

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom XVI–XVII

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume XVI–XVII

REDAKCJA CZASOPISMA:

Redaktor naczelny – prof. dr hab. Roman Pelczar

Zastępca redaktora naczelnego – dr Zofia Frączek

Sekretarz redakcji – dr Paweł Juško

Redaktor ds. współpracy z zagranicą – prof. dr hab. Yurii Pelek

Członkowie redakcji:

– dr Agnieszka Długosz

– dr Piotr Karaś

– dr Hubert Sommer

CZŁONKOWIE RADY NAUKOWEJ

Prof. dr hab. Tadeusz Aleksander, Krakowska Akademia im. A.M. Modrzewskiego

Dr hab. Krystyna Barłóg, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski

Prof. dr hab. Józefa Brągiel, Uniwersytet Opolski

Dr hab. Sławomir Cudak, Akademia Wymiaru Sprawiedliwości w Warszawie

Dr hab. Jadwiga Daszykowska-Tobiasz, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski

Dr hab. Jacek Gołębiowski, prof. KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Dr hab. Grzegorz Grzybek, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski

Dr hab. Edmund Juško, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski

Dr hab. Janusz Miąso, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski

Dr hab. Józef Młyński, prof. UP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Dr hab. Grzegorz Nieć, prof. UP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Dr hab. Tomasz Nowicki, prof. KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Prof. dr hab. Elżbieta Osewska, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie

Dr hab. Ryszard Pęczkowski, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski

Prof. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki, Uniwersytet Zielonogórski

Dr hab. Mieczysław Ryba, prof. KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Dr hab. Adam Solak, prof. APS, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

Dr hab. Stanisław Sorys, prof. UP JP II, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II

Dr hab. Marta Uberman, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski

Dr hab. Marta Wrońska, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski

Prof. Paed Dr. Vasil Gluchman, Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Dr. Jürgen Hartwig, Uniwersytet w Bremie, Niemcy

Prof. Paed Dr. Alena Hašková, CSc., Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze, Słowacja

Prof. dr hab. Dmytro Hertciuk, Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie, Ukraina

Prof. Paed Dr. Igor Kominarec, PhD., Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Prof. PhD. Yuliana Lavrysh, National Technical University of Ukraine

Prof. PhD. Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, Ukraina

Prof. Paed Dr. Jozef Liba PhD, Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Prof. PhD. A. Matviichuk, National University of Water and Environmental Engineering, Ukraina

Prof. Dr. Kas Mazurek, University of Lethbridge, Kanada

Prof. PhD. Liliya Morska, Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie, Ukraina

Prof. Paed Dr. Jozef Pavelka, CSc., Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Prof. Juliana Popova, PhD, University of Ruse, Bułgaria

Prof. PhD. Ingwill Rasmussen, Uniwersytet w Oslo, Norwegia

Prof. dr hab. Iwan Rusnak, Humanistyczna Akademia Pedagogiczna, Ukraina

Prof. dr hab. Roberto Sani, University of Macerata, Włochy

Prof. PhD. Juan Ramón Soler Santaliestra, Uniwersytet w Saragossie, Hiszpania

Prof. PhD. Istvan Schmercz, Uniwersytet w Nyiregyhaza, College of Nyiregyhaza, Węgry

Dr hab. Iryna Simkova, Kijowska Politechnika im. I. Sikorskiego, Ukraina

Prof. Dr. Margaret Winzer, University of Lethbridge, Kanada

Redaktor tomu XVI–XVII – dr Agnieszka Długosz

Redaktorzy językowi:

Język polski:

Prof. dr hab. Kazimierz Ożóg, Uniwersytet Rzeszowski

Dr hab. Sławomir Śniatkowski, prof. APS w Warszawie

Język angielski:

Mgr Bernadeta Lekacz

Redaktor statystyczny:

Dr Piotr Puszczyński

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom XVI–XVII

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume XVI–XVII



**WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU RZESZOWSKIEGO
RZESZÓW 2025**

Opracowanie redakcyjne i korekta
BERNADETA LEKACZ

Redakcja i korekta tekstów w języku angielskim
BERNADETA LEKACZ

Opracowanie techniczne
EWA KUC

Łamanie
WOJCIECH PĄCZEK – GREEN MAMBA DESIGN

Korekta techniczna
JULIA SOŃSKA-LAMPART

Projekt okładki
GRZEGORZ WOLAŃSKI

Wersja papierowa czasopisma jest wersją pierwotną
www.kpe.ur.edu.pl

Prace są dostępne online w międzynarodowej bazie danych CEJSH
<http://cejsh.icm.edu.pl>

© Copyright by
Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2025



Publikacja jest dostępna na licencji
Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 International)

978-83-8277-317-0 (wersja drukowana)
978-83-8277-318-7 (wersja elektroniczna online)

ISSN 2300-9888, ISSN online 2544-1205

DOI: 10.15584/kpe.2025

2221

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
35-959 Rzeszów, ul. prof. S. Pigonia 6, tel. 17 872 13 69, tel./faks 17 872 14 26
e-mail: wydawnictwo@ur.edu.pl; <https://wydawnictwo.ur.edu.pl>
wydanie I; format B5; ark. wyd. 20,25; ark. druk. 19,75; zlec. red. 76/2025

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

Spis treści

Wprowadzenie	9
--------------------	---

CZĘŚĆ I

HISTORYCZNE ŹRÓDŁA, CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA MYŚLI EDUKACYJNEJ

Roman Pelczar , Szkolnictwo średnie w Galicji w latach 1772–1918 – wybrane zagadnienia....	15
Tadeusz Ochenduszek , Zespoły szkół średnich w Galicji w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku.....	26
Stanisława Jung-Konstanty , Meandry zarządzania zmianą w polskiej edukacji: przypadek gimnazjów	39
Grzegorz Żuk , Muzeum pamięci – rzecz o wojnie i pokoju	55

CZĘŚĆ II

RODZINA I SZKOŁA – WSPÓLNE OBSZARY KSZTAŁCENIA, WYCHOWANIA I OPIEKI

Gabriel Radko , Wspólna nauka w domu w nowej rzeczywistości społecznej i edukacyjnej....	67
Stanisława Nazaruk, Helena Konowaluk-Nikitin, Paulina Kisiel, Ada Szarzyńska , Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej – trudności i możliwości wsparcia. Wyniki badań własnych	78
Marek Paluch, Radosław Malikowski , Aktywność kulturalna dzieci i młodzieży elementem przeciwdziałającym zachowaniom ryzykownym	91
Kinga Lisowska , Centra nauki jako środowiska sprzyjające rozwojowi kultury czasu wolnego dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym. Studium przypadku	100
Anna Baracz , Znaczenie lokalnych instytucji wspierających rozwój zawodowy nauczycieli dla efektywności systemu edukacji	110

CZĘŚĆ III

PSYCHOLOGIA WOBEC WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH

Andrii Matviichuk, Yurii Pelekh , Axiological culture as a fundamental goal of modern education	125
Olena I. Vovk , Integrating thought and language in foreign language instruction: a spiral framework	138
Janusz Zieliński , Mental resilience of children and adolescents in the context of educational success	152
Bogumiła Bobik , Wybrane aspekty diagnozy zaburzeń okresu adolescencji u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w kontekście pomocy psychologiczno-pedagogicznej.....	167

Natalia Ubik-Nikiel , Trudności z koncentracją uwagi u dzieci w teorii i praktyce edukacyjnej	180
Monika M. Kapuścińska , Rola komunikacji w relacjach rówieśniczych młodzieży	190
Zbigniew Chodkowski , Skuteczność w opinii badanych studentów rzeszowskich uczelni według płci	205
Ewelina Okoniewska, Daria Rębiś , Arteterapia jako forma pomocy w radzeniu sobie z lękiem w resocjalizacji osób pozbawionych wolności	214

CZĘŚĆ IV

CZŁOWIEK WOBEC AKTUALNYCH PRZEMIAN SPOŁECZNO-KULTUROWYCH

Janusz Miąso , Globalny świat, globalna dezinformacja i fragmentaryzacja rzeczywistości – konieczność edukacji globalnej (inspiracja Franciszka)	229
Grzegorz Polański , Współczesne pokolenia w kontekście stereotypów	242
Bartłomiej Koziol , Postawy wobec języka młodych ludzi w Polsce i jego społeczne postrzeganie w wybranych aspektach – przyczynek do refleksji	253
Agnieszka Drewniak , Perfekcjonizm jako idea inspirująca do przemian	261
Barbara Lulek , Religious and cultural patriotism of the 60-year-olds in Podkarpacie	274
Grzegorz K. Sudol , Podmioty ekonomii społecznej jako organizacje wspomagające budowanie kapitału społecznego w procesie wychowawczym	288

CZĘŚĆ V

RECENZJE I KOMUNIKATY

Zofia Frączek , Recenzja książki Kariny Gamoń: <i>Emocje i uczucia do przeżucia</i> , wyd. bokplan.pl, Wodzisław Śląski 2024, 82 ss.	305
Agnieszka Długosz , V Jubileuszowa Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Współpraca ponad granicami – edukacja mostem do globalnych rozwiązań”	307
Recenzenci i procedura recenzowania	312
Indeksacja w bazach danych	314

Contents

Introduction	9
--------------------	---

PART I

HISTORICAL SOURCES, CONTINUITY AND CHANGE OF EDUCATIONAL THOUGHT

Roman Pelczar , Secondary education in Galicia from 1772 to 1918 – selected issues	15
Tadeusz Ochendusko , Secondary school complexes in Galicia in the second half of the 19th and early 20th centuries	26
Stanisława Jung-Konstanty , Meanings of change management in Polish education: the case of junior high schools	39
Grzegorz Żuk , Memorial museum – about war and peace	55

PART II

FAMILY AND SCHOOL – COMMON AREAS OF EDUCATION, UPBRINGING AND CARE

Gabriel Radko , Learning together at home in the new social and educational reality	67
Stanisława Nazaruk, Helena Konowaluk-Nikitin, Paulina Kisiel, Ada Szarzyńska , Student of special educational needs in a public school – challenges and potential for providing support. Results of own research.....	78
Marek Paluch, Radosław Malikowski , Cultural activity of children and young people with an element counteracting risky behavior	91
Kinga Lisowska , Science centres as an environments conducive to the development of a child's leisure culture at the first stage of education. Case study	100
Anna Baracz , The importance of local institutions supporting teachers' professional development for the effectiveness of the education system	110

PART III

PSYCHOLOGY IN THE FACE OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL AND UPBRINGING PROBLEMS

Andrii Matviichuk, Yurii Pelek , Axiological culture as a fundamental goal of modern education	125
Olena I. Vovk , Integrating thought and language in foreign language instruction: a spiral framework	138
Janusz Zieliński , Mental resilience of children and adolescents in the context of educational success	152

Bogumiła Bobik , Selected aspects of diagnosing adolescent disorders in youth with mild intellectual disabilities in the context of psychological and pedagogical support.....	167
Natalia Ubik-Nikiel , Attention difficulties occurring in children in educational theory and practice.....	180
Monika M. Kapuścińska , The role of communication in peer relationships adolescents	190
Zbigniew Chodkowski , Effectiveness in the opinion of the surveyed students of Rzeszów universities by gender	205
Ewelina Okoniewska, Daria Rębiś , Art therapy as a form of assistance in coping with anxiety in the rehabilitation of convicts	214

PART IV

MAN IN THE FACE OF CURRENT SOCIO-CULTURAL CHANGES

Janusz Miąso , A global world, global disinformation, and the fragmentation of reality – the necessity of glocal education (inspired by Francis).....	229
Grzegorz Polański , Contemporary generations in the context of stereotypes	242
Bartłomiej Koziół , Attitudes towards the language of young people in Poland and its social perception in selected aspects – a contribution to reflection	253
Agnieszka Drewniak , The perfectionism as an inspiration for change.....	261
Barbara Lulek , Religious and cultural patriotism of the 60-year-olds in Podkarpacie	274
Grzegorz K. Sudół , Social economy entities as organizations that support the building of social capital in the educational process.....	288

PART V

REVIEWS AND ANNOUNCEMENTS

Zofia Frączek , Review of Karina Gamoń's book <i>Emocje i uczucia do przeżucia</i> , ed. bookplan. pl, Wodzisław Śląski 2024, 82 pp.....	305
Agnieszka Długosz , V Jubilee International Scientific Conference „Education in the face of the challenges and tasks of the present and the future. Cooperation across borders – education as a bridge to global solutions”	307
Reviewers and procedure of reviewing	312
Indexing in data bases	314

WPROWADZENIE

Kolejny podwójny tom periodyku *Kultura – Przemiany – Edukacja* prezentuje teksty, które w różnorodny sposób podejmują refleksję nad edukacją jako procesem historycznym, kulturowym i społecznym, ale także psychologicznym i aksjologicznym doświadczeniem człowieka. Zebrane artykuły ukazują bogactwo perspektyw – od analiz historycznych, przez współczesne wyzwania szkoły i rodziny, po psychologiczne i społeczne aspekty wychowania w dynamicznie zmieniającym się świecie. Autorzy podkreślają, że edukacja nie ogranicza się do instytucji szkolnych, lecz obejmuje całe środowisko wychowawcze – rodzinę, kulturę i życie społeczne – a skuteczny proces kształcenia wymaga współpracy, dialogu i uwzględnienia indywidualnych potrzeb uczniów. Całość składa się z czterech części.

Część pierwsza – *Historyczne źródła, ciągłość i zmiana myśli edukacyjnej* – poświęcona jest analizie historycznych przemian systemów edukacyjnych oraz ewolucji idei wychowawczych. Autorzy podejmują tu problem rozwoju szkolnictwa średniego w Galicji (Roman Pelczar, Tadeusz Ochenduszek), przemian w strukturze i zarządzaniu polską edukacją, ze szczególnym uwzględnieniem roli gimnazjów (Stanisława Jung-Konstanty) oraz edukacji muzealnej w autentycznych miejscach pamięci – muzeach martylogicznych (Grzegorz Żuk). Ta część periodyku uświadamia, że refleksja nad przeszłością nie jest jedynie naukowym obowiązkiem, lecz niezbędnym warunkiem rozumienia współczesnych wyzwań edukacyjnych.

Część druga – *Rodzina i szkoła – wspólne obszary kształcenia, wychowania i opieki* – koncentruje się na współdziałaniu środowisk wychowawczych i instytucjonalnych formach wsparcia rozwoju dziecka. Autorzy podejmują zagadnienia edukacji domowej w nowej rzeczywistości społecznej i edukacyjnej (Gabriel Radko), trudności i możliwości pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej (Stanisława Nazaruk, Helena Konowaluk-Nikitin, Paulina Kisiel, Ada Szarzyńska), roli aktywności kulturalnej dzieci i młodzieży w profilaktyce zachowań ryzykownych (Marek Paluch, Radosław Malikowski) oraz znaczenia centrów nauki w rozwijaniu kultury czasu wolnego najmłodszych uczniów (Kinga Lisowska). Całość zamyka artykuł Anny Baracz ukazujący znaczenie lokalnych instytucji wspierających nauczycieli dla jakości edukacji. Zaprezentowane w tej

części teksty podkreślają, że skuteczna edukacja wymaga współpracy oraz współodpowiedzialności rodziny, szkoły i środowiska lokalnego.

Część trzecia – Psychologia wobec współczesnych problemów edukacyjnych i wychowawczych – dotyczy kwestii roli psychologii w analizie i wspieraniu dzieci, młodzieży oraz osób w różnych sytuacjach edukacyjnych i wychowawczych. W tekstach zgromadzonych w tej części periodyku przedstawiono kulturę aksjologiczną jako podstawowy cel nowoczesnej edukacji (Andrii Matviichuk, Yurii Pelekh), integracji myślenia i mówienia w nauczaniu języków obcych (Olena I. Vovk), znaczenia odporności psychicznej dzieci i młodzieży dla osiągnięć edukacyjnych (Janusz Zieliński), a także wybranych aspektów diagnozy zaburzeń okresu adolescencji u młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną w kontekście pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Bogumiła Bobik). Poruszano problem trudności z koncentracją uwagi u dzieci w teorii i praktyce edukacyjnej (Natalia Ubik-Nikiel), znaczenia komunikacji w relacjach rówieśniczych młodzieży (Monika M. Kapuścińska), a także zagadnienie skuteczności postrzeganej przez studentów z uwzględnieniem różnic płci (Zbigniew Chodkowski). Omówiono również arteterapię jako formę wsparcia w radzeniu sobie z lękiem w procesie resocjalizacji osób pozbawionych wolności (Ewelina Okoniewska, Daria Rębiś). Teksty te podkreślają, że współczesna edukacja i wychowanie wymagają uwzględnienia aspektów psychologicznych, diagnozy trudności oraz tworzenia środowisk sprzyjających wszechstronnemu rozwojowi dzieci, młodzieży i dorosłych.

Część czwarta – Człowiek wobec aktualnych przemian społeczno-kulturowych – koncentruje się na analizie zmian zachodzących w społeczeństwie i kulturze oraz ich wpływie na postawy, wartości i zachowania jednostek. W tekstach poruszono kwestie globalizacji, dezinformacji i potrzeby edukacji globalnej jako odpowiedzi na dezinformację i fragmentaryzację rzeczywistości (Janusz Miąso), współczesnych pokoleń w kontekście funkcjonujących stereotypów (Grzegorz Polański) oraz postaw wobec języka młodych ludzi i jego społecznego odbioru (Bartłomiej Kozioł). Zwrócono uwagę na rolę perfekcjonizmu jako idei inspirującej do przemian (Agnieszka Drewniak), a także na patriotyzm religijno-kulturowy pokolenia 60-latków na Podkarpaciu (Barbara Lulek). Ponadto omówiono podmioty ekonomii społecznej jako organizacje wspomagające budowanie kapitału społecznego w procesie wychowawczym (Grzegorz K. Sudół). Teksty te podkreślają, że współczesny człowiek funkcjonuje w dynamicznym środowisku społeczno-kulturowym, w którym kluczowe znaczenie mają edukacja, wartości, aktywność obywatelska i świadome uczestnictwo w życiu społecznym.

W ręce Czytelników oddajemy niniejszy podwójny tom periodyku *Kultura – Przemiany – Edukacja*, który stanowi ważny głos w dyskusji nad współczesnym znaczeniem edukacji w kontekście przemian kulturowych, społecznych i psychologicznych. Zawarte w nim artykuły ukazują bogactwo podejść badawczych

i interpretacyjnych, a także zwracają uwagę na potrzebę łączenia refleksji teoretycznej z praktyką edukacyjną.

Jednocześnie pragniemy podkreślić, że Redakcja pozostaje otwarta na współpracę naukową i serdecznie zaprasza Autorów do nadsyłania tekstów do kolejnych numerów czasopisma – zarówno opracowań naukowych, jak i analiz praktycznych doświadczeń z obszaru edukacji, wychowania i kultury. Mamy nadzieję, że nasze czasopismo pozostanie otwartą przestrzenią wymiany myśli, inspiracji i współpracy środowisk naukowych oraz praktyków, którym bliska jest idea kształcenia jako procesu nieustannego rozwoju człowieka i społeczeństwa.

Redaktor wydania
dr Agnieszka Długosz

Część I

**HISTORYCZNE ŹRÓDŁA, CIĄGŁOŚĆ
I ZMIANA MYŚLI EDUKACYJNEJ**

Part I

**HISTORICAL SOURCES, CONTINUITY
AND CHANGE OF EDUCATIONAL
THOUGHT**

DOI: 10.15584/kpe.2025.1

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 26.08.2025 r.

Zaakceptowano do druku: 16.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Roman Pelczar

Uniwersytet Rzeszowski

ORCID: 0000-0002-0612-0009

Szkolnictwo średnie w Galicji w latach 1772–1918 – wybrane zagadnienia

Secondary education in Galicia from 1772 to 1918 – selected issues

Streszczenie

Celem artykułu jest analiza wybranych, najważniejszych zagadnień dotyczących organizowania i funkcjonowania systemu szkolnictwa średniego na terenie Galicji w całym okresie zaborów. Bazę informacyjną tworzą wyselekcjonowane opracowania poświęcone tej tematyce. W artykule przedstawiono uwarunkowania funkcjonowania szkolnictwa średniego i dynamikę rozwoju sieci szkolnej. Ponadto omówiono ustrój organizacyjny szkół. Następnie scharakteryzowano środowisko uczniów pod względem ich liczby, pochodzenia narodowościowego i społecznego. W artykule wskazano, że przez prawie sto lat władze austriackie niechętnie zgadzały się na tworzenie w Galicji szkół typu średniego. Proces ten przyspieszył dopiero na przełomie XIX i XX w. Szkoły te cieszyły się wśród młodzieży dużym zainteresowaniem, co powodowało ich przepełnienie i liczne problemy lokalowe. Wśród uczniów byli przedstawiciele różnych nacji zamieszkujących Galicję. W omawianym okresie szkoły zmieniały strukturę organizacyjną, profil edukacyjny i programy nauczania.

Słowa kluczowe: Galicja, szkoły średnie w Galicji, gimnazja w Galicji, szkoły realne w Galicji, Rada Szkolna Krajowa

Abstract

The aim of this article is to analyze selected, most important issues concerning the organization and operation of the secondary education system in Galicia throughout the partition period. The information base is comprised of selected studies on this topic. The article presents the conditions for the operation of secondary education and the dynamics of the school network's development. Furthermore, the organizational structure of the schools is discussed. Next, the student population is characterized in terms of their number, national origin, and social background. The article points out that for almost a century, the Austrian authorities were reluctant to establish secondary schools in Galicia. This process accelerated only at the turn of the 19th and 20th centuries. These schools enjoyed considerable popularity among young people, which led to overcrowding and numerous space problems. Among the students were representatives of various nations living in Galicia.

During the period in question, schools changed their organizational structure, educational profile and teaching programs.

Keywords: Galicia (in Austria), secondary schools in Galicia, high schools (gimnazja) in Galicia, realschule in Galicia, National School Council

Wprowadzenie

W 1772 r. nastąpiło zajęcie przez Austrię południowych ziem Rzeczypospolitej, które potocznie zaczęto nazywać Galicją. Obszar ten obejmował ok. 82 000 km² i zamieszkały był głównie przez Polaków i Rusinów-Ukraińców. Mniejsze społeczności tworzyli przede wszystkim Żydzi oraz Austriacy¹. W tym czasie władze podejmowały intensywne działania w celu budowy państwa scentralizowanego i absolutystycznego. Ich rezultatem było przejęcie przez rząd wszystkich funkcji społecznych, w tym edukacyjnych, które dotąd realizowane były najczęściej przez instytucje wyznaniowe, a szczególnie przez Kościół katolicki. W ten sposób władze cesarskie dążyły do stworzenia jednolitego państwa i zatarcia wszelkich różnic wyznaniowych, etnicznych i kulturowych istniejących na terenie Austrii².

W Galicji znalazło to swoje odzwierciedlenie m.in. w funkcjonowaniu oświaty, która w okresie lat 1772–1918 przechodziła przez trzy stadia działalności determinowane sytuacją polityczną Austrii. Pierwszy okres (1772–1848, do Wiosny Ludów), charakteryzował się germanizacyjnym systemem edukacyjnym narzuconym przez Austriaków wszystkim nacjom żyjącym w tej prowincji. Kolejny – epoka konstytucyjna (1848–1867) – zaznaczył się walką Polaków, Rusinów-Ukraińców i Żydów z Austriakami o stworzenie szkół narodowych z własnym językiem, religią, programami i nauczycielami. Ponadto w latach 1860–1867 w monarchii Habsburgów dokonywały się liczne przeobrażenia polityczno-ustrojowe i społeczne. W ich wyniku przeprowadzono szereg reform. Etap trzeci w dziejach oświaty Galicji związany był z epoką autonomiczną (1868–1918). Przyczyniła się ona do rozwoju wszelkiego typu szkół. Jednak ta pomyślna sytuacja skończyła się w 1914 r., czyli w chwili rozpoczęcia I wojny światowej, która całkowicie zdestabilizowała działalność wszelkich instytucji edukacyjnych³.

Uwarunkowania funkcjonowania szkolnictwa średniego i dynamika rozwoju sieci szkolnej

W początkach istnienia Galicji sytuacja w tamtejszym szkolnictwie średnim była bardzo trudna. W jego strukturze znajdowały się jedynie państwowe gimnazja.

¹ J. Świeboda, *Problemy narodowościowe w szkolnictwie galicyjskim (1772–1918)*, „Analecta. Studia i Materiały z Dziejów Nauki” 1995, R. IV, z. 2, s. 98.

² R. Pelczar, *Szkoły główne w Galicji w latach 1775–1873*, Rzeszów 2021, s. 17.

³ J. Świeboda, *Problemy narodowościowe...*, s. 98.

W tym okresie działało 15 szkół tego typu, które swe początki wzięły jeszcze w epoce przedrozbiorowej. Władze austriackie, chcąc je dostosować do potrzeb absolutystycznego państwa, w 1775 r. przeprowadziły ich reformę. Podstawą nauczania pozostała łacina, a celem – wykształcenie kadr urzędniczych podporządkowanych nowym władzom oraz znających język niemiecki (obowiązujący we wszystkich urzędach). Równocześnie administracja austriacka dążyła do ograniczenia liczby tych zakładów. Dlatego w 1784 r. większą ich część zlikwidowała, pozostawiając jedynie 6 gimnazjów (4 rządowe: Lwów, Stanisławów, Przemyśl i Tarnów oraz 2 prywatne: Rzeszów i Zamość). Resztę zamieniono na szkoły ludowe (elementarne). W rezultacie jedynie 1/3 ówczesnych cyrkulów posiadała tego typu zakładów edukacyjnych⁴. Ograniczenie liczby gimnazjów wywołało spadek liczby kształcącej się w nich młodzieży⁵.

Dopiero po kongresie wiedeńskim (1815) sieć gimnazjów powiększono do 12⁶. Jednak rozporządzenia lwowskiego Gubernium z roku szkolnego 1826/27 ograniczyły dalszy proces ich tworzenia pomimo faktu, iż były one już przepełnione⁷. W rezultacie przez następnych kilkadziesiąt lat liczba gimnazjów się nie zmieniała⁸. Funkcjonowały one w: Bochni, Brzeżanach, Buczacu, Lwowie (Akademickie i Dominikańskie), Nowym Sączu, Przemyśle, Rzeszowie, Samborze, Stanisławowie, Tarnopolu i Tarnowie. Przejściowo, ze względu na zmiany terytorialne Galicji, do tej grupy zaliczano dodatkowo zakłady w Zamościu, Czerniowcach i Krakowie (św. Anny)⁹.

Sytuacja zaczęła się poprawiać dopiero od II poł. lat 50. XIX w. Do 1868 r. władze państwowe założyły kilka nowych szkół w: Krakowie (św. Jacka, 1857), Lwowie (III Gimnazjum, 1858), Drohobyczu (1858), Kołomyi (1861), Wadowicach (1866) i Jasle (1868)¹⁰. W sumie liczba tych placówek wzrosła do 19. Gimnazja państwowe ulokowane były w dwóch miastach stołecznych Galicji (Lwowie i Krakowie) oraz kilkunastu miastach Galicji Zachodniej (Bochnia, Jasło, Nowy Sącz, Rzeszów, Tarnów, Wadowice) i Galicji Wschodniej (Brzeżany, Drohobycz, Kołomyja, Przemyśl, Sambor, Stanisławów, Tarnopol)¹¹.

⁴ H. Kramarz, *Rozwój ilościowy gimnazjów w Galicji od I rozbioru do końca czasów autonomicznych* [w:] *Historia wychowania. Misja i edukacja. Profesorowi Andrzejowi Meissnerowi w 70. rocznicę urodzin i 45-lecia pracy naukowej i nauczycielskiej*, red. K. Szmyd, J. Dybiec, Rzeszów 2008, s. 77.

⁵ J. Buzek, *Rozwój stanu szkół średnich w Galicji w ciągu ostatnich 50 lat (1859–1909)*, „Muzeum” 1909, R. 25, Dodatek 3, s. 1.

⁶ L. Kudła, *Gimnazjaliści galicyjscy doby autonomicznej. Charakterystyka społeczności*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis” 2005, Folia 28. Studia Historica IV, s. 102.

⁷ H. Kramarz, *Rozwój ilościowy...*, s. 81.

⁸ J. Świeboda, *Problemy narodowościowe...*, s. 112–113.

⁹ L. Kudła, *Gimnazjaliści galicyjscy...*, s. 102.

¹⁰ J. Świeboda, *Problemy narodowościowe...*, s. 112–113.

¹¹ J. Dobrzański, *Reforma szkolna w Austrii i Galicji w okresie Wiosny Ludów* [w:] *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 401–403.

Z kolei mimo próśb większych miast władze austriackie do Wiosny Ludów nie stworzyły warunków dla rozwoju średniego szkolnictwa zawodowego, reprezentowanego jedynie przez pojedyncze szkoły realne¹². W grupie zakładów tego typu znajdowały się tylko 2 placówki (we Lwowie i Brodach). Pierwsza z nich (utworzona w 1817 r.) była 3-letnia i dawała przygotowanie do zawodów technicznych i komercyjnych. Natomiast żydowska 3-klasowa szkoła realna w Brodach (otwarta w 1818 r.) miała charakter handlowy¹³. W 1841 r. funkcjonowała ona jako jedyna szkoła realna w całej Galicji. W latach 50. XIX w. wśród 4 działających wówczas placówek tego typu znalazły się 3 zakłady państwowe: Lwów (6-klasowa), Brody (3-klasowa), Kraków (2-klasowa) oraz 1 zakład prywatny (miejski) w Śniatyniu (1-klasowy)¹⁴.

W początkach lat 60. XIX w. w Austrii i Galicji rozpoczął się kilkuletni proces ważnych przemian politycznych i społecznych. Jednym z jego najważniejszych elementów było ogłoszenie 21 grudnia 1867 r. konstytucji, która rozszerzyła kompetencję ustawodawczą sejmów krajowych (w tym galicyjskiego Sejmu Krajowego), oddając im m.in. w całości ustawodawstwo w zakresie szkół realnych, i poręczyła ponadto, jako zasadnicze prawo obywateli, równouprawnienie wszystkich wyznań i nacji w szkołach, urzędach i życiu publicznym. Ustępstwa Wiednia wobec Galicji na tle narodowościowym w obrębie szkolnictwa średniego zarysowały się już w 1860 r., mianowicie 3 września Ministerstwo Stanu wydało rozporządzenie, z mocą obowiązującą od 1861 r., w którym zaprowadziło zajęcia w języku polskim w niższym gimnazjum, a w wyższym – w zakresie historii naturalnej i matematyki. Natomiast ustawą krajową (galicyjską) z 22 czerwca 1867 r. nastąpiło całkowite spolszczenie szkół średnich. Język polski miał odtąd być jedynym językiem wykładowym we wszystkich zakładach utrzymywanych w całości lub w części z funduszy publicznych. Otworzyło to polskiej młodzieży szeroki dostęp do szkół średnich. W konsekwencji jej liczba zaczęła dynamicznie wzrastać. Szczególnie wyraźnie zjawisko to wystąpiło w Galicji Zachodniej¹⁵.

Wśród austriackich reform oświatowych z tego dziesięciolecia znalazła się też decyzja o utworzeniu w każdej prowincji monarchii Habsburgów naczelnego organu władzy szkolnej w postaci rady szkolnej. W Galicji instytucja ta przyjęła nazwę Rady Szkolnej Krajowej (RSK)¹⁶. Została ona podporządkowana rządowi w Wiedniu i lwowskiemu Namiestnictwu¹⁷. Władze centralne 25 czerwca 1867 r. zatwierdziły jej statut. Ten normatyw odebrał Austriakom administrację szkolnictwa ludowego i średniego, a przekazał ją autonomicznemu organowi, który faktycznie rozpoczął

¹² *Ibidem*.

¹³ L. Kudła, *Gimnazjaliści galicyjscy...*, s. 102.

¹⁴ J. Buzek, *Rozwój stanu...*, s. 4.

¹⁵ *Ibidem*, s. 9.

¹⁶ E. Juško, *Rada Szkolna Krajowa i jej działalność na rzecz szkoły ludowej w Galicji (1868–1921)*, Lublin–Tarnów 2013, s. 28–30; E. Podgórska, *Rozwój oświaty w Galicji w okresie autonomii* [w:] *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 593–594.

¹⁷ E. Juško, *Rada Szkolna Krajowa...*, s. 28–30.

swą działalność 24 stycznia 1868 r.¹⁸ Rada zajmowała się zarządem administracyjnym szkół, przedstawiała do nominacji przez cesarza inspektorów szkolnych. Ponadto podlegały jej wszelkie stosunki służbowe dyrektorów i nauczycieli (oprócz nauczycieli religii). W przypadku szkolnictwa średniego RSK przede wszystkim przygotowywała projekty zmian oświatowych, zatwierdzała podręczniki (oprócz książek do religii), a także środki dydaktyczne, które mogły być używane w procesie nauczania. Poza tym układała roczny budżet szkół oraz składała i publikowała coroczne sprawozdania o stanie wychowania publicznego w kraju¹⁹.

W latach 60. XIX w. (przed utworzeniem RSK) proces powoływania przez państwo nowych szkół średnich nadal był powolny²⁰. W tym dziesięcioleciu władze austriackie dawały pierwszeństwo w ich zakładaniu gminom miejskim²¹. Było to związane z dokonującymi się przemianami politycznymi, które miały przełożenie również na funkcjonowanie miast. W Galicji oznaczało to wkroczenie tych miejscowości w nowy, lepszy okres. Stworzenie dla ich mieszkańców większych swobód stawało się okazją do powolnego przekształcania ich w ośrodki życia kulturalnego, oświatowego i narodowego²². W rezultacie miasta zaczęły wykazywać m.in. większe niż dotychczas ambicje oraz potrzeby edukacyjne, podejmując szereg inicjatyw na polu powoływania u siebie szkół średnich, zwłaszcza gimnazjów. Często w tych działaniach magistraty wspierane były przez władze powiatowe oraz lokalne organizacje społeczne i oświatowe²³. W następstwie tego zwiększała się liczba miast „gimnazjalnych”. Szkoły tego typu organizowano głównie w miastach powiatowych. Placówki zakładano w miejscowościach, które bądź już je posiadały (np. Lwów), bądź ich wcześniej nie miały. Miasta „gimnazjalne” najczęściej były siedzibami władz polityczno-administracyjnych, sądowych i innych, skupiały liczną inteligencję, reprezentowały pewien potencjał gospodarczy, leżały przy szlakach komunikacyjno-handlowych. Pod koniec XIX w. wszystkie ośrodki miejskie z gimnazjami znajdowały się przy liniach kolejowych. Jedną z grup tworzyły miejscowości położone wzdłuż podkarpackiej linii kolejowej (tzw. transversalnej) i jej odnog oraz przy towarzyszącej im sieci drożnej (m.in. Wadowice, Nowy Sącz, Jasło, Sanok)²⁴. Gimnazja leżące wzdłuż wspomnianej linii kolejowej stanowiły 35% wszystkich galicyjskich tego typu placówek oświatowych²⁵.

¹⁸ *Ibidem*, s. 34.

¹⁹ L. Kudła, *Gimnazjaliści galicyjscy...*, s. 97.

²⁰ H. Kramarz, *Stan ilościowy gimnazjów galicyjskich w latach 1867–1914*, „*Studia Historyczne*” 1986, z. 3, s. 363.

²¹ J. Buzek, *Rozwój stanu...*, s. 14–15.

²² E. Podgórska, *Rozwój oświaty...*, s. 593; M. Stinia, *Państwowe szkolnictwo gimnazjalne w Krakowie w okresie autonomii galicyjskiej*, Kraków 2004, s. 11.

²³ L. Kudła, *Gimnazjaliści galicyjscy...*, s. 98.

²⁴ H. Kramarz, *Stan ilościowy...*, s. 371; I. Homola, *Krosno i powiat krośnieński w latach 1772–1914* [w:] *Krosno. Studia z dziejów miasta i regionu*, t. 1, red. J. Garbacik, Kraków 1972, s. 259.

²⁵ H. Kramarz, *Stan ilościowy...*, s. 372.

Jednym z czynników tworzenia w Galicji w okresie autonomii nowych szkół średnich był duży przyrost naturalny powodujący potrzebę odpływu części młodzieży chłopskiej do zawodów pozarolniczych, w tym inteligentkich. W konsekwencji coraz chętniej garnęła się ona do tych placówek, a zwłaszcza do gimnazjów, to zaś uzasadniało konieczność zakładania coraz większej ich liczby. Proces rozbudowy gimnazjów dokonywał się, pomimo iż władze w Wiedniu oszczędzały na galicyjskim szkolnictwie średnim. Kolejną barierę tworzyło ubóstwo ekonomiczne Galicji, co znacznie utrudniało i hamowało realizację planów oświatowych²⁶. Powstające i działające placówki często znajdowały się w trudnej sytuacji finansowej, lokalowej i kadrowej²⁷. Ponadto istotnym problemem organizacyjnym stawało się ich przepełnienie²⁸. Analizując dekadę lat 1869–1878, można stwierdzić, że z inicjatywy organów państwowych i miejskich powstało wtedy 5 szkół średnich²⁹.

Otwieranie szkół przez gminy miejskie wywołało problem z ich utrzymywaniem z własnych budżetów, dlatego rząd w latach 70. XIX w. zaczął przyjmować miejskie placówki na fundusz państwowy³⁰. Jednak aż do końca tej dekady budżet państwa cały czas wykazywał deficyt i dopiero od następnego dziesięciolecia następowało stopniowe zwiększanie nakładów na oświatę. W rezultacie stan liczebny szkół średnich wolno zaczął się powiększać³¹. Ważną cezurę dla szkolnictwa średniego Galicji stanowił dopiero przełom XIX i XX w.³² W okresie od 1896 do 1914 r. powstało 27 nowych gimnazjów państwowych. Było to zgodne z żądaniami wysuwanymi pod koniec XIX w. przez środowiska pedagogiczne. Pozytywny wpływ na tę sytuację miały również zmiany gospodarcze i społeczne zachodzące w Galicji³³. Jednak sieć gimnazjów nie zaspokajała w pełni zapotrzebowania społeczeństwa³⁴. Ponadto ich rozmieszczenie było nierównomierne. Do końca stulecia szkół tych nie udało się stworzyć w północno-wschodniej części Galicji³⁵.

W latach autonomii główny typ szkoły średniej nadal tworzyły gimnazja. Przez wiele dziesięcioleci miały one wyłącznie status szkół państwowych. Dopiero pod koniec XIX w. zaczęto na dużą skalę organizować także gimnazja prywatne, niepaństwowe, zakładane przez zgromadzenia zakonne, stowarzyszenia lub indywidualne osoby. Ich liczba bardzo szybko rosła i przed I wojną światową przewyższyła liczbę gimnazjów państwowych³⁶.

²⁶ L. Kudła, *Gimnazjaliści galicyjscy...*, s. 99.

²⁷ H. Kramarz, *Stan ilościowy...*, s. 362.

²⁸ E. Podgórska, *Rozwój oświaty...*, s. 602.

²⁹ J. Buzek, *Rozwój stanu...*, s. 15.

³⁰ *Ibidem*, s. 14–15.

³¹ J. Świeboda, *Problemy narodowościowe...*, s. 119.

³² J. Buzek, *Rozwój stanu...*, s. 14–15; H. Kramarz, *Stan ilościowy...*, s. 371.

³³ L. Kudła, *Gimnazjaliści galicyjscy...*, s. 101.

³⁴ H. Kramarz, *Stan ilościowy...*, s. 372.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Ibidem*, s. 364.

Sieć szkół średnich w II poł. XIX w. uzupełniały nieliczne szkoły realne, które przygotowywały do wyższych szkół technicznych albo do pracy zawodowej w rzemiośle lub przemyśle³⁷. Rząd w Wiedniu dążył do powoływania szkół realnych kosztem gimnazjów, jednak te zabiegi okazały się bezskuteczne, gdyż lokalne społeczności nie wykazywały zainteresowania nimi. W tym okresie nieliczne placówki tego typu funkcjonowały jedynie w miastach będących równocześnie siedzibami gimnazjów. Do końca XIX w. żadnej szkoły realnej nie zorganizowano w północno-wschodniej części Galicji³⁸. Dodatkowo władze państwowe niektóre z istniejących szkół realnych po pewnym czasie musiały je przekształcić w gimnazja klasyczne, względnie w ich nowy typ: gimnazja realne, będące średnimi szkołami ogólnokształcącymi³⁹. Ponadto w tym okresie władze dokonywały przekształceń szkół realnych (zazwyczaj 3-klasowych) w placówki o większej liczbie klas⁴⁰.

Przepełnienie istniejących zakładów wymusiło na władzach decyzje o otwieraniu nowych gimnazjów. W rezultacie w okresie 1895–1905 sieć szkół państwowych i prywatnych wzrosła do 62 placówek. W następnych latach nadal trwał proces organizowania nowych zakładów. Według wyliczeń Henryka Kramarza w ostatnim roku szkolnym przed wybuchem I wojny światowej (1913/14) działało łącznie 128 gimnazjów, spośród których 56 miało status państwowych, a aż 72 – prywatnych⁴¹.

Ustrój organizacyjny szkół

Przez szereg pierwszych dziesięcioleci gimnazja w Austrii i Galicji były 6-klasowe i miały profil językowo-humanistyczny. Językiem wykładowym był niemiecki (w klasach niższych) i łaciński (w klasach wyższych). W Galicji dodatkowo do użycia dopuszczano język polski, ale tylko w wyjątkowych sytuacjach. Z programu nauczania wyeliminowano nauki przyrodnicze, ograniczając wiedzę do klasycznych przedmiotów: greki, łaciny, religii, geografii, historii i matematyki. Głównym celem galicyjskiego gimnazjum była germanizacja uczniów, a w szerszym aspekcie – tamtejszego społeczeństwa⁴². Pamięciowy system nauki, schematyczne podręczniki i skąpa ilość pomocy naukowych wpływały ujemnie na poziom nauki. Kadra nauczycielska na przełomie XVIII i XIX w. składała się w znacznej mierze

³⁷ E. Podgórska, *Rozwój oświaty...*, s. 603; W. Motyka, *Wychowanie muzyczne młodzieży w śród-kowej części Galicji w okresie autonomicznym (1867–1914)*, Rzeszów 2018, s. 50.

³⁸ H. Kramarz, *Stan ilościowy...*, s. 372.

³⁹ J. Buzek, *Rozwój stanu...*, s. 15.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 12.

⁴¹ H. Kramarz, *Rozwój ilościowy...*, s. 88, 92.

⁴² J. Dobrzański, *Wychowanie i szkolnictwo w zaborze austriacki ma przełomie XVIII i XIX w.* [w:] *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 116, 118, 122.

z zakonników zlikwidowanych katolickich klasztorów i szkół zakonnych, a później – ze zgermanizowanych Czechów, Morawian, Polaków oraz Austriaków⁴³.

Zacofanie szkolnictwa średniego w Austrii zmusiło w okresie Wiosny Ludów władze cesarskie do podjęcia działań reformatorskich⁴⁴. Ich efektem stało się ogłoszenie przez Ministerstwo Wyznań i Oświecenia (MWiO) w 1849 r. *Zarysu organizacyjnego gimnazjów i szkół realnych w Austrii* modyfikującego organizację tych zakładów. Normatyw ostatecznie został zatwierdzony do realizacji w 1854 r. Obowiązywał do 1918 r.⁴⁵

Na bazie tego aktu prawnego gimnazja w całym państwie uległy reorganizacji. Naukę przedłużono z 6 do 8 lat, unowocześniono i rozszerzono programy nauczania, podniesiono kwalifikacje nauczycieli, uzależniając ich zatrudnienie od ukończenia studiów uniwersyteckich i złożenia trudnego egzaminu zawodowego⁴⁶. Gimnazja podzielono na dwa 4-letnie kursy: niższy i wyższy. Stosownie do tej struktury gimnazjum dzieliło się na niższe i wyższe, z których każde miało po 4 klasy. Gimnazjum niższe przygotowywało uczniów do gimnazjum wyższego, ale tworzyło zamkniętą całość ogólnego wykształcenia, które uznawano za wystarczające przygotowanie do szkół realnych i instytutów technicznych. Gimnazjum wyższe miało prowadzić nauczanie dalej, ale nie mogło istnieć bez gimnazjum niższego. Oba typy gimnazjów stanowiły całość podlegającą wspólnemu kierownictwu. Rozszerzono także ilość nauczanych przedmiotów, w tym m.in. historii i geografii. W przypadku Galicji przeprowadzona reforma gimnazjów była jednak realizowana bardzo wolno. W rezultacie przez pewien czas niektóre szkoły nadal funkcjonowały jako zakłady 6-klasowe. Dopiero w 1859 r. (z wyjątkiem samoistnych gimnazjów niższych) wszystkie stały się 8-klasowymi⁴⁷. Celem gimnazjum było zapewnienie wykształcenia ogólnego i przygotowanie do studiów uniwersyteckich. Realizowany w nim program nauczania wysuwał na plan pierwszy naukę łaciny i greki⁴⁸.

Państwowe gimnazja wydawały świadectwa uznawane przez władze państwowe, miały prawo do przeprowadzania egzaminów dojrzałości. Utrzymywały się wyłącznie (lub w znacznej części) z funduszy państwowych i z chesnego, a kierownictwo spoczywało w ręku władz państwowych. Z kolei zakłady prywatne początkowo nie posiadały uprawnień do organizowania matur, a ich absolwenci musieli je zdawać w szkołach państwowych. W późniejszych latach te zakłady prywatne, które uzyskały prawo publiczności, również mogły przeprowadzać egzaminy dojrzałości. Placówki tego typu pozyskiwały środki finansowe z chesnego uiszczanego przez uczniów, które przeznaczano na potrzeby związane z ich

⁴³ L. Kudła, *Gimnazjaliści galicyjscy...*, s. 102.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 108.

⁴⁵ H. Kramarz, *Rozwój ilościowy...*, s. 81; W. Motyka, *Wychowanie muzyczne...*, s. 50.

⁴⁶ S.I. Możdżeń, *Ustrój szkoły średniej w Galicji i próby jej modernizacji w latach 1848–1884*, Wrocław 1974, s. 122–124.

⁴⁷ J. Buzek, *Rozwój stanu...*, s. 4; J. Dobrzański, *Reforma szkolna...*, s. 401–403.

⁴⁸ J. Buzek, *Rozwój stanu...*, s. 15; M. Stinia, *Państwowe szkolnictwo gimnazjalne...*, s. 5.

bieżącym funkcjonowaniem. Mogły także otrzymywać dofinansowanie z towarzystw, korporacji lub od osób fizycznych będących ich właścicielami⁴⁹.

W oparciu o wspomniany *Zarys organizacyjny* reorganizacji uległy też szkoły realne, które stały się placówkami zawodowymi. Przy tej okazji poszerzono ich program nauczania, włączając zajęcia o charakterze praktycznym (np. z zakresu księgowości, technologii, maszynoznawstwa). Szkoły realne początkowo były zakładami 6-klasowymi. W myśl rozporządzenia MWiO z 13 sierpnia 1851 r. zwiększono w nich zakres nauki do 7 lat (4 lata w niższej szkole realnej oraz dodatkowe 3 – w wyższej szkole realnej). Poszerzono przy tej okazji ich program nauczania, włączając zajęcia o charakterze praktycznym (np. z zakresu księgowości, technologii, maszynoznawstwa)⁵⁰. Szkoły realne wychodziły naprzeciw ówczesnym potrzebom życia gospodarczo-społecznego. W swych programach na pierwszy plan wysuwały przedmioty matematyczno-przyrodnicze i języki nowożytny. Ich zadaniem było kształcenie ogólne na bazie wspomnianych przedmiotów oraz przygotowanie do wyższych studiów technicznych i zawodowych. Równocześnie z utworzeniem 7-klasowych zakładów MWiO wprowadziło do nich egzamin dojrzałości. Odtąd szkoły realne uzyskały status średnich⁵¹.

Uczniowie – liczba, pochodzenie narodowościowe i społeczne

Od początku zaborów rząd w Wiedniu z niechęcią patrzył na rozrost galicyjskiej inteligencji ponad konieczną potrzebę działających instytucji administracyjnych, wyznaniowych oraz nielicznych wolnych zawodów (lekarze, adwokaci). Jednym z powodów takiego stosunku do środowisk inteligentkich stało się niezadowolenie z faktu zdobywania pełniejszego wykształcenia przez osoby pochodzące ze stanów plebejskich (mieszczan i chłopów). Taka polityka oświatowa władz skutkowałą ograniczeniami odnośnie do możliwości kontynuowania przez galicyjską młodzież nauki w szkołach wyższych⁵². Po kongresie wiedeńskim władze austriackie powstrzymały jej napływ do galicyjskich gimnazjów, wprowadzając w 1827 r. opłatę czesnego. W konsekwencji tego kroku frekwencja w tych szkołach stopniowo się zmniejszała, spadając do najniższego stanu w 1841 r. Najliczniejszą grupę – ok. 75% ogółu uczniów – tworzyła wówczas młodzież narodowości polskiej. Przewagę swą zawdzięczała aspiracjom intelektualnym i możliwościom finansowym rodziców, którzy reprezentowali zwłaszcza stan szlachecki. Byli wśród nich głównie właściciele ziemscy oraz kadra urzędnicza⁵³. Około 10% uczniów pochodziło z ruskiego (ukraińskiego) środowiska

⁴⁹ L. Kudła, *Gimnazjaliści galicyjscy...*, s. 98.

⁵⁰ J. Buzek, *Rozwój stanu...*, s. 4; J. Dobrzański, *Reforma szkolna...*, s. 401–403.

⁵¹ S.I. Możdżeń, *Ustrój szkoły średniej...*, s. 122–124; W. Motyka, *Wychowanie muzyczne...*, s. 51.

⁵² J. Buzek, *Rozwój stanu...*, s. 1.

⁵³ L. Kudła, *Gimnazjaliści galicyjscy...*, s. 102.

grekokatolickiego. Najczęściej byli to synowie duchownych unickich. Mniej więcej taki sam odsetek (ok. 12%) tworzyła młodzież narodowości austriackiej wywodząca się z rodzin urzędniczych i wojskowych⁵⁴. Pod koniec lat 50. XIX w. uczniowie szkół średnich wciąż rekrutowali się niemal wyłącznie z wymienionych nacji i społeczności. Nową grupę stworzyli jedynie synowie bogatych Żydów⁵⁵. Przykładowo w roku szkolnym 1858/59 do 17 istniejących wtedy gimnazjów uczęszczało łącznie 5384 uczniów, z tego: 3124 Polaków (58,0%), 1303 Rusinów-Ukraińców (24,2%), 472 Niemców (8,7%), 455 Żydów (8,5%) i 30 z innych nacji (0,6%)⁵⁶. Taki stanowy i narodowościowy charakter szkół średnich wykluczał szybszy wzrost liczby uczniów⁵⁷.

Z rokiem szkolnym 1894/95 rozpoczął się okres szybkiego wzrostu liczby uczniów w szkołach średnich. Było to spowodowane przede wszystkim postępowaniem kulturalnym i ekonomicznym Galicji wyrażającym się poprawą położenia materialnego ludności. Sytuacja ta zaistniała najpierw w Galicji Zachodniej, dlatego przede wszystkim tam zaczął się proces tłumnego napływu młodzieży do tych zakładów⁵⁸. Wywodziła się ona przede wszystkim z różnych grup społeczeństwa polskiego, ukraińskiego i żydowskiego, przy czym dużą część stanowiły osoby z rodzin chłopskich (polskich i ukraińskich), których we wcześniejszych latach w tych placówkach procentowo było bardzo mało⁵⁹.

Wzmógł się napływ młodzieży wywołując zjawisko przepełnienia istniejących zakładów. Dlatego pomimo rosnącej liczby szkół średnich, a zwłaszcza gimnazjów, powszechnie odczuwano ich niedostatek. Chociaż, w porównaniu z innymi krajami monarchii, pod względem liczebnym w Galicji było ich dość dużo, to nadal, w stosunku do liczby ludności – za mało. Dowodzą tego dane dla gimnazjów. Przykładowo w roku szkolnym 1870/71 jedna szkoła przypadała średnio na 272 000 mieszkańców. W miarę upływu czasu stan ten powoli się poprawiał. Dowodzi tego fakt, iż w roku szkolnym 1910/11 jedno gimnazjum przypadało już tylko na 93 300 mieszkańców⁶⁰.

Podsumowanie

Szkolnictwo średnie w Galicji rozwijało się z dużymi problemami, generowanymi głównie przez zaborcze władze austriackie. W rezultacie sieć szkół (gimnazjów i szkół realnych) przez kilka pierwszych dziesięcioleci powiększała się bardzo

⁵⁴ J. Świeboda, *Problemy narodowościowe...*, s. 101.

⁵⁵ J. Buzek, *Rozwój stanu...*, s. 3.

⁵⁶ *Ibidem*; J. Świeboda, *Problemy narodowościowe...*, s. 112–113.

⁵⁷ J. Buzek, *Rozwój stanu...*, s. 3.

⁵⁸ H. Kramarz, *Stan ilościowy...*, s. 371.

⁵⁹ J. Świeboda, *Problemy narodowościowe...*, s. 119.

⁶⁰ H. Kramarz, *Stan ilościowy...*, s. 371.

wolno. Czynniki, które przyspieszyły ten proces, pojawiły się dopiero w latach 60. XIX w., czyli w początkach okresu autonomii. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż do organizowania szkół średnich przyczyniały się nie tylko władze państwowe, ale także samorządy miast i powiatów, osoby prywatne, lokalne organizacje i towarzystwa. Galicyjskie szkoły średnie nie tylko przygotowywały młodzież do studiów wyższych (humanistycznych, ścisłych i technicznych). Dodatkowo kształtowały kolejne pokolenia inteligencji, tak istotnej dla funkcjonowania społeczeństwa Galicji. Kwestią wartą podkreślenia jest też to, iż wychowankami szkół byli przedstawiciele wszystkich stanów społecznych oraz nacji zamieszkujących to terytorium⁶¹.

Bibliografia

- Buzek J., *Rozwój stanu szkół średnich w Galicji w ciągu ostatnich 50 lat (1859–1909)*, „Muzeum” 1909, R. 25, Dodatek 3.
- Dobrzański J., *Reforma szkolna w Austrii i Galicji w okresie Wiosny Ludów* [w:] *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967.
- Dobrzański J., *Wychowanie i szkolnictwo w zaborze austriacki ma przełomie XVIII i XIX w.* [w:] *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967.
- Homola I., *Krosno i powiat krośnieński w latach 1772–1914* [w:] *Krosno. Studia z dziejów miasta i regionu*, t. 1, red. J. Garbacik, Kraków 1972.
- Juško E., *Rada Szkolna Krajowa i jej działalność na rzecz szkoły ludowej w Galicji (1868–1921)*, Lublin–Tarnów 2013.
- Kramarz H., *Stan ilościowy gimnazjów galicyjskich w latach 1867–1914*, „Studia Historyczne” 1986, z. 3.
- Kramarz H., *Rozwój ilościowy gimnazjów w Galicji od I rozbioru do końca czasów autonomicznych* [w:] *Historia wychowania. Misja i edukacja. Profesorowi Andrzejowi Meissnerowi w 70. rocznicę urodzin i 45-lecia pracy naukowej i nauczycielskiej*, red. K. Szmyd, J. Dybiec, Rzeszów 2008.
- Kudła L., *Gimnazjaliści galicyjscy doby autonomicznej. Charakterystyka społeczności*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis” 2005, Folia 28. *Studia Historica* IV.
- Motyka W., *Wychowanie muzyczne młodzieży w środkowej części Galicji w okresie autonomicznym (1867–1914)*, Rzeszów 2018.
- Możdżeń S.I., *Ustrój szkoły średniej w Galicji i próby jego modernizacji w latach 1848–1884*, Wrocław 1974.
- Pelczar R., *Szkoły główne w Galicji w latach 1775–1873*, Rzeszów 2021.
- Podgórska E., *Rozwój oświaty w Galicji w okresie autonomii* [w:] *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967.
- Stinia M., *Państwowe szkolnictwo gimnazjalne w Krakowie w okresie autonomii galicyjskiej*, Kraków 2004.
- Świeboda J., *Problemy narodowościowe w szkolnictwie galicyjskim (1772–1918)*, „Analecta. Studia i Materiały z Dziejów Nauki” 1995, R. IV, z. 2.

⁶¹ M. Stinia, *Państwowe szkolnictwo gimnazjalne...*, s. 5.

DOI: 10.15584/kpe.2025.2

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 6.08. 2025 r.

Zaakceptowano do druku: 16.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Tadeusz Ochenduszeko

I Liceum Ogólnokształcące w Rzeszowie

ORCID: 0000-0002-6691-5081

Zespoły szkół średnich w Galicji w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku

Secondary school complexes in Galicia in the second half of the 19th and early 20th centuries

Streszczenie

Celem artykułu jest sprowokowanie dyskusji, a może i badań, nad zespołami szkół, nazywanymi też szkołami zespolonymi, w różnych typach szkół w XIX i na początku XX w. W publikacji autor przedstawił zespoły szkół funkcjonujące w szkolnictwie średnim w Galicji w latach 1850–1914. Zwrócił uwagę na rolę tych rozwiązań organizacyjnych w procesie powstawania nowych gimnazjów i szkół realnych. Wykazał, że ułatwiały one rozwiązywanie problemów narodowościowych w szkolnictwie średnim. Wyeksponował także znaczenie zespołów szkół w okresach przejściowych, kiedy to szkoły realne przekształcały się w gimnazja. Podkreślił, że zespoły szkół funkcjonowały dzięki pracy 73 zarządców placówek, tj. dyrektorów i kierowników, ponad 400 nauczycieli oraz wielu przedstawicieli władz szkolnych i samorządowych, a także osób sprzyjających rozwojowi edukacji.

Słowa kluczowe: szkoły średnie w Galicji, zespoły szkół, szkoły zespolone

Abstract

The aim of this article is to stimulate discussion, and perhaps even research, on school complexes, also known as combined schools, in various types of schools in the 19th and early 20th centuries. In this publication, the author presents school complexes operating in secondary education in Galicia between 1850 and 1914. He highlights the role of these organizational solutions in the process of establishing new gymnasiums and realschules. He demonstrates that they facilitated the resolution of national issues in secondary education. He also highlights the importance of school complexes during the transitional periods when realschules were transformed into gymnasiums. He emphasizes that the school complexes operated thanks to the work of 73 school administrators, i.e., principals and managers, over 400 teachers, and numerous representatives of school and local government authorities, as well as individuals who supported the development of education.

Keywords: secondary schools in Galicia, school complexes, combined schools

Wprowadzenie

W Galicji w II poł. XIX i na początku XX w. do szkół średnich zaliczano gimnazja i szkoły realne. W roku szkolnym 1850/51 funkcjonowało 13 gimnazjów państwowych, a w roku 1913/14 – 56 gimnazjów państwowych i 47 prywatnych oraz 14 państwowych szkół realnych¹. Według obowiązujących przepisów każdym zakładem miała zarządzać jedna osoba. Był nią dyrektor, a w wyjątkowych sytuacjach zastępca dyrektora, zwany też prowizorycznym dyrektorem lub kierownikiem². Ustawodawca nie przewidywał łączenia dwóch lub więcej szkół średnich, ale w praktyce władze oświatowe, tj. Ministerstwo Wyznań i Oświaty w Wiedniu i galicyjska Rada Szkolna Krajowa we Lwowie, uwzględniając potrzeby lokalnych społeczności oraz kierując się pragmatyzmem, a także biorąc pod uwagę argumenty ekonomiczne, pedagogiczne i mając na względzie ograniczenia lokalowe, godziły się na czasowe funkcjonowanie zespołów szkół. Nie używano takiej nazwy, ale mówiono o zakładach zespolonych, placówkach niesamoistnych lub niesamodzielnich. Opisywano procesy przeistaczania się szkół niesamoistnych w samoistne. Sprawozdania dyrektorów szkół informowały opinię publiczną o problemach prawnych, organizacyjnych, lokalowych i finansowych, które należało pokonać, aby usamodzielnic czasowo niesamoistne zakłady. Dla uczniów szkół średnich w zakarpackiej prowincji były to sprawy ważne, mające wpływ na ich przyszłość.

W późniejszym okresie poszły jednak w zapomnienie i nie wywoływały zainteresowania historyków oświaty. Problemy związane z funkcjonowaniem różnych typów zespołów szkół nie doczekały się opracowania chociażby w postaci przyczynkarskiego tekstu. Jedynie w artykule Romana Pelczara *Niższe szkoły realne w Galicji w latach 1842–1873*³ pojawiły się, jako kwestie poboczne, informacje dotyczące powstawania i funkcjonowania zespołów szkół składających się z dwuklasowych szkół realnych i szkół głównych. Piszący artykuł uznał, że zespoły szkół to interesujące rozwiązanie zarówno organizacyjne, jak i dydaktyczne, a zatem warto je zbadać i opisać, na początek na przykładzie szkół średnich.

W Galicji decyzje i rozwiązania, które nie wynikały bezpośrednio z przepisów oświatowych, nazywane były prowizorycznymi. Zatem tworzenie zespołów szkół średnich to też było z prawnego punktu widzenia rozwiązanie prowizoryczne.

¹ T. Ochenduszko, *Rada Szkolna Krajowa we Lwowie* [w:] *Sprawozdanie Dyrekcji I Liceum Ogólnokształcącego* (dalej: *Spr. Dyr. I LO*) w Rzeszowie za rok szkolny (dalej: *za r. szk.*) 1913/14, Rzeszów 2014 (dalej: miejsce i rok wydania pomijam), s. 24; prywatnych szkół realnych w Galicji nie było.

² *Ustawy i rozporządzenia obowiązujące w galicyjskich szkołach średnich*, zestawił H. Kopia, Lwów 1900, s. 115.

³ R. Pelczar, *Niższe szkoły realne w Galicji w latach 1842–1873*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego” 2022, „Prace historyczne” 149, z. 1, s. 98–99.

Warto zadać pytanie, czy te zmiany faktycznie były doraźne, przejściowe i improwizowane, czy też stały się elementem systemu oświatowego, który usprawniał proces dydaktyczny.

Zespoły szkół w ujęciu statystycznym

W omawianym okresie w szkolnictwie średnim funkcjonowało, krócej lub dłużej, 28 zespołów szkół. 22 było pod kierownictwem dwóch osób, 4 pod kierownictwem jednej, a 2 początkowo pod zarządem jednej osoby, a po pewnym czasie – dwóch. Placówki te wraz z podstawowymi informacjami o nich odnotowane są w dwóch tabelach. W pierwszej wymienione są gimnazja i powstające na ich bazie filie, które z czasem stały się samodzielnymi zakładami, a w drugiej szkoły realne, które przekształciły się w gimnazja.

Proces podejmowania decyzji dotyczących szkół średnich rozdzielony był pomiędzy trzy instytucje: cesarza, Ministra wraz z Ministerstwem Wyznań i Oświaty oraz galicyjską Radę Szkolną Krajową. Dla monarchy zastrzeżone były dekrety o znaczeniu strategicznym, np. zakładanie nowych placówek, a także mianowanie i odwoływanie dyrektorów. Minister decydował o większości spraw dotyczących nauczycieli rzeczywistych, tj. tych, którzy zdali egzamin nauczycielski i otrzymali stałą posadę⁴. Natomiast RSK rozwiązywała kwestie dotyczące zastępców nauczycieli, tj. suplentów, oraz większość bieżących kwestii⁵. W celu załatwienia niektórych spraw podejmowała niekiedy decyzje prowizoryczne (tymczasowe), które później były zatwierdzane przez ministra odpowiedzialnego za oświatę.

Rola zespołów szkolnych w procesie zakładania szkół średnich

Niezwyczajnie ważnym zagadnieniem było zakładanie nowych szkół średnich. W Galicji w przeliczeniu na liczbę uczniów w wieku szkolnym było ich mniej niż w większości prowincji Przedlitawii. Uczestniczyli oni w zajęciach w przepelnionych salach, które nie zawsze spełniały ówczesne standardy. Koszt kształcenia jednego gimnazjalisty w Galicji był trzy razy mniejszy niż w sąsiednich Czechach i na Morawach⁶. Dlatego należało podejmować różne działania, aby różnice te niwelować.

⁴ Rozporządzenie cesarza z 23 listopada 1875 r. [w:] *Spr. Dyr. Gim. Franciszka Józefa we Lwowie za r. szk. 1876*, s. 28–29.

⁵ RSK rozpoczęła działalność w styczniu 1868 r. i przejęła bieżące kwestie oświatowe od Ministra Wyznań i Oświaty.

⁶ H. Kramarz, *Stan ilościowy gimnazjów galicyjskich w latach 1867–1914*, „Studia Historyczne” 1986, R. XXIX, z 3(114), s. 378–381.

Tabela 1. Zespoły szkół średnich z oddzielnym kierownictwem w Galicji w latach 1850/51–1917/18

Lp.	Nazwa szkoły macierzystej	Nazwa szkoły filialnej	Okres, w którym funkcjonował zespół szkół	Dyrektor szkoły macierzystej	Kierownik szkoły filialnej	Nazwa zakładu, w który przekształciła się filia, rok przekształcenia
1.	II Gim. z niem. j. wykład. we Lwowie	Filia II Gim. z polskim j. wykład. we Lwowie (4 klasy niższe)	1850/51–1856/57 7 lat	Józef August Tachau 1850/51–1854/55 Ambroży Janowski 1855/56–1880/81	Józef August Tachau 1850/51–1854/55 Ambroży Janowski 1855/56–1856/57	Gim. Franciszka Józefa we Lwowie 1857/58
2.	Gim. Franciszka Józefa we Lwowie	Filia Gim. Franciszka Józefa we Lwowie (1)	1876/77–1878/79 3 lata	Zygmunt Samolewicz 1874/75–1888/89	Wojciech Biesiadzki 1876/77–1879 Edward Hamerski II–VI 1879	IV Gim. we Lwowie 1879/80
3.	Gim. w Przemyśle	Filia Gim. w Przemyśle z ruskim j. wykład.	1888/89–1894/95 7 lat	Franciszek Grzegorzczak 1886/87–1889/90 Stanisław Piątkiewicz 1890/91 – I 1907	Grzegorz Cegliński 1888/89–1894/95	Gim. w Przemyśle z ruskim j. wykład. 1895/96
4.	Gim. Franciszka Józefa we Lwowie	Filia Gim. Franciszka Józefa we Lwowie (2)	1890/91 – 1891/92 2 lata	Wojciech Biesiadzki 1889/90–1903/04	Franciszek Próchnicki 1890/91–1891/92	V Gim. we Lwowie 1892/93
5.	Gim. w Kolomyi	Filia Gim. w Kolomyi z ruskim j. wykład.	1892/93 – 1899/1900 8 lat	Józef Skupniewicz 1891/92–1913/14	Józef Skupniewicz 1892/93–1893/94 Sofron Niedzielski 1894/95–1899/1900	II Gim. w Kolomyi z ruskim j. wykład. 1900/01
6.	Gim. Franciszka Józefa we Lwowie	Filia Gim. Franciszka Józefa we Lwowie (3)	1897/98–1904/05 8 lat	Wojciech Biesiadzki 1889/90–1903/04 Franciszek Tomaszewski 1904/05–1911/12	Antoni Danyśz 1897/98–1901/02 Henryk Kopia 1902/03–1904/05	VII Gim. we Lwowie 1905/06
7.	Gim. św. Anny w Krakowie	Filia Gim. św. Anny w Krakowie	1898/99–1900/01 3 lata	Leon Kuleżyński X 1887–1922	Antoni Pazdrowski 1898/99–1900/01	IV Gim. w Krakowie 1901/02
8.	Gim. w Tarnopolu	Filia Gim. w Tarnopolu z ruskim j. wykład.	1898/99–IV 1906 prawie 8 lat	Maurycy Maciszewski 1889/90–1916/17	Maurycy Maciszewski 1898/99–1899/1900 Emil Kalitowski 1900/01 – IV 1906	Gim. w Tarnopolu z ruskim j. wykład. IV 1906

9.	IV Gim. we Lwowie	Filia IV Gim. we Lwowie	1898/99–1919/20 22 lata	Walenty Koziół 1885/86 – XI 1903 Karol Petelenz 1904/05–1905/06 Wincenty Śmiałek II 1907–1928/29	Karol Rawer 1898/99–1902/03 Mieczysław Jamrógiwicz 1903/04–1908/09 Władysław Dropiowski 1910/11–1913/14	IX Gim. we Lwowie 1920/21
10.	Szk. Realna w Krakowie	Filia Szk. Realnej w Krakowie	1899/1900–1901/02 3 lata	Ignacy Petelenz 1896/97 – VI 1911	Jan Bidziński 1899/1900–1901/02	II Szk. Realna w Krakowie 1902/03
11.	Szk. Realna we Lwowie	Filia Szk. Realnej we Lwowie	1899/1900–1902/03 4 lata	Teofil Gerstmann 1889/90–1905/06	Michał Lityński 1899/1900–1902/03	II Szk. Realna we Lwowie 1903/04
12.	V Gim. we Lwowie	Filia V Gim. we Lwowie (1)	1901/02 1 rok	Franciszek Próchnicki 1893/94–1904/05	Józef Staromiejski 1901/02	VI Gim. we Lwowie 1902/03
13.	Gim. w Tarnowie	Filia Gim. w Tarnowie	1901/02–1902/03 2 lata	Karol Benoni 1891/92–1901/02 Roman Zawiliński 1902/03–1907/08	Jan Leniek 1901/02–1902/03	II Gim. w Tarnowie 1903/04
14.	Gim. św. Jacka w Krakowie	Filia Gim. św. Jacka w Krakowie	1903/04–1918/19 16 lat	Tadeusz Skuba 1888/89–1903/04 Józef Kannenberg kierownik IX 1904 – I 1905 Stanisław Bednarski I 1905 – 1920/21	Józef Kurowski 1903/04–1908/09 Mikołaj Mazanowski zastępca kierownika 1906/07–1908/09, kierownik 1909/10–1918/19	VII Gim. w Krakowie 1919/20
15.	Gim. w Przemysłu	Filia Gim. w Przemysłu na Zasaniu z polskim j. wykład.	30 I 1905–1906/07 2,5 roku	Stanisław Piątkiewicz 1890/91–1905/06 Stanisław Goliński kierownik 1906/07	Stanisław Goliński I 1905–1905/06 Bolesław Stojanowski 1906/07	II Gim. w Przemysłu na Zasaniu z polskim j. wykład. 1907/08
16.	IV Gim. w Krakowie	Filia IV Gim. w Krakowie	1905/06 1 rok	Antoni Pazdrowski 1901/02 – II 1908	Jan Jaglarz 1905/06	V Gim. w Krakowie 1906/07
17.	V Gim. we Lwowie	Filia V Gim. we Lwowie (2)	1905/06–1907/08 3 lata	Józef Nogaj 1905/06–1926	Stanisław Schneider 1905/06–1907/08	VIII Gim. we Lwowie

18.	Gim. w Stanisławowie	Filia Gim. w Stanisławowie z ruskim j. wykład.	1905/06–1908/09 4 lata	Teofil Erben kierownik IX 1905 – II 1906 Michał Jeżeniński II 1906–1924/25	Sabat Mikołaj 1905/06–1906/07	Gim. w Stanisławowie z ruskim j. wykład. 1907/08
19.	Gim. w Tarnopolu	Filia Gim. w Tarnopolu z polskim j. wykład.	I II 1906–1907/08 2,5 roku	Maurycy Maciszewski 1889/90–1916/17	Walerian Heck II 1906 – X 1907 Michał Siwak X 1907 – VIII 1908	II Gim. w Tarnopolu z polskim j. wykład. 1908/09
20.	Gim. w Stanisławowie	Filia Gim. w Stanisławowie z polskim j. wykład.	1906/07 1 rok	Michał Jeżeniński II 1906–1924/25	Celestyn Lachowski 1906/07	II Gim. w Stanisławowie z polskim j. wykład. 1907/08
21.	Gim. Akademickie we Lwowie z ruskim j. wykład.	Filia Gim. Akademickiego we Lwowie z ruskim j. wykład.	1906/07–1917/18 12 lat	Edward Charkiewicz 1892/93–1910/11 Kokorudz Eliasz kierownik 1910/11, dyrektor 1911/12–1920/21	Gromnicki Izidor 1906/07–1917/18	-
22.	Gim. w Nowym Sączu	Filia Gim. w Nowym Sączu	1907/08 1 rok	Stanisław Rzepiński 1899/1900–1913/14	Stanisław w Klemeniewicz 1907/08	II Gim. w Nowym Sączu 1908/09
23.	VII Gim. we Lwowie	Filia VII Gim. we Lwowie	1907/08–1918/19 12 lat	Franciszek Terlikowski 1905/06–1917/18	Dezydery Ostrowski 1907/08–1909/10	IX Gim. we Lwowie 1919/20
24.	Gim. w Stryju	Filia Gim. w Stryju	1908/09–1920/21 13 lat	Julian Dolnicki 1904/05 – XI 1911 Jan Tralka kierownik IX 1910 – X 1911, później dyrektor X 1911 – IV 1916 Władysław Hreczkowski kierownik I 1916–1917/18 Aleksander Frączkiewicz V 1917–1924/24	Kazimierz Nagórecki 1908/09 – V 1912 Józef Lebedzki V 1912–1913/14 Wilhelm Kuczera 1915/16–1920/21	II Gim. w Stryju 1921/22

25.	Gim. w Samborze	Filia Gim. w Samborze	1911/12 – ok. 1920/21 ok. 10 lat	Józef Szafran 1904/05–1924	Ludwik Sroczyński 1911/12–1913/14 Józef Piekarski 1915/16	II Gim. w Samborze ok. 1921/22
-----	-----------------	-----------------------	-------------------------------------	-------------------------------	--	-----------------------------------

Źródło: Sprawozdania dyrekcji galicyjskich szkół średnich za lata 1850/51–1917/18, Szematyzmy Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim za lata 1850–1914, rozdziały: Gimnazja i Szkoły realne.

Tabela 2. Zespoły szkół średnich ze wspólnym kierownictwem w Galicji w latach 1850/51–1917/18

Lp.	Nazwa szkoły przed przekształceniem	Nazwa po przekształceniu	Okres, w którym funkcjonował zespół szkół	Dyrektor szkoły przed przekształceniem	Dyrektor zespołu szkół	Dyrektor szkoły po przekształceniu
1.	Nizsza Szkoła Realna w Brodach	Gimnazjum Nizsze w Brodach	1865/66–1866/67	Prowizoryczny dyrektor Jochann Schmu-dermayer 1861/62–1865/66, Jan Fischer 1866/67	Prowizoryczny dyrektor Jochann Schmudermayer 1865/66–1866/67	Prowizoryczny dyrektor Jochann Schmudermayer 1867/68
2.	Szkoła Realna w Stryju	Gimnazjum w Stryju	1880/81–1885/86	Erazm Misiński 1873/74–1879/80	Erazm Misiński 1880/81–1885/86	Erazm Misiński 1886/87–1889/90
3.	Szkoła Realna w Jarosławiu	Gimnazjum w Jarosławiu	1884/85–1889/90	Andrzej May I 1879–1883/84	Andrzej May 1884/85 – V 1890 Józef Dziewoński kie-rownik V–VIII 1890	Emanuel Dworski 1890/91 – IV 1893

Źródło: Sprawozdania dyrekcji gimnazjów szkół realnych i gimnazjów w: Brodach, Stryju i Jarosławiu za lata 1875/761892/93; Szematyzmy Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim za lata 1865–1893, rozdziały: Gimnazja i Szkoły realne.

Przepisy oświatowe były bardzo liberalne i stwierdzały, że każdy ma prawo, za zgodą władz oświatowych, założyć szkołę średnią⁷. W praktyce placówki państwowe tworzone były dwoma sposobami. Pierwszy nieformalnie nazywano „zasadzaniem”⁸, a drugi „pączkowaniem”⁹.

„Zasadzanie” stosowano zwykle w miastach, które nie posiadały szkół średnich. Zakładano je w nich od podstaw, co roku organizując kolejną klasę i systematycznie przydzielając do rozwijającego się zakładu kolejnych profesorów, nauczycieli rzeczywistych i suplentów. Dzięki tej metodzie powstawały nowe placówki w ośrodkach mniejszych lub mających gorsze połączenia komunikacyjne.

„Pączkowanie” można było stosować w miastach, które już miały szkołę średnią. Prawo oświatowe pozwalało, aby w zakładach, do których uczęszczało dużo młodzieży, w wyjątkowych sytuacjach, za zgodą Rady Szkolnej Krajowej, tworzyć oddziały równoległe, zwane też równorzędnymi lub równoległymi. Zwykle najliczniejsza była klasa pierwsza, zatem dzielono ją na dwa oddziały. Jeżeli odsiew nie był zbyt duży, to po roku dzielono klasę drugą. W zależności od wielkości odsiewu proces zatrzymywał się lub postępował dalej.

Z czasem z oddziałów równoległych, za zgodą RSK, powstawała filia. Zarządzana była przez kierownika, który podlegał dyrektorowi. Korzystała ona z doświadczeń zakładu macierzystego. Zakład macierzysty i filia tworzyły zespół szkół z oddzielnym kierownictwem. Zakładem głównym zarządzał dyrektor, a filią podlegający mu kierownik. Dyrektor mianowany był przez cesarza, a kierownik przez Radę Szkolną Krajową. Filia rozwijała się przez tworzenie kolejnych klas. Gdy posiadała już klasy od najniższej do najwyższej, wtedy zwykle RSK, za pośrednictwem Ministra WiO, składała wniosek do cesarza, aby zgodził się na przekształcenie jej w samodzielną placówkę.

Dzięki metodzie „zasadzania” w Galicji w latach 1850/51–1913/14 powstało 27 gimnazjów i 16 szkół realnych¹⁰, a dzięki „pączkowaniu” – 16 gimnazjów (43%) i 2 szkoły realne (11%)¹¹. Przykładowo z Gimnazjum Franciszka Józefa we Lwowie, zwanego nieformalnie Trzecim, „wypączkowało” bezpośrednio lub pośrednio 6 gimnazjów¹², a z gimnazjów przemyskiego, stanisławowskiego i tarnopolskiego

⁷ *Ustawy i rozporządzenia...*, s. 2.

⁸ Nazwa „zasadzanie” nawiązywała do procesów związanych z lokacją osad. W średniowieczu zasadzka zasadzała, czyli zakładała, nową wieś.

⁹ Powiększanie wsi mogło polegać na tym, że przysrastała do niej nowa część zwana przysiółkiem. Tę przysrastającą część nazywano niekiedy pączkiem, który z czasem mógł się oderwać.

¹⁰ T. Ochenduszk, *Egzaminy dojrzałości w galicyjskich szkołach realnych w latach 1872/73–1917/18*, „Prace Historyczno-Archiwalne” 2021, t. XXXIII, s. 120.

¹¹ *Handbücher der Staathalterei-gebiete in Galizien für die Jahre 1851–1869* i *Szematyzmy Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim za lata 1870–1914*, rubryki: *Gimnazja* i *Szkoły realne, passim*.

¹² Bezpośrednio przy Gimnazjum Franciszka Józefa wyrosły gimnazja: Czwarte, Piąte i Siódme, a za pośrednictwem V Gimnazjum – gimnazja: Szóste i Ósme.

– po 2. Natomiast Gimnazjum w Kołomyi, Gimnazjum św. Anny w Krakowie, Szkoła Realna w Krakowie, Szkoła Realna we Lwowie, Gimnazjum w Tarnowie, IV Gimnazjum w Krakowie i Gimnazjum w Nowym Sączu były zakładami głównymi, przy których rozwinęło się po jednej szkole średniej. Proces powstawania nowych placówek przy Gimnazjum św. Jacka w Krakowie, Gimnazjum w Stryju i Gimnazjum w Samborze, rozpoczęty w okresie autonomicznym, zakończył się po I wojnie światowej.

Rola zespołów szkół w rozwiązywaniu problemów narodowościowych w gimnazjach

Procedura nazwana „pączkowaniem” ułatwiła rozwiązywanie problemów narodowościowych w gimnazjach¹³. Dzięki niej w roku szkolnym 1850/51 przy II Gimnazjum z językiem wykładowym niemieckim we Lwowie powstały 4 klasy paralelne z polskim językiem nauczania. Do zarządzania nimi Minister przydzielił kierownika, którym został dyrektor II Gimnazjum. Przez 5 lat łączył te funkcje Józef August Tachau a przez dwa następne Ambroży Janowski. Skoro oddziały równorzędne miały kierownika, to w codziennym języku nazywano je filiami. W roku 1857/58 przekształciła się ona we wspomniane Gimnazjum Franciszka Józefa, w którym wykładano po polsku¹⁴.

W Przemyślu natomiast w roku 1888/89 przy Gimnazjum z polskim językiem wykładowym zorganizowana została filia, w której prowadzono zajęcia po rusku (ukraińsku), a z niej w roku 1895/96 powstało Gimnazjum z ruskim językiem nauczania¹⁵. W taki sam sposób jak w Przemyślu, po dość długich staraniach, społeczność ukraińska otrzymała gimnazja z ruskim językiem nauczania w Kołomyi w latach 1892/93–1900/01, w Tarnopolu w latach 1898/99–1905/06 i Stanisławowie w latach 1905/06–1907/08¹⁶.

W Kołomyi przez 2 lata oddziałami paralelnymi zarządzał Józef Skupniewicz, który jednocześnie był dyrektorem zakładu macierzystego. W kolejnym roku oddziały równoległe przekształcone zostały w filię, której kierownikiem został Sofron Niedzielski. W Tarnopolu proces przebiegał podobnie. Dwa lata kierownikiem oddziałów paralelnych był dyrektor Gimnazjum, Maurycy Maciszewski. Później oddziały równoległe przekształcono w filię zarządzaną przez kierownika Emiliana Kalitowskiego.

¹³ We wszystkich szkołach realnych językiem wykładowym był polski.

¹⁴ *Galizisches Provinzial-handbuch für das Jahr 1868*, Lwów 1868, s. 579.

¹⁵ S. Goliński, *Historia gimnazjum przemyskiego* [w:] *Spr. Dyr. Gim w Przemyślu za r. szk. 1894*, s. 74.

¹⁶ *Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim na rok* (dalej: *Szematyzm...*) 1908, s. 494, 508, 510.

Nie powiodły się natomiast rozpoczęte w 1905 r. starania posłów narodowości ukraińskiej w Sejmie Krajowym, aby metodą „pączkowania” doprowadzić do powstania gimnazjów z ruskim językiem nauczania w Brzeżanach, Samborze, Stryju i Sanoku. Częściowo spełnione zostały ich postulaty we Lwowie, bowiem w roku 1906/07, po 3-letnich staraniach, przy Gimnazjum Akademickim z ruskim językiem wykładowym powstała filia. Formalnie do końca I wojny światowej podlegała zakładowi głównemu, ale faktycznie spełniała wszystkie formalne wymogi, aby być placówką samodzielną¹⁷.

Warto zaznaczyć, że przy gimnazjach z polskim językiem wykładowym w Przemyśle, Tarnopolu i Stanisławowie wkrótce po filiach z ruskim językiem wykładowym powstały filie z polskim językiem nauczania, które z czasem przekształciły się w samodzielne placówki. Zatem w tych trzech wymienionych miastach pod koniec pierwszego dziesięciolecia XX w. funkcjonowało po dwa gimnazja polskie i po jednym ukraińskim¹⁸.

Zespół szkół składał się zwykle z dwóch zakładów. W dwóch przypadkach przez krótki okres w zespole było trzy placówki zespolone. W Tarnopolu od lutego do kwietnia 1906 r. dyrektorowi Gimnazjum, Maurycemu Maciszewskiemu, podlegali kierownik filii z ruskim językiem nauczania, Emilian Kalitowski, i kierownik filii polskiej, Walerian Heck. Podobnie w Stanisławowie w roku 1906/07 dyrektorowi Gimnazjum, Michałowi Jezienickiemu, podlegali: kierownik filii ruskiej, Mikołaj Sabat, i kierownik filii polskiej, Celestyn Lachowski.

Rola zespołów szkół w procesie przekształcania szkół realnych w gimnazja

W autonomicznej Galicji w szkolnictwie średnim rywalizowały ze sobą dwa modele kształcenia: gimnazjalny i realny¹⁹. Bardziej popularny był model gimnazjalny. O przyjęcie do gimnazjów ubiegało się znacznie więcej młodzieży niż do szkół realnych. Na przykład w roku szkolnym 1911/12 spośród młodzieży zapisanej do szkół średnich gimnazjaliści stanowili 89,12%, tj. 32 886 uczniów, a realiści – 10,88%, tzn. 4014 uczniów²⁰. Gimnazja niższe po 1850 r. były 4-letnie, a wyższe – 8-letnie. Natomiast do 1872 r. młodzież uczęszczała do szkół realnych niższych 3 lata, a do wyższych – 6 lat. Później czas nauki w szkołach realnych niższych wydłużono do 4 lat, a w wyższych – do 7 lat.

¹⁷ J. Moklak, *Hałyczyna contra Galicja. Ukraińskie szkolnictwo średnie i wyższe w debatach Sejmu Krajowego galicyjskiego, 1907–1914*, Kraków 2013, s. 66–70, 72.

¹⁸ *Szematyzm...*, 1909, s. 549–551, 554–558.

¹⁹ *Sprawozdanie Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w latach szkolnych 1875–1883*, cz. II, Lwów 1885, s. 20–21. Pojawilo się także kompromisowe rozwiązanie, którym było gimnazjum realne, z tym że szkoły realne nie były uznawane za odrębną kategorię.

²⁰ *Sprawozdanie RSK o stanie ... w r. szk. 1911/12*, Lwów 1913, s. 12, 24.

W gimnazjach wyższych w roku 1849/50 wprowadzono egzamin dojrzałości, zwany maturą, który dawał uprawnienia do podejmowania wszystkich rodzajów studiów²¹. W szkołach realnych wyższą maturę wprowadzono po długich staraniach dyrektorów tych placówek i naukowców związanych z przedmiotami ścisłymi dopiero w 1872 r. Ci, którzy ją zdali, mogli starać się o przyjęcie na wyższe szkoły techniczne²², natomiast nie uzyskali prawa do studiowania na uniwersytetach. Droga na uniwersytet była skomplikowana. Musieli np. po szkole realnej niższej kontynuować naukę w gimnazjum wyższym albo po maturze złożonej w szkole realnej ukończyć ósmą klasę w gimnazjum, a po niej zdać gimnazjalny egzamin dojrzałości, albo też korzystać z procedur przewidzianych dla prywatystów i eksternistów. Na początku XX w. władze uniwersytetów, wykorzystując autonomiczne uprawnienia, otworzyły możliwości do studiowania dla zdolnych absolwentów szkół realnych, organizując kursy przygotowawcze, egzaminy i przyjmując na pierwszy rok tzw. wolnych słuchaczy. Natomiast elity galicyjskie 4 marca 1912 r. doprowadziły do wydania ustawy wydłużającej naukę w szkołach realnych do 8 lat i otwierającej dla maturzystów prawo do studiowania na uniwersytetach²³, nie weszła ona jednak w życie z powodu wybuchu I wojny światowej.

Opisana sytuacja utwierdzała w społeczeństwie przekonanie, że lepiej zachęcać młodzież do podejmowania nauki w gimnazjach niż w szkołach realnych. Władze oświatowe, uwzględniając opinie tzw. szerokiej publiczności, podejmowały działania idące w trzech kierunkach. Postanawiały, że część nowo tworzonych gimnazjów będzie miała profil realny, w niektórych już istniejących gimnazjach humanistycznych tworzyły oddziały równoległe realizujące program realny, ewentualnie godziły się, aby szkoły realne przekształcać w gimnazja.

Ta trzecia procedura została przeprowadzona w Brodach, Stryju i Jarosławiu. Były to zmiany kroczące, polegające na tym, że wygaszana była szkoła realna, a powstawało gimnazjum. W okresie przejściowym tworzony był zespół szkół składający się ze szkoły realnej i gimnazjum. Miał on jednego zarządcę. W Brodach był to kierownik (prowizoryczny dyrektor) Johann Schmudermayer, w Stryju – dyrektor Erazm Misiński, natomiast w Jarosławiu reformę przez 5 lat i 9 miesięcy przeprowadzał dyrektor Andrzej May, a przez 3 ostatnie miesiące kontynuował ją kierownik Józef Dziewoński²⁴.

W wymienionych zespołach szkół co rok przybywała jedna klasa. Mówiono wtedy, że gimnazjum rozwijało się z każdym rokiem o jedną klasę i w takim samym

²¹ S. Możdżeń, *Ustrój szkoły średniej w Galicji i próby jego modernizacji w latach 1848–1884*, Wrocław 1974, s. 24.

²² *Dziennik ustaw i rozporządzeń krajowych dla Królestwa Galicji i Lodomerii wraz z Wielkim Księstwem Krakowskim*, 1872, cz. XXXV, nr 66, s. 117.

²³ *Zbiór ustaw i rozporządzeń administracyjnych*, t. VI, oprac. J. Piwocki, Lwów 1913, s. 592.

²⁴ T. Ochendusko, *Leksykon kadry kierowniczej gimnazjów galicyjskich w okresie autonomii*, Rzeszów 2015, s. 28–29, 87, 91, 125–126.

tempie szkoła realna była zwiżana. W Brodach proces ten trwał 2 lata, gdyż przekształcenie dotyczyło niższej szkoły realnej, która przeistoczyła się w gimnazjum niższe. Natomiast w Stryju i Jarosławiu z uwagi na to, że wyższa szkoła realna przekształcała się w wyższe gimnazjum, trwało to 6 lat. Oczywiście w proces reformy musieli włączyć się nauczyciele, którzy w początkowych klasach realizowali program nauczania gimnazjalny, a w końcowych – realny. Zmiany dotyczyły także siatki godzin i pociągały za sobą korektę w zatrudnionej kadrze.

Podsumowanie

Czas funkcjonowania szkół średnich zespolonych uzależniony był od lokalnych warunków i potrzeb. Tylko przez rok istniały zespoły przy: V Gimnazjum we Lwowie (1901/02), IV Gimnazjum w Krakowie (1905/06), Gimnazjum w Stanisławowie (1906/07) i Gimnazjum w Nowym Sączu (1907/08). Natomiast najdłużej, bo 22 lata, działał zespół przy IV Gimnazjum we Lwowie (1898/99–1919/20).

W procesie organizowania pracy zespołów szkół średnich w Galicji uczestniczyło 73 zarządców placówek, tj. dyrektorów i kierowników, ponad 400 nauczycieli, a także wiele osób sprzyjających rozwojowi edukacji. Zaangażowani byli przedstawiciele władz szkolnych i samorządowych, którzy pomagali w rozwiązywaniu problemów finansowych, lokalowych i organizacyjnych. Podejmowane działania nie były jedynym, ale jednym z istotnych czynników, który przyczynił się do zwiększenia liczby szkół średnich w Galicji, liczby klas, a przede wszystkim liczby młodzieży zdobywającej średnie wykształcenie.

Artykuł ten przybliży współczesnemu czytelnikowi problem zespołów szkół średnich w Galicji. Warto byłoby przebadać zagadnienia związane ze szkołami zespolonymi w seminariach nauczycielskich oraz rozwinąć zasygnalizowaną przez Romana Pelczara kwestię zespołów szkół składających się z dwuklasowych szkół realnych i szkół głównych, które funkcjonowały w zakarpackiej prowincji od lat 40. do początku lat 70. XIX w.²⁵, ewentualnie zając się szkołami zespolonymi np. w okresie międzywojennym.

Bibliografia

- Dziennik ustaw i rozporządzeń krajowych dla Królestwa Galicji i Lodomerii wraz z Wielkim Księstwem Krakowskim*, 1872, cz. XXXV, nr 66.
Galizisches Provinzial-handbuch für das Jahr 1868, Lwów 1868.
Goliński S., *Historia gimnazjum przemyskiego* [w:] *Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum w Przemyśle za rok szkolny 1894*, Przemyśl 1894.

²⁵ R. Pelczar, *Niższe szkoły realne...*, s. 97–122.

Handbücher der Staathalterei-gebiete in Galizien für die Jahre 1851–1869.

Kramarz H., *Stan ilościowy gimnazjów galicyjskich w latach 1867–1914*, „Studia Historyczne” 1986, R. XXIX, z. 3(114), s. 359.

Moklak J., *Hałyczyna contra Galicja. Ukraińskie szkolnictwo średnie i wyższe w debatach Sejmu Krajowego galicyjskiego 1907–1914*, Kraków 2013.

Możdżeń S., *Ustrój szkoły średniej w Galicji i próby jego modernizacji w latach 1848–1884*, Wrocław 1974.

Ochenduszo T., *Egzaminy dojrzałości w galicyjskich szkołach realnych w latach 1872/73–1917/18*, „Prace Historyczno-Archiwalne” 2021, t. XXXIII.

Ochenduszo T., *Leksykon kadry kierowniczej gimnazjów galicyjskich w okresie autonomii*, Rzeszów 2015.

Ochenduszo T., *Rada Szkolna Krajowa we Lwowie [w:] Sprawozdanie Dyrekcji I Liceum Ogólnokształcącego w Rzeszowie za rok szkolny 2013/14*, Rzeszów 2014.

Pelczar R., *Niższe szkoły realne w Galicji w latach 1842–1873*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego” 2022, „Prace historyczne” 149, z. 1.

Sprawozdanie c.k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w latach szkolnych 1875–1883, cz. II, Lwów 1885.

Sprawozdanie c.k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w roku szkolnym 1911/12, Lwów 1913.

Sprawozdanie c.k. Dyrekcji Gimnazjum Franciszka Józefa we Lwowie za rok szkolny 1876, Lwów 1876.

Szematyzmy Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim za lata 1870–1914.

Ustawy i rozporządzenia obowiązujące w galicyjskich szkołach średnich, zestawił H. Kopia, Lwów 1900.

Zbiór ustaw i rozporządzeń administracyjnych, t. VI, oprac. J. Piwocki, Lwów 1913.

DOI: 10.15584/kpe.2025.3

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 6.08.2025 r.

Zaakceptowano do druku: 16.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Stanisława Jung-Konstanty

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0003-0425-5193

**Meandry zarządzania zmianą w polskiej edukacji:
przypadek gimnazjów****Meanings of change management in Polish education:
the case of junior high schools****Streszczenie**

Autorka analizuje zmiany w polskim systemie edukacji na przykładzie gimnazjów, które zostały wprowadzone w ramach reformy z 1999 r., a następnie zlikwidowane w 2017 r. Można przyjąć, że proces wprowadzania i likwidacji gimnazjów w polskim systemie edukacji jest przykładem zmian o charakterze systemowym. Reforma edukacyjna z końca lat 90. miała na celu podniesienie jakości kształcenia, wyrównanie szans edukacyjnych oraz dostosowanie systemu oświaty do wymogów nowoczesnego społeczeństwa. Zauważono, że przez lata funkcjonowania gimnazjów poprawiły się znacząco wyniki egzaminów. Znalazło to potwierdzenie w badaniach międzynarodowych PISA. Pomimo tych osiągnięć gimnazja borykały się z wieloma problemami, w tym społecznymi i organizacyjnymi. Nasilała się krytyka tej organizacyjnej formy oświaty, głównie z powodu licznych symptomów patologicznych zachowań uczniów. Dlatego też w 2017 r. wprowadzono reformę prowadzącą do likwidacji gimnazjów i powrotu do struktury 8-letniej szkoły podstawowej oraz 4-letniego liceum. Reforma ta wzbudziła liczne kontrowersje. W artykule omówiono motywy stojące za tą decyzją, jej realizację oraz skutki – zarówno organizacyjne, jak i społeczne.

Celem artykułu jest analiza procesu wprowadzania i likwidacji gimnazjów w polskim systemie edukacji w kontekście szeroko pojętych zmian społecznych, politycznych i edukacyjnych. Opracowanie jest próbą odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu reforma z 1999 r. wprowadzająca gimnazja oraz reforma z 2017 r., która je zlikwidowała, wpłynęły na funkcjonowanie systemu oświaty w Polsce.

W artykule opisano genezę i cele obu reform edukacyjnych oraz funkcjonowanie gimnazjów w praktyce, pokazując zarówno ich sukcesy, jak i wyzwania. Dokonano próby oceny, w jaki sposób wspomniane zmiany wpłynęły na kluczowe grupy interesariuszy – uczniów, nauczycieli, rodziców i organy prowadzące szkoły. W opracowaniu poruszono również kwestie społecznego odbioru reform. Podsumowując wpływ zmian na system edukacji, starano się wskazać kluczowe wnioski dla przyszłych reform oświatowych, podkreślając jednocześnie znaczenie długofalowego planowania oraz uwzględniania potrzeb uczniów, rodziców, nauczycieli i społeczności lokalnej. Na tle doświadczeń polskiego systemu edukacji przedstawiono refleksje dotyczące znaczenia długofalowego planowania w reformach systemowych oraz stabilności w polityce oświatowej.

Słowa kluczowe: zarządzanie oświatą, reformy edukacyjne, zarządzanie publiczne, zarządzanie zmianą

Abstract

The author analyzes the changes in the Polish education system using the example of lower secondary schools, which were introduced as part of the 1999 reform and then abolished in 2017. It can be assumed that the process of introducing and abolishing lower secondary schools in the Polish education system is an example of systemic changes. The educational reform of the late 1990s aimed to improve the quality of education, equalize educational opportunities and adapt the education system to the requirements of modern society. It was noted that exam results improved significantly over the years of functioning of lower secondary schools. This was confirmed by the international PISA studies. Despite these achievements, lower secondary schools struggled with many problems, including social and organizational ones. Criticism of this organizational form of education was intensifying, mainly due to numerous symptoms of pathological behavior of students. Therefore, in 2017, a reform was introduced leading to the abolition of lower secondary schools and a return to the structure of 8-year primary school and 4-year high school. This reform aroused much controversy. The article discusses the motives behind this decision, its implementation and consequences – both organizational and social.

The aim of this article is to analyze the process of introducing and eliminating lower secondary schools in the Polish education system in the context of broadly understood social, political and educational changes. The work is an attempt to answer the question to what extent the reform of 1999, introducing lower secondary schools, and the reform of 2017, which eliminated them, influenced the functioning of the education system in Poland.

The article describes the origins and goals of both educational reforms and the functioning of lower secondary schools in practice, showing both their successes and challenges. An attempt was made to assess how the aforementioned changes affected key stakeholder groups – students, teachers, parents and school governing bodies. The paper also addresses the issue of social reception of the reforms. Summarizing the impact of the changes on the education system, an attempt was made to indicate key conclusions for future educational reforms, while emphasizing the importance of long-term planning and taking into account the needs of students, parents, teachers and the local community. Reflections on the importance of long-term planning in systemic reforms and stability in educational policy were presented against the background of the experiences of the Polish education system.

Keywords: educational management, educational reforms, public management, change management

Wprowadzenie

System edukacji w Polsce na przestrzeni lat ulegał licznym przekształceniom, które nie tylko odzwierciedlały potrzeby społeczne i gospodarcze, ale były także wynikiem kreacji i decyzji politycznych. Wprowadzane reformy systemu edukacji, będące z jednej strony narzędziem dostosowywania szkół do zmieniających się realiów społeczno-ekonomicznych, z drugiej – odzwierciedleniem aktualnych trendów politycznych i wizji rozwoju społeczeństwa, stały się przedmiotem wielu dyskusji¹. Jednym z najbardziej kontrowersyjnych i szeroko dyskutowanych

¹ B. Śliwowski, *Co to znaczy dobra szkoła?*, „Nowa Szkoła” 1997, nr 3, s. 4; L. Stankiewicz, *Słownik organizacji i kierowania w oświacie*, Toruń 1999, s. 82; *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. IV, Warszawa 1996, s. 963.

etapów wprowadzanych zmian były reformy zmieniające strukturę systemu oświaty. W myśl tych reform w 1999 r. utworzono gimnazja, które później zlikwidowano po 2017 r. Oba te procesy – zarówno narodziny gimnazjów, jak i ich likwidacja – generowały jednocześnie bardzo intensywną debatę społeczną i polityczną.

Tworzeniu gimnazjów towarzyszyły duże nadzieje związane z poprawą systemu oświaty, ich likwidacji – rozczarowanie. W przestrzeni publicznej w trakcie wielu dyskusji, seminariów, konferencji naukowych czy spotkań poświęconych problemowi oświaty, polityce edukacyjnej państwa, zarządzaniu placówkami edukacyjnymi, jakości kształcenia, nauczycielom, dyrektorom zarządzanych placówek starano się uzyskać odpowiedzi na nurtujące badaczy pytania². Zastanawiano się, czy wprowadzane zmiany w strukturze systemu oświaty są i będą korzystne dla uczniów; czy po latach funkcjonowania gimnazjów zostaną osiągnięte założone przez decydentów efekty; jak decyzja o zlikwidowaniu gimnazjów wpłynie na polski system oświaty, uczniów, nauczycieli oraz rodziców. W artykule autorka analizuje zawilości wspomnianych wyżej reform, przyglądając się ich konsekwencjom oraz społecznym i politycznym uwarunkowaniom, które towarzyszyły wdrażanym zmianom.

Oczekiwania towarzyszące reformom edukacyjnym w Polsce

Przejście Polski z systemu socjalistycznego wymagało modernizacji wszystkich obszarów życia publicznego. Potrzeba zmiany dotyczyła także systemu oświaty, reforma systemu gospodarki rynkowej sprawiła bowiem, że edukacja w Polsce nie była dostosowana do potrzeb społeczeństwa obywatelskiego oraz rynku pracy³. Odziedziczono po poprzednim systemie politycznym centralnie zarządzany, zbiurokratyzowany i zideologizowany system oświaty⁴, z mocno niedofinansowanymi placówkami oświatowymi⁵ wymagającymi dużych nakładów pieniężnych związanych zarówno z poprawą stanu bezpieczeństwa budynków, jak i zaopatrzeniem w środki dydaktyczne. Badacze wskazywali także na konieczność zmiany całego procesu nauczania. Podkreślali, że nauczyciele stosowali niewystarczające,

² B. Śliwerski, *Remanent reformowania oświaty w III RP*, „Edukacja i Dialog” 1999, nr 3, s. 30–36; K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998; M.J. Szymański, *Kryzys i zmiana*, Kraków 2002; M.J. Szymański, *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2004, s. 5.

³ *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL*, Warszawa–Kraków 1989.

⁴ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec opóźnienia kulturowego*, „Nauka” 2013, nr 1, s. 19–30, <https://www.nauka-pan.pl/index.php/nauka/article/view/84/81> (25.05.2025).

⁵ A. Ćwikliński, *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Poznań 2005; M. Szczepanek, *Przemiany polskiego systemu edukacji podstawowej od lat 80. XX wieku*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 4(26), s. 524–528, DOI: 10.15584/eti.2018.4.75.

niedostosowane do potrzeb uczniów metody nauczania, które były konsekwencją ich niskich kompetencji. Można zatem powiedzieć, że nowy system społeczno-gospodarczy, w którym znalazła się Polska, stworzył przestrzeń dla opracowania nowej wizji edukacji.

Pojawiła się potrzeba, aby system edukacji odpowiadał na dynamiczne zmiany gospodarcze oraz zapewniał młodym ludziom uzyskanie nowych kompetencji zawodowych i społecznych, umożliwiał przekwalifikowanie i uczenie się przez całe życie oraz przygotowywał ich do nowego rynku pracy. Rozpoczęto zatem proces dostosowywania systemu edukacyjnego do wymagań nowoczesnej gospodarki opartej na wiedzy⁶. Starano się, żeby każda szkoła stwarzała przestrzeń dla rozwoju jednostki, uczyła krytycznego myślenia oraz „uzbrajała” uczniów w kompetencje przydatne w życiu zawodowym i społecznym. Nowy system edukacji miał również służyć demokratyzacji życia społecznego. Dążono do tego, aby szkoła była placówką wolną od kontroli politycznej, pluralistyczną i wspierającą indywidualny rozwój uczniów.

Z analizy literatury wynika, że różne grupy interesariuszy wiązały z reformowaniem systemu edukacji w Polsce duże nadzieje. Najbardziej entuzjastycznie do wdrażanych reform podchodzili ich pomysłodawcy. Inicjatorzy reform, politycy i eksperci edukacyjni sądzili, że zmodernizowanie polskiego systemu oświaty, dostosowanie go do wymagań otoczenia, w tym do standardów Unii Europejskiej, pozwoli na skuteczne wyrównywanie zastanych różnic społecznych, zdiagnozowano bowiem, że największym problemem polskich szkół był proces wykluczenia i marginalizacji⁷ spowodowany zarówno niedoposażeniem placówek edukacyjnych, jak i zatrudnioną nisko kwalifikowaną kadrą nauczycielską. Przeprowadzane badania wskazywały na duże dysproporcje w poziomach kształcenia między szkołami zlokalizowanymi na wsiach i miastach⁸. Decydenci, wprowadzając reformy edukacyjne, uważali, że nowy system edukacji będzie sprzyjał integracji różnych grup społecznych, poprawi mobilność edukacyjną, ułatwi implementację nowoczesnych programów nauczania, a wprowadzenie egzaminów na różnych etapach kształcenia ujednolici system oceniania zewnętrznego i umożliwi porównywanie szkół w obszarze jakości kształcenia.

Mniej entuzjastycznie do wprowadzanych reform podchodzili nauczyciele i rodzice. Pracownicy związani z edukacją (nauczyciele, eksperci) i rodzice byli bardzo zaniepokojeni sposobem wdrażanych reform. Grupy te liczyły na współpracę

⁶ B. Śliwerski, *Analiza polityki oświatowej wobec pozoru demokracji w szkolnictwie publicznym*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015, nr 38, s. 9–29.

⁷ J. Papież, *Szkoła jako miejsce wykluczenia i marginalizacji społecznej*, „Studia Elbląskie” 2009, nr 10, s. 29–311, https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/studia-elblaskie/2009-tom-10/studia_elblaskie-r2009-t10-s299-311.pdf (5.05.2025).

⁸ A. Nałaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1997; I. Białecki, *Nierówności edukacyjne w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1999, nr 14, s. 19–42; K. Kona-rzewski, *Drugi rok reformy strukturalnej systemu oświaty: fakty i opinie*, Warszawa 2002.

w tym zakresie oraz większe zaangażowanie ich w cały proces rekonstrukcji systemu oświaty. Pomimo wielu wnoszonych zastrzeżeń do przeprowadzanych reform także i nauczyciele dostrzegali w nich szansę. Pracownicy oświaty, zwłaszcza nauczyciele, mieli m.in. dużą nadzieję na swój rozwój zawodowy i możliwość podniesienia swoich kwalifikacji. Liczyli również na awans zawodowy, systematyczne szkolenia, wsparcia mentorskie, większą autonomię dydaktyczną, zwiększenie roli nauczyciela jako lidera procesu dydaktycznego oraz większą swobodę w doborze nowych metod i narzędzi nauczania dostosowanych do wieku uczniów. Oczekiwali na działania mające na celu podniesienie prestiżu zawodu nauczyciela i poprawę warunków pracy. Sądzieli, że wprowadzane reformy przyczynią się do większej stabilizacji zatrudnienia, szczególnie w kontekście reorganizacji sieci szkół i utworzenia gimnazjów, ograniczenia zbędnej biurokracji oraz zmniejszenia obowiązków niezwiązanych bezpośrednio z procesem nauczania⁹. Jedną z kluczowych nadziei wiązali z unowocześnieniem programów nauczania dostosowanych do potrzeb XXI w. i wprowadzeniem do szkół nowych technologii dostosowanych do zmieniającego się rynku pracy.

Duże oczekiwania w reformie systemu oświaty pokładali też rodzice. Mieli oni nadzieję, że wdrażane reformy oświatowe poprawią jakość nauczania, zwiększą dostęp ich dzieci do wykształcenia, przyczynią się do wyrównania szans edukacyjnych. Liczyli, że zreformowana szkoła lepiej przygotuje ich pociechy do życia we współczesnym świecie. Uważali także, że poprzez ich zaangażowanie w funkcjonowanie szkoły oraz większy wpływ na proces edukacji placówka oświatowa będzie bardziej transparentna. Sądzieli, że uporządkowanie etapów edukacyjnych umożliwi lepsze przygotowanie dzieci do dalszego kształcenia. W powrocie do 8-letniej szkoły podstawowej widzieli poprawę bezpieczeństwa uczniów i atmosfery w szkołach¹⁰.

Pomimo wielu obaw związanych z ryzykiem wystąpienia błędów i nieprzewidzianych skutków reformy wiele środowisk wiązało jednak z tym procesem bardzo duże oczekiwania. Uważano, że mądrze zaplanowane i wdrażane zmiany w dłuższej perspektywie przyczynią się do bardziej sprawiedliwego, nowoczesnego i efektywnego modelu nauczania w Polsce, reformy edukacyjne dawały bowiem nadzieję na zmniejszenie nierówności w dostępie do wysokiej jakości edukacji. Warto podkreślić, że inicjatywy wspierające szkoły w mniejszych miejscowościach, zwłaszcza rozwój infrastruktury cyfrowej oraz programy stypendialne dla uczniów z rodzin o niższym statusie materialnym, sprzyjały realizacji tego działania.

⁹ *Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele*, Warszawa 2014, <https://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-o-stanie-edukacji-2013.pdf> (27.05.2025).

¹⁰ J. Przewłocka, *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badania*, Warszawa 2015.

Reforma edukacyjna z 1999 r. – wprowadzenie gimnazjów jako nowej placówki edukacyjnej

Transformacja ustrojowa, o której wspomniano, zapoczątkowana w 1989 r., skutkowałą koniecznością gruntownej przebudowy systemu oświaty w Polsce. Diagnoza stanu polskiej oświaty wykazała duże zaniedbania w tym obszarze. Zidentyfikowano wiele kwestii wymagających wprowadzenia zmian w edukacji. Najważniejszymi z nich były: niedopasowanie ówczesnego systemu oświaty do potrzeb i rozwoju społeczeństwa w nowej rzeczywistości, nierówne szanse w dostępie do edukacji¹¹, niski poziom wykształcenia młodzieży, kryzys wychowawczej roli szkoły¹², brak tzw. spójnej koncepcji strukturalnej i programowo-metodycznej systemu szkolnego, niestabilność rozwiązań zarówno strukturalnych, jak i programowych, a przede wszystkim niedofinansowanie i niedoinwestowanie całego systemu edukacji¹³. Wspomniana analiza stanu oświaty skłaniała decydentów do przeprowadzenia głębokich reform systemu oświaty w Polsce. Wynikiem dopasowywania oświaty do realiów społeczeństwa demokratycznego i gospodarki rynkowej było wprowadzenie kompleksowych zmian¹⁴ w trzech kluczowych obszarach funkcjonowania systemu oświaty: 1) zarządzania systemem oświaty oraz całego procesu kształcenia i wychowania¹⁵; 2) ustroju szkolnego; 3) oceny pracy szkoły i wyników nauczania¹⁶.

W ramach zarządzania systemem oświaty, dostosowania edukacji do zmian systemowych i poniesienia jakości usług edukacyjnych pierwszym krokiem zmieniającym system edukacji w Polsce były decyzje o decentralizacji systemu oświaty i dopuszczeniu niepublicznych placówek edukacyjnych do świadczenia usług w zakresie edukacji¹⁷. Zdecydowano się w związku z tym na zmianę sposobu

¹¹ M. Kocór, *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Rzeszów 2006, s. 32; B. Kołaczek, *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania. Uwarunkowania. Wyrównywanie szans*, Warszawa 2004; W. Walkowska, *Edukacja [w:] Polityka społeczna. Zarys wykładu wybranych problemów*, red. L. Frąckiewicz, Katowice 2002, s. 215–238.

¹² J. Gęsicki, *Przemiany w edukacji [w:] Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI w.*, red. M. Maroda, Warszawa 2002.

¹³ C. Kupisiewicz, *Szkolnictwo w okresie przebudowy*, Warszawa 1999, s. 244–245; *idem*, *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, Warszawa 2006, s. 117–119; J. Gęsicki, *Przemiany w edukacji*, s. 97.

¹⁴ M. Herbst, A. Levitas, *Decentralizacja oświaty w Polsce 2000–2010: czas stabilizacji i nowe wyzwania [w:] Decentralizacja oświaty*, t. 7, red. M. Herbst, Warszawa 2013, s. 118–153.

J. Herczyński, *Modele decentralizacji oświaty [w:] Decentralizacja oświaty*, t. 7, red. M. Herbst, Warszawa 2013, s. 13–54.

¹⁵ A. Sobańska, *Założenia projektu badawczego Monitorowanie reformy systemu oświaty oraz metody badawcze [w:] Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Warszawa 2002, s. 9.

¹⁶ S. Jung-Konstanty, *Zarządzanie zmianami systemowymi i relacjami z interesariuszami w oświacie w Polsce w pierwszych dekadach XXI wieku*, Kraków 2023, s. 76.

¹⁷ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572 ze zm.); J. Szczupaczyński, *Edukacja a zarządzanie: podręcznik akademicki*, Pułtusk 2004, s. 14; E. Flejterska,

zarządzania systemem edukacji. Decentralizacja polegała na przekazaniu samorządowi terytorialnemu, tj. gminom, powiatom i województwom, odpowiedzialności za prowadzenie szkół publicznych. Miała się ona przyczynić do większej elastyczności, efektywności i dostosowania działań edukacyjnych do potrzeb społeczeństwa lokalnego¹⁸. Nieprzygotowanym do nowego zadania jednostkom samorządu terytorialnego powierzono obowiązki finansowania placówek oświatowych, zarządzania infrastrukturą oraz zatrudniania dyrektorów szkół.

Podjęte decyzje o decentralizacji systemu oświaty z jednej strony zmieniły całkowicie zastany model zarządzania oświatą w Polsce i umożliwiły dostosowanie polityki oświatowej do potrzeb społeczności lokalnej¹⁹, z drugiej zaś spowodowały znaczne obciążenie finansowe i organizacyjne jednostek samorządu terytorialnego. Wspomniane wysokie koszty utrzymania (finansowania) placówek edukacyjnych oraz poszukiwanie oszczędności przez samorządy doprowadziły do sytuacji, w której jednostki samorządu terytorialnego zaczęły masowo likwidować podległe im placówki oświatowe²⁰.

Kolejną zmianą w zarządzaniu placówkami edukacyjnymi było zwiększenie autonomii szkół i dyrektorów placówek oświatowych w zakresie organizacji pracy i zatrudniania nauczycieli²¹. Bardzo dużym wsparciem dla dyrektora szkoły w procesie zarządzania placówką było włączenie w ten proces rodziców. Stało się to głównie dzięki wzmocnionej roli rady rodziców, której powołanie w każdej szkole publicznej stało się obligatoryjne. Reforma edukacji w ramach wsparcia dla dyrektora dała także możliwość tworzenia rad szkoły. W praktyce organ ten funkcjonuje w niewielu szkołach.

W myśl obowiązujących przepisów zarządzanie oświatą w Polsce odbywa się na dwóch poziomach. W zakresie prowadzonej polityki edukacyjnej przez państwo

G. Rosa, *Usługi edukacyjne* [w:] *Współczesna ekonomika usług*, red. S. Flejterski, A. Panasiuk, J. Perenc, G. Rosa, Warszawa 2005, s. 535.

¹⁸ R. Raszevska-Skałicka, *Decentralizacja zadań oświatowych w kontekście wyzwań i oczekiwań społecznych* [w:] *Administracja publiczna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, red. M. Giełda, R. Raszevska-Skałicka, Wrocław 2015, s. 145–170, https://prawo.uwr.edu.pl/wp-content/uploads/sites/210/2022/08/R.Raszevska_Skałicka_R_Decentralizacja_zadan_oswiatowych.pdf (4.06.2025).

¹⁹ J. Herczyński, *Modele decentralizacji...*, s. 40; M. Herbst i in., *Bilans zmian instytucjonalnych. Polska oświata w okresie transformacji*, Warszawa 2015.

²⁰ M. Herbst, *Realizacja zadań oświatowych przez powiaty* [w:] *Reforma terytorialnej organizacji kraju. Dwa lata doświadczeń*, red. G. Gorzelak, B. Jałowiecki, M. Stec, Warszawa 2001; A. Jezowski, *Ekonomika oświaty w zarządzaniu szkołą*, Warszawa 2012; *Ministerstwo Edukacji Narodowej o zasadach finansowania oświaty w 1999 roku*, „Biblioteczka Reformy” nr 6, Warszawa 1999; S. Jung-Konstanty, *Racjonalizacja jako jeden z aspektów zarządzania oświatą w gminie*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2009, „Ekonomiczne Problemy Usług” nr 44, t. 1; *eadem*, *Polityka edukacyjna w gminie*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Zarządzania i Marketingu Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2009.

²¹ A. Popławska, *Autonomia nauczyciela w reformowanej szkole* [w:] *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, red. A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk, Białystok 2021, s. 77–96, DOI: 10.15290/nwwre.2021.05.

za zarządzanie oświatą odpowiada Minister Edukacji Narodowej, w regionie – kurator oświaty, który realizuje wyznaczoną przez Ministra politykę kształcenia²². Wprowadzane reformy systemu oświaty zmieniły funkcję kuratoriów oświaty, które w ramach nowych narzędzi nadzoru pedagogicznego zaczęły pełnić rolę wspierająco-nadzorczą, a nie jak przed reformą – wyłącznie sterującą. Istotne kierunki działania szkół publicznych wyznaczono poprzez szereg skierowanych doń wymagań²³, które miały zachęcać publiczne placówki oświatowe do podejmowania różnych inicjatyw, m.in. ukierunkowywały placówki edukacyjne na działania związane z budowaniem relacji z otoczeniem²⁴. Ważnym celem reform oświatowych była poprawa jakości usług edukacyjnych rozumianych jako wzrost poziomu wiedzy i umiejętności uczniów, poprawa warunków nauczania i zarządzania szkołami, rozwój kompetencji nauczycieli oraz zwiększenie dostępności do wysokiej jakości edukacji niezależnie od miejsca zamieszkania ucznia. Pozytywnym czynnikiem dającym duże szanse na poprawę warunków kształcenia oraz podnoszenia kwalifikacji przez nauczycieli (zwłaszcza na terenach wiejskich) były możliwości pozyskiwania środków przez placówki oświatowe z wielu dostępnych projektów unijnych i środków rządowych. Placówki edukacyjne korzystały m.in. z takich programów, jak: Szkoła z Klasą – kompleksowy program rozwoju szkół zapoczątkowany w 2002 roku; Cyfrowa szkoła – rządowy program dotyczący podnoszenia kompetencji w zakresie wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych uczniów i nauczycieli²⁵ czy Zintegrowana Strategia Umiejętności odpowiadająca na wyzwania związane z rozwojem umiejętności, mająca niwelować m.in. problem wykluczenia społecznego spowodowany postępem technologicznym, cyfryzacją, rozwojem gospodarczym czy globalizacją. W ramach reformy oświatowej rozpoczęto wdrażanie działań związanych z cyfryzacją edukacji, polegających na zaopatrywaniu placówek edukacyjnych w nowoczesne technologie (dostęp do internetu), zakup komputerów czy tablic interaktywnych.

Wprowadzono system ewaluacji i nadzoru pedagogicznego oparty na ewaluacji zewnętrznej, realizowanej przez wizytatorów zewnętrznych, i ewaluacji wewnętrznej – dokonywanej przez szkołę. Należy zaznaczyć, że ewaluacja dotyczyła m.in. efektów kształcenia²⁶, organizacji procesów edukacyjnych, współpracy ze

²² M. Kosiorek, *Terenowe rady oświatowe w procesie uspołecznienia edukacji szkolnej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2018, nr 41, s. 81–91, file:///C:/Users/SJ-K/Downloads/articles-433744.pdf.pdf (4.06.2025).

²³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2009, nr 168, poz. 1324).

²⁴ S. Jung-Konstanty, *Zarządzanie zmianami...*, s. 112–113.

²⁵ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 3 kwietnia 2012 r. w sprawie warunków, form i trybu realizacji przedsięwzięcia dotyczącego rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych (Dz.U. 2012, poz. 411).

²⁶ L. Kojro, *Możliwości wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży na podstawie doświadczeń nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez kuratora oświaty (województwo warmińsko-mazurskie)* [w:] *Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*, red. M. Bogaj, Kielce 2006, s. 125.

środowiskiem lokalnym i zarządzania szkołą. Placówki były oceniane w skali od A do D. Przy ocenie brano pod uwagę analizę wskaźników jakości pracy szkoły, wywiady i ankiety z rodzicami, uczniami i nauczycielami. Badacze wskazywali na duże znaczenie ewaluacji w zarządzaniu szkołą i podkreślali jej wpływ na doskonalenie pracy jednostki oświatowej. Uważali, że zidentyfikowanie słabych punktów placówki edukacyjnej pozwoli na wdrożenie działań naprawczych²⁷.

Nowością w zarządzaniu oświatą było wprowadzenie systemu informacji oświatowej (SIO)²⁸ pozwalającego na gromadzenie danych dotyczących systemu edukacji, a konkretnie – informacji o uczniach, wynikach egzaminów, nauczycielach i ich awansach zawodowych oraz o organizacji szkół. Zestawienie tych danych w jednym miejscu umożliwiało analizę zmian w czasie, porównywanie regionów oraz monitorowanie efektów reform.

Kolejnym elementem zarządzania, na który zwrócono uwagę, były działania ukierunkowane na podniesienie jakości kształcenia. Reformy edukacyjne umożliwiły w ramach tego obszaru wprowadzenie:

1. Standaryzowanych egzaminów zewnętrznych²⁹ (sprawdzian po klasie szóstej, egzamin ósmoklasisty, matura). Uzyskane dane o wynikach zdanych egzaminów pozwalały na ich porównanie w skali kraju oraz diagnozę efektywności nauczania na poziomie szkoły, gminy, województwa i kraju.
2. Edukacyjnej Wartości Dodanej (EWD) mierzącej przyrost wiedzy i umiejętności ucznia. Wskaźnik ten był obliczany przez Instytut Badań Edukacyjnych i pozwalał ocenić efektywność pracy szkoły niezależnie od poziomu uczniów na wejściu³⁰.
3. Badań międzynarodowych – Programme for International Student Assessment (PISA) – oceniających umiejętności uczniów 15-letnich w zakresie czytania i interpretacji, matematyki i nauk przyrodniczych. Wskaźnik ten pozwalał na dokonywać porównania na poziomie międzynarodowym oraz umożliwiał ocenę skuteczności reform³¹.

²⁷ G. Mazurkiewicz, J. Berdzik, *System ewaluacji oświaty: model i procedura ewaluacji zewnętrznej* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2010; *idem*, *Modernizowanie nadzoru pedagogicznego: ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2010.

²⁸ Ustawa z dnia 19 lutego 2004 r. o systemie informacji oświatowej (Dz.U. 2004, nr 49, poz. 463); System Informacji Oświatowej (SIO), <https://cdsomnia.pl/baza-wiedzy/system-informacji-oswiatowej-sio/> (4.06.2025).

²⁹ *Egzaminy zewnętrzne z pożytkiem dla edukacji*, <https://www.prawo.pl/oswiata/egzaminy-zewnetrzne-z-pozytykiem-dla-edukacji,131218.html> (6.06.2025); M. Sitek, *Porozmawiajmy serio o egzaminach zewnętrznych*, <https://wiedzadlapolityki.wordpress.com/2016/02/04/porozmawiajmy-serio-o-egzaminach-zewnetrznych/> (5.06.2025); H. Szaleniec, R. Dolata, *Funkcje krajowych egzaminów w systemie edukacji*, „Polityka Społeczna” 2012, nr 1, s. 37–41.

³⁰ *Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej. Raport o stanie edukacji 2014*, Warszawa 2015, s. 145–221.

³¹ J. Kamińska, *Sukces, czy nie? Co międzynarodowe badania mówią o polskiej edukacji*, 2016, <https://wydarzenia.interia.pl/kraj/news-sukces-czy-nie-co-miedzynarodowe-badania-mowia-o-polskiej-ed,nId,2318177> (15.05.2025).

4. Ewaluacji zewnętrznej oceniającej jakość pracy szkół, a realizowanej przez kuratoria oświaty³².
5. Badania profesjonalizacji kadry pedagogicznej poprzez rejestrowanie awansów zawodowych nauczycieli³³.

Zestawienie wskaźników jakości kształcenia przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Mierniki jakości kształcenia

Miernik	Instytucja dokonująca pomiaru	Opis wskaźnika
Średnie wyniki egzaminów	Centralna Komisja Egzaminacyjna (CKE)	Porównanie wyników między szkołami, regionami
Edukacyjna Wartość Dodana (EWD)	Instytut Badań Edukacyjnych (IBE)	Wzrost kompetencji uczniów względem punktu wyjścia
Pozycja w rankingu Programme for International Student Assessment (PISA)	Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)	Międzynarodowa porównywalność umiejętności
Wyniki ewaluacji zewnętrznej	Ministerstwo Edukacji Narodowej	Ocena jakości pracy szkół przez kuratora
Wskaźnik nauczycieli z awansem	System Informacji Oświatowej (SIO)	Profesjonalizacja kadry pedagogicznej

Źródło: opracowanie własne.

Ustrój szkolny był kolejnym reformowanym obszarem w systemie oświaty. W myśl reformy został on całkowicie przebudowany. Wynikiem strukturalnej reformy systemu oświaty z 1999 r. było wprowadzenie trzyetapowego modelu kształcenia. Nowy ustrój szkolny obejmował: 6-letnią szkołę podstawową, 3-letnie gimnazjum oraz szkoły ponadgimnazjalne (3-letnie liceum ogólnokształcące, 4-letnie technikum, 2- lub 3-letnią zasadniczą szkołę zawodową). Unowocześnieniu i zwiększeniu efektywności polskiego systemu edukacyjnego miało służyć gimnazjum. Jego wprowadzenie było dostosowaniem struktury kształcenia do zmieniających się potrzeb społeczno-gospodarczych oraz standardów europejskich. Zdaniem MEN było ono odpowiedzią na potrzeby społeczne i miało służyć przede wszystkim wydłużeniu wspólnego ogólnego kształcenia oraz wyrównywaniu szans edukacyjnych uczniów. W założeniach reformy wskazano, że „celem utworzenia gimnazjum jest zapewnienie wszystkim uczniom jednakowego, wydłużonego okresu kształcenia ogólnego, tak by możliwie jak najpóźniej następowała selekcja edukacyjna. Gimnazjum ma również umożliwić lepsze przygotowanie młodzieży

³² *Egzaminy zewnętrzne w polityce...*, s. 221–260; G. Mazurkiewicz, J. Berdzik, *System ewaluacji...*

³³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2000, nr 70, poz. 825); E. Rudnicka, *Blaski i cienie awansu zawodowego nauczycieli*, <https://www.profesor.pl/publikacja,9669,Artykuly,Blaski-i-cienie-awansu-zawodowego-nauczycieli> (6.06.2025).

do podejmowania decyzji dotyczących dalszej ścieżki kształcenia oraz życia zawodowego³⁴. Ponadto gimnazjum miało przeciwdziałać dziedziczeniu nierówności edukacyjnych i społecznych³⁵. Trzyletni okres nauki w gimnazjum miał pozwolić uczniom lepiej rozpoznać swoje predyspozycje i dokonać świadomego wyboru dalszej drogi edukacyjnej.

Reformy systemu edukacji dotyczyły również sposobu oceniania i egzaminowania uczniów. Wprowadzono szereg zmian, których zasadniczym celem było: odejście od wyłącznie wewnętrznych ocen szkolnych (obiektywizacja oceniania); monitorowanie jakości nauczania i efektywności reform, porównywalność wyników uczniów niezależnie od środowiska społecznego, szkoły czy regionu oraz ujednolicenie standardów kształcenia w całym kraju. W myśl reformy zbudowano system egzaminów zewnętrznych, za który odpowiadała Centralna Komisja Egzaminacyjna (CKE) oraz okręgowe komisje egzaminacyjne (OKE). System opierał się na standaryzowanych testach ocenianych zewnętrznie. Umożliwiał, o czym już wspomniano, porównanie wyników na poziomie szkoły, gminy, regionu oraz kraju. Egzaminy zewnętrzne stały się narzędziem diagnostycznym i selekcyjnym. Pozwoliły na diagnozowanie efektów kształcenia w skali kraju, identyfikację terytorialnych i społecznych różnic edukacyjnych oraz planowanie polityki oświatowej. Zmiany w systemie oceniania miały na celu zwiększenie transparentności wyników edukacyjnych, poprawę monitorowania jakości nauczania oraz bardziej sprawiedliwą rekrutację do szkół średnich.

Rzeczywistość gimnazjów – korzyści i rozczarowania

Radykalna reforma oświatowa wprowadzona w 1999 r., której centralnym elementem było utworzenie gimnazjów, miała bardzo ambitne, choć częściowo rozbieżne cele. Pomimo kontrowersji i trudności niektóre założenia reformy zostały częściowo zrealizowane, a korzyści były realne, choć nierównomiernie rozłożone. Gimnazja wniosły nowe narzędzia zarządzania oświatą i oceniania jakości kształcenia, które w wielu przypadkach przyczyniły się do poprawy wyników. Reforma uruchomiła procesy modernizacyjne w infrastrukturze edukacyjnej. Gimnazja były obiektami bardzo dobrze wyposażonymi w najnowsze pomoce dydaktyczne. Posiadały zaplecze sportowe (boiska i hale sportowe), wyposażone sale komputerowe, w wielu przypadkach biblioteki multimedialne. Niektórym gimnazjom udało się zatrudnić zespoły specjalistów: pedagogów, psychologów, doradców zawodowych, co w szkołach podstawowych byłoby

³⁴ MEN, *Założenia reformy systemu edukacji*, Warszawa 1998, s. 3.

³⁵ P. Długosz, *Nierówności edukacyjne jako problem społeczny w społeczeństwach posttransformacyjnych*, „Zeszyty Pracy Socjalnej” 2017, z. 2, s. 143–156, DOI: 10.4467/24496138ZPS.17.010.7317.

niemożliwe³⁶. W gimnazjach, często we współpracy z organizacjami pozarządowymi i instytucjami samorządowymi, zaczęto wdrażać systematyczne programy wychowawcze i profilaktyczne przeciwdziałające uzależnieniom, agresji oraz wykluczeniu społecznemu³⁷. Szkoły często współpracowały z Policją, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i domami kultury w zakresie edukacji związanej z uzależnieniem i wykluczeniem. Gimnazja stanowiły też przestrzeń do rozwoju samorządności uczniowskiej i aktywności społecznej uczniów. Młodzież angażowała się w zbiórki charytatywne, akcje społeczne, działania ekologiczne i współpracę z lokalnymi instytucjami, takimi jak: biblioteki, domy kultury czy ośrodki pomocy społecznej. W szkołach działały samorządy uczniowskie, kluby młodzieżowe i koła wolontariatu. Gimnazja sprzyjały także integracji młodzieży z różnych środowisk społecznych oraz różnych miejscowości. Poprawiły się wyniki zdawania egzaminów, co znalazło odzwierciedlenie w badaniach międzynarodowych PISA³⁸.

Powołanie gimnazjów, przyjmowane z nadzieją na poprawę jakości nauczania i wyrównanie szans, szybko spotkało się z krytyką różnych środowisk. W miarę upływu lat coraz wyraźniej pojawiały się symptomy rozczarowania, które przede wszystkim dotyczyły doniesień o patologii i trudnościach wychowawczych w placówkach tego typu. Gimnazja borykały się z wieloma problemami, w tym społecznymi i organizacyjnymi³⁹. Rodzice skarżyli się na brak odpowiedniego wsparcia psychologicznego oraz trudności w komunikacji z nauczycielami i dyrekcjami szkół. Gimnazja zaczęły być postrzegane jako placówki, w których panował chaos organizacyjny, duże problemy wychowawcze przejawiające się wzrostem przemocy rówieśniczej, w tym agresji fizycznej i psychicznej, miejsce występowania niepożądanych zachowań, takich jak: nadużywanie alkoholu czy używanie narkotyków. Gimnazjom zarzucano także segregację⁴⁰ uczniów w ramach samych gimnazjów. Mówiono o gimnazjach „złych” i „dobrych”. Na obszarach miejskich, zwłaszcza w dużych miastach, powstawały „gimnazja elitarne”, do których rekrutowano młodzież z najwyższymi zdanymi egzaminami na zakończenie szkoły podstawowej. W rzeczywistości nie osiągnięto założonego celu, jakim było wyrównywanie szans

³⁶ B. Śliwowski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 2010.

³⁷ J. Mazur, *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*, Warszawa 2015.

³⁸ A. Bogaj, *Efektywność edukacyjna gimnazjum na tle międzynarodowym (badania PISA)* [w:] *Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*, red. M. Bogaj, Kielce 2006, s. 165–172.

³⁹ W. Dutkiewicz, *Procesy integracyjne w gimnazjach* [w:] *Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*, red. M. Bogaj, Kielce 2006, s. 24.

⁴⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Edukacyjne dyskursy*, 20.07.1999, [http:// ip.univ.szczecin.pl/~e-dipp*](http://ip.univ.szczecin.pl/~e-dipp*) (6.06.2025).

edukacyjnych, zwłaszcza w przypadku młodzieży wiejskiej. Badacze podkreślali, że różnice te zostały nawet pogłębione⁴¹.

Poważnym problemem związanym z zarządzaniem gimnazjami było duże niezadowolenie nauczycieli, którzy w dyskusjach, szczególnie podczas organizowanych seminariów i konferencji naukowych⁴², wskazywali na brak systemowego wsparcia ze strony MEN. W wielu gimnazjach odnotowano wzrost agresji uczniów skierowanej do nauczycieli. W obliczu rosnącego niezadowolenia wszystkich grup związanych z procesem edukacji (samorządów, rodziców, nauczycieli, dyrektorów szkół, uczniów) zdecydowano się na likwidację gimnazjów. Powrót do modelu szkoły 8-klasowej i 4-letniego liceum spowodował konieczność przystosowania infrastruktury oraz wprowadzenia zmian w kadrach nauczycielskich. Skutkiem reformy po 2017 r. było przeciążenie szkół podstawowych – w niektórych placówkach zajęcia odbywały do godziny 20.00 (na dwie zmiany), a stres i dezorientacja uczniów i rodziców wpłynęły na obniżenie osiąganych wyników nauczania.

Wnioski i rekomendacje

Z analizy literatury przedmiotu wynika, że przygotowane przez MEN obie reformy edukacyjne miały swoje racjonalne przesłanki, jednak żadna z nich nie była wprowadzona w sposób całkowicie przygotowany i skonsultowany. Wprawdzie reforma z 1999 r. przyczyniła się do poprawy wyników edukacyjnych (PISA), jednak jej wdrożenie pogłębiło nierówności edukacyjne. Reforma z 2017 r. była skoncentrowana na aspektach wychowawczych i uproszczeniu struktury systemu oświaty, ale przyniosła poważane konsekwencje organizacyjne i dydaktyczne.

Wobec powyższego rekomenduje się, aby w przypadku wprowadzania reform oświatowych w proces ten włączyć nauczycieli, rodziców oraz uczniów. Sugeruje się, żeby w przyszłości reformy edukacji były poprzedzone rzetelną diagnozą, pilotażem i opierały się na badaniach naukowych.

⁴¹ W. Furmanek, *Problemy wychowawcze w gimnazjum* [w:] *Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*, red. M. Bogaj, Kielce 2006, s. 45–46; Z. Kwieciński, *O różnym rozumieniu „równych szans” edukacyjnych* [w:] *Szkoła równych szans. Namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne*, red. P. Kostyło, Bydgoszcz, Warszawa 2019, s. 20–25; M. Szymański, *Nowe nierówności społeczne a edukacja* [w:] *Szkoła równych szans. Namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne*, red. P. Kostyło, Bydgoszcz, Warszawa 2019, s. 26–44; T. Gmerek, *Konstruowanie (nie)równości w edukacji – teoria i rzeczywistość* [w:] *Szkoła równych szans. Namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne*, red. P. Kostyło, Bydgoszcz–Warszawa 2019, s. 62–82.

⁴² Coroczne Konferencje OSKKO skupiają przede wszystkim kadrę kierowniczą oświaty. Uczestniczą w nich nauczyciele zatrudnieni w przedszkolach, szkołach podstawowych, średnich i wyższych. Bardzo inspirujące są dyskusje i wymiana doświadczeń. Konferencje są organizowane przez Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty – największe w Polsce stowarzyszenie skupiające dyrektorów i wicedyrektorów szkół i placówek oświatowych oraz urzędników oświatowych.

Podsumowanie

Polska oświata doświadczyła dwóch radykalnych reform systemowych. Reforma z 1999 r. miała na celu unowocześnienie systemu, ale skutkowała nowymi podziałami i problemami wychowawczymi. Z kolei reforma z 2017 r., będąca odpowiedzią na krytykę gimnazjów, została wprowadzona zbyt gwałtownie i bez szerszej debaty. Pośpiech przy wdrożeniu tej reformy spowodował problemy organizacyjne związane z zarządzaniem placówkami edukacyjnymi i psychologiczne, objawiające się wysokim poziomem stresu u uczniów, rodziców i personelu pedagogicznego. Obie reformy pokazują, że zmiany w edukacji powinny być oparte na długofalowym planowaniu, z odpowiednim okresem wdrażania i monitorowania, przy zaangażowaniu pracowników oświaty, zwłaszcza nauczycieli. Zachowanie tych warunków pozwoliłoby na stworzenie systemu oświaty przyjaznego uczniom, skutecznego edukacyjnie i społecznie sprawiedliwego.

Bibliografia

- Białecki I., *Nierówności edukacyjne w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1999, nr 14.
- Bogaj A., *Efektywność edukacyjna gimnazjum na tle międzynarodowym (badania PISA) [w:] Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*, red. M. Bogaj, Kielce 2006.
- Czerepaniak-Walczak M., *Edukacyjne dyskursy*, 20.07.1999, [http:// ip.univ.szczecin.pl/~edipp*](http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp*) (6.06.2025).
- Ćwikliński A., *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Poznań 2005.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
- Długosz P., *Nierówności edukacyjne jako problem społeczny w społeczeństwach posttransformacyjnych*, „Zeszyty Pracy Socjalnej” 2017, z. 2, DOI: 10.4467/24496138ZPS.17.010.7317.
- Dutkiewicz W., *Procesy integracyjne w gimnazjach [w:] Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*, red. M. Bogaj, Kielce 2006.
- Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL*, Warszawa–Kraków 1989.
- Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej. Raport o stanie edukacji 2014*, Warszawa 2015.
- Egzaminy zewnętrzne z pożytkiem dla edukacji*, <https://www.prawo.pl/oswiata/egzaminy-zewnetrzne-z-pozytykiem-dla-edukacji,131218.html> (6.06.2025).
- Flejterska E., Rosa G., *Usługi edukacyjne [w:] Współczesna ekonomika usług*, red. S. Flejterski, A. Panasiuk, J. Perenc, G. Rosa, Warszawa 2005.
- Furmanek W., *Problemy wychowawcze w gimnazjum [w:] Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*, red. M. Bogaj, Kielce 2006.
- Gęsicki J., *Przemiany w edukacji [w:] Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI w.*, red. M. Maroda, Warszawa 2002.
- Gmerek T., *Konstruowanie (nie)równości w edukacji – teoria i rzeczywistość [w:] Szkoła równych szans. Namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne*, red. P. Kostyło, Bydgoszcz–Warszawa 2019.
- Herbst M., *Realizacja zadań oświatowych przez powiaty [w:] Reforma terytorialnej organizacji kraju. Dwa lata doświadczeń*, red. G. Gorzelak, B. Jałowiecki, M. Stec, Warszawa 2001.

- Herbst M. i in., *Bilans zmian instytucjonalnych. Polska oświata w okresie transformacji*, Warszawa 2015.
- Herbst M., Levitas A., *Decentralizacja oświaty w Polsce 2000–2010: czas stabilizacji i nowe wyzwania* [w:] *Decentralizacja oświaty*, t. 7, red. M. Herbst, Warszawa 2013.
- Herczyński J., *Modele decentralizacji oświaty* [w:] *Decentralizacja oświaty*, t. 7, red. M. Herbst, Warszawa 2013.
- Jeżowski A., *Ekonomia oświaty w zarządzaniu szkołą*, Warszawa 2012.
- Jung-Konstanty S., *Polityka edukacyjna w gminie*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Zarządzania i Marketingu Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2009.
- Jung-Konstanty S., *Racjonalizacja jako jeden z aspektów zarządzania oświatą w gminie*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2009, „Ekonomiczne Problemy Usług” nr 44, t. 1.
- Jung-Konstanty S., *Zarządzanie zmianami systemowymi i relacjami z interesariuszami w oświacie w Polsce w pierwszych dekadach XXI wieku*, Kraków 2023.
- Kamińska J., *Sukces, czy nie? Co międzynarodowe badania mówią o polskiej edukacji*, 2016, <https://wydarzenia.interia.pl/kraj/news-sukces-czy-nie-co-miedzynarodowe-badania-mowia-o-polskiej-ed,nId,2318177> (15.05.2025).
- Kocór M., *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Rzeszów 2006.
- Kojro L., *Możliwości wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży na podstawie doświadczeń nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez kuratora oświaty (województwo warmińsko-mazurskie)* [w:] *Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*, red. M. Bogaj, Kielce 2006.
- Kołaczek B., *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania. Uwarunkowania. Wyrównywanie szans*, Warszawa 2004.
- Konarzewski K., *Drugi rok reformy strukturalnej systemu oświaty: fakty i opinie*, Warszawa 2002.
- Kosiorek M., *Terenowe rady oświatowe w procesie uspołecznienia edukacji szkolnej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2018, nr 41, file:///C:/Users/SJ-K/Downloads/articles-433744.pdf.pdf (4.06.2025).
- Kupisiewicz C., *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, Warszawa 2006.
- Kupisiewicz C., *Szkolnictwo w okresie przebudowy*, Warszawa 1999.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec opóźnienia kulturowego*, „Nauka” 2013, nr 1, file:///C:/Users/SJ-K/Downloads/adminnauka,+N%23113-02-Kwieci%C5%84ski.pdf (25.05.2025).
- Kwieciński Z., *O różnym rozumieniu „równych szans” edukacyjnych* [w:] *Szkoła równych szans. Namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne*, red. P. Kostyło, Bydgoszcz–Warszawa 2019.
- Mazur J., *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*, Warszawa 2015.
- Mazurkiewicz G., Berdzik J., *Modernizowanie nadzoru pedagogicznego: ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2010.
- Mazurkiewicz G., Berdzik J., *System ewaluacji oświaty: model i procedura ewaluacji zewnętrznej* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2010.
- MEN, *Ministerstwo Edukacji Narodowej o zasadach finansowania oświaty w 1999 roku*, „Biblioteczka Reformy” nr 6, Warszawa 1999.
- MEN, *Założenia reformy systemu edukacji*, Warszawa 1998.
- Nalaskowski A., *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1997.
- Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. IV, Warszawa 1996.
- Papież J., *Szkoła jako miejsce wykluczenia i marginalizacji społecznej*, „Studia Elbląskie” 2009, nr 10, https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/studia-elblaskie/2009-tom-10/studia_elblaskie-r-2009-t10-s299-311.pdf (5.05.2025).
- Popławska A., *Autonomia nauczyciela w reformowanej szkole* [w:] *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, red. A. Karpieńska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk, Białystok 2021, DOI: 10.15290/nwwre.2021.05.

- Przewłocka J., *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badania*, Warszawa 2015.
- Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele*, Warszawa 2014, <https://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-o-stanie-edukacji-2013.pdf> (27.05.2025).
- Raszewska-Skałeczka R., *Decentralizacja zadań oświatowych w kontekście wyzwań i oczekiwań społecznych* [w:] *Administracja publiczna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, red. M. Giełda, R. Raszewska-Skałeczka, Wrocław 2015, https://prawo.uwr.edu.pl/wp-content/uploads/sites/210/2022/08/R.Raszewska_Skałeczka_R_Decentralizacja_zadan_oswiatowych.pdf (4.06.2025).
- Rudnicka E., *Blaski i cienie awansu zawodowego nauczycieli*, <https://www.profesor.pl/publikacja,9669,Artykuly,Blaski-i-cienie-awansu-zawodowego-nauczycieli> (6.06.2025).
- Sitek M., *Porozmawiajmy serio o egzaminach zewnętrznych*, <https://wiedzadlapolityki.wordpress.com/2016/02/04/porozmawiajmy-serio-o-egzaminach-zewnetrznych/> (5.06.2025).
- Sobańska A., *Założenia projektu badawczego Monitorowanie reformy systemu oświaty oraz metody badawcze* [w:] *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Warszawa 2002.
- Stankiewicz L., *Słownik organizacji i kierowania w oświacie*, Toruń 1999.
- Szałeniec H., Dolata R., *Funkcje krajowych egzaminów w systemie edukacji*, „Polityka Społeczna” 2012, nr 1.
- Szczepanek M., *Przemiany polskiego systemu edukacji podstawowej od lat 80. XX wieku*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 4(26), DOI: 10.15584/eti.2018.4.75.
- Szczupaczyński J., *Edukacja a zarządzanie: podręcznik akademicki*, Pułtusk 2004.
- Szymański M.J., *Kryzys i zmiana*, Kraków 2002.
- Szymański M.J., *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2004.
- Szymański M., *Nowe nierówności społeczne a edukacja* [w:] *Szkola równych szans. Namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne*, red. P. Kostyło, Bydgoszcz–Warszawa 2019.
- Śliwerski B., *Analiza polityki oświatowej wobec pozorów demokracji w szkolnictwie publicznym*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015, nr 38.
- Śliwerski B., *Co to znaczy dobra szkoła?*, „Nowa Szkoła” 1997, nr 3.
- Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 2010.
- Śliwerski B., *Remanent reformowania oświaty w III RP*, „Edukacja i Dialog” 1999, nr 3.
- Wąkowska W., *Edukacja* [w:] *Polityka społeczna. Zarys wykładu wybranych problemów*, red. L. Frąckiewicz, Katowice 2002.

DOI: 10.15584/kpe.2025.4

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 26.08.2025 r.

Zaakceptowano do druku: 31.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Grzegorz Żuk

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID: 0000-0002-5484-751X

Muzeum pamięci – rzecz o wojnie i pokoju

Memorial museum – about war and peace

Streszczenie

Artykuł podejmuje refleksję nad edukacyjnym, aksjologicznym i egzystencjalnym wymiarem doświadczenia muzealnego w muzeach-miejscach pamięci, zwłaszcza w muzeach martyrologicznych powstałych na terenach byłych obozów koncentracyjnych i Zagłady. W oparciu o wyniki badań jakościowych z udziałem studentów autor analizuje emocjonalne i moralne reakcje zwiedzających wobec przestrzeni naznaczonej cierpieniem. Ukazuje, że spotkanie z autentycznym miejscem zbrodni prowadzi do refleksji nad naturą zła, utratą człowieczeństwa, odpowiedzialnością i sensem pokoju. W tekście podjęto próbę interpretacji wypowiedzi młodych ludzi w świetle filozofii dialogu, pedagogiki pamięci oraz chrześcijańskiej koncepcji pokoju. Artykuł wskazuje, że edukacja muzealna w miejscach pamięci ma potencjał formacyjny: uczy współodczuwania, wdzięczności i odpowiedzialności za świat, w którym przeszłość pozostaje moralnym zobowiązaniem wobec przyszłości.

Słowa kluczowe: muzeum-miejsce pamięci, muzeum martyrologiczne, edukacja muzealna, II wojna światowa, pamięć, pokój, wartości, odpowiedzialność, człowieczeństwo

Abstract

The article explores the educational, axiological, and existential dimensions of museum experience in memorial museums, particularly in martyrdom museums located on the sites of former concentration and extermination camps. Drawing on qualitative research conducted among university students, the author analyses the emotional and moral responses of visitors to spaces marked by suffering. The study reveals that encounters with authentic sites of atrocity inspire reflection on the nature of evil, the loss of humanity, moral responsibility, and the meaning of peace. The paper interprets students' testimonies through the perspectives of dialogical philosophy, memory pedagogy, and the Christian concept of peace. The author argues that museum education at sites of remembrance possesses formative potential: it teaches empathy, gratitude and responsibility for a world in which the past remains a moral obligation towards the future.

Keywords: memorial museum, martyrdom museum, museum education, World War II, Holocaust, memory, peace, values, responsibility, humanity

Wprowadzenie

Potoczne rozumienie działalności muzeów ogranicza się do gromadzenia i udostępniania zbiorów, jednak w ostatnich kilkudziesięciu latach muzeum stopniowo zmienia swoje oblicze. Nadal, chociaż w coraz mniejszym stopniu, kojarzy się z ciszą, podniosłością, atmosferą i przestrzenią wypełnioną eksponatami, sprzyjającą rozwojowi ludzkiego ducha. Jednak coraz częściej wizytę w muzeum traktuje się jako wielowymiarowe, zróżnicowane doświadczenie, które służy poznawaniu historii czy innym obszarów wiedzy, ale też sprzyja pojawieniu się emocji i refleksji oraz relacjom międzyludzkim, dzięki czemu przeszłość staje się rzeczywistością przeżywaną i interpretowaną przez kolejne pokolenia zwiedzających. Zakłada się, że wizyta w muzeum ma być doświadczeniem pozytywnym – zarówno w wymiarze osobistym, jak i wspólnotowym.

W definicji „muzeum”, przyjętej na Kongresie International Council of Museums (ICOM) w 2022 r. czytamy:

A museum is a not-for-profit, permanent institution in the service of society that researches, collects, conserves, interprets and exhibits tangible and intangible heritage. Open to the public, accessible and inclusive, museums foster diversity and sustainability. They operate and communicate ethically, professionally and with the participation of communities, offering varied experiences [wyróżn. G.Ż.] for education, enjoyment, reflection and knowledge sharing¹.

Zróżnicowane doświadczenie towarzyszy każdej wizycie w muzeum, również w muzeum-miejscu pamięci, które często określane jest mianem muzeum martyrologicznego. Tego rodzaju instytucja funkcjonuje w miejscu zbrodni, dokumentuje tragedię ofiar, chroni świadectwa przeszłości oraz prowadzi edukację zgodnie z ideą „nigdy więcej”. Muzeum martyrologiczne stanowi przestrzeń doświadczenia o charakterze granicznym, w której zwiedzający konfrontuje się z dramatem tysięcy ofiar, poznaje i przeżywa ich historię. W obliczu takiego spotkania mogą pojawić się refleksje natury egzystencjalnej i moralnej dotyczące wojny, cierpienia, okrucieństwa, ale także własnego życia, jego sensu i wartości. W rezultacie doświadczenie muzealne może stać się również impulsem do namysłu nad wspólnotą, w której człowiek żyje.

W latach 2017–2022 przeprowadziłem wśród studentów kierunków humanistycznych UMCS w Lublinie badania sondażowe o charakterze jakościowym (ankieta otwarta), które miały na celu sprawdzenie, czy i ewentualnie w jaki sposób wizyta w muzeum martyrologicznym wpłynęła na ich dalsze życie. Studentom, którzy mieli takie doświadczenie w czasie edukacji szkolnej, zadałem pytania na temat: 1) emocji, jakie się wówczas u nich pojawiły; 2) refleksji dotyczących poznanej historii; 3) postanowień, do których zainspirował ich pobyt w muzeum. Odpowiedzi posłużyły mi m.in. do przyjrzenia się, jak młodzi ludzie postrzegają

¹ <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/> (22.09.2025).

różne aspekty rzeczywistości w kontekście wydarzeń, które miały miejsce w czasie II wojny światowej, szczególnie w byłych niemieckich nazistowskich obozach koncentracyjnych i obozach zagłady. W niniejszym artykule zaprezentuję wypowiedzi studentów dotyczące wojny i pokoju.

Wojna

Wypowiedzi studentów wskazują na fakt, że wizyta w autentycznym miejscu pamięci inspirowała głębokie refleksje nad naturą człowieka w warunkach granicznych oraz nad mechanizmami, które doprowadziły do tragedii II wojny światowej. Wypowiedzi studentów pokazały, że wojna stanowi sytuację graniczną, w której załamują się dotychczasowe normy moralne. Zdanie: *Ludzie w ekstremalnych sytuacjach zapominają o moralności* (M, 23) odnosi się do tego, co Karl Jaspers określał mianem „próby człowieczeństwa”, czyli sytuacji, w której człowiek przechodzi sprawdzian, na ile jest moralnie ukształtowany, by nie przekroczyć granic dobra i zła². W kontekście obozów koncentracyjnych i obozów zagłady utrata moralności przybierała wymiar systemowy: człowiek nie tyle zapominał o moralności, ile był przez system pozbawiony możliwości jej zachowania.

Student, który pisał o *irracjonalnych decyzjach i dramatycznych skutkach wojny* (M, 21), zwrócił uwagę na psychologiczną destrukcję człowieka w warunkach ekstremalnych. Psychologia traumatyczna i obozowa (por. Viktor E. Frankl, Bruno Bettelheim, Wanda Półtawska) wskazuje, że w sytuacji długotrwałego zagrożenia człowiek włącza instynktownie mechanizmy przetrwania, często kosztem refleksji moralnej.

Wypowiedź: *Okropność wojny, zginęło mnóstwo niewinnych ludzi. Zwłaszcza dzieci, które nie mogły przeżyć dorosłego życia* (K, 20) ujawnia emocjonalny wymiar refleksji nad wojną jako katastrofą moralną i symboliczną. Śmierć dzieci – istot niewinnych i bezbronnych – staje się w świadomości uczestników zajęć muzealnych synonimem ostatecznego upadku człowieczeństwa. Zagłada dzieci w czasie wojny to nie tylko śmierć jednostek, lecz także śmierć pokolenia przyszłości, symboliczny wymiar przerwania ciągłości świata, jaki znamy.

Refleksja studentki: *W jaki sposób władza totalitarna, dyktatura może wpłynąć na człowieka* (K, 21) odnosi się do problemu ideologicznego ubezwłasnowolnienia jednostki. Władza totalitarna nie tylko narzuca przemoc fizyczną, lecz także deformuje świadomość moralną, przekształcając człowieka w bezrefleksyjne narzędzie systemu. Ta wypowiedź ukazuje, że wizyty w miejscach pamięci pozwalają zrozumieć mechanizmy władzy, propagandy i ideologii, które uczyniły z ludzi wykonawców masowego niszczenia życia, ludobójstwa.

² K. Jaspers, *Die Schuldfrage*, Berlin–Boston 1946, s. 45–47.

Wypowiedź: *Wizyta w obozie skłoniła mnie do przemyśleń na temat wojny i jej sensu, a także ideologii nazistowskiej i wpływu tak ekstremalnej sytuacji na zachowanie ludzi* (K, 20) potwierdza, że edukacja w miejscu pamięci prowadzi do transgresji poznawczej i moralnej: od poznania faktów do zrozumienia mechanizmów zła.

Paul Ricoeur podkreślał, że pamięć o przeszłości ma sens tylko wtedy, gdy staje się aktem sprawiedliwości wobec tych, którzy cierpieli³. W tym sensie refleksje studentów są formą moralnego uczestnictwa w pamięci, próbą zrozumienia tego, co wydarzyło się w Auschwitz, na Majdanku czy w Treblince, nie tylko jako faktu historycznego, lecz również jako wyzwania moralnego dla współczesności. Wypowiedzi studentów ujawniają świadomość, że zło wojny i ludobójstwa nie należy wyłączać do przeszłości – jest potencjalnie zawsze obecne w człowieku. Ich refleksje mają charakter ostrzegawczy i moralny: przypominają, że ocalenie człowieczeństwa wymaga nieustannej czujności, pamięci i wrażliwości.

Refleksje studentów ukazują, że wojna, a w szczególności doświadczenie II wojny światowej oraz obozów koncentracyjnych i obozów zagłady, stanowi dla człowieka sytuację graniczną, w której ujawnia się zarówno kruchość, jak i głębia ludzkiej natury. Uczestnicy badań dostrzegają, że wojna niszczy ludzi nie tylko fizycznie, lecz także świadomość moralną i duchową – pozbawia jednostkę zdolności wyboru dobra, wpisując ją w mechanizm przemocy.

Jednocześnie w wypowiedziach pojawia się świadomość wymiaru symbolicznego i moralnego wojny, której najbardziej dramatycznym znakiem jest śmierć niewinnych, zwłaszcza dzieci. Utrata dzieciństwa i przyszłości oznacza śmierć samej idei człowieczeństwa, a pamięć o tej stracie staje się dla młodego pokolenia moralnym zobowiązaniem wobec przeszłości.

Analizowane wypowiedzi wskazują, że spotkanie z miejscem pamięci prowadzi do pogłębionej refleksji nad naturą zła i mechanizmami totalitaryzmu, które potrafią zniewolić zarówno ciało, jak i sumienie człowieka. Studenci postrzegają edukację w muzeach-miejscach pamięci jako proces, który przekracza wymiar poznawczy, staje się doświadczeniem aksjologicznym uczącym empatii, rozważa i odpowiedzialności.

Pokój

Przeżycie wojny w wymiarze symbolicznym i emocjonalnym – udział w zajęciach muzealnych w autentycznym miejscu zbrodni – rodzi w młodych ludziach potrzebę troski o pokój, a zarazem świadomość, że zło nie zostało przezwyciężone. W ten sposób edukacja muzealna staje się formą czuwania nad człowieczeństwem, w której pamięć o przeszłości przemienia się w moralne wezwanie do troski o przyszłość.

³ P. Ricoeur, *Pamięć, historia, zapomnienie*, Kraków 2006, s. 106.

„Pokój” to słowo, które zyskało aprobatę wielu osób w kontekście historii obozów koncentracyjnych, obozów zagłady i II wojny światowej. Doceniają fakt życia w czasach pokoju, pojawia się wdzięczność młodego pokolenia za życie w takich warunkach:

- a) *Życie bez wojny jest wielkim szczęściem* (K, 20);
- b) *Powinniśmy się cieszyć, że żyjemy w pokojowych czasach* (K, 23);
- c) *Powinniśmy się cieszyć, że żyjemy w tych czasach, a nie podczas II wojny* (M, 22);
- d) *To miejsce i rzeczy, które się tam działy odnosiłam do siebie i rówieśników. Żyjemy bez troski, nie zważając na zasady, wartości, moralność. Nie doceniamy tego, jakim szczęściem i darem od Boga jest możliwość życia w spokojnych dla nas czasach* (K, 22)

Refleksje te pokazują, że w zetknięciu z historią młodzi ludzie doświadczają przebudzenia aksjologicznego, rozpoznają pokój jako dobro duchowe, które nadaje sens istnieniu. Pokój w tym ujęciu jest nie tylko brakiem wojny, lecz przede wszystkim stanem ładu moralnego i harmonii wewnętrznej wynikającym z poszanowania życia i godności każdego człowieka. Jednym z warunków życia w pokoju jest pojednanie. W tym kontekście Paul Ricoeur pisał, że prawdziwe pojednanie nie polega na zapomnieniu, lecz na „uzdrowieniu pamięci”, czyli procesie, w którym człowiek pozwala przeszłości przemawiać, jednocześnie nie pozwalając jej panować⁴. Pokój staje się owocem wewnętrznej przemiany, w której zrozumienie i współczucie przewyższają nienawiść. Edukacja muzealna, pokazując skutki wojny, może prowadzić uczestników do zrozumienia, że pokój zaczyna się tam, gdzie człowiek odzyskuje zdolność do czynienia dobra i do odpowiedzialności. Erich Fromm pisał, że miłość do życia jest przeciwieństwem miłości do śmierci, że człowiek, który kocha życie, troszczy się o wzrost wszystkiego, co żyje. Twierdził, że ta troska jest przejawem zdolności człowieka do akceptacji, wdzięczności i twórczego podejścia do świata⁵. Miłość stanowi duchowe źródło pokoju, troski i twórczości człowieka, przeciwstawia się destrukcyjnym tendencjom ku śmierci, nienawiści czy obojętności. Pokój – podobnie jak miłość – wymaga troski, zdolności do empatii i świadomego wyboru.

Z kolei Viktor E. Frankl podkreślał, że nawet w warunkach ekstremalnych, jakie panowały w obozie koncentracyjnym, człowiek może zachować wolność wyboru: „człowiekowi można odebrać wszystko, z wyjątkiem jednej rzeczy – ostatniej z ludzkich swobód: swobody wyboru swojego postępowania w konkretnych okolicznościach, swobody wyboru własnej drogi”⁶. Edukacja muzealna stwarza warunki, w których młody człowiek może nauczyć się odpowiedzialnej wolności.

Johan Galtung, tworząc teorię *peace education*, dokonał rozróżnienia między „pokojem negatywnym” (brakiem przemocy) a „pokojem pozytywnym”, który

⁴ P. Ricoeur, *Pamięć, historia, zapomnienie*, Kraków 2006, s. 617–622.

⁵ E. Fromm, *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, Poznań 2021, s. 477–478.

⁶ V.E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa 2009, s. 108.

objawia się obecnością sprawiedliwości, solidarności i troski o dobro wspólne⁷. Edukacja muzealna w miejscach pamięci kształtuje postawy sprzyjające pokojowi pozytywnemu, czyli empatię, refleksję moralną i gotowość do działania na rzecz urzeczywistniania dobra. Filozofia pokoju zakłada, że człowiek musi się go nauczyć – nie jako postawy biernej, lecz aktywnego współistnienia. Martin Buber pisał, że źródłem pokoju jest relacja „Ja–Ty”, w której człowiek spotyka drugiego jako osobę, a nie jako środek do celu⁸. Pokój jest więc wydarzeniem relacyjnym: rodzi się w dialogu, w uznaniu godności każdego człowieka.

W refleksji chrześcijańskiej pokój nie jest jedynie stanem politycznym czy emocjonalnym, lecz darem Ducha i owocem serca przemienionego miłością. Jak nauczał Jezus Chrystus w Ewangelii: „Błogosławieni, którzy wprowadzają pokój, albowiem oni będą nazwani synami Bożymi” (Mt 5,9). Pokój w tym sensie jest wewnętrznym stanem człowieka pojednanego z Bogiem, z samym sobą i z innymi ludźmi. Nie wynika z braku konfliktu, lecz z obecności dobra, prawdy i przebaczenia. Jan Paweł II, rozwijając tę myśl, wskazywał, że „pokój rodzi się w sercach”, a jego fundamentem jest uznanie godności każdego człowieka jako istoty stworzonej przez Boga na Jego obraz i podobieństwo. W orędziach na Światowy Dzień Pokoju papież Jan Paweł II podkreślał, że pokój wymaga wychowania do prawdy, miłości i solidarności⁹. Pokój w ujęciu chrześcijańskim nie jest stanem zewnętrznym, ale procesem nawrócenia serca, w którym człowiek uczy się żyć w zgodzie z sumieniem, odrzucając przemoc w każdej formie. Chrześcijańskie rozumienie pokoju pogłębia wymiar aksjologiczny edukacji muzealnej. Uczy, że pokój nie jest biernym trwaniem, ale aktem duchowym i moralnym, który domaga się zaangażowania, modlitwy i czynu. W tym sensie muzeum-miejsce pamięci może być traktowane jako przestrzeń, w której historia ludzkiego cierpienia prowadzi do odkrycia wartości życia i wewnętrznej potrzeby pojednania.

Pokój jest wartością rodzącą się w ludzkich sercach. To nie tylko brak wojny, lecz również stan duchowej harmonii, zakorzenionej w prawdzie, miłości i pamięci. W ten sposób pamięć o przeszłości przestaje być ciężarem, a staje się wyzwaniem moralnym. Muzea-miejsca pamięci uczą, że pokój – podobnie jak wolność – nie jest dany raz na zawsze. Trzeba go pielęgnować, odnawiać i przekazywać dalej. W tym sensie edukacja muzealna buduje pokój przez prawdę, współczucie i miłość do życia; może stać się drogą wychowania do tak rozumianego pokoju: do życia w zgodzie z sobą, z drugim człowiekiem i z historią.

Wizyta w miejscu pamięci jest procesem dojrzewania moralnego i duchowego. Studentka, która przyznaje: *Żyjemy beztrosko, nie zważając na zasady, wartości,*

⁷ J. Galtung, *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*, London 1996, s. 9–14.

⁸ M. Buber, *Ja i Ty*, Warszawa 1992, s. 61–72.

⁹ Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Pokoju 1983: Dialog na rzecz pokoju – obowiązkiem każdego człowieka*, Watykan 1982.

moralność (K, 22), dokonuje aktu samopoznania – odkrywa rozdzźwięk między światem pokoju a światem bezrefleksyjnej codzienności. To doświadczenie ma charakter formacyjny: prowadzi do odkrycia, że pokój wymaga troski, wdzięczności i działania.

Paulo Freire opisał ideę edukacji dialogicznej: „Nikt nie wychowuje nikogo, nikt też nie wychowuje sam siebie; ludzie wychowują się wzajemnie we wspólnocie, żyjąc i komunikując się w tym samym świecie”¹⁰. Autor przeciwstawił opresyjny model edukacji modelowi partnerskiemu, dialogicznemu, w którym nauczyciel i uczeń razem odkrywają sens świata dzięki dialogowi i refleksji. Edukacja w miejscach pamięci sprzyja rozmowie, łącząc refleksję nad przeszłością z pytaniami o odpowiedzialność w kontekście przyszłości. W tym sensie muzeum staje się szkołą pokoju, gdzie młody człowiek uczy się nie tylko historii, ale również tego, jak żyć dobrze – w prawdzie, wolności, szacunku do siebie i drugiego człowieka.

Przyszłość

Młodzi ludzie mają jednak świadomość, że czasy pokoju mogą nie trwać wiecznie. Wizyta w miejscu martyrologii skłania ich do refleksji na temat przyszłości. Widoczna jest troska o przyszłość; młodzi stawiają pytania, nie oczekując odpowiedzi. Można zauważyć lęk o to, jaka czeka ich perspektywa i czy może wpłynąć na plany życiowe, na spokojne, stabilne życie. W zebranych materiale ankietowym pojawił się grupa wypowiedzi, których autorzy wyrażali obawy i troskę o przyszłość:

- a) *Czy jeszcze kiedyś coś takiego może się powtórzyć?* (K, 20);
- b) *Czy w przyszłości może wydarzyć się taka tragedia i ludzkie uciemiężenie?* (K 21);
- c) *Obawa, że może się to powtórzyć* (K, 22);
- d) *Trzeba zapobiegać takim wydarzeniom w przyszłości* (K, 22);
- e) *Pragnienie, by taka sytuacja nigdy już nie miała szansy zaistnienia* (K, 23);
- f) *Mieć nadzieję, że takie sytuacje już nigdy więcej się na świecie nie wydarzą* (K, 24);
- g) *Nie możemy dopuścić, aby takie nieludzkie wydarzenia się powtórzyły* (K, 23).

Powyższe wypowiedzi wskazują, że doświadczenie miejsca pamięci uruchamia pamięć moralną i antycypacyjną, w której przeszłość staje się punktem odniesienia dla przyszłości. W młodych ludziach budzi się świadomość cykliczności historii i kruchości pokoju. Ich pytania i lęki mają charakter egzystencjalny, dotyczą podstawowego dylematu współczesności: czy człowiek zdolny do takiego zła jest w stanie się przed nim uchronić?

Pytania o możliwość powtórzenia tragedii wpisują się w nurt refleksji nad pamięcią normatywną Jana Assmanna, czyli taką, która nie tylko zachowuje obraz

¹⁰ Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro 1987, s. 39.

przeszłości, lecz także przekształca się w etyczne zobowiązanie wobec przyszłości¹¹. W tym sensie pamięć staje się przestrzenią, w której człowiek uczy się rozpoznawać mechanizmy zła i czuwać nad własnym człowieczeństwem.

Hannah Arendt twierdziła, że nic nie chroni człowieka przed powtórzeniem zła bardziej niż zdolność do myślenia i pamiętania¹². Wypowiedzi studentów wyrażają właśnie ten rodzaj uważnej pamięci, czyli świadomość, że zapomnienie prowadzi do obojętności, a obojętność – do powrotu barbarzyństwa. Arendt podkreśliła, że banalność zła rodzi się wtedy, gdy człowiek przestaje myśleć, twierdząc, że tym, co umożliwia ludziom czynienie zła, nie jest fanatyzm ani deprawacja, lecz właśnie bezmyślność¹³. W tym świetle lęk studentów nie jest przejawem pesymizmu, lecz wrażliwości moralnej i odpowiedzialności za przyszłość.

Theodor W. Adorno, pisząc o tragedii Auschwitz, stwierdził: „Każda debata o ideałach wychowawczych jest niewiele warta i obojętna wobec tej jednej sprawy, a mianowicie, aby Auschwitz się nie powtórzyło”¹⁴. Nie jest to apel polityczny, lecz fundamentalne wezwanie moralne, w którym pamięć przekształca się w postulat wychowania do odpowiedzialności, empatii i solidarności. W tym sensie wypowiedzi studenckie wpisują się w nurt pedagogiki pamięci, której celem nie jest wzbudzanie lęku, lecz przekształcanie grozy w zobowiązanie moralne.

W perspektywie chrześcijańskiej lęk przed powtórzeniem zła ma sens tylko wtedy, gdy prowadzi do odnowy serca i przemiany moralnej. Jak pisał Jan Paweł II w orędziu na XVII Światowy Dzień Pokoju: „Pokój rodzi się w sercach”¹⁵. W tym świetle wypowiedzi młodych ludzi można interpretować jako wyraz wewnętrznego poruszenia sumienia. Poczucia, że odpowiedzialność za przyszłość świata zaczyna się w sercu każdego człowieka. Edukacja w miejscach pamięci może prowadzić nie tylko do poznania historii, lecz również do formowania duchowej wrażliwości na pokój i dobro – w sobie i w otaczającym świecie. Jak przypomniał Jan Paweł II: „Pokój nie jest tylko darem Bożym, lecz także dziełem człowieka. Jeśli bowiem Bóg daje pokój, to równocześnie wzywa człowieka, aby współpracował w jego urzeczywistnianiu”¹⁶. Współodpowiedzialność, łącząca pamięć z działaniem, świadczy o dojrzałej postawie moralnej.

¹¹ J. Assmann, *Kultura pamięci*, Warszawa 2018, s. 65–68. Zob. też: *idem*, *Erinnern, um dazugehören. Kulturelles Gedächtnis, Zugehörigkeitsstruktur und normative Vergangenheit* [w:] *Generation und Gedächtnis*, red. K. Platt, M. Dabag, Opladen 1995, s. 60–61.

¹² H. Arendt, *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*, Kraków 1998, s. 298.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Th.W. Adorno, *Erziehung nach Auschwitz (1966)* [w:] *idem*, *Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969*, red. G. Kadelbach, Frankfurt am Main 1970, s. 92.

¹⁵ Jan Paweł II, *Orędzie na XVII Światowy Dzień Pokoju. Pokój rodzi się w sercach*, Watykan 1 I 1984, pkt 3.

¹⁶ Jan Paweł II, *Orędzie na XV Światowy Dzień Pokoju. Pokój – dar Boży powierzony ludziom*, Watykan, 1 stycznia 1982 [w:] *Nauczanie papieskie*, t. V/2, Poznań 1984, s. 25.

Refleksje studentów wskazują na proces kształtowania postawy czuwania w sensie etycznym i egzystencjalnym. W tym ujęciu pamięć o przeszłości staje się narzędziem wychowania do pokoju i solidarności. Uczestnicy badań, przeżywając lęk i nadzieję, wchodzą w proces, który można nazwać formowaniem odpowiedzialnego sumienia historycznego – zdolnego nie tylko do refleksji, ale i do działania. Pytania i obawy studentów o możliwość powtórzenia tragedii świadczą o tym, że wizyta w miejscu pamięci stała się dla nich doświadczeniem moralnym i egzystencjalnym. Ich lęk jest formą troski o świat, w którym zło mogłoby się odrodzić. To, co najgłębsze w tych refleksjach, to świadomość współodpowiedzialności za utrzymanie pokoju.

Wypowiedzi młodych ludzi pokazują, że pamięć o przeszłości może stać się źródłem nadziei, która nie neguje istnienia zła, ale przemienia je w moralne zobowiązanie. W tym sensie edukacja muzealna staje się nie tylko miejscem nauki historii, lecz także szkołą człowieczeństwa – miejscem, gdzie rodzi się wrażliwość, pokora i duchowe czuwanie nad pokojem. Młodzi ludzie mają świadomość, że każdy może w jakiś sposób przyczynić się do utrzymania pokoju, na swój sposób przeciwdziałać wojnie i przemocy. Piszą o pragnieniu i nadziei na dobrą, pokojową przyszłość.

Podsumowanie

Edukacja muzealna w miejscach pamięci stanowi szczególny wymiar wychowania. Nie ogranicza się do przekazu wiedzy historycznej, lecz otwiera przestrzeń refleksji nad sensem życia, cierpienia i pokoju. Pobyt w autentycznym miejscu tragedii konfrontuje młodego człowieka z granicą człowieczeństwa, a zarazem z możliwością jego duchowego odrodzenia. W tym sensie muzeum-miejsce pamięci staje się nie tylko przestrzenią poznania, lecz również inicjatorem procesu formacyjnego, w którym przeszłość pełni rolę nauczycielki moralności i nadziei.

Doświadczenie muzealne jest wydarzeniem granicznym, w którym człowiek spotyka się z dramatem ofiar, a poprzez to – z własnym człowieczeństwem. Wypowiedzi studentów pokazują, że kontakt z autentycznym miejscem zbrodni staje się impulsem do refleksji nad naturą zła, mechanizmami wojny, odpowiedzialnością moralną oraz znaczeniem pokoju. Odkrywają oni, że historia obozów koncentracyjnych i Zagłady nie należy wyłącznie do przeszłości, lecz stanowi nieustanne wezwanie do czuwania nad sobą i światem.

Edukacja w przestrzeniach naznaczonych cierpieniem i śmiercią ma charakter głęboko wychowawczy. Uczy współodczuwania, przywraca sens takim wartościom, jak życie, godność, wolność i solidarność. W ten sposób pamięć o przeszłości przekształca się w troskę o przyszłość. Refleksje młodych ludzi dowodzą, że wojna i pokój nie są dla nich abstrakcyjnymi pojęciami, lecz doświadczeniami egzystencjalnymi

dotykającymi istoty człowieka i jego wyborów moralnych. Muzeum-miejsce pamięci jawi się jako przestrzeń odnowy duchowej, w której przeszłość uczy odpowiedzialności, a pamięć staje się aktem sprawiedliwości wobec ofiar.

Wyniki badań potwierdzają, że doświadczenie muzealne prowadzi do dojrzewania moralnego i aksjologicznego, co potwierdza obserwowany proces internalizacji wartości i refleksji nad sensem historii. W młodym pokoleniu rodzi się świadomość współodpowiedzialności za świat, w którym pokój nie jest dany raz na zawsze, lecz musi być stale nasycany prawdą, współczuciem i miłością do życia. W ten sposób muzeum jako miejsce śmierci i cierpienia staje się szkołą człowieczeństwa, w której przeszłość przemawia do przyszłości głosem nadziei.

Bibliografia

- Adorno Th.W., *Erziehung nach Auschwitz* (1966) [w:] Th.W. Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969*, red. G. Kadelbach, Frankfurt am Main 1970.
- Arendt H., *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*, Kraków 1998.
- Assmann J., *Erinnern, um dazugehören. Kulturelles Gedächtnis, Zugehörigkeitsstruktur und normative Vergangenheit* [w:] *Generation und Gedächtnis*, red. K. Platt, M. Dabag, Opladen 1995.
- Assmann J., *Kultura pamięci*, Warszawa 2018.
- Buber M., *Ja i Ty*, Warszawa 1992.
- Frankl V.E., *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa 2011.
- Freire P., *Pedagogia do oprímido*, Rio de Janeiro 1987.
- Fromm E., *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, Poznań 2021.
- Galtung J., *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*, London 1996.
- Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Pokoju* 1983. *Dialog na rzecz pokoju – obowiązkiem każdego człowieka*, Watykan 1982.
- Jan Paweł II, *Orędzie na XVII Światowy Dzień Pokoju. Pokój rodzi się w sercach*, Watykan 1 I 1984.
- Jan Paweł II, *Orędzie na XV Światowy Dzień Pokoju. Pokój – dar Boży powierzony ludziom*, Watykan, 1 stycznia 1982 [w:] *Nauczanie papieskie*, t. V/2, Poznań 1984.
- Jaspers K., *Die Schuldfrage*, Berlin–Boston 1946.
- Ricoeur P., *Pamięć, historia, zapomnienie*, Kraków 2006.

Część II

**RODZINA I SZKOŁA –
WSPÓLNE OBSZARY KSZTAŁCENIA,
WYCHOWANIA I OPIEKI**

Part II

**FAMILY AND SCHOOL –
COMMON AREAS OF EDUCATION,
UPBRINGING AND CARE**

DOI: 10.15584/kpe.2025.5

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 26.08.2025 r.

Zaakceptowano do druku: 16.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Gabriel Radko

Uniwersytet Rzeszowski

ORCID: 0009-0000-7729-038

Wspólna nauka w domu w nowej rzeczywistości społecznej i edukacyjnej

Learning together at home in the new social and educational reality

Streszczenie

W czasie wolnym od zajęć lekcyjnych dzieci często uczą się w domu razem z rodzicami – odrabiają zadania, przygotowują się do odpowiedzi ustnych, kartkówek i sprawdzianów. W artykule podjęto próbę bliższego poznania procesu wspólnej nauki w domu z dziećmi uczęszczającymi do szkoły podstawowej z perspektywy rodziców. Analizie poddano znaczenie środowiska domowego w edukacji dziecka, omówiono charakterystyczne postawy i potrzeby uczniów w wieku szkolnym, a także nowe możliwości edukacyjne związane z upowszechnieniem się nowoczesnych technologii informacyjnych. Za pomocą narzędzia częściowo skategoryzowanego wywiadu pogłębionego zbadano m.in. poziom zaangażowania opiekunów, ich motywacje, refleksje związane ze wspólną nauką oraz odczucia dotyczące zmieniającej się rzeczywistości społecznej i edukacyjnej.

Słowa kluczowe: uczenie się, rodzina, technologie informacyjne, szkoła podstawowa

Abstract

During their free time, children often learn at home with their parents – doing homework, preparing for oral exams, quizzes, and tests. This article attempts to explore the process of collaborative learning at home with primary school children from the parents' perspective. The importance of the home environment in a child's education is analyzed, and the characteristic attitudes and needs of school-age students are discussed, as well as new educational opportunities related to the widespread use of modern information technologies are explored. Using a partially categorized in-depth interview, the participants explored, among other things, the level of caregiver engagement, their motivations, reflections on collaborative learning, and feelings about the changing social and educational landscape.

Keywords: learning, family, information technology, primary school

Wprowadzenie

Nieodłącznym elementem edukacji dzieci uczęszczających do szkoły podstawowej jest nauka w domu w asyście i przy pomocy rodziców. Proces przyswajania wiedzy nie kończy się wraz z dźwiękiem dzwonka – przygotowanie się do odpowiedzi ustnych, kartkówek i sprawdzianów wymaga odpowiedniej dozy pracy własnej ucznia w czasie wolnym od zajęć lekcyjnych. Tak jak w przypadku aktywności fizycznej – by stopniowo stawać się coraz lepszym, uczenie się nowych wiadomości wymaga powtórek i ćwiczeń. Możliwości przyswajania wiedzy w przypadku poszczególnych jednostek są różne i stanowią wypadkową wielu czynników, jednak u młodych osób rozpoczynających swą przygodę z edukacją formalną bardzo wyraźnie zarysowuje się jedna wspólna cecha – potrzeba posiadania mentora. W murach szkolnych jest to nauczyciel, w domu – mama i tata. Współpraca opiekunów ze szkołą i ich zaangażowanie w proces nauki w domu przybiera różnorodne formy i ma niejednorodną intensywność. Jest również zależna od przemian ustrojowych, politycznych i społecznych¹. Niniejszy artykuł stanowi próbę spojrzenia na proces nauki dzieci w czasie wolnym od zajęć lekcyjnych z perspektywy ich rodziców – poznania stopnia ich zaangażowania, warsztatu pracy, a także ich doświadczeń i refleksji.

Uczenie się i współpraca rodziców ze szkołą

Zbigniew Chodkowski opisuje uczenie się jako nie tylko przyswajanie nowych informacji, ale też „utrwalanie tych wcześniej wyuczonych”². Definicja ta nie ogranicza się jedynie do pracy z nauczycielem podczas lekcji. Znajduje ona przestrzeń dla (samodzielnej lub wspomaganej) pracy własnej nad informacjami już poznanymi. Na znaczenie działań mających na celu pełniejsze zgłębienie przyswajanych treści i ich utrwalenie zwracał uwagę również Wincenty Okoń, stawiając ćwiczenia tuż obok doświadczenia i poznania³. Rozróżnienie pomiędzy uczeniem się a ćwiczeniem wprowadził w 1967 r. Stefan Baley uznający uczenie się za proces, „którego produktem jest wiedza i umiejętności”. Zwrócił on uwagę na fakt, iż każde ćwiczenie może być uznawane za uczenie się, lecz nie każdy akt uczenia się możemy traktować jako ćwiczenie⁴. Ćwiczenie (powtarzanie, utrwalanie) stanowi zatem podzbiór czynności uczenia się, do którego w omawianym kontekście zaliczyć

¹ I. Jarzyńska, *Rodzice w procesie elementarnej edukacji dziecka*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2016, t. 11, nr 2, s. 35.

² Z. Chodkowski, *Motywacja a proces uczenia się*, „Kultura – Przemiany – Edukacja” 2019, t. VII, s. 173.

³ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 56.

⁴ S. Baley, *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa 1967, s. 124.

możemy: ponowne czytanie z podręcznika informacji dotyczących danych treści, rozwiązywanie zadań z zeszytu ćwiczeń, wykonywanie domowych sprawdzianów, rozmowy i dyskusje, a także inne czynności, takie jak np. wakacyjne wycieczki nawiązujące do tematyki lekcji.

Na znaczenie współpracy pomiędzy rodzicami a szkołą jako jednego ze środków prowadzących do osiągnięcia edukacyjnych celów zwracała uwagę Maria Mendel. Badaczka sytuuje omawiane w niniejszym artykule zjawisko pośród sześciu przestrzeni relacji pomiędzy placówką oświatową a domem. Należą do nich: rodzicielstwo, komunikacja, wolontariat, współdecydowanie, współpraca ze społecznością lokalną, nauka domowa⁵.

Warto podkreślać znaczenie działalności rodziców w edukacji dzieci, ponieważ wiele badań dowodzi dużej efektywności ich zaangażowania oraz ich sprawczości w prawidłowym rozwoju swych podopiecznych⁶. Pomoc opiekuna w domu może być niezwykle ważna w kontekście motywowania i wspierania aktywności dziecka, utrwalania wiadomości, nadrabiania materiału, akcentowania najistotniejszych treści oraz osadzania wiedzy w pewnych kontekstach pomagających zrozumieć niezrozumiałe. Obecność rodziców w tym aspekcie nie powinna zatem ograniczać się do ewentualnego udziału w radzie rodziców czy okresowego uczęszczania na wywiadówki. Wszak „proces szeroko pojmowanej edukacji rozpoczyna się w rodzinie, która jest środowiskiem naturalnym, a gdy dziecko osiągnie wiek obowiązku szkolnego, realizowany jest równolegle w szkole”⁷ i to właśnie rodzice nazywani są „najlepszymi pierwszymi nauczycielami”⁸. Istotny jest fakt, iż tak jak nauka w szkole jest tak naprawdę kolejnym etapem rozwoju dziecka poprzedzonym jego wzrastaniem w ognisku domowym, tak późniejsza pomoc rodzicielska stanowi dopełnienie działań wykształconego pedagoga.

Pierwsze 6 lat edukacji to czas, w którym dziecko nie tylko potrzebuje pomocy opiekunów, ale i chętnie z niej korzysta. Warto spożytkować ten etap, biorąc pod uwagę nadchodzący trudny okres dojrzewania, dla którego charakterystyczna jest krytyczna postawa wobec własnych rodziców⁹. Mając na uwadze dobro podopiecznych i ich kompleksowy rozwój, rodzice powinni czuć się przynajmniej tak samo odpowiedzialni za ich wykształcenie jak pracujący z nimi nauczyciele. Świadomie

⁵ M. Mendel, *Rodzice jako obiekty dyskursywnej praktyki w szkole i co z tego dla dzieci wynika* [w:] *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*, red. R. Piwowarski, Białystok–Warszawa 2003, s. 133–154.

⁶ D. Jaworska, K. Jasiński, *Rola rodziców w edukacji w opiniach uczniów i nauczycieli*, „Progress. Journal of Young Researchers” 2019, nr 5, s. 46–48.

⁷ E. Musiał, *Współpraca rodziców i nauczycieli. Źródła inspiracji współczesnej synergii w myśli pedagogicznej polskiego Oświecenia*, „Wychowanie w Rodzinie” 2018, t. XVII, s. 145.

⁸ I. Jarzyńska, *Rodzice w procesie...*, s. 35.

⁹ *Vademecum dla rodziców uczniów. Jak wspierać uczniów w samodzielnym uczeniu się?*, <https://ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/2637-vademecum-dla-rodzicow-uczniow-publikacja-do-pobrania?highlight=WyJ2YWRlbWVjdW0iXQ==> (10.06.2025), s. 12–14.

uczestniczyć, wspierać, a w przypadku wystąpienia u ucznia pewnych braków nie oczekiwać działań kompensacyjnych wyłącznie po stronie szkoły. Innymi słowy: wykazywać się inicjatywą, a zajęcia szkolne w gruncie rzeczy traktować jako dopełnienie działania domu. Momentami zadanie to może być dla opiekuna nie lada wyzwaniem – nie tylko ze względu na natłok innych obowiązków, ale i same treści programowe. Wiele z nich może wymagać wcześniejszego przygotowania się lub przypomnienia już poznanych wiadomości. Szczęśliwie możemy domniemać, iż aktywna postawa rodziców jest zjawiskiem dosyć powszechnym. Jak pokazuje badanie przeprowadzone przez Kantar Millward Brown w 2017 r. – zdecydowana większość rodziców bierze czynny udział w domowej nauce swoich pociech i traktuje to jako swój niewymuszony obowiązek¹⁰.

Nowe możliwości edukacyjne

Dzisiejsi uczniowie to pokolenie wychowujące się w społeczeństwie, dla którego główną wartością stała się informacja oraz jej przekaz i w którym centralnym zasobem produkcyjnym gospodarki jest wiedza¹¹. Obecny stan rzeczy jest wynikiem głębokiej rewolucji związanej z dynamicznym upowszechnieniem się nowoczesnych technologii umożliwiających przetwarzanie, przechowywanie, udostępnianie i wykorzystywanie informacji. Obejmują one zarówno sprzęt (np. komputery, smartfony), jak i oprogramowanie, usługi i zasoby sieciowe. Oddziaływanie nowych mediów jest widoczne w każdej dziedzinie naszego życia: w biznesie, zdrowiu, rozrywce, kulturze, a także edukacji. Do ich najważniejszych cech należą: elastyczność, powszechność, globalność i mobilność¹².

Dostęp do internetu za pomocą komputera osobistego lub telefonu sprawia, że cała wiedza tego świata mieści się dziś w plecaku lub kieszeni spodni. Umiejętne wykorzystanie nowych technologii i treści w nich zamieszczanych stanowić może zarówno wsparcie tradycyjnych metod dydaktycznych, jak i szybki oraz wygodny sposób przypomnienia sobie zapomnianego już materiału nauczania.

Zmiany w edukacji formalnej na etapie szkoły podstawowej

Rozpatrywany temat nabiera zupełnie nowego znaczenia w polskim systemie szkolnictwa. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji z dnia 22 marca

¹⁰ H. Knifer, *Powszechna pomoc rodzinna w nauce matematyki*, <https://edunews.pl/badania-i-debaty/badania/3975-powszechna-pomoc-rodzinna-w-naucze-matematyki> (25.05.2025).

¹¹ P.F. Drucker, *Myśli przewodnie*, Warszawa 2002, s. 262.

¹² *Znaczenie technologii informacyjno-komunikacyjnych*, <https://zpe.gov.pl/a/znaczenie-technologii-informacyjno-komunikacyjnych/D16xlmSWx> (25.07.2025).

2024 r. w klasach nauczania początkowego „nauczyciele nie będą zadawać prac domowych do wykonania przez ucznia w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych. Wyjątek stanowią prace dotyczące ćwiczeń (...) polegających na rozwijaniu umiejętności ruchowych dłoni”, a w wyższych klasach szkoły podstawowej „uczniowie nie będą mieli obowiązku wykonywania prac domowych zadawanych w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych. Wykonanie lub niewykonanie pracy domowej nie będzie oceniane”¹³. Omawiane zmiany mają na celu doprowadzenie do sytuacji, w której „uczniowie będą mieli więcej czasu na utrwalanie wiedzy, przygotowanie się do sprawdzianów, czytanie książek, a także, co bardzo ważne, realizowanie swoich pasji i odpoczynek”¹⁴. I o ile możemy się zgodzić, że brak codziennej pracy domowej pozwoli uczniom na wygospodarowanie większej ilości czasu na czynności niezwiązane z obowiązkami szkolnymi, to nie możemy zapomnieć o tym, że przygotowanie do sprawdzianów i utrwalenie informacji zdobytych podczas zajęć lekcyjnych to w rzeczywistości jedno z podstawowych funkcji zadania domowego¹⁵.

Metody, techniki i narzędzia badawcze

W niniejszym artykule podjęto próbę zbadania poziomu zaangażowania w proces nauki domowej rodziców dzieci uczęszczających do szkoły podstawowej, poznania wykorzystywanych przez nich źródeł i narzędzi oraz ewentualnych zmian w tym procesie wynikających z rozporządzenia Ministra Edukacji. Biorąc pod uwagę nowe warunki, w których odnajdują się nie tylko uczniowie, ale również ich opiekunowie, przeprowadzone badanie ma charakter eksploracyjny.

Aby lepiej i dokładniej zrozumieć analizowane zjawisko, zastosowano jakościową metodę sondażu z wykorzystaniem wywiadu pogłębionego (indywidualnego, jawnego, ustnego, częściowo skategoryzowanego). Techniki badawcze oparte na rozmowie umożliwiają poznanie indywidualnych doświadczeń oraz punktów widzenia osób zaangażowanych w omawiany proces, a także obserwację reakcji respondenta na zadawane pytania, co nie jest możliwe w przypadku badań ilościowych¹⁶.

Badaniem z zastosowaniem wywiadu częściowo skategoryzowanego objęto 7 matek i 2 ojców. Kwestionariusz zawierał następujące pytania:

¹³ *Prace domowe w szkole podstawowej nieobowiązkowe. Rozporządzenie podpisane*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/podpisanie-rozporzadzenia> (25.05.2025).

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ H. Kozak, *Organizacja pracy domowej uczniów klas początkowych*, Warszawa 1984, s. 26; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 330; R. Reclik, *Rola i miejsce pracy domowej w kształceniu zintegrowanym [w:] Uczeń we współczesnej szkole: problemy reformy edukacji wczesnoszkolnej*, red. Z. Ratajek, Warszawa 2005, s. 138.

¹⁶ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 2005, s. 120.

Tabela 1. Kwestionariusz wywiadu

1. Czy respondenci uczą się z dziećmi?	
Jeśli tak:	Jeśli nie:
2. Dlaczego tak? Jakie potrzeby edukacyjne dzieci zauważają respondenci?	2. Dlaczego nie? Czy ich dzieci uczą się w domu, czy wystarcza im jedynie czas poświęcony na naukę w szkole?
3. Jak wygląda ich harmonogram nauki z dziećmi?	3. Jak wygląda harmonogram nauki dzieci?
4. Jak dużo czasu poświęcają na naukę z dziećmi?	4. Jak dużo czasu dzieci poświęcają na samodzielną naukę?
5. Czy respondenci podczas nauki z dziećmi ograniczają się jedynie do treści programowych, czy wychodzą poza nie?	5. Czy dzieci zwracają się do respondentów z problemami w nauce? Z jakimi?
6. Z jakich źródeł wiedzy korzystają respondenci podczas nauki z dziećmi i przygotowywania się do niej?	6. Z jakich źródeł wiedzy korzystają dzieci podczas nauki w domu?
7. W jaki sposób respondenci wykorzystują inne źródła informacji?	7. Czy respondenci są na bieżąco z treściami przerabianymi w szkole?
8. Jakie pozytywne skutki swoich działań zauważają respondenci?	8. Czy respondenci proponują dzieciom treści wychodzące poza materiał przerabiany w szkole?
9. Jakie negatywne skutki swoich działań zauważają respondenci?	9. Jak respondenci oceniają proces samodzielnej nauki swojego dziecka w domu?
10. Jak respondenci oceniają zapal dzieci do wspólnej nauki?	10. W jaki sposób rozporządzenie ograniczające zadawanie prac domowych wpłynęło na częstotliwość nauki dzieci w domu?
11. W jaki sposób rozporządzenie ograniczające zadawanie prac domowych wpłynęło na częstotliwość wspólnej nauki w domu?	11. Czy dzieci korzystają z korepetycji?
12. Czy dzieci korzystają z korepetycji?	

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników badań własnych

Zrealizowany projekt dzięki zastosowanej metodzie jakościowej pozwolił na wyciągnięcie wniosków i spostrzeżeń zmierzających ku eksploracji zagadnienia wspólnej nauki domowej we wciąż zmieniającej się przestrzeni społecznej i zupełnie nowej rzeczywistości edukacyjnej. Wyniki przeprowadzonych badań zostały przedstawione w tabeli 2.

Odpowiedzi uzyskane podczas badania wykazały, iż wszyscy rodzice chętnie wspierają swoje dzieci w nauce, choć dwie mamy zadeklarowały brak wspólnej nauki z dzieckiem. Dopiero późniejsze pytania doprecyzowujące ujawniły, że za wspomnianą postawą kryje się różny sposób interpretowania analizowanego tematu.

W rzeczywistości żaden z respondentów nie odmawia dziecku pomocy. Problem semantyczny dotyczył inicjatywy edukacyjnej, z którą może wychodzić rodzic. W omawianych przypadkach respondentki wskazały na wysoki poziom samodzielności i kompetencji edukacyjnych dzieci skutkujący brakiem potrzeby nadzorowania podopiecznej w kwestiach nauki szkolnej, jednak były one na bieżąco z przerabianymi treściami. Informacje zdobyte podczas rozmów z rodzicami nawiązują do przytoczonych wcześniej wyników badań Kantar MillwardBrown¹⁷. W znacznej większości to rodzice inicjują wspólną naukę, najczęściej zauważając u swoich pociech pewne trudności, choć pojawiła się również deklaracja nauki „w przód” – zapoznawania się z tematami, które miały dopiero pojawić się podczas lekcji. Argumentem za tego typu działaniami jest ułatwienie procesu wdrożenia się w następne etapy edukacji. W innym przypadku respondentka wspomniała, że córka uczęszczająca do klasy VIII od kilku lat uczy się samodzielnie, jednak w pierwszych latach nauki inicjatywa była po stronie rodzica. Co warto odnotowania – wszyscy respondenci opowiadali o uczeniu się z dziećmi z zadowoleniem, uśmiechem, okazując oznaki satysfakcji.

Czas poświęcony na naukę we wskazaniach jest zazwyczaj podobny – kilka godzin w tygodniu. W niektórych domach istnieje stały harmonogram nauki, choć nie brakowało również głosów, iż wspólna nauka i czas na nią poświęcony jest efektem potrzeby danej chwili, którą dziecko sygnalizuje. Nie wszyscy respondenci na co dzień inicjują wspólną naukę, jednak w razie potrzeby są dla dzieci dostępni i pomocni. Wyniki te korespondują z wynikami badań Katarzyny Błażejewskiej z 2021 r.¹⁸

W zdecydowanej większości rodzice starają się poszerzać materiał szkolny przerabiany z dziećmi w domu. Z udzielonych odpowiedzi wynika, że zakres treści, które są przez respondentów pogłębiane, często wynika z zainteresowań i inicjatywy samych podopiecznych oraz ich możliwości poznawczych. Warto nadmienić, iż zdarza się, że proces przekazywania wiedzy pojawia się nie tylko przy okazji nauki przy biurku, ale także w trakcie wykonywania innych czynności, takich jak np. wycieczki. Ponadto jedna z respondentek wspomniała o udziale w dodatkowych zajęciach w ramach edukacji pozaformalnej. Zauważalny staje się trend bardziej wartościowego spędzania wolnego czasu rodziców z dziećmi¹⁹.

Wielu opiekunów podczas nauki z podopiecznymi w domu nie ogranicza się do podręcznika jako jedyne źródła wiedzy. Aby przypomnieć sobie treści programowe, często korzystają oni z zasobów internetu, głównie w formie wideo. Ten sposób pozyskiwania informacji wskazywany jest jako szybki i wygodny. Materiały pozytywnie ocenione przez rodziców są też wykorzystywane jako sposób prezentacji informacji dzieciom. W radzeniu sobie z trudnym materiałem pomocna okazuje się też sztuczna inteligencja, która pełni funkcję cybernetycznego koncentratora informacji. Można zatem stwierdzić, iż niekiedy materiały udostępniane w nowych

¹⁷ H. Knifer, *Powszechna pomoc...*

¹⁸ K. Błażejewska, *Praca domowa w opinii uczniów klas I–III oraz ich rodziców*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2021, t. XXXX, nr 1, s. 96–97.

¹⁹ *Komunikat z badań. Polacy o wychowaniu dzieci*, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2022/K_125_22.PDF (22.10.2025).

mediach pełnią funkcję tzw. wirtualnego nauczyciela zarówno dla uczniów, jak i ich rodziców. Otrzymane wyniki potwierdzają pozytywne spojrzenie rodziców na proces wykorzystywania internetu w nauce swych podopiecznych²⁰.

Tabela 2. Wyniki badań własnych

Lp.	Kod	N	%	Cytat ilustrujący ²¹
1.	Inicjatywa edukacyjna	7	77,8	Gabriela: „Tak do trzeciej klasy podstawówki (...). Tak bardziej chodziło tutaj o konsekwencje i o to, żeby wpadła w tryb pamiętania po prostu. Natomiast później, od 4 klasy, już troszkę to wyluzowałam (...). Chyba już od 6–7 klasy, to już tak zostawiłam ją z tym samą, bo też uznałam, że to już jest ten moment, gdzie ona powinna poczuć sama, że musi się uczyć”.
2.	Ustalony harmonogram nauki	2	22,2	Sabina: „I tak i nie, ona się uczy po prostu na bieżąco”.
3.	Czas poświęcony na wspólną naukę	9	100	— ²²
4.	Wychodzenie poza treści programowe	5	55,5	Piotr: „Nasza córka ma zawsze wiele pytań (...), więc za każdym razem praktycznie wychodzimy poza ramy”.
5.	Nowoczesne technologie informacyjne	9	100	Gabriela: „No to jak ona czegoś tam nie wiedziała, ja mówię: no to słuchaj, no to zaglądnijmy do internetu”.
6.	Nowoczesne technologie informacyjne jako nauczyciel	9	100	Olga: „YouTube, (...) jakieś fajne edukacyjne TikToki czy tam shortsy, no to też jest to w pigułce coś wyjaśnione, co może chwycić, więc jej na przykład pokazuję albo zanim jej cokolwiek powiem, no to po prostu sobie szukam informacji”.
7.	Pozytywne skutki wspólnej nauki	9	100	Gabriela: „Nie ma tych zadań, więc to trochę utrudniło wszystko, ale myślę, że taką konsekwencję i troszeczkę w niej wyrobiłam taki nawyk, że jak ona się nauczy, to później będzie jej troszkę łatwiej”/
8.	Negatywne skutki wspólnej nauki	3	33,3	Kuba: „Czasami... Jeżeli nie dostosuję formy do możliwości poznawczych dziecka, to... ale to jest raczej rzadkie”.
9.	Pozytywne nastawienie dzieci do wspólnej nauki	8	88,9	Agnieszka: „kiedy chce się uczyć, to to jest to, że ona wie, że to będą te działy, te rzeczy, które ją interesują. Natomiast jeżeli chodzi o to, co stwarza jej więcej problemów, czyli w tym przypadku matematyka, no to już jest to mniej chętnie podejmowanie działania”.
10.	Zwiększenie znaczenia ucznia i rodzica w kwestii domowej nauki	9	100	Olga: „No gdy zadania domowe się skończyły (...), musiałam zacząć działać na własną rękę, (...) rozwiązywałyśmy zadanie, które ja wybierałam”.
11.	Pobieranie korepetycji	0	0	Katarzyna: „To, co uważam, że chyba bym zawodziła jako rodzic, korzystając z korepetycji na tym etapie”.

Źródło: opracowanie własne.

²⁰ D. Krzesińska, *Rodzice doceniają potencjał Internetu w edukacji i rozwoju dzieci*, <http://edunews.pl/aktualnosci/43-dla-rodzicow/1394-rodzice-doceniaja-potencjal-internetu-w-edukacji-i-rozwoju-dzieci> (23.10.2025).

²¹ Wywiady przeprowadzone 14.07.2025–7.08.2025.

²² Zróżnicowane odpowiedzi respondentów.

W zdecydowanej większości zapał dzieci do nauki zależy od przedmiotu, nad którym opiekunowie planują w danym momencie pracować. Im mniej lubiana dyscyplina, tym trudniej zmobilizować dzieci do pochylenia się nad nią, przy czym jako czynniki motywujące eksponowane są: bliskość i obecność rodzica, świadomość przydatności wiedzy oraz zbliżające się sprawdziany i kartkówki.

Respondenci na ogół nie wskazują negatywnych stron wspólnego uczenia się (wyjątkiem są sytuacje stresowe spowodowane chwilowym brakiem cierpliwości, o których wspomniało 3 respondentów). Dużo więcej i chętniej natomiast opowiadają o pozytywnych stronach tego procesu, a należą do nich:

- a) przypomnienie sobie przez samych rodziców pewnych treści;
- b) lepsze zrozumienie i przyswajanie informacji przez dziecko,
- c) poszerzanie materiału przerabianego w szkole,
- d) budowanie relacji z podopiecznym,
- e) stopniowe rozwijanie samodzielności i regularności dzięki wzmocnieniom pozytywnym,
- f) możliwość nakierowywania dziecka na to, jak efektywnie się uczyć.

Jedna z wcześniej wspomnianych mam, która wskazała, że nie wychodzi z inicjatywą wspólnej nauki, przyznała, że takie działanie prawdopodobnie mogłoby skutkować poprawieniem wyników w nauce.

W temacie rozporządzenia ograniczającego możliwość zadawania zadań domowych dzieciom w szkole podstawowej rodzice mają dużo do powiedzenia, a ich opinie są głównie negatywne. Uważają oni, że prace domowe zadawane przez nauczycieli pomagają nie tylko utrwalić wiedzę poznaną podczas lekcji, ale też uczą sumienności i obowiązkowości. Pozytywnie oceniają aktywność nauczycieli polegającą na zadawaniu zadań „dla chętnych”.

Analizując odpowiedzi respondentów, można założyć, że zmiany wprowadzone przez Ministra Edukacji nie tyle odciążą uczniów, co doprowadziły do przekształcenia formy domowej nauki i zwiększenia roli samego ucznia i jego opiekunów w tym procesie.

Na etapie pierwszych lat szkoły podstawowej rodzice nie widzą potrzeby korzystania z korepetycji, ponieważ oceniają, że dzieci dobrze radzą sobie z omawianym materiałem, a ewentualne problemy edukacyjne nie stanowią dla rodziców trudności. Wyjątkiem są dodatkowe zajęcia z języka angielskiego, które najczęściej są traktowane przez rodziców nie jako korepetycje uzupełniające braki w wiedzy wychowanków, a naturalna odpowiedź na wymagania dzisiejszego świata. Niekiedy zauważalne jest ambicjonalne podejście opiekunów do wspólnej nauki, jednak dane Centrum Badania Opinii Społecznej wskazują na ogólne tendencje wzrostowe w omawianym temacie – z roku na rok coraz większa liczba rodziców deklaruje posłanie dzieci na dodatkowe zajęcia pozalekcyjne²³.

²³ *Komunikat z badań. Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2024/2025*, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2024/K_111_24.PDF (23.10.2025).

Podsumowanie i wnioski

Rozmowy z rodzicami doprowadziły autora niniejszego artykułu do przemyśleń nad praktycznym wykorzystaniem zdobytych informacji. Najczęściej opiekunowie entuzjastycznie podchodzą do tematu pomocy swoim podopiecznym z codziennymi wyzwaniami edukacyjnymi, wykazując się inicjatywą i chętnie korzystając z zasobów internetu i mediów społecznościowych. Jednocześnie wyrażają swoje niezadowolenie z wprowadzenia rozporządzenia ograniczającego możliwość zadawania prac domowych w pierwszych latach kształcenia, wskazując, iż w rzeczywistości wiąże się ono z przeniesieniem pewnych obowiązków szkolnych z nauczyciela na rodzica i ucznia. Zdobyte informacje jednocześnie przypominają, iż na pewnym etapie kształcenia opiekunowie prawni stanowią jeden z fundamentów pracy edukacyjnej i dydaktycznej, nie będąc w tych dziedzinach specjalistami. Mogą w związku z tym sygnalizować potrzebę pomocy w zakresie ukierunkowania swych działań.

Powyższe spostrzeżenia tworzą naturalną przestrzeń dla działalności nauczycieli, edukatorów i twórców cyfrowych. Osoby te mogą zakładać i prowadzić kanały w mediach społecznościowych poświęcone informacjom przerabianym w szkole i sposobom radzenia sobie z ewentualnymi trudnościami w nauce w odniesieniu do konkretnych zagadnień. Ich kształt zależy od pomysłowości autorów, jednak w obecnej rzeczywistości dobrym pomysłem wydaje się tworzenie treści „zadanie domowe na dziś”. Mogłyby one dostarczać zadań i inspiracji do codziennych domowych ćwiczeń, jednocześnie w pewnym stopniu odciążając opiekunów. Obecnie dzięki swojej specyfice najodpowiedniejszym miejscem dla tego typu działalności wydaje się serwis YouTube. Umożliwia on tworzenie wygodnych playlist tematycznych, dzięki czemu zamieszczone filmy są łatwe do odnalezienia nawet kilka lat po ich zamieszczeniu, a zatem mogą być wykorzystywane przez kolejne roczniki uczące się określonych treści. Nie można jednak zapominać o podstawowej kwestii dotyczącej przestrzeni nowych mediów – kompetencjach cyfrowych. W pedagogicznych dyskursach bardzo często przewija się ona w kontekście uczniów, rzadziej w odniesieniu do rodziców. Jeśli traktujemy środowisko domowe jako „pierwszą placówkę edukacyjną” w życiu dziecka, warto pochylić się również nad umiejętnościami krytycznego odbioru i efektywnego wykorzystania wiedzy dostępnej np. w mediach społecznościowych, którymi dysponują „pierwsi nauczyciele”.

Omawiane badania mogą stanowić wstęp do poznania i zrozumienia perspektywy opiekuna nie tylko w społeczeństwie informacyjnym, ale i nowej rzeczywistości edukacyjnej. Autor niniejszego artykułu wyraża nadzieję, iż jego treść stanie się impulsem do pogłębienia merytorycznej dyskusji na temat coraz bardziej istotnej współpracy pomiędzy rodzicami i szkołą w przestrzeni i za pomocą nowych mediów.

Bibliografia

- Baley S., *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa 1967.
- Błażejewska K., *Praca domowa w opinii uczniów klas I–III oraz ich rodziców*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2021, t. XXXX, nr 1.
- Chodkowski Z., *Motywacja a proces uczenia się*, „Kultura – Przemiany – Edukacja” 2019, t. VII.
- Drucker P.F., *Myśli przewodnie*. Warszawa 2002.
- Jarzyńska I., *Rodzice w procesie elementarnej edukacji dziecka*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2016, t. 11, nr 2.
- Jaworska D., Jasiński K., *Rola rodziców w edukacji w opiniach uczniów i nauczycieli*, „Progress. Journal of Young Researchers” 2019, nr 5.
- Kifner H., *Powszechna pomoc rodzinna w nauce matematyki*, <https://edunews.pl/badania-i-debaty/badania/3975-powszechna-pomoc-rodzinna-w-nauce-matematyki> (25.05.2025).
- Komunikat z badań. Polacy o wychowaniu dzieci*, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2022/K_125_22.PDF (22.10.2025).
- Komunikat z badań. Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2024/2025*, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2024/K_111_24.PDF (23.10.2025).
- Kozak H., *Organizacja pracy domowej uczniów klas początkowych*, Warszawa 1984.
- Krzezińska D., *Rodzice doceniają potencjał Internetu w edukacji i rozwoju dzieci*, <http://edunews.pl/aktualnosci/43-dla-rodzicow/1394-rodzice-doceniaja-potencjal-internetu-w-edukacji-i-rozwoju-dzieci> (23.10.2025).
- Musiał E., *Współpraca rodziców i nauczycieli. Źródła inspiracji współczesnej synergii w myśli pedagogicznej polskiego Oświecenia*, „Wychowanie w Rodzinie” 2018, t. XVII.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.
- Prace domowe w szkole podstawowej nieobowiązkowe. Rozporządzenie podpisane*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/podpisanie-rozporzadzenia> (25.05.2025).
- Reclik R., *Rola i miejsce pracy domowej w kształceniu zintegrowanym [w:] Uczeń we współczesnej szkole: problemy reformy edukacji wczesnoszkolnej*, red. Z. Ratajek, Warszawa 2005.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 2005.
- Vademecum dla rodziców uczniów. Jak wspierać uczniów w samodzielnym uczeniu się*, <https://ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/2637-vademecum-dla-rodzicow-uczniow-publicacja-do-pobrania?highlight=WYJ2YWRlbWVjdW0iXQ==> (10.06.2025).
- Znaczenie technologii informacyjno-komunikacyjnych*, <https://zpe.gov.pl/a/znaczenie-technologii-informacyjno-komunikacyjnych/D16xlmSWx> (25.07.2025).

DOI: 10.15584/kpe.2025.6

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 5.06.2025 r.

Zaakceptowano do druku: 16.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Stanisława Nazaruk

Akademia Bialska im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

ORCID: 0000-0001-5620-3980

Helena Konowaluk-Nikitin

Akademia Bialska im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

ORCID: 0000- 0002-5128-3982

Paulina Kisiel

Akademia Bialska im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Ada Szarzyńska

Akademia Bialska im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

**Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych
w szkole ogólnodostępnej – trudności i możliwości wsparcia.
Wyniki badań własnych**

**Student of special educational needs in a public school
– challenges and potential for providing support.
Results of own research**

Streszczenie

Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych funkcjonuje w polskim systemie oświaty od wielu lat i obejmuje uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz zachowaniu, a także uczniów zdolnych, którzy potrzebują specjalnie dostosowanego programu nauczania i odpowiednio dobranych metod pomocy i wsparcia. Mając na uwadze oczywiste przesłanki związane z potrzebami uczniów w tym zakresie oraz własne doświadczenie zawodowe, podjęto badania, w których sformułowano główny problem: Jak funkcjonują uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych w wybranych szkołach ogólnodostępnych? Badania pedagogiczne o charakterze ilościowym zrealizowano w 2024 r. wśród 70 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z kilku szkół podstawowych z terenu powiatu bialskiego w województwie lubelskim. Wyniki badań pokazały, że istnieje potrzeba podjęcia działań w zakresie rewizji realizacji koncepcji wsparcia i pomocy uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych, szczególnie na poziomie szkół podstawowych z uwzględnieniem uwarunkowań środowiskowych.

Słowa kluczowe: uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych, szkoła ogólnodostępna, indywidualne wsparcie, edukacja

Abstract

The concept of special educational needs has been functioning in the Polish education system for many years and this concept includes both students with behavioral and learning difficulties, as well as the capable students who need an adjusted curriculum and appropriate methods of help and support. Taking into account the obvious needs of students in this regard as well as our own professional experience, a research was carried out with the main question phrased as: How do students of special educational needs function in selected public schools in the Lubelskie voivodeship? A pedagogical survey of quantitative nature was conducted in the 2024 year among 70 teachers of early-school education from a number of primary schools in the Biała Podlaska county of the Lubelskie voivodeship. The results show that there is a need to revise the implementation of the idea of supporting and helping students of special educational needs, especially on the level of primary schools, taking into account the local environmental influences.

Keywords: student of special educational needs, public school, individualized support, education

Wprowadzenie

Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) funkcjonuje we współczesnym świecie od wielu lat i obejmuje szereg trudności i wyzwań, które mogą wpłynąć na naukę oraz ogólne funkcjonowanie ucznia w codziennym życiu. Specjalne potrzeby edukacyjne dotyczą wsparcia i pomocy, jakich potrzebują uczniowie, aby mogli efektywnie uczestniczyć w procesie edukacyjnym, sprostać stawianym wymaganiom i osiągnąć jak najlepsze wyniki zgodnie ze swoim potencjałem oraz indywidualnymi możliwościami.

Odnosząc się do dokumentów, w których zdefiniowano po raz pierwszy pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych, należy wymienić *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (HMSO 1978)¹ opracowany pod przewodnictwem Mary Warnock. Zamówiony przez brytyjski parlament, stał się podstawą gruntownych przeobrażeń w brytyjskim systemie oświaty oraz impulsem do zapoczątkowania zmian w innych krajach, w tym w Polsce. W tym dokumencie po raz pierwszy w historii pedagogiki zostało użyte określenie „specjalne potrzeby edukacyjne” i od tego czasu jest ono stosowane zarówno w dokumentach międzynarodowych, jak i polskim dyskursie naukowym, dokumentacji szkolnej i w codziennej komunikacji².

W Polsce jedną z pierwszych definicji specjalnych potrzeb edukacyjnych sformułowała Marta Bogdanowicz i zaliczyła do wymienionej grupy tych uczniów, którzy nie mogą sprostać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego: „Mają oni bowiem znacznie większe trudności w uczeniu się, niż ich

¹ The Warnock Report, *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, 1978, <https://www.education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html> (21.03.2025).

² A. Olechowska, *Specjalne potrzeby edukacyjne w urzędowym dyskursie pedagogicznym*, Warszawa 2019, s. 15.

rówieśnicy. Są w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu nauczania i wychowania, specjalnych metod, dostosowanych do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń. Powinni być nauczani przez specjalistyczną kadrę pedagogiczną w odpowiednich warunkach bazowych przy uwzględnieniu odmiennych rozwiązań organizacyjnych”³.

Podobnie Małgorzata Łoskot pisze: „dzieci i młodzież o specjalnych potrzebach edukacyjnych to te, które nie potrafią podolać wymaganiom obowiązującego programu nauczania. Potrzebują one pomocy w formie specjalnego programu nauczania, metod nauczania dostosowanych do ich potrzeb, specjalnie przygotowanych nauczycieli oraz odmiennych rozwiązań organizacyjnych dla realizowania ich specjalnej edukacji”⁴. Analizując treść przytoczonych definicji, można zauważyć ich wspólny mianownik, którym jest potrzeba stworzenia odpowiednich warunków uczniom o SPE do ich rozwoju.

Wprowadzenie do użytku tego terminu miało zwrócić uwagę na indywidualny charakter zapotrzebowania uczniów napotykających w swojej edukacji szkolnej znacznie większe i bardziej złożone trudności niż te, z którymi zmagają się ich rówieśnicy⁵. Dzięki rozpowszechnieniu się tego terminu zaczęto coraz bardziej zwracać uwagę na wprowadzanie zindywidualizowanego podejścia do uczniów w szkołach na całym świecie, zgodnie z ideą, że każde dziecko jest inne i posiada unikalne potrzeby, które należy uwzględnić w procesie edukacyjnym. Dzieci o SPE to również osoby z niepełnosprawnością i wadami dysfunkcyjnymi narażone na dysonans społeczny⁶. Aby zredukować ten niekorzystny stan napięcia psychologicznego, potrzebują one właściwych warunków dotyczących organizacji nauczania oraz wykwalifikowanych pedagogów, pod okiem których mogłyby właściwie się rozwijać, co wymaga dostosowania programów nauczania⁷.

Realizacja obowiązku szkolnego uczniów ze SPE

W świetle ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59) zapisy dotyczące uczniów ze SPE regulują formy realizacji przez nich obowiązku szkolnego. W art.1 tej ustawy zapisano, że system oświaty zapewnia

³ M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych. Problemy praktyki*, „Psychologia Wychowawcza” 1996, nr 1, s. 216.

⁴ M. Łoskot, *Specjalne potrzeby edukacyjne wyzwaniem dla edukacji XXI wieku*, „Głos Pedagogiczny” 2010, nr 20, s. 4–9.

⁵ A. Olechowska, *Specjalne potrzeby...*, s. 24.

⁶ L. Zaremba, *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, Warszawa 2014, s. 72.

⁷ M. Łoskot, *Specjalne potrzeby...*, s. 4–9; A. Knopik, *Diagnoza funkcjonalna. Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, Warszawa 2018, s. 32.

„możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami”. Z tej regulacji wynika, że dziecko może wybrać szkołę, do której chce uczęszczać, zaś po stronie szkoły leży obowiązek zapewnienia warunków i wsparcia pedagogicznego dostosowanego do możliwości dziecka. Dzięki temu uczeń może uczęszczać do szkoły, która znajduje się blisko jego miejsca zamieszkania⁸.

Warto zwrócić uwagę, że treść Prawa oświatowego w zakresie dostępności do edukacji uczniów ze SPE wpisuje się w Deklarację z Salamanki, w której potwierdzono, że „[k]ażde dziecko, bez względu na jego pochodzenie, zdolności czy trudności, powinno mieć prawo do nauki w szkole. Systemy edukacyjne powinny być tworzone i programy edukacyjne wdrażane z myślą o dzieciach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, aby każdy mógł uczęszczać do szkoły ogólnodostępnej”⁹. W wymienionej deklaracji postuluje się odejście od segregacji uczniów na podstawie ich osiągnięć, predyspozycji czy barier¹⁰. Decyzję o tym, do jakiej szkoły będzie uczęszczało dziecko, podejmą rodzice, a zadaniem szkoły jest stworzenie odpowiedniego środowiska i wsparcia wszystkim uczniom.

Szkoły ogólnodostępne to placówki edukacyjne dostępne dla wszystkich uczniów. Ich rolą jest zorganizowanie odpowiedniego wsparcia edukacyjnego i wychowawczego nie tylko uczniom w pełni zdrowym, nieprzejawiającym potrzeby specjalnego podejścia, ale też tym, którzy tego wsparcia potrzebują i w stosunku do których wymagane jest indywidualne podejście oraz stworzenie przez nauczycieli, wychowawców i specjalistów odpowiednich warunków do prawidłowego i optymalnego rozwoju. Dzięki temu uczeń o SPE będzie miał szansę na optymalizację procesu nauczania-uczenia się¹¹.

Według aktualnie obowiązującego w Polsce Prawa oświatowego do grupy uczniów ze SPE zalicza się szczególnie uczniów: „niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, z zaburzeniami zachowania lub emocji, szczególnie uzdolnionych, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowej, przewlekłe chorych, przeżywających sytuacje kryzysowe lub traumatyczne, mających

⁸ P. Plichta, I. Jagoszewska, J. Gładyszewska-Cylulko, B. Szczupał, A. Drzazga, B. Cytowska, *Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami. Charakterystyka, specyfika edukacji i wsparcie*, Kraków 2018, s. 11.

⁹ UNESCO, *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych*, Salamanka 1994.

¹⁰ G. Mikołajczyk-Lerman, *Między wykluczeniem a integracją – realizacji praw dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny. Analiza socjologiczna*, Łódź 2013, s. 17.

¹¹ K. Szczepkowska, *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania*, Warszawa 2019, s. 14; M. Tarwacki, *Edukacja włączająca – przyszłość polskiej edukacji*, Warszawa 2015, s. 2.

niepowodzenia edukacyjne, zaniedbanych środowiskowo lub mających trudności adaptacyjne wynikające z różnic kulturowych lub zmiany środowiska edukacyjnego¹². W ten sposób zwraca się uwagę, że pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych dotyczy potrzeb nie tylko uczniów z niepełnosprawnościami, ale także potrzeb uczniów sprawnych, w tym szczególnie uzdolnionych. Na mocy tego rozporządzenia dokonano modyfikacji w funkcjonowaniu dotychczasowego systemu oświaty poprzez włączenie uczniów o SPE do szkół ogólnodostępnych.

Założenia metodologiczne badań

Punktem docelowym badań było znalezienie odpowiedzi na problem główny sformułowany w postaci pytania: Jak funkcjonują uczniowie o SPE w wybranych szkołach ogólnodostępnych? W celu podniesienia świadomości problematyki objętej badaniem zostało postawionych kilka pytań szczegółowych: Czy występują różnice w przygotowaniu szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniami o SPE? Jakie trudności w pracy z uczniami o SPE zauważyli nauczyciele? Czy istnieją różnice w opiniach nauczycieli na temat efektywności pracy z uczniami o SPE w szkołach w mieście i na wsi?

Badania pedagogiczne o charakterze ilościowym zrealizowano na przestrzeni 3 miesięcy – od października do grudnia 2024 r. – wśród 70 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z kilku szkół podstawowych z terenu powiatu bialskiego w województwie lubelskim. Wskazanie terenu badań wynika z prowadzonej przez autorki tego artykułu wieloletniej współpracy naukowo-dydaktycznej ze szkołami podstawowymi na obszarze tego województwa. W badaniu zastosowano celowy dobór próby, bowiem pozwala on na krytyczne spojrzenie na wskaźniki występujące w populacji, którą należy zbadać i w której są największe szanse na wystąpienie interesujących zjawisk czy procesów¹³. W badaniu udział wzięły tylko chętne osoby. Wszystkim badanym zapewniono anonimowość. W badaniu zastosowano standardy etyki. Badanie przeprowadzono za pomocą autorskiego narzędzia badawczego. Opracowanie autorskiego kwestionariusza ankiety do badania wymienionej problematyki wynikało z braku innych standaryzowanych narzędzi pomiaru. Na podstawie wypełnionych przez nauczycieli arkuszy dokonano ilościowej analizy statystycznej zawartych w nich danych. Na rzetelność przeprowadzonych badań może wskazywać fakt, że 100% respondentów zadeklarowało, że w swojej dotychczasowej pracy zawodowej pracowało i aktualnie pracuje z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2020, poz. 1309).

¹³ D. Silverman, *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa 2008, s. 75.

Funkcjonowanie uczniów o SPE w wybranych szkołach ogólnodostępnych na podstawie wyników badań

Ogółem badana grupa nauczycieli liczyła 70 osób. Z placówek szkolnych zlokalizowanych w mieście do badań przystąpiło 41 nauczycieli, w tym 40 kobiet i 1 mężczyzna. Podobna sytuacja przedstawiała się w środowisku wiejskim, w którym do badań przystąpiło 29 nauczycieli, w tym znów 1 mężczyzna oraz 28 kobiet. Wszyscy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej pełnili funkcje wychowawcy.

Staż pracy badanej grupy nauczycieli jest dość zróżnicowany. W środowisku miejskim najwięcej nauczycieli ma staż pracy 1–5 lat (44%). Tylko 6% legitymuje się stażem pracy powyżej 20 lat. Natomiast w środowisku wiejskim 34% badanych nauczycieli ma staż pracy 20 lat i więcej, a 16% – staż pracy 1–5 lat. Pozyskane dane pokazują różnice. Zdecydowanie więcej osób ze stażem pracy do 5 lat pracuje w szkole w mieście.

Pierwszym zagadnieniem, jakie zbadano, był stopień przygotowania szkół do pracy z uczniami o SPE. Respondenci mieli do wyboru 5 różnych opcji określających stopnie: bardzo dobry, dobry, dostateczny, niski oraz bardzo niski. Pozyskane dane przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Stopień przygotowania szkoły do pracy z uczniami o SPE

Stopień przygotowania	Nauczyciele/miasto	Nauczyciele/wieś
	%	%
Bardzo dobry	27,0	25,0
Dobry	28,0	58,0
Dostateczny	28,0	10,0
Niski	17,0	7,0
Bardzo niski	0,0	0,0
Ogółem	100,0	100,0

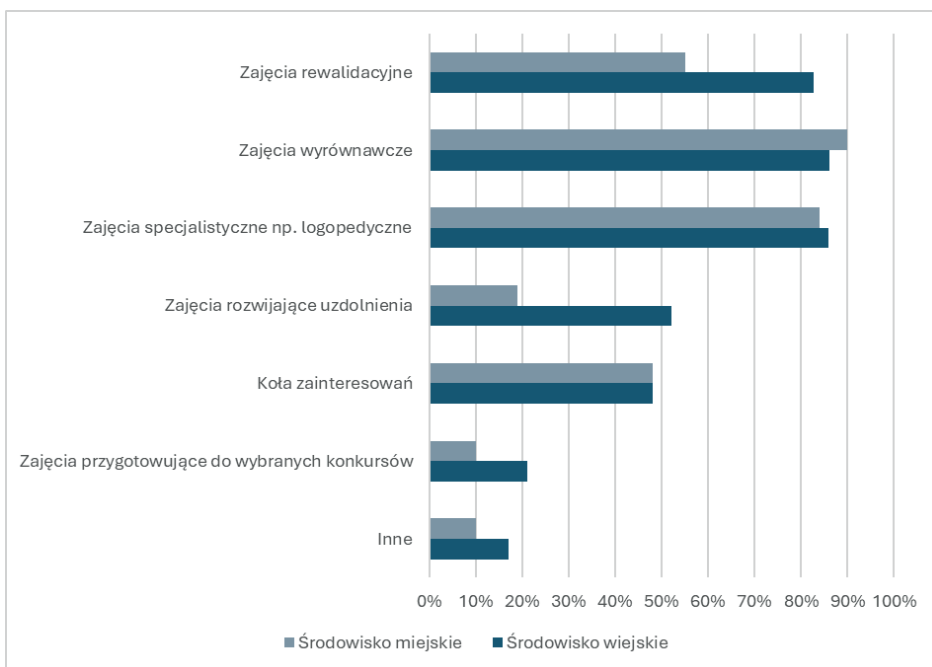
Źródło: wyniki badań własnych

Opinie nauczycieli na temat przygotowania szkół do pracy z uczniami o SPE różnią się. Oceny nauczycieli ze szkół w mieście były bardziej zróżnicowane. Ten zróżnicowany rozkład wyników może wskazywać na większą różnorodność potrzeb i zindywidualizowanych form pomocy dla uczniów w danej szkole. Nauczyciele pracujący w szkołach na wsi w większości (83%) ocenili przygotowanie szkół jako dobre i bardzo dobre. Żadna z badanych osób, zarówno ze szkoły w mieście, jak i na wsi, nie wskazała stopnia bardzo niskiego.

W odniesieniu do badań ogólnopolskich, np. Marty Zahorskiej, dotyczących postaw nauczycieli wobec kształcenia uczniów o SPE w szkołach ogólnodostępnych, zauważono, że większość nauczycieli sądzi, że „za wyrównywanie szans edukacyjnych odpowiada coraz lepsze wyposażenie placówek oświatowych i nie

należy ono do zadań nauczyciela”¹⁴. Zatem czynnik wyposażenia szkół w pomoce dydaktyczne lub inne materiały ma istotne znaczenie w pracy z uczniem o SPE.

Kolejnym czynnikiem, który zdiagnozowano w badaniach, były formy pomocy/wsparcia, z których korzystają uczniowie o SPE. Odpowiedzi respondentów zobrazowano na wykresie 1.



Wykres 1. Formy pomocy/wsparcia, z których korzystają uczniowie o SPE

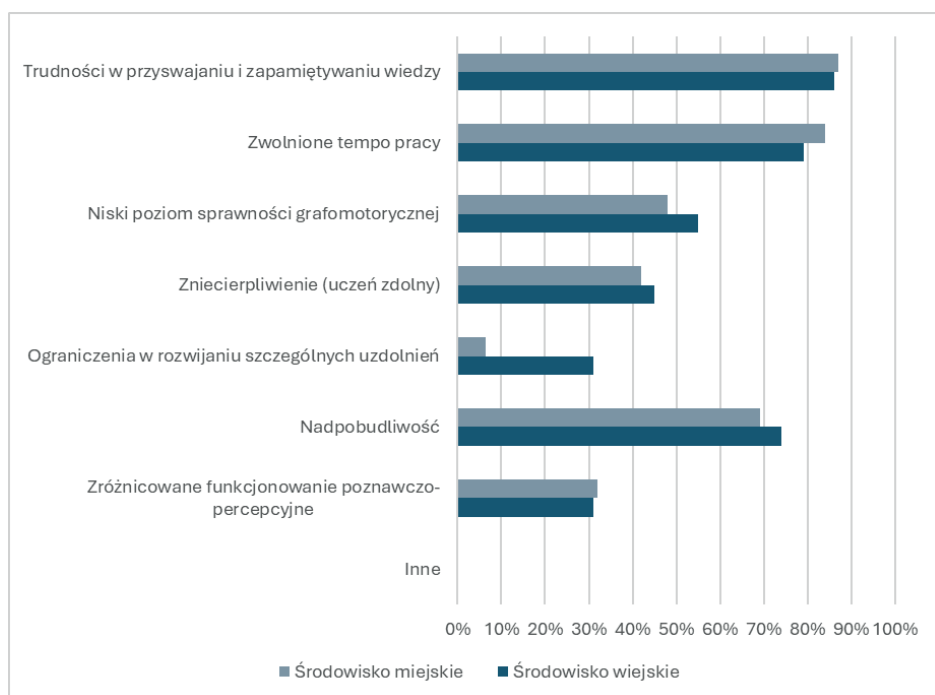
Źródło: wyniki badań własnych.

Przedstawione dane pokazują podobieństwa i różnice. Są formy bardzo zbliżone w obu środowiskach, takie jak: zajęcia wyrównawcze, zajęcia specjalistyczne (np. logopedyczne), natomiast różnice dotyczą zajęć rewalidacyjnych, zajęć rozwijających uzdolnienia, które są częściej prowadzone w szkole na wsi niż w mieście. Należy również zwrócić uwagę na niemały odsetek nauczycieli (17,2%) pracujących w środowisku wiejskim, którzy stosują inne formy pomocy uczniom o SPE. Kompilacja wyników z tej części badań dowodzi, że szkoły na wsi stwarzają większą dostępność do zajęć rozwijających uzdolnienia i rewalidacyjnych. Ocena udzielanej pomocy jest różnorodna w obu środowiskach, jednak można zauważyć, że w szkołach na wsi częściej stawia się na indywidualizację.

¹⁴ M. Zahorska, *Sukcesy i porażki reformy edukacji*, „Przegląd Socjologiczny” 2009, nr 58(3), s. 119–142.

W niektórych badaniach krajowych zauważono krytykę zajęć wyrównawczych prowadzonych przez nauczycieli. Badani nauczyciele uważają, że tego rodzaju zajęcia mają charakter działań pozornych¹⁵.

Kolejnym celem badań było zdiagnozowanie trudności nauczycieli w pracy z uczniami o SPE. Odpowiedzi badanych zaprezentowano na wykresie 2.



Wykres 2. Trudności w pracy z uczniami o SPE

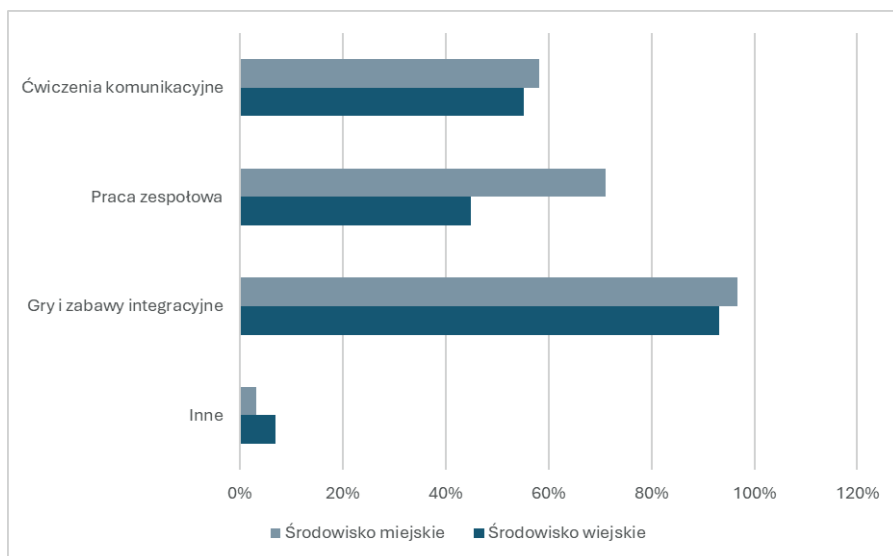
Źródło: wyniki badań własnych.

W obu środowiskach nauczyciele dostrzegają różnego rodzaju trudności w pracy z uczniami o SPE. Sytuacja przedstawia się bardzo podobnie w szkołach na wsi i w mieście. Jediną znaczącą różnicą są ograniczenia w rozwijaniu szczególnych uzdolnień – w mieście taką trudność zauważa zaledwie 6,5% badanych, natomiast na wsi aż 31%. Ten wysoki odsetek odpowiedzi nauczycieli ze szkół na wsi może skłaniać do refleksji na temat przyczyn takiego stanu, które z pewnością będzie przedmiotem dalszych badań.

Rozwój społeczny uczniów odgrywa kluczową rolę w procesie edukacji i funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej, zwłaszcza w wieku wczesnoszkolnym. W badaniu nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie działań prowadzonych

¹⁵ *Ibidem*, s. 131–135.

przez nich w praktyce pedagogicznej w celu wspierania kompetencji społecznych swoich uczniów. Wyniki pozwalają na ocenę działań, które zaprezentowano na wykresie 3.



Wykres 3. Działania nauczycieli w zakresie wsparcia kompetencji społecznych uczniów

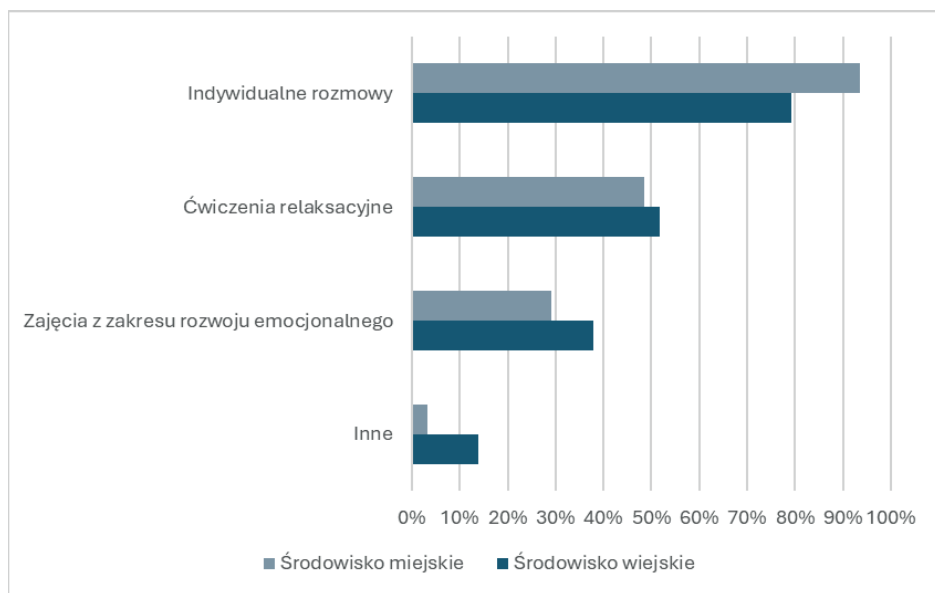
Źródło: wyniki badań własnych.

Najczęściej wykorzystywaną formą w obu środowiskach są gry i zabawy integracyjne, co w odniesieniu do wieku uczniów wydaje się uzasadnione. Tego rodzaju działania i formy aktywności rozwijają umiejętności społeczne i zachowania uczniów. W zakresie pracy zespołowej zauważa się wyraźną różnicę na korzyść szkół w mieście. Podobieństwo widać w organizowaniu ćwiczeń z komunikacji. Inne formy również się pojawiają, ale bardzo rzadko w obu środowiskach, co może wskazywać na ujednolicenie metod dydaktycznych, a nawet rutynę w tym zakresie oraz brak innowacyjnych działań ze strony nauczycieli.

Wsparcie emocjonalne to nieodzowny element w edukacji szkolnej, szczególnie w przypadku młodszych uczniów, którzy często dopiero uczą się rozpoznawać i wyrażać swoje emocje. W badaniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zapytano o działania, które w zakresie wsparcia emocjonalnego najczęściej oferują swoim wychowankom. Zestawione odpowiedzi przedstawiono na wykresie 4.

Najczęściej oferowaną formą wsparcia emocjonalnego są indywidualne rozmowy z uczniem. Podobne wskazania dotyczą ćwiczeń relaksacyjnych. Zajęcia z zakresu rozwoju emocjonalnego były bardziej popularne wśród nauczycieli ze wsi niż z miasta. Przedstawione wyniki mogą sugerować podobne zaangażowanie szkół w programy rozwijające kompetencje emocjonalne. Formy określone

jako „inne” pojawiły się rzadko w obu środowiskach, choć częściej na wsi niż w mieście. Nauczyciele ze środowiska wiejskiego wymieniali kąciki wyciszające i terapię zajęciową.



Wykres 4. Oferowane przez nauczycieli formy wsparcia emocjonalnego

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 2. Samoocena poziomu efektywności pracy

Poziom efektywności pracy	Nauczyciele/miasto	Nauczyciele/wieś
	%	%
Wysoki	39,0	69,0
Średni	55,0	31,0
Niski	6,0	0,0
Ogółem	100,0	100,0

Źródło: wyniki badań własnych.

Wspieranie uczniów o SPE wymaga od nauczycieli nie tylko wiedzy i umiejętności, ale także indywidualnego podejścia do potrzeb uczniów. Istotnym aspektem jest też subiektywna ocena własnej skuteczności w tym zakresie, ponieważ wpływa ona na motywację do pracy i jakość udzielanego wsparcia. Respondenci zostali poproszeni o samoocenę poziomu swojej efektywności w pracy z uczniami o SPE. Dane w tym zakresie przedstawiono w tabeli 2.

Porównując przedstawione dane, można zauważyć wyraźne różnice w samoocenie nauczycieli w zakresie efektywności pracy. Nauczyciele ze szkół na

wsi częściej deklarują wysoki poziom skuteczności, podczas gdy w miastach dominuje ocena średnia, co może wynikać z wielu uwarunkowań, np. mniejszej liczby uczniów w klasach w szkołach na wsi lub częstszego kontaktu z rodzicami. Z drugiej strony liczniejsze klasy w szkołach miejskich to większe zróżnicowanie uczniów mogące stanowić swego rodzaju wyzwanie dla nauczycieli, co przekłada się na ostrożniejsze oceny własnych działań.

Podsumowanie

W raporcie przygotowanym przez Helsińską Fundację Praw Człowieka i opublikowanym pod tytułem *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych* Jacek Ciechanowski wraz z zespołem stwierdził, że w polskim systemie oświatowym prawa uczniów o SPE nie są właściwie realizowane, i wskazał na pilną potrzebę wprowadzenia zmian systemowych, nowego podejścia do kwestii nauczania. Dotyczy to zarówno tych uczniów, którzy wymagają pomocy w wyrównywaniu szans edukacyjnych, jak i tych, którzy potrzebują systemowego wsparcia, aby w jak największym stopniu rozwinąć zdolności swoje¹⁶. Wychodząc naprzeciw zapotrzebowaniu tej grupy uczniów, do systemu oświaty wprowadzono regulacje prawne w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w dniu 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. To rozporządzenie uszczegółowiło warunki, zadania przedszkoli i szkół w zakresie dostosowania programów edukacyjno-terapeutycznych do indywidualnych potrzeb ucznia.

Analizując wyniki badań własnych w zakresie oceny nauczycieli na temat przygotowania szkół do pracy z uczniem o SPE, zauważono różnice uwarunkowane lokalizacją szkoły. Bardziej zróżnicowany rozkład ocen zaobserwowano u nauczycieli pracujących w szkołach na wsi. Może to wskazywać na większą indywidualizację potrzeb uczniów w danej szkole. W rozpoznaniu potrzeb uczniów znaczenie może mieć ich liczba w klasie – bardziej liczne są szkoły miejskie. Dlatego warto podjąć badania nad rozpoznaniem tego rodzaju czynnika w pracy szkoły.

Niestety, z informacji o wynikach kontroli opublikowanej przez NIK w 2017 r. wynika, że w ogólnym oglądzie zmian na lepsze dostrzec nie można. Kontrola ujawniła m.in. nieodpowiednią organizację i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zaniechanie organizowania zalecanych uczniom ze SPE zajęć specjalistycznych (10% badanych szkół)¹⁷. Wyniki badań własnych pokazały, że

¹⁶ *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu*, red. J. Ciechanowski, E. Czyż, E. Szewczyk, Warszawa 2010, s. 96.

¹⁷ *Wspieranie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach*, 2017, <https://www.nik.gov.pl/plik/idgov.pl/plik/id,16353,vp,18878.pdf> (12.03.2025).

nauczyciele ze szkół w mieście i na wsi stosują wiele takich samych albo podobnych form pomocy/wsparcia adresowanych do uczniów o SPE, co może wskazywać na brak różnorodności w uwzględnianiu indywidualnych potrzeb uczniów, a przecież zadaniem nauczycieli we współczesnej szkole jest szukanie takich rozwiązań, które uwzględniłyby indywidualne różnice między dziećmi. W kontekście wyników badań własnych na uwagę zasługują wymienione zajęcia rewalidacyjne, które są częściej prowadzone w szkołach na wsi niż w mieście. Podobnie zajęcia rozwijające uzdolnienia są dużo bardziej popularne w środowisku wiejskim. Odnotowano również wśród badanych nauczycieli prowadzenie zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne i korekcyjno-kompensacyjnych. Takie odpowiedzi pozwalają na sformułowanie wniosku o stosowaniu w szkołach coraz bardziej zróżnicowanych form pomocy/wsparcia uczniom o SPE.

Na podkreślenie zasługują wyniki badań, które pokazały działania nauczycieli mające na celu wspieranie kompetencji społecznych i wsparcie emocjonalne uczniów, jakie najczęściej oferują swoim wychowankom, co ma szczególne znaczenie, biorąc pod uwagę ich wiek rozwojowy, w którym wymienione umiejętności i zachowania jeszcze się kształtują. Uczniowie w wieku wczesnoszkolnym uczą się rozpoznawać i wyrażać swoje emocje oraz zachowania. Wymienione działania nauczycieli w tym zakresie praktycznie są takie same i lokalizacja szkoły nie warunkuje ich zróżnicowania.

Podsumowując wyniki z przeprowadzonych badań, można zauważyć wiele pozytywnych przesłanek mówiących o pracy nauczycieli z uczniami o SPE. Podobne odpowiedzi nauczycieli pracujących w szkole w mieście i na wsi skłaniają do stwierdzenia, że lokalizacja szkoły nie ma aż tak dużego znaczenia w doborze metod i form wsparcia uczniów o SPE. Z drugiej strony liczniejsze klasy w szkołach miejskich w porównaniu do klas na wsi mogą stanowić pewnego rodzaju wyzwanie dla nauczycieli w zakresie poszukiwania nowych rozwiązań, stąd ich ostrożniejsze oceny własnych działań.

Przedstawione w artykule niektóre problemy wskazują, że istnieje potrzeba podjęcia działań w zakresie doskonalenia koncepcji wsparcia i pomocy uczniom o SPE, szczególnie na poziomie szkół z uwzględnieniem uwarunkowań środowiskowych. Pozostaje mieć nadzieję, że zaprezentowane wyniki badań będą inspiracją do myślenia o szkole jako o środowisku zmian, które można wprowadzić w życie.

Bibliografia

- Bogdanowicz M., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych. Problemy praktyki*, „Psychologia Wychowawcza” 1996, nr 1.
- Knopik T., *Diagnoza funkcjonalna. Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Działania postdiagnostyczne*, Warszawa 2018.
- Łoskot M., *Specjalne potrzeby edukacyjne wyzwaniem dla edukacji XXI wieku*, „Głos Pedagogiczny” 2010, nr 20.

- Mikołajczyk-Lerman G., *Między wykluczeniem a integracją – realizacji praw dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny. Analiza socjologiczna*, Łódź 2013.
- Olechowska A., *Specjalne potrzeby edukacyjne w urzędowym dyskursie pedagogicznym*, Warszawa 2019.
- Plichta P., Jagoszewska I., Gładyszewska-Cylulko J., Szczupal B., Drzazga A., Cytowska B., *Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami. Charakterystyka, specyfika edukacji i wsparcie*, Kraków 2018.
- Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu*, red. J. Ciechanowski, E. Czyż, E. Szewczyk, Warszawa 2010.
- Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa 2008.
- Szczepkowska K., *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania*, Warszawa 2019.
- Tarwacki M., *Edukacja włączająca – przyszłość polskiej edukacji*, Warszawa 2015.
- The Warnock Report, Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978, <https://www.education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html> (21.03.2025).
- Wspieranie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach*, <https://www.nik.gov.pl/plik/idgov.pl/plik/id,16353,vp,18878.pdf> (25.08.2025).
- Zahorska M., *Sukcesy i porażki reformy edukacji*, „Przegląd Socjologiczny” 2009, nr 58(3).
- Zaremba L., *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, Warszawa 2014.

DOI: 10.15584/kpe.2025.7

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 20.08.2025 r.

Zaakceptowano do druku: 16.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Marek Paluch

Uniwersytet Rzeszowski

ORCID: 0000-0001-9878-8876

Radosław Malikowski

Uniwersytet Rzeszowski

ORCID: 0000-0003-4543-9669

Aktywność kulturalna dzieci i młodzieży elementem przeciwdziałającym zachowaniom ryzykownym

Cultural activity of children and young people with an element counteracting risky behavior

Streszczenie

Niniejszy artykuł ma na celu ukazanie potencjału, jaki ma aktywność kulturalna wykorzystywana jako forma przeciwdziałania ryzykownym zachowaniom wśród dzieci i młodzieży. W opracowaniu przedstawiono teoretyczne podstawy kultury jako funkcji wychowawczej, mechanizmy powstawania i utrwalania zachowań problemowych u młodzieży oraz konkretne przykłady oddziaływań rewalidacyjnych i profilaktycznych, w szczególności tych opierających się na uczestnictwie w działalności kulturalnej. Podejście to łączy w sobie zarówno perspektywę pedagogiczną, jak i psychologiczną oraz socjologiczną, ukazując kulturę jako obszar nie tylko twórczego rozwoju, ale również skutecznego wsparcia wychowawczego i terapeutycznego.

Słowa kluczowe: kultura, zachowania ryzykowne, młodzież

Abstract

This article aims to demonstrate the potential of cultural activity as a means of counteracting risky behavior among children and adolescents. The study presents the theoretical foundations of culture as an educational function, outlines the mechanisms underlying the development and perpetuation of problematic behaviors in youth, and presents specific examples of rehabilitation and preventive interventions, particularly those based on participation in cultural activities. This approach combines pedagogical, psychological, and sociological perspectives, presenting culture as a domain not only for creative development but also for effective educational and therapeutic support.

Keywords: culture, risky behavior, youth

Wprowadzenie

Realia współczesnego życia społecznego, dynamiczne zmiany kulturowe oraz narastająca presja cywilizacyjna wywierają istotny wpływ na rozwój dzieci i młodzieży, szczególnie w zakresie ich funkcji emocjonalnych, społecznych i aksjologicznych. Wśród licznych wyzwań, jakie stoją dzisiaj nie tylko przed edukacją, ale również polityką społeczną, znajduje się rosnąca potrzeba tworzenia przestrzeni chroniących młode pokolenia przed zachowaniami ryzykownymi (np. uzależnienia, agresja, samookaleczenia, przemoc, wczesna inicjacja seksualna, ucieczki z domu etc.). Młodzi ludzie poszukujący swojej tożsamości i dróg do samorealizacji często stają przed trudnymi decyzjami i doświadczeniami. Brak wsparcia w tym okresie oraz wzorców może skutkować destrukcyjnymi decyzjami.

Jako odpowiedź na powyższe wyzwania coraz częściej wskazuje się działalność kulturalną i jej znaczenie jako naturalnego narzędzia zarówno wychowawczego, jak i profilaktycznego. W tym kontekście kultura postrzegana jest nie tylko jako zbiór dóbr materialnych i duchowych, ale także jako dynamiczna przestrzeń budowania więzi, wartości i tożsamości. Wynika to z tego, iż oferuje ona szerokie możliwości wszechstronnego i holistycznego oddziaływania na młodych ludzi. Ich udział w zajęciach kulturalnych (np. teatralnych, artystycznych, literackich, muzycznych lub multimedialnych) może być alternatywą dla zachowań ryzykownych młodzieży i zapewnić im narzędzia do wyrażania uczuć, rozwiązywania konfliktów, przetwarzania trudnych doświadczeń i budowania poczucia przynależności i sprawczości.

Kultura jako przestrzeń wychowawcza

Kultura pełni kluczową rolę w procesie wychowania i socjalizacji dzieci i młodzieży, bowiem stanowi ona nie tylko tło działań, ale również aktywny i dynamiczny aspekt rozwoju społecznego, emocjonalnego i osobowego. W antropologicznym ujęciu to całokształt dorobku duchowego i materialnego społeczeństwa przekazywanego kolejnym pokoleniom poprzez język, symbole, obyczaje, normy i wartości. Poprzez kulturę odbywa się wychowanie rozumiane jako normy i wzory zachowań przekazywane są poprzez różne formy uczestnictwa w kulturze. Kultura nie tylko kształtuje tożsamość jednostki, ale również pełni funkcję orientacyjną, pozwalając młodemu człowiekowi odnaleźć się w złożonym świecie społecznym¹.

Z pedagogicznego punktu widzenia kultura pełni szereg funkcji wychowawczych, a za najważniejszą z nich uznawana jest funkcja normatywna. Polega ona na przyswajaniu przez człowieka pożądanych i akceptowalnych norm, które

¹ T. Wilk, *Kultura i sztuka jako narzędzie / przestrzeń edukacji w obszarze zróżnicowania kulturowego* [w:] *Edukacja, kultura, sztuka – spójność a integracja*, red. A. Rzymelka-Frąckiewicz, T. Wilk, Katowice 2016, s. 115.

obowiązują w danym społeczeństwie, poprzez obcowanie z różnorodnymi treściami kulturowymi. Inną, równie istotną funkcją jest funkcja ekspresyjna, która daje jednostce możliwość wyrażenia samej siebie i swoich emocji poprzez dostępne środki artystyczne (np. teatr, muzyka, plastyka). Bardzo ważna jest także funkcja integracyjna, umożliwiająca uczestnictwo we wszelkich aktywnościach i wydarzeniach kulturalnych. Ponadto pozwala ona budować wspólnotowość, więzi społeczne oraz poczucie przynależności.

Kultura stanowi ważny czynnik w kontekście rozwoju dzieci i młodzieży, gdyż kształtuje ona system wartości, postawy oraz buduje tożsamość grupową i indywidualną. Młodzież i dzieci poprzez uczestnictwo w aktywnościach kulturalnych nie tylko rozwijają swoje zainteresowania i zdolności, ale również uczą się otwartości na różnorodność, empatii, tolerancji oraz współpracy. Wychowanie przez kulturę sprzyja nabywaniu kompetencji społecznych i emocjonalnych. Poprzez kontakt z literaturą, sztuką, muzyką czy teatrem młody człowiek nie tylko rozwija swoją wrażliwość estetyczną, ale także uczy się interpretować rzeczywistość, rozumieć innych i krytycznie myśleć.

Kultura odgrywa też ważną rolę w profilaktyce społecznej, w szczególności w kontekście zapobiegania zachowaniom ryzykownym wśród dzieci i młodzieży. Udział w działalności i wydarzeniach kulturalnych może być alternatywą dla destrukcyjnych form spędzania czasu wolnego, takich jak nadużywanie substancji psychoaktywnych, przemoc czy uzależnienia cyfrowe. Programy arteterapeutyczne, warsztaty teatralne czy projekty z zakresu edukacji kulturowej są coraz częściej wykorzystywane jako narzędzia profilaktyki pierwszorzędowej i wtórnej.

Na uwagę zasługują tzw. inkluzyjne działania kulturalne, uwzględniające potrzeby dzieci z różnych środowisk. Programy te, finansowane przez samorządy oraz organizacje pozarządowe, dają możliwość stworzenia otwartych przestrzeni kulturowych, które nie tylko edukują, ale również chronią przed wykluczeniem i patologią społeczną.

Zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży

Współczesne społeczeństwo mierzy się z narastającym problemem zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży. Młodzi ludzie znajdujący się w szczególnie wrażliwym okresie rozwoju, poszukując tożsamości i własnego miejsca w świecie, często eksperymentują z zachowaniami, które niosą ze sobą ryzyko dla ich zdrowia, bezpieczeństwa i prawidłowego funkcjonowania społecznego. Zachowania ryzykowne są działaniami podejmowanymi zarówno świadomie, jak i nieświadomie, mogącymi skutkować negatywnymi konsekwencjami zdrowotnymi, psychicznymi lub społecznymi. Do najczęstszych tego typu zachowań zalicza się: akty agresji słownej i fizycznej, stosowanie substancji psychoaktywnych, akty wandalizmu,

przestępczość nieletnich, ryzykowne zachowania seksualne oraz uzależnienia od mediów cyfrowych i gier komputerowych².

Zachowania ryzykowne wynikają ze splotu czynników psychologicznych, społecznych i środowiskowych. Na poziomie indywidualnym istotną rolę odgrywają cechy temperamentu, niski poziom samokontroli, deficyty w zakresie empatii, trudności w regulacji emocji oraz niskie poczucie własnej wartości. W wielu przypadkach dzieci i młodzież kompensują swoje braki emocjonalne lub deficyty rozwojowe poprzez uczestnictwo w zachowaniach ryzykownych, które zapewniają im chwilowe poczucie kontroli lub przynależności. Z perspektywy psychologii rozwojowej okres adolescencji wiąże się z potrzebą eksploracji granic, kwestionowania autorytetów i podejmowania decyzji obarczonych ryzykiem, co czyni młodych ludzi szczególnie podatnymi na tego typu działania³.

Środowisko społeczne, w którym dziecko dorasta, ma kluczowe znaczenie w kształtowaniu zarówno pozytywnych, jak i destrukcyjnych postaw. Brak odpowiednio wczesnych i skoordynowanych działań profilaktycznych może prowadzić do poważnych konsekwencji na poziomie jednostkowym i społecznym. Dzieci i młodzież pozostawione bez wsparcia, kierowane własnymi emocjami i presją otoczenia, są narażone na eskalację problemów: od trudności w nauce, przez izolację społeczną, aż po konflikty z prawem. Zachowania ryzykowne nie tylko destabilizują funkcjonowanie młodej osoby, lecz także obciążają system edukacyjny, opiekuńczy i zdrowotny⁴.

Dla przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym niezbędne jest wdrażanie kompleksowych programów profilaktycznych, które uwzględniają wielowymiarowość problemu i są dostosowane do realiów lokalnych. Skuteczne interwencje powinny obejmować zarówno działania edukacyjne i wychowawcze, jak i emocjonalne wsparcie młodzieży, rozwój kompetencji społecznych, promocję zdrowego stylu życia oraz wzmacnianie więzi ze środowiskiem lokalnym i rówieśniczym. Niezwykle istotne są również działania o charakterze środowiskowym, polegające na tworzeniu sieci współpracy między szkołą, rodziną, instytucjami kultury, służbą zdrowia i organizacjami pozarządowymi.

Aktywność kulturalna jako forma przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym

Współczesne społeczeństwo, mierząc się z wyzwaniami związanymi z zachowaniami ryzykownymi dzieci i młodzieży, coraz częściej dostrzega konieczność

² A. Dzielska, A. Kowalewska, *Zachowania ryzykowne młodzieży – współczesne podejście do problemu*, „Studia BAS” 2014, nr 2(38), s. 139–168.

³ P. Peret-Drażewska, *Specyfika rozwojowa okresu adolescencji. Implikacje dla praktyki wychowawczej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2021, t. 13(49), nr 4, s. 73–90.

⁴ A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2004, s. 238.

poszukiwania alternatywnych i kompleksowych form oddziaływania wychowawczego. Jedną z najbardziej obiecujących i skutecznych strategii profilaktycznych jest angażowanie młodych ludzi w różnorodne formy aktywności kulturalnej. Kultura, rozumiana jako przestrzeń ekspresji, komunikacji i kreacji, może stanowić atrakcyjną oraz bezpieczną alternatywę wobec zachowań destrukcyjnych, takich jak agresja, wandalizm, uzależnienia czy izolacja społeczna. Udział dzieci i młodzieży w działaniach kulturalnych nie tylko wspiera rozwój ich tożsamości i wrażliwości, lecz także pozwala im odnaleźć konstruktywne formy radzenia sobie z napięciem, frustracją i wyzwaniem emocjonalnymi.

Obcowanie ze sztuką – zarówno jako odbiorca, jak i twórca – umożliwia uruchomienie procesów wewnętrznych, które sprzyjają samopoznaniu i budowaniu dojrzałych mechanizmów regulacji emocji. Młodzi ludzie poprzez zaangażowanie w działania teatralne, muzyczne, plastyczne czy literackie zyskują możliwość wyrażenia siebie w sposób akceptowany społecznie i jednocześnie bezpieczny psychologicznie. Badania potwierdzają, że aktywność artystyczna ma silny potencjał terapeutyczny i może skutecznie wspierać dzieci i młodzież w sytuacjach kryzysowych, przeciwdziałać poczuciu osamotnienia oraz wspomagać procesy adaptacyjne. Teatr młodzieżowy, zajęcia z rysunku czy muzyczne warsztaty nie są jedynie formą rozrywki, lecz mogą stać się narzędziem realnej zmiany postaw oraz sposobem na przeciwdziałanie tendencjom destrukcyjnym⁵.

W literaturze coraz częściej podkreśla się znaczenie twórczości jako elementu wspierającego rozwój emocjonalny i społeczny młodych osób. Sztuka umożliwia eksplorowanie emocji trudnych, takich jak gniew, lęk czy wstyd, bez konieczności ich bezpośredniego ujawniania w relacjach interpersonalnych. Twórcza ekspresja pozwala na ich symboliczne przetwarzanie, co jest szczególnie istotne w pracy z dziećmi i młodzieżą o podwyższonym ryzyku zaburzeń zachowania. Zajęcia artystyczne, prowadzone w odpowiednio zaprojektowanym środowisku, mogą zatem pełnić funkcję regulacyjną i kompensacyjną – oferując bezpieczny kanał odreagowania napięć emocjonalnych.

W praktyce edukacyjno-kulturalnej istnieje wiele przykładów skutecznych inicjatyw przeciwdziałających zachowaniom ryzykownym poprzez kulturę. Programy arteterapeutyczne, prowadzone zarówno w szkołach, jak i w instytucjach kultury czy ośrodkach wsparcia dziennego, pozwalają dzieciom i młodzieży na rozwijanie samoświadomości, nabywanie kompetencji interpersonalnych oraz wzmacnianie poczucia sprawczości. Przykładem są zajęcia z arteterapii w ramach programów profilaktyki uzależnień prowadzonych przez lokalne ośrodki pomocy społecznej. Warsztaty z ceramiki, malarstwa czy kolażu są tu nie tylko formą kreatywnego spędzania wolnego czasu, ale przede wszystkim okazją do nawiązywania pozytywnych relacji z dorosłymi i rówieśnikami, przełamywania barier komunikacyjnych

⁵ I. Szega, *Profilaktyka zachowań ryzykownych młodzieży*, „Kultura i Wychowanie” 2024, nr 1(25), s. 139–148.

oraz wzmacniania samooceny. Równie wartościowe są działania podejmowane przez biblioteki i domy kultury, kluby literackie, spotkania autorskie, warsztaty kreatywnego pisanie, które budują kompetencje kulturowe i językowe, a także sprzyjają rozwijaniu refleksyjności i zdolności krytycznego myślenia⁶.

Warto również podkreślić rolę aktywności kulturalnej w kształtowaniu kompetencji miękkich, które są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Młodzież zaangażowana w projekty artystyczne uczy się współpracy, rozwiązywania konfliktów, empatii i odpowiedzialności – cech, które są podstawą dojrzałych relacji międzyludzkich. Twórczość wymaga też zdolności planowania, konsekwencji w działaniu i otwartości na ocenę, co wspiera rozwój odporności psychicznej i samodyscypliny. Aktywność twórcza staje się więc nie tylko narzędziem ekspresji, ale także środkiem kształtującym dojrzałość emocjonalną i społeczną.

Nie bez znaczenia pozostaje również aspekt wspólnotowy kultury. Działania oparte na współtworzeniu – jak wspomniane projekty teatralne, wystawy grupowe czy wydarzenia muzyczne – tworzą przestrzeń przynależności i budowania poczucia wartości. Dzieci i młodzież, które często nie mają szansy zaistnieć w tradycyjnym systemie edukacyjnym, mogą odnaleźć swoją tożsamość i potencjał właśnie w działaniach artystycznych. To właśnie tam zyskują uznanie, które w innych kontekstach może być dla nich niedostępne, co znacząco obniża ryzyko podejmowania zachowań patologicznych i wzmacnia proces inkluzji społecznej.

Rewalidacyjne oddziaływania kulturalne

Rewalidacja, będąca istotnym elementem wspierania dzieci i młodzieży z deficytami rozwojowymi oraz zagrożonymi marginalizacją społeczną, odgrywa kluczową rolę w procesie włączania ich do pełnoprawnego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturowym. Pojęcie to odnosi się do wieloaspektowych działań pedagogicznych, których celem jest przede wszystkim rozwijanie potencjału jednostki, wzmacnianie jej zasobów psychofizycznych oraz kompensowanie ograniczeń wynikających z niepełnosprawności, zaburzeń lub niekorzystnych warunków środowiskowych⁷. W kontekście dzieci zagrożonych wykluczeniem rewalidacja pełni też funkcję przeciwdziałania alienacji, podtrzymywania motywacji do nauki i życia społecznego oraz aktywizowania ich w obszarach, w których dotąd nie miały szansy zaistnieć. Współczesna pedagogika specjalna kładzie nacisk na indywidualizację podejścia i poszukiwanie takich metod i form oddziaływań, które w sposób najbardziej efektywny odpowiadają na zróżnicowane potrzeby uczniów. W tym kontekście kultura okazuje się narzędziem o ogromnym potencjale rewalidacyjnym. Działania

⁶ H.M. Wróblewska, *Aktywność – twórczość – emocje. Przestrzenie transformacji i synergii*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2021, nr 2(13), s. 299–316.

⁷ M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1964, s. 35.

artystyczne – poprzez swoją uniwersalność, otwartość i możliwość wielozmysłowego doświadczania – mogą skutecznie wspierać rozwój emocjonalny, poznawczy i społeczny dzieci z różnorodnymi trudnościami edukacyjnymi. Kontakt ze sztuką umożliwia im nie tylko wyrażenie siebie, lecz także poznanie świata w sposób dostosowany do ich indywidualnych możliwości percepcyjnych, komunikacyjnych czy ruchowych. W tym sensie kultura może działać jak katalizator – uruchamiający wewnętrzne siły dziecka i prowadzący do integracji z otoczeniem⁸.

Wykorzystanie kultury jako narzędzia rewalidacyjnego polega m.in. na wzmacnianiu mocnych stron ucznia, co ma kluczowe znaczenie w procesie budowania jego poczucia wartości i tożsamości. Dzieci z niepełnosprawnościami często doświadczają porażek w tradycyjnych formach edukacji, co prowadzi u nich do obniżenia samooceny i utraty motywacji. Dzięki udziałowi w zajęciach artystycznych – takich jak malarstwo, muzyka, teatr czy taniec – mogą one doświadczyć sukcesu, zyskać uznanie otoczenia oraz poczuć sprawczość. Tego rodzaju doświadczenia są niezwykle istotne dla kształtowania pozytywnej tożsamości oraz dla przełamywania barier psychicznych, które często ograniczają ich rozwój społeczny.

Kultura wykorzystywana w procesie rewalidacji spełnia także funkcję kompensacyjną. Działania artystyczne stwarzają możliwości do zastępowania deficytów w innych obszarach funkcjonowania dziecka. Na przykład dziecko z trudnościami komunikacyjnymi może wyrażać swoje emocje i myśli za pomocą ekspresji plastycznej lub muzycznej. Z kolei uczeń z zaburzeniami koncentracji może odnaleźć się w rytmicznej strukturze muzyki czy choreografii. Różnorodność form kultury i sztuki daje możliwość dostosowania metody do indywidualnych potrzeb ucznia, co czyni ją niezwykle cennym narzędziem w pracy terapeutyczno-edukacyjnej.

Z punktu widzenia praktyki pedagogicznej i terapeutycznej szczególnie istotne jest włączanie elementów kultury w codzienną pracę z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Arteterapia, muzykoterapia, teatroterapia czy biblioterapia to metody, które znajdują coraz szersze zastosowanie nie tylko w placówkach specjalnych, ale również w przedszkolach, szkołach integracyjnych i środowiskowych ośrodkach wsparcia. Ich skuteczność potwierdzają liczne badania wskazujące na pozytywny wpływ aktywności artystycznej na poprawę funkcjonowania emocjonalnego, rozwój kompetencji interpersonalnych oraz na zmniejszenie poziomu stresu i napięcia psychicznego. Szczególnie cenna jest tu możliwość pracy nad emocjami w sposób pośredni – symboliczny i metaforyczny – co pozwala dzieciom z trudnościami emocjonalnymi wyrażać i przetwarzać przeżycia, z którymi nie radzą sobie na poziomie werbalnym⁹.

⁸ E. Woźniak-Czech, *Teatroterapia jako metoda socjalizacji i ekspresji twórczej*, „Edukacja Wczesnoszkolna” 2022/2023, nr 1, s. 71–85.

⁹ K. Forecka-Waśko, A. Załustowicz, *Wykorzystanie technik relaksacyjnych, wizualizacyjnych oraz muzykoterapii aktywnej z dzieckiem z przejawami zachowań agresywnych – praktyczne zastosowanie w pracy nauczyciela*, „Szkoła Specjalna” 2013, nr 1, s. 44–49.

Równie ważna, jak wybór metod i narzędzi, jest rola osób wspierających proces rewalidacji poprzez działania kulturalne. Nauczyciel, pedagog specjalny, terapeuta czy animator kultury nie pełnią wyłącznie funkcji dydaktycznej – stają się przewodnikami, którzy tworzą przestrzeń bezpieczeństwa, zaufania i autentycznego dialogu. Ich zadaniem jest nie tylko przekazywanie wiedzy czy umiejętności, ale przede wszystkim towarzyszenie dziecku w odkrywaniu własnych możliwości, rozwijaniu potencjału twórczego i pokonywaniu barier. Wymaga to nie tylko wysokich kompetencji merytorycznych, lecz również empatii, elastyczności i głębokiego zrozumienia potrzeb emocjonalnych i rozwojowych uczniów. Osoby te stają się często wzorami pozytywnych relacji i otwartości, co ma ogromne znaczenie w pracy z dziećmi, które doświadczyły odrzucenia, przemocy czy stygmatyzacji. W tym kontekście szczególną wartość mają działania interdyscyplinarne, łączące kompetencje pedagogiczne, psychologiczne i artystyczne¹⁰. Projekty kulturalno-edukacyjne, realizowane przy współpracy szkół, instytucji kultury, organizacji pozarządowych i samorządów, mogą skutecznie wspierać proces rewalidacji poprzez tworzenie inkluzyjnych przestrzeni, w których każde dziecko – niezależnie od swoich możliwości i ograniczeń – ma szansę na zaistnienie, rozwój i akceptację. Tego rodzaju inicjatywy nie tylko przyczyniają się do poprawy jakości życia dzieci i młodzieży z deficytami, ale też budują w społeczeństwie postawę otwartości, solidarności i szacunku wobec inności.

Podsumowanie

Aktywność kulturalna dzieci i młodzieży stanowi istotny element działań wychowawczych oraz profilaktycznych mających na celu przeciwdziałanie zachowaniom ryzykownym. W świetle przedstawionych analiz i przykładów można stwierdzić, że uczestnictwo młodych ludzi w kulturze – rozumianej jako przestrzeń kreatywności, dialogu, ekspresji i wartości – wpływa korzystnie na rozwój ich kompetencji emocjonalnych, społecznych i aksjologicznych. Poprzez działania artystyczne możliwe staje się nie tylko wyrażenie siebie, ale również przepracowanie trudnych doświadczeń, budowanie pozytywnych relacji rówieśniczych oraz wzmacnianie poczucia własnej wartości i sprawczości. Zarówno teoria, jak i praktyka pedagogiczna wskazują, że kultura pełni nie tylko funkcję estetyczną, ale też profilaktyczną, terapeutyczną i integrującą. Dostęp do instytucji kultury, takich jak domy kultury, biblioteki, świetlice środowiskowe czy lokalne centra aktywności twórczej, może realnie zmniejszać ryzyko wykluczenia, marginalizacji czy wpadania w destrukcyjne schematy zachowań. Warunkiem skuteczności tych działań jest jednak ich świadome projektowanie, indywidualizacja oraz oparcie na

¹⁰ M. Łączyk, A. Pyrzyk-Kuta, *Twórcza rewitalizacja grup defaworyzowanych*, „Chowanna” 2015, t. 1, s. 165–181.

współpracy między instytucjami edukacyjnymi, samorządowymi i społecznymi. Kluczową rolę w tym procesie odgrywają nauczyciele, pedagodzy, wychowawcy i animatorzy kultury – osoby, które tworzą środowisko oparte na akceptacji, zrozumieniu i twórczym zaangażowaniu.

Podsumowując, należy wyraźnie podkreślić, że kultura – jeśli zostanie potraktowana jako integralna część wychowania i profilaktyki – może stać się nie tylko narzędziem ochrony młodego człowieka przed zagrożeniami współczesności, ale również przestrzenią jego rozwoju, samopoznania i społecznego zaangażowania. W obliczu rosnącej liczby problemów wychowawczych i zaburzeń emocjonalnych wśród dzieci i młodzieży działania kulturalne nie powinny być traktowane jako margines edukacji, lecz jako jej istotne i konieczne dopełnienie.

Bibliografia

- Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2004.
- Dzielska A., Kowalewska A., *Zachowania ryzykowne młodzieży – współczesne podejście do problemu*, „Studia BAS” 2014, nr 2(38).
- Forecka-Waśko K., Załustowicz A., *Wykorzystanie technik relaksacyjnych, wizualizacyjnych oraz muzykoterapii aktywnej z dzieckiem z przejawami zachowań agresywnych – praktyczne zastosowanie w pracy nauczyciela*, „Szkoła Specjalna” 2013, nr 1.
- Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1964.
- Łączyk M., Pyrzyk-Kuta A., *Twórcza rewitalizacja grup defaworyzowanych*, „Chowanna” 2015, t. 1.
- Peret-Drażewska P., *Specyfika rozwojowa okresu adolescencji. Implikacje dla praktyki wychowawczej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2021, t. 13(49), nr 4.
- Szega I., *Profilaktyka zachowań ryzykownych młodzieży*, „Kultura i Wychowanie” 2024, nr 1(25).
- Wilk T., *Kultura i sztuka jako narzędzie / przestrzeń edukacji w obszarze różnicowania kulturowego* [w:] *Edukacja, kultura, sztuka – spoistość a integracja*, red. A. Rzymelka-Frąckiewicz, T. Wilk, Katowice 2016.
- Woźniak-Czech E., *Teatroterapia jako metoda socjalizacji i ekspresji twórczej*, „Edukacja Wczesnoszkolna” 2022/2023, nr 1.
- Wróblewska H.M., *Aktywność – twórczość – emocje. Przestrzenie transformacji i synergii*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2021, nr 2(13).

DOI: 10.15584/kpe.2025.8

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 9.06.2025 r.

Zaakceptowano do druku: 16.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Kinga Lisowska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: 0000-0002-8404-4363

**Centra nauki jako środowiska sprzyjające rozwojowi kultury
czasu wolnego dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym.
Studium przypadku**

**Science centres as an environments conducive
to the development of a child's leisure culture at the first stage
of education. Case study**

Streszczenie

Celem artykułu było określenie, jaką rolę odgrywają centra nauki w rozwoju kultury czasu wolnego dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym w oparciu o doświadczenia chłopca w wieku 9 lat i jego rodziców. Badania przeprowadzono z wykorzystaniem jakościowej metody zbierania danych w postaci wywiadów indywidualnych częściowo kierowanych, skoncentrowanych na problemie. Analiza wskazuje, że centra nauki i przygotowana przez nie przestrzeń do eksploracji zjawisk przyrodniczych, fizycznych i chemicznych stały się częścią czasu wolnego dziecka i jego rodziców. Przyczyniły się do rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego chłopca. Pozwoliły na refleksyjne uczestniczenie dziecka w organizacji czasu wolnego, ukierunkowanej na doświadczanie i odkrywanie wiedzy poprzez zabawę. Zmieniły jego styl wykorzystywania czasu wolnego z biernego odpoczynku na czynne, aktywne podążanie za perspektywą własnego rozwoju.

Słowa kluczowe: centra nauki, czas wolny, dziecko na pierwszym etapie edukacji, kultura czasu wolnego, studium przypadku

Abstract

The aim of the article was to determine the role of science centers in the development of the culture of free time of the child at the first stage of education, based on the experience of a boy at the age of 9 and his parents. The research was conducted using a qualitative method of data collection in the form of individual interviews, partly focused on the problem.

The analysis indicates that science centres and the space they have prepared for the exploration of natural, physical and chemical phenomena have become part of the free time of the child and his parents. They contributed to the boy's cognitive, emotional and social development. They allowed the child to reflect in the organization of free time aimed at experiencing and discovering knowledge

through play. They changed his style of using free time from passive rest to active, active pursuit of the perspective of his own development.

Keywords: learning centres, leisure time, child at the first stage of education, leisure culture, case study

Wprowadzenie

W Polsce funkcjonują centra nauki, wśród których można wyróżnić duże, flagowe instytucje, jak Centrum Nauki Kopernik w Warszawie oraz EC1 w Łodzi, a także specjalistyczne placówki edukacyjne, np. „Hydropolis” we Wrocławiu, „Hevelianum” w Gdańsku, czy też regionalne centra, np. Epi-Centrum Nauki w Białymstoku i „Kortosfera” w Olsztynie, oraz Małe Centra Nauki powstałe w wyniku projektu pt. „Strefa Odkrywania, Wyobraźni i Aktywności” (SOW), realizowanego w latach 2021–2024 przez Ministerstwo Edukacji i Nauki¹. Różnią się one zakresem tematycznym, formą działalności, prezentowanymi ekspozycjami oraz oferowaną użytkownikom możliwością eksperymentowania. Tworzą przestrzeń, w której dzieci i młodzież mogą poznawać zjawiska przyrodnicze, chemiczne i fizyczne oraz eksplorować poprzez zabawę. Umożliwiają wprowadzanie kultury czasu wolnego dzieci opartej na zdobywaniu wiedzy i eksperymentowaniu².

Celem artykułu jest określenie i przedstawienie, w jaki sposób centra nauki sprzyjają rozwojowi kultury czasu wolnego dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym. Problem główny sformułowano następująco: Jaką rolę odgrywają centra nauki w rozwoju kultury czasu wolnego dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym? Problemy szczegółowe dotyczą tego:

1. Czym charakteryzuje się przestrzeń centrów nauki, z których korzysta dziecko w czasie wolnym, oraz jakie wybory aktywności są z nią związane?
2. Jakie zmiany w rozwoju poznawczym, emocjonalnym i społecznym dziecka zauważają rodzice za pośrednictwem edukacji w czasie wolnym w centrach nauki?
3. W jaki sposób dziecko i jego rodzice planują dalsze spędzanie czasu wolnego w oparciu o działalność centrów nauki?

Badania zrealizowano za pomocą metody jakościowej zbierania danych w postaci wywiadów indywidualnych częściowo kierowanych, skoncentrowanych na problemie. Wywiady przeprowadzono z dzieckiem w wieku 9 lat oraz jego rodzicami. Skupiono się na ostatnich 3 latach funkcjonowania dziecka. Analiza zebranych danych przebiegała zgodnie z ujęciem kołowym i obejmowała trzy etapy: redukcję, reprezentację oraz weryfikację danych. Zidentyfikowano elementy kontekstu danych i dokonano skrócenia surowego materiału badawczego, porządkując go według

¹ *Małe Centra Nauki*, <https://www.gov.pl/web/polski-lad/male-centra-nauki> (27.05.2025).

² I. Iłowiecka-Tańska, *Wędrowka przez las zjawisk. Centrum nauki jako projekt zmiany kulturowej*, „Prace Kulturoznawcze” 2023, t. 27, nr 1, s. 85–110.

kategorii analitycznych odpowiadających problemom badawczym. Zestawiono kategorie problemowe ze wszystkimi przypadkami w badanym obszarze, przeprowadzając ich weryfikację na podstawie indukcji analitycznej³.

Charakterystyka badanych:

Chłopiec (9 lat) – uczeń klasy III szkoły podstawowej

Wyróżnia się uzdolnieniami plastycznymi i językowymi, odnosząc sukcesy w konkursach na różnych szczeblach. Preferuje aktywne formy nauki, wymagające eksploracji i rozwiązywania problemów. Interesuje się muzyką popkulturową, *animą*, sztuką abstrakcyjną oraz światem gier i technologii VR. Z entuzjazmem uczestniczy w wycieczkach edukacyjnych i z niecierpliwością oczekuje kolejnych propozycji od rodziców.

Rodzice (mama 41 lat, pedagog; tata 44 lat, prowadzi własną działalność gospodarczą)

Preferują aktywny, zaplanowany wypoczynek. Organizują wyjazdy do miejsc związanych ze sztuką, nauką, muzyką i kinem – zarówno krótkie krajowe, jak i zagraniczne. Podróże dostosowane są do potrzeb rozwojowych dziecka. W domu i podczas wyjazdów wspierają jego pasje, np. uczestnictwo w koncertach czy wyjazdy do krajów anglojęzycznych.

Czas wolny i kultura czasu wolnego jako kategorie pedagogiczne

W starożytności *scholē* oznaczało czas na odpoczynek i refleksję, a Arystoteles wiązał je ze szczęściem i dobrostanem. W kulturze łacińskiej *otium* sprzyjało rozwojowi osobowości i autonomii⁴. Do XIX/XX w. czas wolny był domeną elit, lecz wraz z industrializacją stał się dostępny dla wszystkich, zyskując znaczenie dla rozwoju jednostki i społeczeństwa⁵. Dziś wiąże się z komercjalizacją, informatyzacją i popularyzacją nauki⁶.

W pedagogice postrzegany jest jako przestrzeń holistycznego rozwoju służąca zarówno odpoczynkowi, jak i aktywnemu spędzaniu czasu. Można mówić o pedagogice czasu wolnego i o wychowaniu do jego świadomego wykorzystania. Barbara Jedlewska podkreśla, że edukacja kulturalna powinna ukierunkować dzieci na refleksyjne i racjonalne gospodarowanie czasem wolnym, który oddziałuje na ich wybory i style życia. Czas wolny wiąże się z: modnymi formami wypoczynku, nawiązywaniem relacji interpersonalnych, korzystaniem z infrastruktury turystycznej

³ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2016, s. 157.

⁴ R. Pater, *Czas wolny w (dla) edukacji kulturalnej dzieci*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015, nr 1, s. 12.

⁵ T. Parczewska, *Czas wolny jako jeden z wymiarów życia codziennego dzieci mieszkających w Polsce i Portugalii*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2017, t. 36, z. 1, s. 103.

⁶ S. Klein, *Czas: przewodnik użytkownika*, Warszawa 2009, s. 208.

i kulturowej, uprawianiem dyscyplin sportowych, podejmowaniem gier i zabaw. Coraz większą popularnością cieszy się zaspokajanie własnych potrzeb poprzez udział w komercyjnych formach wypoczynku i aktywne poznawanie świata⁷.

Maria Czerepaniak-Walczak wyróżnia trzy typy czasu wolnego: strukturalny – skupiający się na formach aktywności (sport, wypoczynek); funkcjonalny – podkreślający cel czasu wolnego (rozwój osobowości, odpoczynek); atrybutywny – akcentujący sprawczość jednostki, jej podmiotowość i antropocentryczne podejście. Zaznacza, że czas wolny to przerwa w życiu jednostki sprzyjająca fizycznemu, emocjonalnemu i intelektualnemu dobrostanowi. Daje możliwość samodzielnego, dobrowolnego i niekomercyjnego wyboru aktywności będących źródłem satysfakcji. Czas ten musi spełniać trzy warunki: dowolności, działań niezarobkowych i przyjemności⁸.

Maria Truszkowska-Wojtkowiak postrzega czas wolny jako zjawisko między *sacrum* a *profanum* oraz upodmiotowieniem a uprzedmiotowieniem, uznając go za symbol wolności. Wyróżnia kulturę czasu wolnego obejmującą aktywność fizyczną (przeciwdziałającą biernemu spędzaniu czasu) i kulturalną (wspierającą rozwój duchowy i intelektualny). Taka forma spędzania czasu sprzyja twórczemu uczestnictwu w kulturze, co może oddziaływać na przyszłe aktywności zawodowe i społeczne dzieci. Wychowanie przez i w sztuce jest kluczowe dla wszechstronnego rozwoju dziecka, pełni funkcje kompensacyjne i terapeutyczne. Aktywność kulturalna pozwala na przeżywanie, przetwarzanie i przyswajanie wartości kultury⁹.

Henryk Gąsior definiuje termin „kultura czasu wolnego” jako swoisty sposób planowania, organizowania oraz przeprowadzania i uczestniczenia w czasie wolnym, który charakteryzuje się wielorakimi czynnościami odpowiadającymi pragnieniom oraz zainteresowaniom jednostki. Kultura czasu wolnego odzwierciedlana jest poprzez: sposoby i formy jego spędzania; inicjatywy i organizację aktywnego wypoczynku; programy zajęć twórczych, ale także i uspołeczniających, rekreacyjno-ruchowych oraz oświatowo-kulturalnych; postawy społeczne i moralne reprezentowane w środowisku lokalnym¹⁰.

W wychowaniu do kultury czasu wolnego należy uwzględnić jego funkcje realizowane indywidualnie, grupowo i rodzinie¹¹. Kazimierz Denek wymienia następujące funkcje czasu wolnego: kreatywną – rozwój zainteresowań, uzdolnień

⁷ B. Jedlewska, *Pedagogika czasu wolnego – utopia czy konieczność?* [w:] *Dziecko w kręgu wychowania*, red. B. Jedlewska, Kraków 2002, s. 64.

⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Od próżniaczenia do zniewolenia – w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego* [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. II, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa 2007, s. 219–236.

⁹ M. Truszkowska-Wojtkowiak, *Fenomen czasu wolnego*, Gdańsk 2012, s. 8.

¹⁰ H. Gąsior, *Wychowanie pozaszkolne a kultura czasu wolnego uczniów w środowisku wielkoprzemysłowym*, Katowice 1973, s. 19.

¹¹ A. Kowalczyk, *Rola nauczycieli i rodziców w organizacji czasu wolnego dzieci w wieku „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”* 2015, t. 10, nr 35/1, s. 96.

i postaw twórczych; kształcącą – pobudzanie zainteresowań naukowych i badawczych; rekreacyjną – organizacja wypoczynku i rozrywki; opiekuńczą – wsparcie i przeciwdziałanie dysfunkcjom społecznym; integracyjną – umożliwienie interakcji w społeczności lokalnej; środowiskową – aktywizacja społeczności do działań kulturalno-wychowawczych¹².

Współczesne dzieci mają coraz więcej czasu wolnego, co wymaga świadomego planowania przez dorosłych, by zapobiegać niepożądanym zachowaniom¹³. Dobrze zagospodarowany czas sprzyja rozwojowi pasji, uczestnictwu w kulturze i kształtowaniu twórczych postaw, a dzieci powinny od najmłodszych lat uczyć się mądrego wykorzystywać¹⁴. W pedagogice czas wolny ma wartość aksjologiczną, opartą na refleksyjnych, motywowanych wyborach, wspierających pełny rozwój jednostki¹⁵.

Analiza badań

Przestrzeń centrów nauki w doświadczeniach badanych

Z analizy materiału badawczego wynika, że rodzice wyróżniają dwa etapy eksploracji centrów nauki. Początkowo kierowała nimi potrzeba zmiany dotychczasowego sposobu spędzania wolnego czasu. Tradycyjne formy wypoczynku, takie jak pobyt nad wodą czy bierny relaks, zaczęły być dla nich monotonne i mało rozwijające. Poszukiwali alternatywy, która łączyłaby elementy nauki, zabawy i wspólnego działania z dzieckiem. Uważali, że dziecko przystępujące do I klasy szkoły podstawowej nie zainteresuje się muzeami i zabytkami – centra nauki uznali za kompromis między własną chęcią odkrywania historii a potrzebą zapewnienia dziecku zabawy, ruchu i eksperymentowania. Ich zdaniem tego typu instytucje stanowiły atrakcyjne połączenie edukacji i rozrywki, pozwalając każdemu członkowi rodziny znaleźć coś interesującego dla siebie¹⁶.

W początkowym okresie rodzice samodzielnie planowali wizyty, koncentrując się na dużych, znanych placówkach, takich jak Centrum Nauki Kopernik w Warszawie czy gdańskie „Hewelium”. Dziecko nie uczestniczyło wówczas w procesie decyzyjnym, a jedynie otrzymywało informacje o planowanych wybiegach i ekspozycjach w danym centrum. Rodzice podkreślali, że przy pierwszych wizytach kierowali się głównie ciekawością i chęcią wspólnego przeżycia czegoś nowego. Z czasem okazało się, że spędzanie całego dnia w centrum nauki

¹² K. Denek, *Pedagogiczne aspekty czasu wolnego*, „Lider” 2006, nr 12, s. 12.

¹³ A. Kwitok, *Czas wolny ucznia klas I–III – wybrane obszary* [w:] *Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*, red. V. Tanaś, W. Welskop, Łódź 2016, s. 108.

¹⁴ J. Raczkowska, *Znane i nowe problemy czasu wolnego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000, nr 6, s. 17.

¹⁵ K. Kwilecki, *Rozważania o czasie o wolnym wybrane zagadnienia*, Katowice 2011, s. 16.

¹⁶ Analiza i ocena na podstawie wywiadów z rodzicami badanego chłopca.

dostarczało rodzinie nie tylko rozrywki, ale również poczucia wspólnoty i radości ze wspólnego odkrywania świata¹⁷.

Zdaniem rodziców największe zainteresowanie dziecka wzbudzały strefy interaktywne, a zwłaszcza eksperymenty z prądem, światłem i komunikacją cyfrową. Zauważyli, że aktywny udział w doświadczeniach angażował ich syna w sposób znacznie silniejszy niż tradycyjne formy edukacji. Według nich wspólne eksperymentowanie stało się impulsem do rodzinnych rozmów o zjawiskach przyrodniczych i technicznych oraz poszukiwania kolejnych okazji do podobnych doświadczeń¹⁸.

Z analizy materiału zgromadzonego podczas wywiadów z rodzicami należy wnioskować, że kolejny etap rozpoczął się, gdy chłopiec zaczął współuczestniczyć w wyborze miejsc i planowaniu wizyt. Wspólne ustalanie celów wyjazdu stało się rodzinnym rytuałem, który wzmocnił poczucie sprawczości i odpowiedzialności dziecka. Rodzice zauważyli, że dzięki temu chłopiec chętniej angażuje się w przygotowania, a także zyskuje satysfakcję z uczestnictwa w procesie decyzyjnym¹⁹.

Z wypowiedzi dziecka wynika, że zmienił się również preferowany przez rodzinę sposób zwiedzania. Chłopiec zaznacza, iż zaczął analizować mapy ekspozycji i wybierać interesujące go obszary tematyczne. Samodzielnie klasyfikuje ekspozycje według rodzaju zjawisk, rozwijając przy tym umiejętność selekcji informacji i krytycznego myślenia. W ostatnim czasie szczególnie interesuje go tematyka elektrostatyki, elektryczności i hydrologii, co doprowadziło do zorganizowania rodzinnej wizyty we wrocławskim „Hydropolis”²⁰.

Zarówno rodzice, jak i dziecko zgodnie uznali, że najbardziej inspirujące są przestrzenie poświęcone anatomii człowieka. Zdaniem wszystkich badanych możliwość obserwowania modeli organów wewnętrznych czy symulacji badań medycznych rozbudziła w chłopcu ciekawość poznawczą i potrzebę dalszego zgłębiania wiedzy o funkcjonowaniu ludzkiego organizmu²¹.

Rodzice podczas wywiadów podkreślali, że z czasem ich syn przejął inicjatywę w planowaniu kolejnych wyjazdów. Samodzielnie wyszukuje nowe placówki, zwłaszcza te powstające w ramach projektu SOWA, i proponuje rodzinne wyjazdy edukacyjne. Według rodziców pozostawienie dziecku przestrzeni do planowania i decydowania o formach wypoczynku pozwala rozwijać umiejętności organizacyjne i poczucie odpowiedzialności za wspólnie spędzany czas²².

Zmiany w rozwoju poznawczym, emocjonalnym i społecznym dziecka

Analiza wypowiedzi rodziców pozwala zauważyć wyraźne zmiany w rozwoju ich dziecka w trzech sferach: poznawczej, emocjonalnej i społecznej. W obszarze

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Analiza na podstawie wywiadu z badanym chłopcem.

²¹ Analiza na podstawie wywiadów z rodzicami badanego oraz z chłopcem.

²² Analiza na podstawie wywiadów z rodzicami badanego chłopca.

poznawczym chłopiec stał się bardziej dociekliwy i uważny. Tata chłopca zauważył, że potrafi on łączyć informacje pochodzące z różnych źródeł: książek, mediów i rozmów z dorosłymi. W wolnym czasie chętnie ogląda filmy dokumentalne, szczególnie dotyczące przyrody i świata zwierząt. Początkowo miał trudności z koncentracją i zapamiętywaniem treści przyrodniczych, jednak regularne wizyty w centrach nauki znacząco poprawiły te umiejętności. Zadaniem taty obecnie jego wiedza z zakresu biologii i ekologii wykracza poza program szkolny, a zainteresowania obejmują także niszowe tematy, takie jak egzotyczne gatunki owadów czy procesy ewolucyjne²³.

W sferze emocjonalnej i społecznej mama badanego dostrzegła wzrost dojrzałości i samokontroli. Według niej dziecko nauczyło się planować swój czas, respektować ustalone ramy i kończyć aktywności bez oporu czy frustracji. Stało się też bardziej odpowiedzialne i rozumie konieczność równowagi między zabawą, odpoczynkiem a obowiązkami szkolnymi²⁴.

Zdaniem obojga rodziców znaczące zmiany zaszły również w relacjach interpersonalnych – chłopiec, choć wcześniej był towarzyski, miał trudności z cierpliwością i słuchaniem innych. Uczestnictwo w warsztatach i pokazach naukowych nauczyło go współpracy, czekania na swoją kolej oraz aktywnego słuchania przewodników i innych uczestników. Rodzice podczas wywiadów podkreślali, że dziecko obecnie potrafi formułować pytania, inicjować rozmowy z dorosłymi i włączać się w grupowe działania w sposób konstruktywny. Zwracają oni uwagę, że wspólne uczestnictwo w zajęciach edukacyjnych nie tylko pogłębiło wiedzę dziecka, ale też zacieśniło więź rodzinną. Centra nauki stały się przestrzenią wzajemnego uczenia się, dialogu, wspólnego przeżywania, co w istotny sposób wpłynęło na rozwój emocjonalny chłopca oraz jego poczucie bezpieczeństwa i przynależności²⁵.

Plan spędzania czasu wolnego w oparciu o działalność centrów nauki

Analiza zgromadzonego podczas wywiadów z rodzicami i dzieckiem materiału pozwala sądzić, że centra nauki zajmują obecnie kluczowe miejsce w sposobie spędzania czasu wolnego badanej rodziny. Stały się one nie tylko miejscem wspólnej rekreacji, lecz także przestrzenią rozwoju poznawczego i emocjonalnego dziecka²⁶.

Na podstawie wywiadu przeprowadzonego z chłopcem można stwierdzić, że samodzielnie poszukuje on informacji o nowych placówkach, które chciałby odwiedzić, oraz śledzi bieżące wydarzenia, warsztaty i pokazy naukowe organizowane przez interesujące go instytucje. Wykazuje przy tym inicjatywę i zaangażowanie, co świadczy o ukształtowaniu się wewnętrznej motywacji do poznawania świata i aktywnego uczestnictwa w kulturze naukowej. Posiada swoje ulubione centra

²³ Analiza na podstawie wywiadu z tatą badanego chłopca.

²⁴ Analiza na podstawie wywiadu z mamą badanego chłopca.

²⁵ Analiza na podstawie wywiadów z rodzicami badanego chłopca.

²⁶ *Ibidem*.

nauki – szczególnym sentymentem darzy gdański „Eksperymentik” oraz EC1 w Łodzi. Kolejne wizyty planuje w Energetycznym Centrum Nauki w Kielcach oraz w Małym Centrum Nauki w Orzyszu. W dalszej perspektywie pragnie odwiedzić zagraniczne instytucje: londyńskie Science Museum i Muzeum Techniki i Energetyki w Wilnie. Wybór tych miejsc nie jest przypadkowy, bowiem chłopiec analizuje ofertę programową placówek, kierując się zainteresowaniami związanymi z energią, zjawiskami fizycznymi i dynamiką środowiska naturalnego²⁷.

Materiał zgromadzony podczas wywiadu z chłopcem pozwala wnioskować, że jego zaangażowanie w poznawanie centrów nauki ma charakter poznawczy i emocjonalny. Dziecko deklaruje, że możliwość osobistego doświadczania zjawisk, obserwowania eksperymentów i interakcji z eksponatami jest dla niego znacznie bardziej atrakcyjna niż nauka szkolna. Zaznacza, że interesuje go poznawanie aspektów związanych z energią oraz zjawiskami jej towarzyszącymi. Ma nadzieję dowiedzieć się więcej o ruchach wód i oceanów oraz o siłach rządzących światem przyrody. Takie podejście wskazuje na przesunięcie akcentu z biernego odbioru wiedzy na jej aktywne współtworzenie poprzez działanie, obserwację i zabawę. W efekcie centra nauki stają się dla chłopca nie tylko przestrzenią zabawy, lecz także formą alternatywnej edukacji, odpowiadającej jego indywidualnym potrzebom poznawczym²⁸.

Rodzice zauważają, że wraz z kolejnymi wizytami ewoluuje sposób eksplorowania przez chłopca przestrzeni wystawienniczej. Ich zdaniem dziecko coraz częściej wybiera eksponaty tematycznie związane z przyrodą, fizyką i techniką, co świadczy o rozwoju myślenia przyczynowo-skutkowego. Zmienia się również jakość rodzinnego spędzania czasu wolnego, gdyż wizyty w centrach nauki stały się trwałym elementem wspólnego planowania, rozmów i refleksji nad poznawanymi zjawiskami²⁹.

Podsumowanie

Centra nauki to interaktywne placówki edukacyjne łączące cechy muzeum z przestrzenią zabawy i eksperymentowania. Wspierają rozwój osób w różnym wieku, integrując pokolenia poprzez wspólne poznawanie świata. Przyczyniają się do kreowania kultury czasu wolnego dziecka na pierwszym etapie edukacji. Ich oddziaływanie potęguje współczesna moda na łączenie zabawy z edukacją i polityka społeczna ukierunkowana na wielorakie umożliwianie rozwoju poprzez eksperymentowanie w takich przestrzeniach jak Małe Centra Nauki³⁰.

²⁷ Analiza na podstawie wywiadu z badanym chłopcem.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ Analiza i ocena na podstawie wywiadów z rodzicami badanego chłopca.

³⁰ I. Hłowiecka-Tańska, *Wędrowka przez las...*, s. 85–110.

Potwierdzają to prezentowane w niniejszym artykule wyniki badań jakościowych, które odzwierciedlają doświadczenia chłopca w wieku 9 lat i jego rodziców w zakresie użytkowania centrów nauki w czasie wolnym. Należy podkreślić, iż styl spędzania czasu wolnego dziecka i jego rodziców zmienił się w okresie ostatnich 3 lat. Przeszedł z biernego, wręcz pasywnego korzystania z wypoczynku do aktywnego poznawania świata nauki, sztuki i techniki. Stał się rytuałem środowiska rodzinnego, a przez to odegrał znaczącą rolę w rozwoju społecznym, poznawczym i emocjonalnym chłopca. Określił jego działania w aspekcie eksploracji przestrzeni tego typu placówek w Polsce i za granicą.

Dziecko z mało refleksyjnego odbiorcy oferty centrów nauki stało się:

- a) refleksyjnym i aktywnym uczestnikiem wydarzeń proponowanych przez instytucje;
- b) organizatorem wyjazdów do określonych centrów nauki – wybranych według preferencji badanego;
- c) młodym badaczem otaczającego świata i zjawisk w nim zachodzących, dla którego wiedza i doświadczenia w przestrzeni placówek stanowią punkt wyjścia do dalszych poszukiwań;
- d) wysublimowanym odbiorcą, uczestnikiem i organizatorem wydarzeń edukacyjnych i kulturalnych, który swoje obecne i kolejne działania w czasie wolnym planuje z uwzględnieniem różnych przestrzeni nauki, sztuki i techniki.

Można stwierdzić, iż centra nauki przyczyniły się do wykształcenia modelu kultury spędzania czasu wolnego chłopca, który w oparciu o dotychczasowe doświadczenia zamierza aktywnie wykorzystywać przestrzeń tego typu placówek.

Prezentowane wyniki badań są wyimkiem indywidualnego studium przypadku. Dociekania w tym zakresie powinny zostać poszerzone o większą grupę badawczą w perspektywie jakościowej, ale także ilościowej z uwzględnieniem środowiska rodzinnego oraz placówek edukacyjnych. Można wydobyć w działaniach badawczych aspekt rozwoju kultury fizycznej w czasie wolnym, który nie został tutaj poruszony.

Bibliografia

- Czerepaniak-Walczyk M., *Od próżniaczenia do zniewolenia – w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego* [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. II, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa 2007.
- Denek K., *Pedagogiczne aspekty czasu wolnego*, „Lider” 2006, nr 12.
- Gąsior H., *Wychowanie pozaszkolne a kultura czasu wolnego uczniów w środowisku wielkoprzemysłowym*, Katowice 1973.
- Howiecka-Tańska I., *Wędrówka przez las zjawisk. Centrum nauki jako projekt zmiany kulturowej*, „Prace Kulturoznawcze” 2023, t. 27, nr 1.
- Jedlewska B., *Pedagogika czasu wolnego – utopia czy konieczność?* [w:] *Dziecko w kręgu wychowania*, red. B. Jedlewska, Kraków 2002.
- Klein S., *Czas: przewodnik użytkownika*, Warszawa 2009.

- Kowalczyk A., *Rola nauczycieli i rodziców w organizacji czasu wolnego dzieci w wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015, t. 10, nr 35/1.
- Kwilecki K., *Rozważania o czasie o wolnym wybrane zagadnienia*, Katowice 2011.
- Kwitok A., *Czas wolny ucznia klas I–III – wybrane obszary* [w:] *Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*, red. V. Tanaś, W. Welskop, Łódź 2016.
- Male Centra Nauki, <https://www.gov.pl/web/polski-lad/male-centra-nauki> (27.05.2025).
- Parczewska T., *Czas wolny jako jeden z wymiarów życia codziennego dzieci mieszkających w Polsce i Portugalii*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2017, t. 36, z. 1.
- Pater R., *Czas wolny w (dla) edukacji kulturalnej dzieci*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015, nr 1.
- Raczkowska J., *Znane i nowe problemy czasu wolnego*, „Problemy Opiekuńczo- Wychowawcze” 2000, nr 6.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2016.
- Truszkowska-Wojtkowiak M., *Fenomen czasu wolnego*, Gdańsk 2012.

DOI: 10.15584/kpe.2025.9

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 26.08.2025 r.

Zaakceptowano do druku: 16.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Anna Baracz

Powiatowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Puławach

ORCID: 0000-0002-1223-0343

Znaczenie lokalnych instytucji wspierających rozwój zawodowy nauczycieli dla efektywności systemu edukacji

The importance of local institutions supporting teachers' professional development for the effectiveness of the education system

Streszczenie

Bliskość ośrodków doskonalenia nauczycieli stanowi kluczowy czynnik warunkujący efektywność procesu doskonalenia zawodowego oraz jakość pracy szkół. Lokalne centra umożliwiają szybki i łatwy dostęp do oferty szkoleniowej, konsultacji oraz doradztwa metodycznego, co znacząco ogranicza bariery organizacyjne i finansowe związane z udziałem w formach kształcenia. Dzięki znajomości specyfiki środowiska lokalnego ośrodki mogą precyzyjnie dostosowywać programy doskonalenia do realnych potrzeb nauczycieli i szkół, co zwiększa praktyczną wartość szkoleń i ułatwia wdrażanie nowych rozwiązań dydaktycznych. Bliskość placówek sprzyja także integracji środowiska oświatowego, wymianie doświadczeń oraz budowaniu współpracy między nauczycielami i dyrektorami, co przekłada się na wzrost jakości nauczania i lepsze przygotowanie szkół do realizacji zadań wynikających z reform oświatowych. W efekcie lokalne ośrodki doskonalenia nie tylko wspierają rozwój zawodowy nauczycieli, lecz także przyczyniają się do podnoszenia poziomu edukacji w całych społecznościach.

Słowa kluczowe: doskonalenie nauczycieli, rozwój zawodowy, lokalne ośrodki, jakość edukacji, współpraca w społeczności

Abstract

The proximity of teacher training centers constitutes a key factor influencing the effectiveness of professional development processes and the overall quality of school work. Local centers provide quick and easy access to training programs, consultations, and methodological guidance, significantly reducing organizational and financial barriers to participation in professional development. Due to their familiarity with the local educational environment, these centers can precisely tailor training programs to the actual needs of teachers and schools, which increases the practical value of the training and facilitates the implementation of new teaching solutions. The closeness of these institutions also promotes the integration of the educational community, the exchange of experiences, and the

development of cooperation between teachers and school leaders, which translates into improved teaching quality and better preparedness of schools to carry out tasks arising from educational reforms. As a result, local teacher training centers not only support the professional growth of teachers but also contribute to raising the level of education across entire communities.

Keywords: teacher training, professional development, local centers, educational quality, community collaboration

Wprowadzenie

Celem głównym niniejszego opracowania jest szczegółowe zbadanie wpływu bliskości lokalnych ośrodków doskonalenia nauczycieli na efektywność procesu doskonalenia zawodowego nauczycieli, jakość pracy szkół oraz rozwój środowiska oświatowego. Analiza ma na celu ukazanie, w jaki sposób geograficzna dostępność tych instytucji ułatwia korzystanie z oferty szkoleniowej, konsultacji i doradztwa metodycznego, a także sprzyja lepszemu dostosowaniu programów do lokalnych potrzeb edukacyjnych. Ponadto celem jest ocena, czy obecność takich placówek przekłada się na zwiększenie integracji wśród nauczycieli i dyrektorów szkół, skuteczniejsze wdrażanie innowacji dydaktycznych oraz podnoszenie jakości nauczania w kontekście zachodzących zmian w systemie oświaty. Głównym problemem badawczym podjętym w niniejszym artykule jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób bliskość lokalnych ośrodków doskonalenia nauczycieli wpływa na skuteczność szkoleń, jakość nauczania oraz integrację środowiska oświatowego? Przestrzenna dostępność tych placówek sprzyja nie tylko zwiększeniu uczestnictwa nauczycieli w formach doskonalenia zawodowego, lecz również ułatwia nawiązywanie i rozwijanie współpracy między przedstawicielami środowiska edukacyjnego. Bliskość ośrodków stymuluje wymianę doświadczeń, wspólne rozwiązywanie problemów dydaktycznych oraz wzajemne inspirowanie się dobrymi praktykami, co w konsekwencji przekłada się na podnoszenie jakości pracy szkół oraz skuteczniejsze wdrażanie założeń reform oświatowych. W rezultacie lokalne ośrodki doskonalenia nauczycieli odgrywają istotną rolę nie tylko w zakresie wspierania indywidualnego rozwoju zawodowego kadry pedagogicznej, lecz też w procesie budowania edukacyjnej spójności i rozwoju kapitału społecznego na poziomie lokalnym.

Doskonalenie zawodowe – będące celowym, zaplanowanym procesem kształcenia, prowadzącym do nabywania, podwyższania kwalifikacji i kompetencji zawodowych oraz osobistych – jest nieodłącznym elementem pracy każdego nauczyciela. Proces podnoszenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli realizowany jest za pośrednictwem różnych form rozwoju, w tym samokształcenia, doskonalenia realizowanego w ramach placówek oświatowych oraz uczestnictwa w zajęciach pozaszkolnych, takich jak studia podyplomowe, kursy czy warsztaty specjalistyczne. Warto zaznaczyć, że rozwój zawodowy nauczycieli stanowi nieprzerwany proces, trwający przez cały czas ich aktywności zawodowej.

System wspierający ten proces jest uregulowany prawnie przez ustawę o systemie oświaty, Kartę Nauczyciela oraz stosowne akty wykonawcze. W jego ramach działają wyspecjalizowane instytucje, które odpowiadają za organizację szkoleń oraz doradztwo metodyczne, zapewniając jednocześnie odpowiednie finansowanie dla realizacji tych zadań.

Podstawowymi czynnikami kształtującymi zakres i kierunki doskonalenia są indywidualne i zbiorowe potrzeby rozwojowe nauczycieli. Ostatnie zmiany w systemie edukacji, takie jak reforma struktury szkolnictwa, modyfikacja egzaminu maturalnego, wprowadzenie obowiązkowej edukacji 6-latków oraz nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego, wymagają ścisłego powiązania procesów doskonalenia zawodowego z tymi transformacjami. Jest to złożone zadanie, które wymusza ciągle i systematyczne dostosowywanie form oraz treści szkoleń, ponieważ od ich jakości zależy efektywność procesu edukacyjnego i sukcesy uczniów.

Znaczenie bliskości ośrodka doskonalenia nauczycieli dla jakości pracy szkół – ujęcie teoretyczne i praktyczne

Bliskość ośrodka doskonalenia nauczycieli należy rozpatrywać jako czynnik o fundamentalnym znaczeniu dla jakości pracy szkół oraz dla rozwoju kompetencji zawodowych kadry pedagogicznej. W literaturze wskazuje się, że proces doskonalenia zawodowego nauczycieli powinien przebiegać w sposób ciągły, systematyczny i dostosowany do kontekstu, a jego skuteczność w dużej mierze zależy od obecności odpowiednich instytucji wspierających. Lokalizacja ośrodka w bezpośrednim otoczeniu szkół umożliwia skuteczniejsze wdrażanie idei kształcenia ustawicznego oraz stanowi praktyczną realizację polityki edukacyjnej państwa w zakresie wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli.

Bliskość instytucji szkoleniowej minimalizuje bariery natury logistycznej i ekonomicznej, zwiększając tym samym częstotliwość uczestnictwa w szkoleniach i warsztatach. Zgodnie z założeniami teorii kapitału ludzkiego¹ dostępność wysokiej jakości szkoleń przyczynia się do wzrostu kompetencji jednostek, co przekłada się na większą efektywność całej organizacji – w tym przypadku szkoły. W tym ujęciu bliskość ośrodka staje się elementem podnoszącym jakość pracy placówek edukacyjnych, a tym samym wspierającym sukces dydaktyczny i wychowawczy uczniów.

Nie bez znaczenia pozostaje również aspekt adaptacyjny. Ośrodki zlokalizowane w obrębie powiatu dysponują szczegółową wiedzą na temat lokalnych uwarunkowań społeczno-edukacyjnych, co pozwala na projektowanie szkoleń i działań wspierających ściśle dopasowanych do potrzeb danej społeczności szkolnej. Jest to zgodne z koncepcją edukacji zorientowanej na kontekst (*contextualized professional*

¹ G.S. Becker, *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, Chicago 1964.

development), według której skuteczność doskonalenia zależy od powiązania treści i metod z realnymi wyzwaniami, przed którymi stoją nauczyciele².

Ośrodki powiatowe pełnią także funkcję integracyjną, tworząc przestrzeń do budowania sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli. Bliskość sprzyja zacieśnianiu więzi pomiędzy pedagogami z różnych szkół, a tym samym prowadzi do powstawania lokalnych społeczności uczących się (*learning communities*). Wspólnoty te stanowią platformę wymiany doświadczeń, upowszechniania dobrych praktyk i rozwijania innowacyjnych metod pracy, co wpisuje się w ideę uczenia się organizacyjnego³.

Należy też podkreślić wymiar psychologiczny bliskości ośrodka doskonalenia. Łatwy dostęp do profesjonalnego wsparcia zmniejsza obciążenie związane z koniecznością godzenia obowiązków zawodowych i prywatnych, a tym samym zwiększa motywację nauczycieli do aktywnego uczestnictwa w procesie kształcenia ustawicznego. To, jak nauczyciele podchodzą do własnego rozwoju – ich zaangażowanie, chęć uczenia się i wewnętrzna motywacja – w dużym stopniu wpływa na to, jak skutecznie i trwale przebiega ich doskonalenie zawodowe.

Wreszcie, bliskość ośrodka przynosi istotne korzyści dla polityki oświatowej realizowanej na poziomie lokalnym. Pozwala samorządom efektywnie planować i koordynować działania w zakresie doskonalenia nauczycieli, racjonalizować wydatki finansowe oraz monitorować jakość podejmowanych inicjatyw. Tym samym lokalne ośrodki doskonalenia stają się narzędziem implementacji strategicznych celów edukacyjnych państwa na poziomie powiatu czy gminy.

Działalność Powiatowego Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach a rozwój kompetencji kadry pedagogicznej w szkołach

Celem Centrum jest podejmowanie działań na rzecz podniesienia jakości edukacji zgodnie z polityką oświatową państwa, poprzez kompleksowe wspomaganie szkół i placówek oświatowych w realizacji ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz wspieranie zmian wprowadzanych w systemie oświaty poprzez realizację zadań w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli⁴.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 września 2016 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2016, poz. 1591) stanowi, iż publiczne placówki doskonalenia zawodowego, funkcjonujące w ramach samorządów, zobowiązane są do organizowania i realizacji szkoleń nauczycieli zgodnie z obowiązującymi kierunkami polityki oświatowej oraz dynamicznymi zmianami

² L. Darling-Hammond, N. Richardson, *Teacher, Learning: What Matters?*, „Educational Leadership” 2009, no. 66(5), s. 48.

³ C. Argyris, D. Schon, *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, MA 1978, s. 19.

⁴ Statut PCDZN w Puławach, § 3.

w systemie edukacji. Proces ten musi uwzględniać wymagania wynikające z nadzoru pedagogicznego oraz realizację podstaw programowych, ze szczególnym naciskiem na indywidualizację procesu nauczania i wychowania. Ponadto analizowanie wyników egzaminów oraz wniosków płynących z ewaluacji stanowi fundament dla efektywnego doskonalenia kompetencji nauczycieli, co przekłada się na podniesienie jakości kształcenia w placówkach oświatowych.

Powiatowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Puławach, analogicznie do innych instytucji doskonalenia zawodowego, realizuje swoje obligatoryjne zadania poprzez kompleksowe wspomaganie szkół i placówek edukacyjnych. Działania te obejmują diagnozę potrzeb instytucji, opracowanie i wdrożenie adekwatnych strategii rozwojowych oraz systematyczną ocenę ich efektywności. Ponadto PCZDN aktywnie wspiera tworzenie i funkcjonowanie sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli oraz kadry kierowniczej, umożliwiając wymianę doświadczeń i rozwój zawodowy w zorganizowanych formach. Instytucja ta również organizuje i prowadzi różnorodne formy doskonalenia, takie jak seminaria, konferencje, wykłady, warsztaty i szkolenia, udziela profesjonalnych konsultacji oraz popularyzuje wzorce dobrej praktyki pedagogicznej, przyczyniając się do podnoszenia jakości pracy edukacyjnej na poziomie lokalnym.

W latach 2012–2024 liczba nauczycieli uczestniczących w doskonaleniu zawodowym organizowanym przez PCDZN systematycznie malała, a proces ten miał charakter wieloczynnikowy i był zauważalny zarówno w placówkach miejskich, jak i wiejskich⁵.

Jednym z najistotniejszych powodów była zmniejszająca się liczba zatrudnionych nauczycieli, co w dużej mierze wynikało z niżu demograficznego skutkującego mniejszą liczbą uczniów w szkołach. W wielu gminach dochodziło do łączenia klas, redukcji etatów, a nawet likwidacji szkół, szczególnie w mniejszych miejscowościach. W praktyce oznaczało to, że grono pedagogiczne w poszczególnych placówkach stawało się coraz mniej liczne, co automatycznie ograniczało potencjalną liczbę uczestników szkoleń.

Drugim czynnikiem były ograniczenia finansowe. W tym czasie samorządy coraz częściej przeznaczały mniejsze środki na doskonalenie zawodowe nauczycieli. Wynikało to z konieczności równoważenia budżetów lokalnych, rosnących kosztów utrzymania szkół (np. wydatków na energię, remonty czy wyposażenie), a także priorytetyzowania innych obszarów, takich jak inwestycje infrastrukturalne czy wsparcie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W konsekwencji dyrektorzy szkół musieli dokonywać trudnych wyborów, często rezygnując z odpłatnych szkoleń lub wysyłając na nie jedynie wybranych nauczycieli, co ograniczało powszechność udziału w doskonaleniu.

Trzecim, bardzo znaczącym czynnikiem była pandemia COVID-19 w latach 2020–2022. W jej trakcie większość działań doskonalących została wstrzymana lub

⁵ Sprawozdania z działalności PCDZN 2012–2024.

przeniesiona do przestrzeni online. Choć pojawiły się nowe możliwości udziału w szkoleniach zdalnych, nie wszyscy nauczyciele mogli z nich w pełni korzystać – część z nich borykała się z brakiem odpowiedniego sprzętu, stabilnego łącza internetowego czy umiejętności cyfrowych, a także przeciążeniem obowiązkami związanymi z organizacją nauki zdalnej. Priorytetem w tym okresie stało się utrzymanie ciągłości procesu dydaktycznego, co spowodowało, że rozwój zawodowy często schodził na dalszy plan.

Dodatkowo w ostatnich latach pojawiły się nowe formy doskonalenia oferowane przez podmioty komercyjne i organizacje pozarządowe, w tym szkolenia dostępne bezpośrednio online w formie webinarium lub kursów asynchronicznych. Część nauczycieli wybierała te formy z uwagi na większą elastyczność czasową lub możliwość samodzielnego doboru treści. Zjawisko to, choć pozytywne z punktu widzenia indywidualnego rozwoju, jednocześnie mogło się przyczyniać do zmniejszenia liczby uczestników szkoleń organizowanych przez PCDZN.

Wszystkie te czynniki – zmniejszająca się liczba etatów nauczycielskich, ograniczenia budżetowe samorządów, pandemia COVID-19 oraz rosnąca konkurencja innych form doskonalenia – rozpatrywane łącznie spowodowały systematyczny spadek zainteresowania tradycyjnymi formami szkoleń organizowanych przez PCDZN w latach 2012–2024⁶. Zjawisko to miało bezpośredni wpływ na zmniejszenie skali działalności placówki i wymagało dostosowania oferty do zmieniających się warunków i potrzeb środowiska oświatowego.

Systemowe badanie potrzeb edukacyjnych środowiska oświatowego

Podnoszenie kwalifikacji zawodowych oraz zdobywanie specjalistycznej wiedzy stanowi kluczowy warunek skutecznego dostosowania się do wymagań pracy w dynamicznie zmieniającym się środowisku edukacyjnym. W warunkach współczesnej szkoły, charakteryzującej się rosnącymi oczekiwaniami społecznymi, zmianami w systemie oświaty oraz szybkim rozwojem technologii, systematyczne doskonalenie kompetencji nauczycieli staje się nieodzownym elementem utrzymania wysokiej jakości kształcenia.

Rozpoznawanie i analiza potrzeb szkoleniowych, realizowane przez Powiatowe Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach, umożliwiające precyzyjne określenie obszarów wymagających wsparcia oraz zidentyfikowanie luk kompetencyjnych wśród kadry pedagogicznej. Proces ten pozwala na ustalenie priorytetów rozwoju zawodowego oraz wyznaczenie kierunków doskonalenia wiedzy, umiejętności i postaw nauczycieli.

Badanie potrzeb szkoleniowych koncentruje się na szczegółowej analizie różnic pomiędzy aktualnym a pożądanym poziomem kompetencji zawodowych nauczycieli,

⁶ *Ibidem*.

co stanowi fundament do projektowania programów doskonalenia zawodowego odpowiadających na rzeczywiste wyzwania i oczekiwania środowiska edukacyjnego. Proces ten ma na celu przede wszystkim precyzyjne określenie optymalnego momentu przeprowadzenia szkoleń, co pozwala na harmonijne wpisanie ich w kalendarz pracy nauczycieli oraz efektywne wykorzystanie zasobów placówek oświatowych⁷.

Dodatkowo badanie to umożliwia dostosowanie zarówno treści merytorycznych, jak i form organizacyjnych szkoleń do specyficznych warunków pracy pedagogów, uwzględniając ich indywidualne potrzeby, oczekiwania oraz poziom dotychczasowych kompetencji. Szczególną uwagę poświęca się też dogłębnej analizie motywacji, postaw oraz stylów pracy uczestników, co pozwala na kształtowanie oferty szkoleniowej w sposób sprzyjający zaangażowaniu i aktywnemu uczestnictwu.

W efekcie taki systematyczny i kompleksowy proces badania potrzeb jest kluczowym czynnikiem zapewniającym wysoką efektywność prowadzonych form doskonalenia zawodowego. Pozwala to na optymalne wykorzystanie czasu przeznaczonego na szkolenia oraz gwarantuje, że podejmowane działania rozwojowe są realnie adekwatne do oczekiwań nauczycieli i wymogów współczesnej edukacji, co finalnie przekłada się na podnoszenie jakości kształcenia i skuteczność pracy pedagogicznej. Tak prowadzona diagnoza potrzeb szkoleniowych stanowi fundament skutecznego planowania działań doskonalących, pozwalając na dostarczenie nauczycielom narzędzi i kompetencji, które przekładają się bezpośrednio na jakość pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły.

Podstawowym celem analizy potrzeb szkoleniowych jest pozyskanie rzetelnych i szczegółowych informacji, które umożliwią opracowanie programu szkoleniowego o wysokiej skuteczności i efektywności. Proces ten ma na celu zapewnienie, aby szkolenie było w pełni dostosowane zarówno do aktualnych potrzeb edukacyjnych uczestników, jak i do ich wcześniejszych doświadczeń zawodowych. Analiza ta pozwala na precyzyjne określenie zakresu treści merytorycznych, wybór najbardziej adekwatnych metod dydaktycznych oraz dobranie form organizacyjnych, które w największym stopniu sprzyjają przyswajaniu wiedzy i rozwijaniu umiejętności. Uwzględnienie poziomu kompetencji uczestników, ich oczekiwań oraz specyfiki środowiska pracy umożliwia stworzenie programu, który jest nie tylko teoretycznie wartościowy, ale przede wszystkim praktyczny i możliwy do zastosowania w codziennej pracy pedagogicznej.

W rezultacie dobrze przeprowadzona analiza potrzeb szkoleniowych stanowi klucz do zaplanowania procesu kształcenia nauczycieli w sposób, który maksymalizuje efekty dydaktyczne, zwiększa motywację uczestników oraz zapewnia realny wpływ na jakość funkcjonowania placówki oświatowej.

Nauczyciele jako osoby, którym powierza się kształcenie i wychowanie dzieci i młodzieży, przede wszystkim sami ponoszą odpowiedzialność za poszerzenie i uzupełnienie wiedzy ogólnej i pedagogicznej.

⁷ Diagnoza potrzeb w zakresie doskonalenia nauczycieli 2012–2024.

Praca zawodowa nauczyciela wymaga nie tylko coraz lepszego wykształcenia, ale także kreatywności i umiejętności. Konieczność podejmowania nowych wyzwań edukacyjnych spowoduje, że praca schematyczna, monotonna przekształcać się będzie w coraz bardziej refleksyjną, gdzie obok kwalifikacji zawodowych niezbędne są: inteligencja, głębokie rozumienie procesów i zjawisk, sprawne myślenie, wyobraźnia i pomysłowość⁸.

Powiatowe Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach od początku swojej działalności (zostało powołane w 2001 r.) dokonuje oceny świadczonych usług tak pod względem organizacyjnym, jak i merytorycznym⁹. Prowadzi też systematyczne badania potrzeb szkoleniowych środowiska oświatowego, do którego kieruje swoją ofertę. Z końcem każdego roku szkolnego PCDZN w Puławach przeprowadza, w oparciu o opracowaną ankietę, diagnozę potrzeb szkoleniowych pod kątem przygotowywania oferty na kolejny rok szkolny.

Nauczyciele pytani są m.in. o tematykę szkoleń doskonalących, którą byliby zainteresowani. Wskazania respondentów zgrupowano w pięciu obszarach: 1) warsztat pracy nauczyciela; 2) profilaktyka i wychowanie; 3) wspieranie szkół i placówek w różnych obszarach działalności; 4) technologia informacyjna i komunikacyjna; 5) awans zawodowy nauczycieli. Z analizy liczby zrealizowanych przez PCDZN w Puławach form doskonalenia zawodowego nauczycieli wynika, że w latach 2003–2024 największym zainteresowaniem cieszyło się doradztwo zawodowe/konsultacje (ok. 87%), oraz szkolenia (ok. 76% zrealizowanego wsparcia)¹⁰.

Diagnoza potrzeb szkoleniowych stanowi fundamentalny komponent procesu planowania strategicznego w obszarze doskonalenia zawodowego kadry pedagogicznej. Jej nadrzędnym celem jest pozyskanie pogłębionych, wiarygodnych i wieloaspektowych danych, które umożliwiają opracowanie oferty szkoleniowej o wysokim stopniu adekwatności i merytorycznej precyzji. Wyniki przeprowadzonych analiz determinują kształt programów doskonalących, cechujących się zarówno wysoką skutecznością oddziaływania, jak i optymalną efektywnością, w których treści merytoryczne, metody dydaktyczne oraz formy organizacyjne są ściśle skorelowane z rozpoznanymi potrzebami edukacyjnymi oraz dotychczasowym dorobkiem zawodowym nauczycieli.

Systematyczne prowadzenie tego rodzaju badań umożliwia projektowanie i implementację działań szkoleniowych w pełni spójnych z priorytetami rozwojowymi instytucji oświatowych oraz odpowiadających oczekiwaniom zarówno kadry pedagogicznej, jak i kierowniczej. Co więcej, wnioski płynące z diagnozy stanowią istotny instrument optymalizacji jakości i efektywności realizowanych form

⁸ B. Krupa, *Doskonalenie nauczycieli jako element kształcenia ustawicznego*, Sandomierz 2016, s. 22.

⁹ Uchwała Rady Powiatu Puławskiego nr XXV/229/2001 z dnia 24 stycznia 2001 r. powołująca Powiatowe Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach jako publiczną placówkę doskonalenia nauczycieli.

¹⁰ Diagnoza potrzeb w zakresie doskonalenia nauczycieli 2012–2024.

doskonalenia zawodowego, przyczyniając się do trwałego podnoszenia standardów funkcjonowania systemu edukacyjnego w ujęciu lokalnym i ponadlokalnym.

Powiatowe Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach konsekwentnie eliminuje możliwość realizacji procesów doskonalenia w oparciu o przypadkowy dobór uczestników, treści programowych, metod dydaktycznych czy kadry szkoleniowej, gdyż takie podejście mogłoby skutkować obniżeniem jakości i efektywności działań edukacyjnych. Precyzyjna diagnoza potrzeb szkoleniowych jest fundamentem świadomego uczenia się uczestników, a jednocześnie umożliwia organizatorowi – jako instytucji wyspecjalizowanej – systematyczne doskonalenie procesów, wzbogacanie oferty programowej oraz podnoszenie jakości szkoleń do poziomu odpowiadającego najwyższym standardom.

W polityce operacyjnej Centrum szczególne znaczenie przypisuje się również zapewnieniu optymalnych i przyjaznych warunków organizacyjnych dla kadry pedagogicznej. W tym celu stale doskonalony jest wewnętrzny system komunikacji, a także powoływane są interdyscyplinarne zespoły zadaniowe, ukierunkowane na realizację zadań wynikających z priorytetów oświatowych, bieżących wyzwań praktyki edukacyjnej oraz zmieniających się potrzeb rynku pracy. Struktura i organizacja pracy Centrum pozostają ściśle skorelowane z założeniami strategicznymi polityki edukacyjnej powiatu. Równolegle wdrażane są nowoczesne rozwiązania technologiczne, w tym tworzenie i rozwój platformy edukacyjnej oraz implementacja form kształcenia zdalnego, co umożliwia skuteczne dostosowanie oferty szkoleniowej do wymogów współczesnej edukacji.

Centrum modyfikuje swoją ofertę, dostosowując ją do wymogów współczesności: wzbogaca tematykę proponowanych form doskonalenia, umożliwia wymianę doświadczeń, publikuje materiały edukacyjne, pozyskuje fundusze, w tym europejskie (m.in. realizuje projekty dla nauczycieli szkolnictwa zawodowego), szkoli dyrektorów, samorządowych pracowników oświaty, wspiera uczniów z niepełnościami, tworzy symulacyjne stanowiska pracy. Konsekwentnie rozwijana jest także baza materialna poprzez systematyczne doposażenie w nowe środki dydaktyczne, modernizowany sprzęt, wzbogacane zasoby biblioteki. Istotna jest również troska o estetykę i funkcjonalność lokali wykorzystywanych na rzecz statutowej działalności PCDZN.

Rola i znaczenie powiatowych placówek doskonalenia nauczycieli w systemie lokalnej polityki edukacyjnej

Powiatowe placówki doskonalenia nauczycieli (PDN) stanowią fundamentalny komponent krajowego systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli, którego funkcjonowanie jest uregulowane przepisami prawa oświatowego, w tym szczególnie ustawą z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59

ze zm.) oraz rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 września 2016 r. w sprawie doskonalenia zawodowego nauczycieli (Dz.U. 2016, poz. 1579).

Istnienie placówek doskonalenia w bliskim kontakcie ze szkołami posiada niżej wymienione walory:

1. Wartość merytoryczna. PDN jako jednostki samorządowe realizują zadania wynikające z polityki oświatowej państwa, określonej corocznie przez Ministra Edukacji (np. w komunikatach MEN dotyczących priorytetów doskonalenia nauczycieli). Oferują szeroki wachlarz wsparcia merytorycznego, w tym dostęp do konsultantów przedmiotowych oraz metodycznych, materiałów szkoleniowych i narzędzi wspierających indywidualizację procesu nauczania i wychowania. W kontekście rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 września 2016 r. PDN odpowiadają za organizowanie doskonalenia w obszarach kluczowych dla realizacji podstaw programowych oraz wdrażania innowacji pedagogicznych zgodnie z najnowszymi standardami metodycznymi i technologicznymi. Lokalizacja placówek w powiatach sprzyja zwiększeniu dostępności szkoleń, szczególnie dla nauczycieli pracujących w szkołach funkcjonujących na terenach wiejskich i w mniejszych miejscowościach.

2. Wartość ekonomiczna. Działalność PDN wpisuje się w zasady efektywnego zarządzania środkami publicznymi, o których mowa w ustawie z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych (Dz.U. 2009, nr 157, poz. 1240 ze zm.). Placówki te stosują elastyczne formy zatrudnienia specjalistów-konsultantów, dzięki czemu możliwe jest optymalne gospodarowanie zasobami ludzkimi i finansowymi. Ponadto PDN aktywnie pozyskują środki zewnętrzne na realizację projektów edukacyjnych finansowanych m.in. ze środków Unii Europejskiej (programy Erasmus+, Europejski Fundusz Społeczny) oraz krajowych funduszy grantowych. Współfinansowanie działalności placówek przez różne jednostki samorządowe oraz wykorzystanie dochodów własnych pozwala na zrównoważenie budżetu i zwiększenie zakresu oferowanych form doskonalenia.

3. Znaczenie strategiczne. PDN pełnią rolę ośrodków koordynujących realizację lokalnej polityki oświatowej, wpisując się w strategię rozwoju edukacji określone w takich dokumentach, jak Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2021–2030¹¹ czy Krajowy Plan Odbudowy¹² (KPO), które podkreślają konieczność podnoszenia kompetencji nauczycieli jako kluczowego czynnika jakości edukacji.

Pracując w oparciu o standardy wypracowane przez MEN oraz Narodowy Instytut Doskonalenia Nauczycieli (NIDN), placówki powiatowe wspierają wdrażanie reform edukacyjnych, monitorują efektywność procesów doskonalenia i adaptują ofertę szkoleniową do zmieniających się wymagań rynku pracy i potrzeb lokalnych środowisk edukacyjnych. Dzięki temu znacząco przyczyniają się do podnoszenia jakości nauczania,

¹¹ <https://www.gov.pl/web/edukacja/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow> (20.01.2024).

¹² <https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/krajowy-plan-odbudowy> (20.01.2024).

wyrównywania szans edukacyjnych oraz promowania innowacyjnych metod nauczania i zarządzania szkołą, co wpisuje się w cele wyznaczone przez Prawo oświatowe oraz strategiczne dokumenty MEN dotyczące doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Podsumowanie

Organizacja powiatowych placówek doskonalenia nauczycieli przez lokalne samorządy stanowi strategiczny komponent systemu wsparcia jakości edukacji na poziomie lokalnym. Rozwiązanie to posiada wysoką wartość zarówno z perspektywy merytorycznej, jak i ekonomicznej, a jego oddziaływanie wykracza poza bezpośrednie wspieranie kadry pedagogicznej, wpływając pośrednio na podnoszenie jakości kształcenia w całym regionie.

Z merytorycznego punktu widzenia powiatowe ośrodki doskonalenia nauczycieli zapewniają dostęp do wysoko wykwalifikowanych konsultantów-przedmiotowców, którzy nie tylko udzielają bieżącego wsparcia metodycznego, lecz także inicjują oraz wdrażają innowacyjne formy kształcenia ustawicznego. Placówki te oferują szerokie spektrum działań szkoleniowych – od warsztatów, przez kursy doskonalące, po programy mentoringowe – oraz udostępniają nauczycielom wszystkich etapów edukacyjnych kompleksowe materiały dydaktyczne, informacyjne i metodyczne, umożliwiające systematyczne podnoszenie kompetencji zawodowych. Istotnym aspektem jest również geograficzna bliskość ośrodka, która przekłada się na realną dostępność usług oraz minimalizuje bariery logistyczne i czasowe, co nabiera szczególnego znaczenia w mniejszych miejscowościach i na obszarach wiejskich.

Korzyści ekonomiczne wynikające z funkcjonowania powiatowych ośrodków obejmują m.in. optymalizację kosztów dzięki elastycznym formom zatrudnienia konsultantów (umowy cywilnoprawne, częściowe etaty) oraz możliwość oferowania bezpłatnych form szkoleniowych finansowanych z projektów lub środków zewnętrznych. Realizacja licznych przedsięwzięć grantowych i projektowych generuje dodatkowe zasoby finansowe, które mogą być reinwestowane w rozwój lokalnej oferty edukacyjnej. Ponadto współfinansowanie działalności ośrodków przez jednostki obsługiwane pozwala na racjonalne rozłożenie kosztów oraz zwiększenie efektywności ekonomicznej całego systemu.

W kontekście lokalnej polityki edukacyjnej powiatu rola powiatowych placówek doskonalenia nauczycieli jest nie do przecenienia. Funkcjonują one jako kluczowy węzeł w sieci wsparcia dla nauczycieli, integrując działania szkoleniowe z priorytetami strategii edukacyjnej regionu, wzmacniając kompetencje kadry pedagogicznej oraz budując potencjał instytucjonalny powiatu. Dzięki tym placówkom samorządy zyskują nie tylko narzędzie podnoszenia jakości pracy szkół, lecz również platformę do wdrażania innowacji edukacyjnych oraz efektywnego zarządzania zasobami ludzkimi w sektorze oświaty.

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli jest nakazem czasu, ponieważ to oni kierują rozwojem ucznia, a w efekcie kreują nowe pokolenie. Powodzenie reformy będzie w dużym stopniu zależało od tego, w jaki sposób nauczyciele zinternalizują potrzebę zmiany. Dlatego praca zawodowa nauczyciela wymaga nie tylko coraz lepszego wykształcenia, ale także kreatywności i umiejętności. Konieczność podejmowania nowych wyzwań edukacyjnych spowoduje, że praca schematyczna, monotonna przekształcać się będzie w coraz bardziej refleksyjną, gdzie obok kwalifikacji zawodowych niezbędne są: inteligencja, głębokie rozumienie procesów i zjawisk, sprawne myślenie, wyobraźnia i pomysłowość¹³.

Współczesna rzeczywistość XXI w. stawia przed szkołami i nauczycielami konieczność dostosowania metod nauczania do bardzo zróżnicowanych potrzeb, zainteresowań i oczekiwań, które płyną nie tylko od pojedynczych osób, ale również od licznych grup społecznych – zarówno w kraju, jak i w wielokulturowych społeczeństwach Europy. Dynamicznie zmieniająca się edukacja oraz związane z nią reformy wymagają od nauczycieli nieustannego rozwoju, zdobywania nowych umiejętności oraz motywacji do aktywnego uczestnictwa w przemianach systemu oświaty.

W miejscach, gdzie brakuje wyspecjalizowanych instytucji zajmujących się doskonaleniem zawodowym nauczycieli, samorządy często mają trudności z odpowiednią realizacją tego zadania. Zazwyczaj ograniczają się one jedynie do przekazania odpowiedzialności za analizę potrzeb szkoleniowych dyrektorom szkół. Ich rola sprowadza się wówczas do oceny planów doskonalenia przygotowanych przez szkoły, zatwierdzania wniosków o dofinansowanie lub sporadycznych spotkań z dyrektorami w tej sprawie. Taki model działania często prowadzi do niewystarczającego wykorzystania dostępnych środków finansowych.

Tam, gdzie brak jest funkcjonowania ośrodków doskonalenia nauczycieli, samorządy mają kłopot z realizacją tego zadania. Ograniczają się one przeważnie do powierzania analizy potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli dyrektorom szkół, czyli kontroli (wglądu) przez organy prowadzące przygotowanych przez dyrektorów szkół planów doskonalenia zawodowej nauczycieli, wniosków o dofinansowanie lub spotkań z dyrektorami szkół w tej sprawie. Powoduje to, że samorządy mają problem z wykorzystaniem środków na ten cel. W przypadku, gdy samorządy, szczególnie powiatowe, utworzyły takie ośrodki, niedomogi w zakresie kształcenia nauczycieli w dotychczasowej formule wypełniają one, i to z powodzeniem¹⁴.

Z drugiej strony tam, gdzie samorządy zdecydowały się powołać własne ośrodki doskonalenia nauczycieli – szczególnie na poziomie powiatowym – udało się skutecznie zniwelować braki w dotychczasowym systemie wspierania kadry pedagogicznej.

¹³ B. Krupa, *Doskonalenie nauczycieli...*, s. 22.

¹⁴ B.D. Niziołek, *Rola samorządów w doskonaleniu zawodowym nauczycieli* [w:] *Wybrane aspekty wykonywania zadań oświatowych przez jednostki samorządu terytorialnego*, red. E. Juško, I. Wiczorek, Łódź 2016, s. 106–107.

Podsumowując, bliskość ośrodka doskonalenia nauczycieli ma wielowymiarowe znaczenie: sprzyja dostępności i systematyczności procesu kształcenia ustawicznego, umożliwia szybszą adaptację do zmian systemowych, wspiera integrację środowiska oświatowego, wzmacnia motywację nauczycieli oraz pozwala na efektywniejsze zarządzanie polityką edukacyjną na poziomie lokalnym. Jest zatem czynnikiem strategicznym w podnoszeniu jakości pracy szkół i kształtowaniu nowoczesnego, dynamicznego systemu edukacji.

Bibliografia

- Argyris C., Schön D.A., *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, MA 1978.
- Becker G.S., *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, Chicago 1964.
- Darling-Hammond L., Richardson N., *Teacher learning: What matters?*, „Educational Leadership” 2009, no. 66(5).
- Day C., *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*, London 1999.
- Day C., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2004.
- Dąbrowska L., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli*, Warszawa 2015.
- <https://www.gov.pl/web/edukacja/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow> (20.01.2024).
- <https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/krajowy-plan-odbudowy> (20.01.2024).
- Huberman M., *The lives of teachers*, New York 1993.
- Kamińska M., *Współpraca i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacji szkoły*, Kraków 2019.
- Kosiba G., *Doskonalenie i rozwój zawodowy nauczycieli wychowania fizycznego*, Kraków 2009.
- Krupa B., *Doskonalenie nauczycieli jako element kształcenia ustawicznego*, Sandomierz 2016.
- Lisowska E., *Kondycja zawodowa nauczycieli: w poszukiwaniu skutecznej profilaktyki wypalenia zawodowego*, Kraków 2018.
- Niziołek B.D., *Rola samorządów w doskonaleniu zawodowym nauczycieli [w:] Wybrane aspekty wykonywania zadań oświatowych przez jednostki samorządu terytorialnego*, red. E. Juško, I. Wieczorek, Łódź 2016,
- Plewka C., *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Warszawa 2009.
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012.

Część III

**PSYCHOLOGIA WOBEC
WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW
EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH**

Part III

**PSYCHOLOGY IN THE FACE
OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL
AND UPBRINGING PROBLEMS**

DOI: 10.15584/kpe.2025.10

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 27.10.2025 r.

Zaakceptowano do druku: 31.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Andrii Matviichuk

National University of Water and Environmental Engineering, Ukraine

ORCID: 0000-0002-0008-8589

Yurii Pelekh

University of Rzeszow, Poland

ORCID: 0000-0002-1737-4557

Axiological culture as a fundamental goal of modern education**Kultura aksjologiczna jako fundamentalny cel współczesnej edukacji****Abstract**

The relevance of the chosen topic is determined by the necessity of enhancing the role of education amidst growing geopolitical and socio-cultural tensions, as well as due to the tendency of excessive utilitarianization of education, which negates its culture-creating function. The objective of the study is the theoretical substantiation of the expediency of defining the formation of axiological culture as a fundamental goal of modern education.

The paper conceptualizes the notion of “axiological culture” as a personality quality that includes the capacity for value reflection and modeling of value-balanced life strategies. The research substantiates the necessity of implementing the ideas of axiopedagogy and innovative educational methodologies for the practical realization of the task of forming axiological culture, particularly through the development of value intelligence.

The conducted study proves that the formation of humanistic axiological culture through the development of value intelligence is the super-task of modern education, as it ensures social competence in the context of globalization challenges and dynamic socio-cultural changes.

Keywords: axiological culture, value intelligence, axiopedagogy, education, humanistic values

Streszczenie

Znaczenie wybranego tematu wynika z konieczności wzmocnienia roli edukacji w obliczu narastających napięć geopolitycznych i społeczno-kulturowych, a także z tendencji do nadmiernej utylityzacji edukacji, która neguje jej funkcję kulturalną. Celem badania jest teoretyczne uzasadnienie potrzeby kształtowania kultury aksjologicznej jako fundamentu współczesnej edukacji.

W artykule pojęcie „kultura aksjologiczna” zostało ujęte jako cecha osobowości obejmująca zdolność do refleksji nad wartościami i modelowania zrównoważonych pod względem wartości strategii

życiowych. Badania potwierdzają konieczność wdrożenia idei aksjopedagogiki i innowacyjnych metodologii edukacyjnych w celu praktycznej realizacji zadania kształtowania kultury aksjologicznej, w szczególności poprzez rozwój inteligencji wartościowej.

Przeprowadzone badania dowodzą, że kształtowanie humanistycznej kultury aksjologicznej poprzez rozwój inteligencji wartościowej stanowi priorytet współczesnej edukacji, ponieważ zapewnia rozwijanie kompetencji społecznych, istotnych w obliczu wyzwań globalizacji i dynamicznych zmian społeczno-kulturowych.

Słowa kluczowe: kultura aksjologiczna, inteligencja wartościowa, aksjopedagogika, edukacja, wartości humanistyczne

Introduction

In the history of humankind, education has always occupied a special place and has been the subject of increased public attention. Since ancient times, education and upbringing have been perceived, first intuitively and later theoretically, as a factor of effective and successful life practice and, conceptually, a facilitator of the cultural progress of humankind. It is not surprising that the leading thinkers of antiquity, philosophers of the Middle Ages, and intellectuals of the Modern Age paid attention in their reflections to educational issues and the topic of the importance of education for social progress, as well as to questions regarding the content of educational tasks and methods of their implementation. As a result of relevant intellectual practices, modern pedagogical science has actually been formed as a system of understanding and accumulating theoretical and practical experience of educational activities for the further practical application of relevant knowledge in order to increase the efficiency of the educational process and its compliance with the current demands of the society.¹

The material proposed below has been prepared in the context of the issues of education and social demands. It is based on a philosophical and scientific position on the special importance for educational activity of the task of establishing humanistic values, which will be facilitated by the formation of axiological culture and attention to the implementation of ideas and developments of value theory in the educational process. The purpose of the presented work is to substantiate the fundamental goal of modern education, namely the formation of axiological culture. The implementation of the specified research goal necessitated the need to provide theoretical understanding of such phenomena as axiological culture and associated value intelligence, the problematic discourse of modern education and the tasks arising from it.

¹ Y. Pelekh, *Axiopedagogy: Theoretical and Methodological Concept and Practical Perspectives*, Rzeszów 2024, p. 32.

Philosophical and applied prerequisites for the relevance of axiologization of education

It is now axiomatic that education plays a key role in shaping the future of nations, ensuring social progress, individual life, and professional success. However, the position that the fundamental task of education is the formation of a cultural personality, the core of which is the ability to self-determination and cultural identification, tolerant coexistence and constructive cooperation with others (in particular, others in the cultural sphere), is a principled one for us. Currently, this position acquires a new and especially relevant meaning, given the growing tension in both the geopolitical and socio-cultural spheres, and obvious development of ideological and value disputes into large-scale political and military conflicts.

We consider the thesis of French thinker Michel Foucault (who emphasized the need to combine intellectual knowledge and spiritual knowledge, to establish a kind of balance between them, which is the key to the spiritual transformation of an individual and humanity as a whole) to be a philosophical and theoretical argument for the actual recognition of the formation of a cultural personality as the ultimate task of modern education.² On the other hand, German philosopher Hans-Georg Gadamer considered education to be a process that ensures the historical elevation of the spirit into the sphere of the universal and, at the same time, like Hegel, characterized education as an element in which an educated person resides and within which “the especially free mobility of the spirit is ensured”. Thus, the spiritual and, more broadly, the cultural existence of the spirit is essentially connected with the idea of education, through which “a person makes oneself a spiritual being in all respects³.”

An additional argument for a new and urgent appeal to the issues of forming a cultural personality through education is the position of American researcher Hershey Friedman. Based on the results of the analysis of the problems of the American education system, he emphasizes that education should not have only a utilitarian dimension. First of all, its cultural aspect is in demand today, because in addition to preparing students for work (for the labor market), education should also develop them in cultural terms, form personal decency, empathy, and civic responsibility. Ultimately, modern education should provide students with experience and prepare for the complexities of the social reality, especially considering that the pragmatic business now increasingly requires a person with a developed level of general culture even more than a person with certain professional skills that are rapidly becoming obsolete.⁴

² M. Foucault, *The Hermeneutics of the Subject: Lectures at the Collège de France 1981–1982*, New York 2004, p. 17.

³ H.G. Gadamer, *Truth and Method*, New York 2006, p. 11.

⁴ H. H. Friedman, *The Education Irony: When College Degrees Lead to Unemployment, Mindless Thinking, Debt, and Despair*, “Academia Mental Health and Well-Being” 2025, Vol. 2, No. 2, pp. 1–10.

It should be emphasized that the idea of forming a spiritual personality in the educational process is also present in the works of Polish scientist Adolf Szoltysek, who linked the educational process to the need to form such fundamental features of a cultural personality as the ability to think independently and to know oneself and the world around.⁵ In turn, Bartłomiej Golek, in the spirit of cultural pedagogy, believes that the task of education (training and upbringing of a person) is to prepare individuals for active and creative participation in cultural life through the development of their spiritual powers and the introduction of supra-individual values into the world. “After all, it is values that constitute the axiological core of every culture and, accordingly, the foundation of any upbringing⁶.”

The latter idea is fully consistent with our conceptual position, the content of which is that the fundamental task of modern education is not just the formation of a cultural personality, but a personality with a high level of axiological culture. In the following presentation, we will specify our position. At the same time, the concept of “axiological culture” in our considerations is used in the meaning of the quality of the personality “that consists in the individual’s ability to fully perceive and understand axiological knowledge, possess the skills of value self-reflection and introspection, ability to identify personal and social values, model value-grounded life strategies, and implement communication taking into account the value aspect⁷.”

Importance of axiological culture for the life practice of a modern person

The proclamation of the formation of axiological culture as the fundamental goal of modern education is an attempt to level its characteristic tendency, which Sabina Leitner defined as the sterilization and deprivation of those “living elements” that are necessary to stimulate other aspects of human nature: “formal education began to focus increasingly on vocational training and to see the main goal of education in providing people with the necessary skills for the labor market⁸.” In turn, Alan Mallach, in the context of analyzing the importance of higher education for social progress in the United States, insists that the higher education system, rooted in the models of the 19th and 20th centuries, is not adjusted to preparing students for the challenges of modern life. Higher education must undergo a fundamental

⁵ A. Szoltysek, *Filozofia pedagogiki: podstawy edukacji: teoria, metodyka, praktyka*, Katowice 2003, pp. 420–422.

⁶ B. Golek, *Wychowanie jako proces duchowy w koncepcji Sergiusza Hessena*, “Symposium” 2018, No. 1(34), pp. 241–260.

⁷ A. V. Matviichuk, *Axiological Culture and Value Intelligence* [in:] *Science in the modern world: innovations and challenges. Proceedings of the 8th International scientific and practical conference*, Toronto Canada 2025, p. 544.

⁸ S. Leitner, *The Crisis of Western Education and the Role of Philosophy*, “The Acropolitan” 2017, Vol. 4, Issue 1, p. 25.

transformation to remain relevant and must encourage students to acquire new knowledge and skills, rather than suffer from intellectual arrogance.⁹ We would like to add that such “arrogance” to some extent testifies to nihilism regarding the values of intellectual (ideological) diversity, tolerant attitude towards cultural and traditional diversity, individual and national identity. At the same time, we believe that the specified trend in the development of education is in contradiction with the provisions of the philosophy of culture and the paradigms of modern axiological knowledge.

In particular, so far in the philosophy of culture, the belief has been established about the complexity and multi-faceted nature of the phenomenon of culture, which is an integrity of beliefs, values, mental attitudes, and life experience of an individual or group of people. The paradox of the phenomenon of culture is that any person can be a member of many cultures at the same time, which is associated with the contexts of person’s activities, when certain norms, practices, and values, typical for a certain culture and fundamental for an individual within a certain life situation, acquire significance.¹⁰ At the same time, since a modern person, more than ever before, deals with a variety of cultural modes, there is a vital (and sometimes professional) need for cultural awareness as the ability to understand the values and worldview of another culture and its bearers.¹¹ In our opinion, the success of life strategies depends not only on cultural awareness, but also on the possession of skills and abilities to model value-based life strategies and implement positive communication, that is, in other words, on the level of axiological culture, the formation of which is practically impossible outside the educational space.

Cultural scientist Christopher Dawson justified the position that culture is inseparable from education, since education in the broadest sense of the word is what anthropologists call “inculturation,” that is, the process by which culture is transmitted by the society and assimilated by an individual. He stated that the essence of culture is that it is transmitted and acquired, and although it is inherited from one generation to another, it is a social, not a biological, heritage, a tradition of learning, an accumulated capital of knowledge, and group of folk customs to which an individual must be drawn.¹² Accordingly, education is the primary means of involving an individual in the world of culture and its spiritual and material values, and of forming the individual’s general cultural level.

⁹ A. Mallach, *Higher education on the edge*, “U. S. News & World Report” 2024, <https://www.usnews.com/opinion/articles/2024-02-29/higher-education-on-the-edge> (20.09.2025).

¹⁰ P. T. Lenard, *Culture* [in:] *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2019, <https://plato.stanford.edu/entries/culture/> (20.09.2025).

¹¹ W. Kymlicka, *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford University Press 1996.

¹² Ch. Dawson, G. W. Olsen, *The Origins of the Western Tradition of Education* [in:] *The Crisis of Western Education (The Works of Christopher Dawson)*, Catholic University of America Press 1961, p. 3.

Meanwhile, the interpretation of education as a process of inculturation cannot but lead to the philosophical and theoretical problem of the correlation of the phenomena of culture and counter-culture (or anti-culture). Both these phenomena, having a value-normative basis, in practice orient to different values (in particular, it is about the controversy of the values of an individual and the values of a collective, the values of the rational and irrational character, the traditional (evolutionary) and non-traditional (revolutionary) values, and finally the values of religiosity and atheism. The understanding of the content of culture and counter-culture obviously requires identification, comprehension, and awareness of their value principles. This is important from the point of view of the need for intellectual and emotional preparation of young people for life in a society in which the specified types of culture and related models of behavior, ethics and aesthetics dialectically coexist. The specified task must obviously be taken into account in the process of forming a modern educational strategy and its priorities, and the practical implementation of the corresponding task unambiguously indicates the need for attention to the formation of axiological culture in the educational process, an element of which is the possession of the skills of value introspection and the ability to identify personal and social values as the basis for the formation of individual life and cultural strategies.

It should be noted that our scientific position is to consider the axiological culture of the humanistic nature to be an independent phenomenon. Conceptually, it is determined as “a personal quality that consists in the formation of axiological culture based on humanistic values and is actually a special way of social existence of an individual, consisting in the desire and skills to construct one’s life based on humanistic values and value orientations¹³.” Based on the above, we can state that one of the main tasks of modern education is the formation of axiological culture, which involves the acquisition and improvement by a student of own axiological knowledge, skills of reflection on the values, and value priorities. These value priorities belong both to a student and to the society (social group) to which the student belongs or with which interacts. At the same time, the supreme task of modern education is the inclusion of students in the axiological culture of the humanistic nature, which is oriented towards the perception of humanistic, positive, and constructive values by a person.

According to the concept of the 21st Century Skills,¹⁴ the values of modern education with a humanistic content include: 1) cognitive and innovative (for example, values such as education, science, creativity, innovation, as well as critical thinking and cooperation related to these values); 2) informational (this refers to the value of information, media, communication, and technological competences); 3) life (flexibility and adaptability, initiative and purposefulness, social and intercultural

¹³ A. V. Matviichuk, *Axiological Culture...*, p. 544.

¹⁴ Partnership for 21st Century Skills. Framework for 21st Century Learning, Battelle for Kids 2019, https://static.battelleforkids.org/documents/p21/p21_framework_brief.pdf (20.09.2025).

skills, self-realization (productivity) and responsibility). Being fundamental for the implementation of successful life strategies, including professional ones,¹⁵ the above-mentioned values take into account (absorb) the ideas of humanistic culture, the intellectual, ethical, and aesthetic experience of humanity, realized and implemented within this framework.

At the same time, the need to engage with the values of humanistic culture is due to the noted by Dzierżymir Jankowski fact of the unprecedented and extraordinary dynamics of civilizational and cultural, natural, technological, and economic changes, as well as the large-scale progress of science, which constantly reveals new problems. "The ongoing changes and aspirations of people present many new challenges. Failure to meet them will disrupt the process of socializing people into real actors and partners in their coexistence and activities¹⁶." On the other hand, the globalization process is the factor of socio-cultural, political, and economic changes. Among other things, globalization processes have made relevant the issue of cultural diversity, which combines opposing aspects: cultural pluralism and homogenization of ethnic, religious, and cultural meanings. This is confirmed by the research of scientists, who emphasize that "in the era of globalization, trends in innovative cultural forms are usually set by leading countries, which in a certain way impose their cultural norms and patterns on others. This causes a variety of reactions – from cultural assimilation to self-isolation in order to protect own culture¹⁷." Therefore, it should be emphasized that adequate response and rational solution of relevant problems and challenges again require intellectual and cultural readiness and competence. In particular, one of the ways to ensure individual compliance with life realities and challenges is the formation of skills in modeling value-based life strategies and implementing communication taking into account the value aspect, which is based on the acquisition of axiological knowledge, mastery of value self-reflection skills, and the ability to identify personal and social values, that is, on a formed axiological culture.

We would also like to note that one of the fundamental principles of the modern axiological theory is the principle of the formative role of values. The content of this principle is well illustrated by Janusz Homplewicz's thesis that the desire for values shapes a person and determines internal development, experiences, activities, and life principles.¹⁸ In development of this idea, we will add that the values and value orientations of an individual obviously undergo transformations in the process of interpersonal (social) interaction that is accompanied by an exchange or even

¹⁵ Y. Pelekh, G. Slikhchta, *21st Century Skills and Individual Basic Values of the Future it Specialist: Education Perspective*, "The New Educational Review" 2024, No. 75, pp. 176–188.

¹⁶ D. Jankowski, *Socjalizacja jednostki wobec wzrostu dynamiki zmian środowiska życia* [in:] *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice*, Włocławek 2016, p. 216.

¹⁷ T. Nedashkivska, O. Zarichanskyi, V. Pugachov, V. Shostak, N. Stoliarchuk, *Analysis of cultural and identity transformations in the modern world*, "Multidisciplinary Reviews" 2024, 7:e2024244, pp. 1–7, <https://10.31893/multirev.2024244>.

¹⁸ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996, p. 142.

a clash of values, which affects the behavioral models chosen and implemented by this individual in new circumstances. This also confirms the formative role of values in relation to an individual and is an argument for special attention to the topic of the formation of axiological culture in the educational process.

In turn, Ryan Klinger and Mark Mellon draw attention to the value aspect of professional activity in the sense that cultural values shape how people decide whether to lead or be led, as well as shape their attitude towards work. In particular, taking into account the works of Shalom Schwartz and Geert Hofstede, the researchers indicate that the value approach is important for: 1) determining the nature of the relationship between an individual and a group (variants of which may include conservatism, intellectual autonomy, and affective autonomy); 2) ensuring responsible behavior that will support social order (presupposes the question of a value attitude towards hierarchy, elitism, and egalitarianism); 3) rational relations with the environment, social and natural, in the context of professional activity (requires a value-based solution to the question of the relationship between dominance and harmony).¹⁹ The obvious importance and practical nature of relevant and meaningful value conflicts also highlights the need for special attention to the formation of axiological culture in the modern educational process.

The above provides grounds to assert not only the relevance of the formation of a cultural personality with a high level of formation of axiological culture, but also to insist on the need for the formation of axiological culture of a humanistic nature.

Development of value intelligence in the educational process as a way to form a high-level axiological culture

The formation of axiological culture, as well as the culture of an individual in general, is a specific and multifaceted process, in which, in our opinion, the intellectual activity of an individual in the value context plays a special role, which, in turn, is associated with the formation and development of the value intelligence of the individual. We proceed from the fact that understanding and awareness of the value attitudes and priorities of different social groups, the ability to identify the values of different cultures and ideologies, the ability to control the formation and operate with values and value orientations in the process of individual life practices can only be achieved by a person with a developed value intelligence, that is, a person who has deep axiological knowledge, a formed value-semantic sphere, a developed value consciousness and, ultimately, a formed axiological culture.

At the same time, we interpret the phenomenon of value intelligence “as a specific cognitive quality of an individual, evidenced by a set of mental intellectual

¹⁹ R. Klinger, M. Mallon, *Personality and Values at Work* [in:] *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Second Edition), Elsevier 2015, pp. 821–826.

processes that provide a person with the possibility of value self-determination based on internalized axiological knowledge and a hierarchical individual-personal value series, which serve as the basis for resolving life (value) conflicts²⁰.” Value intelligence encompasses the ability to recognize values in different contexts, understand their meaning, interpret them in professional and social situations, and apply them in practice. Value intelligence is also an emergent property, with which values are multiplied by the personality of the value bearer, who has learned, realized, and accepted them as the basis of life (in particular professional) practice. Ultimately, value intelligence is interpreted as the aggregate ability of a person to realize, integrate, emotionally live, and consistently embody the learned (accepted) system of values in different contexts. In connection with the latter, we once again emphasize the importance of not only the formation of axiological culture in the educational process, but specifically an axiological culture of the humanistic nature, which consists in the desire and skills to construct one’s life based on humanistic values and value orientations generated by them.

We emphasize that the formulation of the author’s concept of value intelligence is objectively the result, first, of the research into the phenomenon of intelligence, ideas, and theories that have become the result of studying the specified phenomenon over the past century. Second, the conceptualization of value intelligence is a kind of author’s contribution to the practice of understanding values in the life of an individual and society. The concept of value intelligence is based on the idea of combining the potential of intellectual (cognitive) activity with the sense-forming possibilities of awareness, understanding, and instrumentalization of values and, more broadly, axiological theory. Thus, value intelligence appears as an integration of cognitive understanding, emotional involvement, and behavioral coherence regarding personally significant life orientations. In turn, the formation of value intelligence is interpreted as the ability to act in accordance with an internally integrated system of value orientations and value hierarchies that directs personal choices and interaction with the surrounding world.

Finally, and this is extremely important, the concept of value intelligence has been substantiated by us not only theoretically, but also empirically. Using the author’s methods, a pilot study was carried out to determine the level of value intelligence and its connection with the level of moral and ethical consciousness of students, in particular in the process of making a decision on the use of generative Artificial Intelligence technology for educational and research purposes.²¹ The

²⁰ Y. Pelek, A. Matviichuk, *Value intelligence as a means of installation of theoretical axiology in the modern social and cultural space and in education*, “Studia z Teorii Wychowania” 2024, Vol. XV, No. 2(47), p. 175.

²¹ Y. Pelek, A. Matviichuk, I. Voitovich, G. Shlikhta, I. Androshchuk, W. Zukow, *Value intelligence and its impact on the use of artificial intelligence by university students in learning and scientific research: Ethical aspect*, Preprint (2025-04-01), Zenodo, <https://doi.org/10.5281/zenodo.15119208>.

results of this study confirm the validity of the concept of value intelligence, its complex structured and systemic content, as well as its impact on the educational and research practice of students. This study is a practical argument for paying attention to the concept of value intelligence, in particular in connection with the task of forming axiological culture.

At the same time, the practical solution to the problem of forming axiological culture, including through the development of value intelligence, is associated with the involvement of the basic ideas of axiopedagogy in the educational process: “1) internalization of axiological knowledge in order to increase the adaptive abilities of an individual to the dynamic socio-cultural environment; 2) design of a modern educational developmental environment (or axiopedagogical environment) involving both pedagogical methods and a wide range of psychological practical research methods, as well as methods of sociological and statistical analysis²².” In addition, according to the guidelines of axiopedagogy, special attention in the educational process should be paid to “creating conditions for various forms of pedagogical communication of subjects of the educational process in order to ensure the integrated genesis of universal, national, civic, professional, and personal values²³.” Implementation of the basic ideas of axiopedagogy into the educational process and axiologization of the content of pedagogical communication with the involvement of humanistic values will provide the following educational results: 1) thinking in a system of value coordinates; 2) adequate response to the environment challenges of the value nature; 3) understanding the peculiarities of the value orientations and value attitudes of an individual, represented verbally and practically in certain life behavior models; 4) the ability to make effective decisions in a timely manner and take responsibility for them.

Logically, the question of methodological support for the formation of axiological culture, in particular value intelligence, arises. Let us immediately note that a scientific and balanced answer to the above question requires special research. Now we can assert the prospects of using, along with the basic ideas of axiopedagogy, traditional and innovative approaches based on a number of important educational paradigms, namely humanitarian, human-oriented, pragmatic, and integrative, to achieve the described learning outcomes. The corresponding paradigms correlate with universal educational concepts of modern pedagogy, such as the concepts of personality-oriented learning, educational developmental environment, and practice-oriented learning.

In practice, the mentioned paradigms, methodological approaches, and educational concepts of modern pedagogy can be implemented with a number of innovative educational methods that have the potential to form axiological culture, in particular, value intelligence. Such educational methods include: 1) *pedagogy*

²² Y. Pelekh, *Axiopedagogy...*, pp. 166–167.

²³ *Ibidem*, p. 167.

of discomfort, within which the process of self-analysis is stimulated, requiring students to critically reflect on their ideological traditions and ways of thinking about certain problems, cultural diversity, ethnic conflicts and social injustice, and the emotions, a certain discomfort caused by this process can challenge traditional ways of understanding the topic and assumptions about it, and the process itself can become a catalyst for internal changes, in particular, reconsideration of values;²⁴ 2) *challenge-based experiential and constructivist learning*, which is based on the idea that challenges “provoke” students to actively participate and achieve a certain result, motivate them to reflect on the raised issues and problems, in particular in moral, ethical, and value contexts;²⁵ 3) *immersive language and cultural learning*, which involves the use of digital games and role-playing simulations to provide authentic learning experiences in historical contexts for language acquisition and understanding of different cultural traditions).²⁶ The presented methods obviously do not exhaust all the possibilities of forming axiological culture in the modern educational process; however, they well illustrate the educational possibilities in the specified subject area.

Conclusions

Although the content and forms of education may change, the eternally relevant issue is the correspondence of education to social expectations and demands. This research asserts the formation of axiological culture as a fundamental goal of modern education. This is supported by a number of philosophical and theoretical arguments, the most prominent of which is the position that the fundamental task of education is the formation of a cultural personality. At the same time, the need for axiologization of education is considered as a prerequisite for an adequate response to the dynamics of civilizational-cultural and natural changes and the challenges of globalization processes. Ultimately, attention to axiological culture

²⁴ A. Kukulska-Hulme, C. Bossu, K. Charitonos, T. Coughlan, R. Ferguson, E. FitzGerald, M. Gaved, M. Guitert, C. Herodotou, M. Maina, J. Prieto-Blázquez, B. Rienties, A. Sangrà, J. Sargent, E. Scanlon, D. Whitelock, *Innovating Pedagogy 2022: Open University Innovation Report 10*, Milton Keynes, The Open University 2022.

²⁵ A. Kukulska-Hulme, C. Bossu, K. Charitonos, T. Coughlan, A. Deacon, N. Deane, R. Ferguson, C. Herodotou, C.-W. Huang, T. Mayisela, I. Rets, J. Sargent, E. Scanlon, J. Small, S. Walji, M. Weller, D. Whitelock, *Innovating Pedagogy 2023: Open University Innovation Report 11*, Milton Keynes, The Open University 2023.

²⁶ A. Kukulska-Hulme, A. F. Wise, T. Coughlan, G. Biswas, C. Bossu, S. K. Burris, K. Charitonos, S. A. Crossley, N. Enyedy, R. Ferguson, E. FitzGerald, M. Gaved, C. Herodotou, M. Hundley, C. McTamane, O. Molvig, E. Pendergrass, L. Ramey, J. Sargent, E. Scanlon, B. E. Smith, D. Whitelock, *Innovating Pedagogy 2024: Open University Innovation Report 12*, Milton Keynes, The Open University 2024, pp. 45–49.

is dictated by the importance of values for the choice and implementation of life and professional strategies.

In turn, we interpret the above as a philosophical and theoretical argumentation for implementing measures for axiological innovation of the educational process in order to strengthen its value-semantic orientation and the ability to form a high-level axiological culture in a modern student. One of the important directions for the formation of axiological culture is the development of the student's value intelligence, which is made possible by involving in the educational process the basic ideas of axiopedagogy in combination with innovative educational approaches and methods and universal educational concepts, such as the concepts of personally oriented learning, educational developmental environment, and practice-oriented learning.

The breadth, importance, and prospects of the topic of the formation of axiological culture, in particular through the development of value intelligence, necessitate further theoretical and practical research in the relevant subject area.

References

- Dawson Ch., Olsen G. W., *The Origins of the Western Tradition of Education* [in:] *The Crisis of Western Education (The Works of Christopher Dawson)*, Catholic University of America Press 1961.
- Foucault M., *The Hermeneutics of the Subject: Lectures at the Collège de France 1981–1982*, New York 2004.
- Friedman H. H., *The Education Irony: When College Degrees Lead to Unemployment, Mindless Thinking, Debt, and Despair*, "Academia Mental Health and Well-Being" 2025, Vol. 2, No. 2, <https://doi.org/10.20935/MHealthWellB7661>.
- Gadamer H.-G., *Truth and Method*, New York 2006.
- Gołek B., *Wychowanie jako proces duchowy w koncepcji Sergiusza Hessena*, "Symposium" 2018, No. 1(34).
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996.
- Jankowski D., *Socjalizacja jednostki wobec wzrostu dynamiki zmian środowiska życia* [in:] *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice*, Włocławek 2016.
- Klinger R., Mallon M., *Personality and Values at Work* [in:] *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Second Edition), Elsevier 2015.
- Kukulska-Hulme A., Bossu C., Charitonos K., Coughlan T., Deacon A., Deane N., Ferguson R., Herodotou C., Huang C.-W., Mayisela T., Rets I., Sargent J., Scanlon E., Small J., Walji S., Weller M., Whitelock D., *Innovating Pedagogy 2023: Open University Innovation Report 11*, Milton Keynes, The Open University 2023.
- Kukulska-Hulme A., Bossu C., Charitonos K., Coughlan T., Ferguson R., FitzGerald E., Gaved M., Guitert M., Herodotou C., Maina M., Prieto-Blázquez J., Rienties B., Sangrà A., Sargent J., Scanlon E., Whitelock D., *Innovating Pedagogy 2022: Open University Innovation Report 10*, Milton Keynes, The Open University 2022.
- Kukulska-Hulme A., Wise A. F., Coughlan T., Biswas G., Bossu C., Burriss S. K., Charitonos K., Crossley S. A., Enyedy N., Ferguson R., FitzGerald E., Gaved M., Herodotou C., Hundley M., McTamane C., Molvig O., Pendergrass E., Ramey L., Sargent J., Scanlon E., Smith B. E., Whitelock D., *Innovating Pedagogy 2024: Open University Innovation Report 12*, Milton Keynes, The Open University 2024.

- Kymlicka W., *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford University Press 1996.
- Leitner S., *The Crisis of Western Education and the Role of Philosophy*, "The Acropolis" 2017, Vol. 4, Issue 1.
- Lenard P. T., *Culture* [in:] *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2019, <https://plato.stanford.edu/entries/culture/> (20.09.2025).
- Mallach A., *Higher education on the edge*, "U.S. News & World Report" 2024, <https://www.usnews.com/opinion/articles/2024-02-29/higher-education-on-the-edge> (20.09.2025).
- Matviichuk A. V., *Axiological Culture and Value Intelligence* [in:] *Science in the modern world: innovations and challenges. Proceedings of the 8th International scientific and practical conference*, Toronto 2025.
- Matviichuk A. V., *The concept of "value intelligence" in a socio-philosophical context* [in:] *Science and education: problems, prospects and innovations. Proceedings of the 10th International scientific and practical conference*, Kyoto 2021.
- Nedashkivska T., Zarichanskyi O., Pugachov V., Shostak V., Stoliarchuk N., *Analysis of cultural and identity transformations in the modern world*, "Multidisciplinary Reviews" 2024, 7:e2024244, <https://10.31893/multirev.2024244>.
- Partnership for 21st Century Skills. Framework for 21st Century Learning, Battelle for Kids 2019, https://static.battelleforkids.org/documents/p21/p21_framework_brief.pdf (20.09.2025).
- Pelekh Y., *Axiopedagogy: Theoretical and Methodological Concept and Practical Perspectives*, Rzeszów 2024.
- Pelekh Y., Matviichuk A., *Value intelligence as a means of installation of theoretical axiology in the modern social and cultural space and in education*, "Studia z Teorii Wychowania" 2024, Vol. XV, No. 2(47).
- Pelekh Y., Matviichuk A., Voitovich I., Shlikhta G., Androshchuk I., Zukow W., *Value intelligence and its impact on the use of artificial intelligence by university students in learning and scientific research: Ethical aspect*, Preprint (2025-04-01), Zenodo, <https://doi.org/10.5281/zenodo.15119208>.
- Pelekh Y., Slikhchta G., *21st Century Skills and Individual Basic Values of the Future it Specialist: Education Perspective*, "The New Educational Review" 2024, No. 75.
- Szołtysek A., *Filozofia pedagogiki : podstawy edukacji : teoria, metodyka, praktyka*, Katowice 2003.

DOI: 10.15584/kpe.2025.11

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 27.10.2025 r.

Zaakceptowano do druku: 31.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Olena I. Vovk

Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

ORCID: 0000-0002-6574-1673

Integrating thought and language in foreign language instruction: a spiral framework

Integracja myślenia i mówienia w nauczaniu języków obcych: model spiralny

Abstract

This article proposes the communicative and cognitive model for foreign language (FL) instruction, arguing that modern FL classrooms must move beyond communicative competence (CC) to the integrated communicative and cognitive competence (CCC), which unifies language use with thought processes.

The major objective of this study is to elaborate the CCM – a structured pedagogical framework – that correlates communicative and cognitive constituents, providing an incremental methodology for classroom application.

The article was created through a scientific process combining conceptual analysis (reviewing and defining the goal), systems modeling (structuring the process into clear stages), and the application of cognitive-linguistic principles (designing stage-specific strategies based on the brain's processing language and thought).

The article delivers a feasible CCM that explicitly links communicative and cognitive processing of linguistic knowledge with independent FL production. It specifies an integrated goal – a CCC as a sought-for learning outcome; a six-stage process of its development; a practical guidance for progressing through these stages providing concrete pedagogical strategies for each stage and ensuring practical feasibility of the framework for language instructors.

This study formalizes the CCM as a distinct framework. It is also seminal in synthesizing CCC as a unified learning objective presuming a gradual progression through a spirally-structured model that directly integrates cognitive processes into the communicative practice.

The article argues that effective FL instruction requires a communicative and cognitive approach to foster CCC. The proposed spiral model offers a comprehensive practical framework. By integrating explicit cognitive processing, the CCM guides students to move beyond mechanic learning to achieving deep understanding of input and creative, contextually appropriate language output.

Keywords: foreign language instruction, communicative and cognitive competence, spiral framework, perception, initial reproduction, apperception, knowledge incubation, creative reproduction, production

Streszczenie

W artykule zaproponowano komunikacyjno-poznawczy model nauki języka obcego (FL). Autorzy artykułu argumentują, że współczesna nauka języków obcych powinna wykraczać poza kompetencje komunikacyjne (CC) i zmierzać w kierunku zintegrowanej kompetencji komunikacyjno-poznawczej (CCC), która łączy użycie języka z procesami myślenia.

Głównym celem niniejszego badania jest opracowanie metodologii kształtowania CCC – ustrukturyzowanych ram pedagogicznych – integrujących komponenty komunikacyjne i poznawcze, zapewniając stopniowy rozwój mowy i umysłu uczniów w klasach języka obcego.

Artykuł powstał w oparciu o proces naukowy łączący analizę konceptualną (przegląd literatury i określenie celu), modelowanie systemowe (strukturyzacja procesu w celu jasnego zdefiniowania etapów nauki) oraz zastosowanie zasad kognitywno-lingwistycznych (opracowanie strategii specyficznych dla każdego etapu, w oparciu o komunikacyjne i poznawcze przetwarzanie napływających informacji przez mózg).

W artykule zaproponowano progresywny model kształtowania CQC, który wyraźnie łączy komunikacyjne i poznawcze przetwarzanie informacji językowych ze stopniową, niezależną produkcją własnych wypowiedzi. Model definiuje zintegrowany cel – CQC – jako pożądany efekt uczenia się; sześciopiętrowy proces jego kształtowania; praktyczną metodologię przechodzenia przez te etapy, która oferuje konkretne strategie pedagogiczne dla każdego etapu i zapewnia praktyczną wykonalność opracowanej metodologii dla nauczycieli IM.

Niniejsze badanie formalizuje proces kształtowania CQC jako odrębnej, nowoczesnej metodologii nauczania IM. Ma on również fundamentalne znaczenie dla zdefiniowania pojedynczego celu uczenia się, który obejmuje stopniowy rozwój poprzez spiralny, ustrukturyzowany model, który bezpośrednio integruje procesy poznawcze z praktyką komunikacyjną.

W artykule dowodzi się, że efektywne nauczanie IM wymaga komunikacyjno-poznawczego podejścia do kształtowania CQC. Proponowany, odpowiadający mu model oferuje kompleksową praktyczną podstawę dla tego procesu. Poprzez integrację komponentu poznawczego CQC pomoże uczniom wyjść poza mechaniczne uczenie się i osiągnąć głębokie zrozumienie informacji wejściowych oraz kreatywną, kontekstualnie ugruntowaną produkcję wypowiedzi.

Słowa kluczowe: nauka języków obcych, kompetencja komunikacyjno-poznawcza, model spiralny, percepcja, reprodukcja pierwotna, apercepcja, inkubacja wiedzy, reprodukcja twórcza, produkcja

Introduction

The major focus of this study is to expose the methodological framework for enhancing the CCC of University students in FL classrooms.

Interestingly, the concept of *competence* was introduced into scientific discourse by Noam Chomsky who has nothing to do with FL pedagogy. Initially, this concept meant the ability requisite for performing a specific, primarily linguistic, activity in one's first language. Chomsky distinguishes between knowledge of the language system (idealized competence) and language proficiency (performance or actual production and comprehension of language).¹

Scholars, including Robin Campbell and Roger Wales, while partially agreeing with this distinction, note that Chomsky's understanding of these terms does not

¹ N. Chomsky, *Aspects of the theory of syntax*, The MIT Press 1965.

include any reference to the appropriateness of an utterance to a particular situation or its sociocultural significance, and therefore, it does not reflect the full depth of their meaning and is not a true competence.²

With that in view, D. Hymes introduces the concept of *communicative competence* (CC) defining it as the inherent human knowledge and skills for successful and effective communication³.

Extending this concept, Sandra J. Savignon characterizes CC as an ability of one or more interlocutors to function in a truly communicative environment, in a dynamic exchange, during which linguistic competence must adapt to specific input, both linguistic and paralinguistic. The researcher distinguishes between competence and language proficiency viewing *competence* as a presumed underlying ability, and *language proficiency* as the overt manifestation of that ability: competence is what a person knows, and performance is what they do. Although only performance is observable, and only through performance can competence be developed, maintained, and assessed. Moreover, Savignon regards competence as a relative, not absolute, concept; therefore, in her opinion, one should only speak of the degree of CC proficiency.⁴

Ukrainian scholars (see, for example, V. Skalkin, N. Sklyarenko, S. Nikolayeva, O. Vovk) interpret CC as an ability to: adequately use language in various socially determined communication situations; correlate linguistic means with communication goals and conditions; understand relationships between communicators; build communication considering social norms of behavior and the system of cultural perceptions and values of a particular language.⁵

Despite different views on the structure of CC, all researchers emphasize the necessity of its advancing in FL learners and pinpoint that in communication, the constituents of CC act in an integrated manner.⁶

² R. Campbell, R. Wales, *The study of language acquisition* [in:] *New horizons in linguistics*, ed. J. Lyons, Penguin Books 1970.

³ D.H. Hymes, *On communicative competence* [in:] *Sociolinguistics: Selected readings*, eds. J. B. Pride, J. Holmes, Penguin Books 1972.

⁴ S.J. Savignon, *Communicative competence: theory and classroom practice*, Center for Curriculum Development 1983.

⁵ O.I. Vovk, *Комунікативно-когнітивна компетентність студентів-філологів: нова освітня парадигма*, Yu. A. Chabanenko 2013; *idem*, *Теоретичні і методичні основи формування комунікативно-когнітивної компетентності майбутніх філологів* [Doctoral dissertation], 2014; *idem*, *Комунікативно-когнітивна методика навчання англійської мови. Навчально-методичний посібник*, FOP O. F. Nechytyaylo 2023; O. I. Vovk, R. H. Shcherbukha, *Second language acquisition: A neurocognitive and methodological perspective*, AZBOOKA 2025

⁶ O. I. Vovk, *Теоретичні і методичні основи...*; *idem*, *Комунікативно-когнітивна методика...*; O. Budnyk, P. Mazur, L. Matsuk, L. Berezovska, O. Vovk, *Development of professional creativity of future teachers (Based on comparative research in Ukraine and Poland)*, "Amazonia Investiga" 2021, No. 10(44), pp. 9–17, <https://doi.org/10.34069/AI/2021.44.08.1>; O. Budnyk, I. Nikolaesku, N. Stepanova, O. Vovk, A. Palienko, T. Atroshchenko, *Organization of the educational process in*

Respectively, as a multifaceted phenomenon, CC comprises linguistic, speech, sociocultural, strategic (compensatory), discourse, illocutionary, pragmatic, sociolinguistic, informative, social, and other competences each aiming at ensuring a definite aspect of successful communication.⁷ They require brief specification since they significantly foster the effectiveness of FL communication.

Different types of competencies aimed at ensuring successful communication

Linguistic competence is the ability to understand and produce linguistically correct sentences using acquired linguistic signs and rules for their combination. Such interpretation relates to developed linguistic knowledge and lexical, grammatical, phonetic, and orthographic habits.

Speech competence is viewed as a complex, multi-stage human ability for meaning-encoding/decoding activity and adaptive-informational orientation in a communication situation. Speech competence covers four major types of skills: listening, speaking, reading, and writing.

Sociocultural competence comprises country-study competence and linguistic country-study competences, which allow non-native speakers to associate the same information with a linguistic unit that native speakers associate, and thus achieve effectual communication.

Strategic (compensatory) competence implies the ability to replenish missing linguistic knowledge, as well as speech and social experience of FL communication, in the process of communication per se.

Discourse competence (textual competence) indicates the understanding of various types of communicative utterances, constructing coherent, cohesive, and logical messages of different functional styles, as well as choosing linguistic means depending on the type of utterance in order to achieve formal cohesion in form and coherence in thought.

Pragmatic competence purports the ability to convey communicative meaning in a communication situation. It also includes illocutionary competence, which means the functional use of language, and sociolinguistic competence, which requires the language to correspond to the context in which it is used.

Illocutionary competence is responsible for controlling the functional properties of language, such as the ability to express thoughts and emotions (ideational functions), to use language for learning and problem-solving (heuristic functions), and to be creative in language use (creative functions).

Sociolinguistic competence as the ability to adequately understand and use a FL in different contexts to express specific communicative functions (description,

the rural school of the mountain region: a case study, “Revista Brasileira de Educação do Campo” 2021, No. 6, pp. 1–19, <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12647>.

⁷ O.I. Vovk, *Теоретичні і методичні основи...*; *idem*, *Комунікативно-когнітивна методика...*; O.I. Vovk, R. H. Shcherbukha, *Second language...*

narration, persuasion, generalization, etc.) implies mastering registers and communication styles from formal to informal in both oral and written discourse.

Informative competence is considered the ability to master the content subject matter of communication. Developing informative competence, students also form: information frames; background knowledge; general knowledge; formed knowledge, or schemata; language representation of the world in its FL form.

Social competence is aimed at the ability to enter into communicative relationships with other people. This ability requires an individual to be able to orient themselves in a social situation and manage it.

A special role is assigned to **cognitive competence**, which is perceived as an ability to effectively perform communicative and mental activity, i.e. to solve speech and mental tasks using a set of speech actions and mental operations. Speech actions are ensured by formed speech skills and abilities, and students' interlanguage. Mental operations are ensured by current knowledge, understanding, and awareness of the issue to be solved, as well as the skills of solving intellectual tasks employing definite cognitive operations. This refers primarily to **cognitive skills** – mental abilities through which a subject processes external stimuli. In FL acquisition, this is input in the form of tasks that stimulate cognitive processes.⁸

The advancement of cognitive skills involves progressing through three coherent **stages**: 1. *Initial, or cognitive stage*: understanding the speech and mental task and concentrating attention on the necessary information. 2. *Intermediate, or associative stage*: attempts to use techniques that help to understand and recall necessary information more quickly, correct errors, and accelerate the speech and mental performance. 3. *Highest, or autonomous stage*: correct answers become more automatic, and the rate and error-free performance of actions increase. Further development of the autonomous stage implies that to foster the flexibility of a cognitive skill, it is necessary to create a variety of situations and tasks that stimulate students' both mental and speech activity.⁹

Clearly, the communicative and cognitive approach to FL acquisition reflects both communicative and cognitive components in equal measure, and therefore, it makes no sense to consider them separately, because speech and thought are interconnected and interdependent.

In conclusion, since communicative and cognitive FL instruction encompasses two main paradigms – communicative and cognitive – and is aimed at enhancing learners' speech and mental performance, the discussion should not be about CC, but about the **communicative and cognitive competence** (CCC) – an integrated ability to engage in effective communication and thinking built on a foundation of knowledge, habits, and skills, and demonstrated by an individual's capacity to

⁸ O.I. Vovk, R. H. Shcherbukha, *Second language...*

⁹ O.I. Vovk, *Теоретичні і методичні основи...*; *idem*, *Комунікативно-когнітивна методика...*; O.I. Vovk, R. H. Shcherbukha, *Second language...*

solve problems using linguistic and cognitive tools. This ability is applied in various personal, sociocultural, and professional situations, and is informed by a person's knowledge, worldview, multiple intelligences, critical thinking, and their linguistic and cognitive identities.¹⁰

Communicative-cognitive model and its content components

The high level of the CCC can be ensured through the application of the corresponding model. *The communicative and cognitive model* is spiral in nature; it presumes an incremental progression through six interconnected stages, moving learners from initial exposure to input to independent, creative language production. *The stages* of the communicative and cognitive model embrace:¹¹

1. Perception of the New Input

Goal: to establish a holistic understanding and mental representation of the new FL input.

Process: the teacher initiates the learning process by immersing students in a global context of communication, typically created around a foundational text (e.g., *a reading passage, dialogue, or short video*). This initial exposure is crucial for establishing thematic relevance and meaning.

Pedagogical Strategy: a key feature here is the multi-sensory engagement of students. The teacher actively combines various sensory modalities – auditory (listening), visual (reading, observing), kinesthetic (gestures, movement, writing), and logical (understanding connections, patterns) – during the introduction of the text. This multi-modal approach is theorized to facilitate the formation of comprehensive mental images or *percepts* of the new material, ensuring deeper initial encoding rather than mere superficial recognition.

2. Initial Reproduction of the New Input

Goal: to develop foundational speech habits through controlled, repetitive practice of segmental speech patterns (SPs).

Process: this stage focuses on enhancing students' basic speech habits through the reproduction of segmental SPs from the foundational text. The reproduction occurs at a “superficial level,” meaning the emphasis is on accurate form rather than deep semantic flexibility, and it takes place in single-type, invariant situations. This stage aims to build automaticity in basic pronunciation, lexical, and grammatical structures.

¹⁰ O.I. Vovk, *Теоретичні і методичні основи...*; *idem*, *Комунікативно-когнітивна методика...*; O.I. Vovk, R. H. Shcherbukha, *Second language...*

¹¹ O.I. Vovk, *Foreign language acquisition: A communicative and cognitive paradigm*, “Science and Education” 2017, No. 6, pp. 81–85, <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/en/articles/2017-6-doc/2017-6-st13-en>; *idem*, *Communicative and cognitive framework for foreign language acquisition: Types of learning*, “Scholarly Bulletin of the Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University” 2023, Series: “Pedagogical Sciences”, No. 3, pp. 63–76; <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-63-76>; O.I. Vovk, R. H. Shcherbukha, *Second language...*

Pedagogical Strategy: the teacher employs a diversified system of drilling exercises. These include various forms of patterned practice such as:

- a) *imitation or repetition*: direct repetition of phrases or sentences;
- b) *restatement*: rephrasing or repeating a given pattern;
- c) *transformation*: changing a pattern (e.g., singular to plural, present to past);
- d) *substitution/replacement*: swapping elements within a pattern;
- e) *expansion*: adding elements to a pattern;
- f) *completion*: filling in missing parts of a pattern.

This structured practice aims to solidify motor-articulatory and basic linguistic patterns.

3. Apperception

Goal: to foster cognitive habits, enabling deeper analysis, conceptual understanding, and the integration of new knowledge.

Process: this stage moves beyond rote reproduction to developing cognitive habits in learners. It engages students in the cognitive analysis of the previously perceived input. They are encouraged to construct conceptual models based on this analysis, which involves activating and refining the schemata of their mental spaces (existing knowledge structures) and inferring new knowledge. Students are expected to manipulate information in various ways: condense, restructure, reshuffle, model, generalize, and interpret.

Pedagogical Strategy: this stage is particularly crucial for the inductive acquisition of grammar. Rather than explicit rule-giving, complex grammatical items are presented through conceptual metaphors and/or conceptual models. This approach significantly facilitates the “digestion,” internalization, and assimilation of grammar, making abstract rules more concrete and understandable through analogy and conceptual mapping. For example, rather than just stating a rule for the past tense, a conceptual model might illustrate it as moving backward in time.

4. Incubation

Goal: to allow for the unconscious processing and consolidation of external linguistic knowledge into internal cognitive structures.

Process: this stage is characterized by the conversion of external knowledge units into internal images and the deeper embedding of the learned material. Students’ attention remains drawn to activities related to the foundational text, but the nature of engagement shifts towards more reflective processing.

Pedagogical Strategy: the teacher and students engage with *supplementary texts, dialogues, videos, and activities* that are relevant to the topic under study. The key here is not just exposure, but the subsequent processing, practice, and discussion of this supplementary material. This allows for a period of mental “digestion” where the new input can be integrated with existing knowledge, often unconsciously, leading to more robust internal representations.

5. Creative Speech Reproduction

Goal: to enable learners to produce the new course material creatively and flexibly in varied communicative situations.

Process: in this stage, students are expected to reproduce the new material on a creative level in variant situational contexts. Having developed solid speech and cognitive habits in the preceding stages, these are now refined, and the primary focus shifts to *advancing communicative skills*. This means moving beyond merely accurate reproduction to functionally appropriate and creative use of language.

Pedagogical Strategy: activities are designed to elicit spontaneous and varied language use, such as role-plays with flexible scenarios, open-ended discussions, and problem-solving tasks that require adaptation of learned material to new situations.

6. Independent Speech Production

Goal: to achieve autonomous and meaningful use of the FL in diverse real-world communicative situations, thereby enhancing communicative and cognitive competence.

Process: this culminating stage sees students fluently and confidently using the imbibed and assimilated material in individual meaningful speech outputs across a wide range of diversified communicative situations. The ultimate aim is the enhancement of their overall communicative competence, allowing them to navigate genuine communicative challenges independently.

Pedagogical Strategy: activities would include authentic tasks like delivering presentations, engaging in debates, writing essays, participating in simulated real-life interactions, or even informal conversations, where the learner takes full responsibility for their message and linguistic choices.

For a better understanding of the presented communicative and cognitive model, it is symbolized in Figure 1.

The presented spiral model assumes an incremental advancement from multi-modal input perception to independent output production providing students with an opportunity to progressively ascend linguistically and cognitively through a well-defined and clear-cut staged process.

Within the exposed CCM, the language instructor may employ supplementary methods and techniques to enhance the teaching process and ensure the effective assimilation of the FL input. Among such learning methods, the following may turn out beneficial:¹²

Spiral learning: the language instructor teaches input repeatedly, gradually amplifying and reinforcing it; students expand their knowledge on the assimilated topic and improve acquired skills.

Spaced learning: knowledge is revised after definite intervals, assimilation is enhanced. The breaks between the sessions allow students to embed the acquired knowledge in their memory.

¹² O.I. Vovk, *Communicative and cognitive framework...*; O.I. Vovk, R. H. Shcherbukha, *Second language...*

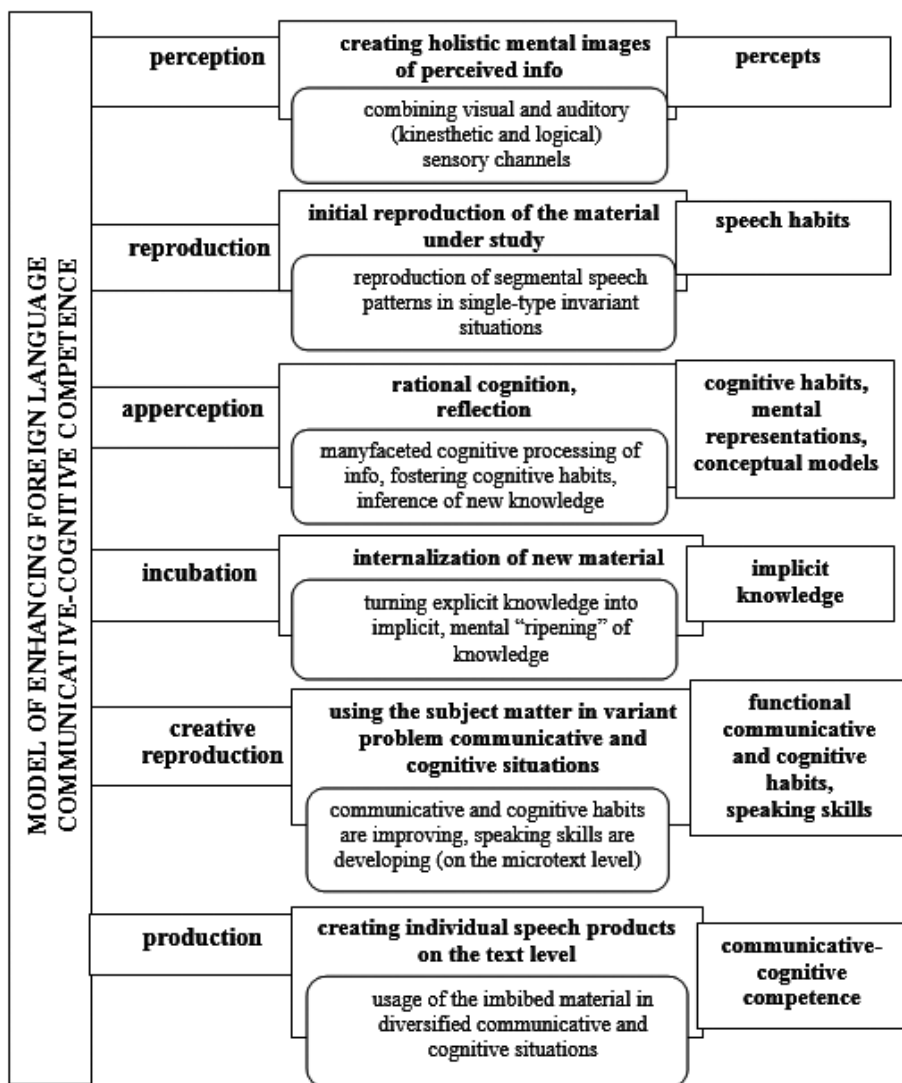


Figure 1. The Communicative and Cognitive Model of Foreign Language Acquisition

Experiential learning: the process of learning by doing. It follows the principle 'Knowledge is a consequence of experience' (Jean Piaget): students are engaged in hands-on and minds-on experiences, and are able to connect theories and gained knowledge to real-world settings.

Personalized learning: it customizes instruction for each student's profile (types of intelligence, temperament, learning and epistemic styles, strengths, skills, and interests); an educational blueprint to each student is based on their level of FL proficiency and

ways of cognition in order to keep students on track and meet FL course requirements. Students are more engaged and motivated in their learning trajectory.

Task-based learning: learners are given interactive tasks to complete. In order to do this, they need to communicate. Once the task is complete, the teacher discusses the language used.

Project-based learning: students learn by actively engaging in real-life situations and *personally meaningful projects*. Students are given the opportunity to develop knowledge and skills through engaging projects which are set around challenges and problems they may face in real world scenarios.

Mastery Learning: an instructional strategy, suggested by the American educational psychologist Benjamin S. Bloom.¹³

- a) most students can attain a high level of learning capability if the approach to learning is sensitive and systematical;
- b) students are assisted whenever they encounter learning difficulties;
- c) they are given sufficient time to attain mastery;
- d) there are clear-cut criteria of mastery constituents.

With this in mind, achievement levels and learning outcomes of *mastery learning* require:

- a) quality of instruction, students' perseverance to understand input, learning time, curricula, preconditions (clear objectives, specified and clarified content, well-established summative evaluation criteria);
- b) operating procedures (timely feedback, instructional assistance, formative evaluation [diagnostic progress tests]);
- c) alternative learning resources, tutorial assistance, revisions, audiovisuals;
- d) outcomes: cognitive (mental power), and affective (students' confidence in their capacities, the teacher's confidence in learners).

Competency-based learning: a framework for teaching and assessing learning outcomes – predetermined “competencies”. Students' acquired competencies are assessed incrementally and scalably at different stages of a FL course.

Flipped learning: it prioritizes active learning during class time by assigning students the materials and presentations to be viewed at home or outside of class.

Blended learning: it combines opportunities for interaction online with physical place-based learning.

Multimodal learning: it implies teaching a FL employing multiple modes – the channels of perceiving input via: interactive elements, visual aids, text, video, audio, music, images, gestures, facial expressions, colors.

Multimodal learning *activities* may include:

- a) **educational games** (embracing words, images, colors, shapes, speech, movement and more);

¹³ B.S. Bloom, *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*, Handbook I: *Cognitive domain*, David McKay Company 1968.

- b) **think-pair-share activity** (improves students' understanding of the study material, cooperation and expression of ideas):
- think – students take time *to think* about the subject matter individually;
 - pair – students *pair up* to discuss their ideas and findings with each other;
 - share – each pair *shares* their thoughts with the class and answers questions from classmates;
- c) **case-based strategy** (using *real-life scenarios* to supplement lessons and make relevant connections to the course syllabus);
- d) **multimedia research projects** (students find information from different media sources).

Immersion learning: students are immersed in a “language bath;” it requires their total exposure to a TL, which is both the medium of instruction and a learning objective.

Eclectic learning: it combines various approaches and methods to teach a FL depending on the objectives of the course and the abilities of learners.

The described learning methods correlate with the communicative and cognitive model of FL acquisition. The chosen method may depend on the stage of learning, targeted objectives, students' cognitive and communicative profiles, complexity of the processed material etc. (Table 1).

Table 1. Correlation of the Communicative and Cognitive Model with Supplementary Learning Methods in Foreign Language Acquisition

Stages of the communicative and cognitive approach	Learning objectives	Types of learning
Perception	holistic images (percepts) of perceived input	multimodal
Initial reproduction	speech habits, implicit memorization of the input	immersion, spiral, spaced, task-based, personalized
Apperception	cognitive habits, conceptual models, inferential knowledge, mental representations	immersion, personalized, task-based, mastery, experiential
Incubation	implicit knowledge, expanded knowledge space	multimodal, immersion, flipped, blended, experiential, eclectic
Creative reproduction	functional communicative and cognitive habits, speaking skills	multimodal, immersion, mastery, task-based, flipped
Production	communicative and cognitive competence	competency-based, project-based, eclectic, blended, task-based, experiential

Conclusion

The contemporary FL classrooms require a paradigm shift, moving beyond the traditional focus on mere CC to embrace a holistic objective, i.e. CCC. The analysis presented in this article formalizes this necessity, arguing that effective FL instruction must be anchored in the inextricable link between language use and higher-order thought processes. The communicative and cognitive model, which is a spiral six-stage pedagogical framework, may provide language instructors with a systematic and practical roadmap for enhancing CCC in students.

The article established CCC as a unified, sought-for learning outcome – an integrated ability to engage in effective communication and critical thinking by drawing on a foundation of knowledge, habits, skills, and capacities. This competence is not a static phenomenon but a dynamic integrated ability, applied across personal, sociocultural, and professional contexts, and informed by an individual's cognitive identity. The developed cyclic model explicitly targets the gradual evolution of CCC by integrating deliberate cognitive processing with communicative practice.

The established framework embodies the structured, incremental communicative and cognitive approach, which guides learners from initial exposure to FL input to genuine, independent output. The proposed six stages of the CCM – Perception, Initial Reproduction, Apperception, Knowledge Incubation, Creative Speech Reproduction, and Independent Speech Production – represent a gradual, spiraling ascent in linguistic and cognitive mastery.

The suggested model begins with Perception, emphasizing multi-sensory engagement to create holistic mental representations of the new linguistic input, moving beyond superficial recognition toward deep initial encoding. This is followed by Initial Reproduction, where a system of diverse drilling exercises fosters foundational speech habits and speech patterns automaticity in invariant communicative situations. The Apperception stage then introduces the crucial cognitive element, shifting focus to the development of cognitive habits. Here, complex grammatical items are internalized not through rote rules, but through conceptual models, advancing structural analysis and inductive acquisition.

The Incubation stage promotes unconscious processing and consolidation, turning external linguistic knowledge into internal cognitive structures through engagement with supplementary, thematically relevant materials. This foundation is followed by the two culminating stages – Creative Speech Reproduction, where the assimilated linguistic material is flexibly adapted to variant situational contexts, refining communicative skills, and Independent Speech Production, the final stage where students demonstrate autonomous, meaningful use of the target language across a wide range of diversified, real-life communicative scenarios. This systematic progression ensures that language production is not a mere replication of the

learned input, but a product of its deep understanding and creative communicative and cognitive navigating.

The formalization of the communicative and cognitive framework is a seminal contribution to FL pedagogy. By synthesizing CCC as a unified objective and structuring its development through a clearly defined, staged process, this research offers a practical solution to the persistent challenge of bridging the gap between linguistic knowledge and its communicative-cognitive application. Such framework is compatible with a diverse array of supplementary pedagogical methods – multimodal, spiral, spaced, immersion, personalized, task- and competence-based, mastery, flipped, blended, experiential, and eclectic. This attests to its practical feasibility and methodological flexibility for language instructors.

The successful implementation of the communicative and cognitive approach with its spiral framework offers implications for further investigation. Future research may prioritize longitudinal studies to observe and quantitatively assess language development and the increment of CCC over an extended period. Given the global trend toward digital FL instruction, exploring the broader integration of technology, specifically how AI and advanced digital learning environments can be optimally mapped to the CCM, could further enrich this domain, ensuring the communicative and cognitive framework remains at the forefront of pedagogical innovation.

References

- Bloom B.S., *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*, Handbook I: *Cognitive domain*, David McKay Company 1968.
- Budnyk O., Mazur P., Matsuk L., Berezovska L., Vovk O., *Development of professional creativity of future teachers (Based on comparative research in Ukraine and Poland)*, “Amazonia Investiga” 2021, No. 10(44), <https://doi.org/10.34069/AI/2021.44.08.1>.
- Budnyk O., Nikolaesku I., Stepanova N., Vovk O., Palienko A., Atroshchenko T., *Organization of the educational process in the rural school of the mountain region: a case study*, “Revista Brasileira de Educação do Campo” 2021, No. 6, <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12647>
- Campbell R., Wales R., *The study of language acquisition* [in:] *New horizons in linguistics*, ed. J. Lyons, Penguin Books 1970.
- Chomsky N., *Aspects of the theory of syntax*, The MIT Press 1965.
- Hymes D.H., (1972). *On communicative competence* [in:] *Sociolinguistics: Selected readings*, eds. J.B. Pride, J. Holmes, Penguin Books 1972.
- Savignon S.J., *Communicative competence: theory and classroom practice*, Center for Curriculum Development 1983.
- Vovk O.I., *Communicative and cognitive framework for foreign language acquisition: Types of learning*, “Scholarly Bulletin of the Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University” 2023, Series: “Pedagogical Sciences” No. 3, <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-3-63-76>.
- Vovk O.I., (2017). *Foreign language acquisition: A communicative and cognitive paradigm*, “Science and Education” 2017, No. 6, <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/en/articles/2017-6-doc/2017-6-st13-en>.

- Vovk O.I., *Комунікативно-когнітивна компетентність студентів-філологів: нова освітня парадигма*, Yu. A. Chabanenko 2013.
- Vovk O.I., *Комунікативно-когнітивна методика навчання англійської мови. Навчально-методичний посібник*, FOP O. F. Nechytaylo 2023.
- Vovk O.I., *Теоретичні і методичні основи формування комунікативно-когнітивної компетентності майбутніх філологів* [Doctoral dissertation], 2014.
- Vovk O.I., Shcherbukha R. H., *Second language acquisition: A neurocognitive and methodological perspective*. AZBOOKA 2025.

DOI: 10.15584/kpe.2025.12

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 28.07.2025 r.

Zaakceptowano do druku: 16.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Janusz Zieliński

Uniwersytet Rzeszowski

ORCID: 0000-0003-0108-5029

Mental resilience of children and adolescents in the context of educational success

Odporność psychiczna dzieci i młodzieży w kontekście sukcesów edukacyjnych

Abstract

Mental resilience is understood as an individual's ability to function effectively under conditions of increased stress, pressure, and in the face of various challenges both in professional and personal life. Individuals with a high level of this trait are distinguished by a strong belief in their own abilities, openness to new experiences, and consistency in pursuing their intended goals. They tend to achieve success more frequently, respond constructively to criticism, and view failures as part of the developmental process.

This paper attempts to analyze the importance of mental resilience in children and adolescents within the educational environment. It outlines the direction of the discussion on the necessity of initiating broadly understood educational interventions, which are a guarantee of success for both learners and educators.

Keywords: mental resilience, education, student, pupil, academic achievement

Streszczenie

Odporność psychiczna rozumiana jest jako zdolność jednostki do skutecznego funkcjonowania w warunkach wzmożonego stresu, presji oraz w obliczu różnorodnych wyzwań – zarówno w życiu zawodowym, jak i osobistym. Osoby charakteryzujące się wysokim poziomem tej cechy wyróżnia wiara we własne możliwości, otwartość na nowe doświadczenia oraz konsekwencja w realizacji zamierzonych celów. Częściej odnoszą sukcesy, potrafią konstruktywnie reagować na krytykę, a porażki interpretują jako element procesu rozwoju.

Niniejsze opracowanie stanowi próbę analizy znaczenia odporności psychicznej dzieci i młodzieży w środowisku edukacyjnym. Nakreśla kierunek dyskusji na temat konieczności uruchamiania szeroko rozumianych oddziaływań wychowawczych, które są gwarantem sukcesów kształcenia osób uczących się i nauczających.

Słowa kluczowe: odporność psychiczna, edukacja, uczeń, student, osiągnięcia edukacyjne

Introduction

Contemporary approaches to mental resilience define it as an individual's ability to function effectively despite the presence of stressors, environmental pressure, and task-related demands. This capacity allows a person to achieve outcomes that align with their individual potential, regardless of external circumstances.

The concept of mental resilience originates from the work of Jim Loehr, a sports psychologist who was the first to use this term, describing it as a mental trait characteristic of individuals who achieve success. According to Loehr, stress is an essential component of growth and development.¹

Peter Clough, Dean of the Faculty of Psychology at the University of Hull, also recognizes mental resilience as a predictor of an individual's ability to cope with pressure and life difficulties, which directly impacts their capacity to manage stress.²

The core components of mental resilience include:

- a) a sense of control over one's life and circumstances;
- b) an optimistic outlook on the future;
- c) flexibility in adapting to change;
- d) a sense of meaning and purpose in life;
- e) the ability to establish and maintain positive relationships (social support);
- f) self-discipline and problem-solving competence;
- g) effective stress and emotion management in difficult situations.³

In contrast to relatively stable personality traits such as neuroticism or conscientiousness, mental resilience can be developed and modified over time, making it a crucial adaptive component.

Models and Theories of Mental Resilience

Mental resilience is understood as an individual's ability to function effectively under conditions of increased stress, pressure, and in the face of various challenges both in professional and personal life. Individuals with a high level of this trait are characterized by a strong belief in their own abilities, openness to new experiences, and persistence in pursuing their goals. They tend to achieve success more often, respond constructively to criticism, and view failure as an essential part of the development process.⁴

¹ D. Strycharczyk, P. Clough, *Odporność psychiczna. Strategie i narzędzia rozwoju*, Sopot 2017, p. 56; J. Szłasa-Więczaszek, *Czym jest odporność psychiczna – model 4C, test?*, <https://poradnia-online.com/odpornosc-psychiczna/> (12.07.2025).

² I. Firmanty, *Czym jest odporność psychiczna – definicja i model 4C?*, <https://www.humanskills.pl/czym-jest-odpornosc-psychiczna/> (12.07.2025).

³ S.M. Southwick, D.S. Charney, J.M. DePierro, *Resilience: The Science of Mastering Life's Greatest Challenges*, Cambridge University Press 2023; R. Karen, A. Shatté, *The Resilience Factor: 7 Keys to Finding Your Inner Strength and Overcoming Life's Hurdles*, Broadway Books 2003, p. 143.

⁴ D. Strycharczyk, P. Clough, *Odporność psychiczna...*, p. 72.

1. The 4C Model

One of the most well-known frameworks of mental resilience is the 4C Model, developed by Peter Clough and Doug Strycharczyk, which identifies four key components of this trait:

- a) control – refers to an individual's belief in their ability to influence their own life, emotions, and circumstances, including the regulation of emotional responses;
- b) commitment – denotes determination and consistency in pursuing set goals, enabling discipline even under difficult conditions;
- c) challenge – involves perceiving difficulties as opportunities for personal and professional growth, rather than as threats;
- d) confidence – is the belief in one's own competencies, enabling risk-taking and perseverance in the face of setbacks.⁵

An important aspect to consider is the development of mental resilience. This process can be supported through:

- a) mental training (e.g., visualization, meditation, mindfulness);
- b) setting realistic and measurable goals;
- c) fostering positive internal dialogue;
- d) adopting a constructive approach to failure as a source of learning and growth.⁶

It is worth emphasizing that mental resilience is not a fixed trait it can be developed and strengthened in appropriate psychosocial conditions. This has practical applications in sports, education, and everyday life.

2. The Resilience Process Model by Garmezy and Masten

Norman Garmezy, Michael Rutter, and Ann Masten are among the pioneers of research on psychological resilience within the field of developmental psychology. In their 1991 conceptualization, Garmezy and Masten emphasized that resilience is not a fixed personality trait but a dynamic process shaped by the interaction between an individual and their environment. They identify three main pillars of this process:

- a) personal resources (cognitive abilities, social skills, self-esteem);
- b) social support (family relationships, peer connections, mentors);
- c) environmental factors (life stability, access to education, developmental opportunities).

This model suggests that individuals can strengthen their psychological resilience by developing adaptive competencies, utilizing available social support, and maximizing environmental potential.⁷

⁵ *Ibidem*.

⁶ T. Pielas, *Odporność psychiczna w sporcie: wyzwanie*, "Psycholog Sportu" 2018, p. 23, <https://tamarapielas.pl/odpornosc-psychiczna-w-sporcie-wyzwanie/> (12.07.2025); *Odporność psychiczna w sporcie*, <https://www.blog.pracowniastow.com/index.php/2016/04/23/odpornosc-psychiczna-w-sporcie/> (12.07.2025).

⁷ N. Garmezy, *Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty*, "American Behavioral Scientist" 1991, No. 34(4), p. 423; A. S. Masten, N. Garmezy, *Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology* [in:] *Advances in Clinical Child Psychology*, eds. B.B. Lahey, A.E. Kazdin, New York 1985, p. 34.

3. The “Hardiness” Concept by Suzanne Kobasa

In the 1970s, Suzanne Kobasa introduced the concept of “hardiness,” which describes a personality disposition that enables constructive responses to stress. This concept is based on three components:

- a) commitment – perceiving daily activities as meaningful and valuable;
- b) control – believing in one’s ability to influence the course of events;
- c) challenge – viewing difficulties as opportunities for growth rather than threats.⁸

4. Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)

Kathryn M. Connor and Jonathan R. T. Davidson developed one of the most widely used tools for assessing psychological resilience – the CD-RISC. Their model includes:

- a) psychological flexibility;
- b) optimism;
- c) social competence;
- d) spiritual strength, meaning a belief in purpose and meaningfulness of actions.

This approach highlights the significance of life experiences as key factors in shaping psychological resilience, which entails the ability to constructively use hardships as elements of personal growth.⁹

5. Conservation of Resources (COR) Theory by Stevan E. Hobfoll

The COR theory posits that psychological resilience is based on an individual’s ability to protect, accumulate, and effectively use resources. These resources can be:

- a) material (e.g., sports equipment);
- b) social (support from a coach or team);
- c) personal (skills, sense of competence, coping mechanisms).

According to this theory, people who manage their resources effectively demonstrate greater resilience in stressful situations and perform better under pressure.¹⁰

6. Psychological Resilience Model by Robin Vealey

Robin Vealey proposed a theoretical framework focused on cognitive-emotional mechanisms operating under competitive conditions. Key components of this model include:

- a) emotional self-regulation;
- b) intrinsic motivation;
- c) confidence in technical and tactical skills.

This model emphasizes the importance of mental training as an effective tool for supporting the development of psychological resilience in educational settings.¹¹

⁸ S.C. Kobasa, *Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness*, “Journal of Personality and Social Psychology” 1979, No. 37(1), p. 8.

⁹ K.M. Connor, J.R. Davidson, *Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)*, “Depression and Anxiety” 2003, No. 18(2), p. 79.

¹⁰ S.E. Hobfoll, *Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress*, “American Psychologist”, 1989, No. 44(3), p. 518.

¹¹ R.S. Vealey, *Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development*, “Journal of Sport Psychology” 1986, No. 8(3), p. 237.

7. Psychological Flexibility Theory

Developed within the framework of Acceptance and Commitment Therapy (ACT), this concept assumes that psychological resilience is demonstrated by the ability to:

- a) accept difficult emotions and thoughts without avoiding them;
- b) take action aligned with personal values despite the presence of discomfort.

In educational environments, psychological flexibility enables students to function effectively under stress, for example by managing anxiety and maintaining focus on tasks regardless of negative thoughts.¹²

The wide range of models and concepts of psychological resilience highlights the multidimensional nature of this construct. Applying the aforementioned theories in educational practice allows for more effective support in helping individuals cope with challenges. The process of building psychological resilience requires a personalized approach that takes into account both personality traits and environmental factors.

Psychological Resilience in the Educational Context

In educational settings, psychological resilience is understood as a student's ability to effectively manage stress, maintain task focus, sustain motivation, and adopt a positive attitude toward the learning process. Empirical studies confirm that students with high levels of psychological resilience cope better with educational challenges, achieve higher academic outcomes, and show greater engagement.¹³

This resilience is reflected in problem-solving skills, acceptance of failure as a part of the learning process, flexible adaptation to changing demands, and perseverance in achieving educational goals. Psychologically resilient students are more likely to demonstrate greater independence, intrinsic motivation, and a sense of control over their learning process.¹⁴

The development of psychological resilience is shaped by both individual traits (e.g., optimism, self-efficacy, emotional competence) and environmental influences. One of the most important factors supporting the building of resilience is **intrinsic motivation**, defined as the drive to pursue goals regardless of external rewards. Individuals with this trait tend to learn more effectively and show greater resistance to difficulties.¹⁵

¹² S.C. Hayes, K.D. Strosahl, K.G. Wilson, *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*, New York, NY 1999, p. 87.

¹³ A.J. Martin, *Resilience in students: The role of self-regulation*, "Journal of Educational Psychology" 2007, No. 99(2), p. 331.

¹⁴ B.J. Zimmerman, *Becoming a self-regulated learner: An overview*, "Theory into Practice" 2002, No. 41(2), p. 68.

¹⁵ A.L. Duckworth, C. Peterson, M.D. Matthews, D. Kelly, *Grit: Perseverance and passion for long-term goals*, "Journal of Personality and Social Psychology" 2007, No. 92(6), p. 1099; E.L. Deci,

The educational environment also plays a crucial role. Emotional support from teachers, peers, and family contributes to a sense of safety and helps students cope with failure and academic stress. Research shows that educational systems that provide students with greater autonomy and opportunities for agency in their learning processes positively influence the development of their psychological resilience.¹⁶

Factors Influencing the Development of Psychological Resilience

Psychological resilience, understood as an individual's ability to adapt and cope effectively in difficult situations, is shaped by both individual and environmental factors. Among the most important determinants of this ability are personality traits, temperament, self-efficacy, emotional intelligence, optimism, and perseverance. These issues have been extensively researched in both Polish and international literature, confirming their critical role in the development of resilience.

1. Personality Traits

According to the Big Five model, an individual's response to stress is influenced by traits such as neuroticism, extraversion, openness to experience, conscientiousness, and agreeableness. Research by Laura Campbell-Sills et al.¹⁷ suggests that individuals with low levels of neuroticism and high levels of extraversion demonstrate greater flexibility and effectiveness in stress management. In the Polish context, Jan Strelau¹⁸ points out that temperamental traits such as perseverance, activity, and emotional stability play an important role in adaptive responses to challenges.

2. Temperament

Temperament, viewed as an innate and relatively stable component of personality, affects one's functioning in stressful situations. Individuals with low emotional reactivity are less prone to intense affective experiences, which supports the development of psychological resilience. Jan Strelau emphasizes that temperament can either support or hinder resilience—for example, high emotional endurance combined with high activity facilitates effective functioning under pressure.¹⁹

R.M. Ryan, *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*, "Psychological Inquiry" 2000, No. 11(4), p. 234.

¹⁶ S. Cohen, T. A. Wills, *Stress, social support, and the buffering hypothesis*, "Psychological Bulletin" 1985, No. 98(2), p. 333.

¹⁷ L. Campbell-Sills, S.L. Cohan, M.B. Stein, *Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults*, "Behaviour Research and Therapy" 2006, No. 44(4), p. 589.

¹⁸ J. Strelau, *Temperament jako regulator zachowań: z perspektywy półwiecza badań*, Gdańsk 2008, p. 123.

¹⁹ *Ibidem*.

Additionally, studies by Anna Matczak and Joanna Piekarska²⁰ confirm that individuals with higher emotional stability and endurance adapt more effectively to challenges in both personal and professional life.

3. Self-Esteem and Self-Efficacy

Self-efficacy and positive self-esteem are significant predictors of psychological resilience. According to Albert Bandura's theory,²¹ individuals who believe in their own competencies and their ability to overcome difficulties are more likely to take on challenges and persist in pursuing their goals. Polish studies by Mariola Łaguna, Jerzy Trzebiński, Mariusz Zięba²² and by Zygfryd Juszczynski²³ have shown that high self-efficacy fosters constructive problem-solving and a positive attitude toward difficulties.

4. Optimism and Positive Outlook

Optimism, defined as the tendency to expect favorable outcomes, supports the maintenance of psychological resilience. Snyder highlights the importance of hope and optimism in perceiving challenges as opportunities for growth rather than threats.²⁴ Similarly, Jerzy Trzebiński and Mariusz Zięba emphasize the role of a positive mindset and hope as defense mechanisms that support stress adaptation.²⁵

5. Emotion Regulation and Emotional Intelligence

The ability to regulate emotions plays a vital role in maintaining psychological stability in the face of adversity. Emotional intelligence understood as the ability to identify, understand, and manage one's own emotions impacts one's effectiveness in stress management. K. V. Petrides and Adrian Furnham point to a strong relationship between emotional intelligence and psychological resilience.²⁶ Similar conclusions were drawn by Anna Matczak and Katarzyna A. Knopp, who demonstrated that individuals with high emotional intelligence process emotions more effectively and use them as a source of adaptive information.²⁷

6. Determination and Perseverance (Grit)

Determination and perseverance in pursuing long-term goals (grit) have been recognized as key components of psychological resilience. Research by Angela L. Duckworth et al.²⁸ has shown that individuals with high levels of grit cope more

²⁰ A. Matczak, J. Piekarska, *Temperament a strategie radzenia sobie ze stresem*, "Przegląd Psychologiczny" 2011, No. 54(1), p. 17.

²¹ A. Bandura, *Self-efficacy: The exercise of control*, New York 1997, p. 221.

²² M. Łaguna, J. Trzebiński, M. Zięba, *Kwestionariusz Nadziei na Sukces*, Warszawa 2005.

²³ R. Schwarzer, M. Jerusalem, Z. Juczyński, *Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności GSES* [in:] *Podręcznik. Narzędzia Pomiaru w Promocji i Psychologii*, ed. Z. Juczyński, Warszawa 2005.

²⁴ C. R. Snyder, *Hope theory: Rainbows in the mind*, "Psychological Inquiry" 2002, No. 13(4), p. 262.

²⁵ J. Trzebiński, M. Zięba, *Nadzieja podstawowa a radzenie sobie ze stresem*, "Roczniki Psychologiczne" 2004, No. 7, p. 137.

²⁶ K. V. Petrides, A. Furnham, *Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies*, "European Journal of Personality" 2004, No. 18(5), p. 439.

²⁷ A. Matczak, K. A. Knopp, *Rola inteligencji emocjonalnej w radzeniu sobie ze stresem*, Warszawa 2013, p. 187.

²⁸ A. L. Duckworth, C. Peterson, M. D. Matthews, D. R. Kelly, *Grit: Perseverance and passion for long-term goals*, "Journal of Personality and Social Psychology" 2007, No. 92(6), p. 1099.

effectively with adversity, displaying consistency and commitment despite setbacks. In the Polish context, Sylwia Bedyńska and Anna M. Zawadzka confirmed the relationship between perseverance and resilience, particularly in the context of long-term challenges such as career or athletic development.²⁹

In conclusion, individual factors including personality, temperament, self-esteem, optimism, emotional intelligence, and determination form the foundation for the development of psychological resilience. Identifying and cultivating these traits serves as the basis for effective interventions that support personal and professional growth. The integration of national and international research findings allows for a more comprehensive understanding of this issue and provides a starting point for further theoretical and practical analyses.

At the same time, it is important to emphasize that psychological resilience does not arise solely from internal traits but also largely depends on external conditions. The physical and social environment, as well as the quality of interpersonal relationships, significantly influence an individual's ability to adapt and overcome difficulties. Social support, family and peer relationships, and access to appropriate resources are key elements that foster the development of coping mechanisms, enabling effective responses to stress and life challenges.

Mental Resilience and Educational Success

In the educational context, mental resilience is one of the fundamental factors determining school and academic achievement. The ability to effectively cope with difficulties, pressure, and stressors characteristic of the learning process such as exams, grades, coursework, and demands from teachers and peers conditions the effectiveness of learning. Mental resilience influences how an individual responds to educational challenges and whether they are able to maintain motivation, focus, and engagement despite emerging difficulties.

1. Mental Resilience and Learning Effectiveness

Mental resilience in education is reflected in skills such as managing stress, maintaining focus on tasks, sustaining a positive attitude, and continuing educational efforts despite setbacks. Research shows that students with higher levels of mental resilience perform better academically and cope more effectively with educational challenges than those who struggle to regulate stress.³⁰

Problem-solving skills, resilience to failure, cognitive flexibility, and perseverance in achieving goals are competencies closely linked to mental resilience. Contemporary studies in educational psychology indicate that developing this trait leads to better

²⁹ S. Bedyńska, A. M. Zawadzka, *Wytrwałość a sukces: polska adaptacja Skali Wytrwałości (Grit-S)*, "Studia Psychologiczne" 2016, No. 54(2), p. 53.

³⁰ A. J. Martin, *Resilience in students...*, p. 334.

concentration, more effective knowledge acquisition, and greater learner autonomy. Mentally resilient individuals cope better with exam-related stress and performance pressure, which contributes to learning efficiency and sustained motivation.³¹

2. Factors Supporting the Development of Mental Resilience in Education

The development of mental resilience in educational settings depends on both individual predispositions and external conditions. Key roles are played by personality traits such as optimism, self-efficacy, and stress management competencies. One of the most important aspects of resilience development in this context is intrinsic motivation understood as the pursuit of goals regardless of external rewards. Students with high levels of intrinsic motivation tend to show greater engagement and effectiveness in completing educational tasks.³²

Environmental factors are equally important, especially social support provided by teachers, peers, and family. Such support not only fosters a sense of security but also enhances the ability to deal with failure and educational stress. Additionally, educational systems that emphasize student autonomy, provide influence over the learning process, and allow decision-making help shape mental resilience. Research shows that such learning environments positively impact the development of independence, responsibility, and perseverance.³³

3. Mental Resilience and Academic Stress

Academic stress – one of the most common sources of tension in the lives of students significantly affects their ability to function effectively within the educational system. Its sources include excessive demands, performance pressure, exams, and the need to balance academic responsibilities with other aspects of life. Mental resilience acts as a protective mechanism in this context, enabling constructive coping with such challenges.

Individuals with higher levels of mental resilience adapt better to stressful situations, show greater emotional stability, and effectively mobilize cognitive and emotional resources. As a result, they can maintain concentration and learning efficiency even under high stress. Furthermore, mental resilience correlates with lower levels of academic burnout, reduced emotional exhaustion, and higher intrinsic motivation.³⁴

The ability to interpret difficult situations positively, regulate emotions, and stay engaged is crucial for achieving high academic performance. Mentally resilient students are more likely to view failures as part of the educational process rather than as insurmountable obstacles. This mindset contributes to greater learning effectiveness and long-term educational development.³⁵

³¹ B. J. Zimmerman, *Becoming a self-regulated learner...*, p. 67.

³² A. L. Duckworth, C. Peterson, M. D. Matthews, D. Kelly, *Grit: Perseverance...*, p. 1091.

³³ S. Cohen, T. A. Wills, *Stress, social support...*, p. 334; E. L. Deci, R. M. Ryan, *The "what" and "why"...*, p. 243.

³⁴ B. Meyer, M. M. Mark, *The resilience of college students: Relationships with stress and academic performance*, "Journal of Educational Psychology" 2007, No. 99(2), p. 372.

³⁵ A. Kitsantas, B. J. Zimmerman, *College students' self-regulated learning and academic achievement*, "Journal of Advanced Academics" 2009, No. 20(2), p. 271.

Mental Resilience in the Context of Educational Achievement in the Light of Scientific Research

Clough and colleagues,³⁶ presenting the *Mental Toughness* model, indicated that individuals with a high level of mental resilience exhibit greater ability to cope with stress, higher self-confidence, and determination in pursuing goals. Similar findings were obtained by Helen L. St Clair-Thompson and Susan N. Gathercole,³⁷ who showed that mentally resilient individuals demonstrate more effective self-regulation strategies and adapt better to academic pressure, which translates into improved educational performance. Research conducted on physical education students confirms this relationship, suggesting that the development of mental resilience can support academic success.

Comparable conclusions emerge from the studies of Aine MacNamara and Dave Collins,³⁸ who, within the field of sports psychology, confirmed that mental resilience plays a significant role not only in athletic achievements but also in educational and professional success. The results of our research, concerning physical education students, are consistent with these findings and point to common psychological mechanisms present in both sports and academic environments such as stress management skills, perseverance, and self-confidence.

An important supplement is provided by the research conducted by Adam R. Nicholls and colleagues,³⁹ which confirms that individuals with high levels of mental resilience are more likely to use task-focused and problem-solving strategies, whereas those with lower resilience tend to avoid difficult situations and experience negative emotions. The results of our research suggest that similar patterns occur among physical education students, where a higher level of resilience correlates with a more adaptive coping style in educational settings.

However, it is worth noting that not all studies unequivocally confirm a strong relationship between mental resilience and educational outcomes. For example, Richard Gregory Cowden and Anna Meyer-Weitz⁴⁰ pointed out that the impact of

³⁶ P. Clough, D. Strycharczyk, *Developing Mental Toughness: Improving performance, wellbeing and positive behaviour in others*, London 2002, p. 212.

³⁷ H. St Clair-Thompson, S. Gathercole, *Executive function and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory*, "Quarterly Journal of Experimental Psychology" 2006, No. 59(4), p. 751.

³⁸ A. Macnamara, D. Collinsa, *Development and initial validation of the Psychological Characteristics of Developing Excellence Questionnaire*, "Journal of Sports Sciences" 2011, No. 29(12), p. 1357.

³⁹ A. Nicholls, A. Levy, R.C.J. Polman, L. Crust, *Mental toughness, coping self-efficacy, and coping effectiveness among athletes*, "International Journal of Sport and Exercise Psychology" 2011, No. 42, p. 521.

⁴⁰ R. G. Cowden, A. Meyer Weitz, *Self reflection and self insight predict resilience and stress in competitive tennis*, "Social Behavior and Personality: An International Journal" 2016, No. 44(7), p. 1140.

resilience on academic achievement may be moderated by other variables, such as social support, the level of intrinsic motivation, or learning strategies. In the context of the present study, this implies that while mental resilience plays an important role in shaping educational success, it is not the sole predictor – further analyses that take into account a broader psychosocial context are necessary.

Moreover, a review of the literature indicates that the strength of the relationship between mental resilience and academic performance may vary depending on the field of study. Research by Markus Gerber and colleagues⁴¹ showed that for students in disciplines characterized by high levels of pressure (e.g., medicine, sports, psychology), mental resilience is of key importance, whereas in other fields, its role may be less prominent.

Programs Supporting the Development of Mental Resilience in Education

Modern pedagogical approaches emphasize the importance of mental resilience as a key factor influencing the effectiveness of the teaching and learning process. Educational programs aimed at developing this competence among students and pupils are gaining increasing popularity. These initiatives include, among others, stress management training, workshops to strengthen intrinsic motivation, problem-solving classes, and sessions that support building self-confidence.⁴²

Developmental programs implemented in schools and higher education institutions aim to strengthen students' mental resilience by providing tools that enable them to function effectively under pressure and within an ever-changing educational environment. Empirical studies demonstrate that these interventions especially those focusing on stress and emotional management skills contribute to increased levels of mental resilience, and consequently, to improved academic performance.

Among the most effective methods, relaxation techniques and mindfulness training occupy a special place. These approaches support concentration, reduce emotional tension, and promote students' overall well-being.⁴³ Their implementation in school settings leads to better preparedness for coping with everyday educational challenges.

Mental resilience, in the educational context, thus emerges as one of the most important predictors of academic success. Students with higher levels of mental

⁴¹ M. Gerber, S. Brand, A. K. Feldmeth, C. Lang, C. Elliot, E. Holsboer-Trachsler, U. Pühse, *Adolescents with high mental toughness adapt better to perceived stress: a longitudinal study with Swiss vocational students*, "Personality and Individual Differences" 2013, No. 54(7), p. 810.

⁴² F. Zeidan, S. K. Johnson, B. J. Diamond, Z. David, *Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training*, "Consciousness and Cognition" 2010, No. 19(2), p. 602.

⁴³ *Ibidem*.

resilience demonstrate greater adaptability, which enables them to effectively overcome difficulties and achieve better learning outcomes. The development of this trait can be supported by both individual factors (such as personality and motivation) and environmental influences (such as social support and educational program structure).

The collected research findings point to the necessity of systematically integrating mental resilience-related topics into educational curricula. This would allow for more effective support of students in achieving their academic goals.

When discussing the practical aspects of implementing resilience-building programs, it is worth pointing to specific intervention models. One example is the “Brave Children” program by Iwona Sikorska, targeted at preschool-aged children. This program focuses on developing emotional competencies, strengthening a positive self-image, and teaching coping strategies. Evaluations of the program’s effectiveness confirm its positive impact on fostering attitudes conducive to educational success in later stages of schooling.⁴⁴

From a motivational perspective, mental resilience supports the strengthening of intrinsic motivation for learning, which is a significant factor in achieving high academic results. Students with higher mental resilience are more willing to take on educational challenges, set ambitious goals, and show greater determination in achieving them. They also cope better with exam pressure and are less vulnerable to the negative effects of academic stress.

In conclusion, mental resilience is a key component enabling effective functioning within the educational system. Its development should be an integral part of educational programs aimed at supporting the multifaceted development of students.

Recommendations for Professional Practice

The presented perspectives clearly emphasize the importance of mental resilience as a crucial factor determining educational success. Therefore, it is recommended to implement systemic actions aimed at supporting the development of this trait among students and pupils. The practical proposals include the following areas of intervention:

- a) organizing workshops and training sessions focused on developing mental resilience, including activities related to stress management, building self-confidence, concentration techniques, and emotional regulation in difficult situations;
- b) implementing elements of mental training into academic curricula, which may contribute to increased teaching effectiveness and better preparation of students for professional demands;

⁴⁴ I. Sikorska, *Odporność psychiczna w okresie dzieciństwa*, Kraków 2016, p. 187.

- c) providing access to individual and group psychological support, such as consultations with academic advisors, sports psychologists, or mental coaches;
- d) integrating issues related to mental resilience into teaching methodology – e.g., through the use of activating teaching methods that develop perseverance, the ability to cope with failure, and readiness to take on challenges.

From the perspective of future professional activity, the development of mental resilience is of key importance for graduates across various fields of study. Mental competencies, alongside physical skills, play a vital role in professional work. A high level of mental resilience enables:

- a) effective management of occupational stress in situations requiring intense interaction with people and high-performance pressure;
- b) better coping with failures, teaching difficulties, and educational challenges;
- c) building authority based on emotional stability and the ability to motivate students and those under one's care;
- d) developing adaptive skills in rapidly changing professional environments.

These considerations confirm the legitimacy of taking steps to strengthen mental resilience among students and pupils. Such initiatives can not only improve the quality of education but also contribute to better preparation of graduates for the demands of their future careers.

References

- Bandura A., *Self-efficacy: The exercise of control*, New York 1997.
- Bedyńska S., Zawadzka A. M., *Wytrwałość a sukces: polska adaptacja Skali Wytrwałości (Grit-S)*, "Studia Psychologiczne" 2016, No. 54(2).
- Campbell-Sills L., Cohan S. L., Stein M. B., *Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults*, "Behaviour Research and Therapy" 2006, No. 44(4).
- Cloug P., Strycharczyk D., *Developing Mental Toughness: Improving performance, wellbeing and positive behaviour in others*, London 2002.
- Cohen S., Wills T. A., *Stress, social support, and the buffering hypothesis*, "Psychological Bulletin" 1985, No. 98(2).
- Connor K. M., Davidson J. R., *Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)*, "Depression and Anxiety" 2003, No. 18(2).
- Cowden R. G., Meyer Weitz A., *Self reflection and self insight predict resilience and stress in competitive tennis*, "Social Behavior and Personality: An International Journal" 2016, No. 44(7).
- Deci E. L., Ryan R. M., *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*, "Psychological Inquiry" 2000, No. 11(4).
- Duckworth A. L., Peterson C., Matthews M. D., Kelly D. R., *Grit: Perseverance and passion for long-term goals*, "Journal of Personality and Social Psychology" 2007, No. 92(6).
- Firmanty I., *Czym jest odporność psychiczna – definicja i model 4C?*, <https://www.humanskills.pl/czym-jest-odpornosc-psychiczna/> (12.07.2025).
- Garmezy N., *Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty*, "American Behavioral Scientist" 1991, No. 34(4).

- Gerber M., Brand S., Feldmeth A. K., Lang C., Elliot C., Holsboer-Trachsler E., Pühse U., *Adolescents with high mental toughness adapt better to perceived stress: a longitudinal study with Swiss vocational students*, "Personality and Individual Differences" 2013, No. 54(7).
- Hayes S. C., Strosahl K. D., Wilson K. G., *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*, New York, NY 1999.
- Hobfoll S. E., *Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress*, "American Psychologist" 1989, No. 44(3).
- Karen R., Shatté A., *The Resilience Factor: 7 Keys to Finding Your Inner Strength and Overcoming Life's Hurdles*, Broadway Books 2003.
- Kitsantas A., Zimmerman B. J., *College students' self-regulated learning and academic achievement*, "Journal of Advanced Academics" 2009, No. 20(2).
- Kobasa S. C., *Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness*, "Journal of Personality and Social Psychology" 1979, No. 37(1).
- Łaguna M., Trzebińska J., Zięba M., *Kwestionariusz Nadziei na Sukces*, Warszawa 2005.
- Macnamary A., Collins D., *Development and initial validation of the Psychological Characteristics of Developing Excellence Questionnaire*, "Journal of Sports Sciences" 2011, No. 29(12).
- Martin A. J., *Resilience in students: The role of self-regulation*, "Journal of Educational Psychology" 2007, No. 99(2).
- Masten A. S., Garmezy N., *Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology* [w:] *Advances in Clinical Child Psychology*, eds. B. B. Lahey, A. E. Kazdin, New York 1985.
- Matczak A., Knopp K. A., *Rola inteligencji emocjonalnej w radzeniu sobie ze stresem*, Warszawa 2013.
- Matczak A., Piekarska J., *Temperament a strategie radzenia sobie ze stresem*, "Przegląd Psychologiczny" 2011, No. 54(1).
- Meyer B., Mark M. M., *The resilience of college students: Relationships with stress and academic performance*, "Journal of Educational Psychology" 2007, No. 99(2).
- Nicholls A., Levy A., Polman R.C.J., Crust L., *Mental toughness, coping self-efficacy, and coping effectiveness among athletes*, "International Journal of Sport and Exercise Psychology" 2011, No. 42.
- Odporność psychiczna w sporcie*, <https://www.blog.pracowniatestow.com/index.php/2016/04/23/odpornosc-psychiczna-w-sporcie/> (12.07.2025).
- Petrides K. V., Furnham A., *Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies*, "European Journal of Personality" 2004, No. 18(5).
- Pielas T., *Odporność psychiczna w sporcie: wyzwanie*, "Psycholog Sportu" 2018, <https://tamarapielas.pl/odpornosc-psychiczna-w-sporcie-wyzwanie/> (12.07.2025).
- Schwarzer R., Jerusalem M., Juczyński Z., *Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności GSES* [in:] *Podręcznik. Narzędzia Pomiaru w Promocji i Psychologii*, ed. Z. Juczyński, Warszawa 2005.
- Sikorska I., *Odporność psychiczna w okresie dzieciństwa*, Kraków 2016.
- Snyder C. R., *Hope theory: Rainbows in the mind*, "Psychological Inquiry" 2002, No. 13(4).
- Southwick S. M., Charney D. S., DePierro J. M., *Resilience: The Science of Mastering Life's Greatest Challenges*, Cambridge University Press 2023.
- St Clair-Thompson H., Gathercole S., *Executive function and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory*, "Quarterly Journal of Experimental Psychology" 2006, No. 59(4).
- Strelau J., *Temperament jako regulator zachowań: z perspektywy półwiecza badań*, Gdańsk 2008.
- Strycharczyk D., Clough P., *Odporność psychiczna. Strategie i narzędzia rozwoju*, Sopot 2017.
- Szlasa-Więczaszek J., *Czym jest odporność psychiczna – model 4C, test?*, <https://poradnia.online.com/odpornosc-psychiczna/> (12.07.2025).

- Trzebiński J., Zięba M., *Nadzieja podstawowa a radzenie sobie ze stresem*, "Roczniki Psychologiczne" 2004, No. 7.
- Vealy R. S., *Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development*, "Journal of Sport Psychology" 1986, No. 8(3).
- Zeidan F., Johnson S. K., Diamond B. J., David Z., *Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training*, "Consciousness and Cognition" 2010, No. 19(2).
- Zimmerman B. J., *Becoming a self-regulated learner: An overview*, "Theory into Practice" 2002, No. 41(2).

DOI: 10.15584/kpe.2025.13

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 25.07.2025 r.

Zaakceptowano do druku: 16.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Bogumiła Bobik

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: 0000 00017548858X

Wybrane aspekty diagnozy zaburzeń okresu adolescencji u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w kontekście pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Selected aspects of diagnosing adolescent disorders in youth with mild intellectual disabilities in the context of psychological and pedagogical support

Streszczenie

Artykuł podejmuje temat diagnozy zaburzeń okresu adolescencji u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, ze szczególnym uwzględnieniem roli pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Celem publikacji jest przedstawienie wybranych aspektów diagnozy trudności rozwojowych występujących w okresie dojrzewania oraz ukazanie opinii nauczycieli i specjalistów pracujących z młodzieżą w szkołach specjalnych. W artykule omówiono teoretyczne podstawy klasyfikacji i diagnozy zaburzeń (m.in. według DSM-IV i ICD-10), ich symptomy oraz czynniki ryzyka. Zaprezentowano wyniki badań empirycznych przeprowadzonych wśród 38 nauczycieli i specjalistów wskazujące na najczęściej obserwowane zaburzenia emocjonalno-lękowe, zaburzenia zachowania oraz zaburzenia odżywiania. Przedstawiono również metody diagnozy i działania profilaktyczne podejmowane przez pedagogów. Uzyskane wyniki podkreślają znaczenie wczesnej diagnozy oraz zintegrowanego wsparcia młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w procesie ich dorastania.

Słowa kluczowe: adolescencja, zaburzenia zachowania, niepełnosprawność intelektualna, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, diagnoza, szkoła specjalna

Abstract

The article addresses the issue of diagnosing adolescent disorders in young people with mild intellectual disabilities, with particular emphasis on the role of psychological and pedagogical support. The aim of the publication is to present selected aspects of diagnosing developmental difficulties occurring during adolescence and to highlight the opinions of teachers and specialists working with students in special education settings. The paper discusses the theoretical foundations of classification and diagnosis of disorders (including DSM-IV and ICD-10), their symptoms, and risk factors. It presents the results of empirical research conducted among 38 teachers and specialists, indicating the

most frequently observed disorders: emotional-anxiety disorders, behavioral and oppositional-defiant disorders, and eating disorders. The article also outlines diagnostic methods and preventive measures undertaken by educators. The findings emphasize the importance of early diagnosis and integrated support for adolescents with intellectual disabilities during their developmental transitions.

Keywords: adolescence, behavioral disorders, intellectual disability, psychological and pedagogical support, diagnosis, special education

Wprowadzenie

Ważnym zadaniem współczesnej szkoły, poza kształceniem i wychowaniem, jest realizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej rozumianej jako rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych oraz możliwości psychofizycznych uczniów, w tym z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, oraz zaplanowanie sposobów ich zaspokojenia¹. Jednym z najtrudniejszych i zarazem najbardziej odpowiedzialnych aspektów tego rozpoznawania jest uważna obserwacja zachowania w sposób pozwalający na jak najszybsze zidentyfikowanie tych uczniów, którzy wymagają zapewnienia szczególnej opieki psychologicznej. Adolescencja to okres rozwoju człowieka, w którym jednostka przeżywa szereg dynamicznych zmian. Intensywnie zmienia się ciało nastolatka, jego procesy poznawcze i emocjonalne. To czas poszukiwania własnej tożsamości i moment przejścia z dzieciństwa w dorosłość. To również okres zmian w obrębie funkcjonowania społecznego. Adolescencja u nastolatków z niepełnosprawnością intelektualną przebiega tak samo jak u ich pełnosprawnych rówieśników, ale ze względu na obniżony intelekt jest to czas trudniejszy dla osób dorosłych odpowiedzialnych za ich wychowanie². Zadaniem specjalistów zajmujących się pomocą psychologiczno-pedagogiczną jest wspierające towarzyszenie nastolatkowi w przeżywanych przez niego zmianach oraz życzliwa i zarazem uważna obserwacja jego rozwoju, a także monitorowanie, czy przejawiane zachowania są wyrazem normatywnych aspektów adolescencji, czy może należy je postrzegać jako symptomy świadczące o rodzącej się psychopatologii rozwoju.

Artykuł prezentuje teoretyczne podstawy diagnozy oraz opinie nauczycieli i specjalistów na temat zaburzeń okresu adolescencji obserwowanych u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

¹ Rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 9 sierpnia 2017 r. (Dz.U. 2023, poz. 1798).

² E.M. Minczakiewicz, *Perspektywy dorastania młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście jakości życia wychowującej ją rodziny*, „Transdyscyplinarne Studia o Kulturze i Edukacji” 2008, nr 3(63), s. 63–79, https://kpsw.edu.pl/pobierz/wydawnictwo/Transdyscyplinarne/NOE3/63_Elzbiet%20Minczakiewicz.pdf (8.07.2025).

Zaburzenia okresu adolescencji i podstawy ich diagnozy

Adolescencja to, po stabilnym okresie dzieciństwa, czas intensywnych i dynamicznych przemian dotyczących niemal wszystkich procesów ludzkiego rozwoju. Zmiany te obejmują nie tylko obszar funkcjonowania biologicznego i psychologicznego, ale także społecznego³. Psycholodzy rozwoju od dziesiątków lat badają te zmiany, opisując typowy, normatywny przebieg rozwoju człowieka. Wiedza dotycząca psychologicznych prawidłowości rozwoju jednostki jest pomocna w określeniu tego, co prawidłowością i normą nie jest⁴. Zaburzenia okresu adolescencji uwidaczniają się najwyraźniej, gdy sposób bycia jednostki odniesiemy do zachowania właściwego dla tego okresu. Nie jest to zadanie łatwe, bowiem okres ten obfituje w zachowania często trudne do zaakceptowania przez większość dorosłych, aby więc na tle tych zachowań zauważyć te nieprawidłowe, należy wykazać się dużą uważnością i wiedzą zarówno z zakresu psychologii, jak i psychopatologii.

Dla nauczycieli, wychowawców i specjalistów kwestią istotną jest określenie tego, co jest normą zachowania, a czego za normę uznać nie możemy. Ujmując krótko, *zachowanie* to wszystko, co robi nastolatek. Termin ten stosuje się do oznaczenia czynności psychomotorycznych wywołanych przez czynniki zewnętrzne (określoną sytuację) lub wewnętrzne (np. dążenie do zaspokojenia określonej potrzeby). W behawioryzmie zachowanie jest rozumiane jako ogół reakcji, które można badać w sposób obiektywny, dokonać ich rejestracji i pomiaru⁵. Powszechnie uważa się, że zachowanie człowieka, którego uważamy za społecznie przystosowanego, powinno spełniać dwie podstawowe funkcje:

- a) zaspokajać potrzeby osobiste;
- b) spełniać wymagania społeczne w sposób akceptowany przez dane społeczeństwo⁶.

Zaburzone zachowanie to powtarzający się i utrzymujący wzorec takiego stylu zachowania, w którym podstawowe i ważne prawa innych, stosowne do wieku rozwojowego normy społeczne i reguły są łamane⁷.

Obecnie w Polsce tego pojęcia używa się w wielu różnych znaczeniach, co powoduje utrudnienia w zakresie diagnostyki i terapii. Kierując się tymi znaczeniami, można spojrzeć na zaburzenia zachowania jako:

- pojęcie potoczne,
- kategorię ujętą w polskim prawie oświatowym,

³ Por. *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, B. Trempała, Warszawa 2006.

⁴ U. Sajewicz-Radtke, B.M. Radtke, *Skale objawowe zaburzeń okresu adolescencji. Przewodnik diagnostyczny*, Gdańsk 2012, s. 8.

⁵ M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiki specjalnej*, Warszawa 2014, s. 419.

⁶ *Ibidem*.

⁷ M.B. Pecyna, *Psychofizjologiczne diagnozy trudności w uczeniu się*, Opole 2010, s. 18.

- trudności w funkcjonowaniu społecznym,
- rozpoznanie psychologiczne i psychiatryczne⁸.

W ujęciu potocznym obejmują one wszelkie zachowania adolescenta, które są trudne i denerwujące dla osoby dorosłej, co może wynikać z różnych powodów:

- a) braku znajomości zasad;
- b) celowego, prawidłowego w sensie rozwojowym łamania zasad;
- c) wszelkich niezrozumiałych zachowań nastolatka, które dorośli interpretują jako odmowę podporządkowania się⁹.

Zaburzenia zachowania są uwzględniane w polskim systemie oświaty, począwszy od 2003 r.¹⁰ Zgodnie z wytycznymi ustawodawcy stanowią jedno ze wskazań do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w różnych jej formach: zajęć specjalistycznych, dostosowania programu nauczania do potrzeb ucznia, skierowania do klasy terapeutycznej, objęcia kształceniem specjalnym, nauczaniem indywidualnym czy też zindywidualizowaną ścieżką kształcenia¹¹. Zaburzenia zachowania w tym wypadku są raczej kategorią orzeczniczą niż diagnostyczną.

Na zaburzenia zachowania możemy spojrzeć z perspektywy funkcjonowania społecznego jednostki. Coraz częściej w środowisku rodzinnym i szkolnym rozpoznaje się młodzież z różnymi problemami w codziennym funkcjonowaniu, reagującą w sposób nieadekwatny na działające bodźce, o wysokim poziomie agresji lub/i autoagresji, lęku, ulegającą nałogom, łamiącą normy prawne. Takie zachowania stają się podstawą do skierowania młodego człowieka na badania diagnostyczne do psychologa czy psychiatry. Należy przy tym pamiętać, że trudne zachowanie będące powodem konsultacji może być jednym z symptomów innego rozpoznania¹².

Wreszcie, można analizować zaburzenia zachowania jako rozpoznanie psychiatryczne i/lub psychologiczne. W tym ujęciu stanowią one złożony zespół problemów emocjonalnych i społecznych. Nastolatek z zaburzeniami zachowania ma poważne trudności z opanowaniem i przestrzeganiem zasad moralnych oraz zachowaniem się w sposób akceptowany społecznie. Przypuszcza się, iż przyczyną takich zaburzeń jest kombinacja aberracji genetycznych oraz czynników środowiskowych¹³.

Podstawą wskazówek diagnostycznych zaburzeń zachowania u adolescentów są dwie powszechnie obowiązujące klasyfikacje:

⁸ A. Kołakowski, *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania* [w:] *Zaburzenia zachowani u dzieci. Teoria i praktyka*, red. A. Kołakowski, Sopot 2013, s. 16.

⁹ *Ibidem*, s. 15.

¹⁰ Rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 9 sierpnia 2017 r. (Dz.U. 2023, poz. 1798).

¹¹ *Ibidem*.

¹² A. Kołakowski, *Kliniczny obraz...*, s. 17.

¹³ U. Oszwa, *Zaburzenia zachowania u dzieci i młodzieży*, „Remedium” 2003, nr 125–126, <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/61-remedium/565-zaburzenia-zachowania-u-dzieci-i-mlodziezy.html> (19.07.2025).

- a) DSM-IV – Diagnostyczny i statystyczny podręcznik zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego¹⁴;
- b) ICD-10 – Międzynarodowa klasyfikacja chorób i problemów zdrowotnych¹⁵.

W obu tych klasyfikacjach zastosowano kategoryzację, która opiera się wyodrębnionych kryteriach. Każda kategoria zaburzenia jest określona przez wykaz kryteriów. Stawiając rozpoznanie, diagnosta weryfikuje, które z wymaganych do rozpoznania kryteriów zostały spełnione oraz czy przekroczony został próg diagnostyczny wymagany przy danym zaburzeniu¹⁶.

Podstawą systemu diagnostycznego przyjętego w DSM-IV jest diagnostyka wieloosiowa. Klasyfikacja obejmuje pięć osi wyodrębnionych ze względu na inne kryteria patologii. W diagnostyce chorób i zaburzeń psychicznych obowiązują trzy pierwsze osie:

- a) oś I – zespoły kliniczne, do których zalicza się: zaburzenia nastroju, schizofrenię, zaburzenia urojeniowe, organiczne zaburzenia psychiczne oraz zaburzenia wywołane zażywaniem substancji psychoaktywnych;
- b) oś II – zaburzenia rozwojowe – występujące w niemowlęctwie, dzieciństwie i adolescencji, zaburzenia osobowości i upośledzenie umysłowe;
- c) oś III – stany ogólnomedyczne obejmujące zaburzenia, w których główną rolę odgrywają czynniki somatyczne¹⁷.

Klasyfikacja ICD-10 zaburzenia zachowania lokuje w kategorii F, w obrębie kodów F00–F99. Wymienione główne grupy zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania obejmują:

- a) organiczne zaburzenia psychiczne włącznie z zespołami objawowymi (F00–F09);
- b) zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania spowodowane używaniem substancji psychoaktywnych (F10–F19);
- c) schizofrenię, zaburzenia schizotypowe i urojeniowe (F20–F29);
- d) zaburzenia nastroju (F30–F39);
- e) zaburzenia nerwicowe związane ze stresem i pod postacią somatyczną (F40–F48);
- f) zespoły behawioralne związane z zaburzeniami fizjologicznymi i czynnikami fizycznymi (F50–F59);
- g) zaburzenia osobowości (F60–F69);
- h) upośledzenie umysłowe (F70–F79);
- i) zaburzenia rozwoju psychicznego (F80–F89);
- j) zaburzenia zachowania i emocji rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie i wieku młodzieńczym (F90–F98);
- k) nieokreślone zaburzenia psychiczne (F99)¹⁸.

¹⁴ *Diagnostic and Statistical Manual – DSM-IV*, APA 1994, s. 78–85.

¹⁵ *International Statistical Manual of Mental Disorder*, <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en> (12.07.2025).

¹⁶ U. Sajewicz-Radtke, B.M. Radtke, *Skale objawowe...*, s. 9.

¹⁷ *Ibidem*, s. 10.

¹⁸ *International Statistical Manual of Mental*.

Należy dodać, że funkcjonuje już jedenasta rewizja Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-11), ale nie jest ona jeszcze stosowana w polskim orzecznictwie¹⁹. Klasyfikacja ta wyróżnia następujące grupy zaburzeń psychicznych i behawioralnych: zaburzenia nieprorozwojowe (zaburzenia rozwoju intelektualnego, mowy, spektrum autyzmu, uczenia się, koordynacji ruchowej, ADHD), zaburzenia związane z traumą i stresem, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne, zaburzenia osobowości (łagodne, umiarkowane, ciężkie), zaburzenia związane z uzależnieniami, zaburzenia żywienia i zaburzenia odżywiania, zaburzenia wydalania, zaburzenia kontroli impulsów, zaburzenia snu i czuwania, dysfunkcje seksualne, sprzeczność płci. Dodano zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania związane z ciążą, porodem i położeniem, nigdy wcześniej nieklasyfikowane²⁰.

Metodologiczne podstawy badań

Przedmiotem badań były wybrane zaburzenia okresu adolescencji u młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Ich celem było zebranie opinii nauczycieli i specjalistów na temat problemów, jakich doświadcza młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w okresie adolescencji. Dla osiągnięcia tego celu postawiono problem główny badawczy: Jakie są uwarunkowania, przejawy i sposoby przeciwdziałania zaburzeniom okresu adolescencji u młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną?

Problemy szczegółowe to:

1. Jakie zaburzenia okresu adolescencji najczęściej występują u młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną?
2. Jakie czynniki są ich przyczyną?
3. W jaki sposób zaburzenia są rozpoznawane?
4. Jakie działania są podejmowane przez nauczycieli i specjalistów w zakresie zapobiegania zaburzeniom zachowania?

W badania wzięło udział 38 nauczycieli i specjalistów pracujących na co dzień z młodzieżą z orzeczeniem niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim. Próbkę dobrano w sposób nielosowy celowy²¹. Do badań wykorzystano metodę

¹⁹ Obowiązuje od 1 stycznia 2022 r. jako klasyfikacja międzynarodowa. Polska, podobnie jak inne kraje, ma 5 lat na wdrożenie i dostosowanie jej do systemu krajowego. <https://www.gov.pl/web/zdrowie/wdrozenia-icd-11#:~:text=Od%20dnia%201.01.2022%20r,dostosowanie%20jej%20do%20systemu%20krajowe> (17.07.2025).

²⁰ W. Gaebel, J. Zielasek, G.M. Reed, *Zaburzenia psychiczne i behawioralne w ICD-11: koncepcje, metodologia oraz status obecny*, „Psychiatria Polska” 2017, nr 51(2), s. 174–175, <https://doi.org/10.12740/PP/69660>.

²¹ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, ebook 2017, s. 58.

sondażu diagnostycznego i technikę ankiety skierowanej do nauczycieli i specjalistów szkół specjalnych.

Uzyskane wyniki wykorzystano do przygotowania pracy magisterskiej²². W artykule zawarto ich krótkie podsumowanie.

Wyniki badań

W ankiecie skierowanej do nauczycieli i specjalistów zapytano o ich opinie na temat zaburzeń, które najczęściej obserwują w okresie adolescencji u młodzieży z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej; o wskazanie czynników, które je wywołują; o podanie sposobów, w jaki diagnozują zaburzenia okresu adolescencji, oraz o podejmowane działania profilaktycznych, które pomagają w ich zapobieganiu. Zabrane dane empiryczne ujęto poniżej.

Zaburzenia obserwowane u adolescentów i ich przyczyny

W badaniu uwzględniono następujące grupy zaburzeń: zachowania i opozycyjno-buntownicze, emocjonalno-lękowe, odżywiania. W opinii badanych ze względu na częstotliwość występowania u młodzieży można je uporządkować następująco:

- a) zaburzenia emocjonalno-lękowe wskazało 82% badanych;
- b) zaburzenia zachowania i zaburzenia opozycyjno-buntownicze wskazało 75% badanych;
- c) odżywiania wskazało 40% badanych.

Najczęściej obserwowanym przez nauczycieli zaburzeniem okresu dorastania u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną są zaburzenia emocjonalno-lękowe, co może być spowodowane koniecznością adaptowania się młodych do zachodzących zmian fizycznych, emocjonalnych i społecznych, a także obniżoną zdolnością kontrolowania emocji na skutek dokonujących się zmian hormonalnych i niepełnosprawności²³. Aż 75% osób wskazało zaburzenia zachowania i zaburzenia opozycyjno-buntownicze. Jako trzecie najczęściej obserwowane badani wymieniali zaburzenia odżywiania. Każde wyróżnione zachowanie ma swoje objawy. Badani nauczyciele i specjaliści podali następujące:

- a) zaburzenia emocjonalno-lękowe: nadwrażliwość emocjonalna, utrata zainteresowania, problemy z decyzywnością, izolacja, zmęczenie, poczucie winy;
- b) zaburzenia zachowania i zaburzenia opozycyjno-buntownicze: stosowanie wulgaryzmów, agresja słowna, agresja fizyczna, niszczenie mienia społecznego,

²² Niepublikowana praca magisterska opracowana pod kierunkiem Bogumiły Bobik przez studentkę pedagogiki specjalnej – Paulinę Skowronek nt. *Wybrane zaburzenia okresu adolescencji u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, UŚ WNS, Katowice 2025.

²³ A. Leonel, *Inteligencja emocjonalna dla dzieci i młodzieży. Narzędzie dla rodziców i nauczycieli*, ebook 2024, s. 74.

autoagresja, poniżanie innych, uleganie nałogom (głównie nikotynizm oraz sięganie po alkohol), wrogość, wagary i ucieczki z lekcji, łamanie norm społecznych, prowokowanie;

- c) zaburzenia odżywiania: utrata wagi, nieadekwatna samoocena, kompleksy, omijanie posiłków, porównywanie się do innych, zbytne skupianie się na posiłku,

Objawy te nie ograniczają się do środowiska szkolnego, ale zwykle są też obserwowane w środowisku rodzinnym i rówieśniczym. W czasie ich rozpoznawania u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną należy zwrócić uwagę na proces socjalizacji (czy jest prawidłowy, czy nie)²⁴.

Połowa badanych nauczycieli wskazała, że zaburzenia okresu adolescencji są najczęściej obserwowane w grupie wiekowej 12–14 lat. W tym okresie, podobnie jak u młodzieży pełnosprawnej, mają miejsce intensywne przemiany fizyczne, emocjonalne i społeczne, z którymi młodzież nie zawsze potrafi sobie poradzić bez wsparcia z zewnątrz²⁵. Drugim okresem nasilenia objawów jest przedział 15–17 lat (30% wskazań badanych nauczycieli). Jest to czas intensywnych zmian hormonalnych oraz ewolucji społecznej²⁶. Okres wczesnej dorosłości (18–20 lat) to faza, w której zaburzenia są mniej powszechne, co może sugerować, że młodzież stopniowo wchodząca w dorosłość charakteryzuje się większą stabilnością emocjonalną i społeczną, choć niektóre trudności mogą nadal występować.

Przyczynami obserwowanych zaburzeń są czynniki zewnętrzne i wewnętrzne, które ujęto w tabeli 1.

Tabela 1. Przyczyny zaburzeń okresu adolescencji u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia

Przyczyna	Częstotliwość występowania dla $\Sigma 38$ badanych			
	bardzo często % wskazań	często % wskazań	czasami % wskazań	nigdy % wskazań
Zaburzenia rozwojowe	47	30	18	5
Zmiany hormonalne	42	39	16	3
Zmiany fizyczne i płciowe	40	31	26	3
Cechy indywidualne wynikające z niepełnosprawności	39	30	26	5
Środowisko społeczne	34	29	29	8
Czynniki genetyczne	24	37	31	8

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 1 przedstawiono częstotliwość występowania wybranych czynników wpływających na zaburzenia okresu adolescencji młodzieży z lekką

²⁴ U. Sajewicz-Radtke, B.M. Radtke, *Skale objawowe...*, s. 25.

²⁵ L. Bakiera, *Czy dorastanie musi być trudne?*, Warszawa 2009, s. 78.

²⁶ *Ibidem*.

niepełnosprawnością intelektualną. W badaniu zostały wyróżnione następujące grupy czynników: zmiany fizyczne i płciowe, przemiany hormonalne, uwarunkowania genetyczne, cechy indywidualne związane z niepełnosprawnością, środowisko społeczne oraz zaburzenia rozwojowe. Wskazano cztery poziomy nasilenia obserwowanych problemów: bardzo często, często, czasami oraz nigdy.

Biorąc pod uwagę wskazania: bardzo często i często, czynniki będące przyczyną zaburzeń okresu adolescencji można uporządkować w następującej kolejności:

- zmiany hormonalne (81%),
- zaburzenia rozwojowe (77%),
- zmiany fizyczne i płciowe (71%),
- cechy indywidualne wynikające z niepełnosprawności (69%),
- środowisko społeczne (63%),
- czynniki genetyczne (61%).

Rozpoznanie, diagnoza i profilaktyka zaburzeń okresu adolescencji u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia

Młodzież z niepełnosprawnością intelektualną ze względu na trudności w zrozumieniu norm społecznych jest w większym stopniu podatna na różne negatywne wpływy. Niepełnosprawność może spowodować nieprawidłowy przebieg socjalizacji od wczesnego dzieciństwa. Do tego mogą dołączyć przemiany związane z dojrzewaniem oraz czynniki tkwiące w środowisku społecznym. Ważna jest więc uważna obserwacja nastolatków w celu wczesnego rozpoznania problemów w funkcjonowaniu społecznym.

Diagnoza jest złożonym procesem wymagającym zgromadzenia informacji od otoczenia (rodziny, szkoły) i od samego nastolatka. Proces ten obejmuje dwa etapy. W pierwszym wykorzystuje się następujące techniki diagnozy:

- wywiad z rodzicami/opiekunami,
- rozmowa z nastolatkiem,
- opinia na temat funkcjonowania ucznia w środowisku klasy i szkoły,
- konsultacja medyczna lekarza rodzinnego.

W drugim postępowanie obejmuje:

- badanie psychologiczne,
- konsultację psychiatryczną²⁷.

Badanych nauczycieli i specjalistów zapytano o techniki diagnostyczne wykorzystywane na pierwszym etapie rozpoznawania zaburzeń okresu adolescencji u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Uzyskane wyniki wskazują, że:

- a) większość badanych (79%) swoją diagnozę opiera na wywiadzie z uczniem i rodzicem;
- b) ponad połowa badanych (55%) stosuje dodatkowo skale objawowe zachowania;
- c) techniką uzupełniającą jest analiza dokumentów (42% badanych).

²⁷ M.B. Pecyna, *Psychofizjologiczne diagnozy*, s. 20–21; A. Kołakowski, *Diagnoza zaburzeń zachowania* [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci i młodzieży. Teoria i praktyka*, red. A. Kołakowski, Sopot 2024 s. 167–175.

- d) Rozpoznanie jest podstawą podjęcia dalszych działań. Wśród nich badani wymienili:
- e) pracę nad problemem wspólnie z uczniem poprzez opracowanie kontraktu czy planu działania;
- f) pracę nad problemem wspólnie z rodzicami ucznia poprzez wybór określonej strategii postępowania;
- g) pomoc nastolatкови udzielaną przez specjalistów pracujących na terenie szkoły;
- h) skierowanie ucznia do instytucji zewnętrznych (PZP, PP-P);
- i) włączenie do współpracy osób/instytucji już pracujących z rodziną nastolatka lub samym nastolatkiem (np. kuratora, asystenta rodziny).

W placówkach kształcenia specjalnego są prowadzone działania profilaktyczne mające na celu zapobieganie zaburzeniom okresu adolescencji. Strategie realizowane przez pedagogów można uporządkować w następujące grupy:

- a) poszerzanie własnej wiedzy na temat zaburzeń tego okresu;
- b) współpraca z uczniem, jego rodzicami lub opiekunami;
- c) wrażliwość i uważność w relacjach z uczniem w celu wczesnego rozpoznania problemów;
- d) indywidualne podejście do ucznia oraz troska o zapewnienie mu optymalnych warunków do rozwoju;
- e) edukacja uczniów na temat zagrożeń okresu adolescencji;
- f) programy wsparcia dla uczniów, u których zdiagnozowano zaburzenia okresu dojrzewania.

Dyskusja i podsumowanie

Młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w okresie dorastania jest narażona na szereg czynników, które mogą zakłócić jego przebieg. Należy tutaj wymienić czynniki indywidualne (rozwojowe, jak niepełnosprawność intelektualna, nieadekwatna samoocena, wysoki poziom lęku, niski poziom kontroli emocji), zmiany hormonalne, zmiany fizyczne i płciowe oraz środowiskowe (środowisko wychowawcze, które może powodować nieprawidłowy przebieg socjalizacji)²⁸. W tej grupie młodzieży najczęściej obserwuje się zaburzenia emocjonalno-lękowe, zaburzenia zachowania, zaburzenia opozycyjno-buntownicze oraz zaburzenia odżywiania. Objawy zaburzeń są najczęściej obserwowane u młodzieży w przedziale wieku 12–14 lat. Mniejsze jest ich nasilenie w wieku 15–17 lat, a także w okresie wczesnej dorosłości.

²⁸ Por. B. Bobik, *Uzależnienia wśród młodzieży na terenach dotkniętych transformacją gospodarczą*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2016, R. LVI, nr 6, s. 44; *eadem*, *Wybrane aspekty diagnozy pedagogicznej zaburzeń zachowania u dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną* [w:] *Wybrane przestrzenie Niepełnosprawności. Teoria, diagnoza, badania*, red. M. Penczek, A. Szafrńska, Kraków 2018, s. 33–45.

Symptomy zaburzeń są widoczne w codziennym funkcjonowaniu, dlatego istotna jest uważna obserwacja młodzieży przez pedagogów, rodziców czy opiekunów. Należy podkreślić, że zaburzenia okresu adolescencji u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia przebiegają według tych samych etapów co u pełnosprawnych rówieśników i obejmują:

- a) wczesny początek;
- b) stałe utrzymywanie się objawów;
- c) duże nasilenie objawów;
- d) różnorodność objawów;
- e) duża waga objawów;
- f) utrzymywanie się objawów w różnych środowiskach, w których funkcjonuje nastolatek²⁹.

Diagnoza szkolna zaburzeń okresu adolescencji opiera się głównie na wywiadzie z uczniem i jego rodzicami służącym wyodrębnieniu obserwowanych symptomów. Wywiad bywa uzupełniony przez specjalistów posługujących się dostępnymi narzędziami diagnostycznymi (są to na ogół kwestionariusze obserwacji, skale objawowe³⁰). Następnie podejmowane są konkretne działania. Obejmują one m.in. wspólne rozwiązywanie problemów wynikających z trudnych zachowań ucznia oraz korzystanie z oferty instytucji zewnętrznych, takich jak: poradnia psychologiczno-pedagogiczna, poradnia zdrowia psychicznego dla dzieci i młodzieży.

Jeśli chodzi o podejmowanie działań profilaktycznych, nauczyciele kształcą się, poszerzając swoją wiedzę na temat zaburzeń, deklarują empatię, wrażliwość i uważność w kontaktach z dorastającymi uczniami oraz wolę współpracy z ich z rodzicami. Analiza badań wykazała, że niewiele placówek organizuje grupowe programy wsparcia. Najczęściej wybiera się pracę indywidualną z uczniem dotkniętym problemem, prowadzoną przez specjalistów.

Reasumując, należy podkreślić, że problematyka związana z dorastaniem młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną jest stosunkowo rzadko podejmowana przez badaczy. Na przestrzeni ostatnich lat tematem kształtowania się tożsamości w okresie dzieciństwa i dorastania osób z niepełnosprawnością intelektualną zajęły się Anna Brzezińska i Małgorzata Rękosiewicz³¹. Zakres ich badań obejmował diagnozę tożsamości osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w późnej adolescencji (16–19 lat) i w trakcie wchodzenia w dorosłość (20–25 lat) na tle

²⁹ A. Kołakowski, *Kliniczny obraz...*, s. 31.

³⁰ Przykłady takich narzędzi: U. Sajewicz-Radtke, B.M. Radtke, *Skale objawowe...*; U. Sajewicz-Radtke, B.M. Radtke, D. Kalka, *Kwestionariusz Agresywności Młodzieży-Reaktywność Emocjonalna. Podręcznik*, Gdańsk 2014.

³¹ M. Rękosiewicz, A. Brzezińska, *Kształtowanie tożsamości w okresie dzieciństwa i dorastania osób z niepełnosprawnością intelektualną: rola rodziny i szkoły*, „Studia Edukacyjne” 2011, nr 18, s. 23–44; M. Rękosiewicz, *Społeczny kontekst kształtowania się tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną w okresie późnej adolescencji i wylaniającej się dorosłości*, niepublikowana dysertacja doktorska, UAM, Poznań 2016.

rówieśników w normie intelektualnej. Katarzyna Rusinek w oparciu o wyniki ankiety analizowała aspiracje życiowe młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną kończącej edukację zawodową, a następnie porównywała je z planami żywymi pełnosprawnej młodzieży³². Korzystała z wcześniejszych badań przeprowadzonych przez Beatę Górnicką, dotyczących planów żywych tej grupy młodzieży³³. Z kolei Elżbieta Minczakiewicz zajmowała się perspektywami żywymi młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną³⁴, jakością życia rodzin z niepełnosprawnym dorastającym dzieckiem³⁵ oraz udziałem rodziny w pokonywaniu dylematów żywych przez dorastającą młodzież z niepełnosprawnością intelektualną³⁶.

Zasygnalizowany w artykule problem diagnozy zaburzeń okresu adolescencji u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wpisuje się w nurt dotychczas prowadzonych badań nad złożonością procesu dorastania. Zwraca uwagę na ten ważny etap rozwoju młodego pokolenia i zachęca do dalszych poszukiwań badawczych w tym obszarze.

Bibliografia

- Bakiera L., *Czy dorastanie musi być trudne?*, Warszawa 2009.
- Bobik B., *Uzależnienia wśród młodzieży na terenach dotkniętych transformacją gospodarczą*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2016, R. LVI, nr 6.
- Bobik B., *Wybrane aspekty diagnozy pedagogicznej zaburzeń zachowania u dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną* [w:] *Wybrane przestrzenie Niepełnosprawności. Teoria, diagnoza, badania*, red. M. Penczek i A. Szafrńska, Kraków 2018.
- Diagnostic and Statistical Manual – DSM-IV*, APA 1994.
- Gaebel W., Zielasek J., Reed G.M., *Zaburzenia psychiczne i behawioralne w ICD-11: koncepcje, metodologia oraz status obecny*, „Psychiatria Polska” 2017, nr 51(2), <https://doi.org/10.12740/PP/69660>.
- Górnicka B., *Plany żywociowe młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, Opole 2004.
- International Statistical Manual of Mental Disorder*, <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/enJ> (12.07.2025)
- Kołąkowski A., *Diagnoza zaburzeń zachowania* [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, red. A. Kołąkowski, Sopot 2013.

³² K. Rusinek, *Aspiracje żywociowe młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, „Annales UMCS” 2014, Sectio J, vol. 27, nr 2, s. 101–122.

³³ B. Górnicka, *Plany żywociowe młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, Opole 2004.

³⁴ E.M. Minczakiewicz, *Perspektywy żywociowe w wyobrażeniach dorastającej pełno-, i niepełnosprawnej umysłowo młodzieży*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1996, t. 7, s. 295–307.

³⁵ E.M. Minczakiewicz, *Jakość życia rodzin a dylematy dorastania młodzieży z objawami niepełnosprawności intelektualnej* [w:] *Jakość życia w niepełnosprawności. Mity a rzeczywistość*, red. M. Flanczewska-Wolny, Gliwice–Kraków 2007, s. 245–274.

³⁶ E.M. Minczakiewicz, *Perspektywy dorastania...*

- Kołąkowski A., *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania* [w:] *Zaburzenia zachowani u dzieci. Teoria i praktyka*, red. A. Kołąkowski, Sopot 2013.
- Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiki specjalnej*, Warszawa 2014.
- Leonel A., *Inteligencja emocjonalna dla dzieci i młodzieży. Narzędzie dla rodziców i nauczycieli*, ebook 2024.
- Minczakiewicz E.M., *Jakość życia rodzin a dylematy dorastania młodzieży z objawami niepełnosprawności intelektualnej* [w:] *Jakość życia w niepełnosprawności. Mity a rzeczywistość*, red. M. Flanczewska-Wolny, Gliwice–Kraków 2007.
- Minczakiewicz E.M., *Perspektywy dorastania młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście jakości życia wychowującej ją rodziny*, „Transdyscyplinarne Studia o Kulturze i Edukacji” 2008, nr 3(63), https://kpsw.edu.pl/pobierz/wydawnictwo/Transdyscyplinarne/NOE3/63_Elżbieta%20Minczakiewicz.pdf (12.07.2025).
- Minczakiewicz E.M., *Perspektywy życiowe w wyobrażeniach dorastającej pełno-, i niepełnosprawnej umysłowo młodzieży*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1996, t. 7.
- Oszwa U., *Zaburzenia zachowania u dzieci i młodzieży*, „Remedium” 2003, nr 125–126, <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/61-remedium/565-zaburzenia-zachowania-u-dzieci-i-mlodziezy.html> (31.01.2018).
- Pecyna M.B., *Psychofizjologiczne diagnozy trudności w uczeniu się*, Opole 2010, s. 18.
- Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, B. Trempała, Warszawa 2006.
- Rękosiewicz M., *Spółeczny kontekst kształtowania się tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną w okresie późnej adolescencji i wylaniającej się dorosłości*, niepublikowana dysertacja doktorska, Poznań 2016.
- Rękosiewicz M., Brzezińska A., *Kształtowanie tożsamości w okresie dzieciństwa i dorastania osób z niepełnosprawnością intelektualną: rola rodziny i szkoły*, „Studia Edukacyjne” 2011, nr 18.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, ebook 2017.
- Rusinek K., *Aspiracje życiowe młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, „Annales UMCS” 2014, Sectio J, vol. 27, nr 2.
- Sajewicz-Radtke U., Radtke B.M., *Skale objawowe zaburzeń okresy adolescencji. Przewodnik diagnostyczny*, Gdańsk 2012.
- Sajewicz-Radtke U., Radtke B.M., Kalka D., *Kwestionariusz Agresywności Młodzieży-Reaktywność Emocjonalna. Podręcznik*, Gdańsk 2014.
- Skowronek P., *Wybrane zaburzenia okresu adolescencji u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, niepublikowana praca magisterska pisana pod kierunkiem B. Bobik, Katowice 2025.

DOI: 10.15584/kpe.2025.14

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 13.01.2025 r.

Zaakceptowano do druku: 16.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Natalia Ubik-Nikiel

Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 4 z Oddziałami Integracyjnymi w Brzeszczach

ORCID: 0000-0002-4671-8523

Trudności z koncentracją uwagi u dzieci w teorii i praktyce edukacyjnej

Attention difficulties occurring in children in educational theory and practice

Streszczenie

W tekście krótko omówiono psychologiczne i pedagogiczne definicje uwagi. Na podstawie literatury przedmiotu przybliżono, jak funkcjonuje ona u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Przedstawiono typowe objawy zaburzeń koncentracji uwagi oraz ich przyczyny, co może okazać się przydatne w ich rozpoznawaniu. Przytoczone dane potwierdzają, że nie wszystkim przyczynom będzie można zapobiec, ponieważ niektóre z nich są dziedziczne genetycznie. Starano się pokazać, że w przypadku występowania u dzieci trudności z koncentracją uwagi ważne są nie tylko starania rodziców, ale także działania nauczycieli i specjalistów. W praktyce edukacyjnej bardzo pomocne są kompetencje terapeutyczne nauczyciela, dlatego w końcowej części artykułu zaproponowano przykłady dobrych praktyk umożliwiających rozwijanie u dzieci koncentracji uwagi.

Słowa kluczowe: dziecko, zaburzenia koncentracji uwagi, rozwijanie koncentracji uwagi

Abstract

The text briefly discusses psychological and pedagogical definitions of attention. Based on the literature on the subject, it gives an overview of how it functions in preschool and early school-aged children. Typical symptoms of attention deficit disorders and their causes are presented, which may prove useful in recognizing them. The data cited confirm that not all causes will be preventable, as some are genetically inherited. An attempt has been made that when children have attention difficulties, it is not only the parents' efforts that are important, but also the actions of teachers and specialists. In educational practice, the teacher's therapeutic competencies are highly beneficial, so the final part of the article proposes examples of good practice to develop children's attention span.

Keywords: child, attention deficit disorder, developing concentration of attention

Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie charakterystyki funkcjonowania uwagi u dzieci oraz przykładowych objawów zaburzeń koncentracji, możliwości ich rozpoznania i potencjalnych przyczyn. Poza tym tekst postanowiono poszerzyć o kilka przykładów dobrych praktyk, które nauczyciel może wdrożyć do codziennej pracy, aby wesprzeć uczniów, u których zauważa występowanie trudności z koncentracją.

Trudności z koncentracją uwagi mogą dotyczyć uczniów, którzy rozwijają się zgodnie z przyjętymi normami, a nie tylko tych ze zdiagnozowanym ADHD (zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi)¹ czy z innymi zaburzeniami². Nauczyciele wskazują, że problemy z koncentracją są najczęstszymi spośród tych, jakie dostrzegają u dzieci³. Również rodzice dzielą się podobnymi spostrzeżeniami na ten temat⁴. Okazuje się, że problem jest bardziej skomplikowany, niż może się wydawać. „Zbyt łatwo diagnozuje się zakłócenia czy nawet zaburzenia procesu psychicznego, jakim jest uwaga, nie uwzględniając faktu, że to, co obserwujemy, może jedynie pozornie przypominać zaburzenia uwagi. Dlatego też wskazane byłoby zastosowanie następującego rozróżnienia terminologicznego: zachowania nieuważne to trudności obserwowane w zachowaniu dziecka (które mogą wynikać z wielu powodów) i zaburzenia uwagi jako zaburzenia pierwotne procesu psychicznego – uwagi”⁵. Niniejszy artykuł będzie dotyczył sposobów pracy z uczniem, który nie posiada diagnozy specjalisty, dlatego autorka będzie posługiwała się terminem „zaburzenia koncentracji uwagi” w jego szerokim znaczeniu.

Przed wszystkim w literaturze obcojęzycznej można znaleźć najnowsze prace naukowe dotyczące problematyki zaburzeń koncentracji uwagi (zwłaszcza w kontekście występowania ADHD)⁶. Wyniki licznych badań (przeprowadzonych już

¹ A. Munden, J. Arcelus, *ADHD. Nadpobudliwość ruchowa. Poradnik dla rodziców, nauczycieli, lekarzy i terapeutów*, Warszawa 2008, s. 8.

² Por. M. Świącicka, *Objawy zaburzeń uwagi u dzieci jako wyraz współzależności między procesami poznawczymi, kontrolnymi i emocjonalnymi*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2005, nr 1, s. 8; U. Oszwa, *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej*, Kraków 2007, s. 123.

³ Np. A. Meslin, *Wspomaganie koncentracji u dziecka*, <https://www.zycieszko.com.pl/arttykul/wspomaganie-koncentracji-u-dziecka> (6.10.2022).

⁴ Por. A. Nowotnik, *Funkcjonowanie uwagi u dzieci w wieku wczesnoszkolnym: grupy ryzyka*, „Edukacja” 2012, nr 1, s. 91.

⁵ A. Borkowska, *Czy zaburzenia uwagi to naprawdę zaburzenia uwagi?*, <https://cwro.edu.pl/public/content/File/dorobek/Zeszyt%202/Dr-Aneta-Borkowska-link-15.docx> (17.10.2025).

⁶ Np. A.A. Alzamzami, A.F. Alfadhel, M.A. Alsuhayib, M.A. Alshibli, S.A. Abdullah, A.M. Muharraq, A.S. Alkhalidi, S.N. Alrumman, M.E. Alshawi, K.K. Nagadi, S.A. Alsalthat, *An overview of attention-deficit hyperactivity disorder in the pediatrics*, „International Journal of Community Medicine and Public Health” 2023, no. 11, DOI: 10.18203/2394-6040.ijcmph20233846; G. Ayano, L. Tsegay, Y. Gizachew, S. Demelash, R. Alati, *The Prevalence of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents: An Umbrella Review of Global Evidence*, „European Psychiatry” 2024, no. 67, DOI: 10.1192/j.eurpsy.2024.203; H. Hetmańczyk, E. Kawiak, J. Rychlik, *Symptoms of Attention*

kilkanaście lat temu) potwierdziły, że niejednokrotnie wśród uczniów, u których występują zaburzenia koncentracji, zauważa się także inne trudności w uczeniu się⁷. Jest to szczególnie niepokojące z uwagi na to, że „o powodzeniu szkolnym dzieci w dużej mierze decyduje to, czy potrafią należycie skupić się, zapamiętać oraz wiernie odtworzyć informacje ze swych podręczników i te podawane przez nauczyciela na lekcjach”⁸. Ważna wydaje się tutaj rola nauczyciela i jego oddziaływania podejmowane w stosunku do uczniów. Koncentracja na indywidualności każdego dziecka i działanie nastawione na wspieranie jego funkcjonowania wymagają posiadania przez nauczyciela kompetencji (umiejętności), w szczególności terapeutycznych⁹. „Zaburzenia uwagi u dzieci powodują, iż zwykle gorzej radzą sobie w szkole. Mają przy tym gorsze kontakty z nauczycielami, których denerwują swoim brakiem zdolności do skupienia się na lekcji”¹⁰. Chociażby dlatego istnieje potrzeba poszerzania przez nauczycieli kompetencji terapeutycznych, które są niezwykle ważne dla praktyki edukacyjnej.

Definicje uwagi oraz jej funkcjonowanie u dzieci

Istnieje wiele psychologicznych i pedagogicznych perspektyw definiowania uwagi, dlatego zostaną przytoczone wybrane z nich. Piotr Francuz pisze: „Generalnie, koncentracja jest tą cechą uwagi, która określa stopień zaangażowania określonych operacji poznawczych w wykonywanie jakiegoś zadania”¹¹. Z kolei zdaniem Edwarda Nęcki, Jarosława Orzechowskiego i Błażeja Szymury „uwaga to system odpowiedzialny za selekcję informacji i zapobieganie negatywnym skutkom przeładowania systemu poznawczego przez nadmiar danych”¹². Warto podać jeszcze jedną definicję,

Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Young School-Age Students Diagnosed Using the Moxo Test in the Context of the COVID-19 Pandemic, „The New Educational Review” 2024, no. 78, DOI: 10.15804/tner.2024.78.4.13; P. Ober, T. Poulain, C. Meigen, U. Spielau, C. Sobek, W. Kiess, U. Igel, T. Lipek, M. Vogel, *Modifiable factors influencing attention performance in healthy children: insights from a comprehensive school nutrition study*, „BMC Public Health” 2024, <https://doi.org/10.1186/s12889-024-19059-8>; D. Zamboni, V. Snyder, *Behind the thinking of attention disorder*, „Frontiers in Psychology” 2025, no. 16, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1358405>.

⁷ A. Nowotnik, *Funkcjonowanie uwagi...*, s. 90.

⁸ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania*, Warszawa 2005, s. 7.

⁹ M. Zińczuk, *Kompetencje terapeutyczne nauczyciela w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej* [w:] *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, red. A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk, Białystok 2021, s. 251–265.

¹⁰ M. Dudek, *Nieprzystosowanie społeczne dzieci z ADHD*, Warszawa 2009, za: B. Skalbani, *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków 2011, s. 204.

¹¹ P. Francuz, *Mechanizm uwagi. Przegląd zagadnień w perspektywie psychologicznej i neurofizjologicznej* [w:] *O różnych sposobach uprawiania psychologii*, red. J. Brzeziński, S. Kowalik, Poznań 2000, s. 45.

¹² E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2008, s. 178.

w świetle której uwaga jest postrzegana jako „sprawność koncentracji jednostki na określonych przedmiotach lub zjawiskach otaczającego świata”¹³.

Problematyka funkcjonowania uwagi jest bardzo istotna w kontekście rozwoju dziecka ze względu na to, że w okresie dzieciństwa następuje w jej obszarze wiele zmian. Funkcjonowanie i rozwój uwagi są związane z wiekiem, cechami indywidualnymi, ale również z zainteresowaniami dziecka¹⁴. W wieku przedszkolnym przeważa uwaga mimowolna, krótkotrwała, nieprzerzutowa¹⁵, a jej rozwój ma swój początek zazwyczaj ok. szóstego roku życia¹⁶. U uczniów będących w wieku 6–8/9 lat można zauważyć zwiększającą się dowolność uwagi oraz wydłużenie czasu jej utrzymania¹⁷. Bardzo istotne jest prowadzenie, szczególnie w tym czasie, uważnej obserwacji dziecka i podejmowanie działań odpowiadających jego potrzebom zarówno w szkole, jak i w domu. Nie można jednak zapominać o tym, że o rozwój uwagi dziecka należy dbać, jeszcze zanim pójdzie ono do szkoły. Jest to zadanie nie tylko nauczyciela przedszkola, ale też rodziców¹⁸.

Symptomy i rozpoznanie zaburzeń koncentracji uwagi u dzieci

Nieprawidłowości w obszarze działania uwagi mogą występować zarówno u dzieci, jak i u dorosłych. W sytuacji gdy symptomy charakterystyczne dla zaburzeń koncentracji zostaną wcześniej rozpoznane (najlepiej w okresie dzieciństwa) oraz zostanie wdrożona specjalistyczna terapia, istnieje szansa na ich ograniczenie, chociaż nie w każdym przypadku będzie to możliwe¹⁹. Ważne jest, aby osoby pracujące z dzieckiem reagowały w sytuacji, gdy podejrzewają występowanie u niego trudności ze skupianiem uwagi. W literaturze przedmiotu szeroko zostały opisane charakterystyczne zachowania, które pojawiają się u dzieci mających problemy z koncentracją. Warto krótko je przedstawić.

Na podstawie wyników badań, które zostały przeprowadzone z udziałem rodziców 20 dzieci będących w wieku 7–13 lat, wyodrębniono trzy wzorce zaburzeń uwagi – impulsywny, nieuważny aktywny i nieuważny zahamowany²⁰. Każdy z nich

¹³ E. Kolanowska, *Charakterystyka rozwoju dziecka sześciolatniego*, „Dyskursy o Kulturze” 2018, nr 10, s. 21.

¹⁴ Por. E. Wasilewska, *Rozwój dziecka w perspektywie poglądów Marii Montessori*, „Dyskursy o Kulturze” 2018, nr 10, s. 101–102.

¹⁵ *Ibidem*, s. 101.

¹⁶ E. Kolanowska, *Charakterystyka rozwoju...*, s. 22.

¹⁷ Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/projekty/Cechy%20rozwoju%20dziecka%20w%20wieku%20wczesnoszkolnym.pdf> (12.10.2022).

¹⁸ Por. E. Zielińska, *O koncentracji uwagi u dzieci*, <https://blizejprzedszkola.pl/o-koncentracji-uwagi-u-dzieci,2,9526.html#adv> (12.10.2022).

¹⁹ U. Oszwa, *Dziecko z zaburzeniami...*, s. 128.

²⁰ M. Świąćcka, *Objawy zaburzeń...*, s. 12, 15.

objawia się w inny sposób, ale jest związany z emocjonalnością, której znaczenie jest bardzo istotne²¹. Charakterystycznymi symptomami zaburzeń koncentracji uwagi u dzieci są przede wszystkim: krótkotrwałość uwagi, rozpraszanie uwagi na wiele zadań jednocześnie, trudności w ignorowaniu tego, co wywołuje dekoncentrację, krótki czas działania nad wyznaczonym celem (zadaniem), nieuważność łącząca się z roztargnieniem, „śnienie na jawie”²².

Nauczyciele, ale także rodzice, opiekunowie itd., obserwując w zachowaniu dziecka wymienione symptomy, mogą się domyślać, że ma ono problemy z koncentracją. Jednak aby te przypuszczenia zostały potwierdzone, konieczna jest wizyta u specjalisty²³. Ważne znaczenie dla rozpoznania zaburzeń uwagi mają nie tylko przeprowadzone testy, ale również wyniki badań medycznych. Postawienie rzetelnej diagnozy wymaga obserwacji dziecka przez dłuższy okres. Ważne znaczenie mają też informacje uzyskane z kilku źródeł²⁴.

Przyczyny zaburzeń koncentracji uwagi u dzieci

Występowanie i rozwój zaburzeń koncentracji uwagi u dziecka może mieć różne przyczyny. Jedną z nich jest niewłaściwa dieta²⁵, dlatego ważne jest kontrolowanie tego, co i w jakich ilościach spożywa dziecko. Należy zwracać uwagę, aby w diecie zminimalizować takich obecność produktów, jak: „cukier, pochodne kakao, czekolada, coca-cola, słodycze, a także wszelkie produkty, które są sztucznie barwione i zawierają wiele konserwantów”²⁶. Zbadano zawartość barwników, które mogą się przyczyniać do występowania zaburzeń koncentracji u dzieci, w takich produktach, jak napoje bezalkoholowe i słodycze²⁷. Okazało się, że takie barwniki występują również w pieczywie i wyrobach cukierniczych oraz ciastkarskich, lodach, deserach, przekąskach typu *snack*²⁸. Uzyskane wyniki pozwoliły stwierdzić, że zawartość barwników nie przekraczała dopuszczalnej ilości²⁹. Mimo to produkty

²¹ *Ibidem*, s. 17.

²² J. Skibska, *Dziecko z nadpobudliwością psychoruchową i deficytem uwagi – najważniejsze problemy oraz sposoby postępowania* [w:] *Edukacja małego dziecka*, t. 4: *Konteksty rozwojowe i wychowawcze*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szusick, J. Oleksy, Kraków 2013, s. 150.

²³ U. Osza, *Dziecko z zaburzeniami...*, s. 125.

²⁴ *Ibidem*, s. 126.

²⁵ E. Zielińska, *O koncentracji uwagi...*; U. Osza, *Dziecko z zaburzeniami...*, s. 127; J. Gajda-Wyrębek, J. Jarecka, K. Kuźma, M. Beresińska, *Zawartość barwników mających szkodliwy wpływ na aktywność i skupienie uwagi u dzieci w wybranych środkach spożywczych*, „Bromatologia i Chemia Toksykologiczna” 2011, nr 3, s. 760–767.

²⁶ G. Serfontein, *Twoje nadpobudliwe dziecko. Poradnik dla rodziców*, Warszawa 1999, za: U. Osza, *Dziecko z zaburzeniami...*, s. 127.

²⁷ J. Gajda-Wyrębek, J. Jarecka, K. Kuźma, M. Beresińska, *Zawartość barwników...*, s. 760–767.

²⁸ *Ibidem*, s. 763.

²⁹ *Ibidem*, s. 764–766.

zawierające barwniki (ale też inne składniki mogące wpływać niekorzystnie na zdrowie) warto zastąpić mniej przetworzoną żywnością.

Innymi przyczynami zaburzeń koncentracji uwagi u dzieci mogą być: niewystarczająca ilość aktywności fizycznej lub całkowity jej brak³⁰, niedopasowana do potrzeb dziecka przestrzeń, nieodpowiednia higiena snu³¹, nadmierny kontakt z urządzeniami elektronicznymi, nową technologią cyfrową³². Rezultaty badania przeprowadzonego z udziałem dzieci mających od 4,5 do 7 lat wykazały, że „dzieci z najstarszej grupy wiekowej (6,6–7,0 lat) spędzające najmniej czasu przed urządzeniem elektronicznym otrzymały najlepsze wyniki w teście na koncentrację (przejazd ósemki)”³³. Okazuje się, że „[u]czniowie wychowani w społeczeństwie sieci, ciągle przebywający online, nie potrafią koncentrować się na jednej rzeczy”³⁴. Jednym ze skutków wielozadaniowości są właśnie trudności ze skupieniem się³⁵.

Wymienione przyczyny zaburzeń koncentracji uwagi mogą zostać ograniczone, w przeciwieństwie do powodów o podłożu neurologicznym – dziedziczonych genetycznie³⁶. Jako przykład warto podać, że za rozwój zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi w 60–90% odpowiadają czynniki genetyczne³⁷. Inne dane potwierdzają, że „ADHD uwarunkowane jest biologicznie: w 70% genetycznie, a w ok. 20–30% uszkodzeniami i chorobami mózgu oraz szkodliwością toksyn. Często wiąże się je z mikrouszkodzeniami płatów czołowych mózgu, których główna funkcja polega na kontrolowaniu impulsów i kierowaniu uwagi”³⁸.

Dobre praktyki nauczyciela w pracy z dzieckiem mającym trudności z koncentracją uwagi

W każdej klasie znajdują się dzieci z różnymi potrzebami i trudnościami. Wynikiem tego jest zróżnicowanie poziomów, na jakich pracują uczniowie. Potrzeba

³⁰ Por. E. Zielińska, *O koncentracji uwagi...*

³¹ *Ibidem*.

³² Np. K. Herok, A.W. Mitas, A. Lipowicz, *Wpływ urządzeń elektronicznych na rozwój psychofizyczny dzieci w wieku przedszkolnym*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2019, nr 3, s. 125–132; G. Small, G. Vorgan, *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Poznań 2011, za: T. Piątek, *Analogowo-cyfrowe spotkania edukacyjne w przestrzeni wczesnoszkolnej*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2017, nr 1, s. 236.

³³ K. Herok, A.W. Mitas, A. Lipowicz, *Wpływ urządzeń...*, s. 125–132.

³⁴ T. Piątek, *Analogowo-cyfrowe spotkania...*, s. 236.

³⁵ *Ibidem*, s. 237.

³⁶ Np. U. Oszwa, *Dziecko z zaburzeniami...*, s. 124.

³⁷ I. Krempińska, *Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) w ujęciu neurokognitywistycznym i pedagogicznym*, „Neurokognitywistyka w Patologii i Zdrowiu 2009–2011. Sympozja” 2011, nr 1, s. 73.

³⁸ I. Tabak, *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Wsparcie dzieci i młodzieży w pokonywaniu problemów*, „Studia BAS” 2014, nr 2, s. 125.

indywidualnego podejścia, wsparcie ucznia i jego rodziców jest dla nauczyciela niewątpliwym wyzwaniem. Nauczyciel łączy role dydaktyka, wychowawcy, doradcy i terapeuty³⁹, który będzie wiedział, jak pracować z uczniem, aby osiągnąć sukces edukacyjny. Warto więc zwrócić uwagę na kompetencje nauczyciela, czyli „zbiór profesjonalnych zdolności i predyspozycji, którymi ma być on obdarzony, aby móc efektywnie wykonywać swój zawód. Są one nabywane w procesie kształcenia, a także objawiają się jako jego talent”⁴⁰. Wyróżnia się następujące kategorie kompetencji współczesnego nauczyciela:

- merytoryczne (rzeczowe),
- psychologiczno-pedagogiczne,
- diagnostyczne (diagnozowania),
- planistyczne i projektowe,
- dydaktyczno-metodyczne,
- komunikacyjne,
- medialne,
- kontrolne i ewaluacyjne,
- oceniania programów i podręczników szkolnych,
- autoedukacyjne⁴¹.

Wymienione kompetencje współczesnego nauczyciela są ważne, ponieważ umożliwiają skuteczną pracę z uczniem (również uczniem z trudnościami dydaktycznymi, wychowawczymi itd.). W obliczu występowania u dzieci problemów z koncentracją uwagi bardzo istotna jest praca nad rozwojem tej umiejętności. Oto przykłady dobrych praktyk nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej:

- a) rozwijanie umiejętności koncentracji uwagi u wszystkich uczniów w klasie (np. poprzez czytanie bajek, angażowanie dzieci w takie, zabawy jak: zapamiętywanie słów, rysowanie w powietrzu, rymowanki, zabawa „Mucha”, układanie według wzoru, uważne słuchanie, masażyki, memory, odszukiwanie różnic, labirynty, odgadywanie, której zabawki brakuje, itp.)⁴²;
- b) motywowanie uczniów do pracy, w tym stosowanie wzmocnień pozytywnych;
- c) pokazanie uczniom, w jaki sposób pokonywać trudności pojawiające się w procesie uczenia się;

³⁹ J. Jastrząb, *Nauczyciel współczesnej szkoły jako dydaktyk, wychowawca, diagnosta, terapeuta*, „Wychowanie na co Dzień” 2008, nr 9, za: S. Wawrzyniak, *Tutoring, mentoring i coaching w edukacji osób z trudnościami w uczeniu się*, „Studia Edukacyjne” 2020, nr 56, s. 225.

⁴⁰ S. Śliwa, *Kompetencje profilaktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Opole 2017, s. 13.

⁴¹ W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 2005, nr 27/28, s. 18–27.

⁴² E. Zielińska, *O koncentracji uwagi...* Zob. też: B. Kurowska, A. Stanowska, *Dzieci siedzą w kole i... zabawy doskonalące pamięć i koncentrację uwagi przedszkolaków*, Kraków 2013; I. Biermann, *Kot zdejmuje buty. Propozycje zabaw wspierających spokój i koncentrację*, Kielce 2006; M. Hinz, *Karty pracy na koncentrację. Edukacja wczesnoszkolna*, Gdańsk 2018; P. Mechło, M. Karpińska, *Trening superkoncentracji dla dzieci*, Gliwice 2021, 2022.

- d) przeznaczenie dodatkowego czasu na utrwalanie nowych treści (np. na zajęciach wyrównawczych);
- e) budowanie przyjaznej atmosfery w klasie⁴³;
- f) zachowanie porządku i tworzenie w klasie przestrzeni, która nie będzie rozpraszała uwagi uczniów;
- g) stwarzanie okazji do współdziałania dzieci mających trudności z koncentracją z rówieśnikami⁴⁴;
- h) dbanie o to, aby uczniowie nie byli podzieleni na tych słabiej i lepiej radzących sobie w nauce i w grupie⁴⁵;
- i) prowadzenie pedagogizacji rodziców w zakresie problematyki zaburzeń koncentracji uwagi;
- j) kierowanie rodziców do poradni psychologiczno-pedagogicznej, gdy działania podejmowane w szkole przez nauczycieli i specjalistów nie będą skuteczne.

Podsumowanie

Kształcenie i rozwój dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym są niezwykle ważne z wielu względów. Jednym z nich jest kształtowanie umiejętności koncentracji i ryzyko pojawienia się trudności w tym obszarze. Mogą mieć one różne przyczyny. Diagnoza, która potwierdza występowanie u dziecka zaburzeń koncentracji lub jej brak, nadaje kierunek działaniom nauczyciela. Koncentrują się one na współpracy z rodzicami, a często także ze specjalistami. Jedną z dobrych praktyk nauczyciela jest rozwijanie umiejętności koncentracji uwagi wszystkich uczniów w klasie przy jednoczesnym uwzględnieniu potrzeb tych, którzy szczególnie potrzebują wsparcia. Warto, aby nauczyciele poszerzali swoje kompetencje terapeutyczne i poszukiwali nowych możliwości wsparcia uczniów wykazujących trudności z koncentracją.

Bibliografia

- Alzamzami A.A., Alfadhel A.F., Alsuheyb M.A., Alshibli M.A., Abdullah S.A., Muharraq A.M., Alkhalidi A.S., Alrumman S.N., Alshawi M.E., Nagadi K.K., Alsahat S.A., *An overview of attention-deficit hyperactivity disorder in the pediatrics*, „International Journal of Community Medicine and Public Health” 2023, no. 11, DOI: 10.18203/2394-6040.ijcmph20233846.
- Ayano G., Tsegay L., Gizachew Y., Demelash S., Alati R., *The Prevalence of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents: An Umbrella Review of Global Evidence*, „European Psychiatry” 2024, no. 67, DOI: 10.1192/j.eurpsy.2024.203.

⁴³ Por. E. Zielińska, *O koncentracji uwagi...*

⁴⁴ Por. E. Skrzetuska, *Pomoc dziecku z trudnościami w uczeniu się a jego samodzielność*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2020, nr 4, s. 9.

⁴⁵ *Ibidem*.

- Biermann I., *Kot zdejmuję buty. Propozycje zabaw wspierających spokój i koncentrację*, Kielce 2006.
- Borkowska A., *Czy zaburzenia uwagi to naprawdę zaburzenia uwagi?*, <https://cwro.edu.pl/public/content/File/dorobek/Zeszyt%202/Dr-Aneta-Borkowska-link-15.docx> (17.10.2025).
- Dudek M., *Nieprzystosowanie społeczne dzieci z ADHD*, Warszawa 2009.
- Francuz P., *Mechanizm uwagi. Przegląd zagadnień w perspektywie psychologicznej i neurofizjologicznej* [w:] *O różnych sposobach uprawiania psychologii*, red. J. Brzeziński, S. Kowalik, Poznań 2000.
- Gajda-Wyrębek J., Jarecka J., Kuźma K., Beresińska M., *Zawartość barwników mających szkodliwy wpływ na aktywność i skupienie uwagi u dzieci w wybranych środkach spożywczych*, „Bromatologia i Chemia Toksykologiczna” 2011, nr 3.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania*, Warszawa 2005.
- Herok K., Mitas A. W., Lipowicz A., *Wpływ urządzeń elektronicznych na rozwój psychofizyczny dzieci w wieku przedszkolnym*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2019, nr 3.
- Hetmańczyk H., Kawiak E., Rychlik J., *Symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Young School-Age Students Diagnosed Using the Moxo Test in the Context of the COVID-19 Pandemic*, „The New Educational Review” 2024, no. 78, DOI: 10.15804/tner.2024.78.4.13.
- Hinz M., *Karty pracy na koncentrację. Edukacja wczesnoszkolna*, Gdańsk 2018.
- Jastrząb J., *Nauczyciel współczesnej szkoły jako dydaktyk, wychowawca, diagnosta, terapeuta*, „Wychowanie na co Dzień” 2008, nr 9.
- Kolanowska E., *Charakterystyka rozwoju dziecka sześciolatniego*, „Dyskursy o Kulturze” 2018, nr 10.
- Krempińska I., *Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) w ujęciu neurokognitywistycznym i pedagogicznym*, „Neurokognitywistyka w Patologii i Zdrowiu 2009–2011. Sympozja” 2011, nr 1.
- Kurowska B., Stanowska A., *Dzieci siedzą w kole i... zabawy doskonalące pamięć i koncentrację uwagi przedszkolaków*, Kraków 2013.
- Mechło P., Karpińska M., *Trening superkoncentracji dla dzieci*, Gliwice 2021, 2022.
- Meslin A., *Wspomaganie koncentracji u dziecka*, <https://www.zycieszko.pl/arttykul/wspomaganie-koncentracji-u-dziecka> (6.10.2022).
- Munden A., Arcelus J., *ADHD. Nadpobudliwość ruchowa. Poradnik dla rodziców, nauczycieli, lekarzy i terapeutów*, Warszawa 2008.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2008.
- Nowotnik A., *Funkcjonowanie uwagi u dzieci w wieku wczesnoszkolnym: grupy ryzyka*, „Edukacja” 2012, nr 1.
- Ober P., Poulain T., Meigen C., Spielau U., Sobek C., Kiess W., Igel U., Lipek T., Vogel M., *Modifiable factors influencing attention performance in healthy children: insights from a comprehensive school nutrition study*, „BMC Public Health” 2024, <https://doi.org/10.1186/s12889-024-19059-8>.
- Oszwa U., *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej*, Kraków 2007.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/projekty/Cechy%20rozwoju%20dziecka%20w%20wieku%20wczesnoszkolnym.pdf> (12.10.2022).
- Piątek T., *Analogowo-cyfrowe spotkania edukacyjne w przestrzeni wczesnoszkolnej*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2017, nr 1.
- Serfontein G., *Twoje nadpobudliwe dziecko. Poradnik dla rodziców*, Warszawa 1999.
- Skałbana B., *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków 2011.
- Skibska J., *Dziecko z nadpobudliwością psychoruchową i deficytem uwagi – najważniejsze problemy oraz sposoby postępowania* [w:] *Edukacja małego dziecka*, t. 4: Konteksty rozwojowe i wychowawcze, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szusćnik, J. Oleksy, Kraków 2013.
- Skrzetuska E., *Pomoc dziecku z trudnościami w uczeniu się a jego samodzielność*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2020, nr 4.

- Small G., Vorgan G., *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Poznań 2011.
- Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 2005, nr 27/28.
- Śliwa S., *Kompetencje profilaktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Opole 2017.
- Święcicka M., *Objawy zaburzeń uwagi u dzieci jako wyraz współzależności między procesami poznawczymi, kontrolnymi i emocjonalnymi*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2005, nr 1.
- Tabak I., *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Wsparcie dzieci i młodzieży w pokonywaniu problemów*, „Studia BAS” 2014, nr 2.
- Wasilewska E., *Rozwój dziecka w perspektywie poglądów Marii Montessori*, „Dyskursy o Kulturze” 2018, nr 10.
- Zamboni D., Snyder V., *Behind the thinking of attention disorder*, „Frontiers in Psychology” 2025, no. 16, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1358405>.
- Zińczuk M., *Kompetencje terapeutyczne nauczyciela w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej* [w:] *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, red. A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk, Białystok 2021.
- Wawrzyniak S., *Tutoring, mentoring i coaching w edukacji osób z trudnościami w uczeniu się*, „Studia Edukacyjne” 2020, nr 56.
- Zielińska E., *O koncentracji uwagi u dzieci*, <https://blizejprzedszkola.pl/o-koncentracji-uwagi-u-dzieci,2,9526.html#adv> (12.10.2022).

DOI: 10.15584/kpe.2025.15

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 26.08.2025 r.

Zaakceptowano do druku: 16.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Monika M. Kapuścińska

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

ORCID: 0000-0002-6125-1191

Rola komunikacji w relacjach rówieśniczych młodzieży

The role of communication in peer relationships adolescents

Streszczenie

Komunikacja jest złożonym i dynamicznym procesem uwarunkowanym wieloma czynnikami. Stanowi istotny element integracji społecznej oraz budowania tożsamości jednostki. W przypadku młodzieży okres dorastania to czas intensywnych przemian, w którym właśnie relacje rówieśnicze odgrywają szczególnie ważną rolę.

Bezpośrednim celem niniejszego artykułu jest analiza roli komunikacji w budowaniu relacji młodzieży w grupie rówieśniczej. Pośrednio publikacja ma za zadanie ukazanie znaczenia procesu komunikowania się dla rozwoju kompetencji społecznych, budowania tożsamości oraz kształtowania płaszczyzny aksjologicznej młodych ludzi, dając im podstawy do świadomego funkcjonowania w dorosłym życiu. Podjęta problematyka wnosi również wymiar praktyczny – wyniki i wnioski z przeprowadzonych badań mogą stanowić podstawę do formułowania rekomendacji dla praktyki pedagogicznej i wychowawczej.

Słowa kluczowe: komunikacja interpersonalna, młodzież, relacje rówieśnicze, media, proces komunikowania się

Abstract

Communication is a complex and dynamic process influenced by multiple factors. It constitutes a crucial element of social integration and the construction of individual identity. For adolescents, the developmental period of adolescence is characterized by intensive changes, during which peer relationships play a particularly significant role.

The primary aim of this article is to analyze the role of communication in the formation of peer relationships among young people. Indirectly, the publication seeks to highlight the importance of communicative processes for the development of social competencies, identity formation, and the shaping of the value system of adolescents, thereby providing them with a foundation for conscious functioning in adulthood. The issues addressed also carry practical implications, as the results and conclusions of the conducted research may serve as a basis for formulating recommendations for pedagogical and educational practice.

Keywords: interpersonal communication, youth, peer relationships, media, communication process

Wprowadzenie

Komunikacja jest bardzo istotnym elementem życia zarówno indywidualnego, jak i społecznego. Rozwój środków i narzędzi komunikacyjnych, a także technologii informacyjnej sprawił, że proces porozumiewania się wpływa nie tylko jakość życia w kontekście jednostkowym, ale również przyczynia się do kształtowania naszego otoczenia i przestrzeni społecznej¹. Choć mogłoby się wydawać, że komunikacja – jako powszechne zjawisko – w swojej oczywistości nie powinna rodzić większych trudności, a samo komunikowanie się powinno być naturalne i budować związki społeczne, to w rzeczywistości jej funkcjonowanie okazuje się złożone i problematyczne oraz nadal stanowi wyzwanie dla wielu osób. W związku z tym coraz częściej pojawia się potrzeba podejmowania analiz w zakresie problematyki związanej z szeroko pojmowaną komunikacją interpersonalną. Badacze tej problematyki poszukują odpowiedzi na wiele istotnych problemów społecznych. Pojawiają się pytania o znaczenie procesu komunikacji, jej rolę w budowaniu relacji oraz charakter tego procesu – czy jest on przypadkowy, czy raczej zależny od intencji nadawcy lub odbiorcy komunikatu.

Komunikacja – ustalenia terminologiczne

Słowo „komunikacja” etymologicznie wywodzi się z języka łacińskiego. *Communicatio* oznacza użyczenie, doniesienie, natomiast *communico* związane jest z udzielaniem komuś wiadomości, naradzaniem się, omawianiem, *communitas* to poczucie łączności czy po prostu ludzkość, natomiast wyraz *commutatio* oznacza zmianę, zwrot, wymianę². Biorąc więc pod uwagę przytoczone tłumaczenia, można uznać, że proces komunikacji polega, najogólniej rzecz ujmując, na wymianie informacji. Marian Wolicki zwraca uwagę na wielość zamiennie stosowanych form – określił – procesu komunikowania: „komunikowanie”, „komunikowanie się” (bardziej poprawnie w ujęciu tego autora) oraz „komunikacja”. Można przyjąć, jak uważa Wolicki, że są to pojęcia synonimiczne³. Ujmując to wyrażenie uniwersalnie, można przyjąć, że „komunikowanie jest procesem porozumiewania się jednostek, grup lub instytucji”⁴. W odniesieniu do społecznego kontekstu komunikacja społeczna może być rozumiana jako przekazywanie informacji czy porozumiewanie się w celu ustalenia wspólnego stanowiska, a także podobnego rozumienia znaczeń,

¹ J. Gladys-Jakóbk, *Psychologiczno-społeczne uwarunkowania procesów komunikowania* [w:] *Media komunikacja biznes elektroniczny*, red. B. Jung, Warszawa 2001, s. 41.

² E. Kiezik-Kordzińska, *Szkola dialogu. Jak skutecznie porozumiewać się*, Warszawa 2004, s. 5.

³ M. Wolicki, *Wybrane problemy współczesnej psychologii*, Stalowa Wola 2008, s. 144.

⁴ *Ibidem*.

symboli, oraz idei⁵. Analiza wybranych definicji pojęcia „komunikacja” wskazuje, że można wyodrębnić kilka wspólnych jego cech – m.in. przekaz informacji, pomoc w zrozumieniu siebie i innych. tworzenie łączności i interakcji z innymi czy wręcz tworzenie kultury⁶.

Człowiek jest istotą społeczną, w ciągu całego swojego życia buduje i tworzy różne relacje, należy więc dołożyć starań w zakresie kształtowania kompetencji związanych z komunikacją. Sztuka porozumiewania się jest podstawową umiejętnością życiową, równie ważną jak te umożliwiające funkcjonowanie w szkole czy zarabianie pieniędzy⁷. *Communication* oznacza wejście z kimś w kontakt oraz wspólnotę⁸. Aby zaistniał kontakt, muszą istnieć czynniki związane z motywacją do kontaktu, ale i treść komunikatu. Komunikacja pełni kluczową rolę w budowaniu relacji i tworzeniu płaszczyzny porozumienia się, a więc budowania związków społecznych. Takie proste, bezpośrednie zdefiniowanie komunikacji Walery Pisarek odnosi do szerszego kontekstu. Uważa on, że najbardziej pierwotnym sposobem kontaktu rozumianego jako wchodzenie z kimś we wspólnotę jest przekazywanie cech rodziców własnemu potomstwu poprzez dziedziczenie – „polega ono na wytworzeniu nowych organizmów potomnych (osobników) przez organizmy rodzicielskie”⁹. Jest to pierwszy krok kierowany ku wspólnocie komunikacyjnej. Za drugi krok można uznać kwestię znaków, które tworzą zbiory, czyli języki¹⁰.

Komunikacja interpersonalna zachodzi podczas interakcji między ludźmi w różnym wieku. Człowiek jako istota społeczna pozostaje w procesie komunikacji z innymi ludźmi. Tworząc relacje społeczne, komunikuje się na różne sposoby – żyjąc i funkcjonując z innymi ludźmi, będąc osobą społecznie zależną, w każdej interakcji podejmuje akty komunikacji. Ponieważ „komunikacja jest istotą życia społecznego”¹¹, człowiek pozostaje w procesie komunikacji, zmieniając treść, formę i motywację do komunikacji. Komunikację interpersonalną w najprostszy sposób ująć można jako „przekazy czy informacje, które kierujemy do innych ludzi i od nich otrzymujemy”¹². Józef M. Dołęga uważa, że „komunikacja jest to proces, w którym jednostka przekazuje i otrzymuje informacje”¹³. Każdy człowiek porozumiewa się

⁵ *Ibidem*.

⁶ M. Golka, *Bariery w komunikowaniu się i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Warszawa 2008, s. 4.

⁷ M. McKay, M. Davis, P. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca. Rodzina. Zabawa*, Gdańsk 2024, s. 9.

⁸ A. Krajewska, *Kompetencje personalne i społeczne*, Warszawa 2019, s. 19.

⁹ W. Pisarek, *Wstęp do nauki o komunikowaniu. Edukacja medialna*, Warszawa 2008, s. 9.

¹⁰ *Ibidem*, s. 10–11.

¹¹ P. Petrie, *Komunikacja w pracy z dziećmi i młodzieżą. Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Poznań 2013, s. 16.

¹² *Ibidem*.

¹³ J.M. Dołęga, *Znak – język – symbole. Z podstawowych zagadnień komunikacji*, Warszawa 1991, s. 95.

z otoczeniem. Nie musi komunikować się za pomocą słów, a wymieniać spojrzenia, gestykulować, robić miny, bowiem każda próba kontaktu skutkuje reakcją¹⁴.

Komunikacja jest procesem złożonym, a Stefan Frydrychowicz podejmuje¹⁵ m.in. próbę zrozumienia jej natury. Powołuje się on na cztery podejścia metateoretyczne Roberta L. Heatha i Jenningsa Bryanta, które pozwolą przybliżyć teorię i badania dotyczące procesu komunikacji międzyludzkiej. Są to:

- metateoria praw naukowych (*Scientific Laws*),
- metateoria reguł (*Rules*),
- metateoria systemu (*Systems*),
- metateoria prawa potwierdzającego (*Covering Law*)¹⁶.

Wyjaśnienie prawideł rządzących procesem komunikacji w odniesieniu do tych czterech metateorii związane jest z istnieniem pewnych niezmiennych praw w tym procesie. Oznacza to ustalenie związków przyczynowo-skutkowych, więc zachowania w procesie komunikacji należy wiązać z reakcją, a nie z czynnością. Odbiorca zachowa się podobnie w sytuacjach nadawcy. Można zatem przyjąć, iż proces komunikacji jest siecią wzajemnych powiązań, a relacje w tym procesie nie są niezienne. Druga metateoria zakłada, że uczestnicy procesu komunikacji uczą się po prostu reguł i zasad komunikacji jak w przypadku np. gier i są one stosowane w akcie komunikacji przez jej uczestników. Ma to związek z oddziaływaniem kulturowym. Trzecia metateoria traktuje relacje między ludźmi jako złożone, współzależne, dynamiczne, samoregulujące się i zorientowane na cele, a media jako systemy: „Systems meta-theory treats relationships among people as complex, interdependent, dynamic, self-adjusting, and goal oriented. It treats media as systems”¹⁷. W czwartym ujęciu autorzy uważają, że zamiast oczekiwać, że w odniesieniu do komunikacji badacze odkryją pewne nowe prawa, należy mieć na uwadze, że nauki społeczne rozwijają się, gdy odkrywają wysoce prawdopodobne, ale nie absolutne powiązania pomiędzy wydarzeniami, zachowaniami oraz zmiennymi: „The covering law meta-theory was adopted to fill a void in research and theory development. It is less demanding than the scientific laws meta-theory. Rather than expecting research to discover invariant laws, this meta-theory reasons that social science makes acceptable progress when it discovers highly probable, but not absolute connections between events, behaviors, and variables”¹⁸.

Proces komunikacji odnosi się do wymiany informacji w relacji między jednostkami lub grupami, celem komunikacji społecznej jest natomiast wymiana informacji w odniesieniu do społeczeństwa, więc grup, społeczności, zespołów itp. „Komunikacja społeczna (nazywana również, choć rzadziej, «komunikowaniem

¹⁴ W. Pisarek, *Wstęp do nauki...*, s. 9.

¹⁵ S. Frydrychowicz, *Wymiary komunikacji. Klucz dostępu do efektywnej komunikacji interpersonalnej*, Kraków 2021, s. 7–13.

¹⁶ R.L. Heath, J. Bryant, *Human Communication Theory and Research. Concepts, Contexts, and Challenges*, New York 2000, s. 35.

¹⁷ *Ibidem*, s. 32.

¹⁸ *Ibidem*, s. 35.

społecznym») to proces porozumiewania się ludzi między sobą poprzez tworzenie, wymianę lub przekazywanie informacji w różnych kontekstach społecznych, np. między jednostkami, grupami, organizacjami¹⁹.

Komunikowanie jest zatem procesem złożonym i dynamicznym, opartym na licznych interakcjach. Przebiega w sposób ciągły, opiera się na kreatywności, stanowiąc jednocześnie nieodwracalny element ludzkiej egzystencji, a celowość i konkretne usytuowanie są kluczowe dla uzyskania płaszczyzny porozumienia. „Nie ma nikogo, kto nie komunikowałby się”²⁰ – komunikowanie występuje jako cecha dystynktywna człowieka. Tak jak ludzie, bywa różna i nacechowana wieloma barierami, które wpływają na jakość, przekaz i w ogóle zrozumienie komunikatu w procesie komunikacji. Jedną z najważniejszych zasad komunikacji jest więc to, „aby intencja nadawanej wiadomości była równa interpretacji odtworzonej wiadomości”²¹.

Cele procesu komunikacji

Komunikowanie najczęściej jest procesem przekazywania informacji, jednak ludzie komunikują się między sobą w różnym celu. W literaturze przedmiotowej autorzy wskazują na m.in. wyrażanie emocji, budowanie relacji i więzi, motywowanie, rozwiązywanie problemów, regulowanie zachowań, dostarczanie rozrywki czy też zbieranie informacji, a nawet budowanie wizerunku. Marian Wolicki wyróżnia następujące cele komunikowania się:

- informowanie,
- wyrażanie uczuć,
- pobudzanie wyobraźni,
- wywieranie wpływu (oddziaływanie),
- spełnianie społecznych oczekiwań (zachowanie rytuału)²².

Katarzyna Płuska nieco rozszerza zestaw głównych celów komunikacji, sprowadzając je do procesu porozumiewania się. Uważa ona, że ludzie, którzy potrafią się dobrze porozumiewać i kolokwialnie rzecz ujmując – „dogadać się”, realizują nadrzędny cel komunikacji, czyli współpracę. Z kolei osoby, które potrafią w rzeczywistości współpracować z innymi, m.in. mają wyższe poczucie własnej wartości, są tolerancyjne, dużo lepiej pełnią różne role społeczne, a przede wszystkim wykazują większy poziom zadowolenia z życia²³. Komunikowanie społeczne zawsze zachodzi w jakimś określonym celu, jakimś określonym kontekście społecznym.

¹⁹ *Komunikacja społeczna*, red. G. Ptaszek, Kraków 2024, s. 5.

²⁰ M. Golka, *Barьеры в коммунировании...*, s. IX.

²¹ E. Kiezik-Kordzińska, *Szkola dialogu...*, s. 16.

²² M. Wolicki, *Wybrane problemy...*, s. 147.

²³ K. Płuska, *Miękko o kompetencjach. Samoocena umiejętności interpersonalnych*, ebook 2020, s. 23.

Właśnie fakt, że komunikowanie obok innych swoich cech ma charakter społeczny oraz stanowi proces kreatywny, ciągły, dynamiczny, a zarazem nieodwracalny i złożony, prowadzi do wniosku, że należy je postrzegać jako mechanizm kształtujący relacje międzyludzkie i funkcjonowanie społeczeństwa²⁴.

Proces komunikacji pełni funkcje poznawcze wskazane już przez Platona i Arystotelesa. Filozofowie zwracali uwagę na związek pomiędzy funkcją komunikacji a uznawanymi w starożytności składnikami psychiki człowieka: rozumem (*lógos*), uczuciem (*páthos*) i wolą (*éthos*)²⁵. Karl Bühler wskazał na funkcję reprezentatywną, ekspresywną oraz impresywną, przy czym trójpodział odnosi się do aktu mowy, gdzie ekspresja skierowana jest na nadawcę, impresja – na odbiorcę, a reprezentacja – na rzeczywistość pozajęzykową²⁶, a Roman Jakobson w 1960 r. dołączył do powyższych trzy dodatkowe – funkcję fatyczną, metajęzykową oraz poetycką²⁷.

Dokonując klasyfikacji funkcji w procesie komunikacji, a także uwzględniając wymiar komunikacji publicznej, należy wykorzystać otwartą, wielopłaszczyznową typologię. Walery Pisarek wiąże funkcję komunikacji z kryterium przyjętym w procesie komunikacyjnym²⁸. Autor wyróżnia w fazie aktu funkcję intencjonalną, nadaną oraz realnie pełnioną, w przypadku świadomości nadawcy – funkcję zamierzoną oraz niezamierzoną. Uwzględniając system wartości, rozróżnia funkcję pożądaną oraz niepożądaną, natomiast z punktu widzenia uczestników – funkcję na rzecz nadawcy, odbiorcy oraz społeczności. W zależności od celu komunikacji można mówić o funkcji integrującej i socjalizującej, informacyjnej, perswazyjnej, zabawowej, wychowawczej, opiniotwórczej, popularyzatorskiej, propagandowej oraz reklamowej. Rodzaje funkcji komunikacji mogą być również determinowane sposobem komunikowania (funkcja powiadamiająca i komentująca) albo zakresem bądź dziedziną komunikowania (funkcja polityczna, gospodarcza, oświatowa, kulturalna, administracyjna, prawna, językowa, estetyczna, muzyczna czy plastyczna). Ostatnim kryterium wyodrębnionym przez Pisarkę jest skutek komunikowania się – w ramach tego kryterium autor przypisał funkcjom charakter socjalizacyjny, integracyjny, innowacyjny, inspirujący, usypiający, kryminogeny oraz opiniotwórczy i postawotwórczy.

Funkcje komunikacji są w literaturze łączone bezpośrednio z szerszym ujęciem funkcji języka. Grace A. de Laguna (1927) wyróżniła funkcje społeczną, psychologiczną i regulacyjną, natomiast Lew Wygotski wskazał na autoekspresję i socjalizację²⁹. Harold Lasswell i Wilbur Schramm wyróżniali funkcje: stała analiza i obserwowanie otoczenia, poprawa we współdziałaniu społeczności oraz transmisja dziedzictwa społecznego i kulturowego³⁰. Schramm porównuje funkcje komunikacji do ról strażnika

²⁴ M. Wolicki, *Wybrane problemy...*, s. 145.

²⁵ W. Pisarek, *Wstęp do nauki...*, s. 156.

²⁶ *Ibidem*, s. 156–157.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ *Ibidem*, s. 175–176.

²⁹ Z. Necki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000, s. 100.

³⁰ *Ibidem*, s. 55.

(rozpoznawanie otoczenia), decydenta (podejmowanie decyzji o kierunkach działań) oraz nauczyciela (prowadzenie działań socjalizujących)³¹. Spośród kryteriów funkcji procesu komunikacji najważniejsze to wymiana informacji i socjalizacja.

Komunikacja, oprócz porozumiewania się z otoczeniem, wymaga odpowiedniej struktury³², a „proces komunikacji jest zanurzony, czy mówiąc inaczej – rozgrywa się w środowisku interakcji międzyludzkich i jest ich częścią”³³. Do cech interakcji społecznych, które można odnieść do procesu komunikacji, należą:

- „zachowanie osoby, jak i ona sama mogą być bodźcem inicjującym interakcję,
- równoczesność, współzależność, wzajemne uwarunkowanie aktywności jednostek,
- wzajemne ustosunkowanie się o charakterze jednoczesnym bądź naprzemiennym,
- wywieranie wpływu na drugą osobę, głównie za pośrednictwem komunikacji,
- koordynacja i synchronizacja zachowań i czynności uczestników interakcji”³⁴.

Uczestnicy procesu komunikacji

Komunikacja jako proces zachodzi w aktach komunikacyjnych, które Zbigniew Nęcki³⁵ ujmuje jako propozycję, radę, prośbę, polecenie, obietnicę, zgodę oraz odmowę. Do podstawowych ogniw procesu komunikacji należą: nadawca, odbiorca, kanał, przekaz, kontekst, szумы (zewnętrzne i wewnętrzne) oraz sprzężenie zwrotne, które kształtują efekt komunikatu.

Nadawca stanowi „podmiot komunikowania, który bezpośrednio lub pośrednio jest odpowiedzialny za treść i formę przekazu. Bywa też nazywany komunikatorem i źródłem przekazu”³⁶. Odbiorcę określa się jako adresata lub recipienta³⁷, czyli to „osoba lub grupa ludzi, która stanowi audytorium dla nadawcy”³⁸. Przekaz to „treści intelektualne i emocjonalne przenoszone między nadawcą i odbiorcą”³⁹, natomiast komunikat to „przekaz, tekst kierowany przez nadawcę do odbiorcy”⁴⁰. Marian Wolicki wyróżnia w komunikacie cztery płaszczyzny: treści (jak ją przekazać, aby była zrozumiała?), relacji (jak traktuję innych ludzi?), otwartości (co dają z siebie?) oraz apelu (co chcę osiągnąć?)⁴¹.

³¹ *Ibidem*.

³² S. Frydrychowicz, *Wymiary komunikacji...*, s. 24.

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ibidem*, s. 26.

³⁵ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, s. 54.

³⁶ W. Pisarek, *Wstęp do nauki...*, s. 20.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa 2007, s. 34.

³⁹ W. Pisarek, *Wstęp do nauki...*, s. 20.

⁴⁰ K. Płuska, *Miękko o kompetencjach...*, s. 22.

⁴¹ M. Wolicki, *Wybrane problemy...*, s. 148.

Kanał, czyli droga przemieszczania się informacji, jest „środkiem przekazu wiadomości”⁴². Można wyróżnić kanały: werbalny, wokalny oraz niewerbalny, obejmujący nie tylko mowę ciała, ale i proksemikę⁴³. Z uwagi na środek przekazu informacji rozróżnia się kanały pisemne, werbalne, pozawerbalne lub zapośredniczone.

Szumy to zakłócenia pochodzące z otoczenia (szumy zewnętrzne) lub z natury nadawcy lub odbiorcy (szumy wewnętrzne). Szumy zewnętrzne obejmują hałas, czynniki rozpraszające czy niekorzystne warunki środowiskowe, natomiast wewnętrzne – brak motywacji do mówienia/słuchania, rozproszenie, złe samopoczucie lub trudne słownictwo. Proces komunikacji obejmuje również kodowanie i dekodowanie – przekształcanie intencji nadawcy na kod oraz jego interpretację przez odbiorcę⁴⁴.

W pedagogice istotne jest uwzględnienie modelu komunikacji w kontekście motywacji nadawcy i potrzeb uczestników (np. w sytuacjach wychowawczych). Model liniowy (liniarny), jednostronny, stworzony przez Claude’a E. Shannona i Warrena Weavera w 1949 r., służy do transferu informacji: nadawca koduje i przekazuje informacje do odbiorcy, który je odbiera i dekoduje, bez możliwości interakcji odbiorcy z nadawcą⁴⁵. Przykładem tego modelu jest wykład lub przemówienie bez możliwości zadawania pytań.

Innym modelem komunikacji jest model interakcyjny, dwustronny, sprzężony, przedstawiany przez S.P. Morreale’a, B.H. Spitzberga i J.K. Barge’a. Model ten dodaje pętlę sprzężenia zwrotnego łączącego nadawcę z odbiorcą, co sprawia, że komunikacja nie ma charakteru jednostronnego, a proces przekazywania informacji zachodzi w schemacie kołowym. Autorzy ci podkreślają, że uczestnicy mogą zamieniać się rolami, pełniąc funkcję zarówno nadawcy, jak i odbiorcy⁴⁶. Denis D. Umstot określił czynności nadawcy i odbiorcy w tym modelu, a także formy wiadomości przekazywanych w procesie komunikacji⁴⁷. Nadawca „koduje wiadomość w słowach lub sygnałach niewerbalnych”⁴⁸, odbiorca „dekoduje wiadomość, nadaje znaczenie sygnałom niewerbalnym, transmituje sprzężenia zwrotne”, a wiadomość przyjmuje formy jako „diagramy, mowa, sygnały niewerbalne, obrazy, pismo”⁴⁹. Model ten znajduje zastosowanie m.in. w rozmowie telefonicznej czy w wywiadzie.

Model transakcyjny zakłada, że uczestnicy procesu komunikacji jednocześnie nadają i odbierają komunikaty. Nadawca, przekazuje komunikat werbalny,

⁴² S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Komunikacja między ludźmi...*, s. 34.

⁴³ G. Kuś, *Trening umiejętności w zakresie komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Materiały szkoleniowe, Projekt: „Nauczyciel doskonały (ND) – jakość podstawą sukcesu” współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego*, Warszawa 2012, s. 16.

⁴⁴ B.R. Kuc, J.M. Moczyłowska, *Zachowania organizacyjne. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2009, s. 196.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 34.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 36.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 197.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ *Ibidem*.

a odbiorca może reagować sygnałami pozawerbalnymi – mimiką, postawą czy wzrokiem⁵⁰. Dzięki temu komunikacja staje się bardziej dynamiczna i interakcyjna. Przykładem może być dialog, w którym obie strony uczestniczą aktywnie.

W literaturze wyróżnia się także inne modele, np. model cyrkularny, w którym informacje wymieniane są wielokrotnie, aż do uzyskania porozumienia, np. podczas dyskusji grupowej, gdzie następuje wymiana poglądów, czego efektem jest uzyskanie porozumienia⁵¹. Kolejny model – transmisji – wskazuje, że komunikaty nadawane są przez nadawcę poprzez różne kanały i narzędzi, np. elektroniczne środki komunikacji, kiedy wysyłane są wiadomości mailowe. Model konstruktywistyczny zakłada istnienie procesu tworzenia znaczenia i jego rozumienia, np. podczas debaty, gdzie występuje wymiana argumentów poprzez wykorzystywanie doświadczeń każdego z uczestników procesu komunikacji. Model komunikacji niewerbalnej koncentruje się na pozawerbalnych aspektach interakcji. Inne typy to modele komunikacji w mediach społecznościowych, zespołach czy relacjach międzyludzkich⁵². W zależności od uszeregowania ogniw procesu komunikacji wyróżnia się model transferu informacji – obejmujący nadawcę, komunikat i odbiorcę – oraz model uzgadniania, w którym komunikowanie się jest procesem kołowym: „nadawca i odbiorca wchodzą w te dwie role naprzemiennie, dzięki tzw. pętli sprzężenia zwrotnego”⁵³.

Analiza ogniw komunikacji pozwala dostrzec związek pomiędzy komunikacją a społeczeństwem: „społeczność powstaje, gdy ludzie wiążą się ze sobą”⁵⁴. Tworzą się wówczas zachowania zbiorowe, wynikające z interakcji, które są istotnym elementem procesu komunikacji, pomagając dostosować odpowiedni model do osiągnięcia pożądanego efektu⁵⁵.

Metody i sposoby komunikacji

W literaturze przedmiotu można wyróżnić różne ujęcia metod komunikowania się. Przykładem jest model kwadratu wypowiedzi i „czworo uszu”⁵⁶, w którym podstawę tworzą dwa typy sygnałów: digitalne (słowa, liczby i symbole) oraz analogowe (mimika, gesty, ruchy, emocje, kontekst oraz stosunek do przedstawionych treści). Jak wskazuje model, nie można przekazywać komunikatów cyfrowych bez

⁵⁰ *Ibidem*, s. 36–37.

⁵¹ Redakcja, *Jakie są modele komunikacji?*, Jakie są modele komunikacji? - syndications.pl (1.08.2025).

⁵² *Ibidem*.

⁵³ *Komunikacja społeczna*, red. G. Ptaszek, Kraków 2024, s. 8.

⁵⁴ S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Komunikacja między ludźmi...*, s. 41.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ M. Mądry-Kupiec, *Style porozumiewania się F. Schulza von Thuna w kontekście wychowania* [w:] *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela: w stronę edukacji spersonalizowanej*, red. S. Kowal, M. Mądry-Kupiec, Będzin 2015, s. 120.

emisji płaszczyzny analogowej. Z perspektywy Friedemanna Schulza von Thuna komunikat można ujmować na czterech poziomach: treści merytorycznej (treści wiadomości), ujawniania własnego Ja (odkrycie siebie), określenia wzajemnych relacji (odkrycie więzi nadawcy z odbiorcą) oraz apelu (czyli tego, czego nadawca oczekuje od odbiorcy)⁵⁷.

Pojęcia „środek przekazu”, „środek komunikowania” lub „medium”⁵⁸ są zróżnicowane. Marian Golka wyróżnia cztery poziomy: szeroki – obejmujący wszystkie formy komunikowania (mowa, pismo, telefon, telewizja, internet); średni – każde narzędzie komunikacji; wąski – duże systemy elektroniczne (radio, telewizja, prasa) oraz największy – cyfrowe przetwarzanie i przesyłanie informacji za pośrednictwem internetu⁵⁹.

Metody komunikacji mogą się różnić w zależności od poziomu i sposobu porozumiewania się. W większości podział zorientowany jest na komunikowanie werbalne i niewerbalne, formalne i nieformalne, a także poziome i pionowe⁶⁰. W komunikacji werbalnej „podstawowym środkiem jest język, który umożliwia wyrażenie znaczenia komunikowanych idei i uczuć. Dzieje się to jednak wtedy, gdy dźwięki i symbole rozumiane są przez wszystkich członków procesu komunikowania”⁶¹. Komunikacja pozawerbalna obejmuje język ciała, mimikę, porozumiewanie się za pomocą zmysłów, ton głosu, dystans między uczestnikami, paralingwistykę czy wygląd.

Komunikacja interpersonalna dotyczy głównie bezpośrednich relacji społecznych, natomiast masowa to „proces emisji komunikatów od nadawcy medialnego (komunikatora masowego) do publiczności środków masowego przekazu za pośrednictwem mass mediów”⁶². Marian Wolicki podkreśla, że „u podstaw wszelkich procesów komunikowania leży komunikowanie interpersonalne, dokonujące się w ramach organizmu i psychiki każdej jednostki”⁶³.

Komunikacja formalna odbywa się na drodze zależności służbowej i ma miejsce wtedy, kiedy wskazana jest uporządkowana struktura obiegu informacji – w urzędach, w pracy, w szkołach czy innych organizacjach. W odniesieniu do tego rodzaju komunikacji zaangażowana jest odpowiednia struktura oraz hierarchia, a także przepływ informacji ustny i pisemny. Przykładem są dokumenty prawne, korespondencja i spotkania służbowe, rozmowy z pracownikami czy przesyłanie raportów. Tym, co dodatkowo charakteryzuje komunikację formalną, jest profesjonalizm

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ M. Golka, *Bariery w komunikowaniu się...*, s. 6.

⁵⁹ *Ibidem*, s. 6–7.

⁶⁰ B.A. Sypniewska, *Istota, błędy i bariery w komunikowaniu się w organizacji*, „Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku Nauki Ekonomiczne” 2015, t. XXI, s. 67–73.

⁶¹ A. Frączek, *Komunikacja interpersonalna*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość” 2012, nr 9, s. 122.

⁶² B. Dobek-Ostrowska, *Podstawy komunikowania społecznego [w:] Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998, s. 22.

⁶³ M. Wolicki, *Wybrane problemy...*, s. 145.

i język służbowy oraz ograniczony udział relacji osobistych. Komunikacja nieformalna z kolei wykorzystuje język potoczny, skróty i nastawienie na rozmowę „tu i teraz”, bez zbędnego określania ram i strategii prowadzenia rozmowy. Przykładem takiej komunikacji mogą być codzienne rozmowy na różne tematy, komentowanie wydarzeń w mediach społecznościowych czy rozmowy towarzyskie. Taki rodzaj komunikacji zdecydowanie wpływa na poprawę więzi i relacji społecznych, zmniejszenie dystansu oraz zbudowanie poczucia zaufania. Z drugiej strony może powodować różnego rodzaju trudności w zrozumieniu przekazu z powodu spontanicznego języka.

Komunikacja pionowa przebiega zgodnie z liniami nadrzędności i podporządkowania (w dół lub w górę), natomiast pozioma zachodzi między osobami na tym samym poziomie zależności i jest nastawiona głównie na współpracę.

Walery Pisarek wyróżnia różne modele komunikacji w zależności od wykorzystanych mediów i układu nadawcy i odbiorcy:

- a) jeden nadawca do jednego odbiorcy (w tej sytuacji może być fakultatywne sprzężenie zwrotne, czyli odpowiedź może być lub nie musi), np. list czy wiadomość e-mail;
- b) z wymiennością ról pomiędzy nadawcą i odbiorcą, np. rozmowa telefoniczna, rozmowa za pomocą narzędzi;
- c) jeden nadawca do wielu odbiorców, np. pismo czy komunikacja organizacyjna w sieci;
- d) jeden nadawca do nieograniczonej liczby potencjalnych, np. telewizja, książki, gazety i czasopisma czy strony WWW;
- e) wielu odbiorców do jednego nadawcy, np. zeznania podatkowe;
- f) wielu partnerów – nadawców i odbiorców (wybranych lub potencjalnych) do wielu nadawców i odbiorców (również wybranych lub potencjalnych), np. listy, e-maile, czaty, komunikatory⁶⁴.

Tomasz Goban-Klas klasyfikuje układy partnerów komunikacji w cztery typy: alokacja, konwersacja, konsultacja i rejestracja⁶⁵. Kryterium podziału może również uwzględniać środki wyrazu, czyli typy kodu, np. pismo, obraz statystyczny, obraz ruchomy i dźwięk. Uwzględniając polisensoryczne oddziaływanie mediów, klasyfikację można poszerzyć o promocję, pozycjonowanie marki, produktu lub marketing, a także reklamę społeczną, public relations czy komunikację elitarną (hegemoniczną, petycyjną lub asocjacyjną)⁶⁶. Komunikacja może być też klasyfikowana według zasięgu oddziaływania: międzynarodowa, międzykulturowa, lokalna, regionalna czy wewnętrzna⁶⁷.

⁶⁴ W. Pisarek, *Wstęp do nauki...*, s. 92–94.

⁶⁵ T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa 1999, s. 77–78.

⁶⁶ W. Pisarek, *Wstęp do nauki...*, s. 97–98.

⁶⁷ *Ibidem*, s. 100.

Analizując metody komunikacji, należy uwzględnić strefy przestrzenne w interakcjach pozawerbalnych. Jedną z klasyfikacji wyróżnia:

- strefę intymną, obejmującą bezpośredni kontakt: 15–45 cm,
- strefę osobistą: 46–120 cm,
- strefę społeczną: 120–360 cm,
- strefę publiczną: powyżej 360 cm⁶⁸.

Proces komunikacji w ujęciu empirycznym

Do badania procesu komunikacji wśród adolescentów zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z autorskim kwestionariuszem online (Google Forms). Badaniami objęto 60 osób w wieku 15–18 lat z terenu powiatu stalowowolskiego. Kwestionariusz zawierał pytania, które dotyczyły odpowiedzi na problem główny: W jaki sposób komunikacja interpersonalna warunkuje relacje rówieśnicze? Pytania w ankiecie dotyczyły przede wszystkim następujących obszarów: formy i częstotliwości komunikacji, preferencji i skuteczności, jeśli chodzi o różne sposoby komunikacji, tematów rozmów prowadzonych w grupie rówieśniczej, a także roli mediów społecznościowych, umiejętności społecznych nabywanych poprzez różne interakcje w grupie rówieśniczej oraz znaczenia komunikacji, jeśli chodzi o wartości i przekonania adolescentów. Prowadzone badania miały na celu nie tylko przeanalizowanie aspektu technologicznego komunikacji (np. wykorzystania mediów społecznościowych i narzędzi stosowanych w procesie komunikacji młodzieży), ale również uwarunkowań społecznych odnoszących się m.in. do funkcji aksjologicznej komunikacji czy też związanej z umiejętnościami nawiązywania i budowania relacji interpersonalnych.

W kontekście form i częstotliwości komunikacji można jednoznacznie stwierdzić, iż respondenci korzystają z komunikacji werbalnej, bezpośredniej, na równi z komunikacją online za pomocą aplikacji i narzędzi internetowych. Ponadto w przypadku komunikacji pośredniej to właśnie media społecznościowe i komunikatory są najczęściej wykorzystywane przez młodzież w codziennych kontaktach. Wyniki badań jednoznacznie wykazują, iż mimo powszechnej opinii odnośnie do braku komunikacji werbalnej, bezpośredniej w przypadku młodzieży komunikacja ta nadal odgrywa bardzo istotną rolę w relacjach rówieśniczych.

Analizując preferencje i skuteczność komunikacji wśród adolescentów, zauważa się, że młodzież zdecydowanie wybiera formy komunikacji, które pozwalają łączyć bliskość emocjonalną i komfort. W związku z tym wśród preferencji dotyczących sposobu komunikacji znalazły się rozmowy bezpośrednie, ale i wiadomości

⁶⁸ A. Chmielowska-Marmucka, B. Górka, *O komunikacji interpersonalnej – werbalnej, niewerbalnej i wokalnej wymianie sygnałów w kontekście edukacyjnym*, „Problemy Współczesnej Pedagogiki” 2015, nr 1, s. 27–28.

tekstowe przesyłane za pomocą urządzeń multimedialnych. Młodzież zauważa też znaczenie komunikacji pozawerbalnej, jeśli chodzi o budowanie relacji.

Młodzież regularnie korzysta z mediów społecznościowych i jest to kwestia dość indywidualna, jeśli chodzi o częstotliwość wykorzystania ich w codziennej komunikacji. Na podstawie wyników badań nie udało się jednoznacznie wskazać, które czynniki mają znaczenie w kontekście zależności częstotliwości korzystania z mediów. Warto jednak podkreślić, że młodzież uważa, że media pozytywnie wpływają na relacje, ale z drugiej strony adolescenti zdają sobie sprawę z tego, że komunikacja online może zmieniać sposób np. wyrażania emocji (przekazywanie komunikatów za pomocą emotikon). Respondenci są świadomi tego, że może to spłycać lub zmieniać treść przekazu w relacjach, a także ograniczać sferę emocjonalną.

W przypadku umiejętności komunikacyjnych i społecznych dość ciekawy wniosek można wysunąć, jeśli chodzi o deklaracje ankietowanych odnośnie do sytuacji konfliktowych. Badani zauważają i doceniają znaczenie komunikacji w przypadku rozwiązywania konfliktów i pomocy w sytuacjach trudnych. Ponadto uznają, że interakcje z rówieśnikami pozwalają na rozwijanie u nich empatii, umiejętności aktywnego słuchania czy też argumentowania swojego stanowiska w przypadku konfliktów. Te umiejętności przyczyniają się do budowania kompetencji społecznych i są uznawane przez respondentów za ważne i przydatne w innych sferach życia, m.in. szkolnej, ale i rodzinnej, a w przyszłości – również zawodowej.

Interesujące są wyniki badań, które odnoszą się do znaczenia komunikacji w budowaniu wartości oraz przekonań. Respondenci potwierdzili, że komunikacja z rówieśnikami ma znaczenie, jeśli chodzi o ich wartości i przekonania, a także funkcjonowanie jednostki w aspekcie psychospołecznym. Przy okazji pytań dotyczących tematyki rozmów respondenci wskazywali na wymianę opinii, ale i wsparcie emocjonalne oraz dzielenie się doświadczeniami, co w wybranej literaturze przedmiotu uznawane jest za element, który może się przyczyniać bezpośrednio do rozwoju jednostki. Dla wielu respondentów jest to również źródło tożsamości i kształtowania światopoglądu.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują jednoznacznie, że wspieranie świadomej komunikacji wśród adolescentów, zarówno w formach bezpośrednich, jak i za pomocą mediów, jest kluczowe dla budowania relacji, nawiązywania i utrzymywania kontaktów społecznych oraz kształtowania płaszczyzny aksjologicznej i zaspokajania potrzeby afiliacji. W pracy wychowawczej warto zadbać o wzmacnianie kompetencji komunikacyjnych młodzieży w zakresie aktywnego słuchania, rozwiązywania problemów i konfliktów oraz wyrażania emocji. W pracy z młodzieżą nie może zabraknąć edukacji medialnej i cyfrowej, aby budować krytyczną postawę wobec technologii cyfrowej. Istotne wydaje się również zwracanie uwagi na promowanie komunikacji i kontaktów bezpośrednich oraz rozwijanie empatii i tworzenie przestrzeni do budowania autentycznych relacji. Warto też zadbać o wsparcie dla młodzieży, która wykazuje braki w kompetencjach komunikacyjnych, co może się przyczyniać do wykluczenia z grupy rówieśniczej.

Podsumowanie

Komunikacja interpersonalna w społeczeństwie jest czynnikiem, który realizuje wiele funkcji, i jednocześnie sama jest uwarunkowana wieloma czynnikami. Pełni kluczową rolę w kształtowaniu relacji oraz funkcjonowaniu społecznym jednostek. Znaczenie komunikacji jest również bardzo ważne z punktu widzenia rozwoju psychospołecznego zwłaszcza młodych ludzi, kształtowania ich tożsamości oraz realizacji potrzeb afiliacji. Wyniki badań jednoznacznie potwierdzają, że komunikacja odgrywa fundamentalną rolę w nawiązywaniu, budowaniu i podtrzymywaniu kontaktów oraz relacji w środowisku rówieśniczym młodzieży. Adolescenci aktywnie korzystają z tradycyjnych form kontaktu, ale i wykorzystują kanały oraz narzędzia cyfrowe – media społecznościowe i komunikatory internetowe. Należy zwrócić uwagę na fakt, że młodzież dostrzega nie tylko sam komunikat i jego treść, ale też wartość komunikacji i możliwość przekazywania intencji nadawcy w zależności od wykorzystanej formy komunikacji. Interakcje rówieśnicze stanowią przestrzeń do rozwoju kompetencji komunikacyjnych związanych z aktywnym słuchaniem czy umiejętnością rozwiązywania konfliktów i sytuacji trudnych. To, co istotne dla pedagogów w pracy wychowawczej, to fakt, że młodzi dostrzegają wartość komunikacji rówieśniczej w budowaniu ich własnej tożsamości. Warto zatem dołożyć starań, aby instytucje skupiające młodzież w różnych formach pracy budowały przestrzeń umożliwiającą doświadczania wartości komunikacji w praktyce – w kontaktach z rówieśnikami, ale i dorosłymi, który mogą być przykładem i modelować sposób komunikowania się w relacjach międzyludzkich.

Bibliografia

- Chmielowska-Marmucka A., Górską B., *O komunikacji interpersonalnej – werbalnej, niewerbalnej i wokalne wymianie sygnałów w kontekście edukacyjnym*, „Problemy Współczesnej Pedagogiki” 2015, nr 1.
- Dobek-Ostrowska B., *Podstawy komunikowania społecznego* [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.
- Dołęga J.M., *Znak – język – symbole. Z podstawowych zagadnień komunikacji*, Warszawa 1991.
- Frączek A., *Komunikacja interpersonalna*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość” 2012, nr 9.
- Frydrychowicz S., *Wymiary komunikacji. Klucz do efektywnej komunikacji interpersonalnej*, Kraków 2021.
- Gładys-Jakóbk J., *Psychologiczno-społeczne uwarunkowania procesów komunikowania* [w:] *Media komunikacja biznes elektroniczny*, red. B. Jung, Warszawa 2001.
- Goban-Klas T., *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa 1999.
- Golka M., *Bariery w komunikowaniu się i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Warszawa 2008.
- Heath R.L., Bryant J., *Human Communication Theory and Research. Concepts, Contexts, and Challenges*, New York 2000.

- KcKay M., Davis M., Fanning P., *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca. Rodzina. Zabawa*, Gdańsk 2024.
- Kiezik-Kordzińska E., *Szkoła dialogu. Jak skutecznie porozumiewać się*, Warszawa 2004.
- Komunikacja społeczna*, red. G. Ptaszek, Kraków 2025.
- Krajewska A., *Kompetencje personalne i społeczne*, Warszawa 2019.
- Kuc B.R., Moczyłowska J.M., *Zachowania organizacyjne. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2009.
- Kuś G., *Trening umiejętności w zakresie komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Materiały szkoleniowe, Projekt: „Nauczyciel doskonały (ND) – jakość podstawą sukcesu” współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego*, Warszawa 2012.
- Mądry-Kupiec M., *Style porozumiewania się F. Schulza von Thuna w kontekście wychowania [w:] Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela: w stronę edukacji spersonalizowanej*, red. S. Kowal, M. Mądry-Kupiec, Będzin 2015.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa 2007.
- Necki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000.
- Petrie P., *Komunikacja w pracy z dziećmi i młodzieżą. Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Poznań 2013.
- Pisarek W., *Wstęp do nauki o komunikowaniu. Edukacja medialna*, Warszawa 2008.
- Płuska K., *Miękko o kompetencjach. Samoocena umiejętności interpersonalnych*, ebook 2020.
- Redakcja, *Jakie są modele komunikacji?*, *Jakie są modele komunikacji?* - syndications.pl (1.08.2025).
- Sypniewska B.A., *Istota, błędy i bariery w komunikowaniu się w organizacji*, „Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku Nauki Ekonomiczne” 2015, t. XXI.
- Wolicki M., *Wybrane problemy współczesnej psychologii*, Stalowa Wola 2008.

DOI: 10.15584/kpe.2025.16

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 07.07.2025 r.

Zaakceptowano do druku: 16.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Zbigniew Chodkowski

Uniwersytet Rzeszowski

ORCID: 0000-0001-5114-2314

Skuteczność w opinii badanych studentów rzeszowskich uczelni według płci

Effectiveness in the opinion of the surveyed students of Rzeszów universities by gender

Streszczenie

Codzienna aktywność człowieka przejawia się w poszukiwaniu najlepszych metod i sposobów skutecznego wykonania pracy. Celem artykułu jest analiza poczucia skuteczności u 383 studentów, którzy rozpoczęli studia na Politechnice Rzeszowskiej i Uniwersytecie Rzeszowskim, według płci. Wykorzystano Skalę Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES), którą opracowali Ralf Schwarzer i Matthias Jeruzalem. Skuteczność studentów według płci kształtowała się w poziomie umiarkowanym na skali stenowej. Mężczyźni otrzymali wyższe średnie od kobiet w zakresie takich zmiennych niezależnych, jak: uczelnia, miejsce zamieszkania, wiek oraz zamożność. W przypadku trzech wyników odnotowano zróżnicowanie w poziomie istotności statystycznej i dotyczyło ono uczelni, miejsca zamieszkania i zamożności badanych. Postuluje się wprowadzenie wzmocnienia i zwiększenia skuteczności w poszerzaniu wiedzy i osiąganiu celów edukacyjnych przez studentów.

Słowa kluczowe: edukacja, skuteczność, oczekiwanie, efektywność, studenci

Abstract

Everyday human activity manifests itself in the search for the best methods and ways to effectively perform work. The aim of this article is to analyze the sense of self-efficacy among 383 students by gender who started their studies at the Rzeszów University of Technology and the University of Rzeszów. The Generalized Self-Efficacy Scale (GSES) developed by Ralf Schwarzer and Matthias Jeruzalem was used. The effectiveness of students by gender was moderate on the sten scale. Men received higher averages than women in the independent variables such as: university, place of residence, age and wealth. In three results, differences in the level of statistical significance were noted and concerned the university, place of residence and wealth of the respondents. It is postulated to introduce strengthening and increasing effectiveness in expanding knowledge and achieving educational goals among students.

Keywords: education, effectiveness, expectation, efficiency, students

Wprowadzenie

Rozwój człowieka jest procesem ciągłym, w którym każdy etap życia generuje nowe wyzwania i obowiązki, np. osobiste, szkolne, rodzinne bądź zawodowe. Człowiek dąży do wykonania różnych zadań bez względu na otrzymane wyniki. Większe zaangażowanie przybliża go do osiągnięcia celów, natomiast mniejsze zdecydowanie oddala.

Romana Kadzikowska-Wrzošek wskazuje, że różne czynniki wpływają i mogą wpływać, a także decydować o poziomie skuteczności działania człowieka w trakcie realizacji celów. Dotyczą one zarówno środowiska rodzinnego jak i szkolnego, a także mają ścisły związek z predyspozycjami organizmu, zdrowiem czy cechami charakteru jednostki. Proces wychowania wraz z procesem kształcenia formułują odpowiednie zasoby osobowe człowieka. Oddziałują one na codzienne życie jednostki i przyczyniają się w jakimś stopniu do osiągania wcześniej wyznaczonych przez nią celów. Ważną rolę w tym mechanizmie odgrywa poziom skuteczności jednostki, który jest poprzedzony jej oczekiwaniem i gotowością do wykonania zadania¹.

Skuteczność w życiu człowieka

Istnieje wiele efektywnych działań, które ułatwiają osiąganie celów. Badacze często odwołują się do erudycji z zakresu zarządzania i kierowania zasobami ludzkimi. Wyróżniają oni bliskoznaczne pojęcia, takie jak: efektywność, sprawność działania czy skuteczność².

James A.F. Stoner i współpracownicy wyróżniają za Peterem Druckerem dwie koncepcje: sprawność jako robienie rzeczy we właściwy sposób i skuteczność, która oznacza robienie właściwych rzeczy, a więc umiejętność wyboru właściwych celów³. David Matsumoto wyjaśnia skuteczność jako zdolność do odniesienia sukcesu w zadaniach lub osobiste poczucie mocy pozwalającej stawić czoła trudnościom życiowym⁴. Według teorii Alberta Bandury skuteczność oznacza przekonanie danej osoby o swoich umiejętnościach i zdolnościach w odniesieniu do określonych zachowań i konkretnych sytuacji. Im większe poczucie własnej skuteczności u jednostki, tym większa pewność, że jest ona w stanie poradzić sobie z wyzwaniami życiowymi⁵.

¹ R. Kadzikowska-Wrzošek, *Wytrwałość i skuteczność działania: Wpływ kontekstu sytuacyjnego i siły woli*, „Roczniki Psychologiczne” 2011, t. XIV, nr 2, s. 159.

² E. Bukłaha, *Sukces, skuteczność i efektywność w zarządzaniu projektami*, „Studia i Prace Kolegium Zarządzania Finansami” 2012, nr 113, s. 24.

³ J.A.F. Stoner, J.A. Finch, R.E. Freeman, D.R. Gilbert, A. Ehrlich, *Kierowanie*, Warszawa 2001, s. 24.

⁴ *The Cambridge dictionary of psychology*, red. D.R. Matsumoto, Cambridge–New York 2009, s. 176.

⁵ S.F. Davis, J.J. Palladino, K.M. Christopherson, *Psychology*, Boston–Munich 2013, s. 472.

Bandura wskazuje trzy aspekty własnej skuteczności, tj. wielkość, ogólność oraz siłę. Wielkość odnosi się do stopnia trudności zadania i wiąże się z poczuciem radzenia sobie z problemami. Ogólność dotyczy wielości możliwych sytuacji, wśród których sytuacje specyficzne mogą wymagać szczególnych kompetencji kontrolnych. Natomiast siła wyraża stopień pewności i zaufania w zakresie posiadanych przez jednostkę kompetencji⁶.

Ludzie w swoich działaniach stawiają wyższe cele i bardziej angażują się, gdy mają silniejsze przekonanie o własnej skuteczności. Nie stanowi to dla nich przeszkody, nawet kiedy ponoszą porażkę⁷.

James E. Maddux zauważa, że skuteczność dotyczy naszych zdolności do osiągnięcia pożądanego rezultatu wynikającego z własnego działania. Przekonania te są jednymi z najważniejszych wyznaczników zachowań, w które ludzie decydują się angażować, oraz tego, jaką mają wytrwałość w swoich wysiłkach w obliczu przeszkód i wyzwań⁸.

Badania nad skutecznością

Liczne badania potwierdzają ideę wzajemności między dążeniem jednostki do osiągnięcia celu a poczuciem własnej skuteczności. Muhammed Yusuf wykazał bezpośredni wpływ poczucia własnej skuteczności, a także pośredni wpływ motywacji do osiągnięć i strategii samokształcenia na osiągnięcia naukowe badanych. Ponadto zaakcentował medytacyjną rolę poczucia własnej skuteczności w motywacji do osiągnięć i strategiach uczenia się. Istotny statystycznie wpływ wystąpił między poczuciem własnej skuteczności respondentów a średnią ocen (CGPA)⁹.

Cahit Taşdemir zbadał studentów nauczania matematyki podstawowej w zakresie własnej skuteczności akademickiej, która była ogólnie wysoka. Wykazał istotną różnicę w kontekście wieku, natomiast w przypadku średnich wyników nie zaobserwowano statystycznie istotnej różnicy w zależności od płci i poziomu klasy¹⁰.

Damien Nzabihimana i współpracownicy skoncentrowali się na akademickiej samoskuteczności studentów pierwszego roku na University of Rwanda-College of

⁶ A. Wojcieszek, A. Nawalana, A. Majda, *Poczucie optymizmu oraz własnej skuteczności Małopolskich pielęgniarek korzystających z kształcenia podyplomowego*, „Pielęgniarstwo Polskie” 2019, nr 2(72), s. 142.

⁷ E.A. Locke, G.P. Latham, *A Theory of Goal Setting and Task Performance*, New York 1990.

⁸ J.E. Maddux, *Self-Efficacy* [w:] *The Encyclopedia of Positive Psychology*, red. S.J. Lopez, The Clifton Strengths Institute and Gallup 2009, s. 874–875.

⁹ M. Yusuf, *The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement*, „Procedia Social and Behavioral Sciences” 2011, no. 15, s. 2625. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.158.

¹⁰ C. Taşdemir, *An Investigation of Academic Self-Efficacy Perceptions of Primary Mathematics Teacher Candidates*, „Higher Education Studies” 2019, vol. 9, no. 2, s. 72, doi.org/10.5539/hes.v9n2p72.

Education (UR-CE). Wyliczyli, że 78,29% studentów ma umiarkowaną akademicką samoskuteczność (ASE), a 20,72% ma wysoką, podczas gdy 0,99% ma niską¹¹.

Według Zygryda Juczyńskiego poczucie własnej skuteczności pozwala przewidywać intencje i działania w różnych obszarach ludzkiej aktywności w okresie akademickim i dotyczy ona w dużej mierze obszarów edukacyjnych, a także zahacza o inne aspekty życia, np. rodzinne, zawodowe, w sytuacjach problemowych czy nowych. Ten zakres stanowi dalszą eksplorację badawczą¹².

Metoda

Przedmiotem badań jest poczucie skuteczności w życiu studentów z Uniwersytetu Rzeszowskiego i Politechniki Rzeszowskiej, którzy rozpoczęli studia, według podziału na płeć. Sformułowano następujące problemy badawcze: Czy istnieją różnice w poczuciu własnej skuteczności u badanych studentów z Uniwersytetu Rzeszowskiego i Politechniki Rzeszowskiej według płci? Jaki jest poziom poczucia własnej skuteczności u badanych studentów według płci? Do zmiennych niezależnych zaliczono: uczelnię, miejsce zamieszkania, wiek oraz zamożność i założono hipotezę zerową (H_0). Przyjęto przeciętny poziom własnego poczucia skuteczności w życiu respondentów.

Badania przeprowadzono w czwartym kwartale 2018 r. wśród 383 studentów rozpoczynających studia na dwóch rzeszowskich uczelniach. Wykorzystano Skalę Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES) opracowaną przez Ralfa Schwarzera i Matthiasa Jeruzalema w 1992 r.¹³ i następnie ulepszoną przez Schwarzera w 1993 r.¹⁴, a którą Zygfryd Juczyński przygotował w polskiej wersji¹⁵.

Skala składa się z dziesięciu pytań, które wchodzą w skład jednego czynnika mierzącego siłę przekonania jednostki w zakresie skuteczności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami. Suma wszystkich punktów (40) daje ogólny wskaźnik poczucia własnej skuteczności. Wyższy wynik oznacza większe poczucie własnej skuteczności. W interpretacji uzyskany wynik porównuje się z wynikami średnimi próbki normalizacyjnej, natomiast wynik surowy przelicza się na jednostki standaryzowane w skali stenowej, sprawdzający natężenie poczucia własnej skuteczności jako: niskie (1–4 sten), średnie (5–6 sten) i wysokie (7–10 sten). Wyniki w przedziale wysokim

¹¹ D. Nzabihimana, G. Nizeyimana, J.B. Ndagijimana, *Exploring the Academic Self-Efficacy of the First Year Student Teachers of University of Rwanda College of Education (UR-CE)*, „African Journal of Empirical Research” 2024, vol. 5, issue 4, s. 1798, <https://doi.org/10.51867/ajernet.5.4.150>.

¹² Z. Juczyński, *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Warszawa 2001, s. 93–97.

¹³ M. Jerusalem, R. Schwarzer, *Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal process* [w:] *Self-Efficacy: Thought Control of Action*, red. R. Schwarzer, Washington 1992.

¹⁴ R. Schwarzer, *Measurement of Perceived Self-Efficacy: Psychometric Scales for Cross-Cultural Research*, Berlin 1993.

¹⁵ *Ibidem*.

wskazują na aktywne nastawienie jednostki w zakresie skuteczności działania¹⁶. Obliczenia statystyczne przeprowadzono z zastosowaniem testu Manna-Whitneya (Z) po uprzednim sprawdzeniu normalności rozkładu, wykorzystując Excel i SPSS. Prawdopodobieństwo testowe na poziomie $p < 0,05$ przyjęto za istotne statystycznie.

Wyniki badań

Badania przeprowadzono wśród studentów na pierwszym roku studiów w Uniwersytecie Rzeszowskim i Politechnice Rzeszowskiej. Dane z tabeli 1 wskazują, że większość badanych w obydwu uczelniach stanowiły kobiety – 63,2% na kierunkach humanistycznych i 61,7% na kierunkach ścisłych.

Tabela 1. Płeć badanych według podziału na uczelnie

Uczelnia	Płeć respondentów					
	Kobiety	%	Mężczyźni	%	Razem	%
Uniwersytet Rzeszowski	120	63,2	70	36,8	190	100
Politechnika Rzeszowska	119	61,7	74	38,3	193	100

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 2. Miejsce zamieszkania respondentów według płci i podziału na uczelnie

Uczelnia	Miejsce zamieszkania						
	Liczba	Kobiety			Mężczyźni		
	Procenty	Wieś	Miasto	Razem	Wieś	Miasto	Razem
Uniwersytet Rzeszowski	N	67	53	120	30	40	70
	%	55,83	44,17	100	42,86	57,14	100
Politechnika Rzeszowska	N	86	33	119	36	38	74
	%	72,27	27,73	100	48,65	51,35	100

Źródło: wyniki badań własnych.

Z danych z tabeli 2 wynika, że wśród respondentów mieszkających na wsi dominują kobiety z Uniwersytetu Rzeszowskiego (55,83%) i z Politechniki Rzeszowskiej (72,27%), natomiast wśród studentów mieszkających w miastach przewagę stanowią mężczyźni – 57,14% (Uniwersytet Rzeszowski) i 51,35% (Politechnika Rzeszowska).

Większość badanych kobiet podejmuje studia, aby otrzymać kwalifikacje i zwiększyć swoją atrakcyjność na rynku pracy.

Dane z tabeli 3 dotyczą porównania poczucia własnej skuteczności między kobietami a mężczyznami. Analiza statystyczna wykazała poziom istotności różnicy

¹⁶ A. Poprawa, Z. Juczyński, *Test Orientacji Życiowej – LOT-R* [w:] *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, red. Z. Juczyński, Warszawa 2001, s. 93–98.

w poczuciu własnej wartości między badanymi płciami ($p = 0,013$). Wynik surowy przeliczony na jednostki stenowe w obydwu grupach wyniósł 5 (przeciętny). Wyższą średnią uzyskali mężczyźni (27,30) w porównaniu do kobiet (26,03). Podobne wyniki w swoich eksploracjach naukowych uzyskały: Stanisława Byra¹⁷ i Ewa Sarzyńska-Mazurek¹⁸. Alfa Cronbacha powyżej 0,800 wskazuje na rzetelność wykorzystanych kwestionariuszy na poziomie dobrym.

Tabela 3. Poczucie własnej skuteczności w życiu a płeć studentów

Płeć	α	N = 383	100%	M	SD	Sten	Statystyki
Kobiety	0,865	239	62,4	26,03	5,368	5	Z = -2,496 p = 0,013
Mężczyźni	0,828	144	37,6	27,30	5,096	5	

Źródło: wyniki badań własnych.

Studia inżynierskie gwarantują wyższe zarobki, a także szybszą ścieżkę awansu. Kandydaci na studia inżynierskie posiadają również lepsze umiejętności matematyczne. W tabeli 4 widać, że wyższe średnie w zakresie poziomu poczucia własnej skuteczności otrzymali studenci na Politechnice Rzeszowskiej, mężczyźni 28,27, zaś kobiety 26,71. Po przeliczeniu średnich na skalę stenową otrzymano steny 5 i 6 (poziom przeciętny). Obliczenia dotyczące grupy studentów na kierunkach inżynierskich wykazały zróżnicowanie w poziomie istotności statystycznej ($p = 0,035$), natomiast w przypadku grupy studentów humanistyczno-społecznych nie stwierdzono istotności statystycznej ($p = 0,176$), jakkolwiek mężczyźni uzyskali nieco wyższą średnią od kobiet (0,92). Reasumując, ogólnie mężczyźni i kobiety z Politechniki Rzeszowskiej uzyskali wyższą średnią w zakresie poziomu poczucia własnej skuteczności.

Tabela 4. Poczucie skuteczności a płeć studentów według podziału na uczelnie

Uczelnia	Płeć	N = 383	100%	M	SD	Sten	Statystyki
Uniwersytet Rzeszowski	Kobiety	120	31,33	25,35	5,435	5	Z = -1,352 p = 0,176
	Mężczyźni	70	18,28	26,27	5,410	5	
Politechnika Rzeszowska	Kobiety	119	31,07	26,71	5,234	5	Z = -2,108 p = 0,035
	Mężczyźni	74	19,32	28,27	4,609	6	

Źródło: wyniki badań własnych.

Zaprezentowane w tabeli 5 obliczenia danych nie wykazały zróżnicowania w poziomie istotności statystycznej wśród grup wiekowych. Wynik surowy przeliczony

¹⁷ S. Byra, *Poczucie własnej skuteczności w kontekście radzenia sobie w sytuacjach trudnych kobiet i mężczyzn z nabytą niepełnosprawnością ruchową*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2011, t. 17, nr 3, s. 127.

¹⁸ E. Sarzyńska-Mazurek, *Poczucie własnej skuteczności osób u progu dorosłości*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2019, nr 4, s. 24.

na jednostki stenowe w większości przyjął poziom umiarkowany (5, 6 sten). Niepokoi fakt otrzymania niskiej średniej przez kobiety w wieku 21 lat i powyżej, która wyniosła 24,33 (4 sten) i wyznacza niskie poczucie własnej skuteczności, co może negatywnie oddziaływać na zasoby osobowe człowieka i determinować niepodjęcie, lekceważenie określonych zachowań.

Tabela 5. Poczucie skuteczności a płeć studentów według przedziału wiekowego

Wiek	Płeć	N = 383	M	SD	Sten	Statystyki
19 i poniżej	Kobiety	181	25,94	5,300	5	Z = -1,152
	Mężczyźni	74	26,66	4,668	5	p = 0,249
20	Kobiety	43	26,95	5,047	5	Z = -1,300
	Mężczyźni	51	28,02	5,468	6	p = 0,193
21 i powyżej	Kobiety	15	24,33	6,821	4	Z = -1,496
	Mężczyźni	19	27,84	5,610	5	p = 0,135

Źródło: wyniki badań własnych.

Kolejne wyniki dotyczą miejsca zamieszkania badanych. Jak wiadomo, na wsi brakuje infrastruktury edukacyjno-kulturalnej, którą oferuje większe miasto. Z danych zgromadzonych w tabeli 6 wynika zróżnicowanie w poziomie istotności statystycznej różnicy dotyczącej poczucia własnej skuteczności między kobietami a mężczyznami mieszkającymi na wsi ($p = 0,010$). Średnie wyliczone dla mężczyzn są wyższe niż kobiet i dla obszaru wiejskiego wynoszą 27,74, natomiast dla kobiet – 25,78.

Tabela 6. Poczucie skuteczności a płeć studentów według miejsca zamieszkania

Miejsce zamieszkania	Płeć	N = 383	M	SD	Sten	Statystyki
Wieś	Kobiety	153	25,78	5,484	5	Z = -2,567
	Mężczyźni	66	27,74	4,757	5	p = 0,010
Miasto	Kobiety	86	26,45	5,158	5	Z = -0,947
	Mężczyźni	78	26,92	5,369	5	p = 0,344

Źródło: wyniki badań własnych.

W przypadku mieszkańców miast średnie u kobiet i mężczyzn są zbliżone, a różnica w tym przypadku wynosi 0,47. W kontekście obydwu obszarów zamieszkania poczucie skuteczności kształtuje się w poziomie umiarkowanym, czyli przeciętnym, i na skali stenowej wynosi 5. Natomiast w przypadku mieszkańców wsi badani mężczyźni uzyskali wyższą średnią od kobiet.

Zasobność ekonomiczna respondentów wpływa na ich większy potencjał w edukacji. W tabeli 7 przedstawiono wyniki dotyczące skuteczności w działaniu według zamożności badanych. W dwóch przedziałach: zamożność przeciętna i poniżej przeciętnej stwierdzono zróżnicowanie według płci na poziomie istotności statystycznej odpowiednio: $p = 0,016$ i $p = 0,027$.

Tabela 7. Poczucie skuteczności a płeć studentów według zamożności

Zamożność	Płeć	N = 383	M	SD	Sten	Analiza
Zamożna	Kobiety	27	28,15	5,702	6	Z = -,350
	Mężczyźni	17	27,47	6,625	5	p = 0,727
Przeciętna	Kobiety	203	25,95	5,251	5	Z = -2,418
	Mężczyźni	118	27,24	4,839	5	p = 0,016
Poniżej przeciętnej	Kobiety	9	21,33	3,905	3	Z = -2,214
	Mężczyźni	9	27,78	5,805	5	p = 0,027

Źródło: wyniki badań własnych.

Średnia dla kobiet w przedziale zamożności poniżej przeciętnej wyniosła 21,33, czyli 3 sten, który wyznacza niski poziom poczucia własnej skuteczności w życiu. Jest to bardzo niekorzystne, gdyż może sprzyjać różnym niepowodzeniom zarówno na studiach, jak i w życiu osobistym. Może wskazywać na niską wytrwałość w działaniu, mniejsze zainteresowanie nauką, nieskuteczne rozwiązywanie problemów czy brak motywacji.

Podsumowanie

Na podstawie obliczeń wykazano zróżnicowanie w poziomie istotności statystycznej w pięciu wynikach, w których przyjęto hipotezę alternatywną H_1 :

- między kobietami a mężczyznami (tabela 3), gdzie $p = 0,013$;
- wśród studentów studiujących na Politechnice Rzeszowskiej (tabela 4), gdzie $p = 0,035$;
- według miejsca zamieszkania – dotyczy wsi (tabela 6), gdzie $p = 0,010$;
- według zamożności w przedziale przeciętnej, gdzie $p = 0,016$, i poniżej przeciętnej, gdzie $p = 0,027$ (tabela 7).

Wyliczone średnie były wyższe u mężczyzn. Po przeliczeniu ich na skalę stenową wykazały przedział dwóch stenów – 5 i 6 – jako poziom umiarkowany. Należy zaznaczyć, że otrzymane wyniki są zbliżone do tymczasowych norm polskich w zakresie umiarkowanego poziomu poczucia własnej skuteczności w życiu¹⁹.

Niepokoii niski poziom poczucia własnej skuteczności w życiu u kobiet w przedziale wiekowym 21 lat i powyżej (tabela 5) oraz w przypadku zamożności poniżej przeciętnej (tabela 7).

Według badaczy tylko wysoki poziom skuteczności związany jest ściśle z regularnością, wytrwałością w nauce, a także umiejętnością planowania i organizowania własnego procesu uczenia się, do którego odniesienie mają inne aktywności także związane z zainteresowaniami²⁰. Należy zatem tworzyć i wzmacniać maksymalne

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ V. Rodek, *Poczucie własnej skuteczności jako czynnik różnicujący samodzielne uczenie się studentów*, „Studia Edukacyjne” 2020, nr 58, s. 107, <https://doi:10.14746/se.2020.58.6>.

możliwości rozwoju uczniów i studentów. Właściwe postawy nauczycieli, wykładowców zaowocują lepszymi efektami, zwiększającymi skuteczność osiągania celów w procesie edukacji, w życiu osobistym i w przyszłej pracy zawodowej.

Bibliografia

- Bukłaha E., *Sukces, skuteczność i efektywność w zarządzaniu projektami*, „Studia i Prace Kolegium Zarządzania Finansami” 2012, nr 113.
- Byra S., *Poczucie własnej skuteczności w kontekście radzenia sobie w sytuacjach trudnych kobiet i mężczyzn z nabytą niepełnosprawnością ruchową*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2011, t. 17, nr 3.
- Davis S.F., Palladino J.J., Christopherson K.M., *Psychology*, Boston–Munich 2013.
- Jerusalem M., Schwarzer R., *Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal process* [w:] *Self-Efficacy: Thought Control of Action*, red. R. Schwarzer, Washington 1992.
- Juczyński Z., *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Warszawa 2001.
- Kadzikowska-Wrzosek R., *Wytrwałość i skuteczność działania: Wpływ kontekstu sytuacyjnego i siły woli*, „Roczniki Psychologiczne” 2011, t. XIV, nr 2.
- Locke E.A., Latham G.P., *A Theory of Goal Setting and Task Performance*, New York 1990.
- Maddux J.E., *Self-Efficacy* [w:] *The Encyclopedia of Positive Psychology*, red. S.J. Lopez, The Clifton Strengths Institute and Gallup 2009.
- Nzabihimana D., Nizeyimana G., Ndagijimana J.B., *Exploring the Academic Self-Efficacy of the First Year Student Teachers of University of Rwanda College of Education (UR-CE)*, „African Journal of Empirical Research” 2004, vol. 5, issue 4, <https://doi.org/10.51867/ajernet.5.4.150>.
- Poprawa A., Juczyński Z., *Test Orientacji Życiowej – LOT-R* [w:] *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, red. Z. Juczyński, Warszawa 2001.
- Rodek V., *Poczucie własnej skuteczności jako czynnik różnicujący samodzielne uczenie się studentów*, „Studia Edukacyjne” 2020, nr 58, <https://doi.org/10.14746/se.2020.58.6>.
- Sarzyńska-Mazurek E., *Poczucie własnej skuteczności osób u progu dorosłości*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2019, nr 4.
- Schwarzer R., *Measurement of Perceived Self-Efficacy: Psychometric Scales for Cross-Cultural Research*, Berlin 1993.
- Stoner J.A.F., Finch A., Freeman R.E., Gilbert D.R., Ehrlich A., *Kierowanie*, Warszawa 2001.
- Taşdemir C., *An Investigation of Academic Self-Efficacy Perceptions of Primary Mathematics Teacher Candidates*, „Higher Education Studies” 2019, vol. 9, no. 2, <https://doi.org/10.5539/hes.v9n2p72>.
- The Cambridge dictionary of psychology*, red. D.R. Matsumoto, Cambridge–New York 2009.
- Wojcieszek A., Nawalana A., Majda A., *Poczucie optymizmu oraz własnej skuteczności Małopolskich pielęgniarek korzystających z kształcenia podyplomowego*, „Pielęgniarstwo Polskie” 2019, nr 2(72).
- Yusuf M., *The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement*, „Procedia Social and Behavioral Sciences” 2011, no. 15, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.158>.

DOI: 10.15584/kpe.2025.17

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 26.08.2025 r.

Zaakceptowano do druku: 16.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Ewelina Okoniewska

Akademia Zamojska

ORCID: 0000-0003-2695-5457

Daria Rębiś

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID: 0000-0003-4925-9382

Arteterapia jako forma pomocy w radzeniu sobie z lękiem w resocjalizacji osób pozbawionych wolności

Art therapy as a form of assistance in coping with anxiety in the rehabilitation of convicts

Streszczenie

Celem artykułu jest podsumowanie aktualnego stanu wiedzy na temat zastosowania arteterapii w redukowaniu lęku związanego z pobytem w izolacji penitencjarnej oraz ocena jej potencjału resocjalizacyjnego. Głównym problemem badawczym była ocena oddziaływania arteterapii na kondycję psychiczną osób pozbawionych wolności oraz omówienie jej wartości resocjalizacyjnej. W tym celu dokonano analizy dokumentacji prowadzonej i zakończonej arteterapii w Areszcie Śledczym w Kielcach oraz przeprowadzono systematyczny przegląd badań naukowych. W artykule omówiono lęk z perspektywy różnych koncepcji psychologicznych oraz wyszczególniono wybrane jego źródła, specyficzne dla warunków izolacji penitencjarnej. Przybliżono podstawowe założenia arteterapii, a następnie dokonano przeglądu badań dotyczących jej skuteczności w redukowaniu lęku u osób pozbawionych wolności, uwzględniając jej wartość resocjalizacyjną.

Słowa kluczowe: arteterapia, lęk, resocjalizacja, kara pozbawienia wolności

Abstract

The aim of this article is to summarize the current state of knowledge on the use of art therapy in reducing anxiety associated with imprisonment and to assess its rehabilitation potential. The main research problem was to assess the impact of art therapy on the mental condition of persons deprived of liberty and to discuss its rehabilitation value. For this purpose, an analysis of the documentation of conducted and completed art therapy in the Remand Prison in Kielce was carried out and a systematic review of scientific research was conducted. The article discusses anxiety from the perspective of various psychological concepts and lists selected sources of anxiety specific to conditions of

penitentiary isolation. The basic assumptions of art therapy are presented, followed by a review of research on its effectiveness in reducing anxiety in persons deprived of liberty, taking into account its rehabilitation value.

Keywords: art therapy, anxiety, resocialization, imprisonment

Wprowadzenie

Arteterapia jest formą psychoterapii polegającą na intencjonalnym i ukierunkowanym oddziaływaniu psychologicznym, którego celem jest usunięcie lub zredukowanie zaburzeń w funkcjonowaniu psychicznym, somatycznym i społecznym¹. Odnosząc się do wartości i funkcji arteterapii, sformułowano pytanie badawcze: Czy arteterapia umożliwia redukcję lęku u osób pozbawionych wolności? Celem artykułu jest przybliżenie zastosowania arteterapii w redukowaniu lęku związanego z uwięzieniem oraz omówienie jej wartości resocjalizacyjnej. W opracowaniu zaprezentowano podsumowanie aktualnego stanu wiedzy na temat wpływu arteterapii na funkcjonowanie człowieka w sytuacji uwięzienia oraz przeprowadzono analizę dokumentacji zrealizowanych programów resocjalizacyjnych, uwzględniających oddziaływania arteterapeutyczne wobec osób odbywających karę pozbawienia wolności w Areszcie Śledczym w Kielcach.

Rodzaje i formy odczuwanego lęku

Lęk to stan niepokoju, któremu towarzyszą somatyczne oznaki napięcia, poczucie dezorientacji i zagubienia. Jest wzbudzany w sytuacjach antycypowanej porażki, nieszczęścia lub niebezpieczeństwa². Agnieszka Kozłowska³ definiuje go jako stan intensywnego napięcia spowodowanego poczuciem zagrożenia, bezradności lub niepokoju, natomiast Carroll Izard⁴ rozumie go jako połączenie strachu, złości i dyskomfortu, a także wstydu i pobudzenia. Longin Klichowski⁵ podkreślał, że lęk pojawia się w odpowiedzi na zagrożenie fundamentalnych dla danej osoby wartości. Fritz Riemann⁶ wyróżnia pięć podstawowych rodzajów lęku: lęk przed utratą niezależności i popadnięciem w zależność; lęk przed rozwijaniem się i odczuwaniem samotności; lęk przed zmianą, wynikający z braku stałości i pewności

¹ M. Stańko, *Arteterapia jako metoda profesjonalnej pomocy chorym na nowotwory*, „Współczesna Onkologia” 2008, nr 12(3), s. 148–152.

² A. Colman, *Słownik psychologii*, Warszawa 2009, s. 604.

³ M. Jankowska, *Źródła, uwarunkowania i rodzaje lęku u dzieci i młodzieży w aspekcie rozwojowym*, „Fides et Ratio” 2018, nr 2(34), s. 131–163.

⁴ *Lęk: geneza, mechanizmy, funkcje*, red. M. Fajkowska, B. Szymura, Warszawa 2009.

⁵ L. Klichowski, *Lęk, stres, panika. Przyczyny i zapobieganie*, Kraków 1994, s. 8–49.

⁶ F. Riemann, *Oblicza lęku. Studium z psychologii lęku*, Kraków 2005, s. 114–149.

istnienia; lęk przed nieuchronnością, podporządkowaniem się czemuś nieodwracalnemu; lęk przed ograniczeniami.

Pomimo że psychiczne, somatyczne i behawioralne przejawy lęku są zbliżone do przeżywania strachu, zasadnicza różnica między tymi emocjami sprowadza się do charakteru zagrożenia. Doświadczenia lęku nie poprzedza żadna obiektywna przyczyna – wynika on jedynie z osobistych interpretacji zdarzeń, identyfikowanych jako zagrażające, oraz stanowi odpowiedź nieadekwatną do rzeczywistego poziomu niebezpieczeństwa⁷.

Dokonując rozróżnienia między omawianymi emocjami, Józef Kozielecki⁸ zakłada, że strach jest reakcją na zagrożenie, którego przyczyny są jednostce znane i zrozumiałe, natomiast lęk dotyczy niebezpieczeństw nie w pełni uświadomionych i bliżej nieokreślonych. Z kolei zdaniem Edmunda J. Bourne'a⁹ strach jest skierowany na konkretny, zewnętrzny obiekt lub sytuację, a zagrożenie mieści się w granicach rzeczywistości. Towarzyszy mu nagły przypływ adrenaliny, myśli o zagrożeniu i chęć ucieczki. Natomiast lęk zwrócony jest do wewnątrz i jest odpowiedzią na niejasne, a czasem na nierozpoznane zagrożenie, np. utratę kontroli nad sobą lub sytuacją lub poczucie, że stanie się coś złego. Irena Obuchowska¹⁰ przyjmuje natomiast, że nie można kategorycznie odseparować lęku od strachu, ponieważ sytuacje rzeczywistego zagrożenia i jego wyobraźniowej antycypacji często się przenikają. Wyuczony lęk może dotyczyć aktualnych, realnych zagrożeń lub być reakcją na ponowne pojawienie się neutralnych bodźców, które w przeszłości takim zagrożeniom towarzyszyły.

Lęk może przyjmować różne formy, a spektrum jego nasilenia obejmuje *continuum* od uczucia niepokoju do pełnoobjawowego napadu paniki. Jeśli nie jest on następstwem konkretnej sytuacji, wówczas określa się go mianem lęku wolnopłynącego lub niezwiązanego. Natomiast jeżeli pojawia się w odpowiedzi na określony obiekt lub sytuację, nazywa się go lękiem sytuacyjnym lub fobicznym. W literaturze przedmiotu wyróżnia się również lęk antycypacyjny, związany ze skłonnością do zamartwiania się o przebieg przyszłych zdarzeń. Niezależnie od tego, której formy lęku jednostka doświadcza, każda z nich znajduje swój wyraz w fizjologicznym, psychologicznym oraz behawioralnym obszarze jej funkcjonowania, adekwatnie do stopnia intensywności lęku. Na poziomie fizjologicznym przejawia się on w gwałtownym biciu serca, wzroście napięcia mięśniowego oraz uczuciu nudności i suchości w ustach. Na poziomie behawioralnym lęk może wyrażać się w zahamowaniu działań lub wzmożonym pobudzeniu ruchowym. Natomiast

⁷ P. Dzieduszyński, *Różnice w przeżywaniu lęku pomiędzy ofiarami przemocy wychowanymi w domu dziecka i w rodzinach*, „Resocjalizacja Polska” 2013, nr 3, s. 427–441.

⁸ J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1998, s. 134–156.

⁹ E. Bourne, *Lęk i fobia. Praktyczny podręcznik dla osób z zaburzeniami lękowymi*, Kraków 2023, s. 334–362.

¹⁰ I. Obuchowska, *Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*, Warszawa 1981, s. 279.

na poziomie psychologicznym, w zależności od poziomu nasilenia, odczuwany może być jedynie jako niepokój wewnętrzny, a w wysokim nasileniu – jako stan wyobcowania wobec siebie samego lub strachu przed umieraniem czy też utratą panowania nad sobą¹¹.

Według Charlesa Spielbergera¹² lęk można rozpatrywać jako uwarunkowany sytuacyjnie, przejściowy stan oraz jako cechę osobowości. Rozumiany jako stan, przejawia się w postaci emocjonalnego napięcia, któremu towarzyszy aktywacja autonomicznego układu nerwowego. Stan lęku ulega dynamicznym zmianom pod wpływem zmieniających się czynników wywołujących poczucie zagrożenia. Lęk traktowany jako cecha stanowi właściwość osobowości, która wyraża się w utrwalonej skłonności do reagowania lękiem w określonych sytuacjach. Jednostki o wysokim nasileniu cechy lęku mają tendencję do postrzegania obiektywnie nieszkodliwych sytuacji jako zagrażających. W konsekwencji reagują na nie lękiem o intensywności nieadekwatnej do rzeczywistego poziomu zagrożenia.

Doświadczenie lęku w warunkach izolacji

Instytucja zakładu karnego reguluje funkcjonowanie inkarcerowanej jednostki niemalże we wszystkich aspektach życia¹³, stanowiąc tym samym ekstremalną formę ingerencji w jej prawa i wolności. Odseparowanie sprawców przestępstw od ogółu społeczeństwa umożliwia utrzymanie porządku publicznego, jednak w przestrzeni więzień zachowania będące wyrazem demoralizacji nadal są praktykowane przez osadzonych. Kumulując osoby reprezentujące różne stopnie demoralizacji, zakłady karne i areszty śledcze nie są miejscami bezpiecznymi, również dla samych osób pozbawionych wolności. Odcięcie od wolnościowej sieci wsparcia społecznego oraz nieprzewidywalne, ograniczające autonomię i kontrolę warunki stanowią okoliczności sprzyjające reakcjom lękowym¹⁴ i prowadzą do utrzymującej się frustracji potrzeb. Frustracja ta może zostać ukierunkowana na siebie, w formie autoagresywnych działań, lub na otoczenie, w postaci agresywnych zachowań¹⁵, wzbudzając lęk u innych osadzonych przed staniem się obiektem przemocy¹⁶. Ofiarami więziennej przemocy najczęściej są jednostki posiadające cechy wiktymne,

¹¹ E. Bourne, *Lęk i fobia...*

¹² C. Spielberger, *Theory and research on anxiety. Anxiety and behavior*, New York 1966, s. 3–20.

¹³ M. Leśniak, M. Szaszkievicz, *Więzenie jako instytucja opresyjna i sytuacja depresyjna*, „Państwo i Społeczeństwo” 2015, no. 15(2), s. 11–22.

¹⁴ L.C., Hawkey, J.T. Cacioppo, *Loneliness Matters: A Theoretical and Empirical Review of Consequences and Mechanisms*, „Annals of Behavioral Medicine” 2010, no. 40(2), s. 218–227, <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9210-8>.

¹⁵ W. Kędzierski, *Człowiek w izolacji więziennej: między rygoryzmem a permissywnością: w kręgu dylematów resocjalizacji*, Warszawa 2020.

¹⁶ M. Leśniak, M. Szaszkievicz, *Więzenie jako instytucja...*

związane z ograniczeniami w sprawności poznawczej lub intelektualnej, niepełnosprawnością fizyczną, zaawansowanym wiekiem, ale też skazane w związku z popełnieniem przestępstwa z art. 207 k.k. oraz art. 197–203 k.k.¹⁷ Kierując się obawami przed możliwymi reperkusjami, ofiary nierzadko decydują się na zatajanie aktów więziennej przemocy¹⁸. Minimalizując ryzyko, osadzeni mogą stronić od miejsc ogólnodostępnych, podlegających ograniczonemu nadzorowi funkcjonariuszy¹⁹. Z drugiej jednak strony przestrzeń celi mieszkalnej także nie jest wolna od potencjalnych zagrożeń – jak wskazują wyniki badań, to za jej zamkniętymi drzwiami najczęściej dochodzi do aktów przemocy²⁰.

W warunkach izolacji możliwości samodzielnego redukcowania lęku przez osoby pozbawione wolności są sytuacyjnie ograniczone, jednak badania potwierdzają, że osadzeni charakteryzujący się niższym jego poziomem odznaczają się większą motywacją osiągnięć²¹, mają wyższe poczucie własnej skuteczności²² i poczucie własnej wartości²³.

Arteterapia

Arteterapia praktykowana jest jako forma terapii, psychoterapii lub rehabilitacji rozwoju psychicznego poprzez szeroko rozumianą sztukę i wytwory ludzkie²⁴. Według Wity Szulc²⁵ polega ona na „wykorzystaniu różnych środków artystycznych,

¹⁷ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (Dz.U. 1997, nr 88, poz. 553), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xspid=WDU19970880553> (8.2025).

¹⁸ Ł. Kwiatkowski, *Poczucie własnej skuteczności u osób skazanych na karę pozbawienia wolności*, „Annales UMCS” 2021, Sectio J, nr 33(4), s. 133–147, <https://doi.org/10.17951/j.2020.33.4.133>.

¹⁹ M. Novisky, R. Peralta, *Gladiator school: Returning citizens experiences with secondary violence exposure in prison*, „Victims and Offenders” 2020, no. 15, s. 594–618.

²⁰ J. Chmielewska, *Jestem bezsilna, mogę popłakać w ukryciu* – kobiety skazane na kary długoterminowe o dolegliwościach pobytu w więzieniu, „Resocjalizacja Polska” 2017, nr 13, s. 147–160, <https://doi.org/10.22432/pjsr.2017.13.10>.

²¹ D. Rębiś, E. Okoniewska, *Achievement motivation vs anxiety and professional behavior in inmates*, „Probacja” 2024, no. 4, s. 197–224, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.8839>.

²² T.A. Nathan, N. Soetikno, *The relationship between self-efficacy and future anxiety among male correctional inmates approaching release*, „Journal of Social and Economics Research” 2024, no. 6(2), s. 945–952, <https://doi.org/10.54783/jsr.v6i2.628>.

²³ K. Nisa, A.A. Nugroho, R.N. Kusumawati, *The Relationship Between Self-Concept and Anxiety in Facing the Future on Narcotics Prisoners in Class II a Drawing Institutions*, Muara Beliti. Eduvest, „Journal of Universal Studies” 2023, no. 2(10), s. 1967–1974, <https://doi.org/10.36418/eduvest.v2i10.614>.

²⁴ E. Lecourt, *Muzykoterpia czyli jak wykorzystać siłę dźwięków*, Warszawa, 2008, s. 216; A. Araszkiewicz, W. Podgórska, *Doświadczenie w stosowaniu różnych metod arteterapii w kompleksowym leczeniu nerwic*, „Arteterpia” 1990, nr 57, s. 101–106, A. Janicki, *Znaczenie sztuki dla zdrowia psychicznego*, „Arteterpia” 1990, nr 57, s. 14.

²⁵ W. Szulc, *Kierunki rozwojowe współczesnej arteterapii* [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, red. D. Jankowski, Warszawa 1990, s. 126.

które ułatwiają pacjentowi ekspresję emocji”. Celem oddziaływań jest udzielenie jednostce pomocy w wyrażaniu własnych emocji. Marian Kulczycki²⁶ rozpatruje arteterapię jako „układ poglądów i czynności które są ukierunkowane na utrzymanie lub podnoszenie jakości życia ludzi za pomocą (...) uprawiania sztuki”. Dostrzega on tym samym wpływ twórczości artystycznej na poprawę dobrostanu psychicznego człowieka. Z kolei Zuzanna Koniecznyńska²⁷ zwraca uwagę na terapeutyczną rolę twórczości, która może zostać ukierunkowana nie tylko na edukację lub rekreację, ale także na profilaktykę lub korekcję występujących zaburzeń psychicznych. Ponadto za pośrednictwem arteterapii człowiek może realizować różne życiowe wartości. W tabeli 1 zaprezentowano zestawienie czterech kategorii wartości realizowanych poprzez działania twórcze oraz wyszczególniono cele tych działań²⁸.

Tabela 1. Wartości, które mogą być realizowane poprzez arteterapię

Grupa wartości	Cel	Domena twórczości
Poznawcza	Prawda	Nauka
Estetyczna	Piękno	Sztuka
Pragmatyczna	Użyteczność	Wynalazczość
Etyczna	Dobro	Działalność psychoterapeutyczna (np. arteterapia i edukacja twórcza)

Źródło: E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 15.

Wymienione kategorie nie mają rozłącznego charakteru i nie wykluczają się wzajemnie – w ramach jednej formy twórczości możliwe jest jednocześnie realizowanie wielu wartości. Przynależąca do grupy wartości poznawczych prawda może służyć nie tylko zgłębianiu wiedzy naukowej, ale też za sprawą walorów estetycznych spełniać funkcje artystyczne. Poprzez arteterapię jednostka może kształtować wartości etyczne, których celem jest dobro rozumiane także jako uzdrawianie siebie i przepracowywanie deficytów i ograniczeń. W tym kontekście arteterapia jest pomocna w procesie wypracowywania trwałej zmiany w relacji z samym sobą oraz w relacjach interpersonalnych, jak również umożliwia bardziej przemyślane kierowanie własnym postępowaniem. Następstwem stopniowego wprowadzania wymienionych zmian jest rozwijanie świadomości motywów własnych działań i zachowań. Wysoka skuteczność arteterapii w obszarze edukacji i terapii stanowiła przesłankę dla przedstawicieli Anglii, Holandii, Danii, Francji i Niemiec do założenia Europejskiego Konsorcjum Edukacji Arteterapeutów (The European Consortium for Arts Therapies Education – ECArTE), które zrzesza uniwersytety europejskie prowadzące studia wyższe w różnych dziedzinach terapii przez sztukę.

²⁶ M. Kulczycki, *Arteterapia i psychologia kliniczna*, „Arteterpia” 1990, nr 57, s. 12.

²⁷ Z. Koniecznyńska, *Arteterapia i psychorysunek w praktyce klinicznej*, „Arteterpia” 1990, nr 57, s. 118–121.

²⁸ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 15.

Zastosowanie arteterapii w resocjalizacji osób pozbawionych wolności

Arteterapia bywa wykorzystywana w oddziaływaniach resocjalizacyjnych wobec osób pozbawionych wolności. Odwołując się jednak do jej szerokiego zastosowania oraz potencjału, a także do naukowo dowiedzionej skuteczności, programy arteterapeutyczne realizowane na terenie zakładów karnych są relatywnie nieliczne, a jeszcze mniejszy ich odsetek zostaje scharakteryzowany na gruncie literatury naukowej.

Dwuletni program resocjalizacyjny „Podziel się emocjami”, bazujący na arteterapii, autorstwa Katarzyny Korony²⁹, skierowano do skazanych odbywających długoterminowe kary pozbawienia wolności na terenie Zakładu Karnego w Opolu Lubelskim. Uczestnicząc w oddziaływaniach, osadzeni mogli wyrażać towarzyszące im emocje związane z inkarcerowaniem za pośrednictwem form artystycznych. Refleksyjnie odnosząc się do swojej teraźniejszości oraz przyszłości, przyglądali się swoim uczuciom, rozwijając jednocześnie umiejętności ich identyfikowania oraz wyrażania. Arteterapia w kontekście resocjalizacji odnajduje swoje zastosowanie w kształtowaniu zasobów osobistych osadzonych, dzięki którym nie tylko mogą oni lepiej adaptować się do wymogów izolacji penitencjarnej, ale też korzystać z nich po opuszczeniu zakładu karnego. Przeprowadzona przez Tamarę Hidalgo Isern, Luisa Carlosa Delgado Pastora i Maneula G. Jiménez Torresa³⁰ metaanaliza dwunastu badań dotyczących wpływu arteterapii na osadzonych z rozpoznaniem choroby psychicznej potwierdziła, że ma ona potencjał zmniejszania ich powrotności do zakładu karnego. Podsumowując przegląd badań, autorzy wysnuli wnioski, zgodnie z którymi arteterapia skutecznie poprawia socjalizację jednostek niedostosowanych społecznie, ale również redukuje objawy lęku i depresji.

Spostrzeżenia te podziela David Głussak³¹, dostrzegając związki terapii przez sztukę z redukowaniem objawów depresji u osadzonych, kształtowaniem u nich umiejętności rozwiązywania problemów oraz lepszej socjalizacji. Potencjał arteterapii więźniów dostrzegła również Sarah Tucker – artystka i była osadzona. Czerpiąc z własnych więziennych doświadczeń, wraz z Johanessem M. Luetzem³²

²⁹ K.W. Korona, *Wykorzystanie arteterapii w resocjalizacji penitencjarnej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2019, nr 38(1), s. 295, <https://doi.org/10.17951/lrp.2019.38.1.295-306>.

³⁰ T. Hidalgo Isern, L.C. Delgado Pastor, M.G. Jiménez Torres, *Benefits of Art therapy in Prison Population with a Diagnosis of Mental Illness: A Systematic Review*, „International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology” 2024, no. 69(12), s. 1707–1725, <https://doi.org/10.1177/0306624x241301213>.

³¹ D. Gussak, *Art and art therapy with the imprisoned: Re-creating identity*, Routledge 2019; *idem*, *The Continuing Emergence of Art Therapy in Prisons [w:] Emerging Issues in Prison Health*, Netherlands 2017, s. 67–84, https://doi.org/10.1007/978-94-017-7558-8_5.

³² S. Tucker, J.M. Luetz, *Art Therapy in Australian Prisons: A Research Agenda*, „International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology” 2023, no. 69(1), s. 50–125, <https://doi.org/10.1177/0306624x231165350>.

opracowała warsztaty artystyczne „Change the Design of Your Life” bazujące na wiedzy zgromadzonej podczas 5-letnich badań pilotażowych, które udowodniły wielopłaszczyznowe korzyści płynące z resocjalizacji przez sztukę. Osadzeni uczestniczący w arteterapii wykazywali się większą odpowiedzialnością, pewnością siebie i samoświadomością, a także rozwijali zdolności poznawcze. Ponadto zaangażowanie w sztukę sprzyjało redukcji przemocy więziennej oraz przyjmowaniu przez osadzonych narkotyków.

Prowadząc badania nad wpływem arteterapii na stan psychiczny kobiet inkarcerowanych w Ghanie, Effie Koomson, Mavis Osei i Rebecca Essel³³ wykazały, że zaangażowanie w sztukę umożliwiało osadzonym odreagowanie stresu, pomagało radzić sobie z lękiem oraz frustracją potrzeb, a także redukowało objawy depresji. Na podstawie badań z udziałem 108 kobiet odbywających karę w czterech angielskich więzieniach Erin Power i współpracownicy³⁴ zwrócili uwagę, że warsztaty arteterapii mogą pozytywnie wpływać na komfort i poczucie bezpieczeństwa osadzonych, stwarzając przestrzeń do swobodnego wyrażania siebie. Obserwacje te podzielał zespół pod kierunkiem Grasi Cantiki Suhary³⁵, dostrzegając, że wraz z kolejnymi spotkaniami arteterapii poprawie ulegał stan psychiczny uczestniczących w nich osadzonych, a także efektywniej radzili sobie oni w stresogennych sytuacjach.

Wykorzystanie arteterapii w oddziaływaniach resocjalizacyjnych na przykładzie Aresztu Śledczego w Kielcach

Dokonano analizy programów resocjalizacyjnych uwzględniających oddziaływanie arteterapeutyczne w polskich zakładach karnych na przykładzie Aresztu Śledczego w Kielcach. W analizie uwzględniono programy realizowane w latach 2021–2025, adresowane do skazanych kobiet i mężczyzn:

1. W programie resocjalizacyjnym „Malarstwo – przez sztukę do wolności” z 2021 r. brało udział 13 osadzonych. Za sprawą prowadzonych oddziaływań skazani mogli rozwijać kreatywność i wrażliwość estetyczną, ale też przepracowywać trudne emocje wynikające z faktu inkarcerowania.
2. W 2022 r. zrealizowano program resocjalizacyjny zatytułowany „Magia Świąt”. Uczestniczyło w nim 5 skazanych kobiet, które w ramach prowadzonych oddziaływań wykonały artystyczne stroiki świąteczne подарowane weteranom

³³ E. Koomson, M. Osei, R. Essel, *Beyond words: Art therapy for self-expression with female inmates. Nairobi*, „Journal of Humanities and Social Sciences” 2020, no. 4(3), s. 2–46.

³⁴ E. Power, M. Adams, V. Harman, J. Garland, D. McCarthy, *Connection Rather Than Output’: Reflections on the Role of Art Workshops in Qualitative Research with Women in Prison*, „International Journal of Qualitative Methods” 2024, no. 23, s. 1–10, <https://doi.org/10.1177/16094069241273593>.

³⁵ G.C. Suhara, Y. Damai Syaputra, A. Furqonuddin, M. Monalisa, *Art Therapy: Penggunaan Media Seni Sebagai Upaya Mengatasi stress Warga Binaan. Connection*, „Journal Pengabdian Kepada Masyarakat” 2025, no. 5(1), s. 1–10, <https://doi.org/10.32505/connection.v5i1.10368>.

wojennym. Program poza umożliwieniem osadzonemu twórczej autoekspresji uwzględniał wymiar prospołeczny i partiotyczny, kształtując postawy altruizmu i społecznego obowiązku.

3. W latach 2023–2025 zrealizowano trzy edycje programu resocjalizacyjnego „Nić Ariadny”, w którym łącznie uczestniczyły 102 skazane kobiety. W ramach prowadzonych oddziaływań osadzone tworzyły zabawki, czapki i szaliki, które charytatywnie przekazano dzieciom z domów dziecka. Poprzez swoją aktywność twórczą osadzone, poza rozwijaniem umiejętności praktycznych, mogły zredukować negatywne skutki izolacji, dokonać reorganizacji własnego systemu wartości, kształtować poczucie sprawczości oraz przydatności społecznej.
4. W 2022 oraz 2024 r. zrealizowano dwie edycje programu „Origami jako sposób na samorealizację”. Uczestniczyło w nim łącznie 40 skazanych mężczyzn. Zadaniem programu było nie tylko rozwijanie u osadzonych wrażliwości estetycznej, ale też kształtowanie poczucia własnej skuteczności i zachowań prospołecznych.
5. W latach 2021 oraz 2024 zrealizowano dwie edycje programu resocjalizacyjnego „Siłaczka”, w którym łącznie brało udział 68 inkarcerowanych kobiet. Polegał on na artystycznej renowacji pomieszczeń użytkowanych przez osadzone, takich jak cele mieszkalne oraz świetlice. W ramach oddziaływań osadzone mogły samodzielnie twórczo zaaranżować wybrane elementy pomieszczeń, za sprawą czego stawały się one przyjaźniejsze. Celem programu było kształtowanie u osadzonych nawyku pracy, przewidywania efektów własnych działań oraz przyjmowania odpowiedzialności za nie; kształtowanie poczucia własnej skuteczności; umożliwienie autoekspresji i rozwijanie kreatywności, a także zredukowanie negatywnych skutków wynikających z pobytu w zakładzie karnym.
6. W 2024 r. zrealizowano program „Poczytaj mi tato”, w którym brało udział 4 skazanych mężczyzn. Osadzeni mieli możliwość stworzenia nagrania zawierającego odczytывane przez nich bajki, które następnie przekazali własnym dzieciom. Celem programu było podtrzymywanie prawidłowych relacji rodzinnych, kształtowanie właściwych postaw rodzicielskich oraz wzmacnianie więzi z dziećmi.

Na podstawie powyższego wykazu programów resocjalizacyjnych uwzględniających różne formy arteterapii wnioskować można, iż ma ona bardzo szerokie zastosowanie oraz pozwala kształtować różne wymiary funkcjonowania osadzonych. Z drugiej jednak strony stratą dla rozwoju resocjalizacji jako nauki jest pomijanie pomiarów rzeczywistej skuteczności jej oddziaływań na gruncie polskich zakładów karnych. Ewaluacja programów resocjalizacyjnych poprzez sztukę na ogół ogranicza się do zastosowania metody ankietyzacji uwzględniającej subiektywne odczucia uczestników, nie wykonuje się natomiast pomiarów standaryzowanymi kwestionariuszami psychologicznymi, które mogłyby dostarczyć wartościowych danych ilościowych, wskazujących na rzeczywisty poziom ich wpływu. Pomiary z wykorzystaniem standaryzowanych narzędzi psychologicznych wykonane przed

rozpoczęciem oddziaływań oraz po ich zakończeniu pozwoliłby oszacować realny wpływ arteterapii na osobowość osadzonych, restrukturyzując ich systemu wartości, a tym samym skuteczność tych form resocjalizacji.

Wnioski i rekomendacje

Arteterapia bywa wykorzystywana w resocjalizacji osób pozbawionych wolności, choć jako metoda oddziaływania – pomimo dowiedzionej skuteczności – zdaje się być niedostatecznie doceniana. Za pośrednictwem twórczości artystycznej, będącej formą niewerbalnej autoekspresji, jednostka może zwiększać swoje kompetencje afektywne poprzez rozwijanie umiejętności identyfikowania i wyrażania własnych stanów emocjonalnych. W kontekście pobytu w izolacji penitencjarnej, w specyfikę której immanentnie wpisuje się doświadczenie trudnych emocji, arteterapia pomaga w ich efektywniejszym regulowaniu w bezpiecznych i społecznie akceptowanych formach, neutralizuje negatywne następstwa izolacji³⁶, a także pomaga osadzonym w społecznej reintegracji po opuszczeniu więziennych murów³⁷. Może również sprzyjać doświadczeniu wglądu w obszar wewnętrznych konfliktów, przez co umożliwia osadzonym pełniejsze zrozumienie siebie oraz swojej roli społecznej. Proces tworzenia stanowi zwykle przystępniejszy i prostszy sposób komunikacji trudnych przeżyć niż wyrażenie ich jedynie w sposób werbalny³⁸.

Na gruncie psychologii dostrzega się też diagnostyczny wymiar twórczości, która może wyrażać źródła lęków i obaw. Z kolei ich artystyczna ekspresja ułatwia radzenie sobie z nimi³⁹. Przynosząc satysfakcję z wykonanej pracy, arteterapia pozwala budować poczucie sprawczości oraz poczucie własnej wartości⁴⁰. Wartość terapii przez sztukę wzrasta wraz ze stopniem swobody i spontaniczności podejmowanej przez jednostkę aktywności. Swoboda oznacza tu otwartość na indywidualny wyraz, brak ewaluacji wytworu ze strony otoczenia, a także presji na pożądany i ostatecznie akceptowany efekt⁴¹. Arteterapia oferuje również autonomię

³⁶ A. Jaworska, *Resocjalizacja przez twórczość* [w:] *Psychologia penitencjarna*, red. M. Ciosek, B. Pastwa-Wojciechowska, Warszawa 2016, s. 274–285.

³⁷ M. Kovács, *A művészet és a hit kapcsolódási lehetőségei büntetés-végrehajtási keretek között*, „Belügyi Szemle” 2024, no. 72(3), s. 431–447, <https://doi.org/10.38146/bsz-ajia.2024.v72.i3>; A. Vidrih, B. Szöke, L. Ambrož, G. Pataky, R. Potočnik, *Artist Teacher and Fine Art Education Support Activities in Prison: The Key to Awareness and Self-Esteem*, „International Journal of Educational Methodology” 2024, no. 10(3), s. 455–463, <https://doi.org/10.12973/ijem.10.3.455>.

³⁸ G.D. Oster, P. Gould, *Rysunek w psychoterapii*, Sopot 2011 s. 24–15.

³⁹ S.L. Popek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010, s. 418.

⁴⁰ A. Bartkowicz, A. Wojnarskiej, *Efektywność resocjalizacji nieletnich w warunkach wolnościowych*, Lublin 2013, s. 102.

⁴¹ E. Grudzińska, A. Lewicka, *Skuteczność arteterapii w pracy z nieletnimi z młodzieżowych ośrodków wychowawczych* [w:] *Arteterapia. Od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych*, red. W. Karolak, B. Kaczorowska, Łódź 2013, s. 118.

w podejmowaniu decyzji o ostatecznym kształcie dzieła, stwarzając przestrzeń do trenowania decyzyjności. Warsztaty realizowane najczęściej w formie grupowej stają się źródłem wzmocnienia i docenienia ze strony pozostałych uczestników.

Z drugiej jednak strony pomimo faktu, że terapia przez sztukę może być skutecznym narzędziem zmiany społecznej, organizacja jednostek penitencjarnych narzuca znaczne ograniczenia w zakresie możliwości prowadzenia takich oddziaływań⁴². Ponadto na podstawie przeglądu literatury naukowej oraz analizy dokumentacji dotyczącej resocjalizacji przez arteterapię nasuwają się przypuszczenia, zgodnie z którymi z korzyścią dla rozwoju resocjalizacji jako nauki byłoby uwzględnianie pomiarów wpływu oddziaływań z wykorzystaniem standaryzowanych narzędzi psychologicznych.

Bibliografia

- Araszkiewicz A., Podgórska W., *Doświadczenie w stosowaniu różnych metod arteterapii w kompleksowym leczeniu nerwic*, „Arteterpia” 1990, nr 57.
- Bartkowicz A., Wojnarskiej A., *Efektywność resocjalizacji nieletnich w warunkach wolnościowych*, Lublin 2013.
- Bourne E., *Lęk i fobia. Praktyczny podręcznik dla osób z zaburzeniami lękowymi*, Kraków, 2023.
- Chmielewska J., „Jestem bezsilna, mogę popłakać w ukryciu” – kobiety skazane na kary długoterminowe o dolegliwościach pobytu w więzieniu, „Resocjalizacja Polska” 2017, nr 13, <https://doi.org/10.22432/pjsr.2017.13.10>.
- Colman A., *Słownik psychologii*, Warszawa 2009.
- Day A., *At a crossroads? Offender rehabilitation in Australian prisons*, „Psychiatry Psychology and Law” 2009, no. 27(6).
- Dzieduszyński P., *Różnice w przeżywaniu lęku pomiędzy ofiarami przemocy wychowanymi w domu dziecka i w rodzinach*, „Resocjalizacja Polska” 2013, nr 3.
- Gussak D., *Art and art therapy with the imprisoned: Re-creating identity*, Routledge 2019.
- Gussak D.E., *The Continuing Emergence of Art Therapy in Prisons* [w:] *Emerging Issues in Prison Health*, Netherlands 2017, https://doi.org/10.1007/978-94-017-7558-8_5.
- Grudzińska E., Lewicka A., *Skuteczność arteterapii w pracy z nieletnimi z młodzieżowych ośrodków wychowawczych* [w:] *Arteterapia. Od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych*, red. W. Karolak, B. Kaczorowska, Łódź 2011.
- Hawkey L.C., Cacioppo J.T., *Loneliness Matters: A Theoretical and Empirical Review of Consequences and Mechanisms*, „Annals of Behavioral Medicine” 2010, no. 40(2), <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9210-8>.
- Hidalgo Isern T., Delgado Pastor L.C., Jiménez Torres M.G., *Benefits of Art therapy in Prison Population with a Diagnosis of Mental Illness: A Systematic Review*, „International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology” 2024, vol. 69, issue 12, <https://doi.org/10.1177/0306624x241301213>.
- Janicki A., *Znaczenie sztuki dla zdrowia psychicznego*, „Arteterpia” 1990, nr 57.
- Jankowska M., *Źródła, uwarunkowania i rodzaje lęku u dzieci i młodzieży w aspekcie rozwojowym*, „Fides et Ratio” 2018, nr 2(34).

⁴² A. Day, *At a crossroads? Offender rehabilitation in Australian prisons*, „Psychiatry Psychology and Law” 2020, no. 27(6), s. 939–949.

- Jaworska A., *Resocjalizacja przez twórczość* [w:] *Psychologia penitencjarna*, red. M. Ciosek, B. Państwa-Wojciechowska, Warszawa 2016.
- Kluczycki M., *Arteterapia i psychologia kliniczna*, „Arteterpia” 1990, nr 57.
- Konieczńska Z., *Arteterapia i psychorysunek w praktyce klinicznej*, „Arteterpia” 1990, nr 57.
- Kędzierski W., *Człowiek w izolacji więziennej: między rygoryzmem a permissywnością: w kręgu dylematów resocjalizacji*, Warszawa 2020.
- Klichowski L., *Lęk, stres, panika. Przyczyny i zapobieganie*, Warszawa 1994.
- Koomson E., Osei M., Essel R., *Beyond words: Art therapy for self-expression with female inmates*. Nairobi, „Journal of Humanities and Social Sciences” 2020, no. 4(3).
- Korona K.W., *Wykorzystanie arteterapii w resocjalizacji penitencjarnej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2019, nr 38(1), <https://doi.org/10.17951/lrp.2019.38.1.295-306>.
- Kovács M., *A művészet és a hit kapcsolódási lehetőségei büntetés-végrehajtási keretek között*, „Belügyi Szemle” 2024, no. 72(3), <https://doi.org/10.38146/bsz-ajia.2024.v72.i3>.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1998.
- Kwiatkowski Ł., *Poczucie własnej skuteczności u osób skazanych na karę pozbawienia wolności*, „Annales UMCS” 2021, Sectio J, nr 33(4), <https://doi.org/10.17951/j.2020.33.4.133>.
- Lecourt E., *Muzykoterapia czyli jak wykorzystać siłę dźwięków*, Katowice–Chorzów 2018.
- Leśniak M., Szaszkiewicz M., *Wieżenie jako instytucja opresyjna i sytuacja depresyjna*, „Państwo i Społeczeństwo” 2015, nr 15(2).
- Lęk: *geneza, mechanizmy, funkcje*, red. M. Fajkowska, B. Szymura, Warszawa 2009.
- Nathan T.A., Soetikno N., *The relationship between self-efficacy and future anxiety among male correctional inmates approaching release*, „Journal of Social and Economics Research” 2024, no. 6(2), <https://doi.org/10.54783/jsr.v6i2.628>.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.
- Nisa K., Nugroho A.A., Kusumawati R.N., *The Relationship Between Self-Concept and Anxiety in Facing the Future on Narcotics Prisoners in Class II a Drawing Institutions*, Muara Beliti. Eduvest, „Journal of Universal Studies” 2022, no. 2(10), <https://doi.org/10.36418/eduvest.v2i10.614>.
- Novisky M., Peralta R., *Gladiator school: Returning citizens experiences with secondary violence exposure in prison*, „Victims Offenders” 2020, no. 15.
- Obuchowska I., *Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*, Warszawa 1981.
- Oster G.D., Gould P., *Rysunek w psychoterapii*, Sopot 2011.
- Pacura A., *Muzyka jako sposób wyrażania siebie i własnych przeżyć przez osoby niewidome – wykorzystanie muzykoterapii w tyflopedagogice*, „Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej” 2023, nr 16.
- Popek S.L., *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010.
- Power E., Adams M., Harman V., Garland J., McCarthy D., *Connection Rather Than Output’: Reflections on the Role of Art Workshops in Qualitative Research with Women in Prison*, „International Journal of Qualitative Methods” 2024, no. 23, <https://doi.org/10.1177/16094069241273593>.
- Rębiś D., Okoniewska E., *Achievement motivation vs anxiety and professional behavior in inmates*, „Probacja” 2024, nr 4, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.8839>.
- Riemann F., *Oblicza lęku. Studium z psychologii lęku*, Warszawa 2005.
- Spielberger C., *Theory and research on anxiety. Anxiety and behavior*, New York 1966.
- Stańko M., *Arteterapia jako metoda profesjonalnej pomocy chorym na nowotwory*, „Współczesna Onkologia” 2008, nr 12(3).
- Suhara G.C., Damai Syaputra Y., Furqonuddin A., Monalisa M., *Art Therapy: Penggunaan Media Seni Sebagai Upaya Mengatasi stress Warga Binaan*. Connection, „Journal Pengabdian Kepada Masyarakat” 2025, no. 5(1), <https://doi.org/10.32505/connection.v5i1.10368>.
- Szulc W., *Kierunki rozwojowe współczesnej arteterapii* [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, red. D. Jankowski, Poznań 1998.

- Testoni I., Bonelli B., Biancalani G., Zuliani L., Nava F.A., *Psychodrama in attenuated custody prison-based treatment of substance dependence: The promotion of changes in wellbeing, spontaneity, perceived self-efficacy, and alexithymia*, „The Arts in Psychotherapy” 2020, no. 68, <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101650>.
- Tucker S., Luetz J.M., *Art Therapy in Australian Prisons: A Research Agenda*, „International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology” 2023, no. 69(1), <https://doi.org/10.1177/0306624x231165350>.
- Vidrih A., Szóke B., Ambrož L., Pataky G., Potočnik R. *Artist Teacher and Fine Art Education Support Activities in Prison: The Key to Awareness and Self-Esteem*, „International Journal of Educational Methodology” 2024, no. 10(3), <https://doi.org/10.12973/ijem.10.3.455>.

Część IV

**CZŁOWIEK WOBEC AKTUALNYCH
PRZEMIAN SPOŁECZNO-KULTUROWYCH**

Part IV

**MAN IN THE FACE OF CURRENT
SOCIO-CULTURAL CHANGES**

DOI: 10.15584/kpe.2025.18

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 27.09.2025 r.

Zaakceptowano do druku: 16.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Janusz Miąso

Uniwersytet Rzeszowski

ORCID: 0000-0002-2055-0152

Globalny świat, globalna dezinformacja i fragmentaryzacja rzeczywistości – konieczność edukacji glokalnej (inspiracja Franciszka)¹

A global world, global disinformation, and the fragmentation of reality – the necessity of glocal education (inspired by Francis)

Streszczenie

Globalny świat to rzeczywistość, w której żyjemy każdego dnia. Daje on ogromne możliwości i szanse przez globalną edukację, międzykulturowe relacje, a także wiele innych bardzo pozytywnych możliwości. Równocześnie jednak pojawia się duża skala różnych zagrożeń związanych przede wszystkim z globalną dezinformacją, a konsekwentnie fragmentaryzacją rzeczywistości ludzkiej i społecznej. Dlatego edukacja musi starać się nadążać za aktualnymi trendami społecznymi, aby nie stracić człowieka w wymiarze indywidualnym i społecznym. Badania prowadzone przeze mnie w zakresie edukacji glokalnej (myśl globalnie – działaj lokalnie) okazują się potrzebne, bo ich egemplifikacja w badaniach jakościowych przez eseje nieformalne młodzieży pokazuje, jak współczesna młodzież pragnie globalnego świata i równocześnie małego lokalnego świata, w którym umacnia swoją tożsamość, kulturę, bezpieczeństwo, a przede wszystkim realne relacje międzyludzkie.

Słowa kluczowe: globalność, glokalność, lokalność, edukacja glokalna

Abstract

The global world is the reality we live in every day, offering enormous opportunities and chances through global education, intercultural relations, and many other very positive possibilities. At the same time, however, a large scale of various threats is emerging, primarily related to global disinformation and the consequent fragmentation of human and social reality. Therefore, education must strive to keep pace with current social trends to avoid losing humanity on an individual and societal level. My research on glocal education (think globally – act locally) is necessary because its exemplification in qualitative research through informal essays by young people shows how contemporary youth desire

¹ Zob. J. Miąso, *Fenomen relacji międzyludzkich Papieża Franciszka*, Rzeszów 2021.

a global world and, at the same time, deeply crave a small, local world in which to strengthen their identity, culture, security, and, above all, real interpersonal relationships.

Keywords: globality, glocality, locality, glocal education

Wprowadzenie

Franciszek w znamiennej encyklice zatytułowanej *Fratelli tutti*, o braterstwie i przyjaźni społecznej, mocno akcentuje i bardzo dobrze diagnozuje blaski i cienie globalnego świata, gdzie jak zaznacza, kultura ta jednoczy świat, ale dzieli osoby i narody, ponieważ społeczeństwo coraz bardziej zglobalizowane zbliża nas, ale nie czyni braćmi. Jesteśmy bardziej niż kiedykolwiek osamotnieni w tym zmasowanym świecie, który daje pierwszeństwo interesom indywidualnym, a osłabia wymiar wspólnotowy istnienia. Przybywa w nim raczej rynków, na których ludzie odgrywają rolę konsumentów lub obserwatorów. Rozwój tego globalizmu zazwyczaj umacnia tożsamość najsilniejszych, którzy chronią samych siebie, ale usiłuje rozmyć tożsamości regionów najsłabszych i najuboższych, czyniąc je bardziej nieodpornymi i uzależnionymi od innych².

Na koniec tych bardzo wnikliwych i mocnych analiz Franciszek jednak pragnie dać nadzieję i wskazuje w mocnych słowach: „zachęcam do nadziei, która mówi nam o rzeczywistości zakorzenionej w głębi istoty ludzkiej, niezależnie od konkretnych okoliczności i uwarunkowań historycznych, w jakich żyje. Mówi nam o pragnieniu, o dążeniu, o pożądaniu pełni, spełnionego życia, o chęci dotknięcia czegoś wielkiego, czegoś, co wypełnia serce i wznosi ducha ku wielkim rzeczom, jak prawda, dobro i piękno, sprawiedliwość i miłość. Nadzieja jest odważna, potrafi spoglądać dalej, poza osobistą wygodę, poza małe pewności i zadowolenia, które zawężają widnokrąg, aby otwierać się na wielkie ideały, czyniące życie piękniejszym i godniejszym. Podążajmy w nadziei”³.

Taką nadzieję zawsze daje młodzież⁴. W moich badaniach, które prowadzę od kilku lat, proszę studentów o napisanie esejów nieformalnych na temat lokalności w kontekście globalności, czyli modelu, który pragnę promować i który moim zdaniem sprawdza się i będzie się sprawdzał w przyszłości: myśl globalnie – działaj lokalnie. Model ten obserwowałem i badałem osobiście podczas moich pobytów naukowych w Niemczech, Austrii, a także USA i uważam, że w tych krajach jest promowany bardzo skutecznie. Również kultura filmowa tych krajów ukazuje wiele takich pozytywnych narracji, w których zagubiony człowiek z „wielkiego miasta” odnajduje swoją tożsamość i swoje korzenie w małej lokalności. W trakcie analizy esejów okazuje się, ku mojemu zaskoczeniu, że model ten naprawdę się sprawdza,

² Franciszek Papież, *Fratelli tutti*, Kraków 2020, s. 11.

³ *Ibidem*, s. 38–39.

⁴ Zob. Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, Kraków 2013.

i jestem nieustannie niesamowicie zaskoczony tym, jak młodzież, która jest mocno zmediatyzowana i mocno zglobalizowana, jednak ogromnie ceni lokalność. Tytułem wprowadzenia przywołuję poniżej tylko dwa fragmenty świeżych esejów bo napisanych w czerwcu 2025 r. przez studentki pierwszego roku. W dalszej części artykułu zostaną wykorzystane fragmenty esejów młodych, konkretnych, realnych ludzi, które dają niesamowitą nadzieję na lepszy globalny świat.

Lokalność to dla mnie coś więcej niż tylko miejsce zamieszkania. To przestrzeń, która mnie ukształtowała, dała poczucie tożsamości oraz niezapomniane wspomnienia z dzieciństwa. W dobie globalizacji, kiedy świat staje się coraz bardziej jednorodny, lokalność staje się ostoją autentyczności. To właśnie w niej odnajduję spokój, głębsze relacje międzyludzkie i prawdziwe piękno – często niedoceniane i pomijane... (Aleksandra S.).

W czasach, gdy świat staje się coraz bardziej globalny, a ludzie często przemieszczają się, zmieniają miejsca pracy i zamieszkania, lokalność może wydawać się czymś mniej istotnym. A jednak to właśnie ona daje nam poczucie tożsamości i stabilności. Nawet jeśli wyjadę, rozpocznę nowe życie gdzieś indziej, lokalność zawsze będzie we mnie. To ona nauczyła mnie szacunku dla ludzi, otwartości, wrażliwości na drugiego człowieka. (...) Dlatego lokalność ma dla mnie ogromną wartość. To fundament, na którym buduję siebie – swoje wartości, marzenia i relacje. Bez niej czułabym się oderwana, pozbawiona korzeni. Lokalność to dla mnie dom – nie tylko fizyczny, ale przede wszystkim duchowy. I to właśnie dzięki niej wiem, dokąd wracać, kim jestem i gdzie jest moje miejsce w świecie (Julia S.).

Globalny technokratyczny⁵ świat

Ludzkość wkroczyła w nową erę, w której siła technologii stawia nas na rozdrożu – trafnie diagnozuje Franciszek w *Laudato si'*. Jesteśmy spadkobiercami dwóch wieków olbrzymich fal zmian: maszyna parowa, kolej, telegraf, elektryczność, samochód, samolot, przemysł chemiczny, współczesna medycyna, informatyka, a ostatnio rewolucja cyfrowa, robotyka, biotechnologia i nanotechnologia. Trzeba się cieszyć z tych osiągnięć i zachwycać szerokimi możliwościami, jakie otwierają nam nieustannie te nowości, bo nauka i technologia są wspaniałym produktem ludzkiej twórczości, która jest darem Boga. Przekształcanie przyrody, by ją wykorzystać, jest cechą rodzaju ludzkiego od zarania dziejów, stąd technika wyraża dążność ludzkiego ducha do stopniowego przewyżniania pewnych uwarunkowań materialnych. Technologia przyniosła środki zaradcze na niezliczone nieszczęścia, jakie nękały i ograniczały człowieka. Nie możemy nie doceniać i nie dziękować

⁵ Zob. N. Postman, *Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 1995.

za osiągnięty postęp, zwłaszcza w medycynie, inżynierii i komunikacji. I jakże nie uznać wszystkich wysiłków wielu naukowców i techników, którzy wypracowali alternatywy na rzecz zrównoważonego rozwoju, akcentuje Franciszek, pokazując tym samym pozytywną perspektywę rozwoju, postępu, ludzkiej troski o świat czynionej z wielkim wysiłkiem przez człowieka⁶.

Właściwie ukierunkowana technonauka jest zdolna nie tylko do wytwarzania rzeczy naprawdę wartościowych, by poprawiać jakość życia człowieka, poczynwszy od użytecznych artykułów gospodarstwa domowego po wspaniałe środki transportu, mosty, budynki, przestrzenie publiczne. Jest również zdolna do tworzenia piękna oraz przenoszenia człowieka zanurzonego w świecie medialnym w dziedzinę piękna. Czy można zaprzeczyć pięknu samolotu lub niektórych drapaczy chmur? Istnieją cenne dzieła plastyczne czy muzyczne uzyskane dzięki odwołaniu się do nowych narzędzi technicznych. W ten sposób w pragnieniu piękna twórcy techniki, w tym, kto podziwia owo piękno, dokonuje się przeskok ku jakiejś pełni właściwej człowiekowi, niezwykle inspirująco motywuje Franciszek⁷.

Franciszek, akcentując w powyższym tekście wielkie blaski rozwoju świata i człowieka, równocześnie w następnym fragmencie zniemiennie przestrzega, iż nie możemy jednak ignorować faktu, że energia jądrowa, biotechnologia, informatyka, znajomość naszego DNA i inne możliwości, które zyskaliśmy, oferują nam straszliwą moc. Co więcej, umożliwiają tym, którzy posiadają wiedzę – a nade wszystko władzę ekonomiczną, aby ją wyzyskiwać – niezwykle panowanie nad całym rodzajem ludzkim i nad całym światem. Ludzkość nigdy nie miała tyle władzy nad sobą samą i nie ma gwarancji, że dobrze ją wykorzysta, zwłaszcza biorąc pod uwagę sposób, w jaki się nią posługuje⁸.

Globalna dezinformacja⁹

Franciszek w bardzo dobrym i niezwykle trafnym fragmencie akcentuje dosyć powszechną aktualnie trudność globalnej dezinformacji. Nadmiar informacji i zarazem nadmiar półprawd i kłamstw¹⁰ powoduje totalne zamieszanie informacyjne, a konsekwentnie aksjologiczne wśród ogromnej rzeszy ludzi, młodszych i starszych. Wiele osób pyta, jaka jest prawda o świecie, ludziach i wielu innych kwestiach. Franciszek stwierdza, iż najlepszym sposobem, by panować i posuwać się naprzód bez ograniczeń, jest sianie rozpacz i budzenie ciągłej nieufności, nawet jeśli jest

⁶ Franciszek Papież, *Laudato si'*, Częstochowa 2015, s. 105–106.

⁷ *Ibidem*, s. 106–107.

⁸ *Ibidem*, s. 107.

⁹ Zob. A. Zwoliński, *Cyber pułapka*, Warszawa 2023.

¹⁰ Zob. J. Szmyd, *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym*, Katowice 2015.

to zakamuflowane pod maską bronięcia pewnych wartości. Dzisiaj w wielu krajach stosowany jest polityczny mechanizm jątrzenia, rozdrażniania i polaryzacji. Na różne sposoby odmawia się innym prawa do istnienia i wyrażania swoich opinii. W tym celu stosowane są strategie ośmieszania ich, posądzania, osaczania. Nie bierze się pod uwagę prawdy i wartości prezentowanych z ich strony, a w ten sposób społeczeństwo staje się uboższe i podległe despotyzmowi najsilniejszych. Polityka prowadzona w ten sposób nie jest już zdrową dyskusją na temat projektów długofalowych na rzecz rozwoju wszystkich i dobra wspólnego, lecz jedynie doraźnymi rozwiązaniami marketingowymi, które znajdują największe korzyści w zniszczeniu drugiego. W tej nikczemnej grze dyskwalifikacji debata jest manipulowana, tak by nieustannie podlegała kontrowersji i konfrontacji¹¹.

„Przysypani nadmiarem informacji” – tak zatytułował jeden z fragmentów swojej książki Andrzej Zwoliński, gdzie wnikliwie analizuje ten problem i mocno akcentuje, iż przestrzeń człowieka została współcześnie zdeorganizowana przez wprowadzenie w nią środków społecznego przekazu. Każdy z poziomów przestrzeni życia ludzkiego w różny sposób został naznaczony obecnością dotychczas „nieznanych osób”, „grup społecznych”, „społeczeństw”, których istnienie w przestrzeni odbiorcy ma naturę elektroniczną. Rodzi to liczne konsekwencje psychologiczne, społeczne, a także moralne¹².

Konieczność edukacji globalnej¹³

Bardzo ciekawie diagnozuje Franciszek współczesnego człowieka i to, że dosyć powszechnie jesteśmy skłonni wierzyć, że wzrost mocy to po prostu postęp, że wzrost daje większe bezpieczeństwo, pożytek, dobrobyt, więcej sił życiowych, pełnię wartości, jak gdyby rzeczywistość, dobro i prawda spontanicznie wypływały z samej mocy technologii i ekonomii. Faktem jest, dalej ciekawie pedagogicznie akcentuje Franciszek, iż człowiek nowoczesny nie został wychowany tak, by umiał się posługiwać swą mocą właściwie, ponieważ ogromnemu wzrostowi technologicznemu nie towarzyszył rozwój istoty ludzkiej w odniesieniu do odpowiedzialności, wartości i sumienia¹⁴. Każda epoka dąży do rozwijania ograniczonej samoświadomości swoich ograniczeń. Z tego względu jest dziś możliwe, iż ludzkość nie dostrzega powagi pojawiających się przed nią wyzwań, i nieustannie wzrasta ryzyko, iż człowiek będzie źle używał swej mocy, kiedy nie jest ona podporządkowana obowiązującym normom regulującym wolność,

¹¹ Franciszek Papież, *Fratelli tutti*, s. 13–14.

¹² A. Zwoliński, *Cyber pułapka*, s. 137–138. Zob. M. Spitzer, *Cyberchoroby*, Słupsk 2016; N. Carr, *Płytki umysł*, Gliwice 2021.

¹³ Zob. S. Pinker, *Efekt wioski*, Kielce 2015. Autorka, wybitna psycholożka, dowodzi bardzo mocnymi argumentami, jak bardzo potrzebujemy bezcennej lokalności.

¹⁴ Zob. J. Szmyd, *Zagrożone człowieczeństwo...*

a jedynie pozornie koniecznym normom, mianowicie pożytku i zabezpieczenia jutra. Istota ludzka nie jest w pełni autonomiczna. Jej wolność ulega wypaczeniu, kiedy powierza się ją ślepym siłom podświadomości, doraźnym potrzebom, egoizmowi i brutalnej przemocy. W tym sensie jest zagrożona i bezbronna wobec swojej własnej mocy, która nieustannie rośnie, nie mając właściwych narzędzi, jej kontroli. Może dysponować powierzchownymi mechanizmami, niemniej należy stwierdzić, że brak jej dziś odpowiednio solidnej etyki, kultury i duchowości, które rzeczywiście by ją ograniczały i utrzymywały w ryzach, motywując do edukacji i etyki konstatuje Franciszek¹⁵.

Jerzy Nikitorowicz zachęca do edukacji ku wspólnocie. Akcentuje on, iż pojęcia „wspólnota lokalna” używa się zamiennie z terminem „społeczność lokalna”, gdzie chodzi o małe zbiorowości, grupy ludzkie mieszkające razem, mające wspólną tożsamość, określone wzorce interakcji (więź osobista, bezpośrednie kontakty) oraz wspólne terytorium geograficzne. Najistotniejsze, co tworzy taką wspólnotę lokalną, to wola pierwotna (organiczna) tkwiąca w naturze człowieka, naturalna i emocjonalna potrzeba współżycia z innymi. W tej edukacji ku wspólnocie ważne okazuje się:

- a) zajmowanie określonej przestrzeni, niekoniecznie w całym okresie życia;
- b) określony zbiór ludności zamieszkujący tę przestrzeń na zasadzie naturalnej;
- c) więź społeczna oparta na osobowych stosunkach społecznych z wielorakimi płaszczyznami funkcjonowania;
- d) kultywowanie dziedzictwa historycznego i kulturowego powstałego z dorobku materialnego i kulturowego;
- e) naturalny udział członków w życiu zbiorowym, współpraca w działaniu;
- f) świadomość tworzenia lokalnej jedności w szerokim układzie stosunków naturalnych;
- g) zdolność do zbiorowego działania, wspólnota czynności i działań;
- h) internalizacja norm i wartości, symbolów kultury i wzorów zachowań;
- i) spójność uznawanych i realizowanych wartości;
- j) autonomia i naturalność w działaniu¹⁶.

Szczególne aspekty edukacyjne, do których motywuje ekspert w dziedzinie edukacji międzykulturowej i regionalnej, profesor Nikitorowicz, a które jawią się jako ważne dla naszej koncepcji edukacji globalnej, to:

- a) pogłębianie poczucia tożsamości narodowej, lokalnej z jednoczesnym wytwarzaniem świadomości współodpowiedzialności za losy Europy i globu ziemskiego;
- b) „przyciąganie” innych swoją kulturą narodową, lokalną, czynienie kultury własnej atrakcyjną dla innych;

¹⁵ Franciszek,
Papież, *Laudato si'*, s. 108–109.

¹⁶ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 311–312.

- c) utrzymanie i wzmacnianie więzi z ziemiami historycznie polskimi, ludźmi i kulturą w duchu szacunku i przyjaźni dla narodów tam zamieszkujących, z odpowiedzialnością za wspólny spadek pogranicza kultur;
- d) inwentaryzacja dóbr kulturowych regionów, aby kolejne pokolenia mogły z tego dorobku czerpać i kreować wartości zapewniające rozwój globalny;
- e) zapewnienie dynamiki i kreatywności narodów i społeczności w wyniku otwartości na wymianę – kultury zamykające się, funkcjonujące w odosobnieniu, zawsze zmierzały do samounicestwienia, natomiast kultury kreatywne, otwarte na zapożyczenia i wymianę, rozwijały się dynamicznie;
- f) kreowanie lokalności i działań prospołecznych, a zarazem odpowiedzialności za region i kraj dzięki wartościom – edukacja aksjologiczna¹⁷.

Młodzież w swoich esejach bardzo trafnie widzi potrzebę edukacji globalnej. W poniższych tekstach wybrzmiewa jej eksplikacja. Teksty są obszernie, co też niezwykle inspiruje, gdyż młodzież pragnie wyrażać swoje opinie. Teksty te są pełne merytorycznej treści i bardzo dobrze obrazują globalność, lokalność.

Aleksandra B. motywująco stwierdza:

Glokalność, rozumiana jako połączenie myślenia globalnego i działania lokalnego, ma dla mnie szczególną wartość – zarówno osobistą, jak i zawodową. Studiując pedagogikę specjalną, uczę się jak wspierać osoby o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych. W tym kontekście glokalność daje mi ramy, w których mogę łączyć wiedzę i dobre praktyki z różnych krajów z realiami, w jakich żyją osoby, z którymi będę pracować. Dla mnie glokalność to przede wszystkim otwartość. Chcę jako pedagog czerpać z globalnych źródeł – korzystać z badań, metod, narzędzi i idei, które powstają w różnych częściach świata. Inkluzja, edukacja włączająca, wsparcie psychopedagogiczne – to tematy uniwersalne, ale sposób ich realizacji musi być dostosowany do lokalnych warunków: do kultury, języka, tradycji i systemu edukacji. Nie da się skutecznie pomagać, kopiując rozwiązania bez refleksji. Glokalność uczy mnie, że każda koncepcja powinna być przefiltrowana przez lokalne potrzeby i możliwości. Wartość glokalności widzę też w codziennych relacjach. Chcę być pedagogiem, który zna i rozumie globalne wyzwania, ale jednocześnie nie traci kontaktu z tym, co bliskie – z problemami lokalnych społeczności, z codziennością dzieci i rodzin, które wspiera. To podejście buduje większą wrażliwość, elastyczność i odpowiedzialność. Glokalność to także postawa etyczna – przypomina mi, że każdy człowiek, niezależnie od miejsca zamieszkania, ma prawo do rozwoju, wsparcia i szacunku. W moim przyszłym zawodzie glokalność będzie fundamentem – łącznikiem między tym, co uniwersalne, a tym, co jednostkowe. Właśnie w tym widzę jej największą wartość: daje szansę, by działać mądrze, skutecznie i z uważnością na drugiego człowieka.

¹⁷ *Ibidem*, s. 314–315.

Aleksandra R. mocno akcentuje:

Lokalność to dla mnie coś znacznie więcej niż tylko geograficzny punkt na mapie. To miejsce, w którym czuję się na miejscu – znane twarze, znajome ulice, zapach piekarni o poranku i rozmowy, w których nie trzeba nic tłumaczyć od początku. Lokalność daje mi poczucie bezpieczeństwa, zakorzenienia i tożsamości. To tutaj zaczyna się moje rozumienie świata – wśród ludzi, którzy mnie znają, w krajobrazie, który jest dla mnie naturalny i w rytmie codzienności, który buduje moje poczucie przynależności. W świecie, który jest coraz bardziej globalny, gdzie granice zacierają się a informacje docierają do nas z każdego zakątka planety, lokalność przypomina mi o tym, kim jestem i skąd pochodzę. To swoisty punkt odniesienia – moje „tu i teraz”, które pozwala mi zrozumieć siebie i innych. Działanie lokalne ma ogromną wartość, ponieważ to właśnie w najbliższym otoczeniu możemy realnie wpływać na rzeczywistość. Możemy troszczyć się o relacje, wspierać sąsiadów, angażować się w życie społeczne, kulturalne czy ekologiczne. Drobne gesty mają tu wielkie znaczenie. Dla mnie hasło „myśl globalnie, działaj lokalnie” oznacza odpowiedzialność. Świadomość problemów świata, takich jak zmiany klimatu, nierówności społeczne czy wykluczenie, powinna iść w parze z konkretnym działaniem tam, gdzie naprawdę możemy coś zmienić. Czasem to udział w sprzątaniu lasu, czasem pomoc sąsiadowi, a czasem po prostu rozmowa z kimś, kto tego potrzebuje. Każde z tych działań ma wartość, bo zmienia najbliższe otoczenie, a to właśnie od tego zaczyna się zmiana świata. Lokalność to także dziedzictwo – język, tradycje, zwyczaje, które tworzą moją kulturę. Nie chodzi o zamykanie się w niej, ale o pielęgnowanie jej z otwartością na innych. Uważam, że tylko wtedy, gdy jesteśmy świadomi swojej lokalnej tożsamości, możemy naprawdę zrozumieć i docenić różnorodność innych miejsc i ludzi. Dlatego lokalność to dla mnie coś osobistego, ale jednocześnie bardzo uniwersalnego. To przestrzeń działania, budowania wspólnoty i odpowiedzialności. To miejsce, z którego mogę wyruszać w świat – ale zawsze z poczuciem, że mam dokąd wracać.

Zuzanna Z. podkreśla:

Lokalność to dla mnie coś znacznie głębszego niż tylko miejsce, w którym mieszkam. To zbiór doświadczeń, wspomnień, relacji i emocji, które tworzą moją tożsamość. (...) Lokalność daje mi poczucie bezpieczeństwa i zrozumienia. Znam ludzi, ich mentalność, sposób bycia, język, którym się porozumiewają – nie tylko ten dosłowny, ale też kulturowy. Wiem, co oznacza dla nas wspólne świętowanie, pomoc sąsiedzka czy zwykłe „dzień dobry” na ulicy. W czasach, gdy wiele osób doświadcza wykorzenienia, migracji czy anonimowości wielkich miast, ja cenię sobie to, że mogę wrócić do domu i poczuć się „na swoim miejscu”. Lokalność to również odpowiedzialność – za ludzi, przestrzeń i dziedzictwo kulturowe. Wierzę, że warto angażować się w życie lokalnej społeczności, wspierać ją, rozwijać i pielęgnować. Chciałabym w przyszłości jako pedagog specjalny działać właśnie lokalnie – wspierać dzieci i młodzież z mojego regionu, pomagać rodzinom, organizować

inicjatywy edukacyjne. Czuję, że dzięki mojemu zakorzenieniu mogę być bardziej wiarygodna, zrozumiana i skuteczna. Lokalność to dla mnie tożsamość, zakorzenienie i przyszłość. To wartości, które noszę w sobie niezależnie od tego, gdzie się znajduję – i do których zawsze chcę wracać.

Wiktoria K. mocno eksponuje to, iż:

Lokalność to dla mnie coś znacznie więcej niż tylko miejsce zamieszkania. To poczucie przynależności, emocjonalna więź z przestrzenią, w której dorastałam i w której czuję się sobą. (...) Wartością lokalności jest dla mnie przede wszystkim zakorzenienie – poczucie, że ma się swoje miejsce na ziemi, do którego zawsze można wrócić, nawet jeśli życie zaprowadzi nas gdzieś daleko. Bukowina to nie tylko dom rodzinny, ale też znajome twarze, miejsca, które znam „na pamięć”, wspomnienia, które mnie ukształtowały. To tutaj poznałam, czym jest sąsiedzka pomoc, rozmowy przy płocie i wspólne świętowanie małych sukcesów. (...) Lokalność to dla mnie także tożsamość – język, akcent, przyzwyczajenia i wspólne wartości, które budują nas jako społeczność. Dzięki temu wiem, kim jestem i skąd pochodzę. Nawet jeśli kiedyś zamieszkać w dużym mieście, moje korzenie zawsze będą w Bukowinie. To stamtąd czerpię siły i motywację do działania – właśnie z tej prostej, codziennej rzeczywistości, gdzie każdy zna każdego, a uśmiech i dobre słowo mają prawdziwą wartość.

Natalia J. stwierdza:

Lokalność to dla mnie coś znacznie więcej niż pojęcie geograficzne. To emocjonalna więź z miejscem, w którym się wychowałam i które ukształtowało mnie jako człowieka. Pochodzę z Łęgu Tarnowskiego, niewielkiej wsi położonej w województwie małopolskim, niedaleko Tarnowa. Choć to miejsce może wydawać się spokojne i ciche, dla mnie ma ogromną wartość, ponieważ to tutaj znajduje się wszystko, co dla mnie najważniejsze. Właśnie w Łęgu czuję się najlepiej – tutaj jest mój dom, moja rodzina, moi przyjaciele i mój ukochany piesek Boguś. To miejsce, które daje mi poczucie bezpieczeństwa i równowagi. Kiedy jestem tutaj, wiem, że jestem u siebie. Tu znam każdy zakątek, każdy skrót między domami. Mam wokół siebie ludzi, którzy mnie znają, rozumieją i wspierają. Czuję, że jestem częścią wspólnoty, co daje mi silne poczucie przynależności. To przynależność nie tylko do miejsca, ale też do ludzi, tradycji i wspólnych wartości, które łączą mieszkańców mojej wsi. Dzięki temu wiem, że nigdy nie jestem sama – zawsze mogę liczyć na wsparcie i zrozumienie. Lokalność to także przestrzeń, w której dobrze znam każdy zakątek, każdą drogę i historię związaną z miejscem. To poczucie zakorzenienia, świadomość, że tu jest moje miejsce, niezależnie od tego, dokąd jeszcze zaprowadzi mnie życie. Wierzę, że miejsce, z którego pochodzimy, wpływa na nasze wartości, sposób myślenia i postrzegania świata. To właśnie w Łęgu nauczyłam się, jak ważna jest bliskość natury, szacunek do tradycji, serdeczność i współpraca z innymi ludźmi. Dla mnie lokalność to dom, nie tylko w sensie fizycznym, ale również emocjonalnym. To przestrzeń, w której czuję się sobą, mam swoje korzenie i z której czerpię siłę.

Przynależność do tego miejsca i społeczności daje mi poczucie stabilności i pewności, że niezależnie od tego, gdzie pójdę, zawsze mam swój punkt odniesienia. Przynależność do Łęgu Tarnowskiego to dla mnie źródło inspiracji i motywacji do działania. Czuję, że to właśnie tutaj mogę realizować swoje marzenia i rozwijać je, mając wsparcie bliskich i spokój, który pozwala mi na refleksję. Lokalność uczy mnie, jak ważne są relacje między ludzkie, szacunek do tradycji oraz otwartość na innych. Dzięki temu czuję, że jestem częścią czegoś większego i mogę z dumą mówić o swoim domu.

Marlena R. podkreśla:

W czasach globalizacji, szybkiego rozwoju technologii i łatwego przemieszczania się po świecie, coraz częściej zadajemy sobie pytanie: co tak naprawdę znaczy „miejsce, z którego pochodzę”? Dla mnie odpowiedź jest prosta, ale jednocześnie bardzo głęboka – lokalność to korzenie, tożsamość i dom, do którego zawsze mogę wrócić. To coś znacznie więcej niż geografia – to więź z miejscem, ludźmi i historią. Lokalność daje mi poczucie przynależności, bezpieczeństwa i sensu. I właśnie dlatego tak ważną rolę w moim życiu odgrywa Zabratówka, niewielka miejscowość w województwie podkarpackim, z której pochodzę.

Zabratówka to miejsce, gdzie życie toczy się spokojnym rytmem. Otoczona polami, łąkami i lasami, emanuje ciszą i naturalnym pięknem, które trudno opisać słowami. To miejsce, gdzie znam każdy zakręt drogi, każde drzewo przy starym płocie, gdzie powietrze pachnie wiatrem i trawą. To właśnie tu spędziłam dzieciństwo, tu uczyłam się pierwszych wartości – szacunku, pracowitości, prostoty i bliskości drugiego człowieka. W moim odczuciu lokalność ma ogromną wartość, ponieważ buduje człowieka od wewnątrz, daje mu tożsamość, której nie da się kupić ani wymienić.

Zabratówka to nie tylko miejsce, ale też społeczność. Choć wieś jest niewielka, panuje tu silne poczucie więzi międzyludzkiej. Ludzie znają się, wspierają, tworzą razem – zarówno w codzienności, jak i podczas świąt, wydarzeń lokalnych czy prac społecznych. To właśnie ta wspólnota sprawia, że czuję się częścią czegoś większego – że moje życie jest wpisane w losy innych, że nie jestem sama. Przynależność do tej społeczności, to dla mnie duma i odpowiedzialność – wiem, że moje działania mają znaczenie, że mogę mieć wpływ na rozwój miejsca, z którego pochodzę.

Wartością lokalności jest również ciągłość i pamięć. Zabratówka to miejsce z historią – z opowieściami starszych mieszkańców, z dawnymi tradycjami, z obyczajami, które przekazywane są z pokolenia na pokolenie. To właśnie dzięki lokalności uczę się szacunku dla przeszłości, dla ludzi, którzy byli tu przede mną. Kiedy słucham opowieści o dawnych latach, o pracy na roli, o starych zwyczajach świątecznych czy weselnych, czuję, że jestem częścią długiego łańcucha pokoleń. Ta pamięć kształtuje moją tożsamość i uczy pokory wobec czasu.

Lokalność uczy mnie również odpowiedzialności za miejsce, w którym żyję. Chciałabym, aby Zabratówka się rozwijała, aby młodzi ludzie chcieli tu wracać,

tworzyć coś nowego, dbać o tradycję i jednocześnie otwierać się na współczesność. Dlatego wierzę, że lokalność to nie tylko przywiązanie do przeszłości, ale też działanie na rzecz przyszłości – budowanie wspólnoty, która będzie trwać mimo zmian.

Podsumowując, lokalność ma dla mnie wielką wartość. To fundament mojej tożsamości, przestrzeń codziennego życia i źródło poczucia sensu. Zabratówka to nie tylko miejsce na mapie – to część mojego serca. To tutaj nauczyłam się, co to znaczy być częścią wspólnoty, mieć swoje miejsce i swój głos. Niezależnie od tego, gdzie zaprowadzi mnie życie, wiem, że moje korzenie są tu – w podkarpackiej wsi, pośród łąk, pól i ciepłych ludzkich relacji. I to właśnie z tej lokalności czerpię siłę każdego dnia.

Otylia O. akcentuje:

Lokalność to dla mnie coś więcej niż geograficzne pojęcie. To korzenie, tożsamość, poczucie przynależności i wewnętrzny spokój. Moja lokalność to Rozbórz – niewielka wieś, w której się wychowałam i do której wciąż wracam z ogromnym sentymentem. Choć życie zabrało mnie dalej, Rozbórz pozostał we mnie – jako miejsce, które mnie ukształtowało i nadało rytm mojemu postrzeganiu świata.

Największą wartością lokalności jest dla mnie natura. Rozbórz to krajobrazy, które mam przed oczami nawet z zamkniętymi oczami – zielone łąki, szumiące lasy, pagórki i śpiew ptaków, które rano zastępuje budzik. Tego nie da się porównać z miejskim zgiełkiem. Przyroda Rozborza daje mi poczucie wolności i wytchnienia, przypomina, że czas nie musi biec tak szybko. To właśnie tam mogę naprawdę odpocząć i poczuć, że jestem „u siebie”.

Drugim wymiarem lokalności są ludzie – sąsiedzi, znajomi z dzieciństwa, ciocia z naprzeciwka, która zawsze ma czas, by pytać jak się czuję. W Rozborzu ludzie znają się nawzajem, wspierają, rozmawiają bez pośpiechu. W tym świecie więzi są prawdziwe, nie przefiltrowane przez ekran telefonu. Ta ludzka bliskość, prostota relacji, to coś, czego nie sposób kupić ani zastąpić.

Wreszcie klimat – nie tylko meteorologiczny, ale przede wszystkim wiejski, spokojny rytm życia. W Rozborzu wszystko dzieje się wolniej, naturalniej, bez sztucznego pośpiechu i presji. Cenię ten spokój, którego nie znalazłam nigdzie indziej. Każdy powrót do mojej rodzinnej miejscowości to powrót do samej siebie – do wartości, które są dla mnie najważniejsze: prostoty, autentyczności i równowagi. Cieszę się, że wychowałam się właśnie w Rozborzu, a nie w mieście. Dzięki temu wiem jak cenne są cisza, przestrzeń i relacje z ludźmi. Lokalność to nie tylko miejsce – to sposób bycia. Dla mnie Rozbórz to dom, który zawsze noszę w sercu.

Zuzanna P. niesamowicie inspirowuje:

Lokalność to dla mnie coś więcej niż tylko miejsce, w którym mieszkam. To przestrzeń, która mnie ukształtowała, dała mi poczucie tożsamości i bezpieczeństwa. To ludzie, z którymi jestem związana od lat, a także przyroda, która mnie otacza czy tradycje przekazywane z pokolenia na pokolenie. Wszystko to sprawia, że czuję się częścią większej całości i mam poczucie przynależności. Lokalność to po prostu miejsce, w którym dobrze się czuję.

Dla mnie takim miejscem jest moja rodzinna miejscowość – Wielopole Skrzyńskie, gdzie się wychowałam i gdzie nauczyłam się wielu rzeczy. To nie tylko miejsce na mapie, ale także coś, co zajmuje ważne miejsce w moim sercu.

Ważnym elementem lokalności są ludzie – sąsiedzi, znajomi, rodzina. To właśnie miejsce, gdzie dorastamy, tworzą się pierwsze znajomości i przyjaźnie, które często trwają przez całe życie. Wspólne przeżycia, rozmowy, codzienne spotkania, wszystko to buduje więzi, które dają poczucie bliskości i bezpieczeństwa. Nawet jeśli z niektórymi osobami nie utrzymuję już kontaktu, to pamięć o nich nadal we mnie trwa. Uważam, że to przede wszystkim ludzie sprawiają, że miejsce staje się naprawdę ważne.

Warto wspomnieć też o lokalnej przyrodzie. Moja miejscowość otoczona jest pięknymi wzgórzami, lasami i polami, które zmieniają się wraz z porami roku. Dla mnie są to nie tylko elementy krajobrazu, ale także przestrzeń do odpoczynku i refleksji nad samą sobą. W takich miejscach łatwiej złapać oddech od codziennych obowiązków, oderwać się od hałasu i pośpiechu. Lubię tam spacerować, zwłaszcza gdy słońce oświetla drzewa a powietrze jest świeże i czyste. Te spacerory często przypominają mi chwile z dzieciństwa i pozwalają na nowo odkrywać uroki mojego rodzinnego miejsca. Każdy krok wśród natury budzi dobre wspomnienia i uspokaja. Dzięki temu czuję, że jestem naprawdę blisko domu.

Lokalność tworzą także tradycje i zwyczaje przekazywane z pokolenia na pokolenie. Oprócz obrzędów znanych w całej Polsce, moja miejscowość ma też swoje unikalne, lokalne tradycje, które nie występują nigdzie indziej. Właśnie te zwyczaje nadają jej wyjątkowy charakter i sprawiają, że czuję się z nią głęboko związana. To one tworzą niepowtarzalną atmosferę i pozwalają lepiej poznać historię oraz kulturę tego miejsca.

Lokalność to dla mnie przede wszystkim miejsce, które daje poczucie przynależności i bezpieczeństwa. To przestrzeń, gdzie kształtują się relacje z ludźmi, kontakt z naturą oraz unikalne tradycje. To właśnie takie elementy, jak bliskość ludzi, piękno otaczającej przyrody oraz wyjątkowe zwyczaje tworzą klimat tego miejsca. Lokalność to dla mnie coś więcej niż adres – to dom, który noszę w sercu.

Podsumowanie

Powyższe teksty, autentyczne teksty bardzo młodych ludzi, studentów, w bardzo głęboki sposób ukazują ogromną wartość lokalności w postaci miejsc szczególnych, bliskich ich sercom, a to się dzieje przez ich szczególną wartość – nie tyle adres, co ludzi i bezcenne relacje z nimi, przyrodę, kulturę, tradycje, obrzędy, przestrzeń, a także niezwykle upragnione miejsca wyciszenia, medytacji i wzmocnienia siebie. Bardzo trudno komentować te teksty, bo one same uwierzytelniają wielką potrzebę edukacji globalnej, która wyraża się w potrzebie dynamiki globalnego świata, ale

równocześnie także przeogromnej potrzebie korzeni, czyli miejsca, często małego, skromnego, wiejskiego, gdzie bardzo zapędzony współczesny człowiek na nowo odnajduje swoją tożsamość, przywiązanie, bezpieczeństwo i czuje się potrzebny i kochany, a są to wartości absolutnie fundamentalne, które dają integralne zdrowie i pragnienie prospołecznego rozwoju.

Bibliografia

- Carr N., *Płytki umysł*, Gliwice 2021.
Franciszek Papież, *Laudato si'*, Częstochowa 2015.
Franciszek Papież, *Fratelli tutti*, Kraków 2020.
Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, Kraków 2013.
Miąso J., *Fenomen relacji międzyludzkich Papieża Franciszka*, Rzeszów 2021.
Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
Pinker S., *Efekt wioski*, Kielce 2015.
Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 1995.
Spitzer M., *Cyberchoroby*, Słupsk 2016.
Szmyd J., *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym*, Katowice 2015.
Zwoliński A., *Cyber pułapka*, Warszawa 2023.

DOI: 10.15584/kpe.2025.19

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 21.08.2025 r.

Zaakceptowano do druku: 16.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Grzegorz Polański

Uniwersytet Rzeszowski

ORCID: 0000-0002-1072-6329

Współczesne pokolenia w kontekście stereotypów

Contemporary generations in the context of stereotypes

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie dyskusji, która odbywa się w świecie nauki, dotyczącej popularnej tematyki współczesnych pokoleń. Oprócz takich tożsamości, jak: rasa, płeć, narodowość, określenie przynależności do pokolenia może mieć znaczenie w procesie identyfikacji własnego obrazu psychologicznego jednostek. Artykuł ma charakter teoretyczny, ale zawiera wnioski z badań empirycznych. W pracach naukowych oraz w mediach prezentowane są opisy, charakterystyki, różnice pomiędzy współcześnie żyjącymi ludźmi, którzy są zakwalifikowani jako pokolenia: Baby Boomers, X, Y, Z. W tekście zawarte są poglądy zwolenników teorii pokoleń, jak i tych osób, które zgłaszają wątpliwości związane ze współczesną koncepcją pokoleń. Znajduje się w nim odniesienie do stereotypów, które mogą być aktywowane przez etykiety pokoleniowe.

Słowa kluczowe: pokolenia, stereotypy, stereotypy pokoleniowe

Abstract

The aim of this article is to present the ongoing academic discussion on the popular topic of contemporary generations. In addition to identities such as race, gender, and nationality, defining generational affiliation can be important in identifying individuals' psychological self-image. The article is theoretical in nature, but it includes conclusions from empirical research. Scientific papers and the media present descriptions, characteristics, and differences between contemporary people classified as generations: Baby Boomers, X, Y, and Z. The text includes the views of proponents of generational theory, as well as those who raise doubts about the contemporary concept of generations. It also addresses stereotypes that can be activated by generational labels.

Keywords: generations, stereotypes, generational stereotypes

Wprowadzenie

Termin „pokolenie” jest bardzo często stosowany w prasie, literaturze popularnej i naukowej. Jego znaczenie przesunęło się ze skojarzeń związanych

z pokrewieństwem na przynależność do grupy społecznej¹. Promowanie etykiet pokoleniowych jest obecne w życiu społecznym, zapewniając znaczące ramy do odróżniania poszczególnych grup pokoleniowych oraz przedstawiania ich cech². Różnice pokoleniowe to różnice między pokoleniami, które w specyficzny sposób zostały ukształtowane przez wydarzenia kulturowe przeżywane w okresie młodości określonych grupy ludzi³. Rozwój technologii jest przyczyną zmian kulturowych i zasadniczym czynnikiem różnic międzygeneracyjnych⁴.

Definiowanie pokoleń niesie ze sobą konsekwencje – osoby urodzone w kolejnych rocznikach i jednocześnie przyporządkowane do określonego pokolenia mogą tworzyć stereotypy swojego i innych pokoleń. Myślenie o pokoleniach może aktywować reakcje zgodne z tymi stereotypami⁵. Tematyka pokoleń oraz stereotypów związanych z grupami generacyjnymi implikuje potrzebę jej poznawania przez badania naukowe oraz edukowania przede wszystkim osób dorosłych podczas studiów, kształcenia podyplomowego, szkoleń.

Pokolenia

Pokolenia to określone grupy społeczne lub kategorie ludzi, które powstają w wyniku zewnętrznych zdarzeń jednoczących określoną grupę społeczną lub przez zbiorową świadomość uwarunkowaną zmianami społecznymi⁶. Teoria pokoleń zakłada, że wydarzenia historyczne, zmiany społeczne, ekonomiczne, technologiczne, które miały miejsce w okresie dorastania, wpływają na wartości, postawy, przekonania oraz potrzeby konsumenckie grupy ludzi urodzonych w podobnym czasie⁷. Pokolenie doświadcza podobnego kontekstu kulturowego i samo tworzy kulturę. Istnieje konstytutywna relacja pomiędzy pokoleniami a kulturą. Ten związek dotyczy kulturowych markerów w społeczeństwie i indywidualnych cech

¹ K. Pritchard, R. Whiting, *Baby Boomers and the lost Generation: On the discursive construction of generations at work*, „Organization Studies” 2014, no. 35(11), s. 6–7, DOI: 10.1177/0170840614550732.

² A.M. Lindner, S. Stelboum, A. Hakim, *Embracing generational labels: An analysis of self-identification and political partisanship*, „Socius” 2024, no. 10, s. 12, DOI: 10.1177/23780231241271709.

³ K. Eschleman, M. King, D. Mast, R. Ornellas, D. Hunter, *The effects of stereotype activation on generational differences*, „Work, Aging and Retirement” 2016, no. 3(2), s. 200, DOI: 10.1093/workar/waw032.

⁴ J.M. Twenge, *Pokolenia. Prawdziwe różnice między pokoleniami X, Y, Z, baby boomersami i cichym pokoleniem oraz co one oznaczają dla przyszłości zachodniego świata*, Sopot 2024, s. 14.

⁵ K. Eschleman, M. King, D. Mast, R. Ornellas, D. Hunter, *The effects of stereotype...*, s. 200.

⁶ K. Foster, *Generation and discourse in working life stories*, „British Journal of Sociology” 2013, no. 64(2), s. 195–196, DOI: 10.1111/1468-4446.12014.

⁷ L. Xing, *Brand Marketing Strategies for Chinese Generation Z in the Digital Age*, 5th International conference on Research in Humanities & Social Science, Berlin 2021, s. 362.

i postaw jednostek⁸. Na podstawie okoliczności kontekstowych, prowadzących do różnic generacyjnych, można wnioskować, że generacje są zarówno koncepcjami socjologicznymi, jak i psychologicznymi⁹.

Kolejne pokolenia przenikają się w wpływającym czasie. Czas w różnych przejawach zdaje się nabierać coraz większego znaczenia w kształtowaniu doświadczeń życiowych reprezentantów kolejnych generacji¹⁰. Każde pokolenie przejawia problemy, regularnie przeżywane sytuacje, związane z określoną kulturą, które różnią się od tych, z którymi konfrontowało się pokolenie rodziców¹¹. Tempo zmian kulturowych w świecie warunkuje inne doświadczenia osób urodzonych w kolejnych latach. Czas, w którym osoby przychodzą na świat, ma związek z zachowaniami, wartościami i cechami osobowości. Data urodzenia, decydująca o przynależności pokoleniowej, wpływa na osobowość jednostek i ich postawy w ciągu życia¹².

Teoria pokoleń zakłada, że zmiany między pokoleniami są zależne przede wszystkim od zmian społecznych, kulturowych, a nie procesów biologicznych. Natomiast główną alternatywą dla teorii kohort pokoleniowych jest założenie, że wartości, postawy i przekonania jednostek wynikają z ich wieku i dojrzałości, a nie z przynależności do generacji¹³. Dlatego koncepcja rozróżniania i charakterystyk pokoleń spotyka się z krytyką. Wyrażane są przekonania o tym, że nie ma przekonujących dowodów świadczących o odrębnych pokoleniach reprezentowanych przez grupy kohort ludzi urodzonych w określonych rocznikach. Dlatego definiowanie pokoleń, teorii i dowodów empirycznych, które mają wspierać istnienie pokoleń i różnic pomiędzy nimi, jest poważnie ograniczone¹⁴. Krytyka teorii pokoleń polega przede wszystkim na przeciwstawianiu reprezentatywnym różnicom pokoleniowym różnic wynikających z wieku oraz wpływającego czasu. Krytycy teorii pokoleń zwracają uwagę przede wszystkim na brak spójności w cechach przypisywanych kategoriom pokoleniowym oraz niespójności w rocznikach określających przynależność do konkretnych pokoleń¹⁵. Głównym wyzwaniem związanym z określeniem

⁸ W.K. Campbell, S. Campbell, L. Siedor, J.M. Twenge, *Generational differences are real and useful*, „Industrial and Organizational Psychology” 2015, no. 8, s. 1–2, DOI: 10.1017/iop.2015.43.

⁹ K. Pritchard, R. Whiting, *Baby Boomers...*, s. 7.

¹⁰ C. Gilleard, *Cohorts and generations in the study of social change*, „Social Theory Health” 2004, no. 2, s. 109, DOI: 10.1057/palgrave.sth.8700023.

¹¹ D.F. Alwin, R.J. McCammon, *Generations, cohorts, and social change* [w:] *Handbook of the Life Course. Handbooks of Sociology and Social Research*, red. J.T. Mortimer, M.J. Shanahan, Boston 2003, s. 24, DOI: 10.1007/978-0-306-48247-2_2.

¹² J.M. Twenge, *Pokolenia. Prawdziwe różnice...*, s. 10.

¹³ J.S. Jones, S.R. Murray, S.R. Tapp, *Generational differences in the workplace*, „The Journal of Business Diversity” 2018, no. 18(2), s. 88, DOI: 10.33423/jbd.v18i2.528.

¹⁴ D.P. Costanza, C.W. Rudolph, H. Zacher, *Are generations a useful concept*, „Acta Psychologica” 2023, no. 241, s. 1, DOI: 10.1016/j.actpsy.2023.104059.

¹⁵ E. Parry, P. Urwin, *Generational categories: A broken basis for human resource management research and practice*, „Human Resource Management Journal” 2021, no. 31(4), s. 858, DOI: 10.1111/1748-8583.12353.

różnic między pokoleniami są trudności w zdefiniowaniu trzech powiązanych ze sobą czynników: 1) wieku – zmiennej wynikającej z etapu życia i dojrzałości; 2) okresu – zmiennej związanej z okresem historycznym; 3) kohorty – zmiennej związanej ze wspólnymi doświadczeniami grupy ludzi¹⁶.

W przeciwieństwie do perspektywy pokoleń, dla opisu grup osób urodzonych w podobnym wieku proponowane są modele konstruktywizmu społecznego i perspektywy cyklu życia. Model konstruktywizmu społecznego prowadzi do zmiany myślenia o pokoleniach z jako pewnych i wyraźnie zdefiniowanych grup ludzi na społecznie skonstruowaną grupę określoną przez kulturę i doświadczenie. Uzupełnieniem idei konstruktywizmu społecznego jest koncepcja cyklu życia, która nie koncentruje się, według jej zwolenników, na uproszczonym, raczej deterministycznym przyporządkowaniu ludzi do określonych pokoleń, lecz odnosi się do rozwoju człowieka zachodzącego w ciągłym, wielokierunkowym i wielowymiarowym procesie¹⁷. Osoby prezentują różne tożsamości społeczne i role życiowe, dlatego badacze przeciwni etykietom pokoleniowym przekonują, aby odnosić do jednostek i ich możliwości zmiany siebie i swojego otoczenia¹⁸. Ludzie w tym samym wieku mogą wykazywać podobne zachowania, niezależnie od pokolenia, a zachowania mogą zmieniać się w zależności od okresu życia osoby. Zmiany w czasie życia wynikają z trzech procesów: zmian związanych z wiekiem, zmian uzależnionych od wydarzeń w określonych latach oraz zmian pokoleniowych uwarunkowanych następowaniem po sobie kolejnych pokoleń¹⁹.

Zwolennicy teorii pokoleń w odpowiedzi na przedstawioną krytykę przyznają, że pokolenia to niejasne konstrukty społeczne. Ich granice są przedmiotem debat, a ich wyznaczanie zmienia się w zależności od czasu i okoliczności. Dane z wielu źródeł, obejmujące indywidualne cechy i postawy, produkty i praktyki kulturowe oraz dane ekonomiczne i socjologiczne, stanowią podstawą teorii pokoleń. Nie wszystkie osoby przynależące do określonego pokolenia są takie same, lecz nie można ignorować rzeczywistych różnic pomiędzy grupami. Badanie pokoleń nie wyjaśnia każdego przypadku w pokoleniu, istnieją jednak średnie różnice pomiędzy identyfikatorami pokoleniowymi²⁰. Każdy należy do określonego pokolenia, czy tego chce, czy nie, czy jest tego świadom, czy też nie. Decyduje o tym wpływ kultury i techniki, które są obecne i dominujące w okresie adolescencji i wczesnej

¹⁶ D.P. Costanza, L.M. Finkelstein, *Generationally based differences in the workplace: Is there a there there*, „Industrial and Organizational Psychology” 2015, no. 8(3), s. 309, DOI: 10.1017/iop.2015.15.

¹⁷ C.W. Rudolph, R.S. Rauvola, D.P. Costanza, H. Zacher, *Generations and generational differences: debunking myths in organizational science and practice and paving new paths forward*, „Journal and Business Psychology” 2021 no. 36, s. 961–962, DOI: 10.1007/s10869-020-09715-2.

¹⁸ R.S. Rauvola, C.W. Rudolph, H. Zacher, *Generationalism: Problems and implications*, „Organizational Dynamics” 2019, no. 48(4), s. 15–16, DOI: 10.1016/j.orgdyn.2018.05.006.

¹⁹ B. McKercher, *Age or generation? Understanding behaviour differences*, „Annals of Tourism Research” 2023, no. 103, s. 1–2, DOI: 10.1016/j.annals.2023.103656.

²⁰ W.K. Campbell, S. Campbell, L. Siedor, J.M. Twenge, *Generational differences...*, s. 1–2.

dorosłości²¹. Wszyscy ludzie są jedyni w swoim rodzaju, m.in. w związku z wydarzeniami ze swojego życia, swoimi doświadczeniami, oraz niewątpliwie wyjątkowi. Jednak kiedy spoglądamy na jednostki z perspektywy sposobów adaptacji, żadna osoba nie jest tak różna, aby nie mogła podlegać kategoryzacji²².

W porównaniu z innymi tożsamościami (rasa, płeć, narodowość) przynależność pokoleniowa może wydawać się mniej ważna. Jednostki mogą nie posiadać wystarczającej wiedzy o swoim pokoleniu. Może nie dochodzić do subiektywnej, pokoleniowej samoidentyfikacji osób, która miałaby wynikać z roku ich urodzenia²³. Jednak definiowanie ludzi według przedziałów wiekowych jest popularne. Wynika z potrzeby zrozumienia ludzi, których osobowość i styl życia są kształtowane w różnych okolicznościach środowiskowych. Kategoryzacja może dotyczyć lat urodzenia, a tym samym przynależności pokoleniowej²⁴.

Kategoryzacja jest integralnie związana z interakcjami społecznymi. Zwykle kategoryzujemy oraz klasyfikujemy siebie i innych, nie zastanawiając się nad tym. Klasyfikacje społeczne mają istotne implikacje dla tego, jak myślimy o sobie i jak kształtujemy wrażenia na temat innych²⁵.

Ludzie kreują swoją tożsamość przez przynależność do grup, kategoryzując siebie i innych na podstawie podobieństw i różnic. Osoby mogą kojarzyć się z etykietami tożsamości pokoleniowej, np. Baby Boomers, Pokolenie X, Pokolenie Y, Pokolenie Z. Tożsamość pokoleniowa odpowiada za conceptualizację siebie, która wynika z wartości, oczekiwań, zachowań, przekonań i doświadczeń osób w podobnym wieku. Jednocześnie kategoryzacja może się przyczyniać do tworzenia stereotypów – struktur poznawczych, które łączą cechy osobowości i cechy fizyczne z kategoriami społecznymi²⁶.

Stereotypy

Stereotypy to nadmiernie uproszczone reprezentacje poznawcze osób z określonej grupy. Uprzedzenia to emocjonalne lub oceniające reakcje wobec członków grupy. Dyskryminacja to zachowania – traktowanie mniej przychylnie innych²⁷.

²¹ J.M. Twenge, *Pokolenia. Prawdziwe różnice...*, s. 38–39.

²² J. Block, *Lives through time*, Berkeley 1971, s. 110.

²³ A.M. Lindner, S. Stelboum, A. Hakim, *Embracing generational...*, s. 3.

²⁴ A. Dolot, *The Characteristics of Generation Z*, „e-mentor” 2018, no. 2(74), s. 49, DOI: 10.15219/EM74.1351.

²⁵ R.J. Crisp, M. Hewstone, *Multiple social categorization: Context, process, and social consequence* [w:] *Multiple social categorization: Processes, models and applications*, red. R.J. Crisp, M. Hewstone, Hove 2006, s. 3.

²⁶ D. Sipocz, J.D. Freeman, J. Elton (2021), „A toxic trend?”: *Generational conflict and connectivity in Twitter discourse under the #BoomerRemover hashtag*, „The Gerontologist” 2021, no. 61(2), s. 167, DOI: 10.1093/geront/gnaa177.

²⁷ S. Cacioppo, J.T. Cacioppo, *Neuronauka społeczna. Wprowadzenie*, Warszawa 2023, s. 174.

Stereotypy reprezentują wspólne przekonania istniejące w określonej kulturze i dotyczą cech oraz zachowań osób przynależących do określonej społeczności. Stanowią uśrednione reprezentacje grup społecznych²⁸. Pełnią funkcje indywidualne oraz społeczne. Funkcje indywidualne prowadzą do poznawczej prostoty, spójności oraz utrzymania systemów wartości. Funkcje społeczne wynikają z potrzeby zrozumienia, wyjaśnienia i uzasadnienia relacji między grupami²⁹. Stereotypy istnieją, ponieważ zmniejszają złożoność świata społecznego i prowadzą do przewidywalności oraz łatwiejszej interpretacji rzeczywistości społecznej³⁰. Dlatego też mówią one więcej o tych, którzy stereotypizują, niż o tych, którzy są przedmiotem ich przekonań³¹. W znacznym stopniu wpływają one na interakcje społeczne. Formują oczekiwania wobec osób na podstawie ich przynależności do określonych grup³². Stereotypy ograniczają subiektywność osób stereotypizowanych oraz ich zdolność do samookreślenia³³. Są one poznawczymi skrótami (podobnie jak heurystyki, które nie wymagają wysiłku umysłowego w rozpoznawaniu indywidualnych cech ludzi) oszczędzającymi czas, aby klasyfikować rzeczywistość w coraz szybszym świecie³⁴.

Stereotypy są często błędne lub niedokładne, przypisując reprezentantom danej kategorii społecznej jednakową charakterystykę. Problematiczne są nadmierne uogólnienia związane z negatywnymi cechami³⁵. Stereotypy dotyczące członków grup obcych częściej są negatywne niż te dotyczące członków grup, z którymi jednostka w jakiś sposób się utożsamia. Dzieje się tak nawet wtedy, gdy reprezentowane cechy mogą się wydawać obiektywnie pozytywne³⁶, ponieważ to jednostki, które stereotypizują, są zwykle w jakiś sposób lepsze od obiektów stereotypu³⁷. Istnieje rozróżnienie pomiędzy znajomością stereotypu a akceptacją lub poparciem dla tego stereotypu. Ktoś może znać stereotyp, ale jego przekonania mogą być inne niż poznany stereotyp³⁸.

²⁸ J.L. Hilton, W. von Hippel, *Stereotypes*, „Annual Review of Psychology” 1996, no. 47, s. 241, DOI: 10.1146/annurev.psych.47.1.237.

²⁹ Y.R. Bourhis, J.C. Turner, A. Gagnon, *Interdependence, social identity and discrimination* [w:] *The social psychology of stereotyping and group life*, red. R. Spears, P.J. Oakes, N. Ellemers, S.A. Haslam, Oxford 1997, s. 294.

³⁰ F. Arendt, *Media stereotypes, prejudice, and preference-based reinforcement: toward the dynamic of self-reinforcing effects by integrating audience selectivity*, „Journal of Communication” 2023, no. 73(5), s. 464, DOI: 10.1093/joc/jqad019.

³¹ M. Pickering, *Stereotyping and stereotypes*, https://www.researchgate.net/publication/316367765_Stereotyping_and_Stereotyp, s. 2.

³² T.D. Mize, *Divergence and convergence across presumed and actual stereotypes*, „Socius” 2024, no. 10, s. 1, DOI: 10.1177/23780231241286873.

³³ M. Pickering, *Stereotyping and stereotypes*, s. 3.

³⁴ D.P. Costanza, L.M. Finkelstein, *Generationally based...*, s. 312.

³⁵ F. Arendt, *Media stereotypes...*, s. 464.

³⁶ J.L. Hilton, W. von Hippel, *Stereotypes*, s. 240.

³⁷ M. Pickering, *Stereotyping and stereotypes*, s. 2.

³⁸ P.G. Devine, *Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1989, no. 56(1), s. 5, DOI: 10.1037/0022-3514.56.1.5.

W przeciwieństwie do takich kategorii, jak płeć czy rasa, wiek zmienia się i obejmuje kolejne etapy życia, przez które przechodzi dostatecznie długo żyjąca osoba. Wiek obejmuje również jedyne w swoim rodzaju grupy pokoleniowe³⁹. Dlatego też ludzie kategoryzują siebie i innych ze względu na wiek, ale również ze względu na przynależność pokoleniową⁴⁰. Stereotypy wiekowe pełnią funkcję kontroli społecznej – odzwierciedlają przekonania i oczekiwania, które odnoszą się do tego, „jak ludzie powinni zachowywać się, będąc w określonym wieku”⁴¹.

Jednostki mogą klasyfikować siebie jako przynależące do określonego pokolenia, ponieważ uznają za swoje cechy, które są charakterystyczne dla innych członków tej samej grupy. Pokolenie jako podstawa kategoryzacji spełnia dwie role: włączenie i różnicowanie – jednostki dążą do poczucia przynależności do jednej grupy i jednocześnie odrębności wobec innej przez porównywanie się z innymi⁴². Tożsamości pokoleniowe mogą wzmacniać pozytywne uczucia wobec swojej grupy. Poczucie przynależności do pokolenia może być motywem do nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi, którzy mają związek z podobnymi doświadczeniami kulturowymi i historycznymi⁴³.

Stereotypy przyczyniają się do określania oczekiwań wobec osoby na podstawie jej przynależności do grupy⁴⁴. Dlatego ludzie mogą bardziej reagować na stereotypy dotyczące różnic pokoleniowych niż na doświadczenia życiowe istniejące przed aktywizacją stereotypu⁴⁵. Aktywizacja stereotypów zachodzi, gdy prezentowany jest stereotyp. Prezentacja stereotypu może mieć charakter jawny (poprzez bezpośrednie odniesienie do stereotypu) lub ukryty (poprzez subtelą prezentację słowa lub obrazu, które uruchamiają stereotyp)⁴⁶.

W procesie socjalizacji media odgrywają ważną rolę w konstruowaniu tożsamości pokoleniowych⁴⁷. Prezentowanie cech pokoleniowych może prowadzić do generacjonizmu – przekonania, że wszyscy przedstawiciele mają jedyne w swoim

³⁹ S.P. Francioli, M.S. North, *Youngism: The content, causes, and consequences of prejudices toward younger adults*, „Journal of Experimental Psychology: General” 2021, no. 150(12), s. 2593, DOI: 10.1037/xge0001064.

⁴⁰ D. Weiss, X. Zhang, *Multiple sources of aging attitudes: Perceptions of age groups and generations from adolescence to old age across China, Germany, and the United States*, „Journal of Cross-Cultural Psychology” 2020, no. 51(6), s. 407, DOI: 10.1177/0022 022120925904.

⁴¹ M.C. De Paula Couto, T. Huang, K. Rothermund, *Age Specificity in explicit and implicit endorsement of prescriptive age stereotypes*, „Frontiers in Psychology” 2022, no. 13, s. 1–2, DOI: 10.3389/fpsyg.2022.820739.

⁴² M.J. Urick, E.C. Hollensbe, S.S. Masterson, S.T. Lyons, *Understanding and managing inter-generational conflict: An examination of influences and strategies*, „Work, Aging and Retirement” 2017, no. 3(2), s. 167, DOI: 10.1093/workar/waw009.

⁴³ A.M. Lindner, S. Stelboum, A. Hakim, *Embracing generational labels...*, s. 3.

⁴⁴ T.D. Mize, *Divergence and convergence...*, s. 1.

⁴⁵ J. Eschleman, M. King, D. Mast, R. Ornellas, D. Hunter, *The effects of stereotype...*, s. 207.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 202.

⁴⁷ C. Gilleard, *Cohorts and generations...*, s.115.

rodzaju, stereotypowe cechy charakterystyczne dla danego pokolenia. Treści i obrazy medialne, instytucje oraz publikacje naukowe prowadzą do społecznej akceptacji i utrwalania stereotypów pokoleniowych⁴⁸. Dzieje się tak, ponieważ przekazy medialne często stanowią główne, jeśli nie jedyne, źródło informacji. Ekspozycja na zawartość mediów może wywoływać kumulatywne efekty, prowadzące do zniekształcenia postrzeganej rzeczywistości społecznej i zwiększające stereotypowe przekonania⁴⁹.

Inaczej do kwestii stereotypów pokoleniowych odnosi się Jean Twenge: „Niektórzy twierdzą, że różnice pokoleniowe to tylko stereotypy. Jeśli ktoś snuje domysły na temat tego, w jaki sposób jedno pokolenie różni się od innego, to rzeczywiście jest to stereotyp. Jeżeli jednak pokolenia naprawdę się od siebie różnią (...) to nie można uznać za stereotyp wniosku, że istnieją różnice międzypokoleniowe (...). To nie jest stereotypizacja, ale porównanie grup przy użyciu metody naukowej”⁵⁰. Teoria pokoleń próbuje określić, w jaki sposób zmiany społeczne mogą kształtować potrzeby, wartości i zachowania ludzi, a także dystansuje się wobec nadmiernie uogólnionych stereotypów, które stygmatyzują osoby urodzone w określonych rocznikach.

Podsumowanie

Czy pokolenia różnią się tym, jak się zachowują, czują i myślą, oraz czy rozwijają się odmiennie w ciągu życia? Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta. Pokolenia są określane przez praktykę społeczną, ale również przez refleksje nad nią – refleksję naukową oraz refleksję w ramach dyskursu publicznego. Szereg książek popularyzuje wiedzę o pokoleniach. Jeszcze większy zasięg mają produkty kultury popularnej⁵¹.

Stereotypy przyczyniają się do określania oczekiwań wobec osoby na podstawie jej przynależności do grupy. Zagadnienie stereotypów pokoleniowych inspirowane potrzebą badań i edukacji. Badania w tym zakresie mogą być ukierunkowane na poznawanie autostereotypów generacyjnych, czyli na porównywaniu cech osób badanych z cechami własnej grupy pokoleniowej, oraz heterostereotypów, które związane są z opisem określonego pokolenia przez osoby do niego nienależące.

⁴⁸ D.P. Costanza, C.W. Rudolph, H. Zacher, *Are generations...*, s. 1–2.

⁴⁹ S. Ramasubramanian, C.J. Murphy, *Experimental studies of media stereotyping effects* [w:] *Laboratory experiments in the social sciences*, red. M. Webster Jr., J. Sell, Cambridge 2014, s. 387–388, DOI: 10.1016/B978-0-12-404681-8.00017-0.

⁵⁰ J.M. Twenge, *Pokolenia. Prawdziwe różnice...*, s. 30.

⁵¹ N. Vittadini, A. Siibak, I. Reifová, H. Bilandzic, *Generations and media: The social construction of generational identity and differences* [w:] *Audience transformations. Shifting audience positions in late modernity*, red. N. Carpentier, K.C. Schröder, L. Hallett, Boca Raton 2013, s. 12.

W procesie edukacji w różnych instytucjach, jak również za pomocą mediów warto zwracać uwagę na wykorzystanie przez człowieka dwóch systemów przetwarzania informacji: System 1 – oznacza myślenie szybkie, a System 2 – obsługuje myślenie wolne. System 1 działa w sposób automatyczny, bez lub z niewielkim wysiłkiem. Jednostka nie ma przy nim poczucia świadomej kontroli. System 2 rozdziela uwagę pomiędzy działania wymagające umysłowego wysiłku. Działanie Systemu 2 wiąże się z subiektywnym poczuciem skupienia, swobodnego wyboru i świadomego działania. Wymaga koncentracji i uwagi – zaangażowania poznawczego⁵². W kontekście poznawania tematyki pokoleń System 1 odnosi się do stereotypów, które aktywizują się automatycznie. System 2 wpisuje się w zadania związane z edukacją. Jest on istotny ze względu na ciągle aktywny w kulturze „natychmiastowości”, kulturze „krótkich form” System 1. Ocena docierających informacji wymaga wysiłku: uzupełniania wiedzy, analizy danych i rozwiązywania problemów związanych z życiem społecznym.

Celem edukacji w zakresie stereotypów jest zdobycie umiejętności rozróżniania pomiędzy stereotypizacją – sztywną formą utrudniającą poznanie i wykorzystanie wiedzy oraz tworzącą bariery między ludźmi – a posługiwaniem się schematami poznawczymi – elastycznymi i umożliwiającymi orientację w świecie procesami, które nadają znaczenie codziennym spotkaniom i interakcjom. Przez uczenie się i doświadczenie możemy modyfikować schematy, tak aby bardziej racjonalnie i krytycznie adaptować się do świata społecznego⁵³.

Bibliografia

- Alwin D.F., McCammon R.J., *Generations, cohorts, and social change* [w:] *Handbook of the life course. Handbooks of sociology and social research*, red. J.T. Mortimer, M.J. Shanahan, Boston 2003, DOI: 10.1007/978-0-306-48247-2_2.
- Arendt F., *Media stereotypes, prejudice, and preference-based reinforcement: toward the dynamic of self-reinforcing effects by integrating audience selectivity*, „Journal of Communication” 2023, no. 73(5), DOI: 10.1093/joc/jqad019.
- Block J., *Lives through time*, Berkeley 1971.
- Bourhis R.Y., Turner J.C., Gagnon A., *Interdependence, social identity and discrimination* [w:] *The social psychology of stereotyping and group life*, red. R. Spears, P.J. Oakes, N. Ellemers, S.A. Haslam, Oxford 1997.
- Cacioppo S., Cacioppo J.T., *Neuronauka społeczna. Wprowadzenie*, Warszawa 2023.
- Campbell W.K., Campbell S., Siedor L., Twenge J.M., *Generational differences are real and useful*, „Industrial and Organizational Psychology” 2015, no. 8, DOI: 10.1017/iop.2015.43.
- Costanza D.P., Finkelstein L.M., *Generationally based differences in the workplace: Is there a there there*, „Industrial and Organizational Psychology” 2015, no. 8(3), DOI: 10.1017/iop.2015.15.

⁵² D. Kahneman, *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, Poznań 2012, s. 31.

⁵³ M. Pickering, *Stereotyping and stereotypes*, s. 1.

- Costanza D.P., Rudolph C.W., Zacher H., *Are generations a useful concept?*, „Acta Psychologica” 2023, no. 241, DOI: 10.1016/j.actpsy.2023.104059.
- Crisp R.J., Hewstone M., *Multiple social categorization: Context, process, and social consequences* [w:] *Multiple social categorization: Processes, models and applications*, red. R.J. Crisp, M. Hewstone, Hove 2006.
- Devine P.G., *Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1989, no. 56(1), DOI: 10.1037/0022-3514.56.1.5.
- Dolot A., *The Characteristics of Generation Z*, „e-mentor” 2018, no. 2(74), DOI: 10.15219/EM74.1351.
- Eschleman K., King M., Mast D., Ornellas R., Hunter D., *The effects of stereotype activation on generational differences*, „Work, Aging and Retirement” 2016, no. 3(2), DOI: 10.1093/workar/waw032.
- Foster K., *Generation and discourse in working life stories*, „British Journal of Sociology” 2013, no. 64(2), DOI: 10.1111/1468-4446.12014.
- Francioli S.P., North M.S., *Youngism: The content, causes, and consequences of prejudices toward younger adults*, „Journal of Experimental Psychology: General” 2021, no. 150(12), DOI: 10.1037/xge0001064.
- Gilleard C., *Cohorts and generations in the study of social change*, „Social Theory Health” 2004, no. 2, DOI: 10.1057/palgrave.sth.8700023.
- Hilton J.L., Hippel von W., *Stereotypes*, „Annual Review of Psychology” 1996, no. 4, DOI: 10.1146/annurev.psych.47.1.237.
- Jones J.S., Murray S.R., Tapp, S.R., *Generational differences in the workplace*, „The Journal of Business Diversity” 2018, no. 18(2), DOI: 10.33423/jbd.v18i2.528.
- Kahneman D., *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, Poznań 2012.
- Lindner A.M., Stelboum S., Hakim A., *Embracing generational labels: An analysis of self-identification and political partisanship*, „Socius” 2024, no. 10, DOI: 10.1177/23780231241271709.
- McKercher B., *Age or generation? Understanding behaviour differences*, „Annals of Tourism Research” 2023, no. 103, DOI: 10.1016/j.annals.2023.103656.
- Mize T.D., *Divergence and convergence across presumed and actual stereotypes*, „Socius” 2024, no. 10, DOI: 10.1177/23780231241286873.
- Pary E., Urwin P., *Generational categories: A broken basis for human resource management research and practice*, „Human Resource Management Journal” 2021, no. 31(4), DOI: 10.1111/1748-8583.12353.
- De Paula Couto M.C., Huang T., Rothermund K., *Age Specificity in explicit and implicit endorsement of prescriptive age stereotypes*, „Frontiers in Psychology” 2022, no. 13, DOI: 10.3389/fpsyg.2022.820739.
- De Paula Couto C., Ostermeier R., Rothermund, K., *Age differences in age stereotypes: The role of life domain and cultural context*, „GeroPsych: The Journal of Gerontopsychology and Geriatric Psychiatry” 2022, no. 35(4), DOI: 10.1024/1662-9647/a000272.
- Pickering M., *Stereotyping and Stereotypes* [w:] *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Nationalism*, https://www.researchgate.net/publication/316367765_Stereotyping_and_Stereotyping (20.07.2025).
- Pritchard K., Whiting R., *Baby Boomers and the lost generation: On the discursive construction of generations at work*, „Organization Studies” 2014, no. 35(11), DOI: 10.1177/0170840614550732.
- Ramasubramanian S., Murphy C.J., *Experimental studies of media stereotyping effects* [w:] *Laboratory experiments in the social sciences*, red. M. Webster Jr., J. Sell, Cambridge 2014, DOI: 10.1016/B978-0-12-404681-8.00017-0.
- Rauvola R.S., Rudolph C.W., Zacher H., *Generationalism: Problems and implications*, „Organizational Dynamics” 2019, no. 48(4), DOI: 10.1016/j.orgdyn.2018.05.006.

- Rudolph C.W., Rauvola R.S., Costanza D.P., Zacher H., *Generations and generational differences: debunking myths in organizational science and practice and paving new paths forward*, „Journal of Business and Psychology” 2021, no. 36, DOI: 10.1007/s10869-020-09715-2.
- Sipocz D., Freeman J.D., Elton J., *“A toxic trend?”: Generational conflict and connectivity in Twitter discourse under the #BoomerRemover hashtag*, „The Gerontologist” 2021, no. 61(2), DOI: 10.1093/geront/gnaa177.
- Twenge J.M., *Pokolenia. Prawdziwe różnice między pokoleniami X, Y, Z, baby boomersami i cichym pokoleniem oraz co one oznaczają dla przyszłości zachodniego świata*, Sopot 2024.
- Urlick M.J., Hollensbe E.C., Masterson S.S., Lyons S.T., *Understanding and Managing Intergenerational Conflict: An Examination of Influences and Strategies*, „Work, Aging and Retirement” 2017, no. 3(2), DOI: 10.1093/workar/waw009.
- Weiss D., Zhang X., *Multiple sources of aging attitudes: Perceptions of age groups and generations from adolescence to old age across China, Germany, and the United States*, „Journal of Cross-Cultural Psychology” 2020, no. 51(6), DOI: 10.1177/0022 022120925904.
- Vittadini N., Siibak A., Reifová I., Bilandžić H., *Generations and media: The social construction of generational identity and differences [w:] Audience transformations. Shifting audience positions in late modernity*, red. N. Carpentier, K.C. Schröder, L. Hallett, Boca Raton 2013.
- Xing L., *Brand Marketing Strategies for Chinese Generation Z in the Digital Age*, 5th International conference on Research in Humanities & Social Science, Berlin 2021, <https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2021/12/69-1129.pdf3> (30.06.2025).

DOI: 10.15584/kpe.2025.20

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 28.03.2025 r.

Zaakceptowano do druku: 16.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Bartłomiej Kozioł

Szkoła Doktorska

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0002-3670-139X

**Postawy wobec języka młodych ludzi w Polsce
i jego społeczne postrzeganie w wybranych aspektach –
 przyczynek do refleksji**

**Attitudes towards the language of young people in Poland
and its social perception in selected aspects – a contribution
to reflection**

Streszczenie

Artykuł porusza problematykę postrzegania przez określone grupy społeczne języka młodzieży (slangu młodzieżowego). Przed nawiązaniem do tego głównego zagadnienia następuje próba krótkiego wyjaśnienia pojęć kluczowych dla zrozumienia omawianych treści (języka młodzieży – jego różnego nazewnictwa, a także funkcjonowania jako socjolektu). Wstępne wyjaśnienia i rozpoznanie służą zbudowaniu dalszego obrazu postaw przyjmowanych przez niektóre środowiska wobec języka młodych ludzi na kilku płaszczyznach. Jedną z nich rozpatrzono na poziomie relacji młodzieży do używanego przez nią slangu. Pokróćce skupiono się na roli szkoły jako instytucji mającej kształtować poszanowanie języka ojczystego. Następna część refleksji mówi o tym, jakie postawy wobec slangu młodzieżowego może wykazywać starsze pokolenie. W celu uzasadnienia i uwiarygodnienia wniosków spostrzeżenia skonfrontowano z wynikami badań ankietowych odzwierciedlających empiryczny wymiar niektórych zjawisk językowych.

Słowa kluczowe: młodzież, język młodzieży, slang młodzieżowy, komunikacja, szkoła, ludzie starsi

Abstract

The article addresses the issue of how certain social groups perceive the language of youth (youth slang). Before addressing this main issue, an attempt is made to briefly explain the concepts that are key to understanding the content discussed (youth language – its various names, as well as its functioning as a sociolect). Initial explanations and diagnoses serve to build a further picture of the attitudes adopted by some groups towards the language of young people on several levels. One of them is considered at the level of the relationship between young people and the slang they use. The focus is briefly on the

role of school as an institution that is supposed to shape respect for the native language. The next part of the reflection discusses the attitudes towards youth slang that the older generation may demonstrate. In order to justify and authenticate the conclusions, the observations are confronted with the results of survey studies reflecting the empirical dimension of certain linguistic phenomena.

Keywords: youth, youth language, youth slang, communication, school, people

Wprowadzenie

Różne grupy społeczne wykazują właściwe sobie potrzeby komunikacyjne odzwierciedlające się w stosowanej odmianie języka¹. Kształtowanie się opinii w tym zakresie nie powinno wynikać z osobistych czy wręcz subiektywnych uproszczeń wobec określonego środowiska w oparciu m.in. o wybiórcze obserwacje. Szczególnie problem ten dotyczy języka młodzieży, który rozumie się jako „subkod socjalny odmiany potocznej stosowany (głównie) przez nastolatków w sytuacjach nieoficjalnych, zarówno w swobodnej komunikacji konwencjonalnej, jak i w tej zapośredniczonej cyfrowo”². Wspomniane „sytuacje nieoficjalne” należy rozumieć jako wszelkie interakcje między uczniami na płaszczyźnie rówieśniczej, przy czym znacząca okazuje się potrzeba doprecyzowania pojęcia „język młodzieży”³. Osobną kwestią pozostaje zidentyfikowanie czy ustalenie kryteriów operowania terminem „młodzież”. Celem niniejszego artykułu – ze względu na objętość – nie jest charakterystyka wartości obecnych w języku młodzieży ze względu na poszczególne grupy wiekowe, lecz oglądowe spojrzenie na zagadnienie, w czym mógłby pomóc podobny tok myślenia, jaki prezentuje Marta Szymańska⁴.

¹ Zagadnienie kryteriów teoretycznych uzasadniających sposób komunikowania się danej grupie społecznej i okoliczności temu towarzyszące zostały przedstawione w publikacji: T. Piekot, *Język w grupie społecznej. Wprowadzenie do analizy socjolektu*, Wałbrzych 2008 (stąd: podrozdział 1.2 *Typy socjolektów*, 2.1. *Kryteria podziału*, s. 17–20).

² Zob. A. Wileczek, *Kod młodzieży czy kod młodości? Społeczno-kulturowe aspekty „mediatyzacji” młodomowy [w:] Polszczyzna w dobie cyfryzacji*, red. A. Hącia, A. Kłosińska, P. Zbróg, Warszawa 2020, s. 171; K. Ożóg, *Język współczesnej młodzieży – między kodem ograniczonym a kodem rozwiniętym [w:] Język w biegu życia*, red. M. Kielar-Turska, S. Milewski, Gdańsk 2019, s. 532. Por. S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1997, s. 141. Mimo pewnych różnic wykazanych w powyższych pracach – na potrzeby artykułu – będę wymiennie używał pojęć: „język młodzieży”, „slang młodzieżowy”, „język młodych ludzi”.

³ W literaturze naukowej i popularnonaukowej można natknąć się m.in. na następujące określenia tego zjawiska językowego: „slang młodzieżowy”, „gwara uczniowska”, „młodomowa”. Zastrzega się, że termin „gwara uczniowska” pozostaje bardziej adekwatny do konkretnego miejsca użycia danej odmiany języka przez młodzież (np. podczas przerwy szkolnej), zaś określenie „slang młodzieżowy” obejmuje w miarę szeroki zakres znaczeniowy mieszający się w problematyce złożoności wspomnianego problemu. Zob. A. Dąbrowska, *Slang na salonach. O ekspansji języka młodzieży na przykładzie komunikatów reklamowych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2016, nr 2, s. 79–80. Por. A. Wileczek, *Współczesna młodomowa. Lingwistyczno-kulturowe konceptualizacje zjawiska*, „Annales UMCS” 2021, Sectio N, t. 6, s. 187–191.

⁴ M. Szymańska, *Czy kminie? – czyli o języku młodzieży*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polomnae Pertinentia” 2013, R. 4, s. 19.

Trudno zatem jednoznacznie określić najbardziej wiarygodny i obiektywny zakres wiekowy młodzieży, jednak ze względu na związek z konkretną grupą społeczną język młodych ludzi tworzy socjolekt rozumiany jako swoista forma „zależności między społeczeństwem a językiem”⁵. Sama materia języka odzwierciedla się w realiach życia wybranych grup młodzieży, które przekładają się na różne sytuacje komunikacyjne⁶. Umożliwiają one ogólne rozeznanie w świecie widzianym oczami ich uczestników, dostarczając informacji o życiu codziennym młodego pokolenia.

W toku rozważań nad poszczególnymi zagadnieniami związanymi z językiem młodzieży warto pochylić się nad samą jego istotą, społecznym postrzeganiem i funkcjonowaniem w kategoriach wartości, którego nie ograniczają dane statystyczne czy spojrzenie czysto teoretyczne⁷.

Slang młodzieżowy nie musi być zagrożeniem dla polszczyzny pięknej, poprawnej i normatywnej. Może okazać się jej urozmaicheniem, przez które dokonuje się ubogacenie polszczyzny ogólnej. Anna Wileczek stwierdziła, że język młodzieży, pojmowany niegdyś jedynie w kategoriach odmiany środowiskowej, został nobilitowany do rangi „kodu młodości”⁸. Powołuje się ona na praktyczne korzyści, jakie niesie ze sobą stosowanie go m.in. przez nastolatków czy studentów w codziennej komunikacji przypadającej na realia ponowoczesności⁹. Sytuacja taka nie wyklucza jednak możliwości starań ukierunkowanych na krzewienie u młodych ludzi idei miłośnictwa języka ojczystego¹⁰. Wspomniana „rzetelność w kontaktach językowych” nie musi sprowadzać się do absolutyzowania poprawności językowej, ważna jest bowiem świadomość istnienia i funkcjonowania poszczególnych odmian języka na różnych płaszczyznach, gdyż wiadomo, iż „dla dużej grupy osób język jest wartością, którą należy kultywować, i że umiejętność poprawnego («ładnego») mówienia jest w pewnych wypadkach podstawą oceny człowieka”¹¹. Powyższe postulaty nie są jednak takie oczywiste ze względu na dość krytyczne nastawienie do języka młodzieży, widoczne szczególnie wśród starszego pokolenia, językoznawców, psychologów, socjologów i zwolenników tzw. kultury wysokiej – zwłaszcza w odniesieniu do

⁵ Zob. S. Grabias, *Język w zachowaniach...*, s. 135.

⁶ Dopuszczalne jest wyróżnienie pewnych kryteriów decydujących o funkcjonowaniu slangu młodzieżowego jako odmiany socjolektalnej. Zob. A. Wilkoń, *Typologia socjolektów*, „Socjolingwistyka” 1988, nr 8, s. 83–94.

⁷ Cyt. za: *kultura języka [w:] Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, red. A. Markowski, Warszawa 1999, s. 1670.

⁸ Zob. A. Wileczek, *Współczesna młodomowa...*, s. 200.

⁹ *Ibidem*. Zob. też: A. Wileczek, *Kod młodzieży...*, s. 97–100.

¹⁰ Temat gruntownie zgłębia i analizuje J. Kowalikowa w publikacji: *Miłośnictwo polszczyzny pięknej, poprawnej i sprawnej – jako nieodzowny składnik szkolnej edukacji językowej skierowanej ku wartościom*, „Polonistyka. Innowacje” 2018, nr 7, s. 11–28.

¹¹ Cyt. za: *świadość językowa [w:] Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, red. A. Markowski, Warszawa 1999, s. 1759–1760.

cyfrowej przestrzeni funkcjonowania języka¹². Natomiast przyczyny takiego zjawiska mogą być konsekwencją tego, że przełom XX i XXI w. naznaczyła tendencja do m.in. globalizacji, amerykanizacji języka polskiego, co w oczach niejednego rodzimego użytkownika języka pozostaje zagadnieniem nieznanym¹³.

Znaczenie języka młodzieży jako wartości w przestrzeni szkolnej

Osobną kwestią pozostaje zwrócenie uwagi na szkołę stanowiącą główną przestrzeń rozwoju slangu młodzieżowego ze względu na obecność w niej członków zróżnicowanej wewnętrznie wspólnoty komunikacyjno-społecznej. Odniesieniem do rozumienia poprawności językowej jako elementu tradycji edukacyjnej jest misja szkoły, której celem pozostaje dbałość o estetykę oraz etykę słowa mówionego i pisanego¹⁴.

Okoliczności edukacyjne (mające wymiar oficjalny), jakie stwarzają akty dydaktyczne i wychowawcze, determinują potrzebę stworzenia miejsca, w którym uczniowie będą uwrażliwiani na „miłośnictwo polszczyzny”. Założenie obejmuje rolę szkoły jako „strażnika” poprawności językowej, „ostoi mowy książkowej” to znaczące wyzwanie do realizacji i praktycznego wdrożenia, przed którym stoją preceptorzy. Nauczyciele – a wśród nich szczególnie poloniści – powinni zwracać szczególną uwagę na kształtowanie wśród młodzieży postawy szacunku wobec polszczyzny. Jednocześnie pedagodzy muszą czynić to ze świadomością uwzględnienia potrzeb komunikacyjnych podopiecznych. Dzieje się tak, ponieważ zasięg rozpowszechnienia języka młodzieży znacznie wykracza poza możliwości egzekwowania – szczególnie przez polonistów na każdym etapie edukacyjnym – zaniedbań poprawnej polszczyzny. Beata Wrona, powołując się na przemyslenia Bogusława Skowronka, stwierdza, że „dystans lub wyłącznie potępianie młodzieżowych sposobów mówienia, wymykających się klasycznym normom poprawnościowym”, jak i „próby wycofania się nauczycieli ze stanowiska konserwatywnego byłyby tylko pogłębieniem istniejących podziałów werbalnych, a tym samym kulturowych”¹⁵. Właściwe wydaje się zachowanie proporcji – nauczyciel nie może ulegać

¹² B. Wrona, *Język i styl młodego pokolenia w kontekście przemian kulturowych (na przykładzie dyskursu na forach internetowych)* [praca doktorska napisana pod kierownictwem prof. dr hab. Ewy Jędrzejko, Uniwersytet Śląski w Katowicach], Katowice 2014, s. 31, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5479/1/Wrona_Język_i_styl_młodego_pokolenia.pdf (21.03.2025).

¹³ Co prawda mija prawie 20 lat od ukazania się pracy podejmującej ten trop, to jednak warto skonfrontować zawarte w niej wnioski z obecnym stanem polszczyzny. Zob. M. Święcicka, *Język młodzieży w kontekście społeczno-kulturowym na przełomie XX i XXI wieku* [w:] *Przemiany języka na tle przemiany współczesnej kultury*, red. K. Ożóg, E. Oronowicz-Kida, Rzeszów 2006, s. 160–170.

¹⁴ J. Kowalikowa, *Socjolingwistyka w szkole* [w:] *Język w przestrzeni społecznej*, red. S. Gajda, K. Rymut, U. Żydek-Bednarczuk, Opole 2002, s. 118.

¹⁵ B. Wrona, *Język i styl...*, s. 124.

progresywnym tendencjom językowym deprecjonującym piękno polszczyzny, lecz z drugiej strony powinien zachować otwartość na sposób porozumiewania się wychowanków. Dużą rolę musi tutaj odgrywać świadomość tego, że najlepszą metodą cierpliwej, konsekwentnej, a zarazem nienarzucającej się perswazji, tym bardziej iż zapewne u większości uczniów szkoła wzbudza negatywne odczucia i zniechęcenie¹⁶. Preceptor powinien być osobą, która dąży do zrozumienia odmiany języka, jaką porozumiewają się jego podopieczni, a przez to poznać lepiej ich potrzeby dydaktyczne i wychowawcze¹⁷. Z optymizmu tego wytrąca jednak ryzyko zarzutu wobec nauczyciela o nieprzemyślane i nieroztropne posługiwanie się językiem młodzieży w celu skrócenia dystansu i zbudowania pozytywnego obrazu własnej osoby kosztem autorytetu¹⁸. Sceptyczne podejście do slangu młodzieżowego wykazują osoby o „konserwatywnej postawie wobec języka”, a szkoły i rodzicom zarzucają one brak dbałości o krzewienie polszczyzny „wysokiej” na rzecz zniekształcającego ją slangu młodzieżowego¹⁹.

Język młodzieży w odbiorze ludzi starszych – spotkanie pokoleń

Nie bez znaczenia pozostaje również oglądowa potrzeba rozważenia, w jaki sposób do zjawiska slangu młodzieżowego ustosunkowuje się starsze pokolenie²⁰. Wzrastająca średnia długość życia, rozwój nowoczesnych technologii, lecz także przemiany kulturowe, cywilizacyjne nie okazują się bez wpływu na postrzeganie przez seniorów komunikacji młodzieży²¹. Panują stereotypy związane z tym, że

¹⁶ Zob. K. Chojecka, *O socjolekcie współczesnej młodzieży słów kilka*, „Conversatoria Linguistica” 2018, t. 12, s. 71.

¹⁷ Zob. M. Miąłkowska-Kozaryna, *Nauczycielu mów slangiem! – język jako podstawowe narzędzie pracy pedagoga*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2020, t. 2, s. 34–41.

¹⁸ Zob. A. Dąbrowska, *Slang jest spoko? Pedagogiczne aspekty obecności socjolektu uczniowskiego w dyskursie publicznym*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2017, nr 37, t. 2, s. 97.

¹⁹ *Postawy przeprowadzonych w ramach programu Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego „Obserwatorium Kultury” 2016–2017*, oprac. K. Kłosińska, A. Hącia, S. Mandes, M. Adamczyk, K. Kiełpińska, Warszawa 2017, s. 72.

²⁰ Pojęcie „starsze pokolenie” należy potraktować bardzo ogólnie, gdyż może być ono uwarunkowane stosunkiem wieku w kontekście relacji rodzinnych, jednak konieczne wydaje się przyjęcie umownej granicy wiekowej od 60 lat (dla kobiet) i 65 lat (dla mężczyzn) jako wieku „osoby starszej”. Ma to charakter teoretyczny, niezindywidualizowany. W badaniach językoznawczych takie kryterium podziału ułatwia zachowanie wniosków wynikających z badania nawyków językowych grupy ludzi z konkretnego przedziału wiekowego. Zob. E. Wiśniewska, *Starsi i młodzi w dialogu międzypokoleniowym*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język” 2017, R. 6, s. 32; A. Świdarska, *Stereotypy dotyczące starzenia się ludzi starych w opinii studentów medycyny*, „Pedagogika Rodziny” 2015, nr 5, t. 3, s. 138.

²¹ Zob. E. Wiśniewska, *Starsi i młodzi...*, s. 28; A. Rumianowska, *Dialog a więzi międzypokoleniowe w rodzinie [w:] Aktywność osób starszych. Moda czy konieczność?*, red. E. Wiśniewska, A. Rumianowska, Płock 2012, s. 59.

osobom starszym nie jest potrzebne uczestnictwo w życiu kulturalnym oraz świadczenie, iż są one „zacofane”²².

Za powszechne zjawisko uważa się konflikt pokoleń, gdzie starsze generacje „nie chcą, aby ich dzieci i wnuki żyły odmienną kulturą i przyjmowały inny system wartości” niż ten, w którym obecni seniorzy się wychowali²³. Dynamiczny charakter obecnych czasów powoduje, iż ludzie starsi nie nadążają za zmianami niesionymi przez prąd nowoczesności i postępu²⁴. Nie uniknęła tego również płaszczyzna komunikacyjna, językowa, gdyż osoby starsze dostrzegają znamiona slangu młodzieżowego w sposobie porozumiewania się młodzieży. Świadczą o tym choćby badania ankietowe przeprowadzone wśród słuchaczy (57–83 lat) warsztatów komunikacji w języku ojczystym prowadzonych w Gdańsku²⁵. Roksana Myszur zauważyła, że w pewnym sensie niechęć starszych ludzi do języka używanego przez młodzież może być konsekwencją jego nasycenia wulgaryzmami, a także niezrozumiałych określeń, pojęć²⁶. Taki stosunek do języka młodzieży wynika też z tego, że jeszcze na przełomie XX i XXI w. „slang można było uznać za coś gorszego, za coś, co nie przystoi”, gdyż „utożsamiany był z językiem ludzi z miasta, gorzej wykształconych i mieszkających w miejscach mało lubianych, a nawet niebezpiecznych”²⁷.

Warto zaznaczyć, iż postawy starszych ludzi wobec języka młodzieży może cechować pewna otwartość. Ta sytuacja widocznie zarysowuje się w rozmowie Marzeny Michałek z Pauliną Braun, inicjatorką *Dancingu Międzypokoleniowego*, zapytaną o to „jak seniorzy [tj. uczestnicy organizowanych przez nią warsztatów i kursów tanecznych] odnajdują się” w slangu młodzieżowym:

Wydaje mi się, że dla wielu seniorów to jest fascynujące. Poznają młodzieżowy slang i im się to podoba. Chcą to znać, tak samo, jak chcą wiedzieć, jak obsłużyć smartfon czy komputer. Dla niektórych używanie takiego języka, który jest atrybutem młodości, okazuje się bardzo zabawne. Są oczywiście tacy, którzy w ogóle nie używają slangu i nie robią z tego żadnego dramatu. Wielu seniorów jednak dosyć radośnie podchodzi do nowego słownictwa. Co to znaczy melanż? Co to znaczy hashtag? Oni z reguły są bardzo zadowoleni, gdy się tego dowiedzą²⁸.

²² Zob. A. Świdarska, *Stereootypy dotyczące...*, s. 185–199.

²³ B. Więckiewicz, *Przegląd teorii wartości* [w:] *Młodzież wobec wartości*, t. 7: *Współczesne problemy wychowania*, red. P. Magier, Warszawa 2024 s. 34–35.

²⁴ *Ibidem*, s. 35.

²⁵ Zob. A. Łuczyński, *Współczesny język polski w oczach ludzi starszych*, „Forum Filologiczne Ateneum” 2020, t. 2, nr 8, s. 114.

²⁶ Zob. R. Myszur, *Wybrane aspekty współczesnej gwary młodzieżowej w Internecie*, „Naukowy Przegląd Dziennikarski” 2022, t. 2, nr 42, s. 152.

²⁷ Zob. M. Kozielski, *Slang w wychowaniu religijnym młodzieży*, „Studia Elckie” 2022, t. 24, nr 3, s. 334. Ponadto cytowany autor zaczerpnął tę obserwację z pracy dyplomowej K. Wiśniewskiego: *Kategoria potoczności w komunikacji komiksowej. Analiza językowa*, Radom 2006, s. 9, <http://www.zeszytykomiksowe.org/sklad/wisniewski2006.pdf> (22.10.2022).

²⁸ „Nie zgadzam się na wykluczenie ze względu na wiek, nie zgadzam się na jakiegokolwiek wykluczenie” (rozm. M. Michałek z Pauliną Braun), „Pokolenia. Warszawski Miesięcznik Seniorów” 2019, nr 2, t. 5, s. 4.

Powyższa wypowiedź daje nadzieję na nawiązanie międzypokoleniowego dialogu na temat granic i znaczenia slangu młodzieżowego z perspektywy młodzieży i ludzi starszych²⁹. Z pewnością byłoby to zadanie niezwykle wymagające, a nade wszystko czasochłonne. Mogłoby ono przejawiać się m.in. w organizacji warsztatów komunikacyjnych, spotkaniach przedstawicieli poszczególnych generacji, a także w ramach działalności edukacyjnej, społecznej³⁰.

Podsumowanie

Z poczynionych obserwacji wynika, iż postawy wobec języka młodzieży w społeczeństwie nie są oczywiste, lecz stanowią złożone zjawisko przenikające codzienną rzeczywistość tej grupy społecznej. Bardzo cennych wniosków dostarcza spojrzenie na to, czy ludzie młodzi używany przez siebie język postrzegają jako wartość, tj. element tworzący ich tożsamość wspólnotową, przynależność do grupy. Najbardziej dyskusyjne oraz wymagające dopowiedzenia jest zagadnienie stosunku ludzi starszych do języka młodych ludzi. W podanym kontekście choć seniorzy wykazują zazwyczaj niezrozumienie i niechęć do slangu młodzieżowego, warto wziąć pod uwagę specyfikę komunikacji w danym wieku. Nie można pozwolić na to, aby stereotypy i uprzedzenia społeczne zakłócały obiektywny obraz zagadnienia, lecz trzeba poszukiwać optymalnych rozwiązań służących zbudowaniu międzypokoleniowej wspólnoty komunikacyjnej opartej na wzajemnym zaufaniu i zrozumieniu.

Bibliografia

- Chojacka K., *O socjolekcie współczesnej młodzieży słów kilka*, „Conversatoria Linguistica” 2018, t. 12.
- Dąbrowska A., *Slang jest spoko? Pedagogiczne aspekty obecności socjolektu uczniowskiego w dyskursie publicznym*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2017, nr 37, t. 2, DOI: 10.5604/01.3001.0010.5581.
- Dąbrowska A., *Slang na salonach. O ekspansji języka młodzieży na przykładzie komunikatów reklamowych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2016, nr 2.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1997.
- Kowalikowa J., *Miłośnictwo polszczyzny pięknej, poprawnej i sprawnej – jako nieodzowny składnik szkolnej edukacji językowej skierowanej ku wartościom*, „Polonistyka. Innowacje” 2018, nr 7, DOI: 10.14746/pi.2018.7.2.
- Kowalikowa J., *Socjolingwistyka w szkole [w:] Język w przestrzeni społecznej*, red. S. Gajda, K. Ry-mut, U. Żydek-Bednarczuk, Opole 2002.

²⁹ O problematyce dialogu międzypokoleniowego i korzyściach z niego płynących traktuje pozycja: E. Wiśniewska, *Starsi i młodszy...*, s. 28, 35–43.

³⁰ Zob. E. Pawelczyk, *Relacje międzypokoleniowe, Nabywanie kompetencji społecznych przez młodzież i seniorów (Publikacja opracowana w ramach projektu grantowego pt. „Razem w Europie” zrealizowanego w ramach projektu „Międzynarodowa współpraca się opłaca”*, Ośrodek Integracji Społecznej w Zielonej Górze, s. 29–33.

- Luczyński A., *Współczesny język polski w oczach ludzi starszych*, „Forum Filologiczne Ateneum” 2020, nr 8, t. 2, DOI: 10.36575/2353-2912/2(8)2020.111.
- Miałkowska-Kozaryna M., *Nauczycielu mów slangiem! – język jako podstawowe narzędzie pracy pedagoga*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2020, t. 2, DOI: 10.5604/01.3001.0013.8196.
- Myszur R., *Wybrane aspekty współczesnej gwary młodzieżowej w Internecie*, „Naukowy Przegląd Dziennikarski” 2022, t. 2, nr 42.
- „Nie zgadzam się na wykluczenie ze względu na wiek, nie zgadzam się na jakiekolwiek wykluczenie” (rozm. M. Michałek z Pauliną Braun), „Pokolenia. Warszawski Miesięcznik Seniorów” 2019, t. 5, nr 2.
- Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, red. A. Markowski, Warszawa 1999.
- Ożóg K., *Język współczesnej młodzieży – między kodem ograniczonym a kodem rozwiniętym* [w:] *Język w biegu życia*, red. M. Kielar-Turska, S. Milewski, Gdańsk 2019, DOI: 10.15584/slowo.2017.8.11.
- Pawelczyk E., *Relacje międzypokoleniowe, Nabywanie kompetencji społecznych przez młodzież i seniorów* (Publikacja opracowana w ramach projektu grantowego pt. „Razem w Europie” zrealizowanego w ramach projektu „Międzynarodowa współpraca się opłaca”, Ośrodek Integracji Społecznej w Zielonej Górze, s. 29–33.
- Piekot M., *Uwagi o współczesnym języku młodych Polaków*, „Rocznik Prasoznawczy” 2018, t. 12.
- Postawy przeprowadzonych w ramach programu Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego „Obserwatorium Kultury” 2016–2017*, red. K. Kłosińska, A. Hącia, S. Mandes, M. Adamczyk, K. Kiepińska, Warszawa 2017.
- Rumianowska A., *Dialog a więzi międzypokoleniowe w rodzinie* [w:] *Aktywność osób starszych. Moda czy konieczność?*, red. E. Wiśniewska, A. Rumianowska, Płock 2012.
- Świdarska A., *Stereotypy dotyczące starzenia się i ludzi starych w opiniach studentów medycyny*, „Pedagogika Rodziny” 2015, R. 5, nr 4.
- Święcicka M., *Język młodzieży w kontekście społeczno-kulturowym na przełomie XX i XXI wieku* [w:] *Przemiany języka na tle przemiany współczesnej kultury*, red. K. Ożóg, E. Oronowicz-Kida, Rzeszów 2006.
- Szymańska M., *Czy kminię? – czyli o języku młodzieży*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polomnae Pertinentia” 2013, R. 4.
- Więckiewicz B., *Przegląd teorii wartości* [w:] *Młodzież wobec wartości*, t. 7: *Współczesne problemy wychowania*, red. P. Magier, Warszawa 2024.
- Wileczek, *Kod młodości. Młodomowa w aspektach społeczno-kulturowych*, Warszawa 2018.
- Wileczek A., *Współczesna młodomowa. Lingwistyczno-kulturowe konceptualizacje zjawiska*, „Annales UMCS” 2021, Sectio N, t. 6, DOI: 10.17951/en.2021.6.185-206.
- Wilkoń A., *Typologia socjolektów*, „Socjolingwistyka” 1988, nr 8.
- Wiśniewska E., *Starsi i młodszy w dialogu międzypokoleniowym*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język” 2017, R. 6, DOI: 10.19251/sej/2017.6(2).
- Wiśniewski K., *Kategoria potoczności w komunikacji komiksowej. Analiza językowa* [praca dyplomowa], Radom 2006, <http://www.zeszytykomiksowe.org/sklad/wisniewski2006.pdf> (22.10.2022).
- Wrona B., *Język i styl młodego pokolenia w kontekście przemian kulturowych (na przykładzie dyskursu na forach internetowych)* [praca doktorska napisana pod kierownictwem prof. dr hab. E. Jędrzejko, Uniwersytet Śląski w Katowicach], Katowice 2014, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5479/1/Wrona_Jezyk_i_styl_młodego_pokolenia.pdf (21.03.2025).

DOI: 10.15584/kpe.2025.21

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 26.08.2025 r.

Zaakceptowano do druku: 16.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Agnieszka Drewniak

DATEV (Germany): Nuremberg, Bavaria, DE

ORCID: 0009-0004-7985-2317

Perfekcjonizm jako idea inspirująca do przemian

The perfectionism as an inspiration for change

Streszczenie

Tekst ukazuje perfekcjonizm jako ideę o znaczeniu etycznym, psychologicznym i antropologicznym, zdolną inspirować przemiany jednostki i społeczeństwa. Autorka analizuje go w kontekście wychowania, motywacji oraz wzorów osobowych, wskazując na rolę rozumu i cnoty jako podstaw kształcenia (Herbart, tradycja klasyczna). Perfekcjonizm etyczny przedstawiony jest jako źródło motywacji do samodoskonalenia, wyrażania siebie i odpowiedzialności moralnej, a także jako droga do kształtowania wzorców do naśladowania w różnych kulturach i zawodach. Zwrócono uwagę na wyzwania współczesności, m.in. wpływ cyfryzacji i sztucznej inteligencji na relacje społeczne. Artykuł podkreśla potrzebę dalszych badań zaprezentowanej siatki antropologiczno-etycznej na tle istniejących przemian.

Słowa kluczowe: perfekcjonizm, cnota, wychowanie, motywacja, wzory osobowe

Abstract

The text presents perfectionism as an idea with ethical, psychological and anthropological significance, capable of inspiring change in individuals and society. The author analyses it in the context of upbringing, motivation and role models, pointing to the role of reason and virtue as the foundations of education (Herbart, classical tradition). Ethical perfectionism is presented as a source of motivation for self-improvement, self-expression and moral responsibility, as well as a way to shape role models in different cultures and professions. Attention is drawn to contemporary challenges, including the impact of digitalization and artificial intelligence on social relations. The article emphasizes the need for further research into the presented anthropological-ethical framework in the context of existing changes.

Keywords: perfectionism, virtue, upbringing, motivation, role models

Wprowadzenie

Problemami, które obecnie stanowią dyskurs badawczy w myśli i praktyce pedagogicznej, są źródła „ucieczki” ucznia i wychowanka od nauczyciela i wychowawcy. Erich From wskazał, że „piekło to samotność, a zwłaszcza samotność

moralna”¹. Pandemia COVID-19² oraz rewolucja cyfrowa i rozwój sztucznej inteligencji, której jesteśmy świadkami, pogłębiły stan wyizolowania świata ucznia i nauczyciela. Kategoria „przyspieszonej zmienności” staje się kategorią centralną dla dyscyplin pedagogicznych. Wychodząc naprzeciw potrzebie wypracowywania skutecznych sposobów odczytywania i rozumienia przemian świata ludzkiego i cywilizacji, pragnę zmierzyć się z problematyką perfekcjonizmu etycznego, który wpływa na kondycję ludzką w sposób przeciwny do „degradacji”. To dziedzina niedoceniona w sferze wartości i duchowości człowieka współczesnego, stylów i modeli, mentalności jednostek i ich funkcjonowania w zbiorowościach ludzkich.

W teoretycznym ujęciu perfekcjonizm jest jednym z rodzajów ludzkich dążeń³. W ramach tego rodzaju dążeń wyróżnić można trzy płaszczyzny poglądów:

- a) w ujęciu filozoficzno-etycznym, gdy mowa o obrazie „doskonałego człowieka”;
- b) w ujęciu psychologicznym, skupionym na sferze motywacyjnej działania człowieka;
- c) w ujęciu antropologicznym, jako określonego wzoru do naśladowania.

Uporządkowanie analiz według trzech płaszczyzn nie powinno powodować w czytelniku odczucia, że pisząca wychodzi ze z góry przyjętego przez siebie punktu widzenia. Wręcz przeciwnie, jej zamiarem jest zwerbalizowanie sposobów myślenia w dyskursach problemów moralno-etycznych oraz antropologicznych, które ocierają się o aspekt pedagogiczny. Celem jest „wyłuskanie” wątków pedagogicznych i usystematyzowanie ich.

Perfekcjonizm ścieżką do wyrażania siebie jako „obrazu człowieka”

Asumptem do tych rozważań jest związek perfekcjonizmu moralnego z wychowaniem, dobitnie podkreślony przez Johanna F. Herbarta w jego *Pedagogice ogólnej wywiedzionej z celu wychowania*. Już we wstępie jasno zarysowany został program ideowy pedagogiki Herbarta: „Ludzkość wychowuje się ciągle przez pryzmat myślowy, jaki sobie wytwarza”⁴. Herbart stawia na dwa elementy, które zapewnią odpowiednią jakość wychowania: rozum i cnotę⁵. W tej grupie poglądów chodzi nam o stosunek filozofii do koncepcji doskonałości.

¹ E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 2000, s. 11.

² P. Pasternack, A. Beer, J. Henke, P. Rediger, *Gefordert und Überfordert? Wissenschaftskommunikation und wissenschaftsbezogene Kommunikationen in der Corona-Pandemie*, Stuttgart 2025, s. 14 i n.

³ P.T. Nowakowski, *Teoretyczne ujęcie ludzkich dążeń* [w:] *Aspiracje i dążenia młodzieży*, red. B. Więckiewicz, Warszawa 2024, s. 19–21.

⁴ J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Warszawa 2007, s. 32.

⁵ *Ibidem*.

Doskonałość jako tradycja filozoficzno-teologiczna wiąże ze sobą rzeczywistość, samowystarczalność, niezmienność lub wieczność z zupełnością⁶. To, co wiąże się ze sposobem rozumowania w nurcie perfekcjonistycznym, to sposób pojmowania dobra. Dobrem jest dobro osobowe, dobro człowieka, np. szczęście, przyjemność, miłość czy po prostu cnota, która go uszlachetnia. W pojęciu dobra tkwi określona wizja człowieka. Gdy odpowiemy, kim jest człowiek, zakładają moralisci, co jest swoiste naturze człowieka⁷, będziemy wiedzieć, czym jest dobro. Wobec powyższego zastanawiano się nad sposobem ludzkiego działania.

Wymagania doskonałości moralnej obejmującej całe postępowanie człowieka znajdziemy już bardzo jasno sformułowane w tradycji hellenistycznej. Sami Grecy mieli na uwadze całego człowieka, jego duszę i ciało, jego całe postępowanie, dlatego przywiązywali uwagę także do piękna – piękna sposobu myślenia i działania. U Greków w tak rozpowszechnionym pojęciu kalokagatii⁸ uderza charakter towarzyski i społeczny tego rodzaju wymagań moralnych. Ta etyka jako teoria ludzkiego działania, życia świadomego i wolnego, dotyczy człowieka jako człowieka (etyka indywidualna), ale i człowieka w kontekście drugiego człowieka. W judaizmie miało ono bardziej religijny charakter i streszczało się w pojęciu sprawiedliwości⁹, która ma być wypełnieniem wszystkich obowiązków, jakie prawo boże na człowieka nakłada.

W ramach dociekań zasługujących na miano filozoficznych, dotyczących ludzkiego działania pozostającego w ścisłym związku z pojęciem i koncepcją doskonałości, istotne miejsce zajmuje problematyka racjonalnego działania człowieka¹⁰. Dominuje tutaj epistemologiczny punkt widzenia obejmujący zagadnienia źródeł poznania dobra, wiedzy i udziału w tym rozumu.

⁶ Definicja najdawniejsza, dość ścisła i oddzielająca odcienie pojęcia, jest znana właśnie z Arystotelesa, który odróżnił trzy znaczenia wyrazu czy raczej trzy różne pojęcia doskonałości: Doskonałe jest to, co jest zupełne, zawiera wszystkie należne części. W myśl tej definicji nie będzie doskonały np. doskonały zegar bez sprężyny czy z wyjętym wahadłem. Doskonałe jest to, co jest tak dobre, że w swym rodzaju nie może być lepsze, np., podaje Arystoteles, „doskonały lekarz i doskonały fletnista, gdy nie mają żadnych braków w formie właściwej ich doskonałości. Stosując zaś wyraz jako metaforę do złych rzeczy, mówimy o «doskonałym złodzieju»”. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Ks. II [w:] *idem, Dzieła wszystkie*, t. 5, Warszawa 2000, s. 111.

⁷ Krytyka takiego idealizmu etycznego: B. Williams, *Moralność. Wprowadzenie do etyki*, Warszawa 2000, s. 83–91.

⁸ *Kalós k'agathós* (gr. dosł. piękny i dobry) – termin oznaczający doskonałego człowieka i obywatela, wcielającego ideał arystokratyczny – w przeciwstawieniu do mas ludowych traktowanych przez arystokrację z pogardą, jako tłum ludzi złych i brzydkich. Posługiwano się także terminem *kalokagathia* dla oznaczenia ogólnego pojęcia doskonałości moralnej i fizycznej. *Mała encyklopedia kultury antycznej*, Warszawa 1990, s. 364.

⁹ Stary Testament, Ks. *Mądrości*, VIII, 7; J. Ochman, *Etyka prawna i pozaprawna w judaizmie* [w:] *Etyka a prawo i praworządność*, red. J. Pawlica, Kraków 1998, s. 129.

¹⁰ Pod pojęciem racjonalnego działania rozumiemy następujące etapy: ustalenie celów, wiedzę o potencjalnych środkach realizacji celów oraz wybór określonego środka. T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław 1982, s. 19.

Już Platon i Arystoteles zarysowali pewien obraz człowieka doskonałego, na kanwie którego organizowali poznanie ludzkiego działania, czyli etyki. Jest to obraz będący realizacją możliwości zgodnych z daną naturą. Kierując się podstawowym pojęciem swojej filozofii, mianowicie ideą dobra, Platon pojmował człowieka swoiście: to duch wcielony, ciało więcej przeszkadza, dlatego należy się z niego uwolnić; duch mieści się w głowie, ale także w sercu i w wątrobie. Te trzy dusze – czy trzy części jednej duszy – znamionowały trzy podstawowe usprawnienia działania człowieka: mądrości, męstwa i powściągliwości. Nad nimi góruje sprawiedliwość traktowana jako moralna doskonałość – łącząca wszystkie części duszy i utrzymująca wśród nich ład i jedność, aby każda „spełniała swoje”¹¹. Niechaj każdy robi swoje i nie miesza się do nie swoich rzeczy – oto formuła sprawiedliwości, w której tkwił określony obraz człowieka. Człowieka, któremu przyporządkowane jest określone zadanie, który żyje w zgodzie z wrodzonymi zdolnościami, który podporządkowuje się ściślejszej specjalizacji zawodowej. To utwierdzenie stanu rzeczy Platon tłumaczy następująco: sprawiedliwy człowiek, czyli doskonały, to ten, w którym bez trudu rozum panuje nad temperamentem i namiętnościami, a ten nakazuje robić swoje. Intelktualizm etyczny Platona, odziedziczony po Sokratesie, sprowadza poznanie dobra do jego zrozumienia¹².

Spuścizną klasyków zainteresował się Johann F. Herbart i dostrzegł w niej rozwiązanie problemów pedagogicznych XIX w., mianowicie dokonał wszechstronnej analizy różnych koncepcji i wychowanie oparł ostatecznie na idei doskonałości i kształtowaniu w wychowankach „obrazu człowieka”. Obrazu człowieka, który jest ścieżką do pełnego „wyrażania siebie” jako osoby, poprzez wielostronność dążeń. Jakością przeto wychowania jest rozum jako dyspozycja człowieka oraz cnota jako jego sprawność, które umożliwią mu realizację dążeń.

Filozofia klasyczna stawiała na ideał mędrca, z którego przede wszystkim wyziera postulat praworządności: doskonałość osiąga człowiek, który poznał i zrozumiał najlepszą regułę oraz zachowuje się wobec wszystkich w sposób ściśle z tą regułą zgodny.

Późniejsi filozofowie również stawiają na cnotę, według której buduje się ideał człowieka. Stawiają na „obraz człowieka”, który posiada wielorakie cnoty, które praktykuje. Cnota, o którą idzie w perfekcjonizmie, jest dyspozycją człowieka, która decyduje o tym, że jego postępowanie będzie miało wartość moralną niezależnie od zewnętrznych konsekwencji działania jednostki, tj. od oceny wyłącznie na podstawie danej reguły postępowania¹³. Fizjonomia moralna ludzi ujawnia bowiem bezpośrednio charakter pewnych cech osobowościowych, których wartość jest

¹¹ Platon, *Państwo*, t. I, ks. IV, 443, Warszawa 1958, s. 207; W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. I, Warszawa 1978, s. 98.

¹² W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, s. 368.

¹³ E. Dupreél, *Traktat o moralności*, Warszawa 1969, s. 246–247, 276–277.

niezależna od zewnętrznych konsekwencji¹⁴. Stąd też definicja cnoty jako jakości ludzkiego postępowania, podkreślająca rolę intencji¹⁵, bądź definicja traktująca cnotę jako „żywe poczucie mocy do dobra, zupełnie osobiste i indywidualne”¹⁶. Tym samym autor tej definicji sprzeciwia się traktowaniu cnoty jako rutynowego czynienia naszych obowiązków, gdyż „miarą szlachetności jest to właśnie, co w ogólności może zobowiązywać. Szlachetność cnoty na tym więc polega, że najpierw zobowiązuje”¹⁷. Idzie tutaj autorom o cenny naddatek ponad to, co stanowi obowiązek. Zachowanie najlepsze w swoim rodzaju w ujęciu statystycznym nie jest wystarczające, zachowanie moralnie doskonale cechuje wyjście ponad ogólnie przyjęte reguły, to, co możemy określić poziomem obowiązkowym, czyli normą, i pozwala wyrazić siebie i swoją osobowość jako własną identyfikację¹⁸. Ten sposób myślenia odnajdujemy dzisiaj we współczesnych pozycjach zachęcających do przemian swojego życia¹⁹ w celu osiągnięcia lepszego rezultatu wykonywanego zawodu bądź osiągnięcia osobistych celów²⁰.

Perfekcjonizm etyczny jako źródło motywacji wychowawczej

Przechodzimy obecnie do innego toku rozważań skupionych wokół perfekcjonizmu moralnego, mających charakter dociekań z zakresu psychologii działania człowieka.

W literaturze podkreśla się, że o tym, co sprawia, że czyn jest moralnie chwalebny lub naganny, decyduje w dużej mierze jego motywacja. Słowo „mtyw” ma jednak swoje wieloznaczności. Mówiąc o motywacji, przyjmujemy na użytek naszych rozważań węższe znaczenie tego terminu, sprowadzone do działania celowego, uwarunkowanego jakimś czynnikiem psychicznym²¹ decydującym w dużej mierze o dokonaniu takiego, a nie innego wyboru spośród kilku alternatyw²². Z uwagi na zakres przedmiotu rozważań spośród motywów, którymi kierują się ludzie w swoim postępowaniu, interesują nas te, którym przypisuje się walory perfekcjonistyczne, czyli chodzi nam o motywy osobiste. Oto niektóre przykłady

¹⁴ Por. M. Ossowska, *Podstawy nauki o moralności*, Wrocław 1994, s. 179 i n.

¹⁵ N. Hartmann, *Ethik*, Berlin–Leipzig 1926, s. 379.

¹⁶ M. Scheler, *Zur Rehabilitierung der Tugend* [w:] *Vom Umsturz der Werke*, Bern–München 1972, s. 17.

¹⁷ *Ibidem*, s. 16.

¹⁸ J. Clear, *Die 1% Methode minimale Veränderung, maximale Wirkung*, München 2020, s. 47 i n.; J. Kotter, H. Rathgeber, *Das Pinguin Prinzip. Wie Veränderung zum Erfolg führt*, München 2017, s. 147.

¹⁹ J. Clear, *Die 1% Methode...*, s. 58.

²⁰ *Ibidem*, s. 59.

²¹ M. Ossowska, *Motywy postępowania. Zagadnień psychologii moralności*, Warszawa 1958, s. 36.

²² R.B. Brandt, *Etyka*, Warszawa 1996, s. 785.

takich motywów: cierpienie w służbie własnego doskonalenia, zbawienie w służbie własnego doskonalenia²³, lekceważenie dobra cudzego w służbie własnego doskonalenia (stoicy)²⁴, dążenie do szczęścia (eudajmonia) czy dążenie do przyjemności (hedonizm) jako wyraz doskonałości osobistej. Wśród motywów eudajmonistycznych i hedonistycznych o pierwiastku perfekcjonistycznym dominują takie, które zalecają stawianie sobie zadań trudnych, uciążliwych, dzięki którym owe motywy osobiste zyskają ogólny szacunek ze względów użytecznych, patrząc na to, jaką pełnią rolę w życiu społecznym, lub ze względu na ogólną sumę szczęścia albo zmierzającą do jej powiększenia²⁵. W utylitaryzmie jest miejsce na doskonałość własną. Samodoskonalenie przyjmuje tutaj postać realizacji przyjemności jako odmiana hedonizmu dotyczącego wyłącznie działań, w których stawiane są jakieś cele. Celem tym może być bogacenie się, życie światowca, ale również wykształcenie, wyrobienie smaku itp.

Motyw wychowawczego samodoskonalenia w szczególności wyziera z programu Benjamina Franklina (utylitarysty)²⁶. Był on filozofem, fizykiem i politykiem, który uczestniczył w tworzeniu państwowości Stanów Zjednoczonych Ameryki w XVIII w. Rozwinął prosty program dla zdrowia, sukcesu i szczęścia oparty na trzynastu cnotach. Wkład trzynastu cnót Franklina polega na tym, aby w każdym tygodniu z jedną z cnót aktywnie żyć, zintegrować ją do własnego życia, aby stała się częścią naszego życia. Z początkiem drugiego tygodnia przejmuje się drugą w kolejności cnotę i powtarza ten sam proces. Jeśli trzynasta w kolejności cnota została zastosowana, startuje się od początku z pierwszą cnotą. W ciągu całego roku człowiek doświadcza każdą z trzynastu cnót przez cztery tygodnie. Z nowym rokiem odnawia ten proces. Jest on nazywany systematycznością, a nie rutynową czynnością.

O systematyczności jako elemencie wartościującym pedagogikę wspominał Karol Kotłowski²⁷, zaś znaczenie systematyczności obecnie poza szkolnictwem podkreślane jest przykładowo w programach szkoleniowych dla osób wykonujących szeroko rozumiany zawód sprzedawcy²⁸.

Kolejna sprawa dotyczy związku perfekcjonizmu moralno-etycznego z pojęciem osoby²⁹. Optyka ta polega na traktowaniu innych oraz samego siebie jak osoby, co z kolei równa się stwierdzeniu, że jednostki ludzkie posiadają nie tyle cechy i własności, które pozwoliłaby nam w nich odkryć ścisła obserwacja, ile raczej

²³ M. Ossowska, *Motywy postępowania...*, s. 165.

²⁴ M. Aureliusz, *Rozmyślenia*, Warszawa 1994, s. 24.

²⁵ J.S. Mill, *Utylitaryzm. O wolności*, Warszawa 1959, s. 33.

²⁶ M. Ossowska, *Moralność mieszczańska*, Wrocław 1985, s. 257 i n.

²⁷ K. Kotłowski, *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Wrocław 1968, s. 15 i n.

²⁸ W.F. Hahn, *88 typische Verkäufer-Fehler*, Mainz 2018, s. 90–91.

²⁹ Por. K.E. Heinz, *Persönlichkeit und Subjektivität*, ARSP 1998, vol. 84, s. 260 i n. W polskiej literaturze próbę definicji osoby dotyczącą nie tyle rozumienia, co wyjaśniania, można odnaleźć w pracy: W. Granat, *Osoba ludzka*, Sandomierz 1961.

pewne konkretne prerogatywy o charakterze umownym³⁰. Wiąże się to z etymologią słowa „osoba”, które odpowiada łacińskiemu wyrazowi *persona* oznaczającemu maskę, które pojęte szerzej, oznacza rolę odgrywaną w tragedii lub komedii³¹. Pojęcie „osoba” pojawiło się w toku ludzkiej działalności, zaś religia przyczyniała się do uznania, iż służy ono stawianiu moralnych wymogów. W teologii moralnej pojawia się dodatkowo pojęcie duszy.

Wśród naczelných właściwości przyznawanych tak pojmowanej osobie ludzkiej doniosłe miejsce zajmuje wolność (wola). Jeśli o jakiejś osobie czy kimś działającym mówi się, iż jest wolny, to ma się na myśli tę osobę jako źródło czy też punkt wyjścia swoich czynów, że przyznaje ona sobie zdolność kierowania swoimi czynami zgodnie ze swoją wolą i zgodnie z posiadaną wiedzą oraz że takie same zdolności są przypisywane innym osobom³². Moment wolności osoby ludzkiej jest momentem decyzji człowieka. Innymi słowy – wolność ludzka sprowadza się do wolności decyzji człowieka³³. Jednostka wolna posiada w chwili działania swobodny wybór między dwiema możliwościami, z czego wynika, iż wybranie przez nią jednej z ewentualności jest jej czynem.

Wolność wymaga dzielności i odwagi³⁴. Uzyskanie wolności jest przejściem od uzależnienia bez odpowiedzialności do niezależności, ale na własny rachunek.

Ten motyw odpowiedzialności jako motyw wychowawczy oparty na idei wolności wewnętrznej został rozpoznany początkowo przez Immanuela Kanta, a następnie rozbudowany przez Johanna F. Herbart.

Ponadto szczegółowo związek odpowiedzialności ze sprawczością opisał Karol Wojtyła w swoim perfekcjonistycznym dziele *Osoba i czyn*. Zasadniczy sąd osoby dokonuje się w akcie decyzji. Istotą wolności jest wybór dobrowolny, sposób, w jaki wybieram, dobro, które chcę, decyduje o tym moja dobra wola. Jednak badacz moralności, belgijski filozof Eugene Dupreél, zauważa, że dopiero życie społeczne przypisuje jednostkom jako sprawcom czynów zasługę lub winę. Przypisywanie wolności jest wedle niego logiczną konsekwencją uznawania zasługi i winy. W przeciwnym wypadku zasady moralności przestają być potrzebne, bo zastępuje je właśnie determinizm³⁵. W uznawaniu pochwały lub nagany tkwi osoba będąca źródłem lub wystarczającą przyczyną własnych poczynań i jako istota wolna odpowiedzialna za swoje czyny. Właśnie ze względu na związek pochwały i nagany z osobą jako osobą wolną Herbart przestrzega przed moralizatorstwem³⁶ w wychowaniu dzieci i młodzieży.

³⁰ E. Dupreél, *Traktat o moralności*, s. 294.

³¹ *Ibidem*, s. 295. Por. K.E. Heinz, *Persönlichkeit und Subjektivität*, s. 260.

³² E. Dupreél, *Traktat o moralności*, s. 303.

³³ M. Krąpiec, *Ja, człowiek*, Lublin 1974, s. 238 i n.

³⁴ E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, s. 50–51.

³⁵ E. Dupreél, *Traktat o moralności*, s. 303.

³⁶ J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna...*, s. 27.

Wolność autodeterminuje człowieka jako osobę do działania³⁷. W systemie filozofii moralnej Immanuela Kanta, gdzie człowiek zdolny jest do poznania jedynie samego siebie, gdzie celem jest realizacja powinności – postępuj tak, aby twoje postępowanie mogło być wzorem (prawem) dla innych, podstawowe znaczenie przypisywane jest wolności. Bezwzględnie dobra wola osoby, której zasadą musi być imperatyw kategoryczny, ma charakter formalny, tzn. nie określa jednoznacznie i w sposób konieczny każdego zdarzenia, a jedynie przybiera formę chcenia w ogóle, czyli autonomii³⁸.

W etyce perfekcjonistycznej podkreślona jest sfera wewnętrzna działania człowieka, jego dobra wola i autonomia działania, która w formalistycznej etyce Kanta wyraża się w zaakceptowaniu obowiązku narzuconego sobie.

Wobec powyższego spełnienie godne jest pochwały i stanowi zasługę moralną w oczach innych jednostek, niespełnienie nie uzasadnia zaś i nie pociąga za sobą konieczności napiętnowania i udzielenia nagany³⁹. Trzeba także pamiętać, że uczynek moralnie chwalebny nie jest dyktowany przez zasadę, która z zewnątrz nakładałaby na drugiego zobowiązanie do takiego samego uczynku czy postępowania względem pierwszego. Motywy osobiste opierają się jednak nie tylko na bezpośrednich skutkach dla osoby działającej, dla jednostki, lecz ich doniosłość jest przyznawana ze względu na społeczną rolę wyznawania pewnych wartości i publicznego dawania im świadectwa⁴⁰.

W przypadku motywacji perfekcjonistycznej ostatecznym motywem działania jest troska o własny poziom moralny przybierająca najczęściej postać dążenia do realizacji określonego wzoru osobowego. Działanie dla dobra innych pojawia się jako warunek realizacji tego wzoru. Pomagam komuś dlatego, że chcę być człowiekiem dobrym, a człowiekiem takim, jak wiem, może być tylko ktoś, kto pomocy nie odmawia⁴¹. Działanie dla cudzego dobra jest tu środkiem do celu, a nie celem właściwym, jak w przypadku motywacji altruistycznej. Rzeczywistość działania wspólnie z innymi nazywana jest w etyce personalistycznej uczestnictwem. „Dzięki uczestnictwu człowiek, działając wspólnie z innymi, zachowuje to wszystko, co wynika ze wspólnoty działania, a równocześnie – przez to właśnie – urzeczywistnia wartość (...) własnego czynu”⁴².

³⁷ Por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1986 s. 372; M. Krapiec, *Ja, człowiek*, s. 247; N. Hartmann, *Ethik*, s. 376; K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 109.

³⁸ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Warszawa 1984, s. 85–86.

³⁹ Por. A.M. Kaniowski, *Supererogacja. Zagubiony wymiar etyki. Czyny chwalebne w etykach uniwersalistycznych*, Warszawa 1999, s. 237 i n.

⁴⁰ E. Dupreél, *Traktat o moralności*, s. 283. Autor podaje przykład męstwa, które nie będzie cenione dlatego, że jest pożyteczne przyjaciółom człowieka odważnego, lecz w pierwszym rzędzie jako symbol i dowód tego, że grupa jest społecznością ludzi walecznych.

⁴¹ M. Przelecki, *Chrześcijaństwo niewierzących*, Warszawa 1989, s. 67.

⁴² K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 309.

Życie społeczne stawia ludzi wobec pewnych wyzwań, a postępowanie zgodnie z regułami wytyczonymi etyką perfekcjonistyczną pozwala człowiekowi wyjść z tych sytuacji obronną ręką. Polega to na tym, że człowieka postrzega się w różnych sytuacjach konfliktów określonych dóbr, wobec których dokonuje wyboru optymalnego w stosunku do specyfiki danej sytuacji i równocześnie wybór ten reprezentuje najwyższą miarę, na jaką człowieka stać⁴³. Ta właśnie technika kształtowania postawy osobistej pozwala osiągnąć pewien cel w postaci reguł szacunku dla jednostek, reguł tego, co dobre i godne, które w równym stopniu także innym się należą⁴⁴.

Pojęcie osobowości ma zabarwienie moralne, który to charakter został mu nadany jeszcze w metafizyce Immanuela Kanta. Tym, co odpowiada regułom osobowości, są cnoty osobiste, posiadające charakter symboliczny⁴⁵, bowiem reprezentują one pewien wzorzec osoby stwierdzający, że kto je praktykuje, posiada cechy oraz dyspozycje, których społeczeństwo (grupa społeczna, w której żyje) potrzebuje i odeń oczekuje.

W ten sposób przeszliśmy do trzeciej płaszczyzny poglądów, w których na plan pierwszy wysuwają się wzory do naśladowania.

Perfekcjonizm źródłem wzorów do naśladowania

Różnego typu ideały wychowawcze to nic innego tylko pewne modele-wzory. Ideały mogą stać się modelami ze względu na swe własności – te właśnie, które naśladując, chcemy realizować. Ideały te można rozpatrywać nie w oderwaniu od wszelkiego tła dziejowego, lecz właśnie na tle życia społecznego i całego w ogóle życia kulturalnego. W tej grupie dociekań zwycięża punkt widzenia antropologiczny, rozpatrujący człowieka jako istotę społeczną (osobę społeczną). Tutaj znajdują się takie zagadnienia, jak: relacje pomiędzy moralnością a innymi wytworami kultury, sztuką i religią.

Optyka idei doskonałości osobistej skupia się na działaniu danej jednostki. Jak wynika z rozważań poczynionych wyżej, społeczne konsekwencje takich działań mają znaczenie, ale dla oceny zachowania jednostki mają charakter wtórny. Takie cnoty, jak: prawdomówność, męstwo, umiarkowanie, skromność, czystość, godność, poszanowanie samego siebie, szlachetna wielkoduszość, ujawniają bezpośrednio charakter cech osobowości i przez to nazywane są cnotami osobistymi. Wspomniany badacz moralności, Eugene Dupréel, dzieli cnoty na takie reguły postępowania, których wartość jest bezpośrednio zależna od tego, jak oddziałują

⁴³ I. Lazari-Pawłowska, *Problemy etyki sytuacyjnej* [w:] *Etyka. Pisma wybrane*, Wrocław 1994, s. 47.

⁴⁴ C. Porębski, *Perfekcjonizm Bertranda Russella*, „Etyka” 1974, nr 13, s. 183.

⁴⁵ E. Dupréel, *Traktat i moralności*, s. 320.

na społeczeństwo – i tutaj zalicza reguły sprawiedliwości i dobroczynności⁴⁶ – oraz takie, które są pośrednio zależne od tego, jak oddziałują na społeczeństwo, i nazywa je cnotami „zdobiącymi”. Ich wartość nie jest bezpośrednio zależna od tego, jak oddziałuje na społeczeństwo ich przestrzeganie czy też łamanie odpowiadających im reguł⁴⁷. Poprzez analizę pojęcia „honor”⁴⁸ autor trafnie zauważa, że jednak cześć przyznawana cnotom osobistym opiera się nie tyle na bezpośrednich skutkach przestrzegania odpowiednich reguł, ile na społecznej roli wyznawania pewnych wartości i publicznego dawania im świadectwa.

Interesujący dla nas jest przedmiot badań Roberta K. Mertona, twórcy teorii „średniego zasięgu” w socjologii. Przedmiotem jego badań były m.in. jednostki, których duży wpływ „osobisty” manifestuje się w kontaktach z innymi ludźmi w postaci wzoru do naśladowania⁴⁹. I tutaj autor ten zauważa wpływ wzorca osobowego wywierany przez jednych ludzi na innych, którego funkcja sprowadza się do kształtowania przyszłych zachowań i postaw uczestników grupy społecznej.

Pojęcie „wzór osobowy” wiąże się z tym, co w nauce określane jest mianem antropologii człowieka. Zakłada się dziś, że niepodobna przeniknąć jakąś kulturę bez wiedzy o tym, jakie wzory leżą u jej podstawy⁵⁰. Wartości i rozmaite wzorce różnych społeczności stały się przedmiotem szczególnej uwagi i dość rozległych badań empirycznych⁵¹. To dana kultura, w której żyje jednostka, wyznacza określone typy (wzorce) zachowania człowieka. Podobieństwa i różnice wzorów osobowych wyznaczających role jednostek są sprawą obiektywnego zasobu kulturalnego zbiorowości ludzkich. Każdy krąg społeczny i człowiek będący ośrodkiem tego kręgu sięgają do tego zasobu po odpowiedni wzór. Trafnie pisał Florian Znaniecki, iż wzorce osobowe to wzory, według których osoba społeczna⁵² tego człowieka ma być ukształtowana. Literatura dostarcza nam dosyć przykładów, gdy krzewienie określonego wzorca osobowego odbywało się w zależności od potrzeb społecznych⁵³. Ponadto zwrócono uwagę, iż cechą podstawową, która charakteryzuje wzorce

⁴⁶ *Ibidem*, s. 232.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 276.

⁴⁸ E. Dupréel przyjmuje szersze pojęcie honoru, obejmujące nie tylko honor najwyższej klasy w hierarchii grup społecznych, lecz chodzi mu o pojęcie honoru, które występuje wszędzie tam, gdzie pewna grupa społeczna przeciwstawia się innym oraz stara uzasadnić we własnych oczach swe istnienie i wartość. *Ibidem*, s. 289.

⁴⁹ R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, s. 461.

⁵⁰ R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 2000, s. 13 i n.

⁵¹ Na rozróżnienie pomiędzy wzorami osobowymi a wzorcami osobowymi wskazuje R. Skrzyński, *Wzory i wzorce osobowe w pedagogice społecznej Jana Pawła II* [w:] *Człowiek*, red. T. Bojarska-Szot, I. Szot, Zamość 2024, s. 153–186. Ramy redakcyjne nie pozwalają na szczegółową analizę różnic znaczeniowych, przy czym odwoływanie się tutaj do obu pojęć nie zaburza treści wywodu.

⁵² Według F. Znanieckiego „osobą społeczną” nazwiemy indywidualnego człowieka w określonej roli osobistej, którą faktycznie odgrywa w odpowiednim kręgu społecznym. Por. F. Znaniecki, *Społeczne role uczonych*, Warszawa 1984, s. 294–295.

⁵³ Por. M. Ossowska, *Ethos rycerski i jego odmiany*, Warszawa 1973, s. 29 i n.

osobowe realizowane poprzez praktykowanie cnót osobistych, jest zawsze jakaś „ponadprzeciętność”⁵⁴. Na wyróżnienie jako cechę wizerunkową, którą charakteryzują się cnoty osobiste (nie tylko jako sfera wewnętrzna człowieka, ale sfera „estetyki”, „smaku”), zwraca uwagę Eugene Dupréel w swoim *Traktacie o moralności*. Wzory osobowe to po prostu wzory postępowania w formie osobowej, konkretnej, reprezentujące często oceny i normy⁵⁵. Każda grupa społeczna czy zawodowa może tworzyć swoje wzory osobowe, bowiem ma swoje hierarchie wartości i własności.

Na potrzebę edukacyjną kształtowania postaw zwracają uwagę praktycy etyki zawodowej. W publikacji *Etyka w administracji publicznej*⁵⁶ mowa o osiągnięciu stanu „autonomicznej i krytycznej samoświadomości moralnej w odniesieniu do etycznych standardów zawodowych w administracji publicznej”. Kształcenie i dobór kadr ma polegać na dostarczaniu wzorów do naśladowania w postaci osób o „nieskazitelnym charakterze czy nieposzlakowanej opinii”. Te określenia, stanowiące kryterium doboru kadr, dają podstawę do weryfikacji kandydatów pod względem obyczajowo-moralnym i osobowościowym na etapie przyjmowania do zawodu⁵⁷. Natomiast formułowanie kodeksów etyki zawodowej (w zawodach zaufania publicznego) oraz postulowanie edukacji w tym zakresie oparte jest na przekonaniu, że zachowań etycznych można się nauczyć, że poziom etyczny podlega kształtowaniu⁵⁸.

Aktualnie problemem dla wszystkich jest pytanie o wpływ sztucznej inteligencji na relacje społeczne i kształtowanie postaw. To również stanowi wyzwanie wychowawcze i etyczne, faktem bowiem jest, że są już aplikacje, które umożliwiają kontakt z „botem” jako rodzajem przyjaciela. Ów „bot” może otrzymać imię, zostać spersonalizowany. W internecie tyle jest sprzecznych informacji, wielu nie wie, co jest prawdą, a co fałszem. Dlatego praktycy postulują, aby w ramach kształcenia szkolnego pracować nad treściami przyszłości⁵⁹. W prawdziwym świecie wzory do naśladowania mogą zabezpieczyć przed „infiltracją” sztucznej inteligencji w system wartości i ocen młodego pokolenia.

Podsumowanie

Dokonany przegląd koncepcji teoretycznych miał na celu wyłuskanie wątków pedagogicznych i próbą ich usystematyzowania na tle pojęciowej siatki

⁵⁴ A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, Warszawa 1996, s. 344.

⁵⁵ H. Jankowski, *Istnienie, wolność, sprawiedliwość a medyczne problemy medycyny*, „Etyka” 1975, nr 14, s. 13.

⁵⁶ I. Bogucka, T. Pietrzykowski, *Etyka w administracji publicznej*, Warszawa 2009, s. 129 i n.

⁵⁷ *Ibidem*, s. 133.

⁵⁸ *Ibidem*, s. 126.

⁵⁹ P. Krug, *Generation ChatGPT und Anthropomorphismus*, „DATEV Magazin” 2025, nr 06, s. 34.

antropologiczno-etycznej w kontekście jednego tylko nurtu moralności, a mianowicie perfekcjonizmu. Wielość pojęć i zagadnień poruszonych w tym tekście wymaga dalszych badań, zaś wymagania redakcyjne nie pozwoliły na przeprowadzenie pogłębionych analiz w tym artykule. Dalsze badania zaprezentowanej siatki antropologiczno-etycznej na tle przemian są konieczne, a to wobec chociażby faktu błyskawicznego rozwoju sztucznej inteligencji, która wpisuje się w kategorię „przyspieszonej zmienności”⁶⁰.

Wychowanie poprzez nauczanie na podstawie ideałów rozumiane w ten sposób, że uczy wychowanka myślenia, poddawania przedstawianych treści ludzkiej refleksji, nabiera szczególnego znaczenia w „starcu” ze sztuczną inteligencją.

Bibliografia

- Aureliusz M., *Rozmyślania*, Warszawa 1994.
Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 5, Warszawa 2000.
Bogucka I., Pietrzykowski T., *Etyka w administracji publicznej*, Warszawa 2009.
Brandt R.B., *Etyka*, Warszawa 1996.
Clear J., *Die 1% Methode minimale Veränderung, maximale Wirkung*, München 2020.
Dupréel E., *Traktat o moralności*, Warszawa 1969.
Fromm E., *Ucieczka od wolności*, Warszawa 2000.
Granat W., *Osoba ludzka*, Sandomierz 1961.
Hahn W.F., *88 typische Verkäufer-Fehler*, Mainz 2018.
Heinz K.E., *Persönlichkeit und Subjektivität*, ARSP 1998, vol. 84.
Hartmann N., *Ethik*, Berlin–Leipzig 1926.
Herbart J.F., *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Warszawa 2007.
Jankowski H., *Istnienie, wolność, sprawiedliwość a etyczne problemy medycyny*, „Etyka” 1975, nr 14.
Kaniowski A.M., *Supererogacja. Zagubiony wymiar etyki. Czyny chwalebne w etykach uniwersalistycznych*, Warszawa 1999.
Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Warszawa 1984.
Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław 1982.
Kotłowski K., *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, 1968.
Krapiec M., *Ja, człowiek*, Lublin 1974.
Krug P., *Generation ChatGPT und Anthropomorphismus*, „DATEV Magazin” 2025, nr 06.
Lazari-Pawłowska I., *Problemy etyki sytuacyjnej [w:] Etyka. Pisma wybrane*, Wrocław 1994.
Linton R., *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 2000.
MacIntyre A., *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, Warszawa 1996.
Mała encyklopedia kultury antycznej, Warszawa 1990.
Merton R.K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982.
Mill J.S., *Utylitaryzm. O wolności*, Warszawa 1959.
Nowakowski P.T., *Teoretyczne ujęcie ludzkich dążeń [w:] Aspiracje i dążenia młodzieży*, red. B. Więckiewicz, Warszawa 2024.
Ochman J., *Etyka prawna i pozaprawna w judaizmie [w:] Etyka a prawo i praworządność*, red. J. Pawlica, Kraków 1998.

⁶⁰ *Ibidem*.

- Ossowska M., *Ethos rycerski i jego odmiany*, Warszawa 1973.
- Ossowska M., *Moralność mieszczańska*, Wrocław 1985.
- Ossowska M., *Motywy postępowania. Z zagadnień psychologii moralności*, Warszawa 1958.
- Ossowska M., *Podstawy nauki o moralności*, Wrocław 1994.
- Pasternack P., Beer A., Henke J., Rediger P., *Gefordert und Überfordert? Wissenschaftskommunikation und wissenschaftsbezogene Kommunikationen in der Corona-Pandemie*, Stuttgart 2025.
- Platon, *Państwo*, t. I, Warszawa 1958.
- Porębski C., *Perfekcjonizm Bertranda Russella*, „Etyka” 1974, nr 13.
- Przełęcki M., *Chrześcijaństwo niewierzących*, Warszawa 1989.
- Rathgeber H., *Das Pinguin Prinzip. Wie Veränderung zum Erfolg führt*, München 2017.
- Scheler M., *Zur Rehabilitierung der Tugend* [w:] *Vom Umsturz der Werke*, Bern–München 1972.
- Skrzypiński R., *Wzory i wzorce osobowe w pedagogice społecznej Jana Pawła II* [w:] *Człowiek*, red. T. Bojarska-Szot, I. Szot, Zamość 2024.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. I, Warszawa 1978.
- Williams B., *Moralność. Wprowadzenie do etyki*, Warszawa 2000.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1986.
- Znaniecki F., *Spoleczne role uczonych*, Warszawa 1984.

DOI: 10.15584/kpe.2025.22

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 26.08.2025 r.

Zaakceptowano do druku: 16.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Barbara Lulek

Uniwersytet Rzeszowski

ORCID: 0000-0003-3914-6720

Religious and cultural patriotism of the 60-year-olds in Podkarpacie

Patriotyzm religijno-kulturowy pokolenia 60-latków na Podkarpaciu

*The Nation is indeed the great community of men
who are united by various of ties, but above all, precisely, by culture.¹*

Abstract

Attachment, social bond and sacrifice for the nation are elements of patriotism, manifesting in many dimensions. One of them is religious and cultural patriotism, illustrating people's emotions to national culture, tradition, identity, language and religion. The article presents its components, typical for the generation of 60-year-olds from Podkarpacie, focused on historical memory, values and ideals, national culture and faith heritage. Seniors' patriotism reveals homeland and parish attitudes towards the home country, regardless of gender.

Female seniors turn to traditions and customs, language and actions for the good of the community (axiological and educational component), male seniors, to historical truth about the family, place and nation, and sacrifice for the homeland (historical and action component).

Keywords: religious and cultural patriotism, Podkarpacie, generation of 60-year-olds

Streszczenie

Jednym z wymiarów patriotyzmu jest emocjonalny stosunek jednostek i grup do kultury narodowej, tradycji, poczucia tożsamości, języka oraz religii. W artykule przedstawiono typowe dla pokolenia 60-latków, mieszkańców Podkarpacia, komponenty patriotyzmu religijno-kulturowego skoncentrowane wokół pamięci historycznej, wartości i ideałów, kultury narodowej oraz dziedzictwa wiary. Zaprezentowano wyniki badań ilościowych, w świetle których patriotyzm religijno-kulturowy ankietowanych seniorów z Podkarpacia bez względu na płeć odnosi się do ojczyzniano-parafialnego stosunku do ojczyzny.

Słowa kluczowe: patriotyzm religijno-kulturowy, Podkarpacie, pokolenie 60-latków

¹ Jan Paweł II, *Przemówienie w UNESCO*, 2 czerwca 1980 [in:] *Dokumenty nauki społecznej kościoła*, Part II, eds. M. Radwan i in., Rzym–Lublin 1987, p. 123. English translation from: <https://www.ewtn.com/catholicism/library/address-to-unesco-2-june-1980-25569> (12.08.2025).

W przypadku badanych seniorek wiąże się z tradycjami i zwyczajami, językiem i działaniem dla dobra wspólnoty (komponent aksjologiczno-edukacyjny), a seniorów – prawdą historyczną o rodzinie, miejscu i narodzie oraz gotowością do poświęcenia dla ojczyzny (komponent historyczno-działaniowy).

Introduction

Patriotism as a pedagogical category has been present in the scientific discourse of theoreticians and researchers for a long time. It is a multidimensional concept, approached through the prism of patriotic self-identification, ways of understanding and types of patriotism – often typologised on a scale from ethnocentrism to cosmopolitanism and national identity.²

Historically, patriotism has been understood on many levels, including defensive and military, cultural and humanistic, libertarian, or moral and spiritual. Early medieval, Renaissance, noble, romantic, and positivist patriotism³ as well as legionary, endeck, home army, and solidarity patriotism⁴ were distinguished. It was pointed out, how significant fidelity is to the national will, the national idea as well as realistically understood national interest.⁵ Emphasizing the importance of the nation's fate continuity, past, present and the patriotism designing of future were distinguished.⁶

In every historical period, however, it has been emphasized that patriotism means love for the country and attachment to it, being ready to sacrifice yourself for the fellow citizens, and even to give your life for the homeland, it also means to respect other nationalities.⁷ Patriotism allows you to go beyond your own individuality and place yourself in a wider community,⁸ in the circle of social and cultural ties with fellow citizens.⁹ A component of love for the country and the nation is material and mental-axiological culture, including values, language, traditions as

² R. Marzęcki, *Obywatel patriota? Patriotyzm jako czynnik determinujący aktywność obywatelską młodych Polaków*, „Przegląd Politologiczny” 2019, No. 1, p. 10, <https://doi.org/10.14746/pp.2019.24.1.1>.

³ J. Gajda, *Racjonalny patriotyzm jako antidotum skrajnego nacjonalizmu* [in:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, ed. J. Nikitorowicz, Kraków 2013, p. 50.

⁴ K. Chałas, S. Kowalczyk, *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki*, Vol. II: *Naród, ojczyzna, patriotyzm, państwo, pokój*, Lublin–Kielce 2006, pp. 41–47.

⁵ A. Walicki, *Trzy patriotyzmy*, Warszawa 1991, p. 7.

⁶ E. Szweđa, *Patriotyzm jako projektowanie przyszłości* [in:] *Patriotyzm współczesnych Polaków*, ed. A. Skrabacz, Warszawa 2012, pp. 47–48.

⁷ A. J. Sowiński, *Ojczyzna w refleksji pedagogicznej*, Kraków 2020, p. 23.

⁸ J. Nikitorowicz, *Tożsamość – wielki wysiłek ku patriotyzmowi* [in:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, ed. J. Nikitorowicz, Kraków 2013, p. 34.

⁹ J. Gajda, *Racjonalny patriotyzm...*, p. 51.

well as life and thinking demeanour of individuals and social groups.¹⁰ Patriotism results from the conviction that society has internal moral strength and is guided by such values as social justice, interpersonal solidarity, responsibility for the course of events, humanitarianism and respect for human rights.¹¹

A wise care for your homeland¹² refers to knowledge and views as well as showing interest in history, national heritage, culture and traditions. It includes subjective experiences and preferences, based on feelings such as pride, respect, love, attachment and loyalty to the nation. It is associated with a tendency to act for the benefit of the homeland, even if such activities require sacrifice and resignation from the personal gain. Patriotism means being involved in social and civic life of the family, local environment, workplace, region and the country, as well as showing respect to other nations.¹³ Love for the homeland manifests in various areas of individuals and social groups' activities and their acting for the benefit of the homeland nature,¹⁴ economy,¹⁵ religion and culture.¹⁶

Due to the considered subject in this study, further attention will focus on the ways individuals and groups create a lasting bond with religion and traditions in the context of the values and heritage of previous generations.

Components of religious and cultural patriotism

In the religious dimension, patriotism is usually understood in two basic aspects. The first, is connected with a clear indication of the ultimate homeland in heaven. The second, emphasizes how important is the earthly homeland, man's contentment, improvement and fulfilling duties.¹⁷ The latter aspect will be presented in detail.

¹⁰ K. Chałas, W. Furmanek, K. Ożóg, *Niepodległość. Implikacje pedagogiczne i edukacyjne*, Rzeszów 2019, p. 67; K. Nycz, *Patriotyzm w katolickiej nauce społecznej*, Kraków 2014, p. 6; M. Czerniawska, *Patriotyzm jak znaleźć mu miejsce w mentalności społeczeństwa?* [in:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, ed. J. Nikitorowicz, Kraków 2013, pp. 77–78.

¹¹ J. Szczurkowska, J. Szczurkowska, *Ja patriota. Psychologia patriotyzmu*, Warszawa 2016, p. 69; E. Staub, *Blind versus Constructive Patriotism. Moving from Embeddedness in the Group to Critical Loyalty and Action* [in:] *Patriotism in the Lives of Individuals and Nations*, eds. D. Bar-Tal, E. Staub, Chicago 1997.

¹² R. Kuraszkiewicz, *Polityka nowoczesnego patriotyzmu*, Dębogóra 2010, p. 204.

¹³ K. Ostrowska, *Patriotyzm w rozwoju osobowym człowieka* [in:] *Patriotyzm polski. Jaki jest? Jaki powinien być?*, ed. A. Kozłowska, Warszawa 2001, pp. 35–36.

¹⁴ G. Grochowski, *Miłość do ojczyzny według Jana Pawła II*, Szczecinek 2011, pp. 131–132; A. Wilkomirska, A. Fijałkowski, *Jaki patriotyzm?*, Warszawa 2016, p. 183.

¹⁵ E. Łon, *Patriotyzm gospodarczy*, Poznań 2018, p. 3.

¹⁶ K. Zioliłowicz, *Edukacja regionalna jako element edukacji patriotycznej*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2007–2008, No. 1, p. 42.

¹⁷ H. Czuma, *Kościół – patriotyzm – młodzież* [in:] *Patriotyzm polski. Jaki jest? Jaki winien być?*, ed. A. Kozłowska, Warszawa 2001, p. 76.

The Catholic Church values and favors patriotic attitudes,¹⁸ which imply a whole range of activities including participating in political life, respecting institutions, civic awareness and being ready for self-sacrifice in the event that the homeland is in danger. Christianity depicts love for homeland as a set of virtues and a strict moral duty,¹⁹ as well as an emotional bond with the nation and its history, and spiritual belonging to the community which creates the Homeland in the future and present but also in the past.²⁰ Religious patriotism calls for unconditional love your homeland (its history, tradition, language and landscape²¹) being ready to offer it all, including your strength, abilities, self-sacrifice and even life.²² This term is defined in the plane of fathers' land, fatherhood and motherhood, and love for parents.²³ These terms in turn connect a person with the closest people and places (mother, father, land, home, school and the closest environment) constituting a kind of homeland's prototype. Love for the country refers to the native land, town and region,²⁴ the nation and its history, language, spiritual wealth as well as ancestral material heritage and generations' fate.²⁵ It manifests itself in a sense of a strong emotional, social, cultural and religious bond with the nation, history and tradition, with its values often contained in the phrase God – honor – homeland.²⁶ It is the profound love that embraces God, man and the nation in the spatial, communal and cultural dimensions. A Christian citizen, nurtures true and active love for the country, skilfully combines religious and national values, is responsible for the homeland,²⁷ attentively fulfills duties²⁸ and shows respect to other nations. According to this concept, one man's freedom does not restrict another person's freedom. The

¹⁸ P. Przesmycki, *Patriotyzm w nauczaniu Kościoła katolickiego*, „Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym” 2008, No. 11(2), p. 195, <https://doi.org/10.18778/1899-2226.11.2.20>.

¹⁹ A. Proniewski, *Patriotyzm w świadomości chrześcijanina* [in:] *Patriotyzm a wychowanie*, eds. E. J. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska, U. Wróblewska, Białystok 2009, p. 502.

²⁰ A. Rynio, *Wychowanie patriotyczne w nauczaniu Sługi Bożego Kardynała Stefana Wyszyńskiego* [in:] *Prymas Wyszyński a Niepodległa. Naród – patriotyzm – państwo w nauczaniu Prymasa Tysiąclecia*, eds. E.K. Czackowska, R. Łatki, Warszawa 2019, p. 106.

²¹ S. Gądecki, *Homilia wygłoszona na Jasnej Górze podczas uroczystości ku czci NMP Królowej Polski połączonej z Aktem Oddania Narodu Polskiego Matce Bożej (3 maja 2016 r.)* [in:] *Kościół a naród i państwo w perspektywie 1050. rocznicy chrztu Polski*, eds. J. Krukowski, M. Sitarz, I. Dosz, Lublin 2017, p. 23.

²² M. Plaskacz, A. Rastawicka, *Stefan Kardynał Wyszyński. Jedna jest Polska. Wybór z przemówień i kazań*, Warszawa 2000, p. 28.

²³ H. Czuma, *Kościół – Patriotyzm...*, p. 75.

²⁴ J. Bartmiński, *Jak biegną drogi ojczyzny?* [in:] *Z Karolem Wojtyłą myśląc ojczyzna*, ed. W. Chudy, Lublin 2002, p. 44.

²⁵ A. Proniewski, *Patriotyzm w świadomości...*, p. 503.

²⁶ M. Dziewiecki, *Wychowanie patriotyczne dzisiaj. Jak kochać ojczyznę?*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 2002, No. 2, p. 10.

²⁷ J. Mariański, *Patriotyzm i religia jako wartości podstawowe w świadomości polskich maturzystów*, „Studia Płockie” 1997, Vol. 25, p. 175.

²⁸ M. Plaskacz, A. Rastawicka, *Stefan Kardynał...*, p. 33.

homeland is built in the moral union of people²⁹ as well as responsible self-care and concern for others.³⁰

A religious attitude towards the homeland is a kind of service for the common good,³¹ seen as a concern for the nation and its heritage,³² manifesting in the moral community of the people.³³ Patriotism contains several elements, such as a strong sense of community, national culture, national history, heritage of faith (religiosity), ethos of the nation and territory.³⁴ In addition, the historical memory weight is emphasized³⁵ self-respect³⁶ as well as solidarity, common good affirmation and respect for the law.

To sum up, religious patriotism is understood in terms of the nation and the state, but more specifically in terms of activity and work for the good of the country and a strong connection with the historical, religious and cultural heritage. It arises in agreement with the world, it creates unity with the world based on human community, resulting from the church community.³⁷

For the Polish nation, a community that is connected by blood ties, common residence, awareness of the common good, conviction of common origin, native culture is extremely important.³⁸ Thus, the homeland is a cultural space,³⁹ preserved in various fields of human activity (tradition, literature, customs, spirituality and religion⁴⁰), material and spiritual achievements of members from the same nation, illustrating the ideals, values and symbols of subsequent generations. Culture reflects indigenous values, which include: family, home, sense of community, child, religiosity, sensitivity, honesty, hospitality, willingness to sacrifice, love of freedom, tolerance, criticism towards the authorities.⁴¹ Participation in culture integrates and strengthens social cohesion, fosters cooperation with other nation members as a great community of people.⁴² It strengthens the sense of belonging, identity, mobilises group members to act and stimulates responsibility.

²⁹ S. Grygiel, *Ojczyzna jest zawsze trochę dalej...*, Kielce 1998, p. 24.

³⁰ R. Kuraszkiewicz, *Polityka nowoczesnego...*, p. 208.

³¹ *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 2012.

³² T. Guz, *O pojęciu ojczyzny w nauczaniu błogosławionego Prymasa Tysiąclecia Stefana Wyszyńskiego* [in:] *Geniusz patriotyzmu jako koniecznej cnoty społecznej*, eds. T. Guz, S. Zawiślak, Lublin 2022, p. 154.

³³ J. Mariański, *Patriotyzm i religia...*, p. 178.

³⁴ P. Przesmycki, *Patriotyzm w nauczaniu...*, pp. 198–199.

³⁵ R. Zenderowski, *Religia a tożsamość narodowa i nacjonalizm w Europie Środkowo-Wschodniej. Między etnicyzacją religii a sakralizacją etnosu (narodu)*, Wrocław 2011, p. 29.

³⁶ E. Sakowicz, *Wychowanie do polskości* [in:] *Literatura, kultura religijna, polskość*, eds. K. Koehler, W. Kudyba, J. Sikora, Warszawa 2015, p. 569.

³⁷ M. Brzozowska, *Kłopotliwa miłość. Patriotyzm w polskich dyskursach publicystycznych*, Lublin 2014, pp. 130–131.

³⁸ M. Plaskacz, A. Rastawicka, *Stefan Kardynał...*, p. 43.

³⁹ S. Grygiel, *Ojczyzna jest zawsze...*, p. 57.

⁴⁰ J. Mariański *Patriotyzm i religia...*, p. 176.

⁴¹ K. Belch, *Polak – patriota*, „Premisla Christiana” 2018–2019, No. 18, p. 11.

⁴² K. Belch, *Naród i patriotyzm. Katolicka Nauka Społeczna. Podręcznik dla studentów teologii i nauk społecznych*, Sandomierz 2020, p. 225.

One of the important levels of Polish culture is the Catholic religion, referring to such values as unity, solidarity, love, which has strongly merged with national values owing to historical and political changes. As St. John Paul II indicates, the church has been the nation's mother throughout its thousand-year history, it has continuously shared the Polish fate, it has cared for man and defended his dignity, and it has supported the independence aspirations of compatriots. Religion plays an extremely important role in the process of creating citizens' loyalty to the national community.⁴³ Pilgrimages uniting Poles, religious education, charitable organizations, various patriotic stagings organized in churches, referring to national symbols and references, masses for the fallen heroes associated with national anniversaries were and are extremely important for maintaining Polishness. A national community lives by religion and at the same time expresses culture through faith and religious practices. Religion, as a nationwide value, is an important factor in identity, the communal bond and cultural self-identification. Historically, the Catholic religion as the basic value of Polish society has been conducive to overcoming oppression, harm, suffering and has raised hope for improving human fate in the homeland. This value has a profound impact on Polish independence and Polish democracy, fosters community building and service to other people,⁴⁴ being an important element of national identity. Religion's significance as a nation-building factor lies in the fact that it is a recognizable sign of identity and refers to issues fundamental to human existence, the issues of life and death.⁴⁵

Methodology of my own research

Guided by these premises, in the years 2023–2025, research was undertaken as part of the ongoing project *Why Do You Need Homeland? – about models of patriotism and biographical experiences of seniors*.⁴⁶ This study presents a fragment of research on the attitude of seniors to religious and cultural patriotism, aiming to capture its components.⁴⁷ In the conducted research, one of the research problems was contained in the question: What are the dominant features of religious and cultural patriotism in Podkarpatie from the perspective of 60-year-olds?

⁴³ R. Zenderowski *Religia a tożsamość...*, p. 10.

⁴⁴ J. Mariański, *Patriotyzm i religia...*, p. 183.

⁴⁵ S.L. Stadniczeńko, *Naród – społeczeństwo obywatelskie – demokracja* [in:] *Kościół a naród i państwo w perspektywie 1050. rocznicy chrztu Polski*, eds. J. Krukowski, M. Sitarz, I. Dosz, Lublin 2017, p. 115; B. Porter-Szucs, *Wiara i ojczyzna. Katolicyzm, nowoczesność i Polska*, Warszawa 2022, p. 8.

⁴⁶ The project (ID 42b5af1289aa4427b946f7fa4b6664bb) was carried out by the author of this study based on funds from the state budget as part of the path *Social Responsibility of Science II – Popularization of science*.

⁴⁷ J. W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody ilościowe i mieszane*, Kraków 2013, p. 163.

The research focused on the individual's attitude towards religion and culture as an element of national identity. The aim was to learn about the respondents' experiences illustrating their attitude to essential components of religious and cultural patriotism. On the basis of the subject literature analysis and the results of pilot research, six basic categories of the studied variable were distinguished: relationship with previous generations – the history of the nation, readiness to make sacrifices for the homeland, fulfilment of duties towards the homeland and the community, respect for values, ideals and national symbols, care for national culture, and the faith heritage.

The research was in questionnaire form.⁴⁸ The original questionnaire was used. The survey was conducted using the PAPI (paper and pencil interview) method. Respondents received a paper version of the questionnaire, and then answered the questions themselves. The PAPI method was used due to the age of the subjects. The research covered a group of 400 residents from Podkarpacie over the age of 60. The studies were randomized⁴⁹ and were carried out in 2024 in all districts of Podkarpacie Voivodeship.

Randomized nature of the sample made it possible to generalize the results from the sample to the studied population⁵⁰ using appropriate statistical tests.⁵¹ 52% of women and 48% of men took part in the survey, which corresponds to the structure of the population in the voivodeship. More than half of them live in a rural environment – 55%. The largest group of respondents – 42% – have secondary education. In the surveyed group, more than 2/3 of people are married (68% to be exact). On the other hand, 1/4 described their marital status as a widow/widower.

Religious and cultural patriotism of the generation of 60-year-olds in Podkarpacie

Love for the homeland is associated with a sense of duty towards the nation and the country. In the religious and cultural dimension, it includes the nation's history, language, traditions and rites, literature, spirituality and religiosity. It is a broad and complex system illustrating the ways in which individuals and groups operate according to the norms and values adopted by the collective. As written above,

⁴⁸ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 1998, p. 86.

⁴⁹ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2007, p. 208.

⁵⁰ S. Palka, *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk 2010, p. 201.

⁵¹ Detailed empirical data are available for inspection by the author of the study. IBM SPSS Statistics 25 is used. With its help, frequency analyses, analyses of basic descriptive statistics together with the Kolmogorov-Smirnov test, one-factor analyses of variance in the intergroup scheme, strong Brown-Forsyth mean equality tests, Student's t tests for independent samples, χ^2 tests and accurate Fisher tests were performed.

a detailed analysis of the literature on the subject made it possible to distinguish six basic components in the attitude towards the homeland in the religious and cultural area. Guided by the temporal, spatial and social dimension of the homeland, historical memory, values and ideals, national culture and the faith heritage were taken into account. Among the values, there is a readiness to make sacrifices and commitment to the homeland, as well as fulfilling duties in the community, acting for the good of the community. It was decided to isolate the sentences that open up the free expressions of respondents in the above-mentioned areas, striving to determine the sense, meaning and social context. Respondents were asked to complete sentences starting with separate categories, e.g.: my relationship with previous generations, the history of the nation is... The empirical data collected from the questionnaire has been categorized and included in the table below.

Table 1. Religious and cultural patriotism and its components in the perspective of 60-year-olds in Podkarpacie

Categories	Subcategories	Total data N = 400		Women N = 208		Men N = 192	
		l.b.	%	l.b.	%	l.b.	%
1	2	3	4	5	6	7	8
Relationship with earlier generations, the nation's history – historical memory	Memory about ancestors	267	66.8	115	55.3	152	79.1
	Knowledge of family stories	158	39.5	75	36.1	83	43.2
	Knowing the history of places and towns	148	37.0	57	27.4	91	47.4
	Knowledge of the nations and state's history	134	33.5	56	26.9	79	41.1
	Dissemination of family, local and national stories	195	48.8	78	19.5	117	60.9
Being ready to make sacrifice for the homeland	Taking care of your physical conditions	64	16.0	16	7.7	48	25.0
	Active participation in work for a local environment	101	25.3	67	32.2	34	17.7
	Service in territorial organisations	82	20.5	26	12.5	56	29.2
	Preserving national distinctiveness	102	25.5	44	21.2	58	45.0
	Being ready to give life for the homeland	204	51.0	56	26.9	148	77.1
Responsibilities towards the homeland and the community	Conscientious fulfillment of the duties, following the law, bearing burdens/taxes	106	26.5	81	38.9	25	13.0
	Working for the good of the nation in the country	232	58.0	120	57.7	112	58.3
	Honesty and reliability in professional work	370	92.5	192	92.3	178	92.7
	Self-improvement for the good of the homeland	82	20.5	51	24.5	31	16.1
	Selfless work for the homeland and the nation	198	49.5	132	63.5	66	34.4

1	2	3	4	5	6	7	8
Respect for values of national symbols and ideals	Following moral principles in life	176	44.0	92	44.2	84	43.8
	Following God – Honour – Homeland value in life	185	46.3	104	50.0	81	42.2
	Being responsible for oneself and the community	112	28.0	68	32.7	44	22.9
	Teaching respect for the commons	350	87.5	198	95.2	152	79.2
	Showing respect for national symbols	373	93.3	191	91.8	182	94.8
Caring for national culture, language, traditions and customs	Identifying with the culture of a place	181	45.3	117	56.3	64	33.3
	Preserving regional traditions	158	39.5	92	44.2	66	34.4
	Caring for the culture of mother tongue	229	57.3	132	63.5	97	50.5
	Knowing Polish literature	87	21.8	62	29.8	25	13.0
	Preserving national traditions and customs	197	49.3	123	59.1	74	38.5
Faith heritage and participation in religious life	Service to other people, sacrifice for compatriots	159	39,8	75	36,1	84	43,8
	Spiritual and religious development	110	27.5	62	29.8	48	25.0
	Celebrating religious and national holidays	287	71.8	147	70.7	140	77.9
	Participating in the religious life of parish community	234	58.8	127	61.1	107	55.7
	Participating in religious ceremonies accompanying national holidays	264	66.0	148	71.2	116	60.4

Source: own study.

Statistical distribution of the data indicates interesting biographical experience of the surveyed seniors from Podkarpacie, related to national identity, located in the areas of culture and religion. One of the categories that were separated was historical memory, as a special type of cultural memory. It refers to the past of a given social group and is reconstructed through references to the present. The research process aimed to launch a narrative that would allow us to extract important elements from the field of memory, related to maintaining the identity of a given social group as a historical community. In their answers, respondents refer to two areas of memory: autobiographical experiences and collective memory. As many as 66.8% of all respondents refer to the memory of their ancestors (men did it much more often – 79.1% than women – 55.3%). On the other hand, 48.8% of all respondents indicate links with the history of subsequent environmental circles – family, home, place and town. It should be noted that in the free statements of the surveyed seniors there are references to elements of collective memory related to national historical events and their propagation. In both areas, respondents emphasize taking actions related to commemorating past events in the present. Men are more likely than women to report on passing the local history (47.4% vs. 2.47%) and the national history (41.1% vs. 26.9%), and its dissemination (60.9% vs. 19.5%).

The cultural dimension of love for the homeland is also connected with implementing higher values – sacrifice for the homeland and fulfilling one's duties towards the nation and community. Therefore, in the course of the research, reference was made to the highest form of patriotism related to declaring readiness to give one's own life, to make sacrifices for the good of the homeland. Such an attitude emerges from the narrative of 51.0% surveyed seniors, who declare deep attachment, love and respect for their homeland. In this group, there is a particularly large group of men: 77.1% of respondents and only 26.9% of women. As many as 29.2% of male respondents, despite their advanced age, declare service in territorial organizations. In the group of surveyed senior women, the rate is 12.5%. On the other hand, in the narratives of nearly 1/3 of the surveyed women, activities aimed at community are visible – commitment and sacrifice for the local environment. On the other hand, in the group of surveyed seniors, such views are expressed by 22.9% of respondents.

Reference was also made to the values related to loyalty, expressed in the legal dimension. The respondents were asked to complete the sentence: my duties towards my homeland and community include... Respondents of senior age, regardless of gender, agree that the basic duty of a citizen is an honest and reliable work for the good of the homeland. This view is held by 92.5% of all respondents. Conscientious fulfillment of their homeland duties is declared by a more numerous group of female respondents: 38.9%, compared to 13.0% of male respondents. A larger group of surveyed women (63.5%) compared to men (34.4%) also report selfless activities for the homeland.

The surveyed seniors also indicated intangible activities, such as showing respect for national symbols and common goods, and being guided by values in life. As many as 93.3% of all respondents, and in the group of men, nearly 95% of respondents in their statements emphasize respect for the flag, emblem and national anthem. Activities in the field of teaching respect for the common good are particularly emphasized by the surveyed women (the indicator is 95.2%). And in the group of men over the age of 60, 79.2% of them declare such views. The reference to the historically established phrase God – honour – homeland is emphasized by 46.3% of the total respondents. In the group of women, half of the respondents do so, and among men 42.2% of respondents.

By examining the components of religious and cultural patriotism, the aim was to launch narratives that allow us to learn about the universe common to people from the generation of 60-year-olds in Podkarpacie. More than half of all respondents believe that the basic component of national culture is the mother tongue and a citizen's task is to take care of the culture of expression. The categorized statements of respondents also indicate that women are particularly active in this area. They declare that they take action more often than the surveyed men in areas related to cultivating the culture of the place (56.3% vs. 33.3%), involvement in

national traditions and customs (59.1% vs. 38.5%) as well as knowledge of Polish literature (29.8% vs. 13.0%).

An important place in the religious and cultural relationship to the nation is occupied by the religious community and the faith heritage. These community members feel a strong interpersonal bond, have a sense of mutual belonging, and participate in common practices organized in parishes. Mutual relations based on kinship, friendship and neighborhood are conducive to celebrating religious and national holidays and participating in the rituals accompanying them. The overall ratios in these areas are high and amount to: 71.8% and 66.0%, respectively. Respondents report much less often about taking actions related to spiritual improvement and self-development. Among women, the rate is nearly 30.0%, while only 1/4 of men declare activities related to spirituality.

To sum up, it can be said that the generation of 60-year-olds in Podkarpacie clearly emphasizes basic national norms and values in their narratives, such as honesty and reliability in working for the homeland (92.5%), respect for national symbols (93%.3) and involvement in religious celebration of national holidays (71.8%). In the group of surveyed male seniors, there is a clear attachment to history, readiness to sacrifice, and the memory of ancestors. On the other hand, the interviewed female seniors inform about taking up activities in the local environment, cultivating tradition and culture of the language, selfless action for the community and teaching respect for the welfare of others.

Statistical analysis has made it possible to indicate significant differences between women and men regarding religious and cultural patriotism. Statistically significant differences between male and female seniors were recorded, among others: in the areas of memory about ancestors ($p < 0.000001$), knowing the history of the place ($p < 0.0001$), knowing the history of the nation and the state ($p \approx 0.0037$), and spreading the history ($p < 0.00001$). The V-factor of Cramér was also calculated,⁵² which made it possible to identify the areas and activities of religious and cultural patriotism that most differentiate women and men. In the light of the collected empirical data, a relationship was noted between the male gender and the readiness to give life for the homeland ($V \approx 0.46$ – a very strong relationship), referring to the memory about ancestors ($V \approx 0.25$), disseminating family, local and national histories ($V \approx 0.23$), knowledge of the place history ($V \approx 0.20$) and the history of the nation and the state ($V \approx 0.15$).

On the other hand, in the case of the surveyed senior women, there are less clear links noted between gender and women's involvement in local activities ($V \approx 0.14$), selfless action for the homeland ($V \approx 0.16$), identifying with the culture of the place ($V \approx 0.16$), knowing Polish literature ($V \approx 0.17$) and cultivating national traditions and customs ($V \approx 0.13$).

⁵² Ranges of the V-coefficient Cramér: (0–0.1) – weak relationship; (0.1–0.3) – moderate relationship; < 0.3 – a strong compound

Conclusions

The collected empirical data resulting from the narratives of the surveyed 60-year-olds in Podkarpacie made it possible to determine the meanings and show the social contexts of religious and cultural patriotism, which were categorized according to thematic circles, showing the leading components of religious and cultural patriotism typical for seniors from Podkarpacie. A homeland-parish, historical-activity, and axiological and educational component was distinguished. The discussion on the characteristics of patriotism in the generation of 60-year-olds in Podkarpacie reveals several dividing lines determined by the respondents' gender:

1. Among the generation of 60-year-olds in Podkarpacie, regardless of gender, the homeland and parish component dominates in terms of love for religion and culture as an expression of national identity. Respondents agree that the basic activities in this area include honest and reliable professional work undertaken for the benefit of the community in the country (58.0%) and showing respect for symbols that unite citizens, expressing historical memory and connection with previous generations (93.3%). The ratios are 92.5% respectively; 58.0%; 93.3%. Respondents objectify their actions, showing respect for the laws and principles that organize social life, refer to the conscientious and honest fulfillment of professional duties and respect for symbols. According to the surveyed 60-year-olds from Podkarpacie, an extremely important role in the process of creating citizens' loyalty to the national community is played by the celebrating national and religious holidays in the parish (71.8%), participating in rituals accompanying such events (66.0%) and involving in the life of the religious community (58.8%). A parish is a space considered to be its own, currently inhabited, common to parishioners, residents, citizens. It contributes to uniting members of society around common ideals, values and norms, necessary for the development of social groups and society as a whole.
2. The religious-cultural patriotism typical of men from the generation of 60-year-olds clearly refers to the historical and action component. The connection with earlier generations and rootedness in the place were emphasized here. Male respondents point how important it is to remember ancestors as it is the most important glue building national identity (79.1%), but also to know the history of family, place and nation (indications above 40%). According to the surveyed men, being aware of the common past – events and characters – is the basis for the present. An important place in the statements of the surveyed male seniors is occupied by being ready to sacrifice themselves for the wider community, and even to give their lives for the nation. As many as 77.1% of respondents express such readiness. In this group, there is a clear sense of duty to act in a situation of necessity and danger, which gives security and creates conditions for the development of the whole society.

3. The third component of religious and cultural patriotism is the axiological and educational component, typical for seniors from Podkarpacie. It refers to the commonly recognized and accepted way of communicating inside a community - the language that distinguishes it from other national communities (63.5%). It is about identifying with the culture of the place (56.3%), traditions and customs, which become ways of behaving and reacting to different situations. It is a specific lifestyle, in which nationality expressed in customs and values is the basis for the functioning of 59.1% of the surveyed Subcarpathian women over the age of 60. An important place in patriotism for 63.5% of the surveyed women is occupied by the ability to act selflessly for others, referring to moral self-fulfillment in social activities.

The considerations and research presented in this study do not exhaust the entirety of the issues related to seniors' attitude towards the homeland and will be continued.

References

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2007.
- Bartmiński J., *Jak biegną drogi ojczyzny?* [in:] *Z Karolem Wojtyłą myśląc ojczyzna*, ed. W. Chudy, Lublin 2002.
- Bełch K., *Naród i patriotyzm. Katolicka Nauka Społeczna. Podręcznik dla studentów teologii i nauk społecznych*, Sandomierz 2020.
- Bełch K., *Polak – patriota*, „Premisla Christiana” 2018–2019, No. 18.
- Brzozowska M., *Kłopotliwa miłość. Patriotyzm w polskich dyskursach publicystycznych*, Lublin 2014.
- Chąłas K., Furmanek W., Ożóg K., *Niepodległość. Implikacje pedagogiczne i edukacyjne*, Rzeszów 2019.
- Chąłas K., Kowalczyk S., *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki*, Vol. II: *Naród, ojczyzna, patriotyzm, państwo, pokój*, Lublin–Kielce 2006.
- Creswell J. W., *Projektowanie badań naukowych. Metody ilościowe i mieszane*, Kraków 2013.
- Czerniawska M., *Patriotyzm jak znaleźć mu miejsce w mentalności społeczeństwa?* [in:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, ed. J. Nikitorowicz, Kraków 2013.
- Czuma H., *Kościół – patriotyzm – młodzież* [in:] *Patriotyzm polski. Jaki jest? Jaki winien być?*, ed. A. Kozłowska, Warszawa 2001.
- Dziewiecki M., *Wychowanie patriotyczne dzisiaj. Jak kochać ojczyznę?*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 2002, No. 2.
- Gajda J., *Racjonalny patriotyzm jako antidotum skrajnego nacjonalizmu* [in:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, ed. J. Nikitorowicz, Kraków 2013.
- Gądecki S., *Homilia wygłoszona na Jasnej Górze podczas uroczystości ku czci NMP Królowej Polski połączonej z Aktem Oddania Narodu Polskiego Matce Bożej (3 maja 2016r.)* [in:] *Kościół a naród i państwo w perspektywie 1050. rocznicy chrztu Polski*, eds. J. Krukowski, M. Sitarz, I. Dosz, Lublin 2017.
- Grochowski G., *Miłość do ojczyzny według Jana Pawła II*, Szczecinek 2011.
- Grygiel S., *Ojczyzna jest zawsze trochę dalej...*, Kielce 1998.
- Guz T., *O pojęciu ojczyzny w nauczaniu błogosławionego Prymasa Tysiąclecia Stefana Wyszyńskiego* [in:] *Geniusz patriotyzmu jako koniecznej cnoty społecznej*, eds. T. Guz, S. Zawislak, Lublin 2022.

- Jan Paweł II, *Przemówienie do mieszkańców Wadowic*, 16 czerwca 1999.
- Jan Paweł II, *Przemówienie w UNESCO*, 2 czerwca 1980 [in:] *Dokumenty nauki społecznej kościoła*, Part II, eds. M. Radwan i in., Rzym–Lublin 1987.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 2012.
- Kawecki I., *Szkice z metodologii jakościowych badań edukacyjnych*, Rzeszów 2018.
- Kuraszkiewicz R., *Polityka nowoczesnego patriotyzmu*, Dębogóra 2010.
- Łon E., *Patriotyzm gospodarczy*, Poznań 2018.
- Mariański J., *Patriotyzm i religia jako wartości podstawowe w świadomości polskich maturzystów*, „Studia Płockie” 1997, Vol. 25.
- Marzęcki R., *Obywatel patriota? Patriotyzm jako czynnik determinujący aktywność obywatelską młodych Polaków*, „Przegląd Politologiczny” 2019, No. 1, <https://doi.org/10.14746/pp.2019.24.1.1>.
- Nikitorowicz J., *Tożsamość – wielki wysiłek ku patriotyzmowi* [in:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, ed. J. Nikitorowicz, Kraków 2013.
- Nycz K., *Patriotyzm w katolickiej nauce społecznej*, Kraków 2014.
- Ostrowska K., *Patriotyzm w rozwoju osobowym człowieka* [in:] *Patriotyzm polski. Jaki jest? Jaki powinien być?*, ed. A. Kozłowska, Warszawa 2001.
- Palka S., *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk 2010.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 1998.
- Plaskacz M., Rastawicka A., *Stefan Kardynał Wyszyński. Jedna jest Polska. Wybór z przemówień i kazań*, Warszawa 2000.
- Porter-Szucs B., *Wiara i ojczyzna. Katolicyzm, nowoczesność i Polska*, Warszawa 2022.
- Proniewski A., *Patriotyzm w świadomości chrześcijanina* [in:] *Patriotyzm a wychowanie*, eds. E. J. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska, U. Wróblewska, Białystok 2009.
- Przesmycki P., *Patriotyzm w nauczaniu Kościoła katolickiego*, „Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym” 2008, No. 11(2), <https://doi.org/10.18778/1899-2226.11.2.20>.
- Rynio A., *Wychowanie patriotyczne w nauczaniu Sługi Bożego Kardynała Stefana Wyszyńskiego* [in:] *Prymas Wyszyński a Niepodległa. Naród – patriotyzm – państwo w nauczaniu Prymasa Tysiąclecia*, eds. E.K. Czaczkowska, R. Łatki, Warszawa 2019.
- Sakowicz E., *Wychowanie do polskości* [in:] *Literatura, kultura religijna, polskość*, eds. K. Koehler, W. Kudyba, J. Sikora, Warszawa 2015.
- Sowiński A. J., *Ojczyzna w refleksji pedagogicznej*, Kraków 2020.
- Sowiński S., Zenderowski R., *Europa drogą kościoła. Jan Paweł II o Europie i europejskości*, Wrocław 2003.
- Stadniczeńko S. L., *Naród – społeczeństwo obywatelskie – demokracja* [in:] *Kościół a naród i państwo w perspektywie 1050. rocznicy chrztu Polski*, eds. J. Krukowski, M. Sitarz, I. Dosz, Lublin 2017.
- Staub E., *Blind versus Constructive Patriotism. Moving from Embeddedness in the Group to Critical Loyalty and Action* [in:] *Patriotism in the Lives of Individuals and Nations*, eds. D. Bar-Tal, E. Staub, Chicago 1997.
- Szczurkowska J., *Ja patriota. Psychologia patriotyzmu*, Warszawa 2016.
- Szweda E., *Patriotyzm jako projektowanie przyszłości* [in:] *Patriotyzm współczesnych Polaków*, ed. A. Skrabacz, Warszawa 2012.
- Walicki A., *Trzy patriotyzmy*, Warszawa 1991.
- Wiłkomirska A., Fijałkowski A., *Jaki patriotyzm?*, Warszawa 2016.
- Wojtyła K., *Myśląc ojczyzna...* [in:] *Z Karolem Wojtyłą myśląc ojczyzna*, ed. W. Chudy, Lublin 2002.
- Zenderowski R., *Religia a tożsamość narodowa i nacjonalizm w Europie Środkowo-Wschodniej. Między etniczycją religii a sakralizacją etnosu (narodu)*, Wrocław 2011.
- Ziołowicz K., *Edukacja regionalna jako element edukacji patriotycznej*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2007–2008, No. 1.
- Zwoliński A., *Wprowadzenie do rozważań o narodzie*, Kraków 2005.

DOI: 10.15584/kpe.2025.23

Artykuł oryginalny

Data nadesłania: 14.07.2025 r.

Zaakceptowano do druku: 16.10.2025 r.

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Grzegorz K. Sudol

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0002-2861-5678

Podmioty ekonomii społecznej jako organizacje wspomagające budowanie kapitału społecznego w procesie wychowawczym

Social economy entities as organizations that support the building of social capital in the educational process

Streszczenie

Celem opracowania jest zaprezentowanie wpływu podmiotów ekonomii społecznej na budowanie kapitału społecznego jako czynnika przemian w społeczeństwie i istotnego elementu procesu wychowawczego. W artykule w pierwszej kolejności przedstawiono problematykę związaną z pojęciem kapitału społecznego i jego zdolnością akumulowania zasobów, w których relacje i wartości odgrywają kluczowe znaczenie. Omówiono w nim pojęcie ekonomii społecznej, przestrzeń legislacyjną, obszary działalności i funkcje przedsiębiorstw społecznych. W artykule w istotny sposób wskazano także na możliwość wykorzystania przez podmioty ekonomii społecznej kapitału społecznego, co stanowi wyraz ich przedsiębiorczego podejścia uwzględniającego otoczenie organizacji, w tym interesariuszy, oraz prowadzi do generowania konkretnych zmian społecznych.

Słowa kluczowe: kapitał społeczny, otoczenie organizacji, podmioty ekonomii społecznej, zarządzanie

Abstract

The aim of this paper is to present the impact of social economy entities on building social capital, as a factor of social change and a crucial element of the educational process. The article first explores the concept of social capital and its ability to accumulate resources, where relationships and values play a key role. It discusses the concept of the social economy, the legislative landscape, the areas of activity, and the functions of social enterprises. The article also significantly points out the possibility of social economy entities using social capital, which is an expression of their entrepreneurial approach that takes into account the organization's environment, including stakeholders, and leads to the generation of specific social changes.

Keywords: social capital, organizational environment, social economy entities, management

Wprowadzenie

Klasyczna ekonomia jako trzy główne czynniki produkcji wymienia: pracę, ziemię i kapitał¹. Kapitał w tym podstawowym znaczeniu rozumiany jest jako dobra finansowe lub materialne, którymi można dysponować, prowadząc działalność przynoszącą określony dochód. W II poł. XX w. neoklasyczni ekonomiści dostrzegają, iż produktywność społeczeństwa nie zależy wyłącznie od wielkości wspomnianego wyżej kapitału. Dlatego pojawia się określenie „kapitał ludzki”, które znalazło stałe miejsce w analizach gospodarczych. Badacze Lawrence E. Harrison i Samuel P. Huntington podjęli się próby wyjaśnienia wzrostu gospodarczego w prezentowanych dotychczas modelach, uwzględniając zarówno strukturę, jak i wartości badanej społeczności². W czasach nam współczesnych aby opisać całkowite zasoby jednostek, społeczeństwa czy organizacji, uwzględnia się podział na cztery formy kapitału: finansowy, rzeczowy (majątek), osobowy (wiedza, kompetencje) oraz społeczny (relacje)³. Gwałtowny rozwój koncepcji kapitału społecznego charakteryzuje się pewnymi elementami. Na uwagę zasługuje fakt, iż gospodarka w coraz większym stopniu staje się sieciowa, a dążenie do zwiększenia elastyczności produkcji przy zachowaniu najwyższej jakości zmusza organizacje do tworzenia sieci powiązań w ramach systemu ekonomicznego⁴.

Kapitał społeczny jest zatem istotny z punktu widzenia podmiotów ekonomii społecznej. Jest efektem interakcji między sieciami – jednostkami współpracującymi ze sobą. To porozumienie daje możliwość lepszego dostępu do informacji i zasobów, udoskonalając zakres usług świadczonych przez podmioty. Społeczeństwo wyposażone jest w określone umiejętności społeczne, wynikające z posiadanej wiedzy i akomodacji odpowiednich kompetencji. Są one niezbędne w działaniach prospołecznych, w których zaufanie stanowi podstawę kapitału społecznego. Im większy stopień zaufania w danej sieci, tym bardziej efektywne i skuteczne są ich działania⁵. Ważne jest więc zwrócenie uwagi na jego znaczenie dla działalności organizacji, która w swoich założeniach powinna przyczyniać się do realizacji określonej zmiany w otoczeniu społecznym i gospodarczym, uwzględniając jednocześnie elementy wychowawcze.

¹ R. Milewski, E. Kwiatkowski, *Podstawy ekonomii*, Warszawa 2018, s. 27.

² Zob. *Kultura ma znaczenie*, red. L.E. Harrison, S.P. Huntington, Poznań 2003.

³ A. Rymśa, *Klasyczne koncepcje kapitału społecznego* [w:] *Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*, red. T. Kaźmierczak, M. Rymśa, Warszawa 2007, s. 23–40.

⁴ C. Trigilia, *Social capital and local development*, „European Journal of Social Theory” 2007, no. 4, s. 427–442. Zob. T. Kaźmierczak, *Kapitał społeczny a rozwój społeczno-ekonomiczny – przegląd podejść* [w:] *Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*, red. T. Kaźmierczak, M. Rymśa, Warszawa, 2007, s. 41–64.

⁵ E. Bogacz-Wojtanowska, S. Wrona, *Zarządzanie organizacjami pozarządowymi*, Kraków 2016, s. 51.

Kapitał społeczny i jego zdolność akumulowania zasobów

Problematyka kapitału społecznego w literaturze przedmiotu po raz pierwszy pojawiła się w 1916 r. Lyda Judson Hanifan opisywał wiejskie ośrodki edukacyjne⁶. W latach 70. XX w. zaawansowane badania nad tym terminem jako pierwszy podjął Glenn Loury, który na stałe wprowadził pojęcie kapitału społecznego w obszar nauk społecznych⁷.

Współcześnie badania nad kapitałem społecznym opierają się zasadniczo na trzech teoriach, które różnią się sposobem pojmowania oraz wykorzystania tego zasobu⁸. James Coleman w swoich rozważaniach zaznacza, iż kapitał społeczny jest zdefiniowany poprzez funkcję, jaką pełni, mierząc efekty jego wpływu na życie innych osób, w tym ich sukcesy czy porażki. Określa on kapitał społeczny jako pewien zespół cech uwytatnionych w organizacji społecznej, takich jak: zaufanie, normy i zależności interpersonalne. Jednostka jawi się tutaj jako element relacji społecznych. Autor koncepcji zauważył, że kapitał społeczny jest istotnym zasobem wpływającym na zdolność osób do konkretnego, wspólnego i efektywnego działania. Jest to zasób ukryty w relacjach międzyludzkich, który podlega permanentnemu i dynamicznemu procesowi zależnemu od zmian społecznych. Jest dobrem publicznym, a nie własnością konkretnego człowieka, i wynika z obopólnej inicjatywy, dzięki której realizowane są określone potrzeby społeczne⁹. Coleman podkreśla dodatkowo, że brak afirmacji i ciągłego budowania sprawia, iż kapitał społeczny zużywa się i zanika¹⁰.

Kontynuując i uzupełniając sposób postrzegania kapitału społecznego Colemana, Robert Putnam podkreśla, iż kapitał ten odnosi się do charakterystycznych cech organizacji społeczeństwa, w którym zaufanie, normy i relacje mogą zwiększyć sprawność społeczeństwa poprzez odpowiednie, logicznie powiązane działania¹¹. Powyższe cechy funkcjonalne uzupełnia wzajemność, wypełniając luki pomiędzy nimi i gwarantując, iż w sytuacji kryzysowej będziemy mogli liczyć na pomoc innych osób. Putnam twierdził, że najważniejsze dla tworzenia kapitału społecznego są więzi społeczne, które gwarantują spójność grupy i łączność pomiędzy członkami różnych grup¹². Realnym sposobem ekspozycji tego zasobu są sieci

⁶ L.J. Hanifan, *The Rural School Community Center*, <http://www.istor.org/stable/1013498> (28.12.2024).

⁷ G. Loury, *A Dynamic Theory of Racial Differences* [w:] *Women, Minorities, and Employment Discrimination*, red. P.A. Wallance, A. Le Mund, Lexington 1977. Zob. *idem*, *Why Should we Care about Group Equality?*, „Social Philosophy and Police” 1987, no. 5, s. 249–271.

⁸ C. Trutkowski, S. Mandes, *Kapitał społeczny w małych miastach*, Warszawa 2005.

⁹ J.S. Coleman, *Foundations of Social Theory*, Massachusetts 1990, s. 318–321.

¹⁰ *Ibidem*, s. 321.

¹¹ K.W. Frieske, *Utopie inkluzji. Sukcesy i porażki programów reintegracji społecznej*, Warszawa 2004, s. 61.

¹² R. Putnam, R. Leonardi, R.Y. Nanetti, *Demokracja w działaniu: tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Warszawa 1995, s. 270.

społeczne i normy, które charakteryzują się odwzajemnianiem oraz zaufaniem, będąc ich konsekwencją¹³. Początkowo Putnam traktował kapitał społeczny jako dobro publiczne, oparte na zbiorowym zaangażowaniu, jednak później dostrzegł także jego wymiar indywidualny. Podobnie jak Coleman, podkreślał i uwrażliwiał, iż jako zasób będący własnością jednostek czy grup nie jest on dany raz na zawsze i może być przez nie nieodwracalnie utracony.

Kapitał społeczny jest charakterystyczny dla stabilnych społeczności, których system polityczny i prawny jest ugruntowany i silny, na co zwraca uwagę Francis Fukuyama. Definiuje on ten termin, wskazując na jego pragmatyzm i kontekst kulturowy korelujący z normami dziedziczonymi przez dane społeczności na przestrzeni czasu¹⁴. Związany jest on mocno z tradycją, normami etycznymi, moralnymi i religijnymi oraz utrwalonymi przez nie wzorcami zachowań, a więc czynnikami kulturowymi¹⁵. Jest zatem zjawiskiem długookresowym, w którym zmiany zachodzą w perspektywie długoterminowej. Kapitał społeczny budowany jest pierwotnie na poziomie rodziny, następnie grupy, by ostatecznie poprzez działalność instytucjonalną wpływać na zmianę społeczną. Fukuyama wskazał również na najważniejszą cechę kapitału społecznego, jaką jest zaufanie, które umożliwia zwiększenie wydajności funkcjonowania grupy. Prowadzi ono do współpracy i kreowania silnych więzi społecznych, a w konsekwencji do tworzenia dobrobytu i przewagi rynkowej¹⁶. Zaufanie i normy społeczne stają się z czasem systemami społecznymi prowadzącymi do osiągania sukcesów interesariuszy poprzez realizowane wspólnie działania, które niejednokrotnie mogą pozostać utracone przez błąd zaniechania¹⁷.

Jak widać z koncepcji wspomnianych autorów, fundament kapitału społecznego stanowi zaufanie, które jest właściwe dla małych grup lub całych społeczności. Piotr Sztompka zauważa, że zaufanie „jest najcenniejszą odmianą kapitału społecznego”¹⁸. Daje poczucie przewidywalności zachowań interesariuszy i partnerów. Nieufność z kolei opiera się na określeniu i wycenie potencjalnych szkód. Dotyczy to zarówno klasyfikacji pojedynczych grup, jak i całych społeczeństw, używając do tego celu pomiaru zaufania, jakim obdarzają się ich członkowie¹⁹. Wysoki poziom świadczy o trwałej kulturze zaufania, a niski – o pasywnym podejściu do działania i niechęci do budowaniu sieci współpracy. Zaufanie wpływa na stabilność i dobrobyt społeczeństwa²⁰.

¹³ *Ibidem*, s. 160.

¹⁴ F. Fukuyama, *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Warszawa–Wrocław 1997, s. 56.

¹⁵ *Ibidem*, s. 39.

¹⁶ *Ibidem*, s. 57–61.

¹⁷ *Ibidem*, s. 362.

¹⁸ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 244.

¹⁹ *Ibidem*, s. 243.

²⁰ T. Szlendak, *Zaufanie* [w:] *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*, red. M. Bogunia-Borowska, Kraków 2015, s. 333.

Cechą charakterystyczną dla kapitału społecznego jest jego zdolność do akumulowania zasobów, przez co staje się on dobrem cennym. Kapitał społeczny jest czymś więcej niż tylko zbiorem społecznych relacji lub społecznych wartości. Z jednej strony wymaga inwestowania w kreowanie trwałej rzeczywistości, a z drugiej polega na uzyskiwaniu zdolności do generowania strumienia korzyści²¹. Stąd też odgrywa on istotną rolę w działalności podmiotów ekonomii społecznej.

Ekonomia społeczna i jej rola w społeczeństwie

Komisja Europejska w określony sposób definiuje ekonomię społeczną i przedstawia kluczowe zasady, którymi powinny się kierować podmioty działające w ramach tej ekonomii. Zalicza się do nich uwzględnienie prymatu osoby, jak również celów społecznych i środowiskowych nad zyskiem. Ponadto mówi o reinwestowaniu większości zysków i nadwyżek w dalszą realizację celów społecznych czy środowiskowych oraz prowadzeniu działalności uwzględniającej interes zbiorowy członków lub/i ogółu społeczeństwa. Porusza również demokratyczny czy partycypacyjny sposób zarządzania. W ramach sektora ekonomii społecznej wyróżnia pięć typów organizacji: spółdzielnie (*cooperatives*), towarzystwa wzajemności (*mutual benefit societies*), stowarzyszenia (*associations*, w tym charytatywne), fundacje (*foundations*) oraz przedsiębiorstwa społeczne (*social enterprises*)²².

Zatem to, co charakteryzuje podmioty ekonomii społecznej, to odpowiednie zdiagnozowanie problemów i zaspokajanie określonych potrzeb, a nie korzyści organizacji. Ponadto decyzyjność, partycypacja i upelnomocnienie stają się znakiem rozpoznawczym tych organizacji.

Przedsiębiorstwa społeczne w Europie charakteryzują się tym, że mogą podejmować bardzo różne inicjatywy w sferze społeczno-gospodarczej. Inicjatywy w dziedzinie reintegracji społeczno-zawodowej grup osób dotkniętych wykluczeniem społecznym, ponadto usługi społeczne oraz rozwój lokalny są nakierowane na główne założenia społecznej polityki europejskiej²³. Podmioty związane z „nową ekonomią społeczną” mogą być klasyfikowane jako przedsiębiorcy, czyli organizacje angażujące się w działalność gospodarczą. Na szczególną uwagę zasługują spółdzielnie socjalne, które zostały utworzone w ramach nurtu ekonomii społecznej i mogą mieć status przedsiębiorców. Jednocześnie mogą mieć status organizacji pozarządowych, które zgodnie z ich misją nie są częścią sfery przedsiębiorców, lecz należą do „trzeciego sektora”²⁴.

²¹ B. Pogonowska, *Kapitał społeczny – próba rekonstrukcji kategorii pojęciowej* [w:] *Kapitał społeczny – aspekty teoretyczne i praktyczne*, red. H. Januszek, Poznań 2004, s. 20.

²² Komisja Europejska, *What is the social economy?*, https://social-economy-gateway.ec.europa.eu/about-social-economy_en?prefLang=pl (20.12.2023).

²³ E. Kulesza, *Lokalna polityka społeczna*, Warszawa 2013, s. 78–90.

²⁴ Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, *Czym jest ekonomia społeczna?*, <https://www.gov.pl/web/rodzina/ekonomia-spoeczna-i-solidarna-1> (22.12.2022).

Carlo Borzaga i Ermanno Tortia zaproponowali umiejscowienie podmiotów ekonomii społecznej pomiędzy rodzajem przedsiębiorczości a realizowanym celem społecznym²⁵. Analiza organizacji i ich skali zaangażowania na rynku wskazuje na uwydatnienie silnej przewagi myślenia w kategoriach społecznych nad myśleniem w kategoriach ekonomicznych. Skala liczby zarejestrowanych fundacji i stowarzyszeń wskazuje na czynne zaangażowanie w obszarach edukacji, wychowania, pomocy społecznej, przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu i zawodowemu procesy. Nie mniej istotne pozostają te organizacje, dla których przedsiębiorczość stanowi podstawę ich funkcjonowania: przedsiębiorstwa społeczne, spółdzielnie czy inne organizacje działające z myślą o wypracowywaniu zysków. Istotne jest też uwzględnienie i wyjaśnienie szerszego zakresu oddziaływania, a dotyczącego nie tylko członków, ale i beneficjentów usług realizowanych w polskiej rzeczywistości funkcjonowania ekonomii społecznej.

Analiza organizacji i ich skali zaangażowania na rynku wskazuje na uwydatnienie silnej przewagi myślenia w kategoriach społecznych nad myśleniem w kategoriach ekonomicznych.

W rozwój ekonomii społecznej silnie zaangażowała się Polska. 12 sierpnia 2014 r. podjęto uchwałę w sprawie przyjęcia programu pod nazwą „Krajowy Program rozwoju Ekonomii Społecznej”²⁶. Na przestrzeni czasu, w 2019 i 2022 r., uchwała uległa zmianie, która odnosiła się do przedłużenia proponowanego okresu programu do 2023 r., a następnie 2030 r. Wspomniane dokumenty wyjaśniają, że ekonomia społeczna obejmuje „działalność podmiotów ekonomii społecznej, które działają na rzecz społeczności lokalnej poprzez reintegrację społeczną i zawodową, tworzenie miejsc pracy dla osób zagrożonych wykluczeniem społecznym, świadczenie usług społecznych, realizowaną w formie działalności gospodarczej, działalności pożytku publicznego oraz innej działalności o charakterze odpłatnym”²⁷.

Kolejny ważny krok w kierunku promocji ekonomii społecznej miał miejsce 30 października 2022 r., gdy weszła w życie ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 r. o ekonomii społecznej²⁸. W akcie tym zawarto wiele kluczowych definicji, w tym definicję ekonomii społecznej, która określa działalność podmiotów ekonomii społecznej na rzecz społeczności lokalnej. Obejmuje ona reintegrację społeczną i zawodową, tworzenie miejsc pracy dla osób zagrożonych wykluczeniem społecznym oraz świadczenie usług społecznych poprzez działalność gospodarczą, działalność pożytku publicznego i inne formy działalności odpłatnej.

²⁵ C. Borzaga, E. Tortia, *Miejsce organizacji ekonomii społecznej w teorii firmy* [w:] *Przedsiębiorstwo społeczne. Antologia kluczowych tekstów*, red. J.J. Wygnański, Warszawa 2008, s. 289.

²⁶ Uchwała nr 164 Rady Ministrów z dnia 12 sierpnia 2014 r. w sprawie przyjęcia programu pod nazwą „Krajowy Program Rozwoju Ekonomii Społecznej” (M.P. 2014, poz. 811).

²⁷ Uchwała nr 212 Rady Ministrów z dnia 26 października 2022 r. zmieniająca uchwałę w sprawie przyjęcia programu pod nazwą „Krajowy Program Rozwoju Ekonomii Społecznej do 2023 roku. Ekonomia Solidarności Społecznej” (M.P. 2022, poz. 1171).

²⁸ Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 r. o ekonomii społecznej (Dz.U. 2022, poz. 1812).

Ustawa wprowadza również pojęcie podmiotu ekonomii społecznej obejmującego szeroki zakres organizacji podejmujących działania zgodne z definicją ekonomii społecznej. W skład tego zbioru wchodzi podmioty spółdzielcze, jednostki reintegracyjne, organizacje pozarządowe, spółki non-profit, podmioty kościelne, stowarzyszenia jednostek samorządu terytorialnego oraz koła gospodyń wiejskich.

Ustawa definiuje także katalog osób zagrożonych wykluczeniem społecznym, który obejmuje m.in. osoby bezrobotne, poszukujące pracy, niepełnosprawne, korzystające z pomocy społecznej, opuszczające zakłady karne, z zaburzeniami psychicznymi, starsze.

Wprowadzenie definicji osób zagrożonych wykluczeniem społecznym ma związek z przyznaniem organizacjom statusu przedsiębiorstwa społecznego. Jest to status, a nie nowa forma prawna. Podmioty ekonomii społecznej mogą się ubiegać o ten status, który jest nadawany przez wojewodę na podstawie określonych warunków. Przyznanie go oraz nadzór nad jego działalnością należy do kompetencji wojewody.

Zgodnie z ustawą o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie polskie prawo wprowadza możliwość ubiegania się przez wybrane organizacje pozarządowe o status organizacji pożytku publicznego, jednak istnieją podmioty, które mogą prowadzić działalność pożytku publicznego, nawet jeśli nie są oficjalnie uznane za organizacje pożytku publicznego. Przykładem takiego podmiotu jest spółdzielnia socjalna, która nie tylko prowadzi działania reintegrujące społecznie i zawodowo swoich uczestników, ale również może angażować się w „działalność społecznie użyteczną w sferze zadań publicznych” oraz współpracować z wolontariuszami²⁹.

Najistotniejsze jest skoncentrowanie się podmiotów ekonomii społecznej na tworzeniu struktur horyzontalnych. Aby lepiej zrozumieć tę koncepcję, istotne jest spojrzenie na podmioty ekonomii społecznej z perspektywy ich działania, cech i funkcji.

Trzeci sektor jest unikalną społecznością, oddzieloną zarówno od sektora państwowego, jak i komercyjnego. Jego działalność opiera się na dobrowolnym zaangażowaniu jednostek, które wspólnie dzielą pewne wartości i komunikują się w formach partnerskich. Cechy trzeciego sektora sprawiają, że jest bardziej zdolny do dostarczania elastycznych i niedrogich usług publicznych niż inne sektory³⁰.

Warto zwrócić uwagę, że definicja zawarta w ustawie regulującej działalność organizacji pożytku publicznego i wolontariacie znacząco koresponduje z opisem sektora non-profit. Wskazuje ona na trzy główne kryteria opisu sektora. Przede wszystkim ma on formalny charakter, gdyż dotyczy osób prawnych lub jednostek bez osobowości prawnej utworzonych na podstawie określonych przepisów ustaw. Ponadto brak w nim celu zarobkowego, dążenia do osiągnięcia zysku. Dodatkowo

²⁹ Ustawa z dnia 27 kwietnia 2006 r. o spółdzielniach socjalnych (Dz.U. 2006, nr 94, poz. 651 ze zm.).

³⁰ A. Etzioni, *The third sector and domestic missions*, „Public Administration Review” 1973, no. 33(4), s. 314–323.

sektor posiada formę niezależną w stosunku do administracji publicznej, dlatego też organizacje pozarządowe nie są uznawane za jednostki sektora finansów publicznych³¹.

Trzeci sektor znajduje swoje miejsce i powiązania z obszarem publiczno-społeczno-prywatnym. Preambuła Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej podkreśla znaczenie współpracy władz, dialogu społecznego oraz zasady pomocniczości wzmacniającej prawa obywateli i ich wspólnot³². Organizacje trzeciego sektora pełnią rolę zastępczą oraz wspomagającą polityki publiczne państwa i są przestrzenią, w której obywatele biorą udział w sprawowaniu władzy³³. W ten sposób przyczyniają się do budowania dobra wspólnego.

Zmiana jako efekt wykorzystania kapitału społecznego

Istotnym efektem działania podmiotu ekonomii społecznej jest określona zmiana, jaka zachodzi w społeczeństwie i konkretnych jednostkach. Bez kapitału społecznego zabezpieczenie podstawowych potrzeb ani samorealizacja nie jest możliwa³⁴. W efekcie organizacje nie tylko tworzą produkty czy świadczą usługi, ale także przyczyniają się do transformacji jednostek, co może mieć długofalowe znaczenie dla społeczeństwa jako całości³⁵.

To właśnie relacje między podmiotem ekonomii społecznej a odbiorcami, interesariuszami, członkami i społecznością kształtują budowanie kapitału społecznego (rysunek 1).

Przedstawione relacje wpływają na konkretne interakcje społeczne, które dotyczą: celu społecznego (działają dla dobra społecznego – nie dla zysku), autonomii zarządzania (nikt nie ma prawa wpływać na cele statutowe), demokracji (każdy członek organizacji ma wpływ na jej kształt i działalność), aspektu pracy przed kapitałem (nadwyżki ekonomiczne przeznaczane są na cele społeczne; praca stanowi istotę działania), efektywności (pozyskiwanie i efektywne wykorzystanie zasobów dla dobra beneficjentów), środowiska (działanie opierające się na współpracy ze społecznością lokalną i dla jej dobra)³⁶. Elementami wspólnymi tak bardzo zróżnicowanych podmiotów sektora ekonomii społecznej są: system wartości stanowiący punkt odniesienia organizacji, specyficzne cele społeczne uwzględniające potrzeby i system gospodarki rynkowej, właściwe formy prawne, a także charakterystyczne

³¹ Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz.U. 2016, poz. 1817 ze zm.).

³² Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. 1977, nr 78, poz. 483).

³³ J. Auleytnier, *Polska polityka społeczna: kreowanie ładu społecznego*, Warszawa 2005, s. 252.

³⁴ P. Sztompka, *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Kraków 2016, s. 305.

³⁵ P.F. Drucker, *Zarządzanie organizacją pozarządową. Teoria i praktyka*, Warszawa 1995, s. 10.

³⁶ J. Hausner, *Ekonomia społeczna jako sektor gospodarki*, „Ekonomia Społeczna” 2007, nr 1(1), s. 12.

rozwiązania wdrażane w ramach prowadzonej działalności. Podmioty ekonomii społecznej stanowią alternatywny model działalności, funkcjonujący w oparciu o te elementy, a partnerzy z obszaru publicznego i prywatnego uzupełniają się i korygują mechanizm alokacji dóbr i usług. Zgodnie z zasadą pomocniczości dla inicjatyw oddolnych obowiązuje w nim założenie: „tyle społeczeństwa, ile można, tyle państwa, ile koniecznie trzeba”³⁷. Ta zasada ma ścisły związek z działalnością podmiotów ekonomii społecznej, które angażują się w rozwiązywanie istotnych problemów społecznych.



Rysunek 1. Budowanie relacji podmiotu ekonomii społecznej

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Hausner, *Ekonomia społeczna jako sektor gospodarki*, „Ekonomia Społeczna” 2007, nr 1(1), s. 12.

Obecnie większość państw europejskich stosuje model aktywnej polityki społecznej (APS) rekomendowany przez profesora Marka Rymśkę, który charakteryzuje się wielowymiarowym podejściem, a którego obraz wyłania się z pozycji ekonomii społecznej i trzeciego sektora. Obejmuje on szereg postulatów, takich jak: od redystrybucji do aktywizacji, decentralizacja władzy, upelnomocnienie samorządów oraz społeczności lokalnych, wsparcie sektora obywatelskiego, promocja dialogu obywatelskiego, partycypacja społeczna, przeciwdziałanie wykluczeniu,

³⁷ C. Strzeszewski, *Katolicka nauka społeczna*, Lublin 1994, s. 528.

wsparcie sektora ekonomii społecznej oraz promocja wolontariatu i pracy socjalnej na poziomie lokalnym³⁸.

Trzeci sektor i powiązana z nim ekonomia społeczna pozostają w obszarze działań społecznych oraz są komplementarne wobec rynku, państwa i społeczeństwa, uzupełniają i korygują mechanizm alokacji rynkowej i nierynkowej.

Działalność podmiotów ekonomii społecznej charakteryzują ich miejsce i rola, które odnajdują się w obszarze terminologii odnoszącej się do ekonomii solidarnej i społecznej (rysunek 2).



Rysunek 2. Formy prawne organizacji sektora ekonomii społecznej i solidarnej

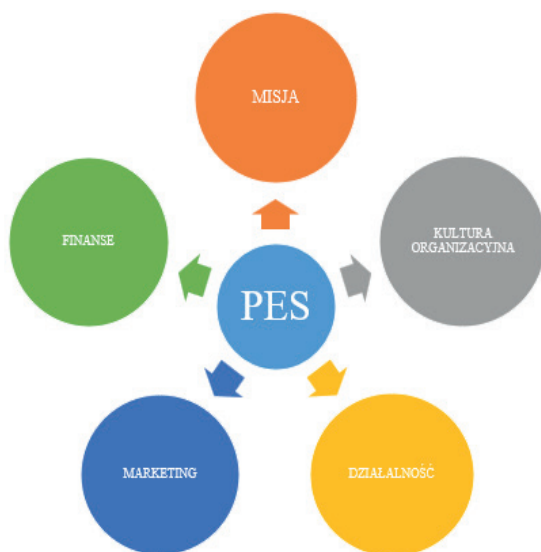
Źródło: opracowanie własne na podstawie: uchwała nr 11 Rady Ministrów z dnia 31 stycznia 2019 r. zmieniająca uchwałę w sprawie przyjęcia programu pod nazwą „Krajowy Program Rozwoju Ekonomii Społecznej” (M.P. 2019, poz. 214), pkt 11.

Zgodnie z tym schematem większość podmiotów ekonomii społecznej i solidarnej pokrywa się z organizacjami pozarządowymi i podmiotami określonymi w art. 3 ust. 3 ustawy o działalności pożytku publicznego i wolontariacie. Funkcje i zadania organizacji pozarządowych mogą mieć więc różnorodny charakter, gdyż reprezentują określone interesy grup społecznych. Wynikają one z celów statutowych organizacji. Dzięki ich skutecznej realizacji podmioty są postrzegane i doceniane przez interesariuszy: społeczeństwo, organizacje publiczne, firmy czy państwo.

Rozwój przedsiębiorczości społecznej jako części transformacji trzeciego sektora jest postrzegany jako możliwość niezależności od wsparcia publicznego oraz

³⁸ J. Stanienda, A. Gądek, M. Płonka, *Przedsiębiorczość społeczna. Nauka – praktyka – edukacja, Specyfika i potencjał przedsiębiorczości społecznej w Polsce*, Tarnów 2017, s. 29. Zob. M. Rym-sza, *Aktywna polityka społeczna w teorii i praktyce* [w:] *W stronę aktywnej polityki społecznej*, red. K.T. Kaźmierczak, M. Rym-sza, Warszawa 2003, s. 29–32.

unikania jego negatywnych zjawisk³⁹. Znacząco wybija się jego rola stabilizacyjna w społecznościach lokalnych poprzez wyrażanie potrzeb i interesów różnorodnych grup społecznych. W ostatnich latach coraz większe znaczenie odgrywa funkcja ekonomiczna trzeciego sektora, która charakteryzuje się znaczącym zaangażowaniem organizacji pozarządowych na rynku. W szczególności dotyczy to grup marginalizowanych, aktywizując i reintegrując społecznie i zawodowo osoby będące w określonej potrzebie⁴⁰.



Rysunek 3. Podmiot ekonomii społecznej jako uczestnik rynku – obszary

Źródło: opracowanie własne.

Specyfika sektora ekonomii społecznej jako potencjalnego uczestnika rynku wyraża się w różnych obszarach działalności, które służą wspomaganie budowania kapitału społecznego (rysunek 3)⁴¹.

Realizując swoją misję, podmioty ekonomii społecznej kierują się nadrzędnością celów społecznych i ich komplementarnością. Ponadto cechują się wprowadzaniem zrównoważonego rozwoju w obszarze społeczno-gospodarczym i możliwością substytucji poszczególnych usług. Kształtując i umacniając kulturę organizacyjną, kładą silny nacisk na upewnocnienie, partycypację społeczną, zarządzanie wiedzą i podnoszenie kompetencji, co skutkuje wysokim poziomem usług społecznych.

³⁹ J. Hausner, *Ekonomia społeczna a państwo* [w:] *Wokół ekonomii społecznej*, red. M. Frączek, J. Hausner, S. Mazur, Kraków 2012, s. 111–123.

⁴⁰ T. Haffors-Letchfield, K. Leonard, N. Begum, N.F. Chick, *Przywództwo i zarządzanie w pomocy społecznej*, Warszawa 2014, s. 88.

⁴¹ J. Stanienda, A. Gądek, M. Płonka, *Przedsiębiorczość społeczna...*, s. 43–44.

W prowadzonej działalności starają się dywersyfikować formy i cele organizacyjne oraz realizować programy społeczne w ramach działalności biznesowo-społecznej, wykorzystując pozyskane środki publiczne zgodnie ze swoją misją i statutem. Realizując działania marketingowe, zwracają uwagę na wymianę wartości, szczególnie przez „interesariuszy wewnętrznych”. Promują również wartości, które są zbieżne z wartościami interesariuszy zewnętrznych organizacji poprzez wdrażanie założeń *Corporate Social Responsibility* oraz wykorzystywanie odpowiednich narzędzi *public relations*. Posiadając wyspecjalizowany i zaangażowany misyjnie personel, realizują programy społeczne, które cechują się szczególnie niską konkurencyjnością i nieekwiwalentną wymianą wartości. W obszarze finansowania działalności podmiotów ekonomii społecznej istnieją niewielkie możliwości kapitalizacji, gdyż obowiązuje zasada *non profit* czy *not for profit* w prowadzonej działalności. Niejednokrotnie przekłada się to na brak stabilności finansowej, co jest związane z okresowo organizowanymi konkursami i grantami. Organizacje starają się więc dywersyfikować źródła pozyskiwania funduszy. Z jednej strony są niezależne, a drugiej ich działalność zależy od darczyńców czy funduszy publicznych. W podmiotach ekonomii społecznej mocno rozwijany jest *fundraising*, który jest też doskonałą możliwością kreowania przestrzeni wykorzystywania kapitału społecznego w celu budowania sieci relacji i wsparcia zewnętrznego.

Zarządzanie podmiotami ekonomii społecznej polega zatem na maksymalnym wykorzystaniu ich specyficznych aktywów i przewag konkurencyjnych w celu osiągnięcia korzystnych efektów społecznych. Źródłami przewag konkurencyjnych sektora podmiotów ekonomii społecznej mogą być: określona zadaniowość w partnerstwie publiczno-społeczno-prywatnym, członkostwo, marka, reputacja oraz działalność w „niszach rynkowych”⁴². Jedną z charakterystycznych przewag podmiotów ekonomii społecznej jest przede wszystkim omawiany kapitał społeczny, wyraźnie odróżniający organizację społeczną od innych⁴³. Nie tylko obejmuje on beneficjentów działań organizacji, ale także jej zarząd, członków i wolontariuszy. Jest to widoczne zwłaszcza w służbach społecznych jako „sztuka racjonalnego osiągania zamierzonych celów” realizowana dzięki wzajemnej współpracy⁴⁴. Związki między ekonomią społeczną a kapitałem społecznym wyraźnie stają się widoczne na poziomie lokalnym. Tworzy się charakterystyczne zjawisko synergii, które można określić jako budowanie na sile i kompensowanie słabości. Kreowanie i utrzymywanie przez podmioty ekonomii społecznej partnerstw oraz udział społeczeństwa obywatelskiego w rozwoju lokalnych społeczności jest tego doskonałym przykładem.

⁴² *Ibidem*, s. 44.

⁴³ P. Sztompka, *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Kraków 2016, s. 91–98.

⁴⁴ J. Młyński, *Zarządzanie pracownikiem socjalnym w pomocy społecznej*, „Studia Socialia Cracoviensia” 2015, nr 2(13), s. 170.

Podsumowanie

Organizacja, która traktuje kapitał społeczny jako kluczowy czynnik sukcesu, wie, jak podejmować decyzje gwarantujące adaptację do zmian w otoczeniu, co sprawia, że może być postrzegana jako działająca w sposób efektywny i prężny. Proces budowania sieci rozpoczyna się od dialogu i wpływa na kompetencje pracowników organizacji, które są określane jako kluczowe⁴⁵. Podmiot ekonomii społecznej jako organizacja budująca i wykorzystująca kapitał społeczny jest organizacją przedsiębiorczą, która poszukuje innowacji i różnorodnych źródeł finansowania w dążeniu do zapewnienia pracownikom i beneficjentom możliwości rozwoju oraz stworzeniu warunków do spójnego dla organizacji i jej interesariuszy środowiska swojej działalności.

Zaprezentowane zagadnienia nie wyczerpują tematyki budowania kapitału społecznego stanowiącego zestaw nieformalnych wartości i norm etycznych, wspólnych dla członków określonej grupy i umożliwiających im skuteczne współdziałanie⁴⁶. Problematyka ta wymaga dalszej, pogłębionej analizy możliwości sposobu jego pozyskania, utrzymania i zabezpieczenia przez samą organizację. Łączenie kapitału społecznego z zasobami organizacji niesie ze sobą obopólne korzyści⁴⁷. Jednostce kapitał społeczny umożliwia osiągnięcie celów, które samodzielnie byłyby nie do zrealizowania bądź wymagałoby to dużo większych nakładów pracy. Stwarza on też możliwość pozyskania nowych doświadczeń i umiejętności. Umożliwia dostęp do nieosiągalnych zasobów, takich jak wiedza czy finanse wykorzystywane dla działalności społecznej. Z kolei w przypadku społeczności uczy zaufania, pomaga w tworzeniu i budowaniu sieci opierających się na współpracy, ułatwia osiąganie wspólnych celów przez jednostki i grupy społeczne⁴⁸. Ostatecznie pozwala on organizacji na podejmowanie trafnych decyzji zarządczych, a także angażuje społeczność lokalną w działalność na rzecz dobra wspólnego, wpływa więc pozytywnie na efektywność działań podmiotów ekonomii społecznej, które realizując swoje cele, stają się inkubatorami kapitału społecznego w procesie wychowania.

Bibliografia

- Auleytner J., *Polska polityka społeczna: kreowanie ładu społecznego*, Warszawa 2005.
Bogacz-Wojtanowska E., *Współdziałanie organizacji pozarządowych i publicznych*, Kraków 2011.

⁴⁵ N. Potoczek, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji zorientowanej procesowo*, Warszawa 2018, s. 113–116.

⁴⁶ F. Fukuyama, *Kapitał społeczny* [w:] *Kultura ma znaczenie*, red. L.E. Harrison, S.P. Huntington, Kraków 2003, s. 169.

⁴⁷ E. Bogacz-Wojtanowska, *Współdziałanie organizacji pozarządowych i publicznych*, Kraków 2011, s. 45.

⁴⁸ A. Sawicka, *Kapitał społeczny* [w:] *Współpraca z otoczeniem*, red. D. Głazewska, Warszawa 2006, s. 66–75.

- Bogacz-Wojtanowska E., Wrona S., *Zarządzanie organizacjami pozarządowymi*, Kraków 2016.
- Borzaga C., Tortia E., *Miejsce organizacji ekonomii społecznej w teorii firmy* [w:] *Przedsiębiorstwo społeczne. Antologia kluczowych tekstów*, red. J.J. Wygnański, Warszawa 2008.
- Coleman J.S., *Foundations of Social Theory*, Massachusetts 1990.
- Drucker P.F., *Zarządzanie organizacją pozarządową. Teoria i praktyka*, Warszawa 1995.
- Etzioni A., *The third sector and domestic missions*, „Public Administration Review” 1973, no. 33(4).
- Frieske K.W., *Utopie inkluzji. Sukcesy i porażki programów reintegracji społecznej*, Warszawa 2004.
- Fukuyama F., *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Warszawa–Wrocław 1997.
- Fukuyama F., *Kapitał społeczny* [w:] *Kultura ma znaczenie*, red. L.E. Harrison, S.P. Huntington, Kraków 2003.
- Haffors-Letchfield T., Leonard K., Begum N., Chick N.F., *Przywództwo i zarządzanie w pomocy społecznej*, Warszawa 2014.
- Hanifan L.J., *The Rural School Community Center*, <http://www.istor.org/stable/1013498> (28.12.2024).
- Hausner J., *Ekonomia społeczna a państwo* [w:] *Wokół ekonomii społecznej*, red. M. Frączek, J. Hausner, S. Mazur, Kraków 2012.
- Hausner J., *Ekonomia społeczna jako sektor gospodarki*, „Ekonomia Społeczna” 2007, nr 1(1).
- Kaźmierczak T., *Kapitał społeczny a rozwój społeczno-ekonomiczny – przegląd podejść* [w:] *Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*, red. T. Kaźmierczak, M. Rymśa, Warszawa, 2007.
- Komisja Europejska, *What is the social economy?*, https://social-economy-gateway.ec.europa.eu/about-social-economy_en?prefLang=pl (20.12.2023).
- Kulesza E., *Lokalna polityka społeczna*, Warszawa 2013.
- Loury G., *A Dynamic Theory of Racial Differences* [w:] *Women, Minorities, and Employment Discrimination*, red. P.A. Wallance, A. Le Mund, Lexington 1977.
- Loury G., *Why Should we Care about Group Equality?*, „Social Philosophy and Police” 1987, no. 5.
- Milewski R., Kwiatkowski E., *Podstawy ekonomii*, Warszawa 2018.
- Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, *Czym jest ekonomia społeczna?*, <https://www.gov.pl/web/rodzina/ekonomia-spoeczna-i-solidarna-1> (22.12.2022).
- Młyński J., *Zarządzanie pracownikiem socjalnym w pomocy społecznej*, „Studia Socialia Cracoviensia” 2015, nr 2(13).
- Pogonowska B., *Kapitał społeczny – próba rekonstrukcji kategorii pojęciowej* [w:] *Kapitał społeczny – aspekty teoretyczne i praktyczne*, red. H. Januszek, Poznań 2004.
- Potoczek N., *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji zorientowanej procesowo*, Warszawa 2018.
- Putnam R., Leonardi R., Nanetti R.Y., *Demokracja w działaniu: tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Warszawa 1995.
- Rymśa M., *Aktywna polityka społeczna w teorii i praktyce* [w:] *W stronę aktywnej polityki społecznej*, red. K. T. Kaźmierczak, M. Rymśa, Warszawa 2003.
- Rymśa A., *Klasyczne koncepcje kapitału społecznego* [w:] *Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*, red. T. Kaźmierczak, M. Rymśa, Warszawa 2007.
- Sawicka A., *Kapitał społeczny* [w:] *Współpraca z otoczeniem*, red. D. Głazewska, Warszawa 2006.
- Stanienda J., Gądek A., Płonka M., *Przedsiębiorczość społeczna. Nauka – praktyka – edukacja, Specyfika i potencjał przedsiębiorczości społecznej w Polsce*, Tarnów 2017.
- Strzeszewski C., *Katolicka nauka społeczna*, Lublin 1994.
- Szlendak T., *Zaufanie* [w:] *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*, red. M. Bogunia-Borowska, Kraków 2015.
- Sztompka P., *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Kraków 2016.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007.
- Triglia C., *Social capital and local development*, „European Journal of Social Theory” 2007, no. 4.
- Trutkowski C., Mandes S., *Kapitał społeczny w małych miastach*, Warszawa 2005.

Część V

RECENZJE I KOMUNIKATY

Part V

REVIEWS AND ANNOUNCEMENTS

Zofia Frączek**Recenzja książki Kariny Gamoń: *Emocje i uczucia do przeżucia*,
wyd. bookplan.pl, Wodzisław Śląski 2024, 82 ss.****Review of Karina Gamoń's book *Emocje i uczucia do przeżucia*,
ed. bookplan.pl, Wodzisław Śląski 2024, 82 pp.**

Praca nad rozwijaniem sfery emocjonalno-wolucjonalnej osobowości dzieci i młodzieży to trudne zadanie, wobec którego stają rodzice oraz nauczyciele i wychowawcy. Jego skuteczna realizacja wymaga posiadania wiedzy pedagogicznej oraz psychologicznej, empatii i wrażliwości na potrzeby wychowanków. Istotne jest również dysponowanie skutecznymi środkami wychowawczymi, za pomocą których można skutecznie oddziaływać na podopiecznych. Takim środkiem wychowawczym jest literatura, która dostosowana do wieku dziecka i jego rozwoju, przyczynia się do osiągnięcia pożądaných rezultatów wychowawczych.

Doskonałym przykładem wartościowej twórczości literackiej jest recenzowana książka Kariny Gamoń, która stanowi zbiór wierszy dla dzieci wprowadzający je w świat emocji i uczuć. Wprawdzie nie wyodrębniono w strukturze tej pracy konkretnych rozdziałów, ale analiza jej treści pozwala na wyszczególnienie trzech części.

W przedstawionej w pierwszej części pracy poezji Autorka przybliża dzieciom świat emocji oraz uczuć (przyjemnych i nieprzyjemnych), a także wyjaśnia, że są one czymś naturalnym, co towarzyszy każdemu człowiekowi przez całe życie. Przekonuje, że bardzo ważne jest to, aby nauczyć się radzić sobie z tymi emocjami i uczuciami oraz uwalniać je w konstruktywny sposób.

Niezwykle wartościowa jest druga część książki, która ma charakter edukacyjny. Uczy nazywania emocji i uczuć oraz reagowania na nie. W występujących tu wierszach mamy do czynienia z personifikacją emocji i uczuć (występuje m.in. *Pan Smutek*, *Pani Złość*, *Pani Miłość*), dzięki której następuje urealnienie prezentowanych treści. Zabieg ten pozwala dzieciom z łatwością wczuwać się w rolę bohaterów wierszy i pobudza je do rozmowy. Autentyczność przekazu wzmacniają zastosowane przez Autorkę wizualizacje treści poprzez dziecięce rysunki. Ożywiają one prezentowane utwory i pogłębiają ich odbiór. Warto dodać, że zastosowany

w wierszach rym i rytm wzmacnia w odbiorcach chęć słuchania, a także samodzielnego ich czytania.

Wiersze zamieszczone w trzeciej części książki (np. *Szczepionkowe strachy Stracha*, *Wstrętne badanie*) ukazują w subtelny sposób trudne emocje, których doświadczają dzieci podczas pobytu w placówkach służby zdrowia. Poezja ta poprzez racjonalizację dziecięcych doświadczeń zmniejsza lęk i niepewność, które towarzyszą małym pacjentom, ułatwia im wyciszenie się oraz odzyskanie równowagi.

Reasumując, trzeba podkreślić, że książka *Emocje i uczucia do przeżucia*, to z całą pewnością wartościowa literatura dla przedszkolaków i dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Dzięki niej podopieczni nie tylko mają kontakt z piękną poezją, ale uczą się rozumienia siebie, swoich emocji i uczuć oraz dowiadują się, dlaczego ich doświadczają i w jaki sposób można sobie z nimi radzić. Należy zauważyć, że książka ta wspiera również rozwój społeczny młodego czytelnika, gdyż umiejętność rozumienia i wyrażania własnych emocji ułatwia budowanie harmonijnych relacji międzyludzkich, wspiera kształtowanie zdrowych więzi społecznych.

Godne odnotowania jest także to, że praca Kariny Gamoń napisana została językiem przystępnym dla młodego odbiorcy. W sposób obrazowy przedstawia emocje i uczucia, co sprzyja jego identyfikacji z bohaterami wierszy. Stanowi interesującą ofertę zarówno dla rodziców, jak i nauczycieli/wychowawców oraz pracowników służby zdrowia, którzy mogą ją wykorzystać w pracy z dziećmi (np. do prowadzenia rozmów o emocjach i uczuciach). Warto dodać, że czytanie i interpretowanie niektórych fragmentów książki wręcz wymaga obecności i wsparcia osoby dorosłej.

DOI: 10.15584/kpe.2025.25

Opublikowano: 31.12.2025 r.

Agnieszka Długosz

**V Jubileuszowa Międzynarodowa Konferencja Naukowa
„Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości.
Współpraca ponad granicami – edukacja mostem
do globalnych rozwiązań”**

**V Jubilee International Scientific Conference „Education
in the face of the challenges and tasks of the present and the future.
Cooperation across borders – education as a bridge
to global solutions”**

24–26 września 2025 r. na Uniwersytecie Rzeszowskim odbyła się **V Jubileuszowa Międzynarodowa Konferencja Naukowa** zatytułowana „Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Współpraca ponad granicami – edukacja mostem do globalnych rozwiązań”. Organizatorkami wydarzenia były: Prorektor ds. Nauki i Współpracy Międzynarodowej **prof. dr hab. Jolanta Szempruch** (Wydział Nauk Społecznych – Instytut Nauk Socjologicznych), oraz **dr hab. Joanna Smyła, prof. UR** (Wydział Pedagogiki i Filozofii – Instytut Pedagogiki), które od wielu lat inicjują i rozwijają międzynarodowe projekty naukowe w obszarze pedagogiki i nauk o edukacji.

Konferencja została dofinansowana ze środków budżetu państwa przyznawanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach programu „**Doskonała Nauka II**”. Patronat honorowy nad wydarzeniem objęli: Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego **Marcin Kulasek**, Wojewoda Podkarpacki **Teresa Kubas-Hul**, Marszałek Województwa Podkarpackiego **Władysław Ortyl**, Starosta Rzeszowski **Krzysztof Jarosz**, Prezydent Miasta Rzeszowa **Konrad Fijolek**, Podkarpacka Kurator Oświaty **Dorota Nowak-Maluchnik** oraz JM Rektor Uniwersytetu Rzeszowskiego **prof. dr hab. Adam Reich**. Patronat naukowy sprawowali: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN pod przewodnictwem prof. dr hab. **Agnieszki Cybał-Michalskiej**, Komitet Socjologii PAN pod przewodnictwem dr hab. **Renaty Rancew-Sikory**, prof. UG. Patronat medialny nad wydarzeniem objęli: Telewizja Polska – Oddział w Rzeszowie, TVP Info, Polskie Radio Rzeszów, Radio Via,

„Gazeta Codzienna Nowiny”, portal internetowy nowiny24.pl. Partnerami konferencji byli **Województwo Podkarpackie** oraz **Gmina Miasto Rzeszów**.

Uczestnicy konferencji przez trzy dni debatowali o kierunkach rozwoju współczesnej edukacji, jej umiędzynarodowieniu, roli w kształtowaniu społeczeństwa przyszłości oraz o etycznych i kulturowych wyzwaniach globalnego świata.

Konferencja zgromadziła ponad 300 naukowców, ekspertów, nauczycieli i studentów z Polski i zagranicy (Austria, Arabia Saudyjska, Chiny, Czechy, Francja, Grecja, Gruzja, Hiszpania, Japonia, Liban, Libia, Litwa, Łotwa, Malezja, Mołdawia, Niemcy, Pakistan, Polska, Portugalia, Rumunia, Stany Zjednoczone, Szwecja, Turcja, Ukraina, Włochy, Zjednoczone Emiraty Arabskie).

Wśród prelegentów byli przedstawiciele wielu ośrodków akademickich: Uniwersytetu Rzeszowskiego, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytetu Gdańskiego, Uniwersytetu w Białymstoku, Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Uniwersytetu Opolskiego, Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego im. Jana Pawła II, Uniwersytetu Zielonogórskiego, Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie, Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Akademii Mazowieckiej w Płocku, Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uczelni Społeczno- -Medycznej w Warszawie, Uniwersytetu Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie, Uniwersytetu Wrocławskiego, Uniwersytetu Radomskiego, Uniwersytetu Szczecińskiego, Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytetu w Siedlcach, Politechniki Koszalińskiej, Lubelskiej Akademii WSEI, Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej, Państwowej Akademii Nauk Stosowanych im. ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu, Wyższej Szkoły Biznesu – National-Louis University, Akademii Humanitas w Sosnowcu, Akademii Finansów i Biznesu Vistula – Filia Akademii Humanistycznej im. Aleksandra Gieysztora w Puławach, Akademii Piotrkowskiej, Akademii Podlaskiej w Białymstoku – Akademii Nauk Stosowanych, Politechniki Opolskiej, Staropolskiej Akademii Nauk Stosowanych w Kielcach, Akademii Nauk Stosowanych w Raciborzu, Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Brzegu, Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej, Uczelni Korczaka – Akademii Nauk Stosowanych.

Konferencję rozpoczęła **prof. dr hab. Jolanta Szempruch**, Prorektor ds. Nauki i Współpracy Międzynarodowej, przekazując informacje o wydarzeniu, patronatach, zaproszonych gościach. Następnie JM Rektor Uniwersytetu Rzeszowskiego **prof. dr hab. Adam Reich** oficjalnie otworzył obrady konferencji.

W części inauguracyjnej głos zabrali zaproszeni goście: Dyrektor Biura Wojewody Podkarpackiego Jerzy Tabin, Wicemarszałek Województwa Podkarpackiego Karol Ożóg, Zastępca Prezydenta Miasta Rzeszowa Grzegorz Wrona, Wicekurator Oświaty Piotr Zych, Przewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN prof. dr hab. **Agnieszka Cybal-Michalska**, Prezydent Miasta Rzeszowa w latach 1991–1999 **Mieczysław Janowski**, rzeczywisty członek Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy **prof. Nela Nyczkało**.

Pierwszy dzień obrad otworzyła sesja plenarna ***Kierunki rozwoju świata a wyzwania dla edukacji*** pod przewodnictwem **prof. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) i **prof. dr. hab. Stefana M. Kwiatkowskiego** (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie). Podczas sesji podjęto zagadnienia dotyczące roli edukacji w kształtowaniu postaw prorozwojowych i proaktywnych młodzieży w świecie dynamicznych przemian społecznych i technologicznych. Dyskutowano o znaczeniu etyki zawodowej, przywództwa i jakości kształcenia w kontekście nowych modeli edukacji oraz o wyzwaniach, jakie stawia globalizacja, konkurencyjność uczelni i internacjonalizacja szkolnictwa wyższego. Wystąpienia prelegentów obejmowały również refleksję nad rolą nauczyciela w zmieniającym się społeczeństwie oraz wyzwaniami, przed jakimi stoi system edukacji w Ukrainie w czasie wojny.

Między sesją plenarną a panelem dyskusyjnym odbył się koncert ***Muzyczne podróże*** w wykonaniu **Weroniki Sury** (akordeon) i **Joanny Paluch-Perkiewicz** (wiolonczela).

Po południu miał miejsce panel dyskusyjny ***Wyzwania współczesnej edukacji i jej umiędzynarodowienia*** moderowany przez **dr Zofię Sawicką**, w czasie którego dyskutowano o roli współpracy międzynarodowej, mobilności akademickiej i jakości kształcenia w globalnym kontekście. Prelegenci podkreślali znaczenie równowagi między tożsamością narodową a otwartością na świat oraz potrzebę budowania edukacji opartej na dialogu międzykulturowym i wspólnych wartościach akademickich.

Tego samego dnia zorganizowano także ***Międzynarodową Dyskusję Okrągłego Stołu*** poświęconą budowaniu relacji między uczelniami, którą moderowała **dr hab. Anna Jurkowska-Zeidler, prof. UG**.

Równocześnie w tym dniu odbyło się osiem różnych sesji tematycznych: *Nauczyciel i edukacja w warunkach zmian*; *Szkoła i nauczyciel w nieprzewidywalnym świecie*; *Sztuczna inteligencja w edukacji*; *Innowacje, zmiany cywilizacyjne i edukacja przyszłości*; *Nowe idee i paradygmaty edukacyjne*; *Edukacja inkluzyjna i specjalna – wyzwania i dobre praktyki*; *Relacje i komunikacja w zmieniającym się świecie*; *Nowe pokolenie nowe kompetencje*.

Wieczorem uczestnicy spotkali się na uroczystej kolacji, która stała się okazją nie tylko do integracji, lecz również do nawiązania wielu wartościowych kontaktów naukowych.

Drugi dzień konferencji rozpoczął się od sesji plenarnej *Nowe rozwiązania edukacyjne – mosty wiedzy i doświadczeń*, której przewodniczyli: **prof. dr hab. Rafał Drozdowski** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) i **prof. dr hab. Marek Konopczyński** (Uniwersytet w Białymstoku). Podczas obrad skupiono się na poszukiwaniu innowacyjnych kierunków rozwoju współczesnej edukacji. Wystąpienia dotyczyły m.in. roli innowacji pedagogicznych, edukacji obywatelskiej, wykorzystania sztucznej inteligencji w kształceniu przyszłych nauczycieli oraz wyzwań stojących przed pedagogiką resocjalizacyjną. Prelegenci podkreślali znaczenie współpracy międzynarodowej i wymiany doświadczeń jako sposobu budowania mostów między różnymi systemami edukacji i kulturami sprzyjających tworzeniu nowoczesnego i otwartego modelu kształcenia.

Po przerwie odbył się panel dyskusyjny *Edukacja a przygotowanie człowieka do funkcjonowania w zmieniającym się świecie*, moderowany przez **prof. dr hab. Stefana M. Kwiatkowskiego**. Uczestnicy dyskusji zgodzili się, że kluczowym zadaniem współczesnej szkoły i uniwersytetu jest nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz także rozwijanie kompetencji społecznych, emocjonalnych i cyfrowych, które pozwolą lepiej odnaleźć się w rzeczywistości.

Miedzy panelami a sesjami odbył się koncert *Hiszpania i Argentyna: tak różne, a podobne*, w którym wystąpili **Jacek Ścibor** (tenor), **Mateusz Lasatowicz** (fortepian), **Joanna Smyła** (słowo). Wydarzenie to było symbolicznym dopełnieniem idei konferencji, ukazując, jak muzyka może łączyć ludzi ponad granicami.

Po obiedzie uczestnicy konferencji dyskutowali w ramach sześciu sesji: *Nauczyciel i szkoła w obliczu przemian*; *Młodzież i młodzi dorośli – potrzeby, zagrożenia, wsparcie*; *Edukacja wobec kryzysów i wykluczeń społecznych*; *Zdrowie i dobrostan*; *Edukacja artystyczna i twórczość*; *International Perspectives and Innovations in Education*.

W trakcie konferencji uczestnicy mogli również obejrzeć **wystawę artystyczną Artefakty 25** prezentującą prace **prof. dr hab. Janusza Kirenko**, **dr hab. Marty Uberman**, **prof. UR**, **dr hab. Jerzego Tomali**, **dr. Grzegorza Polańskiego**, **mgr Dominiki Uberman-Kluz**, **mgr. Lucjana Rybaka**. Równolegle uczestnicy mogli obejrzeć wystawę posterową, na której zaprezentowano wyniki badań naukowych dotyczących nowych technologii, dydaktyki oraz edukacji włączającej.

Wieczorem drugiego dnia odbyła się kolacja integracyjna w plenerze. Uczestnicy reprezentujący różne kraje i środowiska mieli okazję do nieformalnych rozmów i wymiany doświadczeń.

Ostatni dzień konferencji skoncentrowany był na przyszłości edukacji. Podczas sesji plenarnej *Edukacja dla przyszłości a przyszłość edukacji*, której przewodniczyli: **dr hab. Aldona Żurek**, **prof. UAM** i **dr hab. Franciszek Szlosek**, **prof. APS**, dyskutowano o wyzwaniach współczesnej edukacji w kontekście globalnych przemian technologicznych, społecznych i politycznych. Prelegenci poruszali m.in. tematykę roli sztucznej inteligencji w kształceniu, psychospołecznej sytuacji nauczycieli, edukacji w obszarach objętych konfliktem oraz wpływu populizmu

i kontekstów regionalnych na internacjonalizację edukacji. Podkreślono potrzebę przygotowania systemów edukacyjnych do przyszłości, w której technologie, zmiany społeczne i globalne wyzwania stają się kluczowymi czynnikami kształtującymi rolę nauczyciela i ucznia.

Następnie odbył się panel dyskusyjny *Modele edukacji jutra* moderowany przez **dr hab. Beatę Mydlowską, prof. USM** (Uczelnia Społeczno-Medyczna w Warszawie), w czasie którego uczestnicy dyskutowali o aktualnych wyzwaniach i innowacjach w edukacji. Prelegenci poruszali zagadnienia związane z kształceniem nauczycieli, edukacją obywatelską, wychowaniem oraz praktycznymi doświadczeniami pedagogicznymi w Polsce i na świecie. Podkreślono potrzebę łączenia praktyki pedagogicznej z nowymi trendami edukacyjnymi, aby lepiej przygotować uczniów i nauczycieli do funkcjonowania w zmieniającym się świecie.

W tym dniu obrady toczyły się także w sześciu sesjach: *Cyfrowa ewolucja edukacji – nowe horyzonty uczenia (się)*; *Wielokulturowość i tożsamość*; *Wzory przyszłości – młodzież w świecie zmian*; *Kompetencje, postawy, dobrostan – nowe spojrzenie na rozwój społeczny*; *Nowoczesne drogi kształcenia i komunikacji*; *Edukacja bez barier – teoria i praktyka w pracy z uczniami ze SPE*.

W czasie konferencji odbyły się też trzy sekcje online: *AI, digitalisation and inclusive education*; *Educational policy, reform and social cohesion*; *Global perspectives on education – culture, resilience and future directions*.

Przez trzy dni konferencji ogłoszono 24 wystąpienia na sesjach plenarnych, 22 panelistów wzięło udział w inspirujących dyskusjach. W ramach 23 sekcji tematycznych zaprezentowano 220 referatów, a dodatkowo przedstawiono ponad 20 posterów naukowych ukazujących szerokie spektrum badań i refleksji naukowych.

Konferencję zamknęła sesja podsumowująca *Edukacja jako fundament dla globalnych rozwiązań*, podczas której **prof. dr hab. Jolanta Szempruch**, przewodnicząca Komitetu Naukowego Konferencji, podziękowała uczestnikom za trzy dni inspirujących debat, wspólnej refleksji oraz naukowych spotkań, zapraszając do udziału w kolejnej edycji konferencji, która odbędzie się **22–24 września 2027 r.**

Trzy dni intensywnych dyskusji, wykładów i spotkań pokazały, że edukacja to przestrzeń, w której łączą się różne kultury, języki i tradycje, a Uniwersytet Rzeszowski stał się miejscem, gdzie te mosty porozumienia zostały zbudowane w sposób wyjątkowy. Konferencja w Rzeszowie stała się przykładem, jak nauka, kultura i współpraca międzynarodowa mogą łączyć ludzi wokół wspólnego celu.

Chcących poczuć atmosferę tego niezwykłego wydarzenia zapraszam w imieniu Organizatorów Konferencji do zapoznania się z treściami zawartymi na stronie: <https://www.ur.edu.pl/pl/universytet/jednostki/administracja/prorektor-ds-nauki-i-wspolpracy-miedzynarodowej/projekty-naukowe-i-miedzynarodowe/edukacja-wobec-wyzwan-i-zadan-wspolczesnosci-i-przyszlosci/galeria-zdjec-photo-gallery>.

Recenzenci i procedura recenzowania

Reviewers and procedure of reviewing

Recenzenci krajowi:

Prof. dr hab. Ryszard Bera, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Dr hab. Henryk Cudak, Akademia Humanitas w Sosnowcu
Dr hab. Grażyna Gajewska, Uniwersytet Zielonogórski
Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, Uniwersytet Gdański
Dr hab. Anna Jawor, Akademia Zamojska
Dr hab. Marek Jeziorański, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, Uniwersytet w Siedlcach
Dr hab. Maciej Kołodziejcki, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze
Dr hab. Teresa Krasowska, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Dr hab. Mirosław Łapot, Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie
Ks. dr hab. Adam Maj, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Prof. dr hab. Bożena Matyjas, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Dr hab. Andrzej Niedojadło, Akademia Nauk Stosowanych we Wrocławiu
Dr hab. Danuta Opozda, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Dr hab. Małgorzata Przybysz-Zaremba, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach
Prof. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki, Społeczna Akademia Nauk w Łodzi
Dr hab. Kazimierz Rędziński, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Dr hab. Jan Ryś, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Dr hab. Tadeusz Sakowicz, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Ks. dr hab. Adam Solak, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie
Dr hab. Ryszard Skrzyniarz, Akademia Zamojska

Recenzenci zagraniczni:

Prof. PhDr. Beata Balogova, Ph.D., Uniwersytet w Preszowie, Słowacja
Doc. PhDr. Miroslav Chráska, Ph.D., Uniwersytet Palackiego w Olomuńcu, Czechy
Prof. dr hab. Oles Honchar Dnipro National University, Ukraina
Prof. dr hab. Yevgen Lodatko Narodowy Uniwersytet im. Bogdana Chmelnickiego w Czerkasach, Ukraina
Prof. dr hab. Natalia Maczynska Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie, Ukraina
Prof. dr.hab. Liliya Niczugowska, Narodowy Uniwersytet im. Olesia Gonczara w Dniepru, Ukraina
Prof. dr hab. Oksana Petrenko, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina
Prof. PhD, Rusłan Postolowski, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina
PaedDr. Jan Stebila, PhD., Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja

Prof. PhD, Rusłana Szeretiuk, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina
Doc. Ph.Dr. Viera Tomkova, Ph.D., Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze, Słowacja
Prof. PhD, Włodzimierz Witkalow, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina
Prof. PhD, Geogri Wenter, Uniwersytet w Nyiregyhaza, Węgry

Procedura recenzowania:

1. Każda nadesłana publikacja podlega recenzji.
2. Recenzję każdej publikacji wykonuje anonimowo dwóch niezależnych recenzentów z listy recenzentów spoza jednostki.
3. Recenzję publikacji zagranicznej wykonuje przynajmniej jeden recenzent zagraniczny z listy recenzentów.
4. Recenzja wykonywana jest na przeznaczonym do tego celu druku, który jest dostępny na stronie internetowej.
5. Redakcja nie ujawnia nazwisk recenzentów poszczególnych publikacji.
6. Druk recenzji zawiera oświadczenie recenzenta o braku konfliktu interesów.

Indeksacja w bazach danych

Indexing in data bases

ERIH PLUS

<https://kanalregister.hkdir.no/publiseringskanaler/erihplus/search.action;jsessionid=y2TNL-1M3aFMnmQhsHmPpxytB.undefined?xs=Kultura+-+Przemiany+-+Edukacja&tv=true>

Index Copernicus Journals Master List

<https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=44080>

Biblioteka Nauki

<https://bibliotekanauki.pl/search?q=Kultura-Przemiany-Edukacja>

CEJSH (The Central European Journal of Social Sciences and Humanities)

[http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-ea788dd1-d29a-4ea6-af82-96af4a650cbb?q=583ae36c-87bd-4311-a8c3-2c54cdbb9f66\\$6&qt=IN_PAGE](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-ea788dd1-d29a-4ea6-af82-96af4a650cbb?q=583ae36c-87bd-4311-a8c3-2c54cdbb9f66$6&qt=IN_PAGE)

BazHum (Baza Czasopism Humanistycznych i Społecznych) <http://bazhum.pl/bib/journal/712/>

Polska Bibliografia Naukowa

<https://pbn.nauka.gov.pl/core/#/journal/view/5e716f9446e0fb0001cdb934/current>

Polska Bibliografia Narodowa

https://katalogi.bn.org.pl/discovery/search?query=any,contains,Kultura%20-%20Przemiany%20-%20Edukacja&tab=LibraryCatalog&vid=48OMNIS_NLOP:48OMNIS_NLOP&lang=pl&offset=0

Adres redakcji czasopisma:

Kultura – Przemiany – Edukacja

Uniwersytet Rzeszowski

ul. ks. Jałowego 24,

35-010 Rzeszów

Kontakt z redakcją:

redakcjakpe@ur.edu.pl

tel. 17 872 18 16

