenia zawodowego, 42% deklaruje częściowe wsparcie, natomiast 16% nie otrzymuje żadnej pomocy finansowej.

Wyniki te pokazują, że wsparcie instytucjonalne ma charakter zróżnicowany i nie zawsze jest wystarczające. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera rola dyrektora placówki jako lidera rozwoju zawodowego nauczycieli oraz organizatora warunków sprzyjających kształceniu i uczeniu się.

Wnioski z przeprowadzonych analiz wskazują, że doskonalenie zawodowe stanowi istotny element aktywności zawodowej pedagogów. Wśród nauczycieli nieustannie podnoszących swoje kwalifikacje dominują formy praktyczne, umożliwiające szybkie zastosowanie zdobytej wiedzy w praktyce. Należy zauważyć, że system awansu zawodowego nadal pełni funkcję motywacyjną, szczególnie w placówkach publicznych, natomiast wsparcie instytucjonalne ma kluczowe znaczenie dla aktywności szkoleniowej pedagogów.

Zakończenie

Zawód nauczyciela cechuje szczególny charakter społeczny, ponieważ wiąże się z kształtowaniem postaw, wartości oraz kompetencji kolejnych pokoleń. W przestrzeni publicznej osoba nauczająca innych jest postrzegana i eksponowana jako wzór do naśladowania. Podczas kariery zawodowej pedagodzy poddawani są systematycznej ocenie, co wpływa na kształtowanie ich wizerunku zawodowego oraz motywuje do nieustannego poszerzania kompetencji i jakości wykonywanej pracy. Doskonalenie zawodowe powinno być zatem traktowane jako integralny element tożsamości zawodowej nauczyciela, a nie jedynie obowiązek formalny.

Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzam, że nauczyciele wykazują wysoką aktywność w dziedzinie doskonalenia zawodowego, jednak ich działania są w istotnym stopniu uwarunkowane czynnikami systemowymi, zwłaszcza finansowymi i organizacyjnymi. Pomimo licznych niedogodności i braku finansowania szkoleń, nauczyciele stanowią grupę od zawsze stawiającą na jakość kształcenia, wspomagając się dodatkowym źródłem wiedzy, który można pozyskać podczas studiów, szkoleń, czy warsztatów. Włączając w to sposób spędzania wolnego czasu tych osób, w tym podejmowanie aktywności edukacyjnych oraz kierowanie własnym rozwojem, ma niebywały wpływ na funkcjonowanie społeczeństwa. Zgromadzona wiedza, materiały dydaktyczne, pomoce oraz wskazówki uzyskane podczas szkoleń są przez nauczycieli wykorzystywane w procesie dydaktycznym, zarówno podczas zajęć, lekcji, jak i warsztatów oraz różnych innych form kształcenia.

Istotne znaczenie ma również współpraca wszystkich podmiotów systemu edukacji – nauczycieli, dyrektorów, rodziców oraz instytucji publicznych. Jak wskazuje Sztompka (2008), funkcjonowanie społeczne opiera się na relacjach i współdziałaniu, co znajduje odzwierciedlenie również w środowisku szkolnym.

W mojej ocenie, skuteczny system edukacyjny powinien w większym stopniu wspierać rozwój zawodowy nauczycieli poprzez stabilne mechanizmy finansowania szkoleń, studiów, warsztatów oraz sprzyjać tworzeniu warunków uczenia się i wymianie doświadczeń, ponieważ odgrywa to kluczową rolę w procesie edukacyjnym i zawodowym nauczycieli.

Wkład autorów

Autorka deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

- Barcz, A. (2021). *Doskonalenie zawodowe nauczycieli jako odpowiedź na wyzwania współczesnej edukacji*. Kultura – Przemiany – Edukacja. Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski
- Bralczyk, J. (2010). *Język i komunikacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Day, C. (2017). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Dróżka, W. (2010). *Rola nauczyciela we współczesnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie
- Kocór, M. (2018). *Rola dyrektora w kształtowaniu efektywności szkoły*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne
- Michalak, J. (2020). *Doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce – perspektywa systemowa*. Pedagogika Społeczna, 2
- Musiał, E. (2023). *W drodze do doskonałości, czyli perspektywa rozwoju zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w nowym systemie awansu zawodowego*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books
- Sikorski, S. (2015). *Zarządzanie oświatą. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2004). *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Szempruch, J. (2016). *Profesjonalizacja pracy nauczyciela*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Sztandera, L. (2013). *Przywództwo w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Sztompka, P. (2008). *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*. Kraków: Wydawnictwo Znak
- Szymański, M.J. (2013). *Socjologia edukacji. Podręcznik akademicki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Śliwerski, B. (2008). *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

KAMIL ŻUCHOWSKI

ORCID 0009-0006-2766-1206

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne
Oddział w Szczecinie

POTENCJALNE KORZYŚCI ROZWOJOWE I EDUKACYJNE WYNIKAJĄCE Z NAUKI SZACHÓW W SZKOŁACH

ABSTRACT. Żuchowski Kamil, *Potencjalne korzyści rozwojowe i edukacyjne wynikające z nauki szachów w szkołach* [Potential Developmental and Educational Benefits Resulting from Learning Chess in Schools] *Studia Edukacyjne* no. 80, 2026, Poznań 2026, pp. 243-263. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 30.12.2025. Accepted: 14.03.2026. DOI: 10.14746/se.2026.80.15

Chess, a discipline that bridges the worlds of sport and art, offers spectators the excitement of a sporting event on the one hand, while on the other hand captivates them with the artistic mastery of the human mind. The article compiles and analyzes empirical research available in scientific publications regarding the impact of chess on education, academic performance, and the development of desirable traits in children and school-age youth. Attention is drawn to a global initiative to integrate chess into school curricula, with particular focus on the program launched in Poland under the name "Education through Chess in School." It was posited that chess and mathematics become isomorphic domains, an argument for which is presented in this article. Research clearly indicates that the benefits are particularly significant for young minds. That is why it is crucial to introduce chess classes at the earliest possible age. It seems entirely reasonable to widely introduce chess lessons in Polish schools, which is why promoting the "Education through Chess in School" project, as well as any other form of chess classes in schools, is so important.

Key words: chess, mathematics, education, teaching, tools

Wstęp i cel artykułu

Szachy, stanowiące formułę balansującą między światem sportu i sztuki, z jednej strony obdarzają widzów emocjami skali sportowej, a z drugiej zachwycają artystycznym kunsztem ludzkiego umysłu. To wyjątkowy i niepowtarzalny mechanizm, wynaleziony przez człowieka w starożytnych Indiach (Wójciak, 2017, s. 8). Na przestrzeni wieków wielu wybitnych wypowiedało się na temat specyfiki tej gry. Sam J.W. Goethe określił szachy „kamieniem probierczym inteligencji” (Modzelan, 2002, s. 12).

W poniższym artykule zebrano oraz przeanalizowano badania empiryczne dostępne w ramach publikacji naukowych dotyczących wpływu szachów na edukację, wyniki w nauce oraz rozwój pożądanых cech u dzieci i młodzieży szkolnej. W ramach opracowanego zagadnienia zwrócono również uwagę na globalny projekt wdrażania szachów do programów nauczania, w tym w szczególności zainteresowano się programem zainicjowanym w Polsce pod nazwą „Edukacja przez Szachy w Szkole”. Celem artykułu jest analiza wpływu zajęć szachowych na uzyskiwane wyniki w nauce uczniów oraz na niezbędne kompetencje i cechy w szczególności zasadnicze dla przyswajania wiedzy z matematyki.

Szachy od wieków określane były mianem „gry królewskiej”, z jednej strony ze względu na fakt bezpośredniej grywalności na dworach królewskich, a z drugiej z wyzwania gry, jakie stwarzają przed graczem, wymagając od niego szeregu cech, w tym przede wszystkim inteligencji oraz wyobraźni (Wójciak, 2017, ss. 33-34).

W ogólnej, społecznej ocenie stanowią rodzaj bardzo złożonej i trudnej gry planszowej (Waryszak, 2018, s. 265). Reguły i skomplikowane na początku zasady budują dyscyplinę graczy oraz wymagają zdolności zapamiętywania i korzystania z przyswojonej wiedzy w praktyce (Kaczmarek, b.d.).

Szachy są grą honorową, należy zwrócić uwagę na samą intencję zakończenia partii. Króla nie można zbić, istotą szacha mata jest jego uwięzienie, ale nie zabicie (jako jedynej bierki na szachownicy) (Kotala, 2017, s. 44).

Przyjęto, iż szachy oraz matematyka stają się izomorficznymi płaszczyznami, czego próbę uzasadnienia podjęto w niniejszym artykule.

Istota i charakterystyka szachów

Specyfika gry w zasadzie uniemożliwia powtórzenia jakiejkolwiek rozegranej już partii. Każda partia, mimo ograniczeń 64 pól i 32 bierki, tworzy w zasadzie nieskończoną ilość rozgrywanych kombinacji (Wójciak, 2017, s. 10).

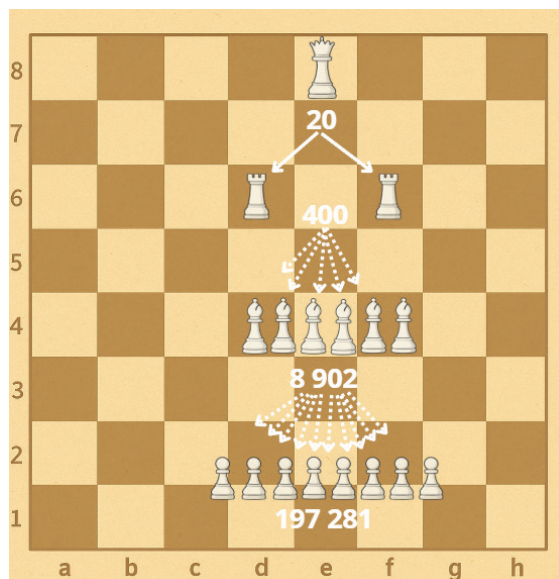
Tabela 1

Liczba możliwych kombinacji, które może wykonać gracz w kolejnych 10. ruchach

Liczba ruchów	1	2	3	4	9	10
Możliwe kombinacje	20	400	8 902	197 281	2 439 530 234 167	69 352 859 712 417

Źródło: opracowanie własne.

Claude Shannon (amerykański matematyk, laureat Nagrody Nobla) wprowadził tak zwaną liczbę shannona, odpowiadającą wartości 10^{120} , która ma stanowić liczbę możliwych kombinacji szachowych. Podstawą wyznaczenia jej wartości było wskazanie 30 wariantów ruchów na każdą turę oraz 80 takich ruchów do wykonania w czasie partii (przyjęto, iż średnio partia trwa 40 ruchów na każdego z graczy), co daje 30^{80} kombinacji, co w notacji wykładniczej odpowiada blisko 10^{120} . Przy 10. ruchu istnieje ponad 69 bilionów kombinacji posunięć (Wójciak, 2017, s. 10; Marchewka, b.d.).



Ryc. 1. Grafika odwzorowująca możliwe kombinacje przy pierwszych 4. ruchach
(opracowanie własne)

Analizując istotę oraz charakterystykę szachów, należy zwrócić uwagę na ich klasyfikację jako gry wojennej (walka dwóch armii). Niezbędna jest wiedza, strategia, doświadczenie i powściągliwość. Z reguły potrzeba dłuższego czasu, aby wykonać przeanalizowany i zaplanowany ruch. Taka atmosfera wycisza graczy i koncentruje na szachownicy (Józefacka-Szram, 2018, s. 265).

Wielokrotnie poruszano również zagadnienie dotyczące interpretacji szachów jako dziedziny sportowej. Główną negacją okazuje się kwestia braku klasycznej aktywności fizycznej. W argumentacji opierającej się głównie na tym aspekcie, rzeczywiście można zgodzić się z zaprzeczeniem sportowego charakteru szachów. Jednak w przypadkach stawiania na pierwszym miejscu

pozostałych (innych) cech sportowych, szachy już wkomponowują się w ten schemat (Stempień, 2020, s. 176; Dąbrowski, 2021, s. 132).

W przypadku akceptacji zaprzeczenia szachów jako dziedziny sportu, należy zwrócić uwagę na fakt postępującej tendencji rozwoju terminu „sportu umysłowego” (ang. *Mindsports*), wśród których szachy z pewnością znajdują wiodącą pozycję (Stempień, 2020, s. 177).

Jednak uwzględniając pojęcie wysiłku, szachy z pewnością wpasowują się w pojęcie dziedziny sportowej. Wysiłek umysłowy, jakiemu poddawany jest gracz podczas ich partii, jest porównywany z wysiłkiem fizycznym, z jakim mierzą się mięśnie nóg biegacza podczas jego treningów (Kaczmarek, b.d.).

W porównaniu z innymi grami planszowymi, szachy wyróżnia między innymi brak kostki (a więc brak losowości rozgrywki) oraz brak narzuconego toru poruszania się bierek. Okazało się, że obie cechy sprzyjały osobom z Mózgowym Porażeniem Dziecięcym (brak rzutów, liczenia oczek i ponownego liczenia ruchów na planszy). Sprawnie opanowywano ruchy poszczególnych figur, wyjątkiem był skoczek (Waryszak, 2018, ss. 265-266).

Mimo złożoności zasad gry oraz specyfiki trudności i wielorakich kombinacji ruchowych, okazuje się, że inteligencja na poziomie wysokim nie jest konieczna do uzyskania tytułu mistrza szachów. Fakt ten wpływa korzystnie na powszechność dostępu do tej gry i daje możliwość rozwoju każdemu z graczy. Ponadto stwierdzono, że rozwój intelektualny osiągnięty dzięki grze w szachy sprzyja kompetencjom w życiu prywatnym i zawodowym (w tym szkolnym) (Józefacka-Szram, 2018, s. 167).

Wskazano, iż w pierwszym etapie nauki gry w szachy inteligencja odgrywa istotną rolę, która zanika stopniowo w dalszych procesach kontaktu z grą. Ogólnie ujmując, przeciętny poziom inteligencji nie stanowi przeszkody w osiąganiu sukcesów i wyników w szachach, co stanowi zachętę do gry i rozpowszechniania jej w społeczeństwach. Różnice poziomu inteligencji można skutecznie niwelować zwiększoną liczbą treningów. Jednocześnie, badania wskazują, iż osiągnięcie progu ELO na poziomie 2000 punktów jest możliwe dla graczy z ilorazem inteligencji w dolnej granicy 85 punktów, ale już ranking 2200 punktów ELO cechuje próg IQ na poziomie 110 (Józefacka-Szram, 2018, s. 176). Ranking ELO stanowi uniwersalny wyznacznik poziomu graczy, umożliwiający ich porównywanie między sobą (Józefacka-Szram, 2018, s. 170).

W szachach nieznana jest granica wieku graczy rywalizujących. Okazuje się, że dzieci o rankingu ELO na poziomie 1100 punktów (odpowiednik 2 odchyłeń standardowych poniżej średniej) mogą rywalizować z dorosłymi grającymi okazjonalnie. Dla porównania, granicą tytułu mistrzowskiego jest próg 2100 punktów ELO (3 odchylenia standardowe powyżej średniej), natomiast arcymistrzowskiego – próg 2500 punktów (powyżej 5 odchyłeń od

średniej) (Józefacka-Szram, 2018, s. 169). Jak już wspomniano, istotną zaletą szachów jest możliwość współgrania z ludźmi w każdym wieku. W zasadzie nie istnieje ograniczenie wiekowe. Dzieci mogą rozpoczynać przygodę z grą od 4. roku życia, a kończyć dopiero przy dysfunkcji umysłowej wieku starczego (80-100 lat). Jednocześnie nie ma przeszkód, aby graczy rywalizujących dzieliło jedno lub dwa pokolenia. Tu przeszkodą może być jedynie poziom gracza, a nie jego wiek (Wójciak, 2017, s. 6).

Szachy, obok swojej fizyczności, są oceniane w pryzmacie metafor. Jedną z nich prezentował Bolesław Prus, który stworzył trzy analogie dotyczące gry w szachy oraz życia. Pierwsza zrównuje aspekt walki na szachownicy oraz w życiu codziennym. Druga łączy cechy bierek do ludzkich zdolności. Trzecia w ogólnym ujęciu odnosi się do zasad rządzących tak szachownicą, jak i życiem (każde z nich trwa zgodnie z pewnymi zasadami) (Rumińska, 2018, s. 35).

Bolesław Prus stworzył pojęcie „filozofii gry szachowej” w 1900 roku, w ramach XVI Kroniki (s. 349), utożsamiając rozgrywkę szachową z codziennym życiem. Jak wskazuje, w obu aspektach człowiek (gracz) korzysta z umiejętności, aby zrealizować plan, osiągając swój cel. Szachy pojmowane w ten sposób mogą rozwijać cechy przydatne w dorosłym, codziennym oraz zawodowym życiu (Rumińska, 2018, s. 37).

Tak przedstawiona wyjątkowość szachów przyczyniała się, i nadal przyczynia, do skupiania wokół szachownicy wybitnych i władnych tego świata. Wśród władców grywających w szachy należy wymienić między innymi: władców rosyjskich (Iwana Groźnego, Piotra I Wielkiego), władców europejskich potęg, między innymi królów angielskich (Henryk I, Henryk II, czy Ryszard I Lwie Serce), hiszpańskich (Filip II), francuskich (Napoleon Bonaparte), czy amerykańskich (Benjamin Franklin podczas pełnienia funkcji amerykańskiego ambasadora we Francji) (Dąbrowski, 2021, s. 132). Wspomniany Benjamin Franklin w publikacji *Moralność gry szachowej* wskazywał walory wychowawcze gry w szachy (Kotala, 2017, s. 6).

Również wśród polskich władców doceniano istotę szachów. Grywali w nie między innymi: Kazimierz Wielki, Władysław Jagiełło, Kazimierz Jagiellończyk, Jan III Sobieski, czy Zygmunt Stary (Dąbrowski, 2021, s. 132; Duch, 2020). Pokorę szachów w jednym zdaniu streścił Capablanca (kubański szachista, trzeci mistrz świata): „Możesz nauczyć się znacznie więcej z jednej partii, którą przegrałeś, aniżeli z tej, którą wygrałeś” (Wójciak, 2017, ss. 7-8).

Dlaczego warto? Wpływ na cechy i umiejętności

Jak określił Modzelan: „Mistrzami zostaną nieliczni, a gra w szachy daje korzyść każdemu” (Walkowska, 2020, s. 28). W poniższej części artykułu

nastąpi próba przedstawienia cech i kompetencji, na które mogą korzystnie oddziaływać rozgrywane partie szachów. Specyfika gry w szachy w sposób znaczący wymaga aktywizacji szeregu cech poznawczych poprzez zadania, które wymagane są od graczy (Kaczmarek, b.d.).

Rozwój dziecka jest procesem długotrwałym oraz złożonym, na który wpływa nieskończona ilość składowych, dających się zauważyć często po latach, jako ich wypadkowa (Mac, 2018, s. 274). Dlatego, przede wszystkim w odniesieniu do dzieci i młodzieży szkolnej podejmowane są próby oceny wpływu szachów na ich rozwój intelektualny oraz osobowościowy.

Częsta monotonność, długość rozgrywek stanowią odzwierciedlenie żmudnej nauki oraz pracy, których doświadcza człowiek w życiu codziennym. Dzieci grające przyzwyczajają się do ciężkiej i konsekwentnej pracy, ucząc się w ten sposób i przygotowując do osiągania sukcesów w dorosłym życiu (Wójciak, 2017, s. 6).

Stwierdzono, iż w młodym wieku szachy z pewnością korzystnie wpływają na rozwój pamięci oraz komponentów umysłowych (takich jak inteligencja, koncentracja, cierpliwość, spostrzegawczość, logiczne myślenie). Specyfika tej gry wymusza również rozwój wytrzymałości dotyczącej wydłużonego wysiłku umysłowego, ułatwiają bowiem zapamiętywanie oraz przedłużającą się naukę (Walkowska, 2020, s. 27).

Kolejnym istotnym stwierdzeniem podzielił się prof. Howard Gardner na łamach pracy *Multiple Intelligence*, w którym potwierdził korzystne oddziaływanie szachów na dwa z ośmiu opisanych rodzajów inteligencji, to jest matematycznej i przestrzennej (pozostałe zdefiniowano jako: muzyczną, interpersonalną, językową, ruchową, refleksyjną oraz przyrodniczą) (Kaczmarek, b.d.).

Inteligencja matematyczna opiera się na myśleniu przyczynowo-skutkowym. Osoby obdarzone tym rodzajem inteligencji odnajdują schematy zdarzeń i poszukują sposobów rozwiązywania problemów. Całokształt myślenia staje się logiczny (Kaczmarek, b.d.).

Inteligencja przestrzenna stanowi swoiste uzupełnienie inteligencji matematycznej w odniesieniu do potrzeb szachowych. Odnosi się do odbierania rzeczywistości poprzez kształty, kolory i formy oraz wykorzystywanie wyobraźni. Dziecko często korzysta z diagramów, tabel i schematów, opisując zdarzenie lub kompletując informacje (Kaczmarek, b.d.).

Większość ludzi opiera swoje myślenie na wyobraźni wzrokowej, którą szachy w bardzo znaczący sposób rozwijają (myślenie logiczno-wyobrażeniowe) (Wójciak, 2017, s. 5).

Wiele badań wskazuje korzyści wynikające z gry w szachy kształtujące umiejętności przydatne w licznych dziedzinach życia (rozwiązywanie pro-

blemów, planowanie, podejmowanie decyzji, poczucie odpowiedzialności, myślenie logiczne oraz analityczne, kreatywność, zdolność oceniania sytuacji, samodyscyplina oraz cierpliwość) (Baum, 2017, s. 5).

Szachy kształtują myślenie logiczne, analityczne, krytyczne oraz naukowe. W tym ostatnim samoistnie budowane są hipotezy odnoszące się do planowanego posunięcia (swojego jak i przeciwnika), a następnie dochodzi do sprawdzenia słuszności hipotezy. Tak ścisłe planowanie i przewidywanie przyszłości, tworzenie prawdopodobnej wizji obecne jest w odkrywczych projektach badawczych z dziedzin nauk ścisłych (Wójciak, 2017, s. 8).

Wskazuje się również na powszechne przekonanie o pozytywnym oddziaływaniu gry w szachy na naukę przedmiotów ścisłych (matematyka, fizyka, czy nawet chemia). Nie wynika to bezpośrednio z samej gry, ale z umiejętności oraz cech, jakie ta gra rozwija, a które mogą mieć w następstwie korzystny wpływ na edukację właśnie w przedmiotach ścisłych (Kaczmarek, b.d.).

Szachy pozytywnie oddziałują również na pamięć, dzięki czemu szachistom łatwiej jest rozpoznawać wzorce i schematy oraz je odtwarzać. Umysł kształtuje się w kierunku analitycznym (Wójciak, 2017, s. 6).

Gra w szachy rozwija u dzieci zdolność do dłuższego wysiłku umysłowego oraz wytrzymałość. Ponadto korzystnie wpływa na redukowanie błędów wychowawczych popełnianych tak przez rodziców, jak i wynikających z wpływu otoczenia (Walkowska, 2020, s. 20).

Szachy w opinii arcymistrza Emanuela Laskiera „uczą samodzielności myślenia”. Rozwijają kreatywność i zachęcają do samodzielnego działania. Kształtują: koncentrację, cierpliwość, wytrzymałość, determinację, opanowanie, odwagę, odporność na stres, wytrzymałość, działanie pod wpływem presji (Wójciak, 2017, s. 5).

Przewidywanie kolejnych obustronnych posunięć na szachownicy wzmacnia rozwój wyobraźni odpowiadającej za wizualizację potencjalnych zdarzeń. Uczniowie odtwarzają ruchy, wyobrażając sobie figury na szachownicy. W niektórych, wybitnych przypadkach taki rozwój prowadzi do odgrywania partii bez szachownicy. W taki sposób logiczne myślenie łączy się z abstrakcyjnym, w dodatku w formie potencjalnej zabawy, jaką jest gra planszowa (Kaczmarek, b.d.).

Wpływ na wyobraźnię oraz pamięć skutkuje również rozwijaniem umiejętności przewidywania konsekwencji oraz planowania. Szachiści przewidują przynajmniej 3 ruchy do przodu, co i tak przy 16 bierkach po każdej stronie szachownicy tworzy ogrom kombinacji i możliwości, które należy wychwycić i przygotować się na ich wystąpienie (opisane w powyższej części artykułu) (Wójciak, 2017, s. 6).

Szachownica uczy skupienia i koncentracji. Rozluźnienie umysłowe osłabia pozycję gracza i najczęściej skutkuje krótkofalowo stratą bierki, a w dalszym odniesieniu przegraną całej partii. Koncentracja łączy się z powściągliwością i ostrożnością, skutkując poszanowaniem figur. Gracz wykonuje ruchy ostrożnie, starając się przewidywać konsekwencje każdego z nich. Początkowo może być to uciążliwie i męczące dla umysłu, ale z czasem umysł nabiera wprawy i wytrwałości w takim myśleniu. Tak więc, z jednej strony gracz rozpatruje swoje możliwe ruchy, a z drugiej analizuje potencjalne ruchy przeciwnika (Kaczmarek, b.d.).

Szachy istotnie wpływają na rozwój intelektualny dziecka w kilku odrębnych płaszczyznach.

1. Zainteresowania: stanowią nową grę, którą dziecko odkrywa samodzielnie.

2. Kreatywność: zasady gry uniemożliwiają schematyczność i powtarzalność partii. Należy wziąć pod uwagę geometrycznie wzrastającą ilość możliwości wykonywanych ruchów. Gracz podejmuje własne decyzje w postaci ruchów i musi ponosić ich odpowiedzialność.

3. Pamięć i uwaga: umiejętność odnajdowania się na płaszczyźnie szachownicy, rozumienie specyfiki każdej bierki i jej możliwości.

4. Logika i wyobraźnia: rozwój wyobraźni wzrokowej, dosłowne „widzenie” potencjalnych korzyści oraz zagrożeń na szachownicy.

5. Konsekwencja: gracz styka się powszechnie z porażką, co wzmacnia jego wytrwałość oraz upór w działaniu (Modzelan, 2002, ss. 11-12).

Szachy korzystnie wpływają na wolę walki, co w wyjątkowy sposób jest istotne dla dzieci, które ze względów zdrowotnych nie mają możliwości uprawiania innych form sportu (Wójciak, 2017, s. 5). Gra uczy również pokory i cierpliwości. Każdy ruch wymaga czasu na przemyślenie oraz dodatkowo jeszcze analogicznie dla ruchu przeciwnika. W sytuacjach spornych wymagane jest oczekiwanie na podejście sędziego (Walkowska, 2020, s. 26).

Wskazano pozytywny wpływ szachów na rozwój refleksu, pomimo z reguły powolności rozgrywania samej partii (przebadano 32 dyscypliny, wśród których szachy zajęły drugie miejsce w ocenie wpływu na refleks) (Mac, 2018, s. 274).

Szachy, ze względu na specyfikę i rzeczywistą częstotliwość porażek, kształtują dojrzałość emocjonalną i obiektywne postrzeganie świata. Szachiści pokorniej potrafią przyznać rację innej stronie i są wyćwiczeni w odbieraniu porażek (Wójciak, 2017, s. 6).

Młodzi szachiści najczęściej wracają do sytuacji, w której popełnili błąd lub wręcz przegrali partię. Nie rezygnują, nie obrażają się, uparcie działają i dążą do celu. W porównaniu do rówieśników zauważalna jest odmienna tendencja zachowań w tym zakresie (Wójciak, 2017, s. 6).

Każda partia, niezależnie od jej wyniku, w swojej ciągłości uczy panowania nad emocjami i stresem. Wzmacnia cechy charakteru, niezbędne do zachowania opanowania i skoncentrowania na celu (Wójciak, 2017, s. 9).

Szachy samoistnie wypełniają luki wychowawcze. Przegrana staje się karą za własne błędy i rozkojarzenie. Wygrana natomiast odbierana jest w formie najwyższej nagrody, sukcesu, który motywuje do dalszej nauki i pracy. W ten sposób w naturalnej symbiozie dziecko odbiera naprzemiennie poczucie wygranej i porażki (Wójciak, 2017, s. 6).

W specyficznym odniesieniu do metody karania można przedstawić sytuację zasad przyjętych przez Międzynarodową Federację Szachową, obowiązującą podczas oficjalnych turniejów i zawodów, w których również uczestniczą dzieci i uczniowie. W artykule 13 regulaminu Federacji możliwe są do zastosowania kary, obejmujące między innymi: ostrzeżenie formalne, zwiększenie czasu przeciwnikowi, zmniejszenie czasu zawodnikowi, zmniejszenie wyniku punktowego. W ten sposób stykają się od młodego wieku z nieszkodliwymi karami, które kształtują ich osobowość, poczucie odpowiedzialności oraz dojrzałości (Kotala, 2017, s. 118).

Wykazano wspierający wpływ szachów w przypadkach dzieci z zaburzeniami i chorobami. Część badań wskazuje pozytywne oddziaływanie gry w szachy w przypadku terapii dzieci nadpobudliwych, autystycznych, czy z zespołem Aspergera. Badania holenderskie wskazują korzyści wynikające z szachów na funkcje poznawcze, emocjonalne oraz społeczne w przypadku dzieci w spektrum autyzmu. Specyfika szachów (gra o bardzo uporządkowanym charakterze, przejrzystych zasadach, bez kontaktu fizycznego) wpisuje się w potrzeby osób autystycznych (Baum, 2017, s. 52).

Wskazuje się na jednoznacznie pozytywny wpływ nauki gry w szachy w przypadku 5-letniego dziecka ze zdiagnozowaną dysleksją rozwojową. Progresywnie zauważalne były korzystne zmiany w jego zachowaniu, poprzez: wzmocnienie koncentracji, myślenia, zapamiętywania oraz wprowadzania w życie społeczne. Udział w zajęciach oraz turniejach wspomógł rozwój samodzielności oraz systematycznej pracy (Walkowska, 2020, s. 22).

Doświadczenie empiryczne dotyczące osób z Dziecięcym Porażeniem Mózgowym (MPD) wykazało możliwość oraz skuteczność wprowadzania gry w szachy jako zajęcia prowadzonego z takimi pacjentami. W pierwszym etapie uczono się rozróżniać figury, zauważać ich kształty oraz prawidłowe ułożenie początkowe bierok (Waryszak, 2018, s. 265).

Należy zaznaczyć, iż szachy mogą stanowić realną alternatywę wobec wszechobecnej komputeryzacji dzieci, pochłaniającej niebezpiecznie dużo codziennego czasu polskiej młodzieży (Waryszak, 2018, s. 269).

Tabela 2

Podział cech, umiejętności oraz kompetencji,
na które mogą korzystnie wpływać zajęcia szachowe

Lp.	Kompetencje poznawcze	Lp.	Kompetencje emocjonalno-wolitywne	Lp.	Kompetencje społeczne	Lp.	Aspekty wychowawcze
1	Aktywne uczenie się	22	Cierpliwość	39	Kultura społeczna	45	Budowanie nawyków
2	Analizowanie błędu	23	Determinacja	40	Odpowiedzialność	46	Dyscyplina
3	Antycypacja	24	Dojrzałość emocjonalna	41	Podjęcie decyzji	47	Pracowitość
4	Inteligencja	25	Działanie pod wpływem presji	42	Współpraca	48	Rozładowanie napięć i lęku
5	Koncentracja	26	Konsekwentność	43	Wzmocnienie pewności siebie	49	Samodzielność
6	Kreatywność	27	Opanowanie	44	Rywalizacja		
7	Logiczne myślenie	28	Odporność na stres				
8	Myślenie abstrakcyjne	29	Odwaga				
9	Myślenie analityczne	30	Pokora				
10	Myślenie logiczno-wyobrażeniowe	31	Przyjmowanie kary				
11	Nieszablone myślenie	32	Przyjmowanie porażek				
12	Ocena sytuacji	33	Przyznawanie się do błędu				
13	Pamięć	34	Samodyscyplina				
14	Planowanie	35	Skupienie				
15	Pobudzenie twórczości	36	Wola walki				
16	Rozwiązywanie problemów	37	Wytrzymłość umysłowa				
17	Rozwój kompetencji matematycznych	38	Wysiłek umysłowy				

cd. tabeli 2

Lp.	Kompetencje poznawcze	Lp.	Kompetencje emocjonalno-wolitywne	Lp.	Kompetencje społeczne	Lp.	Aspekty wychowawcze
18	Spostrzegawczość						
19	Wyobraźnia						
20	Wyobraźnia przestrzenna						

Źródło: opracowanie własne.

Europa już to zrozumiała – szachy w szkołach

Kirsan Ilumżynow, prezydent Federacji FIDE wskazał, że jego „główny cel – szachy w każdej szkole i miliard szachistów na naszej planecie” (Baum, 2017, s. 56). Równolegle Komisja Europejska 15 marca 2012 roku w Strasburgu wydała Oświadczenie Parlamentu Europejskiego w sprawie wprowadzenia do systemów oświaty w Unii Europejskiej programu „Szachy w szkole”, w którym między innymi widnieje zapis „wzywa Komisję i państwa członkowskie, by dążyły do wprowadzenia do systemów oświaty państw członkowskich programu „Szachy w szkole” (UE, 2013).

Okazuje się, że w ostatnich 20 latach szereg państw na całym globie zaczyna wprowadzać lekcje szachowe w ramach wewnętrznych programów nauczania, w tym większość krajów europejskich. Czy to znaczy, że Europa już to zrozumiała? (Baum, 2017, s. 56).

Trend rozpoczęły Chiny, w których w roku 2002 Ministerstwo Edukacji i Sportu oświadczyło o wprowadzeniu szachów do programu nauczania w postaci zajęć obowiązkowych lub dodatkowych (Baum, 2017, s. 65). Następnie Turcja w 2005 roku wprowadziła szachy w formie fakultatywnej jako jeden z czterech przedmiotów. Wskazuje się, że z lekcji skorzystało już ponad 2,5 miliona dzieci (Baum, 2017, s. 56). W Wielkiej Brytanii szachy wprowadzono do szkół od 2009 roku i zajęcia prowadzone są w ponad 350 szkołach (głównie w regionach Anglii i Walii) (Baum, 2017, ss. 65-66). Natomiast, w 2011 roku w Armenii jako pierwszej wprowadzono szachy jako obligatoryjny przedmiot w szkołach podstawowych (Baum, 2017, s. 47, 61).

W kolejnych 3 latach, do roku 2014, w postaci zajęć fakultatywnych lub obowiązkowych w ramach programu nauczania, szachy zostają wprowadzone w części państw europejskich (Albanii, Andorze, Grecji, Francji, Włoszech, Bułgarii, Austrii, Łotwie, Rumunii, Słowacji, Izraelu, Słowenii, na Węgrzech), azjatyckich (Wietnamie, Singapurze, Laosie, Kirgistanie) oraz amerykańskich

(Brazylii) (Baum, 2017, s. 57). We Francji Ministerstwo Edukacji w latach 2011-2013 opracowało rolę szachów w programie szkolnym (Baum, 2017, ss. 67-68). Natomiast w USA lekcje szachowe są w różnych regionach wprowadzone jako obligatoryjne lub fakultatywne (Baum, 2017, s. 64). W Polsce projekt realizowany jest pod nazwą „Program Szachy w Szkołach” i stanowi część globalnego projektu Federacji Fide (Baum, 2017, s. 56).

Polski program „Edukacja przez Szachy w Szkole”

Jak już wyżej wskazano, Parlament Europejski 15 marca 2012 roku przyjął Oświadczenie Pisemne dotyczące wprowadzenia do systemów oświaty krajów członkowskich programu Szachy w szkole. W argumentacji wskazano walory szachów, wymieniając między innymi szachy jako rodzaj gry dostępnej dla dzieci każdej grupy społecznej oraz integrujących ich społecznie, jednocześnie rozwijających cierpliwość, koncentrację, pamięć oraz myślenie analityczne (Baum, 2017, s. 74).

W Polsce zalecenie jest realizowane od 2013 roku przez Polski Związek Szachowy (PZSzach) pod nazwą „Edukacja przez Szachy w Szkole” i skoncentrowane na uczniach klas 1-3, choć program pilotażowy w trzech województwach (mazowieckim, podlaskim oraz dolnośląskim) zaprezentowano jeszcze w roku 2012. Projekt ewaluował pod nazwą „Edukacja przez Szachy w Szkole”. Ministerstwo Edukacji Narodowej również pozytywnie oceniło potrzebę i możliwość wprowadzenia podstaw gry w szachy. Minister Anna Zalewska wskazała bezpośredni związek między nauką gry w szachy a korelacją z matematyką: „w pierwszej klasie pojawia się (...) podstawy gry w szachy, dlatego, że chcemy tak uczyć matematyki, z którą mamy duży problem” (Baum, 2017, ss. 74-75, 100; Józefacka-Szram, 2018, s. 168).

Projekt pilotażowy przewidziany był na lata 2013-2015, w którym uczestniczyło 4500 uczniów z ponad 150 szkół podstawowych. W roku 2014 do programu wprowadzono kolejne województwa (warmińsko-mazurskie, lubelskie, śląskie, świętokrzyskie) i łącznie uczestniczyło niespełna 190 jednostek. Natomiast, już w 2016 roku do projektu włączono prawie 870 placówek, łącznie z 35 tysiącami uczniów pod okiem ponad 2 tysięcy nauczycieli (Baum, 2017, s. 76).

Jako główny cel projektu przyjęto między innymi rozwój kompetencji matematycznych i pokrewnych u uczniów, co już w samym założeniu zakłada pozytywny wpływ na zdolności matematyczne. Cel projektu ujmuje również rozwój innych kompetencji, w tym myślenia analitycznego, orientacji przestrzennej, koncentracji, ogólnie ujętego rozwoju intelektualnego, społecznego oraz emocjonalnego (Baum, 2017, s. 76).

Udział w projekcie jest dobrowolny, przy spełnieniu takich określonych wymogów, jak:

- przeznaczenie co najmniej jednej godziny lekcyjnej tygodniowo przez co najmniej dwa lata w przynajmniej jednej klasie;
- zajęcia obowiązkowe dla wszystkich uczniów w zgłoszonej klasie;
- obowiązkowa ocena opisowa na koniec roku z zajęć szachowych;
- skierowanie przynajmniej dwóch nauczycieli na szkolenie szachowo-metodyczne;
- zajęcia szachowe muszą być prowadzone przez osobę, która uzyskała certyfikat szkolenia z PZSzach w ramach projektu „Edukacja przez Szachy w Szkole”;
- placówka oraz rodzice wyrażają zgodę na potencjalne anonimowe badanie przeprowadzone przez PZSzach (Baum, 2017, ss. 76-77).

W stolicy projekt „Edukacja przez Szachy w Szkole” realizowany jest pod nazwą „WARS i SAWA grają w szachy”, określany jako największe w kraju edukacyjne przedsięwzięcie szachowe, w ramach którego funkcjonuje około 60% warszawskich szkół podstawowych (Baum, 2017, s. 80).

W 2017 roku przygotowano ocenę programu „Edukacja przez Szachy w Szkole”, przeprowadzoną na podstawie badania ankietowego dyrektorów (127 osób) oraz nauczycieli (236 osób) (Baum, 2017, s. 93). Wśród nauczycieli prowadzących lekcje szachowe w projekcie większość stanowili nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (60%), dalej kolejno: nauczyciele przedmiotów matematyczno-przyrodniczych (13%), nauczyciele wychowania fizycznego (10,9%), nauczyciele przedmiotów humanistycznych (9,6%), nauczyciele przedmiotów artystycznych (7,4%), nauczyciele wychowania przedszkolnego (3%) oraz inni nauczyciele (13,5%) (Baum, 2017, s. 95).

Blisko 90% nauczycieli bardzo dobrze lub dobrze oceniało zaangażowanie uczniów w zajęcia szachowe (Baum, 2017, s. 101). Analogiczna wartość, również bliska 90% nauczycieli, wskazała bardzo wysoki lub wysoki poziom realizacji założeń projektu (Baum, 2017, s. 113).

Wśród korzyści wymienianych przez dyrektorów należy rozwinąć kwestię „cech i zachowania uczniów” (25,2%), wśród których wymieniano głównie: cierpliwość, wyobraźnię, kreatywność oraz zdyscyplinowanie. W dalszej kolejności wskazywano: wytrwałość, konsekwencje, systematyczność, kreatywność, samodzielność w myśleniu oraz działaniu, planowanie, determinację, rozwiązywanie problemów. W ramach określenia „kształtowania postaw” (23,6%) zwracano uwagę na: aktywizację uczniów, motywację, poczucie zadowolenia, radzenie sobie z porażką. Jednakże, najczęściej wskazywaną korzyścią dla ucznia był rozwój myślenia (42,5%) (Baum, 2017, s. 114).

Podobnie do dyrektorów, nauczyciele również wskazywali w „pożądanych cechach i zachowaniach” (28%) głównie: radzenie sobie z porażką i stre-

sem, zaangażowanie, aktywność, dążenie do celu, podejmowanie decyzji oraz rozwój między innymi: cierpliwości, samodzielności, dyscypliny, determinacji oraz odwagi. Podobnie jak w przypadku dyrektorów, także nauczyciele najczęściej wskazali myślenie (52,5%) jako główną korzyść wynikającą dla uczniów z przeprowadzonego programu (Baum, 2017, s. 116). Dyrektorzy oraz nauczyciele wspólnie wskazują dodatkowo szereg pozytywnych walorów, w tym: rozwój myślenia, pamięci, uwagi, koncentracji, kreatywności, wyobraźni, cierpliwości, zaangażowania, poczucia satysfakcji oraz ogólnej aktywizacji uczniów. Ponadto, należy zwrócić uwagę, iż pedagodzy zaznaczyli wpływ na rozwój kompetencji matematycznych oraz ogólnie ujętą poprawę jakości edukacji (Baum, 2017, s. 171-173).

Obiektywizm oceny obejmuje również negatywne aspekty wypunktowane przez dyrektorów oraz nauczycieli. Wśród opinii dyrektorów jako najczęstszą trudność wskazano problemy finansowania projektu (19,7%), co wiązało się z trudnością w opłacaniu prowadzonych zajęć nauczycielom oraz w konsekwencji ograniczenie ilości prowadzonych zajęć (Baum, 2017, s. 131).

Drugim negatywnym aspektem wskazywanym przez dyrektorów były kwestie organizacyjne (17,3%), które obejmowały przede wszystkim: niewystarczającą liczbę godzin poświęconych lekcjom szachowym, zbyt liczne klasy szachowe, brak wolnych pracowni (pomieszczeń) (Baum, 2017, s. 131).

W ocenie nauczycieli największym utrudnieniem (negatywnym odbiorem prowadzonych zajęć) był zróżnicowany stosunek dzieci do szachów (22%). Aspekt wydaje się naturalnie występującym w większych grupach, gdyż nie każdy uczeń musi polubić obowiązkowo prowadzone zajęcia (Baum, 2017, s. 135).

Lekcje dotyczące szachów powinny być prowadzone w małych lub średnich grupach (do 16 dzieci). Duże klasy utrudniają kontrolę oraz panowanie nad grupą. Problematiczne stają się również realne i skuteczne tłumaczenie zasad oraz charakteru bierok. Trudno poprowadzić rozgrywki tak, aby każdy w nich uczestniczył (Walkowska, 2020, s. 24).

Ciekawym aspektem wydaje się nauka gry w szachy uczniów dyslektycznych (trudności z czytaniem oraz pisanie), którzy wybierają samoistnie przedmioty ściśle, w tym matematykę (Walkowska, 2020, s. 25).

Natomiast, wprowadzenie gier planszowych (w omawianym przypadku przede wszystkim szachów) jako narzędzia wychowawczego, jak również edukacyjnego, pozostaje nadal głównie odbierane przez dziecko jako forma zabawy i gry. W ten sposób łatwiej skupić uwagę i zachęcić do aktywnego działania w pożądanym, edukacyjnym kierunku (Kotła, 2017, s. 115).

Szereg cech rozwijanych przez szachy okazuje się kluczowe w dorosłym życiu. Rozpoczęcie gry w młodym wieku sprawia, iż dziecko rozwija się rów-

nolegle na wielu płaszczyznach umysłowych, nie odbierając zajęć szachowych jako bezpośredniej formy nauki, pośrednio po prostu jako mniej lub bardziej interesującą rozrywkę. To z pewnością tworzy fenomen tej gry i jej niepodważalny atut (Wójciak, 2017, s. 10).

O skuteczności szachów na rozwój umysłowy decyduje przede wszystkim wiek rozpoczęcia nauki. Skuteczność mierzono szansą uzyskania tytułu mistrzowskiego. Dla dzieci rozpoczynających naukę gry w szachy przed 12. rokiem życia, przytoczone prawdopodobieństwo wynosi 0,24, natomiast dla starszych (po 12. r.ż.) wynosi 0,02 (różnica 10-krotna) (Józefacka-Szram, 2018, s. 171).

Badania oparte na symulacjach komputerowych określiły konieczność utrwalenia w pamięci około 50 000 schematów ułożeń pionów, wymaganych do uzyskania poziomu eksperckiego. Wymóg przełożono na wymagany czas wyuczenia się, czyli średnio 10 tysięcy godzin rozgrywek. Analizując przytoczony czas potrzebny na osiągnięcie poziomu mistrzowskiego (10 lat), należy zwrócić uwagę, iż cel ten trzeba traktować iluzorycznie, ponieważ czas nauki wielokrotnie nie sięga takiego okresu. Uczniowie zdążą ukończyć edukację, zanim przejdą 10-letni okres treningowy. Dlatego, głównym celem nauki gry w szachy w przypadku dzieci nie powinno być dążenie do poziomu mistrzowskiego, a rozwój intelektualny, skupienie na kształceniu cech charakteru oraz umysłu i przełożenie ich na edukację szkolną (głównie możliwy wpływ na rozwój kompetencji matematycznych). Badania wielokrotnie potwierdzały korzystny wpływ już po rocznych kursach szachowych (przytoczona średnio 1 godzina lekcyjna tygodniowo). Wskazuje się również na badania prowadzone we Włoszech, według których poprawa edukacyjna występowała już po 2,5 miesięcznych kursach (14 godzin treningowych) przez certyfikowanych trenerów (Józefacka-Szram, 2018, s. 173).

Innym proponowanym mechanizmem wykorzystania gry w szachy jest wieloletnia obserwacja zmian w zachowaniu oraz rozwoju i usystematyzowanie obserwacji w postaci baz danych, które miałyby posłużyć ocenie algorytmicznej indywidualnych możliwości, jak też mocnych stron każdego obserwowanego dziecka tak, aby jak najlepiej przygotować ich do dorosłego, w tym zawodowego życia (Mac, 2018, s. 275).

Jako rezultat programu można przyjąć niespotykaną ciszę w sali Towar w Warszawie podczas rozgrywania Ogólnopolskiego Turnieju Finałowego „Edukacji przez Szachy w Szkole”, kiedy jednocześnie rozgrywane były partie przez 1 000 dzieci, a jedynym słyszalnym dźwiękiem było przełączanie zegarów. Dzieci uczestniczące w zajęciach szachowych wydają się starsze od pozostałych rówieśników, poprzez swoją dojrzałość umysłową oraz społeczną (Walkowska, 2020, s. 27).

Badania naukowe nad szachami

Na przełomie ostatnich lat dokonano szeregu badań, które miały na celu ocenę przydatności oraz wpływu szachów na rozwój umysłowy dzieci oraz młodzieży. Pierwszą próbę oceny takiego wpływu odnotowano w roku 1976, w ramach jednej z prac magisterskich. Wyniki były niejednoznaczne: z jednej strony dzieci uczęszczające na szachy uzyskiwały wyższe oceny w szkole, a z drugiej – nie odzwierciedlały one wpływu na wyniki w testach uzdolnień oraz testach Piageta (Józefacka-Szram, 2018, s. 176).

Na podstawie badań empirycznych przeprowadzonych przez Andrzeja Modzelana w SP nr 13 w Gorzowie Wielkopolskim (grupa 45 uczniów), można wnioskować, iż uczniowie korzystający dodatkowo z zajęć szachowych uzyskiwali statystycznie wyższe wyniki w nauce. Ten ogólny i bezpośredni wniosek jednoznacznie argumentuje korzyść prowadzenia takich zajęć. Według realizacji badań, uczniowie korzystający z lekcji szachowych dwukrotnie częściej uzyskiwali wyniki bardzo dobre (60% do 30%). Można przyjąć różnicę na poziomie bardzo znaczącym (Modzelan, 2002, ss. 43-45).

Najistotniejsze rozbieżności w ocenie doświadczalnej dotyczyły testowania wpływu szachów na logiczne myślenie. Modzelan przeprowadził badanie za pomocą trzech testów. W każdym wykazano korzyść na rzecz grupy badawczej (uczniowie szachowi) o około 30%. Można przyjąć, że szachy relatywnie wpływają na rozwój myślenia logicznego (Modzelan, 2002, s. 49, s. 50).

W kompleksowej ocenie przeprowadzonych badań przez Modzelana, przyjęto z przekonaniem pozytywny wpływ lekcji szachowych na rozwój pamięci wzrokowej, logicznego myślenia oraz poprawy wyników dydaktycznych. Na tej podstawie wnioskuje, że szachy istotnie różnicują wyniki edukacyjne. Autor badania jednoznacznie zachęca do wprowadzania szachów jako przedmiotu uzupełniającego w trzech pierwszych klasach szkół podstawowych (Modzelan, 2002, ss. 52-54). Jako dodatkową argumentację uwzględniono pozytywny wpływ na ćwiczenie umysłu, pamięci oraz inteligencji uczniów (Modzelan, 2002, s. 60).

Kolejne polskie badanie oceniające wpływ na kompetencje matematyczne gry w szachy przedstawił prof. Robert Boruch w 2011 roku. Przygotował test matematyczny w 33 szkołach podstawowych, który uczniowie wykonali przed rozpoczęciem 30-godzinnego cyklu zajęć szachowych oraz analogiczny test po zakończeniu kursu. Wyniki badań wskazywały jednoznacznie na poprawę zdolności matematycznych (poprawa wyników testu o ponad 17%). Stwierdzono, że rozwój intelektualny dotyczył szeregu umiejętności, wykorzystywanych właśnie podczas nauki matematyki, to jest logicznego myślenia, pamięci, krytycznego myślenia, koncentracji, przewidywania następstw, opracowywania rozwiązywania problemów. Są to kluczowe

elementy intelektualne, które służą i wspomagają pracę nad matematyką (Kaczmarek, b.d.).

Kolejnym polskim badaniem, tym razem wśród uczniów klas wczesnoszkolnych, było badanie zaprezentowane przez Wiesławę Walkowską w szkole we Włoszakowicach. Według autorki, nauczyciele w klasach IV, pracujący z dziećmi, które ukończyły 3-letni kurs szachów (w klasach I-III), zauważali różnice w porównaniu z ich rówieśnikami w zachowaniu, dojrzałości, dyscyplinie oraz koncentracji na lekcjach. Uczniowie „szachowi” potrzebowali mniej czasu na naukę, co może sugerować lepszy rozwój pamięci oraz wykazywali się wykonywaniem zadań do końca (nie poddawali się, nie przerywali). W przypadkach problemów z rozwiązaniem, próbowali analizować błędy i sytuację, w której się znaleźli. Autorka wskazuje, że korzystny wpływ systematycznej gry w szachy jest widoczny nie tylko przez nauczycieli, ale również samych rodziców (Walkowska, 2020, ss. 21-22).

Podczas zajęć szachowych z pacjentami z MPD (Mózgowe Porażenie Dziecięce) zauważono terapeutyczny wpływ rozgrywek. Koncentrowały one uwagę na szachownicy i bierkach oraz korzystnie wpływały na zdolności manualne (Waryszak, 2018, s. 268). Paradoksalnie, szachy uważane za najtrudniejszą grę planszową dla osób z MPD okazywały się jedną z łatwiejszych do przyswojenia i sprawiającą wiele przyjemnych doświadczeń (Waryszak, 2018, s. 268).

W latach 2005-2011 włoski naukowiec Roberto Trinchero przeprowadził badania nad kompetencjami poznawczymi u dzieci (grupa badawcza sięgająca 2 000 dzieci), stosując matematyczno-logiczny test wstępny oraz końcowy. Ich wyniki wskazały pozytywny wpływ zajęć szachowych na poziom intelektualny badanych dzieci, poprzez poprawę: koncentracji, wytrwałości, planowania, krytyczności wobec siebie, przewidywania zdarzeń oraz skupiania uwagi. Badacz warunkuje korzystny wpływ 30-godzinnego wymiaru zajęć w skali roku oraz rozpoczęciu kursu w 1. lub 2. klasie szkoły podstawowej (Baum, 2017, ss. 47-48).

W 2008 roku niemiecki zespół badaczy (Scholz, Niesch, Steffen, Ernst, Loeffler, Witruk, Schwarz) przeprowadził badania, których celem była ocena wpływu zajęć z szachów na poziom umiejętności matematycznych oraz koncentracji u dzieci posiadających trudności w nauce (o stwierdzonej niższej inteligencji na poziomie 70-85). W badaniu wzięło udział 7 klas (od 8 do 13 osób w każdej) z czterech szkół. Przez rok wybrane klasy realizowały jedną z pięciu tygodniowych godzin lekcyjnych matematyki w ramach zajęć szachowych. Stwierdzono, iż wszystkie badane dzieci przyswoiły zasady gry w szachy. W początkowym teście oceniającym poziom na początku badania, dzieci z obu grup (badawczej oraz zerowej) wypadły na porównywalnym poziomie. Test końcowy wskazał różnice istotne statystycznie na rzecz grupy badawczej; stwierdzono lepsze

wyniki u dzieci uczęszczających na szachy w przypadku zadań dotyczących liczenia (dodawania oraz odejmowania poprawionych na poziomie 2,25 razy), natomiast nie zauważono takiej tendencji przy rozwiązywaniu zadań z treścią (Baum, 2017, ss. 50-51; Józefacka-Szram, 2018, s. 178).

Badania prowadzone w Turcji (rok 2012) wśród dzieci w wieku 5-6 lat wskazały na lepsze wyniki w testach dotyczących przestrzennych figur, ich odległości oraz położenia, wzorów i symetrii na rzecz przedszkolaków poznających podstawy gry w szachy. Autorzy badań nie potwierdzili takich wyników w przypadku badania grupy osób dorosłych (Józefacka-Szram, 2018, s. 177).

Kolejne badania przeprowadzono w Teksasie, a polegały na ocenie wpływu wprowadzenia 50-minutowych lekcji szachowych przez 30 tygodni na oceny szkolne. Okazało się, że rzeczywiście zajęcia poprawiły wyniki ocen z matematyki. Jednakże, uszczegółowiona analiza wykazała, że głównie poprawa obejmowała operacje na liczbach oraz umiejętność stosowania wiedzy matematycznej w codziennych czynnościach (Józefacka-Szram, 2018, s. 179).

Kolejne badania przeprowadziła łotewska badaczka Ayperi Dikici Sigirtmac w 2016 roku, oceniając wpływ zajęć szachowych na rozwój kreatywności u dzieci 6-letnich (badanie na 87 dzieciach, z czego próba badawcza stanowiła 41 dzieci, a kontrolna 46 osób). Próba badawcza odbywała trening szachowy dwie godziny tygodniowo przez siedem miesięcy. W wynikach wskazano poprawę w zakresie myślenia twórczego dla grupy badawczej, a różnice były istotne statystycznie. Wnioski z badania wskazują na możliwość rozwoju kreatywności u małych dzieci poprzez trening szachowy (Baum, 2017, ss. 47-48).

Badania wskazują, że zaawansowani gracze cechują się wyostrzoną percepcją wzrokową: zwiększone ruchy kaskadowe oraz odległość punktów fiksacji (w skutku gracz charakteryzuje się zwiększonym zasięgiem widzenia). Gracze wyuczają się mechanizmów zwiększających liczbę zapamiętywanych schematów ustawień pionów, co zapisują w pamięci długotrwałej. Dzięki temu w kolejnych partiach szybciej podejmują decyzje o ruchach i wybierają najczęściej stereotypowe już dla siebie posunięcia. W ogólnym ujęciu skutkiem są szybsze i bardziej prawidłowe decyzje podejmowane pod presją czasu. W przypadku graczy dorosłych okazuje się, że uzyskane zdolności dotyczą tylko gry w szachy i nie zaobserwowano przeniesienia ich na inne sfery życia zawodowego. Inaczej w przypadku dzieci, dlatego ważne jest, aby naukę gry w szachy wprowadzić jak najszybciej, żeby rozwijać przytoczone cechy (Józefacka-Szram, 2018, s. 170, s. 173, s. 175).

Wykazano, że szachy korzystnie wpływają na wyniki w nauce szkolnej w zakresie: umiejętności czytania, rozwiązywania zagadnień matematycznych oraz przyswajania wiedzy szkolnej. Powyższe skutkuje lepszymi wynikami w nauce, a więc i ocenami, które teoretycznie przekładają się na szanse

uczenia w lepszych placówkach lub wręcz prestiżowych. Uczniowie grający w szachy uzyskiwali wyższe wyniki z testów matematycznych, w porównaniu z rówieśnikami, którzy skupiali się wyłącznie na zagadnieniach matematycznych (Wójciak, 2017, s. 9).

Bardzo ważne jest kompleksowe podejście do zagadnienia edukacji dzieci. Duży wpływ na ich wyniki w nauce oraz zachowanie ma dom rodzinny. Doświadczano skrajnych zachowań rodziców, którzy potrafili reagować nerwowo na porażki dziecka lub kończyć zajęcia bądź turniej szachowy. Taki czynnik epigenetyczny bardzo utrudnia miarodajne porównanie możliwości dzieci oraz skuteczności zajęć szachowych. Należy przyjąć ze statystycznym błędem, że zdarzą się uczniowie wybitni lub utalentowani szachowo, którzy zostaną zahamowani przez środowisko domowe (Walkowska, 2020, s. 23). Dlatego należy zauważyć, że dodatkowymi czynnikami utrudniającymi miarodajną ocenę korzyści z szachów dla uczniów są między innymi: specyfika nauczyciela, zainteresowania rodziców, metody wychowawcze w domu oraz osobowość dziecka (Walkowska, 2020, s. 21).

Można więc uznać, że wpływ szachów na rozwój dziecka w szerokim jego spektrum rozumienia nie został do tej pory w pełni zbadany i zdefiniowany (Mac, 2018, s. 274).

Większość przytoczonych badań obejmuje dość małe próby badawcze, co było ich główną słabością, dlatego uważa się, że brakuje badań naukowych przeprowadzonych na dostatecznie dużej próbie uczniów, aby wiarygodnie potwierdzić istotność korzystnego wpływu nauki gry w szachy na rozwój dzieci (Walkowska, 2020, s. 21) i wielu badaczy wskazuje potrzebę przebadania większych populacji uczniowskich. Natomiast, wiarygodność badań podtrzymuje okres ich trwania (najczęściej badania trwały przynajmniej rok) oraz narzędzia badawcze (testy), którymi się posługiwano.

Podsumowanie

Bolesław Prus w jednym z rozważań, przyrównuje całe ludzkie życie do rozgrywania wielu partii szachowych, z uwzględnieniem szczęścia, które rzeczywiście towarzyszy w obu aspektach. Losowość, umiejętność, odpowiednie odniesienie w czasie sprzyja liczbie figur i pionów, a te w połączeniu z umiejętnością gry umożliwiają wygranie partii tak na szachownicy, jak i w życiu (Rumińska, 2018, s. 39). Pisarz bezpośrednio wskazuje na potencjał edukacyjny gry w szachy, opisując w jednej ze swoich kronik, że „gdyby się znalazł kiedy autor, który by partie umiał ilustrować życiowymi uwagami, szachy mogłyby się stać jednym ze środków pedagogicznych” (K VI 245) (Rumińska, 2018, s. 35).

Podsumowując, przeanalizowano szereg badań prowadzonych w Polsce i na świecie, wskazujących korzystny wpływ na wiele aspektów oraz cech rozwojowych umysłu ludzkiego. Szereg badań interpretuje pozytywny wpływ na wyniki edukacyjne, jednak część autorów zaznacza niewystarczającą liczbę dowodów oraz ich wiarygodność, aby jednoznacznie pozytywnie odnieść się do zagadnienia (Józefacka-Szram, 2018, s. 177).

Natomiast, badania jednoznacznie wskazują, że korzyści wynikają szczególnie względem młodych umysłów. Dlatego tak ważne jest, aby zajęcia szachowe wprowadzać w jak najmłodszym wieku. Szachy cechuje wysoka amplituda kategorii wiekowych. Najmłodsza kategoria w Mistrzostwach Polski obejmuje graczy do 6. roku życia, natomiast najstarsza – powyżej 75. roku życia (Dąbrowski, 2021, s. 138). W zasadzie, nie istnieją granice wieku przystąpienia do gry, wręcz nie ma przeciwwskazań, aby gracz młody (dziecko) nie grało z graczem senioralnym.

W Polsce realizowany program „Edukacja przez Szachy w Szkole” wynika z ustawodawstwa europejskiego dotyczącego wdrażania lekcji szachowych w programy nauczania. Wydaje się w pełni zasadne, aby powszechnie wprowadzać lekcje szachowe do polskich szkół. Szereg cech, na które korzystnie wpływają sięga kilkudziesięciu – tabela 2.

Filozoficzna interpretacja szachów przekłada się na codzienną prozę ludzkiego życia. W zasadzie, czy każdy z nas nie chce dotrzeć do ósmej linii? Jak ten pion, aby osiągnąć swój własny, indywidualny cel (Wójciak, 2017, s. 45). Jak trafnie określił szachy amerykański szachista Paul Morphy: „Szachy są grą filozofów. Zapoznajcie z nią możnych tego świata, a przekonacie się, iż zmniejszy się ilość zła, a zatriumfuje moralność i piękno” (Stempień, 2020, s. 175).

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Baum, A. i wsp. (2017). *Innowacyjne wspieranie rozwoju uczniów. Projekt Edukacja przez Szachy w Szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 1-225
- Dąbrowski, M. (2021). *Szachy między grą-zabawą, sportem a e-sportem*. *Rocznik Lubuski*, 47, 2, 131-145
- Józefacka-Szram, N., Marszałek, D. (2018). *Szachy w edukacji szkolnej – sposób na poprawę kompetencji i umiejętności przydatnych w szkole i w życiu*. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 29, 167-183
- Kotala, M. (2017). *Gry planszowe jako (nie)codzienna metoda wychowania*. *Studia z Teorii Wychowania*, VIII, 4 (21), 111-124
- Kowalczyk, D. (2017). *Kościół na zachodzie a szachy, czyli sacrum i profanum w grze królewskiej*. *Forum Teologiczne*, XVIII, 33-47
- Mac, M. (2018). *Szachy – poszukiwanie drogi w dorosłe życie*. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 1 (23), 271-276
- Modzelan, A. (2002). *Osiągnięcia szkolne uczniów objętych programem nauki gry w szachy w trzech pierwszych latach nauczania/w szkole podstawowej nr 13 w Gorzowie Wielkopolskim – praca magisterska*. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, 1-76
- Rumińska, M. (2018). *Bolesława Prusa „Filozofia gry szachowej”*. *Świat Tekstów Rocznik Słupski*, 16, 33-48
- Walkowska, W. (2020). *Nauka gry w szachy w klasie szkolnej jako edukacja wspomagająca rozwój dzieci – z perspektywy nauczyciela*. *Edukacja Biologiczna i Środowiskowa*, 2(74), 20-28
- Waryszak, M. (2018). *Gry planszowe jako element wspomagania terapeutycznego osoby z mózgowym porażeniem dziecięcym*. *Logopedia Silesiana*, 7, 255-269
- Wójciak, L. i wsp. (2017). *Edukacja przedszkolna*. Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Pile, 5-11
- Smykowski, M. (2018). *Szachy – (nie)ludzka gra*. *Kultura Współczesna*, 2(101), 132-142
- Stempień, J.R. (2020). *Dysfunkcjonalizm metodologiczny – nowa propozycja analityczna w socjologii sportu i jej zastosowanie na przykładzie szachów*. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, XVI, 1, 162-185
- Szybowski, P. (2014). *Udział szachistów bydgoskich w mistrzostwach Polski mężczyzn w latach 1926-2014*. *Kronika Bydgoska*, XXXV, 167-193

Źródła internetowe

- Kaczmarek, A., *Naukowcy o szachach*, <https://akademia-szachowa-mat.pl/naukowcy-o-szachach/>, [dostęp: 18.12.2025]
- Marchewka, M., *Zagadnienia matematyczne*, https://home.agh.edu.pl/~zobmat/2019/2_nagroda_2/math.html, [dostęp: 18.12.2025]
- Duch, W., (2020) *Historia szachów. „Czyli jak szachy się grą królewską”*, <https://historia.org.pl/2020/11/15/historia-szachow-czyli-jak-szachy-staly-sie-krolewska-gra/>, [dostęp: 18.12.2025]
- UE, (2013), <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-UE/wprowadzenie-do-systemow-oswiaty-w-unii-europejskiej-programu-szachy-w-68351029>, [dostęp: 18.12.2025]

SONIA LOBERT

ORCID 0009-0009-0765-7113

*Szkoła Podstawowa nr 36 im. mjr. Sucharskiego
w Poznaniu*

POLITYKA I EDUKACJA WE WŁOSZACH W OKRESIE FASZYZMU – WYBRANE ASPEKTY

ABSTRACT. Lobert Sonia, *Polityka i edukacja we Włoszech w okresie faszyzmu – wybrane aspekty* [Politics and Education in Fascist Italy – Selected Aspects] Studia Edukacyjne no. 80, 2026, Poznań 2026, pp. 265-279. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 28.04.2026. Accepted: 28.05.2026. DOI: 10.14746/se.2026.80.16

The article provides an analysis of the development of the education system in Italy during the fascist period, with particular emphasis on its ideological and formative functions. It addresses both educational reforms and the activities of youth organizations such as Opera Nazionale Balilla and Gioventù Italiana del Littorio, which served as key instruments of indoctrination and the shaping of civic attitudes. The study demonstrates how education was subordinated to the objectives of a totalitarian state, aiming to create a “new man,” i.e. a disciplined, loyal individual ready to sacrifice for the nation. The article situates these developments within a broader historical context, including the crisis of the liberal state, the rise of fascist ideology, and the process of power consolidation under Benito Mussolini.

Key words: Italy, fascism, education, totalitarianism, indoctrination

Wstęp

Współczesne przemiany polityczne i społeczne skłaniają do refleksji nad mechanizmami prowadzącymi do radykalizacji postaw społecznych. W warunkach narastającej niepewności gospodarczej, napięć społecznych oraz kryzysów politycznych obserwuje się wzrost popularności ruchów odwołujących się do uproszczonych wizji rzeczywistości oraz silnych, często wykluczających ideologii. Zjawiska te nie są nowe i wpisują się w szerszy kontekst historyczny. Faszyzm jako zjawisko polityczne pojawił się jako wynik złożonych procesów społecznych i politycznych zachodzących w Europie po I woj-

nie światowej. Jak wskazuje Robert O. Paxton, rozwój ruchów faszystowskich przebiegał etapowo: od powstania i zakorzenienia w społeczeństwie, przez przejście władzy, aż po ujednolicenie systemu i jego radykalizację (Paxton, 1998, ss. 1-23). Takie ujęcie pozwala lepiej zrozumieć specyfikę włoskiego faszyzmu oraz jego wpływu na różne obszary życia społecznego. Jednym z kluczowych obszarów oddziaływania państwa faszystowskiego była edukacja, która stała się narzędziem kształtowania postaw obywatelskich zgodnych z doktryną reżimu. Celem niniejszej pracy jest ukazanie wybranych aspektów zmian w systemie edukacji we Włoszech w okresie faszyzmu oraz analiza ich roli w procesie formowania „nowego człowieka”.

Sytuacja społeczno-polityczna we Włoszech na początku XX wieku

Wraz z początkiem XX wieku w państwie włoskim zachodziły istotne zmiany polityczne. Król Wiktor Emanuel III zachował realną władzę przede wszystkim nad wojskiem, powierzając zarządzanie krajem parlamentowi, na czele którego stał Giovanni Giolitti jako premier. Polityk ten, szybko zyskując poparcie elit, realizował koncepcję, zgodnie z którą jedynie stabilizacja wewnętrzna mogła zapewnić rozwój państwa włoskiego.

Jednym z głównych celów jego polityki było uspokojenie napięć społecznych oraz ograniczenie nasilających się protestów robotniczych, które podważały porządek społeczny i obraz zjednoczonego państwa. Giolitti dążył do osiągnięcia tego poprzez oddziaływanie na burżuazję, wskazując na zasadność częściowych ustępstw wobec klasy robotniczej, takich jak podniesienie wynagrodzeń, czy wprowadzenie regulacji dotyczących pracy kobiet i dzieci (Giorgi, Pavan, 2021, ss. 26-27). W związku z tym utworzono Narodowy Urząd Pracy oraz rozszerzono debatę parlamentarną o kwestie związane z wprowadzeniem powszechnego prawa wyborczego dla mężczyzn.

Pomimo podejmowanych działań nie udało się jednak doprowadzić do trwałego porozumienia między pracodawcami a robotnikami. Strajki były tłumione przy użyciu sił wojska oraz lokalnych mafii, co przyczyniło się do spadku popularności Giolittiego wśród najniższych warstw społecznych (Gierowski, 2003, s. 454). Równocześnie Partia Socjalistyczna zmagiała się z wewnętrznymi podziałami – część jej członków opowiadała się za działaniami rewolucyjnymi, co doprowadziło do organizacji strajku generalnego, będącego odpowiedzią na wydarzenia na Sardynii, gdzie wojsko brutalnie tłumiło protesty robotnicze.

Sytuacja polityczna pozostawała jednak niestabilna, między innymi ze względu na trwające spory wewnętrzne w Partii Socjalistycznej. Istotnym

sprawdzianem dla państwa okazało się również katastrofalne trzęsienie ziemi, które dotknęło południową część Italii, powodując śmierć ponad 80 tysięcy osób oraz ogromne zniszczenia infrastruktury i zabudowy. Narastające napięcia społeczne, kryzys instytucji liberalnych oraz brak trwałych rozwiązań problemów społeczno-gospodarczych sprzyjały radykalizacji nastrojów politycznych (Gierowski, 2003, s. 455).

W czwartym rządzie Giovanni Giolitti kontynuował działania mające na celu stabilizację sytuacji społecznej i politycznej państwa. Wprowadzono między innymi system ubezpieczeń społecznych dla robotników, obejmujący świadczenia na wypadek inwalidztwa oraz emerytury. Istotnym krokiem było również uchwalenie w 1912 roku ustawy o powszechnym prawie wyborczym dla mężczyzn, która rozszerzała udział obywateli w życiu politycznym i miała sprzyjać budowaniu poczucia jedności narodowej. Prawo głosu przysługiwało mężczyznom po ukończeniu 21. roku życia, posiadającym umiejętność czytania i pisania lub odbywającym służbę wojskową, co zwiększyło liczbę uprawnionych wyborców do około 9 milionów (Gierowski, 2003, s. 456).

Proces industrializacji pogłębił również istniejące dysproporcje regionalne. Uprzemysłowiona północ kraju rozwijała się znacznie szybciej niż rolnicze południe, co prowadziło do nasilonej migracji wewnętrznej ludności w poszukiwaniu pracy i lepszych warunków życia. Jednocześnie, sytuacja robotników pozostawała trudna, warunki pracy w dużej mierze zależały od decyzji pracodawców, a poprawa następowała najczęściej dopiero pod wpływem strajków. Przed rozpoczęciem I wojny światowej zaledwie 4,8% społeczeństwa było objęte jakąś formą zabezpieczenia społecznego, związanego na przykład z inwalidztwem bądź wiekiem, a wydatki socjalne stanowiły jedynie 1,56% budżetu Włoch w 1914 roku (Giorgi, Pavan, 2021, ss. 33-34). Kobiety i dzieci, szczególnie w przemyśle tekstylnym, pracowały nawet do 12 godzin dziennie za wynagrodzenie znacznie niższe niż mężczyźni. Dynamiczny rozwój gospodarczy ujawnił jednak istotne braki strukturalne, w tym niedostosowanie systemu edukacji do potrzeb nowoczesnej gospodarki. Szkoła, oparta na tradycyjnym modelu humanistycznym, nie zapewniała odpowiedniego przygotowania wykwalifikowanej kadry pracowniczej (Gierowski, 2003).

Pomimo świadomości konieczności wprowadzenia reform, rząd nie wypracował jednak kompleksowej koncepcji zmian w tej dziedzinie. Podejmowane działania miały charakter doraźny i były uzależnione od bieżących potrzeb oraz nacisków społeczno-politycznych, co prowadziło do fragmentarycznych interwencji obejmujących jedynie wybrane sektory. W rezultacie, brak koordynacji uniemożliwiał stworzenie spójnego i stabilnego systemu edukacyjnego, odpowiadającego dynamicznie zmieniającym się potrzebom społeczeństwa i gospodarki (Cavallera, 2013 s. 148).

W odpowiedzi na dostrzegane niedostatki systemu edukacyjnego podejmowano próby jego częściowej reformy, szczególnie na najniższym szczeblu kształcenia. Istotny wpływ na te działania miały badania z dziedziny psychologii rozwojowej oraz koncepcje pedagogiczne sióstr Agazzi oraz Marii Montessori, które podkreślały znaczenie aktywnego udziału dziecka w procesie wychowania oraz wykorzystania codziennych doświadczeń jako podstawy edukacji. W ich wyniku podejmowano próby uporządkowania funkcjonowania przedszkoli poprzez wprowadzenie nadrzędnych zasad na szczeblu państwowym. Zakładano, że przedszkole nie powinno pełnić funkcji szkoły, jego zadaniem nie jest przekazywanie wiedzy w sposób systematyczny i formalny, lecz wspieranie rozwoju dziecka poprzez działanie (Kuchnicka, 2020, ss. 170-172). Przedszkole miało za cel zadbać o prawidłowy rozwój fizyczny dziecka, dopomóc we właściwym odżywieniu zapewniając posiłki, wpojenie zasad higieny osobistej i rozumianej w szerszym pojęciu, których wychowanek miał trzymać się również w domu (Cavallera, 2013, s. 167). Celem nadrzędnym była socjalizacja dzieci, budowanie ich poczucia wspólnoty, także tej narodowej, oraz solidarności obywatelskiej, co miało prowadzić do tak zwanej spontanicznej edukacji moralnej i intelektualnej. Działania podejmowane na tym etapie miały także na celu dostarczenie dzieciom bodźców rozwojowych, których często brakowało we wczesnym okresie życia. Realizowano to poprzez zapewnienie różnorodnej stymulacji sensorycznej, między innymi dzięki zabawie na świeżym powietrzu, grom oraz aktywnościom angażującym zmysły. Istotne znaczenie przypisywano również postawie nauczyciela wobec dzieci przejawiających zachowania odbiegające od przyjętych norm. Wychowawca powinien wykazywać się empatią i zrozumieniem, unikać stygmatyzacji oraz dążyć do tego, by dziecko nie czuło się wykluczone, lecz rozwijało wewnętrzną motywację do właściwego postępowania (Cavallera, 2013, s. 168).

W proponowanych przez ministra edukacji w latach 1910-1914, Luigiego Credaro, zmianach widoczna była rosnąca świadomość znaczenia zapewnienia dziecku jak najlepszych warunków rozwoju. Podkreślano konieczność stawiania dziecka w centrum procesu wychowawczego oraz umożliwiania mu poznawania świata poprzez działanie. Istotne było również tworzenie środowiska dostosowanego do jego możliwości i potrzeb. Mimo że sytuacja polityczna nie pozwoliła na pełną realizację tych założeń, w kolejnych latach podejmowano próby tworzenia placówek zgodnych z tymi wytycznymi (Cavallera, 2013, ss. 170-171). Równolegle do podejmowanych działań reformacyjnych toczyły się spory o charakterze ideowym, dotyczące roli filozofii i religii w edukacji szkolnej. Giovanni Gentile, reprezentant nurtu neoidealizmu i późniejszy minister edukacji w rządzie Benito Mussoliniego, podkreślał znaczenie edukacji filozoficznej w kształtowaniu osobowości

człowieka. Jednocześnie uznawał religię katolicką za fundament wychowania moralnego, wskazując na jej rolę jako źródła zasad etycznych (Cavallera, 2013, s. 164).

Sytuacja w Europie nie sprzyjała rozwojowi młodego państwa włoskiego, które funkcjonowało w warunkach narastających napięć międzynarodowych i rywalizacji mocarstw. Wybuch I wojny światowej doprowadził do destabilizacji gospodarczej, wzrostu wydatków publicznych oraz pogorszenia warunków życia społeczeństwa. Mimo początkowych prób zachowania neutralności, w maju 1915 roku Włochy przystąpiły do wojny, na którą nie były przygotowane ani ekonomicznie, ani militarnie. Mimo przewagi liczebnej wojsko włoskie nie odniosło znaczących zwycięstw na polu bitwy. Ogromne straty wśród żołnierzy, brak zaopatrzenia, sprzętu wojskowego, problemy z dostawami żywności powodowały ogólne niezadowolenie społeczne. Wybuchające z tego powodu buntury wśród mieszkańców miast, często tłumione były w sposób brutalny, z pomocą wojska. Działania te pogłębiały niechęć Włochów do rządzących (Gierowski, 2003, s. 480). Porażki na polu bitwy ówczesny filozof nurtu neoidealizmu Giovanni Gentile przypisywał: słabej edukacji, braku poczucia jedności narodowej i solidarności, która według niego była niezbędna w okresie wojny (Cavallera, 2013, s. 174).

W 1917 roku zwycięstwa w potyczkach z Austriakami zapoczątkowały zmianę w postawie żołnierzy, robotników i chłopów, którzy zaczęli pojmować wojnę jako walkę o niepodległość państwa włoskiego. Mimo ogromnych strat wśród ludności i wzrostu długu krajowego zaczęto także odnotowywać wzrost w sektorze przemysłowym. Wojna wiązała się ze wzmożoną produkcją broni, pojazdów, co spowodowało wzrost zapotrzebowania na energię, przekładając się na rozwój hutnictwa. Podczas wojny znaczenie parlamentu uległo wyraźnemu osłabieniu. Jednocześnie, rosła kontrola organów państwowych nad instytucjami publicznymi oraz wcześniej niezależnym przekazem prasowym. W rezultacie, Włochy stopniowo przekształcały się z państwa parlamentarnego w kraj o charakterze autorytarnym, pozostający pod wpływem radykalnych ugrupowań dążących do przejęcia władzy (Gierowski, 2003, s. 483).

Rozwój systemu edukacyjnego we Włoszech w okresie faszyzmu (1922-1943)

Przemiany polityczne i społeczne zachodzące we Włoszech na początku XX wieku stworzyły warunki dla głębokiej przebudowy systemu edukacyjnego. Kryzys państwa liberalnego, nasilające się konflikty społeczne oraz rosnące znaczenie ruchów radykalnych doprowadziły do przejęcia władzy przez

Benito Mussoliniego i stopniowej budowy systemu totalitarnego. W jego ramach edukacja została podporządkowana celom ideologicznym państwa, stając się narzędziem kształtowania postaw zgodnych z doktryną faszystowską.

Na początku lat 20. XX wieku, na fali narastających niepokojów społecznych, coraz częściej górowały ugrupowania nacjonalistyczne. Pojawienie się Włoskiej Partii Ludowej, reprezentującej wartości demokratyczne powiązane z religią katolicką, nie zaspokoilo oczekiwań obywateli, natomiast wewnętrzne spory we Włoskiej Partii Socjalistycznej potęgowały obraz państwa niespójnego i niestabilnego (Gierowski, 2003, ss. 490-491). Usunięty z wyżej wymienionej partii Benito Mussolini, powrócił do działalności publicystycznej na łamach założonej przez siebie gazety „Il Popolo d'Italia” (Lud Włoch). Będąc redaktorem naczelnym, wykorzystywał dziennik jako narzędzie propagowania swoich poglądów oraz budowania zaplecza politycznego rodzącego się ruchu faszystowskiego. Bazując na niezadowoleniu byłych żołnierzy i kombatanatów, szybko zyskał na popularności. Nawoływał do reorganizacji państwa, wskazując na jego słabość oraz powszechną korupcję. W marcu 1919 roku wraz z niewielką grupą zwolenników założył związki kombatanckie *fasci*, skupiające głównie weteranów wojennych, z których wywodziły się późniejsze oddziały określane jako *squadristi*, znane potocznie jako *camicie nere* („czarne koszule”), (Sierpowski, 1973, ss. 166-167). W swoim przemówieniu programowym przedstawił szereg postulatów dotyczących edukacji, pracy i rolnictwa, jednak miały one przede wszystkim charakter propagandowy i służyły pozyskaniu poparcia społecznego, w niewielkim stopniu odzwierciedlając rzeczywiste założenia rodzącego się ruchu faszystowskiego (Gierowski, 2003, ss. 492-493). Mussolini składając obietnice niemające realnego pokrycia, zyskał przychylność reprezentantów różnych klas społecznych, jednocześnie zdając sobie sprawę z kluczowego znaczenia najniższych warstw społeczeństwa dla powodzenia swoich działań i to właśnie na nich szczególnie koncentrował swoją uwagę (Sierpowski, 1970, s. 60).

Mimo porażki wyborczej w 1919 roku, kiedy ugrupowanie Mussoliniego zdobyło jedynie 4657 głosów, ruch faszystowski stopniowo zyskiwał nowych zwolenników. W przedterminowych wyborach z 1921 roku, rozpisanych przez premiera Giovanniego Giolitti, jego przedstawiciele weszli do parlamentu, co pozwoliło rozszerzyć zakres działalności politycznej. Istotną rolę w umacnianiu pozycji faszystów odegrały paramilitarne oddziały czarnych koszul, które stosowały przemoc i zastraszanie wobec przeciwników politycznych. Działania te przyczyniły się do destabilizacji sceny politycznej i doprowadziły do ustąpienia rządu.

W odpowiedzi na narastający niepokój społeczny, wywołany gwałtownością działań faszystów, podejmowano próby przedstawienia nowego ruchu jako siły zdolnej do odbudowy jedności państwa. Równolegle tworzone or-

ganizacje zrzeszające dzieci i młodzież, mające na celu kształtowanie postaw nacjonalistycznych. W rezultacie, ruch faszystowski zyskiwał na popularności, a społeczeństwo, zmęczone wojną oraz niestabilnością polityczną, coraz częściej upatrywało w nim szansę na poprawę warunków życia.

Pod przywództwem Benito Mussoliniego, odwołującego się do haseł nacjonalistycznych, antyliberalnych i antysocjalistycznych, przełomowym momentem w procesie przejmowania władzy stał się Marsz na Rzym. 28 października 1922 roku członkowie ruchu faszystowskiego wkraczają do stolicy kraju, w następstwie którego dwa dni później król Wiktor Emanuel III mianował Mussoliniego premierem (Gierowski, 2003, s. 502). Objęcie władzy przez faszystów zapoczątkowało proces stopniowego podporządkowywania instytucji państwowych ich ideologii. Systematycznie ograniczano znaczenie opozycji oraz wykorzystywano służby państwowe i struktury ruchu faszystowskiego do umacniania pozycji politycznej *Duce*. Zgodnie ze statutem partii, w każdym mieście, w którym było przynajmniej 20 członków ruchu faszystowskiego zakładano *fascio*, czyli sekcje Narodowej Partii Faszystowskiej. Każda grupa tworzyła podporządkowaną partii jednostkę bojową, gotową do działania zbrojnego w imieniu faszystów (Sierpowski, 1973, s. 234).

Początki ruchu faszystowskiego były odbierane jako działania o pozytywnym wpływie na kraj, zyskując uznanie między innymi przedstawicieli Kościoła katolickiego. Publikacje z tego okresu pozwalają uchwycić sposób postrzegania zmian przez jego obserwatorów oraz lepiej zrozumieć kontekst społeczny i polityczny pierwszych lat rządów *Duce*. W swoim wystąpieniu z 23 lutego 1923 roku, opublikowanym w tym samym roku na łamach dziennika „Głos Narodu”, a następnie osobnej publikacji, książd profesor Fortunato Giannini określał faszyzm jako „promień jasnego nieba po burzy”, upatrując w nim odpowiedź na rujnujący Europę bolszewizm i socjalizm. Duchowny w swoich rozważaniach wskazywał na znaczenie przywódcy w procesie kształtowania się ruchu faszystowskiego. Szczególne znaczenie przypisywał postaci Benito Mussoliniego, określanego mianem *Duce* (z wł. „wódz”), który w propagandzie faszystowskiej przedstawiany był jako centralna figura życia politycznego i społecznego. Tego rodzaju ujęcie podkreślało znaczenie jednostki jako przewodnika narodu oraz legitymizowało koncentrację władzy w rękach przywódcy. W swym wystąpieniu podkreślał walory nowego ruchu politycznego, który nawiązując do kultury rzymskiej, miał prowadzić świat ku wyższym celom. Uzasadniało to konieczność posiadania władzy absolutnej w kraju, poczynając od kontroli nad społeczeństwem, ekonomią, a nawet duchowością Włochów (Giannini, 1923, ss. 18-19).

Początkowo rządy Mussoliniego miały charakter koalicyjny, jednak w kolejnych latach następowała systematyczna eliminacja opozycji oraz demontaż instytucji demokratycznych. Ważnym kanałem propagandowym nowej wła-

dzy była prasa. *Duce* mający doświadczenie redaktorskie sprawował kontrolę nad przekazem trafiającym do gazet, podporządkowując sobie prasę, która służyła wzmacnianiu jego pozycji oraz miała wychowywać społeczeństwo w duchu faszystowskim (Cytowska, 1978, s. 62).

Ministrem edukacji został wspomniany wcześniej filozof Giovanni Gentile, który zaproponował reformę edukacji, mającą na celu wychowanie nowych pokoleń zgodnie z założeniami partii Mussoliniego.

La Riforma Gentile była pierwszą tak kompleksową reformą w historii szkolnictwa włoskiego. Wprowadziła szereg zmian, poczynając od przekształcenia organów nadzorujących edukację publiczną, ustanowienia 1700 rządowych dyrektorów oświatowych oraz 260 inspektorów nadzorujących działalność placówek edukacyjnych. Dokonano zmiany zasad zatrudniania nauczycieli, którzy od tej pory wybierani byli w drodze konkursu. System ten obejmował zarówno szkoły podstawowe, jak i średnie, a uzyskanie stałego zatrudnienia poprzedzał kilkuletni okres pracy tymczasowej. Stopniowo ograniczano autonomię zawodową nauczycieli, znosząc wywalczone przez nich na początku stulecia prawa. Pedagodzy uczący dzieci i młodzież zostali zobowiązani do składania przysięgi wierności państwu (Ricuperati, 2015, s. 123).

Reforma została podzielona ze względu na etapy edukacyjne. Składała się z trzech części, a pierwsza dotyczyła funkcjonowania szkół średnich. Wydany w maju 1923 roku dekret, którego głównymi założeniami było uporządkowanie kolejnych stopni edukacji – od trzyletniej szkoły uzupełniającej dla chcących zakończyć naukę na programie obowiązkowym do ścieżki umożliwiającej przyjęcie na studiach, gdzie obowiązkowe było ukończenie dwustopniowego pięcioletniego gimnazjum i trzyletniego liceum. Młodzież miała też do wyboru zdobycie zawodu technicznego w dwuetapowych szkołach ośmioletnich dla profesjonalistów, a dla chcących zdobyć zawód nauczyciela otwarto siedmioletnie szkoły magisterskie, przy każdej takiej szkole otwierano placówki dla najmłodszych, gdzie przyszli nauczyciele zdobywali doświadczenie w pracy z dziećmi pod okiem doświadczonych pedagogów. Nowymi typami szkół były czteroletnie licea naukowe, przygotowujące do podjęcia studiów medycznych oraz licea przeznaczone dla uczennic nieplanujących kariery naukowej. Placówki te miały zapewniać wysoki poziom wykształcenia ogólnego dziewczętom z dobrych domów, jednak nie cieszyły się dużym zainteresowaniem; na terenie całego kraju powstało ich zaledwie około dwudziestu (Cavallera, 2013, ss. 179-181). Tego rodzaju organizacja kształcenia odzwierciedlała założenia polityki edukacyjnej państwa faszystowskiego, które nie traktowało kobiet jako pełnoprawnych uczestników rynku pracy, lecz dążyło do przypisania im przede wszystkim ról rodzinnych i społecznych, związanych z funkcją matki i opiekunki. W praktyce oznaczało

to rezygnację z nauczania greki, matematyki czy nauk ścisłych, przy jednoczesnym rozszerzeniu programu o muzykę, śpiew i taniec.

Druga część reformy dotyczyła szkolnictwa wyższego. Jednym z jej kluczowych założeń było wprowadzenie zasady autonomii uniwersytetów, która zakładała możliwość samodzielnego kształtowania programów nauczania przez środowisko akademickie. Teoretycznie oznaczało to odejście od jednolitych, narzuconych przez państwo ram organizacyjnych na rzecz większej swobody w funkcjonowaniu uczelni (Cavallera, 2013, s. 184). W praktyce autonomia ta była stopniowo ograniczana wraz z umacnianiem się systemu faszystowskiego.

Ostatni dekret, wydany w październiku 1923 roku, dotyczył organizacji szkół podstawowych. Pierwsze trzy lata dzieci miały spędzić na doświadczaniu i odkrywaniu, śpiewaniu, rysowaniu, gimnastyce, prostych pracach manualnych, ogrodnictwie, zdobywaniu podstawowych umiejętności, umożliwiających naukę na kolejnych etapach edukacyjnych. W kolejnym dekreście, wydanym w grudniu, podniesiono wiek obowiązkowej edukacji do 14. roku życia. Uwzględniono w nim również dzieci niewidome i głuchonieme, będące w normie intelektualnej, których obowiązkowa edukacja trwała dwa lata dłużej niż ich zdrowych rówieśników (Cavallera, 2013, ss. 187-188).

Wprowadzane zmiany w systemie edukacji wpisywały się w szerszy proces przebudowy państwa, zgodnie z założeniami ideologii faszystowskiej. Tendencje te znalazły swoje rozwinięcie w latach 1925-1926, kiedy to poprzez kolejne akty prawne rozpoczęto systematyczne przekształcanie ustroju w kierunku autorytarnym. Ograniczono wolność prasy, zdelegalizowano partie polityczne oraz podporządkowano aparat państwowy władzy wykonawczej (Sierpowski, 1973, s. 357). Celem nadrzędnym było stworzenie społeczeństwa jednorodnego, jak najbardziej spójnego z faszystowskim ideałem. Partia miała świadomość, że osiągnięcie tych założeń wymaga pracy i czasu, a dla zapewnienia przetrwania tych ideałów nawet po śmierci Mussoliniego niezbędne jest wychowanie w duchu faszystowskim najmłodszego pokolenia Włochów. Faszyzm, rozumiany nie tylko jako system polityczny, lecz także jako całościowa ideologia państwowa, dążył do kontroli wszystkich sfer życia społecznego, w tym edukacji (Giansanti, 2016, s. 126).

Ideologia faszystowska zakładała stworzenie nowego typu obywatela, odmiennego od tego dorastającego w warunkach państwa liberalnego. Jak wskazuje Gianluca Giansanti, faszystowski ideał młodego człowieka stanowił przeciwieństwo „człowieka burżuazyjnego”, postrzeganego jako słabego, biernego, sceptycznego i pozbawionego woli działania. W tym ujęciu, faszyzm stanowił krytyczną odpowiedź na wpływy rewolucji francuskiej, utożsamianej z rozwojem demokracji parlamentarnej, indywidualizmem i osłabieniem autorytetu państwa. W jego miejsce promowano wzorzec jednostki dyna-

micznej, zdyscyplinowanej i gotowej do poświęceń na rzecz państwa. Zgodnie z wypowiedziami przywódcy organizacji młodzieżowych Carlo Scorza, jednego z czołowych działaczy Partii Faszystowskiej, „nowy Włoch” nie miał mieć żadnych cech wspólnych z obywatelem epoki liberalnej. Faszystom zakładał całkowite zerwanie z dotychczasowym modelem obywatelstwa, postulując wychowanie jednostki zarówno moralnie, jak i fizycznie odmiennej od człowieka ukształtowanego w warunkach dekadencji państwa liberalnego, często przywoływanej w propagandzie jako analogia do upadku starożytnego Rzymu.

Dla powodzenia faszystowskiej idei kluczowe znaczenie miało wychowanie, obejmujące wszystkie aspekty życia człowieka już od najwcześniejszych lat. Celem tego procesu było ukształtowanie obywatela-żołnierza, świadomego swojej misji w służbie państwa i reżimu. Edukacja nie miała ograniczać się do przekazywania wiedzy, lecz powinna prowadzić do pełnego zaszczepienia w społeczeństwie wartości faszystowskich (Giansanti, 2016, s. 129).

Proces ten wpisywał się w szerszą koncepcję odnowy społeczeństwa, określaną mianem swoistej „palingenesy” faszystowskiej. Zakładano w jej ramach powstanie nowej struktury społecznej o charakterze hierarchicznym, w której wyodrębniona zostanie elita przeznaczona do sprawowania władzy oraz podporządkowana jej masa obywateli, wychowywana w duchu posłuszeństwa i bezwzględnej lojalności wobec państwa (Giansanti, 2016, s. 130). Chęć stworzenia państwa wyznającego nacjonalistyczne wartości wymagała od rządzących wprowadzenia inicjatyw indoktrynujących obywateli już od najmłodszych lat. Ogromne znaczenie przypisywano ćwiczeniom fizycznym, mającym zapewnić oprócz zdrowego ciała, przygotowanie na wypadek konieczności udziału w walce (Ricuperati, 2015, s. 127).

W 1926 roku powołano do życia *Opera Nazionale Balilla* (Narodowa Organizacja Balilla – OBN), organizację mającą na celu wychowanie fizyczne i moralne dzieci od 8 do 14 lat. Jej uzupełnieniem była organizacja *Avanguardisti*, zrzeszająca młodzież od 14 do 18 lat. Struktury te stanowiły istotny element systemu wychowawczego państwa faszystowskiego, obejmując młode pokolenie od wczesnych etapów rozwoju.

Balilla miała prawo do ingerowania w obszar edukacji publicznej, w tym do tworzenia własnych szkół zawodowych i technicznych, przeznaczonych wyłącznie dla własnych członków. Instytucje te miały na celu zapewnienie młodzieży przygotowania praktycznego, umożliwiającego zdobycie wiedzy i umiejętności niezbędnych do realizacji ich przyszłych zadań zgodnych z polityką partii. W trakcie spotkań grupy dzieci uczestniczyły w zajęciach o charakterze fizycznym i paramilitarnym, takich jak ćwiczenia gimnastyczne, marsze, obozy, czy szkolenia przygotowujące do służby wojskowej. Istotnym elementem działalności OBN były również uroczystości państwowe, cemo-

nie oraz rytuały o charakterze propagandowym, mające na celu kształtowanie postaw lojalności wobec państwa i przywódcy. Wraz z rozwojem OBN starano się eliminować wszystkie inne organizacje zrzeszające dzieci i młodzież, także kościelne. Ich działalność początkowo została ograniczona, aż do całkowitego, wydanego w 1931 roku, nakazu zamknięcia wszystkich organizacji niepodporządkowanych Balilli (Sierpowski, 2011, ss. 17-18).

Istotnym elementem realizacji założeń pedagogiki faszystowskiej było dostosowanie treści nauczania do wymogów ideologii państwowej, co znalazło wyraźne odzwierciedlenie w podręcznikach szkolnych. Stanowiły one nie tylko narzędzie przekazywania wiedzy, lecz przede wszystkim środek kształtowania określonej wizji historii narodu włoskiego.

Treści zawarte w podręcznikach podporządkowane były nadrzędnemu celowi wychowania „nowego człowieka” – lojalnego wobec państwa i gotowego do działania na jego rzecz. Roberto Paribeni, autor podręcznika do historii, przedstawiał fakty w sposób selektywny i podporządkowany aktualnym potrzebom ideologicznym. Podkreślano przede wszystkim te elementy przeszłości, które mogły stanowić uzasadnienie dla polityki faszystowskiej oraz budować poczucie ciągłości między starożytnym Rzymem a współczesnym państwem włoskim.

W tym kontekście szczególne miejsce zajmowała historia Imperium Rzymskiego, przedstawiana jako wzór potęgi, ładu i misji cywilizacyjnej. Narracja podręcznikowa eksponowała cnoty przypisywane starożytnym Rzymianom: dyscyplinę, prostotę życia oraz gotowość do poświęceń na rzecz wspólnoty. Jednocześnie wskazywano, że odejście od tych wartości, związane z rozwojem luksusu i zaniedbaniem wychowania militarnego, prowadziło do upadku państwa, co stanowiło wyraźne ostrzeżenie dla współczesnego społeczeństwa. Z kolei, podczas lekcji geografii uczniowie poznawali ojczyznę jako naturalną potęgę w regionie Morza Śródziemnego. Podkreślano przy tym ciągłość historyczną tej dominacji – od czasów Imperium Rzymskiego, po republikę morskie oraz kolonie (Ricuperati, 2015, ss. 134-135).

OBN nie poprzestawał na propagandzie w systemie edukacji. Członkowie tej organizacji uczestniczyli w zajęciach pozalekcyjnych, chórach, wycieczkach, projekcjach filmowych. Otwierano *Case di Balilla* (Domy Balilla), w których regularnie odbywały się spotkania młodzieży. Dzieciom należącym do ugrupowania zapewniało ubrania, materiały edukacyjne, a nawet opiekę medyczną. W każdym aspekcie życia indoktrynowano dzieci, budując w nich pozytywny obraz organizacji faszystowskich (Pruneri, 2019, s. 141). W nowym modelu wychowania jedną z kluczowych powinności, oprócz przyswojenia przez młodzież trzech głównych zasad *Credere, Obey, Combattere* (Wiara, Posłuszeństwo, Walka) (Sierpowski, 2011, s. 113), było utrzymywanie sprawności fizycznej jako atrybutu nowego człowieka.

Organizowane na szeroką skalę zawody sportowe stanowiły nie tylko formę wychowania fizycznego, ale również narzędzie propagandy, wzmacniające poczucie wspólnoty i dumy narodowej. Szczególną rolę odegrała w tym kontekście piłka nożna, której znaczenie wzrosło po zwycięstwie reprezentacji Włoch w mistrzostwach świata w 1934 roku, wykorzystane przez państwo do podkreślenia wartości promowanych przez ideologię faszystowską (Figiel, 2025, s. 47).

W 1937 roku założono *La Gioventu Italiana del Littorio* (Włoska Organizacja Faszystowska), w skład której wchodziły wcześniej działające *Balilla* przeznaczone dla chłopców od 8 do 10 lat, *Avanguardisti* – dla nastolatków od 13 do 17 lat, a także nowo powstałe *Figli della Lupa* (Dzieci wilczycy) – dla najmłodszych od 6 do 7 lat, *Piccole italiane* (Małe Włoszki) – dla dziewcząt od 8 do 12 lat oraz grupa dla młodzieży od 18 do 21 lat, znana jako *Giovani Fascisti* (Młodzi Faszysci). W roku 1937 do faszystowskich organizacji dziecięcych i młodzieżowych należało 1 419 448 osób (Giansanti, 2016, ss. 139-140).

Egzemplifikacją państwa absolutnego w dziedzinie edukacji było wprowadzenie *Libro Unico di Stato* – państwowego podręcznika, który w swoich oficjalnych założeniach miał ujednolicić sposób nauczania w szkołach podstawowych w kraju. W rzeczywistości pozwolił na osiągnięcie pełnej kontroli nad nauczanymi treściami. Zawierał materiały propagujące nacjonalizm, wpajające obowiązki przykładowego obywatela oraz gloryfikujące działania Mussoliniego. Wykorzystywano symbole mitologiczne, takie jak *la lupa* (wilczyca), *il fascio littorio* (wiązka liktorska), czy też *il saluto romano* (salut rzymski), łącząc je z doktrynami wykorzystywanymi przez faszystów. Dużą rolę w propagowaniu nowego systemu odegrał też Kościół. Na bazie traktatów laterańskich, regulujących konkordat z Kościołem, katolicyzm stał się religią narodową. Powrócił jako przedmiot nauczany w szkołach, a święta religijne celebrowane były na równi z narodowymi (Pruneri, 2019, ss. 142-143).

Wielu nie godziło się z wprowadzanymi zmianami. Nauczyciele sprzeciwiający się nadawaniu szkole charakteru organizacji paramilitarnych byli usuwani ze swoich stanowisk, bowiem nowy ład wymagał całkowitego podporządkowania nie tylko młodzieży, ale przede wszystkim nauczycieli, poczynając od pedagogów pracujących w przedszkolach, kończąc na wykładowcach uniwersyteckich (Pruneri, 2019, s. 144). Postępująca faszyzacja społeczeństwa spowodowała pojawienie się tendencji rasistowskich. Propagowano treści antysemickie, udowadniające konieczność obrony czystości rasy. Z ramienia Ministerstwa Kultury wydano *Manifesto del razzismo italiano* (Manifest rasizmu włoskiego). Doprowadziło to do ograniczenia możliwości nauki dzieci z rodzin żydowskich pod hasłem *La scuola italiana agli italiani* (Szkoła włoska dla Włochów), zaczęto stygmatyzować odmienne kultury, przy jednoczesnym gloryfikowaniu rasy aryjskiej.

W 1939 roku minister edukacji Giuseppe Bottai, opierając się na zmianach wprowadzonych przez poprzedników, obrał sobie za cel stworzenie systemu edukacji pozwalającego na przemianę Włoch w kraj imperialny. Opublikował projekt reformy szkolnictwa *Carta della Scuola*, stanowiący próbę całościowego uregulowania systemu edukacji w duchu ideologii faszystowskiej. Zakładał on podporządkowanie kształcenia potrzebom państwa, ściśle powiązanie edukacji z gospodarką oraz przygotowanie obywateli do pełnienia funkcji w strukturze państwa o charakterze imperialnym. Edukacja miała być podstawą do przystosowania jednostki do pracy na rzecz państwa tak, aby każdy obywatel swoją postawą i umiejętnościami odpowiadał potrzebom kraju. Poza obowiązkiem szkolnym niezbędne stało się uczestnictwo w *Goventu Italiana del Littorio* oraz prowadzenie książeczek osobistych, w których oceniano zaangażowanie w działalności organizacji, przygotowanie polityczne i wojskowe (Pruneri, 2019, ss. 144-145).

Mimo usilnych starań zmierzających do stworzenia licznych oddziałów wojskowych, opartych na młodzieży poddawanej od najmłodszych lat zarówno indoktrynacji, jak i szkoleniom paramilitarnym, Włochy przystąpiły do wojny nieprzygotowane. Państwo nie dysponowało odpowiednim potencjałem militarnym ani zapleczem zbrojeniowym, które mogłyby znacząco wpłynąć na przebieg działań wojennych. Zwlekano z oficjalnym dołączeniem do walk, a Mussolini miał nadzieję, że uda mu się przeciągnąć w czasie udział w konflikcie. Postawa ta wynikała między innymi z nierównorzędnego charakteru relacji z Adolfem Hitlerem, który nie traktował go jako partnera, a raczej jako podporządkowanego sojusznika, którego nie trzeba informować o planach wojennych (Gierowski, 2003, s. 538). Na bazie, towarzyszących działaniom wojennym, rosnącym niezadowoleniom społecznym, powszechnym braku żywności i wzroście cen, do głosu zaczęły dochodzić ugrupowania antyfaszystowskie, dostrzegające możliwość powstania przeciwko rządowi *Duce*. Starano się dojść, ponad podziałami, do porozumienia, umożliwiającego powrót demokratycznego zarządzania państwem. Założony w 1942 roku komitet antyfaszystowski zrzeszał komunistów, socjalistów oraz chrześcijańskich demokratów, co wskazywało, że Kościół katolicki odwrócił się od partii rządzącej (Gierowski, 2003, s. 543).

24 lipca 1943 roku, podczas zwołanej przez Mussoliniego Wielkiej Rady Faszystowskiej, został on odwołany z roli przywódcy, a zgromadzeni zagłosowali za powrotem do rządów monarchii i parlamentu. Król Wiktor Emanuel III mianował jako nowego premiera ówczesnego marszałka Badoglio, a przy ogólnym braku sprzeciwu społeczeństwa *Duce* zostaje aresztowany i zesłany na wyspę Ponza. Przed nowymi władzami stało zadanie podniesienia kraju z rozległego kryzysu spowodowanego wojną i niewłaściwym zarządzaniem związanym z imperialistycznymi marzeniami faszystów (Gierowski, 2003, s. 544).

Zakończenie

Analiza faszystowskiej polityki edukacyjnej ukazuje, że system wychowania we Włoszech w okresie rządów Mussoliniego stanowił integralny element projektu totalitarnego państwa. Edukacja, zarówno w wymiarze szkolnym, jak i pozaszkolnym, została podporządkowana celom ideologicznym, a jej nadrzędnym zadaniem było ukształtowanie „nowego człowieka” – obywatela bezwzględnie lojalnego wobec reżimu, zdyscyplinowanego i gotowego do działania na rzecz państwa.

Szczególną rolę w tym procesie odegrały takie organizacje młodzieżowe, jak *Opera Nazionale Balilla*, które stanowiły uzupełnienie systemu szkolnego i narzędzie intensywnej indoktrynacji. Ich działalność obejmowała również systematyczne przygotowanie militarne młodzieży poprzez ćwiczenia fizyczne, szkolenia paramilitarne oraz kształtowanie postaw dyscypliny i gotowości do służby państwu. Jednocześnie, analiza programów nauczania, podręczników oraz praktyk wychowawczych wskazuje na daleko idącą instrumentalizację edukacji, podporządkowanej funkcji propagandowej i wychowawczej.

Warto jednak podkreślić, że mimo dążeń do pełnej kontroli nad procesem wychowania, system ten nie był wolny od sprzeczności. Napięcia między szkołą a organizacjami młodzieżowymi, jak też próby łączenia ideologii faszystowskiej z tradycją religijną ukazują złożoność tego modelu. Upadek reżimu w 1943 roku nie tylko zakończył funkcjonowanie jego instytucji politycznych, lecz również ujawnił ograniczoną trwałość systemu wychowawczego opartego na przymusie i ideologicznej jednolitości.

Wkład autorów

Autorka deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

- Cavallera, H.A. (2013). *Storia della scuola italiana*. Firenze: Le Lettere
- Cytowska, E. (1987). *Etapy polityki prasowej w faszystowskich Włoszech*. Kwartalnik Historii Prasy Polskiej, XVII, 1
- Figiel, D. (2015). *Ideał wychowania faszystowskiego*. Ogrody Nauk i Sztuk
- Giannini, F. (1923). *Faszyzm w życiu Włoch*. Warszawa: Gebethner i Wolff
- Giansanti, G. (2016). *La politica pedagogica fascista: l'Opera Nazionale Balilla e la Gioventù Italiana del Littorio*. „Il Pensiero Storico”
- Gierowski, J.A. (2003). *Historia Włoch*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich
- Giorgi, C., Pavan, I. (2021). *Storia dello Stato sociale in Italia*. Bologna: Società editrice il Mulino
- Kuchnicka, K.E. (2020). *Metoda sióstr Agazzi w wychowaniu przedszkolnym*. Kultura i Wychowanie 1(17)
- Paxton, R.O. (1998). *The Five Stages of Fascism*. The Journal of Modern History
- Pruneri, F. (2019). *La scuola elementare*. W: F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (red.), *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento all XXI secolo*. Brescia: Editrice Morcelliana
- Ricuperati, G. (2015). *Storia della scuola in Italia, Dall'Unità a oggi*. Editrice La Scuola
- Sierpowski, S. (1970). *Powstanie i pierwszy okres działalności włoskiego faszyzmu (1919-1920)*. Dzieje Najnowsze, II, 4
- Sierpowski, S. (1973). *Faszyzm we Włoszech 1919-1926*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich
- Sierpowski, S. (2011). *Totalitaryzm we włoskim wydaniu*. W: J. Szymoniczek, E.C. Król (red.), *Czas totalitaryzmu. Stalinizm, faszyzm, nazizm i pokrewne systemy polityczne w XX wieku*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN, Collegium Civitas

SŁAWOMIR NIEWCZAS

ORCID 0009-0002-5690-7827

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

NOWE OKOLICZNOŚCI ŻYCIOWE A ZACHOWANIA RYZYKOWNE WSPÓŁCZESNEJ MŁODZIEŻY

ABSTRACT. Niewczas Sławomir, *Nowe okoliczności życiowe a zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży* [New Life Circumstances and Risk Behaviours of Contemporary Youth] Studia Edukacyjne no. 80, 2026, Poznań 2026, pp. 281-306 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 17.03.2026. Accepted: 27.04.2026. DOI: 10.14746/se.2026.80.17

The aim of this article is to analyze the new life circumstances of contemporary youth as a context conducive to the emergence of risk behaviors. The paper discusses definitional and typological approaches to this phenomenon and highlights the need to distinguish between classical risk behaviors and new forms associated with digitalization. In the proposed framework, the author takes into account the perspective of prefigurative culture, the weakening influence of adults on young people's functioning in the world of digital technologies, and the significance of the crisis experiences of recent years, including the SARS-CoV-2 pandemic and the war in Ukraine. The empirical basis of the article is a 2024 study conducted among 402 secondary school students. The findings indicate the need for regular diagnostic activities concerning risk behaviors as a foundation for preventive efforts in a rapidly changing social reality.

Key words: new risk behaviors, adolescence, prefigurative culture, digital burden, school-based prevention

Definicyjne (nie)oczywistości

Człowiek funkcjonuje w trzech podstawowych wymiarach: biologicznym, psychicznym i społecznym. Jego stosunek do rzeczywistości oraz aprobatą bądź dezaprobatą jej elementów znajdują wyraz w podejmowanych zachowaniach. Zachowanie to odzwierciedla system wartości, norm i preferencji jednostki, ujawniający się w dokonywanych przez nią wyborach.

Jak wskazują A. Dzielska oraz A. Kowalewska (2014, s. 141), odnosząc się do tekstu Richarda Jessora i współpracowników (Jessor, Turbin, Costa, 1998, ss. 923-933), zachowania dzielą się na: 1) konwencjonalne – prospołeczne, związane z pozytywnym zaangażowaniem młodzieży, dzięki którym możliwe jest podtrzymanie norm i wartości oraz 2) ryzykowne – zagrażające zdrowiu fizycznemu i psychicznemu oraz które są niezgodne z normami społecznymi. Podobne ujęcie definicyjne pojawia się także w propozycji Irwina (Makara-Studzińska, Moryłowska, 2009, s. 216), który rozróżnia: 1) zachowania eksploracyjne – oparte na konstruktywnym ryzyku dla rozwoju (kontrolowanym eksperymentowaniu, które pozwala osiągnąć cel przystosowawczy) oraz 2) zachowania ryzykowne – potencjalnie niebezpieczne dla zdrowia i rozwoju psychospołecznego (które nie pełnią funkcji charakterystycznej dla postawy eksploracyjnej).

Stałym elementem większości definicji *zachowań ryzykownych* jest ich potencjalne niebezpieczeństwo dla zdrowia i rozwoju człowieka, że podejmowane są z własnej woli (Irwin, 1990, s. 2) oraz mogą szkodzić otoczeniu jednostki, która je wykazuje (Lemańczyk, 2019, s. 152). Co należy zaznaczyć, choć zachowania ryzykowne często są niezgodne z normami społecznymi, nie zawsze prowadzą do konfliktu z prawem (Głupczyk, 2020, s. 76).

Mimo podobieństw między poszczególnymi ujęciami problemu, analizy zachowań ryzykownych cechuje wyraźne zróżnicowanie terminologiczne. Jak zauważa Małgorzata Przybysz-Zaremba, zjawisko to opisywane jest za pomocą licznych terminów pokrewnych, często stosowanych zamiennie. Nie świadczy to jednak o teoretycznym ani badawczym niezdecydowaniu, lecz o wieloaspektowości analiz prowadzonych w zmieniających się warunkach społecznych, ekonomicznych i cywilizacyjnych. Warto przy tym zaznaczyć, że różne dyscypliny naukowe odmiennie nazywają podobne zjawiska: pedagogika resocjalizacyjna mówi o nieprzystosowaniu społecznym, psychiatria – o problemach eksternalizacyjnych i internalizacyjnych, a kryminologia – o zachowaniach antyspołecznych (Ostaszewski, 2022, s. 181).

Typologie, przyczyny, czynniki ryzyka

Z uwagi na wielość czynników kształtujących postawy młodzieży, refleksja na temat zachowań ryzykownych podejmowana była na wielu płaszczyznach (m.in. psychologicznej, pedagogicznej, socjologicznej, psychopatologicznej, epidemiologicznej czy neuropsychologicznej). Każda z tych perspektyw wiąże się z namysłem na temat bardzo obszernego zbioru przyczyn, czynników ryzyka, skutków i zagrożeń związanych z zachowaniami

ryzykownymi. W konsekwencji, typologia zachowań ryzykownych również jest zróżnicowana.

R. Jessor w *Teorii Zachowań Ryzykownych* wymienia: zachowania problemowe (antynormatywne w danym wieku, np. spożywanie alkoholu, kontakty seksualne), zachowania antyzdrowotne (nie godzą w normy społeczne, ale powodują indywidualne straty zdrowotne, np. zła dieta, mała aktywność fizyczna, zachowania sedenteryjne), zachowania zaburzające wypełnianie roli ucznia/studenta (złe oceny, wagary, przerwanie edukacji, nieuzasadnione, często wielokrotne zmiany szkoły). W innej typologii (ze względu na czynniki ryzyka leżące u podstaw poszczególnych zachowań ryzykownych) wymienia się te, które mają podłoże: biologiczne, psychologiczne, środowiskowe (Makara-Studzińska, Moryłowska, 2009, s. 216). Jeszcze innym kryterium jest podział na substancjalne zachowania ryzykowne i niesubstancjalne zachowania ryzykowne¹. Substancjalne związane są z używaniem psychoaktywnych substancji chemicznych. Do tej grupy zaliczyć można nie tylko zażywanie narkotyków i dopalaczy (zarówno w formie twardych i miękkich środków: lsd, amfetamina, metamfetamina, psylocybina, mefedron, marihuana, haszysz itp.), stosowanie alkoholu i przyjmowanie nikotyny (także w postaci waporyzowanej), ale też łączenie różnych substancji, jak na przykład kofeinę z tauryną (napoje pobudzające), używanie leków w celach niezgodnych z przeznaczeniem (np. preparatów o działaniu odchudzającym jak Ozempic, Trulicity, Saxenda, Victoza, ale też innych – o działaniu odurzającym, pobudzającym, stymulującym), czy też nadmierną suplementację (np. zwiększającą masę mięśniową, często stosowaną w przypadku zaburzeń bigorektycznych). Niesubstancjalne zachowania ryzykowne to z kolei często zdarzenia o różnym podłożu i podejmowane w różnych celach (np. rozładowanie stresu, dostarczenie poczucia przyjemności) i na różnych płaszczyznach (np. żywieniowej, technologicznej), które realizowane są bez stosowania określonych substancji. W tej grupie wskazać można zatem skrajnie różne przykłady zachowań potencjalnie prowadzących do uzależnień behawioralnych – na przykład nomofobii (przede

¹ Kryterium substancjalności i niesubstancjalności stosowane było dotychczas przede wszystkim w kontekście uzależnień (m.in. Augustynek, A. (2011). *Jak walczyć z uzależnieniami*, Warszawa: Wydawnictwo Difin). Wzrost liczby i rodzajów substancji o działaniu psychoaktywnym obecnych w tzw. otwartym dostępie (legalnie dystrybuowanych m.in. w obiegu spożywczym, ale też farmaceutycznym) jest wręcz zobowiązujący, by zastosować wskazane kryterium także w odniesieniu do – często poprzedzających uzależnienia – zachowań ryzykownych. Mówiąc zaś o uzależnieniach niesubstancjalnych, należy pamiętać, że często określa się je mianem uzależnień behawioralnych, tj. uzależnień od zachowań/czynności (Woronowicz, B. (2021). *Zachowania, które mogą zranić. O uzależnieniach behawioralnych i nie tylko*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina, ss. 18-19). W tym przypadku szczególnie zasadne jest, aby w klasyfikacji zachowań ryzykownych podkreślać te, które mają uzależniający potencjał. W tym znaczeniu zamienne stosowanie określeń uzależnienie behawioralne i niesubstancjalne zachowanie ryzykowne także nie powinno mieć miejsca.

wszystkim w kontekście aktywności w serwisach społecznościowych), zaku-poholizmu, nadużywania komputera i Internetu (a w tym obszarze należy wymienić m.in.: gry komputerowe, seksting, pornografię online, serwisy streamingowe, internetowe formy hazardu, bullying), uprawianie ekstremalnych sportów i wiele innych.

Istnieje jeszcze wiele kryteriów, które można uwzględnić w refleksji na temat zachowań ryzykownych. Z jednej strony można mówić o świadomych zachowaniach ryzykownych² oraz nieświadomych zachowaniach ryzykownych³. Ciekawym przykładem binarnego ujęcia typologicznego zachowań ryzykownych jest także podział na akceptowane społecznie (pozytywne) zachowania ryzykowne oraz nieakceptowane społecznie (negatywne) zachowania ryzykowne⁴. Co ważne, społeczna akceptacja określonych postaw nie musi jednak oznaczać, że są one bezpieczne dla zdrowia i rozwoju. Zazwyczaj akceptowanie określonych zachowań ryzykownych ma miejsce z powodu braku społecznej świadomości dotyczącej zagrożeń związanych z danym zachowaniem (co często dotyczy zachowań w Sieci, a na co w dużej mierze ma wpływ model kultury prefiguratywnej coraz silniej zaznaczający się we współczesnej Polsce) lub też wynika z przyzwolenia na zachowania, które nie wywołują widocznych społecznych konsekwencji, mimo tego że są potencjalnie niebezpieczne dla jednostki bądź pozornie wręcz sprzyjają jednostce. Często w tej grupie będą znajdowały się nowe zachowania, które nie zostały jeszcze dostatecznie rozpoznane, aby klasyfikować je jako ryzykowne (e-sport, korzystanie z serwisów społecznościowych, spożywanie napojów energetycznych; w przypadku stosowania napojów energetycznych rok 2023 był przełomowy – debata publiczna doprowadziła do przyjęcia Ustawy o zakazie sprzedaży napojów energetycznych młodzieży do lat 18 z 14 lipca 2023 r., która weszła w życie 1 stycznia 2024 r.) lub też wywołują poczucie do-

² Podejmowanych z pełną bądź znaczną wiedzą o potencjalnie niekorzystnym wpływie określonego zachowania na zdrowie i rozwój. Niewątpliwie w tej grupie zachowań, w najwyższym stopniu świadomie podejmowanym ryzykownym działaniem jest zażywanie narkotyków i dopalaczy. Choć takie zachowanie wiąże się często ze świadomością potencjalnych, doraźnych zagrożeń, to dużo rzadziej z pełną wiedzą na temat odroczonej konsekwencji podejmowanych zachowań; podobny charakter mogą mieć takie zachowania, jak: stosowanie leków na receptę w celach innych niż dedykowane preparatowi czy palenie papierosów.

³ Podejmowane w pełnej nieświadomości bądź przy znacznym poziomie nieświadomych zagrożeń, tj. przy pełnym bądź znaczącym braku wiedzy o potencjalnie niekorzystnym wpływie określonego zachowania na zdrowie i rozwój (z obserwacji można założyć, że w ten sposób funkcjonują zarówno wybrane używki, jak np. marihuana czy wybrane alkohole – szczególnie piwo, ale też znacząca większość zdarzeń behawioralnych, np. związanych z aktywnością w mediach społecznościowych).

⁴ Takie ujęcie zachowań ryzykownych odnaleźć można m.in. w: Kutra, G. (2016). *pozytywne i negatywne zachowania ryzykowne młodzieży a środowisko wychowawcze i wybrane cechy indywidualne*. Psychologia Wychowawcza, 10, 7-31.

datniego bilansu zysków w stosunku do podejmowanego ryzyka (np. niektóre aktywności sportowe, takie jak wspinaczka, downhill, ale też rywalizacja edukacyjna/„wyścig szczurów” itp.). Natomiast, nieakceptowane zachowania ryzykowne to te, które jednoznacznie wywołują społeczną dezaprobatę. Wśród nich znajduje się wiele takich, które po osiągnięciu określonego wieku przez człowieka (zazwyczaj pełnoletności) nie są już postrzegane jako ryzykowne, choć z natury rzeczy wciąż są potencjalnie niebezpieczne dla zdrowia, a także rozwoju osób je przejawiających.

Czynnikiem kluczowym w refleksji na temat typologii zachowań ryzykownych jest czas. Widać to dobrze na przykładzie listy najczęściej występujących zachowań ryzykownych wśród młodzieży. W 2014 roku w jednym z opracowań wskazuje się: palenie tytoniu, upijanie się, używanie narkotyków, leków psychoaktywnych, przedwczesną aktywność seksualną, stosowanie przemocy, drobne przestępstwa, czyny chuligańskie, wandalizm, zaniedbywanie obowiązków szkolnych, wagary, ucieczki z domu (Dzielska, Kowalewska, 2014, s. 142). W roku 2019 dostrzega się już jednak: nadużywanie Internetu (obok alkoholu i środków psychoaktywnych), cyberprzemoc (obok zachowań agresywnych i autoagresji), pornografię internetową (obok aktywności seksualnej), zaburzenia odżywiania (Lemańczyk, 2019, s. 151).

Jak widać, zmiany cywilizacyjne dokonujące się wraz z postępem technologicznym bezpośrednio wpływają na zmianę perspektywy oglądu zachowań młodzieży, wśród których obok klasycznych zachowań ryzykownych odrębnie należy przyglądać się nowym zachowaniom ryzykownym. Klasyczne, nazywane także tradycyjnymi, funkcjonują w większości opracowań od wielu dekad; do tej grupy zaliczyć można między innymi spożywanie alkoholu, upijanie się, używanie narkotyków, stosowanie przemocy wobec rówieśników, kradzieże sklepowe. Nowe są już jednak wyróżnikami współczesności opartej na postępie technologicznym i cywilizacyjnym. Obejmują zachowania związane z aktywnością w Sieci (np. kompulsywne korzystanie z mediów społecznościowych, seksting, nienormowane korzystanie z serwisów streamingowych), ale też nowe formy klasycznych zachowań ryzykownych (hazard w Sieci, cyberprzemoc/bullying, e-papierosy, pornografia online itp.). Z uwagi na cywilizacyjne przyspieszenie, wiedza na ich temat musi być aktualizowana z wysoką częstotliwością.

W literaturze wylicza się wiele różnych przyczyn podejmowania zachowań ryzykownych, wskazując, że: 1) wynikają one z poczucia napięcia emocjonalnego, powstającego wskutek frustrujących sytuacji (E. Aronson), 2) kształtowane są przez kulturę, a predyspozycje do takich zachowań nie podlegają dziedziczeniu (E.O. Wilson), 3) są modelowane w procesie obserwacji, co podkreślał A. Bandura (Przybysz-Zaremba, 2014, s. 38). W tym względzie stanowisko zajmuje także Terrie Moffit, podkreślając, że przyczy-

ną zachowań ryzykownych może być efekt społecznej mimikry, co tłumaczy Ostaszewski: naśladować swoich antyspołecznych rówieśników, „zdrowa” młodzież skraca pobyt w „poczekalni do dorosłego życia” i testuje swoją rodzącą się dojrzałość (Ostaszewski, 2022, s. 42).

Podjmując próbę uporządkowania refleksji dotyczącej przyczyn zachowań ryzykownych, warto ponownie przywołać rolę, często wskazywanych w literaturze przedmiotu, trzech różnych płaszczyzn funkcjonowania człowieka: biologicznej, psychologicznej (poznawczej) i środowiskowej (społecznej). Konkretnie zachowania jednostki mogą więc mieć swe przyczyny w jej uwarunkowaniach biologicznych (np. w poziomie monoaminooksydazy, enzymu niezbędnego do rozkładu dopaminy w mózgu człowieka, którego stężenie poprzez tę funkcję sprzyja podejmowaniu ryzyka), psychologicznych (np. w uposażeniu osobowościowym człowieka), środowiskowych (np. w jakości relacji zarówno rodzinnych, jak też rówieśniczych). W związku z tym jednak, że zachowania ryzykowne zazwyczaj współwystępują w formie zespołu zachowań ryzykownych, także ich przyczyny są kwestią złożoną i w określonych sytuacjach trudno je jednoznacznie klasyfikować. Wynikiem tej sytuacji jest propozycja łącząca wymienione płaszczyzny w tak zwany model biopsychospołeczny (Irwin, Millstein, 1986, s. 82). Według tej koncepcji, zachowania ryzykowne są charakterystyczne przede wszystkim dla okresu dojrzewania, gdyż wtedy przybierają na sile czynniki biologiczne, psychologiczne, ale też środowiskowe. W wyniku takiej sytuacji dochodzi do interakcji czynników indywidualnych i instytucjonalnych.

W kwestii przyczyn zachowań ryzykownych nie sposób pominąć stanowiska Jessorów (Jessor, 1991, ss. 597-605). Badacze podkreślali, że skłonności młodzieży do zachowań ryzykownych nie należy bez pogłębionej analizy wyjaśniać wyłącznie upodobaniem do ryzyka. Wskazywali natomiast na cztery grupy uwarunkowań tych zachowań: specyfikę postrzegania otoczenia społecznego, indywidualne skłonności do ryzyka, modelowanie i przyswajanie wzorów zachowań oraz zaspokajanie potrzeb rozwojowych, na przykład poprzez manifestowanie niezależności (w dobie Internetu, skoku technologicznego i nowych zachowań ryzykownych do ich kształtowania przyczyniają się w dużej mierze media – zarówno ich oferta, jak też reklamy).

W literaturze przedmiotu widoczne jest znaczne zróżnicowanie w klasyfikowaniu czynników ryzyka zachowań ryzykownych, podobnie jak w definiowaniu ich typów i uwarunkowań. Najczęściej porządkuje się je według takich obszarów, jak wiek, otoczenie społeczne, płeć, cechy indywidualne, wcześniejsze doświadczenia, czynniki środowiskowo-ekonomiczne oraz rodzinne. Wśród najczęściej wskazywanych czynników wymienia się między innymi wczesną inicjację zachowań ryzykownych, negatywny wpływ gru-

py rówieśniczej, trudności szkolne, niską samoocenę, wysoki poziom stresu, doświadczenia przemocy, dostępność substancji psychoaktywnych oraz nieprawidłowe wzorce rodzinne. Sposoby ich grupowania pozostają jednak szerokie i zależą od przyjętych kryteriów, obejmując także uwarunkowania kulturowe i pokoleniowe.

Sytuacje kryzysowe. Młodzi w czasach niepewności

Zarówno Erik Erikson, jak też James Marcia podkreślali szczególną rolę kryzysu tożsamości w procesie rozwoju psychospołecznego, który szczególnie silnie doświadczany jest w okresie podejmowania działań orientacyjno-poszukiwawczych charakterystycznych dla postawy eksploracyjnej. To właśnie kryzys w ich ujęciu jest warunkiem, bez którego ukształtowanie *tożsamości osiągniętej* nie jest możliwe, a jego brak jest symptomem prowadzącym zazwyczaj do funkcjonowania w modelu *tożsamości nadanej*, zwanej też *tożsamością przejętą* czy *lustrzaną*. Osoba w takiej sytuacji pod wpływem presji społecznej (ale też uwarunkowań rodzinnych) często akceptuje określone wartości, cele, przekonania, które nie odzwierciedlają rzeczywistych potrzeb jednostki. W tym kontekście doświadczenie kryzysu psychologicznego jest wręcz pożądanym procesem. Kryzys rozwojowy traktowany jako szansa rozwojowa jest jednak kryzysem normatywnym, stanowiącym naturalną reakcję adaptacyjną, wynikającą z doświadczenia nowych, nieznanych dotychczas okoliczności życia. Co prawda często towarzyszą mu zaburzenia w zachowaniu, wynikające na przykład z poczucia zaniżonej samooceny, zachwiania wiary w dotychczas uznawane wzorce, czy poczucie osamotnienia, które mogą doprowadzić do przyjęcia *tożsamości negatywnej*⁵, jednak finalnie często pozwalają człowiekowi na uzyskanie kluczowej korzyści, jaką jest ustabilizowanie swojego stanu na poziomie *dojrzałej tożsamości*.

Nie można jednak pomijać kryzysów nienormatywnych, wywoływanych przez zdarzenia nadzwyczajne, trudne do przewidzenia i kontroli. Często mają one charakter środowiskowy lub sytuacyjny, oddziałując nie tylko na jednostkę, ale także na szersze zbiorowości, jak pokolenie czy naród, czego przykładami są epidemie i wojny. W skrajnych przypadkach zarówno kry-

⁵ Jolanta Jarczyńska pisze o niebezpieczeństwie rozwiązania kryzysu tożsamości poprzez ukształtowanie tożsamości negatywnej, rozumianej jako przyjmowanie przez jednostkę wartości, przed którymi była ostrzegana, co potęguje występowanie rozmaitych zachowań ryzykownych (Jarczyńska, J. (2005). *Kryzysy psychospołeczne, oddziaływania rodzicielskie a osiągnięcie tożsamości w świetle teorii rozwoju psychospołecznego E. Eriksona*. W: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej* (s. 153). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego).

zysy rozwojowe, egzystencjalne, jak i środowiskowe mogą prowadzić do zachowań autodestruktywnych, a nawet suicydalnych. Zachowania ryzykowne mogą w takich sytuacjach pełnić funkcję katalizatora napięć wynikających z doświadczenia kryzysu, zwłaszcza gdy jednostka postrzega dane okoliczności jako przekraczające jej możliwości radzenia sobie. Szczególne znaczenie ma to w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości, kiedy kryzys tożsamościowy może współwystępować z kryzysami sytuacyjnymi, nasilając skłonność do zachowań ryzykownych. Oznacza to, że ich predyktorami mogą być zarówno zmiany rozwojowe, jak i bieżące wydarzenia o charakterze kryzysowym.

Współcześnie źródłem przeżyć kryzysowych, które dotknęły całe pokolenia była pandemia SARS-CoV-2. Pierwsze przypadki COVID-19 odnotowano w listopadzie 2019 roku w Chinach, aby kilka miesięcy później, bo już na początku marca 2020 roku potwierdzono pierwszy przypadek zakażenia w Polsce. W ciągu najbliższych dwóch tygodni życie Polaków, a wśród nich adolescentów i osób wkraczających w dorosłość, zmieniło się znacząco, bowiem zaczęto wprowadzać kolejne restrykcje, włącznie z zamknięciem szkół i instytucji kultury od 12 marca 2020 roku. Kolejne obostrzenia dotyczyły już zakazu wychodzenia z domu bez uzasadnienia, a osoby, które nie ukończyły jeszcze osiemnastego roku życia nie mogły opuszczać miejsca zamieszkania bez opiekuna. Pojawił się także obowiązek zakrywania ust i nosa przez osoby, które przemieszczały się w uzasadnionych sytuacjach. Niemal przez dwa kolejne lata (do 20 lutego 2022) uczniowie polskich szkół funkcjonowali z krótkimi przerwami w edukacji zdalnej. W praktyce oznacza to, że osoby które doświadczyły nauki zdalnej, będąc już uczniami szkoły średniej, zakończą III etap edukacyjny w kwietniu 2026 roku (uczniowie 5-letniego technikum). Warto podkreślić, że dla uczniów pokolenia Z ten czas obarczony był także innymi, istotnymi zmianami. W swojej biografii edukacyjnej doświadczyli oni zarówno covidu jak też zmiany systemu edukacyjnego (likwidacja gimnazjów, przywrócenie ośmioletniej szkoły podstawowej). Ponadto, w obrębie rocznika 2008 wprowadzono obowiązek nauki od szóstego roku życia dla uczniów urodzonych w pierwszej połowie roku, co oznacza, że nauka w szkole średniej przypada w ich przypadku na lata 2022/2023 - 2025/2026 (liceum) i 2022/2023 - 2026/2027 (technikum). Warto mieć zatem na uwadze, że na wzrost określonych zachowań ryzykownych, podyktowanych doświadczeniem pandemicznym, nałożyły się także dodatkowe okoliczności wynikające ze zmian w organizacji oświaty w Polsce. Sytuacja kolejnego pokolenia to jest pokolenia Alfa (osoby urodzone po 2010 r.) nie jest jednak łatwiejsza. W roku szkolnym 2019/2020 pierwsze Alfy uczyły się w trzeciej klasie szkoły podstawowej, by w kolejnym roku doświadczyć już nauczania zdalnego. Szczególny moment w polskim

systemie edukacyjnym, ponieważ związany z wejściem w szersze relacje społeczne niż w przypadku etapu wczesnoszkolnego, w tej sytuacji został zaburzony lockdownem. Jest to rocznik, który edukację w szkole średniej zaczął w roku szkolnym 2025/2026, zatem koniec III etapu będzie miał miejsce w 2029 roku (liceum) i 2030 roku (technikum). W kontekście tych wskazań mamy współcześnie do czynienia z dwoma pokoleniami uczniów, o których będzie mówić się wspólnie jako o *pokoleniu koronawirusa*, a które w tym czasie szczególnie narażone były na okoliczności sprzyjające powstawaniu zachowań ryzykownych. Grzegorz Całek, powołując się na ustalenia Jacka Pyżalskiego, zauważa, że wzajemne relacje uczniowskie, które są podstawą psychicznego dobrostanu uczniów, w czasie pandemii pogorszyły się, a w skrajnych przypadkach zostały zerwane (Pyżalski, 2021, s. 99; za: Całek, 2022, s. 76). W innych badaniach wskazuje się, że 25% uczniów potwierdza taki stan rzeczy (Jaskulska i in., 2021, ss. 133-146). Poza tym, z raportu *Sytuacja dzieci i młodzieży w kontekście doświadczeń pandemii covid-19* sporządzonego w ramach szerszego badania *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce* podjętej przez Fundację *Dajemy Dzieciom Siłę* (Pyżalski, 2022, ss. 340-353) jednoznacznie wynika, że młodzież uprawiała w tym czasie znacząco mniej sportu, przy czym wydłużył się czas samotnego siedzenia do późnych godzin nocnych. Rzecz jasna, sytuacja ta jednocześnie spowodowała nasilenie korzystania przez młodych z urządzeń elektronicznych (średni deklarowany czas takiej aktywności po lekcjach, także spędzanych przed monitorem, każdego dnia w tygodniu wynosił sześć godzin!). Taki rytm dobowy można określić mianem zachowania wysokiego ryzyka (miał wpływ na znaczny przyrost masy ciała młodzieży, powodując nadwagę), ale jednocześnie czynnikiem przyczyniającym się do wielu kolejnych zachowań ryzykownych, czego przykładem może być między innymi rodzaj działań sieciowych młodzieży. Okazuje się, że często była to aktywność związana z rozrywką (serwisy streamingowe, gry komputerowe), mediami społecznościowymi (zazwyczaj przeglądanie publikowanych treści), ale też, jak ustaliły wirtualne media (Długosz, 2021, s. 14), w okresie pandemii o 30% wzrosła oglądalność stron pornograficznych (co dokonało się z pewnością przy udziale uczniowskiej grupy wiekowej).

Innym źródłem kryzysu obecnym w biografiach współczesnej młodzieży jest pełnoskalowa wojna w Ukrainie, trwająca od 24 lutego 2022 roku, wzmacniająca poczucie zagrożenia zdrowia oraz życia własnego i bliskich. Co prawda, nie ma badań dotyczących związku wybuchu wojny za wschodnią granicą z podejmowaniem zachowań ryzykownych przez młodzież, ale z badania przeprowadzonego przez firmę *Badania, Edukacja, Wdrożenia* wynika – jak komentuje dr Robert Porzak (Bogaczyk, online, [dostęp: 18.02.2026]) – że poczucie niepewności w pierwszych miesiącach konfliktu

i stres związany z życiem w państwie frontowym są wyższe w porównaniu z doświadczeniem przez nich pandemii. Pamiętać przy tym należy, że wysoki poziom stresu jest jednym z głównych czynników ryzyka wpływającym na zachowania niepożądane, w tym – zachowania potencjalnie niebezpieczne dla zdrowia i życia.

Wskazanim doświadczeniom ostatnich lat nieustannie towarzyszy jeszcze jeden czynnik istotny dla funkcjonowania zachowań ryzykownych – postęp cywilizacyjny i związany z nim rozwój nowych technologii, trwale przekształcające życie dorastających pokoleń oraz warunkujące ich zachowania.

Prefiguratywny model kultury a nowe zachowania ryzykowne

Margaret Mead, amerykańska antropolożka kulturowa, w 1970 roku zadała pytanie, które po upływie pięciu dekad wybrzmiewa niezwykle aktualnie: *Czy znaleźliśmy się w pułapce zastawionej przez wynalazki, zwane cywilizacją, tak wspierane przez technologię i ekspansję demograficzną (...)?* (Mead, 2000, s. 13). O ile w czasie, gdy autorka formułowała tezy leżące u podstaw wyróżnionych przez siebie trzech typów kultury, dokonywał się znaczący postęp cywilizacyjny (m.in. realizujący się w postaci pierwszych węzłów *arpanetu* z 1969 roku, które obecnie oceniane są jako podwaliny sieci cyfrowej), to dziś w świecie globalnej Sieci internetowej, w czasach rozwoju *artificial intelligence* rozważania Margaret Mead zyskują szczególną doniosłość. Współcześnie nikt nie ma wątpliwości, że szeroko rozumiany postęp technologiczny jest głównym czynnikiem wyznaczającym kierunek rozwoju wielu płaszczyzn funkcjonowania człowieka – od przemysłu po edukację, od medycyny po sztukę. Wpływ ten dotyczy jakości życia społecznego, ale równocześnie jest mechanizmem kształtującym cechy osobowościowe współczesnych pokoleń. Obecnie trudno już zaprzeczyć twierdzeniu, że technologia wręcz dosłownie zaczyna kształtować człowieka. Przecież *Artificial Intelligence* jest jednym z najbardziej doniosłych przełomów w historii ludzkości, a udostępnienie szerokiemu odbiorcy algorytmu *chat gpt* można traktować jako cezurę dzielącą czas na *przed i po*, czy wręcz granicę między epokami. Współcześnie, to właśnie zdobycze cyfrowego rozwoju są czynnikami nadającymi światu kształt, a nastolatki uczą się dorosłości z użyciem narzędzi technologii *IT*, na co zwracała uwagę już przed dekadą Beata Uchto (Uchto, 2012, ss. 137-151). W perspektywie tej warto wrócić do rozważań Margaret Mead, aby zastanowić się nad współcześnie dominującym modelem kultury. Zasadne jest zatem przypomnienie trzech pojęć wprowadzonych przez antropolożkę, które wiążą się z kolejnymi stadiami rozwoju społeczeństw. Kultura postfiguratywna

to pierwszy model, opierający się na takiej relacji międzypokoleniowej, która sytuuje przedstawicieli starszych pokoleń w roli autorytetów przekazujących wiedzę, tradycje i wzorce zachowań w sposób linearny. Jak wskazuje Mead, młodsze pokolenia w tym ujęciu *opierają się na autorytecie pochodzącym z przeszłości* (Mead, 2000, s. 22). Kolejnym modelem wyróżnionym przez badaczkę jest kultura kofiguratywna, zwana także kulturą *odnalezionych rówieśników*. W tym modelu w społeczności współwystępują wzorce istotne dla starszej i młodszej generacji, jednak kształtowanie wzorców istotnych dla młodszych uczestników takiego modelu przebiega na płaszczyźnie relacji rówieśniczej. Znaczenie tradycji i dotychczas uznawanych, starszych autorytetów zajmuje aprobatą dla wzorców kształtowanych przez własne pokolenie, w obrębie którego dochodzi do wzajemnej nauki jego przedstawicieli. Kultura prefiguracywna jest ostatnim modelem wyodrębnionym przez badaczkę. Stanowi on ostatnie stadium procesu opisanego przez Margaret Mead, która zauważyła: „Ten nowy styl określam jako prefiguracywny, ponieważ w nowej kulturze dzieci, a nie ich rodzice czy dziadkowie, będą reprezentować to, co nastąpi” (Mead, 2000, s. 122). W tym modelu: „(...) młodzi, dzięki łatwiejszemu przyswajaniu sobie nowych wartości szybciej podążają za zmianami społecznymi, zyskując niezależność od swych rodziców, a ci z kolei muszą uczyć się od swoich dzieci i wnuków” (Marszałek, 2017, s. 74). W tym rozumieniu dochodzi do odwrócenia ról w stosunku do modelu postfiguracywnego. Znamienne jest, że kiedy amerykańska antropolożka w 1970 roku pisała, że w tym czasie człowiek wchodzi w okres nieznanый dotychczas w historii, bo oparty na relacji, w której to młodzi zyskują wyjątkowy autorytet (Mead, 2000, s. 23), miarą technologicznego zaawansowania były radia tranzystorowe dostępne dla ludzi żyjących na różnych kontynentach czy telewizyjne satelity dostarczające sygnał do domostw w różnych częściach globu. Obecnie ich miejsce zajmuje system Starlink, który ma zagwarantować niezwykle szybki Internet (bezprowadowe pobieranie danych na poziomie 500 Mb/s)... wszędzie, także w najmniej znanych obszarach amazońskiej dżungli. Margaret Mead dopatrywała się wyjątkowości sytuacji, w jakiej znaleźli się ludzie jej czasów w globalnym charakterze międzypokoleniowego rozłamu, który dokonał się za sprawą postępu technologicznego. Nie trzeba jednak tłumaczyć, jak się ma technologia radia tranzystorowego i satelitów telewizyjnych do systemu Starlink czy superwydajnych procesorów, których osiągi w najbliższych latach mają zostać zwielokrotnione poprzez zastąpienie krzemu grafenem. Obok zasięgu zmian, Mead w swoim czasie wskazywała także na ich tempo jako czynnik pogłębiający społeczną prefigurację, podkreślając, że jest ono wyraźnie wyższe i łatwiej dostrzegalne w przypadku krajów wysoko uprzemysłowionych, w których dodatkowo można zaobserwować towarzyszące procesy rozpadu rodziny, kruszenia systemu wiary. Wszystkie ze wskazanych oko-

liczności współcześnie pogłębiły się w porównaniu z rzeczywistością lat 70. i wydaje się też, że występują dziś szerzej, znamionując między innymi polską przestrzeń trzeciej dekady XXI wieku. Co niezwykle istotne, obie cechy, zarówno zasięg i tempo zmian, w przypadku doświadczenia dwóch ostatnich współcześnie wyodrębnionych pokoleń nabrały szczególnego znaczenia, ponieważ w pełni wynikają z funkcjonowania sieci internetowej. Pokolenie Z to pierwsze pokolenie ludzi żyjących we w pełni scyfryzowanym świecie. Pokolenie Alfa z kolei stanowi pierwszą generację ludzi urodzonych w XXI wieku. Co ważne, na określenie wymienionych pokoleń funkcjonują także inne nazwy i w obu przypadkach odnoszą się do internetowej aktywności. W przypadku pokolenia Z używa się także określenia pokolenie C (ang. connect), w przypadku pokolenia Alfa z kolei Net Gen (generacja Sieci), Digital Natives (cyfrowi tubylcy), ale też Hyperconnected, czy Always on (zawsze podłączeni). W kontekście refleksji dotyczącej zachowań ryzykownych należy podkreślić, że współcześnie większość nowych zachowań ryzykownych wiąże się z aktywnością internetową.

Nadużywanie gier komputerowych często wynika z ich interaktywności, która pozwala utrzymać relację z innym użytkownikiem Sieci w czasie rzeczywistym. Gry i aplikacje elektroniczne często są wyposażone w narzędzia prowokujące zachowania hazardowe (jednym z tytułów sprzyjających hazardowi internetowemu jest niezwykle popularny *Counter Strike*). To właśnie Internet jest narzędziem łatwego dostępu do treści pornograficznych, które przyczyniają się do podejmowania ryzykownych zachowań seksualnych w codziennym życiu (kontakty seksualne bez zabezpieczenia, częste zmiany partnerów seksualnych, przyjmowanie substancji psychoaktywnych przed zbliżeniem seksualnym, ale też skłonność do sekstingu). Mimo zapowiedzi zdecydowanych kroków prawnych, wciąż przybywa w Sieci treści publikowanych przez patostreamerów (czyli osoby transmitujące w Internecie na żywo treści wpisujące się w ramy zachowań dewiacyjnych), których oglądanie jest jednocześnie zachowaniem ryzykownym i jednocześnie predyktorem przyjmowania podobnych postaw. Jeszcze innym problemem związanym z aktywnością w Sieci jest cyberprzemoc, która w doświadczeniu *pokolenia Z* i *pokolenia Alfa* jest współczesną formą agresji rówieśniczej, klasyfikowanej jako zachowanie ryzykowne. Można wskazać oczywiście także na niekontrolowany czas spędzany online jako na zachowanie ryzykowne, który finalnie prowadzić może do doświadczenia stanu *fomo* (fear of missing out), czy *nomofobii* (no mobile phone phobia). I w tym przypadku nienormatywny czas poświęcony na aktywność w Internecie można nazwać zarówno zachowaniem ryzykownym, ale też predyktorem innych zachowań ryzykownych, a w wyniku poczucia niemożności zaspokojenia bycia online (*fomo*, *nomofobia*) skutkować może zastępczymi zachowaniami ryzykownymi. Przykładów za-

chowań niepożądanych, bezpośrednio wynikających z życia online, jest rzecz jasna o wiele więcej. Warto jednak wrócić do perspektywy nakreślonej przez Margaret Mead. Antropolożka, mówiąc o uczestnikach modelu prefiguratywnego, posługuje się metaforą emigrantów. Podkreśla w ten sposób sytuację współczesnych młodych ludzi jako „pionierów nieorientowanych jeszcze, jakie żądania postawią przed nimi nowe warunki życia (...)”. Zdaniem autorki są to Ci, „którzy stanęli na ziemi pierwsi, a za jedyny wzór mogli mieć samodzielnie podejmowane próby adaptacji [podkreśl. SN] i wysiłki znalezienia właściwych rozwiązań” (Mead, 2000, s. 103). W tych słowach wybrzmiewa wyzwanie, któremu sprostać muszą młodzi ludzie. Są oni zdani wyłącznie na siebie, ponieważ przedstawiciele starszego pokolenia, mimo chęci, nie są w stanie okazać wsparcia w kwestiach, w których sami potrzebują pomocy.

Niestety, takie realia mogą sprzyjać podejmowaniu zachowań ryzykownych. Mamy bowiem do czynienia z sytuacją, w której poczucie odpowiedzialności młodych ludzi za wprowadzanie dorosłych w obszar współczesnych technologii nie towarzyszy proporcjonalne wsparcie ze strony starszego pokolenia. Stan ten może generować poczucie osamotnienia, napięcia oraz sprzyjać kształtowaniu się przekonania o ograniczonej odpowiedzialności za działania podejmowane w przestrzeni cyfrowej. Dorośli, którzy w zakresie kompetencji technologicznych pozostają często zależni od młodszych użytkowników, nie zawsze są w stanie skutecznie realizować funkcje opiekuńcze i kontrolne wobec aktywności młodych w Sieci. Wynika to z ich niewystarczającej biegłości w posługiwaniu się narzędziami cyfrowymi, co w konsekwencji ogranicza możliwości nadzoru i oddziałuje na skalę podejmowanych online zachowań ryzykownych. W takich warunkach wzrasta znaczenie influencerów, którzy odgrywają coraz istotniejszą rolę w socjalizacji najmłodszych pokoleń. Od wczesnych lat życia funkcjonują oni bowiem w środowisku mediów społecznościowych oraz urządzeń mobilnych, poprzez które mają nieustanny kontakt z twórcami treści cyfrowych postrzeganych jako autorytety.

Charakterystyka nowych zachowań ryzykownych w wyborze

Pojęcie nowych zachowań ryzykownych, ujmowane w opozycji do klasycznych zachowań ryzykownych, odnosi się przede wszystkim do tych form aktywności potencjalnie zagrażających zdrowiu, bezpieczeństwu lub rozwojowi młodych ludzi, które pozostają ściśle związane ze specyfiką współczesnych warunków społeczno-kulturowych. Odmienność doświadczeń życiowych ostatnich pokoleń względem generacji wcześniejszych znajduje odzwierciedlenie już na poziomie wstępnej identyfikacji tych zachowań.

W wielu przypadkach możliwe jest ich binarne zestawienie z tradycyjnymi formami ryzyka, na przykład: palenie papierosów – używanie e-papierosów, hazard – e-hazard, zachowania seksualne podejmowane offline – seksting i pornografia online, przemoc rówieśnicza i agresja bezpośrednia – cyberprzemoc, spożywanie alkoholu i używanie narkotyków – stosowanie dopalaczy oraz nadużywanie leków dostępnych bez recepty. Współcześnie, jedną z istotnych przestrzeni, w których młodzi wykazują zachowania ryzykowne jest Internet (np. wspomniany e-hazard, nadużywanie serwisów społecznościowych), jednak to właśnie on i media cyfrowe stają się jednocześnie ich narzędziem (cyberprzemoc, seksting, czy też np. zakupoholizm w Sieci), a często też przyczyną (dążenie młodych ludzi do osiągnięcia wizerunku kreowanego w mediach społecznościowych, co może być przyczyną np. ryzykownych zachowań żywieniowych). Oczywiście, wynika to z faktu, że współczesne społeczeństwo jest niemal w pełni zdigitalizowane, co wynika z corocznie publikowanych komunikatów CBOS-u dotyczących osób dorosłych (co istotne, ostatni komunikat opublikowany w 2025 r. potwierdza nieustanną tendencję wzrostową w zakresie korzystania z Internetu), a także raportów NASK, ukazujących zachowania nastolatków w Sieci (ostatni opublikowany we wrześniu 2025 r.).

Wiedza o zachowaniach ryzykownych wymaga częstej aktualizacji, zwłaszcza w warunkach dynamicznych przemian cywilizacyjnych. Nowe zjawiska nadal podlegają definiowaniu, a już opisane nierzadko wymagają redefinicji. Należy przy tym zaznaczyć, że pojęcie nowych zachowań ryzykownych jeszcze niedawno bywało utożsamiane z uzależnieniami behawioralnymi. Obecnie wiadomo jednak, że uzależnienia te rozwijają się według mechanizmów zbliżonych do uzależnień od substancji psychoaktywnych, natomiast nowe zachowania ryzykowne mogą dopiero prowadzić do utraty kontroli nad daną czynnością, co stanowi warunek uznania ich za uzależnienie behawioralne.

Dobór nowych zachowań ryzykownych poddanych poniżej charakterystyce oparto na badaniu przeprowadzonym w 2024 roku. Miało ono charakter diagnostyczny i służyło rozpoznaniu rodzaju oraz skali zachowań ryzykownych podejmowanych przez uczniów szkół średnich. Problematyka badawcza obejmowała pytania o dominujące zachowania substancjalne i nie substancjalne oraz o częstość występowania zachowań nowych i klasycznych w obu obszarach. Zmiennymi różnicującymi były płeć i wiek respondentów. W badaniu uczestniczyło 402 uczniów szkół średnich w wieku 14-20 lat, dobranych losowo. Wyodrębniono trzy grupy wiekowe: 14-15 lat (115 osób), 16-17 lat (136 osób) oraz 18-20 lat (151 osób). Próba obejmowała 187 dziewcząt i kobiet oraz 215 chłopców i mężczyzn. Respondenci zamieszkiwali miasto powiatowe (254 osoby) lub wieś, uczęszczając jednocześnie do szkół w mie-

ście (147 osób). Badanie zrealizowano w lutym i marcu 2024 roku metodą ankiety audytoryjnej, przeprowadzanej w grupach 20-28-osobowych. Udział był dobrowolny, w przypadku osób niepełnoletnich wymagał zgody rodzica lub opiekuna, a ankieta miała charakter anonimowy i elektroniczny.

Zastosowany autorski kwestionariusz ankiety inspirowany był badaniami HBSC (Health Behaviour in School-aged Children), a także ESPAD i tak zwanymi badaniami mokotowskimi. Kwestionariusz obejmował 35 pytań i dotyczył zarówno: substancjalnych, niesubstancjalnych, klasycznych i nowych zachowań ryzykownych. W przypisach do kolejno przywoływanych zachowań ryzykownych podaję wybrane dane ilościowe z badania.

E-papierosy, waporyzatory, podgrzewacze tytoniu⁶

Palenie papierosów należy do najczęściej występujących wśród młodzieży klasycznych zachowań ryzykownych, czemu sprzyjają między innymi legalność używki, jej dostępność, relatywnie niska cena oraz społeczna powszechność. Mimo wysokiej świadomości szkodliwości palenia i prowadzonych działań profilaktycznych, wśród młodzieży nadal obserwuje się tendencję do przyjmowania nikotyny. W ostatnich latach szczególnie rozpowszechniło się używanie e-papierosów, podgrzewaczy tytoniu i waporyzatorów, postrzeganych często jako mniej szkodliwe niż tradycyjne papierosy. Popularność e-papierosów wiąże się między innymi z możliwością stosowania liquidów o różnym stężeniu nikotyny oraz z brakiem charakterystycznego, nieprzyjemnego zapachu. Istotnym zjawiskiem jest również rosnące użycie jednorazowych e-papierosów, które ze względu na niższy koszt są bardziej dostępne dla młodzieży. Choć pełne skutki zdrowotne wdychania aerozolu nie są jeszcze poznane, wyniki kolejnych badań wskazują na jego istotną szkodliwość. Za nowe zachowanie ryzykowne można także uznać stosowanie podgrzewaczy tytoniu, których popularność opiera się na przekonaniu o mniejszej szkodliwości wynikającej z braku procesu spalania.

Narracja ta wpływa jednak na fałszywe wyobrażenie młodzieży na temat niebezpieczeństwa stosowania nikotyny, która bez względu na formę jej przyjmowania jest substancją uzależniającą. Jeszcze innym sposobem przyjmowania nikotyny jest stosowanie waporyzatorów. Są to urządzenia, które pozwalają podgrzewać produkt tytoniowy i odparować z niego substancje

⁶ Aż 64,1% respondentów deklarowało używanie e-papierosów lub podgrzewaczy w okresie szkoły średniej (wobec 43% osób, które miały kontakt z nikotyną poprzez zapalenie tradycyjnego papierosa), a 49,9% – w ostatnim miesiącu przed badaniem. Codzienne lub niemal codzienne używanie w ostatnim miesiącu dotyczyło 23,7% uczniów. W całym okresie szkoły średniej zjawisko było nieco częstsze wśród dziewcząt (68,9%) niż chłopców (60,4%).

aktywne, które użytkownik wdycha wraz z parą wodną (co pozwala uniknąć wdychania dymu wraz z substancjami smolistymi). Co istotne, wapowanie (w tym przypadku nie stosuje się określenia: palenie) nie jest dedykowane stosowaniu tytoniu, który wymaga wyższej temperatury „obróbki”. Waporyzatory, choć produkowane są z przeznaczeniem do używania ziół/mieszanek ziół (także zawierających CBD czy THC), często są stosowane także do przyjmowania nikotyny. Wszystkie wymienione formy przyjmowania nikotyny są diametralnie różne od klasycznego palenia papierosów, niestety – różny jest także sposób społecznego reagowania na nowe trendy, co można stwierdzić między innymi na podstawie braku kampanii przeciwko nowym formom używek, których stosowanie również nie jest bezpieczne.

Napoje energetyczne⁷

Red Bull, Tiger, Predator, Monster, Mpower, Black, Burn, N-Gine, LFC Energy Drink to tylko wybrane nazwy napojów energetycznych dostępnych obecnie na rynku. Uznaje się, że pierwsze „energetyki” pojawiły się w latach 60. XX wieku, kiedy w Japonii zaczęto sprzedawać Lipovitan – produkt spożywczy zawierający taurynę (Mozolewska, online, [dostęp: 23.02.2026]). Szybko zyskał popularność i w mgnieniu oka pojawił się w sprzedaży większości krajów azjatyckich, by niebawem z podobnym skutkiem podbić rynek amerykański i europejski. W Polsce napoje zostały dopuszczone do sprzedaży w 1995 roku, jednak szczególną ich popularność odnotować można w ostatniej dekadzie. Już od początku dystrybucji producenci zobowiązani byli do umieszczenia na każdym opakowaniu z „energetykiem” wskazania, że jest to „produkt przeznaczony dla osób dorosłych” (nie wiązał się z tym jednak zakaz sprzedaży osobom poniżej 18. roku życia). Przepisy unijne wymogły zmianę tej formuły na zapis: „nie zaleca się stosowania u dzieci”, jednak wciąż nie wynikała z tego żadna forma ograniczenia sprzedaży. W ostatnich latach, wraz ze wzrostem spożycia napojów energetycznych, wzrastało zainteresowanie ubocznym wpływem produktu na funkcjonowanie organizmu ludzkiego.

W badaniach podkreślano rolę substancji odpowiadających za pobudzające działanie napojów energetycznych, przede wszystkim kofeiny, tauryny, argininy i guarany, a także ich stężeń i wzajemnych proporcji w poszczególnych produktach. Należy zaznaczyć, że substancje te stosowane oddzielnie

⁷ 80,8% uczniów spożywało napoje energetyczne w okresie szkoły średniej, a 52,1% w ciągu ostatniego miesiąca przed badaniem. Codzienne lub niemal codzienne spożywanie w ostatnim miesiącu zadeklarowało prawie 8% osób objętych badaniem, a część z nich potwierdziła, że czasem wypija do 3 napojów dziennie.

i w odpowiednich ilościach nie są szkodliwe, jednak ich łączenie w określonych dawkach może stanowić zagrożenie dla zdrowia, a nawet życia. W literaturze wskazuje się, że nadmierne spożycie napojów energetycznych może prowadzić między innymi do bezsenności, napięcia nerwowego, stanów lękowych, drgawek, napadów padaczkowych, a także zwiększać ryzyko uzależnień, zaburzeń metabolicznych, otyłości i insulinooporności. Wybrane skutki stosowania napojów energetycznych podaje między innymi Narodowe Centrum Edukacji Żywnościowej, gdzie podkreśla się jednocześnie, że „(...) grupą szczególnego ryzyka są dzieci z cukrzycą, chorobami sercowo-naczyniowymi, chorobami nerek, wątroby, nadczynnością tarczycy oraz niestabilne emocjonalnie” (Narodowe Centrum Edukacji Żywnościowej, online, [dostęp: 23.02.2026]).

Należy jednak pamiętać, że picie tych napojów jest niekorzystne także dla osób zdrowych, które pod wpływem spożycia „energetyków” doświadczają między innymi nadkomorowego zaburzenia rytmu serca. Skala i powaga problemu doprowadziły do regulacji, zainicjowanych 9 lutego 2023 roku, kiedy złożony został Poselski projekt Ustawy o zmianie ustawy o zdrowiu publicznym, dotyczący wprowadzenia całkowitego zakazu sprzedaży napojów z dodatkiem tauryny i kofeiny osobom poniżej 18. roku życia; zakazu sprzedaży takich napojów na terenie szkół i innych jednostek oświatowych oraz ograniczenia ich reklamy (Poselski projekt Ustawy o zmianie ustawy o zdrowiu publicznym, online, [dostęp: 03.03.2026]). 13 lipca 2023 roku miało miejsce III czytanie projektu w Sejmie oraz przekazanie do podpisu Prezydentowi i Marszałkowi Senatu. Podpis Prezydenta z 21 sierpnia 2023 roku sprawił, że od 1 stycznia 2024 roku Ustawa zaczęła obowiązywać.

Marihuana⁸

Współcześnie obserwujemy proces „oswajania” symboliki liścia konopi, widoczny w różnych obszarach kultury konsumpcyjnej – od branży odzieżowej po artykuły szkolne. W ostatnich latach nasilił się także rozwój rynku legalnych produktów CBD, takich jak oleje, herbaty czy kadzidła, wytwarzanych z konopi siewnych. Ich legalność wynika z niskiego stężenia THC, nieprzekraczającego 0,2%, przy dominującym udziale kannabidiolu (CBD). Dla części młodych odbiorców produkty te pozostają jednak atrakcyjne przede wszystkim ze względu na skojarzenia z marihuaną jako coraz bar-

⁸ Kontakt z THC w okresie szkoły średniej deklarowało ok. 29,6% respondentów, przy czym nieznacznie częściej byli to chłopcy (31,1%) niż dziewczęta (27,2%). Wynik ten wskazuje, że choć przyjmowanie THC nie jest dominującym zachowaniem substancjalnym, pozostaje dość powszechnym zachowaniem ryzykownym.

dziej rozpowszechnioną używką. Warto zarazem zaznaczyć, że pierwotnie nazewnictwo to miało charakter rozróżniający: „konopie” odnosiły się do zastosowań przemysłowych i spożywczych, natomiast „marihuana” oznaczała substancję psychoaktywną używaną rekreacyjnie. Powyższa uwaga ma znaczenie w kontekście zalegalizowania w Polsce w 2017 roku⁹ medycznego zastosowania THC, zawartego w kwiatostanach konopi. Bez wątpienia, właściwości tetrahydrokannabinolu uzasadniają jego medyczne zastosowanie, jednak w czasie, kiedy w Polsce legalizowano jego wykorzystanie, jednocześnie obiegowo zaczęto używać nazwy *medyczna marihuana*. W tej sytuacji rosnące zainteresowanie używką spotkało się z przekonaniem o wręcz leczniczym wpływie marihuany na zdrowie człowieka. Wśród młodych pokoleń zaczęła dominować narracja, zacierająca granicę między postrzeganiem jej jako narkotyku/odurzającej używki, a środka relaksacyjnego, antydepresanta redukującego stres. Choć obecnie konopie są skutecznym środkiem medycznym, którego stosowanie zaleca się osobom dotkniętym między innymi stwardnieniem rozsianym, epilepsją, astmą, ale też zmagających się z bólem, leczonych dotychczas opioidami, to zainteresowanie zakupem *medycznej marihuany* wykazuje dużo szerszy krąg odbiorców. Miarę popytu na konopie można zaobserwować w Internecie, kiedy po wpisaniu hasła *medyczna marihuana* w kilkunastu pierwszych rekordach odnajdziemy znaczną liczbę ofert otrzymania e-recepty, umożliwiającej dokonanie zakupu marihuany w aptece. Poza powyższym, liberalizujący się stosunek do marihuany w państwach ościennych¹⁰ i wynikająca z niej szeroka oferta produktów związanych z przyjmowaniem tetrahydrokannabinolu sprawia, że współcześnie nie można już mówić wyłącznie o paleniu marihuany, ale też o jej waporyzowaniu czy spożywaniu na przykład ciastek z zawartością THC. Bez wątpienia, jest to nowy wymiar funkcjonowania zachowania ryzykownego. Zainteresowanie konopiami z zawartością THC odzwierciedla między innymi poziom sprzedaży medycznej marihuany w Polsce w 2023 roku. Jak podaje „Gazeta Wyborcza”, na podstawie danych udostępnionych przez Centrum e-Zdrowia, według 276 807 recept, łącznie sprzedano 4,6 tony marihuany. Dla porównania – w 2022 roku było to 1,2 tony, a w 2021 roku – 427 kilogramów (Madejski, online, [dostęp: 26.02.2026]).

⁹ Dla uściślenia, uprawa konopi została zakazana w Polsce w 1985 r. i od tego czasu wymagana była zgoda, która dawała możliwość uprawy wyłącznie przemysłowej.

¹⁰ Oprócz Holandii, która zalegalizowała marihuanę, prawo regulujące posiadanie, hodowlę i spożywanie konopi w celach rekreacyjnych zliberalizowano też m.in. w Czechach, a także w Niemczech.

Aktywność internetowa

Nadużywanie mediów cyfrowych¹¹

Smart tv, komputer pc, laptop, telefon – wszystkie te urządzenia w większości sprzedawanych modeli, przez producentów wyposażone są w aplikacje ułatwiające korzystanie z szeroko rozumianych mediów cyfrowych. Znajdują się wśród nich aplikacje znanych serwisów informacyjnych, stacji telewizyjnych i kanałów telewizji internetowej. W przypadku braku jakiegokolwiek z pożądaných aplikacji, można skorzystać z popularnego sklepu internetowego, w celu bezpłatnego uzupełnienia programu w docelowym urządzeniu. Zjawiskiem zasługującym na szczególną uwagę jest *streaming*. O ile nie budzi wątpliwości korzystanie z serwisów streamingowych, pozwalających na dostęp do treści muzycznych i podcastów (tidal, spotify), to niepokój wzbudzać może zakres i sposób korzystania z serwisów streamingowych oferujących treści wideo. Są wśród nich komercyjne giganty, takie jak Netflix, HBO max, Canal + filmy i seriale, Amazon Prime Video, Apple TV, skupione na dostarczaniu płatnej transmisji filmów i seriali na żądanie, ale też (także komercyjny) serwis YouTube, funkcjonujący na pograniczu mediów cyfrowych i serwisu społecznościowego. Każda osoba korzystająca z Internetu może nie tylko bezpłatnie oglądać treści zamieszczane w serwisie YouTube (zarówno przez komercyjne firmy, ale też nagrywane i udostępniane przez inne osoby prywatne).

Korzystanie z wymienionych platform może wiązać się z podejmowaniem zachowań ryzykownych. Jednym z nich jest *binge-watching* (także *binge viewing* lub *marathon-viewing*). Zachowanie to oznacza kompulsywne oglądanie seriali (bardzo często kilku odcinków serialu pod rząd, czasem wręcz całego sezonu). Z kolei YouTube to przestrzeń internetowa, która dała początek *live streamingowi*, czyli możliwości transmitowania nagrań realizowanych przez użytkowników serwisu na żywo. Te zaś przyczyniły się do powstania tak zwanego zjawiska *patostreamingu*. Etymologia pojęcia sprowadza się do połączenia dwóch słów: strumieniowanie i patologia. Filmy wpisujące się w tę kategorię mogą dotyczyć różnej tematyki/różnych aktywności, stąd można wyodrębnić wśród nich na przykład *alko-streaming/drunk-streaming*, *drug-streaming*, *violence-streaming*, *sex-streaming* i inne. Zachowaniem obarczonym ryzykiem niebezpiecznych konsekwencji jest w tym przypadku zarówno oglądanie filmów dostępnych w Sieci, ale też ich nagrywanie i zamieszczanie (co często staje się udziałem aktywności młodzieży).

¹¹ 88% uczniów deklarowało regularne oglądanie dwóch odcinków serialu „jeden po drugim” (*binge-watching*), a 74,8% – oglądanie co najmniej trzech odcinków pod rząd. Wskazuje to na upowszechnienie wzoru konsumpcji treści, który łatwo łączy się z utratą kontroli czasu i zaniedbaniami.

Nadużywanie mediów społecznościowych¹²

31 stycznia 2024 roku przed Senacką Komisją Sądownictwa w Stanach Zjednoczonych odbyło się przesłuchanie osób zarządzających największymi mediami społecznościowymi na świecie, wśród których znaleźli się: Mark Zuckerberg – szef Mety, pod którą działa Facebook i Instagram, Linda Yaccarino – dyrektorka platformy X, Shou Zi Chew – dyrektor wykonawczy TikToka, Evan Spiegel – dyrektor firmy Snap Inc., do której należy między innymi Snapchat oraz Jason Citron – dyrektor generalny Discorda. Główny wątek przesłuchania dotyczył zagrożeń i szkodliwego wpływu social mediów na szeroko rozumiany dobrobyt dzieci i młodzieży. W trakcie przesłuchania Mark Zuckerberg przeprosił obecnych w sali rodziców, których bliscy zostali poszkodowani w związku z funkcjonowaniem serwisów społecznościowych. Wśród zarzutów, wobec których w ten sposób ustosunkował się szef Mety wymieniono narażenie na obcowanie z treściami pornograficznymi, zastraszanie i przyczynianie się do budowania presji społecznej poprzez media społecznościowe, których konsekwencje rozciągają się między doświadczeniem zaburzeń odżywiania, przez depresję, po akty suicydalne. W trakcie przesłuchania senator Lindsey Graham zauważył, że Mark Zuckerberg ma krew na rękach (...), ponieważ posiada produkt, który zabija ludzi (The Washington Post, online, [dostęp: 01.03.2026]).

W kontekście działań podejmowanych przez Komisję Sądownictwa w amerykańskim senacie warto wspomnieć dane zawarte we wcześniej już przywołanym Raporcie Digital, który ilustruje stan rzeczywistości cyfrowej w tamtym czasie. Jak wskazano, na początku 2023 roku na świecie 5,44 miliarda osób korzystało z telefonów komórkowych, 5,16 miliarda to użytkownicy Internetu, z czego 4,76 miliarda stanowią osoby korzystający z mediów społecznościowych. W tym czasie w Polsce odnotowano 27,6 miliona osób, które były aktywne w social mediach (co stanowi 72% populacji i wyznacznik ten wzrasta o około 5% rocznie).

Wskaźniki te są szczególnie niepokojące w odniesieniu do zagrożeń związanych z aktywnością w mediach społecznościowych. Należy do nich między innymi ryzyko uzależnienia behawioralnego, którego konsekwencje dla zdrowia psychicznego i fizycznego mogą obejmować izolację społeczną, depresję oraz zaburzenia snu. Negatywne skutki może wywoływać także stała ekspozycja na wyidealizowany obraz życia innych użytkowników, sprzyjająca presji społecznej i obniżeniu samooceny w wyniku porównań społecznych.

¹² 51,2% respondentów wskazało, że przegląda media społecznościowe więcej niż 10 razy dziennie, a 54,3% spędza na tej czynności ponad 2 godziny dziennie, a 33% uczniów deklaroowało korzystanie z social mediów powyżej 3 godziny dziennie.

Nasilającym się problemem jest także zjawisko zwane echo chamber, wynikające z charakteru algorytmu, na podstawie którego działają media społecznościowe. W jego wyniku użytkownicy popularnych serwisów są zderzani wyłącznie z treściami i opiniami odpowiadającymi ich własnym poglądom. Konsekwencją zamknięcia w „bańce informacyjnej” może być między innymi wzmocnienie uprzedzeń, zawężenie obrazu otaczającego świata, czy ograniczenie umiejętności dostrzegania różnych punktów widzenia. Ponadto, echo chamber może przyczynić się do polaryzacji społecznej, ale też do wzmocnienia i utrwalenia tak zwanych fake newsów, które współcześnie są głównym narzędziem działań dezinformacyjnych. Jeszcze inne zagrożenie stanowią challenge pojawiające się w mediach społecznościowych. Są to wyzwania, konkursy, trendy polegające na podjęciu określonego zachowania, do czego namawiają inni użytkownicy social mediów.

Jednym z wyzwań o znaczącym zasięgu w Polsce był tak zwany „48 hours challenge”, polegający na upozorowaniu swojego zniknięcia na czas, w którym uruchomione zostaną procedury poszukiwawcze przez właściwe do tego zadania służby. Wskazany challenge rozpowszechnił się na tyle szeroko, że przez instytucje państwowe do dystrybucji zaczęły być wprowadzane spoty reklamowe, których zadaniem było ograniczenie występowania zjawiska (NIE ZNIKAJ!!!! Spot profilaktyczny dla młodzieży, online, [dostęp: 02.03.2026]). Oczywiście, poza wybranymi zagrożeniami, które zostały przywołane powyżej, należy podkreślić, że media społecznościowe mogą być także wykorzystywane jako narzędzie innych zachowań ryzykownych, takich jak na przykład cyberprzemoc, bullying, czy seksting. W ten sposób korzystanie z nich może być postrzegane zarówno jako zachowanie ryzykowne, ale też jako czynnik ryzyka to jest sprzyjający innym potencjalnie niebezpiecznym zachowaniom.

Cyberprzemoc¹³

Jest to forma przemocy, realizowana za pośrednictwem narzędzi informatycznych. Obejmuje między innymi hejt rówieśniczy, czyli publikowanie w Sieci treści krzywdzących drugą osobę, prowadzących do jej stygmatyzacji i wykluczenia społecznego. Działania te przybierają formę tekstów, zdjęć i nagrań wideo, rozpowszechnianych na stronach internetowych, w mediach społecznościowych, komunikatorach oraz grupach internetowych. Skutki cyberprzemocy są rozległe i dotyczą zarówno ofiar, jak i sprawców. U ofiar obejmują między innymi problemy psychosomatyczne, depresję, lęk, obni-

¹³ W badaniu odnotowano istotny odsetek uczniów deklarujących udział w aktach cyberprzemocy. W okresie szkoły średniej było to 28,4% badanych, a w ostatnich trzech miesiącach – 29,6%. Wyniki sugerują, że cyberprzemoc nie ma charakteru incydentalnego, lecz jest relatywnie trwała i obecna w bieżących relacjach rówieśniczych.

zoną samoocenę, a w skrajnych przypadkach także zachowania suicydalne. Z kolei u sprawców mogą prowadzić do utrwalania agresji, obniżenia poczucia odpowiedzialności oraz pogłębiania postaw społecznych.

Zachowania seksualne w Internecie¹⁴

Obejmują one szeroki zakres aktywności internetowych związanych z seksualnością użytkownika. Łatwy dostęp do treści pornograficznych – zazwyczaj bezpłatnych, niewymagających rejestracji i opartych jedynie na deklaracji pełnoletności – sprzyja ich nasilonej konsumpcji także przez osoby niepełnoletnie. Źródłami tego typu treści są strony internetowe, platformy streamingowe oraz intymne czaty. Jednym z następstw ich systematycznego odbioru może być pornoholizm. Do zachowań ryzykownych w tej sferze należy także seksting i cyberseks, polegające na przysyłaniu lub odbieraniu wiadomości, zdjęć i nagrań o charakterze seksualnym za pomocą urządzeń elektronicznych. Praktyki te mogą prowadzić do obniżenia bezpieczeństwa osobistego oraz długotrwałych konsekwencji wizerunkowych, zwłaszcza w przypadku utraty kontroli nad udostępnionymi materiałami.

E- hazard¹⁵

Hazard to pojęcie pochodzące z języka arabskiego, gdzie *az-zahr* oznacza kostkę do gry lub grę w kości. Współcześnie przyjęło się postrzeganie hazardu jako aktywności, której cel stanowi zarobienie pieniędzy poprzez podejmowanie działań o dużej niepewności efektu, w które wpisane jest ryzyko straty, a potencjalna wygrana oparta na przypadku losowym (Niewiadomska, Brzezińska, Lelonek, 2005, s. 11).

Erę kasyn, salonów gier i totalizatora sportowego zastąpił czas przedsiębiorstw bukmacherskich (czego przykładem jest spółka handlowa STS) i płatnych SMS-ów. Przez współczesną młodzież zostały wyparte popularnym obecnie w środowisku pokolenia Z i pokolenia Alfa dropieniem butów (kupowaniem wprost od producenta limitowanych modeli obuwia, które rozdysponowane są w wyniku losowania, po uprzednim zasileniu wirtualnego portfela przelewem walutowym w celu odsprzedaży wylosowanego i zakupionego towaru za wyższą cenę), czy też handel skinami (graficznymi

¹⁴ Kontakt z pornografią w okresie szkoły średniej zadeklarowało 60,2% respondentów, a odsetek osób wskazujących ekspozycję co najmniej raz w tygodniu przekraczał 30%. Zjawisko było silnie zróżnicowane płciowo (znacznie wyższe wskaźniki wśród chłopców), a także rosło wraz z wiekiem.

¹⁵ 54,7% uczniów deklarowało, że korzystało z Internetu, by zarabiać pieniądze. W obrębie tej aktywności pojawiają się praktyki o charakterze hazardowym, w tym mechanizmy losowości znane z gier (np. „skrzynki” i „dropy”). W badanej próbie 32,6% uczniów wskazywało aktywność powiązaną z platformą dla graczy, 13,8% – z „droppingiem”, a pozostałe osoby wskazywały inną formę „gry o przedmiot”.

nakładkami) i skrzynkami (zawierającymi wirtualne przedmioty, akcesoria w grze) w popularnych grach online (najbardziej znane z nich to Minecraft, Fortnite, czy Counter-Strike).

Proces ten polega na zakupie wirtualnych przedmiotów za sprawą przelewu złotówkowego online, aby podjąć próbę ich sprzedaży za większą kwotę. Co jasne, użytkownicy kupujący skrzynki nie wiedzą, czy znajdą w nich wartościowe przedmioty wirtualne, które następnie będzie można spieniężyć, z kolei dokonując zakupu skinów w CS:GO nie wiadomo, czy i w jakim stopniu zyskają na wartości. Choć dotychczas handel skinami dokonuje się w granicach prawa, coraz częściej podaje się w wątpliwość praktykę podejmowaną przez młodych graczy (trzeba pamiętać, że z jednej strony tak generowany dochód nie podlega opodatkowaniu, ponieważ handel skinami nie stanowi usług elektronicznych opisanych w art. 2 pkt. 26 Ustawy o podatku od towarów i usług, a z drugiej strony najdroższy na świecie *skin* osiągnął wartość 1,5 miliona dolarów!)

W obszarze substancjalnym zachowań ryzykownych szczególnie istotna okazała się skala kontaktu z nowymi formami używek. W pytaniach o ekspozycję na widok innych osób podejmujących określone zachowania ryzykowne, większość uczniów deklarowała, że widziała rówieśników palących e-papierosy (367 osób) oraz spożywających napoje energetyczne (369 osób); blisko 40% respondentów potwierdziło także obserwowanie osób stosujących THC.

Wśród zachowań niesubstancjalnych szczególnie widoczny jest związek ryzyka z rzeczywistością cyfrową. Zdecydowana większość respondentów deklarowała długi czas korzystania z Internetu (w celach rozrywkowych): 328 osób wskazało, że spędza online więcej niż 3 godziny dziennie. Wraz z czasem online rośnie ryzyko zaniedbywania obowiązków i relacji – ponad 77% badanych przyznało, że z powodu utraty poczucia czasu w Sieci zaniebdywało obowiązki szkolne, rodzinę lub znajomych.

Rekomendacje/wnioski praktyczne

1. Nadać priorytet profilaktyce dotyczącej nikotyny i napojów energetycznych w szkołach ponadpodstawowych, ponieważ nowe formy przyjmowania nikotyny i napoje energetyczne stały się codziennym elementem doświadczenia młodzieży.

2. W realizowanych programach wychowawczo-profilaktycznych w ramach treści dotyczących higieny cyfrowej, szczególny nacisk położyć na zarządzanie czasem online, sen, odpoczynek, samoregulację i krytyczną analizę algorytmów.

3. Rozbudować szkolne procedury przeciwdziałania cyberprzemocy, łącząc szybkie reagowanie z edukacją relacyjną, empatią cyfrową i pracą nad normami grupy rówieśniczej.

4. Prowadzić edukację seksualną uwzględniającą realia Internetu, a więc pornografię online, seksting, cyberseks oraz długofalowe konsekwencje wizerunkowe i psychoseksualne tych praktyk.

5. Ująć e-hazard i mechanizmy losowości w grach jako pełnoprawny obszar profilaktyki, obejmujący również edukację ekonomiczną i cyfrową rodziców oraz nauczycieli.

6. Różnicować działania profilaktyczne ze względu na wiek i płeć z uwagi na odmienne „ścieżki ryzyka” i potrzebę wzmacniania kompetencji samoregulacji, autonomii oraz odpowiedzialności, zwłaszcza u starszych uczniów.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Długosz, P. (2021). *Trauma pandemii covid - 19 w polskim społeczeństwie*. Warszawa: CeDeWu
- Dzielska, A., Kowalewska, A. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży – współczesne podejście do problemu*. Studia BAS, 2(38)
- Głupczyk, G. (2020). *Profilaktyka zachowań ryzykownych młodzieży w środowiskach defaworyzowanych społecznie*. Katowice: Uniwersytet Śląski w Katowicach
- Irwin, Ch.E. (1990). *The Theoretical Concept of At-Risk Adolescents*. Adolescent Medicine: State of the Art Reviews, 1
- Irwin, Ch.E., Millstein, S.G. (1986). *Biopsychosocial Correlates of Risk-Taking Behaviors During Adolescence*. Journal of Adolescent Health Care, 7
- Jarczyńska, J. (2005). *Kryzysy psychospołeczne, oddziaływania rodzicielskie a osiąganie tożsamości w świetle teorii rozwoju psychospołecznego E. Eriksona*. W: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
- Jaskulska, S., Jankowiak, B., Marciniak, M., Klichowski, M. (2021). *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w doświadczeniach uczniów i uczennic: ocena relacji szkolnych i jej uwarunkowania*. Wychowanie w Rodzinie, XXV, 2
- Jessor, R. (1991). *Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action*. Journal of Adolescent Health, 12
- Jessor, R., Turbin, M.S., Costa, F.M. (1998). *Protective factors in adolescent health behaviour*. Journal of Personality and Social Psychology, 3, 923-933
- Katra, G. (2016). *Pozytywne i negatywne zachowania ryzykowne młodzieży a środowisko wychowawcze i wybrane cechy indywidualne*. Psychologia Wychowawcza, 10
- Lemańczyk, R. (2019). *Psychoprofilaktyka zachowań ryzykownych u młodzieży*. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. XXXII, 3
- Makara-Studzińska, M., Moryłowska, J. (2009). *Zachowania ryzykowne młodzieży – definicje, modele teoretyczne oraz czynniki ryzyka*. Roczniki Nauk o Rodzinie, 1(56)
- Marszałek, L. (2017). *Re-konstrukcja dialogu pokoleń w rzeczywistości kultury prefiguratywnej*. Acta Universitatis Nicolai Copernici, Pedagogika, XXXIV/2, 440
- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przekł. J. Hołówna. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Niewiadomska, I., Brzezińska, M., Lelonek, B. (2005). *Hazard*. Lublin: Wydawnictwo KUL, Wydawnictwo „Gaudium”
- Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychiatrii i Neurologii
- Ostaszewski, K. (2022). *Zachowania ryzykowne polskich nastolatków*. W: M. Sajkowska, R. Szredzińska (red.), *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę
- Popiołek, M. (2019). *Patostreaming – charakterystyka i prawne konteksty zjawiska*. Zarządzanie Mediami, 7(4)
- Przybysz-Zaremba, M. (2014). *Dynamizacja ryzykownych zachowań młodzieży: próby poszukiwań innowacyjnych oddziaływań profilaktycznych*. W: L. Buller (red.), *Socjotechniczne aspekty bezpieczeństwa w szkole*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Socjologiczne

Pyżalski, J. (2021). *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*. Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 20(2)

Uchto, B. (2012). *Kim jestem? – Pytania o tożsamość w dobie XXI wieku*. Horyzonty Wychowania, 11(22)

Źródła internetowe

Bogaczyk, G. *Poziom stresu polskiej młodzieży a wojna w Ukrainie*, [online], PAP, aktualizacja: 11.12.2022, dostępny pod adresem: <https://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C1477723%2Cpsycholog-wyzszy-poziom-stresu-u-uczniow-z-powodu-wojny-na-ukrainie-niz> [dostęp: 18.02.2026]

Madejski, F. *W Polsce w 2023 sprzedają się tony medycznej marihuany*, [online], dostępny pod adresem: <https://wyborcza.biz/biznes/7,177151,30850597,w-polsce-w-2023-sprzedaly-sie-tony-medycznej-marihuany-ministerstwo.html?disableRedirect-s=true> [dostęp: 26.02.2026]

Mozolewska, P. *Napoje energetyczne*, [online], dostępny pod adresem: <https://wyborcza.pl/TylkoZdrowie/7,137474,29448555,pija-je-nawet-trzylatki-od-dzis-w-polsce-nietni-nie-kupia.html> [dostęp: 25.02.2026]

Narodowe Centrum Edukacji Żywieniowej, *Czym są napoje energetyczne? Jak działają na organizm dzieci i młodzieży?*, [online], dostępny pod adresem: <https://www.gov.pl/web/psse-siemiatyczne/czym-sa-napoje-energetyczne-jak-dzialaja-na-organizm-dzieci-i-mlodziezy> [dostęp: 23.02.2026]

NIE ZNIKAJ!!!! Spot profilaktyczny dla młodzieży, [online], YouTube, dostępny pod adresem: <https://www.youtube.com/watch?v=6YiKZvi2WOY&t=11s> [dostęp: 02.03.2026]

ORE, *Podstawy teoretyczne i narzędzia do badania zapotrzebowania na działania wychowawcze i profilaktyczne w szkołach*, [online], dostępne pod adresem: <https://www.ore.edu.pl/2018/09/narzedzia-do-diagnozy-zapotrzebowania-na-dzialania-wychowawcze-i-profilaktyczne-w-srodowisku-szkoly/> [dostęp: 21.02.2026]

Poselski projekt Ustawy o zmianie ustawy o zdrowiu publicznym, Druk nr 3258 [online], dostępny pod adresem: <https://www.sejm.gov.pl/sejm9.nsf/PrzebiegProc.xsp?nr=3258> [dostęp: 03.03.2026]

Pyżalski, J. (2022). *Sytuacja dzieci i młodzieży w kontekście doświadczeń pandemii covid – 19*. W: *Dzieci się liczą. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*; [dostęp online: repozytorium UAM: <https://researchportal.amu.edu.pl/info/article/UAM-9751ca51834e434ab653b8521b170618/>]

The Washington Post, *Zapis procesu twórców mediów społecznościowych* (wideo), [online], YouTube, dostępny pod adresem: <https://www.youtube.com/watch?v=8WS882T-TYOo> [dostęp: 01.03.2026]

STAV FLEXER

0009-0007-9671-2780

Kfar Blum in the Upper Galilee
Israel

COLLECTIVE AND PROFESSIONAL TRAUMA: EXAMINING THE EFFECT OF THE 'IRON SWORDS' WAR ON THE TEACHERS' COMMUNITY IN THE UPPER GALILEE – NORTHERN ISRAEL

ABSTRACT. Flexer Stav, *Collective and Professional Trauma: Examining the Effect of the "Iron Swords" War on the Teachers' Community in the Upper Galilee – Northern Israel* [Problematyka zbiorowej i zawodowej traumy: Studium efektu wojny 'Żelaznych mieczy' wśród nauczycieli w Górnej Galilei w Północnym Izraelu] *Studia Edukacyjne* no. 80, 2026, Poznań 2026, pp. 307-319. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 13.04.2026. Accepted: 25.04.2026. DOI: 10.14746/se.2026.80.18

This research explores the multifaceted impact of the "Iron Swords" war on teacher communities in the Upper Galilee region of Northern Israel. The study was specifically designed to analyze teachers' subjective experiences and perceptions of professional and collective trauma by examining communication patterns within online platforms (WhatsApp and Facebook groups). The research utilized a Mixed Methods design, combining qualitative (Netnography) and quantitative (Content Analysis) data collection and analysis to achieve a comprehensive understanding of teacher experiences. Twenty-two posts were analyzed from teachers who were actively teaching and residing in the severely affected region during the period between October 2023 and January 2025. The analysis identified five recurring themes that express the depth of the wartime experience and its influence on the teaching profession. The themes and their high frequency of mention were: Collective and Professional Trauma (38 mentions), reflecting profound emotional and mental distress among educators and students; Operational Uncertainty (35 occurrences), detailing the profound lack of clarity regarding personal and systemic futures; Routine-Emergency Conflict (27 times), highlighting the tension between maintaining normalcy and navigating a perilous reality; Community Resilience and Autonomy (24 mentions), underscoring the critical role of self-organization and mutual support; and the Fragility of Educational Anchorage (17 mentions), acknowledging the immense pressures imposed on the education system itself. The findings reveal that the education system transitioned from a focus on learning to a critical frontline agency. However, this shift exposed the system's vulnerabilities, pointing to the need to pivot from a sole focus on academic achievement to fostering psychological resilience and providing emotional support. Crucially, the research emphasizes that grassroots initiatives and online teacher communities provided an essential "anchor", thereby demonstrating their vital role in building broader community resilience amidst inadequate institutional support. The study contributes to the literature on trauma and education by providing

an in-depth, data-based analysis of authentic, real-time communication patterns during a protracted conflict.

Key words: collective trauma, professional trauma, teacher communities, war of iron swords, education during emergencies, community resilience, online platforms

Introduction

In times of prolonged conflict and public trauma, the educational system and its professionals frequently transition from institutions focused solely on learning to critical frontline agencies responsible for maintaining social stability and psychological well-being.

This research aims to explore the multifaceted impact of the „Iron Swords” war on teacher communities in the Upper Galilee region of Northern Israel. Specifically, the study analyzed teachers’ subjective experiences and perceptions of professional and collective trauma by examining communication patterns within online platforms (WhatsApp and Facebook groups). The study sought to identify central themes and their frequency in teachers’ posts, shedding light on how the war shaped their views on mental well-being and resilience, pedagogical challenges, and the need for support frameworks and emergency adaptation.

This research is essential for several key reasons. First, it focuses on the unique challenges faced by teachers as a vanguard force in addressing the emotional and educational consequences of war—an area that has been less thoroughly researched than the impact on children. Second, the direct analysis of authentic, real-time communication patterns in online teacher communities provides a deep, data-based understanding of the professional and collective trauma in a severely affected area (the Israel-Lebanon border). This contrasts with more general studies, offering a unique window into the main issues, emotional reactions, and unique coping strategies that emerged from within the communities themselves.

The findings provide practical insights for developing effective support systems, professional development programs, and psychological interventions for teaching staff in Israel and other conflict zones. Furthermore, understanding how these online communities operate in times of war will make it possible to strengthen and leverage their critical role in building community resilience. Finally, the research will contribute to the direction of educational policy, emergency preparedness, and enrich the academic literature on trauma and education.

Professional learning communities (PLC): A model for continuous teacher learning and growth

Professional learning communities (PLC) operate on the fundamental principle that teacher learning is inextricably linked to their practice, necessitating a paradigm shift from „professional development“ to „professional learning.“ This reconceptualization positions teachers as active producers of knowledge and agents of change in relation to their professional responsibilities and working methodologies (Sperling, 2016). Indeed, PLC represent a prevalent model for teacher professional development, wherein educators convene regularly for collaborative and reflective exploration aimed at enhancing their teaching practices and, consequently, promoting student learning. The efficacy of teacher learning communities' rests on the understanding that teaching is a dynamic and evolving process demanding continuous self-assessment and refinement of pedagogical methods. Empirical evidence suggests that participation in such communities yields improvements in teaching quality and student achievement (Stoll et al., 2006; Prenger et al., 2019; Watson, 2014; Roberts & Pruitt, 2008; Bargels-Shapira & Flesh-Gvili, 2019).

Crucially, within a learning teacher community, the majority of professional growth is driven by and for the teachers themselves, with the learning process centering on their existing classroom knowledge and practices. A defining characteristic of effective teacher learning communities is a strong sense of community, characterized by reciprocal relationships that cultivate trust and a shared willingness to engage in collective experiences (Lieberman & Friedrich, 2010; Waldman & Blonder, 2020).

Challenges of Teaching in Israel and the Need for Professional Support Communities

Within the complex Israeli context, the multifaceted and dynamic nature of educational endeavors within Israeli schools defies quantification through a singular metric. At the core of this complex system reside the teachers, who spearhead meaningful teaching and learning processes. However, Israeli teachers operate under increasing pressure exerted by the educational system, students, and society at large. They contend with significant stress and anxiety, stemming in part from the volatile security situation in Israel, marked by a persistent threat of conflict and terrorism. The protracted mandatory military service, a defining characteristic of Israeli society, exerts a pervasive influence upon the teaching profession.

In light of these considerable challenges, a substantial need exists for support frameworks and professional communities tailored to educators. Community-based professional development is designed to offer teachers a secure environment for open dialogue, the sharing of experiences, and mutual support. Historical critiques regarding the quality of teacher training and educational outcomes have pointed to a lack of adequate professional development opportunities for teachers. Consequently, novel approaches to teacher professional development have emerged, emphasizing shared responsibility among educators for their professional growth and the facilitation of teacher learning through professional learning communities (Navon & Shavit, 2013; Barber & Mourshed, 2007; Fisher, 2007; Vaisman, 2002; Sjoer & Meirink, 2016; Priestley & Drew, 2019).

Given the exigencies of wartime, teachers in Israel are required to deal with the consequences of this sensitive period, such as dealing with frequent changes, evictions from a place of residence, and the closing of educational institutions, which affect all strata of the population, and especially those who are in a vulnerable situation to begin with. Face-to-face teaching in schools that do not constitute a protected space and remote teaching, while taking care of the safety and security of the students, impose increased responsibility on the teaching staff. This kind of confrontation could lead to severe damage to the mental well-being and resilience of the teaching staff, who are at a higher risk of injury compared to other professionals. The sharp transition from routine to an emergency situation after the start of the war on October 7 was a major challenge, it was necessary to deal with a new and uncertain reality that undermined the working order.

Challenges for Professional Communities and Teachers During Wartime

During an emergency situation, professional communities are required to change quickly and adapt the structure of their work to face different challenges. Community leaders are often forced to make decisions quickly and adapt the community's ability to gather new information on an ongoing basis in response to changing and urgent tasks. The community, which is characterized by a less hierarchical structure, requires flexibility and adaptability to the new reality according to the circumstances of the response to the changing situation. The ability of the community to support its members' mental resilience and to act transparently is an important part of dealing with stressful and emergency situations of its members so that it responds effectively to changes (Linder, 2024; Leonard et al., 2020).

The Iron Swords¹ War presented the education system with unprecedented challenges. According to Ben-Ari & Sarid (2024), teachers face significant challenges on both a professional and personal level during times of crisis, such as war and the COVID-19 epidemic. In times of war, teachers experience double pressure both as civilians in an emergency and as educators who are supposed to provide support and stability to their students. They face personal anxieties, fear of the security situation, and sometimes concern for enlisted family members. The psychological effects of the state of emergency are profound and affect their daily functioning in the areas of family, marriage and work. The main challenges include the closing of educational institutions and moving to alternative schools, coping with difficulties and personal uncertainty at the same time as providing support to students, dealing with students who have had difficult experiences such as the loss of a family member, increased risk of attrition for teachers with recruited family members, the need to adapt teaching methods and maintain study continuity and a demand for mental flexibility and creativity in adapting curricula. In conclusion, teachers face many difficulties during wartime, starting with deep mental and emotional pressures, logistical and pedagogical difficulties.

Methodology

This study utilized a mixed-methods design, combining qualitative (Netnography) and quantitative (Content Analysis) data collection and analysis to achieve a comprehensive understanding of teacher experiences. The initial phase employed Netnography, a qualitative methodology specifically designed to interpret the cultural context, social interactions, and lived experiences of online communities (Kozinets, 2015). Given the research objective of analyzing authentic, naturally occurring communication regarding professional and collective trauma, the netnographic approach provides the ethical and interpretive framework necessary for examining discourse within both closed and open online platforms. The subsequent phase involved the quantitative analysis of the themes identified in the netnographic stage, allowing for the enumeration and measurement of their prevalence.

The specific aim of the research was to identify the central topics emerging from posts by teachers residing in the Upper Galilee region during wartime and to ascertain their frequency within messages from a dedicated WhatsApp group of teachers in Upper Galilee schools. The study draws upon publicly available posts within an Upper Galilee community group on Facebook and

¹ "Iron Swords" is the codename given by the Israel Defense Forces (IDF) to the military operation that began following the surprise attack by Hamas on Israel on October 7, 2023.

messages from the aforementioned WhatsApp network, focusing on mapping the content and identifying the most significant topics for these educators.

Employing a quantitative approach, the research utilizes content analysis to examine recurring themes and measure their prevalence. The research process comprised the following stages: (a) an in-depth reading of the published and sampled content; (b) a subsequent rereading of the content, with the identification of recurring content domains; (c) the conceptualization of these content domains into defined themes; and (d) the quantification of the developed themes through the enumeration of their frequency within the relevant texts (posts), alongside an examination of their congruence in representing the content domains identified in the preceding stages.

The data collection process involved the systematic gathering of authentic textual content from two primary online platforms within the Upper Galilee region: a publicly available community group on Facebook and a dedicated, closed WhatsApp network for teachers in local schools. For the purposes of this study, a total of 22 posts were identified and sampled from these communities. The selection of posts strictly adhered to predefined inclusion criteria established to ensure the data's relevance and integrity. These criteria were (a) posts explicitly authored by teachers who self-identified their profession and current school affiliation (e.g., „I am a teacher at [School Name]”); and (b) posts published during the period of intense conflict, specifically between October 2023 and January 2025. This selective sampling ensures that the analyzed content reflects the direct subjective experiences of educators who were actively teaching and residing in the severely affected region during the specified wartime period.

Results

From reading and analyzing the posts, it is possible to identify a number of recurring and central themes that express the teachers' experience during the “Iron Swords” war: **The need and difficulty in maintaining a routine in the face of a chaotic reality.**

The pervasive demand to maintain a „business as usual” approach, particularly through remote instruction platforms like Zoom, while simultaneously navigating direct threats such as alarms and bombings, highlights a profound tension within the educational sphere during wartime. Educators articulate significant difficulty in reconciling the emergent reality with the expectation of upholding a stable learning environment. This challenge is further compounded by their personal responsibilities, as they strive to care for their own families concurrently with their students' needs. Even upon

a return to physical schooling, the routine remains „very tense,“ indicating a persistent state of unease among students, which actively impedes their capacity for effective learning. The prevailing sentiment is that establishing and sustaining both general routine and, specifically, educational processes under these circumstances is exceptionally arduous. While teachers conscientiously endeavor to „transmit resilience to the children“ and uphold daily normalcy, or to leverage „the little stability and routine“ as a source of steadfastness, a counter-narrative also emerges: the recognition that a personal lack of routine inherently limits their ability to construct one for their students.

Severe emotional and mental effects on teachers and students

The war period under examination is consistently characterized as profoundly challenging for educators, who navigate their roles both as professionals and as individuals with personal responsibilities (e.g., mothers). This dual burden has precipitated widespread fear, anxiety, and a pervasive sense of insecurity among a significant proportion of both staff members and students. The posts explicitly highlight pronounced emotional and mental distress, manifesting as feelings of frustration, despair, and a profound sense of disequilibrium, stemming directly from the prevailing uncertainty and a perceived lack of control over personal circumstances. Consequently, the „soul finds no rest,“ and instances of loneliness are noted among children whose attendance at educational institutions was curtailed due to parental fear or concern.

Logistical, operational, and pedagogical challenges of the education system: The „Iron Swords“ war has imposed significant logistical, operational, and pedagogical challenges on the education system, fundamentally disrupting traditional learning modalities. The forced pivot to distance and hybrid learning environments proved largely ineffective, with explicit feedback indicating that „Zoom learning doesn’t work unfortunately.“ This shift was compounded by the necessity of frequent transitions between disparate learning complexes, often involving multiple sites, which invariably generated excessive workload and untenable teaching hours for educators. Furthermore, the system grappled with a severe shortage of qualified personnel, exacerbated by difficulties in securing replacement teachers for those displaced or conscripted. Consequently, existing educational gaps have widened significantly. There is a palpable call to the „detached“ Ministry of Education to acknowledge that the mere existence of a timetable does not equate to effective learning under these strained conditions. This unprecedented situation

necessitates not only the facilitation of graduation requirements but also the urgent development and provision of creative educational materials to „nurse the fractures” within the learning process and among students.

Uncertainty and Demands for State Accountability (from the Perspective of Displaced Teachers)

The prolonged displacement from homes, with periods extending over a year and a half (e.g., one year and two months, or six months in a hotel), has led to significant family fragmentation and pervasive uncertainty. This is exacerbated by a critical lack of information regarding the state’s return plans, coupled with the absence of essential educational frameworks and services in the evacuated kibbutzim². Consequently, individuals report profound difficulty in living with such uncertainty and a lack of control, leading to considerable frustration concerning inquiries about future arrangements. There is an explicit and urgent call for the government to „wake up” and provide genuine security and comprehensive solutions for the Upper Galilee region, reflecting a widespread sentiment that daily life has been brought to a complete standstill.

The Importance of Community and Communal Resilience Amidst Lacking Institutional Support

In the absence of adequate institutional support, the critical role of community-led initiatives and communal resilience has become profoundly evident. Notably, a group of displaced women proactively established a „re-founded kibbutz,” complete with fully voluntary committees dedicated to culture, education, and welfare. This initiative underscores the vital contributions of informal networks, often referred to as „good people along the way” or „Brothers and Sisters for Israel – Civilian War Room,” who are credited with „normalizing the madness” and serving as an „anchor where the state forgot us.” Such grassroots efforts led to the creation of essential educational infrastructures, including kindergartens, nurseries, schools, and social education programs, which were pivotal in „keeping our children sane. while the family unit is consistently recognized as a crucial „anchor in the storm.” Expressions of gratitude directed towards peers who offered crucial emotional support

² A kibbutz is a unique Israeli collective community settlement historically founded on communal living and mutual responsibility, largely maintaining its strong communal identity despite modern adaptations.

and actively facilitated community establishment further underscore the centrality of interpersonal connections in fostering resilience.

From the repeated content it is possible to conceptualize a number of concepts that express the experience of teachers and communities during the war.

Routine-Emergency Conflict

This concept describes the persistent tension between the imperative to maintain a semblance of normality and educational routine (e.g., the demand for „business as usual“ Zoom instruction) and the chaotic, unpredictable, and perilous reality of an emergency situation (characterized by alarms, bombings, and pervasive insecurity). Manifestations of this concept within the posts include the recognition that „the desire to maintain routine is understandable, but there are situations where there is no routine, and the time is difficult for everyone,“ alongside observations of „a restlessness that makes it difficult to manage a routine in general and learning in particular,“ and the acknowledgment that „the difficulty of functioning affected all of us comprehensively.“

Collective and Professional Trauma

This concept delineates the profound and widespread psychological impact of wartime events on educators, affecting them both as citizens and as professionals. This exposure leads to significant psychological distress, characterized by burnout, fears, and anxieties, ultimately impairing daily functioning. As evidenced in the posts, this period was „very difficult,“ with „teachers and students grappling with fears and concerns, a lack of security leading to emotional and mental difficulties.“ The profound psychological repercussions of the emergency state are articulated as „deep and affect their daily functioning,“ culminating in the sentiment that „the heart burns, sleep is not sleep, and the soul finds no rest.“

Operational Uncertainty

This concept refers to the pervasive and ongoing lack of clarity regarding both the immediate and distant future, impacting individuals at a personal level (e.g., questions of when they will return home or where they will reside) and at a systemic level (e.g., the absence of structured plans, frequent changes, and difficulty in planning educational activities). Manifestations of this

concept within the posts include the expressions „we don't know what will happen to us in the summer, what will happen to us tomorrow, completely detached, no certainty, no horizon,” and the acknowledgment that „lack of certainty and control is a very, very complex and mainly frustrating and despairing situation.”

Community Resilience and Autonomy

This concept highlights the capacity of both formal and informal communities to self-organize, address urgent needs, and independently reconstruct frameworks of support, particularly in the face of governmental failure or insufficient institutional response. Manifestations of this concept within the posts include descriptions such as a „group of women... who established what was needed – literally a re-founded kibbutz,” and the observation that „when there was no state, there were good people... who helped and contributed... and normalized the madness. And they were an anchor for us where the state forgot us.” Further examples illustrate this phenomenon: „We established a kibbutz with culture, education, and welfare committees... entirely on a voluntary basis,” and the affirmation that „a community that does for itself” emerged.

Fragility of Educational Anchorage

This concept acknowledges that the education system, despite its critical role as a psychological anchor for students during emergencies, is itself subjected to immense pressures, significant logistical hurdles, and a profound misalignment between systemic demands and the prevailing reality (e.g., the expectation of „normal” instruction despite the on-ground situation). Manifestations of this concept within the posts include personal testimonies such as „I can personally testify that at a certain stage... I worried about my family and less about my education students” (P1, WhatsApp, Sept 2024) and observations that „teachers were unable to teach... due to fear and their inability to attend work” (P2, Facebook, Mar 2024).

This analysis quantifies the developed themes by enumerating their frequency within the posts, thereby examining their congruence in representing the identified content domains. The Routine-Emergency Conflict theme is highly prevalent, appearing approximately 27 times, directly reflecting the central dilemma of daily life and teaching amidst emergency. Collective and Professional Trauma is the most frequently cited theme, with around 38 deep

and dramatic mentions, underscoring the profound emotional depth of the experience. Operational Uncertainty is also remarkably frequent, with about 35 occurrences, signifying the extensive practical and managerial challenges arising from the situation. Furthermore, Community Resilience and Autonomy appear with high frequency (approximately 24 mentions), highlighting the crucial role of self-organization and mutual support. Lastly, the Fragility of Educational Anchorage is noted with a medium-to-high frequency (around 17 mentions), indicating the observed vulnerabilities within the education system and their subsequent impacts.

Conclusions

This research provides crucial insights into the multifaceted impact of the „Iron Swords” war on teacher communities in Northern Israel, revealing a profound interplay between systemic demands and the chaotic realities of an emergency. The study identifies several recurring themes that underscore the depth of this experience: Routine-Emergency Conflict (27 mentions), reflecting the tension between maintaining normalcy and navigating a perilous reality; Collective and Professional Trauma (38 mentions), highlighting widespread emotional and mental distress among educators and students; Operational Uncertainty (35 mentions), detailing the profound lack of clarity regarding personal and systemic futures; the critical role of Community Resilience and Autonomy (24 mentions) in self-organizing and providing support; and the Fragility of Educational Anchorage (17 mentions), acknowledging the immense pressures on the education system itself.

From a pedagogical standpoint, the findings reveal significant challenges and necessary shifts. Traditional educational modalities, such as „Zoom learning,” proved largely ineffective, leading to growing educational gaps and a palpable call for the Ministry of Education to recognize that a fixed timetable does not equate to effective learning under duress. Teachers faced increased responsibilities, managing personal anxieties and family safety concurrently with student welfare, often in unprotected spaces. The research highlights a critical need to prioritize emotional well-being and adaptation over strict curriculum coverage. This suggests a pedagogical conclusion that in times of crisis, the education system must pivot from solely academic achievement to fostering psychological resilience and providing emotional support.

Community resilience and autonomy in the face of inadequate institutional support. Grassroots initiatives, such as groups of displaced women establishing „re-founded kibbutzim” with voluntary committees for education, welfare, and culture, became crucial „anchors” where state support faltered.

These community efforts led to the creation of essential educational infrastructures (kindergartens, schools) that were „pivotal in keeping our children sane.” The family unit also emerged as a critical „anchor in the storm.”

Professional Learning Communities (PLC) advocate for a shift towards peer-driven professional growth where teachers collaboratively explore and enhance their practices, centered on their existing classroom knowledge. Such community-based professional development offers a secure environment for dialogue, sharing experiences, and mutual support, proving essential for teacher well-being and adaptability during intense crises. These findings imply that strengthening and leveraging teacher communities and online teacher communities can play a critical role in building broader community resilience and should be a focus of future educational policy and emergency preparedness.

Author contributions

The author confirms being the sole contributor of this work.

REFERENCES

- Barber, M., Mourshed, M. (2007). *How the World's Best Performing Schools Come Out on Top*. London: McKinsey and Company
- Bargels-Shapira, T., Flesh-Gvili, P. (2019). *Motivational professional development – is there such a thing?* In: B.Y. Josephsberg (Ed.), *Professional learning communities of science and mathematics teachers* (pp. 25-49). Mofat Institute: The Intercollegiate Information Center
- Ben-Ari, A.L., Sarid, M. (2024). *Burnout, professional challenges and support for teaching during wartime*. Summary of findings submitted to the Ministry of Education
- Borko, H. (2004). *Professional development and teacher learning: Mapping the terrain*. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15
- Fisher, Y. (2007). *Excellence in education: The theoretical model and its application*. *Studies in Educational Administration and Organization*, 29, 31-53
- Hasenfeld, Z. (2023). *Teachers as emotional anchors during wartime: Interviews from Israel*. Waltham: Brandeis University
- Hasenfeld, Z., Fisher, H. (2025). *On the front line: What teachers are going through in the classroom after a year of war?* Hadar Education. Retrieved from: <https://edunow.org.il/article/4581>.
- Kfir, D. (2008). *Recruitment to teaching of mature academics seeking a second career and their (alternative) training at a high standard*. In: D. Kfir, T. Ariav (Eds.), *The teaching crisis: Towards reformed teacher training* (pp. 176-197). Jerusalem: Van Leer Institute
- Kozinets, R.V. (2015). *Netnography: Redefined*. London: SAGE Publications
- Leonard, H., Howitt, A.M., Giles, D.W. (2020). *Crisis Management for Leaders Coping with COVID-19*. Cambridge: Harvard Kennedy School
- Lieberman, A., Friedrich, L.D. (2010). *How Teachers Become Leaders: Learning from Practice and Research*. New York: Series on School Reform. Teachers College Press
- Linder, Y. (2024). *The activity of the Forum of Centers for the Advancement of Teaching in the 'Swords of Iron' War as a professional community*. *Hala'a, Teaching, Learning, Quality and Assessment in Academia*, 5, 63.
- Navon, Y., Shavit, Y. (2013). *Teacher quality: Literature review and policy directions*. Taub Center for Social Policy Studies in Israel
- Prenger, R., Poortman, C.L., Handelzalts, A. (2019). *The effects of networked professional learning communities*. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441-452
- Priestley, M., Drew, V. (2019). *Professional enquiry: An ecological approach to developing teacher agency*. In: *An ecosystem for research-engaged schools* (pp. 154-169). Milton Park: Routledge
- Roberts, S.M., Pruitt, E.Z. (Eds.). (2008). *Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks: Corwin Press
- Sjoer, E., Meirink, J. (2016). *Understanding the complexity of teacher interaction in a teacher professional learning community*. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 110-125
- Sperling, D. (2016). *Professional development of teachers through leading teachers*. In: L. Yosefsberg ben-Yohshua (Ed.), *Information review*. Tel Aviv: Mofet Institute
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., Thomas, S. (2006). *Professional learning communities: A review of the literature*. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258
- Vaisman, T. (2002). *Creating a caring community: an Israeli case study of teacher professional development*. Doctoral dissertation, University of British Columbia
- Waldman, R., Blonder, R. (2020). *A sense of community in a professional learning community of chemistry teachers*. In: *STEM Teachers and Teaching in the Digital Era* (pp. 111-139). Cham: Springer
- Watson, C. (2014). *Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools*. *British Educational Research Journal*, 40(1), 18-29.

II. RECENZJE I NOTY

KINGA KUSZAK, ANNA RATAJCZAK, ANNA RYBIŃSKA, (2025). *Dziecko w wieku przedszkolnym. Wybrane wyzwania dla edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 159

Autorkami najnowszej monografii naukowej poświęconej problemom szeroko pojętej edukacji dziecka w wieku przedszkolnym są ekspertki z Zakładu Edukacyjnego Badań nad Językiem i Komunikacją Dziecka Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu: Profesor Kinga Kuszak oraz młode adiunktki – Anna Rybińska i Anna Ratajczak. Badaczki od początku swojej kariery naukowej zorientowane są na praktykę, a doświadczenia pozyskane w pracy z dzieckiem przekładają na warsztat metodyczny zajęć realizowanych na UAM ze studentami kierunków nauczycielskich. Monografia niniejsza wpisuje się w takie współczesne wyzwania oświatowe, jak: budowanie relacji nauczycieli z rodzicami, wspieranie rozwoju językowego dziecka, a także troskę o dobrostan dziecka w świecie przepełnionym nieograniczonym dostępem do technologii, konfliktami zbrojnymi, charakteryzującym się pośpiechem, komercją, rozluźnieniem więzi międzyludzkich i kryzysem wartości.

Autorki na przestrzeni siedmiu rozdziałów stawiają liczne pytania odnośnie wyzwań edukacji przedszkolnej, na które starają się odpowiedzieć czytelnikowi w sposób niezwykle przemyślany i inspirujący. Już we wstępie dokonują charakterystyki sylwetki dziecka w wieku przedszkolnym oraz definiują pojęcie wyzwania, zaznaczając, iż jest ono wynikiem zmieniającego się ustawicznie świata. Wśród czynników determinujących nowe wyzwania dla wczesnej edukacji wskazują między innymi: innowacyjny typ postępu, cyfryzację wszystkich obszarów życia współczesnego człowieka, w tym także życia gospodarczego i politycznego, globalizację rozwoju społecznego, nabytą przez ludzi zdolność do samozniszczenia, włącznie w funkcjonowanie człowieka sztucznej inteligencji, a także „koncentrację na człowieku bez należytej koncentracji na dziecku” (Kuszak, Ratajczak, Rybińska, 2025, s. 11). Powołując się na opinię Wasyla Kremienia, Badaczki podkreślają, iż zadaniem edukacji jest przygotowanie człowieka do życia, rozumienia osoby ludzkiej jako

najwyższej wartości z zachowaniem prawa człowieka do bycia i pozostawania w zgodzie ze swoimi naturalnymi cechami i zdolnościami oraz pragnieniami (Kuszak, Ratajczak, Rybińska, 2025, ss. 11-12).

Każdy rozdział skonstruowany jest w taki sposób, aby czytelnik mógł zapoznać się z najnowszymi badaniami nad podejmowanymi w rozdziale problemami, następnie Autorki, na zasadzie inspiracji, proponują rozwiązania praktyczne, zaznaczają obszary „do refleksji” oraz definiują najważniejsze wnioski w końcowych akapitach, nazwanych: „Zwróć uwagę”. Struktura ta umożliwia nie tylko poszerzenie teoretycznej wiedzy, ale otwiera także pole do działania i krytycznego namysłu.

W pierwszym rozdziale Anna Ratajczak snuje rozważania nad wspomaganiem rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka. Autorka już w tytule zaznacza, iż tak zwane „małe emocje” mają wielkie znaczenie. W rozdziale dokonano rzetelnej charakterystyki pojęcia wspomagania rozwoju (również w kontekście pojęcia wspierania rozwoju), podjęta zostaje analiza rozwoju emocjonalno-społecznego dziecka w wieku przedszkolnym, a także zawarte są inspiracje dla osób dorosłych, które pragną w sposób twórczy i efektywny wspierać rozwój dziecka poprzez formy aktywności mu najbliższe.

W rozdziale drugim, którego autorką jest Anna Rybińska, czytamy o budowaniu odporności psychicznej dzieci. Młoda Naukowiecyni odporność psychiczną kształtowaną w środowiskach wychowawczych w okresie dzieciństwa słusznie uznaje za „fundament na całe życie”. W tekście odnajdujemy liczne implikacje praktyczne, zachętę do samodzielnych przemyśleń i twórczych analiz popartych solidnym doświadczeniem Autorki.

Wyzwaniem trzecim w recenzowanej monografii staje się wspieranie rozwoju w obszarze świadomości językowej dziecka. Kinga Kuszak, uznana pedagoga, logopedka oraz znawczyni literatury dziecięcej, podkreśla w sposób szczególny społeczne aspekty edukacji językowej i, po ukazaniu teoretycznych założeń, wyprowadza doskonale propozycje metodyczne. W opracowaniu Ekspertki pojawiają się także propozycje literatury dziecięcej, którą dorosła osoba może posłużyć się w procesie wspierania rozwoju mowy dziecka w wieku przedszkolnym.

Czwartym wyzwaniem staje się opisana w kolejnym rozdziale dwujęzyczność. Temat ten podejmuje Anna Rybińska, która przez wiele lat pomagała przedszkolakom stawiać „pierwsze kroki” w dziedzinie języka angielskiego. Badaczka definiuje pojęcie dwujęzyczności, określa jej typy, charakteryzuje szanse i wyzwania związane z dwujęzycznością dziecka, wyprowadza rekomendacje dla nauczycieli i rodziców, prezentuje przykłady wartościowych publikacji koncentrujących się na problemie dwujęzyczności dzieci, podaje ciekawe strony internetowe, a także zachęca oraz inspiruje do namysłu nad racjonalnymi sposobami wprowadzania przedszkolaków w świat języków obcych nowożytnych.

W rozdziale piątym Anna Ratajczak przekonuje o wadze harmonijnej współpracy środowiska rodzinnego i przedszkolnego na rzecz wspierania rozwoju dziecka. Obok analiz teoretycznych autorka ukazuje współczesne modele współpracy przedszkola z rodziną, sporządza praktyczne wskazówki dla czytelników zainteresowanych omawianym zagadnieniem, zwraca uwagę na szereg aspektów determinujących udaną współpracę środowisk, podkreśla wagę dialogu. W narracji dominuje autentyczna troska o harmonijny rozwój dziecka, a także ukazane zostają realne możliwości nawiązania porozumienia opartego na współdziałaniu, wzajemnym zrozumieniu oraz szacunku.

W szóstym rozdziale Anna Rybińska poszerza niejako rozważania Anny Ratajczak, w tym przede wszystkim przypisuje nauczycielowi rolę animatora współpracy środowiskowej. Badaczka rozważania opiera także na własnym doświadczeniu wyniesionym z wieloletniej realizacji projektu „Przedszkolaki na Uniwersytecie”, a zaproponowane przez Autorkę rozwiązania praktyczne są nie tylko różnorodne i osadzone we współczesności oświatowej, ale także zostały przez badaczkę niejako „przetestowane”, a więc sprawdzone.

W rozdziale ostatnim Kinga Kuszak stawia pytanie, czy na pewno cała Polska czyta dzieciom i wprowadza odbiorców w aspekty edukacji czytelniczej najmłodszych. Ekspertka omawia inicjatywy upowszechniające ideę czytelnictwa dzieci i dorosłych, podaje rekomendowane przez specjalistów książki do wspólnego czytania, przybliża także dziecięcą percepcję literatury na przykładzie autentycznych wypowiedzi przedszkolaków. W tekście zapoznajemy się ponadto ze sztuką wyboru literatury dla dzieci, a w inspiracjach zawartych pod koniec refleksji Znaczący tworzą przestrzeń do samodzielnych poszukiwań i zachęcają do podejmowania wysiłku.

W podsumowaniu Autorki przekonują, iż w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym warto koncentrować się na budowaniu z nim relacji interpersonalnej, że należy rozpoznawać własne ograniczenia i być otwartym na szczerość i autentyczność, które w relacji z drugim człowiekiem są szczególnie ważne. Badaczki sięgają także do koncepcji praw naturalnych dziecka i wydaje się, że zwracają uwagę na to, aby będąc osobą dorosłą odpowiedzialną za edukację najmłodszych, nie koncentrować się wyłącznie na dydaktyce, ale przede wszystkim towarzyszyć dziecku w rozwoju i starać się za wszelką cenę zrozumieć jego potrzeby oraz empatycznie na nie odpowiadać.

Lektura adresowana jest do osób zainteresowanych podejmowaniem namysłu nad edukacją dziecka przedszkolnego, nad pogłębieniem wiedzy na temat specyfiki jego funkcjonowania, jego potrzeb rozwojowych i prawidłowości rozwoju (Kuszak, Ratajczak, Rybińska, 2025, s. 12).

Książka skierowana jest przede wszystkim do osób skłonnych do refleksji, czynienia wrażliwej obserwacji, podejmujących próby wspierania dziecka w rozwoju złożonym i trudnym w percepcji świecie. Publikacja stanowi wreszcie głos w dyskusji

na temat wyzwań edukacyjnych stojących przez osobami towarzyszącymi dzieciom w wieku przedszkolnym (Kuszak, Rybińska, Ratajczak, 2025, s. 12),

bowiem wyzwań takich wciąż przybywa, a współczesne dzieci pozostają często osamotnione w świecie pozbawionym stałych odniesień. Monografię tę należy rekomendować także przyszłym nauczycielom edukacji przedszkolnej, bowiem jest ona nasycona rzetelną analizą literatury przedmiotu, połączoną z wieloletnią, wrażliwą i empatyczną pracą zawodową Auterek.

Katarzyna Sadowska

ORCID 0000-0002-3150-8304

NIKLAS TÖRNEKE, (2025). *Metafory w psychoterapii. Przewodnik praktyka*. Przekł. Maja Zawierzeniec. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ss. 232

Metafora jest podstawowym żywiołem twórczości językowej, a metaforyzacja, będąca stopniowalnym w zakresie semantyki słowa zabiegiem, składnikiem prawie każdego tekstu. To zakorzenione w powszechnym odczuciu przeświadczenie, ufundowane na starożytnej, retorycznej, przede wszystkim Arystotelesowskiej, teorii, odnoszone jest do wszelkiej aktywności wypowiedziotwórczej. Pojmowanie metafory, jako *sui generis* porównania, jako figury stylistycznej czyli tropu, ukształtowane w tradycji retorycznej, w pismach greckich sofistów, Arystotelesa, Cyserona, Kwintyliana oraz innych, starożytnych autorów, wyznańczyło na długie stulecia rozumienie językowego dyskursu.

Wśród podejmowanych prób tłumaczenia metaforycznej funkcji języka, uzupełniających i modyfikujących przesłanki klasycznej retoryki, na uwagę zasługuje semantyczna analiza metafory, obecna między innymi w pracach Ivora Armstronga Richardsa. Zaakcentował on kwestię kontekstowego sensu języka i samej metafory oraz fakt, że nie istnieje ona *per se*, lecz poprzez i za pośrednictwem interpretacji. Przełomowym jednak impulsem, dla współczesnego rozumienia metafory, okazała się opublikowana w roku 1980 praca *Metafory w naszym życiu*, której autorami byli George Lakoff i Mark Johnson. Ufundowała ona nowe podstawy dla badań językoznawczych oraz refleksji w zakresie psychologii i kognitywistyki. Już w pierwszych słowach autorzy formułują założenia, które przyświecają ich filozofii języka:

Dla większości ludzi metafora jest środkiem wyobraźni poetyckiej i ozdobą retoryczną, a więc czymś niezwykłym, co w języku codziennym się nie pojawia. Co więcej, powszechnie uważa się metaforę za właściwość języka jedynie, a więc rzecz związaną ze słowami, nie zaś z myślami czy działaniami. Z tego powodu większość ludzi sądzi, że można doskonale obyć się bez metafory. My zaś, przeciwnie, odkrywamy obecność metafory w życiu codziennym, nie tylko w języku, lecz też w myślach i czynach. System pojęć, którymi się zwykle posługujemy, by myśleć i działać, jest w swej istocie metaforyczny (Lakoff, Johnson, 1988, s. 25)¹.

Ta wyznaczona swoistą triadą koncepcja rozumienia metafory, teza o jej związku nie tylko z językiem, ale także z myśleniem, a więc poznaniem oraz z działaniem, nade wszystko zaś przekonanie, że zakorzeniona ona jest w zwykłym, codziennym, ludzkim doświadczeniu, w, jak to ujmuje Edmund Husserl, „świecie przeżywanym”, pogląd, że metaforyzacja jest zabiegiem nieomal wszechobecnym w procesie interakcji człowieka z otoczeniem, stały się punktem wyjścia znakomitej książki Niklasa Törneke *Metafory w psychoterapii. Przewodnik praktyka*, wydanej przez Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Pochodzący ze Szwecji autor, w swojej praktyce psychoterapeutycznej łączy ze sobą ustalenia

¹ G. Lakoff, M. Johnson, (1988). *Metafory w naszym życiu*. Przekł. i wstępem opatrzył T.P. Krzeszowski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 25.

oraz wyniki teoretycznych dociekań naukowych z konkretnymi, praktycznymi rozwiązaniami w zakresie klinicznych działań. Omawiana książka stanowi przykład tego rodzaju metody postępowania, ukazując metafory jako werbalne narzędzia terapeutyczne, jako przydatne i użyteczne w dialogu terapeutycznym oraz interwencjach klinicznych środki.

Jak wyglądają naukowe podstawy wykorzystania metafor? Chlubimy się tym, że prowadzimy terapię opartą na dowodach naukowych, ale jak możemy potwierdzić znaczenie metafor w psychoterapii? Co wiemy o ich działaniu w kontekście? Czy istnieją ugruntowane w nauce zalecenia dotyczące takiego sposobu pracy terapeutycznej? Niniejsza książka stanowi moją próbę udzielenia odpowiedzi na te pytania – pisze Törneke we *Wstępie* (s. 18-19).

W ślad za złożoną deklaracją autor analizuje stosowanie metafor w psychoterapii, dokonuje efektywności oceny ich wykorzystania, stopnia ich obecności w codziennym doświadczeniu i zachowaniu.

Swoją refleksję rozpoczyna od przedstawienia obecnych w innych dziedzinach naukowych rozpoznań i ustaleń odnoszących się do metafory. Przywołuje podstawowe definicje, odnosi się do trendów badawczych w tym zakresie, skupiając uwagę przede wszystkim na badaniach dotyczących tematyki metafor od lat osiemdziesiątych XX wieku. Akcentuje wagę stanowiska Lakoffa i Johnsona, którzy „postulowali, że mają one [metafory – GT] absolutnie podstawowe znaczenie dla kondycji ludzkiej i że poprzez metafory wręcz przeżywamy swoje życie” (s. 27), nieustannie tłumacząc to, co nowe, za pośrednictwem tego, co znane poprzez występujące w procesie metaforyzacji porównania i analogie. Metafory pojęciowe, które mają zasadniczy wpływ na sposób myślenia, mówienia i zachowania, „zakorzenione są w doświadczeniu przez nas własnego ciała i interakcji z otoczeniem” (s. 27). Wyrażają emocje, wpływają na zróżnicowane rodzaje ludzkiego działania i gestykulacji, tworzą swego rodzaju bogatą ikonosferę komunikacyjną. Wykorzystywane są w określonym kontekście społecznym, kulturowym oraz interpersonalnym. „Wszystko to ma – jak zauważa Törneke – istotne znaczenie dla tego rodzaju komunikacji, jaki ma miejsce w gabinecie terapeutycznym” (s. 47), szczególnie w aspekcie analizy zachowania.

Główne pytania w analizie zachowania dotyczą tego, jakie czynniki wpływają w danej sytuacji na zachowania osoby i jak je zmienić w celu oddziaływania na owo zachowanie. Interesuje nas związek między konkretnym zachowaniem a kontekstem, w którym ono występuje. Typowa analiza funkcjonalna zawsze zaczyna się od pytania: „Jakie zachowania chcemy przeanalizować?” Gdy na nie odpowiemy, stawiamy kolejne: „Jakie istotne czynniki w danej chwili wpływają na to zachowanie?” oraz „W jaki sposób możemy zreorganizować te czynniki, aby doprowadzić do zmiany zachowania, które jest przedmiotem naszej analizy?” (s. 49).

Ów, jak go określa autor, „funkcjonalny kontekstualizm” ma swój wyraz również w języku, w ramach określonej wspólnoty językowej. Powstaje tym samym „wspólne pole fenomenologiczne” (s. 57) między analizą zachowania a ję-

zykoznawstwem. Punkty styeczne są jeszcze bardziej daleko idące, co pogłębione zostaje przede wszystkim w teorii ram relacyjnych (*relational frame theory*). „Za pomocą ramowania relacyjnego nadajemy rzeczom wokół nas właściwości, których one same w sobie – poprzez swoje cechy fizyczne – nie mają, i robimy to bez konieczności doświadczenia ich bezpośrednio” (s. 65). Używając analogii i metafor, i odnosząc do siebie relacje, sytuujemy się, według autora, w przestrzeni kontekstowych sieci relacyjnych. Podsumowując tę część rozważań, pisze:

Zgodnie z teorią ram relacyjnych fundamentem języka jest pewien repertuar behawioralny: zdolność odnoszenia do siebie nawzajem zjawisk na podstawie arbitralnych wskazówek kontekstowych, a nie wyłącznie na podstawie ich cech fizycznych czy bezpośredniego doświadczenia relacji między nimi. Dzięki temu jesteśmy w stanie – przynajmniej w teorii – powiązać ze sobą wszystko ze wszystkim w dowolny sposób. Ta umiejętność wyjaśnia, jak działają metafory: poprzez odnoszenie do siebie różnych relacji. (...) Używanie metafor jest kluczowym elementem zachowania werbalnego i służy oddziaływaniu na to, jak wchodzimy w interakcje z innymi ludźmi i ze swoim otoczeniem fizycznym (ss. 78-79).

Po dokonanych przeglądzie współczesnych badań nad metaforą, przedmiotem analiz Törneke w rozdziale piątym staje się zagadnienie użyteczności metafor w psychoterapii, w konkretnych sytuacjach terapeutycznych. Formułuje, na podstawie dotychczasowych ustaleń różnych szkół psychoterapii, kilka wniosków. Po pierwsze, że „liczba metafor używanych w terapii nie wydaje się istotnym wyznacznikiem skuteczności tejże” (s. 82). Po drugie, że „jednym ze sposobów użycia metafor, który zdaje się korelować z pozytywnym wynikiem i/ lub pozytywnymi wskaźnikami procesu, jest ich współtworzenie przez terapeutę i klienta” (s. 82). Po trzecie, że „metafory klienta często obejmują tematy, które są kluczowe dla jego problemu” (s. 83). Po czwarte, że „różnica między metaforami martwymi a żywymi wydaje się nieistotna z punktu widzenia poszukiwań metafor kluczowych w sytuacji terapeutycznej” (s. 83). Po piąte, że „nadrzędne tematy metaforyczne mogą zapewnić ramy pozwalające na prowadzenie owocnych rozmów o zmianie” (s. 83). Po szóste, że „celowe użycie metafor przez terapeutę zwiększa szansę na zapamiętanie jego słów przez klienta” (s. 83).

W świetle owych konstatacji Törneke zauważa, że badania kliniczne dotyczące stosowania metafor, generują ciągle nowe pytania i poszukiwanie na nie odpowiedzi. Jednym z newralgicznych kwestii jest „związek między konkretnym użyciem metafory a określonymi rezultatami terapeutycznymi” (s. 86).

W części drugiej, klinicznej, zatytułowanej *Metafory jako narzędzia terapeutyczne*, prezentuje autor kilka podstawowych strategii terapeutycznych, kierujących wykorzystaniem metafor i omawia różne aspekty konkretnych, klinicznych zastosowań metafor w terapii. Wyznaczone przez autora, na bazie współczesnych modeli psychoterapeutycznych, ważne dla praktyki klinicznej obszary, to: motywacja, psychoedukacja, myślenie, ekspozycja, przetwarzanie emocjonalne, relacja terapeutyczna i proaktywność. W prowadzonych dalej rozważaniach staną się one punktami odniesienia dla stosowania metafor. Törneke stwierdza następnie, że zasadnicze znaczenie dla stosowania metafor mają zabiegi ze strony terapeuty

zwiększające elastyczność psychologiczną klientów w procesie terapeutycznym. Mogą one stanowić swego rodzaju wskazówki w pracy klinicznej, odnoszące się także do stosowania metafor. Do zaprezentowanych obszarów interwencji klinicznej odnosi autor trzy podstawowe strategie terapeutyczne, które formułuje w postaci konkretnych dyspozycji:

(1) pomóż klientowi dostrzec związek między jego działaniami a ich niepożądanymi konsekwencjami, których doświadczą; (2) pomóż klientowi rozeznąć się pośród jego myśli, emocji i doznań fizycznych przez ustanawianie wobec nich dystansu obserwacyjnego, w miarę jak się pojawiają; (3) pomóż klientowi wykorzystać tę umiejętność do sprecyzowania, co jest dla niego ważne w życiu i jakie konkretne kroki może podjąć w tym kierunku (s. 110).

Te trzy strategie, zdaniem autora, stanowią swego rodzaju podpowiedź dla klinicystów, „kiedy i w jaki sposób można skutecznie używać metafor w psychoterapii” (s. 110). W następnych rozdziałach: *Tworzenie metafor na użytek analizy funkcjonalnej* (rozdz. 8), *Tworzenie metafor w celu ustanowienia dystansu obserwacyjnego* (rozdz. 9), *Tworzenie metafor, aby określić kierunek działania* (rozdz. 10), *Wychwytywanie metafor* (rozdz. 11), *Współtworzenie metafor przez terapeutę i klienta* (rozdz. 12), *Metafory a ćwiczenia doświadczeniowe* (rozdz. 12) Törneke dokonuje deskrypcji konkretnych przykładów klinicznych oraz bardziej praktycznych wyjaśnień odnoszących się do tego, jak trzy wyeksplikowane przez niego strategie „mogą kierować stosowaniem metafor w psychoterapii” (s. 111). Ten praktyczny aspekt stosowania metafor, ilustrowany konkretnymi przykładami pracy terapeutycznej, stanowi bez wątpienia najcenniejszą część książki. Wskazanie na korelację między działaniami i zachowaniami terapeutycznymi i ich skutkami, analizowanie ogniw sekwencji funkcjonalnej procesu terapeutycznego, ilustrowanie zastosowania i roli metafor w określonych kontekstach, opatrzone zostaje fachowymi komentarzami. Autor zwraca uwagę, iż metafory tworzone są zarówno przez terapeutę, jak i klienta. Nadmienia, że „metafora wartościowa klinicznie jest zwykle rozwijana przez obie strony podczas rozmowy” (s. 169). Owo współtworzenie metafor, które zostaje zilustrowane konkretnymi przykładami, stanowi jego zdaniem istotę terapeutycznego dialogu.

Drugą, kliniczną część kończy rozdział 13. poświęcony metaforom i ćwiczeniom doświadczeniowym. Jak pisze Törneke, „w ćwiczeniach doświadczeniowych terapeuta sugeruje klientowi i przeprowadza wraz z nim różnego rodzaju konkretne działania potencjalnie korzystne dla procesu terapeutycznego” (s. 185). Autor przedstawia ćwiczenia doświadczeniowe, które, spełniając funkcję metafor, mają przynieść klientowi jak najwięcej korzyści, „służyć jako źródło metafor, a doświadczenie życiowe klienta (...) jako jej cel” (s. 189). Spełnione muszą zostać odpowiednie warunki:

Po pierwsze, celem metafor musi być zjawisko funkcjonalnie istotne dla klienta. (...)
Po drugie, źródło metafor musi odpowiadać najważniejszym elementom jej celu. (...)
Po trzecie, źródło metafor musi ucieleśniać cechę lub funkcję, która jest w nim bardziej wyrazista niż w celu metafor (s. 189).

Według Törneke, tym co stanowi, że warto stosować ćwiczenia doświadczeniowe jest ich skuteczność metaforyzacyjna. „Kluczowe jest pytanie (...), czy klient jest w stanie odnieść ćwiczenia do swojego życia? Jeśli nie, to ono nie będzie miało działania metaforycznego” (s. 190). Nadrzędną wartością metafor, wykorzystujących ćwiczenia doświadczeniowe, jest w przekonaniu autora to, że ich źródło powstaje w procesie dialogu z terapeutą, w bliskiej styczności z doświadczeniem klienta dotyczącym ćwiczenia. Podsumowując ten aspekt swoich rozważań, zauważa:

Ćwiczenia doświadczeniowe są – możliwie prosto rzecz ujmując – środkiem funkcjonalnego języka metaforycznego w terapii poprzez kreowanie na bieżąco doświadczeń, które mogą posłużyć jako źródło odniesienia dla ważnych zjawisk z życia klienta poza kontekstem terapeutycznym (s. 191).

Prowadzony dyskurs, łączący teoretyczne rozpoznania i ustalenia dotyczące metafor z praktycznym, klinicznym, terapeutycznym aspektem działań, badania językoznawcze z analizą zachowania, kończy Törneke stwierdzeniem, że zasadniczą, przyświecającą mu intencją było oświetlenie zagadnienia wykorzystania metafor w rozmowach terapeutycznych, których celem jest wspieranie ludzi na drodze do zmiany.

Rezultatem tej pracy są różnorodne propozycje dotyczące stosowania metafor w rozmowach mających wesprzeć zmianę. Mam nadzieję, że przydadzą się zarówno terapeutom, jak i badaczom w ich wysiłkach służących zrozumieniu, jak rozmowa – a zwłaszcza użycie w niej metafor – może sprzyjać zmianom, do których dążą klienci (s. 207).

To wyrażone w *Posłowniu* twierdzenie jest, jak sądzę, najlepszą rekomendacją książki, zwalniającą recenzentkę z oczywistej i jednoznacznie brzmiącej konkluzji, dlaczego warto ją przeczytać.

Grażyna Teusz

ORCID 0000-0003-2745-2480

EUGENIA ROSTAŃSKA, (2025). *Świat dorosłych z perspektywy dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Osoby – praca – codzienność*. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB, ss. 148

Publikacja *Świat dorosłych z perspektywy dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Osoby – praca – codzienność*, autorstwa Eugenii Rostańskiej¹, podejmuje istotne zagadnienie związane z etapami oraz szczegółami rozwoju społecznego dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Niniejsza publikacja naukowa składa się z wprowadzenia, pięciu rozdziałów, podsumowania i bibliografii. W rozdziale pierwszym Autorka przedstawia konteksty dziecięcej narracji o osobach dorosłych w środowisku dziecka: rodzinie (w tym rodzicach), przedszkolu i szkole (w tym nauczycielach). Wskazuje na rodzinę, podkreślając, że to w niej tworzy się swoista struktura systemu wzajemnych powiązań, interakcji, komunikacji. Istnienie tych powiązań zależy zarówno od wszystkich osób w rodzinie, jak też relacji, które są indywidualnie udziałem każdej osoby – dorosłych oraz dzieci.

W rozdziale drugim zaprezentowano i scharakteryzowano osobę dorosłą w narracji dziecięcej oraz jej zajęcia. Wskazuje, że osoby dorosłe towarzyszą dziecku od urodzenia – mama, tata, dziadkowie, krewni, pani w przedszkolu, nauczyciel, a z biegiem czasu grupa ta poszerza się o lekarza, dentystę, sąsiadów, czy po prostu znajomych. Podkreśla, że to co łączy te osoby, to z jednej strony wspólna przestrzeń miejsca i czasu dzielona z dzieckiem, z drugiej zaś odrębność bycia dzieckiem, zaznaczając, że dzieci tak to widzą.

W rozdziale trzecim ukazane zostały wspólne przestrzenie w dialogowej narracji dziecięcej. Autorka podkreśla, że wchodząc w interakcję, dziecko oczekuje partnera, który może pomóc mu dojść do tego, aby wiedzieć, czy zbudować rusztowanie dla konstruktu swoich znaczeń i umiejętności. Powyższe dotyczy zarówno dziecka, które jest uczniem, jak i dzieci w wieku przedszkolnym, które, zdaniem autorki, chętnie tłumaczą dorosłym zawiloci tego świata – i jako sprawcy oraz demonstrowatorzy własnej aktywności, i jako partnerzy dorosłych w rozmowie.

Jako wspólną przestrzeń dzieci i dorosłych Autorka wskazuje edukację i jej miejsca: szkołę, dom, świetlicę, klub, media oraz rodzinę – przestrzeń dla dziecka najbliższą i najważniejszą. Autorka wyróżnia również: aktywność, perspektywy i działania oraz emocje. Podkreśla, że każda sytuacja uczenia się dziecka, w której uczestniczy dorosły, jest miejscem ich wspólnych doświadczeń. Zaznacza, że aktywność i korzystanie z tej sytuacji edukacyjnej są przeznaczone dla dziecka i na niego ukierunkowywane, a role w edukacji formalnej ustalone; dotyczy to zarówno dzieci (uczniowie), jak i przypisanych nauczycieli (dorośli). Ponadto wskazu-

¹ Dr hab. Eugenia Rostańska, prof. AWSB, z wykształcenia polonista i pedagog szkolny, nauczyciel dyplomowany, Rzecznik Ministerstwa Edukacji Narodowej w zakresie podręczników i programów szkolnych edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego. Zainteresowania badawcze i dydaktyczne Pani Profesor skupiają się wokół pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Koncentrują się na analizie aktywności edukacyjnej dziecka przedszkolnego i wczesnoszkolnego, komunikacji dydaktycznej i kształceniu językowym.

je, że edukacja jest doświadczana przez dzieci w różnych sytuacjach i różnym czasie oraz w różnych kontaktach z dorosłymi, a jej podstawową formę komunikacyjną stanowi rozmowa. Autorka jako zasadnicze miejsce kontaktów z dorosłymi wskazuje rodzinę – zarówno rodziców, dziadków, jak i dalszą jej część oraz znajomych. Wymienia również aktywność, określając ją jednak nie jako odrębną przestrzeń, ale odmienne działania i sytuacje wpisane we wspólnotę przestrzeni. Podkreśla, że aktywność dorosłych, a aktywność dzieci to osobne plany i odrębne znaczenia przypisane wykonywanym czynnościom. Autorka zauważa, że w podobny sposób, jak aktywność, dorośli traktują plany i opinie dzieci dotyczące przyszłości i perspektywy działań, które przewidują i których oczekują. Ponadto wskazuje, że emocje, jakie dziecko przeżywa, także radości, kłopoty są również nieodłącznym doświadczeniem dorosłego. Podkreśla, że dorosły w wyobrażeniach o świecie dziecka nie zawsze trafia spostrzeżeniami we właściwe problemy. Pyta bowiem o rzeczy, które dla dziecka nie są istotne. Jak zauważa Autorka, dzieci to rozumieją, cierpliwie tłumaczą, albo po prostu milczą, a dorosły też nie rozwija tematu i go zmienia, stawiając nowe pytanie. Konkludując rozdział, Autorka wskazuje, że edukacja, rodzina, zabawa, działania, myślenie o przyszłości, czy emocje stanowią przestrzeń, w której dziecko postrzega siebie i dorosłego jako współuczestnika jego aktywności w życiu. W rozdziale czwartym Autorka przedstawia interpretację narracyjną dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym dotyczącą pracy, zawodów osób dorosłych i pieniędzy. Podkreśla, że praca osób dorosłych, w tym wykonywany zawód, traktowana jest jako nieodłączna cecha bycia dorosłym. Wskazuje, że o cechach pracy i sytuacjach z nią związanych dzieci dowiadują się z tego, co dorośli mówią o sobie oraz co przekazują dzieciom o przeżytych sytuacjach. W wyniku tego powstaje zarówno różne wyobrażenie pracy dorosłego, jak i wiążące się z tym dziecięce plany co do ich przyszłego zawodu. Zaznacza, że dla dzieci przedszkolnych problem pracy oraz zawodu jest odległy i nieskonkretyzowany w składnikach ich życia. Wskazuje, że przewaga trudności pracy w wyobrażeniach dotyczących zawodu przejawia się w każdej rozmowie o pracy i przyszłości u dzieci w wieku wczesnoszkolnym, kiedy nie mówi się o pieniądzach jako o celu i rezultacie podjętego wysiłku.

W rozdziale piątym Eugenia Rostańska porusza problematykę uczucia i wartości w interpretacji narracyjnej dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Wskazuje, że odnośnie tej tematyki wypowiadają się one ogólnikowo, powtarzają utarte określenia, albo z trudem, niechętnie. Podkreśla, że dziecko potrzebuje przedstawienia konkretnej, realnej sytuacji, aby określić swoje rozumienie przyjaźni, dobra i miłości w świecie dorosłych.

W podsumowaniu Autorka wskazuje, że świat dorosłych może mieć dla dziecka dziwny wymiar: czynności niedozwolonych, niewłaściwych dla wieku, nieciekawych, a wszystko zależy od tego, co obserwuje ono w najbliższym otoczeniu, którym może nie być zainteresowane. Podkreśla, że wyobrażenia dziecka o świecie dorosłych są ukonkretnione postrzeganiem osób jemu najbliższych. Dla dzieci w wieku przedszkolnym bycie dorosłym nie stanowi interesującego tematu rozmów. Zaznacza, że w wieku wczesnoszkolnym dorosłość wiąże z wieloma obowiązkami, a odpowiedzialność za rodzinę i pracę jest powodem, dla które-

go jego zdaniem życie dorosłych bywa trudne. Wskazuje, że w analizowanych tekstach transkrypcji widoczne jest, że dorosły nie słyszy dziecka, realizuje swój przewidziany, zaplanowany wcześniej, przebieg komunikacji i szuka jego potwierdzenia. Podkreśla, że istotne jest znaczenie relacyjności w pytaniach dorosłego stawianych dziecku, wymaga szczególnej uwagi i wrażliwości na dziecięce wypowiedzi. Uznaje doświadczenia i opinie dziecka za ważne oraz zaznacza rolę budowania na nich wskazań do nowych znaczeń.

Podsumowując, należy wskazać, że Autorka analizuje rozmowy dzieci z dorosłymi – członkami rodziny, znajomymi, nauczycielami. Ich treścią jest otaczająca dzieci rzeczywistość, szczególnie rozumienie dorosłości, pracy i jej znaczenia oraz wybranych wartości. Możliwość poznania opinii dzieci, ich interpretacji pojęć i zdarzeń, rozumienia sytuacji stanowi cenne źródło wiedzy o rozwoju myślenia najmłodszych, tworzenia obrazu świata, opisywania i rozumienia przez dzieci prawideł w nim funkcjonujących. Daje to również obraz dorosłych, który tworzą sami przez doświadczenia dziecięce, swoje zachowania, reakcje i emocje obserwowane przez dzieci, a także przez wypowiedzi do dzieci kierowane.

Eugenia Rostańska wprowadza w tematykę analiz za pomocą przedstawienia dorosłych – rodziców i nauczycieli – w rozmowie z dzieckiem, a także charakteryzuje powiązania, interakcje, codzienne relacje komunikacyjne pomiędzy członkami rodziny i ich znaczenie dla poznawania świata, kształtowania wartości oraz rozumienia norm przez dziecko. Podkreśla, że codzienne rodzinne wydarzenia, razem spędzany prywatny czas, przeżywane wspólnie sytuacje decydują o jakości wzajemnych kontaktów członków rodziny i tworzeniu się specyficznej rodzinnej ikonosfery językowej, jak też komunikacyjnej, w której dziecko wzrasta. Opisując specyfikę komunikacji dziecko-nauczyciel, Autorka zaznacza jej odmiennosć względem relacji dziecko-rodzic, wskazując, że w sytuacji edukacyjnej dominuje oceniające odnoszenie się dorosłego do aktywności dziecka oraz wyjaśnianie i komentowanie. Od tego kontaktu zależeć będzie motywacja i postrzeganie siebie przez dziecko w relacjach społecznych, w podejściu do zadań, wysiłku w uczeniu się.

W publikacji przytoczone zostały transkrypcje rozmów dorosłych z dziećmi, pogrupowane wokół tematów wiodących – dorosły jako osoba, zajęcia dorosłych, role pełnione przez dorosłych i dzieci, wspólna aktywność, praca zawodowa, pieniądze, czy uczucia i emocje – oraz ich analiza i interpretacja, ze szczególnym uwzględnieniem czynników decydujących o przebiegu komunikacji między dorosłym a dzieckiem. Dokonując analizy przebiegu rozmów dorosły-dziecko, Autorka wielokrotnie wskazuje na znaczenie kontekstu rozmowy, uwagi i wrażliwości dorosłych podczas rozmowy, sposób formułowania przez nich pytań, czy demonstrowane zachowanie na interakcję i wypowiedzi dzieci.

Publikacja Eugenii Rostańskiej stanowi cenny wkład w poznanie obrazu świata dorosłych w językowym opisie dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Poznanie obrazu świata dorosłych, jego odrębności od dziecięcych doświadczeń daje bogaty materiał do rozważań nad specyfiką postrzegania i interpretowania rzeczywistości przez dzieci, ale także znaczenia rozmowy z dzieckiem osób mu bliskich – uwagi, skupienia na temacie rozmowy, ale przede

wszystkim na wypowiedziach dzieci i przekazywanych (także w podtekście) informacjach.

Dla dziecka kontakt z osobami dorosłymi, rozmowa o nich jest szczególnie, naturalną okazją do wykorzystania swojej wiedzy i umiejętności, sprawdzenia własnych wyobrażeń, czy wartościowania poglądów. Narracja dziecięca – będąca swobodną, niepowtarzalną, pełną emocji i opinii wypowiedzią – stanowi szczególny rodzaj komunikacji. Opowiadanie dotyczące zdarzeń i sytuacji, przedstawienie sposobu rozumienia otaczającego świata i procesów w nim zachodzących daje możliwość poznania oraz obserwowania zmian zachodzących w postrzeganiu, jak też interpretowaniu rzeczywistości przez dziecko, w rozwoju operacji myślowych, uczuciach dziecka, relacjach z otoczeniem i widzenia siebie w przyszłości jako dorosłego, co wyraziście wybrzmiewa w tekście publikacji.

Monografia *Świat dorosłych z perspektywy dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Osoby – praca – codzienność* stanowi oryginalną pozycję, napisaną poprawnym językiem, w przejrzystym stylu. Całość sprawia, że może być bardzo dobrą lekturą, wnoszącą znaczący wkład do teorii wychowania, jak też pedagogii przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Wartość wszechstronności publikacji przejawia się w tym, że jest ona adresowana zarówno do badaczy, naukowców, jak również praktyków pedagogiki, nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego, studentów kierunków pedagogicznych, rodziców oraz wszystkich zainteresowanych pogłębioną refleksją nad relacją dziecko–dorosły, szukających inspiracji w procesie komunikacji wprowadzania dziecka w świat dorosłości.

Karolina Walancik

ORCID 0000-0002-9988-0145

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Seminarium naukowe
Uniwersalne projektowanie w edukacji.
Postulat, mit czy rzeczywistość?
Poznań, 20 października 2025 roku

20 października 2025 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu odbyło się seminarium naukowe, zatytułowane „Uniwersalne projektowanie w edukacji. Postulat, mit czy rzeczywistość?”, zorganizowane przez Zakład Metodologii Nauk o Edukacji, kierowany przez profesora Sławomira Banaszaka.

Uczestników przywitała Prodziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, prof. UAM dr hab. Natalia Walter, która zaakcentowała znaczenie podejmowanej problematyki w kontekście zadań współczesnego uniwersytetu i wyzwań stojących przed systemem edukacji w zakresie dostępności i równego traktowania. Następnie głos zabrał Kierownik Zakładu Metodologii Nauk o Edukacji WSE UAM, prof. UAM dr hab. Sławomir Banaszak, sytuując seminarium w perspektywie badań nad przemianami współczesnych organizacji oraz nad konsekwencjami różnorodności dla praktyk zarządzania i kultury organizacyjnej.

W części plenarnej wygłoszono cztery referaty, które komplementarnie obejmowały perspektywę socjologiczną, pedagogiczną, ekonomiczną oraz kontekst rekonstrukcji systemu edukacji w warunkach wojennych.

Profesor Sławomir Banaszak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) w wystąpieniu zatytułowanym „Różnorodność w nowoczesnej organizacji” koncentrował się na analizie różnorodności jako immanentnej cesze współczesnych organizacji oraz na jej instytucjonalnych konsekwencjach. Prelegent zwrócił uwagę, że współczesne zainteresowanie różnorodnością oraz zarządzanie różnorodnością stanowi w istocie powrót do klasycznych problemów teorii organizacji i socjologii struktury społecznej, w tym badań nad strukturą klasową. Argumentował, że postulaty pełniejszego wykorzystania kompetencji wszystkich członków organizacji – obecnie formułowane w języku zarządzania strategicznego i „diversity management” – mają genezę sięgającą myśli przełomu XVIII i XIX wieku, a jednocześnie wciąż pozostają wyzwaniem w praktyce funkcjonowania zespołów ludzkich. Pan Profesor podjął również rozważania dotyczące stoso-



wania skutecznych rozwiązań, bez ulegania populistycznym postulatom, które mogą osłabiać znaczenie kryteriów merytorycznych i nie przyczyniać się do realnej zmiany kultury organizacyjnej.

Profesor Natalia Walter (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) w wystąpieniu noszącym tytuł „Czy sztuczna inteligencja może pomóc w projektowaniu uniwersalnym materiałów dydaktycznych?” przybliżyła problem zastosowania narzędzi opartych na sztucznej inteligencji w kontekście koncepcji Universal Design for Learning. Prelegentka przypomniała genezę idei projektowania uniwersalnego oraz wskazała na rozwinięcie tej koncepcji w odniesieniu do środowisk uczenia się (UDL), zakładającej projektowanie procesu dydaktycznego i materiałów z myślą o zróżnicowanych potrzebach wszystkich uczestników procesu dydaktycznego, a nie jedynie wyodrębnionych grup. Pani Profesor zademonstrowała, na praktycznych przykładach, w jaki sposób narzędzia AI mogą wspierać:

- przekształcanie tekstu z obrazu w formę edytowalną, ułatwiając powiększanie, zmianę kontrastu czy formy zapisu,
- upraszczanie zbyt skomplikowanych tekstów, w tym transformację treści w formę punktową, rymowanki czy materiał mnemotechniczny,

– automatyczne generowanie transkrypcji i napisów do materiałów audio-wizualnych, istotne z punktu widzenia osób z niepełnosprawnością słuchu lub trudnościami w przetwarzaniu informacji słuchowej.

Prelegentka podkreśliła, że narzędzia te z jednej strony poszerzają repertuar możliwych adaptacji, z drugiej – wymagają krytycznej refleksji, aby nie zastępowały profesjonalnego namysłu pedagogicznego prostą automatyzacją.

Profesor Jan Fazlagić (Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu) w prelekcji „Kapitał społeczny i zaufanie jako fundament edukacji inkluzyjnej do dyskusji nad uniwersalnym projektowaniem” wprowadził wymiar społeczno-ekonomiczny. Prezentacja koncentrowała się na roli kapitału społecznego, więzi i zaufania jako warunku koniecznego dla funkcjonowania inkluzyjnych środowisk edukacyjnych. Prelegent odwołał się do literatury przedmiotu (m.in. koncepcji kapitału społecznego oraz analiz dotyczących „paradoksu inkluzywności”), wskazując, że rozbudowa formalnych regulacji i procedur nie zastępuje relacyjnego wymiaru inkluzji, a w skrajnych przypadkach może nawet sprzyjać technokratyzacji działań włączających. Profesor wykazał, że inkluzyjność rozumiana wyłącznie jako realizacja wymogów prawnych prowadzi do sytuacji, w której uczniowie i uczennice są „formalnie włączeni”, lecz pozostają emocjonalnie i społecznie wykluczeni, a autonomia i odpowiedzialność nauczyciela bywa ograniczana przez nadmiar procedur.

Doktor Lesia Tomaniewicz (Lwowska Administracja Obwodowa, Ukraina) w referacie „Wyzwanie uniwersalnego projektowania dla Ukrainy w realiach odbudowy wojennej i powojennej”, ukazała uniwersalne projektowanie w perspektywie makrospołecznej. Referentka odniosła się do konsekwencji wojny dla systemu edukacji i struktury społecznej Ukrainy, zwracając uwagę na znaczący wzrost liczby osób z niepełnosprawnościami, w tym weteranów wojennych oraz dzieci wymagających szczególnego wsparcia. W tym kontekście uniwersalne projektowanie zostało przedstawione nie tylko jako pedagogiczny, lecz także polityczno-prawny i infrastrukturalny obowiązek państwa, które w procesie odbudowy musi uwzględniać standardy dostępności oraz europejskie zobowiązania w zakresie praw osób z niepełnosprawnościami. Podkreślono potrzebę spójności między regulacjami prawnymi, praktyką architektoniczną, organizacją przestrzeni edukacyjnej a przygotowaniem kadr do pracy w warunkach trwałej różnorodności i złożonych doświadczeń traumatycznych.

W dyskusji panelowej, moderowanej przez dr Urszulę Tokarczyk-Bar (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) udział wzięli przedstawiciele środowisk naukowych, organizacji pozarządowych oraz praktycy działający na rzecz osób z niepełnosprawnościami i w dziedzinie edukacji oraz kultury:

– dr Magdalena Ciura, Prezes Fundacji „I w ciemności światło” im. Marka Jakubowskiego „Kuby”,

– mgr Renata Jocz, Prezes Stowarzyszenia Krzewienia Kultury Klasycznej i Historii Sztuk Pięknych,

– mgr Iryna Kostetska, Dyrektor Lwowskiej Specjalnej Szkoły nr 100 dla uczniów z niepełnosprawnością wzroku,

- mgr inż. Janusz Kur, nauczyciel w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niewidomych w Owińskach,
- dr Katarzyna Pawelczak, przedstawicielka Laboratorium Studiów o Niepełnosprawności WSE UAM.

Dyskusja panelowa stanowiła przestrzeń konfrontacji ujęć teoretycznych z doświadczeniami praktycznymi. Paneliści wskazywali na napięcia pomiędzy wymogami ekonomicznymi, administracyjnymi i technologicznymi a rzeczywistymi potrzebami osób z niepełnosprawnościami oraz innych grup narażonych na wykluczenie. Szczególnie mocno wybrzmiał głos środowisk reprezentujących osoby z dysfunkcją wzroku, które opisywały zarówno bariery architektoniczne i cyfrowe, jak też problemy związane z jakością audiodeskrypcji, oznaczeń przestrzennych oraz dostępnością oferty kulturalnej. W dyskusji zwracano uwagę, że uniwersalne projektowanie wymaga wyjścia poza logikę „indywidualnych dostosowań” stosowanych *post factum*, na rzecz projektowania procesów, materiałów i przestrzeni w taki sposób, aby różnorodność użytkowników była punktem wyjścia, a nie wyjątkiem.

Paneliści podnosili również kwestię tak zwanego „paradoksu inkluzywności”: im więcej procedur i deklaracji inkluzyjnych, tym większe ryzyko, że uczestnicy systemu – uczniowie, studenci, nauczyciele – będą funkcjonować w warunkach wzmożonego nadzoru, lęku przed błędem i formalizmu, przy jednoczesnym braku rzeczywistego doświadczenia wspólnoty, współodpowiedzialności i zaufania. Wskazywano, że warunkiem skutecznego wdrażania zasad uniwersalnego projektowania jest włączenie samych osób z niepełnosprawnościami w proces diagnostyczny i decyzyjny, w tym w projektowanie rozwiązań edukacyjnych i kulturalnych oraz silne powiązanie praktyki instytucjonalnej z refleksją naukową.

Seminarium „Uniwersalne projektowanie w edukacji. Postulat, mit czy rzeczywistość?” ukazało omawianą koncepcję jako obszar przecięcia wielu perspektyw: socjologicznej, pedagogicznej, ekonomicznej, prawnopolitycznej i praktycznej. Z jednej strony wskazano na potencjał uniwersalnego projektowania i narzędzi takich jak sztuczna inteligencja w poszerzaniu dostępności edukacji, z drugiej – na ryzyko nadmiernej formalizacji oraz oderwania procedur od realnych relacji i doświadczeń uczestników systemu. Dynamiczne przemiany społeczne generują nowe zadania, rozwój technologii stwarza nieznane dotąd możliwości. Jednakże, w centrum wszelkich działań zawsze pozostaje człowiek ze swoją indywidualnością i niepowtarzalnością.

Uniwersalne projektowanie zajmuje ważne miejsce w dyskursie naukowym, jednak pełna implementacja postulatów w praktyce edukacyjnej i społecznej pozostaje projektem w toku, wymagającym zarówno dalszych badań, jak również konsekwentnych działań instytucjonalnych.

Urszula Tokarczyk-Bar

ORCID 0000-0002-1481-0915

Szkoła Pozytywnych Relacji. Odwaga bycia sobą

Toruń, 27 stycznia 2026 roku

27 stycznia 2026 roku w SP 12 w Toruniu (ul. Strzałowa 15) zrealizowana została 4 konferencja programu „Szkoła Pozytywnych Relacji”, zainicjowanego przez profesora Sławomira Banaszaka, kierownika Zakładu Metodologii Nauk o Edukacji WSE UAM oraz dra Tomasza Juńczyka. Program Szkoła Pozytywnych Relacji zaplanowano na 3 lata, z możliwością kontynuacji. Założono zorganizowanie 10 konferencji, w tym 8 tematycznych oraz konferencji otwierającej (20 listopada 2024 r.) i podsumowującej. Konferencje tematyczne odpowiadają kolejnym tak zwanym „Jakościom JA”, wskazanym w Internal Family System Richarda Schwartza. Tematy poszczególnych wydarzeń to:

- spokój,
- jasność (zrealizowana 13 czerwca 2025 r.),
- ciekawość (zrealizowana 28 października 2025 r.),
- współczucie,
- pewność siebie,
- odwaga (zrealizowana 27 stycznia 2026 r.),
- pomysłowość,
- łączność.

Konferencja została przygotowana we współpracy z Instytutem Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, reprezentowanym przez Profesor Beatę Przyborowską i Profesora Krzysztofa Rubachę, oraz Wydziałem Edukacji Urzędu Miasta Torunia, kierowanym przez Dyrektora Iwonę Muszyńską. W organizację wydarzenia zaangażowane były społeczności toruńskich szkół: SP nr 12, SP nr 14, SP nr 23 im. Kawalerów Orderu Uśmiechu, SP nr 33 Toruńska Szkoła Terapeutyczna i VII LO im. Wandy Szuman. Wydarzenie objęto honorowymi patronatami: Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych, prof. UAM dra hab. Waldemara Segietę, Wojewody Wielkopolskiego pani Agaty Sobczyk, Marszałka Województwa Wielkopolskiego pana Marka Woźniaka, Kujawsko-Pomorskiej Kurator Oświaty pani Grażyny Dziedzic, Wielkopolskiego Kuratora Oświaty pana dra Igora Bykowskiego i Prezydenta Miasta Torunia pana Pawła Gulewskiego.

W wystąpieniach w sesjach plenarnych, moderowanych kolejno przez dr Justynę Śmietanią i dr Urszulę Tokarczyk-Bar, przekazali:

- prof. dr hab. Beata Przyborowska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)

Od instynktownej odwagi do świadomego przywództwa – ewolucja liderowania kobiet

- prof. dr hab. Krzysztof Rubacha (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)

Odwaga wśród wymiarów przywództwa w edukacji. Konstrukcja i pomiar

- prof. UAM dr hab. Sławomir Banaszak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Odwaga w procesie podejmowania decyzji. Współczesny Dyzma i współczesny lider



– dr Tomasz Juńczyk (współprzewodniczący Rady Programowej „Szkola Pozytywnych Relacji”)

Szkola pozytywnych relacji. Z czego zbudowana jest odwaga?

– mgr Justyna Pawlak (pedagog specjalny SP nr 23 w Toruniu)

Odwaga mówienia własnym głosem. Szkoła z perspektywy ucznia ze spektrum autyzmu

– dr Michał Bomastyk (pełnomocnik Prezydenta Miasta Torunia ds. Równości)

Odwaga pielęgnowania różnorodności w relacjach

– mgr Barbara Iwanowska (dyrektor SP nr 12 w Toruniu)

Masz więcej możliwości niż myślisz – odkryj siłę odwagi

Przygotowano 8 warsztatów, które cieszyły się ogromnym zainteresowaniem:

– *Miedzy pilnym a ważnym – odwaga zarządzania sobą w czasie* (mgr Barbara Iwanowska, SP nr 12 w Toruniu);

– *O odwadze i innych supermocach, czyli zasobowa linia życia* (dr Tomasz Juńczyk, WSE UAM);

– *Odwaga stawiania granic. Praktyczne metody radzenia sobie w trudnych sytuacjach* (mgr Justyna Osypiuk-Wierzbowska, mgr Kamil Wrześniewski SP; nr 33 w Toruniu);

- *Cena empatii: o obciążeniu poznawczym (cognitive load), poczuciu kontroli i odwadze wyznaczania granic w edukacji i terapii* (dr Justyna Śmietañska, WSE UAM);
- *Uniwersalne projektowanie w edukacji. Odwaga wdrazania dostępných rozwiązań* (dr Urszula Tokarczyk-Bar, WSE UAM).

Warsztaty dla młodzieży

- *Odwaga w sporcie. Działanie mimo strachu* prowadzenie (mgr Justyna Lis, mgr Michał Stocki, mgr Iwona Smoliñska; SP nr 14 w Toruniu);
- *Miej odwagę poznać siebie: „czterej królewicze – odkryj swój wewnętrzny potencjał”* (mgr Małgorzata Okinczyc, mgr Aleksandra Trędewicz; SP nr 33 w Toruniu);
- *Rytuały przejścia – jak oswoić lęk przed zmianą szkoły?* (mgr Magda Tyczyñska, VII LO w Toruniu).

Placówki, które przystąpiły do Programu „Szkoła Pozytywnych Relacji” obejmują:

- bezpłatny udział w każdej konferencji 5 reprezentantów kadry np. nauczycieli, pedagogów, pedagogów specjalnych, rewalidantów, psychologów lub innych osób odpowiedzialnych za kształtowanie społeczności szkolnej;
- bezpłatny udział w każdej konferencji 5 osób uczących się w placówce;
- stałe wsparcie merytoryczne we wdrazaniu programu IFS;
- współorganizację konferencji na terenie placówki edukacyjnej lub w innym wspólnie ustalonym miejscu, w celu wzmocnienia poczucia sprawstwa w społeczności szkolnej i ułatwieniu partycypacji wszystkich zainteresowanych osób uczestniczących w życiu szkoły.

Obecnie w programie uczestniczą:

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Niewidomych im. Sygnów Pułku w Owiñskich – placówka oświatowa oferująca edukację w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, zespołów wychowawczo-rewalidacyjnych, szkoły podstawowej, liceum ogólnokształcącego, szkoły przysposabiającej do pracy oraz branżowych szkół I i II stopnia. Ważną częścią SOSW w Owiñskich jest internat.

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Klecku, dedykujący ofertę dydaktyczno-terapeutyczną przede wszystkim do dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. W ramach Ośrodka funkcjonują: przedszkole, szkoła podstawowa, szkoła przysposabiająca do pracy i zespoły wychowawczo-rewalidacyjne.

Szkoła Podstawowa Cogito – działająca zgodnie z myślą Celestyna Freineta, pracująca innowacyjnie według własnego programu nauczania „Badacze w działaniu”.

Szkoła Podstawowa i Liceum SPARK Academy – pierwsze szkoły restoratywne w Polsce, oparte między innymi na zasadach budowania dobrych relacji, rozwijaniu kompetencji emocjonalno-społecznych i praktykach naprawczych.

Na odrębnych zasadach do Programu zostały włączone szkoły z Torunia: SP nr 12, SP nr 14, SP nr 23 im. Kawalerów Orderu Uśmiechu, SP nr 33 Toruñska Szkoła Terapeutyczna i VII Liceum Ogólnokształcące im. Wandy Szuman. Trwają ustalenia dotyczące rozszerzenia partnerstwa na kolejne placówki edu-

kacyjne. Na każdej konferencji przewidziano blok wykładowy i warsztatowy. Na szczególną uwagę zasługuje udział młodzieży we wszystkich konferencjach. Warsztaty dla młodzieży organizowane są ze szczególną dbałością o dostępność dla uczniów z niepełnoprównościami sensorycznymi i zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

W 2026 roku zaplanowano 4 konferencje tematyczne:

- Szkoła Pozytywnych Relacji. Odwaga w szkole (27 stycznia, Toruń)
- Szkoła Pozytywnych Relacji. Pomysłowość w szkole (15 kwietnia, Owińska)
- Szkoła Pozytywnych Relacji. Pewność siebie w szkole
- Szkoła Pozytywnych Relacji. Spokój w szkole

Konferencje zaplanowane na 2027 rok:

- Szkoła Pozytywnych Relacji. Współczucie w szkole
- Szkoła Pozytywnych Relacji. Łączność w szkole
- Szkoła Pozytywnych Relacji. Konferencja podsumowująca

Program cieszy się ogromnym zainteresowaniem osób reprezentujących różnorodne środowiska edukacyjne. W czterech konferencjach wzięło udział ponad 600 osób. Wygłoszono 18 referatów, zrealizowano 27 warsztatów oraz przeprowadzono debatę ekspercką. W konferencji w Toruniu wzięli udział reprezentanci kilkudziesięciu szkół.

Organizatorzy zapraszają zainteresowane placówki do dołączenia do programu, a osoby indywidualne do udziału w kolejnych wydarzeniach. Aktualne informacje zamieszczane są na stronie Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu.

Sławomir Banaszak
ORCID 0000-0001-6083-6641

Tomasz Juńczyk
ORCID 0000-0003-1664-0419

Urszula Tokarczyk-Bar
ORCID 0000-0002-1481-0915

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

DOROTA KLUS-STAŃSKA, prof. dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

KARINA LEKSY, prof. UŚ. dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach

JAREMA DROZDOWICZ, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KINGA KUSZAK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ŁUKASZ ALBAŃSKI, prof. UKEN dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

KATARZYNA SADOWSKA, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ALICJA WASZKIEWICZ-RAVIV, dr hab., Wydział Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii, Uniwersytet Warszawski

KATARZYNA GARWOL, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Rzeszowski

BARBARA TOROŃ-FÓRMANEK, prof. UZ dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski

NIKOLA DZIĘBÓR, mgr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski

MAŁGORZATA JAŹDŻEWSKA, mgr, Stowarzyszenie na Rzecz Edukacji „POMOST” w Świebodzinie

RENATA MALICKA, dr, Akademia Nauk Stosowanych w Wałczu

IZABELA CYTLAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ZUZANNA KOCZOROWSKA, studentka, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JULIA KWAŚNY, studentka, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JAROSŁAW KORCZAK, dr, Instytut Pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

MIŁOSZ KUCHNICKI, mgr, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

MARIANNA RACKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KARINA BARECKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA BORKOWSKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

RENATA WAWRZYNIAK-BESZTERDA, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MATEUSZ MARCINIAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ELIZA RYBSKA, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ZACHAROULA ANTONIOU, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SYLWIA JASKULSKA, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MONIKA SADOWSKA, mgr, Przedszkole Publiczne nr 1 Łamigłówka w Dąbrowie

KAMIL ŻUCHOWSKI, mgr, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Oddział w Szczecinie

SONIA LOBERT, mgr, Szkoła Podstawowa nr 36 im. mjr. Sucharskiego w Poznaniu

SŁAWOMIR NIEWCZAS, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

STAV FLEXER, MA, Emek Hula School, Kfar Blum in the Upper Galilee, Israel

II. RECENZJE I NOTY

KATARZYNA SADOWSKA, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

GRAŻYNA TEUSZ, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KAROLINA WALANCIK, dr, Katedra Pedagogiki, Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

URSZULA TOKARCZYK-BAR, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SŁAWOMIR BANASZAK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

TOMASZ JUŃCZYK, 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 przrzucać 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 rozstrzeżeń. 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 kluczowe (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 Obstetrica et Gynecologica 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/artikel/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: wyd nauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 23,25 Ark. druk. 21,75

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