# Interdyscyplinarność edukacji dorosłych

# Interdisciplinarity of the adult education

# Interdyscyplinarność edukacji dorosłych

# Interdisciplinarity of the adult education

**Redakcja naukowa / Scientific editor**
**ANNA KLIM-KLIMASZEWSKA**

WN IKR[i]BL
Siedlce 2026

Recenzenci / Reviewers
Prof. ucz. dr hab. ELŻBIETA JASZCZYSZYN
Uniwersytet w Białymstoku

Prof. ucz. dr hab. JOLANTA KARBOWNICZEK
Lubelska Akademia WSEI w Lublinie

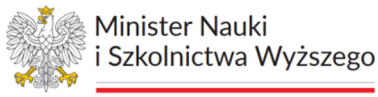
Skład
Artur Ziontek

ISBN 978-83-68206-54-8

© Copyright by Autorzy & WN IKR[i]BL

Wydawnictwo Naukowe
Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich
Im. Franciszka Karpińskiego. Stowarzyszenie
ul. M. Asłanowicza 2, lok. 2
08-110 Siedlce

Projekt finansowany ze środków budżetu państwa, przyznanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach Programu Wektory Nauki.



# Spis treści / Contents

Wstęp / Indtroduction – 9

Interdyscyplinarność nauk w myśli Tomasza z Akwinu / Interdisciplinarity in the thought of Thomas Aquinas
ADAM MACHOWSKI – 13

Od poznania samego siebie do uznania Innego. Badania w działaniu nad kształtowaniem paradygmatu ku tolerancji w edukacji przyszłych pedagogów / From self-knowledge to recognition of the Rother. In the paradigm-shaping action to tolerance in the education of future pedagogues
HANNA ARCISZEWSKA – 21

Future under pressure: pre-service teachers between individual concerns and societal challenges / Przyszłość pod presją: nauczyciele przygotowujący się do zawodu – między indywidualnymi obawami a wyzwaniami społecznymi
BEATRICE KOLLINGER – 37

Edukacja teatralna w dobie cyfrowej – na podstawie doświadczeń dydaktycznych w pracy ze studentami pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej / Theatre education in the digital age – based on didactic experiences in working with students of preschool and early school pedagogy
LUCJAN RZESZUTEK – 49

Artificial intelligence tools in the studies of pre-service teachers: purposes of use and prospects of professional activity / Wykorzystanie narzędzi sztucznej inteligencji w badaniach uniwersyteckich: doświadczenia i perspektywy przyszłych nauczycieli
VINCENTAS LAMANAUSKAS – 57

Znaczenie psychologii rozwoju w przygotowaniu nauczycieli do pracy z dzieckiem / The importance of developmental psychology in preparing teachers to work with children
JOANNA ZIENKIEWICZ – 79

Higher education didactics in the face of security challenges in the educational process: sociological contexts / Dydaktyka szkoły wyższej wobec wyzwań bezpieczeństwa w procesie kształcenia. Konteksty socjologiczne
JAN MACIEJEWSKI – 95

Postawy studentów wybranych kierunków studiów wobec osób z niepełnosprawnością / Attitudes of students in selected fields of study toward people with disabilities
ANNA RYBKA – 113

Potrzeby edukacyjne studentów kierunków niemedycznych w kontekście edukacji zdrowotnej (bezpieczeństwo zdrowotne) / Educational needs of non-medical students regarding health education (health security)
WERONIKA BEDNARCZYK-HAASE – 127

Specyfika kształcenia menedżerów finansowych w systemie bezpieczeństwa ekonomicznego państwa / The specificity of educating financial managers in the state's economic security system
Dr MARIA PAWLAK – 145

Edukacja językowa seniorów w perspektywie uczenia się przez całe życie – motywacja, potrzeby edukacyjne i preferowane metody nauki języka angielskiego / Language education for seniors from a lifelong learning perspective – motivations, educational needs, and preferred methods of learning english
SYLWIA KOPACZUK, EWA KOPACZUK – 163

Teachers' experiences of implementing play-based experiential learning in lithuanian preschool educational institutions / Doświadczenia nauczycieli w zakresie wdrażania nauki opartej na doświadczeniu i zabawie w edukacji przedszkolnej
VAIDA PADGURSKYTĖ, DAIVA MALINAUSKIENĖ – 179

Teacher qualities for the 21st century: kindergarten teachers' self-assessment of professional competences and transferable competences / Samoocena kompetencji zawodowych nauczycieli wychowania przedszkolnego w perspektywie kompetencji transferowalnych
JANKA FERENCOVÁ, TAMARA JENČOVÁ, ĽUDMILA BELÁSOVÁ – 197

Zjawisko quiet quitting wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Przegląd literatury / The phenomenon of quiet quitting among primary school teachers. A literature review
ALEKSANDRA PORYSZKO – 225

Samoocena nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako czynnik sprzyjający refleksyjnej praktyce pedagogicznej / Self-assessment of early childhood education teachers as a factor contributing to reflective pedagogical practice
HELENA KONOWALUK-NIKITIN – 237

The implementation of outdoor education in teachers' educational practice / Implementacja edukacji outdoorowej w praktyce edukacyjnej nauczycieli
MIRIAM UHRINOVÁ, JAN TIRPÁK – 253

Showing and responding event between museum exhibits and trainee teachers. phenomenological descriptions and empirical findings on affordances and living / Pokazywanie i reagowanie na wydarzenia między eksponatami muzealnymi a nauczycielami stażystami. Opisy fenomenologiczne i ustalenia empiryczne dotyczące możliwości i życia
MARTINA JANßEN – 271

Pedagogiczno-psychologiczne rozważania o osobowości i kompetencjach nauczycieli wyznacznikiem jakości edukacyjnej szkoły XXI wieku / Pedagogical and psychological reflections on teachers' personality and competences as an indicator of the educational quality of a 21st century school
LECH KACPRZAK – 299

“Maybe your worm wants to be a snail or a snake!” – inclusion and democracy-related dimensions of the pedagogical ethos of trainee teachers / „Może twój robak chce być ślimakiem albo wężem!” – wymiary etosu pedagogicznego nauczycieli stażystów związane z inkluzją i demokracją
ALEXANDER RATZMANN, MARTINA JANßEN, BEATRICE KOLLINGER – 323

Szkoła i nauczyciel w systemie znaczeń rodziców z klasy średniej. Analiza jakościowa / School and the teacher in the system of meanings of middle-class parents. a qualitative analysis
MIROSŁAWA NYCZAJ-DRĄG – 341

Edukacyjne walory choreoterapii w pracy z osobami ze spektrum autyzmu w wielokulturowym środowisku Londynu / Education benefits of choreotherapy in working with people on the autism spectrum in the multicultural environment of London
JOANNA RACHWAŁ – 355

Edukacja terapeutyczna pacjenta z niewydolnością serca jako element kompleksowej opieki i edukacji pielęgniarskiej / Therapeutic education for patients with heart failure as part of comprehensive care and nursing education
MAŁGORZATA KROPISZ, NATALIA KRASUCKA,
KORNELIA ZAJDEL, BARBARA SOKOŁOWSKA – 267

Edukacyjna rola pielęgniarki wobec rodziców dziecka z zapaleniem płuc w procesie leczenia i rekonwalescencji na podstawie studium przypadku / The educational role of the nurse towards the parents of a child with pneumonia during treatment and convalescence: a case study
PATRYCJA REDOSZ, KAROLINA ROSIŃSKA,
KLAUDIA ANNA KALISZUK, BARBARA SOKOŁOWSKA – 381

Oszustwa metodą „na wnuczka" i „na policjanta" w perspektywie nauk o bezpieczeństwie – skala zjawiska, mechanizm i przeciwdziałanie / Grandchild and police impersonation scams in the perspective of security studiem – scale, mechanisms, and countermeasures
MAREK CZARKOWSKI, NORBERT CZARKOWSKI – 393

Ewolucja współczesnych szlaków migracyjnych i jej implikacje dla bezpieczeństwa granic państw Unii Europejskiej / The evolution of contemporary migration routes and its implications for border security of the european union member states
MAREK CZARKOWSKI, NORBERT CZARKOWSKI – 425

Uwarunkowania społeczne edukacji dla bezpieczeństwa żywnościowego / Social conditions of education for food security
JAKUB SALAMON – 449

# Wstęp / Indtroduction

Współczesny świat charakteryzuje się dynamicznymi przemianami społecznymi, gospodarczymi, technologicznymi i kulturowymi, które wpływają na sposób funkcjonowania jednostek, organizacji oraz całych społeczeństw. Rozwój gospodarki opartej na wiedzy, postępująca cyfryzacja, globalizacja oraz zmieniająca się struktura rynku pracy sprawiają, że edukacja dorosłych staje się jednym z najważniejszych filarów rozwoju społecznego i ekonomicznego. Uczenie się przez całe życie przestało być jedynie postulatem współczesnej pedagogiki – stało się koniecznością umożliwiającą aktywne uczestnictwo w życiu zawodowym, obywatelskim i kulturalnym.

W tych warunkach szczególnego znaczenia nabiera interdyscyplinarność, rozumiana jako integrowanie perspektyw teoretycznych, metod badawczych oraz doświadczeń praktycznych wywodzących się z różnych dyscyplin naukowych. Problemy, z którymi mierzą się współcześni dorośli – od transformacji cyfrowej i zmian demograficznych po wyzwania związane ze zdrowiem, środowiskiem czy mobilnością zawodową – mają charakter złożony i wielowymiarowy. Ich zrozumienie oraz skuteczne rozwiązywanie wymagają przekraczania granic pojedynczych dyscyplin oraz budowania dialogu między pedagogiką, psychologią, socjologią, ekonomią, naukami o zarządzaniu, naukami o zdrowiu, informatyką i wieloma innymi obszarami wiedzy.

Interdyscyplinarność w edukacji dorosłych nie oznacza jedynie łączenia treści programowych. Jest przede wszystkim sposobem projektowania procesów uczenia się, które uwzględniają zróżnicowane doświadczenia życiowe uczestników, ich potrzeby edukacyjne, role społeczne oraz kontekst zawodowy. Podejście to zakłada, że skuteczne uczenie się osób dorosłych odbywa się poprzez integrowanie wiedzy teoretycznej z praktyką, refleksją nad własnym doświadczeniem oraz współpracą z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego. Dzięki temu edukacja staje się bardziej elastyczna, użyteczna i lepiej odpowiada na wyzwania współczesności.

Interdyscyplinarność stanowi nie tylko kierunek rozwoju współczesnej andragogiki, lecz także warunek skutecznego reagowania na wyzwania społeczeństwa uczącego się. Integracja wiedzy z różnych dziedzin nauki oraz współpraca przedstawicieli wielu środowisk akademickich i praktycznych pozwalają tworzyć rozwiązania edukacyjne odpowiadające potrzebom osób dorosłych na różnych etapach życia.

Niniejsza książka podejmuje problematykę interdyscyplinarności edukacji dorosłych z perspektywy teoretycznej, badawczej i praktycznej. Autorzy poszczególnych rozdziałów przedstawiają różnorodne ujęcia andragogiczne, pedagogiczne, psychologiczne i społeczne, ukazując potencjał współpracy między dyscyplinami w projektowaniu oraz realizacji procesów edukacyjnych skierowanych do osób dorosłych. Publikacja prezentuje zarówno aktualne koncepcje teoretyczne, jak i wyniki badań empirycznych oraz przykłady dobrych praktyk realizowanych w różnych środowiskach edukacyjnych, zawodowych i społecznych.

Przedstawione w niniejszej publikacji analizy i refleksje staną się inspiracją do dalszego rozwijania interdyscyplinarnego podejścia w badaniach naukowych oraz praktyce edukacyjnej, przyczyniając się do budowania kultury uczenia się przez całe życie i wzmacniania potencjału jednostek oraz społeczeństw.

*

The contemporary world is characterized by dynamic social, economic, technological, and cultural transformations that influence the functioning of individuals, organizations, and entire societies. The development of the knowledge-based economy, ongoing digitalization, globalization, and the changing structure of the labour market have made adult education one of the fundamental pillars of social and economic development. Lifelong learning is no longer merely a postulate of contemporary educational theory; it has become a necessity that enables individuals to participate actively in professional, civic, and cultural life.

In this context, interdisciplinarity has gained particular importance. It is understood as the integration of theoretical perspectives, research methodologies, and practical experiences derived from different academic disciplines. The challenges faced by contemporary adults—ranging from digital transformation and demographic change to issues related to health, the environment, and occupational mobili ty – are inherently complex and multidimensional. Understanding and addressing these challenges effectively requires moving beyond the boundaries of individual disciplines and fostering dialogue among education, psychology, sociology, economics, management studies, health sciences, computer science, and many other fields of knowledge.

Interdisciplinarity in adult education is not limited to combining curriculum content. Rather, it represents a way of designing learning pro-

cesses that take into account learners' diverse life experiences, educational needs, social roles, and professional contexts. This approach assumes that effective adult learning is achieved through the integration of theoretical knowledge with practical application, reflection on personal experience, and collaboration with other participants in the educational process. As a result, education becomes more flexible, relevant, and better equipped to respond to the challenges of contemporary society.

Interdisciplinarity is not only a major direction in the development of contemporary andragogy but also a prerequisite for effectively responding to the challenges of a learning society. Integrating knowledge from different disciplines and fostering cooperation among scholars and practitioners make it possible to develop educational solutions that address the needs of adults at different stages of life.

This book examines interdisciplinarity in adult education from theoretical, research, and practical perspectives. The contributors present a wide range of andragogical, pedagogical, psychological, and social approaches, demonstrating the potential of interdisciplinary collaboration in the design and implementation of educational processes for adult learners. The volume includes current theoretical concepts, findings from empirical research, and examples of effective educational practices implemented in diverse educational, professional, and community settings.

The analyses and reflections presented in this volume will inspire further development of interdisciplinary approaches in both research and educational practice, thereby contributing to the promotion of lifelong learning and the strengthening of the potential of individuals and societies.

Anna Klim-Klimaszewska

# Interdyscyplinarność nauk w myśli Tomasza z Akwinu

Ks. dr ADAM MACHOWSKI
Akademia Jagiellońska w Toruniu, Polska

**Abstrakt**

Jako wybitny teolog i filozof, Tomasz z Akwinu doskonale rozumiał wzajemne oddziaływanie nauk i potrzebę zastosowania w ludzkiej myśli spostrzeżeń z jednej dziedziny do drugiej. Tę właśnie metodologię badań naukowych odnajdujemy w jego antropologii, epistemologii, a bezpośrednio w jego teologii. Pozwala to interpretować myśl Akwinaty jako prekursora badań multidyscyplinarnych i ich zastosowania w badaniu konkretnych aspektów rzeczywistości.
Słowa kluczowe: Tomasz z Akwinu, nauka, poglądy, interdyscyplinarność

## Interdisciplinarity in the thought of Thomas Aquinas

Priest dr ADAM MACHOWSKI
Jagiellonian Academy in Toruń, Poland

**Abstract**

As an outstanding theologian and philosopher, Thomas Aquinas had a keen understanding of the interplay between the sciences and the need to apply insights from one field to another in human thought. We can find this very methodology of scientific inquiry in his anthropology, epistemology, and directly in his theology. This allows us to interpret Aquinas's thought as a precursor to multidisciplinary research and its application in the study of specific aspects of reality.
Keywords: Thomas Aquinas, science, views, interdisciplinarity

Tomasz z Akwinu jako wybitny teolog i filozof widział doskonale problematykę wzajemnego przenikania się nauk i potrzebę uwzględniania wniosków płynących z jednej nauk w innej dziedzinie ludzkiej myśli. Taką właśnie metodologię postępowania naukowego możemy znaleźć w jego antropologii, epistemologii czy wprost w teologii. Pozwala to odczytać myśl Akwinaty jako prekursora wielodyscyplinarnych badań i ich zastosowania w studiach nad konkretnymi aspektami rzeczywistości. W poniższym artykule staram się odnieść do źródłowych tekstów Akwinaty, dlatego większość cytatów pochodzi z jego oryginalnych dzieł uzupełnionych najnowszą literaturą przedmiotu.

Złożoność ludzkiego bytu powoduje konieczność sięgania przez człowieka po różne sposoby poznania prawdy. Z jednej strony nasza mate-

rialna i biologiczna natura jest przystosowana do poznawania świata za pomocą zmysłów, co powoduje konieczność badania zjawisk zachodzących w otaczającej nas rzeczywistości. Przyjęcie za Arystotelesem realistycznej wersji filozofii siłą rzeczy było przyczyną powstania odrębnych nauk badających poszczególne aspekty otaczającego nas świata. To pewnie nie przypadek, że Stagiryta już cztery stulecia przed narodzeniem Chrystusa wyodrębniał w swej doktrynie poszczególne przedmioty. Pamiętajmy, że w filozofii Sokratesa czy Platona to nie ma miejsca. Ich filozofia i nauka jest jedna (choć w jej ramach omawiane są bardzo różne tematy). Tomasz z Akwinu dziedzicząc arystotelesowską koncepcje podejścia do filozofii, w tym jego antropologię dostrzega potrzebę, a nawet konieczność zaistnienia wielu odrębnych nauk, ale jednocześnie widzi potrzebę ich ciągłej współpracy. Podkreśla też własną metodę badań właściwą każdej nauce. Pisze o tym, na przykład, w kontekście badania rzeczy stworzonych odrębnymi sobie właściwymi metodami prze filozofię i teologię. Rozważania nad rzeczami stworzonymi dotyczą zarówno teologów, jak i filozofów, ale w różny sposób. Filozofowie bowiem postrzegają rzeczy stworzone jako istoty o swojej własnej naturze, stąd też badają ich przyczyny sprawcze i właściwości. Teolog natomiast postrzega rzeczy stworzone jako pochodzące od pierwszej zasady i ukierunkowane ku swojemu ostatecznemu celowi, którym jest Bóg" [„Creaturarum consideratio pertinet ad theologos et ad philosophos, sed diversimode. Philosophi enim creaturas considerant, secundum quod in propria natura consistunt: unde proprias causas et passiones rerum inquirunt; sed theologus considerat creaturas, secundum quod a primo principio exierunt, et in finem ultimum ordinantur qui Deus est"] (Super Sent., lib. 2, pr.).

Ale człowiek to nie tylko istota zmysłowa, jest on również bytem duchowym, a co za ty idzie prowadzi też życie intelektualne. To pozwala nam a nawet wymusza na nas intelektualne poznanie otaczającej nas rzeczywistości. Dzięki intelektowi człowiek może abstrahować od poszczególnych doznań zmysłowych, formułować prawdy ogólne, pojęcia i koncepcje, którymi może w sposób ponadczasowy wymieniać się z innymi ludźmi. To także wskazuje na antropologiczne fundamenty interdyscyplinarności. Człowiek jako taki jest zdolny i wezwany do wymiany swych myśli z innymi, do komunikowania swych pojęć i odkryć dokonanych przez siebie, a nawet swoje pokolenie, innym ludziom.

Wreszcie człowiek w antropologii Akwinaty jest dzięki intelektowi i życiu duchowemu przyjąć wiedzę mającą charakter ponad naturalny. Tu

Tomasz z Akwinu jak teolog odkrywa dużo bardziej niż Arystoteles inne źródło wiedzy dotyczącej, przede wszystkim, tego co przekracza naturalne możliwości ludzkiego umysłu. Ale trzeba zaznaczyć, że sam Arystoteles nie był na taki aspekt zdobywania wiedzy bynajmniej zamknięty (Alarcón, 2018, s. 156). Jak zauważa Tomasz z Akwinu w swej Sumie teologicznej: „Również Arystoteles mówi w rozdziale O szczęściu [w Etyce Eudemejskiej], że ci, którzy postępują zgodnie z boskim instynktem, nie powinni podejmować decyzji ani korzystać z rad ludzkiego rozumu, lecz muszą podążać za swoim wewnętrznym instynktem, ponieważ kieruje nimi zasada lepsza niż ludzki rozum" ["Et Philosophus etiam dicit, in cap. De bona fortuna, quod his qui moventur per instinctum divinum, non expedit consiliari secundum rationem humanam, sed quod sequantur interiorem instinctum, quia moventur a meliori principio quam sit ratio humana"] (S. Th., I-II, q. 68, a. 1, corp.).

To wszystko sprawia, że człowiek ze swej natury jest przystosowany do wieloaspektowego poznawania różnych aspektów rzeczywistości. Wymusza to na nim sama jego psycho-fizyczna struktura (Mullin, 2022). Tacy po prostu jesteśmy i nic dziwnego, że znajduje to później, a przynajmniej powinno, odbicie w naukowej interdyscyplinarności.

Dane antropologiczne ukazujące wieloaspektowość ludzkiego istnienia wskazują na różne drogi poznania prawdy. Prawda jest jedna i obiektywna w realistycznej filozofii i teologii Tomasza z Akwinu, ale drogi dotarcia do niej są bardzo rozmaite. Z jednej strony potrzeba jest nieustannego dialogu i badań podejmowanych przez wielu ludzi by móc do prawdy dotrzeć. Z drugiej zaś strony prawdę odkrywamy z pomocą wielu nauk. Akwinata zauważa to, między innymi w Summa contra gentiles wskazując na dwie drogi: filozoficzną – naturalną i teologiczną (bazująca na Objawieniu) prowadzące do poznania prawdy o Bogu. „W tym, co wierzymy o Bogu, prawda ma dwojaki charakter. Niektóre rzeczy, które są prawdziwe w odniesieniu do Boga, całkowicie przekraczają możliwości ludzkiego rozumu: na przykład to, że Bóg jest Trójcą Jedną. Są jednak pewne rzeczy, do których może dotrzeć nawet rozum naturalny, na przykład to, że Bóg istnieje, że Bóg jest jeden, oraz inne podobne twierdzenia, które nawet filozofowie, kierując się światłem rozumu naturalnego, udowodnili w sposób demonstracyjny w odniesieniu do Boga" [„Est autem in his quae de Deo confitemur duplex veritatis modus. Quaedam namque vera sunt de Deo quae omnem facultatem humanae rationis excedunt, ut Deum esse trinum et unum. Quaedam vero sunt ad quae etiam ratio naturalis pertingere potest, sicut est Deum esse,

Deum esse unum, et alia huiusmodi; quae etiam philosophi demonstrative de Deo probaverunt, ducti naturalis lumine rationis"] (SCG. I, 3).

W ten sposób różne nauki w różny sposób prowadzą do poznawania tej samej prawdy wspomagając siebie nawzajem. Ta różnorodność jest tym bardziej konieczna im bardziej skomplikowany jest badany przedmiot. Wielość dyscyplin naukowych ma u Akwinaty podobnie jak u Arystotelesa ściśle zhierarchizowany charakter, ale nie oznacza to bynajmniej absorpcji nauk bardziej ogólnych przez bardziej szczegółowe. One wszystkie są potrzebne, by w pełny sposób odkrywać prawdę o rzeczywistości. „Po trzecie, możemy dostrzec nadrzędność i porządek nauk politycznych względem wszystkich innych nauk praktycznych. Miasto bowiem jest nadrzędne spośród wszystkich rzeczy, jakie może stworzyć ludzki rozum, gdyż wszystkie wspólnoty ludzkie istnieją w odniesieniu do niego. Co więcej, każda całość, która powstaje dzięki sztuce mechanicznej z przedmiotów służących człowiekowi, jest ukierunkowana na człowieka jako na cel. Dlatego też, jeśli nauką nadrzędną jest nauka o rzeczach szlachetniejszych i doskonalszych, to konieczne jest, aby nauka polityczna, spośród wszystkich nauk praktycznych, była nauką nadrzędną i architektoniczną względem wszystkich innych, o ile zajmuje się ona ostatnim i doskonałym dobrem w sprawach ludzkich. Z tego powodu filozof stwierdza na końcu Etyki X, że filozofia zajmująca się sprawami ludzkimi osiąga doskonałość w nauce politycznej" [„Tertio possumus accipere dignitatem et ordinem politicae ad omnes alias scientias practicas. Est enim civitas principalissimum eorum quae humana ratione constitui possunt. Nam ad ipsam omnes communitates humanae referuntur. Rursumque omnia tota quae per artes mechanicas constituuntur ex rebus in usum hominum venientibus, ad homines ordinantur, sicut ad finem. Si igitur principalior scientia est quae est de nobiliori et perfectiori, necesse est politicam inter omnes scientias practicas esse principaliorem et architectonicam omnium aliarum, utpote considerans ultimum et perfectum bonum in rebus humanis. Et propter hoc philosophus dicit in fine decimi Ethicorum quod ad politicam perficitur philosophia, quae est circa res humanas"] (In Pol., pr.). Nadrzędność filozofii politycznej nie oznacza jednak zaniknięcie innych dyscyplin dotyczących człowiek i życia społecznego tak jak wspólnota polityczna nie niszczy innych pomniejszych wspólnot ludzkich. W tym Akwinata znowu podąża za Arystotelesem a wbrew stanowisku platońskiemu.

Przy czym nauki pomocnicze stają się często tym co może zmieniać spojrzenie i punkt widzenia nauki głównej czy innej wręcz dyscypliny. Mo-

żemy to prześledzić na przykładzie relacji pomiędzy filozofią a teologią. Z jednej strony znamy dobrze spozycjonowanie filozofii jako służebnej względem teologii – ancilla theologiae (Turner, 2007). Filozofia dostarcza naukom teologicznym języka, pojęć, sposobu dowodzenia. Ale Tomasz z Akwinu zauważa też wpływ poszczególnych idei filozoficznych na sposób myślenia teologicznego. W ten sposób konkretny kierunek filozoficzny warunkuje kierunek myśli teologicznej. Konieczność dostrzegania wpływu poglądów filozoficznych na koncepcje teologiczne postulował Akwinata w swoim Komentarzu do Sentencji Piotra Lombarda: „Odpowiadam, że wśród filozofów istniały różne stanowiska w tej kwestii. Wszyscy bowiem przed Arystotelesem twierdzili, że niebiosa mają tę samą naturę co cztery żywioły. Arystoteles jednak jako pierwszy obalił to podejście i utrzymywał, że niebiosa są piątą esencją, pozbawioną ciężaru i lekkości oraz innych przeciwieństw, co jasno wynika z dzieła O niebiosach. Ze względu na siłę jego argumentów kolejni filozofowie zgodzili się z nim. Stąd też wszyscy obecnie podzielają jego opinię. Podobnie też komentatorzy Pisma Świętego wyznawali różne poglądy, ponieważ byli uczniami różnych filozofów, od których czerpali wiedzę z zakresu filozofii. Bazyli, Augustyn i wielu innych świętych podzielało bowiem poglądy Platona w kwestiach filozoficznych niezwiązanych z wiarą, i dlatego twierdzili, że niebiosa mają naturę czterech żywiołów. Dionizy natomiast niemal we wszystkim podążał za Arystotelesem, co staje się jasne dla każdego, kto uważnie zapozna się z jego dziełami". [Respondeo dicendum, quod circa hanc quaestionem fuit philosophorum diversa positio. Omnes enim ante Aristotelem posuerunt, caelum esse de natura quatuor elementorum. Aristoteles autem primus hanc viam improbavit, et posuit caelum esse quintam essentiam sine gravitate et levitate et aliis contrariis, ut patet in 1 caeli et mundi; et propter efficaciam rationum ejus, posteriores philosophi consenserunt sibi; unde nunc omnes opinionem ejus sequuntur. Similiter etiam expositores sacrae Scripturae in hoc diversificati sunt, secundum quod diversorum philosophorum sectatores fuerunt, a quibus in philosophicis eruditi sunt. Basilius enim et Augustinus et plures sanctorum sequuntur in philosophicis quae ad fidem non spectant, opiniones Platonis: et ideo ponunt caelum de natura quatuor elementorum. Dionysius autem fere ubique sequitur Aristotelem, ut patet diligenter inspicienti libros ejus: unde ipse separat corpora caelestia ab aliis corporibus. Et ideo hanc positionem sequens dico, quod caelum non est de natura quatuor elementorum, sed est quintum corpus"] (Super Sent., lib. 2, dist. 14, q. 1, a. 2, corp.).

Stąd też nie powinno nas dziwić, że w myśli Akwinaty zwłaszcza teologia wymaga sięgnięcia po dorobek innych nauk, nie tylko filozofii. Kiedy Tomasz z Akwinu próbuje zinterpretować opowieść biblijną o stworzeniu świata to wyraźnie sięgał po dane zaczerpnięte z ówczesnej czy arystotelesowskiej fizyki czy astronomii. Oczywiście, dzisiaj rozwój tych nauk jest na innym poziomie, o wiele wyższym niż arystotelesowska kosmologia czy fizyka, ale też Tomasz z Akwinu używał po prostu danych z nauk jemu współczesnych (XIII wiek).

Inny przykład, we wstępie do komentarza do Polityki Arystotelesa umieszcza cytat z jego Fizyki. „Ars imitatur naturam" – sztuka jest naśladowaniem natury (In Pol., pr.). Okazuje się, że badania spraw ludzkich wymaga sięgnięcia po analizę danych dotyczących wszystkich zjawisk fizycznych. Choć jednocześnie od nich się różni swoją własną metodą badań. „Wynika z tego jasno, że ludzki rozum jest jedynie poznającym w odniesieniu do tego, co istnieje z natury, natomiast w przypadku tego, co istnieje dzięki sztuce, jest zarówno poznającym, jak i tworzącym. Wynika z tego, że nauka o przedmiotach naturalnych musi mieć charakter teoretyczny, natomiast nauka o przedmiotach wytworzonych przez człowieka musi mieć charakter praktyczny, czyli musi umożliwiać wykonywanie pracy poprzez naśladowanie natury" [Ex quo patet quod ratio humana eorum quae sunt secundum naturam est cognoscitiva tantum: eorum vero quae sunt secundum artem, est et cognoscitiva et factiva: unde oportet quod scientiae humanae, quae sunt de rebus naturalibus, sint speculativae; quae vero sunt de rebus ab homine factis, sint practicae, sive operativae secundum imitationem naturae"] (In Pol., pr.).

Podobnie, jeśli chodziło o kwestię ludzkiego poczęcia – Tomasz bazuje na biologii Arystotelesa, co sprawia, że w sposób oczywisty nie może uwzględniać współczesnego dorobku genetyki – z XX czy XXI wieku (Eberl, 2005)

Ta interdyscyplinarność i zainteresowanie innymi naukami było pewnie spowodowane także faktem tego, że Tomasz z Akwinu był uczniem innego dominikanina – Alberta Wielkiego – autora dzieł nie tylko teologicznych czy filozoficznych, ale także badacza natury i autora wielu ksiąg na ten temat. Przede wszystkim jednak jest to fakt pójścia za filozoficznym podejściem Arystotelesa. Jego realistyczna koncepcja bytu i metoda aposterioryczna badań siłą rzeczy domagają się konfrontacji własnych przemyśleń z badaniami innych nauk dotyczących otaczającego nas świata.

Podsumowując, zarówno źródła myśli Tomaszowej, jak i sposób uprawiania przez niego filozofii i teologii sprawiały, że postulat wielody-

scyplinarności był nie tylko przez niego przywoływany, ale także realizowany w trakcie jego naukowej kariery już w XIII wieku. To właśnie sprawiało, że możliwe było wielostronne dochodzenie do prawdy i jej badanie nawet w przypadku najbardziej skomplikowanych zagadnień podejmowanych przez średniowiecznego Mistrza z Akwinu.

## Bibliografia


Alarcón E. (2018), Aquinas Harmonization of Evangelical Morality and Philosophical Ethics, w: P. Roszak, J. Vijgen, Towards A Biblical Thomism. Thomas Aquinas and the Renewal of Biblical Theology, Pamplona: EUNSA

Eberl J.T. (2005), Aquinas's Account of Human Embryogenesis and Recent Interpretations, "Journal of Medicine and Philosophy. A Forum for Bioethics and Philosophy of Medicine", nr 30 (4)

Mullins A. (2022), Rationality and Human Fulfilment Clarified by a Thomistic Metaphysics of Participation, "Scientia Et Fides", nr 10 (1)

Tomasz z Akwinu (1961), Liber de veritate catholicae Fidei contra errores infidelium seu Summa contra Gentiles, t. 2, Taurini-Rzym: Marietti

Tomasz z Akwinu (1891), Prima secundae Summae theologiae, Rzym: Ex Typographia Polyglotta S. C. de Propaganda Fide

Tomasz z Akwinu (1929), Scriptum super libros Sententiarum magistri Petri Lombardi episcopi Parisiensis, t. 2, Paryż: P. Lethielleux

Tomasz z Akwinu (1971), Sententia libri Politicorum, Rzym: Ad Sanctae Sabinae

Turner G. (2007), St Thomas Aquinas on the "Scientific" Nature of Theology, "New Blackfriars", nr 78 (921)

# Od poznania samego siebie do uznania Innego. Badania w działaniu nad kształtowaniem paradygmatu ku tolerancji w edukacji przyszłych pedagogów

Mgr HANNA ARCISZEWSKA
Akademia Łomżyńska w Łomży, Polska

**Abstrakt**

Artykuł przedstawia proces przechodzenia od autorefleksji do samoidentyfikacji (sokratejskiej samowiedzy) do otwartości na Innego jako kluczowego elementu kształtowania postaw tolerancji wśród przyszłych pedagogów. Autorka opisuje badania w działaniu, w których uczestnicy – studenci pedagogiki – angażują się w doświadczenia sprzyjające autorefleksji, krytycznemu myśleniu i dialogowi międzykulturowemu. Badanie pokazuje, że świadome poznanie własnych uprzedzeń i przekonań stanowi fundament rozwoju empatii i akceptacji różnorodności. Artykuł podkreśla znaczenie edukacji empirycznej i refleksyjnej jako sposobu na zbudowanie bardziej inkluzywnego paradygmatu w kształceniu nauczycieli w kierunku tolerancji.

Słowa kluczowe: sokratejska samowiedza, paradygmat tolerancji, badania w działaniu, tolerancja, refleksja

## From self-knowledge to recognition of the Rother. In the paradigm-shaping action to tolerance in the education of future pedagogues

MA Hanna ARCISZEWSKA
University of Lomza, Poland

**Abstract**

The article presents the process of moving from self-reflection to self-identity (Socratic self-knowledge) to openness to the Other as a key element in shaping attitudes of tolerance among future educators. The author describes action research in which participants-students of pedagogy-engage in experiences that foster self-reflection, critical thinking and intercultural dialogue. The study shows that a conscious cognition of one's own prejudices and beliefs is the foundation for developing empathy and accepting diversity. The article emphasizes the importance of experiential and reflective education as a way to build a more inclusive paradigm for educating teachers towards tolerance.

Keywords: socratic self-knowledge, paradigm toward tolerance, action research, tolerance, reflection

## Wprowadzenie

„Poznaj samego siebie”
Sokrates

W debacie nad współczesną edukacją akademicką coraz wyraźniej ujawniają się różnice między podejściami koncentrującymi się na kształceniu kompetencji technicznych (Olubiński, 2020, s. 212), a nurtami akcentującymi rozwój osobowy, refleksyjność i wrażliwość społeczną przyszłych pedagogów (Wołodźko, 2020, s. 92-94; Czerepaniak-Walczak, 2012, s. 19-20). Z jednej strony autorzy podkreślają konieczność przygotowania nauczyciela jako realizatora programów dydaktycznych, funkcjonującego w określonych ramach instytucjonalnych i systemowych, a zatem wykazującego się umiejętnością posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w nauczaniu (Gołębiak, Ostoja-Solecka, 2017, s. 147-148). Z drugiej natomiast coraz częściej wskazują potrzebę kształtowania pedagoga świadomego, zdolnego do krytycznego namysłu nad sobą i rzeczywistością społeczną (Nussbaum, 2008, s. 80), otwartego na różnorodność (Nikitorowicz, 2017, s. 133), gotowego do podejmowania odpowiedzialnych działań wychowawczych. W tym ujęciu edukacja przestaje być jedynie procesem transmisji wiedzy. Staje się przestrzenią formowania człowieczeństwa, w której centralne miejsce zajmuje refleksyja oraz relacja jednostki z samą sobą i z Innym (Nussbaum, 2008, s. 80-81).

W kontekście podjętych rozważań szczególnego znaczenia nabiera zagadnienie tolerancji.W ujęciu pedagogicznym idea ta nie jest rozumiana jako bierna akceptacja odmienności, lecz jako dynamiczny proces poznawczy zakorzeniony w doświadczeniu jednostki. Tolerancja nie jest tylko znajomością norm społecznych, ale wynika z głębszego rozumienia siebie, własnych przekonań, uprzedzeń oraz granic otwartości na drugiego człowieka (Pasamonik, 2003, s. 22). Jak wskazują badacze zajmujący się problematyką autonomii i podmiotowości, proces kształtowania się refleksyjnej tożsamości wymaga konfrontacji z odmiennymi poglądami oraz samodzielności w podejmowanych działaniach (Buła, 2025, s. 58).

Perspektywa ta znajduje swoje odzwierciedlenie w podejściu badawczym określanym jako badania w działaniu (ang. action research), które łączą proces poznawczy z praktyką edukacyjną i rozwojem uczestników. W odróżnieniu od tradycyjnych modeli badań, koncentrujących się na opisie rzeczywistości, badania w działaniu zakładają aktywne zaangażowanie

uczestników w proces zmiany, oparty na refleksji, doświadczeniu i współpracy (Greenwood, 2012, s. 115-117). Refleksyjny charakter tego podejścia pozwala ujmować rozwój jednostki jako proces spiralny, w którym kolejne doświadczenia prowadzą do pogłębionej autorefleksji i modyfikacji dotychczasowych sposobów rozumienia świata (Greenwood, 2012, s. 124).

W niniejszym artykule przyjęto założenie, że kształtowanie postawy tolerancji w edukacji przyszłych pedagogów wymaga przejścia od poznania samego siebie do uznania Innego jako równoprawnego uczestnika relacji społecznej. Proces ten nie ma charakteru liniowego, lecz stanowi dynamiczne doświadczenie wpisane w rozwój osobowy i zawodowy uczestnika procesu badawczego. Punktem wyjścia jest podjęcie refleksji nad własną wiedzą, przekonaniami i doświadczeniami, które wpływają na sposób postrzegania odmienności i drugiego człowieka. Dopiero na tej podstawie możliwe jest podejmowanie działań i budowanie autentycznej otwartości na drugiego człowieka. Podjęty proces wykracza poza deklarowaną tolerancję na rzecz realnych działań i dialogu z Innym.

Celem artykułu jest zatem ukazanie, w jaki sposób badania w działaniu mogą wspierać proces kształtowania paradygmatu ku tolerancji Jerzego Nikitorowicza (2017) w edukacji przyszłych pedagogów, a także, jakie znaczenia nadają temu procesowi sami uczestnicy działań edukacyjno-badawczych. Szczególna uwaga zostanie poświęcona analizie doświadczeń studentów, ich refleksji nad sobą oraz sposobom rozumienia Innego, które wyłaniają się w toku podejmowanych działań, oraz spostrzeżeniom wynikającym z przeprowadzonego procesu badawczego.

## Idea sokratejskiego poznania siebie jako „fundament" otwartości

W refleksji nad kształtowaniem postawy otwartości i tolerancji szczególne miejsce zajmuje idea poznania samego siebie (Nussbaum, 2008, s. 80). Jej źródłem jest myśl sokratejska nawiązująca do poglądów starożytnego myśliciela i pedagoga – Sokratesa. W tradycji filozoficznej „człowiek może w wybór włożyć tyle mądrości, ile zdobył" (Jodłowska, 2012, s. 23). Idea ta stanowi nie tylko wezwanie do autorefleksji, lecz także fundament rozwoju człowieka, który w ciągu swojego życia nieustannie znajduje się w „labiryncie dociekań". W ujęciu Sokratesa poznanie siebie oznaczało proces krytycznego namysłu nad własnymi przekonaniami, wartościami oraz sposobami działania w relacjach z innymi. Było to poznanie dialogiczne,

dokonujące się w spotkaniu z drugim człowiekiem, w przestrzeni pytań, wątpliwości i intelektualnego niepokoju (Nussbaum, 2008, s. 80-85).

W tym sensie sokratejskie rozumienie poznania siebie wpisuje się w szerszy nurt myślenia o człowieku jako podmiocie refleksyjnym, którego tożsamość kształtuje się w toku doświadczeń i relacji społecznych. Sokratejska praktyka dialogu prowadzi do refleksji, że poznanie siebie jest nierozerwalnie związane z uznaniem obecności Innego. Dialog nie jest w tym ujęciu jedynie wymianą poglądów, lecz procesem wspólnego dochodzenia do znaczeń, w którym każda ze stron konfrontuje się z własną niewiedzą, co nawiązuje do najbardziej znanej maksymy Sokratesa „wiem, że nic nie wiem". Starożytny filozof, stosując metodę tzw. akuszeryjną, prowadził rozmówców do odkrywania sprzeczności w ich myśleniu, ukazując ograniczenia potocznych przekonań i skłaniając do głębszej refleksji. W ten sposób poznanie siebie staje się procesem wymagającym odwagi intelektualnej i gotowości do uznania własnej niedoskonałości poznawczej.

Współczesne interpretacje tej idei podkreślają, że brak autorefleksji sprzyja utrwalaniu stereotypów oraz upraszczających schematów interpretacyjnych. Jednostka, która nie analizuje własnych reakcji na odmienność, często nie dostrzega mechanizmów, które prowadzą do wykluczenia innych. Tymczasem rozwój postawy otwartości wymaga nie tylko wiedzy o różnorodności, lecz przede wszystkim zdolności do rozpoznania własnych uprzedzeń oraz ich źródeł. W tym kontekście sokratejskie „poznaj samego siebie" można interpretować jako wezwanie do krytycznego przyjrzenia się własnym postawom wobec Innego.

Znaczenie tej idei staje się szczególnie widoczne w edukacji przyszłych pedagogów, którzy w swojej pracy zawodowej będą odpowiedzialni za tworzenie przestrzeni sprzyjającej rozwojowi wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Pedagog, który nie rozumie samego siebie, może nieświadomie reprodukować schematy wykluczenia, kierując się nieuświadomionymi przekonaniami lub uprzedzeniami. Z kolei nauczyciel zdolny do autorefleksji ma większą szansę budować relacje oparte na szacunku, dialogu i uznaniu różnorodności.

## Budowanie tolerancji w szkolnictwie wyższym – edukacja ku różnorodności i inkluzji

W kontekście współczesnych przemian społecznych, kulturowych i edukacyjnych (Melosik, 2019, s. 363-380) coraz wyraźniej ujawnia się po-

trzeba ponownego namysłu nad miejscem tolerancji w szkolnictwie wyższym. Uniwersytet, rozumiany nie tylko jako instytucja przekazywania wiedzy, ale także jako przestrzeń formowania człowieka, nie może pozostawać obojętny wobec pytań o różnorodność, inkluzję, dialog i odpowiedzialność za Innego (Nikitorowicz, 2017, s. 135-136). Jak wskazują Arnold Pabian i Barbara Pabian (2019), współczesne życie akademickie staje się miejscem spotkania osób o odmiennych doświadczeniach, możliwościach, tradycji, światopoglądzie, tożsamości i sposobach uczestniczenia w kulturze. A zatem współczesny uniwersytet nie jest już przestrzenią jednorodną i hermetyczną, podporządkowaną jednemu „właściwemu" modelowi przekazywania wiedzy (Melosik, 2008). Przeciwnie, coraz częściej ujawnia się jako środowisko zróżnicowane, wielogłosowe, wymagające od nauczycieli akademickich i studentów gotowości do przekraczania własnych schematów myślenia (Nikitorowicz, 2017, s. 132). W kontekście omawianego zagadnienia warto sobie postawić pytania:

1. Czy szkolnictwo wyższe jest gotowe do przyjęcia różnorodności nie jako problemu organizacyjnego, lecz jako wartości edukacyjnej?
2. Czy nauczyciel akademicki potrafi dostrzec w odmienności studenta nie przeszkodę, lecz szansę na pogłębienie procesu kształcenia?
3. Czy uniwersytet rzeczywiście uczy życia w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo czy jedynie powiela hasła o otwartości, pozostawiając praktykę selekcji, hierarchii i podporządkowania?

Postawione przez autorkę pytania skłaniają do refleksji, że edukacja ku różnorodności wymaga zmiany sposobu myślenia o uniwersytecie i kształceniu akademickim. Student nie może być traktowany wyłącznie jako odbiorca treści dydaktycznych, lecz jako osoba wnosząca do wspólnoty akademickiej własną biografię, doświadczenie, język, ograniczenia, możliwości i potrzeby. Oznacza to konieczność odejścia od modelu kształcenia opartego na transmisyjnym przekazywaniu wiedzy ku modelowi, który uznaje wielość dróg uczenia się, różne tempo rozwoju, odmienne sposoby komunikacji oraz zróżnicowane formy uczestnictwa (Wołodźko, 2013). Inkluzja nie polega więc na obniżaniu wymagań, lecz na takim organizowaniu procesu edukacyjnego, aby każdy student mógł rzeczywiście uczestniczyć w życiu akademickim, rozwijać swoje kompetencje i doświadczać własnej sprawczości (Ligus, 2018, s. 39).

W szkolnictwie wyższym jest to szczególnie ważne, ponieważ nauczyciel akademicki pełni jednocześnie: funkcję mistrza, który przekazuje swoją wiedzę i organizatora przestrzeni dialogu. To od jego postawy w du-

żej mierze zależy, czy sala wykładowa stanie się miejscem otwartości, czy przestrzenią wykluczenia odmienności kulturowej. Nauczyciel zamknięty, dogmatyczny, przekonany o wyłącznej słuszności własnego punktu widzenia, może nieświadomie wzmacniać postawy nietolerancyjne. Nauczyciel otwarty, refleksyjny i gotowy do uczenia się od studentów, tworzy natomiast warunki do rozwoju myślenia krytycznego, empatii i odpowiedzialności. Nie chodzi przy tym o rezygnację z wymagań, dyscypliny intelektualnej czy prawdy naukowej. Przeciwnie — edukacja ku różnorodności wymaga jasnych zasad, odpowiedzialności i odwagi w podejmowaniu trudnych tematów. Tolerancja nie oznacza bezradności wobec każdego poglądu ani akceptacji zachowań naruszających godność człowieka. Jej istotą jest umiejętność prowadzenia dialogu mimo różnicy, poszukiwania płaszczyzny porozumienia, a także wyznaczania granic tam, gdzie pojawia się przemoc, pogarda, dyskryminacja lub uprzedzenie.

Dlatego nowy paradygmat tolerancji w szkolnictwie wyższym powinien opierać się na dialogu, odpowiedzialności i uznaniu. Dialog pozwala wyjść poza lęk i uproszczenia. Uznanie natomiast przypomina, że Inny nie jest problemem do rozwiązania, lecz osobą, z którą współtworzymy wspólnotę edukacyjną. W takim ujęciu różnorodność nie osłabia uniwersytetu, ale go wzbogaca, ponieważ zmusza do myślenia, do zadawania pytań i do przekraczania „wygodnych" schematów. Budowanie tolerancji w szkolnictwie wyższym jest zatem jednym z podstawowych zadań współczesnej pedagogiki akademickiej. Nie chodzi wyłącznie o przygotowanie studentów do pracy w zróżnicowanym społeczeństwie, ale także o formowanie ich jako ludzi zdolnych do spotkania z drugim człowiekiem. Edukacja ku różnorodności i inkluzji staje się w tym sensie edukacją ku człowieczeństwu — ku uważności, odpowiedzialności, empatii i odwadze myślenia. To właśnie ona może chronić uniwersytet przed zamknięciem, dogmatyzmem i obojętnością, a jednocześnie przywracać mu jego najważniejszą misję: służbę prawdzie, człowiekowi i wspólnocie.

## Metodologia badań

Przedmiotem podjętych badań była próba zrozumienia, w jaki sposób proces poznania siebie oraz doświadczenia edukacyjne studentów kierunku pedagogika sprzyjają (lub ograniczają czy utrudniają) kształtowanie postaw tolerancji, otwartości i uznania Innego w warunkach szkolnictwa wyższego. Badania zostały osadzone w paradygmatach: uczestniczącym

i interpretatywnym (Denzin, Lincoln, 2014, s. 290) które umożliwiają uchwycenie znaczeń nadawanych doświadczeniom przez samych uczestników oraz pozwalają zrozumieć procesy rozwojowe zachodzące w toku edukacji akademickiej.

W pracy zastosowano strategię badań w działaniu (ang. action research), które łączą proces poznawczy z codzienną praktyką edukacyjną. Wybór tej strategii badawczej wynikał z założenia, że kształtowanie tolerancji jest procesem, który może i powinien być współtworzony przez uczestników projektu edukacyjno-badawczego. Badania miały charakter spiralny, cykliczny i refleksyjny, obejmujący zgodnie z założeniami prekursora badań Kurta Lewina następujące etapy: diagnoza, planowanie działań edukacyjnych, ich realizacja oraz ewaluacja i refleksja nad uzyskanymi efektami.

Grupę badawczą stanowili studenci kierunku pedagogika (ścieżka rozwoju pedagogika opiekuńcza, studia I-go stopnia-licencjackie, tryb stacjonarny i niestacjonarny; łącznie 27 uczestników). Byli to studenci Akademii Łomżyńskiej, mieszkańcy Łomży i najbliższych okolic oraz 2 studentki z Białorusi – wszyscy w latach 2024-2026 uczestniczyli w ćwiczeniach i warsztatach realizowanych w ramach projektu edukacyjno-badawczego „Ku tolerancji" w szkolnictwie wyższym. Dobór próby zgodnie z zasadą badań o charakterze jakościowym miał charakter celowy. W pracy przyjęto następujące kryteria doboru uczestników: brak wcześniejszych badań o podobnej tematyce, specyfika środowiska akademickiego, związek z tematyką badań, gotowość studentów do udziału w projekcie, stały konntakt z uczestnikami badań, zróżnicowanie, reprezentatywność grupy oraz potencjał uczestników.

W celu zgromadzenia materiału empirycznego zastosowano następujące techniki badawcze:

a) refleksyjne pisanie (eseje, dzienniki refleksyjne), pozwalające na uchwycenie indywidualnych doświadczeń studentów po przeprowadzeniu każdej aktywności związanych z poznaniem siebie, postrzeganiem Innego oraz własnymi postawami wobec różnorodności;
b) wywiady otwarte, umożliwiające rekonstrukcję znaczeń nadawanych doświadczeniom edukacyjnym;
c) obserwację uczestniczącą, prowadzoną w trakcie zajęć dydaktycznych i działań projektowych;

d) analizę wytworów studentów (projekty, prace pisemne, prezentacje) jako źródła danych dotyczących sposobów rozumienia tolerancji i inkluzji.

Zgromadzony materiał poddano analizie w oparciu o pięć etapów (Kubinowski, 2010; Creswell, 2013):

a) gromadzenie materiału empirycznego (materiał pochodzący z obserwacji uczestniczącej, refleksyjnych esejów, wywiadów, wytworów studentów itd.);
b) przygotowanie materiałów (przygotowanie kopii, transkrypcja wywiadów, zapisanie materiałów elektronicznych w folderach itd.);
c) opis i zakodowanie materiałów (opis roku, informacje dotyczące studenta – kod studenta, w późniejszym etapie typ uczestnictwa);
d) wstępnie kodowanie materiału;
e) łączenie poszczególnych kodów w kategorie; podjęcie próby „nałożenia" ramy teoretycznej na zaobserwowane zjawiska.

Istotnym elementem procedury badawczej była refleksyjność badacza, wpisana w metodologię badań w działaniu. Analiza empiryczna była uzupełniana autorefleksją dotyczącą własnej roli w procesie edukacyjnym oraz wpływu podejmowanych działań na uczestników badań. Pozwoliło to nie tylko na pogłębienie interpretacji wyników, ale także na krytyczne spojrzenie na własną praktykę dydaktyczną.

## Analiza materiału empirycznego

Przedstawiona w artykule analiza materiału badawczego stanowi jedynie „wycinek" obeserwowanej rzeczycistości oraz fragment prowadzonego projektu edukacyjno-badawczego. Na podstawie badań wyodrębniono siedem kategorii związanych z (samo)poznaniem, deklarowaną tolerancją, doświadczeniem tolerancji jako przestrzeni napięć, rolą tolerancji w kształtowaniu postaw, występującymi barierami oraz procesem od poznania siebie do poznania Innego.

Pierwszą ujawnioną kategorią wyłonioną przez autorkę było poznanie siebie. Dotyczyło totrudnych przeżyć uczestników badań oraz początkowo nieoczywistych znaczeń nadawanych tolerancji.W wypowiedziach studentów dostrzegalna była duża polaryzacja znaczeń nadawanych tolerancji. Z jednej strony pojawiały się deklaracje dotyczące potrzeby refleksji nad własnymi przekonaniami, z drugiej – trudność w ich rzeczywistym formułowaniu. W wielu przypadkach refleksje miały charakter ogólny, po-

wierzchowny, ograniczony do powtarzania społecznie akceptowanych sformułowań, o czym świadczą poniższe wypowiedzi:

„Tolerancja to umiejętność akceptacji i współistnienia z różnorodnością. Zrozumienie, że każdy jest inny oraz szanowanie drugiego człowieka niezależnie od jego poglądów czy wyglądu."

„Dla mnie tolerancja wyznacza wzajemny szacunek odnoszący się do różnych osób, odmienności zdań, wyznawanych religi, sposobu życia."

„Tolerancja to jedna z podstawowych wartości współczesnego społeczeństwa."

Jednak w bardziej pogłębionych wypowiedziach – szczególnie w wywiadach – ujawniały się momenty namysłu nad sobą. Studenci wskazywali na własne uprzedzenia, niepewność w sytuacjach kontaktu z odmiennością oraz lęk przed oceną. Pojawiły się następujące refleksje:

„Tolerancja współcześnie jest tematem trudnym. Każdy ma tu własną rację i często żal do drugiej strony. Wydaje mi się także, że mimo wielokrotnego mówienia o niej publicznie, wiele osób boi się mówić głośno, co naprawdę sądzi i boi się spotkania z inną kulturą."

„W obecnych czasach ludzie bardziej rozpowszechniają odmienności, przez co moje rozumienie tolerancji jest wystawiane na próbę i nie zawsze wiem, jak mam się zachować."

„Osoby, które „walczą" o tolerancję i swoje prawa robią to w niewłaściwy sposób, zapominając o szacunku wobec drugiego człowieka, dlatego później boimy się pewnych grup."

Tego typu wypowiedzi wskazują, że proces poznania siebie jest dla studentów doświadczeniem wymagającym, ponieważ konfrontuje ich z własnymi ograniczeniami. Analiza wypowiedzi pozwala stwierdzić, że poznanie siebie nie dokonuje się spontanicznie, lecz wymaga odpowiednio zaprojektowanych sytuacji dydaktycznych w toku kształcenia akademickiego.

Drugim istotnym obszarem analizy była kategoria sposobu rozumienia tolerancji. W większości wypowiedzi studentów (tak jak w poprzednim opisie) tolerancja była definiowana w sposób deklaratywny – jako szacunek wobec innych, akceptacja różnorodności czy „nieocenianie ludzi". Jednak analiza pogłębionych fragmentów esejów wykazała, że studenci często wskazywali, że w sytuacjach realnych kontaktów z odmiennością pojawiają się trudności, dystans czy poczucie istnienia granic tolerancji. Ostatnia, najbardziej rozwinięta forma tolerancji, która pojawiała się w wypowiedziach studentów, rzadko była związana z ich udziałem w działaniach wymagających bezpośredniego kontaktu z różnorodnością (zajęcia

warsztatowe, spotkanie ze studentami z wymiany zagranicznej Erazmus). Na tej podstawie autorka wyłoniła trzy sposoby rozumienia tolerancji:

a) tolerancja deklarowana – oparta na normach społecznych i języku wartości. Przykład wypowiedzi: „Każdy ma prawo do poczucia bezpieczeństwa i możliwości bycia sobą bez presji i szykan. Każdy ma prawo do życia."
b) tolerancja warunkowa (warunek „jeśli…") – uzależniona od poziomu postawionych przez jednostkę granic. Przykładowa wypowiedź: „Jeśli czyjeś zachowania nie wpływają na moje poczucie bezpieczeństwa, to ten stan nazywam tolerancją. Jednak często słyszy się o atakach terrorystycznych pewnych grup."
c) tolerancja refleksyjna – wynikająca z doświadczenia i świadomego namysłu nad sobą.Wskazuje to na znaczenie doświadczenia jako kluczowego czynnika rozwoju postaw inkluzyjnych. Przykładowa wypowiedź: „Tolerancja buduje społeczeństwo, a poznanie Innego pozwala spojrzeć na ich kulturę i religię z tej dobrej strony, buduje relacje oparte na dialogu."

Kolejnym obszarem analizy była kategoria doświadczenia różnorodności jako przestrzeni napięć. W wypowiedziach studentów ujawniały się zarówno pozytywne, jak i problematyczne aspekty tego doświadczenia. Różnorodność była postrzegana w ujęciu aksjologicznym (tolerancja jako wartość), co potwierdza poniższa wypowiedź:

„Kontakt z przedstawicielem mniejszości pozwolił mi poznać i trochę zrozumieć inną kulturę. Wcześniej nie rozumiałam pewnych zachowań, a teraz wiem, że są to pewne zachowania naturalne dla tej grupy."

Z drugiej jednak strony pojawiały się napięcia związane z koniecznością konfrontacji z odmiennością oraz wzrost świadomości na temat swoich ograniczeń. Studenci stwierdzali:

„Uświadomiłam sobie, że mam pewne uprzedzenia wynikające z braku doświadczenia z konkretnymi grupami np. dotyczące zachowań."

„Myślę, że teraz żyjemy w czasach, gdzie wszędzie jest ta różnorodność. Osobiście boję się, że w pracy spotkam się z przedstawicielami takich grup i będę miała problem np. z językiem."

Studenci wskazywali na trudności w komunikacji, brak przygotowania do pracy w zróżnicowanych grupach oraz obawy przed popełnieniem błędu. W niektórych wypowiedziach pojawiała się także tendencja do unikania sytuacji wymagających głębszego zaangażowania w relacje z osobami różniącymi się od nich.Wymaga od jednostki przekroczenia własnych

schematów, co wiąże się z wysiłkiem i niepewnością. Jest to związane z kolejną wyłonioną kategorią, ponieważ istotnym wnioskiem z analizy materiału badawczego jest znaczenie doświadczeń edukacyjnych w procesie kształtowania tolerancji. Studenci jednoznacznie wskazywali, że najbardziej wartościowe były te zajęcia, które miały charakter aktywizujący, umożliwiały dyskusję, wymianę doświadczeń oraz konfrontację z przedstawicielem mniejszości.

„Mnie bardzo zaskoczyła ta koleżanka z pedagogiki, bo ja myślałam, że przyjdzie taka kobieta z zakrytą twarzą, z chustą na głowie, w ciemnej długiej sukni, a ona wyglądała tak jak my."

„Po zajęciach okazało się, że w sumie to nic nie wiem na temat osób z Czeczenii. W trakcie ćwiczeń poznałam tradycje, zwyczaje, a nawet literaturę dziecięcą."

„Zaskoczył mnie cmentarz żydowski, który znajduje się 1 km od Goworowa. Mieszkam w okolicach Goworowa już 20 lat, a nigdy nie słyszałam o takiej informacji. Dowiedziałam się o tym, dopiero szukając informacji do tej pracy."

W wypowiedziach pojawiały się odniesienia do zajęć warsztatowych oraz działań poza uczelnią jako przestrzeni, w których możliwe było rzeczywiste spotkanie z Innością. W takich sytuacjach studenci nie tylko zdobywali wiedzę, ale także uczyli się rozumienia Innych i samych siebie. Z kolei zajęcia o charakterze tradycyjnym – oparte na przekazie treści – były oceniane jako mniej efektywne w kontekście kształtowania postaw tolerancyjnych.

Inna kategoria, która pojawiła się w trakcie analizy materiału badawczego, pozwoliła zidentyfikować szereg barier utrudniających rozwój postaw tolerancyjnych. Do najważniejszych należą:

a) brak pogłębionej refleksji nad własnymi przekonaniami,
b) utrwalone stereotypy, uprzedzenia, granice,
c) lęk przed oceną i popełnieniem błędu,
d) niewystarczające doświadczenie pracy w zróżnicowanych grupach,
e) dominacja modelu edukacji opartego na przekazie wiedzy.

Bariery te mają zarówno charakter indywidualny, jak i systemowy. Wskazują na potrzebę zmiany podejścia do kształcenia pedagogicznego – w kierunku większego uwzględnienia doświadczenia, refleksji i dialogu, co jest związane z ostatnią wyłonioną kategorią, którą jest proces przechodzenia od poznania siebie do uznania Innego. Całościowa analiza materiału badawczego pozwala sformułować wniosek, że kształtowanie tolerancji

przebiega jako proces, w którym kluczową rolę odgrywa przejście od poznania siebie do uznania Innego. Proces ten nie ma charakteru liniowego, lecz jest dynamiczny i często niejednoznaczny. Warto przytoczyć następujące wypowiedzi:

„Gdy zaczynaliśmy studia to trochę inaczej myślałam. Warsztaty i te wywiady zupełnie zmieniły mój sposób myślenia i teraz sama szukam okazji, jeżdżę na wycieczki, poznaję."

„Jak zrozumiałam Inną kulturę to myślę, że przez to też lepiej zrozumiałam naszą."

„Z czasem zaczęłam się angażować w te wszystkie działania i aktywności i poznawać coś, o czym wcześniej nie było mówione w szkole."

Studenci, którzy podejmowali refleksję nad sobą, byli bardziej skłonni do otwartości wobec innych. Z kolei brak autorefleksji sprzyjał utrwalaniu stereotypów i powierzchownemu rozumieniu tolerancji. W tym sensie poznanie siebie jawi się jako warunek konieczny, choć niewystarczający, dla rozwoju postaw inkluzyjnych. Proces ten można ująć w trzech nachodzących na siebie etapach:

a) uświadomienie własnych przekonań i ograniczeń (sokratejskie poznanie siebie),
b) konfrontacja z doświadczeniem różnorodności („zderzenie" deklarowanego rozumienia tolerancji z rzeczywistością społeczną),
c) rozwijanie postawy dialogu i uznania Innego (paradygmat ku tolerancji).

Każdy z tych etapów wymaga wsparcia ze strony środowiska (w tym przypadku również szkoły wyższej), które powinno tworzyć przestrzeń dla refleksji, poznania, doświadczenia i pokojowego dialogu z przedstawicielami różnych narodowości, wyznań, kultur i poglądów.

## Wskazówki i sugestie

Przedstawione rozważania oraz fragmenty wypowiedzi studentów wskazują, że kształtowanie tolerancji w edukacji akademickiej nie może ograniczać się do przekazywania wiedzy o różnorodności. Wymaga ono tworzenia takich warunków kształcenia, w których studenci mogą doświadczać dialogu, konfrontować własne przekonania, rozpoznawać źródła uprzedzeń oraz uczyć się odpowiedzialnego spotkania z Innym. Z tej perspektywy można wskazać kilka zasadniczych implikacji dla praktyki szkolnictwa wyższego i przygotowania przyszłych pedagogów.

1. Wzmacnianie autorefleksji jako podstawy kształcenia pedagogicznego. Edukacja przyszłych pedagogów powinna systematycznie rozwijać zdolność namysłu nad sobą, własnymi przekonaniami, emocjami i reakcjami wobec odmienności. Studenci kierunków pedagogicznych powinni uczyć się rozpoznawać własne stereotypy i granice tolerancji, ponieważ dopiero wtedy mogą świadomie pracować z drugim człowiekiem.
2. Tworzenie akademickiej przestrzeni dialogu. Szkolnictwo wyższe powinno stwarzać sytuacje dydaktyczne, w których studenci uczą się patrzenia na problemy z różnych perspektyw. Dialog akademicki powinien prowadzić nie tylko do wymiany opinii, ale także do rozumienia odmiennych doświadczeń. Oznacza to potrzebę odejścia od jednostronnego modelu przekazu wiedzy na rzecz pracy opartej na dyskusji, analizie przypadków (ang. case study), pracy projektowej i wspólnym rozwiązywaniu problemów.
3. Praktyczne uczenie różnorodności i inkluzji. Tolerancji nie można kształtować wyłącznie przez transmisyjny model edukacji – wykład o wartościach. Potrzebne są działania praktyczne, w których studenci doświadczają współpracy z osobami różniącymi się sposobem myślenia, komunikowania, funkcjonowania społecznego czy kulturowego. Edukacja przyszłych pedagogów powinna więc obejmować warsztaty, projekty społeczne, działania środowiskowe, wolontariat oraz analizę realnych sytuacji wychowawczych i edukacyjnych.
4. Przygotowanie nauczycieli akademickich do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Kształcenie paradygmatu ku tolerancji wymaga także refleksji podejmowanej zarówno przez studentów, jak również nauczycieli akademickich. To wykładowcy tworzą pozytywną atmosferę zajęć, sposób komunikacji i model relacji ze studentami. Nauczyciel akademicki poza specjalistyczną wiedzą w swojej dziedzinie, powinien być osobą zdolną do budowania przestrzeni uznania, szacunku i odpowiedzialnego współistnienia.
5. Włączanie action research do programów kształcenia realizowanych w szkolnictwie wyższym.Badania w działaniu mogą stać się ważną metodą przygotowania przyszłych pedagogów, ponieważ łączą teorię, praktykę i refleksję. Pozwalają studentom nie tylko poznawać problemy tolerancji i różnorodności, ale także aktywnie uczestniczyć w ich rozwiązywaniu. W konsekwencji student staje się współtwórcą zmiany, co sprzyja rozwijaniu odpowiedzialności, sprawczości i gotowości do podejmowania działań edukacyjnych w środowisku zróżnicowanym kulturowo.

## Podsumowanie

Implikacje dla praktyki szkolnictwa wyższego wskazują, że edukacja ku tolerancji powinna być procesem świadomym, systematycznym i zakorzenionym w doświadczeniu studentów i nauczycieli akademickich. Przyszły pedagog potrzebuje nie tylko wiedzy o różnorodności, lecz także umiejętności autorefleksji, dialogu i współpracy. Uczelnia przygotowująca pedagogów do pracy w zróżnicowanym społeczeństwie powinna stawać się przestrzenią realnego spotkania z Innym – miejscem, w którym tolerancja nie jest wyłącznie deklarowaną wartością, ale przede wszystkim codzienną praktyką akademickiego życia.

## Bibliografia


Creswell J.W. (2013), Projektowanie badań naukowych. Medody jakościowe, ilościowe i mieszane, Kraków: UJ

Czerepaniak-Walczak M. (2012), Ile „techne", ile „praxis"? W poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr 3 (59)

Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2014), Metody badań jakościowych, t. 1, Warszawa: PWN

Gołębniak B.D., Ostoja-Solecka K. (2017), Kompetencje nauczycieli w zakresie korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnej w nauczaniu. Z badań etnopedagogicznych, ,,Rocznik Lubelski", t. 43, cz. 1

Greenwood D.J. (2012), Action research, czyli o badaniach w działaniu, w: D. Jemielniak (red.), Badania jakościowe. Podejścia i teorie, t. 1, Warszawa: PWN

Jodłowska B. (2012), Pedagogika Sokratejska, Kraków: Impuls

K. Buła (2025), Potencjał metodyczny wykorzystania debaty w kształceniu dyplomatów w zakresie dyplomacji kulturalnej, „Zarządzanie w Kulturze", nr 26 (1)

Kubinowski D. (2011), Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja, Lublin: UMCS

Ligus R. (2018) ,,Wędrujące pojęcia i ujęcia". Od integracji w szkole do pedagogiki inkluzji społeczno-kulturowej, w: B.D. Gołębniak, M. Pachowicz (red.), Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej, Poznań: Collegium Da Vinci

Melosik Z. (2008), Uniwersytet i komercjalizacja. Rekonstrukcja debaty, w: B.D. Gołębniak (red.), Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo, Wrocław: DSW

Melosik Z. (2019), Kultura popularna jako czynnik socjalizacji, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Pedagogika. Podręcznik akademicki, Warszawa: PWN

Nussbaum M.C. (2008), Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności, w: B.D. Gołębniak (red.), Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo, Wrocław: DSW

Olubiński A. (2020), Rozwój i osiągnięcia/degradacja nauk społecznych i społeczeństwa w przeliczaniu na punkty!?, w: A. Murawska, P. Wiażewicz-Wójtowicz (red.), W tyglu zmian. Edukacja akademicka w Polsce i na świecie, Szczecin: US

Pasamonik B. (2003), O tolerancji dla nietolerancji, ,,Edukacja i Dialog", nr 5

Wołodźko E. (2013), Ku autonomii studiowania Procesy, znaczenia, konteksty, zmiana, Olsztyn: UWM

Wołodźko E. (2020), Autonomia w dyskursie postmodernistycznym a idee akademickiej pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej, w: A. Murawska, P. Wiażewicz-Wójtowicz (red.), W tyglu zmian. Edukacja akademicka w Polsce i na świecie, Szczecin: US

# Future under pressure: pre-service teachers between individual concerns and societal challenges

Dr. BEATRICE KOLLINGER
Brandenburg University of Technology Cottbus-Senftenberg, Germany

**Abstract**

Pre-service teachers face numerous tensions arising from study-related demands, teacher shortages, early entry into the profession, and diverse societal crises and transformation processes. This article examines how these individual and societal conditions are reflected in prospective teachers' perceptions of stress and the future, and what consequences follow for university-based teacher education. Drawing on recent empirical findings on stress among pre-service teachers, the article presents the results of an online questionnaire survey of students enrolled in a primary teacher education programme. The findings show that concerns about the future are not limited to doping individually with entry into the profession. Particularly pronounced are concerns about increasing political conflicts in everyday school life and about dealing with extremist or discriminatory attitudes. At the same time, the data indicate a predominantly pluralism-oriented understanding of democracy, alongside individual authoritarian and derogatory orientations that warrant analytical attention. The article argues that political education and democracy education should be embedded as cross-disciplinary professionalisation tasks in the first phase of teacher education. Finally, it calls for cross-institutional and internationally comparative research on prospective teachers' concerns about the future.

Keywords: pre-service teachers; concerns about the future; stress; democracy education; political education; right-wing extremism; teacher education

## Przyszłość pod presją: nauczyciele przygotowujący się do zawodu – między indywidualnymi obawami a wyzwaniami społecznymi

Dr Beatrice Kollinger
Brandenburski Uniwersytet Techniczny w Cottbus-Senftenberg, Niemcy

**Abstrakt**

Nauczyciele przygotowujący się do zawodu (studenci kierunków nauczycielskich) doświadczają licznych napięć wynikających z wymagań związanych ze studiami, niedoboru nauczycieli, wczesnego wejścia do zawodu, a także różnorodnych kryzysów społecznych i procesów transformacyjnych. W niniejszym artykule analizuje się, w jaki sposób te indywidualne i społeczne uwarunkowania odzwierciedlają się w postrzeganiu stresu i przyszłości przez przyszłych nauczycieli oraz jakie konse-

kwencje wynikają z tego dla kształcenia nauczycieli na uniwersytecie. Opierając się na najnowszych wynikach badań empirycznych dotyczących stresu wśród studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela, artykuł przedstawia wyniki internetowego badania ankietowego przeprowadzonego wśród studentów uczestniczących w programie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Wyniki pokazują, że obawy dotyczące przyszłości nie ograniczają się wyłącznie do indywidualnego radzenia sobie z wejściem do zawodu. Szczególnie wyraźne są obawy związane z nasilaniem się konfliktów politycznych w codziennym życiu szkoły oraz z koniecznością radzenia sobie z postawami ekstremistycznymi lub dyskryminacyjnymi. Jednocześnie dane wskazują na przeważająco pluralistyczne rozumienie demokracji, przy czym występują również indywidualne postawy autorytarne i deprecjonujące, które wymagają analitycznej uwagi. Autor artykułu argumentuje, że edukacja polityczna i edukacja na rzecz demokracji powinny być włączone do pierwszego etapu kształcenia nauczycieli jako interdyscyplinarne zadania związane z rozwojem profesjonalnych kompetencji zawodowych. Wreszcie artykuł postuluje prowadzenie badań międzyinstytucjonalnych i porównawczych w skali międzynarodowej nad obawami przyszłych nauczycieli dotyczącymi przyszłości.
Słowa kluczowe: nauczyciele przygotowujący się do zawodu; obawy dotyczące przyszłości; stres; edukacja na rzecz demokracji; edukacja polityczna; ekstremizm prawicowy; kształcenie nauczycieli

## Teacher education in times of multiple challenges

Teacher education does not take place outside societal developments and institutional change. Prospective teachers are studying at a time when different processes of strain and transformation overlap. A persistent teacher shortage (Huber et al., 2023) is increasing pressure on the school system, and students are in some cases taking responsibility for teaching independently before completing their training, while societal polarisation, anti-democratic positions, and political conflicts are increasingly affecting educational institutions. For students, the future of the teaching profession is therefore not only a question of individual career choice and professional competence development (Pohlmann, Möller, 2010), but increasingly also a question of the societal and institutional conditions under which they will work in the future.

Recent studies of pre-service teachers entering teaching before completing their studies initially highlight the structural aspects of this development. Helm and Hagenauer (2024) show for Austria that pre-service teachers who are already employed in schools experience their dual role as student and teacher as highly stressful. A nationwide survey by the Stifter-

verband in Germany likewise documents that student substitute teachers frequently teach independently, are sometimes assigned to subjects outside their field of study, and receive insufficient support from mentors or supervisors (Antoine et al., 2026). This shifts part of the responsibility for addressing the teacher shortage into the university-based phase of teacher education.

Stress (Schaarschmidt, 2001; Klusmann et al., 2006), however, cannot be reduced to study-specific demands, examinations, or the challenge of combining study and paid employment (Helm, Hagenauer, 2024). The professional future of prospective teachers is also embedded in societal structures in which perceptions of crisis, political polarisation, and interventions by the extreme right directly affect educational institutions (Möllers et al., 2026). Monstadt et al. (2026) describe education, upbringing, and social work as spheres of societal influence that actors on the extreme right deliberately seek to shape. This creates a dual challenge for schools: they are themselves sites of societal conflict while also being institutions intended to foster democratic judgement, agency, and participation.

Against this background, the present article examines how individual concerns about the future intersect with concerns framed by broader societal developments among pre-service teachers. The empirical basis is an online questionnaire survey of students enrolled in a primary teacher education programme at a university. At the institution studied, the programme includes a comparatively high proportion of school-based practical studies. The article pursues three aims. First, recent findings on stress among pre-service teachers are situated theoretically and empirically. Second, selected results from the underlying survey concerning study-related stress, concerns about the future, and political orientations are presented. Third, implications for teacher education are derived from these findings.

## Stress between university study and school

The Job Demands–Resources model (JD-R model) provides a suitable theoretical approach for analysing stress among pre-service teachers. Fundamentally, it distinguishes between demands and resources. Demands comprise conditions that require sustained physical or psychological effort and, if insufficiently compensated for, may contribute to processes of exhaustion. Resources, by contrast, can support the management of demands, foster motivation, and mitigate negative consequences of stress.

Helm and Hagenauer (2024) apply this approach to pre-service teachers who are already employed in schools while studying. Their dual role in particular constitutes a specific demand that Has received comparatively little attention in previous research.

This perspective is useful for analysing concerns about the future for two reasons. First, it directs attention to the fact that stress arises from the relationship between demands and available resources and should not be interpreted merely as an individual deficit. Second, it makes it possible to consider demands at different levels. In addition to examination pressure, time constraints, and the general organisation of studies, premature professional responsibility, uncertain institutional conditions, or anticipated societal conflicts may also constitute relevant demands. In this sense, concerns about the future are not equivalent to currently experienced stress; they may, however, indicate which demands students anticipate in their future professional work.

## Early entry into teaching as a current challenge for stress and professionalisation

The findings reveal a notable difference between university study and school employment. Sixty percent of respondents reported feeling burned out by their studies, and 55% stated that they felt completely exhausted after a day at university or college. Comparable statements were endorsed much less frequently with regard to their work at school. At the same time, increased time pressure was evident in school employment, particularly in relation to lesson preparation and follow-up work. Important resources included intrinsic motivation, perceiving teaching as meaningful and valued, and social support from colleagues and family. By contrast, support from university lecturers or the university itself was perceived as a resource considerably less often (Helm, Hagenauer, 2024).

For Germany, the Stifterverband policy paper by Antoine et al. (2026) provides a recent Nationwide overview. In November and December 2025, pre-service teachers at teacher-education institutions were surveyed online; complete datasets were available for 2,268 respondents from 69 of the 72 higher education institutions providing teacher education. The authors note that, because of the topic of the survey, students with school-based employment were probably overrepresented. The proportion of stu-

dent substitute teachers in the survey should therefore not be interpreted as a nationwide prevalence estimate (Antoine et al., 2026).

Nevertheless, the findings reveal structural problems. Ninety-five percent of student substitute teachers reported teaching a class on their own. More than 90% taught at least one subject that they were not studying. In addition, they assumed tasks involving substantial pedagogical responsibility, received insufficient support, and experienced time conflicts between school employment and university study. Antoine et al. (2026) therefore assess this situation not merely as a short-term response to staff shortages, but as an issue concerning the quality of teaching and teacher education. Higher education institutions face the task of not ignoring students' employment in schools but of providing stronger professional support where such employment occurs.

Both studies thus highlight a central tension. Teaching before completing a degree can be experienced by students as meaningful and motivating while at the same time creating structural overload. For the present research question, it is crucial that professionalisation is already taking place during university study under conditions shaped by teacher shortages and institutional pressure to act. Against this background, the question of how students perceive their professional future becomes even more significant.

## Survey of pre-service teachers

### Research aim and methodological approach

The survey aimed to capture study conditions, experiences of stress, experiences of discrimination and disadvantage, and future perspectives among students enrolled in a primary teacher education programme. The questionnaire comprised 43 questions and combined sociodemographic information with items on discrimination, study-related stress, resources, satisfaction with the programme, future perspectives regarding the school profession, understandings of democracy, and sociopolitical attitudes. Only fully submitted questionnaires were included in the analysis (n = 69), corresponding to a completion rate of 43.4% of all questionnaires started. The sample was predominantly young and female: 71.0% of respondents were aged between 18 and 22, and 81.2% identified as female. Given the modest

sample size, the findings must explicitly be interpreted as exploratory; they cannot be generalised to pre-service teachers as a whole.

## Study-related stress and resources

The stress profile initially shows that the strongest sources of stress are located within university study, whereas practical experiences and the associated stress are lower. This pattern is consistent with Helm and Hagenauer (2024) insofar as university and study are likewise identified there as particularly relevant sources of stress. At the same time, students report important resources. A total of 77.3% agree that they have people who support them emotionally during their studies, while 69.7% feel that lecturers take them seriously. From a professionalisation perspective, the crucial question is therefore less whether pre-service teachers are generally "overwhelmed" than which current and future demands they perceive and which resources are available to them for coping with those demands.

## Concerns about the future: from individual entry into the profession to a societal arena of conflict

The responses concerning future perspectives in the school profession are particularly revealing. The highest level of agreement concerns the statement that political conflicts will increasingly place a strain on everyday school life: 60.0% of respondents somewhat or fully agree. A further 54.5% state that they are concerned about dealing with extremist or discriminatory attitudes in the school context. By comparison, 43.1% express concerns about working conditions in the school system, 40.3% report anxiety about entering the profession, 40.3% fear insufficient social recognition, 38.8% doubt their own ability to cope with professional demands, and 37.3% are concerned about their own mental health in their future profession.

The ranking of these concerns is analytically relevant. In this sample, the most pronounced concerns about the future do not primarily relate to respondents' own competence or individual entry into the profession, but to socially and politically framed demands of future everyday school life. This does not imply that political conflicts will in fact constitute the strongest future source of stress. The data do show, however, that students anticipate such potential for conflict. Concerns about the future can therefore be understood as an interface between individual professionalisation and the diagnosis of contemporary societal conditions.

## Understanding of democracy and political orientations

A pluralism-oriented understanding of democracy predominates in the sample: 96.9% agree that the dignity and equal worth of all people should be the highest priority in a democracy, while 90.6% regard school as a place where societal diversity should be protected. At the same time, 77.2% agree that in times of crisis a country needs strong leadership, and 40.4% agree that some groups in socjety demand too many special rights. Confidence that political decisions are generally made fairly is comparatively low, with 30.2% agreement.

These findings require cautious interpretation. Analytically, it is significant that strongly pronounced orientations towards equality and pluralism can coexist with agreement with individual statements formulated in authoritarian or derogatory terms. For teacher education, this raises the question of how democratic orientations, conceptions of authority, institutional trust, and approaches to societal diversity can be professionally reflected upon.

## School as a politically contested and democratic space

The concerns expressed by the surveyed students relate to a professional field in which political conflicts can become part of teaching through subject-specific content or connections to students' lifeworlds. Monstadt et al. (2026) bring together recent analyses of interventions by the extreme right in educational institutions. They describe strategies used to delegitimise approaches critical of discrimination, spread disinformation, and advance demands for supposedly "neutral" education. Of particular relevance to schools is the possibility that neutrality may be misunderstood as an obligation to leave even misanthropic or anti-democratic positions without normative contextualisation (Bosch Stiftung, 2026).

In this context, Nikolai, Saur, and Gawert (2026) analyse the debate on neutrality as a political strategy directed against democratic education. They argue that such an understanding of neutrality can unsettle teachers, delegitimise political controversies, and contribute to the avoidance of political topice for fear of denunciation or consequences. This is central to the professionalisation of prospective teachers. Professional political restraint is not equivalent to value neutrality towards misanthropy or attacks on the free democratic basic order. The relevance of this challenge is also apparent

from the perspective of students in schools. The Berlin study Demokratie macht Schule?! by Achour et al. (2025) reports high levels of concern in view of societal crises. The issues causing particular concern include war and rising prices, followed by right-wing extremism, hatred and hostility, the affordability of housing, the climate crisis, and environmental pollution. The study demonstrates that future teachers will encounter learners whose lifeworlds are likewise shaped by perceptions of crisis and sociopolitical conflict.

This changes the professional demands placed on teachers. Political conflicts are not addressed only in political education classes. They may arise in the classroom, in the schoolyard, in communication with parents, on social media, or when dealing with discrimination and misanthropic statements. Subject-specific topics may also have political dimensions, including climate change, artificial intelligence, migration, gender issues, or cultures of remembrance. The ability to address controversies appropriately within subject teaching, protect democratic principles, and at the same time enable open processes of judgement is therefore not exclusively the responsibility of teachers of particular subjects.

## Implications for teacher education: democracy education as a cross-curricular responsibility

The findings of the underlying survey suggest that political and democratic agency should be understood as part of teachers' professional competence. If more than half of the surveyed students express concerns about political conflicts and/or extremist and discriminatory attitudes in the school context, this points to a concrete need for professionalisation. Students need opportunities to reflect on such situations from disciplinary, legal, pedagogical, and democracy-related perspectives during their studies rather than having to deal with them intuitively only once they enter the profession.

Achour et al. (2025) conceptualise democracy education as both a teaching principle and a principle of school life. Political education as a principle across all subjects concerns both the political dimensions of subject-specific content and principles such as controversy, judgement, topicality, and multiperspectivity. Democracy education as a principle of school life additionally encompasses opportunities for participation, respectful communication, and protection against discrimination. This perspective can be

transferred to the first phase of teacher education. Democracy education should not be located exclusively in individual educational-science modules or in the didactics of social-science subjects, but should be understood as a shared cross-curricular responsibility of academic disciplines, subject didactics, educational sciences, and school-based practical studies.

Such a cross-curricular perspective could address at least four areas of competence. First, knowledge of democratic and human rights as well as the legal and institutional framework of schools; second, the ability to analyse political controversies and disinformation from a disciplinary perspective; third, the capacity for critical reflection on discrimination and power relations; and fourth, pedagogical competence in dealing with anti-democratic, misanthropic, or extremist statements. These areas should not be understood as additional isolated requirements; rather, it is necessary to conceptualise how they can be coherently integrated into existing processes of professionalisation.

The findings of Helm and Hagenauer (2024) and Antoine et al. (2026) show that students assume responsibility in schools at an early stage and that university-based support cannot be taken for granted. Democracy-related professionalisation must therefore not be reduced to individual competence development. Higher education institutions bear responsibility for providing advisory, reflective, and support structures, particularly where students teach independently while still studying. Addressing political conflicts should form part of such opportunities for reflection.

## Outlook

The expectation of increasing political conflicts and concern about dealing with extremist or discriminatory attitudes constitute the most strongly endorsed concerns about the future in the sample studied. This finding broadens the perspective on stress in teacher education more generally. While the JD-R model provides a convincing explanation of how current demands and resources can be related to well-being and exhaustion, the survey presented here indicates that anticipated societal demands are also relevant to professionalisation. One avenue for future research would therefore be to systematically relate profession-specific concerns about the future to current stress, resources, self-efficacy, and political-democratic orientations.

The limitations of the present study must be taken into account. The sample is modest in size, locally bounded, and not representative. The analyses reported are predominantly descriptive. For precisely this reason, the findings should be understood as a starting point for further research. Cross-institutional studies with larger samples and comparable instruments are needed first. There is also a particular need for internationally comparative research. The Austrian findings of Helm and Hagenauer (2024) and the German results of Antoine et al. (2026) show that teacher shortages and early entry into teaching can create similar tensions in different education systems. By contrast, it remains insufficiently understood whether and how prospective teachers' sociopolitical concerns about the future differ across countries. Comparative studies could examine the roles played by institutional structures of teacher education, political conflict contexts, societal trust, and democracy-related curricula.

One conclusion for the practice of teacher education follows from these findings. Preparation for school must not be limited to developing subject-specific, subject-didactic, and general pedagogical competences for a supposedly politically neutral professional environment. Schools are part of the democratic public sphere and are affected by societal conflicts. Teachers of all subjects therefore require professional confidence and competence in dealing with controversy, discrimination, anti-democratic positions, and political polarisation.

Against this background, political education in teacher education should not be understood as the specialised responsibility of future political education teachers; rather, democracy education should be formulated as a cross-cutting responsibility of the university. It concerns the content of degree programmes as well as university culture, opportunities for participation, protection against discrimination, and reflective support for school-based practice. Such an approach cannot eliminate concerns about the future. It can, however, help transform anticipated uncertainty into professional agency. Under conditions of societal transformation in particular, the democratic professionalisation of prospective teachers thus becomes a task for the future of teacher education itself .

## Bibliography


Achour S., Höppner A., Bedersdorfer J., Girnus L., Schmidt J. (2025), Demokratie macht Schule?! Politische Bildung und Demokratiebildung an Berliner Schulen 2024/25, Friedrich-Ebert-Stiftung

Antoine L., Sievers S., Suessenbach F., Jorzik B. (2026), Wenn Studierende Unterricht sichern: Einsatz, Risiken und Perspektiven studentischer Vertretungslehrkräfte vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. https://doi.org/10.5281/zenodo.19853531

Bosch Stiftung R. (2026), Deutsches Schulbarometer 2026: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen

Helm C., Hagenauer G. (2024), Belastungserleben von Lehramtsstudierenden im Schuldienst: Befunde vor dem Hintergrund des Job Demands-Resources Model, „Zeitschrift für Hochschulentwicklung", nr 19 (4), https://doi.org/10.21240/zfhe/19 -4/09

Huber S.G., Helm C., Lusnig L. (2023), Schulischer Personalmangel: Kurz-, mittel- und langfristige Lösungsansätze für Politik, Schulaufsicht, Hochschulen und in den Schulen selbst, „Schule Verantworten Führungskultur Innovation Autonomie", nr 3 (1), https://doi.org/10.53349/sv.2023.i1.a308

Klusmann U., Kunter M., Trautwein U., Baumert J. (2006), Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden, „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie", nr 20 (3), https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.16 1

Möllers C., Lenz M., Weinberg N. (2026), Autoritäre Bedrohungen der Wissenschaftsfreiheit, Wallstein Verlag, https://doi.org/10.46500/83 536237

Monstadt F., Breiwe R., Dean I., Geber-Knop G., Küth S., Tölle L. (eds.) (2026), Einmischen gegen Rechts: Extrem rechte Interventionen als Herausforderung für Bildung, Verlag Barbara Budrich, https://doi.or g/10.3224/84743184

Nikolai R., Saur L., Gawert M. (2026), Schule unter Druck: Die Neutralitätsdebatte als Strategie der AfD gegen demokratische Bildung, in: F. Monstadt, R. Breiwe, I. Dean, G. Geber-Knop, S. Küth, L. Tölle (eds.), Einmischen gegen Rechts: Extrem rechte Interventionen als Herausforderung für Bildung, Verlag Barbara Budrich

Pohlmann B., Möller J. (2010), Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA), „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, nr 24 (1)

Schaarschmidt U. (2001), Lehrerbelastung, in: D.H. Rost (ed.), Handwörterbuch pädagogischer Psychologie, Weinheim: Beltz

# Edukacja teatralna w dobie cyfrowej – na podstawie doświadczeń dydaktycznych w pracy ze studentami pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Dr LUCJAN RZESZUTEK
Uniwersytet w Siedlcach, Polska

**Abstrakt**

Dynamiczny rozwój technologii cyfrowych sprawia, że dzieci od najmłodszych lat funkcjonują w środowisku, w którym urządzenia ekranowe stanowią istotny element codziennej aktywności, edukacji i komunikacji. W artykule podjęto problem znaczenia edukacji teatralnej jako formy wspierającej rozwój dziecka oraz przeciwdziałającej ograniczaniu doświadczeń opartych na bezpośrednich relacjach interpersonalnych. Punktem wyjścia są dane dotyczące rosnącego udziału aktywności cyfrowych w życiu dzieci oraz rekomendacje wskazujące na potrzebę zachowania równowagi pomiędzy czasem ekranowym a aktywnością ruchową, zabawą, komunikacją i bezpośrednimi interakcjami społecznymi. W tym kontekście przedstawiono potencjał edukacji teatralnej w rozwijaniu kompetencji społecznych, emocjonalnych, poznawczych i językowych, a także empatii, kreatywności, wyobraźni, sprawczości i umiejętności współpracy. Szczególną uwagę poświęcono edukacji teatralnej jako aktywnej formie uczestnictwa, w której dziecko jest nie tylko odbiorcą, lecz także twórcą. Artykuł odnosi te założenia również do kształcenia przyszłych nauczycieli pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na Uniwersytecie w Siedlcach, wskazując na znaczenie przedmiotów związanych ze stymulowaniem rozwoju dziecka przez teatr oraz warsztatów teatralnych. Doświadczenia dydaktyczne pokazują, że praktyczne przygotowanie studentów do projektowania i realizowania działań teatralnych może zwiększać ich gotowość do wykorzystywania dramy i teatru w pracy pedagogicznej. Edukacja teatralna nie powinna być zatem traktowana jako konkurencja dla technologii cyfrowych, lecz jako jej wartościowe uzupełnienie, pozwalające zachować równowagę między światem mediów a potrzebą autentycznych relacji, twórczej ekspresji i wspólnego działania.

Słowa kluczowe: edukacja teatralna, dziecko, cyfrowe dzieciństwo, technologie cyfrowe, drama, kompetencje społeczne, rozwój dziecka, edukacja przedszkolna, edukacja wczesnoszkolna, kształcenie nauczycieli

**Theatre education in the digital age – based on didactic experiences in working with students of preschool and early school pedagogy**

Dr LUCJAN RZESZUTEK
University of Siedlce, Poland

**Abstract**

The dynamic development of digital technologies means that children from an increasingly early age function in an environment in which screen-based devices constitute an important element of their everyday activities, education, and communication. This article addresses the role of theatre education as a form of support for child development and as a means of counterbalancing the limitations of experiences based on direct interpersonal relationships. The starting point is the growing share of digital activities in children's lives, as well as recommendations emphasizing the need to maintain a balance between screen time and physical activity, play, communication, and direct social interaction. In this context, the article presents the potential of theatre education to foster the development of social, emotional, cognitive, and linguistic competencies, as well as empathy, creativity, imagination, agency, and cooperation skills. Particular attention is paid to theatre education as an active form of participation in which the child is not merely a recipient but also a creator. The article also relates these assumptions to the education of future preschool and early primary school teachers at the University of Siedlce, highlighting the importance of courses devoted to stimulating child development through theatre and to theatre workshops. Teaching experience indicates that practical preparation of students to design and implement theatre activities may increase their readiness to use drama and theatre in pedagogical practice. Theatre education should therefore not be regarded as a competitor to digital technologies, but rather as their valuable complement, helping to maintain a balance between the world of digital media and the need for authentic relationships, creative expression, and collaborative activity.

Keywords: theatre education, child, digital childhood, digital technologies, drama, social competencies, child development, preschool education, early primary education, teacher education

Dynamiczny rozwój technologii cyfrowych sprawił, że urządzenia ekranowe stały się nieodłącznym elementem codzienności dzieci już od najmłodszych lat. Smartfony, tablety, komputery oraz telewizory towarzyszą dzieciom nie tylko podczas rozrywki, lecz coraz częściej również w procesie edukacji i komunikacji społecznej. Współczesne dzieci dorastają w środowisku określanym mianem „cyfrowego dzieciństwa", w którym kontakt z mediami elektronicznymi rozpoczyna się znacznie wcześniej niż miało to miejsce jeszcze kilkanaście lat temu. Zjawisko to rodzi pytania

o konsekwencje dla rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego dziecka, a także o rolę edukacji przedszkolnej i szkolnej w tworzeniu równowagi pomiędzy aktywnością cyfrową a doświadczeniami opartymi na bezpośrednim kontakcie z drugim człowiekiem.

Polskie badania wskazują, że korzystanie z urządzeń ekranowych rozpoczyna się już we wczesnym dzieciństwie. Jak podaje Łukasz Wojtasik i Ewa Dziemidowicz ponad 40% dzieci poniżej drugiego roku życia ma kontakt z urządzeniami ekranowymi, natomiast w grupie dzieci pięcio- i sześcioletnich odsetek ten przekracza 80%. (Wojtasik, Dziemidowicz 2019, s. 106). Podobne wnioski płyną z raportów NASK, zgodnie z którymi przeciętne dziecko w wieku przedszkolnym spędza przed ekranami około 1 godziny i 15 minut dziennie, a wraz z wiekiem czas ten systematycznie wzrasta (NASK).

Jeszcze bardziej niepokojące są dane dotyczące dzieci w wieku szkolnym. Z raportu Internet dzieci wynika, że dzieci w wieku 7-14 lat spędzają w Internecie średnio ponad 4 godziny dziennie, przy czym znaczną część tego czasu zajmuje korzystanie z mediów społecznościowych oraz serwisów udostępniających materiały audiowizualne. (Fundacja Instytut Cyfrowego Obywatelstwa). Oznacza to, że aktywności cyfrowe stają się jednym z dominujących sposobów spędzania czasu wolnego, stopniowo ograniczając przestrzeń przeznaczoną na spontaniczną zabawę, aktywność ruchową, bezpośrednie kontakty społeczne czy uczestnictwo w kulturze.

Rosnąca obecność ekranów w życiu dzieci pozostaje przedmiotem zainteresowania wielu badaczy. Nie oznacza to jednak, że sama technologia jest postrzegana jednoznacznie negatywnie. Współczesne opracowania podkreślają, że znaczenie ma zarówno ilość czasu spędzanego przed ekranem, jak i jakość wykorzystywanych treści oraz obecność osoby dorosłej wspierającej dziecko w odbiorze mediów. Szczególne znaczenie przypisuje się zachowaniu równowagi pomiędzy aktywnością cyfrową a doświadczeniami angażującymi dziecko poznawczo, emocjonalnie i społecznie.

Na konieczność zachowania tej równowagi zwraca uwagę również Światowa Organizacja Zdrowia. W opublikowanych w 2019 roku wytycznych dotyczących aktywności fizycznej, zachowań sedentarnych oraz snu dzieci do piątego roku życia WHO zaleca, aby dzieci poniżej pierwszego roku życia nie korzystały z urządzeń ekranowych, natomiast dzieci w wieku od dwóch do czterech lat spędzały przed ekranami nie więcej niż jedną godzinę dziennie, podkreślając jednocześnie zasadę „im mniej, tym lepiej" (World Health Organization, 2019). „Organizacja wskazuje ponadto, że czas

biernie spędzany przed ekranem powinien być zastępowany aktywnościami wspierającymi rozwój dziecka, takimi jak wspólne czytanie, opowiadanie historii, zabawa symboliczna, aktywność ruchowa oraz bezpośrednie interakcje z dorosłymi (World Health Organization, 2019).

Rekomendacje WHO są szczególnie istotne z perspektywy pedagogicznej. Aktywności zalecane jako alternatywa dla nadmiernego korzystania z urządzeń ekranowych opierają się bowiem na bezpośrednim kontakcie interpersonalnym, komunikacji, ruchu, twórczej ekspresji i aktywnym uczestnictwie dziecka. Są to jednocześnie te obszary funkcjonowania, które stanowią fundament edukacji teatralnej realizowanej zarówno w przedszkolu, jak i w edukacji wczesnoszkolnej.

W świetle przedstawionych danych można stwierdzić, że współczesne dzieci funkcjonują w rzeczywistości, w której doświadczenia cyfrowe odgrywają coraz większą rolę. Nie oznacza to jednak, że powinny one zastępować aktywności rozwijające kompetencje społeczne, emocjonalne i komunikacyjne. Przeciwnie – rosnąca obecność technologii sprawia, że jeszcze większego znaczenia nabierają takie formy edukacji, które angażują dziecko w bezpośrednią współpracę z rówieśnikami, rozwijają wyobraźnię, uczą rozpoznawania emocji oraz umożliwiają twórczą ekspresję. Jednym z najbardziej wartościowych obszarów odpowiadających na te potrzeby pozostaje edukacja teatralna, która – odpowiednio zaplanowana i prowadzona – może stanowić istotne uzupełnienie doświadczeń dziecka dorastającego w świecie cyfrowym.

Rosnąca obecność technologii cyfrowych w życiu dzieci skłania do poszukiwania takich form edukacji, które umożliwiają bezpośredni kontakt interpersonalny, angażują różne sfery aktywności dziecka oraz sprzyjają całościowemu rozwojowi. Jedną z nich jest edukacja teatralna, rozumiana nie tylko jako odbiór spektakli teatralnych, lecz przede wszystkim jako aktywne uczestnictwo dziecka w działaniach dramatycznych, inscenizacyjnych i teatralnych. Wartość edukacji teatralnej w przedszkolu i szkole nie wynika z przygotowania przyszłych aktorów, lecz z tworzenia sytuacji edukacyjnych umożliwiających rozwój kompetencji społecznych, emocjonalnych, poznawczych oraz komunikacyjnych dziecka.

Ważnym efektem uczestnictwa dzieci w działaniach teatralnych jest rozwój kompetencji społecznych. Aktywność teatralna wymaga współdziałania z rówieśnikami, podejmowania wspólnych decyzji, planowania działań oraz respektowania ustalonych zasad. Dziecko uczy się funkcjonowania

w grupie, przyjmowania różnych ról społecznych, negocjowania znaczeń oraz odpowiedzialności za wspólnie realizowane zadanie.

Istotnym elementem edukacji teatralnej jest konieczność przyjmowania perspektywy drugiej osoby. Wcielanie się w rolę bohatera wymaga zrozumienia jego motywów, emocji oraz sposobu postrzegania świata. Proces ten sprzyja rozwijaniu zdolności rozumienia, że inni ludzie posiadają własne przekonania, intencje i emocje, które mogą różnić się od naszych.

Działania teatralne sprzyjają także rozwojowi współpracy, komunikacji interpersonalnej, umiejętności rozwiązywania konfliktów oraz budowania pozytywnych relacji rówieśniczych.

Obszarem, w którym edukacja teatralna odgrywa istotną rolę, jest rozwój emocjonalny dziecka. Działania teatralne stwarzają bezpieczną przestrzeń do rozpoznawania, nazywania oraz wyrażania emocji. W przeciwieństwie do wielu aktywności cyfrowych dziecko nie pozostaje biernym odbiorcą treści, lecz samo staje się ich twórcą, angażując własne doświadczenia, ekspresję oraz wyobraźnię.

Odgrywanie ról umożliwia przeżywanie różnorodnych stanów emocjonalnych w kontrolowanych warunkach. Dziecko może doświadczać radości, smutku, złości, lęku czy zdziwienia, jednocześnie ucząc się ich rozpoznawania i regulowania. Tego rodzaju doświadczenia sprzyjają rozwijaniu empatii oraz kompetencji emocjonalnych, które stanowią jeden z fundamentów późniejszego funkcjonowania społecznego.

Uczestnictwo w działaniach teatralnych wzmacnia poczucie sprawstwa oraz wiarę we własne możliwości. Pokonywanie tremy, publiczne prezentowanie efektów pracy czy wspólne przygotowanie przedstawienia budują doświadczenie sukcesu oraz zwiększają pewność siebie. Kompetencje te mają szczególne znaczenie w okresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, kiedy kształtuje się obraz własnej osoby oraz motywacja do podejmowania nowych wyzwań.

Edukacja teatralna wspiera również rozwój poznawczy dziecka. Tworzenie ról, budowanie fabuły, zapamiętywanie tekstów, planowanie przebiegu przedstawienia oraz reagowanie na działania partnerów angażują liczne procesy poznawcze, takie jak uwaga, pamięć robocza, elastyczność poznawcza. W psychologii określa się je mianem funkcji wykonawczych, które odgrywają kluczową rolę w gotowości szkolnej i późniejszych osiągnięciach edukacyjnych.

Działania teatralne stwarzają również bogate możliwości rozwoju języka. Dzieci wzbogacają słownictwo, uczą się konstruowania wypowiedzi,

doskonalą kompetencje narracyjne oraz rozwijają umiejętność dostosowywania komunikatu do odbiorcy.

Nie mniej istotnym efektem uczestnictwa w edukacji teatralnej jest rozwój wyobraźni oraz kreatywności. Zabawa w role, improwizacja oraz tworzenie alternatywnych scenariuszy wydarzeń angażują myślenie symboliczne, które stanowi podstawę twórczego rozwiązywania problemów. Współczesne koncepcje pedagogiczne podkreślają, że kompetencje twórcze należą do najważniejszych umiejętności XXI wieku, a ich rozwój wymaga aktywności opartych na doświadczeniu, ekspresji i współdziałaniu, a nie jedynie biernym odbiorze gotowych treści.

W kontekście dominacji mediów cyfrowych edukacja teatralna nabiera szczególnego znaczenia. Nie stanowi ona alternatywy wobec technologii, lecz uzupełnia doświadczenia dziecka o te obszary rozwoju, których środowisko cyfrowe nie jest w stanie w pełni zastąpić. Bezpośredni kontakt z drugim człowiekiem, współtworzenie znaczeń, komunikacja niewerbalna, ekspresja emocjonalna oraz wspólne przeżywanie wydarzeń teatralnych pozostają doświadczeniami fundamentalnymi dla harmonijnego rozwoju dziecka.

W programie kształcenia studentów na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na Uniwersytecie w Siedlcach dwa przedmioty nawiązują do edukacji teatralnej.

Pierwszy – stymulowanie rozwoju dziecka przez teatr - na drugim roku kształcenia, przedstawia przyszłym nauczycielkom i nauczycielom wieloaspektowy wpływ edukacji teatralnej na rozwój dziecka. Oprócz wiedzy teoretycznej, uczestnicy zajęć przygotowują także ćwiczenia, zadania dramowe odwołujące się do wspierania poszczególnych aspektów rozwoju przedszkolaka czy ucznia klas I-III. Właśnie ten przedmiot w założeniu powinien uświadomić przyszłym pedagogom, iż zabawa w teatr w wieku 4-10 lat może być dla dzieci zrównoważeniem cyfrowej aktywności i można w oparciu o dramę i teatr stymulować szczególnie te aspekty rozwoju, które opierają się na bezpośrednich interakcjach społecznych.

Drugim fakultatywnym przedmiotem są warsztaty teatralne. W jego trakcie, studentki - studenci opracowują własny scenariusz i przedstawiają go w formie przedstawienia publiczności.

Postępująca cyfryzacja życia codziennego sprawia, że dzieci od najmłodszych lat funkcjonują w świecie zdominowanym przez media elektroniczne. Chociaż technologie cyfrowe stanowią dziś ważny element edukacji i komunikacji, nie są w stanie zastąpić doświadczeń opartych na bezpośred-

nim kontakcie z drugim człowiekiem, wspólnym działaniu oraz twórczej aktywności. W tym kontekście edukacja teatralna nabiera szczególnego znaczenia jako przestrzeń wspierająca harmonijny rozwój dziecka.

Uczestnictwo w działaniach teatralnych sprzyja rozwojowi kompetencji społecznych, emocjonalnych, językowych i poznawczych. Uczy współpracy, rozwija empatię, wzmacnia umiejętność komunikowania się, pobudza wyobraźnię oraz kreatywność. Są to kompetencje, które we współczesnym świecie, zdominowanym przez przekaz cyfrowy, stają się szczególnie cenne i trudne do rozwijania wyłącznie za pośrednictwem technologii.

Doświadczenia dydaktyczne zdobyte podczas pracy ze studentami pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej potwierdzają, że edukacja teatralna jest nie tylko wartościową metodą pracy z dziećmi, ale również ważnym elementem przygotowania przyszłych nauczycieli. Aktywne uczestnictwo studentów w projektowaniu i realizacji działań teatralnych pozwala im lepiej rozumieć mechanizmy rozwoju dziecka oraz dostrzegać potencjał metod opartych na twórczym działaniu, współpracy i ekspresji. Nabyte doświadczenia zwiększają gotowość do wykorzystywania edukacji teatralnej w przyszłej praktyce zawodowej oraz sprzyjają bardziej świadomemu planowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Wydaje się zatem, że w dobie dynamicznego rozwoju technologii cyfrowych edukacja teatralna nie traci na znaczeniu, lecz staje się jednym z istotnych narzędzi wspierających wszechstronny rozwój dziecka. Nie stanowi alternatywy dla edukacji cyfrowej, ale jej wartościowe uzupełnienie, umożliwiające zachowanie równowagi pomiędzy światem nowych technologii a potrzebą autentycznych relacji, aktywnego uczestnictwa i twórczego doświadczania rzeczywistości.

## Bibliografia

Wojtasik Ł., Dziemidowicz E. (2019), Urządzenia ekranowe w rękach dzieci w wieku 0-6 lat, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka", t. 18, nr 1

NASK, Ekran w małych rączkach – szansa czy zagrożenie?, https://www.nask.pl/magazyn/male-dzieci-i-ekrany

Fundacja Instytut Cyfrowego Obywatelstwa, 2025, Internet dzieci. Raport z monitoringu obecności dzieci i młodzieży w internecie, https://pkdp.gov.pl/wp-content/uploads/2025/03/INTERNET_DZIE CI_RAPORT.pdf

World Health Organization (2019), „Guidelines on Physical Activity, Sedentary Behaviour and Sleep for Children under 5 Years of Age", Geneva, https://www.who.int/publications/

# Artificial intelligence tools in the studies of pre-service teachers: purposes of use and prospects of professional activity

Prof. VINCENTAS LAMANAUSKAS
Vilnius University in Vilnius – Šiauliai Academy, Lithuania

**Abstract**

The integration of artificial intelligence tools into higher education studies is becoming a significant part of the process of training future teachers. Pre-service preschool and primary education teachers encounter these technologies not only as students, but also as future organizers of the educational process. AI tools function in the study process as an auxiliary tool for searching for information, processing it, creating learning content, generating ideas, and completing academic tasks. At the same time, their use raises issues of critical assessment, academic integrity, technological literacy, and future professional responsibility. The study was conducted using a mixed research design, and the results of the qualitative part are presented in this article. Data were collected in October–December 2025, following a survey of 93 pre-service teachers from two Lithuanian universities. Respondents were asked five open-ended questions about the purpose of using AI tools, their attractiveness, their role in students' lives, and their impact on teacher work and study efficiency. The responses were analysed using qualitative content analysis, identifying semantic units, subcategories, and categories. The results showed that the most commonly used tools are ChatGPT and Canva, and the main purposes of using AI are related to information search, understanding, systematization, idea generation, text editing, and creation of teaching/learning content. Students value AI for time saving, quick responses, ease of use, and creative possibilities. At the same time, the need to critically evaluate the information provided by AI, check the results, and maintain the importance of the teacher's professional judgment, creativity, and responsibility is emphasized.

Keywords: artificial intelligence, content analysis, pre-service teachers, qualitative research

**Wykorzystanie narzędzi sztucznej inteligencji w badaniach uniwersyteckich: doświadczenia i perspektywy przyszłych nauczycieli**

Prof. VINCENTAS LAMANAUSKAS
Wileński Uniwersytet w Wilnie – Akademia w Šiauliai, Litwa

**Abstrakt**

Integracja narzędzi sztucznej inteligencji w procesie kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego staje się istotnym elementem przygotowania przyszłych nauczycieli do zawodu. Studenci przygotowujący się do pracy w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej spotykają się z tymi technologiami nie tylko jako osoby uczące się, lecz także jako przyszli organizatorzy procesu edukacyjnego. Narzędzia sztucznej inteligencji funkcjonują w procesie kształcenia jako pomoc w wyszukiwaniu i przetwarzaniu informacji, tworzeniu treści edukacyjnych, generowaniu pomysłów oraz realizacji zadań akademickich. Jednocześnie ich wykorzystywanie wiąże się z kwestiami krytycznej oceny informacji, rzetelności akademickiej, kompetencji technologicznych oraz przyszłej odpowiedzialności zawodowej. Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem mieszanego modelu badawczego, a w niniejszym artykule przedstawiono wyniki części jakościowej. Dane zebrano w okresie od października do grudnia 2025 roku, po przeprowadzeniu badania ankietowego wśród 93 studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela z dwóch litewskich uniwersytetów. Respondentom zadano pięć pytań otwartych dotyczących celu korzystania z narzędzi sztucznej inteligencji, ich atrakcyjności, roli w życiu studentów oraz wpływu na pracę nauczyciela i efektywność procesu kształcenia. Odpowiedzi poddano analizie jakościowej treści, wyodrębniając jednostki znaczeniowe, podkategorie i kategorie. Wyniki wykazały, że najczęściej wykorzystywanymi narzędziami są ChatGPT i Canva, natomiast główne cele korzystania ze sztucznej inteligencji obejmują wyszukiwanie i rozumienie informacji, ich porządkowanie, generowanie pomysłów, redagowanie tekstów oraz tworzenie materiałów dydaktycznych i edukacyjnych. Studenci doceniają narzędzia AI przede wszystkim ze względu na oszczędność czasu, szybkość uzyskiwania odpowiedzi, łatwość obsługi oraz możliwości twórcze. Jednocześnie podkreślają konieczność krytycznej oceny informacji dostarczanych przez sztuczną inteligencję, weryfikowania uzyskiwanych wyników oraz zachowania znaczenia profesjonalnego osądu nauczyciela, jego kreatywności i odpowiedzialności.

Słowa kluczowe: sztuczna inteligencja, analiza treści, przyszli nauczyciele, badania jakościowe

## Introduction

Artificial intelligence (AI) is clearly becoming an everyday reality. The penetration of AI into the most diverse areas of life is extremely rapid.

Although AI is rapidly gaining visibility around the world, its application in the education system remains unclear, raising legitimate concerns. This is especially relevant when preparing future teachers. On the one hand, they must be able to recognize and apply innovative AI tools in the study process to prepare students for the digital age, and on the other hand, they must critically assess how these technologies are changing the dynamics of learning, the relationship with knowledge, and the very essence of education. Analysing the position of pre-service teachers is undoubtedly important because they will be the ones who will decide whether AI remains only an auxiliary tool or limits creativity, empathy, and critical thinking. Moreover, teachers' attitudes and readiness to use AI have and will have a direct impact on how students themselves will perceive the role of technology in their learning and lives.

A previous study conducted with pre-service preschool and primary school teachers showed that students' familiarity with artificial intelligence (AI) is average, and their interest in professional development related to the use of AI for teaching/learning is very high. Students adequately assess their understanding/competencies in the field of AI technologies; however, they do not see a significant impact of AI on personal academic performance (Lamanauskas, Makarskaitė-Petkevičienė, 2025). The analysis of pre-service teachers' positions on the application of artificial intelligence (AI) in education is relevant in order to better understand their readiness and needs in the process of technology integration. Their attitude towards the application of artificial intelligence (AI) in education is quite diverse, reflecting both optimism and caution (Lamanauskas, 2025).

Research shows that artificial intelligence has both advantages and disadvantages in the study process, and only a small proportion of students and teachers do not use artificial intelligence tools in the study process (Želvytė, Statkuvienė, 2024; Puche-Villalobos, 2024). At the same time, it is increasingly noted that both students and teachers widely use AI tools, while the proportion of those who do not use them is relatively small, especially in higher education (Al-Tkhayneh et al., 2023). The use of artificial intelligence (AI) tools in the learning process has an impact on students' learning outcomes and academic performance. Research shows that regular use of AI tools is associated with better academic achievement, especially in terms of improving time management and overall academic performance. These changes may vary depending on demographic factors, suggesting that the impact of AI is not the same for all students (Rajesha, Nirmala, 2025). AI

tools also contribute to the personalization of learning, allowing for better recognition of individual strengths, development of self-reflection skills, and increased confidence in one's own knowledge (Wu, 2026).

There is a lack of empirical research on the use of AI tools in higher education in Lithuania. Universities and lecturers often have to independently solve problems related to AI, which can affect the effectiveness of AI tools in the study process (Šarlauskienė, 2023). Therefore, research on the positions of pre-service preschool and primary school teachers on artificial intelligence (AI) tools in the study process is important because these positions are directly related to the level of teachers' digital technology competencies and their attitudes towards AI (Titrek et al., 2026) In addition, research should help to better understand how digital competencies and attitudes towards AI interact, what factors affect the acceptance and use of AI tools, and what areas of the teacher education program require additional attention in order to more effectively integrate AI into the study process (Yim, Wegerif, 2024).

Thus, the aim of the study was to analyse how future pre-school and primary school teachers use artificial intelligence tools in the study process, what benefits and roles they attribute to them, and how they assess the potential impact of these tools on the future professional activity of the teacher. Two research questions were formulated:

- What are the purposes and benefits of using artificial intelligence tools in the study process?
- What expectations do pre-service teachers express regarding the role and impact of artificial intelligence on the future professional activity of the teacher?

## Research methodology

### Design

The study used a quantitative and qualitative research approach (mixed research design) focused on revealing pre-service teachers' attitudes towards the use of AI tools in their studies and future professional activities. It is precisely mixed methods research that can overcome the limitations of purely quantitative or purely qualitative research and enable a broader approach to data collection, analysis, and interpretation (Gelo et al., 2008). On the other hand, according to Harwell (2011), mixed methods

offer a particularly promising way to apply research design in a way that supports rigorous research. The research is a survey using both closed – and open-ended questions, as well as statement scales. It was assumed that such a research design allows us to reveal not only the most frequently repeated purposes and assessments of AI use, but also broader significant trends related to pre-service teachers' learning, study efficiency, and expectations for changes in professional activity. This comprehensive research was conducted in October-December 2025. This part only analyses the qualitative part of the research. The quantitative part of the research has been analysed and presented previously (Lamanauskas, 2026; Lamanauskas et al., 2026).

## Sample

A non-probability convenience sampling strategy was used. The sample of respondents consisted of 93 prospective teachers from two Lithuanian universities: Vilnius University and Klaipėda University. The vast majority of respondents were women (97.9%), while men accounted for only 2.1%. The majority of students were studying at bachelor's level (85.4%), and 14.6% were studying at master's level. Therefore, the findings should be interpreted as exploratory and should not be generalized to all students at Lithuanian universities. Since the selection was based on institutions and participation was voluntary, the sample should be considered contextual rather than representative (Hiratsuka, 2025). Participation in the study was completely voluntary.

## Instrument

The study used an open-ended questionnaire. The respondents were asked five open-ended questions:

- For what tasks do you use artificial intelligence tools (text editing, idea generation, information search)?
- What do you like most about using AI tools?
- What role does AI play (or will play) in your life as a student?
- How will AI affect your professional field (teaching) in the future?
- How do AI tools help you learn or study more effectively?

Respondents were asked five open-ended questions to find out what tasks they use AI tools for, what they enjoy most about using them, what

role AI plays or will play in their lives as students, how AI can affect their future work as teachers, and how AI helps them learn or study more effectively. The research instrument was validated by researchers in two countries (Lamanauskas et al., 2026).

## Data analysis

After analysing the respondents' answers, an array of verbal (textual) data was obtained. Qualitative content analysis was used for their analysis. This is a suitable method for systematically analysing textual data, structuring them according to categories, and performing interpretations (Schilling, 2006). First, the smallest meaningful units were identified in the answers, and then they were grouped into semantically close subcategories and categories. Since the responses varied in scope and several positions could be expressed in a single response, the analysis was not carried out by the number of respondents but by meaningful units. Usually, multiple readings were conducted, and then the meaningful units were coded to distinguish recurring keywords, concepts, and semantically close meanings. Finally, semantic units of similar content were combined into subcategories, and these, in turn, into broader categories. To show the distribution of the emerging themes, absolute and relative frequencies were calculated for each category and subcategory, and percentages were calculated based on the total number of semantic units identified. The categories were then arranged in descending order, i.e., from the category with the highest weight to the category with the lowest weight. This arrangement makes it clear which themes were dominant in the respondents' answers and which ones appeared less frequently. The weight of the categories was determined according to the number of meaningful units assigned to them and their percentage share in the overall structure of meaningful units (Erlingsson, Brysiewicz, 2017).

## Research Results

An analysis was conducted to determine which AI-based tools/instruments students use most frequently. The results are presented in table 1.

Table 1. Use of AI-based Tools

| AI tool/instrument | N | % |
|---|---|---|
| ChatGPT | 59 | 49.4 |
| Canva | 21 | 17.5 |
| Gemini | 6 | 5.0 |
| Microsoft Copilot | 5 | 4.2 |
| Kahoot | 4 | 3.3 |
| Adobe Firefly | 3 | 2.5 |
| Mentimeter | 2 | 1.6 |
| Midjourney | 2 | 1.6 |
| Notion | 2 | 1.6 |
| Perplexity | 2 | 1.6 |
| AIVA, Adobe AI image generator, DeepL, Drawing for kids, Duolingo AI, EditAI, Gamma, Genially, Magic Studio, NotebookLM, Sider, etc. | 14 | 11.7 |
| Total | 120 | 100.0 |

ChatGPT clearly dominates. Canva is also used somewhat more often. Together, these two tools account for 66.9% of all choices, so it can be said that the use of AI tools in the respondents' answers is strongly concentrated on ChatGPT and Canva. Other tools are used much less frequently and fragmentarily.

The purpose of using AI tools was analysed, that is, for what tasks students use AI tools. Five categories were distinguished. The results are presented in table 2.

Table 2. Purposes of Using AI Tools

| Category/subcategory | N | % |
|---|---|---|
| Information retrieval and processing | 61 | 39.6 |
| Searching for information, materials, sources, and literature | 40 | 26.0 |
| Simplification, explanation, and understanding of information | 8 | 5.2 |

| | | |
|---|---|---|
| Systematization, summarization, generalization, and analysis of information | 8 | 5.2 |
| Saving time, quick information retrieval, and finding the necessary information in the text | 3 | 1.9 |
| Checking, comparing, and verifying information | 2 | 1.3 |
| Developing learning content | 48 | 31.0 |
| Generating ideas, thoughts, suggestions, and solutions | 23 | 14.8 |
| Creating tasks, activities, tests, and learning materials | 10 | 6.5 |
| Creating visual and presentation materials | 8 | 5.2 |
| Preparing plans, lesson plans, educational plans, and work structures | 7 | 4.5 |
| Text and language work | 31 | 19.8 |
| Text editing, proofreading, grammar, style, spelling, and punctuation management | 19 | 12.2 |
| Error correction | 5 | 3.2 |
| Text shortening and compression | 3 | 1.9 |
| Translation and rewriting of text in a more understandable language | 3 | 1.9 |
| Text creation | 1 | 0.6 |
| Practical help | 10 | 6.4 |
| Wide/universal use of AI for various tasks | 6 | 3.9 |
| Practical, life-like tips and everyday situations | 3 | 1.9 |
| Agenda creation and organizational help | 1 | 0.6 |
| Limited use | 5 | 3.2 |
| Rare, minimal, or no use | 3 | 1.9 |
| Verification, correction, and distrust of AI results | 2 | 1.3 |
| Total | 155 | 100.0 |

As shown in table 2, the largest share is information search and processing (39.6%). This shows that AI tools are primarily a practical tool for respondents to quickly find information, sources, understand more complex content, and systematize or summarize it. AI tools are also often used as assistants for generating ideas and creating tasks, activities, plans, tests,

presentations, or visual materials. However, although some respondents apply AI widely or for everyday tasks, some use it cautiously, rarely, or do not use it at all.

The most pleasant aspects of using AI-based tools were analysed. Six categories were distinguished. The results are presented in table 3.

Table 3. The Most Pleasant Aspects of AI-based Tools

| Category/ Subcategory | N | % |
|---|---|---|
| Time saving and efficiency | 52 | 39.1 |
| Quick answers and obtained results | 17 | 12.8 |
| Quick search and information retrieval | 16 | 12.0 |
| Time saving and reduced time costs | 10 | 7.6 |
| Efficiency in work, learning, and planning | 6 | 4.5 |
| Time usage for other activities | 3 | 2.2 |
| Information retrieval and processing | 25 | 18.7 |
| Obtaining the necessary information | 6 | 4.5 |
| Clear and concise explanations | 6 | 4.5 |
| Systematizing and structuring information | 5 | 3.7 |
| Discovering references and sources | 2 | 1.5 |
| Obtaining concepts or specific answers | 2 | 1.5 |
| The ability to work with and refer to sources | 2 | 1.5 |
| Information in one place | 1 | 0.7 |
| Precise and specific presentation of information | 1 | 0.7 |
| Creativity and content creation | 25 | 18.7 |
| Generation of ideas and suggestions | 9 | 6.7 |
| Preparation of outlines and educational activities | 5 | 3.7 |
| Creation of visual content | 4 | 3.0 |
| Realization and development of creative ideas | 3 | 2.2 |
| Diversification and individualization of the educational process | 2 | 1.5 |

| | | |
|---|---|---|
| Content editing capabilities | 1 | 0.7 |
| More attractive created content | 1 | 0.7 |
| Ease of use and convenience | 15 | 11.2 |
| Simple and convenient to use | 11 | 8.2 |
| Free or easily accessible access | 4 | 3.0 |
| Variety and flexibility of options | 13 | 9.7 |
| Wide or unlimited options | 7 | 5.2 |
| Possibility for consultation and dialogue | 2 | 1.5 |
| Broader approach or vision of the situation | 2 | 1.5 |
| Flexibility | 2 | 1.5 |
| Limitations and trust control | 4 | 3.0 |
| Need to verify information | 2 | 1.5 |
| Imitations of paid functions | 1 | 0.7 |
| Blind distrust of AI responses | 1 | 0.7 |
| Total | 134 | 100.0 |

As shown in Table 3, the most important factors are time savings and efficiency (39.1%). It can be stated that respondents like the practical efficiency of AI tools the most, i.e., relatively fast responses, fast results, fast information retrieval, and reduced time consumption. In addition, AI is seen not only as a fast source of information, but also as an assistant in interpreting information, structuring it, generating ideas, preparing plans, activities, or visual content. Therefore, the second and third categories are in second position and account for 18.7% respectively. Although the question focused on what the respondents liked, some answers also highlighted a cautious attitude, i.e., the need to constantly verify information, not to trust blindly, and to take into account the limitations of paid functions.

The respondents' understanding of the role AI plays (or will play) in students' lives was analysed. Seven categories were distinguished. The results are presented in table 4.

Table 4. The Role of AI Now and/or in the Future

| Category/subcategory | N | % |
|---|---|---|
| Information retrieval and processing | 33 | 27.1 |
| Searching for information, sources, articles, and additional material | 16 | 13.0 |
| Systematizing, structuring, analysing, and summarizing information | 9 | 7.4 |
| Explanation of tasks, lectures, course materials, and complex topics | 6 | 5.0 |
| Explanation of terms and definitions | 2 | 1.7 |
| The role of improving study efficiency and saving resources | 21 | 17.3 |
| Saving time, mental capacity, and resources, and improving the quality of life | 13 | 10.7 |
| Easier, more understandable learning and deeper understanding of the course material | 5 | 4.1 |
| Organization of learning and faster work | 2 | 1.7 |
| Supporting continuity of studies | 1 | 0.8 |
| Creative and content creation role | 19 | 15.8 |
| Generating ideas and thoughts | 7 | 5.8 |
| Creating visuals or presentations | 6 | 5.0 |
| Creating activities, practice tasks, and other required content | 4 | 3.3 |
| Creative tasks and more original work | 2 | 1.7 |
| Limited use | 17 | 14.1 |
| Little or rare use of AI | 9 | 7.4 |
| Non-use or no role for AI | 3 | 2.5 |
| Critical thinking, partial trust in AI | 3 | 2.5 |
| AI as an aid, but not a replacement for human work | 2 | 1.7 |
| The role of consultant and facilitator | 13 | 10.7 |
| Facilitator | 8 | 6.6 |
| Consultant and advisor | 4 | 3.3 |
| Informative role | 1 | 0.8 |

| | | |
|---|---|---|
| The significance of the role of AI and its integration into everyday life | 13 | 10.8 |
| A large, significant role | 6 | 5.0 |
| Wider use in the future and learning to use more AI tools | 3 | 2.5 |
| AI as an integral part of modern life | 3 | 2.5 |
| Easy accessibility | 1 | 0.8 |
| Text editing help | 5 | 4.2 |
| Text editing | 2 | 1.7 |
| Spelling and punctuation correction | 2 | 1.7 |
| Text translation | 1 | 0.8 |
| Total | 121 | 100.0 |

Table 4 shows that students primarily evaluate artificial intelligence as a tool for searching for information, understanding tasks, and explaining complex topics. In second place is the effectiveness of learning and organizing studies. Time saving is also an important aspect. However, a number of students take a rather critical position. Limited trust, possible errors, and the fact that AI cannot do the student's own work are emphasized. In summary, AI plays (or will play) the role of an assistant in students' lives, not a substitute for independent work.

Respondents' views on how AI is likely to affect teachers' work in the future are analysed. Five categories are distinguished. The results are presented in table 5.

Table 5. The Likely Impact of AI on Teachers' Work in the Future

| Categories/ subcategories | N | % |
|---|---|---|
| Curriculum development and individualization | 50 | 36.9 |
| Preparation/adaptation of tasks, tests, and assessments | 18 | 13.3 |
| Creation/preparation of lesson, thematic, weekly, and annual plans | 13 | 9.6 |
| Preparation of teaching, visual materials, and educational tools | 10 | 7.4 |
| Individualization of the educational process, tasks, and goals according to the needs of students | 9 | 6.6 |

| | | |
|---|---|---|
| Work efficiency and workload reduction | 27 | 19.9 |
| General facilitation of the teacher's work | 11 | 8.1 |
| Faster preparation and acceleration of work processes | 6 | 4.4 |
| Time saving | 5 | 3.7 |
| Reduction of workload, writing, or boring tasks | 5 | 3.7 |
| Increasing creativity and variety of activities | 24 | 17.6 |
| Generating ideas for activities, tasks, or plans | 12 | 8.8 |
| Creating more interesting, involving, and engaging activities | 8 | 5.9 |
| A more creative learning process, more original tasks or assignments | 4 | 2.9 |
| Integration of AI into the profession and a critical stance | 21 | 15.4 |
| AI as an inevitable, increasingly used, and profession-changing tool | 11 | 8.1 |
| Limited impact of AI and irreplaceability of the teacher's role | 6 | 4.4 |
| Critical assessment of AI results, need for verification, and potential professional challenges | 4 | 2.9 |
| Information search and professional renewal | 14 | 10.2 |
| Search for information, lesson materials, or educational tools | 7 | 5.1 |
| Use of current, modern, innovative information, educational ideas, and innovations | 4 | 2.9 |
| Systematization of information or results | 3 | 2.2 |
| Total | 136 | 100.0 |

According to the results in Table 5, the greatest impact of artificial intelligence on a teacher's work is observed in the development of educational content and the individualization of teaching (36.9%). Meanwhile, the least emphasis is placed on information search and professional renewal (10.2%). Between these extremes, three intermediate areas stand out, i.e., increasing work efficiency and reducing workload, increasing creativity and diversity of activities, as well as a dual approach to AI integration. On the one hand, recognizing its inevitability and benefits, on the other hand, emphasizing its limits, the need to verify results, and the fact that AI cannot (and will not be able to) completely replace the teacher.

It was also analysed how AI tools help to study more effectively. Six categories were distinguished. The results are presented in table 6.

Table 6. The Impact of AI Tools on Study Efficiency

| Category/subcategory | N | % |
|---|---|---|
| Finding information | 28 | 21.2 |
| Quickly finding the information and answers you need | 15 | 11.4 |
| Searching for articles and other study materials | 7 | 5.3 |
| Information selection | 6 | 4.5 |
| Generating ideas and finding a direction for learning | 26 | 19.7 |
| Generating and developing ideas | 11 | 8.3 |
| Finding learning strategies and deeper insights | 10 | 7.6 |
| More creative performance of study activities | 5 | 3.8 |
| Information processing | 25 | 18.9 |
| Explanation of concepts and complex topics | 13 | 9.8 |
| Systematization and generalization of information | 8 | 6.1 |
| Better perception and memorization | 4 | 3.0 |
| Preparation of study tasks and preparation tools | 22 | 16.7 |
| Preparation of written works, presentations, plans, and assignments | 9 | 6.8 |
| Advice and error correction | 7 | 5.3 |
| Preparation for tests and exams, creation of self-control tests | 5 | 3.8 |
| Translations from/into a foreign language | 1 | 0.8 |
| Time Saving | 17 | 12.9 |
| Time saving and more free time | 10 | 7.6 |
| Faster task completion and increased work speed | 5 | 3.8 |
| Time management and more efficient time allocation | 2 | 1.5 |
| Uncertain impact | 14 | 10.6 |
| Distrust of AI information | 7 | 5.3 |

| | | |
|---|---|---|
| Limited use or little support in studies | 6 | 4.5 |
| Bigger support is expected in the future | 1 | 0.8 |
| Total | 132 | 100.0 |

Analysing the results of Table 6, it can be seen that the most pronounced role of artificial intelligence in students' work is information search. This category includes 21.2% of all meaningful units. This shows that students perceive AI primarily as fast and reliable access to the necessary resources. Meanwhile, the least expressed is limited use or simply a cautious and critical attitude towards AI tools (10.6%). Nevertheless, in the general context, skepticism is not a dominant attitude. However, it can be stated that AI plays a multifunctional role in students' experience. It is both an information provider on the one hand and an instrument supporting creativity. In addition, to a certain extent, AI increases the efficiency of studies (learning).

## Discussion

The aim of the study was to analyse the position of pre-service preschool and primary school teachers on the use of artificial intelligence tools in the study process.

The results of the study showed that AI is most often used for information search, understanding, systematization, idea generation, text editing, and teaching content creation. It can be assumed that future teachers perceive AI primarily as a practical study assistant. Similar studies show that future teachers most often use AI precisely to edit texts, search for new ideas, and better understand the study material (Ko et al., 2025). Ansar et al. (2024) examined how pre-service teachers perceive AI as a tool for organizing ideas, time management, and strengthening linguistic and pedagogical skills. This is closely linked to the use of AI as a practical tool for creating learning and teaching content. Some studies show that pre-service teachers perceive AI as a “virtual learning assistant” that helps them understand material, explain complex topics, generate ideas, and structure thinking (Castillo-Cuesta et al., 2025).

When analysing the attractiveness of AI tools, the most notable aspects are time saving, quick responses, ease of use, information structuring, and idea generation. It can be seen that the attractiveness of AI is associated

not only with technological novelty, but primarily with its practical functionality. This position is largely confirmed by international research. The study by Popović Šević et al. (2025) showed that the institutional and practical context (in which AI is used and the added value it provides) determines the treatment of AI tools. Research also shows that the appeal of AI is a product of practical functionality, not just technological novelty (Negm, 2026). Thus, it is understandable that the influence of technological novelty and practical applicability on the popularity of artificial intelligence (AI) in university studies is complex and depends on various factors. Research shows that the acceptance and popularity of AI depend on how students and teachers evaluate the usefulness of AI technologies and their practical applicability in the learning process (Vázquez-Parra et al., 2024; Zhu et al., 2025).

It is quite meaningful to analyse the role that AI tools play or will play in the future in the lives of students, and of course, in the study process. The results allow us to describe AI as an assistant, consultant, information processing tool, and a means of improving the efficiency of studies. The results obtained allow us to state that AI is not perceived as completely replacing independent learning, but it is becoming a significant part of academic everyday life. Although AI and digital technologies are changing the forms of learning, student autonomy and organization remain important (Scheel et al., 2022).

The likely impact of AI on future teacher careers is highly uncertain. It is interesting to predict how AI may impact teacher careers in the future. The results of the study show that students associate AI with curriculum development, task and test preparation, lesson planning, individualization of teaching, finding more creative activities, and reducing workload. In any case, the impact of artificial intelligence (AI) on future teacher careers remains uncertain and requires in-depth analysis (Batuchina et al., 2022). Researchers argue that it makes sense to seriously consider the benefits of artificial intelligence in teacher education, assessing it as a complement to human intelligence, not a substitute (Al-Zyoud, 2020). Pre-service teachers' attitudes towards artificial intelligence will have a significant impact on its further development and application in education (Zhang et al., 2023).

A particularly controversial aspect is how AI helps to learn or study more effectively. Respondents associate this with faster information retrieval, explanation of complex topics, idea generation, preparation for assignments, tests, or presentations, and time management. In essence, a dual position emerges. On the one hand, AI can increase the efficiency of learn-

ing/studying; on the other hand, there are obvious risks. It is obvious that the effective use of AI should be associated with critical assessment, self-reflection, and the ability to verify information. Research shows that there are also various risks and challenges. For example, there are concerns about bias and discrimination embedded in artificial intelligence algorithms (Halkiopoulos & Gkintoni, 2024), and excessive reliance on artificial intelligence tools can weaken critical thinking skills and reduce cognitive activity (Bauer et al., 2025; Vieriu, Petrea, 2025).

## Limitations

The conducted study has certain limitations; therefore, the results should be interpreted critically. First, a non-probability convenience sample was used, therefore the data of 93 respondents from two Lithuanian universities are not representative of the entire population of pre-service teachers. Second, the study analysed only students' self-reflective responses; therefore, they reveal declared attitudes and experiences, but not necessarily the actual practice of using AI tools. Third, this article presents only the qualitative part of the study, therefore the results are more suitable for revealing trends and significant categories, rather than for formulating statistical generalizations. In future studies, it is appropriate to apply wider, more representative samples and supplement the survey with interviews, observation, or analysis of real study tasks.

## Conclusions and Implications

The study showed that future preschool and primary school teachers perceive artificial intelligence tools in the study process primarily as a pragmatic aid, and not as a substitute for independent work. The most prominent uses of AI are information search, explanation of complex topics, systematization of material, and creation of learning content. Two tools are absolutely dominant, i.e., ChatGPT and Canva, which make up two-thirds of all mentions, while all other tools are used fragmentarily. This shows that students' AI literacy is still narrowly focused and dependent on a few easily accessible platforms.

The most valued features of AI are time saving, quick responses, ease of use, and efficiency. Students emphasize that AI helps them find information faster, structure their thoughts, generate creative ideas, and reduce mental workload when performing daily tasks. At the same time, a significant part of the respondents maintain a critical and cautious position. They emphasize the need to check the information provided by AI, not to trust it blindly, and admit that these technologies cannot completely replace independent learning or the role of a teacher. AI plays the role of an assistant, consultant, and information processing tool in students' lives, but is not perceived as a factor replacing essential cognitive activity.

Students expect AI to have the greatest impact in the areas of curriculum development and personalization, such as preparing assignments, tests, lesson plans, visual materials, and adapting teaching to individual student needs. They also expect increased work efficiency, reduced workload, and more creative, diverse activities. However, students unanimously emphasize that AI cannot and should not completely replace the teacher. Thus, the results provided by AI tools need to be critically evaluated, and the impact of AI in the areas of professional renewal and information search is assessed as relatively least significant.

It is clear that teacher education programs need to systematically integrate AI literacy, emphasizing not only technical tool management but also critical evaluation, ethical dilemmas, and recognition of bias. Universities should broaden the range of AI tools available to students to avoid overreliance on one or two platforms, while fostering a view that AI is an aid, not a substitute for teachers' creativity, empathy, or critical thinking. In practice, it is recommended to develop clear guidelines for the use of AI and reflective tasks that help students recognize when AI is appropriate and when it can interfere with independent thinking. In-depth qualitative studies are suggested for further research to understand the reasons for AI avoidance or distrust, as well as longitudinal studies that observe how students' AI usage practices change as they become teachers.

## Ethics declaration

The authors declared that the study did not require formal ethics approval since the data were completely anonymous, with no personal information collected. Informed consents were obtained from the research participants.

## Bibliography


Al-Tkhayneh K.M., Alghazo E.M., Tahat D. (2023), The advantages and disadvantages of using artificial intelligence in education, „Journal of Educational and Social Research", nr 13 (4), https://doi.org/10.3694 1/jesr-2023-0094

Al-Zyoud H.M.M. (2020), The role of artificial intelligence in teacher professional development, „Universal Journal of Educational Research", nr 8 (11B), https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082265

Batuchina A., Baziukė D., Melnikova J., Šmitienė G., Šakytė-Statnickė G. (2022), Dirbtinis intelektas edukacijoje: integravimo galimybių teorinė analizė [Artificial intelligence in education: A theoretical analysis of integration possibilities], „Regional Formation and Development Studies", nr 37 (2), https://doi.org/10.15181/rfds.v37i 2.2418

Bauer E., Greiff S., Graesser A.C., Scheiter K., Sailer M. (2025), Looking beyond the hype: Understanding the effects of AI on learning, „Educational Psychology Review", nr 37 (2), Article 45, https://doi.or g/10.1007/s10648-025-10020-8

Castillo-Cuesta L., Ochoa-Cueva C., Cabrera-Solano P. (2025), Pre-service teachers' perceptions of the use of artificial intelligence in an English as a foreign language learning context, „International Journal of Learning, Teaching and Educational Research", nr 24 (10), https://doi.org/10.26803/ijlter.24.10.39

Erlingsson C., Brysiewicz P. (2017), A hands-on guide to doing content analysis, „African Journal of Emergency Medicine", nr 7 (3), https://doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001

Gelo O., Braakmann D., Benetka G. (2008), Quantitative and qualitative research: Beyond the debate, „Integrative Psychological & Behavioral Science", nr 42 (3), https://doi.org/10.1007/s12124-008-9078-3

Harwell M.R. (2011), Research design in qualitative/ quantitative/mixed methods, in: C.F. Conrad, R.C. Serlin (eds.), The Sage handbook for research in education: Pursuing ideas as the keystone of exemplary inquiry, Sage Publications

Hiratsuka T. (2025), The volunteer participation paradox: Ethical tensions between self-selection and targeted sampling, „Research Methods in Applied Linguistics", nr 4 (2), https://doi.org/10.1016/j.r mal.2025.100206

Ko U., Hartley K., Hayak M. (2025), Exploring AI in education: Preservice teacher perspectives, usage, and considerations, „Journal of Information Technology Education Research", nr 24, https://doi.or g/10.28945/5592

Lamanauskas V. (2025), Pre-service preschool and primary school teachers' position on artificial intelligence: Aspects of benefits and impact in the future. Gamtamokslinis ugdymas bendrojo ugdymo mokykloje, „Natural Science Education in a Comprehensive School", nr 31, https://doi.org/10.48127/gu/25.31.24

Lamanauskas V. (2026), Būsimųjų ikimokyklinio ir pradinio ugdymo mokytojų požiūris į dirbtinio intelekto taikymą studijų procese [Pre-service preschool and primary education teachers' views on the use of artificial intelligence in the study process], „Gamtamokslinis ugdymas bendrojo ugdymo mokykloje / Natural Science Education in a Comprehensive School", nr 32, https://doi.org/10.48127/gu/26.32 .42

Lamanauskas V., Makarskaitė-Petkevičienė R. (2025), Pre-service preschool and primary school teachers' position on Artificial Intelligence, in: M. Turčáni (ed.), 15th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatics. DiVAI 2024. EAI/Springer Innovations in Communication and Computing, Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-031-81261-3_14

Lamanauskas V., Gorghiu G., Pribeanu C. (2026), Use of Artificial Intelligence: University students' positions in Lithuania and Romania, in: M. Turčani (ed.), 16th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatics. DiVAI 2026, Springer Nature (in press)

Negm E. (2026), Artificial intelligence (AI) usage in higher education: Technology integration into curricula to attain UN sustainable development golas, „Journal of Applied Research in Higher Education", nr 18 (2), https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2025-0275

Popović Šević N., Šević A., Slijepčević M., Krstić J. (2025), AI adoption in higher education: Exploring attitudes and perceived benefits between users and non-users, „Online Journal of Communication and Media Technologies", nr 15 (4), https://doi.org/10.30935/ojcmt/17 246

Puche-Villalobos D.J. (2024), Artificial intelligence as an educational tool: Advantages and disadvantages from the teacher's perspective, „Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación", nr 10 (especial), https://doi.org/10.55560/arete.2024.ee.10.7

Rajesha S., Nirmala M. (2025), Leveraging artificial intelligence to enhance learning progress and its impact on higher education students, „ICTACT Journal on Management Studies", nr 11(1), https://doi.org/10.21917/ijms.2025.0317

Šarlauskienė L. (2023), Dirbtinis intelektas aukštajame moksle: viešosios komunikacijos Lietuvoje aspektas [Artificial intelligence in higher education: The aspect of public communication in Lithuania], „Mokslo taikomieji tyrimai / Applied Research", nr 1 (19), https://do i.org/10.59476/mtt.v1i19.600

Scheel L., Vladova G., Ullrich A. (2022), The influence of digital competences, self-organization, and independent learning abilities on students' acceptance of digital

learning, „International Journal of Educational Technology in Higher Education", nr 19 (1), https://doi.o rg/10.1186/s41239-022-00350-w

Schilling J. (2006), On the pragmatics of qualitative assessment: Designing the process for content analysis, „European Journal of Psychological Assessment", nr 22 (1), https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.1.28

Titrek O., Dingin N., Yaşa C. (2026), The relationship between pre-service teachers' digital technology competencies and their attitudes towards artificial intelligence, „Pedagogika", nr 160 (4), https://doi.o rg/10.15823/p.2025.160.8

Vázquez-Parra J.C., Henao-Rodríguez C., Lis-Gutiérrez J.P., Palomino-Gámez S. (2024), Importance of university students' perception of adoption and training in artificial intelligence to ols, „Societies", nr 14 (8), https://doi.org/10.3390/soc14080141

Vieriu A.M., Petrea G. (2025), The impact of artificial intelligence (AI) on students' academic development, „Education Sciences", nr 15 (3), https://doi.org/10.3390/educsci15030343

Wu Z. (2026), Evaluating the impact of AI tools on academic performance and student satisfaction, „Journal of Computer Assisted Learning", nr 42 (2), https://doi.org/10.1002/jcal.70225

Yim I.H.Y., Wegerif R. (2024), Teachers' perceptions, attitudes, and acceptance of artificial intelligence (AI) educational learning tools: An exploratory study on AI literacy for young students, „Future in Educational Research", nr 2 (4), https://doi.org/10.1002/fer3.65

Želvytė V., Statkuvienė D. (2024), Dirbtinio intelekto galimybės ir grėsmės aukštajame moksle [Opportunities and threats of artificial intelligence in higher education], „Verslas, technologijos, biomedicina: inovacijų įžvalgos", nr 1 (15)

Zhang C., Schießl J., Plößl L., Hofmann F., Gläser-Zikuda M. (2023), Acceptance of artificial intelligence among pre-service teachers: A multigroup analysis, „International Journal of Educational Technology in Higher Education", nr 20, https://doi.org/10.1186/s41 239-023-00420-7

Zhu R., Wang X., Yu X., Chan P.W.K. (2025), "AI matters, but my STEM sucks": Determinants of Chinese journalism students' views on greater AI training in journalism courses, „Education and Information Technologies", nr 30 (8), https://doi.org/10.1007/s10639-024-132 30-9

# Znaczenie psychologii rozwoju w przygotowaniu nauczycieli do pracy z dzieckiem

Dr JOANNA ZIENKIEWICZ
Uniwersytet w Siedlcach, Polska

**Abstrakt**

Artykuł podejmuje problem znaczenia psychologii rozwoju w przygotowaniu nauczycieli do pracy z dzieckiem w warunkach współczesnej szkoły, w której proces dydaktyczny coraz silniej splata się z zadaniami wychowawczymi, profilaktycznymi i wspierającymi dobrostan psychiczny ucznia. Celem opracowania jest teoretyczno-dydaktyczna analiza roli wiedzy o rozwoju poznawczym, społeczno-emocjonalnym i neurorozwojowym w kształtowaniu profesjonalnego warsztatu nauczyciela. Artykuł wskazuje, że psychologia rozwojowa nie jest jedynie komponentem ogólnopedagogicznego wykształcenia, lecz warunkiem trafnego projektowania sytuacji edukacyjnych, indywidualizacji nauczania oraz odpowiedzialnej interpretacji zachowań dziecka. Wnioski aplikacyjne dotyczą kształcenia nauczycieli, diagnostycznej uważności pedagogicznej, edukacji inkluzyjnej oraz krytycznego korzystania z wiedzy o funkcjonowaniu mózgu.

Słowa kluczowe: psychologia rozwoju, kształcenie nauczycieli, strefa najbliższego rozwoju, neurorozwój, funkcje wykonawcze, indywidualizacja nauczania, dobrostan ucznia

## The importance of developmental psychology in preparing teachers to work with children

Dr JOANNA ZIENKIEWICZ
University of Siedlce, Poland

**Abstract**

The article addresses the importance of developmental psychology in preparing teachers to work with children in contemporary schools, where the educational process is increasingly intertwined with educational, preventive, and student well-being support tasks. The aim of the paper is to provide a theoretical and didactic analysis of the role of knowledge concerning cognitive, socio-emotional, and neurodevelopmental processes in shaping teachers' professional competencies. The article argues that developmental psychology is not merely a component of general pedagogical education but a prerequisite for designing appropriate educational environments, individualizing instruction, and responsibly interpreting children's behavior. The practical implications concern teacher education, pedagogical diagnostic awareness, inclusive education, and the critical use of knowledge about brain functioning.

Keywords: developmental psychology, teacher education, zone of proximal development, neurodevelopment, executive functions, individualized instruction, student well-being

## Wstęp: psychologia rozwoju wobec przemian współczesnej pedagogiki

Współczesna szkoła działa w warunkach znaczącej zmiany społecznej, kulturowej i technologicznej. Zmianie podlega nie tylko organizacja procesu edukacyjnego, lecz także sam obraz dziecka jako ucznia. Coraz trudniej utrzymać model, w którym dziecko postrzegane jest głównie jako odbiorca treści programowych, a nauczyciel jako osoba przekazująca wiedzę i egzekwująca jej reprodukcję. Badania nad uczeniem się i rozwojem wskazują, że proces edukacji jest zarazem procesem poznawczym, emocjonalnym, społecznym i biologicznym. Uczeń nie uczy się „samym umysłem", ale jako osoba osadzona w określonym kontekście relacyjnym, kulturowym, rodzinnym, cielesnym i neurorozwojowym.

Z tego powodu psychologia rozwoju powinna być traktowana jako jeden z centralnych fundamentów przygotowania nauczycieli. Nie jest ona wyłącznie wiedzą o normach wiekowych ani zbiorem informacji o etapach rozwoju. Dostarcza nauczycielowi języka rozumienia dziecka: jego możliwości, ograniczeń, potrzeb, kryzysów, potencjału oraz sposobów reagowania na wymagania środowiska szkolnego. Wiedza o rozwoju pozwala przejść od potocznej interpretacji zachowania dziecka do interpretacji profesjonalnej. To przejście ma zasadnicze znaczenie etyczne i dydaktyczne. Dziecko, które nie potrafi długo utrzymać uwagi, nie musi być „leniwe", uczeń reagujący impulsywnie nie musi być „niegrzeczny", nastolatek kwestionujący autorytet nauczyciela nie musi być „źle wychowany". W wielu sytuacjach zachowanie ucznia jest wynikiem procesów rozwojowych, neuropsychologicznych lub emocjonalnych, których nauczyciel nie powinien redukować do kategorii winy, złej woli czy braku dyscypliny (Blair, Raver, 2015, s. 711-713).

Znaczenie psychologii rozwoju w przygotowaniu nauczycieli rośnie również dlatego, że współczesna szkoła staje się przestrzenią coraz większego zróżnicowania. W jednej klasie spotykają się dzieci o odmiennym tempie rozwoju, różnym poziomie kompetencji językowych, różnych doświadczeniach rodzinnych, odmiennych profilach sensorycznych i poznawczych, a także uczniowie neuroatypowi, z trudnościami emocjonalnymi lub specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W takich warunkach nauczyciel nie

może ograniczać się do znajomości programu nauczania. Musi rozumieć, jak rozwój poznawczy, emocjonalny, społeczny i biologiczny wpływa na gotowość dziecka do uczenia się, współpracy, samoregulacji i podejmowania wysiłku. (Institute of Medicine, 2015, s. 85-109). Celem niniejszego artykułu jest analiza teoretyczno-dydaktyczna znaczenia psychologii rozwoju w przygotowaniu nauczycieli do pracy z dzieckiem. Tekst pokazuje, w jaki sposób wiedza rozwojowa przekłada się na warsztat współczesnego nauczyciela: projektowanie zadań, ocenianie, komunikację, indywidualizację, rozpoznawanie trudności, organizację środowiska uczenia się oraz budowanie relacji. Szczególne znaczenie przypisano integracji klasycznych koncepcji rozwojowych z aktualnymi ustaleniami nauk o uczeniu się, neuronauk i psychologii edukacyjnej.

## Ewolucja ujęć teoretycznych: od stadiów rozwoju do dynamicznych systemów uczenia się

Teoria rozwoju poznawczego Jeana Piageta pozostaje jednym z najważniejszych punktów odniesienia w refleksji nad edukacją, mimo że wiele jej elementów zostało współcześnie zrewidowanych. Jej trwałe znaczenie nie polega wyłącznie na zaproponowanym podziale rozwoju na stadia: sensoryczno-motoryczne, przedoperacyjne, operacji konkretnych i operacji formalnych. Znacznie ważniejsza jest sama zmiana perspektywy: dziecko nie jest niepełną wersją dorosłego, lecz podmiotem konstruującym własne rozumienie świata zgodnie z aktualną organizacją struktur poznawczych (Piaget, 2006, s. 33-49).

Dydaktyczna wartość koncepcji Piageta polega na przypomnieniu, że uczenie się wymaga aktywności własnej dziecka. Wiedza nie zostaje po prostu „przeniesiona" z nauczyciela na ucznia, lecz jest konstruowana poprzez działanie, eksperymentowanie, porównywanie, popełnianie błędów i reorganizację dotychczasowych schematów. Z punktu widzenia nauczyciela oznacza to, że skuteczna edukacja nie może być redukowana do werbalnego objaśniania treści. Szczególnie w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym konieczne jest odwoływanie się do konkretu, manipulacji, doświadczenia zmysłowego, ruchu i sytuacji problemowych (Wood, 2006, s. 97-115).

Jednocześnie współczesne odczytanie Piageta wymaga krytycznej korekty. Badania rozwojowe wykazały, że kompetencje dzieci bywają bardziej zróżnicowane i kontekstowo zależne, niż zakładał klasyczny model

stadialny. Dzieci mogą ujawniać bardziej zaawansowane formy rozumowania w sytuacjach znanych, sensownych i społecznie osadzonych, a słabsze wyniki w zadaniach abstrakcyjnych, formalnych lub językowo trudnych. Oznacza to, że nauczyciel nie powinien traktować stadiów rozwoju jako sztywnych granic, lecz jako orientacyjne ramy rozumienia typowych zmian poznawczych (Trempała (red), 2011, s. 46-58; Rogoff, 2003, s. 3-18).

W tym sensie teoria Piageta pełni w przygotowaniu nauczycieli funkcję podwójną. Po pierwsze, chroni przed dydaktycznym anachronizmem polegającym na wymaganiu od dziecka operacji poznawczych, do których nie jest jeszcze gotowe. Po drugie, przypomina, że uczeń rozwija się poprzez aktywne konstruowanie znaczeń. Ryzykiem uproszczonego użycia Piageta jest zbyt mechaniczne przypisywanie dzieci do stadiów, co może prowadzić do obniżania oczekiwań lub niedostrzegania potencjału ucznia w korzystnie zorganizowanym środowisku edukacyjnym.

Jeżeli Piaget uwypuklił aktywność poznawczą dziecka, to Lew S. Wygotski pokazał, że aktywność ta ma charakter głęboko społeczny i kulturowy. Jednym z najważniejszych pojęć jego teorii jest strefa najbliższego rozwoju, oznaczająca różnicę między aktualnym poziomem samodzielnego funkcjonowania dziecka a poziomem możliwym do osiągnięcia dzięki wsparciu osoby bardziej kompetentnej (Wygotski, 1989, s. 71-88).

Znaczenie tej koncepcji dla kształcenia nauczycieli jest zasadnicze. Wygotski przesuwa akcent z pytania: „co dziecko już umie?" na pytanie: „co dziecko może zrobić przy odpowiednim wsparciu?". Taka perspektywa zmienia sens diagnozy pedagogicznej. Diagnoza nie powinna służyć jedynie klasyfikowaniu uczniów według poziomu osiągnięć, lecz rozpoznawaniu ich potencjału uczenia się. Nauczyciel przygotowany rozwojowo nie zatrzymuje się na opisie deficytu, ale pyta o warunki, w których dziecko może przekroczyć aktualny poziom funkcjonowania.

W praktyce dydaktycznej teoria Wygotskiego uzasadnia stosowanie rusztowania poznawczego, tutoringu, pracy w parach, dialogu edukacyjnego, modelowania strategii myślenia oraz stopniowego wycofywania pomocy. Współczesne badania nad uczeniem się potwierdzają, że relacje społeczne, język, interakcja i informacja zwrotna są nie tylko dodatkiem do procesu poznawczego, lecz jego integralnym warunkiem (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2015, s. 87-115).

Z perspektywy przygotowania nauczycieli szczególnie ważna jest także rola języka. Język nie jest wyłącznie narzędziem komunikowania wiedzy, lecz narzędziem organizowania myślenia. Nauczyciel, który formułuje

pytania otwarte, zachęca do uzasadniania, parafrazowania, porównywania i refleksji, wspiera rozwój funkcji poznawczych dziecka. Z kolei nauczyciel, który ogranicza komunikację do poleceń, ocen i korekt, może nieświadomie redukować przestrzeń rozwoju.

Psychospołeczna teoria Erika Eriksona wnosi do pedagogiki perspektywę rozwoju jako sekwencji kryzysów, w których jednostka kształtuje podstawowe dyspozycje wobec siebie i świata. W kontekście edukacji szczególne znaczenie ma stadium pracowitości versus poczucia niższości, przypadające na okres szkolny (Erikson, 2000, s. 221-247). Dziecko w tym wieku intensywnie porównuje siebie z innymi, sprawdza własną skuteczność, uczy się podejmowania zadań, wytrwałości i oceny rezultatów. Szkoła staje się więc jednym z głównych środowisk kształtowania poczucia kompetencji.

Z perspektywy nauczyciela teoria Eriksona pokazuje, że ocenianie nie jest neutralną procedurą administracyjną, lecz doświadczeniem rozwojowym. Sposób, w jaki nauczyciel reaguje na błąd, porażkę, wolniejsze tempo pracy czy trudności ucznia, może wspierać poczucie skuteczności albo utrwalać poczucie niższości. Szczególnie niebezpieczne są praktyki dydaktyczne oparte na publicznym zawstydzaniu, porównywaniu i przypisywaniu trudności cechom stałym, na przykład „brakowi zdolności".

Współczesne ujęcia motywacji i uczenia się wzmacniają ten wniosek. Uczniowie uczą się efektywniej, gdy mają poczucie sensu, wpływu, przynależności i kompetencji. Wymagania edukacyjne powinny być wysokie, ale możliwe do osiągnięcia przy adekwatnym wsparciu. W tym miejscu łączą się ze sobą trzy tradycje: piagetowska troska o adekwatność poznawczą, Wygotskiego idea wsparcia w strefie najbliższego rozwoju oraz eriksonowskie rozumienie edukacji jako przestrzeni kształtowania tożsamości i poczucia kompetencji (Cantor, et al. 2019, s. 307-337).

Współczesna psychologia rozwoju coraz wyraźniej odchodzi od prostych, linearnych modeli zmiany na rzecz ujęć ekologicznych, transakcyjnych i dynamicznych. Rozwój dziecka jest rozumiany jako wynik wzajemnych oddziaływań między biologicznym wyposażeniem jednostki, relacjami, kulturą, instytucjami i doświadczeniem. Szczególne znaczenie ma tu tradycja ekologiczna Urie Bronfenbrennera, który już w latach siedemdziesiątych podkreślał, że rozwój dokonuje się w systemie powiązanych środowisk: rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej, wspólnoty lokalnej, kultury i polityki społecznej (Bronfenbrenner, 1979, s. 3-15).

Dla nauczyciela oznacza to, że zachowanie dziecka nie powinno być interpretowane w izolacji. Trudności szkolne mogą wynikać z niedojrzałości funkcji wykonawczych, przewlekłego stresu, sytuacji rodzinnej, doświadczeń migracyjnych, stylu komunikacji w klasie, organizacji lekcji, relacji z rówieśnikami lub z niedopasowania wymagań do poziomu rozwoju. Perspektywa ekologiczna chroni nauczyciela przed redukcjonizmem: zarówno psychologicznym, jak i biologicznym.

Aktualne raporty dotyczące nauk o uczeniu się podkreślają, że rozwój i uczenie się są nierozerwalnie związane z kontekstem kulturowym i społecznym. Uczeń nie wnosi do klasy jedynie indywidualnych możliwości poznawczych, ale także wcześniejsze doświadczenia, język, wzory relacji, przekonania o sobie i o szkole (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2015, s. 22-44). Przygotowanie nauczycieli powinno zatem obejmować nie tylko wiedzę o „typowym dziecku", lecz również zdolność rozumienia różnorodnych trajektorii rozwojowych.

## Neurorozwój, uczenie się i nauczycielska odpowiedzialność za środowisko edukacyjne

Wiedza z obszaru neuronauk wniosła istotny wkład w rozumienie rozwoju dziecka. Jednym z kluczowych pojęć jest plastyczność mózgu, czyli zdolność układu nerwowego do zmiany pod wpływem doświadczenia. Dla pedagogiki pojęcie to ma ogromne znaczenie, ponieważ pokazuje, że rozwój nie jest prostą realizacją biologicznego programu, lecz procesem zależnym od jakości środowiska, relacji, aktywności i powtarzanych doświadczeń (Dehaene, 2021, s. 43-67).

Nie każde doświadczenie ma taką samą wartość rozwojową, a mózg dziecka nie jest mechanicznie „programowany" przez pojedyncze techniki dydaktyczne. Dlatego nauczyciel potrzebuje wiedzy psychologicznej, aby odróżniać rzetelne ustalenia naukowe od popularnych uproszczeń. Edukacyjna interpretacja neuronauk powinna być ostrożna, interdyscyplinarna i zakorzeniona w psychologii rozwoju oraz pedagogice, a nie w atrakcyjnych, lecz często nieuprawnionych hasłach o „nauczaniu przyjaznym mózgowi" (Ansari, Smedt, Grabner, s. 105-117).

Najważniejszym wnioskiem z badań nad plastycznością jest to, że środowisko edukacyjne ma znaczenie. Powtarzalne doświadczenia sukcesu, sensownej trudności, aktywnego rozwiązywania problemów, ruchu, relacji i informacji zwrotnej mogą wspierać rozwój sieci neuronalnych związanych

z uwagą, pamięcią, językiem i samoregulacją. Natomiast przewlekły stres, chaos, brak przewidywalności, zawstydzanie i nadmierne przeciążenie poznawcze mogą utrudniać uczenie się.

Jednym z najważniejszych obszarów współczesnej psychologii i neuronauk, mających bezpośrednie znaczenie dla pracy nauczyciela, są funkcje wykonawcze. Obejmują one między innymi hamowanie reakcji impulsywnych, pamięć roboczą, elastyczność poznawczą, planowanie, monitorowanie działania i kontrolę uwagi (Diamond, 2013, s. 135-138). Funkcje te nie są dodatkiem do uczenia się, lecz jego warunkiem. Uczeń musi utrzymać instrukcję w pamięci roboczej, zahamować reakcję rozpraszającą, przełączyć się między strategiami, zaplanować kolejne kroki i skontrolować wynik.

Dla nauczyciela wiedza o funkcjach wykonawczych ma znaczenie praktyczne. Pozwala zrozumieć, dlaczego dziecko może „wiedzieć", co ma zrobić, a mimo to nie wykonać zadania; dlaczego wieloetapowe polecenia bywają trudne; dlaczego hałas, presja czasu i lęk obniżają jakość pracy; dlaczego uczniowie młodsi wymagają zewnętrznej struktury, rutyn i jasnych sygnałów organizujących zachowanie.

Badania pokazują, że funkcje wykonawcze rozwijają się stopniowo, a ich rozwój zależy od dojrzewania mózgu, doświadczeń społecznych, jakości interakcji z dorosłymi i możliwości ćwiczenia samoregulacji (Harvard University, Center on the Developing Child, 2011, s. 1-7).

Nauczyciel może zatem wspierać funkcje wykonawcze poprzez dzielenie zadań na etapy, wizualizowanie instrukcji, modelowanie strategii, ograniczanie zbędnych dystraktorów, uczenie planowania, stosowanie przerw, przewidywalnych rytuałów i refleksji nad procesem uczenia się.

W tym sensie funkcje wykonawcze stanowią pomost między neuronauką a dydaktyką. Nie chodzi o to, by nauczyciel diagnozował mózg ucznia, ale by rozumiał, że wiele zachowań szkolnych zależy od rozwijających się mechanizmów samoregulacji. Taka wiedza chroni przed moralizującą interpretacją trudności i pozwala projektować środowisko, które uczy samokontroli zamiast jedynie jej wymagać.

Jednym z ważniejszych przełomów współczesnych nauk o uczeniu się jest odejście od opozycji między poznaniem a emocjami. Badania z zakresu neuronauk afektywnych i psychologii edukacyjnej wskazują, że emocje nie zakłócają uczenia się z definicji; przeciwnie, organizują uwagę, motywację, pamięć i znaczenie doświadczenia (Grzegorzewska, 2012, s. 40-48). Problemem nie są emocje jako takie, lecz przewlekły stres, lęk, poczucie zagrożenia i brak kontroli.

Dla nauczyciela oznacza to, że klimat emocjonalny klasy jest elementem warsztatu dydaktycznego, a nie dodatkiem wychowawczym. Uczeń, który czuje się upokorzony, stale oceniany, wykluczony lub zagrożony, ma ograniczone zasoby poznawcze do uczenia się. W warunkach silnego stresu uwaga zawęża się, pamięć robocza działa słabiej, a elastyczność poznawcza maleje. Szczególnie dotyczy to dzieci z doświadczeniem traumy, przewlekłej niestabilności lub trudności regulacyjnych (Jezierski, 2024, s. 165-175).

Nie oznacza to postulatu szkoły pozbawionej wymagań. Przeciwnie, wiedza rozwojowa wskazuje, że dzieci potrzebują struktury, granic i wyzwań. Jednak wymagania powinny być osadzone w relacji, przewidywalności i poczuciu bezpieczeństwa. Wysokie oczekiwania bez wsparcia prowadzą do przeciążenia, wsparcie bez wymagań prowadzi do stagnacji. Profesjonalny warsztat nauczyciela polega na utrzymywaniu napięcia między tymi dwoma biegunami.

## Krytyka neurodydaktyki i problem neuromitów

Rosnące zainteresowanie neuronaukami w edukacji stworzyło szansę na głębsze rozumienie uczenia się, ale również ryzyko nadużyć. W literaturze opisano liczne neuromity, czyli błędne przekonania o mózgu, które przenikają do praktyki edukacyjnej mimo braku rzetelnych podstaw empirycznych (Garstka, Śliwerski, 2019). Należą do nich między innymi przekonanie o nauczaniu zgodnym z dominującą półkulą, sztywne style uczenia się, uproszczone interpretacje „okresów krytycznych" czy przekonanie, że wykorzystujemy jedynie niewielką część mózgu (Szczygieł, Cipora, 2014, s. 53-66).

Dla kształcenia nauczycieli wniosek jest jasny: nie wystarczy dodać do programu studiów kilku atrakcyjnych treści o mózgu. Konieczne jest kształcenie krytycznej kompetencji naukowej. Nauczyciel powinien rozumieć różnicę między wynikiem badania laboratoryjnego a rekomendacją dydaktyczną, między korelacją a przyczynowością, między populacyjną prawidłowością a indywidualnym profilem dziecka. W przeciwnym razie neuronauki mogą stać się źródłem nowych stereotypów, a nie narzędziem profesjonalizacji.

## Psychologia rozwoju jako fundament kompetencji nauczycielskich

Wiedza z zakresu psychologii rozwoju ma sens w przygotowaniu nauczycieli tylko wtedy, gdy zostaje przekształcona w rozumowanie peda-

gogiczne. Nie wystarczy, aby student pedagogiki znał nazwy stadiów Piageta, kryzysów Eriksona czy definicję strefy najbliższego rozwoju. Najważniejsze jest to, aby potrafił użyć tej wiedzy do interpretacji konkretnej sytuacji w klasie.

Rozumowanie pedagogiczne oparte na psychologii rozwoju obejmuje kilka operacji: rozpoznanie wymagań zadania, ocenę ich zgodności z możliwościami rozwojowymi ucznia, identyfikację możliwych barier poznawczych i emocjonalnych, dobór form wsparcia oraz refleksję nad skutkami własnych oddziaływań. Taki sposób myślenia różni się od potocznego reagowania na zachowanie dziecka. Zamiast pytać: „dlaczego ono nie chce?", nauczyciel pyta: „co w tej sytuacji przekracza jego aktualne zasoby?", „jakiego rusztowania potrzebuje?", „czy problem dotyczy wiedzy, języka, pamięci roboczej, emocji, relacji, motywacji czy samoregulacji?".

Współczesne modele nauk o uczeniu się podkreślają, że skuteczna praktyka edukacyjna wymaga integrowania wiedzy o rozwoju, motywacji, kulturze, relacjach i procesach poznawczych (Darling-Hammond i in., 2020, s. 101-123). Psychologia rozwoju staje się więc nie odrębnym przedmiotem akademickim, lecz podstawą profesjonalnego widzenia ucznia.

Znajomość kamieni milowych rozwoju jest potrzebna nauczycielowi, gdyż pozwala odróżniać zachowania typowe od sygnałów możliwych trudności. Dotyczy to rozwoju mowy, motoryki, funkcji poznawczych, kompetencji społecznych, emocji, samoregulacji i autonomii. Nauczyciel, który zna prawidłowości rozwojowe, może szybciej zauważyć opóźnienia, regres, nieharmonijny rozwój lub objawy wymagające konsultacji specjalistycznej (Institute of Medicine, National Research Council, 2015, s. 85-131).

Jednocześnie normy rozwojowe powinny być używane ostrożnie. Ich zadaniem nie jest etykietowanie dziecka, lecz orientowanie obserwacji pedagogicznej. Rozwój ma charakter zróżnicowany, a tempo osiągania poszczególnych kompetencji może być odmienne. Szczególnie istotne jest rozróżnienie między wiekiem chronologicznym a poziomem funkcjonowania w konkretnym obszarze. Uczeń może mieć wysokie możliwości poznawcze i jednocześnie niską samoregulację emocjonalną, może sprawnie czytać, ale słabo planować pracę, może rozumieć treść, ale nie radzić sobie z presją oceny.

Wiedza rozwojowa chroni przed dwoma błędami. Pierwszym jest ignorowanie trudności i oczekiwanie od dziecka zachowań, na które nie jest gotowe. Drugim jest zbyt szybkie patologizowanie różnic indywidualnych.

Profesjonalny nauczyciel potrzebuje zarówno wrażliwości diagnostycznej, jak i ostrożności interpretacyjnej.

## Indywidualizacja jako konsekwencja wiedzy o rozwoju

Indywidualizacja nauczania bywa w praktyce szkolnej sprowadzana do obniżania wymagań lub różnicowania liczby zadań. Tymczasem z perspektywy psychologii rozwoju jest ona bardziej złożona. Oznacza projektowanie procesu dydaktycznego w taki sposób, aby uczniowie o różnych profilach rozwojowych mogli podejmować sensowny wysiłek w swojej strefie najbliższego rozwoju.

Indywidualizacja obejmuje dostosowanie poziomu abstrakcji, tempa pracy, złożoności instrukcji, formy reprezentacji treści, sposobu udzielania informacji zwrotnej, poziomu wsparcia emocjonalnego i organizacyjnego. Może oznaczać wykorzystanie materiału konkretnego, map pojęciowych, modelowania, pracy w parach, dodatkowych przykładów, krótszych sekwencji zadaniowych, alternatywnych form ekspresji lub stopniowego zwiększania samodzielności.

Celem indywidualizacji nie powinno być „oszczędzanie" dziecka przed trudnością, lecz takie organizowanie trudności, aby była rozwojowo produktywna. W tym sensie dobrze rozumiana indywidualizacja łączy wymagania z adekwatnym wsparciem (Wygotski, 1989, s. 90-102).

Współczesna szkoła coraz częściej pracuje z uczniami o zróżnicowanych profilach neurorozwojowych. Dotyczy to między innymi dzieci z ADHD, zaburzeniami ze spektrum autyzmu, specyficznymi trudnościami w uczeniu się, zaburzeniami rozwoju językowego, trudnościami sensorycznymi czy problemami regulacji emocji. Psychologia rozwoju umożliwia nauczycielowi rozumienie tych trudności nie jako „odstępstwa od wygodnej normy klasowej", lecz jako odmiennych profili funkcjonowania, wymagających adekwatnej organizacji środowiska edukacyjnego.

W tym kontekście szczególne znaczenie ma przejście od modelu deficytowego do modelu funkcjonalnego. Nauczyciel nie pyta wyłącznie: „czego uczeń nie potrafi?", ale: „w jakich warunkach uczeń funkcjonuje najlepiej?", „jakie bodźce go przeciążają?", „jakiej struktury potrzebuje?", „jakie strategie kompensacyjne może rozwinąć?". Takie podejście jest zgodne z nowoczesnym rozumieniem edukacji włączającej, w której dostosowania nie są przywilejem, lecz warunkiem równego dostępu do uczenia się (Zacharuk, 2011, s. 5-10).

## Wymiar dydaktyczny: jak wiedza rozwojowa przekłada się na warsztat nauczyciela

Jednym z najbardziej konkretnych obszarów zastosowania psychologii rozwoju jest projektowanie zadań dydaktycznych. Nauczyciel powinien rozumieć, że trudność zadania nie zależy wyłącznie od treści programowej, lecz również od formy polecenia, liczby kroków, poziomu abstrakcji, wymagań językowych, obciążenia pamięci roboczej, potrzeby hamowania reakcji impulsywnych oraz stopnia samodzielności organizacyjnej.

To samo zadanie może być rozwojowo adekwatne lub nieadekwatne w zależności od sposobu podania. Przykładowo zadanie matematyczne może sprawdzać rozumienie pojęcia, ale może też niezamierzenie przeciążać pamięć roboczą, jeśli instrukcja jest zbyt długa lub zawiera wiele warunków. Zadanie z czytania ze zrozumieniem może mierzyć kompetencje językowe, ale u dziecka z trudnościami uwagi może przede wszystkim ujawniać problemy regulacyjne. Wiedza rozwojowa uczy nauczyciela analizować zadanie nie tylko z perspektywy programu, ale także z perspektywy procesów psychicznych, które zadanie uruchamia.

## Relacja nauczyciel-uczeń jako narzędzie dydaktyczne

Jednym z najważniejszych wniosków współczesnych nauk o uczeniu się jest to, że relacja nie jest dodatkiem do dydaktyki. Jest jej warunkiem. Bezpieczna, przewidywalna i wspierająca relacja z nauczycielem zwiększa gotowość ucznia do podejmowania ryzyka poznawczego, zadawania pytań, przyjmowania informacji zwrotnej i wytrwania mimo trudności (Darling-Hammond i in., 2020, s. 111-117).

Relacja nauczyciel-uczeń ma szczególne znaczenie w przypadku dzieci, które doświadczają trudności emocjonalnych, niestabilności rodzinnej lub wcześniejszych porażek szkolnych. Dla takich uczniów nauczyciel może stać się ważnym dorosłym regulującym środowisko, wzmacniającym poczucie bezpieczeństwa i przywracającym doświadczenie sprawstwa. Nie oznacza to terapeutyzacji szkoły, ale uznanie, że proces uczenia się zawsze dokonuje się w relacji.

## Zabawa, ruch i doświadczenie jako rozwojowe formy uczenia się

Psychologia rozwoju od dawna wskazuje, że zabawa jest podstawową aktywnością rozwojową dziecka, szczególnie w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W zabawie dziecko rozwija język, funkcje symboliczne, samoregulację, kompetencje społeczne, planowanie i elastyczność poznawczą (Elkonin, 1984, s. 44-67). Współczesne badania nad funkcjami wykonawczymi dodatkowo wzmacniają znaczenie aktywności, która wymaga przyjmowania ról, hamowania impulsów, pamiętania reguł i negocjowania znaczeń.

Ruch i działanie nie powinny być traktowane jako przerwa od „prawdziwej nauki". Dla dziecka są często warunkiem głębszego rozumienia. Uczenie się poprzez doświadczenie, eksperymentowanie, manipulowanie, odgrywanie scenek, konstruowanie i współpracę odpowiada zarówno klasycznym założeniom psychologii rozwoju, jak i współczesnym ustaleniom nauk o uczeniu się (Klim-Klimaszewska, 2012, s. 27-41).

## Przygotowanie nauczycieli do kryzysów rozwojowych i zdrowia psychicznego uczniów

Współczesny nauczyciel coraz częściej spotyka się z dziećmi i młodzieżą doświadczającymi trudności emocjonalnych, lęku, obniżonego nastroju, przeciążenia, samotności czy problemów adaptacyjnych. Wiedza z psychologii rozwoju pomaga odróżniać normatywne kryzysy rozwojowe od sytuacji wymagających wsparcia specjalistycznego. Pozwala także rozumieć, że kryzys dziecka nie zawsze wyraża się wprost smutkiem lub wycofaniem; może przyjmować formę drażliwości, spadku koncentracji, konfliktowości, somatyzacji, unikania zadań lub zachowań opozycyjnych.

Nie chodzi o to, aby nauczyciel zastępował psychologa lub psychoterapeutę. Ważne, aby potrafił rozpoznawać sygnały ostrzegawcze, reagować bez eskalowania wstydu, kierować do odpowiednich form pomocy i organizować klasę w sposób niepogłębiający kryzysu. Psychologia rozwoju dostarcza tu ram rozumienia: zachowanie dziecka jest komunikatem o jego aktualnych zasobach i trudnościach, a nie wyłącznie naruszeniem normy szkolnej.

## Implikacje dla kształcenia nauczycieli

1) Psychologia rozwoju jako przedmiot praktyczny, a nie encyklopedyczny

W programach kształcenia nauczycieli psychologia rozwoju bywa realizowana jako przedmiot teoretyczny, koncentrujący się na autorach, stadiach i definicjach. Taki model jest niewystarczający. Przyszły nauczyciel powinien nie tylko znać pojęcia, ale umieć stosować je do analizy sytuacji edukacyjnych. Oznacza to konieczność pracy na studiach przypadków, obserwacjach dzieci, analizie nagrań, projektowaniu dostosowań i refleksji nad własnymi reakcjami pedagogicznymi. Kształcenie nauczycieli powinno integrować trzy poziomy: wiedzę naukową, interpretację zachowania dziecka oraz projektowanie działania dydaktycznego. Dopiero połączenie tych poziomów pozwala mówić o realnej kompetencji rozwojowej nauczyciela.

2) Kompetencja krytycznego korzystania z badań

Współczesny nauczyciel ma dostęp do ogromnej liczby popularnych treści psychologicznych i neurodydaktycznych. Część z nich jest wartościowa, część uproszczona, a część błędna. Dlatego ważnym elementem kształcenia nauczycieli powinna być umiejętność krytycznego czytania badań i odróżniania rzetelnej wiedzy od neuromitów, sloganów i modnych, ale słabo potwierdzonych metod. Taka kompetencja obejmuje rozumienie podstaw metodologii badań, ostrożność w przenoszeniu wyników na praktykę, świadomość ograniczeń badań neuroobrazowych oraz umiejętność pytania o jakość dowodów. W tym sensie psychologia rozwoju powinna wzmacniać profesjonalną autonomię nauczyciela, a nie czynić go odbiorcą gotowych recept.

3) Nauczyciel jako projektant środowiska rozwoju

Najważniejszy wniosek aplikacyjny płynący z psychologii rozwoju brzmi: nauczyciel jest projektantem środowiska rozwoju. Nie kontroluje w pełni rozwoju dziecka, ale organizuje warunki, które mogą go wspierać albo utrudniać. Projektuje zadania, relacje, normy komunikacji, strukturę czasu, poziom trudności, informację zwrotną, przestrzeń współpracy i sposoby reagowania na błąd.

Tak rozumiana rola nauczyciela wymaga integracji wiedzy psychologicznej, dydaktycznej i etycznej. Uczeń jest osobą w rozwoju, a nie wyłącznie wykonawcą zadań szkolnych. Edukacja nie może więc abstrahować

od tego, kim dziecko jest w danym momencie rozwoju i kim może się stać przy odpowiednim wsparciu.

## Podsumowanie i wnioski

Psychologia rozwoju ma fundamentalne znaczenie w przygotowaniu nauczycieli do pracy z dzieckiem, ponieważ dostarcza podstaw rozumienia ucznia jako osoby rozwijającej się w wielu wzajemnie powiązanych wymiarach: poznawczym, emocjonalnym, społecznym, moralnym, biologicznym i kulturowym. Jej rola nie ogranicza się do przekazywania wiedzy o etapach rozwoju. Najważniejszym zadaniem psychologii rozwoju w kształceniu nauczycieli jest kształtowanie profesjonalnego sposobu interpretowania zachowania dziecka i projektowania działań dydaktycznych.

Klasyczne teorie Piageta, Wygotskiego i Eriksona nadal pozostają istotne, ale ich współczesna wartość polega nie na mechanicznym powtarzaniu stadiów czy kryzysów, lecz na twórczym wykorzystaniu ich głównych intuicji: aktywności dziecka, społecznego charakteru uczenia się, znaczenia wsparcia w strefie najbliższego rozwoju oraz roli poczucia kompetencji. Współczesne neuronauki i nauki o uczeniu się pogłębiają te intuicje, pokazując znaczenie plastyczności mózgu, funkcji wykonawczych, emocji, stresu, relacji i kontekstu.

Z wiedzy tej wynikają konkretne konsekwencje dydaktyczne. Nauczyciel powinien projektować zadania zgodne z możliwościami rozwojowymi ucznia, wspierać samoregulację, tworzyć bezpieczny klimat klasy, udzielać informacji zwrotnej wzmacniającej sprawstwo, indywidualizować wymagania oraz krytycznie korzystać z ustaleń neuronaukowych. Psychologia rozwoju chroni przed trzema poważnymi błędami: nadmiernym wymaganiem bez wsparcia, obniżaniem oczekiwań bez diagnozy potencjału oraz moralizującą interpretacją trudności ucznia.

W przygotowaniu nauczycieli psychologia rozwoju powinna być nauczana jako wiedza aplikacyjna, analityczna i krytyczna. Powinna łączyć teorię z obserwacją dziecka, analizą przypadków, projektowaniem środowiska uczenia się oraz refleksją nad relacją nauczyciel-uczeń. Dopiero wtedy staje się realnym fundamentem warsztatu nauczyciela, a nie jedynie akademickim komponentem programu studiów.

## Bibliografia


Ansari D., de Smedt B., Grabner R.H. (2012), Neuroeducation – a Critical Overview of an Emerging Field, „Neuroethics", nr 5, https://www.researchgate.net/publication/227102863_Neuroeducation_-_A_Critical_Overview_of_An_Emerging_Field)

Bee H., Boyd D. (2008), Psychologia rozwoju człowieka, Poznań

Blair C., Raver C.C. (2015), School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach, „Annual Review of Psychology", nr 66, https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4682 347/?utm_source

Bronfenbrenner U. (1979), The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design, Cambridge, MA., https://khoerul anwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfe nbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.p df

Brzezińska A.I. (red.) (2005), Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa, Gdańsk

Cantor P., Osher D., Berg J., Steyer L., Rose T. (2019), Malleability, Plasticity, and Individuality: How Children Learn and Develop in Context, „Applied Developmental Science", nr 23 (4), https://www.ta ndfonline.com/doi/full/10.1080/10888691.2017.1398649#d1e503

Darling-Hammond L., Flook L., Cook-Harvey C., Barron B., Osher D. (2020), Implications for Educational Practice of the Science of Learning and Development, „Applied Developmental Science", nr 24 (2), https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/10888691.20 18.1537791?needAccess=true

Dehaene S. (2021), Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery… jak dotąd, Kraków

Diamond A. (2013), Executive Functions, „Annual Review of Psychology", nr 64, https://www.annualreviews.org/content/journa ls/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Erikson E.H. (2000), Dzieciństwo i społeczeństwo, Poznań

Garstka T., Śliwerski A. (2019), Psychopedagogiczne mity 2. Dlaczego warto pytać o dowody, Warszawa

Goswami U. (2006), Neuroscience and Education: From Research to Practice?, „Nature Reviews Neuroscience", nr 7

Grzegorzewska I. (2012), Emocje w procesie uczenia się i nauczania. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr 1 (57)

Harvard University (2011), Center on the Developing Child, Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function, Working Paper No. 11, Cambridge, MA, https://developingchild.harvard.edu/wp-content/u ploads/2024/10/How-Early-Experiences-Shape-the-Development-of -Executive-Function.pdf

Howard-Jones P.A. (2014), Neuroscience and Education: Myths and Messages, „Nature Reviews Neuroscience", nr 15

Howard-Jones P.A. (2014), Neuroscience and Education: A Review of Educational Interventions and Approaches Informed by Neuroscience, London

Immordino-Yang M.H. (2016), Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience, New York-London

Institute of Medicine (2015), National Research Council, Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation, Washington, DC, https://www.nationalacademi es.org/read/19401/chapter/8

Jezierski K. (2024), Edukacja wrażliwa na traumę z perspektywy teorii przywiązania, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce", nr 19 (2/73), https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/eetp/article/view /3268/2733

Klim-Klimaszewska A. (2012), Development of Children's Creative Activity in Preschool, „Journal of Preschool and Elementary School Education", nr 1 (1), https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/journal-of-preschool-and-elementary-school-education/2012-numer-11/jour
nal_of_preschool_and_elementary_school_education-r2012-t-n11-s27 -41.pdf

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2018), How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures, Washington, DC, https://www.nationalacademies.org/read/24783/chapter/4

Piaget J. (2006), Studia z psychologii dziecka, Warszawa

Rogoff B. (2003), The Cultural Nature of Human Development, New York

Szczygieł M., Cipora K. (2014), Fałszywe przekonania na temat działania mózgu i zjawisk psychicznych a praktyka edukacyjna. „Edukacja", nr 2 (127), https://jbc.bj.uj.edu.pl/Content/409067/PD F/2-4-szczygiel-cipora-neuromity-i-psychomity-w-edukacji.pdf

Trempała J. (red.) (2011), Psychologia rozwoju człowieka, Warszawa

Wygotski L.S. (1989), Myślenie i mowa, Warszawa

Zacharuk T. (2011), Podstawowe założenia edukacji inkluzyjnej, „Opieka – Wychowanie –Terapia", nr 3/4

# Higher education didactics in the face of security challenges in the educational process: sociological contexts

Assoc. prof. dr hab. JAN MACIEJEWSKI
University College of Professional Education in Wrocław, Poland

**Abstract**

Contemporary cognitive, informational, technological, social and axiological threats increasingly exploit weaknesses in judgement, trust and institutional practice. Higher education contributes indirectly to state security by forming those who later make professional and public decisions, yet traditional didactics remains centred largely on knowledge transmission and reproduction. Existing studies address educational security, resilience, disinformation, critical thinking and generative AI separately, without explaining systematically how university teaching connects individual capacities with institutional and societal resilience. The aim of this study is to formulate a theoretically grounded, security-oriented model of higher education didactics that strengthens individuals' capacity to recognise contemporary threats, anticipate their consequences and act responsibly. Based on a critical literature review, institutional and functional analysis, and secondary analysis of selected studies, higher education is conceptualised as a preventive and non-coercive component of state security. The proposed model integrates epistemic discernment, anticipation, dialogue, moral responsibility and reflective action. These capacities can strengthen professional practice, institutional resilience and social trust, provided that their development respects academic freedom, human dignity and democratic values.

Keywords: higher education didactics, educational security, societal resilience, state security, critical thinking, generative artificial intelligence, moral responsibility

## Dydaktyka szkoły wyższej wobec wyzwań bezpieczeństwa w procesie kształcenia: konteksty socjologiczne

prof. ucz. dr hab. JAN MACIEJEWSKI
Wyższa Szkoła Kształcenia Zawodowego we Wrocławiu, Polska

**Abstrakt**

Współczesne zagrożenia kognitywne, informacyjne, technologiczne, społeczne i aksjologiczne w coraz większym stopniu wykorzystują słabości w zakresie osądu, zaufania oraz praktyk instytucjonalnych. Szkolnictwo wyższe pośrednio przyczynia się do bezpieczeństwa państwa, kształtując osoby, które w przyszłości podejmują decyzje zawodowe i publiczne, jednak tradycyjna dydaktyka nadal koncentruje się głównie na przekazywaniu i reprodukowaniu wiedzy. Dotychczasowe badania uj-

mują bezpieczeństwo edukacyjne, odporność, dezinformację, krytyczne myślenie i generatywną sztuczną inteligencję odrębnie, nie wyjaśniając w sposób systematyczny, w jaki sposób kształcenie akademickie łączy zdolności jednostek z odpornością instytucjonalną i społeczną. Celem badania jest sformułowanie teoretycznie ugruntowanego, ukierunkowanego na bezpieczeństwo modelu dydaktyki szkoły wyższej, wzmacniającego zdolność jednostek do rozpoznawania współczesnych zagrożeń, antycypowania ich następstw oraz odpowiedzialnego działania. Na podstawie krytycznego przeglądu literatury, analizy instytucjonalnej i funkcjonalnej oraz wtórnej analizy wybranych badań szkolnictwo wyższe jest ujmowane jako prewencyjny i nieprzymusowy komponent bezpieczeństwa państwa. Proponowany model integruje rozeznanie poznawcze, antycypację, dialog, odpowiedzialność moralną oraz refleksyjne działanie. Zdolności te mogą wzmacniać praktykę zawodową, odporność instytucjonalną i zaufanie społeczne, pod warunkiem że są rozwijane z poszanowaniem wolności akademickiej, godności człowieka oraz wartości demokratycznych.
Słowa kluczowe: dydaktyka szkoły wyższej, bezpieczeństwo edukacyjne, odporność społeczna, bezpieczeństwo państwa, myślenie krytyczne, generatywna sztuczna inteligencja, odpowiedzialność moralna

## Introduction

Contemporary security depends not only on the readiness of armed forces, public services and dispositional groups, but also on the cognitive, social and moral capacities of those through whom institutions act. Hybrid conflict, disinformation, generative AI, public-health disruption and declining trust influence behaviour before a threat becomes an emergency. Their effects are mediated by socialisation and institutional roles. Security therefore also begins with forming actors capable of distinguishing knowledge from manipulation, anticipating consequences and assuming responsibility under uncertainty.

Empirical evidence confirms the scale of this problem. Across forty-eight media markets, 58 per cent of respondents were concerned about distinguishing true from false online news (Newman et al., 2025). Among young Europeans, 76 per cent reported recent exposure to disinformation, although 70 per cent considered themselves able to recognise it (European Parliament, 2025). This discrepancy is sociologically significant: confidence cannot be equated with actual resistance to manipulation. Polish studies of disinformation, critical thinking and generative AI likewise show that university participation does not automatically produce epistemic discernment

or responsible judgement (Bączek, 2024; Mróż et al., 2024; Strzelecki, ElArabawy, 2024).

The problem has been approached from several theoretical directions. Beck interpreted risk as a feature of late modernity, whereas Morin associated education for the future with recognising error, uncertainty and complexity (Beck, 1992; Morin, 1999). Jonas placed responsibility for technological power at the centre of modern ethics, while Biesta criticised education reduced to utility and measurable competence (Jonas, 1984; Biesta, 2010). Recent research distinguishes institutional resilience from education for resilience and calls for learning that prepares communities for crises and shocks (Borazon, Chuang, 2023; Benavot et al., 2024). Studies of post-truth and AI further stress critical judgement and ethical technological use in higher education (Parker, 2024; Strzelecki, ElArabawy, 2024).

In Polish security studies, Habigier-Pipska located educational security within internal state security, while Lasoń distinguished it from education for security and linked educational quality with resistance to propaganda and disinformation (Habigier-Pipska, 2014; Lasoń, 2025). Lasoń excluded academic teachers, identifying higher education as a field requiring separate inquiry. Bączek and Mróż et al. examine informational vulnerability and critical thinking, but do not connect them systematically with institutional resilience and state security (Bączek, 2024; Mróż et al., 2024). Maciejewski's sociology of dispositional groups shows that security institutions depend on professional ethos, social legitimacy and human preparation (Maciejewski, 2025). The non-coercive stage at which universities form these capacities remains insufficiently examined.

The literature therefore remains fragmented across educational resilience, critical thinking, academic integrity, technological adaptation and state security. It does not yet offer an integrated sociological explanation of how higher education didactics may reduce multidimensional vulnerabilities and strengthen institutions and society. The central research question is: how should higher education didactics be improved to develop resistance to contemporary threats, enable their early recognition and support responsible anticipation of their consequences?

The aim of the article is to develop and theoretically justify directions for improving higher education didactics in order to strengthen individuals' resistance to contemporary cognitive, informational, social, technological and axiological threats, enhance their capacity to recognise such threats at an early stage and anticipate their consequences, and thereby

contribute to societal resilience and state security. Its tasks are to reconstruct the international, European and Polish debate; clarify the place of educational security and higher education within the state security system; diagnose the limitations of traditional academic didactics; and formulate a security-oriented model with directions for its improvement in Poland.

The study adopts a theoretical and analytical sociological approach situated within security studies. It combines critical literature, institutional and functional analysis with comparative secondary analysis of selected empirical studies. It advances the proposition that higher education is a non-coercive, preventive and long-term component of state security because it forms critically thinking, epistemically discerning and morally responsible actors upon whom institutional effectiveness, societal resilience and democratic security depend.

## Educational security and the place of higher education in the state security system

The expansion of the contemporary security agenda beyond its traditional military and political dimensions has made it possible to recognise that the stability of the state also depends upon the quality of social institutions, the continuity of essential processes and the capacities of individuals who perform public and professional roles. Buzan, Wæver and de Wilde demonstrated that security concerns may arise in military, political, economic, societal and environmental sectors and that the object requiring protection cannot invariably be reduced to the state apparatus itself (Buzan et al., 1998). This widened perspective is particularly important for education. Although universities do not command coercive instruments and are not operational security formations, they participate in the reproduction of knowledge, professional competence, institutional norms and social trust upon which the effectiveness of the security system ultimately rests.

In this context, a distinction should be made between education for security and educational security. Education for security refers primarily to the deliberate transmission of knowledge about threats, protective procedures, crisis behaviour and institutions responsible for security. Educational security is a broader category. It concerns the ability of the educational system and its institutions to preserve the integrity, continuity and social usefulness of the processes through which knowledge, judgement, values and professional identities are formed. Polish scholarship has already locat-

ed educational security within the sphere of internal state security and linked it with the quality of education, strategic culture and society's resistance to manipulation (Habigier-Pipska, 2014; Lasoń, 2025). These studies, however, have concentrated mainly on the school system, teachers and state educational policy, leaving the specific role of higher education insufficiently developed.

For the purposes of this article, educational security in higher education is understood as a condition and a continuous process in which the university preserves and develops its capacity to produce, verify and transmit reliable knowledge and to form critically thinking, epistemically discerning and morally responsible individuals who are able to recognise emerging threats, anticipate their plausible consequences and undertake proportionate preventive action for the common good. This definition does not reduce security to the absence of disruption within the university. It shifts attention towards the quality and social consequences of the educational process itself. A university may maintain formal organisational continuity and still fail in security terms if it normalises intellectual passivity, weakens standards of evidence or prepares graduates to use specialised knowledge without responsibility for its consequences.

The position of higher education within the state security system is therefore indirect, preventive and long-term. At the microsocial level, academic didactics shapes individual agency: the ability to assess information, question assumptions, make decisions under uncertainty and accept responsibility for their effects. At the mesosocial level, the university reproduces professional cultures, institutional loyalties and normative standards that later influence the functioning of public administration, business, health care, education and dispositional groups. At the macrosocial level, these individual and institutional capacities affect social trust, the legitimacy of public authority, the quality of collective action and society's ability to withstand and recover from crises. The university links these levels because its graduates carry academic modes of thinking and acting into the institutions through which the state responds to threats.

Such an interpretation corresponds with the contemporary understanding of education as a public and common good. UNESCO argues that the renewal of education should be grounded in human rights, solidarity, cooperation and responsibility for shared futures, and assigns universities an active role in research, the advancement of science and the strengthening of education as a common good (International Commission on the Fu-

tures of Education, 2021). The OECD Learning Compass likewise places student agency, values and responsible navigation through unfamiliar contexts at the centre of future-oriented education (OECD, 2019). These approaches do not use the language of state security as their principal analytical framework, yet they identify capacities that are indispensable to it: autonomous judgement, cooperation, responsibility and the ability to act in situations for which fixed instructions are insufficient.

The relationship becomes particularly visible in the preparation of personnel for institutions responsible for public safety and crisis response. Maciejewski's sociology of dispositional groups shows that their effectiveness depends not only upon organisational readiness, hierarchical coordination and material resources, but also upon socialisation, professional ethos, institutional legitimacy and the capacity to act under pressure (Maciejewski, 2025). Higher education precedes or accompanies the specialised training of many members of these groups. It contributes to the formation of doctors, engineers, managers, analysts, public officials, teachers and security professionals whose decisions may either contain a threat or amplify its consequences. The university therefore functions as an earlier and less visible stage of security formation: it prepares the persons through whom operational institutions acquire judgement, competence and moral direction.

This role must not, however, lead to the indiscriminate securitisation of higher education. Treating every educational difficulty as an existential threat could subordinate academic autonomy, critical debate and intellectual diversity to political or administrative imperatives. The theory of securitisation warns that presenting an issue as a matter of exceptional security may legitimise extraordinary measures and move decision-making beyond ordinary democratic procedures (Buzan et al., 1998). A security-oriented model of university didactics must therefore remain grounded in human dignity, academic freedom and the protection of rights. Its objective is not to produce unquestioning compliance, but to strengthen the capacity to judge when institutional instructions are justified, when technological solutions are reliable and when security measures exceed morally or democratically acceptable limits.

The moral dimension is decisive because security competence detached from responsibility may itself become a source of threat. Knowledge of information systems, social influence, biotechnology, finance or crisis management can serve protective purposes, but it can also facilitate manip-

ulation, exclusion and excessive control. Higher education fulfils a security function only when specialist competence is joined to an ethics of responsibility, respect for human dignity and awareness of the social consequences of professional action (Jonas, 1984; Biesta, 2010). Educational security should thus protect both the capacity of the state to respond effectively and the normative order that gives this response democratic legitimacy.

Higher education consequently occupies a distinctive place within the state security system. It is neither a coercive subsystem nor merely an external supplier of qualified labour. It is a social institution that influences the quality of actors, relations and norms across the entire security architecture. Its contribution is realised before, during and after crises: before them, through prevention and the formation of judgement; during them, through competent and responsible institutional action; and after them, through reflection, learning and the reconstruction of trust. The importance of this function becomes clearer when contemporary threats are considered in relation to the limitations of traditional higher education didactics.

## Contemporary threats and the limits of traditional higher education didactics

The security function of higher education becomes fully visible when contemporary threats are understood not merely as external events, but as processes that exploit cognitive, social and institutional vulnerabilities. Disinformation becomes effective where verification habits are weak; technological manipulation gains influence where users cannot recognise the limits of automated systems; polarisation deepens where disagreement is interpreted as hostility; and professional knowledge becomes dangerous where it is separated from responsibility. The decisive issue is therefore not only the existence of threats, but the capacities through which individuals and institutions interpret and respond to them. From this perspective, the limitations of higher education didactics constitute a matter of security because they may increase susceptibility to manipulation, erroneous judgement and socially harmful action.

The first group of challenges is cognitive and informational. Contemporary students operate in an environment characterised by an unprecedented abundance of accessible content, accelerated communication and fragmentation of sources. The growing importance of social media, video platforms, influencers and personalised information channels weakens the

former position of institutional journalism and makes the origin, credibility and purpose of information more difficult to establish (Newman et al., 2025). European research simultaneously reveals extensive perceived exposure to disinformation and high confidence among young people in their ability to recognise it (European Parliament, 2025). This coexistence suggests a potentially dangerous discrepancy between subjective certainty and actual epistemic competence. The principal threat does not therefore consist solely in accepting an isolated false statement; it lies in the gradual erosion of habits through which knowledge claims are compared, contextualised and subjected to verification.

Higher education cannot respond adequately to this environment when teaching remains predominantly organised around the transmission and reproduction of established content. The traditional model presupposes a relatively stable body of knowledge, a recognisable hierarchy of sources and an academic teacher acting as the principal intermediary between scholarship and the student. These assumptions have not lost all validity, since reliable knowledge and disciplinary expertise remain indispensable. They are nevertheless insufficient in an information environment where true, distorted and artificially generated content circulate together and frequently share the same appearance of credibility. Students may learn what a discipline currently regards as correct without learning how that correctness was established, what evidence could challenge it or how the argument should be reassessed under altered conditions.

The post-truth problem consequently concerns not only the quantity of misinformation but also the weakening of socially recognised procedures for establishing the credibility of knowledge. Parker argues that universities retain an important role in sustaining expertise, reasoned argument and commitment to truth, but must perform this role in an environment where factual claims are increasingly entangled with identity, political affiliation and emotional mobilisation (Parker, 2024). A didactic model that rewards the reproduction of an authorised interpretation may unintentionally leave students unprepared for situations in which authority is contested, sources conflict and persuasive narratives imitate the language of evidence. In security terms, the capacity to repeat a correct answer is less important than the capacity to explain why it should presently be regarded as justified and under what circumstances it would require revision.

Generative artificial intelligence intensifies this challenge because it changes the relationship between students, knowledge and authorship.

These systems can support explanation, translation, comparison and the initial organisation of ideas, but they can also produce incorrect, fabricated or biased content in a linguistically convincing form. UNESCO notes that the speed of technological development has exceeded the adaptation of regulatory and educational frameworks, leaving many institutions insufficiently prepared to validate tools, protect users and determine conditions for meaningful use (Miao, Holmes, 2023). The security problem is therefore broader than academic dishonesty. It concerns the possible delegation of searching, reasoning, interpretation and formulation to a system whose operations are not fully transparent to the user.

Empirical studies demonstrate the ambivalent position of generative AI within higher education. Research involving 1,217 participants from seventy-six countries identified both substantial educational expectations and concerns relating to automation, academic integrity and the ethical governance of these technologies (Yusuf et al., 2024). A study of 2,555 students at the University of Liverpool found that students differentiated between assistive uses, such as language support, and the generation of an entire assignment; they also expressed a need for clear university-wide rules (Johnston et al., 2024). Comparative research conducted at six Polish and Egyptian universities similarly indicates that students' acceptance of generative AI must be accompanied by an understanding of its limitations and by adequate preparation of academic teachers (Strzelecki, ElArabawy, 2024). These findings suggest that neither prohibition nor uncritical adoption constitutes a sufficient didactic response.

Generative AI also exposes weaknesses that existed before its emergence. When an assessment task can be completed through the production of a plausible text without demonstrating the student's reasoning, the underlying difficulty may lie not only in the technology but in the design of the task itself. Traditional essays, standardised exercises and examinations based primarily on reproduction often treat the final product as evidence of learning while leaving the process of inquiry invisible. Automated systems can now imitate this product with increasing fluency. The resulting threat is epistemic outsourcing: the student may submit an answer without being able to reconstruct the evidence, defend the reasoning or accept intellectual responsibility for the conclusion. Academic integrity then becomes inseparable from educational security, because habits of concealed delegation formed at university may later enter professional environments in which erroneous decisions affect institutions and other people.

Social threats create a further challenge. The fragmentation of the information environment does not merely expose individuals to competing factual claims; it separates them into communities that increasingly differ in their sources of authority, interpretative frameworks and definitions of credibility. Disinformation actors exploit social divisions, reinforce polarisation and seek to weaken trust in democratic institutions and procedures (European Parliament, 2024). A university cannot counter these processes solely by adding media-literacy content to existing curricula. It must also examine whether its didactic practices develop the capacity to listen, disagree without dehumanising, revise one's position and cooperate across disciplinary, cultural and ideological boundaries.

Traditional higher education often remains strongly individualised and segmented. Students are assessed separately, knowledge is divided into disciplines, and successful learning is frequently identified with individual achievement rather than the capacity to address complex problems collectively. Disciplinary specialisation is necessary, but when it is not accompanied by opportunities for synthesis, it may obscure the relations among technological, economic, political, ethical and social consequences. Morin's critique of fragmented knowledge is especially relevant here: complex threats cannot be adequately understood through isolated pieces of information detached from their context and interdependence (Morin, 1999). UNESCO likewise argues that education should develop intellectual, social and moral capacities for cooperation, solidarity and collective action, rather than reproduce competition and passive adaptation (International Commission on the Futures of Education, 2021).

The limitations of traditional didactics also become apparent in relation to axiological threats. Universities increasingly operate under pressure to demonstrate efficiency, employability, measurable outcomes and immediate economic utility. These expectations are not illegitimate, but they become problematic when professional competence is detached from reflection on the purposes for which it will be used. Biesta warns against reducing education to measurable performance while neglecting the formation of the subject capable of judgement and responsibility (Biesta, 2010). Jonas, in turn, shows that the expansion of technological power enlarges the temporal and social range of human responsibility (Jonas, 1984). The educational consequence is fundamental: a technically competent graduate who cannot assess the moral limits or social consequences of action may repro-

duce or intensify the very threats that specialised knowledge was expected to control.

Axiological neutrality, understood as avoiding all serious discussion of values, does not protect the university from indoctrination; it may instead conceal the values already embedded in institutional routines, technologies and professional practices. Decisions concerning data collection, algorithmic management, public communication, medical intervention, financial allocation or coercive authority are never purely technical. They distribute benefits, risks, visibility and responsibility among social groups. When ethical reflection is confined to a separate course or treated as an abstract supplement to specialist education, students may fail to recognise moral questions within ordinary professional decisions. Security competence without moral responsibility may therefore itself become a source of threat.

Polish research confirms that the recognition of necessary competencies does not guarantee their systematic formation. Students preparing for the teaching profession attribute considerable importance to critical thinking, particularly in the context of informational chaos, but their reflections also reveal the complexity and ambiguity of this competence (Mróż et al., 2024). Research concerning students of the War Studies University indicates that disinformation is perceived as a relevant security challenge, yet awareness of its existence cannot be treated as equivalent to resistance against it (Bączek, 2024). These studies support a broader conclusion: declarative knowledge about threats is necessary, but it does not by itself create the dispositions required to recognise manipulation in practice, tolerate uncertainty or make responsible decisions under pressure.

The problem should not be attributed solely to academic teachers. The persistence of transmissive and reproductive practices is connected with structural conditions: the massification of higher education, large student groups, fragmented curricula, administrative workload, standardised learning outcomes and assessment systems that privilege easily measurable results. Under these conditions, the lecture, test and conventional written assignment offer organisational predictability. Their limitation arises when they cease to be elements of a broader educational process and become its dominant logic. The traditional model is not defective because it transmits knowledge, but because it too often assumes that knowledge transmission automatically produces judgement, autonomy and responsibility.

Its central weaknesses may thus be described as transmissive, fragmentary, retrospective and normatively insufficient. It is transmissive when the student primarily receives conclusions rather than reconstructing the process through which they were reached. It is fragmentary when disciplinary knowledge is not related to wider institutional and social consequences. It is retrospective when teaching prepares students to reproduce solutions to already defined problems rather than identify early signals of emerging ones. It is normatively insufficient when the acquisition of competence is separated from responsibility for its use. These weaknesses are mutually reinforcing: a passive learner is less prepared to question convincing misinformation, fragmented knowledge restricts anticipation, retrospective assessment rewards familiar answers, and ethical detachment facilitates the delegation of responsibility to procedures, institutions or algorithms.

The contemporary threat environment therefore does not render academic knowledge obsolete. On the contrary, it increases the importance of reliable disciplinary foundations while changing the manner in which they must be taught and used. Higher education must enable students not only to possess knowledge, but also to examine its sources, recognise its limits, connect it with other domains, test it against changing circumstances and assume responsibility for decisions based upon it. The inadequacy of traditional didactics lies in the distance between these requirements and practices centred predominantly on transmission and reproduction. Overcoming this distance requires the development of a security-oriented model of higher education didactics in which critical thinking, epistemic discernment, anticipation, cooperation and moral responsibility are integrated into the educational process rather than added to it as separate competencies.

Towards a Security-Oriented Model of Higher Education Didactics

Traditional academic teaching cannot be improved merely by adding courses on security, disinformation or artificial intelligence. The required change concerns the logic of the educational process. A security-oriented model should connect disciplinary knowledge with epistemic discernment, anticipation, cooperation, moral responsibility and reflective action. Its purpose is not to securitise the university, but to reduce vulnerability while preserving academic freedom and human dignity.

Epistemic discernment means distinguishing justified knowledge from manipulation, recognising the limits of evidence and revising conclusions when their foundations change. Students should learn not only ac-

cepted findings, but also how claims are verified. Credibility assessment improves when users compare sources and seek external corroboration (Wineburg, McGrew, 2019; McGrew et al., 2019). In relation to generative AI, this requires transparent use, verification of outputs and human responsibility for final conclusions (Miao, Holmes, 2023; Strzelecki, ElArabawy, 2024).

Anticipation does not mean predicting the future, but identifying weak signals, considering alternative scenarios and assessing cascading consequences. The OECD Anticipation–Action–Reflection cycle links forward-looking judgement with action and evaluation (OECD, 2019). Case studies, simulations and problem-based learning can prepare students to act under incomplete information (Liu, Pásztor, 2022).

These capacities must be joined to dialogue and moral responsibility. Contemporary threats exploit polarisation, distrust and the diffusion of responsibility across groups, procedures and algorithms. Higher education should teach students to justify decisions, cooperate despite disagreement and recognise when institutional loyalty conflicts with professional or civic responsibility. Democratic competence involves values, attitudes, skills and critical understanding developed through teaching and institutional practice (Council of Europe, 2021). Technological power enlarges responsibility for distant consequences, while education cannot be reduced to measurable performance (Jonas, 1984; Biesta, 2010).

The model also requires changes in assessment. Lectures remain valuable when they provide conceptual structure, but should be combined with source verification, interdisciplinary cases and reflection on failure. Assessment should make reasoning visible through oral defence, staged assignments and reflective commentary. The academic teacher remains a disciplinary expert while designing situations in which students must investigate, judge and act responsibly.

A security-oriented model transforms the relationship between knowledge, agency and responsibility. Its epistemic dimension protects against manipulation, anticipation supports early threat recognition, dialogue strengthens cooperation, and axiological reflection limits the harmful use of competence. It thus forms actors capable of recognising and responding to threats consistently with the common good.

## From Individual Capacities to Societal Resilience and State Security

The security significance of higher education emerges when capacities formed at the individual level are translated into professional conduct and institutional practice. Epistemic discernment, anticipation and moral responsibility become socially relevant when graduates use them to verify information, interpret uncertainty, resist manipulation and accept responsibility for consequences.

At the mesosocial level, these capacities shape professional cultures, organisational routines and trust. Institutions are resilient not merely because they possess procedures and resources, but because their members can recognise problems, communicate across professional boundaries and adapt without abandoning normative limits. Maciejewski's analysis of dispositional groups shows that effectiveness also depends upon preparation, ethos, responsibility and social legitimacy (Maciejewski, 2025). Universities contribute to these qualities before graduates enter public administration, health care, business, education or security institutions.

At the macrosocial level, responsible action supports cooperation, public trust and legitimate authority. Societal resilience should not be reduced to passive endurance. It includes the capacity to preserve essential functions, learn from disruption and correct practices that have intensified vulnerability. Education understood as a public and common good strengthens this capacity by connecting agency with solidarity and shared responsibility (International Commission on the Futures of Education, 2021).

The relation between higher education and state security is therefore indirect but consequential: individual capacities shape professional action, professional action affects institutional resilience, and resilient institutions strengthen society's ability to prevent, withstand and recover from crises. Universities cannot replace operational security structures, but they form the actors upon whose judgement those structures depend. Their contribution lies in joining competence with responsibility, adaptation with reflection, and effectiveness with democratic values.

## Conclusions

The analysis confirms that higher education didactics should be treated as a preventive and non-coercive component of the state security

system. Its role is not to replace specialised institutions, but to form individuals capable of recognising manipulation, assessing uncertainty, anticipating consequences and acting responsibly. The research question can therefore be answered as follows: university teaching should move beyond the transmission of knowledge towards a model integrating epistemic discernment, anticipatory judgement, dialogue, moral responsibility and reflective action.

In Poland, this requires embedding source verification, critical use of AI, scenario analysis and ethical reflection across curricula; redesigning assessment so that reasoning becomes visible; supporting academic teachers; and strengthening institutional cultures based on responsibility, trust and academic freedom. These changes must not lead to the securitisation of higher education.

As a theoretical and analytical study, the article requires empirical verification. Further research should examine the application of the proposed model across disciplines and the transfer of individual capacities into professional practice, institutional resilience and state security.

## Bibliography

Bączek P.R. (2024), Zagrożenia dezinformacyjne w ocenie studentów Akademii Sztuki Wojennej, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio M – Balcaniensis et Carpathiensis", nr 9, https://doi.org/10.17951/bc.2024.9.207-225.

Beck U. (1992), Risk society: Towards a new modernisty, Sage

Benavot A., Williams J.H., Naidoo J. (2024), Should we not be educating for resilience? Leveraging SDG4 in times of crisis, „International Journal of Educational Development", nr 104, https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102929.

Biesta G.J.J. (2010), Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy, Paradigm Publishers

Borazon E.Q., Chuang H.H. (2023), Resilience in educational system: A systematic review and directions for future research, „International Journal of Educational Development", nr 99, https://doi.org/10.1016 /j.ijedudev.2023.102761.

Buzan B., Wæver O., de Wilde J. (1998), Security: A new framework for analysis, Lynne Rienner Publishers

Council of Europe (2021), Reference framework of competences for democratic culture (RFCDC): Guidance document for higher education, Council of Europe Publishing

European Parliament (2024), European elections: EU institutions prepared to counter disinformation. https://www.europarl.europa.e u/news/en/press-room/20240603IPR21804/

European Parliament (2025), Youth survey 2024 (FL013EP), Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2861/ 3385523.

Habigier-Pipska G. (2014), Bezpieczeństwo edukacyjne jako obszar bezpieczeństwa wewnętrznego państwa, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Politologica", nr 12 (151)

International Commission on the Futures of Education (2021), Reimagining our futures together: A new social contract for education, UNESCO

Johnston H., Wells R.F., Shanks E.M., Boey T., Parsons B.N. (2024), Student perspectives on the use of generative artificial intelligence technologies in higher education, „International Journal for Educational Integrity", nr 20, https://doi.org/10.1007/s40979-024-0 0149-4

Jonas H. (1984), The imperative of responsibility: In search of an ethics for the technological age, University of Chicago Press

Lasoń M. (2025), Bezpieczeństwo edukacyjne w Polsce w trzeciej dekadzie XXI wieku. Wybrane aspekty polityki państwa wobec nauczycieli, „Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego", nr 33 (17), https://doi.org/10.4467/20801335PBW.25.020.22637

Liu Y., Pásztor A. (2022), Effects of problem-based learning instructional intervention on critical thinking in higher education: A meta-analysis, „Thinking Skills and Creativity", nr 45, https://doi.org/ 10.1016/j.tsc.2022.101069.

Maciejewski J. (2025), Grupy dyspozycyjne. Analiza socjologiczna, Wrocław: UW

McGrew S., Smith M., Breakstone J., Ortega T., Wineburg S. (2019), Improving university students' web savvy: An intervention study, „British Journal of Educational Psychology", nr 89 (3), https://doi.org /10.1111/bjep.12279

Miao F., Holmes W. (2023), Guidance for generative AI in education and research, UNESCO

Morin E. (1999), Seven complex lessons in education for the future, UNESCO

Mróz A., Twardosz N., Zsigmond I. (2024), Myślenie krytyczne w refleksji studentów – przyszłych nauczycieli, „Szkoła – Zawód – Praca", nr 28, https://doi.org/10.34767/SZP.2024.02.08

Newman N., Ross Arguedas A., Robertson C.T., Nielsen R.K., Fletcher R. (2025), Digital news report 2025, Reuters Institute for the Study of Journalism, https://doi.org/10.60625/risj-8qqf-jt36

OECD (2019), OECD learning compass 2030: A series of concept notes, OECD

Parker J. (2024), The role of higher education in the post-truth era, „Journal of Political Science Education", nr 20 (3), https://doi.org/10. 1080/15512169.2024.2354972

Strzelecki A., ElArabawy S. (2024), Investigation of the moderation effect of gender and study level on the acceptance and use of generative AI by higher education students: Comparative evidence from Poland and Egypt, „British Journal of Educational Technology", nr 55 (3), https://doi.org/10.1111/bjet.13425

Wineburg S., McGrew S. (2019), Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information, „Teachers College Record", nr 121 (11), https://doi.org/ 10.1177/016146811912101102

Yusuf A., Pervin N., Román-González M. (2024), Generative AI and the future of higher education: A threat to academic integrity or reformation? Evidence from multicultural perspectives, „International Journal of Educational Technology in Higher Education", nr 21, https://doi.org/10.1186/s41239-024-00453-6

# Postawy studentów wybranych kierunków studiów wobec osób z niepełnosprawnością

Stud. ANNA RYBKA
Akademia Bialska im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Polska

**Abstrakt**

Zagadnienie postaw społecznych wobec osób z niepełnosprawnością pozostaje niezmiennie aktualne i stanowi istotny obszar zainteresowania zarówno badaczy, jak i praktyków zajmujących się problematyką integracji oraz inkluzji społecznej. Rosnące znaczenie kwestii związanych z niepełnosprawnością podkreśla potrzebę poznania postaw młodych ludzi, którzy w przyszłości będą współtworzyć społeczeństwo oraz kształtować jego wartości, normy i standardy funkcjonowania. To skłoniło do przeprowadzenia badań w celu zdiagnozowania postaw studentów wobec osób z niepełnosprawnościami, z uwzględnieniem analizy porównawczej. Wyniki badań pokazały stosunek badanych studentów do osób z niepełnosprawnością i znaczenie merytorycznego przygotowania do pracy z wymienionymi osobami.
Słowa kluczowe: student, osoba z niepełnosprawnością, postawa, akceptacja

## Attitudes of students in selected fields of study toward people with disabilities

Stud. ANNA RYBKA
John Paul II University of Applied Sciences in Biala Podlaska, Poland

**Abstract**

The issue of societal attitudes toward people with disabilities remains as relevant as ever and is a key area of interest for both researchers and practitioners working on issues of social integration and inclusion. The growing importance of disability-related issues underscores the need to understand the attitudes of young people, who will help shape society in the future and define its values, norms, and standards of operation. This prompted a study to assess students' attitudes toward people with disabilities, including a comparative analysis. The results of the study revealed the attitudes of the surveyed students toward people with disabilities and the importance of substantive training for working with such individuals.
Keywords: student, person with a disability, attitude, acceptance.

## Wstęp

Współcześnie niepełnosprawność jest postrzegana w społeczeństwie w zróżnicowany sposób. Pomimo rosnącej świadomości społecznej,

rozwoju systemu edukacji oraz działań na rzecz integracji i inkluzji, nadal występują osoby przejawiające negatywne postawy wobec osób z niepełnosprawnością. Postawa stanowi predyspozycję do określonego postrzegania, a następnie specyficznego zachowania względem jej przedmiotu. Decyduje o względnie trwałej ocenie pozytywnej lub negatywnej wobec ludzi, obiektów, pojęć (Mike, 1981). Bogdan Wojciszke (2000, s. 79), dokonując szczegółowej, psychologicznej analizy postawy, wyraził przekonanie, że „postawą wobec dowolnego obiektu (przedmiotu, zdarzenia, idei, innej osoby) nazywamy względnie stałą skłonność do pozytywne go lub negatywnego ustosunkowania się człowieka do tego obiektu" (Wojciszke, 2000). Postawy zawsze wiążą się z określoną afektywną oceną. Definiując postawę, należy określić jej znak (pozytywny lub negatywny) i natężenie (większe lub mniejsze). Zrozumienie uwarunkowań tych postaw ma istotne znaczenie w budowaniu społeczeństwa opartego na równości i akceptacji.

W niniejszym artykule zostaną przedstawione definicje niepełnosprawności, rodzaje postaw wobec osób z niepełnosprawnością. Od czasów prehistorycznych można spotkać różne formy i sposoby opisywania niepełnosprawności. Pojęcie było kreowane w różnych perspektywach wobec osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności (Borowska-Beszta, 2012). Można wyróżnić wiele definicji niepełnosprawności skonstruowanych w obrębie rożnych dyscyplina naukowych, m.in. pedagogiki, medycyny, socjologii, psychologii i prawa (Giełda, 2023; Borowiecki, 2017). Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) podkreśla trójwymiarowość niepełnosprawności wyróżniając trzy jej aspekty:

- niesprawność (impariment) każda utrata lub zaburzenie w budowie anatomicznej, bądź funkcjonowaniu organizmu pod względem psychicznym lub fizycznym;
- niepełnosprawność (disability) odnosi się do ograniczenia albo braku możliwości wykonywania rożnych czynności w sposób uznawany za ogólnie występujące normy;
- upośledzenie (handicap) trudności w pełnieniu ról społecznych (WHO, 2009).

W Polsce w definiowaniu osoby niepełnosprawnej wskazuje się jej upośledzenie funkcjonalne skutkujące pogorszeniem sprawności organizmu (Wilmowska-Pietruszyńska i in., 2021). W przedstawionych definicjach postrzega się niepełnosprawność, jako zjawisko wielowymiarowe, wymagające interdyscyplinarnego podejścia. Współcześnie nie jest postrzegana wyłącznie jako problem medyczny, lecz również jako zjawisko społeczne

i kulturowe, wpływające zarówno na funkcjonowanie jednostki, jak i całego społeczeństwa.

Przytoczone definicje koncentrują się głównie na ograniczeniach, deficytach oraz biologicznych aspektach niepełnosprawności, co jest charakterystyczne dla modelu medycznego. W takim ujęciu osoba z niepełnosprawnością bywa postrzegana przede wszystkim przez pryzmat swoich ograniczeń, z pominięciem jej podmiotowości, indywidualnych potrzeb, możliwości i aktywności społecznej. W literaturze przedmiotu podkreśla się jednak potrzebę odejścia od wyłącznie medycznego postrzegania niepełnosprawności na rzecz podejścia społecznego i humanistycznego, które akcentuje samodzielność, sprawczość oraz pełne uczestnictwo osób z niepełnosprawnością w życiu społecznym (Kirenko, 2007; Ostrowska, 2015).

Postawy wobec osób z niepełnosprawnością to względnie trwałe przekonania, emocje i zachowania odnoszące się do tej grupy społecznej. Obejmują one zarówno opinie na temat niepełnosprawności, jak i reakcje emocjonalne oraz sposób postępowania w kontaktach z osobami z niepełnosprawnością. Mogą przyjmować charakter pozytywny, wyrażający się akceptacją, otwartością i gotowością do współdziałania, lub negatywny, przejawiający się stereotypami, uprzedzeniami oraz dystansem społecznym. Na kształtowanie postaw wpływają m.in. doświadczenia osobiste, proces wychowania, środowisko społeczne, kultura, media oraz poziom wiedzy o niepełnosprawności.

Pedagog Janusz Kirenko uważa, iż „postawy kształtowane są przez splot różnorodnych wzajemnie się zazębiających czynników, które zmieniają się w trakcie życia jednostki, a wraz z nimi ulega zmianie także postawa wobec tych samych przedmiotów, idei, zjawisk czy grup" (Kirenko, 2007, s. 52).Postawy odgrywają istotną rolę w życiu społecznym, ponieważ wpływają na sposób postrzegania siebie i innych oraz determinują zachowania w relacjach interpersonalnych. W odniesieniu do osób z niepełnosprawnością mogą sprzyjać budowaniu relacji opartych na szacunku, akceptacji i współpracy lub prowadzić do ich marginalizacji i wykluczenia społecznego (Sękowska, 2001). Negatywne postawy, oparte na stereotypach i uprzedzeniach, powodują, że osoby z niepełnosprawnością są oceniane przede wszystkim przez pryzmat swoich ograniczeń, a nie możliwości i kompetencji. Istotnym elementem postaw jest również sposób komunikowania się z osobami z niepełnosprawnością (Sękowski, 1994; Szczepankowska, 1994). Postawy pozytywne sprzyjają otwartości, empatii i nawią-

zywaniu relacji, natomiast postawy negatywne mogą prowadzić do unikania kontaktów oraz utrwalania dystansu społecznego (Kossewska, 2003). Z tego powodu ważne jest rozwijanie wiedzy na temat niepełnosprawności oraz kształtowanie postaw opartych na tolerancji, akceptacji i poszanowaniu godności każdego człowieka. Współczesne kształcenie na studiach wyższych obejmuje nie tylko dydaktykę, ale takie kształtowanie człowieka, aby miał możliwość wszechstronnego rozwoju. Akcentuje się potrzeby budowania przekonania o godności każdego człowieka, poszanowania jego praw, demokratycznego uczestnictwa w życiu ekonomicznym i społecznym. W tym kontekście sensu współczesnej edukacji upatruje się m.in. w minimalizowaniu zjawiska szeroko rozumianej nietolerancji, dyskryminacji czy wykluczenia społecznego. Przedstawione przesłanki teoretyczne były motywacją do zaprojektowania badań w celu zdiagnozowania postaw studentów z wybranych kierunków wobec osób z niepełnosprawnościami, z uwzględnieniem analizy porównawczej.

## Materiał i metody badań

Przedmiotem badań uczyniono rozpoznanie postaw studentów z kierunku pedagogika i pielęgniarstwo wobec osób z niepełnosprawnością. Wybór studentów z wymienionych kierunków był celowy, ponieważ studenci w trakcie studiów są przygotowywani do pracy z osobami z niepełnosprawnością. Mimo, że praca będzie inna, to kompetencje miękkie będą takie same. Problemy badawcze sformułowano na podstawie założeń teoretycznych wynikających z przeglądu literatury w zakresie postaw wobec osób z różnego rodzaju niepełnosprawnościami. Mając na uwadze podłoże teoretyczne sformułowano główny problem badań w formie pytania: Jakie postawy charakteryzują studentów kierunków pedagogika i pielęgniarstwo wobec osób z niepełnosprawnościami? Problem główny uszczegółowiono w trzech pytaniach:

- Jaki stosunek przejawiają badani studenci do osób z niepełnosprawnością?
- Jak oceniają swoją wiedzę studenci wybranych kierunków na temat niepełnosprawności?
- Czy postawy studentów wobec osób z niepełnosprawnością różnią się w zależności od kierunku studiów?

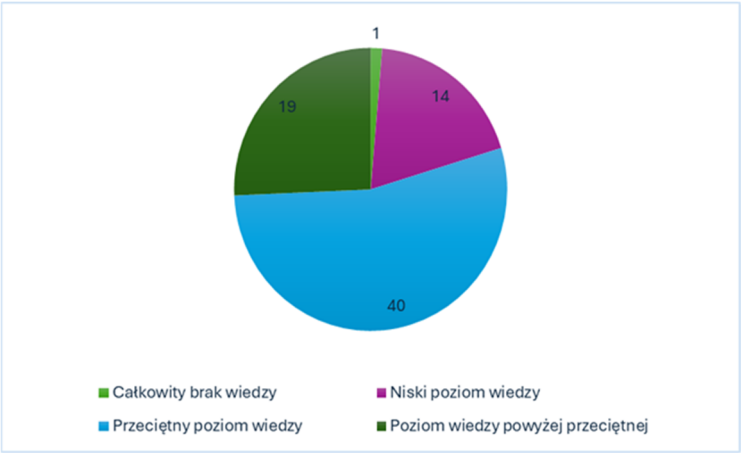
W badaniach zastosowano strategię badań ilościowych, metodę sondażu diagnostycznego i autorskie narzędzie (Łobocki, 2006). W swojej

strukturze kwestionariusz ankiety w pierwszej części zawiera pytania tzw. metryczkowe, w drugiej pytania w zakresie wiedzy badanych studentów o osobach z niepełnosprawnością, zaś w trzeciej części pytania dotyczące zakresu merytorycznego, tj. postaw wobec osób z niepełnosprawnością. Badania przeprowadzono wśród studentów uczących się oraz zamieszkujących na terenie powiatu bialskiego w województwie lubelskim. W badaniu wzięły udział osoby reprezentujące kierunki studiów: pielęgniarstwo i pedagogika. Respondenci stanowili zróżnicowaną grupę pod względem płci oraz poziomu kształcenia. Dobór próby miał charakter celowy, a udział w badaniu był dobrowolny i anonimowy. W badaniu sondażowym wzięły udział 74 osoby. Wśród badanych było 56 kobiet i 18 mężczyzn.

## Wyniki badań własnych

Pierwszym celem badania było pozyskanie informacji w zakresie poziomu samooceny wiedzy badanych na temat osób z niepełnosprawnością. Wyniki przedstawiono na wykresie 1.

Wykres 1. Samoocena wiedzy badanych na temat osób z niepełnosprawnością



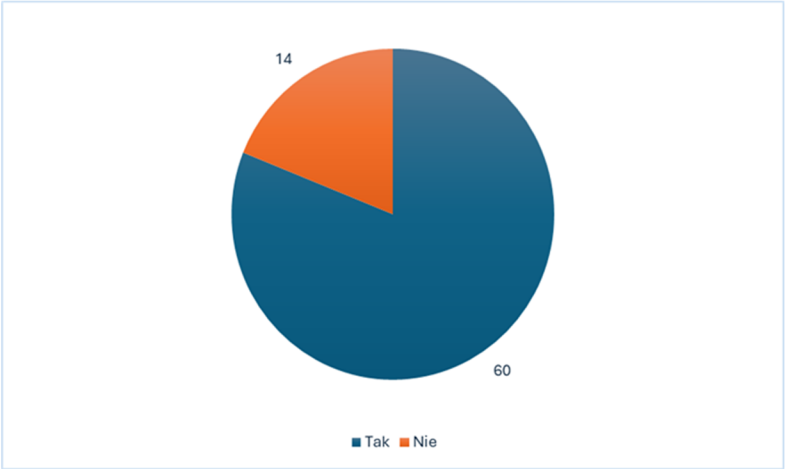

Źródło: Opracowanie własne.

Ponad połowa respondentów 54,1% oceniła swoją wiedzę na poziomie przeciętnym. Kolejną grupę stanowiły osoby, które uznały swój poziom wiedzy powyżej przeciętnego 24,7%, natomiast 18,9% studentów wskazało, że posiada niski poziom wiedzy. Ale 1,4% badanych zadeklaro-

wało całkowity brak wiedzy. Pozyskane wyniki wskazują, że większość badanych postrzega swoją wiedzę na poziomie przeciętnym, przy stosunkowo niewielkiej ilości osób oceniających wiedzę na poziomie niskim. Odpowiedzi studentów z kierunku pedagogika i pielęgniarstwo były podobne, nie różniły się.

Na wykresie 2 przedstawiono zestawione odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące zdobywania/pozyskiwania wiedzy o osobach z niepełnosprawnością w tracie studiów.

Wykres 2. Zdobywanie wiedzy w trakcie studiów




Źródło: Opracowanie własne

Zdecydowana większość badanych 81,1% zadeklarowała, że podczas zajęć na studiach zdobyła wiedzę na temat osób z niepełnosprawnością. Natomiast 18,9% studentów zaznaczyło, że nie miało jeszcze możliwości zdobycia wiedzy w trakcie edukacji akademickiej. Z przedstawionych wyników można wywnioskować, że niemal, co piąta osoba nie miała na studiach możliwości zdobycia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością.

Kolejnym celem badań było zbadanie przekonań studentów wobec osób z niepełnosprawnością. Wyniki odpowiedzi na to pytanie przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Przekonania wobec osób z niepełnosprawnością

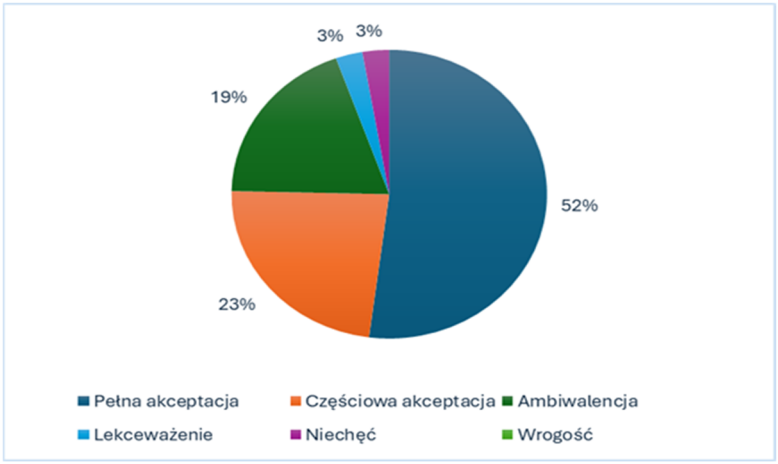
| Przekonania wobec osób z niepełnosprawnością | Liczba odpowiedzi | Procent (%) |
|---|---|---|
| Typowe dla postawy akceptacji | 36 | 48,6 |
| Zbliżone postawie akceptacji | 17 | 23,0 |
| Neutralne | 17 | 23,0 |
| Bliższe postawie negatywnej | 4 | 5,4 |
| Typowe dla postawy negatywnej | 0 | 0,0 |

Źródło: Opracowanie własne.

Największa grupa badanych 48,6% deklaruje przekonania typowe dla postawy akceptacji, co wskazuje na ich pozytywne nastawienie wobec osób z niepełnosprawnością. Kolejna część badanych, czyli 23% prezentuje postawy zbliżone do akceptacji. Taki sam odsetek 23% stanowią studenci o neutralnym podejściu. Niewielka część ankietowanych wykazuje postawy bliższe negatywnej, natomiast brak jest odpowiedzi wskazujących na postawy typowo negatywne. Wyniki badań pokazują, że wśród badanych dominują postawy pozytywne lub neutralne, a wyraźne negatywne nastawienie wobec osób z niepełnosprawnością praktycznie nie występuje w badanej grupie.

Wykres kolejny 3 prezentuje dane o postawach respondentów w stosunku do innej osoby z niepełnosprawnością.

Wykres 3. Postawa badanych wobec innej osoby z niepełnosprawnością

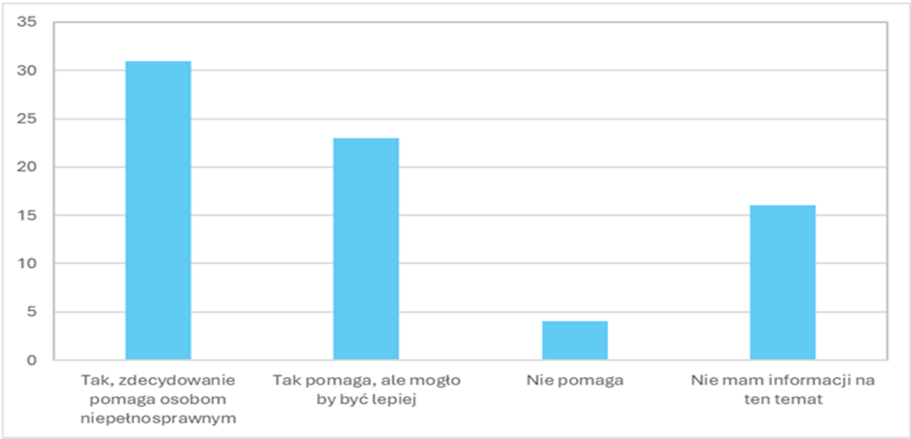



Źródło: Opracowanie własne.

Wskaźniki procentowe świadczą o tym, że większość respondentów deklaruje pozytywne nastawienie wobec osób z niepełnosprawnością, ponad połowa badanych 52% wskazała pełną akceptację, a kolejne 23% na częściowa akceptację. Postawę ambiwalentną określiło 19% respondentów. Niewielki odsetek badanych przejawia postawy negatywne, takie jak lekceważenie 3%, czy niechęć 3%. Żadna osoba nie zadeklarowała wrogości wobec osób z niepełnosprawnością. W badanej grupie zdecydowanie dominują postawy akceptujące, a negatywne nastawienie pojawia się bardzo rzadko.

W związku z tym, że wśród studentów są osoby z niepełnosprawnością zasadne było postawienie pytania o działania uczelni wobec studentów z niepełnosprawnością. Pozyskane wyniki zaprezentowano na wykresie 4.

Wykres 4. Działania uczelni wobec studentów z niepełnosprawnością




Źródło: Opracowanie własne.

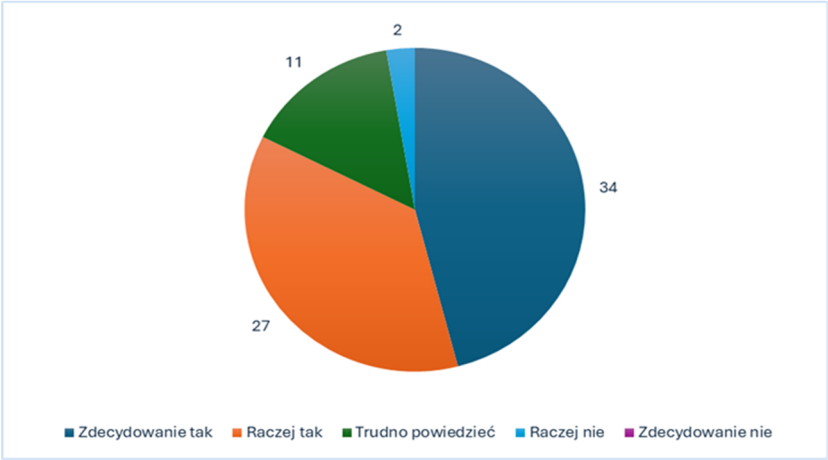
Dane pozyskane od respondentów wskazują, że uczelnie podejmują działania wspierające studentów z niepełnosprawnością, jednak nie zawsze są one wystarczające, 41,9% badanych uważa, że uczelnia zdecydowanie pomaga, natomiast 31,1% twierdzi, że pomoc jest udzielana, ale mogłaby być lepsza, 21,6% respondentów nie ma wiedzy na temat wsparcia osób z niepełnosprawnością.

Kolejne pytanie miało charakter otwarty, a jego celem było pozyskanie wiedzy o największych barierach w relacjach między studentami pełnosprawnymi a studentami z niepełnosprawnością. W odpowiedziach na to pytanie otwarte dotyczące barier w relacjach najczęściej wskazywano na bariery psychologiczne i komunikacyjne (65%). Respondenci zwracali uwagę przede wszystkim na lęk, strach oraz niepewność w kontaktach, wy-

nikający często z braku wiedzy i doświadczenia (45%). Pojawił się również problem niewiedzy dotyczącej tego, jak zachowywać się w obecności osoby z niepełnosprawnością, co może prowadzić do sytuacji skrępowania i unikania interakcji. Istotną barierą okazał się również brak kontaktu z osobami z niepełnosprawnością w codziennym życiu, co potęguje obawy przed niewłaściwym zachowaniem (15%). Respondenci wskazali także na dystans społeczny, stereotypy oraz uprzedzenia, które utrudniają budowanie relacji (25%). Część badanych zwróciła uwagę na brak czasu i chęci do niesienia pomocy, a także niski poziom empatii i powierzchowne postrzeganie osób z niepełnosprawnością (21%). Wskazano również na barierę komunikacyjną oraz obawy przed nawiązaniem rozmowy (5%).

Badani studenci określili swoje zachowanie, czy byliby w stanie pomóc osobie z niepełnosprawnością w sytuacji akademickiej, takiej jak na przykład przygotowanie notatek, poruszanie się po uczelni, w samoobsłudze. Zebrane dane przedstawiono na wykresie 5.

Wykres 5. Chęć pomocy osobie z niepełnosprawnością w sytuacji akademickiej



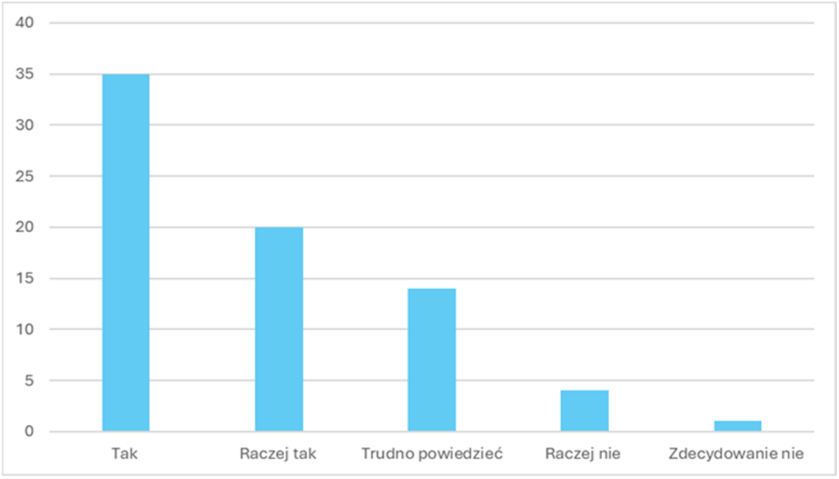

Źródło: Opracowanie własne.

Większość respondentów deklaruje chęć udzielania pomocy osobie z niepełnosprawnością w sytuacji akademickiej, 45,9% badanych odpowiedziało „zdecydowanie tak", a 36,5% „raczej tak". Niewielkiej części ankietowanych 14,9% określiła „trudno powiedzieć", czy byłaby skłonna do pomocy. Odpowiedzi negatywne pojawiają się sporadycznie, tylko 2,7% osób odpowiedziało, że raczej nie pomogłoby takiej osobie. Jak wskazują wyniki,

badana grupa studentów wykazuje wysoki poziom gotowości do niesienia pomocy, negatywne odpowiedzi pojawiają się sporadycznie.

Czy osoby z niepełnosprawnością powinny mieć takie same szanse edukacyjne, jak inni studenci?, to treść kolejnego pytania zamieszczonego w kwestionariuszu ankiety. Odpowiedzi badanych opracowano i przedstawiono na wykresie 6.

Wykres 6. Szanse edukacyjne osób z niepełnosprawnością

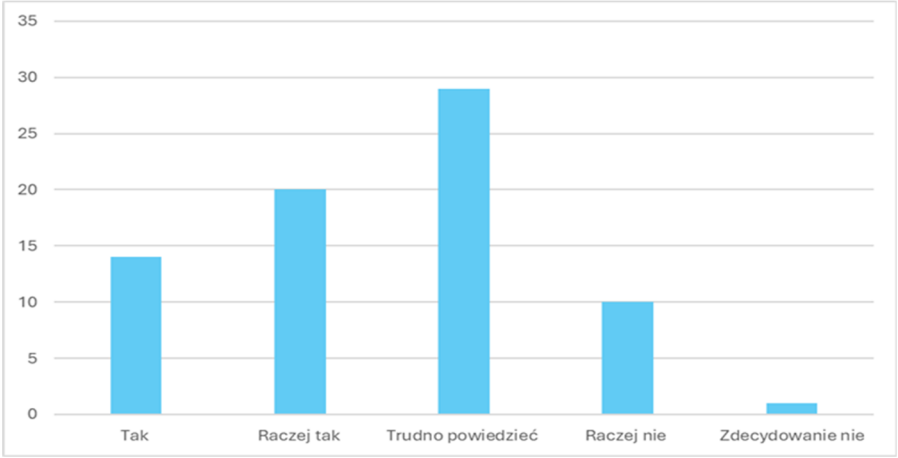



Źródło: Opracowanie własne.

Zdecydowana większość respondentów popiera równość szans edukacyjnych, 47,3% odpowiedziało „tak", a 27% „raczej tak". Nieliczni 5,4% są raczej przeciwni temu stwierdzeniu, a cześć badanych 18,9% nie ma jednoznacznego zdania. Jedna osoba tj. 1,4% jest zdecydowanie przeciwna. Większość badanych opowiada się za równym dostępem do edukacji dla osób z niepełnosprawnością.

W badaniach pozyskano również opinię badanej grupy studentów dotyczącą samodzielności osób z niepełnosprawnością. Stosunek badanych do ich pełnej samodzielności przedstawiono na wykresie 7.

Wykres 7. Stosunek badanych do pełnej samodzielności osób z niepełnosprawnością




Źródło: Opracowanie własne.

Największa grupa respondentów 39,2% nie ma jednoznacznej opinii na temat pełnej samodzielności osób z niepełnosprawnością, zaś 27% badanych skłania się ku odpowiedzi „raczej tak", a 18,9% zdecydowanie się z nią nie zgadza. Jednocześnie 13,5% badanych jest raczej przeciwko stwierdzeniu, że osoby z niepełnosprawnością mogą być w pełni samodzielne. Jedna osoba, tj. 1,4% jest zdania, że taka osoba zdecydowanie nie może być w pełni samodzielna. Opinie są podzielone, z wyraźną dominacją odpowiedzi niezdecydowanych.

Celem ostatniego pytania o charakterze otwartym było napisanie własnej odpowiedzi w formie propozycji, co można zrobić, aby poprawić sytuację studiujących osób z niepełnosprawnością. Respondenci mogli podać po kilka propozycji. Najczęściej wymieniane propozycje zestawiono w szeregu malejącym:

- poprawy infrastruktury (np. windy, podjazdy,) – 75%;
- zwiększenie dostępu do informacji – 68%;
- organizowanie spotkań i działań integracyjnych – 65%;
- wsparcie finansowe (np. refundacja kosztów asystenta lub transportu) – 58%;
- „danie głosu" osobom niepełnosprawnym, aby w pełni uczestniczyli w życiu uczelni – 45%;

– poprawa dostępności architektonicznej i organizacyjnej, aby studenci z niepełnosprawnościami swobodnie uczestniczyli w zajęciach – 45%.

Z przedstawionych propozycji wynika, że respondenci wskazują zarówno na potrzebę zmian organizacyjnych, jak i zwiększania świadomości oraz wsparcia studentów z niepełnosprawnością. Szczególną uwagę zwrócono na wsparcie finansowe, dzięki któremu osoby z niepełnosprawnością mogą korzystać z wielu form rehabilitacji, pokrycia kosztów leczenia i opieki, transportu, czyli utrzymania jakości życia na odpowiednim poziomie.

## Podsumowanie

Przeprowadzone badania własne umożliwiły analizę obszaru, jakim jest diagnoza postaw wobec osób z niepełnosprawnością. Z jednej strony pokazały stosunek badanych studentów do osób z niepełnosprawnością a z drugiej znaczenie merytorycznego przygotowania do pracy z wymienionymi osobami. Na podstawie przeprowadzonych wyników badań można sformułować następujące wnioski:

1) Osoby studiujące pedagogikę i pielęgniarstwo posiadają wiedzę na temat osób z niepełnosprawnością, zdobywają ją w trakcie studiów i w różnych placówkach w trakcie realizacji praktyk zawodowych. Uzyskane wyniki badań nie wykazały związku pomiędzy ogólnym poziomem postaw wobec osób z niepełnosprawnościami a kierunkiem studiów.
2) Studenci ze starszych roczników kształcący się na kierunkach pedagogika i pielęgniarstwo posiadają większy zakres wiedzy na temat niepełnosprawności w odniesieniu do studentów z pierwszego i drugiego roku studiów.
3) Uczelnie z terenu powiatu bialskiego wspomagają i pomagają studentom z niepełnosprawnością w różnych formach i zakresie.
4) W badanej grupie studentów dominują postawy pozytywne i umiarkowane wobec osób z niepełnosprawnością, co jest dobrym prognostykiem na przyszłość. Postaw negatywnych praktycznie nie stwierdzono, większość badanych deklaruje chęć niesienia pomocy, nikt nie zadeklarował wrogości.
5) Aby poprawić relacje między studentami pełnosprawnymi a studentami z niepełnosprawnością ważna jest komunikacja i integracja

oraz edukacja społeczeństwa. Istotne jest to, aby zwrócić i ukierunkowywać uwagę na przygotowanie studentów do pracy z osobami z niepełnosprawnością. Dlatego istnieje potrzeba systematycznej edukacji w tym zakresie oraz działań integracyjnych w kształtowaniu świadomości studentów.

Wymienione propozycje wynikające z badań mogą być pomocne w sytuacjach społecznych i życiowych, ponieważ coraz częściej można spotkać w grupie studenckiej osobę z niepełnosprawnością, co staje się naturalne, dlatego wiedza i pozytywny stosunek do osób z niepełnosprawnością jest pożądanym działaniem adresowanym nie tylko do uczelni ale i całego społeczeństwa. Zaprezentowane wyniki postaw studentów wobec osób z niepełnosprawnościami posiadają charakter deklaratywny, co stanowi pewne ograniczenie badań.

## Bibliografia


Borowska-Beszta B. (2012), Niepełnosprawność w kontekstach kulturowych i teoretycznych, Kraków: Impuls

Borowiecki P. (2017), Postawy wobec osób z niepełnosprawnością, „Wychowawca", nr 1

Giełda M. (2023), Pojęcie niepełnosprawności, w: R. Raszewska-Skałecka, J. Blicharz (red.), Prawno-administracyjne aspekty sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce, Wrocław: E-Wydawnictwo

Kirenko J. (2007), Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności, Lublin: UMCS

Kossewska J. (2003), Społeczeństwo wobec osób niepełnosprawnych – postawy i ich determinanty, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis Studia Psychologica", nr 1

Łobocki M. (2006), Metody i techniki badań pedagogicznych, Kraków: Impuls

Mike S. (1981), Psychologia społeczna, Warszawa: PWN

Ostrowska A. (2015), Niepełnosprawni w społeczeństwie 1993-2013, Warszawa: PAN

Sękowska Z. (2001), Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej, Warszawa: Żak

Sękowski A. (1994), Psychospołeczne determinanty postaw wobec inwalidów, Lublin: UMCS

Szczepankowska B. (1994), Osoby niepełnosprawne w środowisku społecznym, Łódź: WSP

WHO (2009), Światowa Organizacja Zdrowia, Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF), Warszawa: Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia

Wilmowska-Pietruszyńska A., Ćwirlej-Sozańska A., Wiśniowska-Szurlej A., Pawlak K. (2021), Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia, „Niepełnosprawność", t. III-IV (40-41)

Wojciszke B. (2000), Postawy i ich zmiana, w: J. Strelau (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki, t. III, Gdańsk: GWP

# Potrzeby edukacyjne studentów kierunków niemedycznych w kontekście edukacji zdrowotnej (bezpieczeństwo zdrowotne)

Dr WERONIKA BEDNARCZYK-HAASE
Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa w Poznaniu, Polska

**Abstrakt**

Celem artykułu jest usystematyzowanie wiedzy na temat edukacji zdrowotnej oraz identyfikacja wybranych aspektów praktycznych zdrowia psychicznego młodzieży kierunków niemedycznych na podstawie przeprowadzonych badań. W rozważaniach wykorzystano metodę analizy i krytyki piśmiennictwa oraz metodę ankietowania. Omówiono zostały kwestie zdrowia psychicznego, stresu. Ukazano też charakterystyczne dla młodych ludzi czynniki zwiększające ryzyko zachorowań na choroby psychiczne oraz predyspozycje młodych do życia w stresie. Ponadto, przedstawiono dane statystyczne zaburzeń psychicznych u młodych ludzi. Analiza badań własnych wykazała istotność edukacji zdrowotnej, szczególnie w aspekcie zdrowia psychicznego. Wyzwaniem dla dydaktyków jest poruszanie tematu zdrowia na różnych przedmiotach, nawet jeśli nie są ściśle powiązane ze zdrowiem, by zwiększyć bezpieczeństwo studentów.

Słowa klucze: edukacja zdrowotna, zdrowie psychiczne młodzieży, bezpieczeństwo zdrowotne

## Educational needs of non-medical students regarding health education (health security)

Dr WERONIKA BEDNARCZYK-HAASE
University of Security in Poznań, Poland

**Abstract**

The aim of this article is to systematize knowledge regarding health education and to identify selected practical aspects of the mental health of students in non-medical fields of study, based on the research conducted. The study employs a literature review and analysis, as well as a survey method. Issues concerning mental health and stress are discussed. The article also highlights factors that increase the risk of mental illness among young people, as well as their predisposition to living under stress. Furthermore, statistical data on mental disorders among young people are presented. An analysis of the author's own research demonstrates the importance of health education, particularly regarding mental health. A challenge for educators is to address health-related topics across various subjects –

even those not strictly related to health – in order to enhance student well-being and safety.
Keywords: health education, adolescent mental health, health security

## Wstęp

Edukacja zdrowotna jest elementem niezbędnym dla kształcenia dzieci i młodzieży, gdyż stanowi początek nabywania wiedzy o swoim zdrowiu i profilaktyce. Możliwość rozwijania nabytych informacji przez lata ma ugruntować wiedzę i ją doskonalić. Program szkolenia (rządowy) zakłada prowadzenie edukacji zdrowotnej w przedszkolach, szkołach podstawowych i szkołach ponadpodstawowych. Okazuje się jednak, że młodzież podejmująca studia wyższe także potrzebuje kształcić się w kwestii zdrowotnej. Program nauczania w szkolnictwie wyższym zakłada przedmioty o tematyce edukacji zdrowotnej np. promocja zdrowia, prawo medyczne, zdrowie publiczne. Jednak dla studentów kierunków niemedycznych brakuje takich przedmiotów. Wykładowcy mają możliwość poruszania różnych tematów o zdrowiu na innych przedmiotach, jednak jest to wyłącznie inicjatywą osób prowadzących dany przedmiot. Ponadto, w celu ustalenia wybranych tematów, początkowo powinno się zdiagnozować, jakie zagadnienia grupa chciałaby omówić, z czym mają problem. Na to często nie ma czasu, ponieważ trzeba realizować obszar tematyczny zawarty w planie kształcenia. W rezultacie często edukacja zdrowotna jest pomijana.

## Metodyka

Celem artykułu jest usystematyzowanie wiedzy na temat edukacji zdrowotnej oraz identyfikacja wybranych aspektów praktycznych zdrowia psychicznego młodzieży na podstawie przeprowadzonych badań. Wykorzystano metodę analizy i krytyki piśmiennictwa. Drugi cel to identyfikacja wybranych aspektów praktycznych edukacji zdrowotnej wśród studentów kierunków niemedycznych, ze szczególnym uwzględnieniem zdrowia psychicznego. Został on osiągnięty na podstawie badań przeprowadzonych na przełomie 2025-2026 roku przy wykorzystaniu metody sondażu diagnostycznego CAPI (Computer Assisted Personal Interview).

## Zdrowie psychiczne i stres

Z obserwacji wynika, że studenci mają potrzebę rozmów o własnym zdrowiu i swoich problemach zdrowotnych. Potwierdzają to również badania przeprowadzone w jednej z uczelni wyższej, okazało się, że młodzi dorośli bardzo potrzebują rozmawiać o zdrowiu (86%), szczególnie o zdrowiu psychicznym (74%). Badania zostały przeprowadzone w Wyższej Szkole Bezpieczeństwa w Poznaniu potwierdzają te dane na kierunkach niemedycznych (bezpieczeństwo narodowe, psychologia, pedagogika).

Młodzi ludzie rozpoczynając swoje dorosłe życie napotykają na wiele stresujących sytuacji. Znalezienie efektywnego sposobu na radzenie sobie z przeciwnościami losu daje gwarancję powodzenia oraz pozytywne skutki w przyszłości. Każda porażka na tym etapie może być przyczyną gorszej jakości radzenia sobie ze stresem w przyszłości. Do tego, jak młodzi rozwiązują swoje problemy zależy ich ogólne samopoczucie, kondycja fizyczna i zdrowie psychiczne. Istotną rolę w radzeniu sobie ze skutkami działania stresu wpływa przede wszystkim:

- stopień i częstotliwość występowania czynników stresogennych – czym częściej występują sytuacje stresowe, tym większe obciążenie psychiczne. Nie zawsze jednak jest ważna częstotliwość. Bywa, że jedno ze zdarzeń wywołuje bardzo duże obciążenie, porównywalne z kilkoma innymi o mniejszym natężeniu;
- indywidualne predyspozycje fizyczne i psychiczne człowieka- to, w jaki sposób młodzi dorośli radzą sobie ze stresem jest uzależnione od ich stanu psychosomatycznego. Składowe osobowości i predyspozycje psychofizyczne przyczyniają się do ogólnego sukcesu lub porażki;
- kondycja fizyczna organizmu- czynniki takie, jak: przewlekłe zmęczenie, wyczerpanie, zbyt mała ilość snu- mogą predysponować do mniejszej odporności na stres, potęgując tym samym doznania człowieka i słabsza reakcję na stres.

Wspomniana odporność na stres współcześnie się zmniejsza, na co wskazują wyniki prowadzonych badań naukowych (Dembicka, Krawczyk-Dembicka, 2024). Jest to związane z ogromną i ustawiczną presją wywieraną na młodych dorosłych już od wczesnego dzieciństwa. Presja ta rzutuje na zmniejszoną samoocenę młodych ludzi oraz tolerancję na przyjmowanie przez nich krytyki. Ciągłe wywieranie presji na młodzieży może także prowadzić do równych niepowodzeń w życiu na tle prywatnym, naukowym lub

wczesnozawodowym. Wieloletnie zmaganie się ze stresem i presją społeczną ma swoje odzwierciedlenie w stanie psychicznym młodych ludzi, a w przyszłości – potęguje problemy natury psychologicznej i psychiatrycznej (Tabak, 2014, s. 118).

Stres ma istotny wpływ na kondycję fizyczną i psychiczną człowieka. Stąd, tak ważne jest, by w procesie efektywnej edukacji zdrowotnej uczyć dzieci i młodzież jak radzić sobie ze stresem. Skuteczność tych działań ma ograniczyć w dalszej perspektywie negatywne skutki na cały organizm (Kowalska, Grzyb, 2015).

W literaturze przedmiotu można odszukać podział czynników wpływających na problemy psychiczne człowieka:

1. Czynniki biologiczne- stanowią je toksyny pobierane przez matkę w trakcie ciąży, ale mogą to być także choroby fizyczne np. otyłość;
2. Czynniki psychospołeczne np. znaczenie grupy społecznej, izolowanie, konformizm wobec grupy czy osamotnienie (Tabak, 2014, s. 116).

Kaczmarska i Curyło-Sikora stawiają tezę, że stres jest złożoną reakcją organizmu na bodźce zewnętrzne. To w gruncie rzeczy ona zakłócają prawidłowe funkcjonowanie organizmu. Na potwierdzenie tej tezy należy przywołać koncepcję Hobfolla, w której stres psychologiczny definiuje się jako reakcję na otoczenie. Co więcej, we wskazanym otoczeniu jednostka doznaje poczucia zagrożenia wobec swoich zasobów (przedmiotowych, okolicznościowych, osobowych). Zwiększenie stresu oraz odczuwanie niepokoju jest wówczas związane z utratą właśnie tych zasobów (Kaczmarska, Curyło-Sikora, 2016).

Działa to także w drugą stronę – izolacja społeczna może być źródłem olbrzymiego stresu. Zjawisko to można było zaobserwować podczas pandemii COVID-19 (Osika, Zdziarski, 2021, s. 161). Najbardziej narażoną na czynnik stresu w okresie pandemii okazała się grupa z tzw. pokolenia Z (młodzi dorośli znajdujący się w przedziale wiekowym 18-25 lat). W tej grupie badanych wykazano najwyższy odsetek osób, które przejawiają problemy zdrowotne związane ze stresem (Zaki, 2023, s. 44). Natężenie czynnika stresogennego w tamtym okresie prawdopodobnie przyczyniła się do występowania współcześnie największych predyspozycji do pracy pod presją w porównaniu do innych grup np. starsze pokolenia. Młodzi pracownicy przejawiają niepokojące objawy tj.: strach o przyszłość, lęk wynikający z oddzielenia pracy zawodowej od życia prywatnego, trudności z akceptacją zmian lub z nadążeniem za licznymi zmianami, brak trudności kompilowania posiadanych umiejętności do wybranego stanowiska pracy. Młodzi lu-

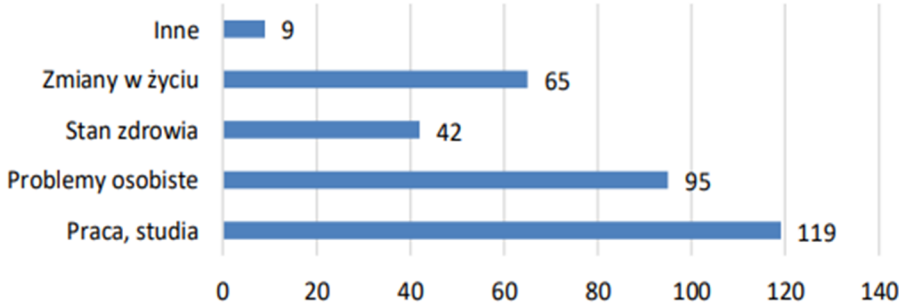
dzie przy wyborze nowej pracy zwracają bacznie uwagę na warunki pracy (fizyczne i psychiczne). Stanowi to tak istotny priorytet chęci do zmian. Jeśli ich założenia nie zostaną spełnione, generuje to w nich kolejne stresory związane z nowymi miejscami pracy. Ponadto, zwiększona poprzeczka stawiana sobie od tak młodych lat jest także wywieraniem presji na samym sobą, co może powodować wczesną frustrację i brak satysfakcji zawodowej lub zaniżoną samoocenę (Zaki, 2023, s. 45).

Generacja pokolenia Z z racji wieku jej przedstawicieli (18-25 lat) przypada na tzw. „młodą dorosłość". Na ten czas zazwyczaj przypada osiąganie niezależności finansowej oraz możliwości lub konieczności podejmowania samodzielnych decyzji. To wszystko składa się na warunki charakteryzujące się dużym natężeniem stresu. Młodzi wraz z podjęciem studiów często opuszczają dom rodzinny i zaczynają samodzielne życie, co jest stresem sytuacyjnym. Takie wyzwanie dla wielu z nich okazuje się być dużym obciążeniem i presją, że mogą liczyć w większości tylko na siebie. Należy zwrócić uwagę również na to, że sam czas studiów przynosi wiele innych zmian w życiu młodego człowieka na płaszczyźnie emocjonalnej, socjalnej, społecznej, zawodowej, naukowej, psychologicznej, ekonomicznej. Osoby, które gorzej radzą sobie ze zmianami mogą wówczas odczuwać: niską samoocenę, nieśmiałość i niepewność, problemy z nauką, problemy rodzinne i finansowe. Współczesna sytuacja na rynku pracy jest też powodem do lęku o swoją przyszłość zawodową, by znaleźć dobrą pracę związaną z wybranym kierunkiem studiów. Dużą rolę w procesie adaptacji studenta odgrywa znalezienie efektywnych dla indywiduum sposobów radzenia sobie ze stresem. Niektóre ze sposobów są skorelowane z holistycznym procesem planowania oraz strategii takich działań. Często młodzi ludzie oczekują nie tylko pomocy bliskich (rodzina, psychologowie, nauczyciele, znajomi, księża), ale przede wszystkim ich wsparcia, co nie zawsze jest możliwe. Takie sytuacje predysponują do zwiększonego poziomu stresu. Wybór osób, do których udają się z problemem wynika z ich subiektywnej oceny opartej na analizie cech osobowości osoby wspierającej tj.: dojrzałości, odpowiedzialności, obiektywizmu, moralności, opiekuńczości, uważności, troski, a także doświadczenia i inteligencji (Dembicka, Krawczyk-Dembicka, 2024).

W jednym z badań naukowych przeprowadzonych przez Beatę Dembicką oraz Elżbietę Krawczyk-Dembicką wyłoniono czynniki stresu u młodych ludzi. Badanie ilościowe było przeprowadzone za pomocą metody CAWI (ang. Computer-Assisted Web Interview) w 2024 roku. Analiza odpowiedzi respondentów wskazuje, że największym determinantem stre-

su w życiu młodych dorosłych jest praca i studia (119 respondentów). Na drugim miejscu wymieniono problemy osobiste (95 osób) oraz zmiany w życiu (65 badanych), co zobrazowano na wykresie 1.

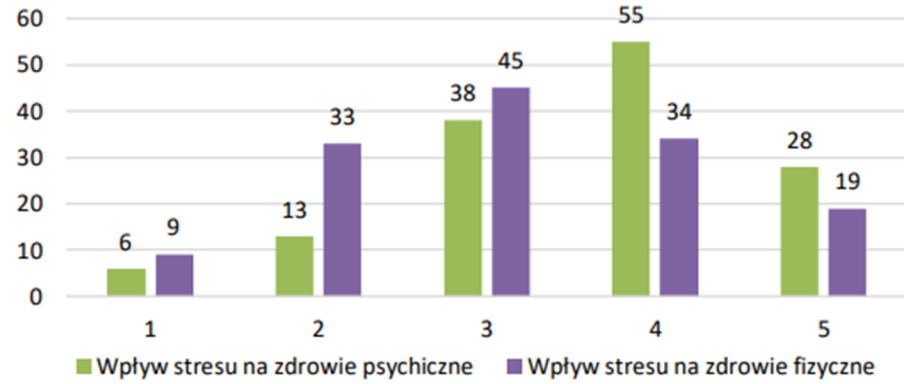
Wykres 1. Determinanty stresu wśród młodych dorosłych




Źródło: Dembicka, Krawczyk-Dembicka, 2024.

Interpretując inne dane pochodzące z tego samego badania, dla każdej zmiennej (1-5) określono wpływ czynnika stresogennego na zdrowie psychiczne oraz zdrowie fizyczne (wykres 2). Najwyższy związek z zaburzeniami psychicznymi u młodych ludzi mają problemy osobiste (55 respondentów), najwyższy związek zaś ze zdrowiem fizycznym okazują się być kłopoty ze zdrowiem – 45 młodych (zachwiania dobrostanu zdrowotnego). Zmiany w życiu nie wpływają znacząco na zdrowie psychiczne (tylko 13 osób badanych).

Wykres 2. Ocena negatywnych skutków wpływu stresu na zdrowie psychiczne i fizyczne młodych dorosłych




Źródło: Dembicka, Krawczyk-Dembicka, 2024.

Na dobrostan zdrowotny człowieka składają się cztery podstawowe filary:

- Zdrowie psychiczne: Wspomniany wcześniej stres dotyka najczęściej młodych ludzi, są też częściej narażeni na wypalenie zawodowe w przyszłości, które ma swoje podłoże w przewlekłym stresie i presji zawodowej, a także wysokich wymagań, jakie są przed nimi stawiane;
- Styl życia: Istotnym aspektem dbałości o zdrowie jest profilaktyka. W tym sformułowaniu zawiera się nie tylko stosowanie zrównoważonej diety, ale też aktywności fizycznej oraz unikanie używek;
- Profilaktyka: W działaniach profilaktycznych zawiera się również przeprowadzanie regularnych badań krwi, kontrole stomatologiczne oraz kontrola kalendarza szczepień. Wówczas na wczesnym etapie rozwoju choroby można ją wykryć i rozpocząć jej leczenie;
- Równowaga (Work-Life Balance): Jest to jedno z najtrudniejszych zadań dla młodego człowieka we współczesnym świecie. Zachowanie balansu między pracą czy nauką a życiem prywatnym jest kluczem do sukcesu i redukcji stresu w życiu. Prowadzi to również to częstego odpoczynku psychicznego, co jest istotne dla ogólnej formy.

## Adulting

Dojrzewanie jest jednym z najtrudniejszych etapów życia młodego człowieka, w którym poszukuje siebie i spotyka się z pierwszymi poważnymi rozterkami, decyzjami. Jednym z głównych celów etapu emerging adulthood jest osiągnięcie niezależności przez młodego człowieka. Dotyczy to przede wszystkim odczucia subiektywnego. Jednak niezależność możemy też rozpatrywać w kategorii uniezależniania się ekonomicznego. Jest to wiek, w którym młodzi ludzie opuszczają swoje rodzinne domy, co wiąże się z podjęciem trudnych decyzji, ale i nowych obowiązków. Arnett wskazuje, że jest to etap pełen eksperymentowania. Stwierdzenie to wynika z faktu, że człowiek testuje nowe sytuacje, nowopoznanych ludzi na swej drodze, ale też siebie samego (Arnett, 2000). Z uwagi na potrzebę atencji wśród rówieśników Erikson wysuwa tezę, że myśli adolescenta są skoncentrowane na tworzeniu więzi społecznych. Dla młodego człowieka ważnym elementem działań na tym etapie jest zachowanie harmonii oraz stabilności pomiędzy nowymi relacjami a zachowaniem swojej niezależności i tożsamości (Erikson, 1968; Jankowska, 2017). W kwestii balansu pomiędzy pracą i nauką

a życiem prywatnym, Erikson zaznacza, że nawiązywanie nowych relacji nie może zachwiać procesem samorealizacji młodego człowieka. W przeciwnym razie zostanie również zachwiany proces kształtowania się osobowości i tożsamości danej jednostki, a nawet może przyczynić się do przeszkód w spełnianiu ról społecznych (Erikson, 1968; Jankowska, 2017). Nowe pokolenia tworzą nowe rozwiązania np. Millenialsi (pokolenie Y) i Gen Z (pokolenie Z) utworzyli nową fazę życia, w której mogą odkrywać siebie i rozwijać swoje ambicje w znacznie dłuższym czasie (Twenge, 2017). Analiza porównawcza 6 poprzednich pokoleń wykazała, że współcześnie opóźnia i wydłuża się czas dążenia do osiągnięć. Poprzez osiągniecia rozumieć można: stabilne zatrudnienie, zakup domu czy założenie rodziny (Gurba, 2019). Potwierdza się to w innych badaniach np. wieku pierworódek (29-30 lat) (GUS, 2025). „Ten wydłużony okres przejściowy, zmusił do redefinicji tradycyjnego pojęcia dorosłości" (Kaczyńska, Kowalska, i inn., 2025), a cały proces nazwano właśnie adultingiem. Można go definiować jako stawanie się dorosłym, czy zachowywanie się jak dorosły (wchodzenie w dorosłość) (Oxford English Dictionary, 2024). Ta reforma nazewnictwa zasadniczo wskazuje na priorytet autoidentyfikacji młodego człowieka na tle dążenia do osiągnięć i odtwarzania struktur kulturowych (Furlong, Cartmel, 2007).

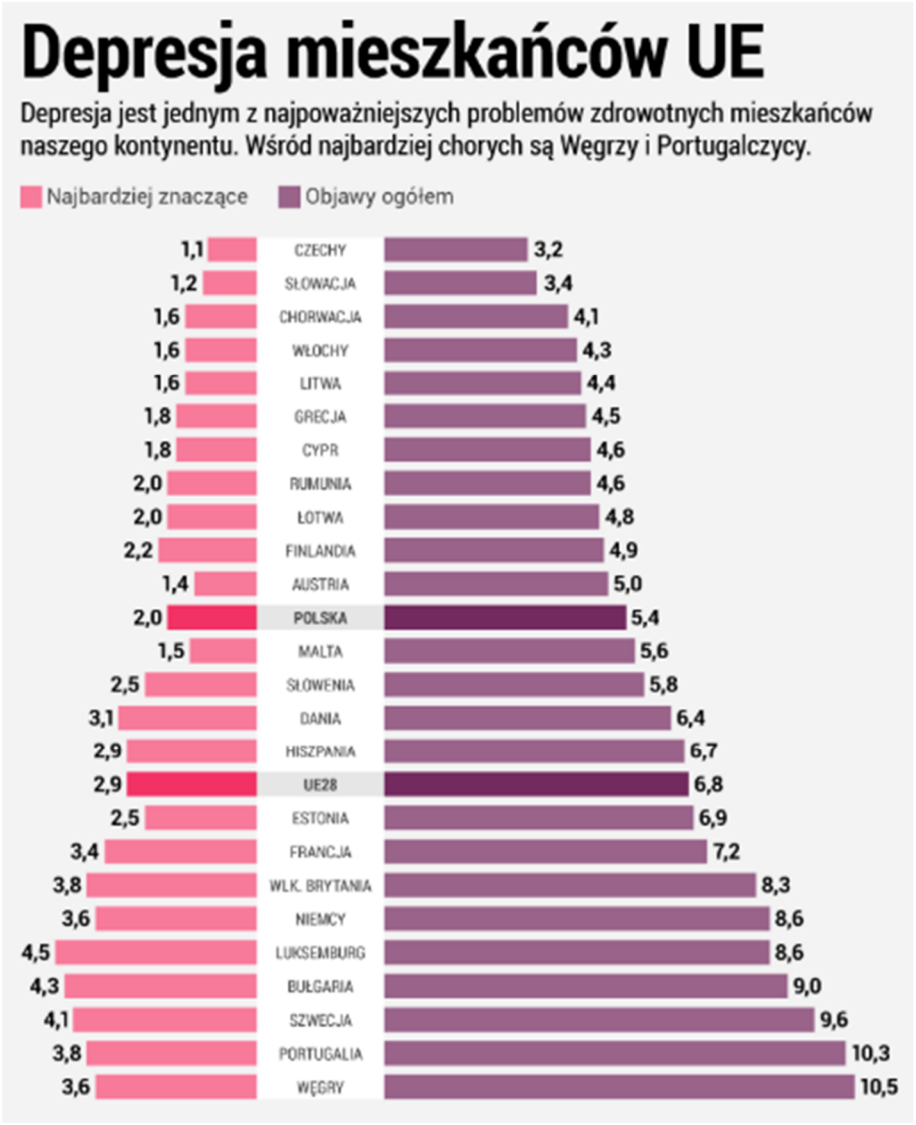
## Zdrowie psychiczne młodych ludzi

Według danych globalnych Światowej Organizacji Zdrowia aż 20% nastolatków zmaga się z problemami natury psychicznej. Analiza ta wskazuje, że ponad połowa ze wszystkich zaburzeń psychicznych młodzieży ma swoje korzenie w okresie dojrzewania. Jak donoszą badania przeprowadzone przez UNICEF w Unii Europejskiej problemy psychiczne dotyczą aż 11,2 miliona młodych ludzi w wieku 10-19 lat. Ma na to wpływ styl życia, jaki prowadzą ludzie, ogromna ilość stresu, ale też wyzwania społeczne we współczesnym świecie np. konflikty zbrojne, zmiany klimatyczne, rozwój sztucznej inteligencji (Uniwersytet SWPS, 2025).

Dane z 2017 roku szacują, że Polska zajmuje 12 miejsce wśród krajów europejskich w kontekście występowania depresji. Polska Agencja Prasowa podaje, że najbardziej chorym psychicznie społeczeństwem w Europie jest Portugalia, Węgry, Szwecja i Bułgaria. Najzdrowszym krajem okazują się Czechy, Słowacja oraz Chorwacja (wykres 3). Wyniki badań są alarmujące, choć w Polsce sytuacja nie jest jeszcze bardzo poważna. Dlatego należy

postawić na profilaktykę i diagnostykę jak najwcześniej, by móc działać prewencyjnie.

Wykres 3. Depresja mieszkańców UE

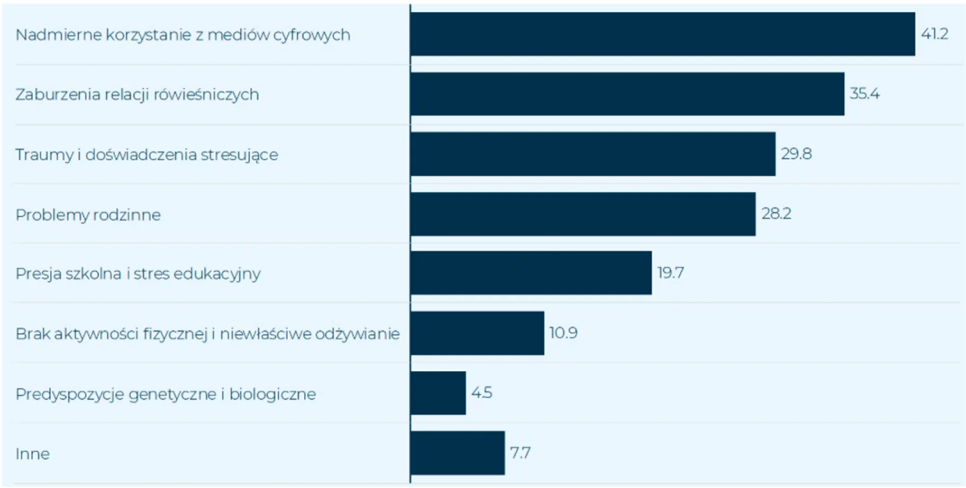



Źródło: Polska Agencja Prasowa, 2017.

W Polsce najczęstszą przyczyną problemów ze zdrowiem psychicznym młodzieży jest nadmierne korzystanie z mediów cyfrowych (41,2%). Do zachwiania zdrowia psychicznego przyczyniają się także zaburzenia relacji ró-

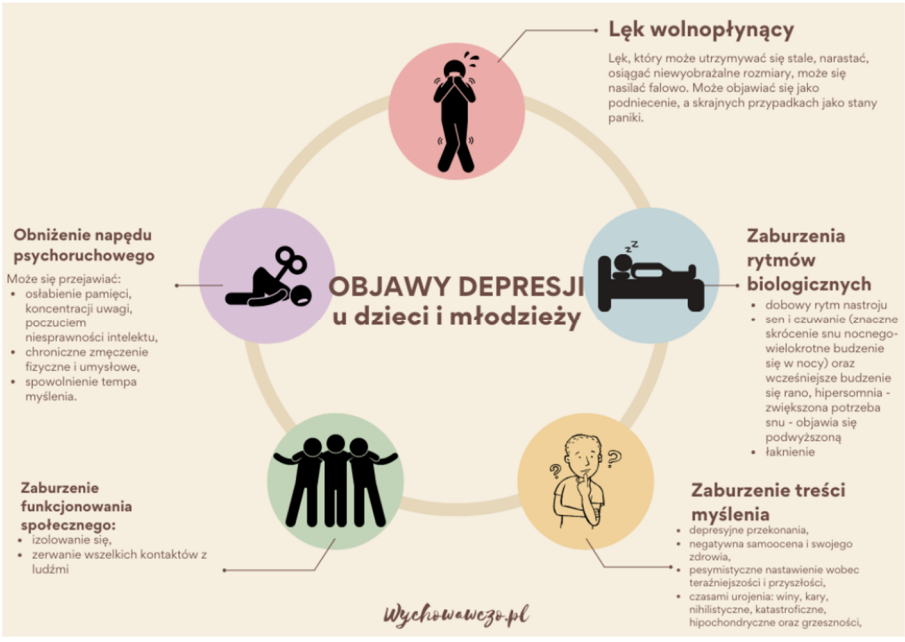
wieśniczych (35,4%), traumy i doświadczenia stresujące (29,8%) oraz problemy rodzinne (28,2%). Do najrzadziej wymienianych przez respondentów należą predyspozycje genetyczne i biologiczne – tylko 4,5% (wykres 4).

Wykres 4. Przyczyny problemów zdrowia psychicznego młodzieży w Polsce




Źródło: Galileo Medical, 2026.

Rysunek 1. Objawy depresji u dzieci i młodzieży według M. Walczak




Źródło: Walczak, 2022.

Powyższy schemat (rysunek 1) obrazuje usystematyzowane objawy u dzieci i młodzieży, na które koniecznie trzeba zwrócić uwagę. Są nimi: obniżenie napędu psychoruchowego, zaburzenie funkcjonowania społecznego, zaburzenia treści myślenia, zaburzenia rytmów biologicznych, lęk wolnopłynący. Wszystkie wyszczególnione komponenty mogą wskazywać na objawy depresji u młodzieży. Plakaty edukacyjne, jakie zostały przedstawione są wykorzystywane do zajęć z dziećmi i młodzieżą, ale także z ich rodzicami.

## Edukacja

We współczesnym świecie dostrzegamy ogromną reformę systemu kształcenia oraz roli szkół wyższych. Zmiany globalne i społeczne przynoszą nowe wyzwania, które mają wpływ także na edukację studentów. Obecnie, nadrzędną rolą kształcenia akademickiego przede wszystkim kształtowanie umiejętności i kompetencji społecznych, poza samym przekazywaniem wiedzy. Osiąganie efektów może być mierzalne właśnie w tych komponentach. Jest to ogromne wyzwanie i zmiana dla dydaktyków akademickich, od których wymaga się już nie tylko wiedzy, czy kompetencji pedagogicznych, ale także kreatywności w projektowaniu sposobów weryfikacji efektów kształcenia oraz doboru odpowiednich treści programowych i metod dydaktycznych. Zastosowanie wybranej metody dydaktycznej może zmieniać się nawet w jednej grupie, gdyż każdy student może wymagać podejścia indywidualnego, w inny sposób będzie przyswajał wiedzę czy też się rozwijał naukowo. Nauczyciele akademiccy, by osiągać wysoki poziom jakości kształcenia winni zdawać sobie sprawę, jak ważne jest ustalenie i dobór indywidualnych kompetencji dydaktycznych. Podobne podejście indywidualne powinno być zastosowane dla pracowników naukowych i dydaktyków, by zapewnić im szansę rozwoju osobistego. Wówczas ich satysfakcja zawodowa będzie przekładała się na efektywność pracy z młodzieżą (Konieczka-Śliwińska, 2022).

Cele kształcenia akademickiego możemy podzielić na trzy rodzaje:

- cele poznawcze – określają, jakie treści programowe nauczyciel będzie przekazywał na zajęciach;
- cele kształcące – wskazują, jakie umiejętności dydaktyk chce kształtować u studentów, np. umiejętność współdziałania w grupie czy umiejętność formułowania własnego stanowiska;

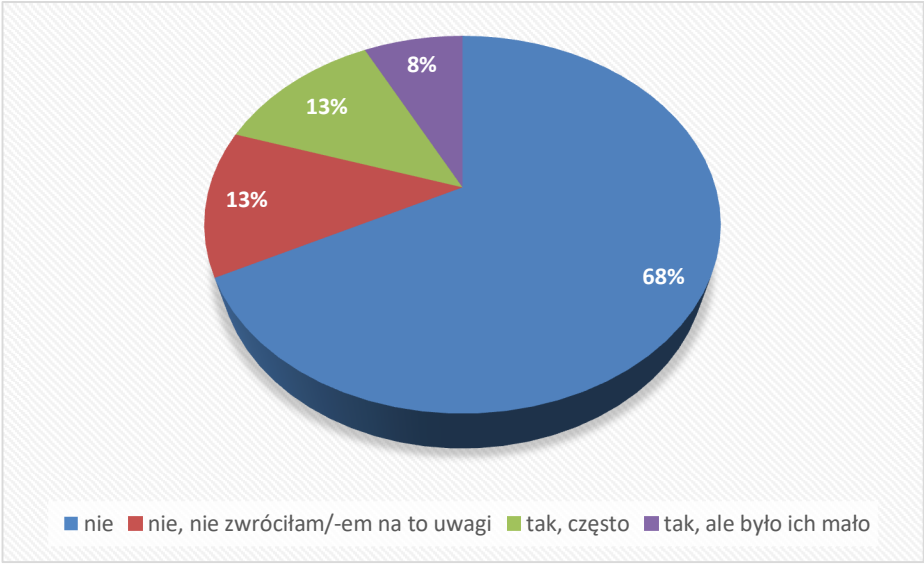
– cele wychowawcze – opisują, jakie postawy nauczyciel akademicki będzie kształtował u studentów np. uczestnictwa w życiu kulturalnym czy potrzeby ciągłego doskonalenia się zawodowego (Konieczka-Śliwińska, 2022).

## Analiza badań własnych

W badaniach wzięło udział 59 studentów kierunków niemedycznych (bezpieczeństwo narodowe – 28,8%, psychologia – 47,5%, pedagogika – 23,7% badanych) w Wyższej Szkole Bezpieczeństwa w Poznaniu, niezależnie od płci.

Studenci zostali zapytani o to, czy w trakcie szkolenia na innym kierunku studiów zostały poruszane tematy z zakresu edukacji zdrowotnej lub profilaktyki zdrowia. 67% badanych odpowiedziało, że takie zajęcia nie były prowadzone, tylko 13% z nich przyznało, że uczestniczyło w takich wykładach.

Wykres 5. Opinia studentów w zakresie odbywania się zajęć z zakresu edukacji zdrowotnej na innych kierunkach studiów

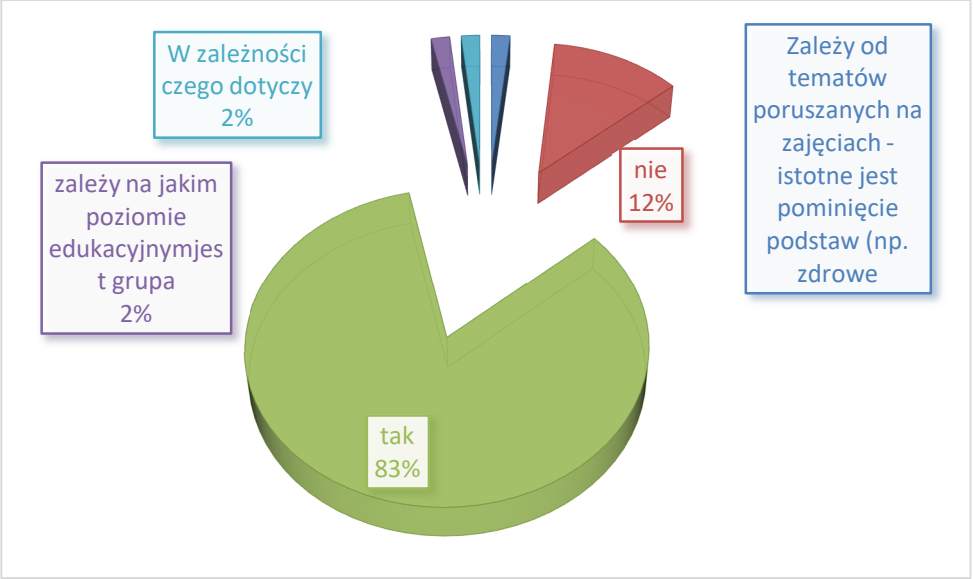



Źródło: Opracowanie własne.

Analiza pokazuje, że studenci realnie nie mają dobrych doświadczeń, by dydaktycy poruszali tematy związane ze zdrowie. Okazuje się jednak, że stanowi to dla nich priorytet, nawet w kształceniu akademickim. W czasie,

gdy stają się dorośli, tym bardziej potrzebują rozmawiać o zdrowiu (wykres 6). Aż 83% ankietowanych zaznacza istotność tego tematu, tylko 12% zaprzecza tej istotności.

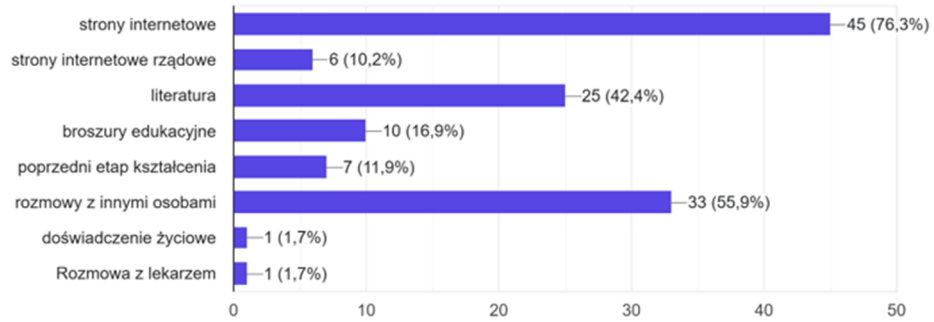
Wykres 6. Opinia studentów w zakresie istotności edukacji zdrowotnej w szkolnictwie wyższym




Źródło: Opracowanie własne.

Studenci czerpią wiedzę o zdrowiu z różnych źródeł (wykres 7) – najczęściej ze stron internetowych (73,3%), poprzez rozmowy z innymi osobami (55,9%), z literatury (42,4%). Ważne jest jednak to, że jeśli muszą sami doszukiwać się tych informacji, by pochodziły one z rzetelnego i wiarygodnego źródła. Niestety ze stron internetowych rządowych oferujących szeroki wachlarz programów profilaktycznych korzystało tylko 10,2% respondentów, a rozmowę z lekarzem zadeklarował tylko 1 student. Rekomendacje obejmują w tym zakresie zwiększenie tematów o zdrowiu na zajęciach, aby student nie musiał szukać ich w niepewnych miejscach. Dobrym rozwiązaniem jest także nauka kompetencji i umiejętności studenta, by nauczyć go, jak szukać rzetelnych informacji o zdrowiu.

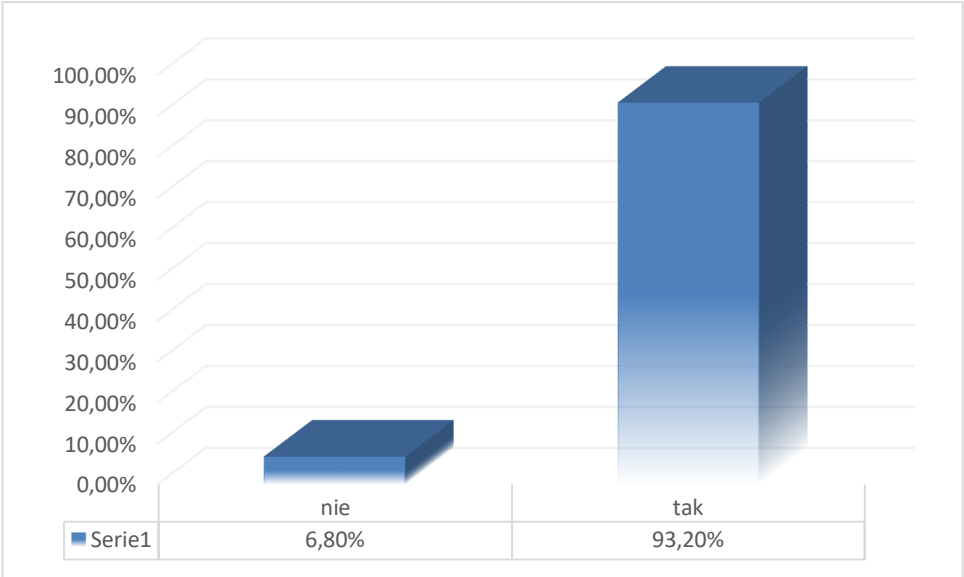
Wykres 7. Źródła wiedzy o zdrowiu, z jakich korzystają studenci




Źródło: Opracowanie własne.

Kolejnym pytaniem, jakie zostało zadane studnetom kierunków niemedycznych to czy według nich efektywnie prowadzona edukacja zdrowotna może przyczynić się do poprawy i doskonalenia radzenia sobie w życiu codziennym (wykres 8). Aż 93,2% z nich odpowiedziało pozytywnie, co pretenduje i zachęca, by edukacja zdrowotna stała się tematem często poruszanym.

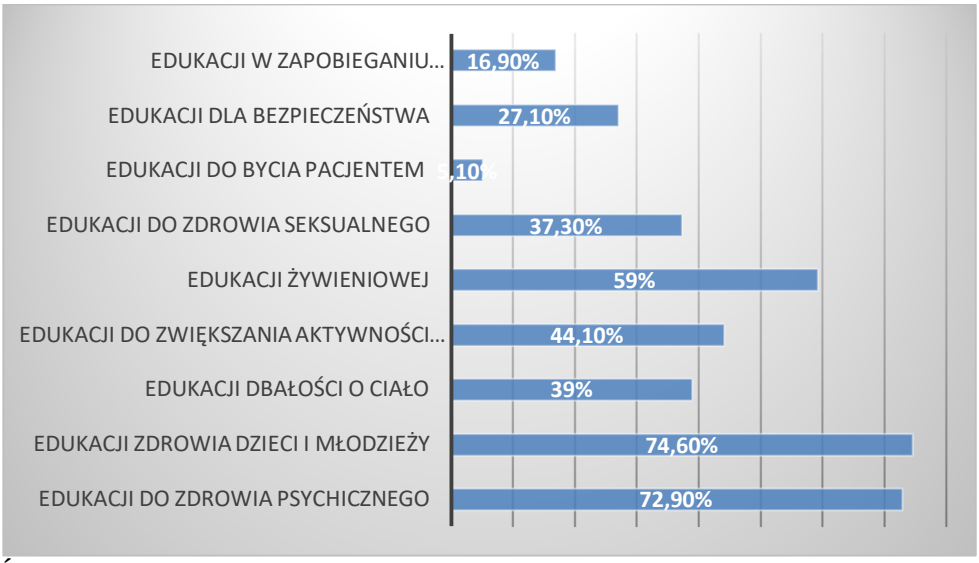
Wykres 8. Opinia studentów na temat istotności edukacji zdrowotnej dla poprawy i doskonalenia radzenia sobie w życiu codziennym




Źródło: Opracowanie własne.

Studenci zostali zapytani również o to, jaki obszar z zakresu edukacji zdrowotnej wydaje im się najważniejsz(wykres 9). Najwięcej badanych wskazało na edukację dla zdrowia psychicznego (72,9%), edukację zdrowia dzieci i młodzieży (74,6%), co klarownie wskazuje na to, że temat zdrowia psychicznego nie jest im obcy i potrzebują pomocy ze strony dydaktyków na uczelni.

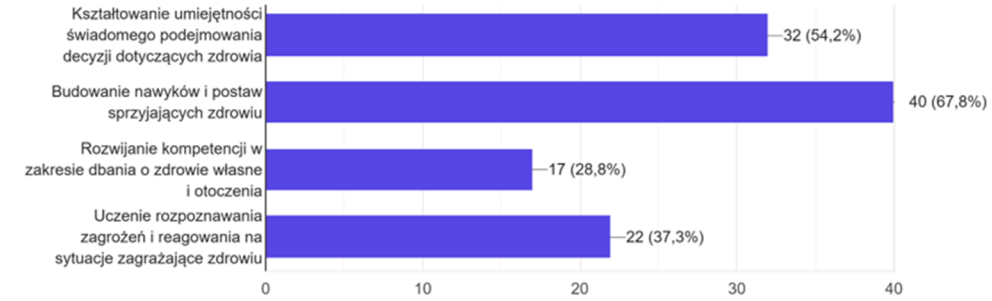
Wykres 9. Istotność obszaru edukacji zdrowotnej według respondentów




Źródło: Opracowanie własne.

Młodzi ludzie wypowiedzili się także na temat priorytetu celu edukacji zdrowotnej (wykres 10). Dla 67,8% najważniejsze staje się budowanie nawyków i postaw sprzyjających zdrowiu, czyli zachowanie profilaktyki. 54,2% ankietowanych opowiedziało się za kształtowaniem umiejętności świadomego podejmowania decyzji dotyczących zdrowia. W kontekście wcześniejszych dywagacji o pierwszych decyzjach młodych ludzi skutkujących niejednokrotnie dużym stresem – ten cel staje się bardzo zrozumiały i ważny. Dla 37,3% badanych istotny stał się cel- uczenie się rozpoznawania zagrożeń i reagowania na sytuacje zagrażające zdrowiu.

Wykres 10. Istotność celu edukacji zdrowotnej dla ankietowanych studentów




Źródło: Opracowanie własne.

W dobie dzisiejszym niespokojnych czasów i ciągłych zmian społecznych ten cel ma też bardzo ważne przesłanie. Chęć uczenia się przez młodych ludzi jak rozpozanwać niebezpieczeństwo jest bardzo ważne również dla bezpieczeństwa całej społeczności.

## Podsumowanie

Edukacja zdrowotna jest bardzo trudnym obszarem wiedzy, choć na pozór wydawałoby się, że tak nie jest. Przypuszczać można, że uczeni od najmłodszych lat kwestii o zdrowiu, w wieku młodzieńczym wiedza ta powinna być już usystematyzowana. Trzeba jednak pamiętać, że oprócz tego, że na przestrzeni naszego życia zmienia się percepcja różnych zjawisk, zmienia się też sytuacja globalna. Na skutek wielu niekorzystnych sytuacji (np. pandemia COVID-19 lub zagrożenia o charakterze militarnym, choroby cywilizacyjne, styl życia, stres) postrzeganie zdrowia także jest inne. Zaburzenia zdrowia psychicznego to problem nie tylko w Polsce, ale na całym świecie. Coraz częściej dotyka młodych ludzi skutkując tym samym degradację psychiki w przyszłości. Dlatego należy jak najwcześniej wprowadzać działania profilaktyczne. Okazuje się jednak, że kontynuacja edukacji zdrowia w kształceniu akademickim jest bardzo ważna, nie tylko dla kierunków medycznych (przedmioty o zdrowiu są ujęte w programie nauczania), ale też dla kierunków niezwiązanych z medycyną.

## Bibliografia


Arnett J.J. (2020), Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties, „American Psychologist", nr 55 (5)

Dembicka B., Krawczyk-Dembicka E. (2024), Wpływ stresu na zdrowie młodych dorosłych, „Akademia Zarządzania", nr 8 (4)

Erikson E.H. (1968), Identity, youth and crisis, New York: Norton

Furlong A., Cartmel F. (2007), Young people and social change: New perspectives, McGraw-Hill Education

Gurba E. (2019), Wczesna dorosłość, w: J. Trempała (red.), Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki, Warszawa: PWN

https://galileomedical.pl/zdrowie-psychiczne/zdrowie-psychiczne-dzieci-i-mlodziezy-w-polsce/?__im-olwant9x=12319458517882158 286

https://swps.pl/centrum-prasowe/informacje-prasowe/36975-mlod ziez-w-kryzysie-zdrowia-psychicznego

Jankowska M. (2017), Sposoby rozwiązywania kryzysów w teorii psychospołecznego rozwoju E.H. Eriksona w aspekcie rozwoju człowieka i zdrowia psychicznego oraz zaburzeń rozwoju. W trosce o zdrowie. Ujęcie integralne, „Fides et ratio", nr 4 (32)

Kaczmarska A., Curyło-Sikora P. (2016), Problematyka stresu – przegląd koncepcji, „Hygeia Public Health", nr 51 (4)

Kaczyńska K. Kowalska A., Krzyszewska A., Mądra D., Barys Mikhalchyk D., Pieszkow-Niedźwiecka L. (2025), Fenomen ,,adulting" – jak młodzi dorośli interpretują i przeżywają proces dorastania oraz jakie wiążą z nim wyzwania. Raport przygotowany w ramach zaliczenia zajęć przedmiotu, Projekt badawczy pod kierunkiem dr hab. Emilii Paprzyckiej, prof. SGGW, Warszawa

Konieczka-Śliwińska D. (2022), Planowanie dydaktyczne w kształceniu akademickim, w: B. Mikołajczyk, D. Konieczka-Śliwińska (red.), Kształcenie akademickie, współczesne konteksty i wyzwania, Lublin: UMCS

Kowalska G., Grzyb B. (2015), Stres w życiu człowieka – ujęcie teoretyczne, „Edukacja dla Bezpieczeństwa", r. IX, nr 4 (29)

Osika M., Zdziarski K. (2021), Nasilenie stanów prodromalnych psychozy wśród zdrowych młodych dorosłych w kontekście stresu i lęku wywołanego pandemią COVID-19, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu", nr 2 (27)

Oxford English Dictionary (OED), s.v. "adulting,". https://www.oed.c om/

Polska Agencja Prasowa (2017), https://zdrowie.pap.pl/raport/polac y-na-tle-europy

Tabak I. (2014), Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Wsparcie dzieci i młodzieży w pokonywaniu problemów, „Studia BAS“, nr 2 (38)

Twenge J.M. (2017), iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy–and completely unprepared for adulthood, Atria Books

Sytuacja demograficzna Polski do 2024 r. (2025), Analizy i raporty statystyczne GUS, Warszawa

Walczak M., Objawy depresji u dzieci i młodzieży, https://wychowawczo.pl/objawy-depresji-u-dzieci-i-mlodziezy/

Zaki A. (2023), Employers must address Gen Z's poor mental health, „Asia Insurance Review", nr 4

# Specyfika kształcenia menedżerów finansowych w systemie bezpieczeństwa ekonomicznego państwa

Dr MARIA PAWLAK
Społeczna Akademia Nauk w Łodzi, Polska

**Abstrakt**

W artykule podjęłam próbę identyfikacji i systematyzacji specyfiki kształcenia menedżerów finansowych na potrzeby systemu bezpieczeństwa ekonomicznego państwa. Przyjęłam tezę, że menedżer finansowy działający w instytucjach mających znaczenie dla stabilności państwa nie może być rozumiany wyłącznie jako ekspert od finansów, rachunkowości, zarządzania płynnością. W warunkach współczesnych wielorakich zagrożeń staje się podmiotem systemu bezpieczeństwa ekonomicznego a jego decyzje wpływają na stabilność państwa, ciągłość funkcjonowania kluczowych sektorów gospodarki, na bezpieczeństwo obywateli oraz zdolność instytucji publicznych do działania pod presją. Podjęłam próbę pokazania nowej perspektywy menedżera finansowego jako przedstawiciela cywilnej grupy dyspozycyjnej, w ujęciu funkcjonalnym. Nie oznacza to utożsamienia jego ról z klasycznymi formacjami mundurowymi, lecz wskazuje podobieństwo funkcji, którymi są: gotowość do działania w sytuacjach zakłóceń, specjalistyczny charakter kompetencji, odpowiedzialność za ochronę kluczowych zasobów organizacji komercyjnych oraz publicznych w strukturach podporządkowanych bezpieczeństwu państwa. Menedżer finansowy staje się podmiotem cywilnych grup dyspozycyjnych, jego zadania bowiem mają charakter decyzyjny, systemowy i stabilizujący bezpieczeństwo ekonomiczne państwa. Przeprowadziłam analizę funkcjonalną roli menedżera finansowego w instytucjach publicznych i w podmiotach o znaczeniu strategicznym dla państwa. Rezultatem jest autorska propozycja modelu kształcenia 4S: specjalista – strateg – strażnik – służebnik dobra publicznego, wskazującego, iż współczesny menedżer finansowy dla bezpieczeństwa ekonomicznego państwa, winien posiadać kompetencje finansowe systemowe, decyzyjne i etyczne. Wyniki rozważań mogą stanowić podstawę do projektowania programów kształcenia na poziomie studiów magisterskich, podyplomowych i szkoleń wewnętrznych dla kadr takich instytucji, jak: bank centralny, ministerstwo finansów, organy nadzoru finansowego, jednostki odpowiedzialne za rezerwy strategiczne, administracja publiczna, podmioty infrastruktury krytycznej o szczególnym znaczeniu dla bezpieczeństwa państwa. W artykule wskazałam na konieczność rozwijania interdyscyplinarności, zarządzania ryzykiem systemowym, znajomości administracji państwowej, kompetencji decyzyjnych pod presją oraz etyki służby publicznej.

Słowa kluczowe: bezpieczeństwo ekonomiczne państwa, menedżer finansowy, grupa dyspozycyjna, kształcenie, zarządzanie kryzysowe, dobro publiczne

**The specificity of educating financial managers in the state's economic security system**

Dr MARIA PAWLAK
Social Academy of Sciences in Lodz, Poland

**Abstract**

In this article I attempted to identify and systematize the specificity of educating financial managers for the needs of the state's economic security system. I adopted a thesis that a financial manager operating in institutions that are important for the stability of the state cannot be understood solely as an expert in finance, accounting, and liquidity management. In the face of contemporary and multiple threats, he/she becomes a subject of the economic security system and his/her decisions influence the resilience of the state, the continuity of functioning of key economic sectors, the safety of citizens and the ability of public institutions to act under pressure. I attempted to present a new perspective of a financial manager as a representative of a civilian response group, in functional terms. This does not mean identifying his/her roles with classic uniformed services, but indicates the similarity of functions, which include readiness to act in situations of disruption, specialized nature of competences, responsibility for protecting key resources of commercial and public organizations in structures subordinated to state security. The financial manager becomes a subject of civilian response groups, as his/her tasks are of a decision-making, systemic nature and stabilize the economic security of the state. I conducted a functional analysis of the role of a financial manager in public institutions and entities of strategic importance to the state. The result of the analysis is the original proposal of the 4S education model: specialist – strategist – sentry – servant of the public, indicating that a modern financial manager of the economic security of the state should have financial, systemic, decision-making and ethical competencies. The results of the considerations may constitute the basis for designing educational programs at the level of master's studies, postgraduate studies and internal training for staff of such institutions as: the central bank, the ministry of finance, financial supervision authorities, entities responsible for strategic reserves, public administration, critical infrastructure entities of particular importance for the security of the state. In the article I pointed out the need to develop interdisciplinarity, systemic risk management, knowledge of public administration, decision-making competences under pressure and public service ethics.

Key words: economic security of the state, financial manager, civilian response group, education, crisis management, public good

## Wprowadzenie

Bezpieczeństwo ekonomiczne państwa od dawna przestało być wyłącznie kategorią makroekonomiczną. Współcześnie stanowi jeden z kluczowych wymiarów bezpieczeństwa narodowego, ponieważ obejmuje nie tylko stabilność finansów publicznych, systemu bankowego i obrotu gospodarczego, lecz także zdolność państwa do przewidywania, przeciwdziałania i odbudowywania sprawności po kryzysach (Kukliński, 2019; Leszczyński, 2022; Śmiałek, Kominek, 2024). W takim rozumieniu, bezpieczeństwo ekonomiczne to część składowa systemu bezpieczeństwa państwa, pozostająca w ścisłym związku z bezpieczeństwem społecznym, informacyjnym, energetycznym i militarnym (Gierszewski, 2013, 2018; Strategia Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej, 2020).

Szczególną jest rola menedżerów finansowych pracujących w instytucjach publicznych i w podmiotach o znaczeniu strategicznym. Są to osoby odpowiedzialne za płynność finansową, stabilność, zarządzanie rezerwami, ocenę ryzyka i ciągłość finansowania kluczowych zadań państwa. Ich działania wpisują się w zasady systemu finansowego, których znaczenie podkreślają cykliczne raporty Narodowego Banku Polskiego (Narodowy Bank Polski, 2025).

Nie oznacza to, że kompetencje finansowe, specyficzne dla menedżerów sektora prywatnego, nie są nadal ważne. Przeciwnie, pozostają fundamentem profesjonalizmu. Menedżer finansowy musi rozumieć rachunek ekonomiczny, ryzyko, płynność, budżetowanie, sprawozdawczość, regulacje, technologie finansowe i mechanizmy rynku. Różnica polega jednak na celu ich wykorzystania. W sektorze komercyjnym narzędzia te służą w pierwszej kolejności rozwojowi i bezpieczeństwu organizacji. W systemie bezpieczeństwa ekonomicznego państwa te same narzędzia zostają wpisane w szerszy horyzont, którymi są ochrona stabilności państwa, bezpieczeństwa obywateli i kluczowe zasoby gospodarki.

Podjęłam próbę przedstawienia menedżera finansowego jako szczególnego uczestnika systemu bezpieczeństwa ekonomicznego państwa oraz wskazałam znaczenie takiej roli dla projektowania procesu kształcenia. Przyjęłam tezę że menedżer finansowy działający w instytucjach wrażliwych dla bezpieczeństwa państwa powinien być rozumiany nie tylko jako ekspert od finansów, lecz także jako przedstawiciel cywilnej grupy dyspozycyjnej w ujęciu funkcjonalnym. Oznacza to konieczność kształcenia go w „logice" interdyscyplinarnej, systemowej, kryzysowej i etycznej.

Postawiłam trzy pytania problemowe: jak zmienia się rola menedżera finansowego w warunkach rosnącego znaczenia bezpieczeństwa ekonomicznego państwa, w jakim zakresie menedżer finansowy może być interpretowany jako przedstawiciel cywilnej grupy dyspozycyjnej, i jakie konsekwencje dla programów kształcenia wynikają z takiego ujęcia jego roli? Odpowiedzi pozwalają zaproponować model kształcenia odpowiadający potrzebom współczesnej gospodarki oraz bezpieczeństwu ekonomicznemu państwa. Dokonałam analizy i przeprowadziłam krytykę piśmiennictwa z zakresu nauk o bezpieczeństwie, ekonomii, zarządzania, prawa oraz socjologii grup dyspozycyjnych. Uzupełniająco, wykorzystałam analizę funkcjonalną roli menedżera finansowego, polegającą na identyfikacji zadań, odpowiedzialności i kompetencji wymaganych w instytucjach istotnych dla bezpieczeństwa ekonomicznego państwa, celem pomiaru kompetencji menedżerów finansowych i zaproponowania ram interpretacyjnych dla dalszych badań i projektowania programów kształcenia. Ograniczeniem przyjętej metody jest brak empirycznej weryfikacji proponowanego modelu kompetencyjnego, dlatego model 4S należy traktować jako propozycję koncepcyjną wymagającą dalszych prac badawczych wśród menedżerów finansowych instytucji publicznych i podmiotów strategicznych.

## Bezpieczeństwo ekonomiczne państwa jako wymiar bezpieczeństwa narodowego

Bezpieczeństwo ekonomiczne państwa jest kategorią wielowymiarową i dynamiczną. To przede wszystkim zdolność państwa do utrzymania podstawowych funkcji gospodarczych, społecznych i instytucjonalnych, szczególnie w sytuacjach bezpieczeństwo-niebezpieczeństwo. To także zdolność do finansowania zadań publicznych, utrzymania stabilności systemu finansowego, ochrony sektorów strategicznych, zapewnienia dostępu do kluczowych zasobów, kontrolowania ryzyk zewnętrznych oraz zachowania możliwości prowadzenia samodzielnej polityki gospodarczej.

W literaturze przedmiotu bezpieczeństwo ekonomiczne jest definiowane jako stan odporności gospodarki narodowej na zagrożenia wewnętrzne i zewnętrzne, zdolność realizacji interesów ekonomicznych państwa i obywateli, możliwość prowadzenia względnie niezależnej polityki gospodarczej oraz jako zapewnienie ciągłości funkcjonowania kluczowych sektorów i zasobów gospodarki (Leszczyński, 2022; Wiśniewski, Fic, 2022; Smolec, 2024). Tak rozumiane bezpieczeństwo ekonomiczne nie jest sta-

tyczne, jest procesem ciągłego rozpoznawania zagrożeń, budowania odporności, utrzymywania zasobów i przygotowania organizacji do działania w warunkach zagrożeń.

Wymiar finansowy, którymi są stabilność systemu bankowego, sprawność systemów płatniczych, płynność sektora publicznego, wiarygodność długu państwowego, bezpieczeństwo rezerw walutowych i zdolność finansowania zadań publicznych tworzą podstawę funkcjonowania państwa w czasie pokoju i kryzysu.

Narodowy Bank Polski (NBP) wskazuje, że celem raportów o stabilności systemu finansowego jest identyfikowanie czynników ryzyka i ocena odporności systemu finansowego na zaburzenia, co potwierdza znaczenie profesjonalnych kadr zdolnych interpretować ryzyko systemowe i przekładać je na działania zarządcze (Narodowy Bank Polski, 2025).

Współczesne zagrożenia ekonomiczne nie sposób postrzegać jako jednoznaczne. Kryzys finansowy może być konsekwencją konfliktu zbrojnego, cyberataku, „paniki" informacyjnej, sankcji, szantażu surowcowego, przerwania dostaw lub utraty zaufania do instytucji. Oznacza to, że menedżer finansowy pracujący w instytucjach strategicznych musi rozumieć nie tylko mechanizmy finansowe, ale także ich powiązania z polityką, prawem, bezpieczeństwem, informacją, technologią i postawami społecznymi.

Bezpieczeństwo ekonomiczne nie może być redukowane do zestawu wskaźników makroekonomicznych. Wskaźniki takie są konieczne, ponieważ pozwalają diagnozować kondycję systemu bezpieczeństwa, lecz nie wystarczają do zrozumienia kryzysu. Równie ważna jest zdolność interpretacji sygnałów ostrzegawczych, prognozowanie, porządkowanie priorytetów i podejmowanie decyzji strategicznych. Zatem postrzeganie osoby menedżera finansowego łączącego wiedzę specjalistyczną z odpowiedzialnością systemową staje się konieczne dla zapewnienia bezpieczeństwa ekonomicznego państwa.

Prawdziwą miarą dojrzałości systemu bezpieczeństwa ekonomicznego jest przygotowanie w czasie sukcesu do wyzwań czasu kryzysu (Kożak-Siara, Majkowska, 2018; Szkudlarek, 2025) a kompletne kształcenie menedżerów pozwoli zapewnić jego realizację.

## Menedżer finansowy jako przedstawiciel cywilnej grupy dyspozycyjnej w ujęciu funkcjonalnym

Teoria grup dyspozycyjnych pozwala spojrzeć na rolę menedżera finansowego z perspektywy funkcji pełnionej na rzecz bezpieczeństwa. Klasyczne grupy dyspozycyjne są formacjami mundurowymi: wojsko, policja, straż pożarna, służby specjalne. W ujęciu Jana Maciejewskiego (2025) są to struktury społeczne charakteryzujące się wysokim stopniem gotowości, specjalistycznym charakterem działania oraz odpowiedzialnością za zapobieganie i przezwyciężanie zagrożeń.

Menedżer finansowy nie jest klasycznym przedstawicielem grupy dyspozycyjnej. Nie działa w terenie w rozumieniu fizycznej interwencji, nie pełni służby mundurowej i nie wykonuje zadań właściwych formacjom bezpieczeństwa. Jednak z perspektywy funkcjonalnej może realizować zadania o podobnej wadze systemowej. W sytuacji kryzysu finansowego, zagrożenia płynności, ataku na system płatniczy, nagłej destabilizacji rynku, sankcji gospodarczych lub konieczności uruchomienia rezerw strategicznych jego decyzje mają charakter dyspozycyjny: muszą być szybkie, specjalistyczne, odpowiedzialne i osadzone w procedurach państwa.

W artykule menedżer finansowy jest uważany za przedstawiciela cywilnej grupy dyspozycyjnej w ujęciu funkcjonalnym. To specjalista cywilny, który nie reprezentuje formacji mundurowej, ale którego rola w sytuacji zagrożenia polega na ochronie kluczowych zasobów państwa, podejmowaniu decyzji systemowych, zapewnianiu ciągłości działania i stabilizowaniu procesów społeczno-gospodarczych. Takie rozumienie pozostaje zgodne z funkcjonalnym ujęciem bezpieczeństwa jako zdolności systemu społecznego do stabilizacji, kompensacji i adaptacji w obliczu kryzysów (Maciejewski, 2025).

Menedżer finansowy spełnia cztery przesłanki tak rozumianej dyspozycyjności. Po pierwsze, pracuje w poczuciu gotowości zadaniowej, gdyż w sytuacjach kryzysowych musi reagować szybko, często przy niepełnych nawet błędnych danych. Po drugie, wykonuje zadania wysoko specjalistyczne, wymagające znajomości finansów, prawa, ryzyka, technologii, procedur i instytucji. Po trzecie, odpowiada za zasoby o znaczeniu strategicznym: płynność, rezerwy, finansowanie zadań publicznych, stabilność systemu finansowego i bezpieczeństwo informacji. Po czwarte, funkcjonuje w strukturach instytucjonalnych, w których znaczenie mają hierarchia, procedury, odpowiedzialność i współpraca międzywydziałowa.

Czynniki te istotnie wpływają one na proces kształcenia. Bowiem, jeśli menedżer finansowy jest postrzegany jedynie jako specjalista od rachunku zysków i strat, program kształcenia koncentruje się na finansach, rachunkowości, kontroli zarządczej, analizie inwestycyjnej i zarządzaniu ryzykiem w organizacji. Jeśli jest rozumiany jako uczestnik cywilnej grupy dyspozycyjnej, konieczne staje się także kształcenie związane z bezpieczeństwem, administracją publiczną, zarządzaniem kryzysowym, ochroną informacji, komunikacją strategiczną, geopolityką oraz etyką służby publicznej (Agburuga, 2019; Gruszczak, 2020; Stochmal, 2023).

Godne refleksji jest pojęcie dyspozycyjności jako stałej gotowości czasowej, poznawczej, decyzyjnej i moralnej. Menedżer finansowy winien ocenić sytuację ekonomiczną, wybrać wariant działania i ponieść odpowiedzialność za decyzję. Kształcenie winno zatem przygotować menedżera finansowego tak do liczenia, jak i zarządzania kryzysowego (Maj, Witkowski, 2023; Zachosova, Kutsenko, 2023).

Tabela 1. Menedżer finansowy a klasyczna grupa dyspozycyjna – porównanie funkcjonalne

| Kryterium | Klasyczna grupa dyspozycyjna | Menedżer finansowy w systemie bezpieczeństwa ekonomicznego państwa |
|---|---|---|
| Rodzaj interwencji | Fizyczna, terenowa, operacyjna | Decyzyjna, systemowa, finansowa i koordynacyjna |
| Gotowość | Stała gotowość do działania w sytuacji zagrożenia | Gotowość do działania w sytuacji kryzysu finansowego, instytucjonalnego lub systemowego |
| Specjalizacja | Wyspecjalizowane procedury ochrony bezpieczeństwa | Finanse publiczne, stabilność systemowa, płynność, rezerwy, regulacje, ryzyko |
| Odpowiedzialność | Bezpieczeństwo publiczne i ochrona ludzi | Stabilność finansowa, ciągłość państwa, infrastruktura krytyczna sektora finansowego |
| Forma działania | Dowodzenie, interwencja, zabezpieczenie | Analiza, rekomendacja, decyzja, uruchomienie procedur, komunikacja |

| | | |
|---|---|---|
| Status | Często służba mundurowa | Cywilny ekspert działający w strukturze instytucjonalnej państwa |

Źródło: opracowanie własne (Maciejewski, 2025).

## Od menedżera finansowego organizacji do menedżera bezpieczeństwa ekonomicznego państwa

Menedżer finansowy w organizacji gospodarczej odpowiada za budżet, płynność, kontrolę kosztów, analizę rentowności, finansowanie inwestycji, ocenę ich ryzyka i za sprawozdawczość. Jego rola jest niezwykle istotna dla stabilności przedsiębiorstwa, lecz jej horyzont jest organizacyjny. Decyzje finansowe są podejmowane w kategoriach efektywności, bezpieczeństwa kapitału, interesu właścicieli, wartości firmy i przewagi konkurencyjnej.

W systemie bezpieczeństwa ekonomicznego państwa, w instytucjach publicznych menedżer finansowy również posługuje się narzędziami analizy finansowej, lecz spełniają one drugorzędna rolę. Celem nadrzędnym nie jest bowiem maksymalizacja wartości firmy, lecz ochrona stabilności państwa, zapewnienie ciągłości funkcjonowania instytucji, racjonalne gospodarowanie środkami publicznymi, zabezpieczenie zasobów strategicznych i przeciwdziałanie skutkom kryzysów. Efektywność pozostaje ważna, lecz nie jest najważniejszym kryterium podejmowania decyzji, różnica jest fundamentalna w nakreśleniu roli menedżera finansowego w systemie bezpieczeństwa ekonomicznego państwa.

Menedżer sektora komercyjnego może podjąć decyzję korzystną dla przedsiębiorstwa, ale neutralną albo nawet niekorzystną z punktu widzenia bezpieczeństwa ekonomicznego państwa. Menedżer finansowy działający w instytucji publicznej lub strategicznej winien znać konsekwencje działań poza jednostką organizacyjną, gdyż każda decyzja finansowa wywołuje je w różnych sektorach, społecznym, energetycznym, bankowym, informacyjnym lub politycznym.

Wskazane jest rozważenie implikacji działania osoby nie rozumiejącej systemowych konsekwencji własnych decyzji finansowych dla bezpieczeństwa ekonomicznego państwa. Model kształcenia winien przesuwać akcent z kompetencji profesjonalnych ku umiejętnościom systemowym. Nie wystarczy uczyć menedżera finansowego, jak optymalizować koszty, zarządzać płynnością czy planować inwestycje. Trzeba uczyć, jak decyzje finansowe

wpływają na odporność instytucji publicznych, strategicznych na bezpieczeństwo obywateli, a dalej na zdolność państwa do działania w kryzysie.

Ewolucję tej roli można opisać jako przejście od menedżera finansisty operacyjnego do menedżera bezpieczeństwa ekonomicznego. Pierwszy koncentruje się na poprawności i efektywności działań finansowych. Drugi, w sektorze publicznym rozumie ryzyko, prognozowanie i konsekwencje decyzji. Trzeci natomiast, którego kształcenie będzie interdyscyplinarne, będzie kompetentny, działając w systemie państwa dla jego ochrony, stabilności, suwerenności, zaufania i dobra publicznego.

Tabela 2. Menedżer finansowy w sektorze komercyjnym i w systemie bezpieczeństwa ekonomicznego państwa

| Obszar | Sektor komercyjny | System bezpieczeństwa ekonomicznego państwa |
|---|---|---|
| Cel nadrzędny | Wartość firmy, zysk, efektywność, rentowność | Stabilność państwa, suwerenność, ciągłość działania, dobro publiczne |
| Horyzont działania | Bezpieczeństwo i rozwój organizacji | Odporność systemu państwa i kluczowych sektorów gospodarki |
| Typ ryzyka | Ryzyko kredytowe, rynkowe, operacyjne i płynnościowe własnej organizacji | Ryzyko systemowe, międzysektorowe, kryzysowe, geopolityczne i społeczne |
| Odpowiedzialność | Wobec właścicieli, zarządu, inwestorów i interesariuszy biznesowych | Wobec państwa, obywateli, instytucji publicznych i interesu narodowego |
| Decyzje | Biznesowe, inwestycyjne, kosztowe, finansujące rozwój | Finansowe, publiczne, kryzysowe, regulacyjne, stabilizujące |
| Kompetencje dodatkowe | Nadzorowanie, analityka, prawo gospodarcze, zarządzanie efektywnością, | Administracja publiczna, zarządzanie kryzysowe, geopolityka, ochrona informacji, infrastruktura krytyczna |
| Etyka | Etyka biznesu i odpowiedzialność organizacyjna | Etyka służby publicznej, lojalność wobec państwa i odpowiedzialność za dobro wspólne |

Źródło: opracowanie własne (Hepworth, 2023; Leszczyński, 2022).

## Model kształcenia 4S: specjalista – strateg – strażnik – służebnik dobra publicznego

Kwalifikacja menedżera finansowego jako cywilnego „aktora" dyspozycyjnego uzasadnia konieczność przebudowy sposobu myślenia o jego kształceniu. Klasyczne programy finansów i zarządzania są nadal konieczne, lecz już niewystarczające. Literatura dotycząca zarządzania kryzysowego, edukacji dla bezpieczeństwa oraz jakości edukacji finansowej wskazuje, że współczesne programy kształcenia powinny rozwijać nie tylko wiedzę specjalistyczną, lecz także zdolność działania w warunkach niepewności, ryzyka i odpowiedzialności systemowej (Czupryński, Wiśniewski, 2020; Staniek, 2021; Zachosova i in., 2019).

Proponowany model kształcenia w formule 4S: specjalista – strateg – strażnik – służebnik dobra publicznego, nie oznacza czterech oddzielnych zawodów ani czterech niezależnych modułów, lecz cztery wzajemnie powiązane wymiary jednego profilu kompetencyjnego.

Menedżer finansowy – specjalista – winien posiadać solidne kompetencje finansowe, prawne, analityczne i cyfrowe. Winien rozumieć mechanizmy finansów publicznych, rachunkowości, nadzoru, systemu bankowego, rynków finansowych, budżetowania, zamówień publicznych, regulacji sektorowych, systemów informatycznych i ochrony danych. To fundament pracy odpowiedzialnej w instytucjach mających znaczenie dla bezpieczeństwa państwa.

Menedżer finansowy – strateg – winien znać skutki decyzji w dłuższym horyzoncie. Nie może ograniczać się do bieżącej poprawności rachunkowej, do krótkoterminowej skuteczności działań finansowych. Winien rozumieć wpływ decyzji finansowych na odporność instytucji, na zdolność państwa do działania, relacje międzynarodowe, stabilność społeczną a także na zaufanie obywateli. Strategiczność oznacza zdolność do prognozowania, porządkowania priorytetów i łączenia finansów z celami bezpieczeństwa.

Menedżer finansowy – strażnik – chroni zasoby, procedury, płynność, rezerwy, informacje i ciągłość działań. Jest strażnikiem stabilności finansowej, ale także strażnikiem racjonalności decyzji publicznych. Winien rozpoznawać sygnały ostrzegawcze, ograniczać ekspozycję na ryzyko, projektować mechanizmy kontrolne i dbać o to, aby „ambicje" polityczne, organizacyjne lub inwestycyjne nie naruszały podstawowego bezpieczeństwa ekonomicznego państwa.

Menedżer finansowy jako służebnik dobra publicznego, to najbardziej etyczny i zarazem najbardziej wymagający element modelu. Menedżer

finansowy bezpieczeństwa ekonomicznego państwa nie działa wyłącznie jako neutralny technokrata. Z uwagi na fakt, iż jego decyzje dotyczą zasobów publicznych, bezpieczeństwa obywateli i stabilności państwa, winien rozumieć wartość służby publicznej, odpowiedzialności, lojalności instytucjonalnej, przejrzystości i odwagi cywilnej, będzie spotykał się z dylematami, w których wybór rozwiązania korzystnego finansowo, nie zawsze będzie wyborem bezpiecznym społecznie.

„Kompletny" menedżer finansowy bezpieczeństwa ekonomicznego państwa wypełnia zdania z tych czterech wymiarów. Specjalista bez strategii jest jedynie wykonawcą procedur organizacyjnych, strateg bez specjalistycznej wiedzy tworzy wizje oderwane od rzeczywistości gospodarczej państwa, dla strażnika bez służebności bezpieczeństwo to tylko kontrola. Służebnik dobra publicznego bez kompetencji finansowych może kierować się intencją, lecz zabraknie w niej skuteczności.

Model 4S to równowaga pomiędzy wiedzą, decyzją, ochroną i odpowiedzialnością.

Tabela 3. Model 4S kształcenia menedżera finansowego bezpieczeństwa ekonomicznego państwa

| Wymiar modelu | Zakres kompetencji | Cel kształcenia | Przykładowe metody dydaktyczne |
|---|---|---|---|
| Specjalista | Finanse, prawo, analityka, technologie, regulacje sektorowe | Profesjonalna poprawność decyzji i rozumienie instrumentów finansowych | Wykłady problemowe, laboratoria analityczne, studia przypadków |
| Strateg | Prognozowanie, priorytety, geopolityka, ryzyko systemowe | Łączenie decyzji finansowych z celami bezpieczeństwa państwa | Analizy strategiczne, mapy ryzyka, warsztaty scenariuszowe |
| Strażnik | Płynność, rezerwy, procedury, infrastruktura krytyczna, ochrona informacji | Ochrona stabilności i ciągłości działania | Symulacje kryzysowe, audyty procedur, ćwiczenia sztabowe |
| Służebnik dobra publicznego | Etyka, odpowiedzialność publiczna, kultura bezpieczeństwa | Kształtowanie postaw służebnych i odporności moralnej | Przykłady dylematów etycznych, dyskusje zespołowe, doradztwo instytucjonalne |

Źródło: opracowanie własne.

Tylko interdyscyplinarność jest fundamentem kształcenia menedżera finansowego bezpieczeństwa ekonomicznego państwa, gdyż potrzebuje on w swojej aktywności zawodowej wiedzy z finansów, prawa administracyjnego i gospodarczego, regulacji prawnych, branżowych nauk o bezpieczeństwie, geopolityki, zarządzania kryzysowego i komunikacji strategicznej (Czupryński i in., 2020; Wiśniewski, Fic, 2022). Interdyscyplinarność nie jest przypadkowym dodaniem kilku przedmiotów do programu nauczania, to spójny układ wielu zagadnień wiedzy, pozwalających korzystnie dla bezpieczeństwa ekonomicznego państwa, poznać ich istotę. Student lub słuchacz zawsze winien mieć kompendium wiedzy co do konsekwencji własnych decyzji o wymiarze prawnym, społecznym, politycznym, a szczególnie z bezpieczeństwa.

Klasyczne kształcenie finansowe koncentruje się na ryzyku kredytowym, rynkowym, płynnościowym i operacyjnym dotyczącym konkretnej organizacji. Współcześnie bezpieczeństwo ekonomiczne państwa wymaga rozumienia ryzyka jako zjawiska pomiędzy sektorami. Menedżer finansowy bezpieczeństwa ekonomicznego nie działa w próżni. Funkcjonuje w ramach procedur, hierarchii, kompetencji organów, wymogów prawnych i systemów kontroli. W programach kształcenia powinny znaleźć się elementy finansów publicznych, kontroli zarządczej i wewnętrznej oraz odpowiedzialności menedżerskiej w sektorze publicznym (Hepworth, 2023; Nizioł, 2022).

Kształcenie powinno obejmować budżet państwa, finanse publiczne, zamówienia publiczne, nadzór właścicielski nad spółkami Skarbu Państwa, ochronę informacji niejawnych, zasady działania administracji rządowej i samorządowej, relacje między instytucjami oraz mechanizmy zarządzania kryzysowego. Bez tej wiedzy nawet bardzo dobry finansista może nie rozumieć, dlaczego w instytucji publicznej decyzja racjonalna ekonomicznie wymaga określonej ścieżki formalnej. W sytuacjach kryzysowych decyzja finansowa może być podejmowane szybko, pod presją czasu, przy niepełnych danych i w warunkach wysokiej odpowiedzialności.

Menedżer finansowy działający dla bezpieczeństwa ekonomicznego państwa musi również rozumieć, iż dysponuje wiedzą i działanie wpływa na dobro wspólne, zaufanie społeczne i stabilność instytucji państwa. Etyka służby publicznej nie jest aksjomatem, lecz warunkiem odpowiedzialnego podejmowania decyzji w systemie, w którym dane finansowe mogą wpływać na bezpieczeństwo obywateli i państwa (Misiuk, 2013; Stochmal,

2021). Jest uczestnikiem decyzji, które mogą wpływać na życie obywateli, instytucje, rynki, zaufanie i trwałość państwa.

Menedżer finansowy winien być lojalny wobec państwa i instytucji publicznej, ale jednocześnie powinien zachować zdolność formułowania profesjonalnej opinii, także wtedy, gdy jest ona niewygodna. Kształcenie powinno więc obejmować dylematy etyczne, konflikty wartości, odpowiedzialność za środki publiczne, ryzyko nacisków, kulturę transparentności i odwagę cywilną.

Jedną z najważniejszych tez artykułu jest stwierdzenie, że przygotowanie do kryzysu odbywa się w czasie stabilności. W systemie bezpieczeństwa ekonomicznego państwa czas stabilności nie jest okresem biernego trwania, lecz okresem budowania potencjału, procedur, zasobów, relacji instytucjonalnych i kultury decyzyjnej. Jest to zgodne z logiką zarządzania kryzysowego, w której przygotowanie, planowanie, ćwiczenie procedur i budowanie odporności poprzedzają fazę reagowania (Czupryński i in., 2020).

W czasie stabilności menedżer finansowy powinien uczyć się tworzenia systemów wczesnego ostrzegania, analizowania danych, identyfikowania słabych punktów, budowania map ryzyka, przygotowywania procedur awaryjnych, projektowania mechanizmów komunikacji i współpracy międzyinstytucjonalnej. Jest to etap strategiczny. Jego celem jest takie przygotowanie instytucji, aby w czasie kryzysu nie improwizowała, lecz działała według przetestowanych wariantów.

W czasie kryzysu specyfika działania zmienia się z projektowej na operacyjną. Liczy się szybkość interpretacji, jasność decyzji, sprawność komunikacji, zdolność do pracy w strukturach sztabowych, ważność działań i ochrona kluczowych funkcji. Menedżer finansowy musi umieć odróżnić informacje ważne od „szumu" informacyjnego, stabilizować proces decyzyjny i nie dopuścić do sytuacji, w której presja czasu prowadzi do chaosu finansowego, również komunikacyjnego.

Tabela 4. Kształcenie menedżera finansowego w czasie stabilności i w czasie kryzysu

| Obszar | Czas stabilności | Czas kryzysu |
|---|---|---|
| Logika działania | Budowanie odporności, procedur, rezerw i kompetencji | Ochrona ciągłości działania i stabilizacja systemu |
| Charakter decyzji | Strategiczny, przygotowawczy, projektowy | Operacyjny, szybki, często podejmowany przy niepełnych danych |
| Narzędzia kształcenia | Analiza scenariuszowa, mapy ryzyka, studia przypadków, audyt procedur | Symulacje kryzysowe, gry decyzyjne, ćwiczenia sztabowe |
| Rola menedżera | Projektant odporności i systemów wczesnego ostrzegania | Stabilizator, decydent i koordynator działań finansowych |
| Efekt kształcenia | Gotowość instytucjonalna | Sprawność reakcji i ograniczenie skutków kryzysu |

Źródło: opracowanie własne.

## Dyskusja – między profesjonalizmem finansowym a etosem służby publicznej

Przedstawione rozważania prowadzą do konkluzji, że kształcenie menedżerów finansowych na potrzeby bezpieczeństwa ekonomicznego państwa powinno być programem zintegrowanym. To nie jest dodanie przedmiotu o nazwie bezpieczeństwo ekonomiczne. Konieczne jest zbudowanie ścieżki kształcenia, która jest powiązaniem finansów, bezpieczeństwa i państwa jako nierozerwalnych zagadnień w systemie bezpieczeństwa ekonomicznego państwa.

Pierwszą rekomendacją jest wprowadzenie modułów interdyscyplinarnych łączących finanse, prawo administracyjne, prawo gospodarcze, regulacje sektorowe, nauki o bezpieczeństwie, geopolitykę i zarządzanie kryzysowe, w formule wykładowej i problemowej.

Drugą rekomendacją jest rozwijanie symulacji decyzyjnych, scenariuszy: atak na system płatniczy, kryzys płynności banków, nagła utrata dostępu do finansowania, embargo surowcowe, załamanie łańcucha dostaw, konieczność uruchomienia rezerw państwowych, a nawet naciski in-

formacyjne na instytucje finansowe. Metody te pozwalają przejść od wiedzy deklaratywnej do gotowości decyzyjnej i są zgodne z postulatami edukacji dla bezpieczeństwa (Czupryński, Wiśniewski, 2020; Staniek, 2021).

Trzecią rekomendacją są staże i wizyty instytucjonalne w podmiotach systemu bezpieczeństwa ekonomicznego, w takich jak: bank centralny, ministerstwo finansów, organy nadzoru finansowego, administracja publiczna, jednostki odpowiedzialne za rezerwy strategiczne, instytucje zarządzania kryzysowego oraz spółki o szczególnym znaczeniu dla bezpieczeństwa państwa.

Czwartą rekomendacją jest wprowadzenie wiedzy z etyki, dotyczącej odpowiedzialności za dobro publiczne, zarządzanie konfliktem wartości, ochronę informacji, relację między lojalnością instytucjonalną a niezależnością profesjonalną, przeciwdziałanie presji politycznej i ekonomicznej oraz kulturę bezpieczeństwa. Kompetencje etyczne to ćwiczenia na studiach przypadków.

Piątą rekomendacją jest stopniowanie kształcenia, a jest ono spowodowane innymi kompetencjami dla analityka finansowego pracującego w instytucji publicznej, dla kierownika działu finansowego, dla dyrektora finansowego lub osoby odpowiedzialnej za decyzje strategiczne. Programy powinny przewidywać poziom zaawansowania – operacyjny, taktyczny i strategic.

Największym jednak wyzwaniem dla kształcenia menedżerów finansowych bezpieczeństwa ekonomicznego państwa jest połączenie profesjonalizmu z etosem. Profesjonalizm wymaga chłodnej analizy, dyscypliny danych, znajomości prawa i zdolności oceny skutków finansowych. Etos służby publicznej wymaga natomiast odpowiedzialności, lojalności wobec dobra wspólnego, wrażliwości społecznej i gotowości do podejmowania decyzji trudnych, niepopularnych lub obciążonych ryzykiem.

Między tymi porządkami może dochodzić do napięć. Decyzja efektywna finansowo może być ryzykowna społecznie. Decyzja bezpieczna społecznie może być kosztowna. Decyzja korzystna dla jednej instytucji może wpływać na cały system bezpieczeństwa.

## Podsumowanie

Postrzeganie menedżera finansowego jako przedstawiciela cywilnej grupy dyspozycyjnej w kontekście funkcjonalnym poszerza specyfikę jego roli.

Menedżer finansowy nie jest formacją mundurową i nie wykonuje klasycznych zadań interwencyjnych. Jest uczestnikiem cywilnego systemu bezpieczeństwa, którego decyzje mogą mieć znaczenie stabilizujące, kompensujące i adaptacyjne. Jego dyspozycyjność wyraża się w gotowości do podejmowania decyzji finansowych w sytuacjach niepewności, presji i zagrożenia. Konsekwencją takiego ujęcia osoby menedżera finansowego jest konieczność przebudowy programów kształcenia. Edukacja menedżera finansowego bezpieczeństwa ekonomicznego państwa winna obejmować finanse, rachunkowość i zarządzanie, jak również prawo, administrację publiczną, nauki o bezpieczeństwie, geopolitykę, zarządzanie kryzysowe, ochronę informacji, komunikację strategiczną oraz etykę służby publicznej.

Autorski model 4S – specjalista, strateg, strażnik, służebnik dobra publicznego – porządkuje najważniejsze wymiary kształcenia. Pokazuje, że pełny profil menedżera finansowego powstaje dopiero wtedy, gdy kompetencje specjalistyczne zostają połączone z myśleniem strategicznym, odpowiedzialnością ochronną i postawą służebną wobec państwa i społeczeństwa. Taki menedżer nie tylko analizuje dane, ale rozumie ich znaczenie dla bezpieczeństwa, nie tylko „liczy" koszty, ale i rozpoznaje konsekwencje takich analiz finansowych, nie tylko zarządza finansami, lecz współtworzy odporność państwa, zapewniając bezpieczeństwo ekonomiczne.

Wnioski wymagają pogłębienia w badaniach empirycznych, obejmujących wywiady z menedżerami finansowymi pracującymi w instytucjach publicznych, organach nadzoru, banku centralnym, administracji rządowej oraz podmiotach zarządzających zasobami strategicznymi. Cenną byłaby analiza porównawcza programów kształcenia w wybranych państwach europejskich, także opracowanie wzorca kwalifikacji menedżera finansowego dla bezpieczeństwa ekonomicznego państwa.

Menedżer finansowy w systemie bezpieczeństwa ekonomicznego państwa jest jednym z cywilnych strażników odporności państwa. Pomimo, iż jego praca jest niewidoczna na pierwszej linii działań kryzysowych, jej znaczenie ujawnia się wówczas, gdy jakość decyzji finansowych decyduje o ciągłości funkcjonowania instytucji, stabilność systemu i zdolność państwa do ochrony obywateli.

## Bibliografia


Agburuga U.T. (2019), Leadership Accountability, Budget and Financial Management Performance and National Security, „Nigerian Academy of Management Journal", nr 14 (1)

Czupryński A., Wiśniewski B. (2020), Edukacja dla bezpieczeństwa. Teoria i praktyka, Warszawa: ASW

Czupryński A., Wiśniewski B., Zawistowska K. (2020), Zarządzanie kryzysowe. Systemy i procedury, Warszawa: ASW

Gierszewski J. (2013), Model bezpieczeństwa społecznego na tle teorii systemów, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych", nr 2

Gierszewski J. (2018), Bezpieczeństwo społeczne jako dziedzina bezpieczeństwa narodowego, „Historia i Polityka", nr 23 (30)

Gruszczak A. (2020), Bezpieczeństwo ekonomiczne państwa w warunkach rywalizacji międzynarodowej, Kraków: UJ

Hepworth N. (2023), Public Financial Management and Internal Control: The Importance of Managerial Capability for Successful Reform in Developing and Transition Economies, Springer

Kożak-Siara T., Majkowska J. (2018), Determinanty bezpieczeństwa ekonomicznego państwa, „Współczesne Problemy Zarządzania. Zeszyty Naukowe PWST-E w Jarosławiu", nr 12

Kukliński A. (2019), Bezpieczeństwo ekonomiczne państwa. Teoria i praktyka, Difin

Leszczyński M. (2022), Bezpieczeństwo ekonomiczne państwa w warunkach finansyzacji, „Res Politicae", t. 14

Maciejewski J. (2025), Grupy dyspozycyjne. Analiza socjologiczna, Wrocław: UW

Maj E., Witkowski P. (2023), Bezpieczeństwo ekonomiczne. Bezpieczeństwo informacyjne. Polska i Lubelszczyzna w 2022 roku, Lublin: UMCS

Misiuk A. (2013), Rzecz o bezpieczeństwie – geneza, istota, rozwój, „Kwartalnik Naukowy OAP UW e-Politikon"

Narodowy Bank Polski (2025), Raport o stabilności systemu finansowego, czerwiec 2025, Warszawa

Nizioł A. (2022), Menedżer finansowy w instytucjach publicznych – kompetencje, dylematy, kierunki rozwoju, „Bezpieczeństwo Narodowe", nr 44 (2)

Śmiałek K., Kominek Ł. (red.) (2024), Bezpieczeństwo ekonomiczne i prawne podstawy bezpieczeństwa kontynentu europejskiego w XXI wieku, Poznań: FNCE

Smolec W. (2024), Zagrożenie bezpieczeństwa ekonomicznego państw europejskich i ich oddziaływanie na bezpieczeństwo narodowe kraju na przykładzie Rzeczpospolitej Polskiej, w: K. Śmiałek, Ł. Kominek (red.), Bezpieczeństwo ekonomiczne i prawne podstawy bezpieczeństwa kontynentu europejskiego w XXI wieku, Poznań: FNCE

Staniek M. (2021), Kompetencje menedżerów w zarządzaniu kryzysowym, „Zeszyty Naukowe AON", nr 132 (2)

Stochmal M. (2021), Relacyjna moc darów troski i ofiarność druhów ochotniczych straży pożarnych, Warszawa: PWN

Stochmal M. (2023), Widma reżimów terroru, strachu i lęku w ponowoczesności: ich społeczne przyczyny, konsekwencje i sposoby ich opanowywania, „Colloquium Pedagogika – Nauki o Polityce i Administracji", nr 2 (50)

Strategia Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej (2020), Warszawa

Szkudlarek I. (2025), Kobiety. Obronność. Bezpieczeństwo. Aspiracje oficerów-kobiet a doskonalenie zawodowe żołnierzy, Poznań: Kontekst

Wiśniewski B., Fic M. (2022), System bezpieczeństwa ekonomicznego państwa. Wymiary – instytucje – wyzwania, Difin

Zachosova N., Bilyk V., Kutsenko D. (2019), The Quality of Financial Education as the Basis of Proper Human Resources for Economic Security Strategic Management, „Academy of Strategic Management Journal", nr 18 (6)

Zachosova N., Kutsenko D. (2023), Financial education as a determinant of economic security personnel training, „Security and Defence Quarterly", nr 42 (1)

# Edukacja językowa seniorów w perspektywie uczenia się przez całe życie – motywacja, potrzeby edukacyjne i preferowane metody nauki języka angielskiego

Stud. SYLWIA KOPACZUK, Lic. EWA KOPACZUK
Akademia Bialska im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Polska

**Abstrakt**

Demografia społeczeństwa sprawia, że edukacja osób starszych staje się ważnym elementem realizacji idei uczenia się przez całe życie oraz wspierania aktywnego starzenia się. Celem artykułu jest przedstawienie motywacji seniorów do nauki języka angielskiego, ich potrzeb edukacyjnych, barier utrudniających proces uczenia się oraz metod dydaktycznych sprzyjających efektywnej edukacji językowej. Artykuł ma charakter przeglądowy i opiera się na analizie polskiej oraz zagranicznej literatury z zakresu geragogiki, glottodydaktyki i lifelong learning. Analiza wskazuje, że nauka języka angielskiego wspiera aktywność poznawczą, samodzielność i integrację społeczną osób starszych. Skuteczność kształcenia zwiększają metody komunikacyjne, indywidualizacja procesu nauczania, systematyczne powtórki oraz atmosfera bezpieczeństwa i wsparcia dostosowana do potrzeb seniorów.

Słowa kluczowe: edukacja seniorów, uczenie się przez całe życie, język angielski, aktywne starzenie się, glottodydaktyka, Uniwersytet Trzeciego Wieku

## Language education for seniors from a lifelong learning perspective: motivations, educational needs, and preferred methods of learning english

Stud. SYLWIA KOPACZUK, BA EWA KOPACZUK
John Paul II University of Applied Sciences in Biala Podlaska, Poland

**Abstract**

Demographics of the Population has made the education of older adults an important component of lifelong learning and active ageing policies. The aim of this article is to present older adults' motivations for learning English, their educational needs, barriers affecting the learning process, and teaching methods that support effective language education. The paper is a literature review based on an analysis of Polish and international publications in the fields of educational gerontology, language teaching methodology, and lifelong learning. The review demonstrates that learning English promotes cognitive activity, independence, and social participation among older adults. The effectiveness of language education is enhanced by communicative teaching methods, individualized instruction, systematic revision, and a supportive learning environment tailored to the needs of senior learners.

Keywords: older adult education; lifelong learning; English language learning; active ageing; language teaching methodology; Universitie of the Third Age

## Wprowadzenie

Postępujące starzenie się społeczeństw należy do najważniejszych wyzwań współczesnej polityki społecznej i edukacyjnej. Wydłużanie średniej długości życia sprawia, że coraz większego znaczenia nabiera tworzenie warunków umożliwiających osobom starszym zachowanie samodzielności, aktywności i uczestnictwa w życiu społecznym. W tym kontekście edukacja stanowi jeden z podstawowych elementów wspierających aktywne starzenie się (UNESCO, 2015; OECD, 2023; GUS, 2023).

Istotnym założeniem współczesnej polityki edukacyjnej jest idea uczenia się przez całe życie (Lifelong Learning), zgodnie z którą rozwój wiedzy i kompetencji trwa na wszystkich etapach życia. W odniesieniu do seniorów edukacja sprzyja utrzymaniu aktywności poznawczej, rozwojowi społecznemu oraz przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu i cyfrowemu (Maniak, 2015; Fidelus, 2024). Edukacja wspiera budowanie sprawczości, wzmacnia samodzielność seniorów i zwiększa ich uczestnictwo w życiu lokalnych społeczności, dlatego coraz częściej jest postrzegana jako ważny komponent polityki aktywnego starzenia się (Fundacja PAN, 2024).

Szczególnego znaczenia nabiera obecnie nauka języka angielskiego. Rozwój technologii cyfrowych, wzrost mobilności oraz częstsze kontakty międzynarodowe sprawiają, że kompetencje językowe ułatwiają codzienne funkcjonowanie, korzystanie z nowych technologii i uczestnictwo w życiu społecznym. Badania wskazują ponadto, że edukacja językowa może korzystnie wpływać na aktywność poznawczą i dobrostan osób starszych (Niewczas, 2022). Coraz więcej badań wskazuje, że nauka języka obcego w późnej dorosłości przynosi korzyści wykraczające poza rozwój kompetencji komunikacyjnych (Wang i in., 2025).

Wymienione w skrócie przesłanki przyczyniły się do przedstawienia motywacji polskich seniorów do podjęcia nauki języka angielskiego, ich potrzeb edukacyjnych, barier utrudniających proces uczenia się oraz metod dydaktycznych sprzyjających efektywnej edukacji językowej. Artykuł ma charakter przeglądowy i opiera się na analizie polskiej oraz zagranicznej literatury z zakresu geragogiki i glottodydaktyki, którą pozyskano z przeglądu baz, takich jak: Scopus, Google Scholar i Web of Science.

## Edukacja seniorów w perspektywie uczenia się przez całe życie

Idea uczenia się przez całe życie (Lifelong Learning) należy do podstawowych koncepcji współczesnej polityki edukacyjnej i społecznej. Zakłada, że zdobywanie wiedzy, rozwijanie kompetencji i doskonalenie umiejętności trwa przez całe życie, niezależnie od wieku i etapu edukacji. W tym ujęciu edukacja jest procesem ciągłym, obejmującym wszystkie okresy życia oraz różnorodne formy aktywności edukacyjnej. Szczególnego znaczenia koncepcja ta nabiera w odniesieniu do osób starszych, dla których uczestnictwo w edukacji sprzyja utrzymaniu aktywności poznawczej, społecznej i obywatelskiej (Maniak, 2015; UNESCO, 2015; OECD, 2023). Edukacja senioralna powinna być traktowana jako proces wspierający zachowanie niezależności, rozwój potencjału jednostki oraz przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu (Fundacja PAN, 2024). Współczesne podejście do edukacji osób starszych zakłada odejście od jednolitych modeli kształcenia na rzecz większej elastyczności oraz indywidualizacji procesu dydaktycznego (Konieczna, 2026).

Dzisiejsze postrzeganie uczenia się przez całe życie wykracza poza edukację szkolną i akademicką. Obejmuje rozwój zawodowy i osobisty, uczestnictwo w kulturze, aktywność społeczną oraz rozwijanie zainteresowań. W przypadku seniorów edukacja wspiera zachowanie samodzielności, ogranicza ryzyko wykluczenia społecznego oraz podtrzymuje aktywność intelektualną, stając się jednym z narzędzi realizacji koncepcji aktywnego starzenia się (Fidelus, 2024; McFarlane, Kędziora-Kornatowska, 2019).

W literaturze wyróżnia się trzy podstawowe formy uczenia się: formalną, pozaformalną i nieformalną. Edukacja formalna odbywa się w ramach systemu oświaty i szkolnictwa wyższego oraz prowadzi do uzyskania kwalifikacji potwierdzonych odpowiednimi dokumentami. Edukacja pozaformalna obejmuje zorganizowane działania prowadzone poza systemem szkolnym, takie jak kursy, szkolenia, warsztaty czy zajęcia Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Z kolei uczenie się nieformalne zachodzi w codziennym życiu poprzez doświadczenia zawodowe, społeczne oraz rozwijanie własnych zainteresowań (Maniak, 2015; Lipka-Szostak, Zienkiewicz, 2013). W edukacji seniorów szczególne znaczenie mają formy pozaformalne i nieformalne. Po zakończeniu aktywności zawodowej osoby starsze częściej uczestniczą w kursach rozwijających zainteresowania oraz zajęciach organizowanych przez Uniwersytety Trzeciego Wieku, organizacje pozarządowe, biblioteki i domy kultury. Tego typu aktywność umożliwia zdo-

bywanie praktycznych umiejętności bez presji oceniania i formalnej weryfikacji osiągnięć, odpowiadając na rzeczywiste potrzeby uczestników (Szarota, 2022).

Znaczenie edukacji osób starszych wzrasta również w warunkach społeczeństwa wiedzy i dynamicznego rozwoju technologii cyfrowych. Korzystanie z usług elektronicznych, komunikatorów internetowych czy narzędzi cyfrowych wymaga ciągłego aktualizowania kompetencji. Aktywność edukacyjna ułatwia seniorom funkcjonowanie w zmieniającej się rzeczywistości oraz ogranicza ryzyko wykluczenia społecznego i cyfrowego (Fidelus, 2024). Edukacja osób starszych sprzyja utrzymaniu aktywności oraz integracji społecznej, dlatego stanowi istotny element koncepcji aktywnego starzenia się (McFarlane, Kędziora-Kornatowska, 2019; Lipka-Szostak, Zienkiewicz, 2013).

## Nauka języka angielskiego jako odpowiedź na potrzeby seniora

Współczesne przemiany społeczne, demograficzne i technologiczne sprawiają, że nauka języka angielskiego przestaje być wyłącznie formą rozwijania zainteresowań i coraz częściej odpowiada na konkretne potrzeby osób starszych. Wydłużenie średniej długości życia, większa aktywność seniorów oraz rozwój technologii cyfrowych powodują, że kompetencje językowe stają się ważnym elementem samodzielnego funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie. Potwierdza to rosnąca oferta kursów językowych adresowana do seniorów oraz coraz większe zainteresowanie badaczy problematyką glottogeragogiki (Niewczas, 2022). Jak wskazuje Sylwia Niewczas, badania nad edukacją językową osób starszych koncentrują się na wpływie nauki języka obcego na funkcjonowanie poznawcze oraz aktywność społeczną seniorów. Autorka podkreśla jednocześnie potrzebę dalszego rozwijania metod dydaktycznych dostosowanych do możliwości i oczekiwań osób starszych (Niewczas, 2022).

Znajomość języka angielskiego ułatwia seniorom korzystanie z Internetu, aplikacji mobilnych, komunikatorów oraz urządzeń elektronicznych, których obsługa często wymaga rozumienia podstawowych komunikatów w języku angielskim. Nawet elementarne kompetencje językowe zwiększają samodzielność użytkowników i ograniczają ryzyko wykluczenia cyfrowego, stając się praktyczną odpowiedzią na wymagania społeczeństwa informacyjnego (Kozerska, 2016; Niewczas, 2022). Badania prowadzone wśród osób uczących się języka angielskiego pokazują, że seniorzy

szczególnie wysoko oceniają zajęcia umożliwiające wymianę doświadczeń, współpracę z innymi uczestnikami oraz praktyczne wykorzystanie języka w codziennych sytuacjach. Tak organizowany proces dydaktyczny zwiększa motywację do regularnego utrwalania materiału (Cisterna, Zenteno i in., 2025). Nauka języka obcego angażuje procesy poznawcze i może wspierać utrzymanie sprawności intelektualnej. Coraz większa aktywność seniorów sprawia, że znajomość języka angielskiego ułatwia podróżowanie, korzystanie z oferty edukacyjnej i uczestnictwo w życiu społecznym (Lipka-Szostak, Zienkiewicz, 2013).

W polskich badaniach zwraca się ponadto uwagę, że zainteresowanie nauką języków obcych wśród osób starszych systematycznie wzrasta, co wiąże się zarówno z potrzebą samorealizacji, jak i dążeniem do utrzymania sprawności poznawczej oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Edukacja językowa coraz częściej postrzegana jest jako element wspierający pomyślne starzenie się oraz rozwój osobisty seniorów (Smoleń-Wawrzusiszyn, Niewczas, 2024).

## Motywacje wewnętrzne do nauki języka angielskiego

Obok czynników wynikających z potrzeb życia codziennego istotną rolę w podejmowaniu nauki języka angielskiego przez osoby starsze odgrywają motywacje wewnętrzne. Są one związane z potrzebą rozwoju osobistego, satysfakcją płynącą z uczenia się oraz dążeniem do utrzymania aktywności intelektualnej. W przeciwieństwie do motywacji zewnętrznych wynikają one przede wszystkim z przekonania o wartości zdobywania nowych umiejętności niezależnie od wieku (GUS, 2023). W badaniach prowadzonych wśród polskich seniorów uczących się języka obcego wykazano, że satysfakcja z osiąganych postępów, możliwość rozwijania własnych zainteresowań oraz poczucie skuteczności sprawiają, że nauka języka staje się źródłem osobistego rozwoju i poprawy dobrostanu psychicznego (Niewczas, 2023).

Jednym z najczęściej wskazywanych motywów jest potrzeba zachowania sprawności poznawczej. Nauka języka obcego angażuje pamięć roboczą, uwagę, myślenie i procesy kojarzenia informacji, stanowiąc formę systematycznego treningu intelektualnego. Badania omawiane przez Sylwię Niewczas wskazują, że aktywność językowa może sprzyjać utrzymaniu sprawności poznawczej, poprawiać dobrostan oraz wspierać samodzielność i jakość życia osób starszych (Niewczas, 2022). Istotnym źródłem motywa-

cji jest także potrzeba samorealizacji. Dla wielu seniorów przejście na emeryturę nie oznacza rezygnacji z rozwoju, lecz stwarza możliwość realizacji wcześniej odkładanych planów i rozwijania zainteresowań. Zdobywanie nowych kompetencji wzmacnia poczucie własnej skuteczności, buduje pozytywny obraz starości i przełamuje stereotyp ograniczonych możliwości edukacyjnych osób starszych (Niewczas, 2022; Lipka-Szostak, Zienkiewicz, 2013).

Motywacja wewnętrzna wiąże się również z potrzebą prowadzenia aktywnego stylu życia. Uczestnictwo w kursach językowych porządkuje codzienną aktywność, mobilizuje do systematycznej pracy i sprzyja osiąganiu kolejnych celów edukacyjnych. Możliwość obserwowania własnych postępów oraz osiągania realistycznych celów zwiększa satysfakcję z nauki i ogranicza ryzyko rezygnacji z kursu (Niewczas, 2022). Satysfakcja z opanowania nowych umiejętności wzmacnia poczucie sprawczości, dlatego motywacja wewnętrzna należy do najważniejszych czynników sprzyjających systematycznej nauce języka przez seniorów (Niewczas, 2022).

## Motywacje zewnętrzne do nauki języka angielskiego

Motywacje zewnętrzne podejmowania nauki języka angielskiego przez osoby starsze wynikają przede wszystkim z przemian społecznych i technologicznych oraz potrzeb codziennego funkcjonowania. W przeciwieństwie do motywacji wewnętrznych mają charakter praktyczny i wiążą się z sytuacjami, w których znajomość języka ułatwia komunikację i zwiększa samodzielność. Badania wskazują, że użyteczność języka obcego jest jednym z najważniejszych czynników skłaniających seniorów do rozpoczęcia nauki (Niewczas, 2022). Jednym z najczęściej wskazywanych motywów są podróże zagraniczne. Podstawowa znajomość języka angielskiego ułatwia korzystanie z transportu, rezerwację noclegów, zamawianie posiłków oraz uzyskiwanie informacji, zwiększając poczucie bezpieczeństwa i niezależności podczas wyjazdów (GUS, 2023). Istotnym motywem są także kontakty rodzinne. Mobilność społeczeństwa sprawia, że wielu seniorów utrzymuje relacje z bliskimi mieszkającymi za granicą, a znajomość podstawowych zwrotów ułatwia komunikację podczas spotkań i rozmów prowadzonych za pośrednictwem komunikatorów internetowych (Niewczas, 2022). Coraz większego znaczenia nabiera również korzystanie z nowych technologii. Znajomość podstawowych komunikatów w języku angielskim ułatwia obsługę urządzeń elektronicznych i korzystanie z usług interneto-

wych, ograniczając ryzyko wykluczenia cyfrowego (Tomczyk, 2015; Kozerska, 2016; Niewczas, 2022).

Motywacje zewnętrzne często przenikają się z motywacjami wewnętrznymi – praktyczna potrzeba komunikowania się staje się impulsem do dalszego rozwoju i systematycznej nauki języka (Lipka-Szostak, Zienkiewicz, 2013).

## Uniwersytety Trzeciego Wieku jako przestrzeń edukacji językowej seniorów

Uniwersytety Trzeciego Wieku należą do najważniejszych form edukacji pozaformalnej osób starszych w Polsce. Oprócz rozwijania wiedzy i umiejętności wspierają aktywność społeczną oraz integrację seniorów. Kursy języka angielskiego należą do najczęściej wybieranych zajęć, co potwierdza rosnące zainteresowanie rozwijaniem kompetencji językowych (Malec-Rawiński, Bartosz, 2017; Kobylarek, 2018; Fidelus, 2024). Najnowsze badania wskazują, że edukacja realizowana w ramach Uniwersytetów Trzeciego Wieku oraz innych instytucji edukacji pozaformalnej charakteryzuje się znaczną elastycznością organizacyjną (Konieczna, 2026).

Specyfika zajęć prowadzonych w UTW odpowiada potrzebom edukacyjnym osób starszych. Nauka odbywa się w niewielkich grupach, bez presji ocen i egzaminów, a tempo pracy jest dostosowane do możliwości uczestników. Takie warunki sprzyjają aktywności, budowaniu relacji społecznych oraz utrzymaniu motywacji do nauki (Lipka-Szostak, Zienkiewicz, 2013). Kursy językowe pełnią jednocześnie funkcję edukacyjną i społeczną. Umożliwiają rozwijanie kompetencji komunikacyjnych, wymianę doświadczeń oraz podtrzymywanie aktywności po zakończeniu pracy zawodowej. Społeczny wymiar edukacji pozaformalnej sprzyja długotrwałemu utrzymaniu motywacji do uczenia się (Niewczas, 2022). Uniwersytety Trzeciego Wieku realizują założenia uczenia się przez całe życie, łącząc rozwój kompetencji z aktywizacją społeczną osób starszych (McFarlane, Kędziora-Kornatowska, 2019; Fidelus, 2024).

## Zmiany poznawcze w późnej dorosłości a możliwości uczenia się języka angielskiego

Jednym z najczęściej podejmowanych zagadnień w badaniach nad edukacją osób starszych jest wpływ zmian poznawczych na proces uczenia

się. Starzenie wiąże się z naturalnymi zmianami w funkcjonowaniu pamięci, uwagi i szybkości przetwarzania informacji, jednak nie oznacza utraty zdolności do zdobywania nowych kompetencji. Badania wskazują, że osoby starsze mogą skutecznie uczyć się języków obcych, jeśli proces dydaktyczny uwzględnia ich potrzeby i możliwości (Niewczas, 2022; Lipka-Szostak, Zienkiewicz, 2013). Zmiany dotyczą między innymi pamięci roboczej, dlatego zapamiętywanie nowego słownictwa może wymagać większej liczby powtórzeń oraz stopniowego wprowadzania materiału. Podobnie spowolnienie tempa przetwarzania informacji uzasadnia stosowanie wolniejszego tempa pracy i częstego utrwalania nowych treści (Harmer, 1998; Niewczas, 2022). Badacze zagadnienia neurodydaktyki podkreślają istotne znaczenie neuroplastyczności mózgu w późnej dorosłości. Regularna nauka języka obcego może wspierać utrzymanie sprawności poznawczej, mimo naturalnych zmian związanych z wiekiem (McFarlane, Kędziora-Kornatowska, 2019; Niewczas, 2022). Dodatkowym atutem seniorów pozostaje bogate doświadczenie życiowe i zawodowe, które ułatwia rozumienie nowych treści oraz ich praktyczne wykorzystanie podczas nauki języka (Lipka-Szostak, Zienkiewicz, 2013).

## Bariery psychologiczne w nauce języka

Na przebieg edukacji językowej osób starszych istotnie wpływają również czynniki psychologiczne, które często bardziej niż rzeczywiste możliwości intelektualne decydują o podjęciu lub rezygnacji z nauki. Seniorzy nierzadko zmagają się z obawami wynikającymi z wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych, niską oceną własnych kompetencji oraz przekonaniem o ograniczonych możliwościach uczenia się w późnej dorosłości (Niewczas, 2022; Lipka-Szostak, Zienkiewicz, 2013). Jedną z najczęściej wskazywanych barier jest lęk przed oceną i popełnianiem błędów, który ogranicza aktywność podczas zajęć. Dlatego istotne jest tworzenie atmosfery akceptacji, w której błędy są traktowane jako naturalny element procesu uczenia się (Harmer, 1998; Niewczas, 2022). Istotną przeszkodę stanowi także stereotyp, że nauka języka obcego jest przeznaczona przede wszystkim dla ludzi młodych. Tymczasem badania wskazują, że o efektach nauki decydują odpowiednio dobrane metody dydaktyczne, a nie wiek uczestników (Niewczas, 2022; McFarlane, Kędziora-Kornatowska, 2019).

Kolejną barierą jest obniżona wiara we własne możliwości. Poczucie własnej skuteczności można jednak wzmacniać poprzez realistyczne cele,

pozytywne wzmacnianie oraz dostrzeganie postępów uczestników (Harmer, 1998). Utrzymaniu motywacji sprzyja także możliwość praktycznego wykorzystania języka obcego w codziennym życiu, np. podczas podróży, kontaktów rodzinnych czy korzystania z nowych technologii (Niewczas, 2022).

## Bariery zdrowotne i organizacyjne

Na efektywność nauki języka angielskiego przez osoby starsze wpływają również bariery zdrowotne i organizacyjne. Nie uniemożliwiają one uczestnictwa w edukacji, jednak wymagają odpowiedniego dostosowania organizacji kursu i metod dydaktycznych do potrzeb seniorów (Niewczas, 2022; Lipka-Szostak, Zienkiewicz, 2013). Do najczęstszych ograniczeń należą pogarszające się funkcje słuchowe i wzrokowe. Dlatego zaleca się stosowanie wyraźnych materiałów audio, odpowiedniego tempa mówienia oraz czytelnych materiałów dydaktycznych z większą czcionką i przejrzystym układem tekstu (Harmer, 1998; Niewczas, 2022; Lipka-Szostak, Zienkiewicz, 2013). Regularne uczestnictwo w zajęciach mogą utrudniać także przewlekłe choroby, dlatego ważne jest zapewnienie dostępu do materiałów z poprzednich zajęć oraz systematycznych powtórek (Niewczas, 2022).

Do najważniejszych barier organizacyjnych należą zbyt szybkie tempo kursów oraz materiały dydaktyczne niedostosowane do doświadczeń i potrzeb osób starszych. Stopniowe wprowadzanie nowych treści oraz wykorzystywanie przykładów odnoszących się do codziennego życia seniorów zwiększa skuteczność nauczania i motywację uczestników (Harmer, 1998; Niewczas, 2022; Lipka-Szostak, Zienkiewicz, 2013).

## Czynniki sprzyjające sukcesowi edukacyjnemu seniorów

Skuteczność nauki języka angielskiego przez osoby starsze zależy przede wszystkim od odpowiedniej organizacji procesu dydaktycznego i dostosowania metod nauczania do możliwości uczestników. O powodzeniu edukacji decyduje nie wiek seniorów, lecz właściwie zaplanowany proces kształcenia (Niewczas, 2022). W edukacji seniorów szczególnie dobrze sprawdza się podejście komunikacyjne, oparte na praktycznym wykorzystaniu języka, stopniowym wprowadzaniu nowych treści oraz systematycznych powtórkach. Aktywizowanie uczestników poprzez dialogi, ćwiczenia

praktyczne i pracę w parach sprzyja rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych (Harmer, 1998; Niewczas, 2022). Istotne znaczenie mają również niewielkie grupy, umożliwiające indywidualizację pracy oraz dostosowanie tempa nauki do możliwości uczestników (Niewczas, 2022).

Skuteczność nauczania zwiększają także atmosfera bezpieczeństwa psychicznego, pozytywne wzmacnianie oraz odwoływanie się do doświadczeń życiowych seniorów, które ułatwiają zrozumienie i praktyczne wykorzystanie nowych treści (Lipka-Szostak, Zienkiewicz, 2013).

## Preferowane metody i techniki nauki języka angielskiego przez seniorów

Skuteczność nauczania języka angielskiego osób starszych zależy przede wszystkim od dostosowania procesu dydaktycznego do specyfiki późnej dorosłości. Współczesna glottodydaktyka podkreśla konieczność uwzględniania doświadczeń, potrzeb oraz możliwości poznawczych seniorów, organizując proces kształcenia w sposób sprzyjający aktywnemu uczestnictwu i rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych (Harmer, 1998; Niewczas, 2022).

Jednym z podstawowych założeń efektywnej edukacji językowej jest podejście komunikacyjne. Celem nauki jest przede wszystkim praktyczne wykorzystywanie języka w codziennych sytuacjach, takich jak podróże, korzystanie z usług, kontakty rodzinne czy rozumienie podstawowych komunikatów. Dostosowanie programu do rzeczywistych potrzeb uczestników zwiększa motywację oraz ułatwia wykorzystanie zdobytych umiejętności poza salą dydaktyczną (Harmer, 1998; Niewczas, 2022). Istotnym elementem procesu nauczania jest aktywizowanie uczestników poprzez praktyczne używanie języka. Harmer podkreśla, że samodzielna komunikacja, wykonywanie zadań oraz rozwiązywanie problemów sprzyjają trwałemu przyswajaniu nowych kompetencji. Podobne znaczenie mają przedstawione przez Scott i Ytreberg ogólne zasady aktywizacji, motywowania oraz systematycznych powtórzeń, które, choć opracowane z myślą o młodszych uczących się – znajdują zastosowanie również w edukacji dorosłych (Harmer, 1998; Scott, Ytreberg, 1990).Badania wskazują ponadto, że seniorzy oczekują przede wszystkim możliwości wykorzystania języka w praktyce, a nie osiągnięcia wysokiego poziomu biegłości czy zdobycia certyfikatów. Dlatego program nauczania powinien koncentrować się na rozwijaniu umiejętności

przydatnych w codziennym życiu oraz wzmacnianiu motywacji do systematycznej nauki (Niewczas, 2022).
Kluczową rolę odgrywa również nauczyciel, który pełni funkcję przewodnika i organizatora procesu uczenia się. Jego zadaniem jest dobór metod odpowiednich do możliwości uczestników, zachęcanie do aktywności oraz tworzenie atmosfery bezpieczeństwa, sprzyjającej przełamywaniu barier psychologicznych i rozwijaniu pewności siebie (Harmer, 1998).

Dobór metod nauczania odgrywa kluczową rolę w edukacji językowej osób starszych. Skuteczność procesu dydaktycznego zależy przede wszystkim od dostosowania sposobu pracy do możliwości poznawczych i potrzeb uczestników. W edukacji seniorów szczególne znaczenie mają metody sprzyjające aktywnemu uczestnictwu, rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych oraz utrzymaniu motywacji do systematycznej nauki (Niewczas, 2022; Harmer, 1998). Jednym z najczęściej rekomendowanych rozwiązań jest prowadzenie zajęć w niewielkich grupach. Pozwala to na indywidualizację pracy, dostosowanie tempa nauki do możliwości uczestników oraz częstsze ćwiczenie komunikacji. Kameralna atmosfera sprzyja także budowaniu relacji społecznych i ogranicza lęk przed popełnianiem błędów (Niewczas, 2022). Niektórzy badacze tego zagadnienia podkreślają również znaczenie stopniowego wprowadzania nowego materiału oraz systematycznych powtórek. Wolniejsze tempo nauczania, połączone z regularnym utrwalaniem słownictwa i struktur językowych, ułatwia trwałe zapamiętywanie materiału i jego praktyczne wykorzystanie. Elastyczne dostosowanie przebiegu zajęć do możliwości uczestników zwiększa skuteczność procesu dydaktycznego (Harmer, 1998; Scott, Ytreberg, 1990). Do metod szczególnie cenionych przez seniorów należą dialogi i scenki sytuacyjne, umożliwiające wykorzystanie języka w realistycznych sytuacjach, takich jak podróże, zakupy czy kontakty z personelem medycznym. Rozwijanie sprawności komunikacyjnej poprzez praktyczne użycie języka jest bardziej efektywne niż opieranie nauki wyłącznie na ćwiczeniach gramatycznych (Harmer, 1998). Skuteczność nauczania zwiększa również odwoływanie się do doświadczeń życiowych uczestników. Wykorzystywanie znanych sytuacji i zachęcanie seniorów do dzielenia się własnymi doświadczeniami ułatwia przyswajanie nowych treści oraz zwiększa ich zaangażowanie (Lipka-Szostak, Zienkiewicz, 2013). Cennym uzupełnieniem zajęć są gry językowe i ćwiczenia aktywizujące. Powinny one mieć prostą strukturę, rozwijać kompetencje komunikacyjne oraz sprzyjać współpracy, a nie rywalizacji.

Takie formy pracy pomagają utrzymać motywację i pozytywną atmosferę podczas nauki (Harmer, 1998; Scott, Ytreberg, 1990).

## Technologie wspierające naukę języka

Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych stworzył nowe możliwości wspierania nauki języków obcych również wśród osób starszych. Narzędzia cyfrowe stanowią cenne uzupełnienie tradycyjnych zajęć, umożliwiając samodzielne utrwalanie materiału oraz indywidualizację procesu uczenia się. Ich wykorzystanie powinno być jednak dostosowane do poziomu kompetencji cyfrowych i potrzeb edukacyjnych seniorów (Niewczas, 2022). Do najczęściej wykorzystywanych narzędzi należą materiały audiowizualne, takie jak nagrania dialogów, podcasty i filmy edukacyjne. Łączenie obrazu z dźwiękiem wspiera rozwój rozumienia ze słuchu oraz ułatwia poznawanie języka w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych. Jak podkreśla Harmer, materiały multimedialne zwiększają atrakcyjność zajęć i sprzyjają skuteczniejszemu przyswajaniu słownictwa oraz struktur językowych (Harmer, 1998).

Coraz większą rolę odgrywają także aplikacje mobilne, m.in. Duolingo i Quizlet, które umożliwiają systematyczne ćwiczenie słownictwa, gramatyki oraz rozumienia tekstu we własnym tempie. Uzupełnieniem samokształcenia są również materiały dostępne w serwisie YouTube oraz internetowe słowniki, takie jak Cambridge Dictionary i Oxford Learner's Dictionaries, ułatwiające sprawdzanie znaczenia wyrazów, wymowy i przykładów użycia. Korzystanie z tych narzędzi sprzyja utrwalaniu materiału i zwiększa kontakt z językiem poza zajęciami (Niewczas, 2022). Niektórzy specjaliści zwracają jednak uwagę, że wykorzystanie technologii może być ograniczane przez zróżnicowany poziom kompetencji cyfrowych, obawy przed korzystaniem z nowych urządzeń oraz trudności wynikających z pogarszającego się wzroku lub sprawności manualnej. Dlatego narzędzia cyfrowe powinny być wprowadzane stopniowo, przy wsparciu nauczyciela, jako uzupełnienie, a nie zastępstwo bezpośrednich zajęć językowych (Fidelus, 2024). Badania pokazują również, że skuteczne wdrażanie technologii wymaga odpowiedniego wsparcia nauczyciela, zwłaszcza na początkowym etapie rozwijania kompetencji cyfrowych seniorów (Cisterna Zenteno i in., 2025).

## Rola nauczyciela i atmosfera uczenia się

W edukacji językowej osób starszych istotne znaczenie ma nie tylko dobór odpowiednich metod nauczania, lecz także postawa nauczyciela i atmosfera panująca podczas zajęć. Współczesna glottodydaktyka podkreśla, że nauczyciel pełni rolę organizatora procesu uczenia się i przewodnika wspierającego rozwój uczestników. Jego zadaniem jest tworzenie warunków sprzyjających aktywności, budowaniu motywacji oraz poczucia bezpieczeństwa podczas nauki języka obcego (Harmer, 1998). Jednym z podstawowych warunków skutecznej edukacji jest zapewnienie bezpieczeństwa psychicznego. Osoby starsze często obawiają się popełniania błędów lub negatywnej oceny własnych umiejętności, dlatego błędy powinny być traktowane jako naturalny element procesu uczenia się. Atmosfera wzajemnego szacunku i akceptacji sprzyja aktywności uczestników oraz zachęca ich do podejmowania prób komunikowania się w języku obcym (Harmer, 1998; Niewczas, 2022). Istotną rolę odgrywa również pozytywne wzmacnianie. Docenianie postępów, udzielanie konstruktywnej informacji zwrotnej oraz zachęcanie do dalszej aktywności wzmacniają motywację i poczucie własnej skuteczności. Takie podejście ogranicza lęk przed oceną i sprzyja systematycznemu uczestnictwu w zajęciach (Harmer, 1998). Nauczyciel powinien ponadto wykazywać się cierpliwością i elastycznością, dostosowując tempo pracy oraz zadania do możliwości uczestników. Wykorzystywanie doświadczeń życiowych seniorów i odwoływanie się do codziennych sytuacji komunikacyjnych zwiększa zaangażowanie oraz ułatwia praktyczne wykorzystanie zdobytych kompetencji językowych (Harmer, 1998; Lipka-Szostak, Zienkiewicz, 2013).

## Zakończenie

Analiza aktualnej literatury wskazuje, że edukacja językowa osób starszych stanowi istotny element realizacji idei uczenia się przez całe życie oraz wspierania aktywnego starzenia się. Współczesne podejście do edukacji seniorów zakłada, że rozwój kompetencji jest możliwy na każdym etapie życia, a nauka języka angielskiego wykracza poza rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, wspierając aktywność poznawczą, społeczną i emocjonalną osób starszych.

Z przeglądu literatury wynika, że motywacje seniorów do nauki języka angielskiego mają zarówno charakter wewnętrzny, związany z samo-

realizacją i utrzymaniem sprawności intelektualnej, jak i zewnętrzny, wynikający z potrzeb codziennego funkcjonowania, takich jak podróżowanie, korzystanie z nowych technologii, kontakty rodzinne czy aktywność społeczna. Odpowiednio zaplanowany proces dydaktyczny, uwzględniający możliwości uczestników, pozwala skutecznie wspierać proces uczenia się. Kluczowe znaczenie mają praktyczne cele nauczania, indywidualizacja pracy, systematyczne powtórki oraz atmosfera bezpieczeństwa i wsparcia.

W popularyzowaniu edukacji językowej seniorów ważną rolę odgrywają Uniwersytety Trzeciego Wieku oraz inne formy edukacji pozaformalnej, które łączą rozwój kompetencji z aktywizacją społeczną i przeciwdziałaniem wykluczeniu społecznemu oraz cyfrowemu. Rozwijanie oferty kursów językowych dostosowanych do potrzeb osób starszych może stanowić istotny element polityki wspierającej aktywne starzenie się. Z perspektywy praktyki wyłania się potrzeba prowadzenia dalszych badań empirycznych dotyczących skuteczności metod nauczania języka angielskiego seniorów oraz projektowania programów edukacyjnych odpowiadających potrzebom tej grupy. Wyniki takich badań mogą stanowić cenne wsparcie dla nauczycieli, organizatorów kursów i instytucji rozwijających edukację senioralną w Polsce.

## Bibliografia


Cisterna Zenteno C., Cabrera Abarza,M., Roa Herrera I. (2025), Older adults' perceptions about methodologies used to learn English as a foreign language, „Cuadernos de Investigación Educativa", nr 16(2), https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.2.4022

Fidelus A. (2024), Edukacja senioralna, Warszawa: UKSW, https://rob.uksw.edu.pl/wp-content/uploads/2024/09/Ekspertyza-Fidelus.pdf

Fundacja Polskiej Akademii Nauk (2024), Diagnoza dotycząca podejmowania aktywności edukacyjnej wśród seniorów i jej znaczenia dla ich jakości życia oraz określenie niezbędnych czynników i warunków do optymalnej efektywności działań w obszarze edukacji senioralnej w Polsce w oparciu o przegląd najnowszej literatury naukowej krajowej i zagranicznej, Lublin: FPAN

Główny Urząd Statystyczny (2023), Sytuacja osób starszych w Polsce w 2022 r., Warszawa-Białystok: GUS, https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/6002/2/6/1/sytuacja_osob_starszych_w_polsce_w_2023_r.pdf

Harmer J. (1998), How to Teach English. An Introduction to the Practice of English Language Teaching, Harlow: Longman

Kobylarek A. (2018), The University of the Third Age in Poland. A Democratic and Holistic Approach to the Education of the Elderly, „e-mentor", nr 5 (77), https://doi.org/10.15219/em77.1390

Konieczna A. (2026), Zróżnicowane podejścia do pracy edukacyjnej z seniorami: Perspektywa instruktorów, „Edukacja", nr 1 (176), https://doi.org/10.24131/3724.260101.

Kozerska A. (2016), Uczenie się w okresie późnej dorosłości jako przedmiot badań, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika", nr 13

Laslett P. (1989), A Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age, London: Weidenfeld and Nicolson

Lipka-Szostak K., Zienkiewicz J. (red.) (2013), Edukacja osób starszych. Uwarunkowania – Trendy – Metody. Warszawa: Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych, https://www. mazowieckieobserwatorium.pl/media/_mik/files/2447/edukacjaosobstarszych.pdf

Malec-Rawiński M., Bartosz B. (2017), An educational model for work with seniors – experiences of teachers working at the University of the Third Age, „Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses", nr 18

Maniak G. (2015), Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja. Polska na tle Unii Europejskiej. „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach", nr 214, https://www.ue.katowice.pl/fileadmin/_migrated/content_uploads/10_12.pdf

McFarlane O., Kędziora-Kornatowska K. (2019), Edukacja całożyciowa osób starszych z perspektywy biopsychospołecznej, „e-mentor", nr 2 (79), https://doi.org/10.15219/em79.1412

Niewczas S. (2022), Nauka języków obcych u osób w wieku senioralnym – przegląd nurtów badawczych i postulaty badawcze. „Acta Neophilologica", nr 24 (2), https://doi.org/10.31648/an.7225

Niewczas S. (2023), Positive Psychology in Foreign Language Learning and Teaching. The Case of Polish Older Adults, „Roczniki Humanistyczne", nr 71 (10), https://doi.org/10.18290/rh237110.10

OECD (2023), Education at a Glance 2023: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/e13bef63-en

Scott W.A., Ytreberg L.H. (1990), Teaching English to Children, Harlow: Longman

Smoleń-Wawrzusiszyn M., Niewczas S. (2024), Retrieval Practice in Foreign Language Pedagogy to Seniors, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny", nr 43 (1), https://doi.org/10.17951/lrp.2024.43.1.14 3-159

Szarota Z. (2022), Specyfika oferty dla uczących się w starości, „Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses", nr 23, https://doi.org/10.34768/dma.vi23.658

Tomczyk Ł. (2015), Edukacja osób starszych. Seniorzy w przestrzeni nowych mediów, Warszawa: Difin

UNESCO (2015), Recommendation on Adult Learning and Education (RALE), Paris: UNESCO, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0 000245179

Wang C., Liu G., Liu Y., Ford R.J., Solomon A.S. (2025), Second Language Acquisition as a Lifelong Learning Strategy for Enhancing Social Participation and Wellbeing in Older Adults, w: Proceedings of the 1st International Conference on Lifespan Innovation (ICLI 2025), „Advances in Health Sciences Research", nr 88

World Health Organization (2002), Active Ageing: A Policy Framework, Geneva: WHO, https://apps.who.int/iris/handle/10665/ 67215

# Teachers' experiences of implementing play-based experiential learning in lithuanian preschool educational institutions

MA VAIDA PADGURSKYTE, Prof. DAIVA MALINAUSKIENĖ
Vilnius University – Academy in Šiauliai, Lithuania

**Abstract**

The integration of play and experiential learning in early childhood education is increasingly examined from an interdisciplinary perspective. Play is understood not merely as a pedagogical tool but as a meaningful experiential process in which children actively construct knowledge, explore, engage emotionally, and reflect on their experiences. Play may therefore be conceptualized as a complex experiential learning process in which learning emerges from active participation, meaningful interactions, and reflection upon experience. A qualitative study was conducted, involving in-depth interviews with 17 Lithuanian teachers, whose experiences enabled the identification of key constructs of play-based experiential learning. Thematic analysis revealed three main themes: (I) play as a natural mode of learning and living; (II) the teacher's role as the architect of play; and (III) a field of tension between free play and structured teaching. The findings indicate that teachers perceive play as an essential component of preschool education; however, when integrating it into the educational process, they encounter a range of systemic challenges, including balancing play freedom with educational structure, integrating traditional and digital play, managing time, and parents' attitudes toward play-based learning. This empirical study contributes to advancing both theoretical and practical reflection on play-based experiential learning in preschool education.

Keywords: play; experiential learning; play-based learning; early childhood education

**Doświadczenia nauczycieli w zakresie wdrażania nauki opartej na doświadczeniu i zabawie w edukacji przedszkolnej**

Mgr VAIDA PADGURSKYTE, Prof. DAIVA MALINAUSKIENĖ
Uniwersytet Wileński – Akademia w Šiauliai, Litwa

**Abstrakt**

Integracja zabawy i uczenia się przez doświadczenie w edukacji wczesnodziecięcej jest coraz częściej analizowana z perspektywy interdyscyplinarnej. Zabawa jest rozumiana nie tylko jako narzędzie pedagogiczne, lecz także jako znaczący proces doświadczania, w którym dzieci aktywnie konstruują wiedzę, eksplorują otoczenie, angażują się emocjonalnie oraz dokonują refleksji nad własnymi doświadczeniami. Zabawa może być zatem konceptualizowana jako złożony proces uczenia się przez

doświadczenie, w którym uczenie się zachodzi poprzez aktywne uczestnictwo, znaczące interakcje oraz refleksję nad doświadczeniem. Przeprowadzono badanie jakościowe obejmujące pogłębione wywiady z 17 nauczycielami z Litwy. Ich doświadczenia umożliwiły identyfikację kluczowych konstruktów związanych z uczeniem się przez doświadczenie poprzez zabawę. Analiza tematyczna pozwoliła wyodrębnić trzy główne obszary tematyczne: (I) zabawa jako naturalny sposób uczenia się i funkcjonowania; (II) rola nauczyciela jako architekta zabawy; oraz (III) obszar napięcia między swobodną zabawą a nauczaniem strukturyzowanym. Wyniki wskazują, że nauczyciele postrzegają zabawę jako niezbędny element edukacji przedszkolnej. Jednocześnie, włączając ją w proces edukacyjny, napotykają szereg wyzwań systemowych, obejmujących między innymi konieczność zachowania równowagi między swobodą zabawy a strukturą procesu edukacyjnego, łączenie tradycyjnych i cyfrowych form zabawy, zarządzanie czasem oraz stosunek rodziców do uczenia się poprzez zabawę. Przedstawione badanie empiryczne przyczynia się do pogłębienia zarówno teoretycznej, jak i praktycznej refleksji nad uczeniem się przez doświadczenie poprzez zabawę w edukacji przedszkolnej.
Słowa kluczowe: zabawa; uczenie się przez doświadczenie; uczenie się poprzez zabawę; edukacja wczesnodziecięca

## Introduction

Classical theories (Dewey, 1990; Vygotsky, 1978; Piaget, 1962/2002; Kolb, 1984) constitute the conceptual analytical framework of this study; however, contemporary research emphasizes the need to reconceptualize the interplay between play and experience in the educational context of the 21st century. Dewey (1990) emphasized the integral role of experience in the educational process, while Kolb (1984/2017) established the cyclical structure of experiential learning, in which reflection and active experimentation are essential elements. Vygotsky (1978) paid particular attention to the significance of the social environment and the concept of the zone of proximal development, while Piaget (1962/2002) emphasized the child's actual cognitive developmental level, encompassing existing competencies and skills. According to Johnson et al. (2019), Piaget regards play as a process of assimilation within a constructivist context, in which the child actively constructs knowledge through interaction with reality.

Drawing on Fink (2016, 2018), play may be understood as an existential phenomenon of human life, a foundational element of children's experience and existence, and in early childhood education, as an essential basis for learning (Nhase et al., 2025). Empirical research (Gopnik, 2020; Immordino-Yang, Darling-Hammond & Krone, 2018; Zosh et al., 2022) re-

veals that play and active exploration are closely associated with the development of children's executive functions, creativity, and social-emotional cognition. Contemporary directions in play research (Zosh et al., 2018, 2022; Hirsh-Pasek et al., 2020) emphasize the concept of the play spectrum, in which children's agency, exploration, and social interaction emerge as essential elements of learning. Play is regarded as an effective teaching and learning method that can enhance children's engagement and create individualized learning experiences (Beattie, 2024). Ridgway et al. (2015) note that play is an educational approach grounded in reciprocal conceptual interaction, in which children's academic learning is supported through shared play with adults. DebBarma & Deb (2025) emphasize that play-based learning is a child-centered educational approach in which play becomes the primary means of learning. Unlike traditional educational methods based on direct instruction, play-based learning emphasizes hands-on experience and encourages children to explore, experiment, and solve problems in a natural and engaging environment. Through play, children not only acquire new knowledge and skills but also construct their own understanding of the world through active interaction with their environment.

Research questions:

1. How do preschool teachers perceive play-based experiential learning in their everyday educational practice?
2. What role do teachers ascribe to themselves when organizing play-based experiential learning?
3. What systemic challenges do teachers encounter when implementing play-based experiential learning?

The aim of the study is to explore preschool teachers' experiences in implementing play-based experiential learning in Lithuanian preschools.

One of the key functions of preschool teachers is to create conditions for quality play experiences for children (Smedsrud, 2025). Teachers' attitudes and roles in play are particularly important, as they relate to the organization and integration of play into preschool educational practice (Lim, 2025). Teachers' professional identity is strengthened by recognizing that play can help children achieve an emotional and cognitive state conducive to learning (Dierenfeld, 2025).

## Methodology of research

### General background

The study is grounded in a qualitative methodological paradigm; a hermeneutic phenomenological approach was adopted to illuminate the meanings of teachers lived experiences (Creswell, Poth, 2018). Reflexive thematic analysis (Braun, Clarke, 2006, 2022) was selected as the method of data analysis for its capacity to systematically identify, classify, and interpret recurring meaning structures within the interview data. The study was conducted in accordance with core ethical principles: voluntary participation, informed consent, and data confidentiality. Participants' names were replaced with pseudonyms.

### Procedure and data collection

The study included 17 preschool teachers from 16 public and 1 private preschools in different cities across Lithuania. Participants were selected through criterion-based and convenience sampling. All teachers work with preschool-age children (aged 3-6). Teachers' teaching experience ranged from 6 months to 38 years, encompassing both early-career and highly experienced practitioners. Research data were collected through in-depth semi-structured interviews, which were audio-recorded and subsequently transcribed. Interviews ranged in duration from 45 to 90 minutes. The interview structure comprised 6 questions that covered preschool teachers' experiences and perspectives on play-based learning.

### Data analysis

Data were analysed using the six-phase thematic analysis framework (Braun, Clarke, 2006): (1) familiarization with the data; (2) generating initial codes; (3) searching for themes; (4) reviewing and refining themes; (5) defining and naming final themes; (6) interpreting results and constructing an analytical narrative. In their later work, Braun & Clarke (2022) identify four domains of reflexive thematic analysis: attention to data; meaning construction; qualitative epistemological approach; and theoretical framework. Thematic analysis was conducted in accordance with both inductive and deductive principles: initial codes emerged from the data,

while their interpretation was grounded in theoretical concepts. Research trustworthiness was ensured through triangulation of data sources and participant quotations, confirming theme interpretations.

## Results of research

The thematic analysis revealed three main themes and their related sub-themes, capturing the multilayered nature of teachers' experiences in play-based experiential learning practices (see table 1).

Table 1. Results of the Thematic Analysis (N = 17)

| Themes | Sub-theme | Research questions |
|---|---|---|
| 1. Play as a natural mode of learning and living | Play as an organic mode of cognition | 1. How would you describe play-based learning in your work?<br>2. Could you share examples from your practice that best reveal children ‘s learning through play? |
| | Play as a child ‘s language of self-expression | |
| | Sensory exploration as a foundation of experiential learning | |
| 2. The teacher's role as the architect of play | Creator of the educational context | 3. What is your typical role during children ‘s play – do you mostly observe, assist, engage, or guide their activity?<br>4. Have you noticed that children ‘s play prompts you to discover new ideas or methods in your work? |
| | Planner of play-based learning educational content | |
| | Observer and assessor of the child ‘s progress | |
| 3. A field of tensions: free play and/or structured teaching | The balance between free play and the structure of education | 5. What difficulties or challenges do you encounter when planning and organizing play-based activities?<br>6. What opportunities and benefits do you see in applying play-based experiential teaching and learning? |
| | The integration of traditional and digital games | |
| | Challenges of time management | |
| | Parents’ attitudes towards play-based learning | |

## Theme I: Play as a natural mode of learning and living

The first and most strongly expressed theme is play as an organic mode of learning and living for preschool-aged children. As an inseparable part of children's lives, play-based teaching and learning can be understood as an educational practice that responds to children's needs. In contemporary educational practice, teachers are increasingly expected to design educational programs guided by the Curriculum Guidelines (2023) that foster high-quality, meaningful play among children (Yin, Keung, Tam, 2022). According to Juodaitytė, Malinauskienė, and Šiaučiulienė (2015), play is a space of the child's creative expression, in which the child emerges as an expressive social and cultural individual. In Horrace's (2024) view, play is an essential part of children's everyday lives. These ideas are complemented by Zosh et al. (2018), who argue that play is an important part of childhood, helping children interact socially and develop holistically.

All teachers who participated in the study identified play as an organic mode of cognition rather than a supplementary activity. This stance is reflected in the pedagogical experience of T1, who has 2.5 years of teaching experience: „I cannot imagine a single day without play. All topics, projects, and activities were grounded not in academic lessons but in play. This happened very naturally, at times even seamlessly – one game flowed into another." (T1)

A deeper dimension of experience is revealed by T15, who has 38 years of teaching experience: play is understood not merely as a method but also as a form of the child's self-expression and communication, allowing the child to express themselves in a way that is natural to them: „Play is everything! We educate children in a language they understand." (T15)

This understanding is consistent with the educational principles established in the national Guidelines for the Preschool Education Curriculum of Lithuania (2023), which identify playfulness as an essential principle of early childhood education. Playfulness is defined as a quality that permeates the entire process of preschool education and learning, inseparable from exploration, experimentation, imagination, and creativity. In this context, play is recognized as the child's most important independent activity and a priority form of learning – one that reflects children's communication, movement, exploration, and creative expression, while encouraging the child to play through imagination, language, the body, and the senses (Monkevičienė, 2021; Guidelines for the Preschool Education Curriculum, 2023).

T7, whose teaching experience spans 1.5 years, adds to the conception of play by revealing it as a natural, spontaneous learning process that the child often experiences from a perspective of organic cognition: „They don't even realize they are learning for them; it is simply an enjoyable activity." (T7)

This experience reveals play as an organic form of cognition, in which learning occurs naturally, without the child clearly perceiving a formal learning process. Such a perspective aligns with Dewey's philosophical paradigm of education, in which interests are among the most important incentives for learning, particularly in early childhood, when learning is closely connected with children's spontaneous activity, instincts, and natural curiosity (Duobliené, 2018, p. 108). Dewey (1990) distinguished four main groups of instincts significant to the child's cognition and learning:

- the social instinct, encompassing speaking, listening, and communication;
- the constructive instinct, whose primary expression appears in play, when the child explores, tests objects, and experiments through activity and movement;
- the instinct of inquiry, arising from the interaction between social engagement and the constructive process, which enables the child to evaluate the outcomes of their own actions;
- the artistic instinct, related to creative self-expression, an individual perspective, and the construction of a relationship with the social world.

Another significant sub-theme is sensory exploration as a foundation for experiential learning, revealing play as a cognitive process grounded in sensory experience. T13 describes in detail the importance of sensory exploration in early childhood education: „Sensory games with sand, snow, water, various grains, and natural materials allow children to explore and discover, and they stimulate their curiosity. I often let children play at the light table. There I pour various grains so that children can explore and, at the same time, develop their fine motor skills." (T13)

This teacher's experience reveals that play in early childhood is understood not only as a cognitive form of learning but also as one grounded in sensory experience. This aligns with previous research emphasizing that sensory experience is one of the most effective factors in fostering learning in early childhood (Fan et al., 2024; Ranken et al., 2024). Children's learning through play, or playfulness, is naturally characteristic of the child's relationship with the world; it is a feature of all the child's activity and educa-

tion, and a precondition for the development of children's culture. Spontaneous playfulness unfolds through children's exploration, experimentation, and the games they create themselves, in which the possibilities of experiential learning become apparent.

Teachers also note that play allows them to observe the child's individual progress and to reveal changes that do not always become apparent in formal educational situations. T6 shared an experience of an unexpected observational moment during play: „A girl who did not speak, after several weeks, during play, begins to speak with the other children". (T6)

This teacher's experience directly corresponds to the concept of the zone of proximal development elaborated by Vygotsky (1978), according to which play creates conditions for the child to act above their everyday level of development: „In play a child always behaves beyond his average age, above his daily behaviour; in play it is as though he were a head taller than himself" (Vygotsky, 1978, p. 102). It may be assumed that play provides the child with an emotionally safe environment for spontaneous communication, social expression, and the emergence of new abilities (Pyle, Danniels, 2017; Fleer, 2013).

### Theme II: The teacher's role as the architect of play

The second theme reveals how teachers define their role within the framework of play-based experiential learning. One of the most prominent subthemes is the teacher as creator of the educational context, highlighting the teacher's ability to respond flexibly to educational situations, improvise, and transform traditional learning exercises into playful activities comprehensible to children. The experience of T17 reflects a situation in which a mathematical exercise was creatively transferred into the context of play: „Bags were depicted with numbers written next to them and geometric shapes drawn on them — for example, 3 triangles, 5 squares, and 2 circles — and, following the given exercise, children had to draw as many shapes in those bags as indicated. However, the children struggled; they did not understand, and a great deal of individual explanation was needed, so I decided to create a game. I made shapes and numbers out of coloured cardboard. Using a string, I formed a kind of bag on the floor and turned that task into a game. The children were divided into two groups and had to complete those exercises while playing this game. The children enjoyed playing, and they understood everything much better while playing; there was no need

to explain to each one individually, and they memorized more of the shapes' names. It seemed they were doing the very same thing, yet while playing in a hands-on way, they did much better." (T17)

This teacher's experience reveals the educator's active role in creating an engaging educational environment tailored to children's needs. Here, the teacher acts not only as a transmitter of knowledge but also as a creator of the educational context, capable of adapting the learning content to children's level of understanding, needs, and engagement. The experience of T4 reveals yet another dimension of this role, the teacher's transformation into an active participant in play, when the educator, by embodying an animated character, becomes a creator of the educational context and strengthens children's engagement in the learning process: „Unexpectedly, the teacher turns into Nelly Jelly, and then the children become attentive and engaged. The children suddenly grow alert, watching what that character is doing, what it is saying to them; they listen eagerly to the stories and play games." (T4)

Another significant sub-theme is the planner of play-based educational content, which reveals the teacher's role in purposefully planning and integrating play into the educational process. Teachers' experiences show that play is not a spontaneous or random activity but a consciously planned educational strategy, connected with specific educational goals and thematic content. The experience of T5 emphasizes the structured integration of play into the educational process: „Everything starts with a topic; after a discussion, we play a game related to that topic." (T5)

This teacher's experience reveals a model of contextual learning in which play becomes not a supplementary activity but a meaningfully integrated part of the educational process. Such practice fosters children's independent and creative agency while supporting the consistent implementation of educational goals and the assimilation of thematic content. This relates to the insights of Lapėnienė and Neverauskienė (2023), who noted that contextual learning strengthens a motivated, engaged child who actively participates in the educational process. The experience of T11 complements this perspective by revealing the systematic integration of play into longer-term educational activities, such as project-based learning: „All project activities are planned through play." (T11).

These experiences suggest that teachers perceive play not only as a spontaneous activity of children but also as a strategically planned means of organizing educational content. At the same time, teachers' experiences reveal another significant role, that of the observer and assessor of the

child's progress, interpreting children's achievements in natural play situations. From this perspective, play becomes not only a means of learning but also a diagnostic tool. T8 shares this experience: „You observe play and come to know the children better; later, you reflect on what you saw and what is changing." (T8)

T3 complements this perspective by emphasizing the systematic observation of children and reflection as an important part of pedagogical practice: „Every day I observe, record, and analyse how children engage in daily activities and play. I often observe how and to what extent children become engaged and how they feel. In my view, children's engagement in play often shows that they experience enjoyment while learning, and this makes it easier for the educator to discern when a child reaches important stages of progress." (T3)

These teachers' experiences reveal that play becomes a meaningful space for observing children's emotional engagement, behavioural changes, and individual progress. Within a holistic approach to education, children's play activities are considered an important context for observation and assessment (Hirsh-Pasek et al., 2009). According to Bado (2019), play-based teaching and learning are more effective than traditional methods in terms of academic achievement, active participation, and motivation. As David et al. (2025) note, play-based teaching and learning involves not only the creation of an educational environment conducive to play but also an active role on the part of the teacher, interacting with children, observing them, and engaging pedagogically in a deliberate way to create conditions for learning through play. This observation relates to the principle discussed by Ranken et al. (2024) that, in play-based learning, the teacher is a facilitator rather than someone who provides instructions on how to act. A good play facilitator inspires children to play, creates conditions for a variety of play activities, and adapts to each child's individual ability level as they take on new challenges (Jensen et al., 2019). These teachers' experiences show that teachers spontaneously improvise, creatively transform academic situations into playful activities, and that observation during play becomes an important tool for individualized education, enabling recognition of each child's needs, moments of progress, and emotional state.

**Theme III: A field of tensions: free play and/or structured teaching**

The integration of play-based learning strategies into educational content often poses various challenges for teachers (Li, Kangas, 2024). The third theme reveals the dilemma teachers experience in reconciling free play and structured teaching. Teachers' experiences show that, in this process, they face a persistent tension between children's spontaneous play and purposefully organized education, yet the strategies they choose to address it vary. The experience of T12 reveals the risk that play may lose its educational meaning if the learning intention does not become sufficiently clear to children: „Children view it too simplistically and do not grasp the meaning of the play. Then all learning through play becomes, for them, simply play. That is why it is very important to understand and to help children grasp the importance and meaning of learning, so that we not only spend time well but also experiment, discover, and learn new things." (T12)

This teacher's experience reveals the pedagogical tension between spontaneous free play and the aim of maintaining a clear educational goal. Researchers note that overly structured play can suppress children's inherent creativity and intrinsic motivation, yet entirely free play does not always foster meaningful learning experiences (Pyle et al., 2020). The teacher is therefore faced with the complex task of maintaining a balance between the child's freedom and the purposefulness of education.

This problem of balancing freedom and structure is also reflected in the pedagogical experience of T11: „Play situations can sometimes be too chaotic or insufficiently structured. It is important to ensure that games have clear learning goals and help children achieve the required educational outcomes."(T11)

Another significant sub-theme is the challenges of time management, which reveal the practical difficulties of implementing play-based experiential learning. DebBarma and Deb (2025) identify the essential challenges of play-based learning, including time management. The application of play-based learning requires careful organization of educational activities to reconcile playful activities with the requirements of the preschool curriculum, pedagogical goals, and institutional expectations. Teachers' experiences show that this type of education requires not only flexibility but also clear time planning.

Another emerging area of concern is parents' attitudes towards play-based learning, which becomes apparent in the experience of T6: „For

parents, kindergartens are still a place where children are looked after, not educated." (T6)

Teachers' experiences suggest that, in the view of some parents, preschool education institutions are still primarily associated with the care and supervision of children rather than with purposeful education. This teacher's observation reveals a traditional view of preschool education still prevalent in society, treating it as a space for supervising children rather than for their learning. Such a view may diminish the educational recognition of play as a significant form of learning. Research likewise observes that some parents in early childhood education prioritize academic outcomes and structured teaching, and therefore, play-based learning is often viewed more sceptically (Pyle, Danniels, 2017; Metaferia, Futo, Takacs, 2021).

The content of play-based teaching and learning evolves alongside the development of information technology, opening new possibilities for applying activating teaching and learning methods (Behnammia et al., 2020). These trends are complemented by another significant sub-theme, the integration of traditional and digital games. Teachers' experiences reveal the need to combine direct activities in the physical environment with digital learning experiences to maintain a meaningful balance between different forms of education. This perspective becomes apparent in the experience of T7: „Children should not do everything through play and learning on smart devices, but supplementing hands-on play with interactive play is, I think, very useful; this way, the child deepens their knowledge even further." (T7)

The experience of T11 complements this perspective, revealing additional insights into the combination of traditional games with digital tools in the educational process: „I am certain that, by combining traditional games with digital tools and digital content, it is possible to create a dynamic and engaging learning process, which is extremely important for today's children." (T11)

The teachers' experiences revealed in the study show that contemporary play-based experiential learning is taking shape at the intersection of two educational realities: cognition grounded in direct sensory experience and the digitalized world in which today's children are growing up. In this context, teachers face the complex task of reconciling technological engagement with the preservation of authentic play experiences.

## Discussion

The study's findings revealed that teachers understand play-based experiential learning in early childhood education not as a supplementary educational strategy but as a means of fostering children's cognitive engagement with the world and learning. Nguyen (2017) emphasizes the significance of play as an effective method of educating children, while Sutton-Smith (2008) associates play with enjoyment, spontaneity, and the vitality of the child's experience. Such a conception of play allows the claim that, in early childhood education, learning and play are no longer perceived in teachers' experiences as separate activities but as mutually overlapping processes – in which the world of young children is open to discovery and learning, and in which every experience contributes to the child's active development (Solorzano Alcivar et al., 2025).

The study's findings also show that play-based learning not only helps children learn and develop but also shapes the teacher's professional identity. In this process, the teacher is not confined to the role of an observer or a transmitter of knowledge but becomes an active creator of the educational process, one who plans sensory, emotionally engaging, and contextual learning situations. Teachers' experiences revealed not only the creative design of educational situations but also the systematic planning of educational content through play and the observation of children's progress in natural play situations. This makes it possible to regard play not only as a space for learning but also as a diagnostic space for pedagogical reflection. Such a conception of the teacher's role is consistent with contemporary play-based learning perspectives, in which the educator is understood as a facilitator who reflects on and purposefully supports children's learning through play. Nevertheless, the study revealed that play-based experiential learning encounters systemic tensions. Teachers continually balance between children's spontaneous play and institutional educational requirements, academic expectations, time management, and parents' attitudes towards early childhood education. Bassok et al. (2016) observe that early childhood education is becoming increasingly oriented towards academic achievement, and as a result, the elements of play-based learning and the activities children choose independently are diminishing. This reflects the strengthening expectations in society and among parents for the early development of academic abilities, even though play remains a significant form of the child's social, emotional, and cognitive development. An addi-

tional tension arises from questions about integrating traditional and digital games, which reveal the need to reconcile technological possibilities with authentic play experience. Teachers' experiences also show that organizing play-based learning requires careful time management to balance playful activities with the requirements of the preschool curriculum and pedagogical goals. In summary, play-based experiential learning in early childhood education is a complex, multilayered process in which children's spontaneity, the teacher's role, and the institutional educational context are interwoven. The findings of the study contribute to contemporary play-based learning theory by emphasizing that, in teachers' experiences, play becomes not an alternative to learning but the very form of learning itself.

## Conclusions

The study's findings revealed that preschool teachers perceive play not only as a pedagogical means or educational method but also as a natural form of children's cognition of the world and learning. Teachers' experiences show that play in children's lives is understood as an intuitive learning process, a form of self-expression and communication, and a space for experiential learning grounded in sensory exploration. This allows the claim that, in early childhood education, play emerges in teachers' experiences not as a supplementary activity but as an essential form of children's learning.

The study's findings also revealed that the teacher's role in play-based experiential learning is multifunctional and dynamic. The teacher acts as a creator of the educational context, a planner of play-based educational content, and an observer and assessor of the child's progress. The empirical data show that teachers not only create educational situations conducive to children's needs but also purposefully plan play-based activities, observe children's engagement and progress, and reflect on their learning experiences. Such a role requires professional flexibility, reflexivity, and the ability to trust children's initiatives.

The study also revealed that play-based experiential learning encounters systemic challenges. Teachers experience a pedagogical dilemma in reconciling spontaneous free play with the structure of education, and they face challenges integrating traditional and digital games, managing time, and navigating parents' attitudes towards play-based learning. These findings support the claim that the quality of play-based experiential learn-

ing in preschool education institutions depends not only on teachers' individual competences but also on broader institutional and social support.

## Bibliography


Bado N. (2019), Game-based learning pedagogy: a review of the literature, „Interactive Learning Environments", nr 30 (5), https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1683587

Bassok D., Latham S., Rorem A. (2016), Is kindergarten the new first grade? „AERA Open", nr 1 (4), https://doi.org/10.1177/2332858415 61635

Beattie S. (2024), Challenge-based learning. Engaging with students through interactivity, Springer Nature

Behnamnia N., Kamsin A., Ismail M.A.B. (2020), The landscape of research on the use of digital game-based learning apps to nurture creativity among young children: a review, „Thinking Skills and Creativity", nr 37, https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100666

Braun V., Clarke V. (2006), Using thematic analysis in psychology, „Qualitative Research in Psychology", nr 3 (2), https://doi.org/10.119 1/1478088706qp063oa

Braun V., Clarke V. (2022), Thematic analysis. A Practical Guide, London

Creswell J., Poth C. (2018), Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches, Sage

David N., Cain K., Nolan A., Robertson N., Fennely S., Bass C. (2025), Play-based teaching approaches. Assessing learning through play, Deakin University

DebBarma S., Deb M. (2025), Play-based learning vs. Traditional learning: a comprehensive comparative analysis, „International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)", nr 13 (3)

Dewey J. (1990), The school and society and the child and the curriculum, The University of Chicago Press

Dierenfeld C.M. (2025), Promoting playful communities. The ways elementary teachers play, „American Journal of Play", nr 17 (1)

Duoblienė L. (2018), Pohumanistinis ugdymas. Dekoduoti, Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla

Fan Y., Chong D.K., Li Y. (2024), Beyond play: A comparative study of multi-sensory and traditional toys in child education, „Frontiers in Education", nr 9, https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1182660

Fink E. (2016), Play as symbol of the world and other writings, Indiana University Press

Fink E. (2018), Laimės oazė: esė apie žaidimo ontologiją [Oasis of Happiness: An Essay on the Ontology of Play], Apostrofa

Gopnik A. (2020), Childhood as a solution to explore–exploit tensions. Philosophical Transactions of the Royal Society, „Biological Sciences", nr 375 (1803), https://doi.org/10.1098/rstb.2019.0502

Hirsh-Pasek K., Michnic Golinkoff R., Berk L.E., Singer G. (2009), A mandate for playful learning in preschool. Presenting evidence, Oxford University Press

Immordino-Yang M.H., Darling-Hammond L., Krone C. (2018), The brain basis for integrated social, emotional and academic development. How emotions and social relationships drive learning, https://www.aspeninstitute.org/wpcontent/uploads/2025/05/Aspen_research_FINAL_web.pdf

Jensen H., Pyle A., Zosh J.M., Ebrahim H.B., Scherman A.Z., Reunamo J., Hamre B.K. (2019), Play facilitation: the science behind the art of engaging young children, The Lego Foundation

Johnson J.E., Wu V.M.H. (2019), Perspectives on play in early childhood care and education, The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education, https://doi.org/10.1002/978111914 8104.ch4

Juodaitytė A., Malinauskienė D., Šiaučiulienė R. (2015), Žaidimas kaip vaiko kūrybos ir gyvenimo filosofija, „Pedagogika", nr 118 (2), http://dx.doi.org/10.15823/p.2015.012

Kolb A.Y., Kolb D.A. (2017), The experiential educator: principles and practices of experiential learning, Ebls Press

Kolb D.A. (1984), Experiential learning: experience as the source of learning and development, Prentice-Hall

Lapėnienė A., Neverauskienė L. (2023), Ikimokyklinio ugdymo mokytojų kontekstų kūrimo praktikos: aplinka kaip trečiasis ugdytojas [Early Childhood Teachers' Practices of Creating Educational Contexts: The Environment as the Third Teacher], „Pedagogika", nr 150 (3), https://doi.org/10.15823/p.2023.150.5

Li X., Kangas M. (2024), A systematic literature review of playful learning in primary education: teachers' pedagogical activities, „International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education", nr 3-13, https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2 4169 54

Lim S. (2025), Preservice teachers' perspectives of play in early childhood education, „International Journal of Early Years Education", nr 33 (2), https://doi.org/10.1080/09669760.2024.2389815

Metaferia B.K., Futo J., Takacs Z.K. (2021), Parents' views on play and the goal of early childhood education in relation to children's home activity and executive functions: a cross-cultural investigation, „Frontiers in Psychology", nr 12, https://doi.org/10.3389/fpsyg.202 1.646074

Monkevičienė O. (2021), Žaismė ir atradimai: Rekomendacijos ikimokyklinio ugdymo pedagogui [Playfulness and Discovery: Recommendations for Early Childhood Educators], UAB „Vitae Litera"

Nacionalinė švietimo agentūra (2023), Ikimokyklinio ugdymo programos gairės [Guidelines for the Preschool Education Curriculum], https://www.nsa.smm.lt/projektai/wp-content/upload s/2024/02/Ikimokyklinio-ugdymo-programos-gaires.pdf

Nguyen C.T. (2017), Philosophy of games, „Philosophy Compass", nr 12 (8), https://doi.org/10.1111/phc3.12426

Nhase Z., Selepe M.A., Okeke C.I. (2025), Understanding and implementing play as a learning pedagogy: Narratives of practitioners in early childhood mobile units, „Journal of Childhood, Education & Society", nr 6 (1), https://doi.org/10.37291/2717638X.2 02561496

Piaget J. (1962), Play, dreams, and imitation in childhood, Norton

Piaget J. (2002), Vaiko kalba ir mąstymas: vaiko logikos tyrinėjimai [Child Language and Thinking: Explorations of Children's Logic], Aidai

Pyle A., Danniels E. (2017), A continuum of play-based learning: the role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play „Early Education and Development", nr 28 (3), https://doi.org/1 0.1080/10409289.2016.1220771

Ranken E., Wyse D., Manyukhina Y., Bradbury A. (2024), The effect of experiential learning on academic achievement of children aged 4–14: A rapid evidence assessment, „The Curriculum Journal", nr 36 (3), https://doi.org/10.1002/curj.304

Ridgway A., Quinones G., Li L. (2015), Early childhood pedagogical play: a cultural-historical interpretation using visual methodology, Springer

Smedsrud T.M. (2025), Supporting play: how early childhood teachers facilitate play through nature's affordances, „Journal of Outdoor and Environmental Education", nr 21 (1), https://doi.org/1 0.1007/s42322-025-00216-5.

Solorzano Alcivar N.I., Park Kim D.H., Canizares Pozo J.E., Arce Sierra, M.X., Rubio Zurita A.P. (2025), Evaluation of an intelligent educational toy-game prototype for

toddlers' motor stimulation and learning, „Communications in Computer and Information Science", https://doi. org/10.1007/978-3-031-75431-9_23

Sutton-Smith B. (2008), Play theory. A personal journey and new thoughts, „American Journal of Play", nr 1 (1)

Vygotsky L.S. (1978), Mind in society. The development of higher psychological process, Harvard University Press

Yin H., Keung C.P.C., Tam W.W.Y. (2022), What facilitates kindergarten teachers' intentions to implement play-based learning?, „Early Childhood Education Journal", nr 50 (4), https://doi.org/10.10 07/s10643-021-01176-3

Zosh J.M., Hirsh-Pasek K., Hopkins E.J., Jensen H., Liu C., Neale D., Solis S.L., Whitebread D. (2018), Accessing the inaccessible: redefining play as a spectrum, „Frontiers in Psychology", nr 9, https://doi.org/10.338 9/fpsyg.2018.01124

Zosh M.J., Hassinger-Das B., Laurie M. (2022), Learning through play and the development of holistic skills across childhood, The Lego Foundation, https://cms.learningthroughplay.com/media/qjndcaea/ holistic-skills.pdf

# Teacher qualities for the 21st century: kindergarten teachers' self-assessment of professional competences and transferable competences

Dr JANKA FERENCOVÁ
University of Prešov, Slovakia
MA TAMARA JENČOVÁ
Kindergarten in Chminianske Jakubovany, Slovakia
Prof. dr hab. ĽUDMILA BELÁSOVÁ
University of Prešov, Slovakia

**Abstract**

The study aimed to analyse how kindergarten teachers reflect on their professional competences and professional learning needs across the different dimensions of professional practice, with particular attention to differences associated with the length of teaching experience. The theoretical framework was based on the four-dimensional model of teacher professional competences comprising the content, diagnostic, didactic, and organisational dimensions, originally proposed by Baer et al. (2011) and subsequently adapted to the context of early childhood education by Pupíková et al. (2021). This model was interpreted through the lens of transferable competences as essential qualities of teachers in the twenty-first century. The study builds on the assumption that teacher professionalism extends beyond professional and pedagogical competences and should also be understood in terms of broader transferable competences that enable reflective, adaptive, and inclusive pedagogical practice. The research adopted a qualitative descriptive–interpretive design based on semi-structured interviews with kindergarten teachers. The data were analysed using thematic analysis, focusing on the individual dimensions of professional practice and their relationship to teachers' transferable competences. The findings reveal differentiated developmental trajectories across the four dimensions of professional practice. While the content, didactic, and organisational dimensions tended to become progressively more stable with increasing teaching experience, the diagnostic dimension remained developmentally open across all career stages. This dimension most clearly reflected the demands placed on critical thinking, reflective pedagogical decision-making, interpretative reasoning, and inclusive pedagogical thinking. The findings further suggest that the development of certain transferable competences should not be regarded as an automatic consequence of professional experience but rather as an area requiring systematic and sustained support. The study highlights the need for the systematic development of transferable competences both in initial teacher education and in continuing professional development. Particular emphasis should be placed on fostering reflec-

tive, diagnostic, and inclusive pedagogical thinking as key foundations of teacher professionalism in contemporary education. The study contributes to the conceptualisation of teacher professionalism by demonstrating how transferable competences provide an interpretative framework for understanding the development of professional competences across different career stages.
Keywords: kindergarten teacher, professional competences, transferable competences, teacher professionalism, pedagogical diagnosis, professional development

**Samoocena kompetencji zawodowych nauczycieli wychowania przedszkolnego w perspektywie kompetencji transferowalnych**

Dr JANKA FERENCOVÁ
Preszowski Uniwersytet w Preszowie, Słowacja
Mgr TAMARA JENČOVÁ
Przedszkole w Chminianskich Jakubovanach, Słowacja
Prof. dr hab. ĽUDMILA BELÁSOVÁ
Preszowski Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

**Abstrakt**

Celem badania była analiza sposobu, w jaki nauczyciele wychowania przedszkolnego postrzegają własne kompetencje zawodowe oraz potrzeby w zakresie rozwoju zawodowego w różnych wymiarach praktyki zawodowej, ze szczególnym uwzględnieniem różnic związanych ze stażem pracy. Podstawę teoretyczną stanowił czterowymiarowy model kompetencji zawodowych nauczyciela, obejmujący wymiar merytoryczny, diagnostyczny, dydaktyczny i organizacyjny, pierwotnie zaproponowany przez Baera i in. (2011), a następnie zaadaptowany do kontekstu edukacji wczesnodziecięcej przez Pupíkovą i in. (2021). Model ten został zinterpretowany w perspektywie kompetencji transferowalnych, rozumianych jako istotne cechy nauczycieli XXI wieku. Badanie opiera się na założeniu, że profesjonalizm nauczyciela wykracza poza kompetencje zawodowe i pedagogiczne i powinien być również rozpatrywany w kontekście szerszych kompetencji transferowalnych, umożliwiających refleksyjną, adaptacyjną i inkluzyjną praktykę pedagogiczną. W badaniu zastosowano jakościowy paradygmat opisowo-interpretacyjny, oparty na częściowo ustrukturyzowanych wywiadach z nauczycielami wychowania przedszkolnego. Dane poddano analizie tematycznej, koncentrując się na poszczególnych wymiarach praktyki zawodowej oraz ich związku z kompetencjami transferowalnymi nauczycieli. Wyniki wskazują na zróżnicowane trajektorie rozwoju w obrębie czterech wymiarów praktyki zawodowej. Podczas gdy wymiar merytoryczny, dydaktyczny i organizacyjny wraz ze wzrostem doświadczenia zawodowego wykazywały tendencję do stopniowej stabilizacji, wymiar diagnostyczny pozostawał otwarty na rozwój na wszystkich etapach kariery zawodowej. Wymiar ten w największym stopniu odzwierciedlał wymagania związane z myśleniem krytycznym, refleksyjnym podejmowaniem decyzji pedagogicznych, rozumowaniem interpretacyjnym

oraz inkluzyjnym myśleniem pedagogicznym. Wyniki sugerują ponadto, że rozwój niektórych kompetencji transferowalnych nie powinien być postrzegany jako automatyczna konsekwencja doświadczenia zawodowego, lecz jako obszar wymagający systematycznego i długofalowego wsparcia. Badanie wskazuje na potrzebę systematycznego rozwijania kompetencji transferowalnych zarówno w ramach kształcenia przyszłych nauczycieli, jak i doskonalenia zawodowego. Szczególny nacisk należy położyć na rozwijanie refleksyjnego, diagnostycznego i inkluzyjnego myślenia pedagogicznego jako kluczowych podstaw profesjonalizmu nauczyciela we współczesnej edukacji. Badanie przyczynia się do konceptualizacji profesjonalizmu nauczyciela, pokazując, w jaki sposób kompetencje transferowalne mogą stanowić ramę interpretacyjną dla rozumienia rozwoju kompetencji zawodowych na różnych etapach kariery zawodowej.
Słowa kluczowe: nauczyciel wychowania przedszkolnego, kompetencje zawodowe, kompetencje transferowalne, profesjonalizm nauczyciela, diagnoza pedagogiczna, rozwój zawodowy

## Theoretical background

Contemporary educational research increasingly conceptualises teacher quality as a multidimensional construct that cannot be reduced solely to subject-specific and professional competences. Instead, growing attention is being devoted to the development of broader transferable competences, which enable teachers to apply their professional expertise in a flexible, reflective, and context-sensitive manner within the constantly evolving educational landscape (Ferencová et al., 2024).

These competences may be understood as a set of broad capabilities that extend beyond specific subject domains and professional tasks. They encompass critical thinking, reflective practice, adaptability, collaboration, decision-making, and social-emotional competences (Council of the European Union, 2018; EUGLOH, 2024; UNESCO, 2016). Their value lies in enabling individuals to respond effectively to new, complex, and often unpredictable situations. Within education, they underpin reflective and adaptive professional practice by allowing teachers not only to apply acquired knowledge but also to adapt and transform it according to the specific pedagogical context. As such, they constitute a fundamental component of teacher professionalism.

The concept of transferable competences has been interpreted through a variety of competence frameworks and classification systems. Despite differences in terminology, these approaches share a common em-

phasis on capabilities that transcend specific professional tasks and can be effectively applied across diverse educational contexts. In teacher education, the most prominent categories include cognitive competences (critical thinking, reflection, analytical reasoning, and problem-solving), interpersonal competences (communication, collaboration, and social-emotional competences), adaptive competences (flexibility, adaptability, and creative responses to changing circumstances), digital competences, and inclusive competences related to responding to children's diverse needs and creating inclusive learning environments (EUGLOH, 2024; UNICEF, 2019). Rather than representing separate domains, these categories should be viewed as interconnected dimensions of teachers' professional practice that continuously interact and reinforce one another.

The significance of these broader competences has become particularly evident in contemporary education, which increasingly emphasises personalised learning, inclusive pedagogical approaches, the promotion of critical thinking, and teachers' capacity to engage with the complexity of educational practice. Teachers are continually required to make rapid pedagogical decisions, interpret children's behaviour, adapt instructional strategies, and critically reflect on their own practice. Consequently, these competences should not be regarded merely as an addition to professional competences but rather as their functional core, underpinning the quality of teaching in contemporary educational settings (Gallego, Caingcoy, 2020).

This understanding of teacher professionalism is consistent with current developments in teacher education, which increasingly emphasise the systematic development of transferable competences as a prerequisite for high-quality professional practice. It also underpins the Slovak Research and Development Agency project APVV-24-0489 Teacher Qualities for the 21st Century: Transferable Competences of Future Teachers for Modern Education, which focuses on investigating and fostering the qualities that enable future teachers to respond effectively to the complex demands of contemporary education.

Within this context, the preparation of kindergarten teachers deserves particular attention. Early childhood education represents a crucial stage in children's development, during which fundamental attitudes, values, social relationships, and approaches to learning are formed. Kindergarten teachers therefore act not only as facilitators of learning but also as key contributors to children's holistic development, including their social, emotional, communicative, and cognitive growth. The development of these

broader competences is therefore an essential prerequisite for high-quality professional practice in early childhood education.

Teacher professional competences are currently understood as a multidimensional construct encompassing several interconnected domains of professional practice. One influential conceptual framework is the model of professional standards proposed by Oser and Oelkers (2001, as cited in Baer et al., 2011). Baer et al. (2011) further developed this framework empirically by distinguishing four dimensions of teachers' professional practice: the content, diagnostic, didactic, and organisational dimensions. The model was subsequently adapted to the context of early childhood education by Pupíková et al. (2021) and serves as the analytical framework for the present study.

These four dimensions represent interconnected domains of teacher professionalism and provide a comprehensive framework for examining teachers' professional development across different career stages. The model was selected because of its analytical suitability for exploring kindergarten teachers' professional thinking. Collectively, the four dimensions encompass the core areas of teachers' professional practice while providing an appropriate framework for interpreting professional competences through the lens of the transferable competences required of teachers in the twenty-first century.

The content dimension of professional competence refers to teachers' ability to engage with educational content within broader curricular and conceptual contexts. It extends beyond the possession of factual knowledge to include the capacity to analyse content, establish meaningful connections between concepts, and transform knowledge into pedagogically appropriate learning activities. This dimension also encompasses the ability to work effectively with digital educational resources and to critically select content appropriate to children's developmental needs. In early childhood education, the content dimension is reflected primarily in teachers' ability to integrate different learning areas, design thematically interconnected activities, and support learning through play and experience. From the perspective of transferable competences, this dimension provides a context in which analytical thinking, curriculum planning, pedagogical decision-making, and digital competences are particularly evident.

The diagnostic dimension refers to teachers' ability to understand children's individual characteristics and interpret their behaviour in relation to developmental, social, and educational factors. It encompasses the

processes of observation, analysis, interpretation, and pedagogical decision-making aimed at identifying children's individual needs and translating these insights into the planning of pedagogical activities. This dimension also requires sensitivity to the diversity of children's needs and the ability to apply the principles of inclusive education in professional practice. In early childhood education, the diagnostic dimension has a distinctive character, as it relies primarily on the systematic observation of children's spontaneous behaviour in authentic everyday situations. From the perspective of transferable competences, this dimension particularly highlights critical thinking, reflective practice, interpretative reasoning, inclusive competences, and reflective pedagogical decision-making.

The didactic dimension encompasses teachers' ability to plan, implement, and flexibly adapt pedagogical activities in order to promote children's learning and development. It includes selecting appropriate instructional strategies, differentiating learning activities, responding to situations as they emerge in the classroom, and adapting teaching practices to children's individual needs. An equally important component of this dimension is the meaningful integration of digital technologies and digital learning resources into educational practice in ways that are developmentally appropriate for young children. Within early childhood education, the didactic dimension is reflected primarily in teachers' ability to organise learning through play, foster spontaneous learning, and create stimulating learning environments. From the perspective of transferable competences, this dimension particularly highlights adaptability, flexibility, creative problem-solving in pedagogical situations, digital competences, and inclusive pedagogical thinking.

The organisational dimension (classroom management) refers to teachers' ability to create and maintain an effective learning environment that supports children's learning and social development. It encompasses the organisation of time, space, activities, and social relationships within the classroom, together with the capacity to regulate behaviour, manage conflicts, and foster a positive social-emotional climate. An important aspect of this dimension is the creation of inclusive and participatory learning environments that promote children's sense of safety, belonging, and cooperation. In kindergarten settings, the organisational dimension is reflected primarily in teachers' ability to coordinate group activities, encourage children's collaboration, and establish emotionally supportive learning environments. Viewed through the lens of transferable competences, this di-

mension is closely associated with communication, collaboration, social-emotional competences, and inclusive competences, all of which constitute essential foundations for effective pedagogical practice.

The four-dimensional model of teacher professional competences adopted in this study (Baer et al., 2011; Pupíková et al., 2021) can be interpreted as a multidimensional framework of teacher professionalism that enables the analysis of different aspects of professional practice. Within this framework, transferable competences are not conceptualised as a separate category but rather as cross-cutting qualities that permeate all dimensions of professional competence. Their manifestations can be observed in pedagogical decision-making, reflective practice, communication, diagnostic reasoning, the adaptation of instructional strategies, and the creation of inclusive learning environments.

Accordingly, transferable competences cannot be confined to a single dimension of teachers' professional practice. Rather, they represent a broad set of capabilities that enable the flexible, reflective, and context-sensitive application of professional competences across diverse pedagogical situations. From this perspective, teacher professionalism should be understood not merely as the mastery of individual professional and pedagogical competences but also as the ability to integrate and apply them effectively in response to the changing demands of educational practice.

The following table provides a schematic overview of the relationship between the four dimensions of professional competence and the selected transferable competences that are manifested within each of them. This framework serves as the basis for interpreting the empirical findings presented in the subsequent sections of the paper.

Table 1. Relationship between the dimensions of teacher professional competence and transferable competences

| Dimension of professional competence | Description of the dimension | Dominant transferable competences |
|---|---|---|
| D1 Content dimension | Working with educational content, curriculum planning, and the didactic transformation of content | Analytical thinking, curriculum planning, pedagogical decision-making, digital competences |
| D2 Diagnostic dimension | Identifying children's needs, pedagogical interpretation, and reflective | Critical thinking, reflective practice, inclusive competences |

| Dimension of professional competence | Description of the dimension | Dominant transferable competences |
|---|---|---|
| | practice | |
| D3 Didactic dimension | Planning and the flexible implementation of pedagogical activities | Adaptability, flexibility, creative problem-solving, digital competences |
| D4 Organisational dimension | Classroom management and fostering a positive social-emotional climate | Communication, collaboration, social-emotional competences, inclusive competences |

Source: Authors' own elaboration.

Examining kindergarten teachers' professional competences through the lens of transferable competences, rather than viewing them as isolated professional categories, provides deeper insight into teachers' professional preparedness, their perceptions of their own competences, and the areas that require more systematic support in both initial teacher education and continuing professional development.

Unlike previous studies, which have primarily examined teachers' professional competences as discrete domains of professional practice, the present study proposes an interpretative framework that conceptualises these competences through the lens of transferable competences. In doing so, it offers a broader perspective on teacher professionalism in early childhood education and provides a conceptual basis for interpreting teachers' professional development across different career stages.

## M**ethodology**

### Research aim and research questions

The present study aims to examine how kindergarten teachers reflect on their professional competences and perceived professional learning needs across the different dimensions of professional practice, with particular emphasis on interpreting these dimensions through the lens of the transferable competences required of twenty-first-century teachers. In addition, the study explores how teachers' perceptions of their professional competences and developmental needs vary according to the length of their teaching experience (Verloop et al., 2001; Zgaga, 2006).

The study is based on the assumption that teacher professional competences should not be viewed merely as a set of professional skills and performance characteristics. Rather, they should be understood as manifestations of broader transferable competences that enable teachers to engage in reflective, adaptive, and context-sensitive professional practice within contemporary educational settings.

Drawing on the theoretical framework outlined above, the following research questions were formulated:

RQ1: How do kindergarten teachers reflect on their professional competences and perceived professional learning needs across the different dimensions of professional practice?

RQ2: What differences can be identified in teachers' perceptions of their professional competences and perceived professional learning needs according to the length of their teaching experience?

RQ3: How can the individual dimensions of professional competence be interpreted through the lens of the transferable competences required of twenty-first-century teachers?

## Research design

The study was designed as a qualitative descriptive–interpretive study with an exploratory orientation. A qualitative approach was adopted to gain an in-depth understanding of how kindergarten teachers reflect on their professional competences, interpret their professional experiences, and identify their professional learning needs.

The study was grounded in the premise that teachers' self-assessment of professional competences represents a subjective construct shaped by individual experience, professional thinking, and the specific context of educational practice. Despite its subjective nature, professional self-assessment constitutes an important aspect of teachers' professional practice and, within the framework of self-efficacy theory, may be understood as a significant determinant of pedagogical decision-making, professional confidence, and the quality of teaching (Bandura, 1993, 1997).

The descriptive–interpretive design enabled both a descriptive account of teachers' professional competences and an interpretative analysis of these accounts through the conceptual framework of transferable competences. Consequently, the study sought not only to identify how teachers described their professional competences but also to interpret these ac-

counts in relation to the broader transferable competences reflected across the different dimensions of professional practice.

## Theoretical and analytical framework

The study was guided by a four-dimensional model of teacher professional competences comprising the content, diagnostic, didactic, and organisational dimensions of professional practice. The model is grounded in the concept of teacher expertise developed by Weinert and Helmke (1990; Helmke, Weinert, 1997), was empirically applied by Baer et al. (2011), and subsequently adapted to the context of early childhood education by Pupíková et al. (2021).

Rather than serving solely as a classification framework, the model provided the conceptual lens through which the empirical data were interpreted. Each dimension of professional competence was analysed in relation to the transferable competences that underpin teacher professionalism, including critical thinking, reflective practice, adaptability, digital competences, inclusive competences, and social-emotional competences. This analytical approach made it possible to examine not only how teachers described their professional competences but also how these descriptions reflected broader transferable competences manifested across different dimensions of professional practice.

The analysis was further informed by Bandura's (1997) concept of self-efficacy and teachers' professional self-assessment. According to Bandura, self-efficacy refers to individuals' beliefs in their capability to organise and execute the actions required to achieve specific goals. Within the context of the present study, perceived self-efficacy was interpreted in relation to teachers' professional thinking and their perceived preparedness to respond effectively to complex pedagogical situations. Consequently, teachers' perceived self-efficacy was regarded as an important determinant of the quality of professional practice.

## Participants

The study involved ten kindergarten teachers employed in kindergartens across the Slovak Republic. Participants were recruited through purposive sampling, with the inclusion criteria being current teaching prac-

tice in early childhood education and variation in the length of professional experience.

The sample comprised teachers at different stages of their professional careers, including early-career teachers (up to five years of teaching experience), teachers with mid-career experience, and highly experienced teachers (16 or more years of teaching experience). This sampling strategy enabled the study to capture differences in teachers' perceptions of their professional competences and professional learning needs across different career stages.

Participation in the study was voluntary, and all participants provided informed consent prior to data collection. To ensure confidentiality and anonymity, participants were assigned identification codes (P1–P10), which are used throughout the presentation of the findings.

## Data collection

Data were collected through individual semi-structured interviews. The interview protocol was developed on the basis of the study's theoretical and analytical framework and organised around the four dimensions of teacher professional competence (D1–D4), complemented by a reflective perspective on professional practice.

The interview questions were open-ended and encouraged participants to reflect on their professional practice, describe specific pedagogical situations, explain their pedagogical decision-making, and identify their professional learning needs. The semi-structured interview format provided a consistent thematic framework while allowing sufficient flexibility to explore participants' individual professional experiences in greater depth.

Each interview lasted approximately 30-45 minutes, was audio-recorded with participants' consent, and subsequently transcribed verbatim. The interview transcripts constituted the primary source of data for the subsequent analysis.

## Data analysis

The data were analysed using thematic analysis following the approach proposed by Braun and Clarke (2006). The analysis began with repeated reading of the interview transcripts to achieve familiarity with the data and to identify meaningful units and emerging patterns. This was fol-

lowed by open coding, during which meaningful codes were assigned to individual text segments and subsequently organised into broader thematic categories.

The analytical process combined both deductive and inductive approaches. The deductive component was informed by the theoretical framework of the four dimensions of teacher professional competence (content, diagnostic, didactic, and organisational), whereas the inductive component enabled the identification of new themes and meaning structures emerging directly from participants' accounts.

The resulting thematic categories were interpreted not only within the individual dimensions of professional competence (D1–D4) but also through the conceptual framework of transferable competences required of twenty-first-century teachers. Particular attention was paid to the ways in which teachers' professional thinking reflected dimensions of reflective practice, adaptability, inclusive practice, digital competences, and social-emotional competences.

The analysis also involved comparing participants' accounts according to the length of their teaching experience. The findings are presented through thematic descriptions, interpretative categories, and summary tables, enabling the identification of relationships between teachers' self-assessed professional competences, perceived professional learning needs, and transferable competences.

## Results and discussion

The thematic analysis of the semi-structured interview transcripts identified recurring patterns in kindergarten teachers' perceptions of their professional competences and perceived professional learning needs across the four dimensions of professional practice (D1-D4). The interpretation of the findings is based on a systematic comparison of participants' accounts according to the length of their teaching experience (0-5 years, 6-15 years, and 16 or more years) while simultaneously examining how transferable competences are reflected within each dimension of professional practice.

This analytical approach made it possible not only to identify teachers' perceived levels of professional competence and professional learning needs but also to interpret which transferable competences appeared to be relatively well established and which remained open to further development across different career stages. Although the study was not intended to

achieve statistical generalisation, the identified thematic patterns demonstrated internal consistency and revealed distinct developmental trends in kindergarten teachers' professional self-assessment.

Table 2. Developmental trends across the dimensions of professional practice

| Dimension | Early-career teachers | More experienced teachers | Dominant transferable competences |
|---|---|---|---|
| D1 Content dimension | Uncertainty in curriculum planning and content organisation | Established curriculum planning | Analytical thinking, curriculum planning, pedagogical decision-making |
| D2 Diagnostic dimension | Uncertainty in interpreting children's needs | Continuing professional learning needs | Critical thinking, reflective practice, inclusive competences |
| D3 Didactic dimension | Need for structured instructional guidance | Adaptive and flexible teaching supported by methodological diversity | Adaptability, flexibility, creative problem-solving |
| D4 Organisational dimension | Challenges in classroom management and behaviour regulation | Confident classroom management and the establishment of a positive social-emotional climate | Communication, social-emotional competences, inclusive competences |

Source: Authors' own elaboration.

### D1 Content dimension of professional practice

Across all career stages, participants reported relatively high levels of perceived professional self-efficacy in relation to the content dimension. Educational content was consistently described as an integral part of everyday professional practice, implemented through thematic units, integrated learning activities, and theme-based teaching. Differences between career-stage groups did not concern teachers' familiarity with educational content itself but rather their confidence in systematically planning, organising, and integrating curriculum content.

Participants' accounts further suggested that professional confidence in this dimension was associated not only with the acquisition of theoretical knowledge but also with its practical application in everyday teach-

ing. Teachers repeatedly emphasised the importance of connecting theory with professional practice, engaging in continuous professional learning, and drawing on experience gained through their own teaching. For example, one participant described linking theoretical knowledge with situations encountered in everyday work with children as an essential aspect of professional development (P2), while another highlighted the importance of continuing education, self-directed study, and learning from colleagues' professional experience (P1). These accounts indicate that teachers perceive content-related competences as being closely linked to ongoing professional learning and reflective practice.

Early-career teachers more frequently expressed the need for methodological guidance in medium- and long-term curriculum planning, integrating learning areas, and organising thematic units. In contrast, more experienced teachers described planning as a well-established process grounded in accumulated experience, professional routines, and gradually internalised pedagogical schemas. Their professional learning needs were primarily associated with updating existing knowledge and implementing educational innovations. Experienced teachers repeatedly emphasised that practical teaching experience represented one of the principal sources of professional confidence. Collectively, these findings suggest that confidence in content knowledge and curriculum planning develops progressively through everyday teaching, repeated professional experience, and continuous professional learning.

The findings indicate that the content dimension represents an area of relatively early professional consolidation. Participants consistently referred to planning, organising educational content, and integrating learning areas. These processes can be interpreted as manifestations of analytical thinking, curriculum planning, and pedagogical decision-making. Although participants did not explicitly use these concepts, their accounts reflected processes of selecting, organising, and connecting educational content that clearly illustrate these transferable competences. At the same time, teachers stressed the importance of continually updating their professional knowledge and responding to the evolving demands of educational practice.

Participants also repeatedly highlighted the importance of lifelong professional learning, keeping abreast of developments in education, and continuously expanding their professional knowledge. Current professional challenges were frequently associated with continuing professional development, educational innovation, and the search for new ideas to enhance

teaching practice. For example, one participant emphasised the importance of ongoing professional growth and remaining informed about new developments in education (P9), while another highlighted educational innovation and regular participation in professional training courses and webinars (P10). These accounts suggest that although the content dimension appears relatively well established, it continues to provide important opportunities for further professional learning and development.

Taken together, the findings suggest that transferable competences associated with analysing, selecting, organising, and transforming educational content develop relatively early in teachers' careers and are subsequently refined rather than fundamentally reshaped. Within this dimension, teacher professionalism extends beyond mastery of educational content to include the capacity to organise professional practice reflectively within broader curricular and contextual frameworks.

This interpretation is consistent with previous research indicating that kindergarten teachers generally perceive content knowledge and pedagogy as among their strongest professional domains, while their professional learning needs are more closely associated with updating knowledge and educational innovation than with acquiring basic professional competences (Gallego, Caingcoy, 2020).

### D2 Diagnostic dimension of professional practice

The diagnostic dimension emerged as the most challenging area across all participant groups. Teachers consistently reported uncertainty in identifying children's individual needs, interpreting their behaviour, and translating diagnostic insights into pedagogical planning and individualised educational support.

Participants' accounts indicated that, in kindergarten settings, understanding children's development is based primarily on systematic observation, everyday interactions, and the careful monitoring of children's behaviour in authentic situations. When describing their diagnostic practices, teachers most frequently referred to observation, professional experience, children's portfolios, and naturally occurring interactions as their principal sources of information. For example, one participant explained that understanding children relied primarily on systematic observation and portfolio documentation (P8), while another emphasised the importance of everyday teaching experience and observing children in authentic contexts

(P1). A third participant highlighted that children's interests, abilities, and individual characteristics become most apparent during play and informal conversations (P3). Collectively, these accounts suggest that teachers perceive pedagogical diagnosis as an ongoing process of understanding children within the authentic context of everyday kindergarten life.

Early-career teachers most frequently referred to the lack of practical diagnostic tools and uncertainty about how diagnostic information should subsequently inform pedagogical practice. Although teachers with greater professional experience expressed higher levels of confidence, the need for further professional learning remained evident. Their developmental needs were primarily associated with inclusive and personalised education, differentiated support, and working with heterogeneous groups of children.

Participants repeatedly emphasised the importance of recognising children's individual characteristics and adapting pedagogical practice to their abilities, learning pace, and developmental needs. This tendency was reflected in accounts describing the need to consider children's individual capabilities (P1) and to provide additional support to those requiring it (P4). Teachers consistently stressed that diagnostic information should serve as the foundation for individualised educational planning and the design of pedagogical activities tailored to individual children's needs. These findings indicate that pedagogical diagnosis is perceived not merely as a process of gathering information about children but as a prerequisite for informed pedagogical decision-making.

Overall, the diagnostic dimension was characterised by professional learning needs that consistently exceeded teachers' perceived levels of professional confidence, regardless of the length of their teaching experience. The findings suggest that diagnostic competence represents one of the most demanding aspects of kindergarten teacher professionalism, requiring the integration of systematic observation, interpretation, pedagogical decision-making, and responsiveness to children's diverse needs.

Participants also highlighted the importance of communication and collaboration with other professionals involved in children's education and care. References to cooperation with parents and consultations with specialists appeared repeatedly throughout the interviews. One participant, for example, emphasised the value of discussing children's needs with parents and collaborating with a special education teacher when interpreting diagnostic information (P2), whereas another highlighted communication and

professional experience gained through working with children's groups (P8). These findings suggest that diagnostic practice should not be understood as an isolated professional activity but rather as a collaborative process based on communication, information sharing, and interdisciplinary cooperation.

Participants' accounts further demonstrated that gathering information about children, interpreting that information, and adapting pedagogical practice accordingly represent processes that extend beyond routine professional procedures. Rather, they illustrate the operation of broader transferable competences, including critical thinking, reflective pedagogical decision-making, interpretative reasoning, and inclusive pedagogical thinking. Although participants did not explicitly employ this terminology, their accounts consistently reflected the need to understand children continuously, interpret their individual needs, and make pedagogical decisions grounded in a thorough understanding of each situation. Observation, respect for children's individual needs, and the flexible adaptation of pedagogical practice emerged as recurring themes throughout the interviews (P1, P4).

Taken together, these findings indicate that teacher professionalism within the diagnostic dimension is demonstrated not through routine procedures but through the capacity to interpret complex pedagogical situations, understand children's individual needs, and adapt pedagogical practice flexibly to diverse educational contexts.

This interpretation is consistent with the findings reported by Pupíková et al. (2021), who identified pedagogical diagnosis as the area in which kindergarten teachers expressed the greatest need for further professional development. Similarly, international competence frameworks emphasise diagnostic thinking as one of the most important, yet also one of the most demanding, dimensions of teachers' professional practice.

### D3 Didactic dimension of professional practice

A clear developmental trend emerged within the didactic dimension, closely associated with the length of teachers' professional experience. Early-career teachers more frequently described uncertainty when adapting instructional strategies flexibly, differentiating learning activities, and responding to children's individual learning pace during educational activities.

This finding was reflected in participants' accounts of adapting educational activities to children's individual capabilities. Teachers consistently emphasised the importance of differentiating tasks, working with smaller groups, adjusting the level of task difficulty, and responding to children's age-related and individual characteristics. For example, one participant explained that activities were organised in small groups and adapted to different levels of task complexity according to children's abilities (P8), while another stressed the importance of adjusting activities to children's age and current developmental level (P1). These accounts indicate that teachers perceive differentiation as an essential means of responding to children's diverse abilities, needs, and learning pace.

The professional learning needs expressed by early-career teachers were primarily compensatory in nature and focused on acquiring concrete instructional strategies. Teachers with mid-career experience described a gradual consolidation of their didactic practice, while their professional learning needs shifted towards expanding their methodological repertoire. In contrast, highly experienced teachers characterised didactic competence as an experience-based capacity for adaptability, enabling them to respond flexibly to changing classroom situations.

Participants also repeatedly emphasised the importance of motivating children, presenting learning content in accessible and engaging ways, and continuously varying pedagogical activities. They described using a wide range of instructional resources, including visual materials, rhymes, rhythmic activities, teaching aids, and alternative forms of classroom organisation. Teachers further highlighted the importance of sustaining children's attention and engagement by varying activities, using voice effectively, and introducing diverse motivational stimuli. Collectively, these findings suggest that effective teaching in kindergarten requires a broad repertoire of instructional strategies together with the capacity to respond flexibly to the dynamic nature of educational situations.

Viewed through the lens of transferable competences, the didactic dimension provides a particularly clear illustration of adaptive professional capabilities. Participants repeatedly referred to the need to modify pedagogical approaches in response to children's reactions and the ongoing development of learning activities. They described situations in which it was necessary to reorganise activities, introduce alternative games, employ new motivational strategies, or adjust the pace of teaching according to classroom circumstances. These processes reflect transferable competences such

as adaptability, flexibility, and creative problem-solving in pedagogical practice.

The developmental pattern identified within this dimension supports the understanding of professional competence as a dynamic construct that evolves from the acquisition of basic instructional procedures towards their flexible, context-sensitive, and reflective application (Blömeke et al., 2015; König et al., 2014). The findings indicate that teacher professionalism within the didactic dimension is demonstrated not merely through mastery of instructional techniques but, more importantly, through the capacity to adapt teaching to children's evolving needs and to the changing circumstances of educational practice.

The importance of clarity and appropriate instructional support was further illustrated by participants' accounts of explaining new concepts in ways that children could readily understand, using concrete examples and visual materials whenever appropriate (P2). The adaptive nature of didactic competence is particularly well captured in one participant's observation: „I always have a plan, but once I am in the classroom, I often have to change it depending on how the children respond." (P4)

This quotation illustrates that the essence of didactic competence in early childhood education lies not simply in careful lesson preparation but, above all, in the ability to respond flexibly to children's immediate needs and to the evolving dynamics of classroom practice.

### D4 Organisational dimension of professional practice

A similar developmental pattern emerged within the organisational dimension of professional practice, particularly in relation to classroom management. Early-career teachers perceived managing children's groups as one of the most challenging aspects of their work, especially with regard to behaviour management, organising classroom activities, and establishing a stable social-emotional learning environment. Participants repeatedly referred to the challenges of establishing classroom rules, developing consistent routines, and creating conditions that support the smooth functioning of the classroom community. For example, one participant explained that the greatest challenge at the beginning of their teaching career had been establishing rules that children would accept and that would enable the classroom to function harmoniously (P5). These accounts suggest that

classroom organisation and management are competences that develop progressively through practical teaching experience.

The professional learning needs expressed by early-career teachers focused primarily on acquiring practical classroom management strategies and preventive approaches to behaviour management. Among teachers with mid-career and extensive professional experience, classroom management appeared to be a well-established competence grounded in experience, professional routines, and gradually internalised organisational strategies.

The importance of predictable classroom routines and a positive classroom climate was reflected in participants' descriptions of effective classroom practice. Teachers consistently emphasised the value of supportive communication, emotional encouragement, and clearly established expectations. They described the importance of creating an environment characterised by trust, security, and positive teacher-child relationships. One participant, for example, highlighted kindness, encouragement, emotional support, and stable daily routines as the foundations of a well-functioning classroom (P7). These accounts indicate that classroom management is perceived not merely as the technical organisation of classroom activities but also as the creation of an emotionally safe learning environment that supports children's learning and social development.

Viewed through the lens of transferable competences, the organisational dimension highlights the importance of communication, social-emotional competences, and inclusive practice. The findings suggest that effective classroom management cannot be reduced to organisational efficiency alone but fundamentally depends on teachers' ability to create safe, participatory, and inclusive learning environments that foster children's social development.

Participants also repeatedly emphasised the importance of supporting, encouraging, and respecting children's individual needs. They described adapting pedagogical practice to children's individual pace of learning, providing appropriate support, and creating conditions in which every child feels accepted and capable of succeeding. For example, one participant referred to the importance of respecting children's individual pace while providing continuous encouragement and support (P8), whereas another emphasised that individualised support and encouragement form an essential part of everyday pedagogical practice (P2).

Although participants did not explicitly refer to social-emotional competences, inclusive competences, or communication skills, their ac-

counts consistently reflected these broader transferable competences. Recurring themes included building positive relationships, supporting children's development, responding sensitively to individual needs, and fostering a positive classroom climate. These processes represent essential aspects of teacher professionalism within early childhood education.

The findings further indicate that increasing professional experience is associated with the gradual internalisation of classroom management strategies. Whereas early-career teachers concentrated primarily on establishing classroom routines and managing everyday organisational challenges, more experienced teachers placed greater emphasis on cultivating positive relationships, fostering an inclusive classroom climate, and creating learning environments in which children feel safe, respected, and accepted.

These developmental patterns are consistent with previous research demonstrating that classroom management and the organisation of learning environments gradually become more stable as teachers gain professional experience (Berliner, 2001; Darling-Hammond, 2000). This developmental trajectory may be interpreted as a progression from consciously managed pedagogical practice towards the internalisation of organisational, communicative, and social-emotional strategies that ultimately become integral components of teacher expertise.

Table 3. Relationship between the dimensions of professional competence, transferable competences, and professional learning needs

| Dimension of professional practice | Transferable competences most evident in the dimension | Typical professional learning needs |
|---|---|---|
| D1 Content dimension | Analytical thinking, curriculum planning, pedagogical decision-making | Curriculum planning, updating professional knowledge and educational content |
| D2 Diagnostic dimension | Critical thinking, reflective practice, inclusive competences | Interpreting children's needs, diagnostic decision-making |
| D3 Didactic dimension | Adaptability, flexibility, creative problem-solving | Differentiation of learning activities, adaptation of instructional strategies |
| D4 Organisational dimension | Communication, social-emotional competences, inclusive competences | Behaviour management, fostering a positive classroom climate |

Source: Authors' own elaboration.

## Synthesis of findings and interpretative implications

The findings indicate that kindergarten teachers' professional competences should not be understood as a homogeneous construct that develops uniformly across all domains of professional practice. Rather, the four dimensions of professional competence differed in terms of teachers' perceived professional confidence, developmental trajectories, and professional learning needs.

The highest levels of perceived professional confidence were associated with the content dimension, whereas the diagnostic dimension emerged as the area in which teachers expressed the lowest levels of confidence and the greatest need for further professional learning. With increasing teaching experience, the didactic and organisational dimensions demonstrated progressive consolidation, while the diagnostic dimension remained consistently open to further development across all career stages. Whereas the content dimension was characterised by relatively early consolidation of competences related to curriculum planning and content organisation, the didactic and organisational dimensions developed primarily through increasing adaptability, professional flexibility, and experience-based pedagogical decision-making.

The findings further suggest that the development of transferable competences does not follow a linear or uniform trajectory. While competences associated with curriculum planning, classroom organisation, and adaptive instructional strategies appear to become established relatively early in teachers' careers, others – particularly critical thinking, diagnostic reasoning, reflective pedagogical decision-making, and inclusive pedagogical thinking – require sustained and systematic professional development.

Taken together, the findings support the conceptualisation of transferable competences as cross-cutting professional qualities that permeate all dimensions of teachers' professional practice. Within the content dimension, these competences are primarily reflected in curriculum planning, analytical thinking, and pedagogical decision-making. Within the diagnostic dimension, they are expressed through the interpretation of children's needs, reflective reasoning, and inclusive pedagogical thinking. The didactic dimension highlights adaptability, flexibility, and responsiveness to changing pedagogical situations, whereas the organisational dimension emphasises communication, social-emotional competences, and inclusive practice. Consequently, teacher professionalism in early childhood education cannot

be reduced to the mastery of discrete pedagogical techniques but should instead be understood as the capacity to respond to complex educational situations in a reflective, adaptive, and context-sensitive manner.

From a practical perspective, the findings highlight the need for systematic support for the development of diagnostic competence, beginning in initial teacher education and continuing throughout teachers' professional careers. Pedagogical diagnosis emerged not merely as a technical competence but as a domain in which reflective practice, interpretative reasoning, and inclusive pedagogical thinking converge. The diagnostic dimension therefore represents the area in which the greatest discrepancy exists between teachers' perceived professional confidence and their professional learning needs.

More broadly, the findings suggest that teacher professionalism should not be interpreted solely in terms of stable professional competences but rather as the ability to reflect on pedagogical situations, respond to children's diverse needs, and adapt professional practice to the changing realities of contemporary education. From this perspective, transferable competences constitute the mechanism through which professional competences are translated into effective educational practice.

Several limitations should be acknowledged when interpreting these findings. Although the theoretical framework highlighted the importance of digital competences, particularly within the content and didactic dimensions, participants referred to this area only marginally, and it did not emerge as a distinct thematic category. In addition, the study was based on a small purposively selected sample, which does not permit statistical generalisation. Nevertheless, the depth of the interview data enabled the identification of meaningful interpretative patterns that would have been difficult to capture using exclusively quantitative methods. Future research could therefore combine qualitative and quantitative approaches to examine more comprehensively the relationship between teacher professional competences and transferable competences across different educational contexts.

## Conclusion

The present study examined how kindergarten teachers reflect on their professional competences and perceived professional learning needs across the different dimensions of professional practice, with particular

attention to differences associated with the length of teaching experience. Through a qualitative descriptive–interpretive study based on thematic analysis of semi-structured interviews, the findings revealed differentiated developmental trajectories across the four dimensions of teacher professionalism. At the same time, the study demonstrated that these dimensions can be meaningfully interpreted through the conceptual framework of transferable competences, thereby offering a broader understanding of teacher professionalism in contemporary education.

The findings indicate that kindergarten teachers' professional competences should not be viewed as isolated professional categories but rather as manifestations of broader transferable competences that underpin effective pedagogical practice. From this perspective, teacher professionalism extends beyond the mastery of pedagogical techniques and is fundamentally characterised by the capacity to respond to complex educational situations in a reflective, adaptive, and context-sensitive manner.

The study further revealed that the four dimensions of professional practice differ in their developmental trajectories. While the content, didactic, and organisational dimensions showed progressive consolidation with increasing teaching experience, the diagnostic dimension remained consistently open to further professional development across all career stages. It was within this dimension that the demands for critical thinking, reflective pedagogical decision-making, interpretative reasoning, and inclusive pedagogical thinking became most apparent.

These findings support the conceptualisation of transferable competences as cross-cutting professional qualities that permeate all dimensions of teachers' professional practice. The study further suggests that the development of certain transferable competences – particularly reflective practice, diagnostic reasoning, and inclusive pedagogical thinking – should not be regarded as an automatic consequence of professional experience but rather as an area requiring systematic and sustained support.

The practical implications of the study concern both initial teacher education and continuing professional development. The findings emphasise the need for systematic opportunities to develop transferable competences that constitute the functional core of kindergarten teachers' professional practice. Particular attention should be devoted to strengthening the integration of theoretical preparation with reflective professional practice based on the analysis of authentic pedagogical situations, the interpretation of children's behaviour, and work with learner diversity in inclusive educa-

tional settings. Likewise, continuing professional development should extend beyond updating methodological knowledge to include the systematic development of reflective, adaptive, diagnostic, inclusive, and social-emotional competences that enable teachers to respond effectively to the complexity of contemporary educational practice.

Overall, the study contributes to a deeper understanding of kindergarten teacher professionalism by demonstrating that transferable competences provide an important interpretative framework for understanding the development of professional competences across different career stages. In doing so, it advances the conceptualisation of teacher professionalism as a dynamic and multidimensional construct in which the systematic development of transferable competences represents a fundamental prerequisite for reflective, adaptive, and inclusive professional practice in twenty-first-century education. The proposed conceptualisation offers a theoretical perspective that may also inform future research on teacher professionalism and the development of transferable competences in teacher education.

## Acknowledgement

This study was conducted within the framework of the research project APVV-24-0489 Teacher Qualities of the 21st-Century: Transferable Competences of Future Teachers for Modern Education, funded by the Slovak Research and Development Agency.

The authors gratefully acknowledge all participating kindergarten teachers for generously sharing their professional experiences and reflections, which formed the empirical basis of this study.

## Bibliography

Baer M., Kocher M., Wyss C., Guldimann T., Larcher S., Dörr G. (2011), Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft", nr 14 (1), https://doi.org/10.1007/s11618 -011-0168-5

Bandura A. (1977), Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, „Psychological Review", nr 84 (2), https://doi.org /10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura A. (1993), Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, „Educational Psychologist", nr 28 (2), https://doi.org /10.1207/s15326985ep2802_3

Berliner D.C. (2001), Learning about and learning from expert teachers, „International Journal of Educational Research", nr 35 (5), https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6

Blömeke S., Gustafsson J.E., Shavelson R.J. (2015), Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum, „Zeitschrift für Psychologie", nr 223 (1), https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000 194

Braun V., Clarke V. (2006), Using thematic analysis in psychology, „Qualitative Research in Psychology", nr 3 (2), https://doi.org/10.119 1/1478088706qp063oa

Council of the European Union (2018), Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01), „Official Journal of the European Union", nr C189, https://e ur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(0 1)

Darling-Hammond L. (2000), Teacher quality and student achievement, „Education Policy Analysis Archives", nr 8 (1), https://d oi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000

EUGLOH (2024), EUGLOH transversal competencies Framework, „European University Alliance for Global Health (EUGLOH)", https://www.eugloh.eu/fileadmin/EUGLOH/Images/EUGLOH_Competences_Framework/D4_1_EUGLOH_transversal_competencies_framework-1.pdf

Ferencová J., Pirohová I., Šuťáková V., Miňová M. (2024), Development of teacher's professional competence through action research as a form of professional development, „Acta Paedagogica Vilnensia", nr 53, https://doi.org/10.15388/ActPaed.2024.53.9

Gallego P., Caingcoy M. (2020), Competencies and professional development needs of kindergarten teachers, „International Journal on Integrated Education", nr 3 (7), https://doi.org/10.31149/IJIE.V3I 7.491

Hattie J., Clarke S. (2018), Visible learning: Feedback, Routledge, https://doi.org/10.4324/9780429485480

Helmke A., Weinert F.E. (1997), Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen, in: F.E. Weinert (hrsg.), Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Band 3, Hogrefe

Hyland K. (1995), The author in the text: Hedging scientific Whiting, „Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching", nr 18

König J. (2015), Measuring classroom management expertise (CME) of teachers: A video-based assessment approach and statistical results, „Cogent Education", nr 2 (1), https://doi.org/10.1080/23311 86X.2014.991178

Oser F. (1997), Standards in der Lehrerbildung, teil 1, Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen, „Beiträge zur Lehrerbildung", nr 15 (1), https://doi.org/10.25656/01:133439

Pupíková E., Gonda D., Páleníková K., Medová J., Kolárová D., Tirpáková A. (2021), How kindergarten teachers assess their own professional competencies, „Education Sciences", nr 11 (12), https://doi.org/10.3390/educsci11120769

Sachs J. (2016), Teacher professionalism: Why are we still talking about it?, „Teachers and Teaching", nr 22 (4), https://doi.org/10.108 0/13540602.2015.1082732

UNESCO (2016), Assessment of transversal competencies: Policy and practice in the Asia-Pacific region, UNESCO, https://unesdoc.unesco.o rg/ark:/48223/pf0000246590

UNICEF (2019), Global framework on transferable skills, UNICEF, https://www.unicef.org/media/64751/file/global-framework-on-tra nsferable-skills-2019.pdf

Van Merriënboer J.J.G., Kirschner P.A. (2017), Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design, Routledge, https://doi.org/10.4324/9781315113210

Verloop N., Van Driel J., Meijer P. (2001), Teacher knowledge and the knowledge base of teaching, „International Journal of Educational Research", nr 35 (5), https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)0000 3-4

Zgaga P. (2006), Enhancing the professional development of education practitioners and teaching/learning practices in SEE countries: International research project final report, University of Ljubljana, Centre for Educational Policy Studies

# Zjawisko quiet quitting wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Przegląd literatury

Mgr ALEKSANDRA PORYSZKO
Uniwersytet Zielonogórski w Zielonej Górze, Polska

**Abstrakt**

Analizując genezę zjawiska quiet quitting (cichego wycofania), należy w pierwszej kolejności podkreślić jego specyficzny charakter. W przeciwieństwie do klasycznych terminów, pojęcie to nie narodziło się na gruncie teoretycznych rozważań akademickich, lecz pojawiło się w przestrzeni mediów społecznościowych, w szczególności na platformie TikTok. Z tego względu literatura przedmiotu wciąż znajduje się w fazie konceptualizacji tego fenomenu, a badacze często zmuszeni są do rekonstrukcji jego znaczenia na podstawie dyskursu medialnego, publicystycznego oraz eksperckich blogów pracowniczych. Niniejszy artykuł stanowi przegląd wybranej literatury koncentrującej się wokół quiet quitting wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Analizie poddano przy tym zarówno doniesienia z polskiego systemu oświaty, jak i perspektywę międzynarodową, uwzględniającą m.in. kontekst brytyjski, szwajcarski oraz turecki. Główną oś teoretyczną opracowania stanowi próba wyjaśnienia terminu i analiza uwarunkowań, które determinują tę specyficzną strategię adaptacyjną w grupie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Zgromadzony materiał pozwala na odrzucenie powszechnego stereotypu utożsamiającego quiet quitting z brakiem rzetelności zawodowej czy lenistwem. W świetle poddanych analizie danych zjawisko to jawi się jako głęboko uzasadniony mechanizm obronny o charakterze psychospołecznym. Stanowi ono bezpośrednią odpowiedź pedagogów na permanentne doświadczanie tzw. zmęczenia zmianami (change fatigue), chroniczne przeciążenie oraz postępującą biurokratyzację instytucji oświatowych, która wtórnie alienuje nauczyciela, uniemożliwiając mu realizację jego właściwej roli dydaktyczno-wychowawczej.

Słowa kluczowe: quiet quitting, nauczyciel, edukacja wczesnoszkolna

## The phenomenon of quiet quitting among primary school teachers. A literature review

MA ALEKSANDRA PORYSZKO
University of Zielona Góra, Poland

**Abstract**

The analysis of the genesis of quiet quitting highlights its specific, bottom-up character. In contrast to classical terms within occupational psychology, this concept did not emerge from theoretical academic deliberations but exploded across social

media platforms, particularly TikTok. For this reason, the literature on the subject is still in the phase of conceptualizing this phenomenon, and researchers are frequently forced to reconstruct its meaning based on media and journalistic discourse, as well as expert employee blogs. This article addresses this emergent trend, providing a critical review of selected literature focusing on the phenomenon of quiet quitting among early childhood education teachers. The analysis examines both reports from the Polish educational system and an international perspective, taking into account, among others, British, Swiss, and Turkish contexts. The main theoretical framework of the paper aims to explain the term and multi-aspectually analyze the systemic and psychological determinants that drive this specific adaptive strategy among teachers of grades 1-3. The gathered material allows for the rejection of the common stereotype that equates quiet quitting with a lack of professional integrity or laziness. In light of the analyzed data, this phenomenon emerges as a deeply justified psychosocial defense mechanism. It constitutes a direct response by educators to the permanent experience of so-called change fatigue, chronic overload, and the progressive bureaucratization of educational institutions, which secondarily alienates teachers and prevents them from fulfilling their proper didactic and educational roles.
Keywords: quiet quitting, teacher, primary school

## Wprowadzenie

Rekonstrukcja genezy pojęcia quiet quitting wskazuje, że termin ten został po raz pierwszy użyty w przestrzeni cyfrowej 4 marca 2022 roku przez amerykańskiego doradcę zawodowego Bryana Creely'ego na platformach TikTok oraz YouTube. Creely, bazując na doświadczeniach z okresu pandemii COVID-19 z 2020 roku, opisał narastający trend buntu pracowników wobec toksycznych kultur organizacyjnych i nadgodzin. Strategia ta polegała na redukcji zaangażowania do niezbędnego minimum zamiast formalnego wypowiedzenia umowy (Los Angeles Times, 2022).

Istota zjawiska cichego wycofania nie utożsamia się z formalnym rozwiązaniem stosunku pracy, lecz manifestuje się intencjonalnym ograniczeniem aktywności zawodowej wyłącznie do sztywnych ram określonych w opisie danego stanowiska. Pracownicy w sposób rzetelny realizują swoje podstawowe obowiązki umowne, za co pobierają należne wynagrodzenie, jednak kategorycznie odrzucają kulturę opartą na absolutyzacji pracy i podporządkowywaniu jej całego życia osobistego (Jackowska, 2023).

Zjawisko quiet quitting wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest definiowane jako strategia obronna i mechanizm radzenia sobie z nadmiernymi wymaganiami systemu. Polega ono na mentalnym i emocjo-

nalnym wycofaniu się, gdzie pedagog ogranicza swój wysiłek do niezbędnego minimum kontraktowego, aby chronić własne zdrowie psychiczne i dobrostan (Dilekçi i in., 2025). W kontekście klas I-III, gdzie praca opiera się na głębokich relacjach, mechanizm ten, pozwala uniknąć całkowitego wypalenia zawodowego (Lewandowska, 2025).

Mając na uwadze specyfikę środowiska oświatowego, głównym celem niniejszego artykułu jest analiza teoretyczna i ujęcie fenomenu cichego wycofania wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, zarówno w kontekście krajowym, jak i międzynarodowym. W opracowaniu przyjęto założenie, że quiet quitting w grupie pedagogów edukacji wczesnoszkolnej nie stanowi przejawu lenistwa czy braku rzetelności zawodowej, lecz jest psychospołecznym mechanizmem obronnym będącym odpowiedzią na przeciążenie roli oraz postępującą biurokratyzację oświaty. W celu naświetlenia tego problemu, w artykule podjęto następujące kroki: opisano kluczowe czynniki, które determinują skłonność nauczycieli do przyjmowania tej specyficznej strategii obronnej; przeanalizowano, w jaki sposób zjawisko cichego wycofania objawia się w ich codziennej praktyce pedagogicznej; dokonano oceny realnej skuteczności w kontekście ochrony dobrostanu psychofizycznego nauczycieli i zachowania równowagi między życiem zawodowym a prywatnym.

## Czynniki determinujące quiet quitting jako strategię obronną nauczycieli

Kluczową rolę odgrywa triada psychologicznych predyktorów: chroniczny stres zawodowy, wypalenie oraz change fatigue (zmęczenie zmianami). To ostatnie pojęcie odnosi się do wyczerpania ciągłymi reformami oświatowymi i nowymi wytycznymi programowymi, co dla nauczycieli najmłodszych dzieci jest szczególnie obciążające. Badania przeprowadzone w Turcji na reprezentatywnej grupie 366 nauczycieli wskazują, że te trzy czynniki odpowiadają łącznie za 35% zmienności zjawiska quiet quitting w tej grupie zawodowej (Dilekçi i in., 2025). Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, obciążeni dodatkowo ogromną pracą emocjonalną, decydują się na wycofanie zaangażowania, gdy czują, że ich zasoby wewnętrzne zostały wyczerpane. Potwierdzają to jakościowe badania z Anglii, które wykazują, że praca z młodszymi uczniami wymaga od pedagoga stałego balansu między nauczaniem a opieką i zarządzaniem emocjami (Ozturk i in., 2025).

W polskim systemie oświaty istotnymi determinantami cichego odchodzenia są czynniki systemowe, takie jak niskie wynagrodzenie oraz nadmierna biurokracja. Aż 95% badanych kobiet pracujących w szkołach wskazuje chroniczny stres jako główną przyczynę wycofania (Nazaruk i in., 2025). Nauczyciele klas I-III często czują się niedoceniani (tylko 20% deklaruje poczucie bycia docenianym), co przy rosnących oczekiwaniach ze strony rodziców i dyrekcji prowadzi do strategii „oszczędzania energii" i rezygnacji z działań innowacyjnych na rzecz rutynowego realizowania podstawy programowej (Lewandowska, 2025).

Specyfika edukacji wczesnoszkolnej wprowadza jednak unikalny czynnik, jakim jest silna więź emocjonalna z uczniem. Jak wykazują badania ilościowe przeprowadzone w Turcji, nauczyciele szkół podstawowych rzadziej wykazują spadek wydajności dydaktycznej niż ich koledzy ze szkół średnich. Wynika to z faktu, że dzieci w młodszym wieku szkolnym są postrzegane jako bardziej „niewinne" i silniej przywiązane do swojego wychowawcy, co wymusza na pedagogu stałą reaktywność. Dodatkowo model pracy w klasach I-III, gdzie ten sam nauczyciel opiekuje się grupą przez kilka lat, sprzyja budowaniu głębokich relacji, które działają jak naturalny hamulec przed pełnym wycofaniem zawodowym (Gılıç i in., 2025). Relacja ta działa jak „bezpiecznik" – nauczyciel często zachowuje zaangażowanie w bezpośrednią pracę z dziećmi, ale selektywnie wycofuje się z relacji z dyrekcją, rodzicami czy udziału w komitetach szkolnych (Lewandowska, 2025).

Specyfika edukacji wczesnoszkolnej wprowadza unikalny czynnik modyfikujący – silną więź emocjonalną z uczniem. Relacja ta działa jak „bezpiecznik" – nauczyciel często zachowuje zaangażowanie w bezpośrednią pracę z dziećmi, ale selektywnie wycofuje się z relacji z dyrekcją. Jednakże, gdy faza quiet quitting pogłębia się, pojawia się napięcie między intencją ochrony własnych zasobów a poczuciem misji zawodowej. Badania wskazują, że pedagodzy zaczynają dostrzegać, iż ich minimalistyczna postawa może ograniczać korzyści rozwojowe dziecka, co staje się źródłem wewnętrznego dyskomfortu. W polskich realiach jest to szczególnie widoczne w kontekście uczniów ze specjalnymi potrzebami, którzy wymagają wsparcia wykraczającego poza sztywne ramy programu (Nazaruk i in., 2025).

To poczucie zawodu wobec dzieci sprawia, że dla wielu pedagogów stan cichego odejścia staje się nie do zniesienia, co paradoksalnie może przyspieszać decyzję o całkowitej rezygnacji z pracy w szkole, by uniknąć postępowania wbrew własnemu sumieniu (Aydın, Levent, 2025).

Ostatecznym czynnikiem determinującym quiet quitting jest proces narastania negatywnych doświadczeń, który prowadzi do punktu krytycznego. Zjawisko to nie pojawia się nagle, lecz jest efektem spirali frustracji, braku autonomii i poczucia niesprawiedliwości organizacyjnej. Badania dowodzą, że rezygnacja nie jest pojedynczym zdarzeniem, lecz procesem kumulatywnym, w którym drobne, codzienne stresory z czasem zyskują na wadze, aż do momentu, w którym wzrasta tendencja do opuszczania zawodu.

Według modelu opracowanego przez Duncan (2024), quiet quitting stanowi często „wierzchołek góry lodowej" – etap, w którym nauczyciel fizycznie pozostaje w klasie, ale mentalnie przygotowuje się do odejścia, bacznie obserwując alternatywne możliwości zatrudnienia. Dla wielu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej proces ten jest „zimą zawodową" – stanem emocjonalnego zamrożenia i izolacji, który następuje po okresie pełnego pasji „lata". Metafora pór roku, opisana w badaniach narracyjnych, pokazuje drastyczny kontrast między początkowym entuzjazmem a późniejszym poczuciem bycia „unieruchomionym" i oddzielonym od własnej tożsamości zawodowej. Ten stan często bezpośrednio poprzedza całkowite odejście z pracy, zwłaszcza gdy pedagog uzna, że jego minimalistyczna postawa staje się nieetyczna wobec uczniów. Nauczyciele,uświadamiając sobie, że ich wycofanie emocjonalne niszczy naturalną więź z dzieckiem i ogranicza jego postępy, przeżywają głęboki kryzys sumienia. Realizacja, że „nie są już tymi pedagogami, którymi chcieli być", staje się ostatecznym impulsem do złożenia wypowiedzenia.

## Przejawy quiet quitting w codziennej praktyce pedagogicznej nauczycieli

Zjawiska quiet quitting w profesji nauczycielskiej nie są jednorodne, jednak ich wspólnym mianownikiem jest przejście od postawy pełnego zaangażowania do realizacji jedynie niezbędnego minimum obowiązków kontraktowych. W codziennej praktyce pedagogicznej zjawisko to objawia się przede wszystkim jako mentalne i emocjonalne wycofanie się z pełnienia roli zawodowej przy jednoczesnym fizycznym pozostawaniu w miejscu pracy. Nauczyciele rezygnują z działań wykraczających poza ramy godzinowe, co jest motywowane chęcią ochrony własnego dobrostanu i utrzymania równowagi między życiem zawodowym a prywatnym (Lewandowska, 2025).

Kluczowym obszarem, w którym uwidacznia się ten stan, jest rygoryzm czasowy i stawianie sztywnych granic w sferze komunikacji cyfrowej (Bartosiak, 2025). Pedagodzy coraz częściej wdrażają strategie asertywności, odmawiając udostępniania rodzicom prywatnych numerów telefonów oraz korzystania z prywatnych komunikatorów typu WhatsApp czy Messenger (Kołodziejczyk, 2025). Wiadomości od rodziców otrzymywane po zakończeniu zajęć lekcyjnych są konsekwentnie ignorowane i obsługiwane wyłącznie za pośrednictwem oficjalnych systemów, takich jak Librus czy Vulcan, w wyznaczonym czasie dyżuru (Kołodziejczyk, 2025). Postawa ta jest argumentowana koniecznością zachowania higieny pracy i prawem do „odłączenia się", co nauczyciele porównują do standardów etyki zawodowej lekarzy czy prawników (Bartosiak, 2025).

W sferze dydaktycznej quiet quitting objawia się poprzez minimalizację nakładu pracy poświęcanego na przygotowanie lekcji oraz mechanizm określany jako „kserokopioza". Polega on na drastycznym uproszczeniu metodyki poprzez porzucenie praco- i czasochłonnych metod aktywnych czy projektów badawczych na rzecz pasywnego wypełniania przez uczniów gotowych kart pracy (Lewandowska, 2025). Nauczyciele masowo powielają szablony pobrane z portali internetowych, co pozwala im uniknąć przygotowywania autorskich materiałów w domu przy użyciu prywatnego sprzętu i funduszy (Kołodziejczyk, 2025). Działanie to prowadzi do rezygnacji z indywidualizacji nauczania w celu „rezerwowania energii", co stanowi etap poprzedzający faktyczną rezygnację z zawodu (Duncan, 2024).

Niezwykle istotnym przejawem tego mechanizmu jest wycofanie się z aktywności pozalekcyjnych oraz niewidzialnej pracy estetycznej. Nauczyciele zaprzestają samodzielnego przygotowywania skomplikowanych dekoracji sal lekcyjnych i korytarzy, ograniczając te działania do absolutnego minimum (Lewandowska, 2025). Ponadto w ostatnich latach zjawisko to przybrało formę masowego bojkotu organizacji wycieczek szkolnych i zielonych szkół (Wróblewska, 2025). Postawa ta nasiliła się po nowelizacjach przepisów dotyczących rozliczania godzin ponadwymiarowych; nauczyciele odmawiają wyjazdów, aby nie narażać kolegów pozostających w szkole na straty finansowe oraz chronić własny czas wolny, za który nie otrzymują adekwatnej gratyfikacji (Król, 2025). Deklarują oni realizację kształcenia wyłącznie w murach szkoły, odrzucając całodobową odpowiedzialność za uczniów (Wróblewska, 2025).

W relacjach wewnątrzplacówkowych quiet quitting objawia się narastającym cynizmem organizacyjnym oraz milczącą postawą podczas spo-

tkań (Śliwerski, 2025). Pedagodzy ograniczają współpracę społeczną, zaprzestają uczestnictwa w komitetach szkolnych i projektach rozwojowych, argumentując, że działania te nie są sprawiedliwie wynagradzane (Lewandowska, 2025). Każda aktywność, która nie jest wprost ujęta w pisemnym poleceniu służbowym, jest odrzucana, co prowadzi do stopniowego osłabienia więzi wewnątrz grona pedagogicznego. Według badaczy stan ten stanowi racjonalną strategię samoobrony przed całkowitym wypaleniem zawodowym (Śliwerski, 2025).

## Skuteczność strategii cichego wycofania w ochronie dobrostanu i równowagi życiowej nauczycieli

Skuteczność tej strategii w kontekście ochrony równowagi praca-życie wydaje się być jednak dyskusyjna i często ma charakter krótkofalowy. Nauczyciele starają się zapobiegać sytuacji, w której praca całkowicie dominuje nad ich życiem osobistym(Aydın, Levent, 2025). Badania wskazują, że quiet quitting pozwala na „rezerwowanie energii" i czasu, które wcześniej były bezpłatnie oddawane instytucji, na rzecz regeneracji i spraw rodzinnych (Duncan, 2024). Wstępne etapy stosowania tej strategii mogą wiązać się z poczuciem ulgi, a nawet chwilowego wzrostu szczęścia wynikającego z postawienia sztywnych granic (Aydın, Levent, 2025). Mimo tych intencji, dane empiryczne poddają w wątpliwość rzeczywistą efektywność tej strategii jako trwałej metody ochrony dobrostanu.

W badaniu przeprowadzonym wśród polskich nauczycieli, jedynie niewielka grupa ankietowanych (11 na 229 osób) wskazała poprawę dobrostanu jako realną konsekwencję cichego wycofania (Lewandowska, 2025). Zjawisko to często zamiast chronić przed wypaleniem, staje się jego symptomem, wynikającym z braku zasobów organizacyjnych przy jednoczesnym wzroście wymagań (Dilekçi i in., 2025).

W dłuższej perspektywie ciche wycofanie generuje poważne koszty moralne, określane mianem urazu moralnego. Nauczyciele o wysokim etosie zawodowym, ograniczając swoje zaangażowanie, doświadczają głębokiego cierpienia psychicznego, gdy ich działania stają się sprzeczne z wewnętrznymi wartościami i potrzebami uczniów (Madden, 2025). Co więcej, zjawisko to wywołuje niebezpieczny „efekt domina" w środowisku szkolnym. Mechanizacja procesu nauczania i brak entuzjazmu pedagoga prowadzą do wystąpienia u uczniów tzw. wtórnej apatii, co wtórnie potęguje stres nauczyciela i zamyka błędne koło dysfunkcji (Manisha, 2025).

Skłonność do wyboru tej strategii jest silnie skorelowana z wiekiem i stażem pracy. Największą gotowość do redefinicji relacji z pracodawcą wykazują nauczyciele młodzi (poniżej 36. roku życia) oraz ci w fazie kryzysu wczesnej kariery (4-5 lat stażu), dla których ciche wycofanie jest formą ucieczki przed „szokiem rzeczywistości" oraz poczuciem bycia wykorzystywanym przez system. Z kolei nauczyciele z najdłuższym stażem rzadziej identyfikują to zjawisko u siebie, co sugeruje pokoleniową zmianę w sposobie walki o zdrowie psychiczne i stawianie granic (Nazaruk i in., 2025).

Ostatecznie, choć ciche wycofanie bywa postrzegane jako porażka zaangażowania, w rzeczywistości stanowi ono „głośny sygnał" niedomagającej kultury organizacyjnej i braku autonomii (Lubowiecka-Stąporek, 2026). Jest to mechanizm obronny uruchamiany w sytuacjach, gdy system oświatowy eksploatuje zasoby nauczyciela bez oferowania mu adekwatnego wsparcia. Eksperci podkreślają, że „nie ma zdrowego psychicznie ucznia bez zdrowego psychicznie nauczyciela" (Pyżalski, 2020, za: Grzegorowska, 2026).

## Podsumowanie

Zestawienie wyników badań pozwala na sformułowanie wniosku, że zjawisko quiet quitting wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej stanowi wielowymiarowy problem o charakterze systemowym, organizacyjnym i psychospołecznym. Analiza zgromadzonego materiału pozwala na ostateczne odrzucenie krzywdzącego stereotypu, który utożsamia ciche wycofanie z lenistwem, oportunizmem czy brakiem etyki zawodowej. W świetle przedstawionych dowodów empirycznych w grupie pedagogów edukacji wczesnoszkolnej, quiet quitting jawi się jako zdeterminowana brakiem zasobów strategia adaptacyjna oraz desperacki mechanizm obronny, uruchamiany w odpowiedzi na chroniczny stres, zjawisko change fatigue (zmęczenie zmianami) oraz postępującą, paraliżującą biurokratyzację oświaty.

Przeprowadzona analiza pozwala na syntezę trzech kluczowych konkluzji:

Po pierwsze, specyfika pracy w klasach 1-3 wprowadza unikalny czynnik modyfikujący przebieg tego zjawiska. Silna więź emocjonalna z młodszymi uczniami oraz poczucie odpowiedzialności za ich rozwój działają jak naturalny „bezpiecznik". Sprawia on, że nauczyciele selektywnie ograniczają swoje zaangażowanie – wycofują się z biurokracji, relacji z dyrekcją czy nieopłacanych aktywności pozalekcyjnych, starając się jednocześnie zachować standardy bezpośredniej pracy dydaktycznej.

Po drugie, behawioralne przejawy cichej rezygnacji, takie jak rygorystyczne przestrzeganie ram czasowych kontraktu, rezygnacja z innowacji pedagogicznych na rzecz rutynowych rozwiązań czy unikanie dodatkowych obowiązków, stanowią bezpośrednią próbę odzyskania podmiotowości i autonomii oraz obrony drastycznie naruszonych granic między sferą zawodową a prywatną.

Po trzecie, krytyczna ocena skuteczności tej strategii dowodzi jej pozornego i krótkofalowego charakteru. Choć postawienie sztywnych granic może początkowo przynosić chwilowe poczucie ulgi, to w dłuższej perspektywie quiet quitting okazuje się dysfunkcjonalny. W zawodzie zorientowanym prospołecznie strategia minimum generuje ogromne koszty psychologiczne. Świadomość nieuniknionego obniżenia jakości wsparcia udzielanego dzieciom wywołuje u nauczycieli głęboki kryzys sumienia i poczucie alienacji.

W konsekwencji stan cichego wycofania rzadko staje się trwałą, stabilną formą funkcjonowania w szkole. Kiedy pedagog uświadamia sobie, że narzucony minimalizm uniemożliwia mu realizację autentycznej tożsamości zawodowej, faza cichego wycofania bezpośrednio transformuje się w decyzję o definitywnym porzuceniu zawodu. Rozwiązanie problemu quiet quitting w edukacji wczesnoszkolnej nie leży zatem w sferze dyscyplinowania nauczycieli, lecz wymaga radykalnej, systemowej redefinicji ich roli zawodowej, redukcji obciążeń administracyjnych oraz realnego wsparcia ich dobrostanu psychofizycznego przez instytucje oświatowe.

Rekomendacjami dla systemu oświaty i organów prowadzących byłoby wdrożenie systemowych form wsparcia, takich jak wprowadzenie i sfinansowanie regularnych sesji superwizyjnych, które jako sprawdzona metoda wspierania zawodów pomocowych pozwalają na konstruktywne odreagowanie stresu i przeciwdziałanie poczuciu osamotnienia (Madden, 2025). Kluczowe jest również wdrożenie długofalowych programów wsparcia psychologicznego, obejmujących terapię, konsultacje oraz grupy wsparcia, które powinny stać się standardem dostępnym zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych. Niezbędne staje się systemowe wzmocnienie roli mentora poprzez jego ustawowe usytuowanie oraz zapewnienie wynagrodzenia adekwatnego do ponoszonej odpowiedzialności za rozwój młodszych stażem. Strategiczne znaczenie ma radykalne ograniczenie obciążeń biurokratycznych oraz uproszczenie dokumentacji, co pozwoli nauczycielom odzyskać czas na ich rzeczywistą, relacyjną pracę z uczniami (Nazaruk i in., 2025). Rekomenduje się także organizowanie wewnątrzszkolnych

warsztatów z zakresu inteligencji emocjonalnej oraz praktyk uważności, które skutecznie obniżają poziom kortyzolu, zwiększają samoocenę i budują odporność psychiczną (Uważne Miejsce, 2025). Ponadto system powinien dążyć do przebudowy kultury organizacyjnej szkół, odchodząc od kontroli i mikrozarządzania na rzecz budowania zaufania, autonomii i podnoszenia prestiżu społecznego zawodu (Lubowiecka-Stąporek, 2026).

W szerszej perspektywie naukowej zjawisko to pokazuje, że tradycyjny model pracy nauczyciela, oparty na powołaniu i bezgranicznym poświęceniu, przestaje funkcjonować w zderzeniu z nowoczesnymi wymaganiami instytucjonalnymi. Przez lata system oświaty opierał się na emocjonalnym zaangażowaniu pedagogów, nie oferując w zamian adekwatnego wsparcia ani stabilizacji materialnej. Współczesne ciche wycofanie jest więc niczym innym jak logiczną konsekwencją tego braku równowagi. Przejście na pozycje minimalistyczne dowodzi, że w warunkach permanentnego przeciążenia administracyjnego, jednostka nie jest w stanie utrzymać wysokiej efektywności bez szkody dla własnego zdrowia. Z punktu widzenia nauk o zarządzaniu i socjalizacji, proces ten stanowi poważne ostrzeżenie: dalsze ignorowanie kosztów psychofizycznych ponoszonych przez nauczycieli doprowadzi do nieuchronnego obniżenia jakości kształcenia i destabilizacji opieki nad najmłodszymi uczniami.

## Bibliografia


Aydın M., Levent A.F. (2025), This Is Not Me! How Quiet Quitting Becomes Real Resignation? Psychology in the Schools

Bartosiak A. (2025) Czy nauczyciel musi odpisywać na wiadomości po pracy? Takie są zasady - Radio ZET, https://wiadomosci.radiozet.p l/polska/czy-nauczyciel-musi-odpisywac-na-wiadomosci-po-pracy-ta kie-sa-zasady

Brudak B. (2025), Odnajdź spokój w chaosie – superwizja jako droga do harmonii w pracy nauczyciela, https://www.edu-akcja.pl/publika cje/artykuly/dzieci-szkolne/odnajdz-spokoj-w-chaosie-superwizja/

Dilekçi Ü., Kaya A., Çiçek İ. (2025), Occupational stress, burnout, and change fatigue as predictors of quiet quitting among teachers, „Acta Psychologica", nr 254

Duncan D. (2024), Why do teachers go? The exit reasons of teachers leaving the classroom, Doctoral thesis, University of Otago

Gılıç F., Yücel N.B., İnandı Y. (2025), Quiet Quitting in Career Ladders: Teacher Perspective, „Pegem Journal of Education and Instruction", nr 15 (1)

Grzegorowska M. (2026), Dobrostan nauczyciela przekłada się na uczniów, https://zdrowie.pap.pl/psyche/dobrostan-nauczyciela-prze klada-sie-na-uczniow

Jackowska W. (2023), Quiet quitting: Wszystko, co musisz wiedzieć o cichej rezygnacji, https://www.karierawfinansach.pl/artykul/wiado mosci/quiet-quitting

Kołodziejczyk M. (2025), Nauczyciele mają dość pracy po pracy. "Znajdzie się taki rodzic, który będzie dzwonił o 20". https://www.edziecko.pl/starsze_dziecko/7,79351,32304020,nauczyciele-maja-dosc-pracy-po-pracy-znajdzie-sie-taki-rodzic.html

Król T. (2025), Bunt nauczycieli: Szkoły przestały organizować wycieczki, https://edukacja.infor.pl/nauczyciele/7436265,bunt-nauc zycieli-szkoly-przestaly-organizowac-wycieczki.html

Lewandowska H. (2025), Zjawisko quiet quitting wśród nauczycieli, „Journal of Modern Science", nr 3 (63)

Lubowiecka-Stąporek A. (2026), Kultura „quiet quitting" – ciche odchodzenie z pracy to porażka HR, czy odpowiedź na zjawisko wypalenia? https://erecruiter.pl/blog/kultura-quiet-quitting-ciche-o dchodzenie-z-pracy-to-porazka-hr-czy-odpowiedz-na-zjawisko-wypa lenia/

Madden J. (2025), Quiet Quitting in Education: The silent retreat of teachers, https://jake-madden.com/quiet-quitting-in-education-the-silent-retreat-of-teachers/

Manisha M. (2025), Quiet Quitting in Schools: Are Students Losing Motivation? https://medium.com/@manisham2176/quiet-quitting-i n-schools-are-students-losing-motivation-d17ec43e87ad

Nazaruk S., Sokołowska B., Konowaluk-Nikitin H., Czapski G., Czubaj S., Biegajło B. (2025), The Emergence of the Phenomenon of ,,Quiet Quitting'' among Teachers in Poland, „European Research Studies Journal", nr XXVIII (3)

Ozturk M., Wigelsworth M., Bagnall C. (2025), Conceptualising teacher wellbeing: A qualitative investigation with primary school teachers in England, „Teaching and Teacher Education", nr 159

Pearce M. (2022), The term 'quiet quitting' was invented by Gen X, not Gen Z", „Los Angeles Times", https://www.latimes.com/entertai nment-arts/story/2022-08-27/la-ent-quiet-quitting-origins

Śliwerski B. (2025), Zjawisko quiet quitting wśród nauczycieli, https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2025/11/zjawisko-quiet-qu itting-wsrod.html

Uważne Miejsce (2025), Czerwiec pod presją. Depresja a praca w szkole – jak uważność chroni nauczycieli przed wypaleniem, https:// naco-dzien.uwaznemiejsce.pl/depresja-a-praca-nauczyciela/

Wróblewska A. (2025), Odwoływanie wycieczek to proces masowy. Nauczyciele grzmią po decyzji MEN. https://wpoznaniu.pl/odwolywa nie-wycieczek-to-proces-masowy-nauczyciele-grzmia-po-decyzji-me n/

# Samoocena nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako czynnik sprzyjający refleksyjnej praktyce pedagogicznej

Dr HELENA KONOWALUK-NIKITIN
Akademia Bialska im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Polska

**Abstrakt**

W niniejszym artykule przedstawiono zagadnienie samooceny nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako czynnika sprzyjającego refleksyjnej praktyce pedagogicznej. Jej celem było określenie poziomu samooceny nauczycieli oraz zbadanie jej związku z podejmowaniem refleksji nad własną praktyką zawodową. W części teoretycznej omówiono zagadnienia dotyczące samooceny oraz refleksyjnej praktyki pedagogicznej w oparciu o wybrane koncepcje psychologiczne i pedagogiczne. Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety i Skali Samooceny Rosenberga (SES) wśród 57 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Wyniki wykazały, że większość respondentów charakteryzuje się wysokim poziomem samooceny, pozytywnie ocenia swoje kompetencje zawodowe oraz deklaruje wysoką satysfakcję z wykonywanej pracy. Badani regularnie analizują własne działania dydaktyczne i potrafią wyciągać wnioski z popełnianych błędów. Uzyskane wyniki potwierdzają, że wysoka samoocena sprzyja refleksyjnej praktyce pedagogicznej, wspierając rozwój zawodowy nauczycieli, gotowość do doskonalenia kompetencji oraz podnoszenie jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Słowa kluczowe: samoocena, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, refleksyjna praktyka pedagogiczna, kompetencje zawodowe, rozwój zawodowy, poczucie własnej skuteczności.

## Self-assessment of early childhood education teachers as a factor contributing to reflective pedagogical practice

Dr HELENA KONOWALUK-NIKITIN
John Paul II University of Applied Sciences in Biala Podlaska, Poland

**Abstract**

This article explores the self-assessment of early childhood teachers as a factor contributing to reflective pedagogical practice. The aim was to determine teachers' self-assessment levels and examine its relationship to reflecting on their own professional practice. The theoretical section discusses issues related to self-assessment and reflective pedagogical practice based on selected psychological and pedagogical concepts. The research was conducted using a diagnostic survey method using a questionnaire and the Rosenberg Self-Assessment Scale (SES) among 57 early childhood teachers. The results showed that the majority of respondents

demonstrated high levels of self-assessment, positively assessed their professional competences, and reported high job satisfaction. Participants regularly analyzed their own teaching activities and were able to learn from their mistakes. The results confirm that high self-assessment fosters reflective pedagogical practice, supporting teachers' professional development, willingness to improve their competences, and improving the quality of their teaching and educational work.
Keywords: self-assessment, early childhood education teacher, reflective pedagogical practice, professional competences, professional development, self-efficacy.

## Wprowadzenie

Samoocena, według Morrisa Rosenberga, stanowi globalną postawę jednostki wobec własnego „Ja", przyjmującą formę pozytywną lub negatywną (Łaguna i in., 2007). Wysoki poziom samooceny oznacza postrzeganie siebie jako osoby wartościowej, natomiast niski wiąże się z niezadowoleniem z własnej osoby. Różnorodność sposobów definiowania samooceny została zauważona przez Wellsa i Marwella, którzy zaproponowali ich uporządkowanie, wskazując na dwa wspólne elementy wszystkich ujęć: komponent poznawczy, obejmujący sądy i przekonania o sobie, oraz komponent afektywny, odnoszący się do emocjonalnego stosunku wobec własnej osoby (Szpitalak, Polczyk, 2015). Na poznawczym aspekcie samooceny koncentruje się również Leon Niebrzydowski, definiując ją jako zespół sądów i opinii jednostki na własny temat (Szpitalak, Polczyk, 2015). Podobne stanowisko prezentuje definicja zawarta w Słowniku Psychologicznym, gdzie samoocena została określona jako postawa wobec samego siebie, obejmująca ocenę własnych cech i możliwości oraz emocjonalny stosunek do siebie (Szewczuk, 1985). Natomiast Dymkowski (2007) ujmuje samoocenę jako postawę wobec własnego „Ja", integrującą zarówno emocje związane z własną osobą, jak i poznawcze sądy na swój temat. Zwraca on także uwagę na rozróżnienie między globalną samooceną a oceną odnoszącą się do konkretnych cech czy działań jednostki.

Jan Strelau definiuje samoocenę jako ewaluację pojęcia Ja, czyli względnie trwałą i uogólnioną ocenę siebie jako osoby (Strelau, 2000). Z kolei Oyserman podkreśla fundamentalne znaczenie posiadania własnego „Ja", uznając je za podstawę człowieczeństwa (Ossowska, 2013). Emocjonalny wymiar samooceny akcentuje Wojciszke, który opisuje ją jako zespół reakcji emocjonalnych jednostki wobec samej siebie (Szpitalak, Polczyk, 2015). Współczesne ujęcie zaproponowane przez Łagunę, Lachowicz-Tabaczek i Dzwonkowską definiuje samoocenę jako ogólną postawę czło-

wieka wobec samego siebie, przejawiającą się w przekonaniach o własnej wartości oraz w emocjach związanych z Ja. Autorki podkreślają dwuskładnikowy charakter samooceny, obejmujący zarówno komponent poznawczy, jak i emocjonalny (Laguna, Lachowicz-Tabaczek, Dzwonkowska, 2007). Podobnie Ossowska ujmuje samoocenę jako postawę wobec własnego „Ja", zawierającą elementy afektywne i poznawcze, które odzwierciedlają stopień uznania siebie za osobę wartościową i kompetentną.

Przytoczone definicje wskazują, że samoocena stanowi złożoną, wielowymiarową postawę jednostki wobec własnego „Ja". Obejmuje ona zarówno poznawcze oceny własnych cech, umiejętności i kompetencji, jak i emocjonalny stosunek do samego siebie. Mimo różnic występujących w poszczególnych ujęciach teoretycznych, wspólnym mianownikiem wszystkich definicji pozostaje ocena własnej wartości oraz towarzyszące jej emocje. Elementy te tworzą istotny fundament rozwoju jednostki oraz jej funkcjonowania w środowisku społecznym. Takie spojrzenie umożliwia również lepsze zrozumienie mechanizmów kształtowania się samooceny oraz jej znaczenia w relacjach interpersonalnych i codziennym funkcjonowaniu. Badacze zajmujący się problematyką samooceny podkreślają ponadto, że nie jest ona konstruktem jednorodnym. W literaturze przedmiotu wyróżnia się różne jej typy, które odmiennie charakteryzują się zakresem, stopniem stabilności oraz pełnionymi funkcjami psychicznymi. Do najczęściej przywoływanych należą klasyfikacje zaproponowane przez, Macieja Dymkowskiego, Piotra Olesia, Włodzimierza Szewczuka oraz Morrisa Rosenberga.

W literaturze psychologicznej samoocena ujmowana jest jako konstrukt niejednorodny, obejmujący różne wymiary i poziomy odniesienia. Jedną z najczęściej przywoływanych klasyfikacji jest podział zaproponowany przez Macieja Dymkowskiego, który wyróżnia samoocenę globalną, rozumianą jako ogólną postawę jednostki wobec własnego „Ja", oraz samoocenę specyficzną, odnoszącą się do oceny konkretnych cech lub kompetencji w określonych obszarach funkcjonowania, takich jak zdolności poznawcze czy umiejętności sportowe (Dymkowski, 1993). Istotny wkład w rozumienie mechanizmów kształtowania się samooceny wnosi także koncepcja rozbieżności w systemie Ja autorstwa E. T. Higginsa. Autor wskazuje, że poziom samooceny zależy od różnic pomiędzy Ja realnym a Ja idealnym, czyli wyobrażeniem tego, kim jednostka chciałaby być, oraz pomiędzy Ja realnym a Ja powinnościowym, odnoszącym się do oczekiwań społecznych wobec jednostki (Oleś, 2008). Im większe są te rozbieżności, tym większe ryzyko ob-

niżenia samooceny i wystąpienia negatywnych konsekwencji emocjonalnych.

Z kolei Włodzimierz Szewczuk wyróżnia pozytywną i negatywną samoocenę, kładąc nacisk na jej emocjonalny wymiar. Pozytywna samoocena oznacza akceptację siebie i własnych cech oraz jest potocznie utożsamiana z pewnością siebie, natomiast samoocena negatywna wiąże się z niezadowoleniem z siebie i poczuciem niższości (Szewczuk, 1985, s. 275). Podobny podział przedstawia Morris Rosenberg, który opisuje samoocenę wysoką i niską. Wysoka, pozytywna samoocena przejawia się postrzeganiem siebie jako osoby wartościowej, „wystarczająco dobrej" oraz przekonanej o własnych kompetencjach, co sprzyja efektywnemu funkcjonowaniu emocjonalnemu i społecznemu. Natomiast niska samoocena charakteryzuje się niezadowoleniem z siebie, podważaniem własnej wartości i kompetencji, a także skłonnością do odczuwania lęku i poczucia odrzucenia w relacjach społecznych (Łaguna i in., 2007).

Na podstawie zaprezentowanych ujęć można stwierdzić, że samoocena obejmuje zarówno komponent emocjonalny, wyrażający się w akceptacji bądź niezadowoleniu z siebie, jak i komponent poznawczy, odnoszący się do ocen własnych cech i umiejętności. Wyróżnienie samooceny wysokiej i niskiej, globalnej i specyficznej, a także analiza jej w kontekście Ja realnego, idealnego i powinnościowego, pozwalają lepiej zrozumieć funkcjonowanie jednostki w różnych sytuacjach życiowych oraz kontekstach społecznych.

Rozważając zależność pomiędzy samooceną a funkcjonowaniem społecznym, w pierwszej kolejności warto odnieść się do ról, jakie samoocena odgrywa w życiu jednostki. Jak podkreśla Barbara Wojciszke, teorie dotyczące samooceny powinny być analizowane przez pryzmat funkcji, które pełni ona w regulowaniu zachowania i przeżyć człowieka (Wojciszke, 2015). W literaturze psychologicznej wskazuje się, że samoocena spełnia szereg istotnych funkcji, takich jak ochrona przed lękiem, stresem i niepowodzeniami, przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu, wspieranie realizacji celów oraz zapewnianie optymalnego poziomu czujności (Szpitalak, Polczyk, 2015).

Jedną z podstawowych funkcji samooceny jest redukcja lęku. Zgodnie z teorią opanowania trwogi, wzrost samooceny – na przykład w wyniku otrzymania pozytywnej informacji zwrotnej lub poczucia zgodności z obowiązującymi wartościami kulturowymi – przyczynia się do obniżenia lęku egzystencjalnego, w tym lęku przed śmiercią, a jednocześnie motywuje jednostkę do podtrzymywania pozytywnego obrazu siebie. Samoocena peł-

ni również funkcję ochronną wobec stresu i doświadczanych niepowodzeń. Osoby charakteryzujące się wysoką samooceną dysponują większymi zasobami psychologicznymi, które umożliwiają im skuteczniejsze radzenie sobie z trudnościami. Z kolei niska samoocena wiąże się z większą podatnością na negatywne konsekwencje stresu, takie jak obniżenie nastroju, tendencje depresyjne oraz reakcje somatyczne i psychiczne będące odpowiedzią na nieprzyjemne doświadczenia czy krytyczne sygnały płynące z otoczenia. Kolejną istotną funkcją samooceny jest zapobieganie wykluczeniu społecznemu. Działa ona jako swoisty wskaźnik poziomu akceptacji jednostki przez grupę społeczną. Wysoka samoocena sygnalizuje pozytywne relacje z otoczeniem, natomiast niska może informować o zagrożeniu marginalizacją. Mechanizm ten sprzyja utrzymaniu satysfakcjonującej pozycji w grupie oraz motywuje do działań podtrzymujących więzi społeczne.

Samoocena odgrywa także ważną rolę w procesie realizacji celów. Wysoki jej poziom zwiększa prawdopodobieństwo osiągania sukcesów, sprzyja większemu zaangażowaniu oraz wytrwałości w działaniu. Towarzyszące wysokiej samoocenie przekonanie o własnej skuteczności podnosi efektywność podejmowanych aktywności. Należy jednak zaznaczyć, że nadmiernie zawyżona samoocena może prowadzić do podejmowania zadań nieadekwatnych do rzeczywistych możliwości oraz do wyznaczania nierealistycznych celów.

Ostatnią z wyróżnianych funkcji jest zapewnienie optymalnej czujności. Pozytywny stan emocjonalny wynikający z wysokiej samooceny ułatwia szybkie rozpoznawanie potencjalnych zagrożeń. W sytuacjach, które podlegają zmianie, jednostka podejmuje próby ich modyfikacji, natomiast w sytuacjach niezmiennych dąży do podniesienia poziomu samooceny, aby odzyskać pozytywny afekt (Szpitalak, Polczyk, 2015).

Wynikające z pełnienia licznych funkcji intrapsychicznych znaczenie samooceny przejawia się również w obszarze funkcjonowania społecznego. Oddziałuje ona na jakość relacji interpersonalnych, sposób postrzegania i interpretowania zachowań innych ludzi, a także na stopień zaangażowania jednostki w życie społeczne. Zależność pomiędzy samooceną a funkcjonowaniem społecznym znajduje potwierdzenie w licznych badaniach empirycznych, które wskazują, że obraz własnej osoby wpływa na nawiązywanie kontaktów, przebieg interakcji oraz poziom aktywności społecznej. Istotnym wyjaśnieniem tej zależności jest teoria socjometru autorstwa Marka R. Leary'ego, zgodnie z którą samoocena pełni rolę wewnętrznego wskaźnika akceptacji społecznej. Wzrost poczucia własnej wartości informuje jednost-

kę o pozytywnym odbiorze ze strony otoczenia, natomiast jego obniżenie sygnalizuje zagrożenie odrzuceniem lub marginalizacją. Mechanizm ten funkcjonuje na zasadzie systemu ostrzegawczego, który skłania jednostkę do modyfikowania zachowań interpersonalnych, podejmowania działań naprawczych oraz wzmacniania więzi społecznych. Badania potwierdzają skuteczność tego mechanizmu – doświadczenia aprobaty społecznej prowadzą do wzrostu samooceny, podczas gdy brak akceptacji lub odrzucenie wiążą się z jej obniżeniem (Leary, 1990). Tym samym samoocena nie tylko odzwierciedla aktualną pozycję jednostki w grupie, lecz także aktywnie wpływa na jej zachowania społeczne, sposób inicjowania relacji oraz reagowania na interakcje z innymi.

Poziom samooceny w znaczący sposób determinuje społeczne funkcjonowanie jednostki. Osoby charakteryzujące się wysoką samooceną cechuje bardziej pozytywne postrzeganie siebie i otaczającego świata, co sprzyja otwartości, łatwiejszemu nawiązywaniu relacji oraz większej pewności w kontaktach interpersonalnych. Towarzyszące im pozytywne emocje sprawiają, że są postrzegane jako bardziej dostępne i atrakcyjne społecznie, co dodatkowo ułatwia im funkcjonowanie w relacjach. Natomiast osoby o niskiej samoocenie częściej interpretują zachowania innych jako potencjalnie zagrażające, spodziewają się odrzucenia i negatywnie oceniają własną osobę, co sprzyja wycofaniu społecznemu, trudnościom w budowaniu bliskich relacji oraz zwiększonej wrażliwości emocjonalnej. Różnice w poziomie samooceny wiążą się również z odmiennym natężeniem cech takich jak ekstrawersja i optymizm, które odgrywają istotną rolę w adaptacji społecznej (Czerwonka, 2014). Herb Baumeister wskazuje, że osoby o wysokiej samoocenie mają skłonność do postrzegania siebie jako bardziej zdolnych, inteligentnych i popularnych, mimo że obiektywnie nie różnią się istotnie pod względem inteligencji, pozycji w grupie rówieśniczej czy atrakcyjności fizycznej od osób o niskiej samoocenie. Jednocześnie jednostki te cechuje większa wytrwałość oraz częstsze podejmowanie różnorodnych aktywności, w tym również działań obarczonych ryzykiem (Łaguna i in., 2007).

Samoocena odgrywa ponadto istotną rolę w regulacji emocji oraz poziomu aktywności jednostki. Wysokie poczucie własnej wartości sprzyja częstszemu doświadczaniu pozytywnych stanów emocjonalnych, większej aktywności oraz wytrwałości w realizacji zadań. Z kolei niska samoocena wiąże się z przewagą emocji negatywnych, obniżoną aktywnością oraz skłonnością do unikania trudnych sytuacji, wyzwań czy ryzyka. Dodatkowo

osoby o wysokiej samoocenie mają tendencję do bardziej korzystnego postrzegania własnego funkcjonowania społecznego, choć subiektywny obraz siebie nie zawsze w pełni odzwierciedla rzeczywiste kompetencje i zachowania społeczne.

Rozważając problematykę samooceny, warto uwzględnić również zjawisko nadmiernie podwyższonej samooceny, często identyfikowanej z narcyzmem. Jednostki charakteryzujące się zawyżonym, a jednocześnie niestabilnym poczuciem własnej wartości mogą napotykać trudności w obszarze funkcjonowania społecznego, pomimo deklarowanego wysokiego przekonania o własnych kompetencjach. Osoby takie mają tendencję do reagowania złością lub wrogością na krytyczne uwagi, wykazują ograniczoną zdolność do empatycznego odnoszenia się do innych oraz częściej wchodzą w konflikty interpersonalne, co w konsekwencji negatywnie wpływa na jakość ich relacji społecznych (Morf, Rhodwalt, 2001). Zjawisko to wskazuje, że wysoki poziom samooceny nie zawsze sprzyja adaptacji społecznej – kluczowe znaczenie ma jej stabilność oraz adekwatność obrazu własnej osoby dla prawidłowego funkcjonowania w relacjach z innymi.

## Materiał, metoda i narzędzia badań

Celem przeprowadzonych badań była ocena poziomu samooceny nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z gminy Biała Podlaska oraz określenie jej znaczenia dla refleksyjnej praktyki pedagogicznej. Przedmiotem badań była samoocena nauczycieli, rozumiana jako sposób postrzegania własnych kompetencji zawodowych, umiejętności dydaktycznych, wychowawczych oraz gotowości do analizowania i doskonalenia własnej pracy. Badania miały charakter diagnostyczny i pozwoliły określić, w jakim stopniu nauczyciele postrzegają siebie jako kompetentnych specjalistów oraz czy wysoki poziom samooceny sprzyja podejmowaniu refleksji nad własną praktyką zawodową. Badania przeprowadzono z zastosowaniem metody sondażu diagnostycznego. Zastosowaną techniką badawczą była ankieta. Technika ta polega na pozyskiwaniu danych za pomocą zestawu pytań skierowanych do respondentów, co umożliwia zebranie materiału empirycznego niezbędnego do realizacji celu badań. W badaniu wykorzystano dwa narzędzia badawcze. Pierwszym była Skala Samooceny Rosenberga (SES), służąca do pomiaru ogólnego poziomu samooceny. Drugim narzędziem był autorski kwestionariusz ankiety zawierający pytania zamknięte. Pytania

dotyczyły samooceny nauczycieli, postrzegania własnych kompetencji zawodowych oraz refleksyjnej praktyki pedagogicznej.

W badaniu uczestniczyli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej zatrudnieni w szkołach podstawowych w gminie Biała Podlaska. Respondenci dobrowolnie i anonimowo wypełnili kwestionariusz ankiety. Anonimowość badań miała na celu uzyskanie szczerych i wiarygodnych odpowiedzi. Charakterystykę badanej grupy przedstawiono w tabelach poniżej.

Tabela 1. Charakterystyka badanych według wieku

| Wiek | Liczba osób | Udział (%) |
|---|---|---|
| do 30 lat | 8 | 14 |
| 31–40 lat | 16 | 28 |
| 41–50 lat | 18 | 32 |
| powyżej 50 lat | 15 | 26 |
| Ogółem | 57 | 100,0 |

Źródło: badania własne.

Analiza danych wskazuje, że najliczniejszą grupę respondentów stanowili nauczyciele w wieku 41-50 lat (32%).

Tabela 2. Charakterystyka badanych według stażu pracy

| Staż pracy | Liczba osób | Udział (%) |
|---|---|---|
| do 5 lat | 7 | 12 |
| 6-10 | 10 | 18 |
| 11-20 | 19 | 33 |
| powyżej 20 lat | 21 | 40 |
| Ogółem | 57 | 100,0 |

Źródło: badania własne.

Większość badanych posiadała ponad 20-letni staż pracy (40%), co świadczy o dużym doświadczeniu zawodowym.

Tabela 3. Charakterystyka badanych według stopnia awansu zawodowego

| Stopień awansu zawodowego | Liczba osób | Udział (%) |
|---|---|---|
| Nauczyciel początkujący | 6 | 11 |
| Nauczyciel mianowany | 20 | 35 |
| Nauczyciel dyplomowany | 31 | 55 |
| Ogółem | 57 | 100,0 |

Źródło: badania własne.

Zdecydowaną większość respondentów stanowili nauczyciele dyplomowani (55%), co pozwala przypuszczać, że badana grupa charakteryzowała się wysokim poziomem kwalifikacji i bogatym doświadczeniem pedagogicznym.

Jak wspomniano powyżej pierwszym narzędziem wykorzystanym w badaniach była Skala Samooceny Rosenberga (SES). Kwestionariusz składa się z 10 stwierdzeń diagnostycznych, za pomocą których można było ocenić globalną samoocenę. Zadaniem osoby badanej było wskazać na czterostopniowej skali, w jakim stopniu zgadza się z każdym z tych zdań. Na potrzeby analizy wyników przyjęto następujące przedziały interpretacyjne: 10-25 pkt – niski poziom samooceny, 26-30 pkt – przeciętny poziom samooceny, 31-40 pkt – wysoki poziom samooceny. Każdej odpowiedzi przypisano od 1 do 4 punktów, gdzie 1 oznaczało „zdecydowanie się nie zgadzam", a 4 – „zdecydowanie się zgadzam". Łączny wynik mógł mieścić się w przedziale od 10 do 40 punktów. Tak przyjęty sposób punktacji umożliwił zakwalifikowanie każdego respondenta do jednej z trzech kategorii poziomu samooceny oraz analizę związku między samooceną a refleksyjną praktyką pedagogiczną.

Tabela 4. Samoocena badanych

| Wynik | Poziom samooceny |
|---|---|
| 10-25 pkt | Niski poziom samooceny |
| 26-30pkt | Przeciętny poziom samooceny |
| 31-40 pkt | Wysoki poziom samooceny |

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Poziom samooceny badanych nauczycieli

| Poziom samooceny | Liczba osób | % |
|---|---|---|
| Niski | 4 | 7,0 |
| Przeciętny | 13 | 23,0 |
| Wysoki | 40 | 70,0 |
| Ogółem | 57 | 100,0 |

Źródło: badania własne.

Z przeprowadzonych badań wynika, że zdecydowana większość respondentów (70%) charakteryzuje się wysokim poziomem samooceny. Przeciętny poziom samooceny stwierdzono u 23,0% badanych, natomiast niski poziom samooceny wystąpił jedynie u 7,0% nauczycieli. Otrzymane wyniki wskazują, że badani nauczyciele pozytywnie oceniają własne kompetencje zawodowe, umiejętności dydaktyczne oraz przygotowanie do wykonywania zawodu. Może to sprzyjać podejmowaniu refleksji nad własną praktyką pedagogiczną oraz motywować do dalszego rozwoju zawodowego.

Respondenci odpowiedzieli na pytanie: Jaki ma Pan/Pani stosunek do swojej pracy? Otrzymane odpowiedzi przedstawiono w tabeli 6.

Tabela 6. Pozytywny stosunek do wykonywanej pracy

| Odpowiedzi | Liczba | % |
|---|---|---|
| Tak | 55 | 96,0 |
| Nie | 2 | 4,0 |
| Ogółem | 57 | 100,0 |

Źródło: badania własne.

Analiza uzyskanych wyników wskazuje, że zdecydowana większość badanych nauczycieli deklaruje pozytywny stosunek do wykonywanej pracy. Aż 96,0% respondentów odpowiedziało twierdząco na pytanie dotyczące satysfakcji z wykonywanego zawodu, natomiast jedynie 4,0% badanych zadeklarowało, że nie lubi swojej pracy. Uzyskane wyniki świadczą o bardzo wysokim poziomie identyfikacji badanych z wykonywanym zawodem oraz pozytywnym nastawieniu do pracy nauczyciela. Wysoki odsetek odpowiedzi twierdzących może wskazywać na znaczną satysfakcję zawodową, zaan-

gażowanie w realizację obowiązków oraz wewnętrzną motywację do wykonywania pracy pedagogicznej. Niewielki odsetek respondentów deklarujących brak satysfakcji z wykonywanej pracy może wynikać z indywidualnych doświadczeń zawodowych, obciążenia obowiązkami, warunków organizacyjnych lub innych czynników wpływających na funkcjonowanie nauczyciela.

Kolejne pytanie brzmiało: Czy uważa Pani siebie za kompetentnego nauczyciela? Odpowiedzi przedstawiono w tabeli 7.

Tabela 7. Uważanie siebie za kompetentnego nauczyciela

| Odpowiedzi | Liczba | % |
|---|---|---|
| Tak | 50 | 88,0 |
| Nie | 7 | 12,0 |
| Ogółem | 57 | 100,0 |

Źródło: badania własne.

Analiza odpowiedzi na pytanie „Czy uważa Pani/Pan siebie za kompetentnego nauczyciela?" wskazuje, że zdecydowana większość respondentów pozytywnie ocenia swoje kompetencje zawodowe. Odpowiedź twierdzącą wskazało 50 osób, co stanowi 88,0% badanej grupy. Natomiast 7 respondentów (12,0%) nie uważa siebie za kompetentnych nauczycieli. Uzyskane wyniki świadczą o wysokim poziomie zaufania badanych do własnych umiejętności, wiedzy oraz przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela. Tak wysoki odsetek odpowiedzi twierdzących może wskazywać na ugruntowane poczucie profesjonalizmu oraz przekonanie o skuteczności podejmowanych działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że pozytywna ocena własnych kompetencji pozostaje w ścisłym związku z poczuciem własnej skuteczności (self-efficacy), które-zgodnie z teorią A. Bandury (2007), sprzyja podejmowaniu nowych wyzwań, wytrwałości w realizacji celów oraz gotowości do doskonalenia własnego warsztatu pracy. Warto zwrócić uwagę, że 12,0% badanych nie postrzega siebie jako kompetentnych nauczycieli. Niska ocena własnych kompetencji może wpływać na ograniczenie pewności siebie, motywacji do podejmowania innowacyjnych działań oraz gotowości do refleksyjnej analizy własnej praktyki pedagogicznej.

Kolejne zagadnienie jakie zbadano to zadowolenie ze swoich kompetencji zawodowych, odpowiedzi badanych przedstawiono w kolejnej tabeli 8.

Tabela 8. Zadowolenie ze swoich kompetencji zawodowych

| Odpowiedzi | Liczba | % |
|---|---|---|
| Zdecydowanie się nie zgadzam | 1 | 2,0 |
| Raczej się nie zgadzam | 2 | 4,0 |
| Ani się zgadzam, ani nie | 6 | 10,0 |
| Raczej się zgadzam | 24 | 42,0 |
| Zdecydowanie się zgadzam | 24 | 42,0 |
| Ogółem | 57 | 100,0 |

Źródło: badania własne.

Analiza odpowiedzi na pytanie „Czy jest Pani/Pan zadowolona/y ze swoich kompetencji zawodowych?" wskazuje na wysoki poziom satysfakcji badanych nauczycieli z posiadanych kompetencji. Największą grupę respondentów stanowiły osoby, które wybrały odpowiedzi „raczej się zgadzam" oraz „zdecydowanie się zgadzam" – po 24 osoby, co odpowiada 42,0% badanych w każdej z kategorii. Łącznie aż 84,0% respondentów wyraziło zadowolenie ze swoich kompetencji zawodowych. Uzyskane wyniki świadczą o wysokim poziomie satysfakcji nauczycieli z własnego przygotowania zawodowego oraz umiejętności niezbędnych do wykonywania obowiązków pedagogicznych. Jednocześnie należy zauważyć, że odpowiedzi neutralne i negatywne, choć stanowią niewielki odsetek badanej populacji (łącznie 16,0%), wskazują na istnienie grupy nauczycieli, którzy mogą odczuwać potrzebę dalszego rozwoju kompetencji lub nie są w pełni usatysfakcjonowani własnym przygotowaniem zawodowym.

Analiza własnych działań dydaktycznych, to kolejny badany problem w pracy zawodowej nauczycieli. Badani ustosunkowali się do tego zagadnienia i odpowiedzi ujęto w tabeli 9.

Tabela 9. Analiza własnych działań dydaktycznych

| Odpowiedzi | Liczba | % |
|---|---|---|
| Zdecydowanie się nie zgadzam | 1 | 2,0 |
| Raczej się nie zgadzam | 3 | 5,0 |
| Ani się zgadzam, ani nie | 5 | 9,0 |
| Raczej się zgadzam | 23 | 40,0 |
| Zdecydowanie się zgadzam | 25 | 44,0 |
| Ogółem | 57 | 100,0 |

Źródło: badania własne.

Analiza wyników wskazuje, że większość badanych nauczycieli regularnie analizuje własne działania dydaktyczne – łącznie 84,0% respondentów wyraziło zgodę z tym stwierdzeniem, w tym 44,0% zdecydowanie, a 40,0% raczej się zgadza. Jedynie 7,0% badanych nie prowadzi systematycznej analizy swojej praktyki, natomiast 9,0% respondentów przyjęło postawę neutralną, co wskazuje na wysoki poziom refleksyjności w badanej grupie.

Badana grupa nauczycieli odpowiedziała na pytanie: Czy potrafi Pani/Pan wyciągać wnioski z własnych błędów? To pytanie jest szczególnie istotne w pracy zawodowej nauczycieli. Odpowiedzi badanych przedstawiono w tabeli 10.

Tabela 10. Umiejętność wyciągania wnioski z własnych błędów.

| Odpowiedzi | Liczba | % |
|---|---|---|
| Zdecydowanie się nie zgadzam | 0 | 0 |
| Raczej się nie zgadzam | 2 | 3,0 |
| Ani się zgadzam, ani nie | 5 | 9,0 |
| Raczej się zgadzam | 22 | 39,0 |
| Zdecydowanie się zgadzam | 28 | 49,0 |
| Ogółem | 57 | 100,0 |

Źródło: badania własne

Wyniki badań wskazują, że zdecydowana większość nauczycieli (88,0%) deklaruje umiejętność wyciągania wniosków z własnych błędów, przy czym 49,0% respondentów zdecydowanie zgadza się z tym stwierdzeniem, a 39,0% raczej się zgadza. Jedynie 3,0% badanych wyraziło opinię negatywną, natomiast 9,0% zajęło stanowisko neutralne, co świadczy o wysokim poziomie gotowości respondentów do uczenia się na podstawie własnych doświadczeń i doskonalenia praktyki zawodowej.

## Podsumowanie

Przeprowadzone badania wskazują, że badani nauczyciele charakteryzują się wysokim poziomem samooceny oraz pozytywnym postrzeganiem własnych kompetencji zawodowych. Większość respondentów osiągnęła wysoki poziom samooceny (70,0%), uznaje siebie za kompetentnych nauczycieli (88,0%) oraz deklaruje zadowolenie z posiadanych kompetencji zawodowych (84,0%). Jednocześnie niemal wszyscy badani (96,0%) wyrażają pozytywny stosunek do wykonywanej pracy, co świadczy o wysokim poziomie satysfakcji zawodowej.

Wyniki dotyczące refleksyjnej praktyki pedagogicznej również wskazują na wysoki poziom refleksyjności badanych. Aż 84,0% nauczycieli deklaruje regularne analizowanie własnych działań dydaktycznych, natomiast 88,0% potrafi wyciągać wnioski z popełnianych błędów. Otrzymane rezultaty świadczą o gotowości respondentów do krytycznej oceny własnej pracy, uczenia się na podstawie doświadczeń oraz wprowadzania zmian służących podnoszeniu jakości procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Uzyskane wyniki są kompatybilne z założeniami teorii A. Bandury (2007), zgodnie z którą poczucie własnej skuteczności i pozytywna ocena własnych kompetencji zwiększają motywację do podejmowania działań rozwojowych oraz sprzyjają wytrwałości w realizacji zadań zawodowych. Jednocześnie wpisują się w koncepcję refleksyjnego praktyka D. Schöna (1987), według której rozwój profesjonalny nauczyciela opiera się na systematycznej analizie własnych doświadczeń, wyciąganiu wniosków oraz świadomym doskonaleniu praktyki pedagogicznej.

Otrzymane wyniki pozwalają stwierdzić, że wysoka samoocena, poczucie kompetencji zawodowych, satysfakcja z wykonywanej pracy oraz gotowość do analizowania własnych działań tworzą spójny zestaw zasobów osobistych sprzyjających rozwijaniu refleksyjnej praktyki pedagogicznej. Można zatem przyjąć, że badani nauczyciele posiadają korzystne predyspo-

zycje do świadomego doskonalenia własnego warsztatu pracy oraz podejmowania działań ukierunkowanych na podnoszenie jakości edukacji.

- Badani nauczyciele charakteryzują się wysokim poziomem samooceny, co stanowi istotny zasób sprzyjający rozwojowi refleksyjnej praktyki pedagogicznej.
- Większość respondentów pozytywnie ocenia swoje kompetencje zawodowe oraz deklaruje zadowolenie z ich poziomu, co świadczy o wysokim poczuciu profesjonalizmu.
- Bardzo wysoki poziom satysfakcji z wykonywanej pracy wskazuje na duże zaangażowanie zawodowe badanych nauczycieli i sprzyja ich gotowości do podejmowania działań rozwojowych.
- Zdecydowana większość respondentów regularnie analizuje własne działania dydaktyczne oraz wyciąga wnioski z popełnianych błędów, co potwierdza wysoki poziom refleksyjności zawodowej.

Uzyskane wyniki wskazują, że samoocena pozostaje ważnym czynnikiem wspierającym refleksyjną praktykę pedagogiczną, ponieważ wzmacnia poczucie własnej skuteczności, sprzyja krytycznej analizie własnych doświadczeń oraz motywuje do ciągłego doskonalenia kompetencji zawodowych.

## Bibliografia


Bandura A. (2007), Teoria społecznego uczenia się, Warszawa: PWN

Czerwonka K. (2014), Czym jest samoocena? //www.psychologia. net .pl/artykul.php?level=725

Dymkowski M.(1993), O samowiedzy i poznawaniu siebie, Wrocław: UW

Laguna M., Lachowicz-Tabaczek K., Dzwonkowska I. (2007), Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody, „Psychologia Społeczna", t. 2 (04)

Leary M.R. (2005), Sociometer theory and the pursuit of relational value: Getting to the root of self-esteem, „European Review of Social Psychology", nr 16, http://dx.doi.org/10.1080/10463280540000007

Morf C., Rhodewalt F. (2001), Unraveling the Paradoxes of Narcissism: A Dynamic Self-Regulatory Processing Model, „Psychological Inquiry", Vol. 12, No. 4

Oleś P.K. (2008), O różnych rodzajach tożsamości oraz ich stałości i zmianie, w: P.K. Oleś, A. Batory (red.),Tożsamość i jej przemiany a kultura, Lublin: KUL

Ossowska J. (2013), Samoocena – pochodzenie, działanie, zmiana, „Pieniądze i Więź", nr 3 (60)

Schöna D.A. (1987), Educating the Reflective Practitioner, San Francisco: Jossey-Bass

Strelau J. (red.) (2000), Psychologia. Podręcznik akademicki, t. I-III, Gdańsk: GWP

Szewczuk W. (red.) (2015), Słownik psychologiczny, Warszawa: Wiedza Powszechna

Szpitalak M., Polczyk R. (2015), Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru, Kraków: UJ

Wojciszke B. (2015), Psychologia społeczna, Warszawa: Scholar

# The Implementation of Outdoor Education in Teachers' Educational Practice

Dr MIRIAM UHRINOVÁ
Catholic University in Ružomberok, Slovakia
Dr JAN TIRPÁK
Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem, Czech Republic

**Abstract**

The paper focuses on the implementation of outdoor education in teachers' educational practice. The aim of the research was to determine teachers' interest in outdoor learning and the extent to which it is used by teachers at different levels of education. For comparison, the research sample also included pre-service students preparing for preschool and primary education teaching, in order to identify their approach to outdoor education in relation to their future pedagogical practice. The research was quantitative in nature and was conducted in 2024 using a questionnaire method. The research sample consisted of 171 teachers working in kindergartens and primary schools in Slovakia and 120 students of a faculty of education. The obtained data were processed using basic mathematical-statistical procedures, correlation analysis and analysis of variance (ANOVA). The findings showed differences in the use of outdoor education among the groups of respondents. The highest level of implementation was recorded among kindergarten teachers, while a relatively high level was also found among primary school teachers and after-school educators. A lower level of use was identified among lower secondary school teachers and the lowest among pre-service students. The findings point to the importance of outdoor education particularly in preschool and primary education, where more favourable conditions exist for its application in the educational process. This paper was supported by VEGA Grant No. 1/0314/26: Interdisciplinary Approach to the Exploration of Cultural and Natural Aspects of the Region through Outdoor Education in Primary Education.

Keywords: outdoor education, outdoor learning, educational practice, teacher, pre-service teacher education

## Implementacja edukacji outdoorowej w praktyce edukacyjnej nauczycieli

Dr MIRIAM UHRINOVÁ
Katolicki Uniwersytet w Rużomberku, Słowacja
Dr JAN TIRPÁK
Uniwersytet Jana Ewangelisty Purkyne w Usti nad Labem, Czechy

**Abstrakt**

Artykuł koncentruje się na realizacji edukacji outdoorowej w praktyce pedagogicznej nauczycieli. Celem badania było określenie zainteresowania nauczycieli uczeniem się w środowisku pozaszkolnym oraz zakresu, w jakim edukacja outdoorowa jest wykorzystywana przez nauczycieli na różnych poziomach edukacji. W celach porównawczych próbę badawczą uzupełnili również studenci przygotowujący się do pracy w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, co pozwoliło określić ich podejście do edukacji outdoorowej w kontekście przyszłej praktyki pedagogicznej. Badanie miało charakter ilościowy i zostało przeprowadzone w 2024 roku z wykorzystaniem metody sondażu kwestionariuszowego. Próba badawcza obejmowała 171 nauczycieli pracujących w przedszkolach i szkołach podstawowych na Słowacji oraz 120 studentów uczelni kształcącej nauczycieli. Uzyskane dane poddano analizie z wykorzystaniem podstawowych procedur matematyczno-statystycznych, analizy korelacji oraz analizy wariancji (ANOVA). Wyniki wykazały różnice w zakresie wykorzystywania edukacji outdoorowej pomiędzy poszczególnymi grupami respondentów. Najwyższy poziom jej stosowania odnotowano wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego, natomiast stosunkowo wysoki poziom zaobserwowano również wśród nauczycieli szkół podstawowych oraz wychowawców świetlic szkolnych. Niższy poziom wykorzystania edukacji outdoorowej stwierdzono wśród nauczycieli szkół ponadpodstawowych niższego szczebla, a najniższy – wśród studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Wyniki wskazują na szczególne znaczenie edukacji outdoorowej w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, gdzie występują bardziej sprzyjające warunki do jej wykorzystania w procesie edukacyjnym. Artykuł powstał w ramach realizacji grantu VEGA nr 1/0314/26: Interdyscyplinarne podejście do poznawania kulturowych i przyrodniczych aspektów regionu poprzez edukację outdoorową w edukacji wczesnoszkolnej.

Słowa kluczowe: edukacja outdoorowa, uczenie się w środowisku pozaszkolnym, praktyka pedagogiczna, nauczyciel, kształcenie przyszłych nauczycieli

## Theoretical Background

Outdoor education is an educational approach that moves part of educational activities beyond the traditional classroom setting and uses the natural, cultural, social, or outdoor environment as an authentic space for learning. It is not merely about pupils spending time outdoors, but about a deliberately planned pedagogical process in which knowledge acquisition, experience, movement, observation, experimentation, social interaction, and subsequent reflection are interconnected. According to Rickinson et al. (2004), outdoor learning becomes particularly meaningful when it is systematically linked to teaching objectives, when it is preceded by didactic

preparation, and when it is followed by reflection on the experiences gained. Dillon et al. (2006) also emphasize that field teaching and excursions can significantly enrich pupils' learning experiences if they are pedagogically well thought out, appropriately planned, effectively guided, and subsequently reflected upon.

The natural environment provides pupils with space for active movement, discovery, cooperation, problem solving, creative activities, and reflection on their own experiences. As Uhrinová S. et al. (2024) state, outdoor activities are an effective tool that supports active learning and exploration of the real world, thereby providing pupils with opportunities for direct observation, experimentation, and reflection on natural phenomena. These conditions support not only the acquisition of curriculum content, but also the development of self-confidence, social competences, emotional regulation, and a positive relationship with oneself, with other people, and with the environment. Outdoor education can therefore be understood as one of the tools supporting the holistic development of the child, in which educational goals are naturally linked with the promotion of physical, psychological, and social wellbeing. In the scholarly literature, outdoor education is primarily associated with experiential, activity-based, environmental, place-based, and interdisciplinary learning. Within these intentions, questing also plays an important role in outdoor education (Uhrinová et al., 2023; Židek et al., 2025). In current pedagogical discourse, outdoor learning is increasingly connected with the issue of children's and pupils' wellbeing. Chawla (2015) points out that children's contact with nature contributes to their health and wellbeing in several areas, particularly physical health, cognitive functioning, psychological wellbeing, self-regulation, creative play, social participation, and the development of a relationship with the natural world. Mann et al. (2022) indicate that learning in a natural environment can support not only cognitive learning, but also socio-emotional development, wellbeing, cooperation, motivation, and children's relationship with nature. The authors state that nature-oriented outdoor learning has the potential to develop several dimensions of the pupil's personality, while its effectiveness depends on the quality of pedagogical guidance and the way it is integrated into the teaching process. Reported benefits of learning in natural outdoor environments include increased pupil engagement and a greater sense of ownership over one's own learning, some evidence of academic improvement, the development of social and cooperative skills, and improvements in aspects of self-concept. Learning outdoors, specifical-

ly in nature, has measurable socio-emotional, academic, and wellbeing-related benefits and should be incorporated into every child's school experience.

The connection between outdoor learning and wellbeing is significant mainly because learning in a natural environment makes it possible to combine movement, sensory perception, spontaneous activity, cooperation, and authentic learning. These elements can positively influence pupils' emotional experience, intrinsic motivation, sense of safety, social belonging, and ability to participate actively in the educational process. In their systematic review, Tillmann et al. (2018) state that children's and adolescents' interaction with nature can have a positive effect on several indicators of mental health, particularly emotional wellbeing, stress, self-esteem, resilience, overall psychological health, and health-related quality of life. At the same time, the authors note that research findings are not unequivocal in all areas, which points to the need for further empirical verification of the relationship between the natural environment, outdoor learning, and children's mental wellbeing.

Outdoor learning is gaining importance not only as a didactic strategy, but also as a preventive and supportive tool aimed at strengthening pupils' psychological, physical, and social wellbeing. In a systematic review focused on school-led interventions in green environments, Ly and Vella-Brodrick (2024) state that such interventions, including outdoor learning, nature walks, and the use of green school grounds, can support the mental, physical, and social wellbeing of children and adolescents. The findings point in particular to the positive influence of the natural environment on positive emotions, physical activity, and social relationships or interactions among pupils. In the context of outdoor education, this means that it is not merely a matter of physically moving teaching outdoors, but also of creating learning situations in which pupils build a personal relationship with nature and experience a sense of meaningfulness, autonomy, competence, and belonging (Arola et al., 2023).

The importance of outdoor education is emphasized especially in pre-primary and primary education, since children at this age naturally come to know the world through movement, play, sensory perception, manipulation of objects, and direct experience. In kindergarten, regular outdoor time creates a natural space for connecting spontaneous and teacher-directed activities. Tuuling et al. (2015) state that outdoor learning in pre-primary education creates conditions for diverse and creative activities,

supports children's socialization, and enables the connection of play, observation, exploration, and learning in various environments. Similarly, Tuuling et al. (2019) conclude that teachers consider outdoor learning important, although they do not always use it regularly in practice. At the same time, they emphasize the need to include outdoor learning in teacher preparation as well. In primary education, outdoor education makes it possible to connect the content of several educational areas. Pupils thus do not work with curriculum content in isolation, but in a specific environment, situation, or problem. This aspect is particularly important for developing interdisciplinary overlaps, which are also relevant in the context of the research focus aimed at the use of outdoor learning by teachers at different levels of education. Rickinson et al. (2004) state that outdoor learning can support deeper understanding of the curriculum, longer-term retention, and the development of practical skills, especially when it is linked to the curriculum and is not understood as a supplementary or exceptional activity.

The implementation of outdoor education is conditioned by several factors. The most frequently mentioned include teachers' attitudes, their methodological preparedness, professional experience, the organizational possibilities of the school, time allocation, the availability of a suitable environment, safety requirements, and support from school leadership. Rickinson et al. (2004) point out that the most significant barriers to outdoor learning include organizational demands, time constraints, teachers' lack of self-confidence, safety issues, and pressure to meet curricular requirements. These barriers are also confirmed by more recent research in the field of pre-primary education, according to which teachers perceive outdoor learning positively, but its implementation is influenced by the availability of the environment, organizational conditions, and the level of the teacher's professional preparedness (Tuuling et al., 2019). The aforementioned barriers are also related to the fact that outdoor learning may be implemented differently at individual levels of education. In pre-primary and primary education, the conditions for its use are more favorable because the organization of the day, the flexibility of teaching, and the interdisciplinary nature of the teacher's work allow learning activities to be connected with the outdoor environment more frequently. By contrast, in lower secondary education, the implementation of outdoor education may be more demanding due to the subject-based structure of teaching, timetable constraints, time demands, and higher organizational requirements.

Initial teacher education also plays an important role in the implementation of outdoor education. In their literature review focused on outdoor teaching in initial formal teacher education, Wolf et al. (2022) analyzed 46 empirical studies and identified several key themes, among which cooperation, creativity, outdoor learning strategies, and sustainability predominated. The authors emphasize that future teachers should acquire outdoor pedagogical strategies already during their studies, because initial teacher education can influence their future willingness and ability to use learning beyond the classroom in pedagogical practice. Similarly, Yokuş (2020), in research focused on integrating outdoor learning into the formal curriculum of future teacher preparation, states that student teachers perceived outdoor learning as beneficial particularly in terms of motivation, curiosity, autonomy, social interaction, critical thinking, and connecting learning with real life. The author points out that if student teachers experience outdoor activities themselves, they more easily understand their pedagogical potential and are able to plan them more purposefully in their future educational practice.

The findings presented above indicate that the degree of implementation of outdoor education in educational practice depends not only on the teacher's personal attitude, but also on the level of education, job position, professional experience, the organizational conditions of the school, and the level of methodological preparation. At the same time, outdoor learning can be understood as an important means of supporting the wellbeing of children and pupils, as it creates conditions for movement, social interaction, emotional wellbeing, sensory learning, creativity, and the development of a positive relationship with the natural environment. In this context, outdoor education does not represent only an innovative didactic strategy, but also a comprehensive approach supporting the holistic development of the child. These theoretical foundations provide support for the research focus of the present paper, the aim of which is to determine the interest in outdoor learning and the extent of its use among teachers at different levels of education and among students in initial teacher preparation for preprimary and primary education.

## Research

The aim of this study is to present the results of research focused on identifying interest in outdoor learning and the extent of its use among

teachers working at different levels of education. The research focused on examining and analyzing the possibilities of implementing outdoor learning into the educational process by kindergarten and primary school teachers, as well as by students of pre-primary and primary education in undergraduate teacher preparation in Slovakia.

With regard to the defined research aim, we based our work primarily on the following research questions:

1. Do kindergarten and primary school teachers, as well as students in undergraduate teacher education, show interest in carrying out a substantial part of the educational process through outdoor learning in nature?
2. Do kindergarten and primary school teachers, as well as students in undergraduate teacher education, use outdoor learning in their educational practice?

## Research Sample

The research sample consisted of 171 educators working at schools in Slovakia. Of this number, 22 were primary school teachers at the first stage of elementary school, 43 were teachers at the second stage of elementary school, 18 were after-school educators, and 88 were kindergarten teachers. The research also included 120 students of a faculty of education in Slovakia who, as part of their undergraduate studies, are preparing to become teachers in pre-primary and primary education.

In terms of the length of teaching experience, the research sample consisted of 130 respondents with more than 10 years of teaching experience, 106 respondents with teaching experience ranging from 1 to 10 years, and 55 respondents with no teaching experience or with experience of up to 1 year. Respondents in the last-mentioned group carry out teaching practice as part of their undergraduate studies. Convenience and quota sampling were used in the selection of respondents. Participation in the research was voluntary and anonymous.

## Research Instruments and Data Processing

The conducted research was quantitative in nature and took place in 2024. The questionnaire method was chosen as the main research method. A questionnaire intended for teachers was used to collect quantitative data.

Its validity and reliability were verified in a preliminary study conducted in December 2023. The reliability of the questionnaire was determined using Cronbach's alpha coefficient, with the achieved value of 0.694 being considered sufficient with regard to the number of items and their dichotomous character. Mathematical and statistical procedures, specifically absolute and relative frequencies, were used to identify and analyze the data obtained through the questionnaire. The research results were processed in Microsoft Office Excel 2003. Subsequently, the obtained data were evaluated using statistical methods. Relationships between individual variables were examined through correlation, and dependencies between the data were assessed using correlation analysis. Analysis of variance, ANOVA, was used to identify and compare differences between individual qualitative variables. Results at the significance level of $p < 0.05$ were considered statistically significant. The analysis of the results was carried out in STATISTICA 13, TIBCO.

## Research Results

The first research question focused on whether kindergarten and primary school teachers, as well as students in undergraduate teacher education, show interest in carrying out a substantial part of the educational process through outdoor learning in nature. The subject of the analysis was to determine whether teachers and undergraduate students, as future potential teachers, could imagine a more significant transfer of educational activities into the natural environment.

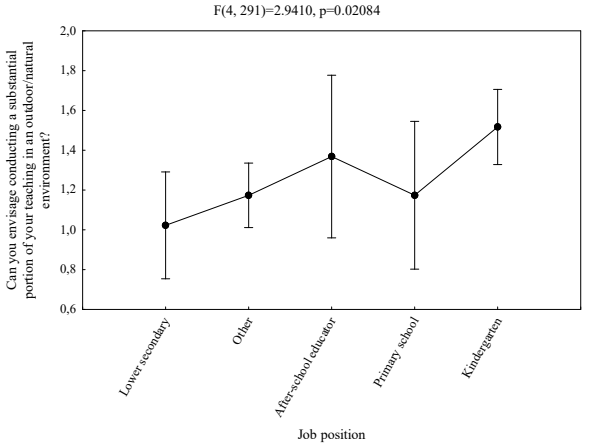
The research results show that the highest level of interest in carrying out a substantial part of the educational process in nature was declared by kindergarten teachers. In this group, 71.6% of respondents stated that they could imagine carrying out a substantial part of their pedagogical activity through outdoor learning. Compared with the other groups, kindergarten teachers have more natural conditions for transferring activities outdoors, since outdoor time forms part of the daily routine and makes it possible to connect both teacher-directed and spontaneous activities.

The empirical findings also point to a relatively high level of openness toward outdoor learning among students in undergraduate teacher preparation and among teachers in primary education. In the case of students, the influence of contact with innovative educational strategies during their studies may be assumed. In the case of primary education teachers,

greater interest may be supported by broader possibilities for integrating school subjects and organizing the educational process more flexibly. Teachers in lower secondary education reported interest at a rate of 48.8%, which suggests that, despite the subject-based structure of teaching, there is potential in this group for the use of outdoor education. The lowest level of interest was found among after-school educators, at 38.9%. This result may be related to the specific mode of activities in the school children's club and to the fact that after-school educators may perceive outdoor activities more as recreational and educational activities than as systematically planned educational activities.

Following these results, we examined whether there are differences between individual groups of teachers according to their job position and students in undergraduate teacher preparation in terms of their expressed interest in carrying out a substantial part of teaching in nature.

Figure 1. Differences in the extent to which respondents can imagine carrying out a substantial part of teaching in nature according to their job position



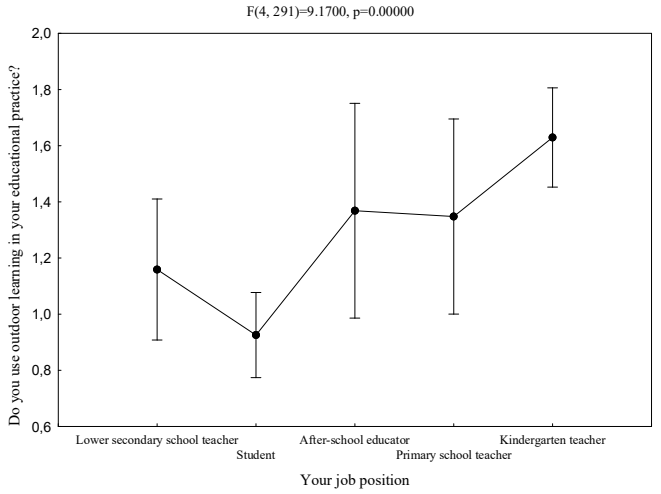

Note: Mean values and 95% confidence intervals are shown; F(4, 291) = 2.9410; p = 0.02084.

The analysis of variance (figure 1) showed statistically significant differences between the groups according to the respondents' job position, F(4, 291) = 2.9410; at the significance level $\alpha = 0.05$, p = 0.02084. However, given the overlap of some 95% confidence intervals, these differences should be interpreted substantively and with caution. The most pronounced

difference appears to be between groups that have more natural opportunities for outdoor activities, particularly kindergarten teachers, and groups whose educational activities are more strongly affected by organizational or routine-related conditions.

Following these findings, we examined whether the expressed interest in implementing outdoor learning in nature is associated with the length of the respondents' teaching experience. This indicator is important because the number of years of experience may influence teachers' pedagogical confidence, their willingness to work with innovative strategies, as well as their perception of the organizational and safety-related limits of outdoor education.

Figure 2. Differences in the extent to which respondents can imagine carrying out a substantial part of teaching in nature according to the length of teaching experience




Note: Mean values and 95% confidence intervals are shown; F(3, 293) = 3.3434; p = 0.01962.

Figure 2 indicates that the length of teaching experience is a statistically significant factor in relation to the idea of carrying out a substantial part of teaching in nature, F(3, 293) = 3.3434; p = 0.01962. The highest mean value was found among respondents with no teaching experience or with minimal teaching experience, which may be interpreted as greater openness among beginning or future teachers toward innovative forms of education. Respondents with 1 to 10 years of teaching experience also showed a favorable attitude, whereas the group with more than 10

years of experience achieved a slightly lower mean value. This result may suggest that more experienced teachers are aware of the benefits of outdoor education, but at the same time take a more realistic view of the organizational, time-related, and safety demands associated with its implementation.

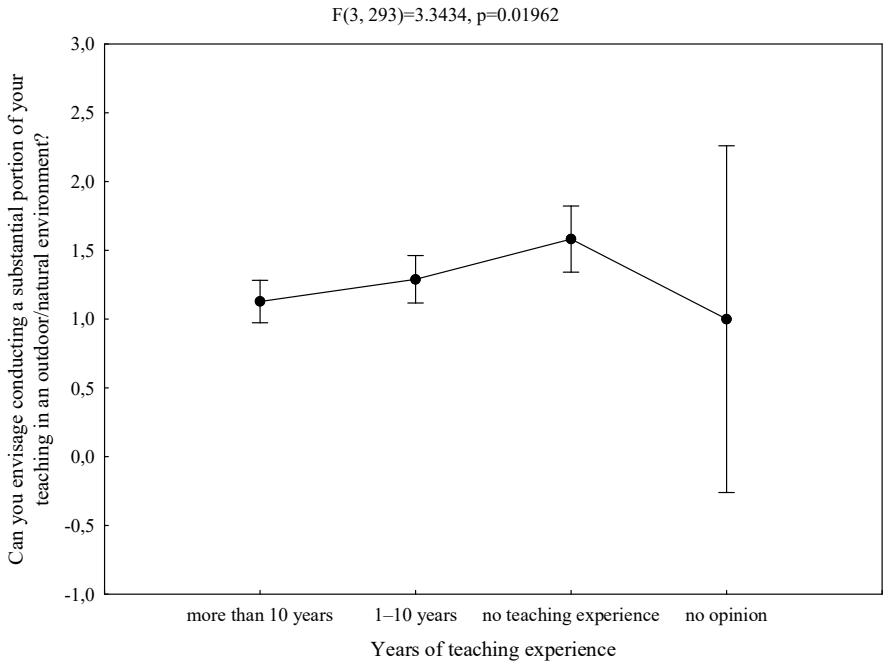
Special attention should be paid to the category of respondents who were unable to express an opinion, as this group shows a wide confidence interval in the graph. This indicates greater variability in responses and lower stability in the interpretation of this group. The results therefore support the need for targeted methodological support for both beginning and experienced teachers, so that declared interest can be translated into actual pedagogical practice.

The second research question focused on whether kindergarten and primary school teachers, as well as students in undergraduate teacher education, actually use outdoor learning in their educational practice. The aim was to determine the extent to which teachers and undergraduate students, as future potential teachers, implement outdoor learning in the educational process.

The research results show that outdoor education is most frequently used by kindergarten teachers, with a share of 76.1%. Children's time spent outdoors, which is a natural part of daily activities in kindergarten, creates favorable conditions for incorporating various educational activities into the natural environment. A high level of implementation of outdoor activities was also found among after-school educators, 66.7%, and primary education teachers, 63.6%. These results support the assumption that younger age groups of children provide a suitable context for the implementation of outdoor education, particularly in terms of organizational possibilities and the naturalness of this approach.

By contrast, lower secondary education teachers use outdoor education to a lesser extent, specifically 53.5%. This may be explained mainly by organizational constraints related to the subject-based structure of teaching, timetable arrangements, and greater demands on coordinating teaching outside the classroom. The lowest share of outdoor learning implementation was recorded among students in undergraduate teacher preparation, at 34.2%. This result suggests that outdoor learning is used only to a limited extent in the initial stages of teacher preparation, even though students may have a positive attitude toward this approach.

Figure 3. Differences in the use of outdoor learning in educational practice according to the respondents' job position




Note: Mean values and 95% confidence intervals are shown; $F(4, 291) = 9.1700$; $p < 0.001$.

Following these results, we examined whether there are differences between individual groups of teachers according to their job position and students in undergraduate teacher preparation in terms of the use of outdoor learning in pedagogical practice. The results of the analysis of variance (figure 3) showed a statistically significant relationship between the respondents' job position and the level of implementation of outdoor learning, $F(4, 291) = 9.1700$; $p < 0.001$. The findings suggest that outdoor learning is more naturally incorporated particularly into pre-primary and primary education, where the educational process provides broader opportunities for interdisciplinary connections, experiential learning, and linking curriculum content with the natural environment.

## Discussion

The research results confirm that outdoor education has a differentiated position in teachers' educational practice. It is most prominently pre-

sent in kindergartens, where outdoor time is a natural part of the daily routine and where educational activities can be flexibly connected with play, movement, observation, and exploration of the environment. This result corresponds with the findings of Tuuling et al. (2015, 2019), who emphasize the importance of outdoor learning in pre-primary education as a space for creative activities, socialization, and experiential learning.

The relatively high level of outdoor education use among primary education teachers and after-school educators points to the importance of children's age and the organizational flexibility of the educational process. In primary education, teachers have greater opportunities to connect several educational areas, which creates favorable conditions for an interdisciplinary approach to the curriculum. After-school educators, in turn, work with children in a less formal setting, which may support physical, social, and experiential outdoor activities. Lower secondary education teachers use outdoor education less frequently, which may be explained by subject specialization, timetable constraints, and pressure to meet curricular requirements. These barriers are in line with the findings of Rickinson et al. (2004) and Dillon et al. (2006), who draw attention to the importance of planning, organizational support, safety aspects, and subsequent reflection in the effective use of outdoor learning.

A particularly important finding is the low level of actual use of outdoor learning among students in undergraduate teacher preparation. Although students may declare openness toward innovative educational strategies, their practical experience remains limited. This result is linked to the conclusions of Wolf et al. (2022), according to which outdoor teaching should be a systematic part of initial teacher education. Similarly, Yokuş (2020), in research focused on integrating outdoor learning into the formal curriculum of future teacher preparation, states that student teachers perceived outdoor learning as beneficial particularly in terms of motivation, curiosity, autonomy, social interaction, critical thinking, and connecting learning with real life. The author points out that if student teachers experience outdoor activities themselves, they more easily understand their pedagogical potential and are able to plan them more purposefully in their future educational practice.

The findings related to the length of teaching experience suggest that openness toward outdoor education does not necessarily increase automatically with the number of years of experience. Beginning teachers and students may be more motivated to use innovative strategies, but at the

same time they need methodological support and experience with the practical organization of activities. More experienced teachers, on the other hand, may have greater pedagogical confidence, but they may also perceive organizational, safety-related, and time-related limitations more sensitively. From this perspective, it is necessary to support continuing teacher education, methodological materials, examples of good practice, and systematic support from school leadership.

The research results also have practical implications. For kindergartens and primary schools, it is appropriate to create conditions for regular and purposefully planned outdoor activities, to develop schoolyards and nearby natural environments as educational spaces, and to support teachers in connecting curriculum content with the local natural and cultural environment. In lower secondary education, it appears suitable to include shorter, thematically oriented outdoor activities, project-based learning, and interdisciplinary blocks that make it possible to overcome the boundaries of subject-based teaching.

When interpreting the results, the limitations of the research should also be taken into account. The research sample was formed using convenience and quota sampling, which limits the possibility of generalizing the results to the entire population of teachers and student teachers in Slovakia. The data were obtained using a questionnaire method, that is, through respondents' self-assessment, which may not always accurately reflect the actual frequency and quality of outdoor activities.

## Research Conclusions

The conducted research showed that outdoor education is used in a differentiated way in the educational practice of kindergarten and primary school teachers. The highest level of its implementation was recorded among kindergarten teachers, who, given the nature of pre-primary education, have natural conditions for carrying out outdoor activities. A significant level of outdoor learning use was also found among after-school educators and primary education teachers. By contrast, a lower level of implementation was recorded among lower secondary education teachers, and the lowest level among students in undergraduate teacher preparation.

The results of the statistical analyses showed that the respondents' job position is significantly related to the extent to which outdoor learning is used in educational practice. The findings support the assumption that

outdoor education is more naturally applicable in pre-primary and primary education, where there is greater scope for interdisciplinary connections, experiential learning, physical activities, and direct contact with the environment. At the same time, it was shown that the length of teaching experience may influence respondents' perception of the possibility of carrying out a substantial part of teaching in nature.

A significant finding is the difference between declared interest and the actual level of use of outdoor learning, particularly among students in undergraduate teacher preparation. This difference points to the need to systematically strengthen outdoor education in teacher education study programmes, not only at the theoretical level, but above all through practically oriented activities, methodological training, and reflected teaching practice.

From a pedagogical perspective, outdoor education can be regarded as an important means of supporting active learning, the development of social competences, environmental awareness, a relationship with nature, and the connection of curriculum content with real life. However, its effective implementation requires methodologically prepared teachers, support from school leadership, suitable organizational conditions, and a well-considered connection with curricular objectives. Further research should focus on the qualitative analysis of teachers' experiences, direct observation of outdoor activities, and verification of the effectiveness of specific methodological models of outdoor education at different levels of education.

## Acknowledgement

This paper was supported by VEGA grant No. 1/0314/26: Interdisciplinary Approach to the Exploration of Cultural and Natural Aspects of the Region through Outdoor Education in Primary Education.

## Bibliography

Arola T., Aulake M., Ott A., Lindholm M., Kouvonen P., Virtanen P., Paloniemi R. (2023), The impacts of nature connectedness on children's well-being: Systematic literature review, „Journal of Environmental Psychology", nr 85, https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2 022.101913

Chawla L. (2015), Benefits of nature contact for children, „Journal of Planning Literature", nr 30 (4), https://doi.org/10.1177/088541221 5595441

Dillon J., Rickinson M., Teamey K., Morris M., Choi M.Y., Sanders D., Benefield P. (2006), The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere, „School Science Review", nr 87 (320)

Ly V., Vella-Brodrick D.A. (2024), Effects of school-led greenspace interventions on mental, physical and social wellbeing in children and adolescents: A systematic review, „Educational Psychology Review", nr 36, https://doi.org/10.1007/s10648-024-09963-1

Mann J., Gray T., Truong S., Brymer E., Passy R., Ho S., Sahlberg P., Ward K., Bentsen P., Curry C., Cowper R. (2022), Getting out of the classroom and into nature: A systematic review of nature-specific outdoor learning on school children's learning and development, „Frontiers in Public Health", nr 10, https://doi.org/10.3389/fpubh.20 22.877058

Rickinson M., Dillon J., Teamey K., Morris M., Choi M.Y., Sanders D., Benefield P. (2004), A review of research on outdoor learning, Field Studies Council

Tillmann S., Tobin D., Avison W., Gilliland J. (2018), Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: A systematic review, „Journal of Epidemiology and Community Health", nr 72 (10), https://doi.org/10.1136/jech-2018-210436

Tuuling L., Õun T., Ugaste A. (2019), Teachers' opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia, „Journal of Adventure Education and Outdoor Learning", nr 19 (4), https://doi.org/10.1080 /14729679.2018.1553722

Tuuling L., Ugaste A., Õun T. (2015), The use of outdoor learning from the perspective of preschool teachers and principal, „Tradition and Innovation in Education", nr 29

Uhrinová M., Macko J., Blahútová D. (2023), Questing ako súčasť outdoorového učenia v primárnom vzdelávaní, in: MMK 2023: Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky: Recenzovaný sborník příspěvků mezinárodní vědecké konferencje, Vol. 14, Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení

Uhrinová S., Uhrinová M., Tirpák J. (2024), Implementácia outdoorových bádateľských aktivít v intenciách primárneho vzdelávania [Implementation of outdoor exploration activities in the context of primary education], in: Z. Huľová, P. Tokoš (eds.), Trendy a problémy v technickom vzdelávaní v čase dištančnej, hybridnej a prezenčnej výučby: Zborník príspevkov z vedeckej konferencje, Ružomberok: KU

Wolf C., Kunz P., Robin N. (2022), Emerging themes of research into outdoor teaching in initial formal teacher training from early childhood to secondary education: A

literature review, „The Journal of Environmental Education", nr 53 (4), https://doi.org/10.1080/009 58964.2022.2090889

Yokuş G. (2020, Integrating outdoor school learning into formal curriculum: Designing outdoor learning experiences and developing outdoor learning framework for pre-service teachers, „International Journal of Education Technology and Scientific Researches", nr 5 (13), https://doi.org/10.35826/ijetsar.276

Židek D., Uhrinová M., Macko J. (2025), Questing in the context of developing motor competencies in primary education, in: J. Karbowniczek, M. Markiewicz, E. Smołka (eds.), Innowacje w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – wyzwania, praktyka, trudności, Lublin: Innovatio Press

# Showing and responding event between museum exhibits and trainee teachers. phenomenological descriptions and empirical findings on affordances and living

Dr. phil. MARTINA JANßEN
Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg, Germany

**Abstract**

This contribution examines how museum visits can become sites of interdisciplinary learning, aesthetic experience, and biographical reflection in teacher education. It focuses on an excursion by trainee primary school teachers from Brandenburg University of Technology Cottbus-Senftenberg to the Museum Castle and Fortress Senftenberg and its special exhibition „Mom Cleans Up," which presents aspects of childhood and everyday life in the GDR. The study is guided by the pedagogical-didactic concept of „Living Showing," which combines embodied perception, drawing, writing, and reflection at out-of-school learning locations. The theoretical framework brings together phenomenological approaches to responsiveness and lived experience with concepts of pointing and showing in education, social theory, and performativity theory. Museums are conceptualized as „places of display" in which exhibits do not merely represent cultural heritage but actively address visitors and invite particular forms of perception and response. The empirical study involved 24 trainee teachers from the fields of art and natural sciences. Data were collected through movement mapping, slow-looking and drawing tasks, written observations, and a recorded group reflection. A phenomenologically oriented, responsive analysis examines these materials as embodied practices of sensing, showing, and responding. The findings indicate that museum exhibits become meaningful through an interplay between their material, historical, and cultural qualities and the students' biographical experiences. Objects such as an abacus, dollhouse, toy oven, cups, pots, wooden building set, and cross evoked memories, family relationships, childhood experiences, desires, and educational associations. Thus, the exhibits emerged as „kin aliens": simultaneously familiar and unfamiliar, they challenged students' expectations and opened new perspectives on themselves and the world. An exemplary analysis of repeated drawings and written reflections on a school cone (Schultüte) demonstrates how sustained artistic engagement can reveal questions of transition, ritual, social inequality, cultural belonging, and professionalization. The findings suggest that „Living Showing" enables trainee teachers to engage sensitively with material culture while interweaving personal experience with pedagogical and professional knowledge. Museums can therefore function not only as places of cultural transmission but also as dynamic spaces in which

showing and responding generate Bildung experiences and foster reflective professional development.

Keywords: museum exhibits, trainee teacher, phenomenological descriptions, empirical findings, life possibilities

## Pokazywanie i reagowanie na wydarzenia między eksponatami muzealnymi a nauczycielami stażystami. Opisy fenomenologiczne i ustalenia empiryczne dotyczące możliwości i życia

Dr MARTINA JANßEN
Brandenburski Uniwersytet Techniczny w Cottbus-Senftenberg, Niemcy

### Abstrakt

Niniejszy artykuł analizuje, w jaki sposób wizyty w muzeach mogą stawać się przestrzenią interdyscyplinarnego uczenia się, doświadczenia estetycznego oraz refleksji biograficznej w kształceniu przyszłych nauczycieli. Przedmiotem analizy jest wycieczka studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z Brandenburg University of Technology Cottbus-Senftenberg do Muzeum Zamku i Twierdzy w Senftenbergu oraz prezentowanej tam wystawy czasowej „Mama sprząta" („Mom Cleans Up"), poświęconej między innymi dzieciństwu i codzienności w NRD. Badanie opiera się na opracowanej przez autorkę koncepcji pedagogiczno-dydaktycznej „Living Showing", łączącej ucieleśnione postrzeganie, rysunek, pisanie i refleksję w pozaszkolnych miejscach uczenia się. Ramy teoretyczne łączą fenomenologiczne ujęcia responsywności i doświadczenia przeżywanego z koncepcjami wskazywania i pokazywania w edukacji, a także z perspektywą teorii społecznej i performatywności. Muzea są ujmowane jako „miejsca ekspozycji", w których eksponaty nie tylko reprezentują dziedzictwo kulturowe, lecz także oddziałują na odwiedzających i zapraszają ich do określonych sposobów postrzegania i reagowania. W badaniu uczestniczyło 24 studentów kształcących się w obszarze sztuki i nauk przyrodniczych. Dane zebrano za pomocą mapowania ruchu, zadań opartych na uważnym, powolnym oglądaniu i rysowaniu, pisemnych obserwacji oraz nagranej dyskusji podsumowującej. Analiza, prowadzona z perspektywy fenomenologicznej i responsywnej, traktuje zgromadzone materiały jako ucieleśnione praktyki odczuwania, pokazywania i odpowiadania. Wyniki wskazują, że eksponaty muzealne nabierają znaczenia w procesie wzajemnego oddziaływania ich materialnych, historycznych i kulturowych właściwości z biograficznymi doświadczeniami studentów. Takie przedmioty jak liczydło, domek dla lalek, piecyk-zabawka, filiżanki i garnki, drewniany zestaw konstrukcyjny czy krzyż przywoływały wspomnienia, relacje rodzinne, doświadczenia z dzieciństwa, pragnienia oraz skojarzenia związane z edukacją. Eksponaty ujawniały się tym samym jako „krewni obcy" (kin aliens): jednocześnie znajome i obce, podważały wcześniejsze oczekiwania studentów i otwierały nowe perspektywy na siebie oraz świat. Przykładowa analiza wielokrotnych rysunków i pisemnych refleksji dotyczących

rożka szkolnego („Schultüte") pokazuje, w jaki sposób pogłębione zaangażowanie artystyczne może ujawniać kwestie przejścia, rytuału, nierówności społecznych, przynależności kulturowej i profesjonalizacji. Wyniki sugerują, że koncepcja „Living Showing" umożliwia przyszłym nauczycielom wrażliwe podejmowanie refleksji nad kulturą materialną, przy jednoczesnym splataniu osobistych doświadczeń z wiedzą pedagogiczną i profesjonalną. Muzea mogą zatem pełnić funkcję nie tylko miejsc przekazywania dziedzictwa kulturowego, lecz także dynamicznych przestrzeni, w których procesy pokazywania i odpowiadania stają się źródłem doświadczeń oraz wspierają refleksyjny rozwój zawodowy przyszłych nauczycieli.
Słowa kluczowe: eksponaty muzealne, nauczyciel stażysta, opisy fenomenologiczne, ustalenia empiryczne, możliwości życia

## Problem Outline and Research Question

In an ever-changing society, educational and learning experiences outside of traditional institutions like schools and universities are gaining increasing significance. In the summer semester of 2026, a group of second-semester primary education trainee teachers from the Brandenburg University of Technology Cottbus-Senftenberg took part in an excursion to the museum and fortress in Senftenberg, located in the Lausitz region. The museum illustrates the transformation of the Lausitz region from a mining area to a lake district (vgl. https://museums-entdecker.de/schloss-und-festung-senftenberg/). For example, visitors can experience in a show mine „what working underground felt like" or see what „the work in the Lusatian mining district" (ibid.) looked like. At the time of the visit, the current special exhibition „Mom Cleans Up" was on display. It featured a variety of museum exhibits related to childhood in the GDR, such as a school cone (Schultüte/Zuckertüte), an abacus, or a dollhouse. The contribution seeks to outline how these museum exhibits inspire trainee teachers to engage interdisciplinarily with culture and art, while also comprehending their own biographies and cultural entanglements. The Polish assignment of the museums is in „collecting and permanently protecting the goods of the natural and cultural heritage of mankind …, disseminating the fundamental values of Polish and world history, science and culture, developing cognitive and aesthetic sensitivity and enabling the use of the collections" (Act of 21 November 1996 on museums, Art. 1; Piwowarska, Karbowniczek, Ordon, 2023, p. 421).

Against his background the mission of museums involves collecting, archiving, and transmitting culture while providing people with experienc-

es. Museums are regarded as „places of display" (Matthes, 2013, p. 33), meaning the collected and archived exhibits are presented to the public. Exhibits displayed in museums possess their own call and claim character (cf. Waldenfels, 2000, pp. 373 ff.), which the students respond to. A museum exhibit can be experienced in multiple layers, such as from historical or personal perspectives. Students perceive a specific exhibit as situated at any given moment within the horizon of their own lived experiences, viewing the exhibit as something in a particular way. In other words: As a dynamic and moving „mutual process of intertwine" (Waldenfels, 1949-1952/1994, p. 11) between the exhibited items and the students responding to them, both bring themselves forth in a particular manner as something distinct. This contribution focuses on the dynamic interplay between the museum exhibits and the trainee teachers' responses to them at the place of display the Museum Castle und Fortress Senftenberg. The study investigates how, in a „showing- and responding occurrence" (Janßen, 2025, p. 436) between trainee teachers and museum exhibits, something reveals itself as something at the museum as a place of display. This is accompanied by perceiving „something-as-something" (Brinkmann, 2015, p. 35), or „hearing something-as-something" (Janßen, 2025, p. 15), or „sensing something-as-something" (ibid.). The thesis of the contribution is: Museums as places of display facilitate Bildungs- and learning experiences that emerge between the things displayed in the museum and the biographically-affected responses of the students.

The visit to the exhibition at the Museum Castle und Fortress Senftenberg was part of a course in the Department of Art of teacher education. The guiding framework for this course was the pedagocical-didactic concept of „Living Showing" which I developed. Art students engaged in drawing at locations such as museums, parks, or public spaces as part of this course. This concept aims, firstly, to provide students with experiences that are meaningful to them and relevant to their own lives. Secondly, the concept involves the attempt to enable students to perceive the visited locations in a lively manner, to experience them while deriving profound insights from them. In the context of the course, students were asked to participate in data collection during the aforementioned museum visit. Following the museum visit, a cohort of students from the Department of Natural Sciences with a societal focus, led by the lecturer Mr. Bartolomé, joined the group. The collected data includes drawings created through a mapping process (1), written descriptions of a museum exhibit generated from per-

ception and writing prompts (2), and drawings created from a given prompt (3). Additionally, a reflection discussion with all trainee teachers was recorded (4).

The following sections will first outline the theoretical foundations related to the concept of the living (Morizot, 2024). Secondly, the concept of education as pointing (Prange, Strobel-Eisele, 2015; Prange, 2014), the concept of the practice of „educating as pointing“ (Brinkmann, 2022) will be outlined, while further a distinction will be made between pointing and showing (ibid.). Prange's concept of education as pointing is expanded with social and performativity theoretical concepts and finally connected to the question of the living of pointing and showing. The pedagogical-didactic concept of „Living Showing" is then described. The data collection is presented, along with a phenomenologically-oriented methodological approach to the data (see also Ratzmann, Janßen, Kollinger in this volume). The data is interpreted responsively under the research question concerning the showing and response occurrence between museum exhibits and students, positioning pointing and showing as a theoretical „clearing in the view" (Brinkmann, 2026). The conclusion summarizes the central insights of the contribution regarding demonstration and response and offers prospects for further research questions.

## Living Showing

The following section outlines the concepts of living and pointing (i.e. as gesture) and showing, which are central to both the pedagogical-didactic concept of „Living Showing" that I developed, as well as to the interpretation of the data.

### Living

When focusing on the concept of living, one can, with philosopher Baptiste Morizot, speak of a „crisis of sensitivity" (Morizot, 2024, p. 18). He understands the current crisis as concerning „our [that is, human] relationships with the living" (ibid., p. 16). Morizot connects this diagnosis of the crisis with the call for us to „change our relationships with living beings"

(ibid.).[1] According to Morizot, living beings are animals like wolves, birds, and bears, as well as nature, such as the leaves of trees. For him, these are both kin and alien to humans (cf. Morizot, 2024, p. 66). To do justice to this experience of the kinship qand alienness among living beings, humans, and nature, Morizot demands that we must „come to feel what a kin alien (french. la parenté alienne, note from the author*)* is, or at least find ways to talk about it" (Morizot, 2024, p. 66). The crisis identified by Morizot manifests itself in a lack of sensitivity to the simultaneous experience of kinship and alienness that accompanies each species. This demand, which refers to the detection and discussion of experiences of the familiar within the alien and the alien within the familiar, can, in my opinion, be expanded to a crisis of sensitivity that is also manifested in the current relationship between humans and things. A thing, such as a stone, or a semi-thing, like the wind, is predominantly regarded from the perspective of human utility as a resource or as inanimate matter that can be controlled by humans. The sensitive awareness of the polyvalent calls and claims emanating from things, their limitations, peculiarities, and plural meanings, then falls out of focus. In a non-utilitarian approach to sensual aesthetics, the sensorially plural experiences of a thing's properties and the personal connection with a thing become central. Thus, culturally produced things displayed in a museum offer an opportunity to gain an understanding of what the experience of a kin alien (parenté alienne) could be. Museum exhibits invite viewers to look closely, glance away, or linger. At the same time, it requires openness to this call and claim character of things, that is, a sensitivity to things, specifically to museum exhibits. At this juncture, it becomes pertinent in university seminars how educators facilitate students' contact with exhibits, the „matters of education" (Thompson, et al. 2017) in the museum. In other words, it is crucial how, through specific pedagocical practices, teachers pointing museum exhibits to students. In educational science, „pointing is considered a fundamental form of pedagogical action" (Prange, Strobel-Eisele, 2015, p. 40).

## Pointing and Showing

In this section, pointing is identified as a fundamental form of pedagogical practice (Chapter 2.2.1). Pointing, as a basic operation of education,

[1] Der Ausdruck des Lebendigen soll für diesen Beitrag gezielt ohne Definition bleiben, denn Lebendiges sperrt sich gegen Definitorisches. Sprich: Eine Definition des Lebendigen würde dem Lebendigen zuwiderlaufen.

undergoes expansion through social theory (Chapter 2.2.2) and performativity theory (Chapter 2.2.3).

### Pointing as a Fundamental Form of Pedagogical Practice

The educational theorist Prange understands pointing (as a gesture or a demonstration) from a formal perspective as a basic operation of education (cf. Prange, 1999, p. 305). This implies that educators attempt to teach learners through forms of pointing such as 'demonstration' (Vormachen) (Prange, Strobel-Eisele, 2015, p. 46). Education takes place in the „pedagocical situation" (Prange, 2005, pp. 48, 92). The concept of the pedagocical situation describes a triadic structure in which a teacher (1) points out the matters of education (Thompson et al. 2017) (2) to the learners (3).

A limitation of the concept of education as pointing is that the teacher's pointing remains unidirectional, meaning that neither the objects, the learners, nor other attendees play an active role. To overcome this unidirectionality, Brinkmann differentiates between pointing as education and educational pointing as a practice (Brinkmann, 2022). This could, for instance, manifest as a practice of aesthetic showing that utilizes materials encouraging children to engage in diverse symbolization (Janßen, 2024, p. 260). A further distinction lies in Brinkmann's differentiation between pointing and showing. While pointing is a (directive) gesture, showing focuses on how something emerges as something and the significance it unfolds. Additionally, in Prange's concept of education as pointing, it is about employing the appropriate form, as only this allows learners to learn. Ricken notes that Prange's formal concept of pointing involves difficulty, as it demands an „unforced force" for a „good, successful form" (Prange, 2005, p. 162; cited in Ricken, 2006, p. 907). „If the pointers miss, it seems no learning can occur" (Janßen, 2025, p. 159). Due to the subject theoretical and normative premises tied to Prange's concept of education as pointing, an expansion of the practice of pointing as education occurs through social theoretical (Chapter 2.2.2) and performativity theoretical (Chapter 2.2.3) perspectives.

### Social Theoretical Expansion of Pointing

Education and Bildung/learning, from a social theoretical perspective, occur before „third parties" or in the presence of others (Bedorf, 2010; Rödel, 2015, p. 204). Rödel highlights the „role of the third party" and em-

phasizes that from both a „phenomenological approach to the body" and a „recognition and pointing theoretical perspective," the „significance of the third party can be emphasized" (cf. ibid.). „The third party is a concrete present or imagined person with whom we compare ourselves, judge, and identify with" (Brinkmann, 2019, p. 163). Third parties are constitutive for the development of sociality and represent an indispensable foundation (cf. Brinkmann, 2019, p. 163; Rödel, 2015, p. 204). „Thus, the triadic structure shaped by Prange can be extended to a quadruple structure of the pedagocicl situation, consisting of" (Janßen, 2025, p. 168) first, the educators; second, the students; third, the matters of education such as museum exhibits or the museum space; and fourth, third persons, such as other people present or imagined (Brinkmann, 2019), for example, other students, visitors, or one's former teacher who might have looked over one's shoulder while drawing. Therefore, pointing can be considered both in its social dimension – as pointing in front of third partie – as well as in its material dimension – as pointing of a third – and taken into empirical consideration (cf. Brinkmann, 2015, p. 52).

## Performativity Theoretical Expansion of Pointing

Referring to performativity theoretical concepts (Fischer-Lichte, 2004; Westphal, 2018) centers the question of how a situation is jointly created (cf. Westphal, 2018, pp. 64-65). Under this condition pointing is no longer understood as a unidirectional practice in which „a group of people shows something to another group" (Janßen, 2025, p. 166) or in which a teaching person shows something to a trainee student. Instead, an emergent „event character" (Fischer-Lichte, 2004, p. 55) comes to center stage (like in a theatrical spectacle). In this understanding, both teachers and learners refer to each other in an asymmetrical manner, bringing each other forth. In an event, the phenomenon can unexpectedly appear as a „showing of oneself" (Brinkmann, 2022, p. 2). Empirically, pointing and responding, as well as plural ways of showing of oneself in responding, can be examined.

## Interim Summary

The place, such as the museum, the practical task impulse, other students, and things like museum exhibits play a role in the performative event of mutual creation. Thus, a museum pedagogical situation where stu-

dents, guided by a task impulse, draw with and in front of other students before exhibits can be understood as a „mutual process of intertwine" (Waldenfels, 1949-1952/1994, p. 11). An event-related showing and response occurrence (Janßen 2025, p. 437) between human and world, as well as between the experience of the parenté and the „claim of the strange" (Waldenfels, 1997, p. 50), sets in motion. If one attempts to apply the concept of sensitive sensing of the living and the concept of pointing as a practice of education for educational purposes in (museum-) pedagocical situations, the question arises of how educators can show the world for example the museum exhibits to students in a lively manner through „pedagogical settings“ (Janßen, 2025; Brinkmann, Rödel, 2018, p. 1). More broadly, the question for pedagocical situations becomes how the artificiality of setting and living experiences of students can be intertwined. The pedagogical-didactic concept of „Living Showing" outlined below demonstrates how pedagocical setting and a lively-sensitive approach to the world can come together.

## Pedagogical-Didactic Concept of „Living Showing"

In a teacher training seminar, educators try to facilitate learning experiences (or Bildungserfahrungen) for the students. They set contents or methods, offer texts for reading and discussion, propose guiding questions, or analyze and discuss art history images. They can also allow students to explore real-world sites or exhibits in a museum. Through these and other practices of pointing and showing, educators attempt to pedagogically open up learning or experiences of Bildung (cf. Janßen, 2025, p. 20; Benner, 2020, p. 48; Prange, 2013, p. 77). Additionally, with these settings, educators decide how students will get to know the „matters of education" (Thompson et al., 2017), the material or contents. The pedagogical-didactic seminar concept of „Living Showing," which I developed and implemented for the summer semester of 2026 at the Brandenburg University of Technology Cottbus-Senftenberg, relates to art education students engaging with the tangible, visible, and audible matters of the world through drawing at out-of-school learning locations. Specifically, the trainee teacher group artistically explores locations of their choice, such as a castle parc, an inland harbor, the campus, or a factory. Drawing is seen as a process that oscillates between the students' „sensory-embodied process“ (Brinkmann, Rödel, 2018, p. 4) (sensing-seeing-hearing), a thing (e.g., a tree or a museum exhibit), and the

„practical embodiments“ (ibid, p 3) (motor function) of drawing. Students can also draw at home. But according to Benner, the aim in education is to „expand the world experience and interpersonal interaction of the young" (Benner, 2020, p. 27). In higher education, this means providing students with learning or experiences of Bildung beyond what they could learn on their own, „out of their own accord" (ibid., p. 69). As Meyer-Drawe puts it, the „beginning [of, Note by the Author] learning is not to be understood as the initiative of a goal-oriented act. Rather, it proves to be a kind of awakening triggered by a foreign claim" (Meyer-Drawe, 2003, p. 505). Regarding experiences in a museum, this means that students are addressed, invited, and encouraged by the place itself (the museum) and the exhibits presented therein. Additionally, students experience and explore the museum together. This togetherness can also be central to the experience with the exhibits: Third parties can raise a foreign claim that surprises, amazes, and irritates, thus becoming perceptible in a „temporal difference" (Brinkmann, 2019, p. 164) to previous experiences: Something is different than before. Learning experiences then prove to be counter-intentional because, precisely due to this „counter-intentional character" (Janßen, 2025, p. 100), they do not follow a specific or predetermined goal. This means: Traditional pedagogical approaches and learning experiences can be expanded through visits to out-of-school learning locations. In summary, educators can attempt to pedagogically open up a lively learning experience (Bildungserfahrung) at out-of-school locations without pre-defining what is to be learned. Learning as an experience (Meyer-Drawe, 2003) (Bildungserfahrungen) then occurs as a responsiv searching movement that becomes perceptible.

Trainee teachers' responses can be seen as embodied practices emerging from the engagement between the student and the museum exhibit. In this, something reveals itself as something. The pedagogical-didactic concept of „Living Showing" therefore aims at the question of how „matters of education" (Thompson et al., 2017) can be conveyed in a lively manner in pedagogical settings through educational pointing. This is connected with the question of how something reveals itself as something in the event of „showing and responding" (Janßen, 2025, p. 436) between human and world. In other words: Students show both through written and drawn symbolization something as something, and they also reveal themselves within the reflection conversation by expressing lived experience in a vital manner. The subtitle of the pedagogical-didactic seminar concept of „Living Showing“, „I show you my world – You show me your world – We

show each other our world," refers both to shared existential experiences in drawing, for instance, in a castle park or a museum. At the same time, the title points to differences in the students' perspectives. It refers to simultaneously experienced instances of kinship and alienness as alien kin. These differences are evident in the things that call and claim out to the students and how they respond to them through writing and drawing. Every drawing made by the trainee teachers not only serves to depict a form; rather, through the cultural practice of drawing, something reveals itself to the students about the thing and also about themselves. In drawing, the drawn thing, the perception of the students, and the drawing mutually bring each other forth performatively. In an intense tangible-visible-audible engagement through an „embodied responsory" (Brinkmann, Rödel, 2018, p. 4) with a thing, foreign claims can reveal themselves, evoking students' own memories, eliciting associations, recalling societal discourses, and creating insights and connections. As cultural artifacts, museum exhibits have their own character for trainee teachers. Brinkmann and Rödel states „Within this embodied responsory scheme, the person responding is already affected by the call and the claim of the other" (ibid.) and others. Exhibits can be understood as evocative things that contribute to the reflection process of students. In the culturally-practical, i.e., drawn approach to a thing, it is revealed that the things that surround us daily become something that can summon or evoke something. This means that trainee teachers can have a lively experience with the things when drawing, which becomes perceptual through a lingering, writing, and tangible-visible-audible drawn approach.

## Data Collection and Research Methodology

As part of the innovative seminar with the pedagogical-didactic concept of „Living Showing" in the module on Aesthetic Education for primary level trainee teachers, an interactive data collection took place at the Museum Castle and Fortress Senftenberg in April 2026, at the beginning of the summer semester. Twenty-four students, half from the fields of natural sciences and arts, visited the exhibition „Mom Cleans Up – The Children's Room in the GDR." A 30-minute tour conducted by the curator provided students with initial insights into the exhibition, which focuses on the everyday world of children in the GDR during the 1960s, 70s, and 80s. It highlights typical furnishings and toys like train sets, play shops, and dollhouses, as

well as popular characters such as the Mole or Sandman. The exhibition examines the design of children's rooms, including questions about room allocation in families. It focuses on aspects such as clothing, literature, furniture, films, and toys, making the cultural and social conditions of that time visible. The tour prepared the students for the practical exercises where they engaged with the museum's works both in writing and visually through drawing. This engagement, based on task prompts developed together with my colleague from the Department of Natural Sciences, Jonas Bartolomé, and the museum exhibits, constituted part of the two-and-a-half-hour data collection.

Phase one of the data collection involved creating a movement mapping, completing a slow-looking task, and drawing self-selected museum exhibits. The students were given the following prompts: The first prompt, movement mapping, was a tandem task in which one student tracked and sketched the path of another student through the museum. The second prompt, slow-looking, required students to intensely observe a selected exhibit for ten minutes, linger at the exhibit, and record their observations and thoughts in writing. The third prompt invited students to portray the same exhibit using four different drawing techniques, which challenged their artistic abilities in diverse ways and allowed for varied experiences with the exhibit. The aim of these task prompts was to demonstrate the museum and its exhibits to students in a way that allowed the materiality and situatedness of the exhibits to affect them. Phase two involved a reflection discussion on the students' experiences in the museum, lasting one hour and ten minutes. This provided students with the opportunity to share their experiences and reflect on different perceptions. The students' reflections were audio recorded. During the reflection discussion, the drawings were laid out visibly on tables for everyone to see. Students were informed in advance, and consent forms for the use of all collected data for research purposes were obtained at the start of the data collection. The data used in this contribution relate to excerpts from the group reflection discussion and writings from one student's slow-looking exercise on the museum exhibit of the school cone, as well as corresponding drawings.

For the analysis of the data, phenomenological concepts were utilized: 1) „Intentionality" (e.g., Husserl, 1984, Vol. XIX/2, p. 386) as the directedness of consciousness toward something specific in a particular way, 2) „Intentionality of the body" (Merleau-Ponty, 1966, p. 165 ff.) as the directedness of the body toward something specific in a particular way, 3)

embodiment (Verkörperung) (Plessner, 2003, p. 382) as visible practices of shaping and speaking, and 4) the concept of responding (Waldenfels, 1994/2007) as bodily responding to a „claim" of another person. Methodologically, a modified form of pedagogical-phenomenological videography (Brinkmann, Rödel, 2018) is employed.[2] Perceiving, describing, and drawing museum exhibits can be considered as practices. These practices prove to be polyvalent because they can be understood as artistic practices, archival practices, or practices of demonstration. „Practices are embedded in manifold institutional and normative situations and orders. This has to do with the fact that practices as lifeworldly situated practices are intertwined with other practices" (Janßen, 2025, p. 130). From this phenomenological-praxiological perspective, the collected data are viewed under the condition of a „body-livedbody difference" (Brinkmann, 2016, p. 5) (Körper-Leib-Differenz) as tangible-visible-audible embodied practices of the trainee teachers responding to museum exhibits, which I as a researcher respond to and interpret the embodimends responsively. For this contribution, the concepts of living and pointing / showing as described in the theoretical part are „embedded" into the data (Brinkmann, Rödel, 2018, p. 536). In this way, something that becomes visible in the data material can be identified as something. Theory is understood as a „clearing in the view" (Brinkmann, 2026; see also Ratzmann, Janßen, Kollinger in this volume) „that allows something to be seen and made visible, which previously could not be seen, thus being new" (Brinkmann, 2026).

Under these premises, the data selected and justified for the contribution were interpreted responsively as embodied practices. In the first step, the museum tour is covered, followed by reflections from several students (Chapter 5.1), and then the writings and drawings of a student concerning the museum exhibit of the school cone as an „exemplary description" (Lippitz, 1984/2019), meaning as an example, are responsively interpreted (Chapter 5.2).

## Results

In the first step, the focus is on the museum exhibits that have shown themselves to the students as worthy of being depicted. These items

[2] These concepts are explored extensively elsewhere detail (Brinkmann and Rödel 2018, Janßen 2025) and are thus only briefly outlined here.

engaged the students in various ways. The students express their relationship with the things they drew through their statements, specifying why they chose to draw each particular item. The second section refers to the artistic exploration of a student who engaged with a school cone exhibited in the museum. A school cone, also known as a „Zuckertüte", is a container given to children in Germany and Austria on their first day of school by their parents or teachers (cf. Nebe, Gaßmann, 2021, p. 185). According to Nebe and Gaßmann, the school cone is a tradition unique to Germany and Austria; such an item is hardly known outside these countries (ibid.). The student drew this container five times in total and also noted some of her thoughts about it in bullet points.

## Museum Tour as an Event

The student teachers chose a variety of things for their drawings, including an abacus, a dollhouse, cups and pots, a toy oven, a cross, a braiding game, a tipi tent, a scooter, and a school cone. Some of these items were discovered by the students during the curator's tour, even though the curator did not specifically point them out, while others, such as the historical classroom of the museum, were explicitly shown by the curator. Taking into account the above-discussed performativity theoretical expansion of pointing, this indicates that a museum tour is not a unidirectional demonstration by one person. Instead, a museum tour can be understood as an event co-created by the students and the exhibits. In this process, the museum-guiding and showing curator, the students, and the evocative nature of the exhibits singularly and eventfully bring each other forth as something. The students respond to the exhibits as well as to the curator's pointing and non-pointing of the exhibits. In their responses, the students reveal themselves in their responses to what the curator pointed out or did not point out. The call and claim character and the self-showing-things, the educational pointing, and the students' responses to what is shown can intersect in a museum as place of display.

## Things Showing Themselves as Something to the Trainee Teachers in the Museum

From the reflection discussion, eight out of a total of 24 statements are presented, focusing on the motivations for choosing the drawn thing.

Some students were engaged by things related to school and education. For example, the museum features a historical classroom. Here, the situating of things becomes especially relevant, as one student discovered an abacus in the historical classroom and engaged with it through drawing. In reflection, she noted her inability to understand her own choice: „I don't really know why I chose that...this abacus there, standing there. And actually, I really hate math to death...then I noticed how worn out all the beads were, and of course, how old this thing actually is, and then lots of new things caught my eye, and in the end, I no longer associated it with math class, but simply what I see in front of me, like, how is it structured, yeah." The fact that the student discovered the abacus in the museum's classroom directly ties this thing to the historical and educational exhibit that the classroom represents. From a historical perspective, this suggests that an abacus was commonly used as a teaching tool, part of classroom equipment in the past. Its presence in the museum classroom may symbolize how mathematics and mathematical aids played a role in education and provides a direct connection to a time when such things were frequently used in school settings. For the student, discovering it might establish a personal memory connection, intensified by the familiar setting of a classroom and the historical significance of the abacus, potentially affecting both her choice and emotional response to it. Moreover, her statement discloses a certain surprise and confusion about her decision to draw an abacus, despite her strong aversion to math, as evidenced by her extreme expression „to death". This choice might imply that the abacus holds particular significance to her, possibly as a symbol of her school days or a past experience. As she reflects, she explains how her perception delves deeper into the specific characteristics of the abacus. She uses words like „worn out" and „old." Her attitude toward mathematics fades into the background. She describes noticing the details, the individual beads, and the historicity of the abacus. Through her narration, the „abacus" as a thing seems to come to life, taking on a life of its own, transitioning from being a source of resentiment to an exibit that continually brings new insights into focus. This transformation underscore the muability of things within perception and, thus, to living. The student's mindfulness regarding the worn-out beads and the age of the device indicates an emerging sensitivity to the historical aspect inherent in this museum exhibit. The student experiences a difference in time, opening her eyes to an almost alien potential of things, surprising herself. In terms of Meyer-

Drawe, this might be understood as learning as an experience (Meyer-Drawe, 2003).

Another student was drawn to a school cone, describin her choice as follows: „I chose the school cone that lay in the glass case because it shows such a defining moment from kindergarten to primary school, the transition..." This museum exhibit symbolizes an important transition in children's lives, namely the shift from kindergarten to primary school. For this particular trainee teacher, the school cone evidently represents a pivotal juncture, marking the treshold between a playful environment to a structured school context. In this instance, the student responds directly to the claim of the museum exhibit. The student's graphic practices constitutes an answering to the affordance of the museum exhibit. This might reflect personal experiences or societal observations. The term „transition" emphasizes the theme of change and development, with the school cone serving as a symbolic marker for this process, indicating that the student perceives it as a meaningful symbol for a significant life phase.

Some students were engaged by toys, including two who drew the dollhouse. One of them describes: „I took the dollhouse and initially found it interesting because everyday life is portrayed in miniature." The dollhouse evidently fascinates the student. This answer suggests that trainee teacher is impressed by the miniaturization and the detail-rich scene, which allows her to view everyday scenarios in a way that embodies both familiarity and alienness. The student responses to this call, to what is showing the exhibit. The dollhouse functions as a symbol of the complexity and diversity of daily life, condensed into a tangible, manageable form. The second student explains: „I also chose the dollhouse because I had one of those myself." This choice is linked to personal childhood experience, as the individual personally owned a similar dollhouse. This indicates a personal connection evoked by the thing. Through this personal link, the dollhouse becomes more than just an thing and can be perceived as a symbol of childhood.

Another student, as she said, „chose the toy oven." She explains: „Um, well, I don't know, I used to love baking myself and I would have liked to have such a toy." The student' s statement reveals a personal connection to the toy oven. She answers to the museum exhibit, that shows her something about her childhood. Although she cannot precisely articulate why she decided on this thing, her positive experience with baking and her past interest in such a toy plays a key role. The wish for a toy oven in her childhood suggests the thing is associated with joy or the desire to have some-

thing she couldn't have but would have liked. This emphasizes how unfulfilled childhood wishes and the emotional relationship to an thing can shape the educational context. The connection to the toy oven is emotional, reflecting both her past interests and wishes, influencing her choice of drawing subject. This connection between past and present illustrates how things, similar to Morizot's kin aliens, emit both proximity and a desire for the unfamiliar.

Moreover, a wooden building set captured a student's interest. She recounts: „Um, I picked a wooden building set with all these individual bodies...and then I remembered my granny had such a set, and recalled how I used to play with it on the carpet..." The student's response to the wooden building set indicates that the exhibit shows (her) something about herself by evoking personal memories. The set reminds her of childhood experiences at her grandmother's, who also had such a set. This association triggers memories of time spent as a child playing with it on the carpet. The wooden building set serves as a memory holder for a connection to the student's grandmother. These memories endow the building set with special significance beyond its physical value.

Additionally, the museum includes a collection of everyday items that inspire artistic engagement from a student. She explains: „Well, like I said, these cups and pots, and at first I wondered, where do I know this from...well, they are at my grandma's..." Her statement shows how the student responds to the cups and pots. Initially, she questions the origin of her connection to these items. Her considerations eventually lead to a personal memory, as similar things are at her grandma's house. This suggests that the choice of cups and pots isn't random, but driven by an emotional and familial bond. The things are more than just everyday items; they act as symbolic bridges to cherished family memories. This indicates a sensitivity that allows for the sensing of subtle connections within everyday items, thereby transforming these mundane things into vessels of historical and personal meaning.

Additionally, culturally-religious things are drawn. The student also felt engaged by an exhibit in the historical classroom and drew a cross. She explains: „Yes, I drew Jesus on the cross, not because I'm religious..., yes it connects me a little with my grandma, who is very religious..." The student's statement shows drawing Jesus on the cross doesn't align with her personal beliefs. Instead, her choice is motivated by a familial connection, as the cross reminds her of her religious grandma. Thus, the cross serves as

a symbol of the religious significance and values represented in her family, especially via her grandma. The cross's presence in the museum's historical classroom adds a historical and cultural dimension to the engagement with the exhibit. It highlights how religious symbols were present in pedagocical settings and their role in the past social context. For the student, the cross becomes a linking element between museum representation, personal history, and the religious component of family memories.

In summary, students respond to the call and claim of various exhibits in diverse ways. In doing so, thy show and reveal themthelves and their sensibility in a particular manner. Through the statements and drawings of the things they reveal their expierienc of relationships and as kin alien. The things reveal themselves to the students as something, calling them to draw, prompting exploration, even as the students had the overall assignment to investigate these items during their museum visit. Here, assignment prompts and personal experiences interweave vibrantly. Furthermore, students reveal themselves in the lingering drawing process, in a practical-cultural act of self-showing with historical (e.g., abacus), societal (e.g., school cone), familial (e.g., cups and pots), personal, as well as cultural-religious dimensions. In the reflection discussion, students respond to the inquiry of why they chose their exhibit to draw by sharing personal stories, childhood memories, and experiences, and expressing desires – thus revealing something intimate. Regarding the showing and response event, this means students showed something of themselves and shared experiences in the reflection discussion. It also illustrates how students replied to each other (e.g., dollhouse). This suggests that the pedagogical-didactic concept of „Living Showing“ and drawing enables them to understand themselves through the world of things in the museum, and to show their perspectives on the world through artistic engagement.

## Responding to a School Cone – Sketches and Written Fragments

The following sketches and written fragments providet ba a student regarding the school cone exhibit were selected as an exemplary discription for this contribution. This choice is based on the symbolic significance of the school cone and its potential to illustrate complex themes of transition, education, and cultural practice. Nebe and Gaßmann describe a school cone as follows: „A school cone, or 'Zuckertüte,' is typically made of cardboard, measuring between 70 and 85 cm in length. The shape of the container is

conical or pyramidal (usually with a hexagonal base). The container can be closed with a fabric, felt, or crepe paper collar around the base of the cone or pyramid, which is typically tied decoratively with a ribbon" (Nebe, Gaßmann, 2012, p. 185).

The following sections will provide a responsive interpretation of the student's drawings of such a school cone. These drawings were created by a student at the Museum. The school cone was part of the „Mom Cleans Up" exhibition and was displayed in one of the cases observed during the museum tour.

**The school cone (Schultüte) – Deskription and Image**

Deskription of the image: At the top of the image, on the left, there is a drawing (hereafter referred to as the first drawing) depicting a triangular shape, with the words „Zuckertüte" written in quotation marks on the right. Below this, there are inscriptions:

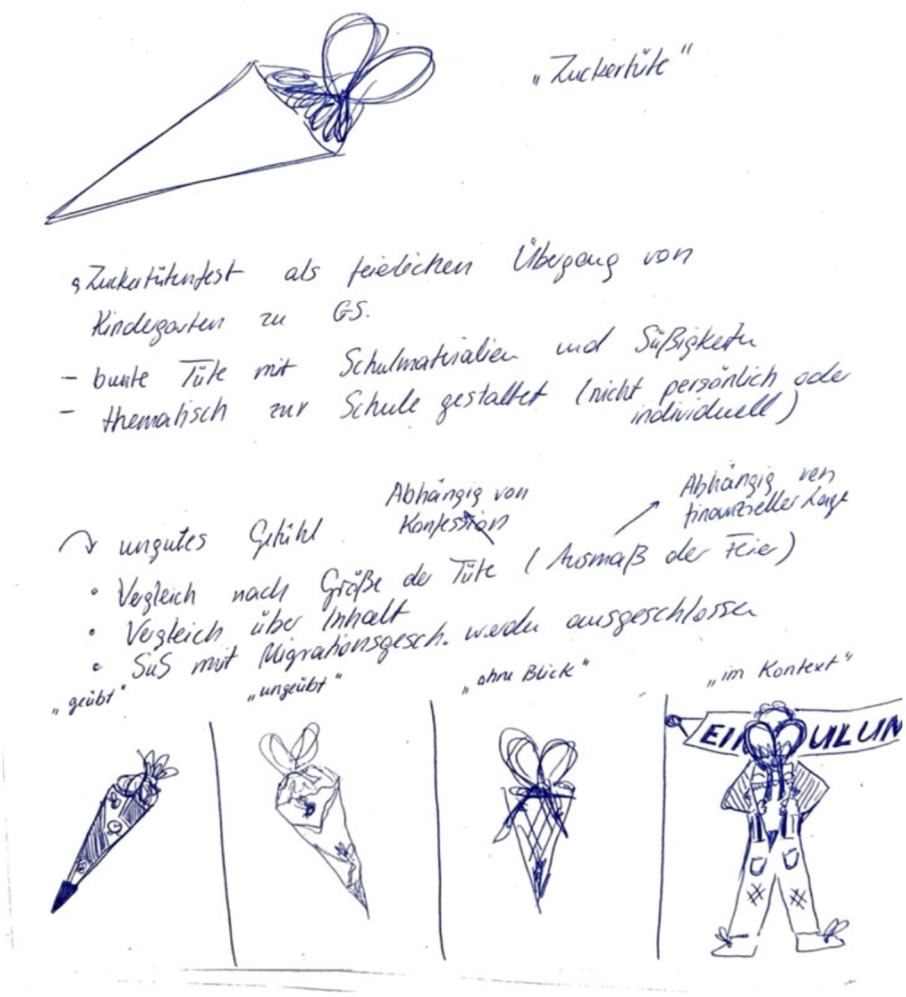
- „Zuckertütenfest as a ceremonial transition from kindergarten to primary school (PS)"
- „Colorful cone with school supplies and sweets"
- „Thematically designed for school (not personal or individual)".

Some distance from these inscriptions, there are written thoughts of the student, connected by various arrows. A curved arrow points to the inscription „uncomfortable feeling", while two diagonal arrows point left and right to „Dependent on denomination" (left) and „Dependent on financial situation" (right). The inscriptions below state:

- „Comparison by the size of the cone (extent of celebration)"
- „Comparison by content"
- „Students with migration backgrounds are excluded"

Below these, there are four drawings, each labeled with a word above it, indicating the technique used. The first word is „practiced," indicating the drawing was done using the practiced hand. This is followed by „unpracticed", where the drawing was done with the unpracticed hand. Next is „blind", meaning the student drew without looking at the paper, and the word „in context" refers to the task instruction given to the student to draw the thing within a context.

The image:




**The school cone as a symbol**

The first drawing consists of three formal elements: firstly, an exaggerated, upward-opening triangular shape; secondly, spiraling, flowing, overlapping lines that close the triangular shape; and thirdly, a bow form divided into two parts. These three formal elements symbolize components that evidently characterize a school cone for the drawing person. The triangle symbolizes the shape of the cone. The flowing lines suggest that the cone is closed and possibly filled. The two bows represent a ribbon that decorates and imbues a school cone with value. Additionally, this first drawing is

labeled „Zuckertüte", indicating that it was important for the drawing person to label the drawing with a term. Through her drawing, the student demonstrates her own experiences with the school cone and her „knowledge of aesthetic symbols and their traditions" (Dietrich et al., 2012, p. 28).

## The school cone as a thought experiment

Below the drawing and the inscription „Zuckertüte" are several statements that appear to be written in bullet points. The first refers to the „Zuckertütenfest as a ceremonial transition from kindergarten to primary school." This highlights the ritualistic character. The ritual of the school cone symbolizes not only the transition from kindergarten to primary school but also represents an important milestone in a child's life. It marks the beginning of a new phase and is often associated with celebrations that underscore the importance of this transition. The student then describes the potential contents of the „colorful cone", which, from her perspective, includes school supplies and sweets. The cone's exterior is thus specified as colorful. The contents are not visible as the cone is closed. In the museum context, it can be assumed that neither school supplies nor sweets are inside the school cone. Nevertheless, the student seems to know what is typically inside, likely drawing on her own prior experiences, either from her childhood or experiences with others. Little is specified about the drawing person's personal experiences with school cones and the transition from kindergarten to primary school. However, the description of the festivity as „ceremonial" and the cone as „colorful" might indicate the person's relationship to the school cone ceremony and the thing itself. Furthermore, the student teacher uses the term „transition", hinting at specialized knowledge beyond personal experience, likely derived from her teacher education program, indicating a merging of personal experience and professional knowledge. This suggests that the student teacher is beginning to integrate theoretical knowledge from her studies with practical experiences in the context of drawing a school cone, signaling a step towards professionalization. She shows how she actively applies pedagogical concepts and terms in the context of her practical work. Such an integration of expertise and personal experience is vital for professionalization in teacher education.

The student notices that the school cone drawn from the museum is designed in a specific way, „thematically aligned to school." She notes the

absence of personal design, possibly indicating that the student misses a personal touch. Alternatively, this could imply that for the student, the transition to school might mean a loss of individuality for a child. Additionally, the student associates an uncomfortable feeling with the school cone, stemming from comparison dimensions such as the „size of the cone" and „extent of celebration" as well as a possible „comparison by content". She critically reflects on the school cone by identifying potential comparison dimensions that may hint at social class or background. The thoughts emerging during the process of perception and drawing display her understanding of possible effects rituals and traditions might have on children. From her perspective, these dynamics depend on „denomination" and „financial situation." This reflective ability highlights her responsiveness to the exhibit, indicating that things even at school entry can be interpreted as status symbols for familial backgrounds, potentially impacting a child's future biography. These reflections on the school cone are condensed in the following historical account of its significance: „Both in the 19th century and the first half of the 20th century, there were opponents and proponents. On the one hand, social reasons were cited. Children from poor families without a cone or with smaller cones shouldn't feel disadvantaged at the start of school. On the other hand, from the end of the 19th century, it was argued that the allegedly better pedagogy now made 'sweetening the bitter school experience' unnecessary (Schmidt, 1966)" (Deckert-Peacemann, Scholz 2015, p. 69).

The notion of easing the bitter school experience with sweets echoes, to some extent, in the combination of school supplies and sweets that the student suspects are in the school cone. Additionally, Deckert-Peacemann and Scholz note that in 1993, the school cone was „reinterpreted socially" (ibid.). A „decision by the Federal Administrative Court regarding whether welfare recipients were entitled to reimbursement for a school cone with contents" (ibid.) affirmed that children are entitled to a school cone as part of their school entry. Without a school cone, the risk of exclusion and damage to the child's self-esteem might arise (after Löwe, 2014: 162, cited in: Deckert-Peacemann, Scholz, 2015, p. 69). Another critical point the student speculates on is potential „exclusion of students with a migration background", who might not receive a school cone for unspecified reasons. This evokes national-ethnic-cultural images of a child, uncovering another facet of her reflections.

## The school cone as drawing variation

The four drawings of the school cone open a new horizon, as multiple drawings seemingly allow the student to dwell (Verweilen) (Brinkmann, Willat, 2019) with the subject. Each school cone drawn looks different, sometimes more decorative, sometimes wider, and sometimes the child nearly disappears behind it. The first of the four school cones appears to be an attempt to accurately depict it through drawing. The student seems concerned with capturing the subtleties of the school cone using her practiced hand. The drawing made with her unpracticed hand looks slightly more shaky, suggesting possible breaks and blurriness that can also be associated with the school cone motif. The third school cone, drawn without looking, features a quicker and more pronounced stroke, appearing carefree and uncontrolled. This spontaneity could symbolically refer to a loss of carefreeness in the context of transitioning from kindergarten to primary school. In the fourth drawing, the child disappears behind the cone, depicting a specific school cone context as it might occur at school entry. This could hint at symbolism for protection during the new life phase the child enters. The way the school cone is drawn – whether it is more decorative or wider, and whether the child hides behind it – opens up room for various interpretations. This reflects the dynamics and ambiguity that characterize artistic representations.

In summary, these sections show how the student is visibly engaged with themes such as ritual, transition, professionalization, and socio-cultural issues through the drawing of the school cone as a form of symbolization.

## Conclusion and outlook

In summary, the results suggest that a museum tour, visiting the museum, and drawing in the museum cannot be perceived as unidirectional pratices. Rather, as soon as one enters the museum space as a place of display, event-like processes of showing and responding begins. Furthermore, the call and claim character of museum exhibits prove significant for the selection of drawn exhibits. The student teachers drew museum exhibits from various areas such as education, toys, and everyday life. They were guided by personal memories and by their special connections. For example, the slide rule in the historical classroom was chosen despite a student's mathematical aversion. In the mode of shared drawing, as shown by the students' state-

ments about their drawing experiences with the dollhouse, the exhibit constitutes itself as a polyvalent experiential space. The experienced alterity – the different focus in the drawing of fellow students – can serve as a catalyst for processes of social positioning and affective responsiveness. Furthermore, other people such as the grandmother or childhood friends are evoked and remembered through the museum exhibits. Additionally, it was shown how repeated drawing of an exhibit invites students to linger, allowing for deeper engagement. The museum visit, as an example, showed how the pedagogical-didactic concept of „Living Showing" enables students to illustrate and interpret museum exhibits as a means to express their perspective on the world. Moreover, students become sensitized to their experiences with things as kin and as kin aliens. Showing then means showing oneself and one's own biographical associations in response to the things. Shared experiences related to everyday life, family, and educational contexts may be brought to light through a heightened sensitivity to materiality and thinghood within the museum. This didactic approach more intensely incorporates the space and the things, recognizing their symbolic and meaningful content for professionalization. Through documentation, the drawing process, and subsequent reflection, students can process their personal histories in a sensitive, active, sensorial engagement with the things. This provides room for student professionalization, wherein personal knowledge and experiences intertwine. In the process of being affected by the exhibits, through drawing and writing, and through showing oneself via drawing, writing, and speaking at a place of display, memories are evoked and updated in a special way. The school cone serves as an exemplary example that opens discourse on social dynamics and potential disadvantages. This example illustrates how rituals and traditions can point to deeper social implications that student teachers must become aware of, understand, and reflect upon. A further question would be how these museum experiences can be incorporated into their studies, and another would be if and how students can professionalize with regard to experiences of inclusion and diversity by sensitizing themselves to experiences of kin alien through symbolically charged things.

## Bibliography

Act of 21 November 1996 on museums [version as of 15 February 2022], „Journal of Laws", 2022.385, https://sip.lex.pl/akty-prawne/ dzu-dziennik-ustaw/muzea-16798154

Bedorf T. (2010), Theorien des Dritten: Innovationen in Soziologie und Sozialphilosophie, München: Fink

Benner D. (2020), Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik: Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung, Weinheim & Basel: Beltz Juventa

Brinkmann M. (2015), Phänomenologische Methodologie und Empirie in der Pädagogik. Ein systematischer Entwurf für die Rekonstruktion pädagogischer Erfahrungen, in: M. Brinkmann, R. Kubac, S.S. Rödel (hrsg.), Pädagogische Erfahrung: Theoretische und empirische Perspektiven, Wiesbaden: Springer VS

Brinkmann M. (2016), Körper, Leib, Reflexion – Leibliche Erfahrung im Modus des Könnens [Vortrag], Jahrestagung der DGfE-Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie „Verkörperte Bildung – Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen", Bonn, Deutschland

Brinkmann M., Willat C. (2019), Ästhetische Bildung. Eine phänomenologische und bildungstheoretische Vergewisserung, „Zeitschrift für Pädagogik. Themenschwerpunkt: Ästhetische Bildung in der Schule", nr 6, https://doi.org/10.3262/ZP1906825

Brinkmann M. (2022), Attention, Pointing and Showing. Phenomenological Studies on Pedagogical. Interattentionality, in: Scholé. Rivista di educazione e studi culturali. Fenomenologie dell'intersoggettività Vol. 1, Italienische Ausgabe von Giuseppina D'Addelfio, Vincenzo Costa

Brinkmann M. (2023), Erziehen als Zeigen, Sich-zeigen und Zeigen der Welt. Ergebnisse der phänomenologisch-praxeologischen Forschung, https://www.researchgate.net/publication/368533519E rziehenalsZeigenSich-zeigenundZeigenderWeltErgebnissederphano menologisch-praxeologischenForschung

Brinkmann M., Türstig J., Weber-Spanknebel M. (2026 i.V.), Praktiken des Erziehens – Zugänge zum Allgemeinen der Erziehung und Erziehungswissenschaft. Einleitung, in: J. Türstig, M. Weber-Spanknebel, M. Brinkmann (hrsg.), Praktiken des Erziehens

- Zugänge zum Allgemeinen der Erziehung und Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: Springer VS.

Deckert-Peaceman H., Scholz G. (2016), Vom Kind zum Schüler. Diskurs-Praxis-Formationen zum Schulanfang und ihre Bedeutung für die Theorie der Grundschule, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, https://www.researchgate.net/publication/331691330VomKindzumSchulerDiskurs-Praxis-FormationenzumSchulanfangundihreBedeutungfurdieTheorieder_Grundschule

Dietrich C., Krinninger D., Schubert V. (2012), Einführung in die Ästhetische Bildung, Weinheim: Beltz Juventa

Fischer-Lichte E. (2004), Ästhetik des Performativen, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Gaßmann A., Nebe G. (2021), Die Zuckertüte als Einschulungsding. Überlegungen zur Bedeutung von Dingen im Übergangsprozess von der KiTa in die Grundschule, in: P. Götte, W. Waburg (hrsg.), Den Dingen auf der Spur. Zum Umgang mit Gegenständen in Kindheit und Jugend, Springer VS

Janßen M. (2024), Praxen ästhetischen Zeigens, in: U. Stutz (hrsg.), Künstler innen in der Künstlerischen Bildungsarbeit mit Kindern – Bewegungen im Spannungsfeld, München: kopaed

Janßen M. (2025), Ästhetische Erfahrungen inszenieren. Reihe Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bd. 16 (hrsg. M. Brinkmann), Wiesbaden: Springer Verlag

Lippitz, W. (1984/2019), Exemplarische Deskription (1984): Die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung, in: M. Brinkmann (hrsg.), Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Von Ihren Anfängen bis heute: Eine Anthologie, Wiesbaden: Springer Fachmedien

Löwe H.G. (2014), Schulanfang. Ein Beitrag zur Geschichte der Schultüte, Dresden: Edition Freiberg

Matthes M. (2013), Das Museum – mehr als ein Ort der Wissensvermittlung, in: C. Schrübbers (hrsg.), Moderieren im Museum: Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung, Bielefeld: Transkript

Meyer-Drawe K. (2003), Lernen als Erfahrung, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft", nr 6 (4), https://doi.org/10.1007/s11618-003-0054-x

Morizot B. (2024), Arten des Lebendigseins. Annäherung an das verwobene Leben, Berlin: Matthes & Seitz

Piwowarska E., Karbowniczek J., Ordon U. (2023), Early Childhood Education Teachers' Encounters with Art Presented in Museums and Galleries: Selected As-

pects, „Multidisciplinary Journal of School Education", nr 12, https://doi.org/10.35765/mjse.2023.1224.20

Plessner H. (1970/2003), Anthropologie der Sinne, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Prange K. (1999), Der Zeitaspekt des Formproblems in der Erziehung, „Zeitschrift für Pädagogik", nr 45, https://doi.org/10.25656/01:5951

Prange K. (2005), Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik, Boston: BRILL

Prange K. (2013), Erziehung als Handwerk: Studien zur Zeigestruktur der Erziehung, Paderborn: Brill Schöningh

Prange K., Strobel-Eisele G. (2015), Die Formen des pädagogischen Handelns, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

Ricker N. (2006), Klaus Prange: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik, Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, „Zeitschrift für Pädagogik", nr 52 (6), https://doi.org/10.25656/01:4494

Rödel S.S. (2015), Der Andere und die Anderen. Überlegungen zu einer Theorie pädagogischen Antwortgeschehens im Angesicht von Dritten, in: M. Brinkmann, R. Kubac, S.S. Rödel (hrsg.), Pädagogische Erfahrung: Theoretische und empirische Perspektiven, Wiesbaden: Springer VS

Rödel S.S., Brinkmann M. (2018), Theory and methodology of pedagogical-phenomenological video analysis, „Video Journal of Education and Pedagogy", nr 3 (1), https://doi.org/10.1186/s40990-018-0023-1

Schmidt L. (1966), Die Zuckertüte zum Schulbeginn. Zur Einbürgerung eines Brauches in Wien, in: L. Schmidt (hrsg.), Volksglaube und Volksbrauch: Gestalten – Gebilde – Gebärden, Berlin: Erich Schmidt

Thompson C., Casale R., Ricken N. (hrsg.) (2017), Die Sache(n) der Bildung, Paderborn: Ferdinand Schöningh

Waldenfels B. (1949–1952/1994), Vorwort, in: B. Waldenfels, A. Kapust (hrsg.), Keime der Vernunft: Vorlesungen an der Sorbonne, München: Fink

Waldenfels B. (1994/2007), Antwortregister, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Waldenfels B. (2000), Das leibliche Selbst: Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Westphal K. (2018), Zeitgenössische Verfahrensweisen in den Performancekünsten. Neue Formen des Lernens und Bildens? In: T. Bogerts, M. Uhl, I. Sauer, K. Westphal (hrsg.), Zwischen Kunst und Bildung: Theorie, Vermittlung, Forschung in der zeitgenössischen Theater-, Tanz- und Performancekunst, Oberhausen: Athena

# Pedagogiczno-psychologiczne rozważania o osobowości i kompetencjach nauczycieli wyznacznikiem jakości edukacyjnej szkoły XXI wieku

Prof. ucz. dr hab. LECH KACPRZAK
Akademia Nauk Stosowanych im. Stanisława Staszica w Pile, Polska

**Abstrakt**

Zagadnienie osobowości człowieka – pedagoga i nauczyciela w aspekcie jego jakościowego funkcjonowania, a tym samym kompetencji, stanowi przedmiot badań poszczególnych kierunków naukowych, z których każdy poszukuje własnego określenia tego pojęcia, dokonywanego z punktu widzenia własnej problematyki. Pedagogika wraz z psychologią i socjologią uczyniły „osobowość" swym pojęciem konstytutywnym i jednym ze swych głównych problemów badawczych. Czym zatem jest osobowość? Jakie są jej wyznaczniki? Co rozumiemy przez kompetencje i jakie mają znaczenie w pracy pedagoga-nauczyciela?
Słowa klucz: osobowość, kompetencje, pedagog, psycholog, nauczyciel

## Pedagogical and psychological reflections on teachers' personality and competences as an indicator of the educational quality of a 21st century school

Assoc. prof. dr hab. LECH KACPRZAK
Stanisław Staszic State University of Applied Sciences in Piła, Poland

**Abtract**

The question of personality as a human being – as an educator or teacher – in terms of their qualitative functioning, and thus their competencies, is the subject of research within individual scientific disciplines, each seeking its own definition, based on its own specific issues. Pedagogy, along with psychology and sociology, have made „personality" their constitutive concept and one of their primary research concerns. So what is personality? What are its determinants? What do we mean by competencies, and what significance do they have in the work of an educator or teacher?
Keywords: personality, competences, pedagogue, psychologist, teacher

## Osobowość w konteście edukacyjnym pedagoga

Według rozważań pedagogów i psychologów „osobowość" można definiować jako ogół cech psychicznych człowieka, jako przyczyn jego zachowania się, w szczególności świadomego postępowania. Często przyta-

czana jest również interpretacja, że jest to ogół cech psychicznych człowieka, to jest cech jego doświadczenia osobistego i pozostałości doświadczenia odziedziczonego biologicznie, w szczególności gatunkowego, wyznaczającego razem z podnietami zewnętrznymi i podnietami wewnętrznymi /czyli stanem organizmu/ jego świadome postępowanie (Pieter, 2004, s. 200; Szewczuk (red.), 1998, s. 364; Strelau, 2000, s. 525).

Współczesny psycholog amerykański Gordon W. Allport zdefiniował „osobowość" jako „dynamiczną strukturę cech psychofizycznych, która decyduje o tym, że człowiek zachowuje się, myśli, czuje i reaguje w sposób typowy dla siebie, charakteryzujący daną osobę" (Pieter, 2004, s. 201). Ta definicja osobowości nadaje sens działaniom takim jak wychowanie czy psychoterapia.

Inaczej zaś definiują „osobowość" pedagodzy. Według nich jest to organizacja życia psychicznego jednostki, która powstaje jako wynik interakcji procesów dojrzewania, uczenia się i przystosowania, służąca rozwiązywaniu zadań rozwojowych i przystosowawczych, jakie życie stawia przed jednostką (Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, s. 938).

Z kolei socjolodzy pojęcie „osobowości" określają jako „zbiór unikalnych i stosunkowo trwałych cech indywidualnych jednostki, wyrażających jej tożsamość, ukształtowanych w procesie biologicznego, psychicznego i społecznego rozwoju (socjalizacja) przez bliższe i dalsze środowisko społeczne oraz przez jej własną aktywność poznawczą. Osobowość twórczą określają między innymi jako zdolności, zainteresowania, postawy, poglądy, potrzeby, motywacje, wartości, temperament, itp." (Olechnicki, Załęcki, 2000, s. 147).

Powyższe definicje dowodzą, że pojęcie osobowości nie jest jednolicie definiowane w różnych dyscyplinach i kierunkach naukowych. Każda dyscyplina nauki jak i ich przedstawiciele posiadają inną definicję „osobowości". Najprościej możemy powiedzieć, że „osobowość" jest słowem, które używane jest zazwyczaj, gdy charakteryzujemy, opisujemy właściwości jakiejś osoby, podając to, co dla niej znamienne i stałe, a także to, co wyróżnia ją spośród innych; jakie posiada zainteresowania, czego pragnie, do czego dąży; zdolności, które są zawsze zdolnościami do czegoś, do jakiegoś działania; temperament wyrażający się w tempie i rytmie procesów psychicznych jednostki; charakter, przez który rozumie się postawy i cechy wyciskające piętno na wszystkim, co jednostka robi, jak też jej cechy wyrażające specyficzny, indywidualny stosunek do świata i ludzi (Szewczuk, 2002, s. 379; Strelau, 2000, s. 525).

Problem osobowości posiada w każdej dziedzinie życia swoje głębokie i ważne uzasadnienie. Każdy człowiek posiada w mniejszym lub większym stopniu świadomość swoich celów, sposobów ich realizacji, odpowiedniego stosunku do siebie i każdy posiada inne cechy składające się na jej osobowość. Źródeł i przyczyn ich różnorodności należy upatrywać w strukturze (Strelau, 2000, s. 527-532).

W zagadnieniu struktury osobowości nauczyciela można wyróżnić trzy różne sposoby w zależności od rodzaju czynników, na których zostało oparte i uzależnione ogólne postępowanie człowieka. Można wyróżnić: biologiczne, psychologiczne, socjologiczne i psychologiczno-poznawcze ujęcie osobowości (Strelau, 2000, s. 538).

Biologiczne ujęcie osobowości nauczyciela opiera się na procesach, uważanych za jedną i główną podstawę do określenia osobowości (Strelau, 2000, s. 540). Jako przyczynę powstania u niego różnego rodzaju właściwości osobowych, bierze się pod uwagę teorię fizjologicznych podstaw ekstrawersji, czyli biologiczną genezę. W tym ujęciu chodzi o zwrócenie uwagi na przewagę tych procesów, które albo pobudzają, albo hamują zachowanie nauczyciela oraz szybkość i siłę jego reakcji.

Jedna z najstarszych teorii – V wiek p.n.e., typologia Hipokratesa, lekarza greckiego oparta na błędnej podstawie, przetrwała do dnia dzisiejszego i przytaczana jest prawie we wszystkich podręcznikach psychologii. Hipokrates twierdził, że ciało człowieka składa się z części twardych i płynnych i od wzajemnego powiązania i proporcji cieczy, takich jak śluz, krew, żółta i czarna żółć, zależą nie tylko choroby, ale i temperament człowieka. Wyszczególnił następujące temperamenty: choleryk, sangwinik, melancholik i flegmatyk.

Natomiast niemiecki psychiatra Ernst Kretschmer – niemiecki lekarz psychiatra, profesor Uniwersytetu w Marburgu oraz Uniwersytetu Eberharda i Karola w Tybindze, twórca teorii konstytucjonalnej prowadził pomiary nad budową ciała oraz różnych funkcji fizjologicznych organizmu człowieka i wyróżnił trzy typy temperamentu: astenik, pyknik i atletyk. Podobnie, William Herbert Sheldon Jr. był amerykańskim psychologiem, numizmatykiem i eugenikiem. Stworzył dziedzinę somatotypu i psychologii konstytucyjnej, która koreluje typy ciała z temperamentem, co ilustruje jego kontrowersyjne zdjęcia nagich postaw z Ivy League. Ponadto, zaproponował trzy częściową typologię znaną w Stanach Zjednoczonych. Nazwy składników pochodzą z embriologii. Są to składniki: endomorficzny, mezomorficzny i ektomorficzny. Ilość każdego składnika określa się liczbami od

1 do 7. W ten sposób każdego człowieka można określić pod względem temperamentu za pomocą trzycyfrowej liczby, w której kolejne cyfry dotyczą wymienionych składników w podanej wyżej kolejności. I tak na przykład liczba 711 oznacza typ endomorficzny, 171- mezomorficzny, 117 – ektomorficzny (Szewczuk, 2002, s. 364-377).

Psychologiczne określenie osobowości nauczyciela opiera się na procesach psychicznych, od których uzależniona jest swoistość ludzkiego zachowania się (Giddins, 2004, s. 44-71). Psychologowie ujmują zachowanie i strukturę człowieka na podstawie instynktów ludzkich, na przykład takich jak seksualny, mocy, znaczenia.

Socjologiczne ujęcie osobowości nauczyciela podkreśla, że bardzo ważne znaczenie ma środowisko i grupa społeczna, aby człowiek mógł się doskonalić i rozwijać. Socjologowie uważali bowiem, że osobowość kształtuje się według oddziaływania środowiska na jednostkę. Próbowali oni również ustalić typologię środowiska, aby móc określić pewien typ osobowości (Giddins, 2004, s. 44-71).

Psychologiczno-poznawcze i historyczne ujęcie osobowości nauczyciela natomiast, opiera się na „zasadniczych zdobyczach obecnej wiedzy i buduje strukturę osoby człowieka na mniej więcej następujących przesłankach:

a) miejscu podejścia poznawczego w psychologii osobowości,
b) funkcji osobowości w ujęciu poznawczym,
c) ujęciu osobowości i psychiki ludzkiej jako wiedzy osobistej w postaci znajomości funkcji systemu nerwowego,
d) pojęciu dziedziczności jako wrodzonych zadatków podlegających ciągłemu rozwojowi i zmianie,
e) konstruowaniu własnej przeszłości i przyszłości, przyjęciu zasady ciągłego historyczno –społecznego rozwoju psychicznych procesów człowieka,
f) uznaniu jednostki funkcjonalnej i wszelkich procesów psychicznych człowieka,
g) wysunięciu zasady wzajemnej zależności psychicznych procesów człowieka z otaczającym go środowiskiem,
h) kształtowania się osobowości pod wpływem kontroli i samoregulacji (Strelau, 2000, s. 601-650).

Nikt z ludzi – twierdzi B. Suchodolski (Suchodolski, 1959, s. 47; Banach, 1999, s. 115-159) – nie żyje w pustce i dlatego ani człowiek w ogóle, ani konkretna jednostka nie mogą być zrozumiałe jedynie na pod-

stawie analizy wyposażenia i funkcjonowania ich ciała i psychiki, lecz muszą być analizowane z punktu widzenia konkretnego życia, jakie prowadzą. To ich konkretne życie kształtowane jest materialnie i społecznie, czynniki, które powierzchownie i fałszywie traktujemy jako „zewnętrzne" w stosunku do ludzkiej osoby; traktujemy je jako przedmioty lub jako „warunki", podczas gdy naprawdę przenikają one w głąb wewnętrznego życia jednostki, kształtując ją od „wewnątrz", rozstrzygając w tym, jaka ona jest (Suchodolski, 1959, s. 48).

Osobowość nauczyciela nie jest czymś wrodzonym, lecz kształtuje się na podłożu plastycznej, odziedziczonej struktury psychicznej, w konkretnych, ale i również zmiennych warunkach swego otoczenia społeczno-historycznego.

Osobowość w terminologii naukowej pedagogicznej i psychologicznej występuje w wielu różnych znaczeniach, z których za najważniejsze dla nauczyciela, są trzy następujące: osobowość w znaczeniu empirycznym, metafizycznym i normatywnym (Okoń (red.), 1959, s. 113, 2003, s. 369-385).

Osobowość w znaczeniu empirycznym – oznacza ogół dyspozycji psychicznych i fizycznych jednostki, przy czym przez dyspozycję rozumie się warunki tkwiące w jednostce i niezbędne do wystąpienia pewnych zjawisk, bądź to fizycznych, bądź psychicznych, tak zwanych aktualnych korelatów odpowiednich dyspozycji" (Okoń (red.), 1959, s. 113). Osobowość w tym znaczeniu posiada każdy człowiek nie zależnie od wieku. Posiada ją już od urodzenia. Jednak w ciągu całego życia ulega ona zmianie.

Osobowość w znaczeniu metafizycznym – rozumie się już nie dyspozycje jednostki, lecz coś w jednostce, co je posiada, coś, czego one są cechami, a więc jakąś jaźń, istotę, duszę, substrakt, w którym one tkwią, lub substancje, której są atrybutami" (Okoń (red.), 1959, s. 114).

Chodzi tu o to, że cechy samodzielnie nie mogą istnieć, dlatego musi istnieć jakiś podmiot, nauczyciel, któremu one przysługują. Pojęcie metafizyczne może mieć zastosowanie tylko w filozofii i jest innym pojęciem od znaczenia empirycznego. Tu nie możemy stwierdzić, czy ona rzeczywiście istnieje.

Osobowość w znaczeniu normatywnym – rozumie się ogół tych cech, jakie zgodnie z wymaganiami pewnej etyki lub pewnego poglądu na świat dana jednostka powinna by posiadać" (Okoń (red.), 1959). Osobowość w tym znaczeniu nie każdy człowiek posiada, ponieważ jest ona wypraco-

wywana przez niego w ciągu całego życia. Człowiek powinien przez długą, własną pracę do niej dojść, lecz jednak nielicznym się to udaje.

Spośród wymienionych znaczeń terminu „osobowość" najważniejsze jest znaczenie empiryczne, które posiada każdy człowiek.

## Osobowość nauczyciela w procesie edukacyjnym

W procesie wychowania i nauczania, bardziej niż w jakimkolwiek zawodzie, czynnik osoby odgrywa dużą rolę. Zrozumienie czynnika osobowego w pracy pedagogicznej skłania nauczyciela do zainteresowania się własną osobą. Poznanie samego siebie ułatwia, a niektórzy nawet twierdzą, że jest niezbędnym warunkiem poznania innych ludzi. Praca nad sobą samym odsłania głębiej mechanizm ludzkiego postępowania i przeobrażania, ułatwia skuteczne oddziaływanie na powierzone nam dzieci i młodzież.

Tajemnica oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego tkwi w aspiracji nauczyciela. Prawem ucznia jest jego rozwój, a powołaniem nauczyciela jest wspierać rozwój młodej osoby.

Najbardziej popiera rozwój ten, kto sam rozwija swoją osobowość, a kiedy przerywa pracę nad sobą staje się czynnikiem hamującym i przeszkodą w procesie kształcenia osobowości ucznia.

Charakterystyczną cechą naszych czasów są stale rosnące wymagania wobec ludzi. Stawiane są one coraz częściej we wszystkich dziedzinach naszego życia. Tendencja ta uzewnętrznia się bardzo wyraźnie w stosunku do poczynań edukacyjnych.

Nauczyciel to zawód o wysokim stopniu złożoności. Na ogół za nauczycieli uważa się osoby, które zajmują się nauczaniem i wychowaniem uczniów na poziomie szkolnictwa elementarnego – podstawowego i średniego – ponadpodstawowego (Krawcewicz, 1979, s. 7; Okoń, 2003, s. 208-226; Banach, 1995, s.9-41; Półturzycki 1999, s. 24-41), a w związku z tym i przygotowanie do niego musi być staranne, wielostronne i sensownie rozłożone w czasie. Inne cechy powinien mieć nauczyciel w przedszkolu pracujący z małym dzieckiem, a zupełnie inny musi być nauczyciel szkoły podstawowej. Inaczej kształtowane jest działanie edukacyjne wśród młodzieży. Niewątpliwie podstawowym warunkiem edukacyjnego profesjonalizmu jest standard wykształcenia i stałego doskonalenia zawodowego, a także ogólnego. To właśnie pedeutologia jest nauką, która zajmuje się całością wiedzy o nauczycielu, a jej przedmiotem jest właśnie osobowość nauczyciela (Kacprzak, 2006, s. 90-103).

W okresie początkowym uważano, że „podstawowym czynnikiem determinującym przebieg czynności zawodowych, a tym samym wyniki pracy, jest określony zespół psychofizycznych cech nauczyciela – wychowawcy" (Pomykało, 1993, s. 586). Jedni uważali, że tymi cechami są cechy wrodzone, a jeśli są nabyte, to we wczesnym dzieciństwie.

Inni dowodzili, że w cechy te można wyposażyć nauczyciela w procesie kształcenia. Rozważania te są ciągle aktualne i podejmowane do dziś.

Problematyką osobowości nauczyciela zajmowali się w Polsce m.in. Jan Władysław Dawid, Zygmunt Mysłakowski, Stefan Szuman, Mieczysław Kreutz, Stefan Baley, Kazimierz Sośnicki, Kazimierz Denek, Czesław Kupisiewicz, Wincenty Okoń, Krzysztof Kruszewski, Czesław Banach i inni. Ich prace o charakterze normatywnym przedstawiają wzór, ideał, do którego powinni zmierzać wszyscy nauczyciele, którzy dążą do mistrzostwa pedagogicznego i do osiągnięcia własnej doskonałości (Okoń, 1959, s. 87-103; Kacprzak, 2005, s. 9-27, 2006, s. 77-82).

J.W. Dawid istotę osobowości nauczyciela sprowadził do „miłości dusz ludzkich". Uważał bowiem, że „cechą szczególną, która wywiera dominujący wpływ na kierunki i efektywność pedagogicznego oddziaływania nauczyciela-wychowawcy, i którą jest osobliwy, emocjonalno – intelektualny stosunek do dziecka" (Okoń, 1959, s. 586). Obok tych cech ważne są również, zdaniem Dawida „potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności, i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość i moralna odwaga" (Okoń, 1998, 2003, s. 371).

Inaczej formułuje istotę osobowości nauczyciela Z. Mysłakowski i S. Szuman.

Pierwszy z nich w rozprawie „Co to jest talent pedagogiczny?" osobowość nauczyciela sprowadzał do „talentu pedagogicznego", którego cechą szczególną była kontaktowość, a także żywość wyobraźni – umożliwiającą rozumienie cudzych stanów psychicznych – za pośrednictwem umiejętnego ich obserwowania, instynkt rodzicielski, zdolność do wyrażania uczuć, jak również nastawienie psychiki na zewnątrz (Okoń, 1998, 2003, s. 372).

Z kolei S. Szuman w rozprawie „Talent pedagogiczny" scharakteryzował talent jako zespół pewnych zdolności, za zdolność zaś uważał posiadanie pewnej wrodzonej cechy psychicznej o natężeniu silnym i wówczas, gdy cecha ta staje się przydatna do sprawnego wykonywania danych czynności (Okoń, 1998, 2003).

Stwierdza on ponadto, że nie ma wrodzonego talentu pedagogicznego. Problem talentu sprowadza się do problemu osobowości nauczyciela.

Nie sądzi jednak, że struktura osobowości musi być u wszystkich utalentowanych nauczycieli jednakowa. Zakłada konieczność występowania dwóch elementów doskonałego nauczyciela:

1) to, co nauczyciel-wychowawca posiada i ma do rozdania, a więc bogactwo własnej osobowości;
2) to sposób rozdawania, umiejętność oddziaływania na innych (Okoń, 1998, 2003, s. 373).

S. Baley również używał terminu „osobowość", uważał bowiem, że najistotniejszą cechą dobrego nauczyciela jest zdolność wychowawcza, będąca zbiorem wszystkich cech, które umożliwiają wychowanie. Te cechy według S. Baleya to: przychylność dla wychowawców, rozumienie ich psychiki, nastawienie na systematyczne zajmowanie się nimi, potrzeba obcowania z ludźmi, powinowactwo duchowe z dziećmi, cierpliwość, takt pedagogiczny, postawa pełna entuzjazmu, swoista zdolność artystyczna i wiele innych (Okoń, 1998, 2003, s. 375).

Wszyscy wymienieni wyżej autorzy wyróżniają także inne cechy osobowości nauczyciela. Jest ich bardzo dużo, ale ilu autorów tyle wersji.

Nie ulega wątpliwości, że osobowość nauczyciela jest nieodzownym i znaczącym elementem procesu edukacyjnego. Pewne jego cechy osobowości sprzyjają korzystnym sposobom postępowania, inne okazują się mało ważne lub nawet obojętne, ale są również takie, które wyraźnie utrudniają wybór i stosowanie pożądanych metod nauczania.

Można powiedzieć, że jednak istnieją takie cechy osobowości, które u wychowawcy będą pożądane, a u nauczyciela danego przedmiotu będą obojętne i odwrotnie. Są bowiem pewne cechy wspólne, które są bardzo ważne w pracy pedagoga. Takimi cechami mogą być:

1. dostrzeganie i respektowanie indywidualności ucznia – czyli nauczyciel powinien być nastawiony nie tylko na doskonalenie siebie, ale również powinien być otwarty na innych ludzi aby wspomóc ich w samorealizacji;
2. w stosunkach interpersonalnych powinien umieć odbierać informacje. Informacje te musi odbierać po to, by działalność swą móc zmaksymalizować, stymulując skutecznie rozwój tych, na których oddziałuje;
3. traktowanie człowieka jako podmiotu – jest trzecią cechą osobowości nauczyciela – wychowawcy. Jest ona najważniejszą cechą w działalności nauczyciela – wychowawcy, wszystko inne powinno być jej podporządkowane;

4. zdolność do empatii;
5. wrażliwość pedagogiczna;
6. posiadanie autorytetu – jest to bardzo ważna cecha dla nauczyciela – wychowawcy (Włodarski, Matczak, 1996, s. 436-437).

Rozważając dalej problem osobowości nauczyciela możemy wskazywać na człowieka, organizującego pracę ucznia i kierując postępowaniem tego, którego kształtując, równocześnie przysposabia się do życia. To taki człowiek, który odznacza się umiejętnością bezpośredniego z nim współżycia i jest bliski temu wszystkiemu, z kim i z czym współżyje jego uczeń, a więc współbycia z jego rodzicami, jego otoczeniem, jego wzlotami i upadkami, swoistego współżycia ze społeczeństwem, które darzy go zaufaniem i zadaniami w jego powołaniu.

Osobowość nauczyciela docelowo znajduje się nieustannie w wytyczaniu sobie drogi, że bez przerwy przekracza niejako sama siebie, by przez swą teraźniejszość móc podążać za tym, co ze sobą niesie owa teraźniejszość, niewątpliwie nadchodzącą przyszłość. Doskonaląc więc i wzbogacając swoje „teraz" osobowo-społeczne i kulturowo-ideowe cechy, nauczyciel przygotowuje się do wypełniania nim przewidywanego „jutra", a zatem występuje stałe pogotowie na przyjmowanie i wychowawcze sposobienie ucznia, który wraz z nauczycielem dorasta i zarazem wyrasta już dla innych czasów i innych osobowo – zadań. Celem dla nauczyciela zawsze pozostanie uczeń i jego przyszłość. Jakimi więc osobowościowo są dzisiejsi nauczyciele i wychowane przez nich młode pokolenie, takim będzie jutrzejsze społeczeństwo. Jakie cele przyświecają nauczycielowi, takimi pokieruje się ukształtowany przezeń człowiek przyszłości.

Zawód nauczyciela jest szczególny i nie da się porównać z żadnym innym. W pracy nauczycielskiej nauczyciel ma do czynienia z tym, co jest najbardziej skomplikowane, bezcenne i najdroższe w życiu – z dzieckiem – z człowiekiem.

Od nauczycieli i ich kunsztu pedagogicznego i mądrości zależy droga życiowa wychowanka, jego rozwój umysłowy, charakter, postawa obywatelska, miejsce i rola w życiu, wreszcie szczęście osobiste.

Jeżeli dziecko nie znajduje oparcia w najbliższych, pomóc mu może bliska więź z nauczycielem. Jak wynika z badań to właśnie nauczyciel jest osobą, która zdaniem uczniów powinna pomóc dziecku krzywdzonemu przez rodziców. Dzięki temu, że może obserwować niepokojące objawy, porównywać je z zachowaniem innych uczniów oraz zachowaniem dziecka

z przeszłości ma możliwość uchwycenia niezdiagnozowanych wcześniej przypadków przemocy domowej.

Efektem pracy pedagogicznej są dostrzegalne nie od razu, lecz po upływie długiego okresu. Osobowość człowieka może się w pełni ujawnić pod wpływem mądrego, rozważnego i doświadczonego nauczyciela-wychowawcy.

Jedną ze znaczących właściwości twórczej działalności pedagoga jest konieczność uwzględniania ciągle zmieniającej się sytuacji. Wychowanek ciągle się zmienia, dziś jest inny niż wczoraj.

Najważniejszymi instrumentami oddziaływania nauczyciela na psychikę wychowanka są słowa, ukazywanie piękna przyrody, literatury i dzieł sztuki, kierowanie emocjami ucznia.

Nauczyciel „wyzwalający" działa przez miłość, sympatię, chęć pomocy, natomiast nauczyciel „hamujący" przez rozkaz, przymus, sankcję. Nauczyciel wyzwalający stwarza atmosferę pogody, ładu, życzliwości, hamujący zaś – zły nastrój, obcość, chłód, zmechanizowanie (Korczyński, 2002, s. 43). Także nauczyciel pogodny, wesoły, który nie wpada w gniew z byle powodu, jest lubiany i szanowany przez uczniów. Brak poczucia humoru przeszkadza w znalezieniu wspólnego języka z uczniami, rodzi nieufność. Zatruwającą życie przyczyną, co najmniej połowy konfliktów jest właśnie brak wzajemnego zrozumienia między nauczycielami a uczniami. Aby uniknąć tych konfliktów powinny być tworzone odpowiednie relacje między nimi. jak zauważa się, kluczowe znaczenie ma tu wytworzenie edukacyjnego partnerstwa. Dlatego bardzo potrzebne są wówczas posiadane przez nauczyciela cechy osobowości, które pomogłyby w poprawieniu tych relacji.

Problem osobowości i ustalenie tych najważniejszych cech jest bardzo trudny. Możemy zauważyć bardzo wiele podziałów. Według Cz. Banacha osobowość nauczyciela obejmuje trzy struktury:

1) poznawczą: wyrażającą się działaniem związanym ze spostrzeganiem i rozumieniem ucznia – wychowanka,
2) motywacyjną: obejmującą system wartości, potrzeby i postawy nauczyciela,
3) czynnościową: prakseologiczno-pedagogiczną (Banach, 1995, s. 37).

Na układ własności osobowych nauczyciela składają się następujące, zintegrowane czynniki: jego światopogląd, zainteresowania, motywacje, zdolności, inteligencja, mechanizmy temperamentalne, charakterologiczne i samoregulujące.

Wszystkie one tworzą wzajemne relacje między nauczycielami i uczniami, nauczycielami i rodzicami oraz środowiskiem lokalnym, nauczycielami a dyrektorami i nadzorem pedagogicznym. które stanowią podstawę do budowania edukacyjnego partnerstwa i odnowy szkoły we współpracy. Na podstawie badań różnych autorów: pedagogów i psychologów można wyróżnić bardzo dużo cech właściwości nauczyciela. Mogą to być zarówno pozytywne, jak i negatywne cechy.

Pozytywne właściwości osobowe i związane z nimi postępowanie nauczyciela wywiera duży wpływ na ilość i jakość uczniów. Zadaniem każdego dobrego nauczyciela jest nie tylko sam proces podawania wiedzy, lecz również aktywizowanie, zachęcanie do percepowania tej wiedzy i uczenia się. W tym wypadku najważniejszą rolę odgrywa nie sama wiedza nauczyciela, lecz również odpowiednia postawa, zapał i stosunek nauczyciela do uczniów, jego autorytet, stopień zaufania, uczuciowe nastawienie do uczniów, jego obowiązkowość, sprawiedliwość i inne pozytywne właściwości osobowe (Banach, 1995, s. 152-158). Według niego to właśnie te cechy wpływają na kształcenie się osobowości uczniów. Uważa również, że stosunek nauczyciela do uczniów ujawnia się również w jego zachowaniu.

Pozytywne nastawienie nauczyciela do ucznia wywołuje u niego pozytywną reakcję. Nauczyciel wówczas jest lubiany, szanowany, poważany.

Negatywne właściwości nauczyciela wpływają zaś na negatywne reakcje uczniów.

Według Cz. Banacha jest to „zbyt rygorystyczne, ostre czy nawet gwałtowne postępowanie nauczyciela; surowość, bezwzględność, nauczyciel krzyczący, nieopanowany, skryty, o „kamiennej twarzy", wulgarny, szydzący, ironiczny i podstępny" (Banach, 1995, s. 152). Tego typu zachowania nauczyciela wpływają w hamujący sposób na kształcenie się osobowości ucznia.

Uczeń nie pracuje wtedy na zajęciach z chęcią, z zainteresowaniem, z zamiłowaniem, lecz z przymusem i z lękiem przed nauczycielem. Takiego zachowania nauczyciela uczeń się boi, odczuwa przed nim strach, jak również hamuje tempo uczenia się, zniechęca ucznia do przedmiotu. Należy wspomnieć, że negatywne nastawienie i zachowanie nauczyciela wobec ucznia wpływa ujemnie na jego zachowanie, to znaczy, że uczeń często dokucza nauczycielowi, lekceważy go i przeszkadza w prowadzeniu zajęć.

Widzimy zatem, że wpływ osobowości nauczyciela na ucznia jest bardzo duży i różne jego cechy osobowości wpływają na reakcje ucznia.

Wszystko zależy właśnie od tego, jaki jest ten nauczyciel, jaką atmosferę w klasie tworzy swoim zachowaniem, ponieważ to kształtuje umysły, postawę młodego pokolenia.

Uczniowie chcą widzieć w nauczycielu to, co najlepsze. Cała gama pozytywnych cech – kultura zachowania, kultura języka, serdeczność, sprawiedliwość oceniania, umiejętność rozwiązywania konfliktów – musi być wkomponowana w osobowość nauczyciela, by mógł spełniać właściwe swoje posłannictwo.

## Kwalifikacje zawodowe nauczycieli

W dzisiejszych czasach każdy zawód wymaga od jednostki, która ubiega się o stanowisko pracy, określone obowiązki oraz stawia wysokie wymagania, wynikające z różnorodnych potrzeb społecznych we współczesnym życiu, odznaczającego się wysoką specjalizacją i zapotrzebowaniem na specjalistów, którzy posiadają wysokie kwalifikacje. Są one niezbędne w dzisiejszych czasach postępu naukowo–technicznego i społecznego. Dlatego każdego zawodu trzeba się uczyć, poznawać go, nabywać wiadomości i umiejętności w szkołach, na uczelniach i w pracy.

Także zawód nauczyciela wymaga ciągłego doskonalenia. Zawód nauczycielski należy do najstarszych zawodów na świecie. Nauczanie dzieci i młodzieży było zaliczane zawsze do najważniejszych obowiązków każdego społeczeństwa. Dlatego też z zawodem nauczycielskim spotykamy się w dziejach każdego narodu od momentu jego narodzin po współczesność (Jakóbowski, 1987, s. 11; Okoń, 1998, s. 33-53).

Niezwykle istotnym elementem pracy nauczycielskiej jest posiadanie odpowiednich kwalifikacji zawodowych.

Pojęcie „kwalifikacji" jest bardzo różnie definiowane przez autorów. Słowo to pochodzi z języka łacińskiego qualitas i mniej więcej oznacza jakość. Z kwalifikacją wiąże się więc ściśle czynność kwalifikowania, czyli określania jakości (Szlosek, 2001, s. 36).

W najszerszym ujęciu przez kwalifikacje, bez wyszczególnienia, o jakie kwalifikacje chodzi, rozumie się wszystko to, co pomaga w uzyskaniu oczekiwanego wyniku działalności. Dotyczy to nie tylko pracy, ale wszelkiej działalności, gdyż każda z nich dla swojej skuteczności wymaga pewnego minimum wiedzy i umiejętności (Goźlińska, Szlosek, 1997, s. 60).

Na ogół jednak, termin kwalifikacja odnosi się do czynności zawodowych. Można stwierdzić, że kwalifikacje to „umiejętność, zręczność

i wprawa, jak również wysiłek cielesny i umysłowy, wymagane przy wykonywaniu prac przez poszczególne zawody" (Lange, 1965, s. 72).

Kwalifikacje zawodowe to nic innego jak „układy umiejętności, wiadomości i cech osobowości, pozwalające skuteczne rozwiązywać zadania na stanowisku pracy. Zakres i jakość umiejętności zawodowych uwarunkowana jest więc posiadaniem odpowiedniej wiedzy oraz określonych predyspozycji osobowościowych. Umiejętności stanowiące podstawy posiadanych kwalifikacji zawodowych mają charakter zarówno teoretyczny, jak i praktyczny, przy czym umiejętności umysłowe warunkują wykonanie czynności praktycznych. Udział wiedzy w kwalifikacjach zawodowych jest bardzo różny i zależy od rodzaju zawodu" (Goźlińska, Szlosek, 1997, s. 61).

Trochę inaczej kwalifikacje zawodowe określają pedeutologowie, którzy wyróżniają kwalifikacje ogólne. Traktują je jako podstawę kwalifikacji zawodowych. Składają się na nie wiadomości i umiejętności sytuacyjne nauczyciela w gronie ludzi „wszechstronnie wykształconych", dysponujących wiedzą i kulturą o zasięgu znacznie wykraczającym poza wyuczoną specjalność zawodową (Kupisiewicz, 2005, s. 154).

Nauczyciele o takich cechach wywołują u uczniów i młodzieży szacunek i autorytet, stają się dla nich jednocześnie wzorem do naśladowania.

Kwalifikacje zawodowe nauczycieli dzieli się na:

1) kwalifikacje przedmiotowo–dydaktyczne, a w nich:
- wiedza przedmiotowa,
- umiejętność wiązania i pisemnego formułowania faktów i problemów,
- umiejętność organizowania procesu kształcenia.

2) kwalifikacje metodyczne, zakładające dysponowanie:
- wielorakością metod w prowadzeniu zajęć dydaktycznych,
- różnymi strategiami nauczania i uczenia się,
- metodami organizowania zajęć poza klasą lekcyjną i poza szkołą.

3) kwalifikacje do organizowania samodzielnej pracy w grupach, obejmujące umiejętności:
- aranżacji miejsca pracy różnych grup,
- opracowywanie i wykorzystywanie materiałów pomocniczych do pracy grupowej,
- komunikacji społecznej w organizacji,
- analizowania i moderowania procesów pracy zespołowej.

4) kwalifikacje w zakresie diagnozowania, obejmują umiejętności:

- oceniania poziomu zdolności, indywidualnych uwarunkowań i trudności w uczeniu się,
- określenie możliwości i ograniczeń w osiąganiu celów pedagogicznych,
- analizy poziomu własnego profesjonalizmu,
- sprawności związane z udziałem w procesach ewaluacji.

5) kwalifikacje w zakresie doradztwa, obejmujące umiejętności:
- wprowadzanie w samokierowanie procesem uczenia się,
- zalecanie pomocy naukowych przydatnych w procesie uczenia się,
- wprowadzanie w samoewaluację.

6) metakwalifikacje obejmujące:
- pogłębianie wiadomości o przebiegu procesów uczenia się i zdobywania nowych zasobów wiedzy,
- obserwację i refleksję nad własnymi procesami myślowymi i działaniami.

7) kwalifikacje w zakresie mass mediów, obejmujące:
- wrażliwość wobec faktów znaczenia mediów w życiu dzieci i młodzieży,
- znajomość zastosowań i wykorzystywania nowych mediów w różnorodnych systemach uczenia się,
- umiejętność opiniowania przekazywanych przez media informacji.

8) kwalifikacje do pracy zespołowej, obejmujące:
- umiejętności kolegialnego rozpatrywania i załatwiania spraw oraz współpracy z przedstawicielami innych zawodów,
- umiejętność samosterowania w sytuacjach otoczenia społecznego i rozwiązywania konfliktów,
- pobudzanie do organizowania form kształcenia ukierunkowanych na zespołowe działanie (Radwan, 1999, s. 9-10).

Zaproponowany zakres kwalifikacji i umiejętności nauczycieli jest bardzo obszerny.

Dzieląc kwalifikacje zawodowe nauczycieli na tak szczegółowe mamy na myśli zapewne to, że będą one wymagane w przyszłości od nauczyciela, ale teraz zarówno dla celów doskonalenia, jak i kształcenia nauczycieli nie ma gotowych programów. Przy ich opracowywaniu z pewnością weźmie się pod uwagę, w jakich formach i instytucjach będą one mogły być realizowane.

Bardzo wysokie wymagania stawia nauczycielowi B. Niemierko, który wyróżnia trzy spośród sześciu oczekiwań:

1. Nauczyciel powinien umieć dobrać narzędzia ewaluacji do rodzaju decyzji dydaktycznej, która ma być podjęta.
2. Nauczyciel powinien umieć wytwarzać narzędzia diagnozy odpowiednie do rodzaju podejmowanych decyzji dydaktycznych.
3. Nauczyciel powinien umieć stosować narzędzia pomiaru (Niemierko, 1997, s. 18-19).

Ukazane tutaj rozumienie kwalifikacji zawodowych nauczyciela z różnego stanowiska sprowadza się w gruncie rzeczy do wspólnego mianownika. Znaczy to, że kwalifikacje zawodowe nauczycieli są „w zasadzie zespołem umiejętności pozwalających na wykonywanie w odpowiedniej kolejności czynności, które są rozwiązaniem zadań zawodowych. Zatem im bogatsze i bardziej różnorodne zadania zawodowe, tym bardziej skomplikowane układy umiejętności i procedur działania musi on opanować" (Szlosek, 2001, s. 38). Poza tymi podstawowymi wymaganiami ubiegająca się o stanowisko nauczyciela, jak pisze Ustawa Karta Nauczyciela w Art. 9 to osoba która:

- posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje;
- przestrzega podstawowych zasad moralnych;
- spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu (Znowelizowana Karta Nauczyciela po zmianach z 27 lipca 2005; Pietraszewski, 2005, s. 7).

Niezwykle ważnym elementem w pracy nauczyciela jest ciągłe podnoszenie swoich kwalifikacji, nabywanie nowych umiejętności, zdobywanie wiadomości i doświadczeń. Życie stawia przed współczesnym nauczycielem bardzo wysokie wymagania.

Twórczy nauczyciel we współczesnych czasach jest bardzo potrzebny, to nauczyciel poszukujący nowych rozwiązań, wykazujący się zdolnością do trudnych działań, nieustannie się doskonalący, o szerokich zainteresowaniach oraz potrafiący nadążyć nad szybko rozwijającym się postępem naukowo–technicznym i cywilizacyjnym.

## Kompetencje zawodowe nauczycieli

Człowiek rozpoczynający pracę w szkole jako nauczyciel powinien być w pełni przygotowany do zawodu. Powinien być wyposażony w pewne, niezbędne kompetencje zawodowe.

Pojęcie „kompetencji" staje się w obecnych czasach coraz bardziej popularne, zarówno w życiu codziennym jak i w nauce. Chcąc wyjaśnić to pojęcie często poszukuje się terminów bliskoznacznych np. sprawność, umiejętność, zdolność, czasem poszukuje się synonimów któregoś z wymienionych pojęć.

Wielu autorów próbuje ukazać swoisty sens pojęcia kompetencji. Jest to jednak bardzo trudne. Powszechne posługiwanie się pojęciem kompetencji i próba określenia jego znaczenia spowodowało pojawienie się wielu definicji, takich jak:

- „Kompetencja to przygotowanie zawodowe, zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności do wykonywania określonych zadań; zakres pełnomocnictw i uprawnień do działania. Kompetencja jest potencjalną umiejętnością, pojawiającą się w chwili wykonywania danego zadania" (Goźlińska, Szlosek, 1997, s. 52).
- „Zdolność i gotowość do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie" (Czerepaniak-Walczak, 1995, s. 134).
- „Kompetencje to osiągnięcia określonych standardów w obrębie danej praktyki" (Dylak, 1995, s. 36).

Definicje te można wymieniać w nieskończoność. Można również kategoryzować kompetencje. Mogą to być kompetencje w aspekcie instrumentalnym, które wiążą się z komponentem emocjonalno-normatywnym. Przykładem może być definicja F. Masterpasqua: „Kompetencję można określić jako adaptywne, porównawcze, emocjonalne, zachowaniowe oraz społeczne atrybuty, dopełnione mniej lub bardziej, ujawnione przekonanie i oczekiwanie człowieka dotyczące jego (jej) dostępu do owych atrybutów bądź możliwości ich stosowania w życiu" (Ferenz, Kozioł (red.), 2002, s. 13). Można tu wyróżnić także definicje kompetencji autokreacyjnych zaproponowanych przez M. Dudzikową, która mówi o nich, że „to struktura poznawcza, złożona z określonych zdolności, zasilona wiedzą i doświadczeniami; zbudowana na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście sytuacji własnej jednostki inicjować i realizować skutecznie zadania w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zacho-

waniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami" (Dudzikowa, 1994, s. 204).

Widać zatem, jak wielki jest zakres określenia pojęcia kompetencji. Wyżej wymienione definicje były próbą ich uporządkowania i zwrócenia uwagi na różnorodność pojmowania. Jest to interesujące lecz nie mniej jednak szczególnie interesujące wydaje się poznanie właściwości kompetencji.

W literaturze przedmiotu można spotkać się z charakterystyką właściwości zaproponowaną przez K. Stacha:

1) Kompetencje to kategoria podmiotowa, zawsze ważne jest określenie, czyje kompetencje nas interesują.
2) Kompetencje mają ograniczony zasięg przedmiotowy i społeczny, wskazujący na to, czego dotyczą i wobec kogo są przejawiane.
3) Kompetencje należą do dyspozycji wyuczalnych, które jednostka może nabyć w toku edukacji, a także przez wykorzystywanie swego życiowego doświadczenia.
4) Proces nabywania kompetencji zachodzi zawsze w określonym kontekście, odbywa się w konkretnym układzie sytuacji typowych dla danej instytucji bądź środowiska.
5) Kompetencje mają charakter dynamiczny, w toku życia jednostki podlegają przeobrażeniu, dokonuje się ich rozwój, restrukturyzacja, ograniczenie bądź integracja.
6) Przypuszczalną cechą kompetencji jest ponadto ich generatywność i transferowalność, czyli możność przenoszenia się na inne dziedziny aktywności jednostki i tworzenia się nowych kompetencji (Stach, 2002, s. 14).

Zarysowany obraz kompetencji oraz ich właściwości pozwala nam uzmysłowić sobie, jak ważne są te cechy dla nauczyciela, który pragnie dobrze wykonywać swój zawód. Jednak bardzo ważne jest również, to żeby umieć odróżnić kompetencje od kwalifikacji. Niektórzy używają tych pojęć zamiennie, choć mają inne znaczenia. Kwalifikacje odnoszą się do tego czy nauczyciel może wykonywać swój zawód. To znaczy, czy posiada ukończoną odpowiednią szkołę, posiada jakiś dyplom potwierdzający jej ukończenie, czy posiada odpowiednią wiedzę, umiejętności.

Kwalifikacje wchodzą w skład kompetencji, które zaś odnoszą się do umiejętności wykorzystywania posiadanych kwalifikacji. „Kompetencja to zdolność i gotowość do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie zgodnym ze standardami" (Szempruch, 2001, s. 112).

## Kompetencje nauczycielskie, ich podział i jakość

Problem kompetencji zawodu nauczycielskiego charakteryzuje się tak wieloma podejściami i interpretacjami, że pozostają one ze sobą w całkowitej sprzeczności. Stąd próby precyzowania istoty i znaczenia kompetencji zawodowych nauczyciela są do tego stopnia rozbieżne, iż praktycznie nie dają się ze sobą zestawić (Szlosek, 2001, s. 39).

Pojęcie kompetencji zawodowych nauczyciela weszło do terminologii pedeutologicznej stosunkowo niedawno. Dlatego też można napotkać trudności w jej dopracowywaniu, określaniu jej istoty. Definicji jest bardzo dużo, podobnie jak i podziałów. Wielu pedagogów, pedeutologów zastanawia się, jakie powinny być kompetencje nauczyciela, jak je definiować, a przede wszystkim jak je kształcić.

Kompetencje zawodowe nauczyciela można ogólnie zdefiniować jako niezbędny poziom wiedzy i umiejętności merytorycznych i metodycznych; konieczność prezentowania właściwych postaw wobec uczniów, a także wykonywanie zadań szkolnych według cech sprawnego działania i zasad współpracy, lub też, kompetencje nauczycielskie to struktura poznawcza złożona z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw nauczycieli niezbędnych dla skutecznej realizacji zadań, wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej (Goźlińska, Szlosek, 1997, s. 52).

W związku z tym zastosowane zostają przez poszczególnych autorów odmienne kryteria podziału, co prowadzi do pojawienia się różnych grup kompetencji nauczycielskich.

Literatura pedagogiczna i jej przedstawiciele oraz obserwacje pozwalają do wyodrębnienia trzech podstawowych, głównych grup kompetencji zawodowych nauczyciela. Są to:

1) Kompetencje specjalistyczne – to wiedza i umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu. Wiadomo, że trzeba je stale doskonalić, dokształcać, czytać fachowe książki i czasopisma, o ile to możliwe brać udział w różnego typu szkoleniach i konferencjach.
2) Kompetencje dydaktyczne – to wiedza i umiejętności pedagogiczne nabywane w okresie studiów pedagogicznych i na różnych specjalistycznych kursach, gdzie zbyt mały nacisk kładzie się na kształcenie umiejętności przygotowania się nauczyciela do zajęć i prowadzenia lekcji.

3) Kompetencje psychologiczne – umiejętności inspirowania, motywowania uczniów do nauki, integrowanie ich w zespół oraz umiejętności menażerskie (Goźlińska, Szlosek, 1997, s. 52).

W literaturze wyodrębnia się również trzy grupy kompetencji zawodowych nauczycieli, lecz mają one inny charakter i zakres. Są to:

1) Kompetencje bazowe – czyli sprawne działanie przynajmniej niektórych zmysłów, niezbędny poziom rozwoju intelektualnego i moralnego, wymagany poziom rozwoju społecznego; czyli chodzi tu o te kompetencje, które pozwalają na porozumienie się z młodzieżą i współpracownikami, jak również o zdolność do przyswajania i przestrzegania określonych zasad etycznych, społecznych itd.
2) Kompetencje konieczne ,bez których osoba sprawująca zawód nauczyciela nie mogłaby pracować konstruktywnie, to jest wypełniać przypisywanych danej szkole zadań edukacyjnych.
3) Kompetencje pożądane, które mogą, lecz nie muszą znajdować się w profilu zawodowym danego nauczyciela, choć z pewnych względów ich posiadanie może być pomocne; np. gra na skrzypcach, uprawianie sportu, zaangażowanie społeczne itd. (Dylak, 1995, s. 37).

Uważa się, że właśnie kompetencje konieczne zasługują na większą uwagę i zaliczyć je można do sfery sprawnościowej. Do specyfiki zawodu nauczycielskiego można zaliczyć to, że „nieustanna interpretacja, ustawiczne tworzenie samego siebie i sprawne działanie stanowią podstawowe wymiary kompetencji profesjonalisty" (Dylak, 1995, s. 38).

Wyróżnia się zatem trzy rodzaje kompetencji koniecznych:

1) Kompetencje interpretacyjne, które rozpatrywać można w trzech aspektach: wartości pedagogicznych, wiedzy przedmiotowej, wiedzy i umiejętności pedagogicznych. Sprawiają one, że nauczyciel przygotowany jest do refleksji i wyciągania wniosków, co pozwoli mu dokonywać trafnych wyborów odpowiednich zachowań.
2) Kompetencje autokreacyjne, których podstawą jest samowiedza, w tym także świadomość relacji z innymi podmiotami, zdobywana podczas zorganizowanej obserwacji samego siebie, jak również postawa badawcza, pytająca. Nauczyciel wówczas tworzy samego siebie, kreuje własną sylwetkę zawodową.
3) Kompetencje realizacyjne, czyli takie umiejętności, które w sposób bezpośredni pozwalają na realizację zadań edukacyjnych w szkole. Każda czynność nauczyciela może być rozpatrywana w trzech wy-

miarach: obiektu, na który jest skierowana, poziomu zorganizowania oraz ogólnego schematu działania (Dylak, 1995, s. 38-41).

Wymienione wyżej rodzaje kompetencji koniecznych łączy aktywna postawa uczenia się, która polega na wytwarzaniu informacji i tworzeniu struktur wiedzy na podstawie bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością i praktyką.

Inną klasyfikację kompetencji zawodowych nauczycieli proponuje B. Żechowska. Wyróżnia ona:

1) Kompetencje techniczne (to jest metodyczne i realizacyjne), utożsamiać je można z potencjalną zdolnością do efektywnego realizowania procesu dydaktycznego;
2) Kompetencje komunikacyjne, utożsamiać je można ze zdolnością do empatii, do „bycia w dialogu, ale także do akceptowania wielości i różnorodności poglądów" (Żechowska, 1996, s. 56).

Obydwa rodzaje kompetencji zawodowych nauczyciela „zarówno kompetencje techniczne (instrumentalne), jak i komunikacyjne (dialogowe) należy uznawać za podstawowe (bazowe) dla organizowania i realizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego przez nauczycieli" (Pituła, 1999, s. 34).

Poza wymienionymi klasyfikacjami kompetencji zawodowych nauczyciela, można wyróżnić również inne kategorie kompetencji:

1. Ze względu na przygotowanie zawodowe nauczycieli, do których zalicza się kompetencje osobowościowe. Ze względu na charakter pracy nauczyciela stanowią o uprawomocnieniu etycznym działań nauczyciela. W ich zakres włączono: kompetencje moralne, interpretacyjne, komunikacyjne; kompetencje dydaktyczno-wychowawcze Decydują o instrumentalnej efektywności działania nauczyciela. Zaliczano do nich: kompetencje projekcyjne, realizacyjne, ewaluacyjne (Stach, 2002, s. 18).
2. Ze względu na niezbędny dla nauczyciela warsztat pracy. J. Michalski wyróżnił zespół kompetencji, które jego zdaniem zasługują na uwagę. Są to:

– Kompetencje komunikacyjne (po co spotykamy się w szkole?),
– Kompetencje wychowawcze (jaki jest mój wysiłek w tworzeniu humanizacji oddziaływań na uczniów?),
– Kompetencje metodyczne (jak i czego nauczam uczniów, czemu nie inaczej?),
– Kompetencje pragmatyczne (czy wspólne działania z uczniami łączą się z intelektualizacją?),

- Kompetencje kulturowe (w czym wyraża się moja kultura pedagogiczna i ogólna?),
- Kompetencje transpozycyjne (czy i jak jestem przygotowany do zmieniających się warunków, mając określone dyspozycje?),
- Kompetencje krytyczne (co trzeba zmienić w wykonywanej pracy, co dopracować, jakimi drogami to osiągnąć?),
- Kompetencje organizacyjne (jak określam sprawność organizacyjną swojej pracy?) (Stach, 2002, s. 19).

Można zatem zauważyć, że o kompetencjach zawodowych nauczyciela można mówić z punktu widzenia różnych aspektów.

Dotyczyć one mogą funkcjonowania nauczyciela w zawodzie, jak również można rozpatrywać jego osobowość zawodową w różnych perspektywach poznawczych. Dlatego klasyfikacje poszczególnych autorów nie dotyczą jednej koncepcji rozumienia kompetencji zawodowych nauczyciela, lecz pokazują różne stanowiska nauczyciela jako wychowawcy, kreatora i uczestnika, który jest uczestnikiem wielu typów sytuacji wychowawczych.

Współcześnie pojmuje się wychowanie bardziej jako uczestniczenie w rozwoju ucznia niż modelowanie jego osobowości. W związku z tym nauczyciel powinien skupić uwagę na proces zmian, jaki dokonuje się w uczniu, niż na samym efekcie wychowania i jego zgodności z zamierzeniami. Nauczyciel staje się przewodnikiem i pośrednikiem między uczniem a otaczającym go światem i stara się tak zorganizować mu warunki działania, aby mógł samodzielnie zdobywać doświadczenia.

Nauczyciele powinni posiadać bardzo wysokie przygotowanie zawodowe, zarówno formalne (poziom wykształcenia), jak i w sferze kompetencji.

Kompetencje nauczyciela mają charakter rozwojowy. Optymalny ich postęp polega na ciągłej reorganizacji i generowaniu nowych zachowań w zależności od istniejących potrzeb. Nabywanie kompetencji nie powinno być traktowane tylko usługowo dla zaspokojenia potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży, ale również humanistycznie jako samokształcenie nauczycieli w toku służby dla siebie i innych.

Dziś coraz częściej mówi się o tak zwanych kompetencjach nauczyciela-wychowawcy. Można je zdobyć dzięki odpowiedniemu wykształceniu, są konkretne i wymierzalne.

Moda na to pojęcie implikuje wiele badań empirycznych w tym zakresie oraz refleksji teoretycznych.

Uczeni starają się ustalić „listę" kompetencji nauczyciela, co nie zawsze im się udaje, a czasem nawet prowadzi raczej do zaciemnienia tego pojęcia niż jego wyjaśnienia. Zresztą samo pojecie „kompetencja nauczyciela" także nie jest rozumiane jednoznaczne. Na gruncie pedeutologii amerykańskiej raz wspomniane kompetencje ujmuje się jako zdolność nauczyciela do osiągania celów pedagogicznych, innym razem utożsamia się je z charakterystyką osobowości nauczyciela lub z zachowaniem nauczycielskim.

Inna trudność „uporania się" z kompetencjami nauczyciela zawiera się w pytaniu: czy trzeba szukać doskonałego wzorca kompetentnego nauczyciela.

Tendencje takie występują, ale czy są zgodne ze współczesnymi osiągnięciami psychologii humanistycznej i psychologii różnic indywidualnych, która wyraźnie podkreśla, że różnice występujące między jednostkami stanowią ostatecznie o niepowtarzalności osób.

Czy w związku z tym można nakreślić idealny wzorzec nauczyciela, skuteczny dla rozwoju wszystkich wychowanków oraz dla różnych okoliczności i sytuacji pedagogicznych. Czy rola takiego „wzorca" nie sprowadzałaby się do usztywnienia zachowań nauczycielskich i do przeszkadzania w działalności twórczej i nowatorskiej.

Charakter zawodu nauczycielskiego jak również wielość specjalności nauczycielskich uniemożliwiają pełny opis kompetencji potrzebnych w jego pracy.

## Bibliografia


Banach Cz. (1995), Cechy osobowe nauczycieli, „Nowa Szkoła", nr3

Banach Cz. (1999), Polska szkoła i system edukacji, Toruń

Czerepaniak-Walczak M. (1995), Między dostosowaniem a zmianą, Szczecin

Dudzikowa M. (1994), Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych, w: H. Kwiatkowska (red.), Ewolucja tożsamości pedagogiki, Warszawa

Dylak S. (1995), Wizualizacja w kształceniu nauczycieli, Poznań

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. III, Warszawa

Ferenz K., Kozioł E. (red.) (2002), Kompetencje nauczyciela-wychowawcy, Zielona Góra

Giddins A. (2004), Socjologia, Warszawa

Goźlińska E., Szlosek F. (1997), Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego, Radom

Jakóbowski J. (1987), Zarys teorii i rozwoju zawodowego nauczyciela, Bydgoszcz

Kacprzak L. (2006), Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu, Piła

Korczyński S. (2002), Obraz nauczyciela, Opole

Kupisiewicz Cz. (2005), Podstawy dydaktyki, Warszawa

Lange O. (1965), Ekonomia polityczna, Warszawa

Niemierko B. (1997), Kodeks etyczny oceniania szkolnego, „Tarnowski Biuletyn Oświatowy", nr 5

Okoń W. (1998, 2003), Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa

Okoń W. (red.) (1959), Osobowość nauczyciela. Rozprawy Dawida J.W., Mysłakowskiego Z., Szumana S., Kreutza M., Baleya S., Warszawa

Olechnicki K., Załęcki P. (2000), Słownik socjologiczny, Toruń

Pieter J. (2004), Słownik psychologiczny, Katowice

Pomykało W. (red.) (1993), Encyklopedia pedagogiczna, Warszawa

Radwan Z. (1999), Co dalej z nauczycielskimi umiejętnościami, „Dyrektor Szkoły", nr 4

Stach K. (2002), Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem, w: K. Ferenz, E. Kozioł (red.), Kompetencje nauczyciela-wychowawcy, Zielona Góra

Strelau J. (2000), Psychologia. Podręcznik akademicki, Gdańsk

Suchodolski B. (1959), Wychowanie dla przyszłości, Warszawa

Szempruch J. (2001), Nauczyciel w zmieniającej się szkole: funkcjonowanie i rozwój zawodowy, Rzeszów

Szewczuk W. (2002), Podstawy psychologii, Warszawa

Szewczuk W. (red.) (1998), Encyklopedia psychologii, Warszawa

Szlosek F. (2001), Kompetencje czy kwalifikacje zawodowe nauczycieli akademickich, w: E. Sałata (red.), Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej, Radom

Włodarski Z., Matczak A. (1996), Wprowadzenie do psychologii, Warszawa

Znowelizowana Karta Nauczyciela po zmianach z 27 lipca 2005

Żechowska B. (1996), O twórczym rozwoju nauczycieli refleksji kilka, w: S. Jaszczu (red.), Twórczy rozwój nauczyciela, Kraków

# „Maybe your worm wants to be a snail or a snake!" – inclusion and democracy-related dimensions of the pedagogical ethos of trainee teachers

Dr. phil. ALEXANDER RATZMANN
Paris-Lodron University of Salzburg, Germany
Dr. phil. MARTINA JANßEN, Dr. phil. BEATRICE KOLLINGER
Brandenburg University of Technology Cottbus-Senftenberg, Germany

**Abstract**

The question of what constitutes a „good" teacher has long occupied an important place in educational research and teacher education. Contemporary teacher professionalism extends beyond subject-specific knowledge, pedagogical competences, and the ability to organize the educational process, encompassing also a pedagogical ethos, understood as the capacity to make responsible, ethical, and context-sensitive decisions in situations characterized by uncertainty, ambiguity, and competing educational demands. In this context, inclusion and democracy are of particular importance, as they represent fundamental values and cross-cutting principles of contemporary education. Their significance is particularly evident in aesthetic subjects such as physical education, visual arts, music, and theatre, in which learning takes place through embodied, sensory, expressive, and creative experiences. The aim of this article is to present the conceptual and methodological framework of a research project conducted since the winter semester of 2025/2026 at Brandenburg University of Technology Cottbus–Senftenberg (BTU). The project seeks to empirically describe the pedagogical ethos of pre-service teachers and to use the resulting knowledge to support the further development of the newly established teacher education programme. The study focuses on the basic attitudes towards inclusion and democracy displayed by third-semester pre-service teachers. Accordingly, the article addresses the following research question: What basic attitudes towards inclusion and democracy are displayed by pre-service teachers at Brandenburg University of Technology Cottbus–Senftenberg? The article presents the theoretical framework of the project, its methodological design, and preliminary findings from the empirical study. The analysis provides insight into how pre-service teachers understand and value inclusion and democracy, as well as into the significance they attach to these principles in the development of a professional pedagogical ethos. The findings provide a basis for further research into the development of prospective teachers' competences and value orientations, as well as into ways of incorporating these dimensions into academic teacher education.

Keywords: pedagogical ethos, pre-service teachers, teacher education, inclusion, democracy, teacher professionalism, pedagogical values

## „Może twój robak chce być ślimakiem albo wężem!" – wymiary etosu pedagogicznego nauczycieli stażystów związane z inkluzją i demokracją

Dr ALEXANDER RATZMANN
Uniwersytet Paris-Lodron w Salzburgu, Niemcy
Dr MARTINA JANßEN, Prof. ucz. dr BEATRICE KOLLINGER
Brandenburski Uniwersytet Techniczny w Cottbus-Senftenberg, Niemcy

**Abstrakt**

Pytanie o to, co stanowi o jakości pracy „dobrego" nauczyciela, od dawna zajmuje istotne miejsce w badaniach nad edukacją i w kształceniu nauczycieli. Współczesny profesjonalizm nauczyciela wykracza poza wiedzę przedmiotową, kompetencje pedagogiczne i umiejętność organizowania procesu dydaktycznego, obejmując również etos pedagogiczny, rozumiany jako zdolność do podejmowania odpowiedzialnych, etycznych i adekwatnych decyzji w sytuacjach charakteryzujących się niepewnością, wieloznacznością oraz konkurującymi ze sobą wymaganiami edukacyjnymi. Szczególnego znaczenia nabierają w tym kontekście inkluzja i demokracja, które stanowią współcześnie podstawowe wartości i przekrojowe zasady organizacji procesu edukacyjnego. Ich znaczenie jest szczególnie widoczne w przedmiotach o charakterze estetycznym, takich jak wychowanie fizyczne, plastyka, muzyka i teatr, w których uczenie się dokonuje się poprzez doświadczenia cielesne, sensoryczne, ekspresyjne i twórcze. Celem artykułu jest przedstawienie założeń konceptualnych i metodologicznych projektu badawczego realizowanego od semestru zimowego 2025/2026 na Brandenburg University of Technology Cottbus-Senftenberg (BTU), którego celem jest empiryczne opisanie etosu pedagogicznego studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela oraz wykorzystanie uzyskanej wiedzy w doskonaleniu nowo utworzonego programu kształcenia nauczycieli. W centrum zainteresowania znalazły się podstawowe postawy wobec inkluzji i demokracji prezentowane przez studentów trzeciego semestru. Artykuł podejmuje zatem próbę odpowiedzi na pytanie: jakie podstawowe postawy wobec inkluzji i demokracji ujawniają studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela na Brandenburg University of Technology Cottbus–Senftenberg? W opracowaniu zaprezentowano ramy teoretyczne projektu, jego strukturę metodologiczną oraz wstępne wyniki badań empirycznych. Analiza pozwala na uchwycenie sposobu, w jaki przyszli nauczyciele rozumieją i wartościują inkluzję oraz demokrację, a także na identyfikację ich znaczenia dla kształtowania profesjonalnego etosu pedagogicznego. Przedstawione wyniki stanowią punkt wyjścia do dalszych badań nad rozwojem kompetencji i orientacji aksjologicznych przyszłych nauczycieli oraz nad możliwościami uwzględniania ich w procesie akademickiego kształcenia nauczycieli.

Słowa kluczowe: etos pedagogiczny, przyszli nauczyciele, kształcenie nauczycieli, inkluzja, demokracja, profesjonalizm nauczyciela, wartości pedagogiczne

## Opening Quote

Auguste: Mine. So. Worm.
Natalie: Your worm's already been cut in half.
Auguste: Here's a small one.
Angelina: Those maternal feelings – that's a baby worm.
Natalie: Baby worm.
Auguste: Then it goes into the soil. To make worms.
Natalie: Then send it into the earth.
Auguste: And um the earth. And then? Eventually it dies. Becomes earth too. No idea what my bloody worm does.
Natalie: Maybe you'd like your worm to turn into a cute little snail.
Auguste: But snails die.
Natalie: I don't have a table.
Angelina: Shall we make some space?
Natalie: I will turn this now. Here are. Here, these snails. Maybe it's a cinnamon bun too. That's. That leaves plenty of room for your creativity, because I don't want to restrict you.
Auguste: I want to restrict it more. That's not so good.
Natalie: Because now. You know, your worm could be really long like that.
Auguste: Maybe it got squashed.
Natalie: That's a flatworm. Maybe your worm wants to be a snail, or a... a, um, a snake.
Angelina: That's my worm.
Natalie: Yes.

## Introduction

The question of what constitutes a good teacher has long been a central concern in educational research and teacher education. Beyond subject-specific knowledge, pedagogical expertise, and effective classroom management, professional teachers are increasingly expected to embody a pedagogical ethos that enables them to respond appropriately, responsibly, and ethically to the complexities of educational practice in school. In this vein, professional teaching extends beyond the competent application

of instructional methods; it requires teachers to take informed and value-oriented positions in situations characterized by uncertainty, ambiguity, and competing educational demands (Rödel et al, 2022, p. 1).

Contemporary educational practice is shaped by normative expectations that place inclusion and democracy among the fundamental values of schooling. Rather than representing isolated educational objectives, both concepts have evolved into cross-cutting pedagogical principles that permeate schools as institutions and influence teaching across all subject areas. Consequently, teachers are expected not only to implement inclusive and democratic practices but also to embody the underlying values in their everyday pedagogical decisions and interactions with learners. These expectations are particularly evident in aesthetic subjects such as physical education, art, music and drama (theatre), in which learners engage with the world through aesthetic, bodily, expressive and sensory experiential learning. Whether through movement, sound, visual and bodily expression, or spatial interaction, learners encounter the world and construct meaning by acting with and through their bodies (Ratzmann et al., 2026; Janßen, 2026). In these subjects, educational processes are not limited to cognitive learning but involve aesthetic perception, creative and bodily expression, and embodied participation. As a result, questions of inclusion and democratic participation become closely intertwined with the ways teachers shape learning environments, recognize diversity, and foster democracy such as participation or democratic values through embodied educational practices.

In this sense, pedagogical ethos provides a promising conceptual lens for understanding teachers' professional decisions and orientations. Following Rödel et al. (2022), pedagogical ethos is understood as good and successful pedagogical practice, in which teachers position themselves based on ethical values and professional experience, assume responsibility, and make context-sensitive pedagogical judgments. Ethos therefore becomes visible not merely in what teachers know, but in how they respond to situations, assume responsibility, and act professionally within the normative demands of educational practice. Despite the increasing relevance of inclusion and democracy in contemporary teacher education, little empirical research has investigated how these normative orientations are reflected in the pedagogical ethos of prospective teachers (Rödel et al., 2022).

To address this gap, an empirical research project has been conducted at Brandenburg University of Technology Cottbus–Senftenberg (BTU) since the winter semester of 2025/2026. The project aims to empiri-

cally describe the pedagogical ethos of trainee teachers and to generate knowledge that can inform the further development of the newly established teacher education programme at the university. Based on this problem overview we raise the following question: What are the basic attitudes towards inclusion and democracy displayed by third-semester teacher trainee students at the Brandenburg University of Technology Cottbus-Senftenberg?

To answer this question the article presents the conceptual framework and methodological structure of the project and reports on the initial preliminary findings.

## Research methodology and context of the opening quote

### Methodological approach

The project's research methodology is grounded in a phenomenological framework (see, amongst others, Brinkmann, 2023, 2019a, 2015). In this context, we situate ourselves within the framework of a responsive and descriptive phenomenology, drawing on the work of Brinkmann (2025) and Waldenfels (2007). In this vein, the opening quote was interpreted responsively in our research group. This responsive interpretation is based on the following premises: First, we use the concept of pedagogical ethos in line with Husserl's concept of the living world. Following Husserl, a distinction can be made between two orders: an unquestioned order and a reflected order.

The first order refers to what is revealed in the embodied practices of speaking and communicating regarding students' unquestioned positions, basic attitudes and prior experiences of inclusion and democracy. These unquestioned basic attitudes correspond to what we understand as a pedagogical ethos. Basic attitudes relating to inclusion and democracy, in which the students' pedagogical ethos is revealed, appear in our data as embodied practices of speech, in form of pauses, in laughter or giggling, subject to a 'body-flesh difference' in an inter-corporeal event (Merleau-Ponty, 1966; Meyer-Drawe, 2001). They manifest as implicit knowledge (Polanyi, 1985) in habitualised patterns and are thus to be understood as sediments of experience. In the transcript we have just heard the students' unquestioned basic attitudes and prior experiences, drawn from their own encounters in educational settings are brought to the fore. In other words,

these basic attitudes are in a certain way performed in the 'artificially' created classroom setting as part of the teaching and learning process. This performance reveals the students' first-hand attitudes towards the propaedeutic pedagogical ethos.

As a group of researchers, we answer to these basic attitudes in a responsive manner. Following Waldenfels (2007), we understand responsive answering as an affective, embodied response to the demands of the other under the condition of otherness. Furthermore, we productively apply theory and draw on interpretations from various disciplinary cultures. This results in a creative interplay that combines deductive and inductive elements. Theory becomes a "clearing in the view" (Brinkmann, 2026), an "anticipation of practice" (Plessner, 1983, p. 116), "with which one can see and make visible something that could not previously be seen in this way, and is therefore new" (Plessner, 1983, p. 116). The aim of this approach is to feed the insights gained back into teaching, with a focus on how students can be meaningfully enabled within the teaching process to reflect on first-order basic attitudes that they have not previously questioned and to arrive at new second-order basic attitudes. In other words, how the pedagogical ethos can be transformed into a reflective pedagogical ethos.

In our research group's current work process, we are at the beginning of the data analysis phase, so we would like to offer a workshop report at this stage. During the data analysis, we have therefore jointly identified, in an initial responsive review of the data material, phenomena relating to inclusion and democracy that emerge from our perspectives. In the next steps, the identified phenomena will be increasingly enriched with further theory, which will unfold new perspectives on the data material.

## Data collection

The opening quote is taken from a dataset comprising 72 students on the primary school teacher training programme at the Technical University of Brandenburg. The data was collected during the first week of lectures in the 'Basics of Aesthetic Education' module in the winter semester 2025/2026. The sample consists of trainee teacher students from disciplines who are not majoring in music, art or sport. They are all required to complete a small proportion of aesthetic subjects as part of their degree programme. A total of 24 groups were formed, which worked on the task we set within the context of aesthetic learning. The Data collection was car-

ried out by audio recordings of an improvised teaching session. The resulting audio data was transcribed in accordance with TIQ. The scene presented in the opening quote was selected for this article as it proved to be particularly enriching, concise and fruitful for our empirical research question.

### Introduction to the group and the aesthetical task

The opening quote features the three students Natalie, Angelina and Auguste. They are working on a task set by our research group. They were asked to form groups of three and spontaneously take on the roles of a teacher and two learners. The teachers – in the opening quotation, the student Natalie – were then given a small task to prepare, whilst the learners had to wait briefly. This was followed by a short, improvised teaching scenario. The topic assigned to Natalie was a so-called 'scarf piece'. Natalie's main aim was to use her own thoughts and ideas to show the learners what and how they could design a light, single-coloured, transparent scarf in terms of shape, sound and movement.

### Introduction to the pedagogical scene

After Natalie had asked the two learners to share their initial thoughts on the scarf piece – what they might do with the piece of fabric – she presented her own idea. Her idea involves a '[…] cute little worm' (l. 15ff.), which, through 'creativity' (l. 21), is to do as 'many things' (l. 22) as possible and 'be whatever it wants to be'. Nathalie explains to the students that they have 'the opportunity' (l. 32) to invent their own story in which the piece of fabric becomes a worm. The opening quote shows how the students respond to the task.

## Theoretical approach to Inclusion and Democracy as key dimensions of the pedagogical ethos in the opening quote

### Educational Ethos

In terms of professional theory, our research project is situated within the field of phenomenological research into the teaching profession. Here, we are primarily interested in the empirical description of the pedagogical ethos as defined by Rödel & Brinkmann (2021). The starting point is

the assumption that democratic and inclusive attitudes are part of a pedagogical ethos (Brinkmann, Rödel 2021) and manifest themselves in embodied practices (not only) of subject-specific teaching. In German – speaking phenomenological professional research, the pedagogical ethos is considered being an important component of teachers' professional pedagogical practice. This refers not only to a personal attitude, but to the way in which teachers take a stand, assume responsibility and make pedagogical judgements in specific situations. Thus, pedagogical ethos is not manifested in the abstract but becomes evident in fundamental attitudes in embodied practices of teaching within the actions themselves. In an era characterised by the paradigm of inclusive schooling, teachers bear a particular responsibility for inclusive and democracy-oriented education, meaning that a sensitivity to inclusion and democracy are particularly contemporary dimensions of pedagogical ethos.

## From responsive perception of inclusion in the opening quote to first theoretical perspectives

In our responsive approach to the opening quote, it can be interpreted as an indication of fundamental attitudes towards inclusion. Moments of recognition of individual ideas, openness to different interpretations and the facilitation of participation come to the surface. The students take up their fellow students' contributions, develop them further and create space for various creative approaches, rather than focusing on predefined solutions. In this way, difference and individuality are treated not as disruptions, but as legitimate components of the shared creative process. This points to potential foundational attitudes in inclusive education that focus on recognition, participation and the appreciation of diverse forms of expression. Drawing on the broad understanding of inclusion (Budde, Hummrich, 2013; Braksiek et al., 2022), inclusion is understood as an educational and social orientation that is guided by the diversity of all people and is not limited to issues of disability or special educational needs (Pech, Schomaker, Simon, 2018). Inclusion aims to increase the participation of all learners in education, culture and society and to break down existing barriers to participation. An inclusive education system considers the diverse starting points, needs and potentials of all learners and strives to foster a supportive approach to diversity, rather than labelling individual groups as 'special' or 'different' (Lindmeier, Lindmeier 2012). In this understand-

ing, inclusion is simultaneously linked to a critical and reflective examination of existing structures, cultures and practices, and calls for their further development in the interests of participation, recognition and educational justice (Pech, Schomaker, Simon, 2018). Inclusion is thus evident not only at the level of formal participation, but already in the micro-practical implementation of pedagogical action. Aesthetic teaching and learning processes are particularly relevant here, as learning in these contexts often becomes immediately embodied, visible and public. This creates opportunities for recognition, but also specific risks of exclusion, humiliation or normative limitation. In this vein, we do not ask whether inclusion takes place, but rather how attitudes towards inclusion manifest themselves in concrete, embodied practices of teaching and learning.

## From responsive perception of democracy in the opening quote to first theoretical perspectives

Furthermore, phenomena relevant to democratic education are also evident in the opening quote within our responsive approach. Freedom and openness in terms of the design, facilitated by flat hierarchies, point to a fundamentally radical democratic understanding, where power and leadership are open to scrutiny, negotiation and discourse take place freely on an equal footing, and difference and consensus engage with one another fruitfully in the interests of the cause. The phenomena that emerge thus raise questions about the students' fundamental attitudes towards democracy as a dimension of their pedagogical ethos. First theoretical foundations to democracy draw on on Himmelmann (2004) and the idea of democracy as a way of life. Democracy as a way of life refers to the 'face-to-face' dimension of democracy, which people experience in their everyday interactions at the level of social engagement. Within this framework, approaches to embodied and aesthetic democratic education are compatible, which puts social interaction on an embodied and aesthetic level (Ratzmann et al., 2026; AECED Consortium, 2026). These approaches are known as democracy sensitivity or Connecting with Democracy. In this sense, our understanding of democracy is about experiencing democracy through shared aesthetic action between bodies within the field of aesthetic practices such as movement, play, music and art. This idea, which understands democracy from a bottom-up perspective as an aesthetic quality of experience for people in interpersonal and aesthetic action, what the participants experience, feel

and learn through aesthetic practices becomes relevant in terms of democratic theory (e.g. Ratzmann et al., 2026).

## Initial results from shared responsive Interpretation

### Initial responsive interpretations of the pedagogical ethos in the context of inclusion

In the presented data in the opening quote, indications of the students' underlying attitudes towards inclusion can be identified. These are expressed less in explicit statements about inclusion and more in concrete ways of dealing with diversity, ambiguity and individual contributions. The data reveals how different perspectives, ideas and interpretations are integrated into the shared aesthetic process. Thus, inclusion appears as a social practice of recognition in which contributions are not initially assessed in terms of their appropriateness, correctness or normality, but are treated as potentially compatible components of the shared event.

This becomes particularly clear in the joint development of the 'worm story'. Auguste opens the scene by introducing her worm, which is subsequently taken up, altered and further developed by all participants. This creates a shared space of imagination in which different ideas can coexist. The contributions are not corrected or steered towards a supposedly correct solution but are treated as legitimate variations in the joint production of meaning. From the perspective of inclusive education, this points to a recognition of individual approaches and interpretations. Participation does not depend on whether contributions meet certain expectations, but on whether they can be incorporated into the shared process. Particularly striking here is the handling of disruptive impulses. Auguste does not develop the story towards a harmonious or playfully linear narrative but repeatedly introduces themes that the other participants have not initially prepared for. Thus, she explains about her worm: "At some point he'll die. He'll turn to earth too." (l. 44). A little later, she remarks: "No idea what my bloody worm is up to." (l. 45) and finally "Maybe it got squashed." (l. 57). With these remarks, she introduces motifs of death, transience, destruction and detachment into the shared creative process. It is precisely these contributions that could potentially be labelled as inappropriate, disruptive or undesirable within educational settings. Therefore, it seems surprising that they are not rejected. Instead, Natalie responds by opening new possibili-

ties, offering alternative lines of development or immediately transforming the idea. The 'stomped-on' worm, for example, becomes a 'flatworm'. The difference in the perspective introduced is not negated but productively processed. Inclusion is revealed here as a willingness to recognise even unexpected and unsettling contributions as legitimate forms of interpreting the world.

At the same time, various dimensions of difference become visible in the quote, pointing beyond the immediate level of action. The very designation of the worm as a 'baby worm' (l. 39) opens generational associations and refers to notions of development, care and life stages. The subsequent narrative of birth, growth, death and return to the earth evokes motifs of the cycle of life and fundamental existential questions of human existence. From the perspective of inclusive education, it is significant that different experiences and interpretations of life, death and transience are given space within a shared aesthetic space. The scene thus opens a space of experience in which difference is not excluded but can be made visible.

Furthermore, subtle references to gender-related patterns of interpretation can be discerned. During the pedagogical interaction, the figures 'worm', 'snail' and 'snake' are suggested as possible forms of development. These figures can be read as carriers of culturally available symbolism. In particular, the "sweet little snail" (l. 46) introduced by Natalie opens a space of interpretation in which gender, care and cuteness might resonate as culturally familiar patterns of attribution. Auguste's repeated distancing from her own "bloody worm" (l. 45) could at the same time be understood as a distancing from these attributions. Such an interpretation remains speculative, but it does point to the fact that, within the shared space of imagination, questions of gender, identity and belonging also become implicitly negotiable.

It is interesting to note that none of the figures or meanings introduced is marked as superior. It is neither determined what the worm is supposed to be, nor are specific attributions normatively enforced. The various concepts coexist and are continually modified. Even when Natalie opens new possibilities and suggests that the worm could also be a snail or a snake (l. 59), the decision ultimately remains part of the shared process of negotiation. In this openness towards different ideas of identity and possibilities of interpretation, an inclusive attitude can be discerned, one that treats difference not as a problem but as a resource for the shared construction of meaning.

Overall, the scene points to a pedagogical ethos centred on inclusion, characterised by the recognition of diversity, openness to individual interpretations, and the facilitation of shared participation. Dimensions of difference relating to gender, generation and existence are not explicitly addressed but may become visible as implicit offers of meaning within shared aesthetic practice. Inclusion is thus manifested not primarily at the level of institutional measures, but in micro-practical forms of responding to difference, ambiguity and individuality within the shared educational process.

## Initial responsive interpretations of the pedagogical ethos in the context of Democracy

In the presented data in the opening quote, the third-semester trainee teachers provide also a fascinating insight into the contours of their democracy-related pedagogical ethos. This is not expressed in explicit declarations of democracy, but in concrete forms of responsive and embodied engagement and mutual relating. Particularly evident are a power-sensitive structuring of educational relationships, the recognition of different perspectives, a high degree of tolerance towards divergent contributions, a willingness to jointly produce meaning, and openness to dissent. Democracy thus appears as a socio-aesthetic process of shaping collective reality, in which freedom, recognition and participation are situationally generated and experienced. At the same time, the data makes it clear that this openness has its limits as it is based on an implicit consensus regarding what remains compatible and thus expressible within the shared space of experience.

In the selected scene, a tension between openness and limitation is particularly evident. Natalie initially gives her group the opportunity to develop own meanings and forms of expression – "he can be whatever he wants to be". This reveals a moment of openness that can be interpreted both, in terms of democratic theory, as an opportunity for participation, and in terms of inclusion as a means of enabling diversity. At the same time, this openness remains framed and controlled. The task contains implicit expectations of action, pre-structures and aesthetic norms. Thus, freedom appears not as infinite openness, but as a controlled form of enabling. It is precisely here that a dynamic pedagogical event of response becomes apparent: the student Natalie responds to the original task, interprets it and translates it into her own didactic structure. What may become visible here

is a pedagogical ethos that is expressed less in explicit statements but rather in forms of guidance, facilitation, limitation and evaluation. So, the scene points to a pedagogical tension between guidance, participation and emancipation without any of these dimensions being fully realised. At the same time, the scene refers to the dual structure of the interpretative process. It is not only the students who respond to the situation, but also the interpretative research that responds to these responses by perceiving, highlighting and placing certain moments in a theoretical perspective. The phenomenological lingering on certain situations thus refers not exclusively to the students' practice, but equally to the theoretical sensibilities, preconceptions and pedagogical presuppositions of the person interpreting the situation. Here, a democratic attitude is evident in the teaching situation in that the students do not determine the worm's actions (e.g. l. 37) individually but rather bring them about collectively in a seemingly open process of negotiation. After Auguste initially introduces her worm, the character is immediately taken up by the others and developed further together. What is relevant in terms of democracy here is that no one claims sole authority over interpretation. Meanings emerge collectively through shared – partly implicit – ideas, themes and interpretations. The worm (l. 37) becomes the embodiment of a shared imaginary to which all participants can contribute. The scene increasingly develops as a collective process of aesthetic (re)production of meaning. It is precisely here that a form of democratic practice emerges at the level of the lifeworld, as defined by Himmelmann (2004): ideas are not imposed hierarchically, but generated collectively at a 'face-to-face' level. The participants engage with one another as legitimate co-creators of the educational process. Here, democracy appears in the form of shared authorship within the lifeworld.

In this context, Natalie's role as a teacher is particularly striking. Although she formally leads the group, she does not use her position to impose her own ideas. She facilitates the learners' ideas by continuing the discussion and complementing their thoughts. She initially accepts the perspective introduced by Auguste and supports its development. Even when Auguste takes the story to a point that initially seems to run counter to the playful nature of the task ("At some point he dies" (l. 44)), this contribution is not rejected. Natalie rather attempts to open new possibilities subsequently. Here, her pedagogical ethos is evident in the form of facilitation rather than control. The formation of will is supported rather than interrupted. The teacher initially understands her role not as an authority figure,

but as a supporter of participation and self-determination. From an educational perspective, this can be described as power-sensitive action. The asymmetrical structure of the teaching-learning situation is not eliminated but significantly mitigated. Natalie does not use her position to discipline over her students, but to open possibilities.

A notable reference to democratic attitudes can also be found in Natalie's explicit discussion of freedom: "That leaves plenty of scope for your creativity, because I'm not going to restrict you." (l. 52f.). This response to the pedagogical situation can be read as a pedagogical self-positioning. Here, Natalie articulates a guiding principle of her pedagogical ethos: learners should be able to shape their own learning as independently as possible. It is interesting to note in this context that this openness is immediately problematised by the learners themselves, and Auguste almost demands a restriction ("I want more restrictions. This isn't so good." (l. 54). This response reveals that freedom and openness are by no means automatically perceived as positive. It points to a problem in dealing with contingencies, which leads to a demand for greater structure. It is precisely here that a democratic negotiation process becomes apparent, in which different pedagogical attitudes and positions initially are opposing one another: freedom vs. control, product orientation vs. process orientation, uncertainty vs. certainty. The participants hold different views on how the situation should be structured: Natalie emphasises openness and freedom. Auguste expresses a desire for guidance and boundaries. It is noteworthy that this opposing position is not problematised or delegitimised either. Natalie does not defend her position authoritatively but responds once again with an offer: "You know, your worm can be really long like that too." (l. 55). The difference between the two pedagogical positions remains and is allowed to remain. A democratic attitude is thus evident here not in the consensus itself, but in the ability to tolerate dissent. Although different ideas are shared, the situation does not break down into competing individual positions. The participants continually focus on maintaining their shared interaction. Even contradictory impulses are integrated rather than excluded. This becomes particularly clear when Angelina declares: "That's my worm." (l. 60). Here, she first asserts ownership or responsibility for a particular figure, which Natalie merely validates with a curt "Yes." (l. 61). There is no correction and no conflict over interpretative authority. The different worms can coexist – in the very spirit of plurality. This approach to structuring the educational process reveals an implicit orientation towards consensus within the group.

The consensus does not lie in sharing the same ideas, but in maintaining the shared process and recognising the contributions of others as legitimate. In this vein, appreciation and recognition emerge as further educational aspects that frame the democratic educational ethos.

Even unusual or unsettling remarks are taken into consideration. When Auguste says: "Perhaps it was trampled flat." (l. 57), Natalie immediately replies that the worm might be a flatworm. The remark is not rejected, but productively integrated. From the initially morbid and seemingly destructive event ('trampled flat') emerges a new figure: The flatworm. This demonstrates a form of appreciation and recognition. The other's contribution is treated as meaningful and is given a place within the educational process. Following Klafki, it could be argued that this demonstrates mutual recognition as equal subjects. The participants encounter one another as individuals whose contributions are fundamentally valuable and compatible.

At this point, one might ask where the boundaries lie between what can and cannot be said in the educational discourse of all those involved. Which interpretations are still ethically and morally justifiable and defensible? Where is the boundary defined, and when is it considered to have been crossed? Undoubtedly, in their narratives and accounts, all those involved touch upon topics that may be regarded as problematic in the context of primary education: In particular, within the cycle of birth and death, which would mark a possible boundary of vulnerability. Testing these boundaries between 'What can be said?' and 'What cannot be said?' is performed within the educational process and the joint development of a collective worm story. The story initially develops in the direction of a playful space of imagination. However, Auguste repeatedly introduces moments that contradict this logic: "At some point he dies." (l. 44) and later in line 57: "Perhaps he was trampled to death." These contributions introduce death, transience and destruction as dimensions into the worm story. It is striking that these perspectives are not sanctioned. No one says that this is wrong, inappropriate or unwanted, thereby implicitly signalling an acceptance of the chosen theme. Instead, the contributions are integrated into the shared imaginative space. This fact is precisely giving rise to an implicit process of negotiation regarding what can be said within this social situation. The group tests the discursive boundaries of their shared moral framework: Is it permissible for a worm to die? Can a playful story in primary school contain destructive elements? How far can creative freedom go? The answers to these questions are not explicitly formulated but are performatively established within the

pedagogical process. Because the contributions are recorded, the impression of far-reaching openness arises. In the context of the empirical research situation, however, it is legitimate to ask at this point: Is everything permissible to say? The selected transcript excerpt tends to show that much can be said, provided it remains integrable within the aesthetic scope. This openness presumably has implicit boundaries, which are effective precisely because they do not need to be articulated. The group appears to possess a shared and responsive sense of which contributions are still compatible with the group dynamic and which might potentially jeopardise the situation. Democracy thus manifests itself here not as boundless freedom, but as an implicitly regulated space of possibility.

## Final thoughts

The results of the initial responsive analysis of our data show that questions of inclusion and democracy also become evident in the aesthetic processes of teaching and learning. This makes clear that subject-specific teaching and learning always go hand in hand with cross-curricular educational content. Pupils' aesthetic experience is always more than just an experience of the subject matter itself; it is also an experience of the social world within which the process of acquiring that subject matter takes place. Phenomenologically speaking: for students, the subject matter itself can become less important than the experience it provokes. The subject itself sparks something that can contribute to Education and Bildung. Based on our initial empirical insights, interdisciplinarity in the school context highlights the important role of aesthetic subjects. With their experience- and body-centred approach to the world, they offer a unique medium through which inclusion and democracy can become central themes for students. This article therefore demonstrates the importance of interdisciplinarity in the school context and the significant contribution that aesthetic subjects can make. Inclusion and democracy are central cross-cutting themes of our time. In the context of our initial empirical findings, it becomes clear how important it is to foster a pedagogical ethos right from the earliest stages of university teacher training. Aesthetic subjects have more to offer and enable a unique, real-life and authentic approach; this should be taken into account in the interests of a holistic education from an interdisciplinary perspective.

## Bibliography

AECED Consortium (2026), Connecting with Democracy: A Pedagogical Framework for Education for Democracy, DOI: https://d oi.org/10.5281/zenodo.18466370

Braksiek M., Meier C., Gröben B. (2022), „Das ist doch nich‘ schwer?!“ – Inklusion im Sportunterricht, in: M. Braksiek et al. (hrsg.), Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion, Springer

Brinkmann M. (2015), Pädagogische Empirie – Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis, „Zeitschrift für Pädagogik“, nr 61 (4)

Brinkmann M. (2019a), Embodied Understanding in Pedagogical Contexts, in: M. Brinkmann, J. Türstig (ed.), Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes, Springer

Brinkmann M. (hrsg.) (2019b), Verkörperungen: (Post) Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern, Springer

Brinkmann M. (2023), Phänomenologische Bildungsforschung, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online (EEO), DOI: 10.3262/E EO24230494

Brinkmann M. (2026), Operative Praxeologie der Erziehung. Zur Epistemologie und Methodologie der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Nachwort zum Band Praktiken des Erziehens – Zugänge zum Allgemeinen der Erziehung und Erziehungswissenschaft, in: J. Türstig, M. Weber-Spanknebel, M. Brinkmann (hrsg.), Praktiken des Erziehens, Springer

Brinkmann M., Rödel S.S. (2021), Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen, Haltung üben, „Journal für LehrerInnenbildung”, nr 21 (3)

Budde J., Hummrich M. (2013), Reflexive Inklusion, „Zeitschrift für Inklusion”, nr 8.

Himmelmann G. (2004), Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? BLK: Programm, https://doi.org/10.25656/01:216

Janßen M. (2026), Verkörperung in quantitativer und qualitativer Bildungsforschung, in: J. Böhme, T. Böder, S. Matuschek (ed.), Körper und Leib in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Bewegungen durch Affizierungen: Normierungen: Inszenierungen, Barbara Budrich

Lindemeier B., Lindemeier C. (2012), Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung, 1. Grundlagen, Kohlhammer

Merleau-Ponty M. (1966), Phänomenologie der Wahrnehmung, de Gruyter

Meyer-Drawe K. (1984/2001), Leiblichkeit und Sozialität: phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität, W. Fink

Pech D., Schomaker C. Simon T. (2018), Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung, Schneider Verlag Hohengehren

Plessner H. (1983), Über Menschenverachtung (1953), in: H. Plessner, G. Dux, O. Marquard, E. Ströker (hrsg.), Gesammelte Schriften, Suhrkamp

Polanyi M. (1985), Implizites Wissen, Suhrkamp

Ratzmann A., Gaum C., Hoff Dyngeland E., Engelsrud G., Lundvallm S., Vater E. (2026), Moving and being moved as embodied reflection and mode for Bildung towards democracy in physical education, in: M. Hartmann (hrsg.), Special Issue on "Revealing 'Embodied Reflection' as a sport educational dimension", Current Issues in Sport Science

Rödel S, Schauer G., Christof E., Agostini E., Brinkmann M., Pham Xuan R., Schratz M., Schwarz J. (2022), Ethos im Lehrberuf (ELBE). Manual zur Übung einer professionellen Haltung. Zum Einsatz im hochschuldidaktischen Kontext, https://doi.org/10.18452/24680

Waldenfels B. (2007), Antwortregister, Suhrkamp

# Szkoła i nauczyciel w systemie znaczeń rodziców z klasy średniej. Analiza jakościowa

Prof. ucz. dr hab. MIROSŁAWA NYCZAJ-DRĄG
Uniwersytet Zielonogórski w Zielonej Górze, Polska

**Abstrakt**

Artykuł zawiera opis, analizę i interpretację wyników badań związanych z jakością wczesnej edukacji potomstwa w narracjach rodziców z klasy średniej. W pierwszej części tekstu prezentuję edukację dzieci jako niekwestionowaną i jedną z podstawowych wartości współczesnych rodziców środowisk klasy średniej. W kolejnej, opisuję główne założenia projektu badań własnych oraz dane empiryczne (ich opis, analizę i interpretację), zgromadzone dzięki zastosowaniu wywiadu narracyjnego, dotyczące znaczeń nadawanych, przez tę grupę rodziców, wczesnej edukacji dziecka, które wiązali oni najczęściej z oczekiwaniami wobec szkoły i nauczyciela

Słowa kluczowe: rodzice, klasa średnia, oczekiwania, nauczyciel wczesnej edukacji, szkoła

## School and the Teacher in the System of Meanings of Middle-Class Parents. A Qualitative Analysis

Assoc. prof. dr hab. MIROSŁAWA NYCZAJ-DRĄG
University of Zielona Góra, Poland

**Abstract**

The article contains a description, analysis and interpretation of some of the results of the study that concerns experiences of middle-class parents related to the early education of the offspring and the subjective meanings that they ascribe to it. At the beginning of the text, I show that children and youth education is one of the most important values of contemporary middle-class parents, then I present empirical data (their description, analysis and interpretation), collected through narrative interviews, about the meanings that were given by the group of parents to the early childhood education that they associated with the expectations towards school and the teacher.

Keywords: parents, middle class, expectation, teacher of early education, school

## Wstęp

W licznych artykułach naukowych oraz opracowaniach popularnonaukowych badacze poddają analizie styl życia rodzimej klasy średniej (np.

Niezgoda, 2003; Pawlicka, 2008; Grzebałkowska, 2012). Publikacje te wskazują, że kluczowe pozycje w systemie wartości tej grupy społecznej zajmują odpowiednie maniery oraz wysoki poziom wykształcenia potomstwa. Co więcej, zarówno rozważania teoretyczne, jak i dane z badań empirycznych (Domański, 2002; Nyczaj-Drąg, 2015; Palska, 2002; Smolińska-Theiss, 2008) potwierdzają, że reprezentanci klasy średniej mają dużą świadomość tego, jak jakość wykształcenia przekłada się na perspektywy życiowe. W efekcie, poprzez celowe decyzje (takie jak selekcja konkretnych placówek, oddziałów klasowych czy pedagogów), podejmują oni działania o charakterze „inwestycyjnym" w odniesieniu do edukacji własnych dzieci, poświęcając na to znaczne zasoby finansowe, czas oraz własną energię.

Choć ogólnie rzecz ujmując, edukacja młodego pokolenia stanowi istotną wartość dla rodziców niezależnie od ich pochodzenia społecznego, to zasadnicza rozbieżność tkwi w formach i stopniu ich partycypacji w tym procesie. Różnice te wynikają bezpośrednio z kapitału kulturowego, społecznego oraz ekonomicznego, jakim dysponują rodzice. Przedstawiciele klasy średniej – wykorzystując zgromadzone zasoby oraz specyficzny habitus, czyli utrwalone dyspozycje determinujące stosunek ucznia do instytucji szkolnej – w sposób podmiotowy i aktywny kształtują przebieg oraz standardy kariery szkolnej dziecka. Wskazane zasoby kapitałowe determinują i stymulują dążenia, aspiracje oraz potrzeby edukacyjne rodziców w stosunku do dzieci, ale także w stosunku do samych siebie.

Z krytycznej analizy literatury naukowej na temat jakości edukacji dziecka w rodzinach z klasy średniej wynika, że autorzy rzadko koncentrują się na indywidualnych przeżyciach rodziców oraz na subiektywnych sensach, jakie przypisują oni początkowemu etapowi edukacyjnemu swoich dzieci. W związku z tym w niniejszym opracowaniu przedstawiono fragment wyników badań empirycznych ukazujących sensy i znaczenia nadawane przez rodziców z klasy średniej wczesnej edukacji dziecka, rozpatrywane przez pryzmat ich oczekiwań względem instytucji szkoły oraz kadry pedagogicznej, a które to szczerzej opisane zostały w pracy pt. Edukacja dziecka w narracjach rodziców z klasy średniej (Nyczaj-Drąg, 2015).

## Projekt badawczy

Procedura, którą wybrałam mieści się w nurcie badań jakościowych, stosowanych w ramach paradygmatu interpretacyjnego. Ponieważ przyjęcie

określonego paradygmatu, obliguje do wyboru odpowiednich metod i technik badawczych, w swoich badaniach posłużyłam się wywiadem narracyjnym.

Głównym celem podjętych badań była rekonstrukcja indywidualnych doświadczeń, oczekiwań i planów rodziców z klasy średniej dotyczących tego obszaru ich życia, który związany jest z edukacją dzieci; ich opis, analiza i interpretacja. Realizacja podjętych zamierzeń badawczych posłużyła odtworzeniu i zinterpretowaniu sensów i znaczeń, jakie edukacji swych dzieci nadają rodzice.

Opisywane badania koncentrowały się wokół następujących pytań:

1. Jakie sensy i znaczenia przypisują rodzice z klasy średniej edukacji swych dzieci?
2. Jakie są oczekiwania rodziców wobec edukacji własnych dzieci?
3. Jakie plany na przyszłość związane z edukacją dzieci mają rodzice z klasy średniej?
4. Jakie praktyki stosują rodzice w celu edukacji swych dzieci, jak je organizują, jak sobie z tym radzą?

Przedmiotem opisu, analizy i interpretacji były dane narracyjne, rodziców (z osobna matki i ojca) z klasy średniej, tworzone i przedstawiane w kontekście ich doświadczeń związanych z edukacją dzieci. Podstawowym źródłem informacji, niezbędnym do zrozumienia znaczenia edukacji dziecka dla rodziców z klasy średniej były spotkania z nimi w ich mieszkaniach i towarzyszące temu rozmowy ze szczególnym uwzględnieniem wywiadu narracyjnego.

Podsumowując, zgromadzony materiał z wywiadów narracyjnych obejmował następujące obszary tematyczne:

- znaczenia przypisywane przez badanych edukacji dziecka (definicja edukacji w jej wielorakich formach i etapach, formułowane wobec niej oczekiwania, źródła satysfakcji, a także lęki, niepokoje i sytuacje problemowe, plany edukacyjne na przyszłość, wymagania stawiane instytucjom oświatowym oraz charakter i formy zaangażowania w sprawy szkolne potomstwa);
- edukacja dziecka przez pryzmat codziennych praktyk edukacyjnych rodziców, ich celowości oraz przebiegu;
- sukces edukacyjny (jego definicje oraz czynniki warunkujące) w zestawieniu z barierami i trudnościami towarzyszącymi edukacji dziecka (ich podłoże oraz sposoby przezwyciężania).

## Sensy i znaczenia przypisywane przez rodziców nauczycielowi

Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań wyraźnie dowodzą, że rodzice reprezentujący klasę średnią – zarówno matki, jak i ojcowie – uzależniają standardy kształcenia potomstwa od innych podmiotów, ze szczególnym uwzględnieniem nauczycieli. W zebranych przeze mnie narracjach silnie zarysowały się oczekiwania wobec kadry nauczycielskiej, którą respondenci traktują jako jeden z kluczowych determinantów szkolnej ścieżki dziecka. Dostrzegłam, że zdaniem badanych rodziców, to właśnie nauczyciel nadaje często celowość działaniom edukacyjnym podejmowanym w rodzinie, stanowiąc układ odniesienia dla rodzicielskich wyobrażeń o szkole i możliwościach dziecka. Partnerzy moich rozmów w swoich narracjach kładli szczególny nacisk na formalne kwalifikacje oraz realne kompetencje kadry nauczycielskiej. Egzemplifikacją tego podejścia są następujące fragmenty wypowiedzi:

„Ważne jest dla mnie przygotowanie nauczycieli. Moje dzieci są uczone przez osoby cieszące się moją sympatią. Są moim zdaniem kompetentne, nie trzymają się sztywno podręcznika, ponieważ mają wiedzę i talent do jej przekazania, mogą polegać na niej. Zarówno Kamil, jak i Marcin lubią swoich nauczycieli i czują się w ich obecności dobrze. Chciałabym, aby nauczyciele na kolejnych szczeblach edukacji moich dzieci byli właśnie tacy" (M, W 6, P).

„Najważniejszy jest nauczyciel. Musi być obiektywny, sprawiedliwy i musi umieć przekazać wiedzę uczniom. Ma być wymagający wobec uczniów, a przede wszystkim wobec siebie. Dobry nauczyciel, to połowa sukcesu ucznia" (M, W12, I).

„Chciałabym, aby każdy nauczyciel rzetelnie wypełniał swoje obowiązki, tak by moje dziecko jak najwięcej nauczyło się w szkole, by w domu tylko utrwaliło wiadomości i miało czas na zajęcia pozalekcyjne, które pozwolą rozwijać zainteresowania i zdolności dziecka" (M, W11, M).

Jak wynika z analizy materiału empirycznego, moi rozmówcy poszukują dla swoich dzieci nauczycieli o wybitnych kwalifikacjach, sprawnych zarówno na płaszczyźnie dydaktycznej, jak i wychowawczej. Za wartościowych nauczycieli uznają osoby wymagające, ale też wyznaczające wysokie standardy własnej pracy, które potrafią wyjść poza schematyczne ramy podręcznika. Szczególne znaczenie przypisują dostrzeżonemu w wywiadach postulatowi otwarcia się nauczyciela na osobiste zasoby wiedzy ucznia. Wiara w podmiotowość dziecka, jego potencjał i nieskrępowane zdolności –

połączona z ich trafnym rozwijaniem – może stać się impulsem do pozytywnej zmiany w edukacji. Nauczyciel: „musi być bardziej kompetentny od ucznia na poziomie podsuwania nowoczesnych narzędzi poruszania się w świecie informacji i umiejętności. Większość nauczycieli nie nadąża jednak za galopującym XXI wiekiem. Brakuje im narzędzi komunikacyjnych. To pogłębia przepaść między nimi a uczniami. Szkoła może być okazją do zarządzania projektami, miejscem przygody z nauką, a nie terenem walki i wyścigu. Nauczyciel zaś musi znaleźć odpowiedź na pytanie, do jakiego świata przygotowuje swoich uczniów, a przede wszystkim, czy sam do tego świata jest przygotowany" (Nyczaj-Drąg, 2015, s. 126). Co ciekawe, to oczekiwanie profesjonalizmu i uniwersalnych recept na trudności wychowawcze współwystępuje często z brakiem osobistego zaangażowania rodziców w codzienne funkcjonowanie instytucji, do której wkraczają oni jedynie z pozycji klienta bądź petenta (Nowakowska, 2003, s. 311).

Badani przeze mnie rodzice doskonale orientują się, jaki kształt ma mieć przyszłość edukacyjna ich dzieci i za pomocą jakich narzędzi chcą ją budować. W tych dążeniach postać nauczyciela jawi się im jako naturalny sojusznik. Warto dodać, że w narracjach niektórych uczestników badań idealny nauczyciel to przede wszystkim pasjonat i entuzjasta. Dobrze obrazuje to wypowiedź jednej z badanych matek:

„Szkoła to przede wszystkim człowiek: nauczyciel zapaleniec zdziała cuda, nudziarz zepsuje nawet najlepszy program. Jeśli najbardziej nawet pozytywnie nastawiony uczeń widzi, że pani nauczycielce się nie chce, to i jemu się odechciewa" (M, W1, I).

Powyższa wypowiedź pokazuje, że podstawą uzyskania pozytywnych wyników w szkole jest elastyczna, innowacyjna, zaangażowana postawa nauczyciela; postawa respektująca prawo dziecka do popełniania błędów, ideę aktywizacji dziecka, szacunku dla jego potrzeb, samodzielności i niezależności.

Zmieniający się świat, a w nim współczesne dziecko i jego rodzice stawiają przed nauczycielem nowe wymagania. Koniecznością w tej sytuacji staje się wypracowanie nowych metod pracy na podstawie nowego, elastycznego w swej wymowie programu nauczania, bo przecież program nauczania ma być dla dziecka, wspierać je w rozwoju, uwzględniać jego indywidualność, nie zaś odwrotnie. Dlatego szkoła spełni swoje funkcje wtedy i tylko wtedy, kiedy za punkt wyjścia przyjmie dziecko, a nie program, kiedy uwolni się od zarzutu grzechów popełnianych przez nauczycieli: unifikacji treści, instrumentalizmu metodycznego, orientacji poprawnościowej, me-

chanizacji czynności ucznia, monologowości znaczeń, infantylizacji treści, rywalizacyjnego indywidualizmu (Klus-Stańska, 2006, s. 20).

Model edukacji dziecka realizowany w polskich warunkach, krytykowany przez badanych przeze mnie rodziców, wywodzi się z myślenia behawiorystycznego, rekomendowany zaś przez czołowych przedstawicieli pedagogiki wczesnoszkolnej, powinien bazować na założeniach konstruktywizmu. Jego „główna teza mówi o niepowtarzalności umysłowych obrazów świata i unikatowości strategii realizowanych przez jednostkę w procesie jego poznawania"(tamże, s. 18), ważne dla uczenia się jest także stawianie ucznia w nowych dla niego sytuacjach problemowych, wywołujących konflikt poznawczy, tworzenie okazji edukacyjnych bez możliwości precyzyjnego określenia cząstkowych efektów edukacyjnych (celów kształcenia), znajomość przedwiedzy ucznia, co wiąże się z przyzwoleniem na popełnianie przez niego błędów. Jak twierdzi D. Klus-Stańska, wcielanie przez nauczycieli w życie wymienionych założeń konstruktywizmu może pomóc uczniom konstruować nowe strategie myślenia i działania (tamże, s. 19).

W tym miejscu pragnę dodać, że dzieci na progu edukacji szkolnej charakteryzują się przeważnie doskonałym samopoczuciem. Można uznać, że przynoszą one ze sobą do szkoły swoisty kapitał wielkich nadziei, optymistycznych nastawień i szczerych chęci. Jak jednak wykazują liczne wyniki badań, instytucjonalna rzeczywistość szkolna efektywnie tłumi i studzi te początkowe aspiracje (Kargulowa, 1991; Nyczaj-Drąg, 2001; Klus-Stańska, Nowicka, 2013, Gonciarz, 2025).

## Sensy i znaczenia nadawane przez rodziców szkole

Jak już wcześniej wspomniałam, w tej części artykułu przedstawię wycinek wyników badań, które związane były z oczekiwaniami rodziców z klasy średniej wobec szkoły i nauczyciela. Wypowiedzi rodziców na temat znaczenia edukacji dziecka pokazują, że wiążą oni tę kategorię z oczekiwaniami wobec szkoły. Wyrażają oczekiwania bezpośrednio pod adresem tej instytucji, dodatkowo także odnośnie wyników dziecka w nauce oraz nauczyciela. Jeśli chodzi o wypowiedzi dotyczące szkoły, to przykładowe zamieszczam poniżej:

„Przeciętna polska szkoła ma niewiele wspólnego ze światem, w którym żyjemy i w którym żyją nasze dzieci" (O, W7, P).

„Chciałabym, żeby nie było tak, że edukacja w szkole idzie przed dzieckiem, bo najważniejszy jest program, a później dopiero liczą się jego

umiejętności i to, co wie. A wie dużo, ponieważ my rodzice dbamy o to" (M, W1, I).

„Chciałbym, żeby polska szkoła, do której uczęszcza moje dziecko, uczyła samodzielności, pracy i przygotowywała do pracy" (O, W3, P).

„Szkoła powinna kłaść nacisk na rozwijanie twórczego myślenia i umiejętność działania, bycia sprawczym, a nie tylko na odtwarzanie wiadomości – często czysto pamięciowe, bez zrozumienia" (M, W 2, P).

„Wszystko jedno czy interesujesz się matematyką, czy historią, masz się nauczyć tego samego, tak samo szybko jak inni i jesteś nagradzany za to, że stajesz się identyczny, jak dzieci wokół ciebie. Bezproduktywnie wkuwasz encyklopedyczna wiedzę, która dziś jest dostępna w ciągu sekundy, zamiast nauczyć się po nią sięgać. Dla mnie prawdziwym nieszczęściem jest marnowanie talentów u dzieci. System szkolny jest tak skonstruowany, że wymaga posłuszeństwa i nie daje możliwości spojrzenia na człowieka indywidualnie" (O, W1, I).

W moich badaniach pojawiło się wiele wypowiedzi w podobnym tonie. Wyraźnie ujawnia się w nich krytyczny stosunek rodziców do szkoły, jej programu (treści), organizacji, metod edukacji dziecka, a co szczególnie charakterystyczne – brak wiary w powodzenie edukacji szkolnej realizowanej w tradycyjnym kształcie. Zarzuty dotyczą przestarzałych treści, wiedzy odtwórczej i encyklopedycznej, przedmiotowego traktowania ucznia, nierespektowania jego indywidualności. Wszystkie wymieniane przez rodziców uwagi wpisują się w doniesienia, jakich dostarcza nam na ten temat literatura przedmiotu.

W podobnych słowach opisują problemy wczesnoszkolnej edukacji współcześni badacze tego etapu kształcenia. Wskazują na rażące nieprzystosowanie szkoły do młodszych uczniów, przestarzałą metodykę, brak aktywności badawczej na lekcjach, incydentalność współpracy grupowej, dyscyplinę ciszy i znieruchomienia rodem z pedagogiki tradycyjnej (Klus-Stańska, Nowicka, 2013) Z badań wynika, że mamy do czynienia ze szkołą, która zamiast realizować założenia integracji wiedzy ją dezintegruje (zakłócając przy tym poczucie tożsamości dzieci), obniża ich kompetencje społeczne, wywołując brak poczucia sprawstwa, a w konsekwencji postawy rywalizacyjne i lękowe. Taki właśnie obraz wyłania się z badań między innymi Doroty Klus-Stańskiej(2013), Bogusława Śliwerskiego (2012a), Marzenny Nowickiej (2010), Agnieszki Nowak-Łojewskiej (2011) Skutkiem takiego stanu rzeczy są niskie wyniki osiągane przez polskich uczniów klas III w badaniach międzynarodowych. „Jeśli pojawiają się wyraźnie lepsze

rezultaty, to w zakresach, których szkoła nie realizowała, a które wynikają z wcześniejszych doświadczeń rodzinnych oraz rozmaitych form wsparcia edukacyjnego organizowanych przez rodziców, na przykład pozaszkolne zajęcia dodatkowe, korepetycje" (Soroka-Fedorczuk, Nyczaj-Drąg, 2014). W kontekście tego co zostało powiedziane, truizmem staje się stwierdzenie, że polscy uczniowie coraz częściej uczą się nie w szkole, ale poza szkołą, dzięki zasobom finansowym, kulturowym i społecznym rodziców. Dzieci z rodzin mało zasobnych w wymienione rodzaje kapitałów najczęściej skazane są na marginalizację i wykluczenie kulturowe. O ile w przedszkolu polskie dzieci są wspierane w rozwoju intelektualnym i społeczno-emocjonalnym, o tyle wsparcie tego rodzaju przez szkołę jest już bardziej dyskusyjne (Soroka-Fedorczuk, Nyczaj-Drąg, 2014). Dlatego tak istotne jest podejmowanie działań służących zreformowaniu polskiej szkoły.

Coraz głośniej wybrzmiewają głosy proponujące rezygnację z tradycyjnego programu nauczania i zreformowanie metodyki pracy tak, by nauka była dla nauczycieli i dzieci niecodzienną przygodą. Ale do tego potrzebna jest zmiana myślenia o dziecku i przyznanie mu prawa do niezależności od dorosłych w myśleniu, traktowanie go jako aktywnego badacza otaczającego świata, o wielostronnym doświadczeniu pozaszkolnym i rozległej wiedzy osobistej, wiara w jego kompetencje i odwagę, docenianie zdolności, zainteresowań i indywidualnych sposobów poznawania i interpretowania otaczającej rzeczywistości. Dziecko wyposażone jest w bogaty repertuar środków interpretacyjnych, sposobów opisywania i wyjaśniania świata oraz działania w nim, dlatego jesteśmy w stanie doprowadzić je do nowych, twórczych sposobów myślenia tylko wtedy, gdy odwołamy się do jego wiedzy osobistej, zachęcimy do wyrażania własnych opinii, pomysłów czy pytań.

Wypowiedzi zebrane w przeprowadzonych przeze mnie badaniach egzemplifikują ważny problem dyskutowany w wielu eksperckich gremiach – problem jakości edukacji w Polskiej szkole już u jej progu. Jest to sprawa niezwykłej wagi bowiem, patrząc perspektywicznie, dotyczy jakości życia przyszłych pokoleń Polaków. Od poziomu polskiej edukacji „tu i teraz" zależeć będzie jakość życia nas samych, naszych dzieci i wnuków. Wszystkie wpływy polityczne, ekonomiczne, społeczne i kulturowe występujące w polskim społeczeństwie, nowe metody zarządzania stosowane przez władze oświatowe oraz aspiracje osób bezpośrednio zaangażowanych w działalność edukacyjną (rodziców, uczniów i nauczycieli) spotykają się w jednym miejscu – właśnie w szkole. Szczególnie wyraźnie problemy pol-

skiej szkoły uwidaczniają się w prowadzonych ostatnio dyskusjach na temat zmian w oświacie proponowanych przez rząd, a tym samym w nastrojach i postawach społecznych.

Weźmy pod uwagę spostrzeżenia Bogusława Śliwerskiego (2012b) mówiące, że dzisiejsza szkoła, realizując założenia programowe, zredukowała przekazywanie uczniom umiejętności związanych z krytycyzmem, analizowaniem zjawisk w kategoriach przyczynowo-skutkowych i wyciąganiem wniosków. Dodatkowo, kształcenie spiralne i podejście interdyscyplinarne zastąpiła nauczaniem liniowym. W testach zrezygnowano z zadań otwartych, które wymagają większej ilości czasu przeznaczonego na pracę z uczniem, pobudzania jego wyobraźni i zmuszania do myślenia abstrakcyjnego, na rzecz zadań algorytmicznych. A wszystko to dlatego, by stymulować wzrost produkcyjności edukacji. W związku z tym, B. Śliwerski (2012b) porównuje edukację do chińskiej fabryki, gdzie produkuje się tanio i dużo, a jakość jest sprawą wtórną.

Metaforycznie współczesne szkoły porównywane bywają także do więzień, klasztorów, rodzin lub też do wolnego rynku (Tuohy, 2002; Handy, 2003). Dla niektórych są albo zbiurokratyzowanymi fabrykami wytwarzającymi określony towar albo kolekcjami indywidualistów, z których każdy pracuje niezależnie w sobie właściwy sposób (Meighan, 1993; Feinberg, Soltis, 1998; Motyl, 2014). Można odnieść wrażenie, że kolejne rządy, lokalne władze oświatowe, a nawet rodzice wolą postrzegać szkoły jako fabryki. Mogą wówczas domagać się wytwarzania dóbr określonego rodzaju; mogą, mówiąc o szkole, używać terminów ekonomicznych, takich jak zasoby, wytwory, praca, zysk, inwestycja itp. Mogą też narzucać kontrolę wyników, ustanawiać zasady ich pomiaru oraz porównywania efektywności (np. między klasami czy szkołami) (por. Nyczaj-Drąg, 2015). Krytyczna analiza takiego ujęcia szkoły, prowadzi do wniosku, że „w fabryce nie ma miejsca na humanistykę. Nie ma mowy o humanistyce taśmy produkcyjnej, ponieważ uprawiać humanistykę znaczy uwodzić pasją do niej, zapraszać drugiego człowieka do własnego świata bez zamiaru zniewalania (S. Jaskulska, 2012). Skoro współczesną szkołę urządza się na wzór fabryki, nie ma w niej miejsca na humanistyczne wartości" (Motyl, 2014, s. 162). Jeśli spojrzymy na szkołę jako zmechanizowaną fabrykę z perspektywy uczniowskiej ukaże się nam ona jako antyteza życia. W takiej sytuacji uczeń próbuje wykryć i rozumieć tkwiące w niej sprzeczności za pomocą żartów; przez satyrę, humor i drwinę demonstracyjnie obnaża szkolny kod kulturowy, demaskuje fałsz i obnaża pozór (Dudzikowa, 1996, 2007).

„Traktowanie szkoły jak przedsiębiorstwa (a sposób zarządzania wieloma szkołami publicznymi przypomina zarządzanie przedsiębiorstwem) sprawia, że nauczyciel, dyrektor, okręg szkolny mają coś do sprzedania, konsumentami zaś są rodzice i ich dzieci. Jak wiadomo, współcześni rodzice mogą swobodnie wybierać szkołę dla swojego dziecka. Pieniądze z budżetu idą za dzieckiem do wybranej szkoły. System ten opiera się na założeniu, że konkurencja finansowa wymusi na szkołach poprawę jakości, a dokonywane przez rodziców wybory wpłyną pozytywnie na reformę oświaty. Jednak pogląd, jakoby wiedza była towarem, którym się handluje, a rodzice byli nade wszystko konsumentami, nauczyciel – przede wszystkim dostawcą, a uczeń – produktem końcowym dwunastoletniej pracy przy taśmie produkcyjnej, zdaje się deprecjonować istotę nauki jako takiej. I dlatego nie da się na dłuższą metę utrzymać analogii między edukacją a przedsiębiorstwem produkcyjnym. Patrząc na problem z drugiej strony, która chociażby ujawniła się w wypowiedziach moich rozmówców – << w szkole powinno być jak w pracy i vice versa>>" (Nyczaj-Drąg, 2015, s. 121-122).

W tym miejscu warto przypomnieć, że Charles Handy swoje wizyty w szkołach rozpoczynał od pytania, kierowanego do nauczycieli o to „ile osób tu pracuje?" Za każdym razem podawano liczbę pracujących w szkole osób dorosłych, np. nauczycieli czy osób z administracji. Nikt nigdy nie wymienił liczby dzieci. Autor skonstatował, że dzieci nie są uważane za osoby pracujące lecz za produkt, czyli wynik czyjejś pracy. W efekcie swojego zabiegu zadał następujące pytanie: „Co by się stało, gdybyśmy traktowali dzieci jak prawdziwych robotników w jakiejś oświeceniowej fabryce twórczości z nauczycielami w roli zarządców i doradców? Co by się stało, gdybyśmy pracę organizowali wokół pewnych zadań, przeważnie w małych grupach lub zespołach?. [I odpowiada:] Grupy rywalizowałyby między sobą, ale wewnątrz nich rozwijałaby się współpraca. Zadania byłyby możliwie najbardziej realne, a plan wykonania tworzyłby okazję do podnoszenia umiejętności zbierania informacji. Odpowiedzialność stałaby się wówczas żywym pojęciem, ponieważ uczniowie musieliby ponosić konsekwencje razem z nauczycielami. Nauczyliby się, że jeśli ktoś przychodzi do pracy spóźniony, nieprzygotowany albo zbyt zmęczony, by porządnie pracować, to sprawia zawód nie tylko sobie, ale całej grupie. Naukę uważano by wtedy za czynnik konieczny do lepszego wykonania zadań" (Handy, 1999, s. 176-183).

Nie jest to jednostkowa opinia. Nie tylko Ch. Handy apeluje o szansę dla nieskrępowanej wyobraźni w szkole, o zmianę celów, treści i metod

kształcenia współczesnego ucznia, a zatem o przemyślenie na nowo tego, co rozumiemy przez edukację. Podobne stanowisko zajmują polscy badacze analizowanego problemu (np. Dudzikowa, 2008; Klus-Stańska, Nowicka, 2013; Nowak-Łojewska, 2011; Śliwerski, 2012a, 2012b; Nyczaj-Drąg, 2015). Jeśli tak się nie stanie, jak mówi Ch. Handy, grozi nam niebezpieczeństwo, że szkoły będą przygotowywały dzieci do świata, którego nie ma i tym bardziej nie będzie, gdy dorosną. Czas sobie uświadomić, jak podkreśla Ch. Handy, że nie można nauczyć ludzi żyć, zanim zaczną żyć, albo jak zarządzać, zanim zaczną zarządzać. Stąd wniosek, że proces edukacji nie przebiega prawidłowo, ponieważ większa jego część idzie przed, a nie za doświadczeniem dziecka.

Przyczyn słabości polskiej szkoły moi rozmówcy upatrywali w jej konserwatyzmie metodycznym i organizacyjnym. Oto wypowiedź jednej z matek:

„W wielu krajach obserwuje się tendencję wzbogacania oferty zajęć pozalekcyjnych i propozycji skierowanych do mieszkańców. Szkoły niemieckie proponują wiele form aktywności: artystycznej, naukowej, sportowej. Sami uczniowie wystawiają sztuki teatralne czy przedstawienia operowe. Chór szkolny nagrywa płyty i występuje publicznie. Poza tym organizowane są zajęcia z gotowania, pieczenia, kursy języków obcych. Otwieranie się na mieszkańców dzielnicy to dobre rozwiązanie. Szkoła powinna umożliwiać uczestnictwo w różnego rodzaju zajęciach nie tylko dzieciom, ale i rodzicom, szczególnie w dni wolne od pracy lub w godzinach popołudniowych" (M, W5, I).

Autorka wypowiedzi wyraźnie opowiada się za szkołą kulturotwórczą, angażującą najbliższe środowisko lokalne i wykorzystującą zasoby tego środowiska. Dodatkowo z jej wypowiedzi wynika, potrzeba praktycznej edukacji w szkole zorientowanej na zdobycie umiejętności przygotowujących dziecko do radzenia sobie w naturalnych sytuacjach życia codziennego. Ważne, zdaniem badanej matki, są także więzi tworzone przez szkołę, zaangażowanie i współpraca środowiska szkoły z rodziną ucznia i środowiskiem lokalnym.

## Podsumowanie

Rzeczywistość XXI wieku to przestrzeń zglobalizowana, wysoce dynamiczna, fragmentaryczna i zdominowana przez inteligentne technologie. W obliczu tak zarysowanych realiów standardy kształcenia młodego poko-

lenia stają się wyzwaniem, które bezwzględnie wymaga redefinicji dotychczasowych założeń i wypracowania nowatorskich strategii. Kluczowe okazuje się sformułowanie fundamentów programowych w taki sposób, aby korespondowały one z realnymi warunkami życia współczesnego ucznia. Szkoła oraz realizujący jej założenia nauczyciel powinni ukierunkować swoje działania przede wszystkim na stymulowanie dziecięcej wyobraźni oraz kreatywnego, krytycznego i elastycznego myślenia. Postulat ten znajduje uzasadnienie w naukowej wiedzy na temat potencjału rozwojowego dzieci, ich bogatego, wieloaspektowego doświadczenia oraz naturalnej, nieskrępowanej ciekawości poznawczej. Dziecko ze swej natury wykazuje bowiem nieskrępowane zainteresowanie tym co nowe i lubi szukać zmian w otaczającym je świecie. Przewartościowanie myślenia o zadaniach szkoły i nauczyciela, to priorytet współczesnej edukacji. Jednak jest to zadanie tyleż pilne, co trudne w realizacji.

W tę dyskusję wpisuje się manifest K. Robinsona i L. Aronicy (2015), którzy w pracy Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację postulują odejście od industrialnego, fabrycznego modelu kształcenia na rzecz podejścia organicznego, zbliżonego do kultury agrarnej. W optyce autorów nauczyciel powinien przyjąć rolę ogrodnika lub farmera pielęgnującego rozwijające się rośliny. Ta metaforyczna figura ma głębokie uzasadnienie pedagogiczne – jak zauważa Robinson, nawet najbardziej doświadczony ogrodnik nie jest w stanie mechanicznie wymusić wzrostu flory. Proces ten zachodzi samoistnie, pod warunkiem zapewnienia optymalnego i bezpiecznego środowiska. Zadaniem profesjonalnego nauczyciela jest zatem asystowanie dziecku w rozpoznawaniu jego wrodzonych talentów oraz wspieranie wszechstronnego rozwoju. Wymaga to od niego łączenia ról mentora, przewodnika, wychowawcy, powiernika, a także facylitatora i ewaluatora postępów ucznia. Warto dodać, że szczególnie dziś, w świecie sztucznej inteligencji, nauczyciel musi stać się wspomnianym wcześniej „ogrodnikiem" – moderatorem relacji społecznych, przewodnikiem po świecie wartości i stymulatorem unikalnych, typowo ludzkich kompetencji, takich jak empatia, krytyczne myślenie czy wyobraźnia twórcza. System edukacji nie potrzebuje współcześnie nauczycieli konkurujących z AI w zakresie liczby zapamiętanych faktów; pilnie wymaga natomiast profesjonalistów zdolnych do stworzenia bezpiecznego i wartościowego środowiska, w którym technologiczne innowacje posłużą rozwojowi podmiotowości dziecka, zamiast go ograniczać.

Trudno sobie jednak wyobrazić, że nawet najlepszy nauczyciel poprawi system, który nie działa, bez odgórnego ustalenia, filarów na jakich ma się on opierać.

## Bibliografia


Domański H. (1994), Społeczeństwa klasy średniej, Warszawa: IFiS PAN

Domański H. (1999), Klasa średnia, w: Encyklopedia socjologiczna, t. 2, Warszawa: Oficyna Naukowa

Domański H. (2002), Polska klasa średnia, Wrocław: UW

Dudzikowa M. (1996), Osobliwości śmiechu uczniowskiego, Kraków: Impuls

Dudzikowa M. (2007). Pomyśl siebie. Minieseje dla wychowawcy klasy, Gdańsk: GWP

Dudzikowa M. (2008), Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności, w: Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty, t. 4, Gdańsk: GWP

Feinberg W., Soltis J.F. (1998), Szkoła i społeczeństwo, Warszawa: WSiP

Grzebałkowska M. (2012), Wychowaj sobie geniusza, „Wysokie Obcasy", nr 13

Gonciarz A. (2025), Wypalenie szkolne wśród uczniów – niepokojące zjawisko edukacyjne pojawiające się na coraz wcześniejszych etapach nauki, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", nr 8

Jaskulska S. (2012), O budowaniu przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN (na przykładzie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów) kapitału społecznego w środowisku naukowym, „Rocznik Pedagogiczny", nr 35

Handy Ch. (1999), Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie, Wrocław: PWE

Handy Ch. (2003), Kultura szkoły i jej znaczenie, w: D. Elsner (red.), Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą, Radom: Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii i Eksploatacji

Klus-Stańska D., Nowicka M. (2013), Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej, Warszawa: Harmonia

Meighan R. (1993), Socjologia edukacji, Toruń: UMK

Motyl K. (2014), O szkole jako fabryce nudy i śmiechu, w: M. Piasecka, A. Irasiak (red.), Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne wobec wiedzy, drugiego człowieka, społeczeństwa, Kraków: Impuls

Niezgoda A. (2003), Dzieci skazane na sukces, „Polityka", nr 38

Nowak-Łojewska A. (2011), Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela, Zielona Góra: UZ

Nowakowska U. (2003), Nauczyciele i rodzice w jednym stali domu..., „Życie Szkoły", nr 5 (642)

Nowicka M. (2010), Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje, Toruń: Adam Marszałek

Nyczaj-Drąg M. (2001), Oczekiwania a doświadczenia dzieci w pierwszym roku nauki, Zielona Góra: LTN

Nyczaj-Drąg M. (2007), Nauczyciel wobec dzieci i rodziców z klasy średniej jako reprezentantów neoliberalnej rzeczywistości, w: R. Kwieciński, S. Kowal, M. Szymański (red.), Nauczyciel – tożsamość – rozwój, Kraków: AP

Nyczaj-Drąg M. (2015), Edukacja dziecka w narracjach rodziców z klasy średniej, Zielona Góra: UZ

Palska H. (2002), Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych, Warszawa: IFiS PAN

Pawlicka A. (2008), Mamy klasę średnią, „Przekrój", nr 2

Robinson K., Aronica L. (2015), Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację, Gliwice: Element

Smolińska-Theiss B. (2008), Lepiej urodzeni – lepiej kształceni, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty, Gdańsk: GWP

Soroka-Fedorczuk A., Nyczaj-Drąg M. (2014), O potrzebie i zasadach projektowania ofert edukacyjnych dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, w: Oferty zajęć edukacyjnych dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, Wydawnictwo Internetowe e-bookowo.pl

Śliwerski B. (2012a), Szkoła na wirażu zmian politycznych, Kraków: Impuls

Śliwerski B. (2012b), Zmierzamy ku edukacyjnej katastrofie. Sowietyzację zastąpiła amerykanizacja, http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/701245,zmierzamy_ku_edukacyjnej_katastrofie_sowietyzacje_zastapila_amerykanizacja.html

Tuohy D. (2002), Dusza szkoły, Warszawa: PWN

Wachowiak A. (2001), Modele życia rodzinnego przedstawicieli klas średnich, w: Z. Tyszka (red.), Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian, Poznań: UAM

# Edukacyjne walory choreoterapii w pracy z osobami ze spektrum autyzmu w wielokulturowym środowisku Londynu

Mgr JOANNA RACHWAŁ
Polska Szkoła im. Tomasza Arciszewskiego w Londynie, Anglia

**Abstrakt**

Celem artykułu jest przedstawienie edukacyjnych walorów choreoterapii w pracy z osobami ze spektrum autyzmu w warunkach wielokulturowego środowiska Londynu. Punktem wyjścia jest założenie, że terapia tańcem i ruchem, poprzez wykorzystanie ruchu, rytmu, ekspresji niewerbalnej oraz interakcji z innymi osobami, może stanowić wartościowe uzupełnienie tradycyjnych oddziaływań edukacyjnych i terapeutycznych. Szczególne znaczenie przypisano możliwościom wspierania rozwoju kompetencji społecznych i komunikacyjnych, motoryki, integracji sensorycznej oraz regulacji emocjonalnej osób ze spektrum autyzmu. Artykuł stanowi fragment szerszego projektu badawczego realizowanego w ramach rozprawy doktorskiej poświęconej edukacyjnym walorom choreoterapii w pracy z osobami ze spektrum autyzmu w wielokulturowym środowisku Londynu. Badanie przeprowadzono w formie studium przypadków w placówce edukacyjnej Nash College w Londynie. W trzyletnim projekcie uczestniczyło 20 osób w wieku około 20 lat, ze zdiagnozowanym spektrum autyzmu oraz trudnościami edukacyjnymi. Jednym z zastosowanych narzędzi badawczych był kwestionariusz obserwacji uczestniczącej. W artykule przedstawiono syntetyczne wnioski odnoszące się do siedmiu szczegółowo analizowanych przypadków. Zajęcia choreoterapeutyczne odbywały się raz w tygodniu przez okres trzech lat, a ich przebieg uwzględniał indywidualne możliwości, potrzeby i sposób funkcjonowania uczestników, a także specyfikę wielokulturowego środowiska londyńskiego. Uzyskane wyniki wskazują, że systematyczne wykorzystanie choreoterapii może wspierać rozwój orientacji w otaczającym świecie, kompetencji społecznych i komunikacyjnych, zarówno werbalnych, jak i wspomaganych systemem Makaton. Zaobserwowano również pozytywne zmiany w zakresie motoryki, integracji sensorycznej, regulacji emocjonalnej oraz funkcjonowania w relacjach z innymi osobami. Znaczącym walorem edukacyjnym działań opartych na tańcu i ruchu okazało się tworzenie przestrzeni umożliwiającej ekspresję, komunikację i współdziałanie niezależnie od poziomu rozwoju kompetencji werbalnych. Wielokulturowy kontekst prowadzonych działań dodatkowo uwidocznił znaczenie choreoterapii jako formy wspierającej uczestnictwo społeczne i edukacyjne osób o zróżnicowanych doświadczeniach kulturowych. Przedstawione wyniki wskazują, że choreoterapia może stanowić wartościową metodę wspierającą proces edukacyjny osób ze spektrum autyzmu, szczególnie wobszarach

wymagających bezpośredniej aktywności, komunikacji, ekspresji i współdziałania. Jednocześnie uzyskane rezultaty mają charakter wstępny i odnoszą się do określonej grupy uczestników, dlatego stanowią podstawę do dalszych, pogłębionych analiz nad możliwościami wykorzystania terapii tańcem i ruchem w edukacji osób ze spektrum autyzmu.

Słowa kluczowe: choreoterapia, terapia tańcem i ruchem, spektrum autyzmu, edukacja osób z ASD, kompetencje społeczne, komunikacja, integracja sensoryczna, regulacja emocjonalna, wielokulturowość

## Education benefits of choreotherapy in working with people on the autism spectrum in the multicultural environment of London

MA JOANNA RACHWAL
Tomasz Arciszewski Polish School in London, England

### Abstract

The aim of this article is to present the educational value of dance and movement therapy in working with individuals on the autism spectrum in the context of London's multicultural environment. The starting point is the assumption that dance and movement therapy, through the use of movement, rhythm, non-verbal expression, and interaction with others, may constitute a valuable complement to traditional educational and therapeutic interventions. Particular attention is given to its potential to support the development of social and communication skills, motor abilities, sensory integration, and emotional regulation. The article constitutes a fragment of a broader research project conducted as part of a doctoral dissertation focusing on the educational value of dance and movement therapy in working with individuals on the autism spectrum in London's multicultural environment. The study was conducted using a case study approach at Nash College in London. Twenty individuals, approximately 20 years of age, diagnosed with autism spectrum disorder and experiencing educational difficulties participated in the three-year project. One of the research instruments employed was a participant observation questionnaire. This article presents a synthesis of findings based on seven cases that were examined in greater detail. Dance and movement therapy sessions were held once a week over a period of three years, with their content and course adapted to the individual abilities, needs, and functioning of the participants, as well as to the specific characteristics of London's multicultural environment. The findings indicate that systematic use of dance and movement therapy may support the development of orientation in the surrounding world, social and communication skills, including both verbal communication and communication supported by the Makaton system. Positive changes were also observed in the areas of motor development, sensory integration, emotional regulation, and interpersonal functioning. An important educational value of activities based on dance and movement was the creation of a space that enabled expression, communication, and coopera-

tion regardless of the participants' level of verbal competence. The multicultural context of the activities further highlighted the potential of dance and movement therapy to support the social and educational participation of individuals with diverse cultural backgrounds and experiences. The findings suggest that dance and movement therapy can constitute a valuable method of supporting the educational process of individuals on the autism spectrum, particularly in areas requiring direct activity, communication, expression, and cooperation. At the same time, the findings are preliminary and relate to a specific group of participants; therefore, they provide a basis for further in-depth research into the potential of dance and movement therapy in the education of individuals on the autism spectrum.
Keywords: dance and movement therapy, autism spectrum disorder, education of individuals with ASD, social skills, communication, sensory integration, emotional regulation, multiculturalism

## Wstęp

Nieustannie od wielu lat poszukuje się alternatywnych sposobów wspierania rozwoju osób ze spektrum autyzmu. Terapia tańcem i ruchem jest jedna z form, które niewątpliwie posiadają edukacyjne walory i w pracy z osobami ze spektrum autyzmu, co starałam się udowodnić w rozprawie doktorskiej, natomiast w artykule zostanie przedstawione w sposób bardzo ogólny. Artykuł jest małym wycinkiem nieukończonej jeszcze rozprawy doktorskiej pod tytułem „Edukacyjne walory choreoterapii w pracy z osobami ze spektrum autyzmu w wielokulturowym środowisku Londynu". Badania przeprowadzone były metodą studium przypadków, jako jednym z narzędzi został wykorzystany kwestionariusz obserwacji uczestniczącej. W badaniu wzięło udział dwadzieścia osób ze stwierdzonym spektrum autyzmu, z czego opisanych zostało siedem. Zajęcia choreoterapeutyczne odbywały się raz w tygodniu przez okres trzyletni w placówce edukacyjnej Nash College w Londynie. Jak już wspominałam wyżej w badaniu wzięły udział osoby ze spektrum autyzmu. Zaburzenia ze spektrum autyzmu stanowią obecnie jeden z najpoważniejszych problemów zdrowotnych, jak oceniła Organizacja Narodów Zjednoczonych. Z danych ONZ wynika, że w ostatnich dwóch dekadach występowanie autyzmu zwiększyło się aż dziesięciokrotnie (Rojewska-Nowak, 2017, s. 95). Zanim przedstawię ogólne wyniki badań, pragnę w wielkim skrócie przedstawić czym jest i jak rozumiemy autyzm.

## Autyzm

Termin „autyzm" wywodzi się od greckiego słowa „autos", co oznacza „sam" (Bobkowicz-Lewartowska, 2011, s. 11).

Termin autyzm został po raz pierwszy uzyty w 1911 roku przez szwajcarskiego psychiatrę Eugena Bluera, który posluzyl się ta nazwa w diagnozie schizofrenii. Według Bleuera (1919, 1951), myslenie autystyczne to skojarzenia myślowe napędzane uczuciami, nakierunkowane na cel. Autyzm, który badał towarzyszy schizofrenii. Osoby cierpiące na tak zwany autyzm schizofreniczny nie utrzymują kontaktu z rzeczywistością i nie wykazują inicjatywy, maja ambiwalentny stosunek do rzeczywistości (Młynarska, 2008, s. 78).

Punktem wyjścia stanowi teza, że w zachowaniu oraz komunikacji osób ze spektrum autyzmu brakuje cech, które dotyczą podstaw wchodzenia w interakcje społeczne oraz kulturowego uczenia się, a co za tym idzie nabywania kompetencji komunikacyjnej. Cieszynska i Korendo piszą, że w aspekcie terapii i zaburzeń rozwojowych u dzieci nie da się dokonać podziału to, co jest genetyczne, a co poznawcze czy społeczne. Rozwój społeczny determinuje rozwój poznawczy oraz językowy i odwrotnie. Na tle symptomów rozwojowych związanych z autyzmem zasadnicze staja się zaburzenia interakcji społecznej, spowalniające lub blokujące nabywanie kompetencji komunikacyjnej oraz uczestnictwo w procesie interakcji językowej (Boksa, 2020, s. 153).

Sama definicja autyzmu i kryteria diagnostyczne zmieniają się na przestrzeni lat, a co za tym idzie wypracowywane są również rozmaite modele terapeutyczne. Pierwsze definicje diagnostyczne autyzmu utożsamiały autyzm ze stanami psychotycznymi czy schizofrenicznymi. Prawie osiemdziesiąt lat temu psychiatra L. Kanner opisał dwie główne cechy charakterystyczne dla autyzmu: autystyczna samotność (nieumiejętność nawiązywania kontaktów z ludźmi, zamiłowanie do przedmiotów, przejawiające m.in. zaburzeniem mowy i jej nieadekwatnością do sytuacji) oraz pragnienie niezmienności. Przez wiele lat (DSM-I i DSM-II) traktowano autyzm jako postać schizofrenii dziecięcej, co skutkowało procesami terapeutycznymi opartymi na psychoanalizie i obarczaniem matek za stan psychiczny dziecka (od wielu lat terapie oparte na tej teorii – np. holding, uznaje się za nieefektywne i szkodliwe). Dopiero trzecia wersja klasyfikacji DSM-III z roku 1980 zaklasyfikowała autyzm do całościowych zaburzeń rozwoju. Według klasyfikacji DSM-IV zaburzenia autystyczne dotyczyły trzech osio-

wych objawów: zachowania, komunikacji i interakcji społecznych. W najnowszej klasyfikacji DSM-5 scalono wszystkie jednostki w spektrum zaburzeń autystycznych (ang. autism spectrum disorders, ASD). Konsolidacja objawów w „spektrum" miała na celu wskazanie zróżnicowania w obrazie i nasileniu symptomów wewnątrz grupy osób z diagnozą ASD, ale również traktuje cechy wskazujące na autyzm jako swoiste kontinuum pomiędzy ludźmi bez autyzmu i z ASD (por. behawioryzm). Obecne kryteria diagnostyczne zgodne z DSM 5 wyróżniają dwa objawy osiowe: uporczywe zainteresowania i powtarzalne zachowania oraz połączone w jeden objaw deficyty społecznej komunikacji. Kolejną nowością jest uwzględnienie w kryteriach diagnostycznych obserwowalnych zachowań w wyniku nieadekwatnych reakcji na bodźce sensoryczne, które zwolennicy nurtu neurorozwojowego traktują jako zaburzenia w obrębie profilu sensorycznego. W Europie wydaje się diagnozę na podstawie klasyfikacji ICD-10 (Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób, z ang. International Statistical Classification of Diseases) nadal diagnozuje się: autyzm dziecięcy, autyzm atypowy, zespół Aspergera czy inne dziecięce zaburzenia dezintegracyjne (do czasu wprowadzenia do czasu wprowadzenia ICD-11 opracowanego na podstawie DSM-5) (Cygan (red.), 2019, s. 6).

Ważnym aspektem w wymienionych wyżej badaniach jest zagadnienie choreoterapii. Bardzo ogólnie przedstawię czym jest i jak możemy rozumieć choreoterapię.

## Choreoterapia

Teoretyczne podstawy choreoterapii są rozpatrywane na trzech płaszczyznach – historii, psychologii i medycyny. Pierwsza historyczna dotyczy roli, jaką taniec pełnił w kulturze plemiennej. Antropolodzy stwierdzili, że tańce tradycjonalne pełniły funkcje uwalniania tożsamości i wartości społecznych oraz wzmacniały wzory interakcji (Konieczna, 2003, s. 59).

Prawdopodobnie najwcześniejszymi formami choreoterapii były rytuały dawnych religii. Dzisiejsza choreoterapia wywodzi się z badań nad grupowym tańcem rytualnym oraz tańcem plemiennym szamanów. Podstawowe formy tańca – rytm i ruch – mogą pomóc ludziom wyrazić się bez słów i odzyskać harmonię w różnych sferach życia. Dzięki tej technice można lepiej poznać własne „ja". Można również uwolnić się od dolegliwości fizycznych związanych z napięciem, jakie powoduje sztywna postawa

ciała. Patrząc jak człowiek tańczy, terapeuta dostrzega w których miejscach blokowane jest napięcie (Martin, 1993, s. 71).

W latach 50 XX wieku studia nad ruchem stały się bardziej wyszukane. Przy wyjaśnieniu ekspresyjnych zachowań w ciele mniej się opierano na analizie zwierzęcych instynktów , a bardziej skupiono się na łączeniu ze struktura lingwistyczna niewerbalnej wymiany pomiędzy ludźmi. Do rozwoju MDP (Dance Movement psychotherapy) i badań nad niewerbalną komunikacją przyczyniły się także rozwój technologii filmowej oraz międzykulturowe studia antropologiczne, które – być może z braku wsparcia lingwistycznego – skupiły się na pozawerbalnym wymiarze kultury. Oprócz tego w latach 60. XX wieku wzrosło zainteresowanie terapia i szkoleniami grupowymi. Wiele z nich wiązało się z interakcja; uczestnicy znajdowali w ćwiczeniach angażujących ciało na podwyższenie świadomości samych siebie i innych. Był to sposób na zwiększenie możliwości ekspresji uczuć oraz nawiązanie bardziej empatycznych relacji. Doświadczenie ruchowe zaczęto wysoce oceniać w rozwoju wrażliwości i redukowaniu zachowań obronnych. Jedna z pionierek w USA była Marian Chace. Jej wkład w metodę, to praca na planie koła oraz praca z rytmem, który spełnia dwie role: strukturalizuje działanie osoby i udostępnia poczucie jedności z grupą. M Chace rozwinęła również technikę odzwierciedlania, która ustanawia empatyczna relację, powoduje interakcję i ujawnia nieświadomy temat ruchu (Borowik, Kowal (red.), 2013, s. 79).

Podsumowując, choreoterapia to coś znacznie więcej niż taniec – to forma terapii, która łączy ciało, emocje i psychikę w spójną całość. Poprzez ruch można nie tylko wyrażać emocje, ale też je oswajać, przepracowywać i integrować z codziennym funkcjonowaniem, co bardzo ważne jest w przypadku pracy z osobami ze spektrum autyzmu.

Kolejna kwestia, która była wzięta pod uwagę w badaniach, była wielokulturowość środowisk Londynu. Jest to kolejne zagadnienie o bardzo rozległej tematyce. W badaniach wzięto pod uwagę kulturowość badanej osoby, strukturę kulturową środowisk londyńskich itp. W artykule, jak w powyższych zagadnieniach, zostanie jedynie tylko zasygnalizowany wątek wielokulturowości.

## Wielokulturowość

Wielokulturowość oznacza w najogólniejszym sensie istnienie wielości i różnorodności w świecie. Jest zespołem zjawisk, obejmującym jed-

nostki grupy kulturowe, procesy rozwoju i uniwersalizacji tożsamości tych grup, mechanizmy kształtowania się więzi terytorialnej, rasowej, etnicznej, rasowej lub religijnej. Wielokulturowość jest pojęciem odnoszącym się do istnienia w jakimś układzie analitycznym, wielości oraz różnorodności grup kulturowych. Wielokulturowość jest podłożem, na którym kształtują się dominujące, uporządkowane wzory stosunków pomiędzy grupami kulturowymi (Dębowski, Jarmoch, Świderski (red.), 2008, s. 26)

Wielokulturowość rozpatrywana w ujęciu terytorialnym jest postrzegana również jako zjawisko społeczno-kulturowe, ujawniające się poprzez funkcjonowanie w ramach mechanizmu terytorialno-państwowego różnych systemów czy też zespołów norm i wartości. W związku z tym, że każda kultura narodowa opisywana jest poprzez charakterystyczny dla niej ład aksjo normatywny, należy zauważyć, że wielokulturowość z natury rzeczy prowadzi do zderzenia, a czasami również konfrontacji różnych systemów wartości i norm, których zrozumienie i akceptacja mają podstawy w nabywaniu kompetencji kulturowej, stosowaniu zasad tolerancji relatywizmu kulturowego w kontaktach z przedstawicielami różnych kultur. Terytorialny kontekst zjawiska wielokulturowości powiązany jest ściśle z procesem globalizacji (rozumiane jako zanikanie granic), przez co dotyka problemów mieszkańców pewnego terytorium, którzy doświadczyli kontaktów kulturowych z inną grupą etniczną. Rozpatrywane w tym kontekście – jest to zjawisko oparte na zasadach współistnienia odmiennych wartości i tradycji w ramach jednego organizmu państwowego, nabierające coraz większego znaczenia i skłaniające do głębokiej refleksji, do zrozumienia i tolerancji wobec wszelkiej odmienności, do wyzbycia się historycznie ugruntowanych uprzedzeń i stereotypów, co najważniejsze, podejmowania obcej kultury w kategoriach relatywizmu kulturowego, czyli w kategoriach jej systemu wartości, symboli, tradycji itd. (Maciejewski, Bodzianowski, Dojwa (red.), 2010, s. 41).

Nacisk na kulturę i wspólnotowość wywodzi się z trendu, który można nazwać trybalizmem. Tendencja ta jest w tyle korzystna, że ludzie silniej się identyfikują ze swoją grupą i kulturą, czerpiąc z nich dumę. Jego piękno polega na ofiarowaniu poczuciu przynależności ludziom szukających swych korzeni (Hobfalll, 2006, s. 56).

Na gruncie społecznych i kulturowych problemów współczesnego świata oraz dynamiki zachodzących w makroskali procesów integracyjnych, migracji, rodzi się refleksja dotycząca sensu podejmowania badań nad zjawiskiem wielokulturowości. Ich zasadniczość tkwi w fakcie, że wielokultu-

rowość jest naturalną koniecznością współczesności, w związku z czym stała się otwartym obszarem badawczym nie posiadającym – jak należy przypuszczać – wyraźnych granic. Wiąże się bowiem z zagrożeniem natury społecznej, powstającymi w efekcie dyfuzji i konfrontacji odmiennych kultur, a tym samym w efekcie kurczenia się świata, zaniku granic państwowych, a także niekontrolowanych migracji. Głównym determinantem ich pojawienia się są niewątpliwie ogromne dysproporcje w poziomie życia ludzi na różnych kontynentach. Potwierdzeniem takiego stanu rzeczy jest fakt, że od wielu lat narastająca falę migracji z państw Afryki i Azji, głównie do Europy i USA, będących efektem dynamicznego przyrostu naturalnego w omawianych regionach świata, a co za tym idzie – narastania niepokoju na gruncie zaspakajania głodu, zwalczania chorób oraz konfliktów lokalnych (Maciejewski, Bodzianowski, Dojwa (red.), 2010, s. 41, 42).

Obserwatorzy brytyjskiego życia akademickiego, że dyskurs dotyczący miejsca imigrantów w życiu publicznym na Wyspach, toczący się około sześćdziesięciu lat, przed trzydziestoma laty, spotęgowany, prowadzony był jeszcze dwadzieścia lat temu głównie przy użyciu „kategorii rasowych". Ten sposób myślenia nieistotny w drugiej połowie XX wieku, został wyparty przez nowe ujęcie wypracowane przez nauki społeczne w ostatniej ćwierci XX wieku, dotyczących zagadnień tożsamości grupowych i jednostkowych, etnicznych i kulturowych, także potrzeb, wyborów oraz praw grupowych i jednostkowych. Ten nowy język, z którego nieco wcześniej zaczęli korzystać zwłaszcza badacze kanadyjscy, jak Charles Tylor i Will Kymlicka, odnosząc go do zagadnienia „wielokulturowości", został użyty w Wielkiej Brytanii między innymi w słynnym Raporcie Parekha, stanowiącym do dziś punkt odniesienia dla niemal wszystkich dyskutujących o tym zjawisku w kraju doświadczonym z jednej strony ruchami wszczętymi w 2011roku przez grupy imigrantów w miastach północnej Anglii, z drugiej zaś serią zamachów terrorystycznych w dniu 7 lipca 2005 roku (Szlachta, 2012, s. 151).

Podstawowym problemem badawczym są jednak edukacyjne walory choreoterapii w pracy z osobami ze spektrum autyzmu w wielokulturowym środowisku Londynu. Również bardzo ogólnie zostanie to przedstawione w poniższym artykule.

## Edukacyjne walory choreoterapii

Zaburzenie ze spektrum autyzmu (ASD) odnosi się do grupy złożonych wszechobecnie warunków rozwojowych o wyjątkowych mocach

wyzwania (Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne, 2013; Volkmar i in., 2014). Słowo „widmo" w ASD podkreśla heterogeniczność osób z ASD; ich umiejętności iwyzwania mogą mieścić się w dowolnym miejscu w tym spektrum. Ich wyzwania szczególnie wpływają na ich zachowania społeczne, komunikacyjne i behawioralne wzorce na wczesnym etapie życia i utrzymują się przez całe życie, podczas gdyich mocne strony różnią się drastycznie i można je znaleźć, ale nie sąograniczone do obszarów takich jak pamięć, muzyka, matematyka (Lordi, 2018; Narodowy Instytut Zdrowia Psychicznego (NIMH), 2020). Z tymi umiejętnościami i wyzwaniami spotykają się dzieci z ASD w ich interakcjach z innymi i to może wpływać na ich samopoczucie (Karkou i in., 2021, s. 2).

Jedną z obsesji naszych czasów są niewątpliwie systematyczne badania efektywności tego, czym zamierzamy się zajmować. Trend ten szczególna postać zyskał w świecie medycznym. Z potrzeby polepszenia naukowej skuteczności praktyk medycznych w latach 90 XX wieku powstał nowy paradygmat postępowania klinicznego, tzw. medycyna oparta na faktach (Evidence – based medicine, EBM). Innymi słowy jest to model pomocy lekarskiej opartej na najlepszych dostępnych dowodach naukowych dotyczących skuteczności, sporządzony w oparciu o badania eksperymentalne z podwójną ślepą próbą. EBM wyrosło z konstatacji, iż to, co nazywamy sztuką lekarską, to jest intuicja i doświadczenie kliniczne lekarza, są niewystarczające do podjęcia odpowiednich decyzji klinicznych. Kierunek, w jakim zmierza współczesna praktyka lekarska pociąga za soba zmiany na szeroko rozumianej terapii, nie omijając przy tym działań arte terapeutycznych (Stefańska (red.), 2012, s. 196).

Punktem wyjścia stanowi teza, że w zachowaniu oraz komunikacji osób ze spektrum autyzmu brakuje cech, które dotyczą podstaw wchodzenia w interakcje społeczne oraz kulturowego uczenia się, a co za tym idzie nabywania kompetencji komunikacyjnej. Cieszynska i Korendo piszą, że w aspekcie terapii i zaburzeń rozwojowych u dzieci nie da się dokonać podziałana to, co jest genetyczne, a co poznawcze czy społeczne. Rozwój społeczny determinuje rozwój poznawczy oraz językowy i odwrotnie. Na tle symptomów rozwojowych związanych z autyzmem zasadnicze staja się zaburzenia interakcji społecznej, spowalniające lub blokujące nabywanie kompetencji komunikacyjnej oraz uczestnictwo w procesie interakcji językowej (Boksa, 2020, s. 153).

## Podsumowanie

Jak już wyżej zostało wspomniane tematem artykułu są edukacyjne walory choreoterapii w pracy z osobami ze spektrum autyzmu w wielokulturowym środowisku Londynu. Badania przeprowadzone były w placówce edukacyjnej Nash College w Londynie, na przestrzeni 3 lat. W badaniach wzięło udział 20 osób w wieku około 20 lat ze spektrum autyzmu, ze stwierdzonymi problemami edukacyjnymi. Opisanych szczegółowo zostało 7 osób. Każda z tych osób wykazała się swoistą indywidualnością i stanowi ciekawy przykład badawczy w wykorzystaniu choreoterapii jako jednej z metod edukacyjnych walorów choreoterapii. Moim celem nie jest opisanie każdego indywidualnego przypadku, zostanie to przedstawione w rozprawie doktorskiej. Pragnę jedynie przytoczyć bardzo ogólne wnioski, którego walory edukacyjne znalazły zastosowanie u każdej z badanych osób. Przede wszystkim została dostarczona wiedza, dzięki której osoba ze spektrum autyzmu była w stanie zdobyć lepszą orientację dotyczącą otaczającego ją świata; przede wszystkim w edukacji międzykulturowej, rozwoju kompetencji społecznych, umiejętności komunikacyjnych zarówno werbalnych jak i Makatonu (Makaton to program językowy i system komunikacji totalnej, który łączy mowę, gesty (znaki migowe) oraz symbole graficzne. Wspomaga porozumiewanie się, naukę języka oraz czytanie i pisanie u osób z trudnościami w komunikacji. Program został opracowany w Wielkiej Brytanii (jego nazwa pochodzi od pierwszych liter imion twórców: Margaret Walker, Kathy Johnston oraz Tony'ego Cornfortha).

Nie bez znaczenia ma tu równie wspomaganie rozwoju motoryki, która stymuluje mózg oraz warunkuje naukę pisania, czytania oraz liczenia, co widoczne było w wynikach badań przeprowadzonych na przestrzeni 3 lat.

Ważnym aspektem była również poprawa integracji sensorycznej oraz wzmocnienia regulacji emocjonalnej i zachowań.

Podsumowując, choreoterapia, jako wartość edukacyjna w pracy z osobami ze spektrum autyzmu, niesie ogromne wartości dla społeczeństwa, systemu edukacyjnego, oraz samych osób autystycznych, co starałam się udowodnić w mojej rozprawie doktorskiej.

## Bibliografia

Bobkowicz-Lewartowska L. (2011), Autyzm dziecięcy – zagadnienia diagnozy i terapii, Kraków: Impuls

Boksa E. (2020), Autyzm jako zaburzenie mechanizmu interakcji społecznej. Od filogenezy do ontogenezy jezyka, Kielce: UJK

Borowik G., Kowal A. (red.) (2013), Edukacja w arteterapii, Kraków: Maximum

Cygan B. (red.) (2019), Studia Pedagogika, Kraków: UP

Dębowski J., Jarmoch E., Świderski A. (red.) (2008), Bezpieczeństwo człowieka a wielokulturowość, Siedlce: AP

Hobfalll S.E. (2006), Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu, Gdańsk: WP

Karkou V., Makris S., Karaminis T., Powell S., Aithal S., Karaminis T., Powell J. (2021), A Dance Movement Psychotherapy Intervention for the Wellbeing of Children With an Autism Spectrum Disorder: A Pilot Intervention Study A Dance Movement Psychotherapy Intervention for the Wellbeing of Children With an Autism Spectrum Disorder: A Pilot Intervention Study, Ormskirk

Konieczna E.J. (2003), Arteterapia w teorii i praktyce, Kraków: Impuls

Maciejewski J., Bodzianowski M., Dojwa K. (red.) (2010), Grupy dyspozycyjne w obliczu wielkiej zmiany. Kulturowe i społeczne aspekty funkcjonowania w świetle procesów integracyjnych, Wrocław: UW

Martin S. (1993), Ciało i umysł, Warszawa

Młynarska M. (2008), Autyzm w ujęciu psycholingwistycznym. Terapia dyskursywna a teoria umysłu, Wrocław: UW

Rojewska-Nowak A. (2017), Terapia tańcem i ruchem kluczem do świata wewnętrznego osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD), „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zawodowej w Legnicy", nr 23 (2)

Stefańska A. (red.) (2012), Arteterapia w wymiarze kreacji,Poznań: UAM

# Edukacja terapeutyczna pacjenta z niewydolnością serca jako element kompleksowej opieki i edukacji pielęgniarskiej

Stud. MAŁGORZATA KROPISZ, Stud. NATALIA KRASUCKA,
Stud. KORNELIA ZAJDEL, Dr BARBARA SOKOŁOWSKA
Akademia Bialska im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Polska

**Abstrakt**

Niewydolność serca (heart failure, HF) jest przewlekłym zespołem klinicznym, który stanowi jeden z najważniejszych problemów współczesnej opieki zdrowotnej. Choroba prowadzi do stopniowego ograniczenia wydolności fizycznej, pogorszenia jakości życia oraz zwiększonego ryzyka hospitalizacji. Ze względu na przewlekły i postępujący charakter wymaga nie tylko odpowiednio dobranego leczenia farmakologicznego, ale również aktywnego udziału pacjenta w procesie terapeutycznym. Istotnym elementem kompleksowej opieki nad chorym z niewydolnością serca jest edukacja terapeutyczna, której celem jest zwiększenie wiedzy pacjenta, rozwijanie umiejętności samoopieki oraz przygotowanie go do samodzielnego funkcjonowania z chorobą przewlekłą. Szczególną rolę w tym procesie pełni pielęgniarka, która realizuje zadania edukacyjne, opiekuńcze, profilaktyczne oraz wspierające. Celem pracy było przedstawienie znaczenia edukacji terapeutycznej pacjenta z niewydolnością serca jako elementu kompleksowej opieki pielęgniarskiej oraz określenie jej wpływu na efekty leczenia, poziom samoopieki i jakość życia chorych. Przeprowadzono przegląd literatury naukowej obejmujący publikacje dotyczące edukacji pacjentów z niewydolnością serca, interwencji pielęgniarskich, samoopieki oraz nowoczesnych metod monitorowania chorych. Analiza dostępnych badań wskazuje, że edukacja prowadzona przez pielęgniarki wpływa korzystnie na przestrzeganie zaleceń terapeutycznych, zwiększa samodzielność pacjentów oraz może ograniczać ryzyko ponownych hospitalizacji.

Słowa kluczowe: niewydolność serca, edukacja terapeutyczna, pielęgniarstwo, samoopieka, choroba przewlekła, telemonitoring.

## Therapeutic Education for Patients with Heart Failure as Part of Comprehensive Care and Nursing Education

Stud. MAŁGORZATA KROPISZ, Stud. NATALIA KRASUCKA,
Stud. KORNELIA ZAJDEL, Dr BARBARA SOKOŁOWSKA
John Paul II University of Applied Sciences in Biala Podlaska, Poland

**Abstract**

Heart failure (HF) is a chronic clinical syndrome and one of the most important challenges in modern healthcare. The disease leads to a gradual decline in physical capacity, deterioration in quality of life, and an increased risk of hospitalization. Due to its chronic and progressive nature, heart failure requires not only appropriate pharmacological treatment but also active patient participation in the therapeutic process.Therapeutic education is an essential component of comprehensive care for patients with heart failure. Its aim is to improve patients' knowledge, develop self-care skills, and prepare them for independent living with a chronic disease. Nurses play a key role in this process by providing educational, caring, preventive, and supportive interventions.The aim of this study was to present the importance of therapeutic education for patients with heart failure as an element of comprehensive nursing care and to determine its impact on treatment outcomes, self-care, and patients' quality of life.A literature review was conducted, including scientific publications on the education of patients with heart failure, nursing interventions, self-care, and modern methods of patient monitoring. The analysis of the available studies indicates that nurse-led education improves adherence to therapeutic recommendations, enhances patients' independence, and may reduce the risk of rehospitalization.

Keywords: heart failure, therapeutic education, nursing, self-care, chronic disease, telemonitoring.

## Wstęp

Niewydolność serca (heart failure, HF) jest zespołem klinicznym wynikającym z zaburzeń budowy lub funkcji serca, które prowadzą do ograniczenia jego zdolności do zapewnienia odpowiedniego przepływu krwi do tkanek organizmu (Talarska i in., 2024). Choroba rozwija się najczęściej jako następstwo przewlekłych schorzeń układu sercowo-naczyniowego i charakteryzuje się postępującym przebiegiem. Niewydolność serca stanowi obecnie jeden z najczęstszych powodów hospitalizacji osób starszych oraz istotny problem zdrowia publicznego. Wraz ze starzeniem się populacji oraz zwiększeniem przeżywalności pacjentów z chorobami sercowo-naczyniowymi obserwuje się wzrost liczby osób żyjących z przewlekłą niewydolnością serca (McDonagh i in., 2023). Choroba wpływa nie tylko na funkcjonowanie układu krążenia, ale również na codzienne życie pacjenta. Objawy takie jak duszność, przewlekłe zmęczenie, ograniczenie tolerancji wysiłku czy obrzęki kończyn dolnych powodują zmniejszenie samodzielności i pogorszenie jakości życia (McDonagh i in., 2023; Crespo-Leiro, Barge-Caballero, 2021). Współczesne leczenie niewydolności serca obejmuje nie tylko stosowanie farmakoterapii, ale również działania

ukierunkowane na zmianę stylu życia, kontrolę objawów oraz rozwijanie zdolności pacjenta do samoopieki (Heidenreich, 2024). Pacjent powinien posiadać wiedzę dotyczącą swojej choroby, zasad leczenia, sposobów monitorowania stanu zdrowia oraz rozpoznawania objawów mogących świadczyć o zaostrzeniu choroby (Jaarsma i in., 2021; Heidenreich, 2024).

Edukacja terapeutyczna jest jednym z podstawowych elementów kompleksowej opieki pielęgniarskiej. Jej zadaniem jest przygotowanie chorego do aktywnego udziału w procesie leczenia oraz zwiększenie jego odpowiedzialności za własne zdrowie. Pielęgniarka poprzez bezpośredni kontakt z pacjentem ma możliwość przekazywania wiedzy, kształtowania właściwych zachowań zdrowotnych oraz wspierania chorego w codziennym funkcjonowaniu z chorobą przewlekłą (Talarska i in., 2024; Kilańska, 2022).

Aktualne badania wskazują, że interwencje edukacyjne prowadzone przez pielęgniarki mogą poprawiać rokowanie pacjentów z niewydolnością serca. Systematyczna edukacja połączona z monitorowaniem pacjenta wpływa na zwiększenie poziomu samoopieki, poprawę przestrzegania zaleceń oraz zmniejszenie ryzyka niekorzystnych zdarzeń klinicznych (Huang i in., 2024; Leszek i in., 2022; Alvarez i in., 2021). Wymienione wskazania edukacyjne pielęgniarki były motywacją do podjęcia badań z zagadnień edukacji terapeutycznej pacjenta z niewydolnością serca.

## Cel i problemy badań

Celem zaplanowanych badań było przedstawienie znaczenia edukacji terapeutycznej pacjenta z niewydolnością serca jako istotnego elementu kompleksowej opieki pielęgniarskiej oraz przedstawienie oceny jej wpływu na efekty leczenia, poziom samoopieki i jakość życia chorych. Sformułowano kluczowe problemy badań:

1. W jaki sposób niewydolność serca jako choroba przewlekła wymaga aktywnego udziału pacjenta w procesie leczenia?
2. Jaką rolę pełni pielęgniarka w opiece nad pacjentem z niewydolnością serca?
3. W jaki sposób edukacja terapeutyczna wpływa na poziom samoopieki pacjenta z niewydolnością serca?
4. Jaką rolę odgrywa pielęgniarka w przygotowaniu pacjenta z niewydolnością serca do samodzielnego funkcjonowania z chorobą przewlekłą?

## Materiał, metoda i narzędzie badań

Artykuł opracowano na podstawie przeglądu literatury naukowej dotyczącej edukacji terapeutycznej pacjentów z niewydolnością serca oraz roli pielęgniarki w kompleksowej opiece nad osobami przewlekle chorymi. Wyszukiwanie publikacji przeprowadzono w bazie PubMed i Scopus wykorzystując słowa kluczowe: heart failure education, therapeutic education, self-care heart failure, nurse-led intervention, telemedicine heart failure. Analizie poddano publikacje naukowe z lat 2021–2026, obejmujące badania dotyczące skuteczności edukacji prowadzonej przez pielęgniarki, wpływu edukacji na samoopiekę pacjentów oraz wykorzystania nowoczesnych metod monitorowania chorych. Po analizie dostępnej literatury uwzględniono 12 publikacji spełniających kryteria tematyczne, w tym przeglądy systematyczne, metaanalizy oraz aktualne opracowania dotyczące standardów opieki nad pacjentem z niewydolnością serca.

## Charakterystyka niewydolności serca

Niewydolność serca (heart failure, HF) jest przewlekłym zespołem klinicznym, w którym dochodzi do zaburzenia prawidłowej pracy serca, powodującego niewystarczające zaopatrzenie tkanek w krew i tlen. Zaburzenia te mogą wynikać zarówno z nieprawidłowości dotyczących skurczu mięśnia sercowego, jak i jego zdolności do prawidłowego rozkurczu oraz napełniania komór (Talarska i in., 2024). Choroba może występować w różnych postaciach, zależnie od zachowanej lub obniżonej frakcji wyrzutowej lewej komory. Niezależnie od typu niewydolność serca charakteryzuje się występowaniem objawów wynikających z ograniczonej wydolności układu krążenia oraz zaburzeń hemodynamicznych (McDonagh i in., 2023). Do najczęściej obserwowanych objawów klinicznych należą duszność, początkowo pojawiająca się podczas wysiłku, a następnie również w spoczynku, przewlekłe zmęczenie, zmniejszona tolerancja wysiłku, obrzęki obwodowe oraz zwiększenie masy ciała związane z zatrzymywaniem płynów w organizmie. Objawy te znacząco wpływają na codzienne funkcjonowanie pacjenta, ograniczając jego aktywność oraz samodzielność (Talarska i in., 2024; McDonagh i in., 2023; Leszek i in., 2022).

Niewydolność serca ma charakter przewlekły i postępujący, dlatego wymaga długotrwałego leczenia oraz stałego monitorowania stanu zdrowia. Pacjent musi nauczyć się funkcjonowania z chorobą oraz podejmowa-

nia działań pozwalających utrzymać stabilny stan kliniczny. Obejmuje to między innymi systematyczne przyjmowanie leków, kontrolę objawów, przestrzeganie zaleceń dietetycznych oraz odpowiednią aktywność fizyczną (Jaarsma i in., 2021; Heidenreich, 2024). Według aktualnych zaleceń dotyczących leczenia niewydolności serca istotne znaczenie ma podejście wielokierunkowe, obejmujące nie tylko leczenie farmakologiczne, ale również edukację pacjenta oraz rozwijanie jego zdolności do samoopieki. Odpowiednio przygotowany pacjent jest w stanie szybciej reagować na pojawiające się objawy pogorszenia, co może ograniczyć ryzyko hospitalizacji oraz poprawić jakość życia (McDonagh i in., 2023; Jaarsma i in., 2021; Heidenreich, 2024).

## Etiopatogeneza niewydolności serca

Niewydolność serca jest konsekwencją wielu chorób prowadzących do uszkodzenia mięśnia sercowego lub przewlekłego przeciążenia układu krążenia. Proces rozwoju choroby jest zwykle wieloletni i wynika z postępującego pogarszania się funkcji serca. Do najczęstszych przyczyn prowadzących do rozwoju niewydolności serca należą: choroba niedokrwienna serca, nadciśnienie tętnicze, wady zastawkowe serca, kardiomiopatie, zaburzenia rytmu serca, zapalenia mięśnia sercowego (Talarska i in., 2024; McDonagh i in., 2023).

Choroba niedokrwienna serca, szczególnie przebyty zawał mięśnia sercowego, może powodować trwałe uszkodzenie części mięśnia sercowego, co prowadzi do zmniejszenia jego zdolności do skutecznego kurczenia się. Z kolei długotrwałe nadciśnienie tętnicze powoduje zwiększone obciążenie lewej komory serca, prowadząc początkowo do jej przerostu, a następnie do stopniowego osłabienia funkcji. Wady zastawkowe oraz kardiomiopatie mogą powodować zaburzenia przepływu krwi i przeciążenie poszczególnych części serca. Natomiast zaburzenia rytmu mogą wpływać na skuteczność pracy mięśnia sercowego i zmniejszać efektywność pompowania krwi (Talarska i in., 2024).

W przebiegu niewydolności serca organizm uruchamia mechanizmy kompensacyjne mające na celu utrzymanie prawidłowego przepływu krwi. Do najważniejszych należą aktywacja układu współczulnego oraz układu renina–angiotensyna–aldosteron (RAAS). Pobudzenie układu współczulnego prowadzi do zwiększenia częstości akcji serca oraz kurczliwości mięśnia sercowego. Początkowo mechanizm ten umożliwia utrzymanie odpowied-

niej pracy układu krążenia, jednak jego długotrwała aktywacja powoduje niekorzystne zmiany w strukturze serca i przyczynia się do progresji choroby (Talarska i in., 2024; McDonagh i in., 2023). Aktywacja układu renina–angiotensyna–aldosteron powoduje zatrzymywanie sodu i wody w organizmie, zwiększenie objętości krwi krążącej oraz wzrost obciążenia serca. Długotrwałe działanie tego mechanizmu prowadzi do przebudowy mięśnia sercowego, nasilenia objawów i dalszego pogarszania funkcji serca (McDonagh i in., 2023). Zrozumienie mechanizmów prowadzących do rozwoju niewydolności serca ma istotne znaczenie w edukacji pacjenta. Pielęgniarka, wyjaśniając choremu przyczyny i przebieg choroby, pomaga mu zrozumieć znaczenie stosowania zaleceń terapeutycznych oraz podejmowania działań zapobiegających zaostrzeniom.

## Znaczenie samoopieki pacjenta z niewydolnością serca

Samoopieka jest jednym z najważniejszych elementów postępowania u pacjentów z niewydolnością serca. Obejmuje działania podejmowane przez chorego w celu utrzymania stabilnego stanu zdrowia, kontroli objawów oraz ograniczenia ryzyka pogorszenia przebiegu choroby (Jaarsma i in., 2021). Ze względu na przewlekły charakter niewydolności serca pacjent każdego dnia podejmuje decyzje mające wpływ na skuteczność leczenia. Dlatego konieczne jest wyposażenie go w odpowiednią wiedzę oraz praktyczne umiejętności pozwalające na samodzielne zarządzanie chorobą. Pacjent powinien posiadać wiedzę dotyczącą: istoty i przebiegu niewydolności serca, przyjmowanych leków oraz zasad ich stosowania, znaczenia regularnej farmakoterapii, zasad diety z ograniczeniem sodu, kontroli ilości przyjmowanych płynów, aktywności fizycznej dostosowanej do możliwości organizmu, codziennego pomiaru masy ciała, obserwacji obrzęków i nasilenia duszności, rozpoznawania objawów świadczących o pogorszeniu stanu zdrowia (Jaarsma i in., 2021).

Szczególnie ważnym elementem samoopieki jest codzienna obserwacja organizmu. Nagły przyrost masy ciała, nasilające się obrzęki, zwiększona duszność lub pogorszenie tolerancji wysiłku mogą świadczyć o zatrzymywaniu płynów i zaostrzeniu choroby. Wczesne rozpoznanie takich objawów pozwala na szybsze zgłoszenie się do lekarza i wdrożenie odpowiedniego postępowania (Jaarsma i in., 2021). Brak wiedzy pacjenta oraz niewystarczające przygotowanie do samoopieki mogą prowadzić do niestosowania się do zaleceń terapeutycznych, pogorszenia kontroli choro-

by oraz zwiększenia ryzyka hospitalizacji (Huang i in., 2024). Badania wskazują, że edukacja ukierunkowana na rozwój samoopieki poprawia funkcjonowanie pacjentów z niewydolnością serca. Pacjenci, którzy otrzymują odpowiednie wsparcie edukacyjne, częściej angażują się w proces leczenia i skuteczniej kontrolują przebieg choroby (Tian i in., 2024; Zare-Kaseb i in., 2024).

## Edukacja terapeutyczna pacjenta z niewydolnością serca

Edukacja terapeutyczna stanowi jeden z podstawowych elementów kompleksowej opieki nad pacjentem z niewydolnością serca. Jest to zaplanowany i ciągły proces, którego celem jest przekazanie choremu wiedzy oraz rozwijanie umiejętności umożliwiających samodzielne radzenie sobie z chorobą przewlekłą (Kalińska, 2022). W przypadku niewydolności serca sama farmakoterapia nie jest wystarczająca do osiągnięcia optymalnych efektów leczenia. Pacjent musi aktywnie uczestniczyć w procesie terapeutycznym, ponieważ wiele działań wpływających na przebieg choroby odbywa się poza placówkami medycznymi i zależy od codziennych wyborów chorego. Obejmuje to między innymi przestrzeganie zaleceń dotyczących leczenia, kontrolowanie objawów, modyfikację stylu życia oraz odpowiednie reagowanie w przypadku pogorszenia stanu zdrowia (Jaarsma i in., 2021). Celem edukacji terapeutycznej jest przede wszystkim zwiększenie świadomości pacjenta dotyczącej choroby, poprawa współpracy z personelem medycznym oraz rozwijanie umiejętności samoopieki. Edukacja pozwala pacjentowi lepiej zrozumieć mechanizm powstawania objawów, znaczenie stosowania zaleceń oraz konsekwencje niewłaściwego postępowania (Kalińska, 2022).

Ważnym aspektem edukacji jest dostosowanie przekazywanych informacji do indywidualnych możliwości pacjenta. Pielęgniarka powinna uwzględnić wiek chorego, jego stan kliniczny, poziom wiedzy, możliwości poznawcze oraz sytuację społeczną. Informacje powinny być przekazywane w sposób zrozumiały i praktyczny, tak aby pacjent mógł wykorzystać je w codziennym funkcjonowaniu (Kalińska, 2022). Edukacja terapeutyczna powinna obejmować między innymi: wyjaśnienie istoty niewydolności serca i jej przewlekłego charakteru, omówienie przyjmowanych leków oraz znaczenia regularnej farmakoterapii, naukę obserwacji objawów pogorszenia choroby, zasady kontroli masy ciała, znaczenie ograniczenia soli i odpowiedniego nawodnienia, zalecenia dotyczące aktywności fizycznej,

omówienie zasad zdrowego stylu życia, przygotowanie pacjenta do samodzielnego podejmowania decyzji dotyczących zdrowia (Jaarsma i in., 2021; Kalińska, 2022).

Edukacja terapeutyczna nie powinna być jednorazowym przekazaniem informacji, ale procesem powtarzanym i ocenianym podczas kolejnych kontaktów z pacjentem. Systematyczne utrwalanie wiedzy zwiększa prawdopodobieństwo prawidłowego stosowania zaleceń oraz poprawia skuteczność całego procesu leczenia (Huang i in., 2024).

## Formy edukacji terapeutycznej prowadzonej przez pielęgniarkę

Pielęgniarka może realizować edukację pacjenta z niewydolnością serca wykorzystując różne metody, dostosowane do indywidualnych potrzeb chorego. Dobór odpowiedniej formy edukacji ma istotne znaczenie dla skuteczności przekazywania wiedzy i kształtowania właściwych zachowań zdrowotnych (Kalińska, 2022). Najczęściej stosowane formy edukacji obejmują:

- Rozmowę indywidualną z pacjentem – pozwala na ocenę poziomu wiedzy chorego, określenie jego problemów oraz dostosowanie treści edukacyjnych do aktualnej sytuacji zdrowotnej.
- Instruktaż praktyczny – obejmuje naukę konkretnych czynności, takich jak prawidłowy pomiar masy ciała, obserwacja obrzęków, prowadzenie kontroli objawów czy przygotowanie do samodzielnego monitorowania stanu zdrowia.
- Materiały edukacyjne – broszury, ulotki oraz przygotowane zalecenia mogą stanowić uzupełnienie rozmowy i umożliwiają pacjentowi powrót do przekazanych informacji w warunkach domowych.
- Edukację rodziny pacjenta – szczególnie istotną u osób starszych lub wymagających pomocy w codziennym funkcjonowaniu. Rodzina może wspierać chorego w przestrzeganiu zaleceń oraz obserwacji objawów.
- Konsultacje telefoniczne i telemonitoring – nowoczesne formy wsparcia umożliwiające utrzymanie kontaktu z pacjentem po zakończeniu hospitalizacji oraz szybszą reakcję na pojawiające się problemy (Alvarez i in., 2021).

Rozwój technologii medycznych spowodował zwiększenie znaczenia telemedycyny w opiece nad osobami z przewlekłą niewydolnością serca. Zdalne monitorowanie może obejmować kontrolę masy ciała, objawów kli-

nicznych oraz parametrów zdrowotnych, umożliwiając wcześniejsze wykrycie pogorszenia stanu pacjenta (Alvarez i in., 2021). Alvarez i wsp. (2021) wskazują, że telemedycyna oraz zdalny monitoring mogą stanowić ważne uzupełnienie tradycyjnej opieki, szczególnie u pacjentów wymagających długoterminowej kontroli choroby. Rozwiązania te pozwalają zwiększyć ciągłość opieki oraz zapewniają pacjentowi większe poczucie bezpieczeństwa.

## Rola pielęgniarki w edukacji pacjenta z niewydolnością serca

Pielęgniarka pełni szczególną rolę w przygotowaniu pacjenta do życia z chorobą przewlekłą. Wynika to z częstego i bezpośredniego kontaktu z chorym, który umożliwia obserwację jego potrzeb, ocenę poziomu wiedzy oraz prowadzenie indywidualnie dobranej edukacji (Talarska i in., 2024). Zakres działań pielęgniarki obejmuje nie tylko wykonywanie czynności pielęgnacyjnych, ale również wspieranie pacjenta w uzyskaniu samodzielności i aktywnego udziału w leczeniu. Do podstawowych zadań pielęgniarki należy: ocena wiedzy pacjenta dotyczącej choroby, rozpoznanie deficytów edukacyjnych, ustalenie indywidualnych potrzeb chorego, przekazywanie informacji dotyczących leczenia i profilaktyki, nauka samoobserwacji objawów, motywowanie pacjenta do przestrzegania zaleceń, wspieranie pacjenta i jego rodziny, ocena efektów prowadzonej edukacji (Talarska i in., 2024; Huang i in., 2024).

Pielęgniarka pełni funkcję edukatora, doradcy oraz koordynatora opieki. Jej działania mają na celu nie tylko zwiększenie wiedzy pacjenta, ale również poprawę jego poczucia bezpieczeństwa i przygotowanie do samodzielnego funkcjonowania poza środowiskiem szpitalnym. Model opieki skoncentrowanej na pacjencie zakłada, że chory nie jest jedynie odbiorcą świadczeń medycznych, ale aktywnym uczestnikiem procesu terapeutycznego. Zadaniem pielęgniarki jest wspieranie pacjenta w przejęciu odpowiedzialności za własne zdrowie oraz rozwijaniu kompetencji potrzebnych do skutecznej samoopieki (Jaarsma i in., 2021; Huang i in., 2024).

## Skuteczność edukacji terapeutycznej u pacjentów z niewydolnością serca

Edukacja terapeutyczna pacjentów z niewydolnością serca jest obecnie uznawana za jeden z kluczowych elementów postępowania, który

wpływa na przebieg choroby oraz efekty leczenia. Ze względu na przewlekły charakter niewydolności serca pacjent pozostaje głównym uczestnikiem procesu terapeutycznego, dlatego jego wiedza i umiejętność podejmowania właściwych działań mają istotne znaczenie dla utrzymania stabilnego stanu zdrowia (Jaarsma i in., 2021). Skutecznie prowadzona edukacja pozwala pacjentowi lepiej rozumieć swoją chorobę oraz zwiększa jego zdolność do samodzielnego reagowania na pojawiające się problemy zdrowotne. Chory, który zna objawy świadczące o pogorszeniu stanu klinicznego, może szybciej zgłosić się po pomoc medyczną, co pozwala na wcześniejsze wdrożenie odpowiedniego postępowania (Jaarsma i in., 2021; Huang i in., 2024). Badania wskazują, że edukacja prowadzona przez pielęgniarki wpływa korzystnie na poziom samoopieki pacjentów z niewydolnością serca. Interwencje obejmujące przekazywanie wiedzy, naukę monitorowania objawów oraz wsparcie w zakresie zmiany zachowań zdrowotnych poprawiają zaangażowanie pacjentów w leczenie i zwiększają przestrzeganie zaleceń terapeutycznych (Huang i in., 2024; Tian i in., 2024). Metaanaliza Tian i wsp. (2024) wykazała, że edukacja prowadzona przez pielęgniarki może wpływać na poprawę rokowania pacjentów z niewydolnością serca. Programy edukacyjne obejmujące regularny kontakt z pacjentem, monitorowanie jego stanu zdrowia oraz wzmacnianie umiejętności samoopieki przyczyniały się do uzyskania korzystniejszych efektów klinicznych.

Szczególne znaczenie ma edukacja ukierunkowana na rozwój samodzielności pacjenta. Według Zare-Kaseb i wsp. odpowiednio dobrane metody edukacyjne wpływają na poprawę samoopieki oraz jakości życia osób z niewydolnością serca. Autorzy podkreślają, że skuteczność edukacji zależy między innymi od dostosowania sposobu przekazywania informacji do indywidualnych możliwości pacjenta oraz stosowania metod aktywizujących (Zare-Kaseb i in., 2024). Edukacja terapeutyczna może również wpływać na ograniczenie liczby hospitalizacji. Pacjent posiadający wiedzę dotyczącą zasad postępowania oraz objawów zaostrzenia choroby częściej podejmuje działania zapobiegające pogorszeniu stanu zdrowia. W konsekwencji może to zmniejszać ryzyko występowania powikłań oraz konieczności ponownej hospitalizacji (Huang i in., 2024; Wu i in., 2024; Tian i in., 2024).

## Edukacja terapeutyczna jako element kompleksowej opieki pielęgniarskiej

Kompleksowa opieka nad pacjentem z niewydolnością serca wymaga współdziałania wielu elementów obejmujących leczenie, pielęgnację, edukację oraz wsparcie psychospołeczne. Edukacja terapeutyczna nie powinna być traktowana jako dodatkowe działanie, lecz jako integralna część procesu pielęgnowania (Talarska i in., 2024; Huang i in., 2024). Pielęgniarka, pozostając w stałym kontakcie z pacjentem, ma możliwość obserwowania jego potrzeb oraz dostosowania działań edukacyjnych do aktualnej sytuacji zdrowotnej. Dzięki temu edukacja może obejmować nie tylko przekazanie informacji, ale również praktyczne przygotowanie chorego do codziennego funkcjonowania z chorobą. W ramach kompleksowej opieki pielęgniarka realizuje działania związane z: oceną stanu pacjenta, monitorowaniem objawów choroby, edukacją dotyczącą leczenia i stylu życia, wspieraniem przestrzegania zaleceń terapeutycznych, przygotowaniem pacjenta do samoopieki, współpracą z rodziną chorego, koordynacją działań z innymi członkami zespołu terapeutycznego (Talarska i in., 2024; Huang i in., 2024).

Istotnym elementem opieki jest również wsparcie emocjonalne pacjenta. Niewydolność serca często wiąże się z ograniczeniem aktywności, poczuciem zależności od innych osób oraz obawą przed pogorszeniem stanu zdrowia. Pielęgniarka, poprzez rozmowę, edukację i obecność przy pacjencie, pomaga zmniejszyć poziom niepewności oraz zwiększyć poczucie bezpieczeństwa.

## Nowoczesne formy wspierania pacjenta z niewydolnością serca – telemedycyna i zdalne monitorowanie

Rozwój technologii medycznych wpłynął na sposób sprawowania opieki nad pacjentami z chorobami przewlekłymi. W przypadku niewydolności serca coraz większe znaczenie zyskują rozwiązania wykorzystujące telemedycynę oraz zdalne monitorowanie pacjentów. Telemonitoring umożliwia regularną kontrolę wybranych parametrów zdrowotnych oraz szybką reakcję w przypadku pojawienia się niepokojących objawów. Może obejmować między innymi kontrolę masy ciała, nasilenia duszności, obrzęków oraz innych objawów wskazujących na możliwość zaostrzenia choroby (Alvarez i in., 2021).

Alvarez i wsp. (2021) wskazują, że telemedycyna może stanowić skuteczne uzupełnienie tradycyjnego modelu opieki, ponieważ umożliwia utrzymanie ciągłego kontaktu z pacjentem oraz zwiększa możliwości kontroli choroby poza środowiskiem szpitalnym. Dla pielęgniarki oznacza to możliwość prowadzenia edukacji również na odległość oraz bieżącego wspierania pacjenta w przestrzeganiu zaleceń. Takie rozwiązania mogą być szczególnie korzystne u osób starszych, z ograniczoną możliwością częstych wizyt w placówkach medycznych.

## Podsumowanie

Niewydolność serca pozostaje chorobą przewlekłą wymagającą długotrwałego leczenia oraz zaangażowania pacjenta w proces terapeutyczny. Sama farmakoterapia nie zapewnia pełnej kontroli choroby, dlatego istotne znaczenie ma rozwijanie kompetencji pacjenta w zakresie samoopieki. Analiza literatury wskazuje, że edukacja terapeutyczna prowadzona przez pielęgniarki jest skuteczną metodą wspierania pacjentów z niewydolnością serca. Poprawia poziom wiedzy, zwiększa samodzielność chorego oraz wpływa na przestrzeganie zaleceń terapeutycznych (Huang i in., 2024; Tian i in., 2024; Zare-Kaseb i in., 2024). Szczególną rolę odgrywa indywidualizacja edukacji. Pacjent powinien otrzymywać informacje dostosowane do swojego wieku, stanu zdrowia oraz możliwości poznawczych. Skuteczna edukacja wymaga nie tylko przekazania wiedzy, ale również sprawdzenia, czy pacjent potrafi zastosować ją w praktyce. Współczesna opieka nad pacjentem z niewydolnością serca coraz częściej wykorzystuje również rozwiązania technologiczne, takie jak telemonitoring i zdalne konsultacje. Mogą one zwiększać dostępność wsparcia oraz umożliwiać wcześniejsze wykrywanie objawów pogorszenia (Alvarez i in., 2021). Rola pielęgniarki w tym procesie jest szczególna, ponieważ obejmuje zarówno działania edukacyjne, jak i opiekuńcze oraz wspierające. Pielęgniarka pomaga pacjentowi przejąć aktywną rolę w leczeniu i przygotowuje go do samodzielnego funkcjonowania z chorobą przewlekłą.

- Pielęgniarka w opiece nad pacjentem z niewydolnością serca, realizując zadania edukacyjne, opiekuńcze, profilaktyczne i wspierające. Jej działania przyczyniają się do zwiększenia świadomości pacjenta i uzyskania lepszych efektów leczenia.
- Edukacja terapeutyczna wpływa na poziom samoopieki pacjentów z niewydolnością serca poprzez zwiększenie wiedzy dotyczącej cho-

roby, zasad leczenia oraz rozpoznawania objawów pogorszenia stanu zdrowia. Edukacja poprawia przestrzeganie zaleceń terapeutycznych jak też zmniejsza ryzyko powstawania powikłań.

- Pielęgniarka w przygotowaniu pacjenta do samodzielnego funkcjonowania z chorobą przewlekłą, odgrywa rolę edukacyjną oraz motywuje do samokontroli i samoopieki.

Przegląd aktualnego piśmiennictwa potwierdza, że edukacja terapeutyczna stanowi nieodłączny element kompleksowej opieki nad pacjentem z niewydolnością serca. Działania edukacyjne realizowane przez pielęgniarkę, dostosowane do indywidualnych potrzeb chorego, sprzyjają rozwojowi umiejętności samoopieki, poprawiają przestrzeganie zaleceń terapeutycznych oraz przyczyniają się do ograniczenia liczby hospitalizacji, poprawy jakości życia i uzyskania lepszych efektów leczenia.

## Bibliografia


Alvarez P., Sianis A., Brown J., Ali A., Briasoulis A. (2021), Management of chronic conditions in heart failure: focus on telemedicine and remote monitoring, „Reviews in Cardiovascular Medicine", nr 22 (2), doi:10.31083/j.rcm2202046

Crespo-Leiro M.G., Barge-Caballero E. (2021), Advanced Heart Failure: Definition, Epidemiology, and Clinical Course, „Heart Failure Clinics", nr 17 (4), doi:10.1016/j.hfc.2021.06.002

Heidenreich P.A. (2024), Heart failure management guidelines: New recommendations and implementation, „Journal of Cardiology", nr 83 (2), doi:10.1016/j.jjcc.2023.10.009

Huang Z., Liu T., Gao R., Chair S.Y. (2024), Effects of nurse-led self-care interventions on health outcomes among people with heart failure: A systematic review and meta-analysis, „Journal of Clinical Nursing", nr 33 (4), doi:10.1111/jocn.16947

Jaarsma T., Hill L., Bayes-Genis A., Brunner-La Rocca H.P., Castiello T., Čelutkienė J., Marques-Sule E., Plymen C.M., Piper S.E., Riegel B., Rutten F.H., Ben Gal T., Bauersachs J., Coats A.J.S., Chioncel O., Lopatin Y., Lund L.H., Lainscak M., Moura B., Mullens W., Piepoli M.F., Rosano G., Seferovic P., Strömberg A. (2021), Self-care of heart failure patients: practical management recommendations from the Heart Failure Association of the European Society of Cardiology, „European Journal of Heart Failure", nr 23 (1), doi:10.1002/ejhf.2008

Kilańska D. (2022), Edukacja zdrowotna w praktyce pielęgniarskiej, Warszawa: PZWL

Leszek P., Waś D., Bartolik K., Witczak K., Kleinrok A., Maruszewski B., Brukało K., Rolska-Wójcik P., Celińska-Spodar M., Hryniewiecki T., Załęska-Kocięcka M. (2022), Burden of hospitalizations in newly diagnosed heart failure patients in Poland: a real-world population study from 2013 to 2019, „ESC Heart Failure", nr 9 (3), doi:10.1002/ ehf2.13900.

McDonagh T.A., Metra M., Adamo M., Gardner R.S., Baumbach A., Böhm M. i in. (2023), Focused Update of the 2021 ESC Guidelines for the diagnosis and treatment of acute and chronic heart failure, „European Heart Journal", nr 44 (37), doi:10.1093/eurheartj/ehad19 5

Talarska D., Strugała M., Zozulińska-Ziółkiewicz D. (red.) (2024), Pielęgniarstwo Internistyczne, Warszawa: PZWL

Tian C., Zhang J., Rong J., Ma W., Yang H. (2024), The effect of nurse-led education on prognosis in patients with heart failure: a systematic review and meta-analysis, „International Nursing Review", nr 71 (1), doi:10.1111/inr.12852

Wu X., Li Z., Tian Q., Ji S., Zhang C. (2024), Effectiveness of nurse-led heart failure clinic: A systematic review, „International Journal of Nursing Sciences", nr 11 (3), doi:10.1016/j.ijnss.2024.04.001

Zare-Kaseb A., Emami Zeydi A., Bakhtiari-Dovvombaygi H., Nazari A.M. (2024), The effect of education based on teaching methods on self-care and quality of life in patients with heart failure: a systematic review, „BMC Cardiovascular Disorders", nr 24 (1), doi:10.1186/s128 72-024-04264-5

# Edukacyjna rola pielęgniarki wobec rodziców dziecka z zapaleniem płuc w procesie leczenia i rekonwalescencji na podstawie studium przypadku

Stud. PATRYCJA REDOSZ, Stud. KAROLINA ROSIŃSKA,
Stud. KLAUDIA ANNA KALISZUK, Dr BARBARA SOKOŁOWSKA
Akademia Bialska im Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Polska

**Abstrakt**

Zapalenie płuc należy do najczęstszych zakażeń dolnych dróg oddechowych u dzieci i pozostaje jedną z głównych przyczyn hospitalizacji w populacji pediatrycznej. Przebieg choroby może mieć charakter łagodny lub ciężki, wymagający hospitalizacji oraz specjalistycznego leczenia. W procesie terapeutycznym niezwykle ważną rolę odgrywa pielęgniarka, która oprócz realizacji świadczeń pielęgniarskich prowadzi edukację zdrowotną rodziców oraz przygotowuje ich do sprawowania opieki nad dzieckiem po zakończeniu hospitalizacji. W związku z powyższym podjęto badania, których celem było przedstawienie edukacyjnej roli pielęgniarki wobec rodziców dziecka hospitalizowanego z powodu zapalenia płuc oraz zwrócenie uwagi na znaczenie edukacji zdrowotnej w procesie leczenia i rekonwalescencji. Wskazany cel jest istotny, ponieważ właściwie przeprowadzona edukacja wpływa na poprawę jakości opieki, zwiększa bezpieczeństwo dziecka oraz ogranicza ryzyko powikłań i ponownych hospitalizacji. Główny problem badań ujęto w formie pytania: Na czym polega edukacyjna rola pielęgniarki wobec rodziców dziecka hospitalizowanego z powodu zapalenia płuc na podstawie praktyki pielęgniarskiej? Przeprowadzona analiza wykazała, że odpowiednio zaplanowana edukacja zdrowotna zwiększa poziom wiedzy rodziców, poprawia ich kompetencje opiekuńcze oraz przygotowuje do właściwej opieki nad dzieckiem po wypisie ze szpitala. Kluczowe znaczenie ma indywidualne podejście pielęgniarki, przekazywanie rzetelnych informacji oraz wsparcie emocjonalne rodziny na każdym etapie leczenia.

Słowa kluczowe: zapalenie płuc, dziecko, pielęgniarka, rodzice, edukacja zdrowotna, opieka, studium przypadku.

## The Educational Role of the Nurse Towards the Parents of a Child with Pneumonia During Treatment and Convalescence: A Case Study

Stud. PATRYCJA REDOSZ, Stud. KAROLINA ROSIŃSKA,
Stud. KLAUDIA ANNA KALISZUK, Dr BARBARA SOKOŁOWSKA
John Paul II University of Applied Sciences in Biala Podlaska, Poland

**Abstract**

Pneumonia is one of the most common lower respiratory tract infections in children and remains one of the leading causes of hospitalisation in the paediatric population. The course of the disease may be mild or severe, requiring hospitalisation and specialised treatment. During the therapeutic process, the nurse plays a particularly important role. In addition to providing nursing care, the nurse delivers health education to parents and prepares them to care for their child after hospital discharge. In view of the above, the present study was undertaken to present the educational role of the nurse towards the parents of a child hospitalised due to pneumonia and to emphasise the importance of health education in the process of treatment and convalescence. This objective is important because properly conducted health education improves the quality of care, enhances the child's safety, and reduces the risk of complications and rehospitalisation. The main research problem was formulated as the following question: What is the educational role of the nurse towards the parents of a child hospitalised due to pneumonia, based on nursing practice? The analysis demonstrated that appropriately planned health education increases parents' level of knowledge, improves their caregiving competencies, and prepares them to provide appropriate care for their child after hospital discharge. The nurse's individualised approach, the provision of reliable information, and emotional support for the family at every stage of treatment are of key importance.

Keywords: pneumonia, child, nurse, parents, health education, care, case study.

## Wprowadzenie

Zapalenie płuc należy do najczęściej występujących chorób układu oddechowego u dzieci i nadal stanowi jeden z najistotniejszych problemów współczesnej pediatrii oraz zdrowia publicznego. Jest to ostry proces zapalny obejmujący miąższ płucny, prowadzący do zaburzeń wymiany gazowej o różnym stopniu nasilenia. Pomimo znaczącego postępu w diagnostyce, leczeniu farmakologicznym oraz profilaktyce zakażeń choroba pozostaje jedną z głównych przyczyn hospitalizacji dzieci, zwłaszcza poniżej piątego roku życia. Jej przebieg uzależniony jest od wielu czynników, między innymi wieku pacjenta, etiologii zakażenia, stanu układu odpornościowego oraz współistniejących schorzeń (WHO, 2023). W etiologii zapalenia płuc u dzieci dominują zakażenia wirusowe, szczególnie wywołane przez syncytialny wirus oddechowy (RSV), wirusy grypy oraz paragrypy (Nair i in., 2010; Wang i in., 2024; Yuna, 2024). W starszych grupach wiekowych częściej obserwuje się zakażenia bakteryjne, przede wszystkim wywołane przez Streptococcus pneumonia, Haemophilus influenzae oraz Mycoplasma

pneumoniae (McIntosh, 2002; Bradley i in., 2011; Harris i in., 2011). Do najczęściej występujących objawów klinicznych należą gorączka, kaszel, duszność, przyspieszony oddech, osłabienie oraz pogorszenie stanu ogólnego dziecka. W cięższych przypadkach choroba może prowadzić do niewydolności oddechowej wymagającej leczenia szpitalnego.

Hospitalizacja dziecka jest sytuacją trudną zarówno dla pacjenta, jak i jego rodziny. Nagłe zachorowanie wywołuje u rodziców poczucie niepewności, lęku oraz obawy związane z przebiegiem leczenia i możliwością wystąpienia powikłań. W związku z tym współczesny model opieki pediatrycznej coraz większy nacisk kładzie na partnerską współpracę personelu medycznego z rodziną dziecka. Rodzice stają się aktywnymi uczestnikami procesu terapeutycznego, współodpowiedzialnymi za realizację zaleceń oraz dalszą opiekę nad dzieckiem po zakończeniu hospitalizacji.

Szczególna rola w przygotowaniu rodziców do sprawowania opieki przypada pielęgniarce. Dzięki bezpośredniemu i systematycznemu kontaktowi z dzieckiem oraz jego opiekunami realizuje ona działania opiekuńcze, terapeutyczne, wychowawcze oraz edukacyjne. Edukacja zdrowotna prowadzona przez pielęgniarkę obejmuje przekazywanie wiedzy dotyczącej istoty choroby, zasad leczenia, pielęgnacji dziecka, stosowania farmakoterapii, wykonywania inhalacji, rozpoznawania objawów alarmowych oraz profilaktyki nawrotów zakażeń. Odpowiednio zaplanowane działania edukacyjne zwiększają kompetencje rodziców, poprawiają jakość sprawowanej opieki oraz wpływają na bezpieczeństwo dziecka zarówno podczas hospitalizacji, jak i po wypisie ze szpitala.

W związku z powyższym podjęto badania, których celem było przedstawienie edukacyjnej roli pielęgniarki wobec rodziców dziecka hospitalizowanego z powodu zapalenia płuc oraz zwrócenie uwagi na znaczenie edukacji zdrowotnej w procesie leczenia i rekonwalescencji (Bradley i in., 2011; Harris i in., 2011; Polskie Towarzystwo Pediatryczne, 2024; Ma i in., 2025).

## Opieka nad dzieckiem z zapaleniem płuc

Opieka nad dzieckiem z zapaleniem płuc wymaga kompleksowego i indywidualnego podejścia uwzględniającego stan kliniczny pacjenta, jego potrzeby rozwojowe oraz aktywny udział rodziców w procesie terapeutycznym. Celem opieki jest nie tylko ograniczenie objawów choroby i zapobieganie powikłaniom, ale również zapewnienie dziecku bezpieczeń-

stwa, komfortu oraz stworzenie warunków sprzyjających powrotowi do zdrowia. Istotnym elementem postępowania jest współpraca zespołu terapeutycznego z rodziną dziecka, zgodnie z zasadami opieki skoncentrowanej na rodzinie (family-centred care), która zakłada aktywny udział rodziców w procesie leczenia i pielęgnowania (Shields i in., 2012). Zakres opieki nad dzieckiem z zapaleniem płuc obejmuje przede wszystkim systematyczną ocenę stanu ogólnego pacjenta, monitorowanie parametrów życiowych oraz obserwację objawów świadczących o postępie lub pogorszeniu procesu chorobowego. Szczególną uwagę zwraca się na częstość i charakter oddechu, wysycenie krwi tlenem, temperaturę ciała, częstość akcji serca oraz stopień nawodnienia organizmu. Regularna ocena tych parametrów umożliwia wczesne rozpoznanie niewydolności oddechowej oraz szybkie wdrożenie odpowiednich działań terapeutycznych.

Postępowanie terapeutyczne obejmuje leczenie przyczynowe oraz objawowe. W zależności od etiologii zakażenia stosuje się odpowiednią farmakoterapię, natomiast u dzieci z zaburzeniami wydolności oddechowej wdrażana jest tlenoterapia oraz inhalacje zgodnie z obowiązującymi zaleceniami lekarskimi. Ważnym elementem opieki pielęgniarskiej jest również zapewnienie odpowiedniego nawodnienia organizmu, kontrola bilansu płynów, monitorowanie tolerancji przyjmowanych posiłków oraz stwarzanie warunków umożliwiających dziecku odpoczynek i regenerację. W przebiegu zapalenia płuc istotne znaczenie ma utrzymanie drożności dróg oddechowych oraz ułatwienie ewakuacji zalegającej wydzieliny. W tym celu pielęgniarka wykonuje lub nadzoruje inhalacje, zachęca do odpowiedniego przyjmowania płynów oraz edukuje rodziców w zakresie prawidłowego wykonywania zabiegów wspomagających oczyszczanie dróg oddechowych. Jednocześnie prowadzi obserwację nasilenia kaszlu, charakteru wydzieliny oraz skuteczności zastosowanego leczenia.

Nieodłącznym elementem opieki nad dzieckiem hospitalizowanym z powodu zapalenia płuc jest edukacja zdrowotna rodziców (Narodowy Fundusz Zdrowia, 2023; Wrońska, Krajewska-Kułak, 2019). Pielęgniarka przekazuje informacje dotyczące przebiegu choroby, zasad farmakoterapii, prawidłowego wykonywania inhalacji, kontroli temperatury ciała, zapewnienia odpowiedniego nawodnienia oraz rozpoznawania objawów alarmowych wymagających pilnej konsultacji lekarskiej. Edukacja powinna być prowadzona systematycznie, z uwzględnieniem poziomu wiedzy, potrzeb oraz możliwości percepcyjnych rodziców (Lyon, Olarte, 2024; Bradley i in., 2011).

Istotnym zadaniem pielęgniarki jest również udzielanie wsparcia emocjonalnego rodzinie dziecka. Hospitalizacja oraz nagłe pogorszenie stanu zdrowia dziecka często wywołują u rodziców lęk, niepewność oraz poczucie bezradności. Budowanie relacji opartej na zaufaniu, udzielanie wyczerpujących odpowiedzi na pytania oraz włączanie rodziców do codziennej opieki nad dzieckiem zwiększa ich poczucie bezpieczeństwa i przygotowuje do samodzielnego sprawowania opieki po zakończeniu hospitalizacji.

Skuteczność opieki nad dzieckiem z zapaleniem płuc zależy od ścisłej współpracy całego zespołu terapeutycznego z rodziną pacjenta. Właściwie zaplanowane działania pielęgniarskie oraz systematycznie prowadzona edukacja zdrowotna zwiększają kompetencje opiekuńcze rodziców, poprawiają przestrzeganie zaleceń terapeutycznych oraz przyczyniają się do ograniczenia ryzyka powikłań i ponownych hospitalizacji.

## Materiał, metoda badań

Badania przeprowadzono z wykorzystaniem metody indywidualnego studium przypadku, która umożliwia szczegółową analizę problemów zdrowotnych pacjenta, procesu pielęgnowania oraz działań edukacyjnych realizowanych przez pielęgniarkę wobec rodziny dziecka (Kózka, Płaszewska-Żywko, 2017; Wrońska, Krajewska-Kułak, 2019). Zastosowanie tej metody pozwala na kompleksową ocenę przebiegu hospitalizacji oraz identyfikację problemów pielęgnacyjnych wymagających zaplanowania odpowiednich interwencji zgodnych z procesem pielęgnowania.

Materiał badawczy stanowił przypadek czteroletniej dziewczynki hospitalizowanej w oddziale pediatrycznym z rozpoznaniem wirusowego zapalenia płuc wywołanego przez syncytialny wirus oddechowy (RSV) (Nair i in., 2010; Yuna, 2024). Pacjentka została przyjęta do szpitala z powodu utrzymującej się gorączki, kaszlu oraz pogorszenia stanu ogólnego, pomimo wcześniej wdrożonego leczenia ambulatoryjnego. Hospitalizacja przebiegała z udziałem matki dziecka, która aktywnie uczestniczyła w procesie opieki oraz edukacji zdrowotnej. Materiał do opracowania studium przypadku zgromadzono na podstawie analizy indywidualnej dokumentacji medycznej pacjentki, obserwacji pielęgniarskiej oraz wywiadu przeprowadzonego z matką dziecka. Analizie poddano dane dotyczące stanu klinicznego pacjentki, wyników badań diagnostycznych, przebiegu leczenia, realizowanych interwencji pielęgniarskich oraz działań edukacyjnych prowadzonych wobec rodzica podczas hospitalizacji.

Oceny stanu zdrowia dziecka dokonano zgodnie z etapami procesu pielęgnowania, obejmującymi rozpoznanie problemów pielęgnacyjnych, określenie celów opieki, planowanie i realizację interwencji pielęgniarskich oraz ocenę uzyskanych efektów. Szczególną uwagę zwrócono na działania związane z monitorowaniem funkcji układu oddechowego, kontrolą parametrów życiowych, zapewnieniem komfortu chorego dziecka oraz przygotowaniem rodzica do sprawowania opieki po zakończeniu hospitalizacji. Analiza zgromadzonego materiału pozwoliła na ocenę znaczenia edukacyjnej roli pielęgniarki w procesie leczenia i rekonwalescencji dziecka z zapaleniem płuc. Uwzględniono również wpływ prowadzonych działań edukacyjnych na poziom wiedzy rodzica, jego przygotowanie do kontynuowania opieki w warunkach domowych oraz przestrzeganie zaleceń terapeutycznych po wypisie ze szpitala.

## Wyniki badań – analiza studium przypadku

Badaniem objęto czteroletnią dziewczynkę hospitalizowaną w oddziale pediatrycznym z rozpoznaniem wirusowego zapalenia płuc wywołanego przez syncytialny wirus oddechowy (RSV). Pacjentka została przyjęta do szpitala z powodu utrzymującej się gorączki, nasilającego się kaszlu, duszności oraz pogarszającego się stanu ogólnego. Z wywiadu przeprowadzonego z matką wynikało, że pierwsze objawy choroby pojawiły się około pięciu dni przed hospitalizacją i początkowo miały charakter infekcji górnych dróg oddechowych. Pomimo zastosowanego leczenia objawowego obserwowano stopniowe pogarszanie się stanu zdrowia dziecka, co stało się wskazaniem do hospitalizacji. Po przyjęciu do oddziału przeprowadzono diagnostykę kliniczną, laboratoryjną oraz obrazową. Na podstawie obrazu klinicznego oraz wyników wykonanych badań rozpoznano wirusowe zapalenie płuc o etiologii RSV. W badaniu przedmiotowym stwierdzono przyspieszony oddech, duszność, kaszel produktywny, podwyższoną temperaturę ciała oraz obniżoną saturację krwi wymagającą zastosowania tlenoterapii. Dziecko było osłabione, apatyczne, niechętnie przyjmowało posiłki oraz wymagało stałej obecności matki. Analiza stanu psychicznego rodzica wykazała znaczny poziom lęku wynikający z nagłego pogorszenia stanu zdrowia dziecka oraz konieczności hospitalizacji. Matka zgłaszała liczne wątpliwości dotyczące przebiegu choroby, zasad leczenia oraz dalszej opieki po wypisie ze szpitala. Zaobserwowano potrzebę systematycznego przekazywania informacji oraz wsparcia emocjonalnego, umożliwiającego aktywne

włączenie rodzica w proces terapeutyczny. W okresie hospitalizacji prowadzono systematyczną ocenę stanu ogólnego dziecka, monitorowano podstawowe parametry życiowe oraz obserwowano skuteczność zastosowanego leczenia. Realizowano zlecenia lekarskie obejmujące farmakoterapię, tlenoterapię oraz inhalacje. Działania pielęgniarskie koncentrowały się na zapewnieniu drożności dróg oddechowych, monitorowaniu wydolności oddechowej, ograniczeniu dyskomfortu związanego z chorobą oraz zapobieganiu występowaniu powikłań. Równolegle prowadzono edukację zdrowotną matki dziecka. Przekazywane informacje dotyczyły istoty choroby, zasad farmakoterapii, prawidłowego wykonywania inhalacji, sposobów pielęgnacji dziecka, odpowiedniego nawodnienia oraz obserwacji objawów mogących świadczyć o pogorszeniu stanu zdrowia. Edukację realizowano stopniowo, dostosowując zakres przekazywanych treści do aktualnych potrzeb i możliwości rodzica. W wyniku zastosowanego leczenia oraz kompleksowej opieki pielęgniarskiej uzyskano stopniową poprawę stanu klinicznego dziecka. Zaobserwowano normalizację temperatury ciała, poprawę parametrów oddechowych, zmniejszenie nasilenia kaszlu oraz poprawę apetytu i aktywności dziecka. Matka pacjentki wykazała zrozumienie przekazanych zaleceń, aktywnie uczestniczyła w opiece nad córką oraz została przygotowana do kontynuowania pielęgnacji w warunkach domowych.

Na podstawie przeprowadzonej analizy stanu zdrowia dziecka, zgromadzonej dokumentacji medycznej, obserwacji pielęgniarskiej oraz wywiadu przeprowadzonego z matką rozpoznano problemy pielęgnacyjne wymagające zaplanowania i wdrożenia odpowiednich działań pielęgniarskich. Proces pielęgnowania opracowano zgodnie z obowiązującymi standardami praktyki pielęgniarskiej, uwzględniając indywidualne potrzeby zdrowotne dziecka oraz potrzeby edukacyjne jego rodziny. Realizowane działania ukierunkowano przede wszystkim na poprawę wydolności oddechowej, ograniczenie następstw procesu zapalnego, zapewnienie dziecku bezpieczeństwa i komfortu podczas hospitalizacji oraz przygotowanie rodziców do sprawowania opieki po zakończeniu leczenia szpitalnego. Szczególną uwagę zwrócono na systematyczną edukację zdrowotną rodzica, uznając ją za jeden z podstawowych elementów kompleksowej opieki pielęgniarskiej.

W dalszej części pracy przedstawiono rozpoznane problemy pielęgnacyjne wraz z zaplanowanymi celami opieki, działaniami pielęgniarskimi oraz oceną uzyskanych efektów.

## Problemy pielęgnacyjne

W holistycznej opiece nad dzieckiem hospitalizowanym z powodu zapalenia płuc podjęto działania mające na celu rozpoznanie problemów pielęgnacyjnych oraz zaplanowanie i realizację odpowiednich interwencji pielęgniarskich.

Pierwszym problemem była podwyższona temperatura ciała związana z toczącym się procesem zapalnym, objawiająca się gorączką, osłabieniem oraz pogorszeniem samopoczucia dziecka. Celem podjętych działań było obniżenie temperatury ciała oraz poprawa stanu ogólnego pacjentki. W ramach realizacji celu prowadzono systematyczny pomiar temperatury ciała, monitorowano parametry życiowe, zapewniono odpowiednie nawodnienie, podawano leki przeciwgorączkowe zgodnie ze zleceniem lekarza oraz stosowano metody fizykalne wspomagające obniżenie temperatury. Matce dziecka przekazano informacje dotyczące zasad postępowania podczas gorączki. W wyniku zastosowanych działań uzyskano stopniową normalizację temperatury ciała oraz poprawę samopoczucia dziecka.

Drugim problemem była duszność oraz zaburzona wymiana gazowa wynikająca z procesu zapalnego toczącego się w miąższu płuc. Celem działań było poprawienie wydolności oddechowej oraz utrzymanie prawidłowej saturacji krwi. W tym celu monitorowano częstość oddechów i saturację, prowadzono obserwację dziecka pod kątem nasilenia duszności, zastosowano tlenoterapię zgodnie ze zleceniem lekarza, wykonywano inhalacje oraz zapewniono pozycję ułatwiającą oddychanie. W wyniku przeprowadzonych działań zaobserwowano poprawę parametrów oddechowych oraz stopniowe ustępowanie duszności.

Trzecim problemem było zaleganie wydzieliny w drogach oddechowych objawiające się nasilonym kaszlem oraz utrudnionym odkrztuszaniem. Celem podjętych działań było ułatwienie oczyszczania dróg oddechowych. W ramach realizacji celu wykonywano inhalacje, zachęcano do przyjmowania odpowiedniej ilości płynów, prowadzono oklepywanie klatki piersiowej oraz monitorowano charakter kaszlu i ilość wydzieliny. Matkę dziecka poinstruowano w zakresie prawidłowej techniki inhalacji oraz oklepywania. W wyniku zastosowanych działań zmniejszyło się zaleganie wydzieliny, a kaszel stał się bardziej efektywny.

Czwartym problemem był lęk matki związany z hospitalizacją dziecka, przebiegiem choroby oraz obawą przed możliwością wystąpienia powikłań. Celem działań było zmniejszenie poziomu lęku oraz zwiększenie po-

czucia bezpieczeństwa rodzica. W tym celu przeprowadzono rozmowy edukacyjne, przekazywano informacje dotyczące przebiegu leczenia, umożliwiono zadawanie pytań oraz zapewniono wsparcie emocjonalne. Zachęcano matkę do aktywnego uczestniczenia w opiece nad dzieckiem. W efekcie przeprowadzonych działań zaobserwowano zmniejszenie napięcia emocjonalnego oraz większą pewność rodzica w sprawowaniu opieki.

Piątym problemem był deficyt wiedzy rodziców dotyczący dalszej opieki nad dzieckiem po zakończeniu hospitalizacji. Celem działań było przygotowanie rodziców do samodzielnej opieki nad dzieckiem w warunkach domowych. W ramach realizacji celu omówiono zasady farmakoterapii, wykonywania inhalacji, odpowiedniego nawodnienia, żywienia oraz obserwacji objawów alarmowych wymagających ponownej konsultacji lekarskiej. Przekazano zalecenia dotyczące profilaktyki zakażeń oraz sposobów ograniczania ryzyka nawrotu choroby. W wyniku przeprowadzonej edukacji rodzice wykazali zrozumienie przekazanych informacji oraz gotowość do kontynuowania opieki nad dzieckiem po wypisie ze szpitala.

## Podsumowanie i wnioski

Zapalenie płuc pozostaje jedną z najczęściej występujących chorób układu oddechowego u dzieci oraz jedną z głównych przyczyn hospitalizacji w populacji pediatrycznej. Skuteczność leczenia zależy nie tylko od właściwie prowadzonej farmakoterapii, ale również od kompleksowej opieki pielęgniarskiej oraz aktywnego udziału rodziców w procesie terapeutycznym. Współczesny model opieki pediatrycznej zakłada partnerską współpracę personelu medycznego z rodziną dziecka, co umożliwia zapewnienie ciągłości opieki zarówno podczas hospitalizacji, jak i po wypisie do domu.

Przeprowadzona analiza studium przypadku wykazała, że odpowiednio zaplanowany proces pielęgnowania umożliwia skuteczne rozpoznanie problemów zdrowotnych dziecka oraz wdrożenie działań pielęgniarskich ukierunkowanych na poprawę stanu klinicznego pacjenta. Systematyczne monitorowanie parametrów życiowych, obserwacja wydolności oddechowej, realizacja interwencji terapeutycznych oraz zapewnienie dziecku bezpieczeństwa i komfortu stanowią podstawowe elementy profesjonalnej opieki pielęgniarskiej nad dzieckiem hospitalizowanym z powodu zapalenia płuc.

Istotnym elementem procesu terapeutycznego jest edukacja zdrowotna rodziców, która przygotowuje ich do świadomego uczestnictwa

w leczeniu oraz kontynuowania opieki nad dzieckiem po zakończeniu hospitalizacji. Prawidłowo prowadzona edukacja zwiększa poziom wiedzy rodziców dotyczącej przebiegu choroby, zasad farmakoterapii, wykonywania inhalacji, obserwacji objawów alarmowych oraz postępowania w okresie rekonwalescencji. Jednocześnie wpływa na wzrost kompetencji opiekuńczych rodziny, poprawę przestrzegania zaleceń terapeutycznych oraz ograniczenie ryzyka wystąpienia powikłań i ponownych hospitalizacji.

W analizowanym przypadku kompleksowa opieka pielęgniarska oraz systematycznie prowadzona edukacja zdrowotna przyczyniły się do poprawy stanu klinicznego dziecka oraz właściwego przygotowania matki do sprawowania opieki w warunkach domowych.

Na podstawie przeprowadzonej analizy sformułowano następujące wnioski:

- Zapalenie płuc u dzieci wymaga kompleksowego postępowania terapeutycznego obejmującego leczenie przyczynowe, opiekę pielęgniarską oraz aktywne uczestnictwo rodziców w procesie leczenia i rekonwalescencji.
- Indywidualnie zaplanowany proces pielęgnowania umożliwia skuteczne rozpoznanie problemów pielęgnacyjnych oraz wdrożenie interwencji dostosowanych do aktualnego stanu klinicznego dziecka.
- Edukacja zdrowotna prowadzona przez pielęgniarkę zwiększa poziom wiedzy rodziców oraz rozwija ich kompetencje w zakresie pielęgnacji dziecka, przestrzegania zaleceń terapeutycznych i rozpoznawania objawów wymagających ponownej konsultacji lekarskiej.
- Wsparcie emocjonalne udzielane rodzicom podczas hospitalizacji sprzyja budowaniu współpracy z personelem medycznym, zmniejsza poziom lęku oraz zwiększa poczucie bezpieczeństwa w sprawowaniu opieki nad dzieckiem.

Uzyskane wyniki potwierdziły edukacyjną rolę pielęgniarki, zarówno w realizacji świadczeń pielęgniarskich, ale również jako edukatora, doradcy i członka zespołu terapeutycznego wspierającego rodzinę dziecka na każdym etapie procesu leczenia. Kompleksowa opieka pielęgniarska połączona z systematyczną edukacją zdrowotną stanowi jeden z podstawowych czynników wpływających na poprawę efektów leczenia, bezpieczeństwo dziecka oraz ogranicza ryzyko powikłań i ponownych hospitalizacji.

## Bibliografia


Bradley J.S., Byington C.L., Shah S.S., Alverson B., Carter E.R., Harrison C., Kaplan S.L., Mace S.E., McCracken G.H. Jr., Moore M.R., St. Peter S.D., Stockwell J.A., Swanson J.T. (2011), Pediatric Infectious Diseases Society and the Infectious Diseases Society of America. The management of community-acquired pneumonia in infants and children older than 3 months of age: clinical practice guidelines by the Pediatric Infectious Diseases Society and the Infectious Diseases Society of America, „Clinical Infectious Diseases", nr 53 (7), doi:10.10 93/cid/cir531

Harris M., Clark J., Coote N., Fletcher P., Harnden A., McKean M., Thomson A. (2011), British Thoracic Society Standards of Care Committee. British Thoracic Society guidelines for the management of community acquired pneumonia in children: update 2011. Thorax, 66 Suppl 2:ii,1-23, doi: 10.1136/thoraxjnl-2011-200598

Kózka M., Płaszewska-Żywko L. (red.) (2017), Diagnozy i interwencje pielęgniarskie, Warszawa: PZWL

Lyon E., Olarte L. (2024), Community-acquired bacterial pneumonia in children: an update on antibiotic duration and immunization strategies, „Current Opinion in Pediatrics", nr 36 (2), doi:10.1097/MO P.0000000000001325

Ma Y., Fan S., Xi J. (2025), Recent updates regarding the management and treatment of pneumonia in pediatric patients: a comprehensive review, „Infection", nr 53 (6), doi: 10.1007/s15010-025-02605-w

McIntosh K. (2002), Community-acquired pneumonia in children, „The New England Journal of Medicine", nr 346 (6), doi: 10.1056/NEJ Mra011994.

Nair H., Nokes D.J., Gessner B.D., Dherani M., Madhi S.A., Singleton R.J., O'Brien K.L., Roca A., Wright P.F., Bruce N., Chandran A., Theodoratou E., Sutanto A., Sedyaningsih E.R., Ngama M., Munywoki P.K., Kartasasmita C., Simões E.A., Rudan I., Weber M.W., Campbell H. (2010), Global burden of acute lower respiratory infections due to respiratory syncytial virus in young children: a systematic review and meta-analysis, „Lancet", nr 1, doi: 10.1016/S0140-6736(10)60206-1

Narodowy Fundusz Zdrowia (2023), Zapalenie płuc u dzieci – informacje dla pacjentów i opiekunów, Warszawa: NFZ

Polskie Towarzystwo Pediatryczne (2024), Rekomendacje dotyczące diagnostyki i leczenia zakażeń dolnych dróg oddechowych u dzieci, Warszawa: PTP, https://przegladpediatryczny.pl/magazine/shownu mber/535

Shields L., Zhou H., Pratt J., Taylor M., Hunter J., Pascoe E. (2012), Family-centred care for hospitalized children aged 0-12 years, „The Cochrane Database of Systematic Reviews", nr 10 (10), doi: 10.1002/ 14651858.CD004811

Wang X., Li Y., Shi T., Bont L.J., Chu H.Y., Zar H.J., Wahi-Singh B., Ma Y., Cong B., Sharland E., Riley R.D., Deng J., Figueras-Aloy J., Heikkinen T., Jones M.H., Liese J.G., Markić J., Mejias A., Nunes M.C., Resch B., Satav A., Yeo K.T., Simões E.A.F., Nair H. (2024), Global disease burden of and risk factors for acute lower respiratory infections caused by respiratory syncytial virus in preterm infants and young children in 2019: a systematic review and meta-analysis of aggregated and individual participant data, „Lancet", nr 403 (10433), doi: 10.1016/S 0140-6736(24)00138-7.

World Health Organization (2023), Pneumonia in children, Geneva: WHO, https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/pneumo nia

Wrońska I., Krajewska-Kułak E. (red.) (2019), Pielęgniarstwo pediatryczne, Lublin: Czelej

Yuna K.W. (2024), Community-acquired pneumonia in children: updated perspectives on its etiology, diagnosis, and treatment, „Clinical and Experimental Pediatrics", t. 67, nr 2

# Oszustwa metodą „na wnuczka" i „na policjanta" w perspektywie nauk o bezpieczeństwie – skala zjawiska, mechanizm i przeciwdziałanie

Dr MAREK CZARKOWSKI
Komenda Miejska Policji w Legnicy, Collegium Witelona Uczelnia Państwowa w Legnicy, Polska
Mgr inż. NORBERT CZARKOWSKI
Nadodrzański Oddział Straży Granicznej w Zielonej Górze, Polska

**Abstrakt**

Głównym celem badawczym przedłożonego artykułu jest dokonanie empirycznej rekonstrukcji struktury i dynamiki przestępstw oszustwa popełnianych na szkodę seniorów, które w polskim porządku prawnym penalizowane są na mocy art. 286 §1 k.k. W szczególności uwaga badawcza została skoncentrowana na czynach kategoryzowanych w żargonie kryminalistycznym jako metody „na wnuczka" oraz „na policjanta". Przeprowadzona w toku prac szeroka analiza obejmuje horyzont czasowy od 2013 do 2024 roku, bazując na wyjątkowym materiale statystycznym pozyskanym w ramach procedury dostępu do informacji publicznej bezpośrednio z Komendy Głównej Policji i wszystkich szesnastu komend wojewódzkich. W procesie badawczym zastosowano podział na dwie odrębne cezury metodologiczne, co stanowi odzwierciedlenie historycznych przekształceń w policyjnych systemach rejestracyjnych: lata 2013-2015 (gdzie wyznacznikiem było kryterium modus operandi) oraz okres 2016-2024 (gdzie analizę oparto na zaimplementowanym w systemach informatycznych wskaźniku TEMIDA). W publikacji poddano wieloaspektowej ocenie m.in. dynamikę ilościową czynów zabronionych, rozkład form stadialnych (stosunek usiłowań do dokonań), wskaźniki sprawności procesowej (m.in. wolumen aktów oskarżenia), jak również korelację wygenerowanych strat majątkowych z wartością mienia zabezpieczonego i odzyskanego. Wyciągnięte wnioski dowodzą znacznej amplitudy wahań ilościowych omawianego procederu, lawinowego i wysoce niepokojącego przyrostu strat materialnych przy jednocześnie marginalnym wskaźniku restytucji mienia, jak również rosnącej profesjonalizacji siatek przestępczych, na co dowodem jest malejący udział usiłowań w późniejszych latach poddanych analizie. W części teoretycznej i dyskusyjnej odniesiono się do prawdopodobnych determinantów zauważonych zjawisk, umiejscawiając je w obrębie kryminologicznej teorii rutynowych aktywności oraz teorii racjonalnego wyboru. Na zakończenie zaprezentowano konkretne postulaty de lege ferenda oraz wskazówki natury organizacyjnej dedykowane organom ochrony porządku prawnego.

Słowa kluczowe: oszustwo „na wnuczka", oszustwo „na policjanta", przestępczość ukierunkowana na osoby starsze, wiktymologia seniorów, oszustwo pod legendą, cyber-enabled crime, prewencja kryminalna

**Grandchild and police impersonation scams in the perspective of security studies: scale, mechanisms, and countermeasures**

Dr MAREK CZARKOWSKI
Municipal Police Headquarters in Legnica, Witelon Collegium State University in Legnica, Poland)
MA eng. NORBERT CZARKOWSKI
Border Guard Branch in Zielona Góra, Poland

**Abstract**

The main research objective of this article is to conduct an empirical reconstruction of the structure and dynamics of fraud committed against seniors, which is penalized in the Polish legal system under Article 286 §1 of the Penal Code. In particular, research attention was focused on acts categorized in criminalistic jargon as the „grandpa" and „police officer" methods. The extensive analysis conducted during the study covers the time horizon from 2013 to 2024, based on unique statistical material obtained through the public information access procedure directly from the National Police Headquarters and all sixteen voivodeship headquarters. The research process applied a division into two distinct methodological periods, reflecting historical transformations in police registration systems: 2013-2015 (where the criterion was modus operandi) and 2016-2024 (where the analysis was based on the TEMIDA indicator implemented in IT systems). The publication multidimensionally assesses, among others, the quantitative dynamics of prohibited acts, the distribution of crime stages (the ratio of attempts to completions), procedural efficiency indicators (including indictments), as well as the correlation of generated property losses with the value of secured and recovered property. The drawn conclusions prove a significant amplitude of quantitative fluctuations in the discussed procedure, an avalanche-like and highly disturbing increase in material losses with a simultaneously marginal property restitution rate, as well as the growing professionalization of criminal networks, evidenced by the decreasing share of attempts in the later years analyzed. In the theoretical and discussion section, the probable determinants of the observed phenomena were addressed, placing them within the criminological routine activity theory and rational choice theory. Finally, specific de lege ferenda postulates and organizational guidelines dedicated to law enforcement agencies were presented.

Keywords: „grandpa" scam, „police officer" scam, crime against the elderly, victimology of seniors, imposter scam, cyber-enabled crime, crime prevention

## Wstęp i tło społeczne zjawiska

Przestępstwa funkcjonujące w potocznym dyskursie społecznym oraz kryminalistycznym pod nazwami oszustw „na wnuczka" i „na policjanta", od przeszło dekady stanowią jeden z najbardziej dotkliwych i eksponowanych obszarów przestępczości wymierzonej w mienie na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. Na gruncie dogmatyki prawa karnego, sednem takiego zachowania sprawczego jest doprowadzenie innej osoby do niekorzystnego rozporządzenia własnym lub cudzym mieniem poprzez wprowadzenie jej w błąd albo wyzyskanie błędu, co wprost wyczerpuje znamiona czynu uregulowanego w art. 286 §1 k.k (Oczkowski, 2004, s. 42-45).

Specyfika mechanizmu sprawczego w tej grupie czynów zabronionych nie bazuje wyłącznie na technologicznie skomplikowanym przełamywaniu zabezpieczeń sieciowych, charakterystycznym dla typowych działań hakerskich, lecz opiera się na perfekcyjnie opracowanej inżynierii społecznej (socjotechnice). Jej fundamentem jest wykreowanie ekstremalnej presji emocjonalnej i bezwzględne żerowanie na zaufaniu społecznym. Proces manipulacji polega na fałszywym personifikowaniu przez sprawców członków rodziny, funkcjonariuszy umundurowanych Policji, oficerów Centralnego Biura Śledczego Policji (CBŚP), a współcześnie coraz częściej także przedstawicieli wymiaru sprawiedliwości (prokuratorów, sędziów) lub sektora bankowego. Bezpośrednim celem tych działań jest doprowadzenie ofiary do przekazania zasobów gotówkowych, oszczędności życia, bądź zmuszenie do zaciągnięcia wielotysięcznych zobowiązań kredytowych. Należy w tym miejscu wyraźnie zaakcentować ewolucję tzw. legendy przestępczej – sprawcy systematycznie odchodzą od klasycznych narracji opartych wyłącznie na więzach pokrewieństwa, przenosząc środek ciężkości w stronę zaawansowanej cyberprzestępczości finansowej. Przejawia się to w podszywaniu pod kadrę departamentów bezpieczeństwa banków, analityków Komisji Nadzoru Finansowego czy też doradców inwestycyjnych, pod pretekstem rzekomego ataku hakerskiego na rachunek bankowy pokrzywdzonego (Lebiedowicz, 2022, s. 35). Taka modyfikacja wektora ataku nierozerwalnie wiąże omawiane zjawisko z szeroko dyskutowanym w literaturze kryminologicznej pojęciem cyber-enabled crime, gdzie tradycyjny zabór mienia zostaje zintensyfikowany i zyskuje nowy wymiar dzięki wdrożeniu narzędzi teleinformatycznych (Button, Cross, 2017, s. 14-16). Ranga tego problemu drastycznie rośnie w obliczu globalnych i krajowych trendów demograficznych, definiowanych jako „srebrne

tsunami", czyli systematyczne starzenie się populacji. Zwiększający się udział obywateli w wieku poprodukcyjnym tworzy nową, niezwykle chłonną pulę potencjalnych celów dla zorganizowanych struktur kryminalnych. Zgodnie z trafną diagnozą B. Hołysta, wiktymizacja tej grupy wiekowej niesie za sobą podwójnie negatywne, wręcz destrukcyjne skutki (Hołyst, 2022, s. 1198). Oprócz rujnujących konsekwencji majątkowych, nierzadko oznaczających utratę całego dorobku życia, pokrzywdzeni seniorzy mierzą się z głęboką traumą psychiczną, drastycznym spadkiem poczucia bezpieczeństwa oraz zjawiskiem wtórnej wiktymizacji ze strony środowiska, które obarcza ich winą za rzekomą łatwowierność (Cross, 2015, s. 187-204). Pomimo transparentnej kwalifikacji prawnej, rzetelna kwantyfikacja statystyczna i w konsekwencji pogłębiona ewaluacja tego zjawiska bywają wysoce skomplikowane. Jest to podyktowane m.in. znacznym rozproszeniem miejscowym prowadzonych śledztw, ponadnarodową mobilnością i elastycznością grup przestępczych, a także historyczną zmiennością w sposobach kategoryzowania takich zdarzeń w policyjnych bazach i systemach informacyjnych na przestrzeni lat. Zważywszy na fakt, iż w dotychczasowym dyskursie naukowym brakowało holistycznych, długofalowych opracowań bazujących na jednoczesnej agregacji wiarygodnych danych statystycznych z Komendy Głównej Policji oraz wszystkich szesnastu komend wojewódzkich, niniejszy artykuł aspiruje do wypełnienia tej istotnej luki badawczej. Zaprezentowana analiza oferuje nowatorskie ujęcie, w którym rygor akademicki spotyka się z pragmatyzmem i empiryczną praktyką funkcjonowania organów ścigania.

## Ramy teoretyczne i wiktymologiczne uwarunkowania oszustw na tzw. legendę

Dogłębne zrozumienie mechanizmów determinujących dynamikę oszustw popełnianych na szkodę osób w wieku senioralnym wymaga umiejscowienia tego zjawiska w ramach ugruntowanych paradygmatów nauk kryminologicznych. Instrumentem pojęciowym o niezwykle wysokiej użyteczności eksplanacyjnej okazuje się w tym kontekście teoria rutynowych aktywności (Routine Activity Theory), wypracowana przez L.E. Cohena oraz M. Felsona (Cohen, Felson, 1979, s. 588-608). Wedle centralnych założeń tej koncepcji, zdarzenie o charakterze przestępczym materializuje się w sytuacji jednoczesnego zbiegu czasowo-przestrzennego trzech obligatoryjnych zmiennych: odpowiednio zmotywowanego sprawcy,

atrakcyjnego i podatnego na atak celu (ofiary) oraz deficytu tzw. sprawnego strażnika (capable guardian). Odnosząc powyższy model do specyfiki omawianego procederu, zauważyć można, że tradycyjnie pojmowana przestrzeń fizyczna uległa transformacji w przestrzeń telekomunikacyjną. Atrakcyjnym celem ataku stają się obywatele w podeszłym wieku, posiadający zakumulowane oszczędności i nierzadko przebywający samotnie w miejscu zamieszkania w godzinach przedpołudniowych. Rola „sprawnego strażnika" zostaje natomiast przypisana całemu otoczeniu instytucjonalno-społecznemu: wyedukowanym krewnym, czujnym pracownikom sektora bankowego i pocztowego oraz funkcjonariuszom służb państwowych. Równocześnie sprawcy, których mechanizm działania doskonale wpisuje się w postulaty teorii racjonalnego wyboru (Rational Choice Theory) autorstwa D. Cornisha i R.V. Clarke'a, dokonują chłodnej kalkulacji relacji przewidywanych zysków do potencjalnego ryzyka ujęcia. Atakując seniorów zdalnie, poprzez zmanipulowane połączenia telefoniczne, radykalnie redukują własne ryzyko zatrzymania na miejscu zdarzenia. Najbardziej ryzykowny etap procederu, czyli fizyczny odbiór gotówki, cedowany jest na osoby zajmujące najniższe pozycje w przestępczej hierarchii (w żargonie określane jako „odbieraki"), co pozwala głównym organizatorom na maksymalizację zysku przy drastycznej minimalizacji ekspozycji na działania operacyjne Policji (Cornish, Clarke (red.), 1986, s. 1-16). Z perspektywy analizy wiktymologicznej należy z całą stanowczością odrzucić powierzchowną tezę, jakoby to naiwność ofiar była wyłącznym, czy wręcz głównym czynnikiem warunkującym skuteczność tego typu przestępczości (Cross, 2015, 187-204). Prawdziwym determinantem sukcesu grup przestępczych jest wysoce skomplikowany splot obiektywnych uwarunkowań demograficznych i psychologicznych. Należą do nich przede wszystkim: po pierwsze – zjawisko dojmującego poczucia samotności i postępującej izolacji społecznej. Seniorzy, z racji coraz rzadszych codziennych kontaktów towarzyskich, wykazują zauważalnie większą gotowość do wchodzenia w dłuższe interakcje telefoniczne, a niespodziewany kontakt od rzekomego członka rodziny wyzwala u nich skrajnie silne emocje i odruchy opiekuńcze. Po drugie – naturalne zjawisko osłabienia funkcji kognitywnych i zmysłowych. Pogarszający się z upływem lat słuch stanowi dla oszustów idealne tło operacyjne; ofiarę znacznie łatwiej utwierdzić w przekonaniu, że odmienny tembr głosu w słuchawce jest wynikiem przebytej infekcji gardła lub zakłóceń na łączach transmisyjnych (argument ten jest nagminnie używany w policyjnych aktach spraw). Po trzecie wreszcie – ugruntowany, wysoce

lojalny stosunek do instytucji państwowych. Podczas gdy klasyczna legenda „na wnuczka" pasożytuje bezpośrednio na więzach rodzinnych, o tyle zaktualizowana modyfikacja „na policjanta" lub „na prokuratora" bazuje w stu procentach na bezkrytycznym posłuszeństwie i głęboko wpojonym pokoleniu seniorów szacunku wobec organów władzy publicznej (Hołyst, 2022, s. 1198).

## Ewolucja modus operandi i struktura grup przestępczych

W świetle doświadczeń polskiej praktyki śledczej oraz analizy materiału aktowego, oszustwa z wykorzystaniem legendy klasyfikowane są jako zdarzenia o wysoce sformalizowanej i ustrukturyzowanej sekwencji komunikacyjnej. Jak dowodzą badania empiryczne, czyny te w żadnym wypadku nie noszą znamion przestępczości spontanicznej (Kasprzak, Młodziejowski, Kasprzak, 2015, s. 288-289). Sprawcy operują w ramach wysoce zhermetyzowanych, zorganizowanych grup przestępczych, które cechuje rygorystyczny, hierarchiczny podział ról procesowych (Hołyst, 2022, s. 239-244). W nomenklaturze operacyjnej organów ścigania wyodrębnia się następujące poziomy tej struktury:

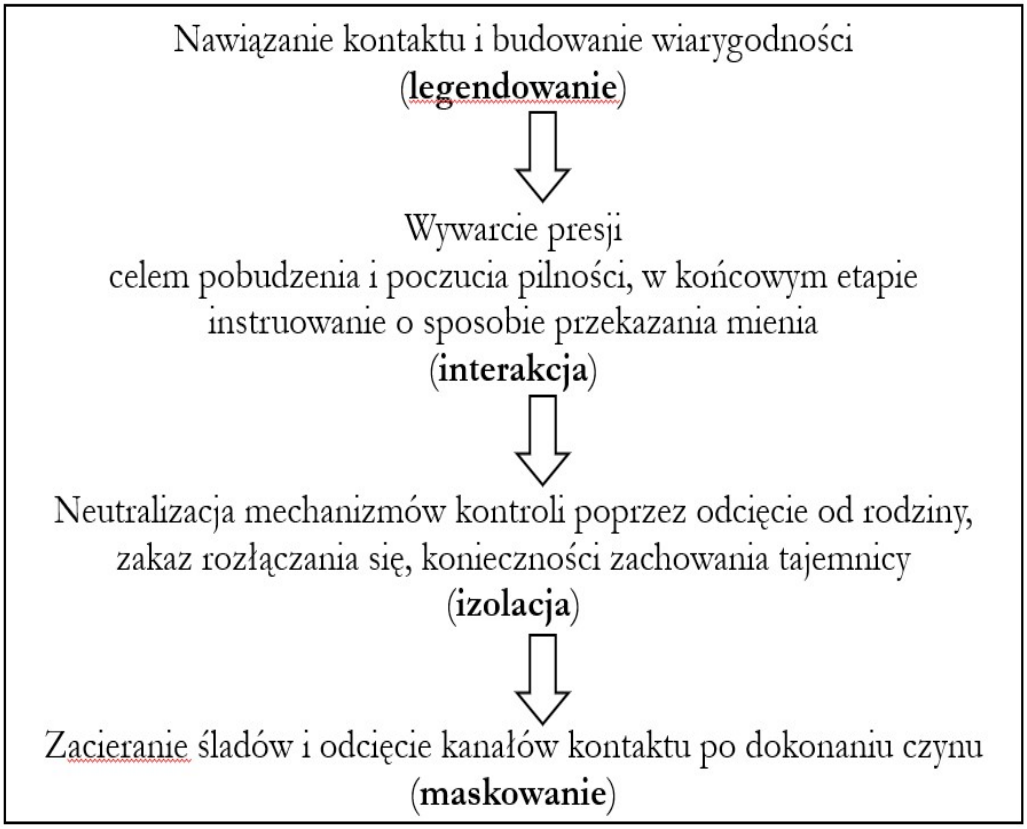
- Główny organizator (ośrodek decyzyjny): Podmiot koordynujący całokształt procederu, niezwykle rzadko przebywający na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. Rezydowanie w jurysdykcjach zagranicznych (np. na terenie Niemiec lub Wielkiej Brytanii) stanowi celowy zabieg mający na celu drastyczne skomplikowanie ewentualnych procedur ekstradycyjnych.
- Telefonista: Wykonawca charakteryzujący się ponadprzeciętnymi predyspozycjami psychologicznymi, zdolnościami manipulacyjnymi oraz warsztatem aktorskim. Jest on odpowiedzialny za bezpośrednie prowadzenie dialogu, modulację głosu, symulowanie stanów emocjonalnych (np. płaczu) lub przybieranie apodyktycznego tonu rzekomego funkcjonariusza.
- Koordynator logistyczny / Werbownik: Ogniwo odpowiedzialne za zabezpieczenie infrastruktury operacyjnej. Do jego zadań należy pozyskiwanie osób do odbioru gotówki, zapewnianie anonimowych środków łączności (kart pre-paid rejestrowanych na skradzione lub fikcyjne dane) oraz wynajem floty transportowej.
- Specjalista IT / Haker: Profil sprawcy, którego obecność jest znakiem rozpoznawczym zmodernizowanych, wysoce sprofesjonalizo-

wanych siatek. Choć pozostaje niewidoczny dla ofiary, jego kompetencje techniczne stanowią fundament uwiarygodnienia legendy. Zajmuje się on obsługą technologii spoofingu (maskowania i podmiany identyfikatora numeru dzwoniącego). W rezultacie na aparacie telefonicznym seniora wyświetla się powszechnie znany, oficjalny numer alarmowy Policji bądź infolinii bankowej, co neutralizuje resztki sceptycyzmu pokrzywdzonego (Lebiedowicz, 2022, s. 42-44).

- „Odbierak" (kurier): Najniższy w hierarchii, a w konsekwencji najbardziej narażony na dekonspirację i ujęcie uczestnik procederu. Jest to osoba fizycznie przejmująca wyłudzone mienie, często wywodząca się ze środowisk defaworyzowanych lub nieświadoma uczestnictwa w zorganizowanej grupie (np. zwerbowany do usługi taksówkarz).
- „Słup": Figurujący w dokumentacji bankowej nominalny właściciel rachunków, przez które w trybie błyskawicznym przeprowadzane są transfery wyłudzonych środków, najczęściej finalizowane zakupem kryptowalut w celu przerwania łańcucha dowodowego (Lebiedowicz, 2022, s. 60-61).

W najstarszym wariancie taktycznym („na wnuczka") napastnik przejmuje inicjatywę, wytwarzając u osoby starszej przekonanie o wystąpieniu nagłego zagrożenia zdrowia lub wolności, takiego jak rzekome spowodowanie wypadku drogowego. Stosując technikę niedopowiedzeń, sprawca zmusza seniora do samodzielnej identyfikacji krewniaka (słynne sformułowanie: „Babciu, zgadnij kto dzwoni?"), co stanowi potężny katalizator psychologiczny uwierzytelniający legendę. Wraz ze wzrostem odporności społecznej, wynikającym z intensywnych działań edukacyjnych Policji, aparat przestępczy wyewoluował, generując wariant operacyjny „na funkcjonariusza CBŚP" (Pływaczewski, Gadecki (red.), 2018, s. 240-241). Inicjowane jest w nim połączenie wtórne, w trakcie którego „oficer" legitymizuje poprzedni telefon jako próbę oszustwa, wmawiając ofierze udział w ściśle tajnej operacji specjalnej. Pokrzywdzony instruowany jest do przekazania oszczędności jako „przynęty operacyjnej" lub wytransferowania ich na fikcyjne „konto bezpieczne NBP". Krytycznym elementem taktyki jest bezwzględny zakaz przerywania połączenia, co drastycznie izoluje ofiarę od możliwości weryfikacji sytuacji u osób trzecich. Schematyczny przebieg tego psychologicznego osaczenia prezentuje rysunek 1.

Rysunek 1. Powtarzalny schemat psychologicznego osaczenia ofiary




W początkowej fazie ataku sprawcy dążą do ekstremalnej kompresji czasu pomiędzy nawiązaniem relacji a fizyczną dyspozycją majątkową. Wyeliminowanie okna czasowego na racjonalną ocenę sytuacji stanowi bezwzględny fundament ich skuteczności (Cornish, Clarke (red.), 1986, s. 1-13).

## Metodologia badań i uwarunkowania gromadzenia danych

Zaprezentowana w niniejszym opracowaniu analiza opiera się na wyselekcjonowanym materiale empirycznym, wygenerowanym bezpośrednio z policyjnych systemów informatycznych. W trosce o zachowanie bezwzględnego rygoru akademickiego i transparentności procesu badawczego, konieczne jest wyraźne zaznaczenie, że cały zaprezentowany w dalszej części materiał tabelaryczny stanowi owoc kwerendy zrealizowanej w trybie ustawy o dostępie do informacji publicznej (Ustawa z dnia 6 września 2001 r. o dostępie do informacji publicznej). Oficjalne wnioski

zostały skierowane do służb prasowych Komendy Głównej Policji oraz odpowiednich wydziałów we wszystkich szesnastu Komendach Wojewódzkich Policji w przedziale czasowym od 15 listopada do 10 grudnia 2024 roku. Mając to na uwadze, zdecydowano się na zaniechanie powielania rozbudowanej adnotacji pod każdą z tabel, poprzestając na ogólnym oznaczeniu źródła. Rama czasowa badań obejmuje przedział od roku 2013 do 2024. Wymaga podkreślenia, iż dane statystyczne za rocznik 2024 mają charakter cząstkowy (odzwierciedlają stan do końca października), w związku z czym zostały opatrzone symbolem gwiazdki. Z uwagi na ewolucyjne zmiany architektury Krajowego Systemu Informacji Policji (KSIP) oraz transformację mechanizmów sprawozdawczych, zbiór badawczy podzielono na dwa kluczowe segmenty:

- Okres 2013-2015: Rekonstrukcja zjawiska w tym czasie determinowana była koniecznością manualnego filtrowania czynów z art. 286 §1 k.k. przy użyciu kryterium modus operandi. Niosło to ze sobą marginalne ryzyko błędu systemowego (np. wadliwej klasyfikacji incydentu przez funkcjonariusza prowadzącego postępowanie) (Opitek, Jaworski (red.), 2025).
- Okres 2016-2024: Rozpoczęto implementację ujednoliconego wskaźnika systemowego TEMIDA (kodującego zdarzenia „na wnuczka"). Krok ten rygorystycznie uszczelnił procedury rejestracyjne, pozwalając na agregację pełnego spektrum przestępstw popełnianych omawianą metodą oraz jej wariacjami (Filipkowski, 2023, s. 74-81).

Opisana transformacja posiada doniosłe znaczenie metodologiczne. Skokowe rozbieżności ilościowe odnotowane na przełomie lat 2015 i 2016 są odzwierciedleniem nie tylko obiektywnej ekspansji struktur przestępczych, ale również radykalnej poprawy transparentności samej statystyki policyjnej. Do ewaluacji materiału wykorzystano aparat statystyki opisowej oraz analizę wskaźnikową, konstruując trzy autorskie kryteria oceny efektywności organów ścigania:

- Wskaźnik rezultatu procesowego: Odsetek postępowań uwieńczonych skierowaniem aktu oskarżenia do sądu w relacji do ogółu wszczętych śledztw i dochodzeń.
- Wskaźnik odzysku mienia: Stosunek wartości zasobów zabezpieczonych i odzyskanych w toku czynności do zadeklarowanych przez ofiary szkód majątkowych.

– Wskaźnik usiłowań: Partycypacja udaremnionych form stadialnych (usiłowań) w całkowitej puli zdarzeń kryminalnych (stanowiąca pochodną skuteczności prewencyjnej państwa) (Gierszewski, Pieczywok, 2020).

## Wyniki badań: Analiza dynamiki i struktury zjawiska

Analiza wolumenu postępowań w latach 2013-2015 (Tabela 1) obrazuje skrajną niestabilność zjawiska w ujęciu rocznym. Spoglądając na dane zagregowane z poziomu całego kraju (KGP), dostrzec można radykalny spadek liczby incydentów w 2014 roku (2190 czynów) względem roku poprzedniego (3900 czynów). Jednakże w roku 2015 następuje gwałtowna odbudowa aktywności przestępczej, generując przyrost zdarzeń o blisko 53% (do poziomu 3349). Z punktu widzenia strategii zarządzania bezpieczeństwem, owo falowanie może być interpretowane jako elastyczna odpowiedź zorganizowanych grup na szeroko zakrojone kampanie uświadamiające Policji (Hołyst, 2022, s. 1481-1483). Przestępcy, w obliczu skutecznych działań profilaktycznych, tymczasowo przenosili ciężar operacji do państw ościennych, by powrócić na rynek polski po udoskonaleniu schematów manipulacyjnych (Pływaczewski, Gadecki (red.), 2018, s. 240-241). Formułując oceny na bazie wyników z roku 2024, należy zachować daleko idącą ostrożność – prezentują one jedynie wycinek rocznika (10 miesięcy), a ich ostateczny pułap z pewnością wzrośnie po zamknięciu rocznika sprawozdawczego przez centralę policyjną.

Tabela 1. Przestępstwa stwierdzone (art. 286, §1 k.k., w tym art. 286, §1 k.k. w zw. z art. 294, §1 k.k.), w których występuje kryterium modus operandi ukierunkowane na osoby starsze oraz działanie poprzez podszywanie się pod zawody zaufania społecznego lub osoby najbliższe, za lata 2013–2015

| Jednostka organizacyjna Policji | 2013 | 2014 | 2015 | Dynamika 2014-2015 |
|---|---|---|---|---|
| KGP (dane z podległych jednostek) | 3900 | 2190 | 3349 | +52,9% |
| KWP Białystok | 59 | 75 | 180 | +140,0% |
| KWP Bydgoszcz | 89 | 91 | 191 | +109,9% |
| KWP Gdańsk | 191 | 223 | 221 | -0,9% |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| KWP Gorzów Wlkp. | 29 | 27 | 48 | +77,8% |
| KWP Katowice | 2057 | 251 | 371 | +47,8% |
| KWP Kielce | 35 | 83 | 140 | +68,7% |
| KWP Kraków | 538 | 119 | 174 | +46,2% |
| KWP Lublin | 41 | 21 | 54 | +157,1% |
| KWP Łódź | 130 | 112 | 141 | +25,9% |
| KWP Olsztyn | 60 | 88 | 96 | +9,1% |
| KWP Opole | 43 | 53 | 112 | +111,3% |
| KWP Poznań | 44 | 154 | 142 | -7,8% |
| KWP Radom | 64 | 99 | 125 | +26,3% |
| KWP Rzeszów | 22 | 53 | 97 | +83,0% |
| KWP Szczecin | 69 | 49 | 71 | +44,9% |
| KWP Wrocław | 108 | 138 | 191 | +38,4% |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych KGP i KWP.

Implementacja dedykowanego znacznika TEMIDA w 2016 roku stworzyła instrumentarium do znacznie bardziej rygorystycznego monitorowania ewolucji zagrożenia (tabela 2). Pula wszczynanych postępowań eksplodowała z pułapu 1928 śledztw w 2016 roku do rekordowych 4110 przypadków w 2020 roku. Ta swoista anomalia wzrostowa z 2020 roku bez cienia wątpliwości koreluje z kryzysem wywołanym pandemią wirusa SARS-CoV-2 (Hołyst, 2022, s. 147-148). Aparat przestępczy wykazał się porażającym cynizmem, błyskawicznie adaptując się do nowych realiów; lęk przed śmiertelnym patogenem kapitalizowano poprzez inkorporowanie legendy wymuszającej transfer gotówki na „zakup respiratora" lub zagraniczne terapie ratujące życie bliskich zakażonych COVID-19. Po zniesieniu reżimów sanitarnych liczba zdarzeń osiadła na relatywnie stałym, choć bardzo wysokim pułapie ok. 3400–3700 rocznie. Pod względem geograficznym największa presja przestępcza dotyka największych organizmów miejskich, obsługiwanych przez KWP w Katowicach, Gdańsku, Krakowie i Wrocławiu (Hołyst, 2022, s. 109).

Tabela 2. Postępowania wszczęte o czyn z art. 286, §1 k.k. (w tym art. 286, §1 k.k. w zw. z art. 294, §1 k.k.) z wyróżnikiem TEMIDA „na wnuczka" za lata 2016-2024

| Jednostka | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | Dynamika 2016-2024 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| KGP | 1928 | 2551 | 3088 | 3772 | 4110 | 3400 | 3693 | 3661 | 3210 | +89,9% |
| KWP Biały-stok | 40 | 67 | 33 | 80 | 70 | 122 | 127 | 86 | 109 | +115,0% |
| KWP Byd-goszcz | 78 | 81 | 144 | 137 | 143 | 140 | 132 | 129 | 99 | +65,4% |
| KWP Gdańsk | 196 | 333 | 337 | 438 | 674 | 266 | 366 | 393 | 162 | +100,5% |
| KWP Go-rzów Wlkp. | 38 | 54 | 77 | 109 | 53 | 57 | 90 | 94 | 56 | +147,4% |
| KWP Kato-wice | 388 | 434 | 535 | 633 | 525 | 393 | 422 | 600 | 441 | +54,6% |
| KWP Kielce | 76 | 135 | 107 | 94 | 81 | 176 | 129 | 161 | 138 | +111,8% |

| KWP Kraków | 141 | 147 | 325 | 540 | 332 | 301 | 436 | 312 | 398 | +121,3% |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| KWP Lublin | 90 | 128 | 85 | 93 | 111 | 151 | 222 | 115 | 115 | +27,8% |
| KWP Łódź | 69 | 69 | 172 | 114 | 740 | 293 | 239 | 247 | 204 | +258,0% |
| KWP Olsztyn | 66 | 51 | 81 | 71 | 76 | 110 | 106 | 116 | 119 | +75,8% |
| KWP Opole | 54 | 49 | 59 | 95 | 77 | 47 | 84 | 72 | 109 | +33,3% |
| KWP Poznań | 53 | 61 | 114 | 132 | 103 | 166 | 164 | 159 | 187 | +200,0% |
| KWP Radom | 56 | 91 | 70 | 100 | 91 | 143 | 124 | 162 | 118 | +189,3% |
| KWP Rzeszów | 60 | 102 | 96 | 126 | 175 | 124 | 164 | 151 | 172 | +151,7% |
| KWP Szczecin | 24 | 54 | 42 | 61 | 207 | 127 | 179 | 157 | 109 | +554,2% |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| KWP Wrocław | 138 | 236 | 271 | 409 | 383 | 226 | 220 | 214 | 221 | +55,1% |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych KGP i KWP. Dane za 2024 r. obejmują okres styczeń-październik.

Analizując zagadnienie z perspektywy form stadialnych – krzyżując rejestry postępowań dokonanych (tabela 3) z usiłowanymi (tabela 4) – uwidacznia się wysoce alarmująca prawidłowość statystyczna. Między rokiem 2016 a 2021 usiłowania stanowiły dominujący odsetek rzędu 42-55% wszystkich badanych kazuistyk. Taki rozkład dowodził zauważalnych sukcesów szeroko zarysowanej polityki prewencyjnej: co drugi senior dekonspirował oszusta w trakcie rozmowy, przerywając zdarzenie i raportując ten fakt organom ścigania. Niemniej od roku 2022 dostrzegalna jest potężna deprecjacja tego wskaźnika (spadek do pułapu 22-28% w ogólnej masie zdarzeń). Zjawisko to stanowić może probierz radykalnej profesjonalizacji grup przestępczych – zoptymalizowane techniki perswazji są obecnie na tyle szczelne, że jeśli ofiara nie przerwie połączenia w pierwszej minucie trwania, zdarzenie drastycznie częściej przeradza się w realne rozporządzenie kapitałem (dokonanie) (Lebiedowicz, 2022, s. 43). Alternatywna hipoteza kryminologiczna zakłada efekt znużenia strukturalnego: osoby starsze, rozpoznające atak socjotechniczny, coraz rzadziej decydują się na angażujący czasowo proces składania oficjalnego doniesienia w placówkach terenowych Policji, co automatycznie zaburza wskaźnik usiłowań raportowany przez KGP (Hołyst, 2022, s. 113).

Tabela 3. Przestępstwa stwierdzone w formie dokonania z art. 286, §1 k.k. (w tym art. 286, §1 k.k. w zw. z art. 294, §1 k.k.) z wyróżnikiem TEMIDA „na wnuczka" za lata 2016-2024

| Jednostka | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | Dynamika 2016-2023 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| KGP | 891 | 1217 | 1700 | 2000 | 2077 | 2379 | 2740 | 2938 | 2230 | +229,7 % |

| KWP Białystok | 21 | 23 | 40 | 60 | 26 | 67 | 101 | 66 | 49 | +214,3 % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| KWP Bydgoszcz | 22 | 27 | 57 | 70 | 91 | 109 | 113 | 116 | 61 | +427,3 % |
| KWP Gdańsk | 79 | 73 | 75 | 117 | 205 | 142 | 257 | 229 | 121 | +189,9 % |
| KWP Gorzów Wlkp. | 12 | 25 | 65 | 55 | 32 | 31 | 59 | 74 | 45 | +516,7 % |
| KWP Katowice | 150 | 150 | 246 | 330 | 370 | 301 | 294 | 460 | 335 | +206,7 % |
| KWP Kielce | 14 | 35 | 52 | 39 | 26 | 70 | 90 | 84 | 103 | +500,0 % |
| KWP Kraków | 79 | 61 | 174 | 264 | 259 | 249 | 321 | 272 | 231 | +244,3 % |
| KWP Lublin | 25 | 65 | 46 | 38 | 64 | 80 | 155 | 96 | 95 | +284,0 % |
| KWP Łódź | 34 | 38 | 92 | 55 | 156 | 257 | 172 | 199 | 149 | +485,3 % |
| KWP Olsztyn | 25 | 26 | 19 | 27 | 40 | 51 | 63 | 87 | 80 | +248,0 % |
| KWP Opole | 27 | 41 | 52 | 43 | 41 | 64 | 80 | 57 | 54 | +111,1 % |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| KWP Poznań | 28 | 45 | 71 | 85 | 96 | 148 | 142 | 185 | 170 | +560,7% |
| KWP Radom | 43 | 75 | 63 | 44 | 65 | 107 | 97 | 137 | 85 | +218,6% |
| KWP Rzeszów | 20 | 31 | 26 | 41 | 69 | 58 | 114 | 115 | 106 | +475,0% |
| KWP Szczecin | 20 | 45 | 32 | 83 | 87 | 74 | 118 | 134 | 72 | +570,0% |
| KWP Wrocław | 64 | 124 | 153 | 210 | 269 | 194 | 180 | 178 | 155 | +178,1% |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych KGP i KWP. Dane za 2024 r. obejmują okres styczeń-październik.

Tabela 4. Przestępstwa stwierdzone w formie usiłowania z art. 286, §1 k.k. (w tym art. 286, §1 k.k. w zw. z art. 294, §1 k.k.) z wyróżnikiem TEMIDA „na wnuczka" za lata 2016-2024

| Jednostka | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | Dynamika 2016-2023 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| KGP | 1082 | 1458 | 1772 | 1799 | 1909 | 1697 | 1059 | 887 | 643 | -18,0% |
| KWP Białystok | 110 | 36 | 32 | 92 | 45 | 62 | 38 | 26 | 27 | -76,4% |
| KWP Bydgoszcz | 55 | 56 | 86 | 103 | 61 | 33 | 30 | 20 | 23 | -63,6% |

| KWP Gdańsk | 118 | 198 | 231 | 245 | 309 | 128 | 111 | 103 | 26 | -12,7% |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| KWP Gorzów Wlkp. | 23 | 34 | 162 | 64 | 38 | 41 | 32 | 17 | 14 | -26,1% |
| KWP Katowice | 241 | 241 | 272 | 380 | 286 | 203 | 96 | 103 | 79 | -57,3% |
| KWP Kielce | 74 | 113 | 141 | 69 | 47 | 147 | 98 | 81 | 52 | +9,5% |
| KWP Kraków | 66 | 100 | 116 | 150 | 156 | 140 | 129 | 103 | 103 | +56,1% |
| KWP Lublin | 52 | 96 | 72 | 56 | 76 | 84 | 89 | 54 | 25 | +3,8% |
| KWP Łódź | 26 | 55 | 75 | 47 | 226 | 316 | 104 | 111 | 38 | +326,9 % |
| KWP Olsztyn | 39 | 50 | 53 | 49 | 46 | 44 | 35 | 26 | 22 | -33,3% |
| KWP Opole | 23 | 63 | 77 | 50 | 22 | 21 | 23 | 18 | 14 | -21,7% |
| KWP Poznań | 11 | 29 | 38 | 68 | 40 | 40 | 26 | 19 | 25 | +72,7% |
| KWP Radom | 107 | 42 | 51 | 59 | 85 | 93 | 18 | 45 | 20 | -57,9% |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| KWP Rzeszów | 34 | 66 | 57 | 44 | 161 | 43 | 55 | 26 | 35 | -23,5% |
| KWP Szczecin | 4 | 10 | 8 | 19 | 87 | 89 | 48 | 26 | 21 | +550,0% |
| KWP Wrocław | 102 | 145 | 146 | 159 | 168 | 99 | 56 | 55 | 60 | -46,1% |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych KGP i KWP. Dane za 2024 r. obejmują okres styczeń-październik.

Weryfikując obszar prawnokarnej reakcji państwa, zestawienia statystyczne (tabela 5) wskazują na systematyczną, choć ewolucyjną poprawę zdolności dochodzeniowo-śledczych resortu spraw wewnętrznych. Pula postępowań, w których kompletność zgromadzonego materiału dowodowego pozwalała na sformułowanie aktu oskarżenia, poszybowała z liczby zaledwie 71 rozstrzygnięć w 2016 roku do 349 w roku 2021. W kolejnych latach (2022-2024) obserwujemy stabilizację wokół wartości 240-293 rozstrzygnięć oskarżycielskich w ujęciu rocznym. Aspekt cybernetyczny (cyber-enabled crime) tej gałęzi przestępczości powoduje kolosalne rozproszenie dowodowe – zorganizowana grupa w krótkim oknie czasowym potrafi wiktymizować ofiary rozsiane na terytorium wielu województw. Tym samym, ewidencjonowany wzrost skuteczności procesowej stanowi bezpośredni dowód postępującej konsolidacji sił policyjnych, wdrażania nowoczesnych metod analitycznych oraz skutecznego łączenia wątków przez prokuratury wyższego rzędu w obszerne postępowania wielowątkowe (Safjański, 2016, s. 77-78).

Tabela 5. Postępowania zakończone aktem oskarżenia z art. 286, §1 k.k. (w tym art. 286, §1 k.k. w zw. z art. 294, §1 k.k.) z wyróżnikiem TEMIDA „na wnuczka" za lata 2016-2024

| Jednostka | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | Dynamika 2016-2023 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

| KGP | 71 | 119 | 230 | 279 | 289 | 349 | 293 | 285 | 241 | +301,4 % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| KWP Białystok | 5 | 4 | 11 | 9 | 8 | 28 | 23 | 15 | 12 | +200,0 % |
| KWP Bydgoszcz | 2 | 4 | 8 | 12 | 12 | 14 | 16 | 14 | 9 | +600,0 % |
| KWP Gdańsk | 3 | 4 | 6 | 12 | 21 | 24 | 19 | 15 | 8 | +400,0 % |
| KWP Gorzów Wlkp. | 2 | 2 | 3 | 4 | 7 | 10 | 3 | 12 | 6 | +500,0 % |
| KWP Katowice | 9 | 12 | 24 | 41 | 44 | 57 | 32 | 33 | 34 | +266,7 % |
| KWP Kielce | 2 | 0 | 15 | 8 | 5 | 6 | 7 | 8 | 17 | +300,0 % |
| KWP Kraków | 6 | 7 | 17 | 40 | 38 | 35 | 35 | 33 | 20 | +450,0 % |
| KWP Lublin | 3 | 11 | 15 | 18 | 21 | 33 | 35 | 19 | 20 | +533,3 % |
| KWP Łódź | 1 | 4 | 4 | 3 | 14 | 13 | 14 | 13 | 11 | +1200,0% |
| KWP Olsztyn | 1 | 5 | 9 | 5 | 2 | 4 | 7 | 13 | 8 | +1200,0% |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| KWP Opole | 0 | 1 | 6 | 7 | 5 | 6 | 4 | 4 | 4 | n/d |
| KWP Poznań | 5 | 7 | 13 | 13 | 16 | 22 | 16 | 15 | 15 | +200,0 % |
| KWP Radom | 9 | 11 | 18 | 18 | 18 | 19 | 13 | 24 | 12 | +166,7 % |
| KWP Rzeszów | 1 | 2 | 4 | 7 | 10 | 10 | 10 | 5 | 7 | +400,0 % |
| KWP Szczecin | 0 | 3 | 3 | 7 | 12 | 9 | 7 | 10 | 11 | n/d |
| KWP Wrocław | 4 | 10 | 10 | 19 | 25 | 20 | 14 | 12 | 15 | +200,0 % |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych KGP i KWP. Dane za 2024 r. obejmują okres styczeń-październik.

Ocena implikacji ekonomicznych tego bezwzględnego procederu generuje skrajnie niepokojący obraz rzeczywistości. Tabela 6 uwydatnia wzrost strat majątkowych generowanych przez obywateli przybierający niemal charakter wykładniczy – zaczynając od pułapu 22,2 mln zł w 2016 roku, a kończąc na niewyobrażalnych 141,1 mln zł strat w roku 2022. Co istotne, nawet przy relatywnej stabilizacji liczby incydentów w badanych latach 2022-2024, jednostkowe kwoty wyprowadzane od poszczególnych seniorów rosną kaskadowo. Współcześni oszuści operujący za pośrednictwem legendy odeszli od konfiskowania niewielkich oszczędności rzędu kilku tysięcy złotych; dziś presja psychologiczna ma prowadzić do zrywania długookresowych certyfikatów depozytowych, obciążania ofiar zaporowymi kredytami gotówkowymi i prędkiego przelewania zasobów na anonimowe rachunki lub ich transferowania poprzez bitomaty na konta giełd kryptograficznych. W kontrapunkcie do tych zatrważających danych stoi tabela 7, unaoczniająca gigantyczną niemoc instytucjonalną na płaszczyźnie

restytucji mienia. Środki odzyskane przez organy państwowe na poziomie centralnym z reguły stanowią jedynie wartość od ułamka procenta do zaledwie kilku procent całkowitej sumy szkód. Zjawisko to podyktowane jest faktem, iż środki płatnicze wprowadzone do mechanizmu obrotu obsługiwanego przez struktury zorganizowane, zaledwie w ciągu kilkunastu minut poddawane są zleceniom transferowym za granicę lub asymilowane w sieci anonimowych kryptowalut, czyniąc wysiłki organów ścigania w tym aspekcie bezprzedmiotowymi (Lebiedowicz, 2022, s. 60-61).

Tabela 6. Straty materialne (w zł) w przestępstwach z art. 286, §1 k.k. przy kryterium TEMIDA „na wnuczka" za lata 2016-2024

| Jednostka | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | Dynamika 2016-2023 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| KGP | 22237752 | 32845417 | 56566058 | 74848394 | 87879674 | 104051297 | 141100521 | 139591396 | 115425134 | +527,7% |
| KWP Białystok | 597485 | 576091 | 2004248 | 1678449 | 1190104 | 3822265 | 7075989 | 3663915 | 3037832 | +513,2% |
| KWP Bydgoszcz | 282645 | 545388 | 1609225 | 1497163 | 4070899 | 5761201 | 4820706 | 5315265 | 3676543 | +1780,5% |
| KWP Gdańsk | 1854453 | 1058272 | 4152096 | 4784267 | 8746577 | 6836461 | 12116628 | 9316137 | 4107228 | +402,4% |

| KWP Gorzów Wlkp. | KWP Katowice | KWP Kielce | KWP Kraków | KWP Łódź | KWP Lublin | KWP Olsztyn |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 274957 | 3022865 | 204960 | 1352738 | 732040 | 800502 | 320575 |
| 835094 | 3611326 | 823970 | 1330850 | 1150408 | 2127514 | 567094 |
| 1391377 | 6194177 | 1345871 | 4825526 | 1889838 | 1037400 | 714584 |
| 1473250 | 11015556 | 1544494 | 10199954 | 1786958 | 862959 | 1147243 |
| 1213818 | 15628733 | 1317127 | 12410816 | 7107424 | 1790090 | 1109885 |
| 1399412 | 12421753 | 2665461 | 10850285 | 9111812 | 3827470 | 3049735 |
| 2862931 | 14728884 | 4623823 | 16423278 | 6810956 | 6847187 | 3194194 |
| 3606239 | 17632243 | 4016993 | 13502678 | 8843689 | 5255109 | 4575698 |
| 2300735 | 12756739 | 5420974 | 16581124 | 6538746 | 5521419 | 4439364 |
| +1211,6% | +483,3% | +1859,9% | +898,2% | +1108,1% | +556,5% | +1327,3% |

| KWP Opole | 696240 | 672080 | 1847606 | 1733131 | 2317241 | 2915630 | 3506376 | 2908640 | 2403410 | +317,8% |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| KWP Poznań | 733555 | 984316 | 2164106 | 2470533 | 4565232 | 5559410 | 5696687 | 8444683 | 9146004 | +1051,2% |
| KWP Radom | 901280 | 1622459 | 2818678 | 1326365 | 3118502 | 5543350 | 4801682 | 6765714 | 5190553 | +650,7% |
| KWP Rzeszów | 404249 | 731639 | 723020 | 1036032 | 2312930 | 2305978 | 7067196 | 5262068 | 3752275 | +1201,7% |
| KWP Szczecin | 742452 | 813852 | 1009409 | 1968730 | 2824430 | 1991216 | 4490326 | 6106103 | 4176335 | +722,4% |
| KWP Wrocław | 1881224 | 2157174 | 4638747 | 7546595 | 9483732 | 8093458 | 9683149 | 7813325 | 5982643 | +315,3% |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych KGP i KWP. Dane za 2024 r. obejmują okres styczeń-październik.

Tabela 7. Mienie odzyskane (w zł) w przestępstwach z art. 286, §1 k.k. przy kryterium TEMIDA „na wnuczka” za lata 2016-2024

| Jednostka | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | Dynamika 2016-2023 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| KGP | 488986 | 1102123 | 3488853 | 4608984 | 5239208 | 5212735 | 8062477 | 3850979 | 4471181 | +687,5% |
| KWP Białystok | 0 | 33036 | 112512 | 193144 | 226629 | 329788 | 1788483 | 78211 | 14520 | n/d |
| KWP Bydgoszcz | 19000 | 32186 | 38715 | 224764 | 197813 | 295709 | 305186 | 140750 | 48950 | +640,8% |
| KWP Gdańsk | 2330 | 498055 | 424753 | 348923 | 464371 | 344511 | 97235 | 64570 | 14998 | +2671,2 % |
| KWP Gorzów Wlkp. | 0 | 119040 | 14980 | 45300 | 0 | 2438 | 0 | 105483 | 85533 | n/d |
| KWP Katowice | 102844 | 21553 | 316860 | 889713 | 1069115 | 634641 | 561300 | 131768 | 246507 | +28,1% |

| KWP Kielce | 31300 | 0 | 66494 | 13300 | 0 | 187471 | 306217 | 110900 | 326233 | +254,3% |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| KWP Kraków | 13152 | 4000 | 528108 | 995668 | 925249 | 853966 | 860585 | 464003 | 71520 | +3428,0 % |
| KWP Łódź | 0 | 51900 | 77017 | 127978 | 261500 | 90400 | 244761 | 179736 | 0 | n/d |
| KWP Lublin | 19656 | 60140 | 188094 | 157662 | 332911 | 697636 | 1009274 | 953132 | 183022 | +4749,1 % |
| KWP Olsztyn | 470 | 11000 | 0 | 0 | 34262 | 245215 | 21423 | 20000 | 423437 | +4155,3 % |
| KWP Opole | 8500 | 0 | 386575 | 162591 | 59660 | 168932 | 12300 | 65002 | 230739 | +664,7% |
| KWP Poznań | 50250 | 67730 | 300096 | 81000 | 631714 | 548294 | 139970 | 578022 | 423831 | +1050,3 % |
| KWP Radom | 46761 | 28600 | 166940 | 0 | 177604 | 314448 | 263272 | 162999 | 0 | +248,6% |
| KWP Rzeszów | 0 | 17000 | 90000 | 74359 | 293007 | 7393 | 817971 | 302678 | 219132 | n/d |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| KWP Szczecin | 0 | 34100 | 221235 | 174176 | 170560 | 124909 | 93000 | 145938 | 0 | n/d |
| KWP Wrocław | 83223 | 11000 | 0 | 20166 | 164813 | 278374 | 514736 | 121340 | 542330 | +45,8% |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych KGP i KWP. Dane za 2024 r. obejmują okres styczeń-październik.

Syntetyczne zestawienie fundamentów efektywności śledczej (tabela 8), oparte na statystykach z ostatniego zamkniętego rocznika kalendarzowego (2023 r.), ukazuje gigantyczną wręcz polaryzację rezultatów pomiędzy poszczególnymi garnizonami w kraju. Przykładowo, o ile uśredniony krajowy indeks sprawności procesowej (relacja aktów oskarżenia do postępowań wszczętych) opiewał na rzetelne 7,78%, o tyle garnizon podlaski (KWP Białystok) zdołał wypracować pułap przekraczający 17%, a garnizon lubelski – 16,52%. Tożsamą aberrację statystyczną można zaobserwować w obrębie indeksu odzysku mienia (proporcja mienia odzyskanego do strat), gdzie ogólnopolski wynik na poziomie 2,76% został przyćmiony przez bezprecedensowy wskaźnik KWP w Lublinie, wynoszący aż 18,14%. Tego rodzaju skoki operacyjne in plus na szczeblu wojewódzkim domagają się odpowiedniego chłodnego dystansu analitycznego – najczęściej stanowią one bezpośrednią pochodną zatrzymania „na gorącym uczynku" pojedynczej jednostki zaopatrzeniowej (kuriera lub koordynatora), posiadającej przy sobie wielomilionową gotówkę zagarniętą w trakcie serii zsynchronizowanych ataków. Tak gigantyczne zabezpieczenie majątkowe natychmiastowo zniekształca obraz całorocznych wysiłków jednostki terenowej, chociaż organizatorzy zagraniczni nadal pozostają wolni od sankcji prawnej (Hołyst, 2022, s. 258-259; A. Lebiedowicz, 2022, s. 60-61).

Tabela 8. Wybrane wskaźniki w przestępstwach z art. 286, §1 k.k. przy kryterium TEMIDA „na wnuczka" za 2023 rok (ostatni pełny rocznik).

| Jednostka | AO/Wszczęte 2023 | Odzysk/Straty 2023 | Udział usiłowań 2023 |
|---|---|---|---|
| KGP | 7,78% | 2,76% | 23,19% |
| KWP Białystok | 17,44% | 2,13% | 28,26% |
| KWP Bydgoszcz | 10,85% | 2,65% | 14,71% |
| KWP Gdańsk | 3,82% | 0,69% | 31,02% |
| KWP Gorzów Wlkp. | 12,77% | 2,93% | 18,68% |
| KWP Katowice | 5,50% | 0,75% | 18,29% |
| KWP Kielce | 4,97% | 2,76% | 49,09% |
| KWP Kraków | 10,58% | 3,44% | 27,47% |
| KWP Lublin | 16,52% | 18,14% | 36,00% |
| KWP Łódź | 5,26% | 2,03% | 35,81% |
| KWP Olsztyn | 11,21% | 0,44% | 23,01% |
| KWP Opole | 5,56% | 2,23% | 24,00% |
| KWP Poznań | 9,43% | 6,84% | 9,31% |
| KWP Radom | 14,81% | 2,41% | 24,73% |
| KWP Rzeszów | 3,31% | 5,75% | 18,44% |
| KWP Szczecin | 6,37% | 2,39% | 16,25% |
| KWP Wrocław | 5,61% | 1,55% | 23,61% |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych KGP i KWP.

Krzyżowa analiza danych zaprezentowanych w tabeli 8, agregująca fundamenty efektywności śledczej dla ostatniego zamkniętego rocznika kalendarzowego (2023 r.), dostarcza niezwykle kategorycznych wniosków dotyczących systemowej wydolności organów ścigania. Uśrednione, ogólnokrajowe wskaźniki (wygenerowane z poziomu KGP) dowodzą zjawiska strukturalnej dysfunkcji w konfrontacji z opisywanym modelem przestępczości hyb-

rydowej. Zaledwie 7,78% zainicjowanych postępowań ulega konwersji w formalny akt oskarżenia, podczas gdy globalny wskaźnik restytucji mienia oscyluje na dramatycznie niskim poziomie 2,76%. Wyniki te stanowią empiryczną legitymizację tezy, iż klasyczne rzemiosło dochodzeniowo-śledcze natrafia na nieprzekraczalną barierę technologiczną w momencie, gdy zagarnięte środki ulegają błyskawicznemu wytransferowaniu poza granice krajowej jurysdykcji lub zostają zanonimizowane w sieciach blockchain (Lebiedowicz, 2022, s. 60-61) Zestawienie uwypukla równocześnie drastyczną polaryzację rezultatów w ujęciu terytorialnym. Jako egzemplifikację owej anomalii należy przywołać przypadek KWP w Lublinie, legitymujący się w 2023 roku wskaźnikiem odzysku mienia sięgającym 18,14%. W świetle pragmatyki operacyjnej tego rodzaju skokowe odchylenia in plus nie stanowią zazwyczaj dowodu na trwałą, instytucjonalną optymalizację procesu wykrywczego w danym województwie. Są one raczej bezpośrednią pochodną incydentalnego ujęcia „na gorącym uczynku" jednostki z logistycznego zaplecza grupy (tzw. kuriera) w momencie, gdy ten przetransportowywał skumulowaną, potężną sumę gotówki pochodzącą z całej serii udanych ataków przeprowadzonych w krótkim oknie czasowym. Tak potężny zastrzyk zabezpieczonego mienia natychmiastowo winduje statystyki roczne danego garnizonu, maskując fakt, iż zagraniczne jądro kierownicze (mózg operacji) pozostaje poza zasięgiem krajowego wymiaru sprawiedliwości (Hołyst, 2022, s. 258-259). Na szczególną uwagę w dyskursie wiktymologicznym i prewencyjnym zasługuje również wskaźnik udziału usiłowań. Odnosząc się do koncepcji rutynowych aktywności, owo usiłowanie jest równoznaczne ze skuteczną interwencją „sprawnego strażnika" – wyedukowanego seniora, czujnego krewnego bądź pracownika instytucji finansowej (Cohen, Felson, 1979, s. 589-590). Pomimo iż średnia krajowa tego parametru ustabilizowała się na poziomie 23,19%, garnizon świętokrzyski (KWP Kielce) odnotował odsetek usiłowań sięgający 49,09%. Sugeruje to istnienie lokalnych zmiennych środowiskowych – wyższej skuteczności regionalnych kampanii profilaktycznych lub uwarunkowanej socjologicznie, ponadprzeciętnej nieufności tamtejszej populacji w wieku poprodukcyjnym wobec nieautoryzowanych prób nawiązania kontaktu.

## Wnioski i rekomendacje systemowe

Na bazie ponad jedenastoletniej ewidencji zdarzeń kryminalnych bezsprzecznie należy skonstatować, iż oszustwa socjotechniczne na tzw. legendę permanentnie zakorzeniły się w systemie zagrożeń dla obrotu prawno-finansowego w Polsce, przeobrażając się w najbardziej destrukcyjne zjawisko wymierzone w stabilność ekonomiczną najstarszej części populacji. Poczynione na fundamencie twardych danych wnioski świadczą o radykalnej elastyczności zorganizowanych grup dewiacyjnych (Pływaczewski, Gadecki (red.), 2018, s. 258-259). Zjawiska te cechuje niezwykła biegłość operacyjna i zdolność do błyskawicznej eksploatacji kryzysów makrospołecznych, co pozwala im neutralizować bariery budowane w toku klasycznej prewencji. Zderzenie tradycyjnego rzemiosła śledczego z nowoczesną przestępczością hybrydową obnaża istnienie strukturalnego „szklanego sufitu", czego najbardziej dobitnym, statystycznym dowodem są drastycznie zaniżone wskaźniki odzysku utraconych oszczędności. Oparcie się na przeanalizowanym materiale empirycznym uzasadnia konieczność prędkiego implementowania kompleksowych remediów natury prawnej, technologicznej i społecznej:

1. Kooperacja algorytmiczna organów ścigania z rynkiem finansowym: szybkość transferu majątku wymusza drastyczną korektę paradygmatu współpracy Policji z nadzorem bankowym. Postuluje się zaimplementowanie środowiska informatycznego (opartego na sieciach neuronowych i AI), którego zadaniem byłaby identyfikacja dewiacyjnych wahań behawioralnych na rachunkach seniorów (jak gwałtowne zrywanie zyskownych lokat i pospieszne generowanie dyspozycji wielkich wypłat), skutkująca tymczasowym, zautomatyzowanym zamrożeniem kapitału aż do momentu rzetelnej autoryzacji tożsamościowej.
2. Zaawansowana analityka na szczeblu ponadregionalnym: organy ochrony porządku prawnego stoją przed obligatoryjnym wyzwaniem centralizacji wysiłków analitycznych we wskazanym segmencie przestępstw. Walka z procederem spoofingu wymaga inwestycji w technologię pozwalającą na tworzenie macierzy powiązań personalno-językowych. Kluczowym priorytetem dochodzeniowym musi stać się infiltracja i rozbicie ośrodków koordynujących (mózgów operacji), w miejsce poprzestawania na eliminacji łatwo zastępowalnych „kurierów" dolnego szczebla hierarchii.

3. Harmonizacja procesów rejestracyjno-analitycznych: pojawia się nagląca potrzeba optymalizacji mechanizmów agregacji danych kryminalnych w KSIP. Dane statystyczne nie mogą ulegać fluktuacjom ze względu na odmienne interpretacje reguł sprawozdawczych w podległych jednostkach, gdyż to obniża ich wiarygodność jako strategicznego wskaźnika oceny bezpieczeństwa publicznego państwa.

Przeformułowanie modelu oddziaływania profilaktycznego: historyczny wzorzec edukacji wiktymologicznej ogniskujący się wyłącznie na osobie starszej staje się powoli archaiczny, gdyż zmasowany bodziec stresowy z powodzeniem obezwładnia wyuczony instynkt samozachowawczy ofiar. Punkt ciężkości działań musi bezwzględnie zostać przetransferowany na otoczenie społeczne seniorów – dorosłych krewnych, personel instytucji kredytowych oraz operatorów logistycznych, kreując w ten sposób wieloaspektową sieć "sprawnych strażników" zdolnych do przerywania zamachów na etapie ich materializacji (Cohen, Felson, 1979, s. 589-590).

## Bibliografia


Button M., Cross C. (2017), Cyber Frauds, Scams and their Victims, Londyn: Routledge

Cohen L.E., Felson M. (1979), Social Change and Crime Rate Trends: A Routine Activity Approach, „American Sociological Review", vol. 44, nr 4

Cornish D.B., Clarke R.V. (red.) (1986), The Reasoning Criminal: Rational Choice Perspectives on Offending, New York: Springer-Verlag

Cross C. (2015), No laughing matter: Blaming the victim of online fraud, „International Review of Victimology", vol. 21, nr 2

Dane statystyczne dot. przestępstw oszustwa (art. 286 §1 k.k.) z uwzględnieniem kryterium modus operandi oraz wskaźnika TEMIDA („na wnuczka"/„na policjanta") za lata 2013-2024 oraz zestawienia dotyczące liczby postępowań wszczętych, zakończonych aktami oskarżenia, strat majątkowych i mienia odzyskanego, uzyskane w trybie dostępu do informacji publicznej od: Komendy Głównej Policji w Warszawie, Komendy Wojewódzkiej Policji w Białymstoku, Komendy Wojewódzkiej Policji w Bydgoszczy, Komendy Wojewódzkiej Policji w Gdańsku, Komendy Wojewódzkiej Policji w Gorzowie Wielkopolskim, Komendy Wojewódzkiej Policji w Katowicach, Komendy Wojewódzkiej Policji w Kielcach, Komendy Wojewódzkiej Policji w Krakowie, Komendy Wojewódzkiej Policji w Lublinie, Komendy Wo-

jewódzkiej Policji w Łodzi, Komendy Wojewódzkiej Policji w Olsztynie, Komendy Wojewódzkiej Policji w Opolu, Komendy Wojewódzkiej Policji w Poznaniu, Komendy Wojewódzkiej Policji z siedzibą w Radomiu, Komendy Wojewódzkiej Policji w Rzeszowie, Komendy Wojewódzkiej Policji w Szczecinie, Komendy Wojewódzkiej Policji we Wrocławiu.

Filipkowski W. (2023), Cyberprzestępstwa o charakterze terrorystycznym w polskim prawie karnym, „Prawo w działaniu. Sprawy karne", nr 55

Gierszewski J., Pieczywok A. (2020), Metodologiczne podstawy badania problemów bezpieczeństwa, Warszawa: Difin

Hołyst B. (2022), Kryminologia, Warszawa: Wolters Kluwer

Kasprzak J., Młodziejowski B., Kasprzak W. (2015), Kryminalistyka. Zarys systemu, Warszawa: Difin

Lebiedowicz A. (2022), Wybrane aspekty prawnokarne, kryminalistyczne i kryminologiczne cyberprzestępczości, „Kwartalnik Krajowej Szkoły Sądownictwa i Prokuratury", zeszyt 1 (45)

Oczkowski T. (2004), Oszustwo jako przestępstwo majątkowe i gospodarcze, Kraków: Zakamycze

Opitek P., Jaworski D.R. (red.) (2025), Cyberprzestępczość w prawie karnym i kryminalistyce. Kompendium wiedzy, Warszawa: Difin

Pływaczewski W., Gadecki B. (red.) (2018), Taktyczno-techniczne aspekty przeciwdziałania przestępczości, Warszawa: Difin

Safjański T. (2016), Zintegrowane zwalczanie przestępczości zorganizowanej w regionie Morza Bałtyckiego (BALTCOM) – geneza, główne aspekty działania oraz perspektywy rozwoju, „Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego", nr 16/17

Ustawa z dnia 6 września 2001 r. o dostępie do informacji publicznej (Dz. U. z 2022 r. poz. 902)

# Ewolucja współczesnych szlaków migracyjnych i jej implikacje dla bezpieczeństwa granic państw Unii Europejskiej

Dr MAREK CZARKOWSKI
Komenda Miejska Policji w Legnicy, Collegium Witelona Uczelnia Państwowa w Legnicy, Polska
Mgr inż. NORBERT CZARKOWSKI
Nadodrzański Oddział Straży Granicznej w Zielonej Górze, Polska

**Abstrakt**

Artykuł podejmuje problematykę ewolucji współczesnych szlaków migracyjnych oraz jej wpływu na bezpieczeństwo zewnętrzne Unii Europejskiej w latach 2015-2025. Głównym celem badawczym jest diagnoza mechanizmów sprawczych transformacji ruchów ludnościowych, ze szczególnym uwzględnieniem zjawiska celowej instrumentalizacji migracji przez reżimy autorytarne. Weryfikacji poddano hipotezę zakładającą, iż miniona dekada przyniosła trwałą sekurytyzację, militaryzację i technologizację polityki ochrony granic. W oparciu o analizę dogmatyczno-prawną, analizę systemową oraz badanie dokumentów wykazano, że tradycyjne zabezpieczenia fizyczne są niewystarczające w obliczu dynamicznej adaptacji transnarodowych grup przestępczych. Artykuł postuluje konieczność pełnego wdrożenia koncepcji Inteligentnych Granic (Smart Borders), wykorzystania zaawansowanej analityki wywiadowczej (OSINT) oraz prowadzenia proaktywnej dyplomacji migracyjnej.

Słowa kluczowe: szlaki migracyjne, kryzys migracyjny, instrumentalizacja migracji, bezpieczeństwo granic, wojna hybrydowa, Unia Europejska, ochrona granic

## The evolution of contemporary migration routes and its implications for border security of the European Union member states

Dr MAREK CZARKOWSKI
Municipal Police Headquarters in Legnica, Witelon Collegium State University in Legnica, Poland)
MA eng. NORBERT CZARKOWSKI
Border Guard Branch in Zielona Góra, Poland

**Abstract**

The article addresses the evolution of contemporary migration routes and their impact on the external security of the European Union between 2015 and 2025. The main research objective is to diagnose the driving mechanisms behind the transformation of population movements, with particular emphasis on the deliberate instrumentalization of migration by authoritarian regimes. The study verifies

the hypothesis that the past decade has brought about permanent securitization, militarization, and technological advancement of border protection policies. Based on legal-dogmatic, systemic, and document analyses, it is demonstrated that traditional physical barriers are insufficient against the dynamic adaptation of transnational criminal groups. The article advocates for the full implementation of the Smart Borders concept, the utilization of advanced intelligence analytics (OSINT), and proactive migration diplomacy.
Keywords: migration routes, migration crisis, instrumentalization of migration, border security, hybrid warfare, European Union, border protection

## Wprowadzenie do problematyki

Współczesna mobilność przestrzenna populacji stanowi złożony fenomen, determinowany przez synergię czynników o podłożu ekonomicznym, społecznym oraz politycznym (Lesińska, Okólski (red.), 2020, s. 18-20). Procesy migracyjne w XXI wieku są silnie moderowane przez postępującą globalizację, gwałtowne zmiany klimatyczne oraz asymetryczne konflikty zbrojne, wymuszające na całych społecznościach relokację w poszukiwaniu bezpieczeństwa i dogodniejszych warunków bytowych ((International Organization for Migration (IOM), 2021, s. 185-187). Nie bez znaczenia pozostają również uwarunkowania lokalne w państwach tranzytowych i docelowych, w tym wydolność infrastruktury recepcyjnej oraz restrykcyjność polityki azylowej. W ujęciu makrostrukturalnym, ruchy migracyjne odzwierciedlają głębokie przeobrażenia demograficzne oraz rosnące nierówności w globalnej dystrybucji dóbr, stając się jednym z głównych wektorów zmian w architekturze współczesnych stosunków międzynarodowych.

## Przemiany migracyjne na terytorium Europy w XXI wieku

Dekada 2015-2025 zapisała się w historii Europy jako okres bezprecedensowych wyzwań dla integralności terytorialnej i wydolności instytucjonalnej państw członkowskich. Wydarzenia z 2015 roku, określane w dyskursie naukowym mianem „europejskiego kryzysu migracyjnego", stanowiły punkt krytyczny, który obnażył strukturalne deficyty systemu zarządzania zewnętrznymi granicami Unii Europejskiej (UE) oraz podważył adekwatność dorobku strefy Schengen wobec zjawiska masowej presji asymetrycznej (Duszczyk, Pachocka, Pszczółkowska (red.), 2020, s. 34-35). Współczesne szlaki migracyjne prowadzące na terytorium UE charaktery-

zują się niezwykłą złożonością. Tradycyjne determinanty migracji, ugruntowane w klasycznych paradygmatach socjologicznych, przestały być wystarczające do operacjonalizacji tego fenomenu (Castles, de Haas, Miller, 2014, s. 22-24). Asymetrie rozwojowe pomiędzy Europą a Globalnym Południem koegzystują obecnie z czynnikami nowej generacji, takimi jak degradacja środowiska naturalnego czy rewolucja informacyjna. Powszechny dostęp do technologii mobilnych zdemokratyzował wiedzę o szlakach tranzytowych, stając się jednocześnie instrumentem w rękach transnarodowych sieci zorganizowanej przestępczości zajmujących się przemytem ludzi (Pływaczewski (red.), 2010, s. 156). Niemniej jednak, najpoważniejszym zagrożeniem minionej dekady stała się celowa instrumentalizacja migracji. Doświadczenia z ochrony wschodniej flanki UE i NATO dowodzą, iż migracja ewoluowała z wyzwania o charakterze administracyjno-humanitarnym do rangi precyzyjnie kierowanej broni demograficznej. Wrogie reżimy państwowe wykorzystywały zorganizowane strumienie migrantów jako asymetryczne narzędzie nacisku dyplomatycznego, mające na celu destabilizację wewnętrzną oraz polaryzację społeczną państw zachodnich. Z perspektywy nauk o bezpieczeństwie, ewolucję tę należy rozpatrywać przez pryzmat teorii sekurytyzacji (securitization theory), wywodzącej się z dorobku tzw. szkoły kopenhaskiej (Buzan, Wæver, de Wilde, 1998, s. 23-24). Zgodnie z jej założeniami, dany problem staje się obiektywną kwestią bezpieczeństwa narodowego w wyniku działań dyskursywnych i decyzyjnych, które nadają mu status egzystencjalnego zagrożenia. Kryzys migracyjny usankcjonował wdrożenie nadzwyczajnych środków zaradczych, w tym militaryzację ochrony granic, budowę fizycznych zapór inżynieryjnych oraz gruntowną redefinicję mandatu Europejskiej Agencji Straży Granicznej i Przybrzeżnej (Frontex) (Misiuk, 2013, s. 178).

## Koncepcja „broni masowej migracji" jako kluczowy konstrukt teoretyczny

Równie istotnym narzędziem analitycznym dla badanej problematyki jest koncepcja „broni masowej migracji" (Weapons of Mass Migration). Zakłada ona, że sterowane przemieszczenia ludności i generowanie fal uchodźczych są z premedytacją wykorzystywane przez podmioty państwowe do realizacji strategicznych celów geopolitycznych, przy jednoczesnym unikaniu progu otwartej konfrontacji militarnej (Greenhill, 2010,

s. 12-13). Zjawisko to immanentnie wpisuje się w charakterystykę współczesnych konfliktów hybrydowych.

Instrumentalizacja kryzysów granicznych wywołuje paraliż prawno-administracyjny w państwach demokratycznych, zmuszając je do lawirowania między obowiązkiem obrony nienaruszalności terytorium a koniecznością respektowania norm prawa międzynarodowego (Greenhill, 2010, s. 36-39), w tym postanowień Konwencji Genewskiej z 1951 r. oraz zasady non-refoulement. W rezultacie, klasyczny model migracyjny oparty na analizie czynników wypychających i przyciągających (push-pull factors), uległ znacznej deformacji na skutek pojawienia się w przestrzeni operacyjnej tzw. czynników przymusu państwowego (coercion factors) (Klaus (red.), 2022, s. 28-31).

## Identyfikacja luki badawczej i uzasadnienie podjęcia tematyki

Pomimo iż problematyka presji migracyjnej na kontynent europejski doczekała się wysoce obszernej literatury przedmiotu, dogłębna analiza dotychczasowego stanu badań ukazuje istotną lukę poznawczą w odniesieniu do kompleksowej oceny ubiegłej dekady. Był to bowiem hermetyczny okres czasowy, w którym doszło do fundamentalnej transformacji paradygmatu zarządzania granicami zewnętrznymi Unii Europejskiej. Dostępne opracowania naukowe koncentrują się najczęściej na ujęciach fragmentarycznych, analizując wyłącznie wybrane aspekty regionalne (np. wektor śródziemnomorski) bądź prawne (np. deficyty systemu dublińskiego), co zawęża perspektywę i utrudnia holistyczne zrozumienie zjawiska (Carrera, den Hertog, 2015, s. 4-5; Guild i in., 2015, s. 2-3). Niedostatecznie wyeksploatowany badawczo pozostaje zwłaszcza obszar ewolucji transnarodowych grup przestępczych adaptujących taktyki hybrydowe, a także odpowiedź systemowa państw w postaci technologicznych i doktrynalnych przeobrażeń samych formacji granicznych. Jak wskazuje się w literaturze, obecna dekada stanowi moment krytyczny dla ewaluacji skuteczności wdrożonych reform instytucjonalnych, w tym ustaleń Nowego Paktu o Migracji i Azylu oraz operacjonalizacji systemów zintegrowanego zarządzania granicami (tzw. Smart Borders, obejmujących m.in. ETIAS, EES oraz zmodernizowany system EUROSUR) (Komisja Europejska, 2020, s. 4-6). Badanie ewolucji szlaków migracyjnych generuje nie tylko wysoką wartość heurystyczną, ale dostarcza również niezbędnych rekomendacji aplikacyjnych dla decyden-

tów politycznych oraz kadr kierowniczych służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo narodowe i ochronę nienaruszalności granic państwowych.

## Cel badawczy

Głównym celem niniejszego artykułu jest diagnoza oraz ewaluacja ewolucji wiodących szlaków migracyjnych prowadzących przez terytoria państw chroniących zewnętrzne granice Unii Europejskiej w latach 2015-2025. Szczególną uwagę zogniskowano na identyfikacji wyzwań operacyjnych, logistycznych i taktycznych stojących przed formacjami odpowiedzialnymi za bezpieczeństwo bezpośredniego obszaru granicznego (w tym narodowymi strażami granicznymi oraz agencją Frontex), których mandat, struktury i taktyka działań uległy w tym okresie gruntownej transformacji w odpowiedzi na załamanie dotychczasowego reżimu granicznego (Rijpma, 2016, s. 542-544). Mając na względzie rosnącą złożoność oraz dynamikę procesów migracyjnych, w toku analizy założono, iż permanentne zmiany uwarunkowań geopolitycznych, społecznych i ekonomicznych w państwach pochodzenia i tranzytu bezpośrednio determinują formowanie się, a następnie ewolucję nowych wektorów przerzutowych.

## Problematyka i pytania badawcze

Dla właściwego ukierunkowania procesu badawczego oraz usystematyzowania rozważań empirycznych, niezbędne było sformułowanie precyzyjnych problemów badawczych ujętych w formie pytań (Babbie, 2019, s. 112). Zasadniczą problematykę niniejszej pracy sprowadzono do następujących pytań szczegółowych:

1. Jakie czynniki determinujące oraz mechanizmy sprawcze zainicjowały transformację głównych szlaków migracyjnych prowadzących do terytorium UE w analizowanej dekadzie?
2. W jaki sposób zjawisko celowej instrumentalizacji migracji przez reżimy autorytarne (definiowane jako inżynieria demograficzna) zredefiniowało architekturę zagrożeń oraz zmodyfikowało katalog wyzwań w przestrzeni granicznej?
3. Z jakimi nowymi kategoriami wyzwań o charakterze operacyjno-taktycznym, logistycznym oraz prawno-humanitarnym zmagają się obecnie funkcjonariusze służb granicznych w państwach tzw. pierwszej linii (państwach flankowych)?

4. Jakie kierunki optymalizacji europejskiego zintegrowanego systemu zarządzania granicami – z uwzględnieniem postępującej technologizacji oraz implementacji systemów wczesnego ostrzegania (Early-Warning Systems) – są niezbędne do skutecznej neutralizacji asymetrycznych kryzysów w przyszłości?

## Hipoteza badawcza

Główna hipoteza badawcza podlegająca weryfikacji w toku niniejszego opracowania zakłada, że w minionej dekadzie doszło do trwałej i nieodwracalnej militaryzacji oraz technologizacji polityki ochrony zewnętrznych granic Unii Europejskiej. Proces ten stanowił bezpośrednią i rygorystyczną odpowiedź systemową zarówno na masowe, spontaniczne ruchy humanitarne zainicjowane w 2015 roku, jak i na późniejsze, kinetyczne oraz hybrydowe formy agresji z wykorzystaniem inżynierii migracyjnej (Gierszewski, Pieczywok, 2020, s. 132-133). Ponadto autorskie założenie badawcze postuluje, iż w zmieniającym się środowisku operacyjnym rzeczywista skuteczność współczesnych formacji granicznych w mniejszym stopniu zależy od tradycyjnej, geometrycznej rozbudowy zapór fizycznych, a w głównej mierze opiera się na wdrażaniu zaawansowanych systemów teledetekcyjnych (Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady, s. 12-14), zdolnościach predykcyjnych w cyberprzestrzeni oraz utrzymywaniu permanentnej przewagi informacyjnej (tzw. information superiority) (Frontex, 2021, s. 10-12).

## Założenia metodologiczne i struktura pracy

Realizacja nakreślonych celów poznawczych oraz walidacja przyjętej hipotezy badawczej wymagała zastosowania komplementarnego instrumentarium metodologicznego, adekwatnego dla dyscypliny nauk o bezpieczeństwie. Zasadniczą rolę w procesie badawczym odegrała metoda analizy prawno-dogmatycznej, która umożliwiła precyzyjne prześledzenie ewolucji unijnego acquis w obszarze polityki azylowej i granicznej, w tym kluczowych rozporządzeń redefiniujących ramy działania organów bezpieczeństwa przestrzeni Schengen (Wróbel (red.), 2019, s. 415). Rozważania wsparto analizą systemową, traktując unijną politykę bezpieczeństwa jako złożony, adaptacyjny zbiór mechanizmów reagujących na zakłócenia w środowisku międzynarodowym (Jemioło, Dawidczyk, 2008, s. 45-47).

Rdzeń warstwy empirycznej stanowiła metoda analizy dokumentów (zarówno ilościowej, jak i jakościowej) (Silverman, 2012, s. 250-252). Badaniu poddano cykliczne raporty oceny ryzyka (Risk Analysis) opracowywane przez agencję Frontex na przestrzeni lat 2015-2024, roczne sprawozdania Europejskiego Centrum Przemytu Migrantów Europolu (EMSC) oraz oficjalne komunikaty Komisji Europejskiej (Frontex, 2023). Syntetyzacja pozyskanego w ten sposób materiału pozwoliła na wyprowadzenie konkluzji drogą wnioskowania dedukcyjnego i indukcyjnego. Artykuł podzielono na trzy integralne, powiązane logicznie części. Część pierwsza diagnozuje przeobrażenia szlaków migracyjnych (analizując zjawisko tzw. „efektu balonu"). Część druga poddaje wiwisekcji fenomen instrumentalizacji migracji w ramach wojny hybrydowej. Z kolei część trzecia koncentruje się na operacyjnych, prawnych i logistycznych implikacjach dla systemu zintegrowanego zarządzania granicami (IBM – Integrated Border Management).

## Instytucjonalno-prawne i przestrzenne przeobrażenia na głównych szlakach migracyjnych

Pełne zrozumienie dynamiki współczesnych szlaków przemytniczych wymaga zdefiniowania ram instytucjonalno-prawnych nadających kształt europejskiemu bezpieczeństwu zewnętrznemu. Unifikacja norm prawotwórczych w skali makro zderza się z silnie zróżnicowanymi uwarunkowaniami geograficznymi i administracyjnymi poszczególnych państw członkowskich. Efektem tej dychotomii jest rozwój koncepcji eksternalizacji kontroli granicznej (border externalization). Polega ona na przenoszeniu ciężaru selekcji i weryfikacji strumieni migracyjnych poza suwerenne terytorium UE, poprzez zawieranie bilateralnych umów o współpracy z państwami pochodzenia lub obszarami tranzytowymi (m.in. z krajami Afryki Północnej oraz Sahelu) (Casas-Cortés i in., 2014, s. 234). Konsekwencją tego zjawiska jest fundamentalna redefinicja architektury bezpieczeństwa, która winduje unijne agencje (Frontex, Europol) do roli kluczowych aktorów odpowiedzialnych za zwalczanie wielonarodowej przestępczości zorganizowanej już na dalekim przedpolu granic (Russo, Stambøl, 2021, s. 12). Działania te obarczone są jednak wysokim ryzykiem reputacyjnym i prawnym, generując nieustanną konieczność balansowania pomiędzy imperatywem zapewnienia twardego bezpieczeństwa państwa a imperatywem ochrony praw fundamentalnych w procesie zarządzania ruchami ludnościowymi.

## Kryzys 2015 roku jako katalizator sekurytyzacji i ewolucji mandatu agencji Frontex

Kulminacja presji migracyjnej z 2015 roku, charakteryzująca się lawinowym, niekontrolowanym przeniknięciem ponad miliona obywateli państw trzecich przez zewnętrzne rubieże strefy Schengen, stanowiła krytyczny punkt zwrotny dla architektoniki europejskiego bezpieczeństwa wewnętrznego (Neal, 2009, s. 334). Zjawisko to zadziałało jako potężny katalizator głębokich procesów sekurytyzacyjnych. Wymusiło ono na elitach politycznych radykalne odejście od dotychczasowego postrzegania migracji w łagodnych kategoriach wyzwań rynkowych i humanitarnych, przesuwając dyskurs w stronę traktowania masowych przepływów jako priorytetowego zagrożenia dla egzystencji i stabilności państw narodowych (Lazaridiks, Wadia, 2015, s. 67). Instytucjonalną egzemplifikacją nowego, represyjnego paradygmatu stała się ewolucja prawno-strukturalna agencji Frontex. W trybie pilnym, poprzez kolejne nowelizacje rozporządzeń unijnych, przekształcono ją z podmiotu pełniącego dotychczas zadania stricte doradczo-koordynacyjne w pełnoprawną, zbrojną agencję operacyjną (Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady, 2019, s. 1-131). Formowanie stałego korpusu Europejskiej Straży Granicznej i Przybrzeżnej (docelowo liczącego 10.000 funkcjonariuszy dysponujących własnym sprzętem i szerokimi uprawnieniami wykonawczymi), stanowiło najbardziej dobitny sygnał zdolności wspólnoty do asertywnej obrony terytorium przed nielegalnym procederem generowanym przez transgraniczne zorganizowane grupy przestępcze.

## Szlak wschodnio-śródziemnomorski – od eskalacji do kruchego konsensusu geopolitycznego

Dekompozycja przestrzenna i fluktuacje wolumenu ruchu migracyjnego w badanej dekadzie stanowiły bezpośrednią wypadkową działań restrykcyjnych i uszczelniających, podejmowanych przez państwa tranzytowe oraz docelowe. W początkowej fazie kryzysu migracyjnego (lata 2015-2016) niekwestionowanym epicentrum zdarzeń stał się szlak wschodnio-śródziemnomorski, obejmujący przeprawy morskie z terytorium Turcji na archipelag wysp greckich na Morzu Egejskim, a także odcinki lądowe (z wykorzystaniem naturalnej bariery rzeki Ewros). W samym tylko 2015 roku europejskie systemy detekcji odnotowały na tym wektorze blisko 885

tysięcy nielegalnych przekroczeń granicy państwowej (Frontex, 2016, s. 16-17). Skala tego zjawiska doprowadziła do natychmiastowego przeciążenia, a ostatecznie do strukturalnego paraliżu greckiej infrastruktury recepcyjnej i azylowej, zmuszając instytucje unijne do poszukiwania radykalnych mechanizmów deeskalacyjnych.

## Bezprecedensowe rozwiązanie prawno-polityczne: Oświadczenie UE – Turcja

Gwałtowne wygaszenie presji na szlaku wschodnim nastąpiło w wyniku wdrożenia bezprecedensowego instrumentu w postaci Oświadczenia UE–Turcja z 18 marca 2016 roku (EU-Turkey Statement). Porozumienie to, oparte na pragmatycznym mechanizmie wymiany i readmisji, zredukowało wolumen nielegalnego ruchu migracyjnego na tym odcinku o blisko 90% w skali zaledwie jednego roku (Burç Aka, Özkural, 2015, s. 830-831). Niemniej jednak, z punktu widzenia strategii bezpieczeństwa, porozumienie to wykreowało wysoce ryzykowną asymetrię współzależności. Republika Turcji, przejmując de facto kontrolę nad wschodnimi „zaworami bezpieczeństwa" Europy, wyposażyła się w potężny instrument nacisku dyplomatycznego. Cykliczne groźby jednostronnego „otwarcia granic" ze strony decydentów w Ankarze dobitnie zilustrowały kruchość i wady systemowe koncepcji opierającej się na delegowaniu odpowiedzialności za kontrolę graniczną państwom trzecim, których partykularne interesy geopolityczne nierzadko stoją w ostrej kolizji z celami strategicznymi Unii Europejskiej.

## Szlak środkowosródziemnomorski: zjawisko „efektu balonu" i adaptacja sieci przemytniczych

Zgodnie z ugruntowaną w kryminologii i naukach o bezpieczeństwie koncepcją tzw. „efektu balonu" (balloon effect), punktowe uszczelnienie jednego korytarza przerzutowego nieuchronnie skutkuje kompensacyjnym przekierowaniem nielegalnych przepływów na obszary słabiej chronione. W następstwie zablokowania basenu Morza Egejskiego, transnarodowe grupy przestępcze błyskawicznie zreorientowały wektory przerzutu na szlak środkowosródziemnomorski – prowadzący głównie z wybrzeży zdestabilizowanej Libii oraz Tunezji ku terytorium Włoch. Obszar ten charakteryzuje się aktualnie najwyższym współczynnikiem śmiertelności wśród

migrantów w skali globalnej. Próżnia w zakresie bezpieczeństwa wewnętrznego, powstała po upadku reżimu Muammara Kaddafiego, umożliwiła lokalnym milicjom zmonopolizowanie niezwykle lukratywnego rynku przemytu ludzi (human smuggling). Oficjalne analizy organów ścigania (w tym Europolu) dowodzą, iż proceder ten uległ daleko idącej profesjonalizacji (Czarkowski, Czarkowski, 2022, s. 45-46). Przestępczość zorganizowana wykształciła zaawansowane łańcuchy logistyczne: począwszy od rekrutacji w krajach Sahelu, poprzez tranzyt transsaharyjski, aż po organizację niebezpiecznych przepraw morskich. Co więcej, intensyfikacja działań defensywnych (w tym budowa fizycznych barier przez państwa docelowe) wywołała swoisty wyścig technologiczno-taktyczny pomiędzy formacjami straży granicznej a organizatorami nielegalnej migracji (Perkowski, Squire, 2019, s. 2167-2184). Zabezpieczenia inżynieryjne wymuszają na migrantach korzystanie z usług wyspecjalizowanych i coraz droższych siatek przemytniczych, co ostatecznie przekształciło spontaniczne ruchy ludnościowe w zinstytucjonalizowany przemysł o naturze komercyjno-przestępczej.

## Instrumentalizacja migracji jako nowa kategoria zagrożeń hybrydowych

Najwyższym stadium ewolucji współczesnych szlaków przemieszczeń ludnościowych stało się włączenie migracji do instrumentarium klasycznej wojny hybrydowej. Zjawisko to, definiowane we współczesnych studiach nad bezpieczeństwem jako „uzbrajanie" (ang. weaponisation) sfery cywilnej, polega na cynicznym i wyrachowanym wykorzystaniu strumieni uchodźców oraz migrantów ekonomicznych przez podmioty państwowe w celu wywarcia wielowymiarowej presji na państwa ościenne (Galeotti, 2022). Konstrukcja ta opiera się na stymulowaniu i organizowaniu sztucznych kryzysów granicznych, co ma doprowadzić do destabilizacji struktur wewnętrznych państw demokratycznych, polaryzacji ich społeczeństw oraz zmuszenia elit rządzących do ustępstw natury politycznej i gospodarczej (Komisja Europejska 2021, s. 2-3). Migracja, postrzegana dotąd w kategoriach swobody przemieszczania się lub zjawisk uchodźczych, w tym ujęciu staje się aktem wrogiej ingerencji państw autorytarnych. Sytuacja ta generuje w państwach docelowych ostry dylemat polityczny – zmusza je do wyważenia proporcji pomiędzy wdrożeniem rygorystycznych reżimów gra-

nicznych (niezbędnych dla zachowania suwerenności) a ciążącym na nich obowiązkiem przestrzegania praw człowieka i standardów ochrony międzynarodowej (Ceccorulli, Lucarelli, 2017, s. 85-86).

## Konceptualizacja zjawiska: od migracji ekonomicznej do inżynierii demograficznej

Druga połowa badanej dekady zainicjowała fundamentalną transformację w katalogu zagrożeń dla bezpieczeństwa obszarów przygranicznych Unii Europejskiej. O ile w początkowej fazie kryzysu z 2015 roku dominował paradygmat oparty na działalności transnarodowych grup przestępczych eksploatujących naturalne procesy uchodźcze, o tyle współczesny aparat bezpieczeństwa państw strefy Schengen zmuszony jest do konfrontacji ze zjawiskiem państwowej instrumentalizacji migracji. W literaturze przedmiotu proceder ten definiowany jest mianem inżynierii demograficznej bądź „broni masowej migracji" (Weapons of Mass Migration). Zgodnie z koncepcją K.M. Greenhill, zorganizowane i sztucznie stymulowane ruchy ludnościowe są z premedytacją wykorzystywane przez reżimy autorytarne w celu wymuszenia określonych ustępstw politycznych, dyplomatycznych oraz ekonomicznych na państwach demokratycznych (Greenhill, 2010, s. 13-14). W ramach tego innowacyjnego paradygmatu, bazującego na skrajnej asymetrii sił, państwo-agresor stosuje hybrydowy model łączący tradycyjne czynniki wypychające (push factors) z mechanizmami bezpośredniego przymusu państwowego (coercion factors). Działania te obejmują m.in. celowe rozszczelnienie własnych granic, liberalizację procedur wizowych dla obywateli państw wysokiego ryzyka migracyjnego (głównie z Bliskiego Wschodu i Afryki) oraz instytucjonalne wsparcie logistyczne w procesie forsowania zewnętrznych rubieży UE. Opisana mechanika precyzyjnie wpisuje się w ramy strategii wojny hybrydowej (zdefiniowanej m.in. przez F. Hoffmana), w której podmiot agresywny stosuje synergię działań konwencjonalnych i niekonwencjonalnych – takich jak cyberataki, operacje dezinformacyjne oraz kinetyczna presja demograficzna – operując konsekwentnie poniżej progu jawnego konfliktu zbrojnego (Hoffman, 2007, s. 28-29).

## Wschodnioeuropejski szlak migracyjny jako studium przypadku ataku hybrydowego

Optymalnym, a zarazem najbardziej jaskrawym polem badawczym dla ewaluacji zjawiska instrumentalizacji migracji stał się wykreowany w 2021 roku szlak wschodnioeuropejski, obejmujący granice państwowe Rzeczypospolitej Polskiej, Litwy oraz Łotwy z Republiką Białorusi (Konkluzje Rady Europejskiej, 2021, s. 4-5; Komisja Europejska, 2021, s. 1-3). W przeciwieństwie do wektorów śródziemnomorskich, odcinek ten był pierwotnie całkowicie pozbawiony naturalnego uzasadnienia geograficznego jako trasa tranzytowa do Europy Zachodniej. Został on wygenerowany w sposób sztuczny, w ramach szeroko zakrojonej operacji specjalnej białoruskich służb bezpieczeństwa (KGB i OSAM), funkcjonującej w przestrzeni analitycznej pod kryptonimem operacja „Śluza". Analizy wywiadowcze oraz raporty operacyjne przygotowane przez agencję Frontex i krajowe organy bezpieczeństwa dowodzą istnienia perfekcyjnie zorganizowanego, państwowego systemu przerzutu ludzi. Proceder ten, realizowany przy milczącej akceptacji i wsparciu logistycznym Federacji Rosyjskiej, opierał się na organizacji komercyjnych połączeń lotniczych m.in. z terytorium Iraku, Syrii oraz Zjednoczonych Emiratów Arabskich, centralnie zarządzanym kwaterunku migrantów w obiektach reżimowych, a w fazie finalnej – dedykowanym transporcie bezpośrednio w strefę nadgraniczną (Greenhill, 2022, s. 116-118). Co więcej, taktyka ta charakteryzowała się zastosowaniem działań kombinowanych, syntetyzujących klasyczny przemyt ludzi z asymetrycznymi strategiami przymusu oraz bezpośrednimi, siłowymi próbami przełamywania zabezpieczeń inżynieryjnych.

## Asymetria prawna (Lawfare) i paraliż struktur państwowych

Immanentną cechą skuteczności ataków hybrydowych z wykorzystaniem czynnika ludzkiego jest instrumentalne eksploatowanie prymarnych wartości świata demokratycznego, w szczególności rygorystycznego przywiązania do reżimu ochrony praw człowieka oraz bezwzględnego przestrzegania paktów międzynarodowych. Konstrukcja ta, definiowana w naukach o bezpieczeństwie jako lawfare (neologizm stanowiący kompilację słów law – prawo oraz warfare – prowadzenie działań wojennych), oznacza taktyczne wykorzystanie norm prawnych do osiągnięcia celów operacyjnych i strategicznych, przy jednoczesnym obezwładnianiu aparatu

państwowego przeciwnika (Dunlap, 2008, s. 146-147). Państwa-agresorzy stosują zaawansowaną inżynierię prawną, manipulując stanem faktycznym i wykorzystując luki w architekturze normatywnej (m.in. w zapisach Kodeksu Granicznego Schengen). Z kolei państwa broniące się, będące sygnatariuszami międzynarodowego prawa uchodźczego, narażone są na poważne dylematy na styku jurysdykcji krajowej i unijnej (Campesi, 2022, s. 98). Zjawisko to prowadzi w linii prostej do strukturalnego przeciążenia fizycznej oraz organizacyjnej infrastruktury kontroli granic, indukując głębokie kryzysy wewnętrzne w systemach reagowania państw zaatakowanych.

## Implikacje dla bezpieczeństwa i wyzwania operacyjne służb granicznych

Ewolucja wektorów migracyjnych oraz postępująca adaptacja taktyk stosowanych przez transgraniczne grupy przestępcze i reżimy wrogich państw stwarzają bezprecedensowe wyzwania dla formacji straży granicznej, a także kooperujących z nimi jednostek sił zbrojnych (Frontex, 2023, s. 16-18; Strategia Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej, 2020, s. 14-15). Współczesna doktryna ochrony granic zewnętrznych wymusza realizację zadań w skrajnie nieprzewidywalnym środowisku operacyjnym, płynnie zacierając granice między klasycznymi czynnościami prewencyjno-kontrolnymi a operacjami o charakterze stricte policyjnym i kontrterrorystycznym (Campesi, 202., s. 55). Realizacja tego typu zadań wiąże się z koniecznością permanentnego podejmowania niezwykle trudnych decyzji prawnych oraz generuje olbrzymie obciążenie psychologiczne funkcjonariuszy operujących na tzw. pierwszej linii (Lipsky, 2010, s. 83-85). Zmuszeni są oni do ciągłego balansowania pomiędzy surowym egzekwowaniem przepisów prawa krajowego, nakazujących bezwzględną ochronę nienaruszalności terytorium, a imperatywem ochrony życia w sytuacjach dynamicznego kryzysu.

## Dylemat twardego bezpieczeństwa (Hard Security) a imperatyw ochrony praw człowieka

Praktyka zarządzania współczesnymi kryzysami granicznymi nieuchronnie prowadzi do ostrego zderzenia dwóch fundamentalnych reżimów: paradygmatu twardego bezpieczeństwa narodowego (hard security) oraz rygorystycznego systemu ochrony praw człowieka, do którego państwa

europejskie są zobligowane na mocy ratyfikowanych konwencji międzynarodowych (w tym bezwzględnie wiążącej zasady non-refoulement) (Bast i in., 2022, s. 45-46). W obliczu ataków hybrydowych – takich jak te materializujące się na granicy polsko-białoruskiej, gdzie grupy migrantów były siłowo przepychane przez zorganizowane formacje obcych służb państwowych – standardowe procedury weryfikacyjne i administracyjne ulegają całkowitemu załamaniu (Komisja Europejska, 2021, s. 2-4). Działania te generują krytyczne obciążenie psychofizyczne dla funkcjonariuszy operujących w bezpośrednim kontakcie z zagrożeniem (tzw. frontline officers) (Ogińska-Bulik, 2006, s. 45-47). Formacje graniczne zmuszone są w ułamkach sekund podejmować strategiczne z punktu widzenia prawa decyzje w warunkach bezpośredniego zagrożenia życia lub zdrowia (wynikającego m.in. z siłowych prób przełamywania zapór inżynieryjnych). Jednocześnie w środowisku operacyjnym funkcjonariusze napotykają na osoby wykorzystywane instrumentalnie w charakterze „żywych tarcz", w tym jednostki szczególnej troski (kobiety i małoletnich). Powyższy dysonans drastycznie potęguje stres bojowy, który w perspektywie długoterminowej może skutkować syndromem wypalenia zawodowego (burnout syndrome) lub zespołem stresu pourazowego (PTSD), wymuszając na strukturach policyjnych i granicznych konieczność diametralnego zwiększenia nakładów na profilaktykę i opiekę psychologiczną personelu.

### Przeciążenie infrastruktury logistycznej: identyfikacja i readmisja

Gwałtowna intensyfikacja presji migracyjnej prowadzi do strukturalnego przeciążenia zaplecza logistycznego państw flankowych. Zatrzymanie grupy nieregularnych migrantów w rejonie tzw. „zielonej granicy" stanowi jedynie inicjację wysoce skomplikowanego łańcucha operacyjno-administracyjnego. Fundamentalnym problemem, potęgującym chaos proceduralny, jest celowe niszczenie dokumentów tożsamości przez cudzoziemców tuż przed nielegalnym przekroczeniem granicy. Zabieg ten, mający na celu depersonalizację i ukrycie kraju pochodzenia, drastycznie wydłuża oraz komplikuje ewentualne procedury deportacyjne. Ustalenie faktycznego obywatelstwa oraz tożsamości osób niefigurujących w unijnych systemach teleinformatycznych (takich jak Eurodac, System Informacyjny Schengen – SIS czy Wizowy System Informacyjny – VIS) wymaga wielomiesięcznych działań z zakresu informatyki śledczej, biometrii oraz zaangażowania ekspertów lingwistyki (Broeders, 2007, s. 84-85). Ponadto, koncentracja zróż-

nicowanych etnicznie, kulturowo i religijnie grup na ograniczonym terytorium zamkniętych ośrodków strzeżonych generuje poważne ryzyko wewnętrznych konfliktów, aktów autoagresji oraz radykalizacji postaw, zmuszając siły bezpieczeństwa do utrzymywania permanentnej gotowości do działań prewencyjnych. Równolegle, procedura przymusowej readmisji nierzadko napotyka na systemową obstrukcję ze strony państw trzecich (krajów pochodzenia), co dodatkowo paraliżuje proces wydalania osób nieuprawnionych do ochrony międzynarodowej.

## Adaptacja transnarodowej przestępczości zorganizowanej a imperatyw wykorzystania wywiadu jawnoźródłowego (OSINT)

W obliczu nieustannej adaptacji zorganizowanych struktur przestępczych do dynamicznie zmieniającej się architektury szlaków migracyjnych, krytycznego znaczenia nabiera wykorzystanie metodologii białego wywiadu (OSINT – Open-Source Intelligence) (Parkin, 2013, s. 18-19). Transnarodowa przestępczość zorganizowana, ściśle powiązana z procederem nielegalnej migracji, w stopniu masowym implementuje nowoczesne technologie, co systematycznie obniża efektywność tradycyjnych form pracy operacyjno-rozpoznawczej (Europol, 2022, s. 22-23). Narzędzia analityczne OSINT – obejmujące m.in. zaawansowaną analizę strumieni danych z mediów społecznościowych, monitorowanie forów w tzw. Dark Webie oraz mapowanie wektorów komunikacyjnych – umożliwiają organom ochrony granic identyfikację i predykcję zachowań sieci przemytniczych. Systematyczna eksploracja ogólnodostępnych źródeł pozwala na dekonstrukcję struktur organizacyjnych oraz rozpoznanie nowych modus operandi, co determinuje zdolność państwa do kreowania proaktywnych, a nie wyłącznie reaktywnych scenariuszy przeciwdziałania przestępczości.

## Ewolucja modus operandi zorganizowanych grup przestępczych

Z perspektywy kryminalistycznej, za zjawiskiem masowych przepływów ludnościowych ukrywają się potężne i wysoce wyspecjalizowane organizacje przestępcze, dla których przemyt ludzi (migrant smuggling) oraz handel ludźmi (human trafficking) stanowią jedne z najbardziej lukratywnych rynków nielegalnych usług. Współczesne syndykaty przemytnicze cechuje zhierarchizowana, lecz jednocześnie hybrydowa i modułowa struktura, zdolna do błyskawicznej adaptacji w zmiennych warunkach środowi-

ska geostrategicznego i prawnego (Pływaczewski (red.), 2011, s. 211). W odpowiedzi na technologiczną rozbudowę ochrony granic zewnętrznych, sieci przemytnicze radykalnie zmodyfikowały swoje modus operandi. Obecnie organizatorzy wyższego szczebla praktycznie nigdy nie pojawiają się w bezpośrednim sąsiedztwie granicy państwowej. Rekrutacja tzw. „kurierów" (często obywateli państw trzecich przebywających w Europie legalnie, np. w ramach wiz pracowniczych lub studenckich) odbywa się w pełni w cyberprzestrzeni – z wykorzystaniem komunikatorów z szyfrowaniem typu end-to-end (np. Telegram, Signal). Rozliczenia finansowe za tzw. pakiety przemytnicze realizowane są z pominięciem tradycyjnego sektora bankowego, m.in. przy użyciu wschodniego systemu transferu wartości hawala lub poprzez transakcje w kryptowalutach, co czyni przepływy kapitałowe niemal niewidocznymi dla analityków finansowych (Czarkowski, Czarkowski, 2022, s. 48). Proceder ten wpisuje się w logikę działania potężnych organizacji mafijnych, które do legalizacji zysków (prania brudnych pieniędzy) wykorzystują zakamuflowaną działalność gospodarczą. Z operacyjnego punktu widzenia, ujęcie samego kuriera na linii granicy stanowi wyłącznie doraźny sukces o charakterze taktycznym. Prawdziwym wyzwaniem dla służb specjalnych jest precyzyjna identyfikacja i fizyczne rozbicie tzw. celów o wysokiej wartości (HVT – High-Value Targets), stanowiących centra decyzyjne i finansowe przestępczych konglomeratów.

## Kierunki optymalizacji europejskiego zarządzania granicami

Optymalizacja europejskiego systemu zarządzania przestrzenią graniczną wymaga implementacji wysoce zintegrowanego podejścia (tzw. modelu Integrated Border Management – IBM), korelującego bezwzględny imperatyw zapewnienia bezpieczeństwa terytorialnego z koniecznością ochrony praw podstawowych. W obliczu potęgującej się presji migracyjnej, struktury Unii Europejskiej zmuszone są do ciągłego doskonalenia mechanizmów gwarantujących szczelność granic, przy równoczesnym zachowaniu adekwatnego dostępu do procedur azylowych dla osób faktycznie poszukujących ochrony międzynarodowej. Kluczowym komponentem tego procesu jest stymulowanie pogłębionej współpracy z państwami pochodzenia oraz tranzytu migrantów. Działania te nie mogą jednak ograniczać się wyłącznie do powielania mechanizmów obronnych; muszą one obligatoryjnie uwzględniać inicjatywy natury rozwojowej, mitygujące pierwotne czynniki wypychające w państwach źródłowych.

## Paradygmat „Smart Borders": interoperacyjność i cyfrowe zarządzanie tożsamością

Wielowymiarowa i wybitnie hybrydowa natura współczesnych zagrożeń na rubieżach zewnętrznych strefy Schengen wymusiła na decydentach unijnych koncepcyjne odejście od przestarzałych doktryn opartych wyłącznie na wznoszeniu zapór fizycznych. Kluczowym wektorem ewolucji w perspektywie po 2025 roku jest kompleksowa cyfryzacja oraz automatyzacja nadzoru, wpisująca się w architekturę Inteligentnych Granic („Smart Borders"). Podczas kryzysu z 2015 roku fundamentalnym deficytem operacyjnym okazała się głęboka segmentacja unijnych baz danych teleinformatycznych (zjawisko tzw. silosów informacyjnych), która umożliwiała cudzoziemcom nadużywanie systemów azylowych równolegle w wielu państwach członkowskich. Odpowiedzią legislacyjną i technologiczną na tę dysfunkcję jest dążenie do pełnej interoperacyjności wielkoformatowych systemów informacyjnych UE (Tomaszycki, 2018, s. 195-211). Wdrożenie Systemu Wjazdu/Wyjazdu (EES – Entry/Exit System) stanowi w tym kontekście przełom, eliminując archaiczny obowiązek manualnego stemplowania paszportów na rzecz zautomatyzowanego, cyfrowego rejestrowania czasu i miejsca przekroczenia granicy.

## Zautomatyzowana rejestracja danych biometrycznych

Integralnym elementem zintegrowanego zarządzania granicami jest zautomatyzowana rejestracja danych biometrycznych (obejmująca daktyloskopię oraz trójwymiarowe wizerunki twarzy). Procedura ta radykalnie optymalizuje proces błyskawicznej identyfikacji cudzoziemców przebywających na terytorium Unii Europejskiej po upływie dozwolonego okresu (zjawisko overstayingu) (Ujhegyi, Kovács, 2022, s. 39-49). Ponadto, implementacja Europejskiego Systemu Informacji o Podróżach oraz Udzielania Zezwoleń (ETIAS) wprowadza innowacyjny mechanizm wyprzedzającej weryfikacji obywateli państw trzecich zwolnionych z obowiązku wizowego. W ujęciu operacyjnym system ten kreuje rodzaj „cyfrowej granicy przesuniętej", funkcjonującej na długo przed fizycznym kontaktem cudzoziemca z terytorium UE, co fundamentalnie zwiększa skuteczność działań prewencyjnych aparatu bezpieczeństwa (Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady, 2018, s. 1-4.

## Systemy wczesnego ostrzegania (EWS) i sztuczna inteligencja w predykcyjnej analizie ryzyka

Optymalizacja nadzoru fizycznego, w szczególności na trudnodostępnych odcinkach tzw. „zielonej granicy" oraz na morskich szlakach przeprawowych, opiera się współcześnie na ciągłym rozwoju Systemów Wczesnego Ostrzegania (EWS – Early-Warning Systems). Zarządzanie przestrzenią operacyjną dryfuje jednoznacznie w kierunku predykcyjnej analizy ryzyka, której sztandarową egzemplifikacją jest rozbudowa Europejskiego Systemu Nadzoru Granic (EUROSUR), administrowanego przez agencję Frontex. System ten dokonuje operacyjnej fuzji danych ze strategicznej obserwacji satelitarnej (realizowanej m.in. w ramach programu Copernicus) z odczytami z radarów nabrzeżnych i systemów automatycznej identyfikacji statków (AIS). Zastosowanie bezzałogowych statków powietrznych (UAV) klasy MALE (Medium-Altitude Long-Endurance) umożliwia permanentny monitoring rozległych połaci terenu w czasie rzeczywistym. Obecnie testowane i wdrażane algorytmy sztucznej inteligencji (AI) oraz analizy wielkich zbiorów danych (Big Data) pozwalają na korelację terabajtów informacji pochodzących z wywiadu jawnoźródłowego (OSINT) w celu matematycznego prognozowania wektorów przemieszczania się mas ludzkich (Dumbrava, 2021, s. 12-15). Generuje to zdolność państwa do wyprzedzającej dyslokacji odwodów granicznych na najbardziej zagrożone odcinki linii państwowej.

## Dyplomacja migracyjna i zwalczanie infrastruktury przestępczej

Bezwzględnym warunkiem sukcesu procesu technologizacji jest jednak równoległa intensyfikacja asertywnej dyplomacji migracyjnej. Nowoczesne i pragmatyczne podejście unijne zakłada ścisłą warunkowość (conditionality): uzależnienie alokacji unijnej pomocy rozwojowej od stopnia współpracy państw trzecich w zakresie readmisji własnych obywateli oraz aktywnego zwalczania logistyki siatek przemytniczych (Lavenex, 2004, s. 682). Skuteczność fizycznej dekapitacji międzynarodowych struktur przestępczych (w tym sieci handlu ludźmi, stanowiących krytyczne wyzwanie dla europejskiego wymiaru sprawiedliwości) pozostaje niska z uwagi na deficyt elastycznych regulacji prawa międzynarodowego. Syndykaty przestępcze celowo lokują swoje centra decyzyjne i finansowe w państwach charakteryzujących się daleko idącą dysfunkcją struktur wymiaru sprawiedliwości (tzw. failed states). Stąd też nadrzędnym wymogiem strate-

gicznym jest wypracowanie obligatoryjnych porozumień bilateralnych, które umożliwią prowadzenie transgranicznych operacji specjalnych, wymierzonych bezpośrednio w centra finansowe organizatorów nielegalnego przerzutu ludzi (Ristić, 2022, s. 55-56).

## Zakończenie i wnioski końcowe

Dogłębna analiza ewolucji zjawisk zachodzących na zewnętrznych granicach Unii Europejskiej w latach 2015-2025 uprawnia do sformułowania konkluzji, iż przestrzeń ta uległa radykalnemu procesowi sekurytyzacji, militaryzacji oraz bezprecedensowej transformacji technologicznej. W ubiegłej dekadzie zjawisko migracji przestało być postrzegane wyłącznie przez paradygmat procesów demograficzno-rynkowych, stając się jednym z najbardziej krytycznych wyzwań dla suwerenności oraz spójności integralnej państw europejskich. Zjawisko celowej instrumentalizacji migracji, operacjonalizowane przez autorytarne reżimy wrogich państw (czego koronnym dowodem była operacja na granicy polsko-białoruskiej), dowiodło, że strumienie ludnościowe mogą zostać przekształcone w asymetryczną broń hybrydową. Wydarzenia te obnażyły luki normatywne Europy, w tym podatność na zjawisko lawfare – instrumentalne wykorzystanie norm praw człowieka do paraliżowania państwowego aparatu przymusu. Wymusiło to potężne reformy instytucjonalne, których emanacją stała się silnie ukompletowana, wyposażona w kompetencje wykonawcze agencja Frontex. Weryfikacja postawionej we wstępie hipotezy badawczej pozwala stwierdzić, że skuteczne zarządzanie bezpieczeństwem Europy w nadchodzących dekadach nie może opierać się wyłącznie na strategii defensywnej i wznoszeniu zapór inżynieryjnych. Niezbędne jest pełne wdrożenie proaktywnego paradygmatu Inteligentnych Granic (Smart Borders), zintegrowanego z systemami predykcyjnymi wspieranymi przez sztuczną inteligencję. Równocześnie, ostateczne zneutralizowanie zagrożenia hybrydowego i rozbicie transnarodowych grup przestępczych będzie możliwe wyłącznie poprzez ścisłą synergię działań analitycznych służb specjalnych (w tym wywiadu OSINT) oraz prowadzenie wysoce asertywnej dyplomacji migracyjnej, dążącej do destrukcji logistyki przemytniczej bezpośrednio w jej geograficznym źródle (Bamberg i in., 2018, s. 21).

## Bibliografia


Babbie E. (2019), Badania społeczne w praktyce, Warszawa: PWN

Bamberg K., Fabbri F., McNamara F. (2018), Competing priorities at the EU's external border, EPC Issue Paper, European Policy Centre, Brussels

Bast J., von Harbou F., Wessels J. (2022), Human Rights Challenges to European Migration Policy, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft

Broeders D. (2007), The New Digital Borders of Europe: EU Databases and the Surveillance of Irregular Migrants, „International Sociology", vol. 22, nr 1

Burç Aka H., Özkural N. (2015), Turkey and the European Union: A Review of Turkey's Readmission Agreement, „The European Legacy", vol. 20, nr 8

Buzan B., Wæver O., de Wilde J. (1998), Security: A New Framework for Analysis, Boulder: Lynne Rienner Publishers

Campesi G. (2021), Policing Mobility Regimes Frontex and the Production of the European Borderscape, London: Routledge

Carrera S., den Hertog L. (2015), Whose Mare? Rule of law challenges in the field of European border surveillance in the Mediterranean, CEPS Document No. 79, Centre for European Policy Studies, Brussels

Casas-Cortés M., Cobarrubias S., Pickles J. (2014), 'Good neighbours make good fences': Seahorse operations, border externalization and extra-territoriality, „European Urban and Regional Studies", vol. 23, nr 3

Castles S., de Haas H., Miller M.J. (2014), The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World, London: Palgrave Macmillan

Ceccorulli M., Lucarelli S. (2017), Migration and the EU Global Strategy: Narratives and Dilemmas, „The International Spectator", vol. 52, nr 3

Czarkowski M., Czarkowski N. (2022), Problematyka przestępczości zorganizowanej o charakterze mafijnym – na przykładzie wybranych organizacji przestępczych na świecie, „Myśl Ludowa", nr 2

Dumbrava C. (2021), Artificial intelligence at EU borders: Overview of applications and key issues, EPRS, European Parliamentary Research Service, Brussels

Dunlap C.J. (2008), Lawfare Today: A Perspective, „Yale Journal of International Affairs", vol. 3, nr 1

Duszczyk M., Pachocka M., Pszczółkowska D. (red.) (2020), Relations between Immigration and Integration Policies in Europe: Challenges, Opportunities and Perspectives in Selected EU Member States, London: Routledge

Europol (2022), European Migrant Smuggling Centre (EMSC) 6th Annual Report, Publications Office of the European Union, The Hague

Frontex (2016), Risk Analysis for 2016, European Agency for the Management of Operational Cooperation at the External Borders, Warszawa

Frontex (2021), Artificial Intelligence-based capabilities for European Border and Coast Guard. Final Report, Warszawa: Frontex Publications

Frontex (2023), Risk Analysis for 2023/2024, Warszawa: Frontex Publications

Galeotti M. (2022), The Weaponisation of Everything: A Field Guide to the New Way of War, New Haven: Yale University Press

Gierszewski J., Pieczywok A. (2020), Metodologiczne podstawy badania problemów bezpieczeństwa, Warszawa: Difin

Greenhill K.M. (2010), Weapons of Mass Migration: Forced Displacement, Coercion, and Foreign Policy, Ithaca: Cornell University Press

Greenhill K.M. (2022), When Migrants Become Weapons: The Long History and Worrying Future of a Coercive Tactic, „Foreign Affairs", vol. 101, nr 1

Guild E., Costello C., Garlick M., Moreno-Lax V. (2015), The 2015 Refugee Crisis in the European Union: The Limits of the Common European Asylum System and the Dublin System, CEPS Policy BriefNo. 332, Brussels: Centre for European Policy Studies

Hoffman F.G. (2007), Conflict in the 21st Century: The Rise of Hybrid Wars, Arlington: Potomac Institute for Policy Studies

International Organization for Migration (IOM) (2021), World Migration Report 2022, Geneva: IOM

Jemioło T., Dawidczyk A. (2008), Wprowadzenie do metodologii badań bezpieczeństwa, Warszawa: AON

Klaus W. (red.) (2022), Poza prawem. Prawna ocena działań państwa polskiego w reakcji na kryzys humanitarny na granicy polsko-białoruskiej, Warszawa: INP PAN

Komisja Europejska (2020), Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów o Nowym Pakcie o Migracji i Azylu, COM(2020) 609 final, Bruksela

Komisja Europejska (2021), Wniosek dotyczący rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie reagowania na sytuacje instrumentalizacji w dziedzinie migracji i azylu, COM890 final, Bruksela

Komisja Europejska (2021), Wspólny komunikat do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów: Odpowiedź na sponsorowaną przez państwo instrumentalizację migrantów na zewnętrznej granicy UE, JOIN(2021) 32 final, Bruksela

Konkluzje Rady Europejskiej (2021), EUCO 17/21, Rada Europejska, Bruksela

Lavenex S. (2004), EU external governance in 'wider Europe', „Journal of European Public Policy", vol. 11, nr 4

Lazaridiks G., Wadia K. (2015), The Securitisation of Migration in the EU: Debates since 9/11, London: Palgrave Macmillan

Lee E.S. (1966), A Theory of Migration, „Demography", vol. 3, nr 1

Lesińska M., Okólski M. (red.) (2020), 25 wykładów o migracjach, Warszawa: Scholar

Lipsky M. (2010), Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services, New York: Russell Sage Foundation

Misiuk A. (2013), Instytucjonalny system bezpieczeństwa wewnętrznego, Warszawa: Difin

Neal A.W. (2009), Securitization and Risk at the EU Border: The Origins of FRONTEX, „Journal of Common Market Studies", vol. 47, nr 2

Ogińska-Bulik N. (2006), Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła, konsekwencje, zapobieganie, Warszawa: Difin

Parkin J. (2013), The Criminalisation of Migration in Europe: A State-of-the-Art of the Academic Literature and Research, CEPS Liberty and Security in Europe, Brussels

Perkowski N., Squire V. (2019), The anti-policy of European anti-smuggling as a site of contestation in the Mediterranean migration 'crisis', „Journal of Ethnic and Migration Studies", vol. 45, nr 12

Pływaczewski E. (red.) (2011), Przestępczość zorganizowana i jej zwalczanie, Warszawa: Prokuratura i Prawo

Rijpma J. (2016), The Proposal for a European Border and Coast Guard: evolution or revolution in external border management?, „European Constitutional Law Review", vol. 12, nr 3

Ristić V. (2022), The European model of the integrated border management, „Vojno Delo", vol. 74, nr 3

Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) (2013), nr 1052 z dnia 22 października 2013 r. ustanawiające europejski system nadzorowania granic (EU-ROSUR), Dz.Urz. UE L 295 z 06.11.2013

Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) (2018), nr 1240 z dnia 12 września 2018 r. ustanawiające europejski system informacji o podróżach oraz udzielania zezwoleń (ETIAS), Dz.Urz. UE L 236 z 19.09.2018

Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) (2019), nr 896 z dnia 13 listopada 2019 r. w sprawie Europejskiej Straży Granicznej i Przybrzeżnej oraz uchylenia rozporządzeń (UE) nr 1052/2013 i (UE) 2016/1624, Dz.U. L 295

Russo A., Stambøl E.M. (2021), The external dimension of the EU's fight against transnational crime: Transferring political rationalities of crime control, „Review of International Studies"

Silverman D. (2012), Interpretacja danych jakościowych, Warszawa: PWN

Strategia Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej (2020)

Tomaszycki K. (2018), The interoperability of European information systems for border and migration management and for ensuring security, „Facta Universitatis", vol. 16, nr 3

Ujhegyi P., Kovács T. (2022), Managing the new wave of migration with biometric identification, „Journal of Security and Sustainability Issues", vol. 12

Wróbel A. (red.) (2019), Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej. Komentarz, Warszawa: C.H. Beck

# Uwarunkowania społeczne edukacji dla bezpieczeństwa żywnościowego

Mgr JAKUB SALAMON
Biuro Podatkowe w Zduńskiej Woli, Polska

**Abstrakt**

Bezpieczeństwo żywnościowe stanowi niedoceniane wyzwanie we współczesnych społeczeństwach, pozostając zjawiskiem ściśle powiązanym z warunkami życia, zdrowiem publicznym, sytuacją ekonomiczną oraz poziomem świadomości społecznej. W artykule przedstawiam społeczne uwarunkowania edukacji dla bezpieczeństwa żywnościowego oraz wskazuję znaczenie procesów edukacyjnych w kształtowaniu wiedzy, odpowiedzialnych postaw i zachowań konsumenckich związanych z żywnością. Omawiam istotę bezpieczeństwa żywnościowego, jego wymiary, determinanty oraz współczesne zagrożenia. Charakteryzuję rolę edukacji formalnej i nieformalnej w kształtowaniu świadomości kultury żywnościowej oraz wpływ czynników społecznych na zachowania żywieniowe jednostki. W przeprowadzonej analizie wykazuję, że edukacja stanowi ważne narzędzie wspierające bezpieczeństwo żywnościowe, sprzyjające racjonalnym wyborom, ograniczaniu marnowania żywności i odpowiedzialnemu gospodarowaniu zasobami. Jej skuteczność zależy od spójnej współpracy rodziny, szkoły, instytucji publicznych oraz środowiska lokalnego.

Słowa kluczowe: bezpieczeństwo żywnościowe, edukacja żywnościowa, świadomość społeczna, zachowania żywieniowe, odpowiedzialność społeczna, socjalizacja

## Social conditions of education for food security

MA JAKUB SALAMON
Tax Office in Zdunska Wola, Poland

**Abstract**

Food security is an important challenge facing contemporary societies and is closely related to living conditions, public health, economic circumstances, and the level of social awareness. The aim of this thesis is to present the social determinants of education for food security and to determine the importance of education in developing knowledge, responsible attitudes, and behaviours related to food. The thesis discusses the essence of food security, its dimensions, determinants, and contemporary threats. It also presents the role of education, family, school, and the social environment in shaping food awareness, as well as the influence of sociocultural factors on dietary behaviours. The analysis indicates that education is an important tool for supporting food security, promoting rational food choices, reducing food

waste, and responsible resource management. Its effectiveness depends on cooperation between families, schools, public institutions, and the wider social environment.
Keywords: food security, food education, social awareness, dietary behaviours, social responsibility, sociology of education

Już w tytule niniejszego artykułu wskazuję na konieczność ujęcia zagadnień wyżywienia populacji nie tylko przez pryzmat wskaźników rolniczych czy prawnych, lecz przede wszystkim w kontekście struktur i procesów społecznych. Dostęp do odpowiedniej ilości bezpiecznej i wartościowej żywności traktuję jako niezbędny element prawidłowego funkcjonowania jednostek oraz całych zbiorowości. Na jego poziom wpływają nie tylko parametry gospodarcze, środowiskowe i polityczne, lecz również uwarunkowania społeczne i kulturowe oraz poziom świadomości i wiedzy w społeczeństwie.

Głównym problemem badawczym, który podjąłem w artykule, jest pytanie: w jakim stopniu uwarunkowania społeczne i kulturowe oraz procesy socjalizacji wpływają na przebieg i skuteczność edukacji dla bezpieczeństwa żywnościowego, a także w jaki sposób edukacja ta kształtuje odpowiedzialne postawy obywatelskie i konsumenckie w warunkach współczesnych kryzysów? Uzasadnieniem dla podjęcia tak sformułowanego problemu jest narastająca niestabilność globalnych systemów żywnościowych, będąca konsekwencją wstrząsów pandemicznych, konfliktów zbrojnych, inflacji oraz zmian klimatycznych. W tych warunkach tradycyjne mechanizmy kontroli rynkowej okazują się niewystarczające. Przesuwa to punkt ciężkości bezpośrednio na kompetencje i postawy samych aktorów społecznych.

W sferze pojęciowej za fundamentalne uważam rozróżnienie dwóch kategorii: bezpieczeństwa żywnościowego (food security), odnoszącego się do ekonomicznej, fizycznej i społecznej dostępności pożywienia, oraz bezpieczeństwa żywności (food safety), dotyczącego zdrowotnych i sanitarnych właściwości produktów. Przyjmuję założenie badawcze, że edukacja żywnościowa nie przebiega w próżni społecznej, lecz jest moderowana przez kapitał kulturowy oraz status społeczny i ekonomiczny gospodarstw domowych. Z kolei w hipotezie roboczej zakładam, że efektywność działań edukacyjnych zależy od spójności przekazu między instytucjami socjalizacji pierwotnej oraz wtórnej.

Artykuł ma charakter empiryczny oraz teoretyczny, dokonałem analizy zastanych materiałów źródłowych, obejmujących literaturę przedmiotu z zakresu socjologii, ekonomiki rolnictwa i prawa żywnościowego, raporty organizacji międzynarodowych oraz obowiązujące akty prawne. Całość podzieliłem na dwie zasadnicze części: w pierwszej przeanalizowałem pojęcie, wymiary i zagrożenia dla bezpieczeństwa żywnościowego jako wyzwania społecznego, natomiast w drugiej poddałem krytycznej analizie społeczne uwarunkowania edukacji żywnościowej oraz jej rolę w kształtowaniu postaw odpowiedzialności społecznej.

Realizacja tak sformułowanych założeń badawczych wymaga w pierwszej kolejności osadzenia problematyki wyżywienia w szerokim kontekście socjologicznym i strukturalnym. Próba oceny roli i skuteczności procesów edukacyjnych byłaby bowiem zawieszona w próżni bez wcześniejszego zrekonstruowania samej istoty bezpieczeństwa żywnościowego oraz ukazania go nie jako wąskiego zagadnienia produkcyjnego i rolniczego, lecz jako jednego z najbardziej fundamentalnych wyzwań dla stabilności współczesnych społeczeństw.

Bezpieczeństwo żywnościowe stanowi jeden z podstawowych warunków prawidłowego funkcjonowania jednostki, grupy społecznej oraz państwa. Dostęp do odpowiedniej ilości bezpiecznej i wartościowej żywności uważam za niezbędny dla zachowania zdrowia, prawidłowego rozwoju człowieka oraz możliwości aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i gospodarczym. Zjawiska tego nie wolno sprowadzać wyłącznie do ilości dostępnego towaru. Jest to fenomen wielowymiarowy, oparty na współzależnościach ekonomicznych, społecznych, środowiskowych, zdrowotnych, kulturowych i politycznych. Współczesne systemy żywnościowe definiuję jako rozbudowane struktury obejmujące produkcję rolniczą, przetwórstwo, transport, magazynowanie, handel, dystrybucję oraz konsumpcję. Zaburzenia występujące na jednym etapie kaskadowo destabilizują kolejne elementy całego systemu. Prowadzi to do ograniczenia dostępności produktów, wzrostu cen lub pogorszenia ich jakości. Z tego względu w moich badaniach traktuję bezpieczeństwo żywnościowe nie tylko jako problem produkcji rolnej, lecz jako istotne zagadnienie społeczne i element szeroko rozumianego bezpieczeństwa człowieka.

Znaczenie bezpieczeństwa żywnościowego ujawnia się ze szczególną siłą w sytuacjach kryzysowych. Pandemia koronawirusa, konflikty zbrojne, kryzysy gospodarcze, zaburzenia łańcuchów dostaw, wzrost cen energii oraz nasilające się skutki zmian klimatu pokazały, że dostęp do żywności

może zostać ograniczony przez czynniki znajdujące się poza bezpośrednią kontrolą konsumenta. Najnowsze opracowania Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Wyżywienia i Rolnictwa jednoznacznie wskazują na niszczący wpływ inflacji cen żywności na siłę nabywczą gospodarstw domowych i możliwość zapewnienia zdrowej diety, szczególnie wśród grup o najniższych dochodach (FAO 2022). W tym kontekście na pierwszy plan wysuwam rolę edukacji. Wiedza dotycząca żywności, jej jakości, wartości odżywczej, sposobów przechowywania, przygotowywania oraz racjonalnego gospodarowania zasobami zwiększa zdolność jednostki do podejmowania świadomych decyzji. Edukacja nie jest w stanie samodzielnie rozwiązać wszystkich problemów strukturalnych zależnych od polityki państwa i koniunktury rynkowej. Tworzy jednak niezbędną świadomość społeczną i kompetencje potrzebne do odpowiedzialnego uczestnictwa w systemie żywnościowym.

Wyznaczenie celów i obszarów oddziaływania tak pojętej edukacji wymaga jednak uprzedniego usystematyzowania fundamentów teoretycznych oraz precyzyjnego dookreślenia samych pojęć bazowych. Aby w pełni zrozumieć społeczną rolę procesów edukacyjnych w tym zakresie, w pierwszej kolejności należy dokonać analizy samej kategorii bezpieczeństwa, a następnie wyodrębnić jego wymiar żywnościowy na tle klasycznych i współczesnych ujęć naukowych.

Definicja bezpieczeństwa jest zaliczana do podstawowych kategorii wykorzystywanych w naukach społecznych, politycznych i ekonomicznych. W moim ujęciu oznacza ono stan, w którym jednostka, grupa społeczna lub państwo nie jest narażone na istotne zagrożenia albo posiada realne możliwości przeciwdziałania im (Sekściński, 2013; Wiśniewski, 2013). Bezpieczeństwo obejmuje zarówno warunki chroniące przed zagrożeniami, jak i aktywną zdolność do reagowania w sytuacji ich wystąpienia.

Tradycyjnie bezpieczeństwo kojarzono przede wszystkim z ochroną państwa przed zagrożeniami militarnymi. W moich analizach przyjmuję jednak współczesne, znacznie szersze ujęcie tego pojęcia, obejmujące między innymi bezpieczeństwo ekonomiczne, zdrowotne, energetyczne, ekologiczne, społeczne, informacyjne oraz żywnościowe (Leszczyński, 2023). Dominujące zagrożenia dla tkanki społecznej mają dziś bowiem charakter niemilitarny, czego przykładem są kryzysy gospodarcze, epidemie, katastrofy naturalne czy zakłócenia dostaw podstawowych produktów.

W swoich rozważaniach szczególną uwagę poświęcam problematyce bezpieczeństwa żywnościowego (food security), które wyraźnie odróż-

niam od bezpieczeństwa samej żywności (food safety). Bezpieczeństwo żywnościowe definiuję jako pojęcie wielowymiarowe, obejmujące kwestie związane z produkcją rolną, funkcjonowaniem rynków, dostępnością i cenami produktów spożywczych, a także uwarunkowania społeczne, ekonomiczne, polityczne, demograficzne, środowiskowe i technologiczne (Małysz, 2009).

Rozwój koncepcji bezpieczeństwa żywnościowego pokazuje, że jego rozumienie ulegało stopniowemu poszerzaniu. O ile początkowo akcentowano przede wszystkim wielkość i stabilność podaży żywności, o tyle z czasem dostrzeżono, że sama obecność produktów na rynku nie gwarantuje, że wszystkie osoby będą mogły z nich korzystać. Dlatego w moim artykule kładę nacisk na kwestie ekonomicznego i fizycznego dostępu do żywności, jej jakości, sposobu wykorzystania oraz odporności systemów żywnościowych na zakłócenia. Od bezpieczeństwa żywnościowego odróżniam bezpieczeństwo żywności (food safety), które odnoszę do zapewnienia, aby produkty żywnościowe nie stanowiły zagrożenia dla zdrowia i życia człowieka. Wskazuję na polski system prawny, w którym bezpieczeństwo żywności definiowane jest w Ustawie z dnia 25 sierpnia 2006 r. o bezpieczeństwie żywności i żywienia jako całokształt warunków i działań wymaganych na wszystkich etapach produkcji i obrotu żywnością w celu ochrony zdrowia ludzi (Ustawa, 2006). Podstawowym celem tych regulacji jest zagwarantowanie minimalnych standardów sanitarnych i zdrowotnych, jakich konsument ma prawo oczekiwać od producenta (Korzycka-Iwanow, 2007; Sikora, 2010). Analityczne zestawienie cech różnicujących pojęcia food security oraz food safety syntetyzuję w poniższej tabeli, przedstawiając relacje między ekonomicznymi i społecznymi wymiarami dostępności pożywienia a prawnymi i sanitarnymi rygorami ochrony zdrowia publicznego.

Tabela 1. Zestawienie cech różnicujących pojęcia food security oraz food safety

| Aspekt | Bezpieczeństwo żywnościowe (Food Security) | Bezpieczeństwo żywności (Food Safety) |
|---|---|---|
| Główny wymiar | Dostępność ekonomiczna, fizyczna i społeczna | Standardy higieniczne, sanitarne i weterynaryjne |
| Zasadnicze kryteria | Czasowa stabilność dostaw, niwelowanie barier dochodowych, | Ochrona przed skażeniem biologicznym i chemicznym, zgod- |

| | | |
|---|---|---|
| | racjonalne wykorzystanie pożywienia | ność z normami prawa żywnościowego |
| Cel nadrzędny | Trwałe zaspokojenie potrzeb żywieniowych całej populacji | Ochrona życia i zdrowia konsumenta przed zatruciem i chorobą |

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ustawy z dnia 25 sierpnia 2006 r. o bezpieczeństwie żywności i żywienia oraz M. Korzyckiej-Iwanow (2007) i T. Sikory (2010).

Problematyka obu typów bezpieczeństwa stanowi przedmiot zainteresowania prawa rolnego, ekonomiki rolnictwa oraz socjologii (Kowalczyk, 2009). Złożoność tej materii wynika z konieczności jednoczesnego uwzględniania wymogów prawnych, mechanizmów rynkowych oraz realiów społecznych i demograficznych.

Samo rozróżnienie pojęciowe i zarysowanie interdyscyplinarnego charakteru analizowanego zjawiska stanowi jednak punkt wyjścia do dekonstrukcji jego wewnętrznej struktury. Aby w pełni uchwycić, w jaki sposób opisane relacje prawne, rynkowe i społeczne przekładają się na codzienne funkcjonowanie jednostek oraz całych zbiorowości, konieczne jest przejście od poziomu definicyjnego do analizy poszczególnych filarów tworzących to zjawisko oraz czynników, które bezpośrednio je determinują.

W tym obszarze odwołuję się do uznanej definicji FAO, zgodnie z którą bezpieczeństwo żywnościowe występuje wtedy, gdy wszystkie osoby, w każdym czasie, mają fizyczny, społeczny i ekonomiczny dostęp do wystarczającej ilości bezpiecznej oraz odżywczej żywności, odpowiadającej ich potrzebom i preferencjom diety (FAO, 2002). Na podstawie ujęcia FAO wyodrębniam cztery podstawowe, wzajemnie powiązane wymiary bezpieczeństwa żywnościowego, które tworzą spójną całość analityczną.

Pierwszy wymiar, jakim jest dostępność żywności (availability), oznacza istnienie odpowiedniej ilości produktów pochodzących z bieżącej produkcji rolnej, zapasów lub importu. Zależy on od potencjału rolnictwa, warunków klimatycznych, infrastruktury oraz sprawności łańcuchów dostaw, przy czym sama dostępność towarowa na rynku nie gwarantuje jeszcze, że pożywienie trafi do wszystkich potrzebujących.

Drugi wymiar stanowi dostęp do żywności (access), który odnosi się do rzeczywistej możliwości pozyskania produktów. Wymiar ekonomiczny rozumiem jako posiadanie środków finansowych na zakup żywności bez rezygnacji z innych potrzeb bytowych, natomiast wymiar fizyczny dotyczy

braku barier przestrzennych i transportowych, co jest szczególnie istotne dla osób starszych, niepełnosprawnych czy mieszkańców terenów peryferyjnych. Dostęp jest więc ściśle powiązany ze strukturą nierówności społecznych.

Trzecim wymiarem jest wykorzystanie żywności (utilisation), które dotyczy sposobu, w jaki organizm ludzki wykorzystuje wartości odżywcze dostarczanego pokarmu. Zależy ono od jakości produktów, czystości wody, warunków sanitarnych, higieny oraz wiedzy konsumentów na temat prawidłowego przechowywania i przygotowywania posiłków, co czyni ten obszar szczególnym polem dla edukacji (Gutkowska, 2019).

Czwarty wymiar, definiowany jako stabilność (stability), oznacza zachowanie ciągłości pozostałych trzech wymiarów w czasie, również w warunkach wstrząsów ekonomicznych, klimatycznych czy politycznych.

Proponuję analizę bezpieczeństwa żywnościowego na pięciu poziomach: globalnym, regionalnym, krajowym, gospodarstwa domowego oraz jednostki. Na poziomie globalnym rozstrzygający jest handel międzynarodowy i pomoc żywnościowa (Ballenger, Mabbs-Zeno, 1992; Pawlak, 2017). Na poziomie krajowym decyduje polityka państwa, sprawność rynków i regulacje prawne (Michalczyk, 2019). Z kolei na poziomie gospodarstwa domowego i jednostki uwypuklam rolę budżetu, wykształcenia oraz nawyków żywieniowych.

Zwracam również uwagę na potrzebę odróżnienia klasycznych czterech filarów FAO od sposobu pomiaru bezpieczeństwa za pomocą wskaźnika Global Food Security Index (GFSI). Analizuję GFSI jako narzędzie oceniające państwa w obszarach przystępności cenowej, dostępności, jakości i bezpieczeństwa oraz zrównoważenia i zdolności adaptacyjnych (Economist Impact, 2022; Szczepaniak, Olech, 2025). Indeks ten podkreśla, że bezpieczeństwa żywnościowego nie wolno utożsamiać wyłącznie z brakiem głodu, lecz z długoterminową odpornością całego systemu rolnego i spożywczego.

Ujęcie systemu żywnościowego przez pryzmat jego długofalowej odporności w sposób naturalny prowadzi jednak do pytania o czynniki, które tę stabilność zakłócają. Złożoność współczesnych relacji społecznych i gospodarczych sprawia, że ciągłość dostaw oraz równowaga rynkowa są stale podkopywana przez nakładające się na siebie kryzysy o charakterze środowiskowym, politycznym, ekonomicznym i informacyjnym. Ocena realnego stanu bezpieczeństwa żywnościowego wymaga zatem przejścia od analizy samej struktury pojęciowej do szczegółowej identyfikacji oraz dekonstrukcji zjawisk stanowiących dla niej bezpośrednie zagrożenie.

W moich analizach wyodrębniam szereg sprzężonych ze sobą zagrożeń o charakterze globalnym i lokalnym. Do dominujących czynników destrukcyjnych zaliczam zmiany klimatyczne, objawiające się suszami, falami upałów, powodziami i degradacją gleb, co prowadzi bezpośrednio do spadku plonów, wzrostu kosztów produkcji i presji na zasoby wodne (Karaczun, Kozyra, 2020; Czernyszewicz, 2024). Równolegle na destabilizację systemów żywnościowych wpływają konflikty zbrojne oraz niestabilność polityczna, które niszczą infrastrukturę rolną, paraliżują handel międzynarodowy i wywołują masowe migracje (Kasprowicz, 2015). Zjawiskom tym towarzyszą kryzysy gospodarcze i inflacja, gdzie wzrost cen żywności uderza w siłę nabywczą najuboższych gospodarstw domowych, zmuszając je do zakupu tańszej i gorzej zbilansowanej żywności (Puślecki, 2013). Odrębny wymiar stanowią zakłócenia w łańcuchach dostaw, wynikające z uzależnienia transportu produktów spożywczych od cen energii i paliw, co stwarza ryzyko nagłych przerw w zaopatrzeniu (Rybińska, Galińska, 2014; Boratyńska, 2025). Nie mniej istotnym problemem społecznym i ekonomicznym pozostaje marnowanie żywności występujące na wszystkich etapach, od produkcji po gospodarstwa domowe, co oznacza bezpowrotną stratę wody, ziemi i pracy ludzkiej (Biernat-Jarka, Trębska, 2017; Obiedzińska, 2017). Wreszcie, we współczesnej przestrzeni informacyjnej nasila się dezinformacja żywieniowa, gdzie niezweryfikowane naukowo trendy i mity dietetyczne rozpowszechniane w mediach społecznościowych utrudniają konsumentom dokonywanie racjonalnych wyborów (Poźniak, 2026). Czynniki te potęgują swoje działanie, co wymaga podjęcia wielopoziomowych działań zaradczych, w których edukacja pełni funkcję bufora wzmacniającego odporność społeczną (Borusiak, 2026).

Uznanie edukacji za kluczowy instrument budowania odporności społecznej wymaga jednak wyjścia poza jej czysto instruktażowe ujęcie. Zdolność jednostek i grup do reagowania na opisywane kryzysy nie kształtuje się w próżni, lecz jest głęboko zakorzeniona w strukturze społecznej, kapitale kulturowym oraz realiach codziennego życia. Aby zatem ocenić realny potencjał procesów edukacyjnych w obszarze bezpieczeństwa żywnościowego, konieczne staje się przeniesienie punktu ciężkości z analizy zewnętrznych zagrożeń na społeczne i kulturowe uwarunkowania, które determinują przyswajanie wiedzy, kształtowanie nawyków oraz podejmowanie codziennych decyzji konsumenckich.

W drugiej części artykułu dowodzę, że bezpieczeństwo żywnościowe zależy w równej mierze od czynników społecznych i kulturowych. Czło-

wiek funkcjonuje w określonym środowisku, które od najmłodszych lat przekazuje mu wzorce wyboru, przygotowywania i przechowywania żywności. Edukację żywnościową definiuję szeroko. Wykraczam poza przekaz wiedzy o witaminach, obejmując nią kształtowanie umiejętności praktycznych, krytycznego myślenia oraz odpowiedzialności za wspólne zasoby.

Tak szeroko rozumiana edukacja nie sprowadza się jedynie do biernej transmisji informacji, lecz staje się kluczowym czynnikiem stymulującym rozwój świadomego społeczeństwa. Aby jednak praktyczne umiejętności i odpowiedzialne postawy mogły urzeczywistnić się w codziennych wyborach konsumentów, w pierwszej kolejności należy przeanalizować, w jaki sposób procesy edukacyjne budują samą strukturę poznawczą jednostki oraz kształtują jej wrażliwość na kwestie związane z konsumpcją i dystrybucją pożywienia.

Rolę edukacji traktuję jako podstawowy mechanizm kształtowania świadomości społecznej. Świadomość żywnościową definiuję jako wiedzę o sposobach pozyskiwania pokarmu, zasadach jego higienicznego przechowywania, a także rozumienie wpływu własnych decyzji zakupowych na środowisko i gospodarkę.

Współczesna edukacja żywnościowa musi bezwzględnie łączyć teorię z praktyką. Sama wiedza deklaratywna jest niewystarczająca, jeśli konsument nie posiada konkretnych umiejętności operacyjnych. Do kompetencji tych zaliczam sprawne planowanie budżetu domowego i układanie jadłospisów, poprawną interpretację etykiet towarowych pod kątem składu i terminów przydatności (Bryła, 2020), rygorystyczne przestrzeganie zasad higieny zapobiegające skażeniom krzyżowym (Górna, 2018), a także wdrażanie nawyków proekologicznych ukierunkowanych na ograniczanie marnotrawstwa (Konieczny, 2020; Kozłowska, 2021). Tak ukształtowana edukacja żywnościowa buduje odporność społeczeństwa na sytuacje kryzysowe, ułatwiając racjonalne gospodarowanie zasobami w warunkach niedoboru rynkowego lub nagłego wzrostu cen.

Nabywanie owych kompetencji operacyjnych oraz budowanie odporności społecznej nie zachodzi jednak w sposób bezosobowy ani automatyczny. Jest to proces długofalowy, osadzony w konkretnych strukturach i relacjach międzyludzkich, za pośrednictwem których dokonuje się ciągła transmisja wiedzy, wartości oraz praktycznych wzorców postępowania. Aby w pełni zrozumieć mechanizmy kształtowania świadomości żywnościowej, konieczne staje się zatem przeanalizowanie roli poszczególnych

agend socjalizacyjnych, które na kolejnych etapach życia jednostki współtworzą jej indywidualną i zbiorową kulturę żywnościową.

Dokonuję analizy procesu edukacji żywnościowej jako zjawiska przebiegającego w ramach socjalizacji pierwotnej i wtórnej, w którym poszczególne środowiska pełnią odmienne, wzajemnie dopełniające się funkcje (Szymański, 2013).

Pierwszym i najbardziej brzemiennym w skutki środowiskiem jest rodzina, w której w ramach socjalizacji pierwotnej dziecko obserwuje nawyki żywieniowe, sposób robienia zakupów i stosunek do wyrzucania jedzenia. Poprzez naśladownictwo następuje tu przekaz tradycji kulinarnych oraz podstawowych wzorców higienicznych (Pieszko i in., 2013; Nowalska-Kapuścik, 2023).

Drugim istotnym ogniwem socjalizacji wtórnej staje się szkoła, która uporządkowuje i uaktualnia wiedzę potoczną zdobytą w domu. Rola szkoły realizuje się zarówno poprzez programy nauczania, jak i tworzenie odpowiedniego otoczenia, w tym funkcjonowanie stołówek, sklepików szkolnych czy stały dostęp do wody pitnej (Wolny, 2013; Domaradzki i in., 2021).

Trzeci filar tworzy środowisko społeczne i media, gdzie grupy rówieśnicze wywierają presję na określone wybory konsumenckie (Piórecka i in., 2007). Z kolei media tradycyjne i cyfrowe stanowią potężne źródło wzorców, ale i zagrożeń marketingowych, co wymaga rozwijania krytycznej kompetencji medialnej. Dla skuteczności edukacji niezbędna jest spójność przekazu między rodziną, szkołą a mediami, gdyż sprzeczności na tym tle prowadzą do dezorientacji jednostki i utrwalania nieprawidłowych nawyków.

Nawet spójny i prawidłowo przebiegający proces socjalizacji w rodzinie, szkole i mediach nie gwarantuje jednak automatycznego przełożenia zdobytej wiedzy na codzienne decyzje konsumenckie. Kształtowanie postaw i nawyków żywieniowych nie zachodzi bowiem w próżni, lecz jest nieustannie konfrontowane z twardymi uwarunkowaniami strukturalnymi. Zrozumienie faktycznych zachowań jednostki wymaga zatem wyjścia poza analizę samych agend edukacyjnych i uwzględnienia szerszego zestawu czynników społecznych, ekonomicznych oraz kulturowych, które w praktyce wyznaczają granice możliwych wyborów i kształtują codzienne styl życia.

Praktyczne zachowania żywieniowe interpretuję jako wypadkową oddziaływania wielu zmiennych strukturalnych (Hanus, 2017).

Po pierwsze, status społeczny i ekonomiczny determinowany poziomem dochodów ogranicza możliwości wyboru, gdyż wysokie ceny zdro-

wej i niskoprzetworzonej żywności stwarzają barierę dla mniej zamożnych gospodarstw, niezależnie od ich poziomu wiedzy (Gajda i in., 2023).

Po drugie, wykształcenie i kapitał kulturowy sprzyjają lepszej interpretacji informacji o żywności, choć wiedza dietetyczna stanowi osobną, specjalistyczną kompetencję (Szczepańska i in., 2013).

Po trzecie, tradycja, kultura i religia definiują społeczne wzorce pożywienia, regulują rytuały świąteczne oraz nakładają określone tabu pokarmowe (Rataj, 2006; Czakowski, 2022). Po czwarte, czynniki demograficzne oraz rygory współczesnego stylu życia, takie jak brak czasu czy praca w nadgodzinach, wymuszają sięganie po żywność wygodną (convenience food) oraz usługi gastronomiczne, przy czym zachowania te różnią się w zależności od wieku i przynależności generacyjnej (Kilian, 2011). W moich obserwacjach odnotowuję zjawisko dysonansu między zadeklarowaną wiedzą a faktycznymi zachowaniami, gdyż jednostki często znają zasady zdrowego odżywiania, lecz nie wdrażają ich z powodu barier finansowych, czasowych bądź nawyków środowiskowych.

Występowanie tego dysonansu poznawczo-behawioralnego wyraźnie pokazuje, że samo posiadanie wiedzy nie przekłada się automatycznie na sprawczość jednostki, dopóki decyzje żywieniowe są traktowane wyłącznie w kategoriach indywidualnego wyboru. Przezwyciężenie barier strukturalnych oraz przeciwdziałanie narastającym kryzysom wymaga zatem przeformułowania dotychczasowego paradygmatu edukacyjnego od biernego przekazu informacji dietetycznych w stronę kształtowania postaw obywatelskich, proekologicznych i solidarnościowych. Edukacja żywnościowa zyskuje pełną skuteczność dopiero wtedy, gdy staje się płaszczyzną budowania świadomości zbiorowej, w której konsument dostrzega swój wpływ na całość systemu społeczno-gospodarczego i czuje się za niego współodpowiedzialny.

Zapewnienie bezpieczeństwa żywnościowego wymaga budowania postaw współodpowiedzialności. Odpowiedzialność tę rozkładam pomiędzy państwo, producentów, rynki oraz samych konsumentów. Edukacji przypisuję rolę integracyjną, łączę w niej dbałość o zdrowie jednostki z troską o dobro wspólne i stan środowiska naturalnego.

Priorytetowym zadaniem edukacji jest rozwijanie świadomej konsumpcji. Świadomy konsument dostrzega cały łańcuch dostaw („od pola do stołu") i rozumie, że jego decyzje zakupowe wpływają na zużycie wody, produkcję odpadów oraz warunki pracy rolników (Farhan i in., 2024). Odpowiedzialność społeczną rozszerzam na zapobieganie marnowaniu żyw-

ności oraz wspieranie lokalnych i międzypokoleniowych inicjatyw solidarnościowych, takich jak banki żywności czy jadłodzielnie. Edukacja żywnościowa wpisuje się w ten sposób w szeroko pojętą edukację obywatelską, przygotowując jednostkę do odpowiedzialnego i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym (Syrek, 2020).

Przeprowadzona przeze mnie analiza pozwoliła na sformułowanie wniosków odpowiadających na postawiony na wstępie problem badawczy, w którym dążyłem do wykazania społecznych uwarunkowań edukacji dla bezpieczeństwa żywnościowego. Udowodniłem, że bezpieczeństwo żywnościowe jest zjawiskiem wielowymiarowym, którego w żaden sposób nie można sprowadzać wyłącznie do wskaźników podażowych czy produkcyjnych. Osiągnięcie realnej stabilności w tym obszarze wymaga harmonijnego powiązania wszystkich czterech filarów FAO, to jest: dostępności, dostępu, wykorzystania oraz stabilności, ze szczególnym uwzględnieniem konieczności niwelowania barier społecznych i ekonomicznych. W swoich rozważaniach zinterpretowałem edukację żywnościową jako podstawowy instrument budowania odporności społecznej na współczesne kryzysy. Wskazałem przy tym, że jej celem nie jest jedynie pasywne przekazywanie wiedzy dietetycznej, lecz kształtowanie praktycznych umiejętności operacyjnych, obejmujących zarządzanie budżetem domowym, przestrzeganie reżimu higienicznego, świadomą analizę etykiet oraz krytyczny odbiór przekazów medialnych. Wykazałem ponadto, że proces edukacji żywnościowej jest silnie zdeterminowany przez środowisko społeczne, co wymaga zapewnienia ścisłej spójności między instytucją socjalizacji pierwotnej, jaką jest rodzina, a agendami socjalizacji wtórnej, to jest: szkołą, mediami i społecznością lokalną. Odnotowałem przy tym wyraźną zależność między poziomem wykształcenia oraz dochodu a obiektywnymi możliwościami przekładania posiadanej wiedzy na codzienne decyzje konsumenckie. Stoję na stanowisku, że edukacja nie może służyć indywidualizacji odpowiedzialności i obarczać pojedynczego konsumenta winą za niedoskonałości systemu rolnego i spożywczego. Powinna ona raczej współwystępować z przemyślaną polityką osłonową oraz proekologicznymi działaniami ze strony państwa.

Jako dalsze kierunki moich dociekań naukowych w omówionym obszarze wskazuję potrzebę przeprowadzenia pogłębionych badań empirycznych nad wpływem algorytmów mediów społecznościowych na decyzje i nawyki żywieniowe młodego pokolenia. Za równie istotne zadanie badawcze uważam przeanalizowanie w przyszłych pracach ewaluacji i realnej

skuteczności konkretnych programów edukacyjnych ukierunkowanych na ograniczanie marnotrawstwa żywności w gospodarstwach domowych o zróżnicowanym statusie materialnym.

## Bibliografia


Ballenger N., Mabbs-Zeno C. (1992), Treating food security and food aid issues at the GATT, „Food Policy", vol. 17 (4)

Biernat-Jarka A., Trębska P. (2017), Problem marnotrawstwa w perspektywie unijnej polityki bezpieczeństwa żywności, „Roczniki Naukowe Stowarzyszenia Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu", t. 19, z. 3

Boratyńska K. (2025), Risk Challenges and Their Impact on the Sustainable Food Security System: Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic, „Sustainability", vol. 17 (1)

Borusiak B. (2026), Jak zrównoważona konsumpcja wspiera odporność społeczną, Poznań: UE

Bryła P. (2020), Oświadczenia zdrowotne i żywieniowe na rynku produktów żywnościowych, Łódź: UŁ

Czakowski D. (2022), Czynniki kulturowe i religijne a popyt na żywność w Unii Europejskiej analiza współzależności, „Journal of Academic Research in Business and Social Sciences", nr 2

Czernyszewicz E. (2024), Zapewnienie bezpieczeństwa żywnościowego w świetle globalnych uwarunkowań demograficznych, klimatycznych i społeczno-ekonomicznych, „Agronomy Science", t. 79, nr 3

Domaradzki P. i in. (2021), Rola i znaczenie programów edukacji żywieniowej kierowanych do dzieci i młodzieży szkolnej, w: M. Babicz, K. Kropiwiec-Domańska (red.) Wybrane zagadnienia z zakresu bromatologii, Lublin: UP

Economist Impact (2022), Global Food Security Index 2022: Assessing Food Security Across Four Key Pillars, London: Economist Impact

FAO (2002), Food Security: Concepts and Measurement, Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations

FAO (2022), The State of Food Security and Nutrition in the World 2022: Repurposing food and agricultural policies to make healthy diets more affordable, Rome: FAO, IFAD, UNICEF, WFP, WHO

Farhan J.A. i in. (2024), Społeczna percepcja zdrowej żywności w świetle interdyscyplinarnej pewności naukowej, Białystok: Temida 2

Gajda R. i in. (2023), Związek czynników ryzyka żywieniowego, cech demograficznych i statusu socjo-ekonomicznego w badanej grupie osób starszych zamieszkujących społeczność lokalną w Polsce, „Żywność. Nauka. Technologia. Jakość", t. 30, nr 3

Górna J. (2018), Społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstw w zakresie przestrzegania zasad higieny na etapie produkcji podstawowej, „Zagadnienia Doradztwa Rolniczego", nr 91 (1)

Gutkowska K. (2019), Edukacja żywieniowa jej istota, formy i znaczenie, „Edukacja Żywieniowa w Teorii i Praktyce", nr 1

Hanus G. (2017), Wpływ wybranych czynników ekonomicznych, demograficznych i społeczno-kulturowych na zachowania żywieniowe konsumentów przegląd literatury, „Studia Ekonomiczne", nr 330

Karaczun Z., Kozyra J. (2020), Wpływ zmiany klimatu na bezpieczeństwo żywnościowe Polski, Warszawa: SGGW

Kasprowicz D. (2015), Bezpieczeństwo żywnościowe i niedożywienie w Afryce Subsaharyjskiej nowe kierunki i trendy, „Problemy Higieny i Epidemiologii", t. 96, nr 1

Kilian M. (2011), Edukacja międzypokoleniowa wobec wyzwań współczesności, „Forum Pedagogiczne", nr 2

Konieczny J. (2020), Edukacja żywieniowa w myśl zasad zrównoważonego rozwoju, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce", vol. 15, nr 4 (58)

Korzycka-Iwanow M. (red.) (2007), Studia z prawa żywnościowego, Warszawa: LexisNexis

Kowalczyk S. (red.) (2009), Bezpieczeństwo żywności w erze globalizacji, Warszawa: SGH

Kozłowska A. (2021), Edukacja ekologiczna w polskiej podstawie programowej, „Rocznik Pedagogiczny", t. 44, nr 1

Leszczyński M. (2023), Bezpieczeństwo ekologiczne w poszerzonej domenie bezpieczeństwa, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy", nr 74

Małysz J. (2009), Ekonomiczna interpretacja bezpieczeństwa żywnościowego, w: S. Kowalczyk (red.), Bezpieczeństwo żywności w erze globalizacji, Warszawa: SGH

Michalczyk J. (2019), Bezpieczeństwo żywnościowe z perspektywy państw Unii Europejskiej, „Ekonomia Międzynarodowa", nr 25

Nowalska-Kapuścik D. (2023), Transmisja międzypokoleniowa zwyczajów żywieniowych w kontekście procesów globalizacyjnych, „Wychowanie w Rodzinie", t. 30, nr 3

Obiedzińska A. (2017), Wpływ strat i marnotrawstwa żywności na bezpieczeństwo żywnościowe, „Problems of World Agriculture. Problemy Rolnictwa Światowego", t. 17, nr 1

Pawlak K. (2017), Problemy światowego i europejskiego bezpieczeństwa żywnościowego, w: K. Świetlik (red.), Ewolucja światowego i krajowego popytu na żywność w kontekście zmian demograficznych i bezpieczeństwa żywnościowego. Monografie Programu Wieloletniego, nr 65, Warszawa: IERiGŻ PIB

Pieszko M, Gaca M., Małgorzewicz S. (2013), Edukacja żywieniowa rodziny w przypadku występowania otyłości, „Pediatria i Medycyna Rodzinna", t. 9, nr 4

Piórecka B. i in. (2007), Zachowania żywieniowe młodzieży gimnazjalnej w Małopolsce, „Żywienie Człowieka i Metabolizm", t. 34, nr 1-2

Poźniak K. (2026), Ocena zależności pomiędzy korzystaniem z mediów społecznościowych o tematyce prozdrowotnej a zachowaniami żywieniowymi dorosłych Polaków, Kraków: UJ

Puślecki Z.W. (2013), O niestabilności cen żywności na współczesnym rynku globalnym, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu", nr 315, t. 2

Rataj A. (2006), Zwyczaje żywieniowe i sztuka kulinarna a dziedzictwo kulturowe narodów, w: Tajemnice smaku produktów regionalnych i tradycyjnych, Kraków: CDR w Brwinowie, oddz. w Krakowie

Rybińska K., Galińska B. (2014), Bezpieczeństwo żywności w łańcuchu dostaw, „Logistyka", nr 3

Sekściński A. (2013), Bezpieczeństwo wewnętrzne w ujęciu teoretycznym. Geneza i współczesne rozumienie w naukach politycznych, „Kwartalnik Naukowy OAP UW e-Politikon", nr 6

Sikora T. (2010), Systemy zapewnienia jakości i bezpieczeństwa zdrowotnego żywności, w: T. Wawak (red.), Komunikacja i jakość w zarządzaniu, t. 1, Kraków: UE

Syrek E. (2020), Edukacja żywieniowa jako ważny komponent promocji zdrowia, w: A. Walczak, L. Telka, M. Granosik (red.), Pedagogika społeczna. Spotkania, trwanie i zmienność, pogranicza, Łódź: UŁ

Szczepaniak I., Olech I. (2025), Krytyczna ocena bezpieczeństwa żywnościowego na podstawie wskaźnika GFSI. Kontekst Polski na tle państw Unii Europejskiej, „Ubezpieczenia w Rolnictwie. Materiały i Studia", nr 1/83

Szczepańska E., Brończyk-Puzoń A., Skrzypek M. (2013), Wiedza a wybrane zachowania żywieniowe pacjentów z otyłością w zależności od poziomu ich wykształcenia, „Problemy Higieny i Epidemiologii", t. 94, nr 4

Szymański M.J. (2013), Socjologia edukacji, Kraków: Impuls

Ustawa z dnia 25 sierpnia 2006 r. o bezpieczeństwie żywności i żywienia, Dz.U. z 2010, nr 136, poz. 914, ze zm.

Wiśniewski B. (2013), System bezpieczeństwa państwa. Konteksty teoretyczne i praktyczne, Szczytno: WSP

Wolny B. (2013), Szkolna edukacja żywieniowa a preferowane sposoby odżywiania uczniów, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny", t. XXXII