

**Interdyscyplinarność
edukacji szkolnej**

**Interdisciplinarity
of the school education**

Interdyscyplinarność edukacji szkolnej

Interdisciplinarity of the school education

**Redakcja naukowa / Scientific editor
Anna Klim-Klimaszewska**

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

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

Skład
Artur Ziótek

ISBN 978-83-68206-56-2

© 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.



Minister Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

 WEKTORY
NAUKI

Spis treści / Contents

Wstęp / Introduction – 9

Interdyscyplinarne podejście w edukacji jako odpowiedź na globalne wyzwania współczesności / An interdisciplinary approach in education as a response to the global challenges of today

RENATA MATYSIUK – 13

Kształcenie międzyprzedmiotowe jako wyzwanie edukacji szkolnej / Cross-curricular learning as a challenge for school education

ANNA KLIM-KLIMASZEWSKA – 29

Mathematical tasks with real-life context as a tool for interdisciplinary education: developing mathematical competence in pre-service primary teachers / Zadania matematyczne osadzone w kontekście życia codziennego w edukacji interdyscyplinarnej

ALENA PRÍDAVKOVÁ – 43

Correlation between ambiguity tolerance, anxiety, and willingness to communicate with risk taking in the second language class / Korelacja między tolerancją na niejednoznaczność, lękiem i chęcią komunikowania się z podejmowaniem ryzyka w klasie drugiego języka

ALINA DITTMANN – 55

Foreign-Language Education for Autistic Learners and Learners with Intellectual Disabilities / Edukacja uczniów z autyzmem i niepełnosprawnością intelektualną w zakresie języków obcych

MAŁGORZATA KAMIŃSKA, BOUALEM BENGHALEM – 69

Artificial Intelligence in Education: Concepts, Applications, Benefits, and Challenges / Sztuczna inteligencja w edukacji: koncepcje, zastosowania, korzyści i wyzwania

MOHAMED ISMAIL ROUSHDY – 89

Narzędzia sztucznej inteligencji wspierające edukację – szanse, wyzwania i zagrożenia / Artificial intelligence tools in education: opportunities – challenges and risks

PAULINA KISIEL – 103

Interdyscyplinarne wykorzystanie technologii cyfrowych w twórczości muzycznej uczniów II etapu edukacyjnego / The interdisciplinary application of digital technologies in the musical creativity of students at the second stage of Education

PRZEMYSŁAW MICHALAK – 115

Wykorzystanie projektów eTwinning w kształtowaniu kompetencji językowych i cyfrowych uczniów w edukacji języków obcych / The use of eTwinning projects in developing pupils' language and digital competences in foreign language education

JOANNA BIEGAJŁO – 129

Rola edukacji szkolnej w kształtowaniu postaw proekologicznych w dobie kryzysu klimatycznego / The role of school education in shaping pro-environmental attitudes in the era of the climate crisis

JAKUB KORNEĆ – 145

Promoting food waste prevention through environmental education. A pilot study in a middle school classroom / Promocja zapobiegania marnowaniu żywności poprzez edukację ekologiczną. Badanie pilotażowe w klasie szkoły średnie

DIMITRIOS NENTAS, KLIMIS NTALIANIS – 157

Profilaktyka zachowań aspołecznych – elementem współczesnej edukacji / Preventing antisocial behavior – an element of contemporary education

MARIAN KOPCZEWSKI, BARTOSZ BŁASZCZAK – 173

Ryzyko zachowań ryzykownych młodzieży a działania profilaktyczne realizowane przez szkołę / The risk of risky behavior among adolescents and preventive measures implemented by the school

JULIA MOŚCIBRODZKA – 193

Dzieci i młodzież w świecie mass mediów jako formie komunikacji / Children and young people in the world of mass media as a form of communication
MARIAN KOPCZEWSKI, MAGDALENA HOPEJ-TOMASZYCKA,
MATEUSZ CZEKAŁA – 215

Wpływ mediów społecznościowych na kształtowanie świadomości bezpieczeństwa / The impact of social media on shaping security awareness
DAWID LUTKIEWICZ – 231

Miejsce edukacji dla bezpieczeństwa w kształtowaniu postaw obywatelskich / A place for education for safety in shaping civic attitudes
BARTOSZ JACIUK – 239

Rola organizacji proobronnych w pozaszkolnej edukacji dla bezpieczeństwa / The role of pro-defense organizations and scouting in extracurricular security education
ALEKSANDER ŁADNIAK – 249

Rola edukacji dla bezpieczeństwa w budowaniu odporności społecznej na sytuacje kryzysowe i zagrożenia hybrydowe / The role of security education in building social resilience to crisis situations and hybrid threats
SŁAWOMIR MROCZEK – 257

Rola szkoły w przygotowaniu młodzieży do reagowania w sytuacjach kryzysowych / The role of school in preparing young people to respond to crisis situations
KAROLINA MIROSZ – 270

A magyar–lengyel történelmi kapcsolatok interpretációja a magyar középiskolai tankönyvekben, különös tekintettel a második világháború időszakára / Interpretation of hungarian-polish historical relations in hungarian secondary school textbooks, with particular emphasis on the period of the Second World War / Interpretacja węgiersko-polskich relacji historycznych w podręcznikach węgierskich szkół średnich, ze szczególnym uwzględnieniem okresu drugiej wojny światowej
DEZSŐ GURKA – 285

Wstęp / Introduction

Interdyscyplinarność edukacji szkolnej to podejście polegające na łączeniu wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin nauki. Współczesny świat stawia przed młodymi ludźmi coraz bardziej złożone wyzwania, których nie można rozwiązać, opierając się wyłącznie na wiedzy z jednego przedmiotu. Interdyscyplinarność jest niezwykle ważnym elementem nowoczesnej edukacji, ponieważ rozwija umiejętność krytycznego myślenia, ułatwia zrozumienie otaczającego świata oraz lepiej przygotowuje uczniów do przyszłego życia i pracy.

Pierwszym argumentem przemawiającym za interdyscyplinarnością jest fakt, że pozwala ona dostrzegać związki między różnymi dziedzinami wiedzy. W rzeczywistości nauki nie funkcjonują w całkowitym oderwaniu od siebie. Przykładowo, podczas analizowania zmian klimatycznych uczniowie wykorzystują wiedzę z geografii, biologii, chemii, fizyki, a także matematyki do interpretacji danych statystycznych. Dzięki temu lepiej rozumieją przyczyny i skutki zjawisk oraz potrafią spojrzeć na problem z wielu perspektyw.

Kolejnym argumentem jest rozwój umiejętności praktycznych i kompetencji przyszłości. Projekty interdyscyplinarne uczą współpracy, komunikacji, kreatywności oraz samodzielnego rozwiązywania problemów. Na przykład przygotowanie szkolnego projektu dotyczącego odnawialnych źródeł energii wymaga nie tylko wiedzy technicznej, lecz także umiejętności wyszukiwania informacji, prezentowania wyników i pracy zespołowej. Takie doświadczenia są cenne zarówno w dalszej edukacji, jak i na rynku pracy.

Interdyscyplinarność zwiększa również motywację do nauki. Uczniowie łatwiej dostrzegają sens zdobywanej wiedzy, gdy widzą jej praktyczne zastosowanie. Zamiast uczyć się każdego przedmiotu oddzielnie, mogą zrozumieć, że wszystkie elementy tworzą spójny obraz rzeczywistości. Nauka staje się wtedy bardziej angażująca i inspirująca.

Nie oznacza to jednak, że interdyscyplinarność jest pozbawiona wyzwań. Jej skuteczna realizacja wymaga dobrej współpracy nauczycieli, odpowiedniego planowania oraz dostosowania programów nauczania. Mimo tych trudności korzyści płynące z takiego modelu edukacji zdecydowanie przewyższają napotymane przeszkody.

Z tego względu warto dążyć do tego, aby w szkołach coraz częściej wykorzystywano metody łączące różne przedmioty i zachęcające uczniów do wszechstronnego myślenia.



Interdisciplinarity in school education is an approach that combines knowledge and skills from different fields of study. The modern world presents young people with increasingly complex challenges that cannot be solved using knowledge from only one subject. Interdisciplinarity is an essential element of modern education because it develops critical thinking, helps students better understand the world around them, and prepares them more effectively for their future lives and careers.

The first argument in favor of interdisciplinarity is that it enables students to recognize the connections between different academic disciplines. In reality, subjects do not exist in complete isolation from one another. For example, when studying climate change, students use knowledge from geography, biology, chemistry, physics, and mathematics to analyze statistical data. As a result, they gain a deeper understanding of the causes and consequences of various phenomena and learn to view problems from multiple perspectives.

Another argument is that interdisciplinarity promotes the development of practical skills and future-oriented competencies. Interdisciplinary projects encourage teamwork, communication, creativity, and independent problem-solving. For instance, preparing a school project on renewable energy sources requires not only technical knowledge but also the ability to research information, present findings, and cooperate with others. Such experiences are valuable both in further education and in the job market.

Interdisciplinarity also increases students' motivation to learn. Students find it easier to see the purpose of their education when they understand how knowledge can be applied in real-life situations. Instead of studying each subject separately, they realize that all disciplines contribute to a coherent understanding of reality. As a result, learning becomes more engaging and inspiring.

However, interdisciplinarity is not without its challenges. Its successful implementation requires effective cooperation among teachers, careful planning, and well-designed curricula. Despite these difficulties, the benefits of this educational approach clearly outweigh its challenges.

For these reasons, schools should increasingly adopt teaching methods that integrate different subjects and encourage students to think in a comprehensive and connected way.

Anna Klim-Klimaszewska

Interdyscyplinarne podejście w edukacji jako odpowiedź na globalne wyzwania współczesności

Dr Renata Matysiuk
Uniwersytet w Siedlcach, Polska

Abstrakt

Współczesne wyzwania globalne – takie jak zmiany klimatyczne, rewolucja technologiczna, migracje, kryzysy zdrowotne czy dezinformacja – charakteryzują się wysokim poziomem złożoności i wielowymiarowości. Tradycyjny model edukacji, oparty na sztywnych podziałach przedmiotowych, okazuje się niewystarczający w przygotowaniu jednostek do funkcjonowania w dynamicznie zmieniającym się świecie. Celem artykułu jest analiza interdyscyplinarnego podejścia w edukacji jako adekwatnej odpowiedzi na te wyzwania. W tekście omówiono istotę interdyscyplinarności, jej znaczenie dla rozwoju kompetencji przyszłości oraz potencjalne korzyści i ograniczenia związane z jej wdrażaniem.

Słowa kluczowe: interdyscyplinarność, edukacja, wyzwania, współczesność

An interdisciplinary approach in education as a response to the global challenges of today

Dr Renata Matysiuk
University of Siedlce, Poland

Abstract

Contemporary global challenges – such as climate change, the technological revolution, migration, health crises, and disinformation – are characterized by a high degree of complexity and multidimensionality. The traditional model of education, based on rigid subject-based divisions, proves inadequate for preparing individuals to function in a rapidly changing world. This article aims to analyze the interdisciplinary approach to education as an appropriate response to these challenges. The text discusses the essence of interdisciplinarity, its significance for the development of future-oriented competencies, and the potential benefits and limitations associated with its implementation.

Keywords: interdisciplinarity, education, challenges, contemporary times

Wprowadzenie

Globalizacja, postęp technologiczny oraz intensyfikacja procesów społecznych i środowiskowych sprawiają, że współczesny świat wymaga nowych sposobów myślenia i działania. Problemy, z którymi mierzą się spo-

łączeństwa, nie mieszczą się w granicach pojedynczych dyscyplin naukowych. Zmiany klimatyczne, rozwój sztucznej inteligencji, pandemie czy migracje mają charakter systemowy, a ich zrozumienie wymaga integracji wiedzy z wielu obszarów. W tym kontekście interdyscyplinarne podejście w edukacji staje się nie tylko innowacją pedagogiczną, lecz koniecznością cywilizacyjną.

Wielodyscyplinarność edukacyjna XXI wieku to jeden z kluczowych kierunków rozwoju współczesnej szkoły – odpowiedź na złożoność świata, w którym problemy nie mieszczą się w granicach jednego przedmiotu. Najnowsze inicjatywy edukacyjne w Polsce i Europie podkreślają, że łączenie wiedzy z wielu dziedzin jest fundamentem nowoczesnego kształcenia, przygotowując uczniów do realnych wyzwań społecznych, technologicznych i środowiskowych.

Dlaczego świat potrzebuje interdyscyplinarności?

Współczesność stawia przed społeczeństwami problemy, które są złożone, wielowymiarowe i dynamiczne (Lejzerowicz, 2009). Zmiany klimatyczne, migracje, rozwój sztucznej inteligencji, dezinformacja, kryzysy zdrowotne czy transformacje gospodarcze nie należą do jednej dziedziny wiedzy. Każde z tych zjawisk wymaga łączenia perspektyw: nauk przyrodniczych (np. zrozumienie procesów ekologicznych), nauk społecznych (np. analiza zachowań społecznych i politycznych), technologii (np. narzędzia cyfrowe i ich wpływ), humanistyki (np. etyka, kultura, komunikacja). Tradycyjny model edukacji, oparty na sztywnych podziałach przedmiotowych, nie nadąża za tą złożonością.

Wielu uczniów już w pierwszych tygodniach nauki doświadcza rozczarowania, frustracji oraz poczucia bezsilności. Źródłem tych emocji nie jest lenistwo ani brak ambicji, lecz narastające od lat zjawisko przeciążenia psychicznego uczniów, które stało się jednym z najpoważniejszych wyzwań społecznych i edukacyjnych w Polsce. Frustracja i brak sił w pierwszych tygodniach nauki to nie syndrom „powrotu z wakacji”, lecz objaw przewlekłego przeciążenia, które uczniowie dźwigają z roku na rok. Przeetykietowanie zmęczenia psychicznego jako „brak ambicji” pogłębia poczucie bezsilności i samotności u dzieci.

Dobrostan psychiczny dzieci i młodzieży nie jest dziś jedynie przedmiotem kampanii społecznych, lecz stanowi jeden z kluczowych wskaźników jakości funkcjonowania całego systemu edukacyjnego. W kon-

sekwencji troska o zdrowie psychiczne uczniów powinna być postrzegana nie jako działanie uzupełniające, lecz jako fundament skutecznej i odpowiedzialnej polityki oświatowej.

Spojrzenie na dobrostan psychiczny jak na wskaźnik sprawności systemu (a nie tylko dodatek do podstawy programowej) zmierza w stronę nowoczesnego myślenia o edukacji, stąd też bez poczucia bezpieczeństwa efektywna nauka nie jest możliwa (Huczko, 2025).

Skalę problemu potwierdzają wyniki najnowszych badań. Z raportu UNICEF opublikowanego w 2025 roku wynika, że ponad 40% polskich nastolatków deklaruje chroniczne zmęczenie, a ponad jedna trzecia doświadcza utrzymującego się obniżenia nastroju związanego z funkcjonowaniem w środowisku szkolnym. Jednocześnie Polska należy do krajów europejskich charakteryzujących się jednym z najwyższych poziomów stresu szkolnego wśród młodzieży w wieku 12–19 lat (Raport Prawa dziecka w Polsce 2024). Podobne wnioski płyną z krajowych badań, w tym z raportu „Młode Głowy”, zgodnie z którym już w pierwszych miesiącach roku szkolnego co trzeci uczeń szkoły ponadpodstawowej doświadcza objawów wypalenia psychicznego. Dane te wskazują, że przeciążenie psychiczne uczniów nie ma charakteru jednostkowego ani incydentalnego, lecz stanowi zjawisko o szerokiej skali społecznej, wymagające systemowych działań profilaktycznych i organizacyjnych (Raport Młode Głowy, 2023).

Interdyscyplinarność staje się więc nie dodatkiem, lecz koniecznością.

Istota interdyscyplinarności w edukacji

Istota interdyscyplinarności w edukacji odnosi się do świadomego integrowania wiedzy, umiejętności i metod badawczych pochodzących z różnych dyscyplin naukowych w celu pełniejszego rozumienia zjawisk oraz skuteczniejszego rozwiązywania problemów edukacyjnych. Współczesna rzeczywistość społeczna, kulturowa i technologiczna stawia przed edukacją wyzwania, których nie można analizować wyłącznie z perspektywy jednej dziedziny nauki (Delors, 1998). Dlatego interdyscyplinarność staje się jednym z podstawowych założeń nowoczesnej pedagogiki.

W ujęciu pedagogicznym interdyscyplinarność oznacza współpracę wielu dyscyplin, takich jak pedagogika, psychologia, socjologia, filozofia, medycyna, neuronauki, prawo czy ekonomia, w celu wyjaśniania procesów wychowania, nauczania i uczenia się. Pozwala ona na wieloaspektowe spojrzenie na rozwój dziecka i młodego człowieka, uwzględniające zarówno

uwarunkowania biologiczne, psychiczne, społeczne, kulturowe, jak i środowiskowe (OECD Learning Compass, 2030).

Istotą interdyscyplinarności jest przekraczanie granic poszczególnych dyscyplin i tworzenie spójnej wiedzy, która umożliwia lepsze rozpoznawanie potrzeb uczniów oraz projektowanie skutecznych działań edukacyjnych i wychowawczych. Szczególne znaczenie ma to w edukacji włączającej, profilaktyce zdrowia psychicznego, pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz rozwijaniu kompetencji przyszłości, takich jak krytyczne myślenie, kreatywność, współpraca czy rozwiązywanie złożonych problemów (Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education, 2021).

Interdyscyplinarność sprzyja również współpracy nauczycieli, psychologów, pedagogów specjalnych, terapeutów, lekarzy, pracowników społecznych oraz rodziców. Dzięki wymianie wiedzy i doświadczeń możliwe jest tworzenie kompleksowego systemu wsparcia odpowiadającego na indywidualne potrzeby ucznia. W praktyce edukacyjnej znajduje to odzwierciedlenie w realizacji projektów międzyprzedmiotowych, nauczaniu problemowym (problem-based learning), edukacji STEAM oraz działaniach opartych na współpracy różnych specjalistów.

Współczesne koncepcje edukacji podkreślają, że interdyscyplinarność nie polega jedynie na łączeniu treści programowych różnych przedmiotów, lecz na integrowaniu różnych sposobów poznawania rzeczywistości oraz rozwijaniu umiejętności wykorzystywania wiedzy w nowych, często złożonych sytuacjach. W efekcie uczniowie uczą się postrzegać problemy w sposób całościowy, dostrzegać zależności między zjawiskami oraz wykorzystywać wiedzę w praktyce (Morin, 2021).

Interdyscyplinarność stanowi zatem jeden z filarów współczesnej edukacji, umożliwiając bardziej holistyczne podejście do procesu kształcenia i wychowania. Sprzyja podnoszeniu jakości edukacji, wspiera rozwój kompetencji XXI wieku oraz zwiększa skuteczność działań podejmowanych na rzecz dobrostanu i wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży.

Globalne wyzwania, które wymagają interdyscyplinarności

Kryzys klimatyczny stanowi jedno z najbardziej złożonych wyzwań współczesnego świata, wykraczające daleko poza obszar nauk przyrodniczych. Jego istota obejmuje wzajemnie powiązane aspekty ekologiczne, ekonomiczne, społeczne, polityczne i prawne, dlatego analiza tego zjawiska

wymaga interdyscyplinarnego podejścia, integrującego dorobek nauk o środowisku, ekonomii, prawa międzynarodowego, nauk społecznych oraz etyki. Ograniczanie problematyki zmian klimatycznych wyłącznie do perspektywy nauk przyrodniczych nie pozwala na pełne zrozumienie ich przyczyn i konsekwencji, a tym samym utrudnia opracowanie skutecznych strategii przeciwdziałania. Efektywna odpowiedź na kryzys klimatyczny wymaga bowiem nie tylko rozwoju technologii i ochrony środowiska, lecz również zmian w polityce publicznej, redefinicji obowiązujących rozwiązań prawnych, przekształcenia modeli gospodarczych zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju oraz uwzględnienia odpowiedzialności etycznej wobec przyszłych pokoleń. Tak rozumiana interdyscyplinarność staje się warunkiem tworzenia trwałych i skutecznych rozwiązań odpowiadających na wyzwania współczesnej cywilizacji (Frodeman, 2017). Dynamiczny rozwój technologii cyfrowych, w tym sztucznej inteligencji, przestał być wyłącznie domeną informatyki, stając się przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych (Klein, 1999). Postęp technologiczny rodzi bowiem liczne pytania dotyczące bezpieczeństwa, ochrony prywatności, odpowiedzialności prawnej, etyki, funkcjonowania rynku pracy oraz wpływu nowych technologii na rozwój psychiczny i społeczny człowieka (UNESCO, 2021). Analiza tych zagadnień wymaga zatem interdyscyplinarnego podejścia, łączącego dorobek nauk technicznych, społecznych, humanistycznych i prawnych. Brak równoległego rozwoju regulacji prawnych, refleksji etycznej oraz badań nad psychologicznymi i społecznymi konsekwencjami cyfryzacji może prowadzić do pogłębiania nierówności społecznych, wykluczenia cyfrowego, naruszania praw jednostki oraz kryzysu tożsamości w świecie coraz silniej kształtowanym przez technologie (Klein, 2004). W tym kontekście jednym z najważniejszych zadań współczesnej edukacji jest przygotowanie uczniów do świadomego, krytycznego i odpowiedzialnego korzystania z technologii cyfrowych oraz rozwijanie kompetencji umożliwiających etyczne wykorzystywanie sztucznej inteligencji w życiu osobistym, społecznym i zawodowym.

Doświadczenia związane z pandemią pokazały, że sama wiedza medyczna, choć niezbędna, nie jest wystarczająca do skutecznego przeciwdziałania zagrożeniom zdrowia publicznego. Efektywne zarządzanie kryzysami epidemicznymi wymaga równoczesnego wykorzystania dorobku epidemiologii, zdrowia publicznego, socjologii, psychologii, statystyki, nauk o komunikacji oraz prawa. Szczęólnego znaczenia nabierają kompetencje związane z analizą zachowań społecznych, przeciwdziałaniem dezinforma-

cji, skuteczną komunikacją ryzyka oraz budowaniem zaufania obywateli do instytucji publicznych i ekspertów. W konsekwencji edukacja zdrowotna powinna wykraczać poza przekazywanie wiedzy biomedycznej, uwzględniając społeczne, psychologiczne i kulturowe uwarunkowania zachowań zdrowotnych. Tak rozumiana edukacja zdrowotna opiera się na interdyscyplinarnym podejściu, które umożliwia kompleksowe przygotowanie jednostek i społeczeństwa do zapobiegania oraz reagowania na współczesne zagrożenia zdrowotne (World Health Organization, 2021).

Procesy migracyjne należą do najbardziej złożonych zjawisk współczesnego świata, ponieważ obejmują wzajemnie powiązane aspekty kulturowe, społeczne, ekonomiczne, geograficzne, polityczne, prawne i historyczne. Ich przyczyny oraz konsekwencje wykraczają poza perspektywę pojedynczej dyscypliny naukowej, dlatego ich rzetelna analiza wymaga interdyscyplinarnego podejścia, integrującego dorobek nauk społecznych, humanistycznych, ekonomicznych i prawnych. Zrozumienie dynamiki migracji wymaga uwzględnienia zarówno uwarunkowań geopolitycznych, konfliktów zbrojnych, zmian klimatycznych i nierówności ekonomicznych, jak i procesów integracji społecznej, adaptacji kulturowej oraz ochrony praw człowieka. W konsekwencji sprowadzanie problematyki migracyjnej wyłącznie do doraźnych decyzji politycznych lub działań administracyjnych okazuje się niewystarczające i nie pozwala na wypracowanie trwałych oraz skutecznych rozwiązań. Interdyscyplinarna analiza procesów migracyjnych sprzyja natomiast lepszemu rozumieniu ich złożoności oraz projektowaniu polityk publicznych opartych na wiedzy naukowej, dialogu społecznym i poszanowaniu godności każdego człowieka (International Organization for Migration, 2024).

Zjawisko dezinformacji stanowi jedno z kluczowych wyzwań współczesnego społeczeństwa informacyjnego, łącząc w sobie aspekty technologiczne, psychologiczne, społeczne, komunikacyjne oraz etyczne. Mechanizmy rozpowszechniania fałszywych lub zmanipulowanych informacji opierają się nie tylko na możliwościach oferowanych przez technologie cyfrowe i media społecznościowe, lecz przede wszystkim na wykorzystywaniu psychologicznych mechanizmów poznawczych, takich jak efekt potwierdzenia, heurystyki czy podatność na manipulację emocjonalną, a także na istniejących podziałach i napięciach społecznych. Oznacza to, że zagrożenie związane z dezinformacją nie wynika wyłącznie z rozwoju technologii, lecz z ich wykorzystywania do wpływania na przekonania, decyzje i zachowania jednostek oraz grup społecznych. Skuteczne przeciwdziałanie temu zjawisku

wymaga zatem interdyscyplinarnego podejścia, integrującego dorobek nauk o komunikacji, psychologii, socjologii, informatyki, prawa i etyki (UNESCO, 2023; European Commission, 2022). W konsekwencji edukacja medialna powinna wykraczać poza naukę obsługi narzędzi cyfrowych, obejmując rozwijanie kompetencji krytycznej analizy informacji, oceny wiarygodności źródeł, rozpoznawania technik manipulacji oraz kształtowanie odpowiedzialnych postaw w środowisku cyfrowym. Istotnym elementem tego procesu jest również promowanie higieny cyfrowej, rozumianej jako świadome i odpowiedzialne korzystanie z mediów oraz technologii, sprzyjające ochronie dobrostanu psychicznego i budowaniu odporności na dezinformację (Repko, Szostak, 2021).

Przytoczone przykłady jednoznacznie wskazują, że współczesne wyzwania cywilizacyjne mają charakter wielowymiarowy i nie mogą być skutecznie analizowane ani rozwiązywane z perspektywy jednej dyscypliny naukowej. Kryzys klimatyczny, transformacja cyfrowa, zagrożenia zdrowia publicznego, procesy migracyjne czy zjawisko dezinformacji należą do problemów złożonych (ang. wicked problems), których zrozumienie wymaga integracji wiedzy z zakresu nauk przyrodniczych, społecznych, humanistycznych, technicznych i prawnych. W konsekwencji interdyscyplinarność przestaje być jedynie postulatem metodologicznym, a staje się koniecznością wynikającą z natury współczesnych procesów społecznych i technologicznych.

W tym kontekście tradycyjny model edukacji, oparty na ścisłym podziale wiedzy na odrębne przedmioty i dyscypliny, coraz częściej okazuje się niewystarczający wobec wyzwań XXI wieku. Chociaż specjalizacja pozostaje niezbędnym elementem rozwoju nauki, nie zapewnia samodzielnie kompetencji potrzebnych do rozumienia i rozwiązywania złożonych problemów współczesności. Dlatego edukacja powinna w większym stopniu koncentrować się na rozwijaniu myślenia systemowego, krytycznej analizy, współpracy międzydziedzinowej oraz umiejętności integrowania wiedzy pochodzącej z różnych obszarów nauki i praktyki społecznej.

Jednym z najbardziej obiecujących kierunków rozwoju współczesnej edukacji jest nauczanie oparte na problemach (Problem-Based Learning – PBL), które zakłada organizowanie procesu kształcenia wokół rzeczywistych problemów wymagających wykorzystania wiedzy i metod pochodzących z wielu dyscyplin. Model ten sprzyja rozwijaniu kompetencji analitycznych, komunikacyjnych, badawczych i społecznych, a także uczy odpowiedzialnego podejmowania decyzji w warunkach niepewności i złożoności

(Barrows, 1986). Dzięki temu uczniowie i studenci nie tylko zdobywają wiedzę, lecz przede wszystkim uczą się jej praktycznego zastosowania oraz dostrzegania zależności między zjawiskami (Hmelo-Silver, 2004).

Szkoła i uczelnia przyszłości nie powinny zatem ograniczać się do przekazywania odizolowanych treści przedmiotowych, lecz tworzyć przestrzeń do integrowania różnych perspektyw poznawczych, rozwijania współpracy oraz kształtowania odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Edukacja oparta na interdyscyplinarności przygotowuje bowiem do funkcjonowania w świecie dynamicznych przemian, w którym skuteczne rozwiązywanie problemów wymaga nie tylko specjalistycznej wiedzy, lecz także umiejętności łączenia różnych sposobów myślenia, współdziałania i krytycznej refleksji. W tym sensie interdyscyplinarność staje się nie tylko metodą organizacji procesu kształcenia, ale jednym z fundamentalnych warunków budowania społeczeństwa zdolnego do odpowiedzialnego reagowania na wyzwania współczesności i przyszłości.

Jak interdyscyplinarność zmienia edukację

Wdrażanie interdyscyplinarności nie ogranicza się do modyfikacji programów nauczania, lecz prowadzi do zasadniczych zmian w organizacji procesu dydaktycznego, roli nauczyciela, aktywności uczniów oraz wykorzystaniu technologii w edukacji. Zmiany te wynikają z potrzeby przygotowania uczących się do funkcjonowania w świecie charakteryzującym się złożonością problemów, szybkim rozwojem wiedzy oraz dynamicznymi przemianami społeczno-technologicznymi.

Jednym z najważniejszych następstw podejścia interdyscyplinarnego jest ewolucja roli nauczyciela. Przestaje on pełnić wyłącznie funkcję transmitera wiedzy w obrębie jednej dyscypliny, a coraz częściej staje się organizatorem środowiska uczenia się, mentorem i moderatorem procesu edukacyjnego. Jego zadaniem jest wspieranie uczniów w integrowaniu wiedzy pochodzącej z różnych dziedzin, rozwijaniu umiejętności krytycznej analizy informacji oraz dostrzeganiu zależności między zjawiskami.

Interdyscyplinarność znajduje szczególnie efektywną realizację w metodach aktywizujących, zwłaszcza w nauczaniu opartym na problemach (Problem-Based Learning – PBL), metodzie projektowej oraz pracy zespołowej. Rozwiązywanie autentycznych, wielowymiarowych problemów wymaga od uczniów wykorzystywania wiedzy z różnych obszarów, podejmowania wspólnych decyzji, formułowania hipotez, analizowania danych

oraz poszukiwania innowacyjnych rozwiązań. Tego rodzaju aktywność sprzyja głębszemu rozumieniu zagadnień niż tradycyjne metody oparte głównie na przekazywaniu gotowych informacji.

Interdyscyplinarne podejście do kształcenia sprzyja również rozwojowi kompetencji uznawanych za kluczowe w XXI wieku. Należą do nich przede wszystkim krytyczne myślenie, kreatywność, współpraca, komunikacja, umiejętność rozwiązywania złożonych problemów oraz zdolność uczenia się przez całe życie. Kompetencje te są obecnie postrzegane jako niezbędne zarówno w życiu społecznym, jak i zawodowym, a ich rozwój stanowi jeden z priorytetów współczesnych systemów edukacyjnych (Repko, Szostak, 2021).

Istotną rolę w realizacji edukacji interdyscyplinarnej odgrywają technologie cyfrowe. Narzędzia wykorzystujące sztuczną inteligencję, analitykę danych, modelowanie komputerowe, rzeczywistość wirtualną i rozszerzoną czy symulacje umożliwiają analizowanie złożonych problemów z różnych perspektyw oraz integrowanie informacji pochodzących z wielu źródeł. Technologie te wspierają proces wizualizacji danych, prowadzenia badań, współpracy zespołowej i podejmowania decyzji opartych na dowodach, stając się integralnym elementem nowoczesnego środowiska uczenia się.

W rezultacie interdyscyplinarność prowadzi do zmiany paradygmatu edukacji – od modelu skoncentrowanego przede wszystkim na przekazywaniu i reprodukowaniu wiedzy ku modelowi rozwijającemu rozumienie złożonych zależności, myślenie systemowe oraz umiejętność praktycznego wykorzystywania wiedzy w nowych sytuacjach. Szkoła i uczelnia stają się przestrzenią integracji różnych perspektyw poznawczych, współpracy oraz wspólnego poszukiwania rozwiązań problemów o znaczeniu społecznym, gospodarczym i środowiskowym (Hattie, 2023). W takim ujęciu interdyscyplinarność nie jest jedynie metodą organizacji procesu kształcenia, lecz jednym z podstawowych warunków przygotowania uczniów i studentów do odpowiedzialnego funkcjonowania w świecie współczesnych wyzwań.

Korzyści i ograniczenia interdyscyplinarnego podejścia w edukacji

Interdyscyplinarność jest postrzegana jako jeden z najważniejszych kierunków rozwoju współczesnej edukacji, jednak jej wdrażanie wiąże się zarówno z licznymi korzyściami, jak i określonymi wyzwaniami organizacyjnymi, metodycznymi oraz systemowymi. Ocena skuteczności tego podejścia wymaga uwzględnienia obu tych perspektyw.

Do najistotniejszych korzyści wynikających z interdyscyplinarnego modelu kształcenia należy wzrost motywacji uczniów do uczenia się. Powiązanie treści dydaktycznych z autentycznymi problemami społecznymi, gospodarczymi czy środowiskowymi sprawia, że proces uczenia się nabiera praktycznego znaczenia, a zdobywana wiedza jest postrzegana jako użyteczna i możliwa do zastosowania w rzeczywistych sytuacjach. Praca nad projektami oraz rozwiązywanie złożonych problemów sprzyjają większemu zaangażowaniu uczniów, rozwijają ciekawość poznawczą oraz wzmacniają ich poczucie sprawstwa.

Interdyscyplinarne podejście lepiej przygotowuje również do funkcjonowania na współczesnym rynku pracy, na którym coraz większe znaczenie mają umiejętności adaptacyjne, współpraca w zespołach wielospecjalistycznych oraz zdolność integrowania wiedzy z różnych obszarów. Pracodawcy coraz częściej oczekują od absolwentów nie tylko specjalistycznej wiedzy, lecz także kompetencji pozwalających analizować złożone problemy, podejmować decyzje w warunkach niepewności oraz skutecznie komunikować się z przedstawicielami różnych środowisk zawodowych.

Istotną zaletą edukacji interdyscyplinarnej jest także rozwój kompetencji praktycznych i społecznych. Realizacja projektów edukacyjnych sprzyja doskonaleniu umiejętności planowania pracy, zarządzania czasem, komunikacji, negocjacji, współpracy oraz rozwiązywania konfliktów. Jednocześnie uczniowie uczą się samodzielnego wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej oceny informacji, co wzmacnia ich kompetencje informacyjne i cyfrowe.

Interdyscyplinarność odgrywa również ważną rolę w kształtowaniu postaw obywatelskich i odpowiedzialności społecznej. Analiza problemów dotyczących zmian klimatycznych, zdrowia publicznego, migracji czy dezinformacji uczy dostrzegania współzależności między jednostką a społeczeństwem oraz rozwija świadomość konsekwencji podejmowanych decyzji. Edukacja oparta na integrowaniu różnych perspektyw sprzyja rozwijaniu empatii, odpowiedzialności, otwartości na dialog oraz gotowości do współpracy na rzecz dobra wspólnego.

Pomimo licznych zalet wdrażanie interdyscyplinarnego modelu kształcenia wiąże się z wieloma ograniczeniami. Jednym z najważniejszych wyzwań jest konieczność dostosowania programów nauczania i sposobów organizacji procesu dydaktycznego. Tradycyjne systemy edukacyjne nadal opierają się przede wszystkim na podziale wiedzy na odrębne przedmioty, co utrudnia planowanie i realizację działań integrujących różne dyscypliny.

Znaczącym wyzwaniem pozostaje również potrzeba ścisłej współpracy między nauczycielami reprezentującymi różne specjalności. Projektowanie wspólnych działań dydaktycznych wymaga czasu, koordynacji oraz wypracowania wspólnych celów, metod i sposobów oceniania efektów uczenia się. W praktyce szkolnej może to stanowić istotną barierę organizacyjną.

Interdyscyplinarność wiąże się ponadto z większymi wymaganiami dotyczącymi planowania procesu dydaktycznego. Przygotowanie projektów edukacyjnych, opracowanie materiałów oraz monitorowanie pracy zespołów uczniowskich są bardziej czasochłonne niż prowadzenie tradycyjnych zajęć przedmiotowych. Wymaga to odpowiednich warunków organizacyjnych oraz wsparcia ze strony dyrekcji szkoły i instytucji odpowiedzialnych za politykę edukacyjną (Savery, 2006).

Kluczowym warunkiem skutecznego wdrażania edukacji interdyscyplinarnej pozostaje także odpowiednie przygotowanie kadry pedagogicznej. Nauczyciele powinni rozwijać kompetencje związane z projektowaniem zintegrowanych działań dydaktycznych, wykorzystaniem metod aktywizujących, pracą zespołową oraz stosowaniem technologii cyfrowych wspierających proces uczenia się. Oznacza to konieczność systematycznego doskonalenia zawodowego oraz tworzenia warunków sprzyjających współpracy między przedstawicielami różnych dyscyplin (Hmelo-Silver, 2004).

Uwzględniając zarówno korzyści, jak i ograniczenia, można stwierdzić, że interdyscyplinarność stanowi perspektywiczny kierunek rozwoju edukacji. Jej skuteczna realizacja wymaga jednak nie tylko zaangażowania nauczycieli, lecz także odpowiednich rozwiązań systemowych obejmujących programy nauczania, organizację pracy szkoły, system oceniania oraz przygotowanie zawodowe kadry pedagogicznej. Dopiero kompleksowe podejście do tych obszarów pozwala w pełni wykorzystać potencjał edukacji interdyscyplinarnej i odpowiedzieć na wyzwania współczesnego świata.

Wyzwania i ograniczenia

Wdrażanie interdyscyplinarnego modelu edukacji stanowi proces wymagający zarówno zmian organizacyjnych, jak i kulturowych. Jego skuteczna realizacja wymaga modyfikacji programów nauczania, tworzenia przestrzeni do współpracy nauczycieli reprezentujących różne dziedziny wiedzy, zapewnienia czasu na projektowanie i realizację zintegrowanych działań dydaktycznych oraz odpowiedniego wsparcia instytucjonalnego ze strony organów prowadzących szkoły i instytucji odpowiedzialnych za poli-

tykę edukacyjną (Ananiadou, Claro, 2009). Równie istotne jest rozwijanie kompetencji kadry pedagogicznej oraz budowanie otwartości na nowe metody nauczania, w szczególności metody projektowe, nauczanie problemowe i pracę zespołową.

Pomimo tych wyzwań kierunek przemian współczesnej edukacji wydaje się jednoznaczny. Postępująca globalizacja, rozwój technologii cyfrowych, rosnąca złożoność problemów społecznych oraz dynamiczne przemiany gospodarcze powodują, że tradycyjny model kształcenia oparty na izolowanych dyscyplinach coraz częściej okazuje się niewystarczający. Współczesny świat wymaga od jednostek umiejętności integrowania wiedzy, dostrzegania wzajemnych zależności oraz podejmowania decyzji z uwzględnieniem wielu perspektyw poznawczych. Odpowiedzią na te potrzeby jest edukacja interdyscyplinarna, rozwijająca myślenie systemowe, zdolność współpracy i elastyczność poznawczą (Binkley i in., 2012).

Znaczenie interdyscyplinarności wykracza jednak poza osiągnięcia edukacyjne pojedynczego ucznia. Jej upowszechnienie może przynieść długofalowe korzyści całemu społeczeństwu. Kształcenie oparte na integrowaniu wiedzy sprzyja rozwojowi świadomych i odpowiedzialnych obywateli, lepiej przygotowanych do uczestnictwa w życiu publicznym oraz podejmowania decyzji opartych na rzetelnej analizie informacji. Rozwijanie kompetencji krytycznego myślenia i edukacji medialnej zwiększa odporność na dezinformację i manipulację, natomiast wspólna praca nad złożonymi problemami wzmacnia umiejętność dialogu oraz współpracy ponad podziałami społecznymi, kulturowymi i światopoglądowymi. Interdyscyplinarne podejście stymuluje również innowacyjność i kreatywność, ponieważ sprzyja tworzeniu nowych rozwiązań poprzez łączenie wiedzy i doświadczeń pochodzących z różnych dziedzin (UNESCO, 2021).

W konsekwencji interdyscyplinarność należy postrzegać nie jako chwilowy trend w pedagogice, lecz jako strategiczny kierunek rozwoju współczesnej edukacji (Partnership for 21st Century Learning, 2019). Jej wdrażanie wymaga odpowiednich nakładów organizacyjnych i systemowych, jednak potencjalne korzyści – zarówno dla jednostki, jak i dla społeczeństwa – czynią ją jednym z kluczowych elementów budowania edukacji odpowiadającej wyzwaniom XXI wieku.

Najnowsze inicjatywy edukacyjne pokazują jednak, że zmiana jest możliwa. Coraz więcej placówek odchodzi od sztywnego planu lekcji na rzecz bloków dziedzinowych i projektów badawczych.

Zakończenie

Interdyscyplinarne podejście do edukacji stanowi adekwatną odpowiedź na wyzwania współczesnego świata, którego złożoność wymaga przekraczania granic tradycyjnych dyscyplin naukowych. Integracja wiedzy z różnych obszarów sprzyja rozwijaniu kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w warunkach dynamicznych przemian społecznych, technologicznych, gospodarczych i środowiskowych. W szczególności umożliwia kształtowanie myślenia systemowego, krytycznej analizy, kreatywności, umiejętności współpracy oraz odpowiedzialności za podejmowane decyzje, które są uznawane za kluczowe kompetencje XXI wieku.

Skuteczne wdrażanie interdyscyplinarności wymaga jednak kompleksowych zmian na poziomie systemu edukacji. Obejmują one modyfikację programów nauczania, rozwój metod dydaktycznych opartych na współpracy i rozwiązywaniu problemów, odpowiednie przygotowanie nauczycieli oraz stworzenie warunków organizacyjnych sprzyjających współpracy między przedstawicielami różnych dziedzin wiedzy. Istotne znaczenie ma również wykorzystanie technologii cyfrowych wspierających integrację treści kształcenia i rozwijanie kompetencji analitycznych oraz badawczych.

W obliczu narastających wyzwań globalnych, takich jak zmiany klimatyczne, rozwój sztucznej inteligencji, zagrożenia zdrowia publicznego, procesy migracyjne czy dezinformacja, interdyscyplinarność przestaje być jedynie jedną z możliwych strategii organizacji procesu kształcenia. Staje się warunkiem budowania edukacji zdolnej do przygotowania uczniów i studentów do odpowiedzialnego funkcjonowania w świecie wzajemnie powiązanych zjawisk i nieustannych zmian.

Otwartość na współpracę między dyscyplinami naukowymi stanowi fundament nowoczesnego kształcenia i rozwoju nauki. To właśnie na styku różnych perspektyw poznawczych powstają innowacyjne rozwiązania, które pozwalają lepiej rozumieć współczesne problemy i skuteczniej odpowiadać na potrzeby społeczne (Repko, Szostak, 2021). Edukacja rozwijająca zdolność integrowania wiedzy oraz współpracy ponad granicami dyscyplin przygotowuje jednostki nie tylko do wykonywania przyszłych zawodów, lecz przede wszystkim do świadomego uczestnictwa w życiu społecznym i współtworzenia zrównoważonego rozwoju. W tym znaczeniu interdyscyplinarność należy uznać za jeden z fundamentalnych filarów edukacji XXI wieku.

Bibliografia

- Ananiadou K., Claro M. (2009), 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries, „OECD Education Working Papers”, No. 41
- Barrows H.S. (1986a), A taxonomy of problem-based learning methods, „Medical Education”, nr 20 (6)
- Barrows H.S. (1986b), Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions, „Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning”, nr 1 (1), <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- Binkley M., Erstad O., Herman J., Raizen S., Ripley M., Miller-Ricci M., Rumble M. (2012), Defining twenty-first century skills, w: P. Griffin, B. McGaw, E. Care (red.), Assessment and Teaching of 21st Century Skills, Springer, https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Delors J. (red.) (1998), Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, UNESCO
- European Commission (2022), Strengthened Code of Practice on Disinformation, <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/2022-strengthened-code-practice-disinformation>
- Frodeman R. (red.) (2017), The Oxford handbook of interdisciplinarity, Oxford University Press
- Fundacja UNAWEZA (2023), młode głowy. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce, https://mlodeglowy.pl/wp-content/uploads/2023/04/MLOD_E-GLOWY.-Otwarcie-o-zdrowiu-psychicznym_-Raport-final.pdf
- Hattie J. (2023), Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement, Taylor & Francis Ltd.
- Hmelo-Silver C.E. (2004), Problem-based learning: What and how do students learn? „Educational Psychology Review”, nr 16 (3), <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Huczko P. (2025), Jak wspierać kondycję psychiczną uczniów, gdy system edukacji zawodzi? INFOR.pl, <https://edukacja.infor.pl/szkola/7466483,jak-wspierac-kondycje-psychiczna-uczniow-gdy-system-edukacji-zawodzi.html>
- Intergovernmental Panel on Climate Change (2023), Climate Change 2023: Synthesis Report, <https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/longer-report>
- International Organization for Migration (2024), World Migration Report 2024, <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024>

Klein J.T. (1990), *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*, Wayne State University Press

Klein J.T. (2004). *Interdisciplinarity and complexity: An evolving relationship*, „E:CO”, nr 6 (1-2)

Lezerowicz M. (2009), *Potrzeba interdyscyplinarności? „Kultura i Społeczeństwo”*, nr 4

Morin E. (2001), *Seven Complex Lessons in Education for the Future*, UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740>

Organisation for Economic Co-operation and Development (2019), *OECD Learning Compass 2030*, OECD Publishing, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development (2023), *PISA 2022 results, vol. I, The state of learning and equity in education*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Partnership for 21st Century Learning (2019), *Framework for 21st Century Learning*, https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf

Repko A.F., Szostak R. (2021), *Interdisciplinary research: Process and theory*, SAGE Publications

Savery J.R. (2006), *Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions*, „The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning”, nr 1 (1), <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>

Stowarzyszenie Polski Komitet Narodowy UNICEF (2025), *Prawa dziecka w Polsce 2024* UNICEF Polska, <https://unicef.pl/content/download/66410/file/Prawa%20dziecka%20w%20Polsce%202024%20-%20raport.pdf>

UNESCO (2021a), *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>

UNESCO (2021b), *Reimagining our futures together: A new social contract for education*, <https://bildung2030.at/wp-content/uploads/2022/01/Reimagining-our-Futures.pdf>

UNESCO (2023), *Guidelines for the Governance of Digital Platforms*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387339>

World Health Organization (2021), *Global strategic preparedness and response plan*, <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-WHE-2021.0>

Kształcenie międzyprzedmiotowe jako wyzwanie edukacji szkolnej

Prof. ucz. dr hab. Anna Klim-Klimaszewska
Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Nysie, Polska

Abstrakt

Zgodnie z nową podstawą programową dla szkoły podstawowej, obowiązującej od 1 września 2026 roku, kształcenie to proces ciągły, realizowany międzyprzedmiotowo i interdyscyplinarnie. W tradycyjnym modelu edukacji wiedza jest podzielona na odrębne przedmioty, które funkcjonują oddzielnie, bez wyraźnych powiązań a każdy z nich prowadzony jest przez innego nauczyciela. W klasach starszych system ten jest szczególnie widoczny, ponieważ uczniowie mają wiele różnych lekcji prowadzonych przez specjalistów w swoich dziedzinach. Czy zatem w systemie obecnej edukacji szkolnej możliwe jest kształcenie międzyprzedmiotowe? Jeśli tak, to jak należy organizować takie kształcenie? Odpowiedzi na te pytania zostały przedstawione w niniejszym artykule.

Słowa kluczowe: kształcenie międzyprzedmiotowe, edukacja, szkoła podstawowa

Cross-curricular learning as a challenge for school education

Assoc. prof. dr hab. Anna Klim-Klimaszewska
University of Applied Sciences in Nysa, Poland

According to the new core curriculum for primary school, effective September 1, 2026, education is a continuous process, implemented across subjects and interdisciplinary approaches. In the traditional education model, knowledge is divided into separate subjects that function separately, without clear connections, and each is taught by a different teacher. In the upper grades, this system is particularly evident, as students receive a wide variety of lessons taught by specialists in their fields. Is cross-curricular education possible in the current school education system? If so, how should such education be organized? The answers to these questions are presented in this article.

Keywords: cross-curricular education, education, primary school

Wstęp

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, stanowiąca Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły

podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym stanowi, że kształcenie w szkole podstawowej to proces ciągły, realizowany na wszystkich etapach edukacyjnych, wszystkich przedmiotach oraz międzyprzedmiotowo. Ma on charakter interdyscyplinarny i zachowuje ścisły związek ze środowiskiem zewnętrznym jako naturalnym kontekstem budowania wiedzy, kompetencji i sprawczości uczniów oraz ich wykorzystania. W przypadku wybranych przedmiotów niektóre treści nauczania – wymagania szczegółowe dotyczące wiedzy i umiejętności, zostały oznaczone jako moduły tematyczne. Dotyczą one konkretnych zjawisk o charakterze interdyscyplinarnym i mają na celu integrowanie wiedzy i umiejętności z różnych przedmiotów wokół istotnych zagadnień i problemów. (Dz.U. z dnia 20 marca 2026 r., Poz. 378)

W tradycyjnym modelu edukacji wiedza jest podzielona na odrębne przedmioty, które funkcjonują oddzielnie, bez wyraźnych powiązań a każdy z nich prowadzony jest przez innego nauczyciela. W klasach starszych system ten jest szczególnie widoczny, ponieważ uczniowie mają wiele różnych lekcji prowadzonych przez specjalistów w swoich dziedzinach.

Tymczasem świat, w którym żyją nasi uczniowie, nie jest podzielony na lekcje matematyki, języka polskiego czy geografii. Jest całością — złożoną, dynamiczną i wymagającą umiejętności łączenia informacji z różnych obszarów. Współczesna edukacja coraz częściej zwraca uwagę na potrzebę łączenia wiedzy z różnych dziedzin. Właśnie na tę potrzebę odpowiada kształcenie międzyprzedmiotowe.

Jednocześnie w klasach starszych uczniowie wchodzą w etap intensywnego rozwoju poznawczego. Zaczynają myśleć bardziej abstrakcyjnie, krytycznie oceniać informacje i zadawać pytania „dlaczego?”. Kształcenie międzyprzedmiotowe pozwala te naturalne potrzeby wykorzystać. Jest odpowiedzią na potrzeby współczesnej szkoły oraz wyzwania, przed którymi stoją uczniowie klas starszych.

Pojęcie kształcenia międzyprzedmiotowego

Kształcenie międzyprzedmiotowe rozumiem jako świadome integrowanie treści, umiejętności i kompetencji z różnych przedmiotów wokół wspólnych tematów, problemów lub projektów. Nie polega ono na rezygnacji z podstawy programowej, lecz na jej realizacji w sposób bardziej spójny, sensowny i bliski doświadczeniom uczniów. Przykładowo: temat zmian klimatycznych może łączyć geografię, biologię, chemię, matematykę, język pol-

ski, a nawet wiedzę o społeczeństwie. Uczeń nie tylko poznaje fakty, ale rozumie zależności, analizuje dane, formułuje wnioski i uczy się odpowiedzialności obywatelskiej.

Pojawia się więc pytanie, czy w systemie obecnej edukacji szkolnej możliwe jest kształcenie międzyprzedmiotowe, czyli łączenie treści z różnych przedmiotów w celu lepszego zrozumienia omawianych zagadnień. Moim zdaniem, kształcenie międzyprzedmiotowe w klasach starszych jest nie tylko możliwe, ale również bardzo potrzebne, choć wymaga dobrej współpracy nauczycieli oraz odpowiedniej organizacji pracy szkoły.

Pierwszym argumentem przemawiającym za możliwością wprowadzenia kształcenia międzyprzedmiotowego jest naturalny charakter wiedzy. W rzeczywistości wiele zjawisk i problemów nie należy wyłącznie do jednej dziedziny nauki. Na przykład, zagadnienia związane z ochroną środowiska wymagają wiedzy z zakresu biologii, geografii, chemii, a także wiedzy społecznej i ekonomicznej. Jeśli uczniowie uczą się o tych kwestiach na różnych przedmiotach w oderwaniu od siebie, mogą mieć trudność z dostrzeżeniem zależności między nimi. Kształcenie międzyprzedmiotowe pozwala pokazać uczniom, że wiedza tworzy spójną całość, a różne dziedziny nauki wzajemnie się uzupełniają. Dzięki temu uczniowie lepiej rozumieją omawiane zagadnienia i potrafią wykorzystać zdobytą wiedzę w praktyce.

Drugim ważnym argumentem jest rozwijanie umiejętności myślenia krytycznego i analitycznego. Współczesny świat stawia przed młodymi ludźmi wiele złożonych problemów, których rozwiązanie wymaga patrzenia na sytuację z różnych perspektyw. Kształcenie międzyprzedmiotowe sprzyja rozwijaniu takich kompetencji, ponieważ uczniowie uczą się łączyć informacje pochodzące z różnych źródeł oraz analizować je w szerszym kontekście. Przykładowo, podczas projektu dotyczącego historii regionu, uczniowie mogą jednocześnie korzystać z wiedzy historycznej, geograficznej, językowej oraz informatycznej. Taki sposób pracy rozwija samodzielność, umiejętność współpracy w grupie oraz kreatywność.

Kolejnym argumentem jest zwiększenie atrakcyjności procesu nauczania. Lekcje oparte na współpracy między przedmiotami często przyjmują formę projektów, warsztatów lub zadań problemowych. Dzięki temu uczniowie mogą aktywnie uczestniczyć w zajęciach, a nie tylko biernie przyswajać informacje. Praca nad wspólnym projektem pozwala im wykorzystywać różne umiejętności, takie jak wyszukiwanie informacji, prezentowanie wyników pracy czy rozwiązywanie problemów. W rezultacie nauka staje się bardziej angażująca i motywująca.

Korzyści z kształcenia międzyprzedmiotowego odnoszą zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Korzyści dla uczniów są znaczące. Po pierwsze – wzrasta motywacja do nauki. Uczniowie widzą sens tego, czego się uczą, i potrafią zastosować wiedzę w praktyce. Po drugie – rozwijane są kompetencje kluczowe: współpraca, komunikacja, kreatywność, rozwiązywanie problemów. Po trzecie – uczniowie uczą się myślenia całościowego, tak potrzebnego w dorosłym życiu. Korzyści odnoszą również nauczyciele i szkoła jako całość. Współpraca między nauczycielami sprzyja wymianie doświadczeń, lepszemu planowaniu pracy dydaktycznej i budowaniu spójnej wizji rozwoju ucznia. Szkoła przestaje być zbiorem oddzielnych klas i przedmiotów, a staje się zintegrowanym środowiskiem uczenia się.

Oczywiście, kształcenie międzyprzedmiotowe wiąże się także z wyzwaniem i nie można pominąć trudności związanych z jego realizacją w klasach starszych. Jednym z największych wyzwań jest konieczność współpracy między nauczycielami różnych przedmiotów. Aby skutecznie realizować projekty międzyprzedmiotowe, nauczyciele muszą wspólnie planować zajęcia, ustalać cele dydaktyczne oraz koordynować swoją pracę. W praktyce bywa to trudne ze względu na napięty plan lekcji oraz dużą liczbę obowiązków nauczycieli. Kolejnym problemem może być także konieczność dostosowania programów nauczania, aby umożliwić realizację wspólnych tematów i projektów. Ponadto wymaga czasu na planowanie, otwartości na współpracę oraz elastyczności organizacyjnej. Jednak nawet niewielkie działania – wspólny projekt, skoordynowane tematy lekcji czy zadania projektowe – mogą przynieść zauważalne efekty.

Należy podkreślić, że kształcenie międzyprzedmiotowe nie jest modą ani dodatkiem do „prawdziwej” edukacji. Jest sposobem myślenia o szkole, która przygotowuje uczniów nie tylko do egzaminów, ale do życia w złożonym świecie. To inwestycja w głębsze rozumienie, samodzielność i odpowiedzialność młodych ludzi.

Organizacja kształcenia międzyprzedmiotowego

Jak zatem w praktyce organizować kształcenie międzyprzedmiotowe? Można tu wyróżnić pewne etapy.

Etap I. to decyzja i przygotowanie (wrzesień). Są to ustalenia powstające na poziomie szkoły, wpisywane do koncepcji pracy szkoły i planu nadzoru pedagogicznego:

1. Powołanie zespołu koordynującego w składzie:
 - dyrektor lub wicedyrektor,
 - 2–3 nauczycieli z różnych zespołów przedmiotowych.

Zadania zespołu:

- wypracowanie wspólnego rozumienia kształcenia międzyprzedmiotowego,
 - wybór formy wdrażania (projekty, korelacja treści, zadania problemowe),
 - ustalenie spotkań przed lub po lekcjach, ewentualnie mail/Teams.
 - jasny podział zadań – kto zbiera informacje, kto ocenia, kto prowadzi wsparcie,
 - przeprowadzenie ewaluacji wewnętrznej i wnioski do dalszej pracy
 - zatwierdzanie tematów i pilnowanie równomiernego obciążenia klas.
 - wymiana obserwacji w trakcie projektu, by korygować błędy i wspierać uczniów
2. Przygotowanie karty projektu. Karta projektu zawiera informacje podstawowe – jest to jednolity wzór dla całej szkoły:
 - nazwa projektu
 - klasa / klasy
 - czas realizacji
 - forma pracy
 - przedmiot wiodący
 - przedmioty współpracujące
 - cele (z podstawy programowej)
 - efekt końcowy
 - zasady oceniania
 - termin realizacji
 3. Określenie ram organizacyjnych (liczba projektów: 1-2 w roku szkolnym na klasę, czas realizacji: 2-4 tygodnie, liczba przedmiotów: 2-4).

Etap II. to planowanie projektów i tworzenie zespołów przedmiotowych (październik). Zespół koordynowany jest przez nauczyciela wiodącego, występuje jasny podział ról (każdy nauczyciel wie, co do niego należy), nauczyciele współpracujący regularnie sprawdzają dane i postępy uczniów

a efekt końcowy łączy wszystkie przedmioty (jeden wspólny produkt, a nie oddzielne zadania. Każdy zespół:

1. Wyznacza przedmiot wiodący – każdy projekt musi mieć jeden przedmiot wiodący, który: koordynuje projekt, realizuje większość celów, wystawia ocenę główną, „spina” całość, np. język polski
2. Proponuje 1 temat projektu, np. Opowieści zakłète w krajobrazie” – opis miejsca z elementami opowiadania (klasa VI)
3. Wskazuje treści z podstawy programowej – w przykładzie są to treści z perspektywy języka polskiego:

a) Kształcenie literackie i kulturowe. Uczeń:

- rozpoznaje elementy świata przedstawionego (miejsce, czas, bohaterowie)
- odróżnia opis od opowiadania i wskazuje ich cechy
- interpretuje tekst literacki na poziomie dosłownym i przenośnym
- odnosi treści literackie do własnych doświadczeń

Realizacja w projekcie: analiza fragmentów lektur i legend, tworzenie własnego tekstu narracyjno-opisowego osadzonego w konkretnym miejscu.

b) Kształcenie językowe. Uczeń:

- tworzy spójne i logiczne wypowiedzi pisemne
- stosuje środki stylistyczne (epitet, porównanie, metafora)
- posługuje się bogatym i zróżnicowanym słownictwem
- przestrzega zasad poprawności językowej, ortograficznej i interpunkcyjnej

Realizacja w projekcie: pisanie opisu miejsca z elementami opowiadania, redakcja tekstu, poprawa językowa, praca nad stylem.

c) Tworzenie wypowiedzi. Uczeń:

- pisze formy wypowiedzi przewidziane w podstawie programowej (opis, opowiadanie)
- świadomie dobiera formę wypowiedzi do celu i odbiorcy
- planuje wypowiedź (wstęp – rozwinięcie – zakończenie)

Realizacja w projekcie: plan tekstu, redakcja właściwa, prezentacja efektów pracy.

d) Samokształcenie. Uczeń:

- wyszukuje i selekcjonuje informacje z różnych źródeł
- korzysta z narzędzi TIK
- współpracuje w zespole i planuje własną pracę

Realizacja w projekcie: poszukiwanie informacji o miejscu, tworzenie e-booka/prezentacji, praca projektowa.

4. Wyznacza przedmioty współpracujące – przedmioty te realizują swoje fragmenty projektu zgodnie z podstawą programową, mogą wystawić ocenę cząstkową lub tylko dają informację zwrotną, np. geografia, historia, plastyka, informatyka.
5. Określa możliwe korelacje. Korelacja międzyprzedmiotowa zgodna jest z podstawą programową:
 - język polski – opis i opowiadanie
 - geografia – krajobrazy Polski, położenie geograficzne
 - historia – lokalne wydarzenia i legendy, dziedzictwo kulturowe
 - plastyka – środki wyrazu plastycznego, ilustracja tekstu, kompozycja ilustracji
 - informatyka – prezentacja multimedialna, edycja tekstu lub e-book

Nie trzeba prowadzić lekcji „razem”. Wystarczy, że:

- nauczyciele realizują zbliżone treści w tym samym czasie,
 - uczniowie pracują nad jednym problemem z różnych perspektyw.
6. Ustala efekt końcowy. Efektem końcowym projektu jest produkt scalający wszystkie przedmioty (tekst + ilustracja + prezentacja / mapa / multimedia) – mini e-book lub klasowa antologia tekstów pt. „Opowieści zaklęte w krajobrazie”.
 7. Ustala zakres oceniania. Ocenę główną wystawia nauczyciel prowadzący przedmiot wiodący w formie oceny sumującej. Możliwe jest też zastosowanie oceniania kształtującego (kryteria sukcesu, informacja zwrotna). Zasady oceniania muszą być jasne. Uczniowie muszą wiedzieć: za co są oceniani, z jakiego przedmiotu, kto wystawia ocenę, jakie są kryteria sukcesu, zakres oceniania i termin oddania pracy. Ocenie podlega:
 - treść,
 - kompozycja tekstu (wstęp – rozwinięcie – zakończenie),
 - zgodność z formą wypowiedzi (poprawny opis miejsca z elementami opowiadania),
 - spójność tekstu,
 - język i styl (bogate słownictwo, styl dostosowany do formy),
 - zastosowanie środków stylistycznych (np. min. 3 zastosowane świadomie),
 - poprawność językowa (poprawna ortografia i interpunkcja),

- estetyka i kompletność pracy (czytelność, ilustracja, wersja końcowa),
 - umiejętność wykorzystania wiedzy z innych przedmiotów,
 - samodzielność,
 - zaangażowanie w projekt (element oceny kształtującej).
8. Planuje harmonogram działań:
- Krótki projekt: 2-4 tygodnie, w ramach normalnych lekcji.
 - Tydzień 1: wybór tematu, analiza przykładów, zebranie informacji.
 - Tydzień 2: praca twórcza uczniów – tekst, rysunek, prezentacja.
 - Tydzień 3: finalizacja i prezentacja, ewaluacja, refleksja.
9. Ustala cele projektu. Uczeń:
- tworzy spójną i logiczną wypowiedź pisemną (opis i opowiadanie) zgodnie z cechami gatunkowymi
 - świadomie dobiera słownictwo do celu wypowiedzi,
 - rozpoznaje i stosuje środki stylistyczne (epitet, porównanie, metafora),
 - planuje i redaguje tekst,
 - dba o poprawność językową, ortograficzną i interpunkcyjną,
 - wyszukiuje, selekcjonuje i wykorzystuje informacje z różnych źródeł,
 - korzysta z narzędzi TIK.
 - łączy wiedzę z różnych przedmiotów,
 - rozwija wyobraźnię i wrażliwość językową
 - doskonali umiejętności pracy projektowej
 - rozwija umiejętność twórczego pisanie,
 - rozumie związek między językiem a obrazem świata,
 - dostrzega, że język polski służy opisywaniu i interpretowaniu rzeczywistości
10. Ustala cele każdej lekcji
- Cele z perspektywy języka polskiego: stworzenie opisu miejsca z elementami opowiadania.
 - Cel z perspektywy geografii: dostarczenie rzetelnych informacji o miejscu, krajobrazie i środowisku.
 - Cel z perspektywy historii: wprowadzenie kontekstu historycznego miejsca.
 - Cel z perspektywy plastyki: wizualizacja opisywanego miejsca.

- Cel z perspektywy informatyki: przygotowanie efektu cyfrowego i prezentacji projektu.
11. Ustala metody pracy (na lekcjach międzyprzedmiotowych najlepiej stosować metody aktywne, które łączą treści, powinny być dobierane pod projekt i efekt końcowy, nie pod sam przedmiot):
- projekt edukacyjny – uczniowie tworzą teksty (np. opis miejsca, reportaż), plakaty, prezentacje,
 - metoda problemowa (rozwiązywanie realnych zagadnień, np. jak zmienił się krajobraz miejsca, jak zmiany klimatu wpłynęły na lokalne środowisko),
 - praca z tekstem literackim (analiza i synteza tekstu),
 - dyskusja (np. które miejsca w regionie mają historyczne znaczenie),
 - technologie informacyjno-komunikacyjne (prezentacje, e-booki, mapy interaktywne).
12. Ustala formy pracy:
- praca indywidualna (tekst literacki, notatki, analiza danych),
 - praca w parach lub zespołach (przygotowanie ilustracji, prezentacji i modeli),
 - rotacja ról (lider grupy, notujący, badacz źródeł, projektant wizualny – co zwiększa zaangażowanie)
13. Ustala przebieg projektu.
- Tydzień 1 – wprowadzenie (1-2 lekcje)
- Język polski:
- analiza przykładów literackich opisów miejsc i opowiadań np. legendy polskie, wybrane opisy z lektur,
 - omówienie cech opisu i opowiadania,
 - nauka środków stylistycznych,
 - zwrócenie uwagi na język emocji, obrazowość, narrację.
- Geografia:
- wybór miejsca, np. góry, jezioro, miasto, wieś, park narodowy,
 - poznanie jego położenia, krajobrazu i kontekstu historycznego,
 - poznanie miejsca, zebranie informacji o jego położeniu geograficznym, krajobrazie, rzeźbie terenu, cechach charakterystycznych i ciekawostkach przyrodniczych.
- Historia:

- poszukiwanie ciekawostek historycznych, legend, ważnych wydarzeń lub postaci związanej z wybranym miejscem.

Tydzień 2 – praca właściwa (1-2 lekcje)

Język polski:

- tworzenie planu tekstu: wstęp, rozwinięcie, zakończenie,
- pisanie tekstu, stosowanie środków stylistycznych (np. epitety, porównania, metafory),
- redakcja pierwszej wersji,
- informacja zwrotna nauczyciela.

Historia:

- omówienie kontekstu historycznego miejsca,
- analiza wpływu historii na charakter miejsca,
- rozmowa o tym, jak historia wpływa na narrację literacką,
- wskazanie ciekawych wątków fabularnych do opowiadania.

Geografia:

- opracowanie planu miejsca,
- opis elementów środowiska przyrodniczego,
- wskazanie cech środowiska, które mogą być użyte w opisie literackim.

Plastyka:

- tworzenie ilustracji do tekstu, mapy artystycznej lub projektu graficznego okładki,
- dobór kolorystyki i kompozycji wspierającej opis literacki.

Informatyka:

- edycja tekstu w wersji cyfrowej,
- łączenie treści i grafik.

Tydzień 3 – finalizacja (1 lekcja)

Język polski:

- redakcja końcowa,
- poprawa językowa tekstu,
- zastosowanie informacji zwrotnej,
- gotowy tekst do publikacji w antologii lub prezentacji cyfrowej,
- ocena według kryteriów.

Geografia:

- weryfikacja poprawności merytorycznej,
- mapa miejsca,
- notatki geograficzne,
- dane do wzbogacenia tekstu.

Historia:

- krótka historia miejsca, inspiracja fabularna do tekstu.

Plastyka:

- ilustracja gotowa do publikacji lub prezentacji,
- projekt artystyczny mapy

Informatyka:

- scalanie tekstu, ilustracji i mapy w prezentację lub e-book,
- cyfrowa wersja projektu gotowa do prezentacji lub udostępnienia online.

14. Ustala prezentację efektów. Prezentacja rezultatów może odbywać się w formie krótkiego filmu lub prezentacji multimedialnej na stronie szkoły, podczas apelu czy innego wydarzenia szkolnego.

Etap III. Realizacja (listopad–maj). Realizacja projektu odbywa się w ramach lekcji, nie tworzy się dodatkowych godzin ani bloków. Uczniowie wybierają konkretne miejsce (rzeczywiste lub inspirowane realnym krajo-brazem Polski) i tworzą opis wybranego miejsca z elementami opowiadania, w którym przestrzeń staje się tłem wydarzeń lub „opowiada” swoją historię (np. stara kamienica, zamek, las, rzeka). Projekt łączy działania językowe z wiedzą geograficzną, historyczną i plastyczną. Tekst literacki zostaje uzupełniony o element graficzny i zaprezentowany w formie cyfrowej. Uczniowie:

- pracują nad wspólnym efektem,
- łączą wiedzę,
- planują pracę,
- prezentują efekty.

Nauczyciele:

- realizują projekt w czasie swoich zajęć,
- spotykają się na krótkie konsultacje (online lub na przerwach),
- wymieniają informacje o postępach,
- na bieżąco dostosowują działania,
- realizują podstawę programową,
- obserwują kompetencje kluczowe.

Każda lekcja powinna mieć jasny cel wynikający z projektu a każdy przedmiot powinien wnosić konkretną wartość. Dzięki temu lekcja jest efektywna a uczniowie rozumieją, co i po co robią i widzą, że wiedza nie jest izolowana. Każda lekcja wpisywana jest do dziennika pod właściwym przedmiotem. Na każdej lekcji nauczyciel jak zwykle notuje w dzienniku temat zgodny z przedmiotem i zaznacza, że jest to część projektu.

Etap IV. Ewaluacja i doskonalenie (czerwiec). Zespół koordynujący dokonuje ewaluacji wewnętrznej:

- analizuje realizację projektów,
- zbiera opinie nauczycieli i uczniów,
- wskazuje dobre praktyki i trudności,
- wskazuje wnioski do dalszej pracy na kolejny rok szkolny, takie jak modyfikacja liczby i form projektów, rozszerzenie na kolejne klasy lub przedmioty, doskonalenie narzędzi (wnioski wpisywane są do planu nadzoru i planu pracy szkoły).

Podsumowanie

Kształcenie międzyprzedmiotowe w klasach starszych jest możliwe i może przynieść wiele korzyści uczniom. Pozwala ono lepiej zrozumieć złożoność otaczającego świata, rozwija umiejętność łączenia wiedzy z różnych dziedzin oraz zwiększa atrakcyjność procesu nauczania. Wymaga jednak dobrej współpracy nauczycieli, odpowiedniego planowania oraz otwartości na nowe metody pracy. Jeśli te warunki zostaną spełnione, kształcenie międzyprzedmiotowe może stać się ważnym elementem nowoczesnej edukacji.

Kształcenie międzyprzedmiotowe działa najlepiej, gdy:

1. jest wpisane do koncepcji pracy szkoły,
2. wspierają je zespoły przedmiotowe,
3. dyrektor daje przestrzeń organizacyjną, nie dodatkowe obowiązki,
4. tematy powiązane są z realnymi problemami lub miejscem zamieszkania ucznia,
5. wykorzystane są technologie informacyjno-komunikacyjne – prace cyfrowe ułatwiają prezentację i ocenianie,
6. efekt końcowy jest sensowny,
7. uczniowie widzą sens pisanie – tekst ma odbiorcę,
8. rozwijana jest wyobraźnia, ale też praca z informacją,
9. projekt łatwo jest modyfikować (dla słabszych i zdolnych uczniów).
10. na każdej lekcji przewidziana jest rola nauczyciela wspierającego, który pomaga przy zbieraniu informacji historycznych lub geograficznych.

Bibliografia

- Barnes J. (2026). *Cross-Curricular Learning 3-14*, London: SAGE Publications Ltd
- Boix-Mansilla V., Gardner H., Miller W. (2000), On disciplinary lenses and interdisciplinary work, in: S. Wineburg, P. Grossman (eds), *Interdisciplinary Curriculum: Challenges to Implementation*, New York: Teachers College Press
- Cheminais R. (2012), *Children and Young People as Action Researchers: A Practical Guide to Supporting Pupil Voice in Schools*, Maidenhead: Open University
- Jacobs H. (2004), *Interdisciplinary Curriculum, Design and Implementation*, Heatherton, Victoria: Hawker Brownlow Education
- Kerry T. (ed.). (2015). *Cross-Curricular Teaching in the Primary School*, London: Routledge
- Kerry, T. (2015). *Cross-curricular teaching in the primary school: Planning and facilitating imaginative lessons*, New York: Routledge
- Rowley C., Cooper H. (eds.) (2009), *Cross-Curricular Approaches to Teaching and Learning*, London: SAGE Publications
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, Dz.U. z dnia 20 marca 2026 r. Poz. 3783
- Wineburg S., Grossman P. (eds) (2000), *Interdisciplinary Curriculum: Challenges to Implementation*, New York: Teachers College Press

Mathematical tasks with real-life context as a tool for interdisciplinary education: developing mathematical competence in pre-service primary teachers

Assoc. prof. dr hab. Alena Prídavková
University of Prešov, Slovakia

Abstract

Interdisciplinary education is one of the responses of contemporary school systems to the demand to connect curricular content with real life and to the integrated development of competences that cross the boundaries of individual subjects. Mathematical tasks with real-life contexts play a key role in this concept, as their solution naturally activates content from other domains (science, social science, financial literacy, language) and simultaneously develops the mathematical competence of pupils and prospective teachers. The present paper aims to (A) characterise the position of a mathematical task with real-life context within the framework of interdisciplinary education and (B) carry out a qualitative analysis of the solving approaches of pre-service primary school teachers to a divergent task on the non-empty intersection from the perspective of the development of components of mathematical competence (mathematical knowledge, didactic knowledge, procedural domain, emotional domain). The analysis was conducted on the written solutions of students ($n = 42$) in the fourth year of the study programme Pre-school and Elementary Pedagogy. The results indicate the use of various models of representation of objects from the task (graphic, arithmetic, simulation), as well as limitations in the level of verbalisation of the applied solving procedure. Based on the analysis, indicators for the development of components of mathematical competence are formulated from an interdisciplinary perspective.

Keywords: interdisciplinary education, mathematical task, real-life context, mathematical competence, pre-service teachers

Zadania matematyczne w kontekście życia codziennego jako narzędzie edukacji interdyscyplinarnej: rozwijanie kompetencji matematycznych u przyszłych nauczycieli szkół podstawowych

Prof. ucz. dr hab. Alena Prídavková
Preszowski Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Abstrakt

Edukacja interdyscyplinarna jest jedną z odpowiedzi współczesnych systemów szkolnych na zapotrzebowanie na łączenie treści programowych z życiem realnym oraz na zintegrowany rozwój kompetencji wykraczających poza granice poszcze-

gólnych przedmiotów. Zadania matematyczne w kontekście realnym odgrywają kluczową rolę w tej koncepcji, ponieważ ich rozwiązanie w naturalny sposób aktywizuje treści z innych dziedzin (nauki ścisłe, nauki społeczne, edukacja finansowa, język) i jednocześnie rozwija kompetencje matematyczne uczniów i przyszłych nauczycieli. Niniejszy artykuł ma na celu (A) scharakteryzowanie pozycji zadania matematycznego w kontekście realnym w ramach edukacji interdyscyplinarnej oraz (B) przeprowadzenie jakościowej analizy podejść do rozwiązywania przez przyszłych nauczycieli szkół podstawowych zadań rozbieżnych na niepustym przecięciu z perspektywy rozwoju komponentów kompetencji matematycznych (wiedza matematyczna, wiedza dydaktyczna, dziedzina proceduralna, dziedzina emocjonalna). Analiza została przeprowadzona na pisemnych rozwiązaniach studentów ($n = 42$) na czwartym roku studiów na kierunku Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Wyniki wskazują na zastosowanie różnych modeli reprezentacji obiektów w zadaniu (graficzny, arytmetyczny, symulacyjny), a także na ograniczenia w poziomie werbalizacji zastosowanej procedury rozwiązywania. Na podstawie analizy sformułowano wskaźniki rozwoju komponentów kompetencji matematycznych z perspektywy interdyscyplinarnej. Słowa kluczowe: edukacja interdyscyplinarna, zadanie matematyczne, kontekst rzeczywisty, kompetencje matematyczne, nauczyciele przygotowujący się do zawodu

Introduction

Contemporary curricular documents in European educational systems emphasise the development of key competences which cannot be fully developed within the boundaries of one school subject. Interdisciplinary education is understood as a teaching approach which intentionally connects content, methods, and ways of thinking from two or more disciplines in order to address a problem, theme, or situation that has its origin outside the strictly disciplinary curriculum (Drake, Reid, 2018). In the context of primary education, this approach is particularly important: a young pupil perceives the world holistically, not as a sum of discrete subjects, and the way the curriculum is presented should respect this fact (Beane, 1997).

Mathematics has a specific position within interdisciplinary education. On the one hand, it provides a language and a set of tools for describing and modelling phenomena examined by other disciplines; on the other hand, situations from these disciplines are a natural source of motivation and meaning for mathematical concepts and procedures. As Lipták (2025, p. 21) states, „The purpose of mathematics education is to equip students with the ability to solve quantitative problems, teach them to identify various patterns, and stimulate their thinking skills. To give students a purpose for

learning mathematics, it should be connected to a familiar context so that they can see the usefulness of mathematics in the world.”

Mathematical tasks with real-life context are a means of operationalising this connection. Real-life contexts in mathematical tasks of the OECD PISA framework are organised into four domains – personal, occupational, societal, and scientific (OECD, 2023). Each of these domains opens space for the integration of content from another school subject or cross-cutting theme (environmental education, health education, financial literacy, civic literacy). The Realistic Mathematics Education (RME) tradition has shown that contextual problems are not only a final illustration of abstract content, but a starting point of the learning process itself (Van den Heuvel-Panhuizen, Drijvers, 2014).

Mathematical competence, as defined by the Recommendation of the European Parliament and of the Council (2006), is characterised as the ability to develop and apply mathematical thinking in order to solve a range of problems in everyday situations. It implies the ability and willingness to use mathematical models of thinking and various representations of abstract concepts. For the analytical procedure presented in this study, the model of mathematical competence proposed by Piñero Charlo et al. (2022) is used. According to this model, mathematical competence is constituted by four components: mathematical knowledge, didactic knowledge, procedural domain, and emotional domain. The model explicitly distinguishes the procedural domain (the ability to apply strategies and use tools) from the substantive mathematical knowledge of the (future) teacher, which is essential for an interdisciplinary perspective: in interdisciplinary education, the teacher must be able to transfer strategies, not only contents.

A developed ability to learn is a necessary prerequisite for the successful solving of real-life tasks (Kovalčíková et al., 2016). Several components of the ability to learn are essential: orientation in a large amount of information, sorting and identifying priority data, focusing and maintaining attention, retaining details in working memory, flexible switching between procedures, planning, monitoring performance, and learning from errors. These elements – particularly working memory, planning, cognitive flexibility, and attention control – are activated in domain-specific (mathematical) tasks and at the same time form the cognitive substrate of interdisciplinary work.

The aim of the present study is twofold. First, to characterise the position of a mathematical task with real-life context within interdisciplinary education and to identify the connections between the components of

mathematical competence and the interdisciplinary perspective. Second, to analyse a specific divergent mathematical task (a word problem on the non-empty intersection) solved by pre-service primary school teachers, from the perspective of the components of mathematical competence, and to formulate indicators for its development in an interdisciplinary perspective.

Methodology

The presented research is a qualitative study based on the analysis of the written products of students. The research sample ($n = 42$) consisted of university students in Slovakia in their fourth year of the study programme Pre-school and Elementary Pedagogy. The analytical procedure was carried out in two complementary lines.

The first line concerned the theoretical specification of the position of a mathematical task with real-life context within interdisciplinary education. The starting point was the model of mathematical competence by Piñero Charlo et al. (2022), confronted with conceptions of interdisciplinary education (Drake, Reid, 2018; Beane, 1997) and with the framework of contextual mathematical tasks (OECD, 2023; Van den Heuvel-Panhuizen, Drijvers, 2014). The result is the specification of four areas of analysis of the task that correspond to the four components of mathematical competence.

The second line was a qualitative analysis of the written solutions of students to a non-standard divergent task with real-life context (the non-empty intersection problem). The analysis was carried out on the basis of the following criteria:

- the number of solutions to the task identified by the solver and the degree of the ability to consider the existence of multiple solutions to the task,
- the type of solving strategy applied (graphic/iconic, arithmetic/symbolic, simulation, trial and error),
- the level and quality of the explanation of the procedure used (verbalisation, metacognitive comment),
- the type of model of objects from the task used by the solver,
- the connection of the task with content from other curricular areas (interdisciplinary potential).

The findings of the analysis in the specified areas were subsequently formulated as indicators for the development of components of mathematical competence in the interdisciplinary perspective.

Results

Mathematical task with real-life context in interdisciplinary education

A mathematical task with real-life context can be approached at three levels of interdisciplinary integration (Drake, Reid, 2018): multidisciplinary (the same theme is treated in parallel within several subjects), interdisciplinary (the theme requires the integrated use of concepts and methods from several subjects), and transdisciplinary (the starting point is the real-life situation and the disciplines provide the tools for its analysis). For primary education the transdisciplinary level is particularly natural, as the pupil does not yet operate with rigid disciplinary boundaries.

From the perspective of mathematical competence (Piñero Charlo et al., 2022), the interdisciplinary potential of a task can be identified at all four components. Mathematical knowledge is connected with the content of another discipline through the conceptual apparatus (e.g., unit, measure, ratio, set, rate of change). Didactic knowledge concerns the ability of the teacher to choose a context that is meaningful for the target group and at the same time mathematically productive. The procedural domain enables the transfer of strategies (modelling, representation, estimation) across subjects. The emotional domain is strengthened through the experience of meaningfulness of mathematical activity, since the pupil perceives that mathematics is the means and not the goal of solving a familiar problem.

Lipták (2025) reports that prospective primary school teachers most often choose contexts from the domains of finance, nature, and travel, while contexts from arts and construction are chosen least frequently. This finding shows that the spectrum of interdisciplinary connections is in practice narrower than the curriculum allows, and that pre-service teacher education is the appropriate place to broaden it.

Characteristics of the analysed task

The subject of the qualitative analysis was the written solutions to a non-standard mathematical task with real-life context. The task is called a word problem on the non-empty intersection. It is a divergent task from two points of view: the task has several solutions, and there are several procedures for solving it. The wording presented to the students was as follows:

„Solve the problem and explain your reasoning. There are 22 students in the class. During the holidays, 9 students will go to summer camp. Fifteen students will go on vacation with their parents. Find out how many students will go to summer camp and on vacation with their parents.”

The task explicitly required the solver to explain the procedure used. It is an elementary mathematical problem that is not typically taught in school in this form and is cognitively more advanced. It requires the solver to have a relatively high level of reading comprehension and the ability to visualise the situation presented in the problem. It is not a standard arithmetic task in which the solution is obtained only by arithmetic operations.

The task has eight possible solutions for the number of children who will go to camp and on vacation with their parents: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. The recommended approach is a graphical representation of the situation as the non-empty intersection of two sets; an arithmetic approach yields only one solution (the minimum value, 2).

From the interdisciplinary perspective, the task explicitly works with the context of holidays, summer camp, and family vacation. This context allows connections with civic and social education (organisation of family time, leisure activities), health and physical education (active leisure), and personal-social literacy (organisation of pupils into groups). The mathematical core of the task – the non-empty intersection of two sets – is at the same time a general model that is applicable across disciplines (population overlap in biology, intersection of sets of properties in social science, classification of objects in informatics).

Results of the qualitative analysis of the written products

The analysis was carried out according to the predefined indicators and is presented in the following structured manner.

- a) Solution – the result of the task. Several types of results were identified in the analysed products. A partially correct solution in the form of a single numerical value (the answer two) was the most frequent. An interval solution (such as “2 to 9”, “at least 2 and at most 9”) was identified in a smaller group of solvers who considered the divergence of the task; however, none of the products explicitly stated that the task has eight solutions or listed all of them. Incorrect solutions (22, 9, 7, 6, “none”) were often the result of random arithmetic operations between the numbers in the task without an understand-

ing of the context (e.g., $15 - 9 = 6$). In some products the result of the task was not given at all.

- b) Strategy – the chosen approach. Four types of solving strategies were identified. The graphic/iconic strategy was the most frequent: solvers used drawings of circles, lines, and squares with colour coding, crossing out, or symbolic differentiation of elements from the two sets. This strategy helped solvers to “see” the overlap, i.e., the model of the intersection of two sets. The arithmetic/symbolic strategy (e.g., $15 + 9 = 24$; $24 - 22 = 2$) was chosen by students with a higher level of abstraction, but yielded only one solution. The simulation/listing strategy involved listing the numbers 1 to 22 and assigning each one to the corresponding set (e.g., labels C for camp, V for vacation). The trial and error approach included random operations on the numbers from the task without a logical connection to the context.
- c) Commentary on the solution – the level of metacognition. Despite the explicit instruction to explain the procedure, most students did not provide any verbal commentary on the procedure used. In cases where a comment was provided, it was usually only a very brief description of the steps applied, often not sufficiently clear. A detailed explanation of the process of creating the graphic representation as proof of understanding the context of the task appeared only in a minority of products.
- d) Model – the type of representation of objects. In most products in which at least one correct solution (the value 2) was identified, the model used was the model of two sets with a common intersection. In a smaller group of products, the model was unclear or incorrect – only a preliminary attempt without a real understanding of the context of the task. The diversity of models used confirms the divergent character of the task and at the same time its didactic productivity: a single task makes it possible to compare several legitimate representations of the same situation.
- e) Interdisciplinary potential. The analysis of written products showed that students worked with the task purely as with a mathematical word problem. None of the solvers thematised the context (camp, vacation) beyond the level of the source of numerical data. This indicates a reserve in the procedural and didactic domain of mathematical competence: although the task is, by its construction, suitable

ble for interdisciplinary work, in practice it was used only as a vehicle for an arithmetic-set-theoretic task. This finding is in line with the conclusions of Lipták (2025) on the narrow spectrum of contexts used by prospective primary school teachers.

Synthesis: indicators of the development of mathematical competence

On the basis of the qualitative analysis, indicators for the development of individual components of mathematical competence in the interdisciplinary perspective are formulated and summarised in table 1.

Table 1. Indicators of the development of components of mathematical competence in the interdisciplinary perspective

Component of mathematical competence	Area of analysis of the task	Indicator of development (interdisciplinary perspective)
Mathematical knowledge	Mathematical content of the task	Identification of the mathematical core (non-empty intersection of two sets) and of its general validity beyond the source context.
Procedural domain	Type of solving strategy and model	Ability to apply several models (graphic, arithmetic, simulation) and to transfer them to analogous problems in other curricular areas.
Didactic knowledge	Indicators for creating tasks of different cognitive demand	Ability to modify the task for different age groups and to choose a context from a broader spectrum than the dominant trio of finance, nature, travel.
Emotional domain	Quality of the explanation of the procedure and metacognitive commentary	Ability to verbalise the thought process, to perceive the meaningfulness of the task, and to develop a positive attitude towards solving non-standard tasks.

The indicators formulated in Table 1 are not specific to the analysed task. They are formulated at a level of generality which allows their transfer to other tasks with real-life context, including the previously analysed tasks

on measuring the height of pupils (Prídavková, 2026), in which similar areas of analysis – mathematical content, solving strategy, learning ability, and indicators for creating graded tasks – were identified.

Conclusions

The presented study examined the position of a mathematical task with a real-life context within interdisciplinary education and analysed the written solutions of pre-service primary school teachers to a divergent task on the non-empty intersection. The results show that, at the level of mathematical knowledge, students have at their disposal the basic conceptual apparatus, but they have limitations in perceiving the divergence of the task and in identifying the complete set of its solutions. At the level of the procedural domain, students use several types of models (graphic, arithmetic, simulation), with the graphic model being the most successful in terms of approaching all eight solutions; the arithmetic model leads to a single solution and the trial-and-error approach to none. At the level of the didactic and emotional domains, a significant limitation was identified in the ability to verbalise the procedure used and in the ability to work with the context of the task as more than a source of numerical data.

From the perspective of interdisciplinary education, the analysed task has clear potential: its mathematical core (non-empty intersection) is a general model transferable to a range of disciplines, and its context (organisation of pupils' leisure time) is naturally connected to civic, social, and health education. The fact that none of the analysed solvers thematised this context beyond the level of numerical data points to a reserve in the pre-service training of primary school teachers in the area of interdisciplinary work with mathematical tasks.

The findings of the analysis lead to the following recommendation for pre-service training: it is desirable to systematically broaden the spectrum of real-life contexts beyond the dominant trio of finance, nature, and travel, and to integrate metacognitive activity – the explanation and verbalisation of the procedure used – into the training of prospective teachers as a standard part of the work with the mathematical task. In this perspective, a mathematical task with real-life context is not only a tool for assessing the mathematical knowledge of pupils, but also a platform for the integrated development of components of mathematical competence in (future) teachers within interdisciplinary education.

Acknowledgements

The paper is supported by the projects:

- VEGA 1/0468/25 Thought Processes in Mathematics: Specification of Mathematical Competencies Development Indicators of Teachers in Primary Education.
- VEGA 1/0734/25 Contextual Teaching and Learning in Mathematics Education – Research on the Possibility of Integrating Domain and Cross-Cutting Literacies in the Context of Curricular Transformation.

Bibliography

Beane J.A. (1997), Curriculum integration: Designing the core of democratic education, Teachers College Press

Drake S.M., Reid J.L. (2018), Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities, „Asia Pacific Journal of Educational Research”, nr 1 (1), <https://doi.org/10.30777/APJER.2018.1.1.03>

European Parliament and Council (2006), Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC), „Official Journal of the European Union”, <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj/eng>

Kovalčíková I. et al. (2016), Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku [Diagnosis and stimulation of cognitive and executive functions in younger school-age pupils], Prešov: Prešovská univerzita

Lipták J. (2025), Investigating relevant contexts for the RME approach in primary school teacher training: The case of sport activities for learning mathematics, „EMEJournal”, nr 7 (2), https://emejournal.upol.cz/Issues/Vol7No2/Vol7No2_Liptak.pdf

Niss M., Højgaard T. (2019), Mathematical competencies revisited, „Educational Studies in Mathematics”, nr 102 (1), <https://doi.org/10.1007/s10649-019-09903-9>

OECD (2023), PISA 2022 assessment and analytical Framework, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>

Palková V. et al. (2011), Matematika pre život [Mathematics for life], Prešov: Prešovská univerzita

Piñero Charlo J.C., Noriega Bustelo R., Canto López M.d.C., Costado Dios M.T. (2022), Influence of the algorithmization process on the mathematical competence: A case study of trainee teachers assessing ABN- and CBC-instructed schoolchildren by gamification. *Mathematics*, nr 10 (16), <https://doi.org/10.3390/math10163021>

Prídavková A. (2026), Cognitive and content analysis of mathematical tasks with real-life context: A framework for developing contextual learning to ols, in: *Proceedings of INTED2026 Conference*, IATED, <https://doi.org/10.21125/inted.2026.2244>

Van den Heuvel-Panhuizen M., Drijvers P. (2014), Realistic Mathematics Education, in: S. Lerman (ed.), *Encyclopedia of mathematics education* (pp. 521–525), Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4978-8_170

Correlation between Ambiguity Tolerance, Anxiety, and Willingness to Communicate with Risk Taking in the Second Language Class

Assoc. prof. dr hab. Alina Dittmann
University of Applied Sciences in Nysa, Poland

Abstract

Risk Taking (RT) is a crucial ability, fundamental for developing skills such as speaking, writing, listening and reading. Brown (2007, p. 389) defines it as a „willingness to gamble, to try out hunches about a language with the possibility of being wrong.” Second language teachers often complain about lack of class participation in some students. These students’ oral performance often is weaker in terms of fluency and sometimes also of accuracy than in those who often take part in discussions. Similarly, in the second productive skill – the written communication – Risk Taking (RT) differs from student to student and influences the writing competence. While educators consider possible reasons of the lack of willingness to communicate in the learners’ low motivation or assume them not to spend enough time in preparing for the class they seldom pay closer attention to phenomena such as high or low tolerance of ambiguity towards the linguistic and cultural alterity and high or low level of anxiety resulting from the class atmosphere. This article examines the relation between RT and two further variables supporting Willingness to Communicate in second language class: 1) Ambiguity Tolerance and 2) Anxiety.

Keywords: ambiguity tolerance, anxiety, willingness to communicate, risk taking, second language

Korelacja między tolerancją na niejednoznaczność, lękiem i chęcią komunikowania się z podejmowaniem ryzyka w klasie drugiego języka

Prof. ucz. dr hab. Alina Dittmann
Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Nysie, Polska

Abstrakt

Podjęmowanie ryzyka (RT) to kluczowa umiejętność, fundamentalna dla rozwoju takich umiejętności jak mówienie, pisanie, słuchanie i czytanie. Brown (2007, s. 389) definiuje ją jako „gotowość do ryzyka, do sprawdzania przeczuć dotyczących języka z możliwością ich pomyłki”. Nauczyciele języków obcych często narzekają na brak zaangażowania niektórych uczniów w zajęcia. Występy ustne tych uczniów są często słabsze pod względem płynności, a czasem również dokładności, niż u tych, którzy często biorą udział w dyskusjach. Podobnie w przypadku drugiej produkttywnej umiejętności – komunikacji pisemnej – podejmowanie ryzyka (RT) różni się

w zależności od ucznia i wpływa na kompetencję pisania. Podczas gdy nauczyciele rozważają możliwe przyczyny braku chęci do komunikacji w niskiej motywacji uczniów lub zakładają, że nie poświęcają oni wystarczająco dużo czasu na przygotowanie się do zajęć, rzadko zwracają uwagę na takie zjawiska, jak wysoka lub niska tolerancja na niejednoznaczność wobec odmienności językowej i kulturowej oraz wysoki lub niski poziom lęku wynikający z atmosfery panującej na zajęciach. W niniejszym artykule analizuje się związek między czasem reakcji (RT) a dwiema dodatkowymi zmiennymi wpływającymi na gotowość do komunikacji w klasie drugiego języka: 1) tolerancją niejednoznaczności i 2) lękiem.

Słowa kluczowe: tolerancja niejednoznaczności, lęk, gotowość do komunikacji, podejmowanie ryzyka, drugi język

Introduction

The personality trait Ambiguity Tolerance (AT) can be seen (in the second language acquisition context) as a positive ability to accept a new, partially not yet understood, input and discourse types not matching those from the native culture. It can also be characterized as „a style in which an individual is relatively well suited to withstand or manage a high degree of uncertainty in a linguistic context” (Brown 2007, p. 376). The second psychological phenomenon – Anxiety – represents a „subjective feeling of tension, apprehension, and nervousness [...]” (Brown 2007, p. 376). The third significant variable appearing in context of risk taking is the Willingness to Communicate (WTC) which is defined by Brown as a „predisposition toward or away from communicating, given the choice” (Brown, 2007, p. 392).

Research in the field of cognitive psychology delivers reach findings about the affective underpinning of cognition (Isen, 1975; Isen, Freidman, 1977) however, those not always apply on second language acquisition situations, since communicating in a second language is a unique process, governed by its own special rules. Until 2016, there have been not many studies conducted on risk taking in the second language. The most prevalent and informative one is the Analysis by Ely (1986). This representative empiric survey investigates the impact of Discomfort, Risk Taking, Sociability, and Motivation on L2-class participation. A more general view on RT in education delivers a K-3 teacher guide by Young (1991) however, describing only conditions for encouraging risk-taking behavior in students of elementary schools. Relatively more studies addressed the phenomena of Anxiety, Ambiguity Tolerance, and Willingness to Communicate (WTC) (Crookall et al., 1991; MacIntyre et al., 1998; Phillips, 1968; Clément et al., 2003; Bledsoe,

2011). Newer research outcomes deliver interesting results including additional variables (based on Self-Determination Theory) that may enhance AT. For example Shri/Liu/Xu et al. (2025) investigate the mediating roles of Interest-Type Epistemic Curiosity and wisdom in developing of Ambiguity Tolerance. The I-Type Epistemic Curiosity is characterized by autonomy and immersive exploration and seems a potential variable also for RT in the second language class as it “[...] satisfies the need for competence by fostering self-directed skill acquisition and mastery. [...]” (Shri, Liu, Xu et al., 2025, p. 3) According to Grüning and Krueger (2024) individuals high in I-type epistemic curiosity do not passively avoid uncertainty, instead, they actively seek intellectual challenges, reframe them as opportunities for growth, and engage deeply with problems to expand their cognitive capacities (Grüning, Krueger, 2024, as cited in Shri, Liu, Xu et al., 2025, p. 3).

The purpose of the here presented paper, is to prove that Ambiguity Tolerance (AT) and Anxiety influence Risk Taking in second language class. Additionally, the article investigates how the risk-taking ability and the Willingness to Communicate both, influence the Class Participation. Third, the paper argues that Risk Taking is not only an individual psychological feature but it is an ability that can be developed in students and used by them as a learning strategy.

The three variables Tolerance of Ambiguity, Anxiety, and Willingness to Communicate seem to correlate with a risk-taking behavior in second language class. The paper first investigates how existing high level of AT in students may influence their risk-taking behavior in written and oral communicative situations.

Research findings – Literature overview

Tolerance of Ambiguity and Anxiety influence Risk Taking in L2

AT and Anxiety observations are not easy, because mental activities with little external behavior are not observable (Tayebinik et al., 2013, p. 75). Therefore, teachers need to be sensitive to and aware of the existence of these personality traits in students. A range of empirical studies dedicated to AT and Anxiety seeks correlation between these both characteristics and proficiency development in L2. Ely (1989) explained the relationship between AT and L2-learning and developed a scale of tolerance of ambiguity. He characterizes AT as an aspect of personality or cognitive style and em-

phasizes the relation between AT and second language learning. According to Ely, „tolerance of ambiguity, as hypothesized, was found to be a significant negative predictor of various strategies which involve focusing on individual language elements: planning out exactly what to say ahead of time, thinking carefully about grammar when writing, looking up words in English right away when reading and asking teacher for the right words when speaking. Also, students high in tolerance of ambiguity did not mind speaking even when they were unsure of possessing the correct language tools" (Ely, 1989, p. 442).

As already proven by Larsen-Freeman & Cameron (2008, p. 132), language develops through interaction with other interlocutors and language proficiency can develop only by language use (Jessner et al., 2016, p. 132). Maintaining communication in a second language is a big challenge which cannot be successful without a trial-error behavior. Effective learning happens namely through collecting experiences. Risk Taking therefore, is an essential component of learning processes.

Although couple of studies did not confirm a direct correlation between AT and effective learning, it is still worth to examine their results. Başöz (2015) investigated whether AT of EFL (English as an foreign language) learners affects their vocabulary knowledge and whether there is any gender-related difference in tolerance of ambiguity of EFL learners. He found out „[...] that gender does not have any significant impact on tolerance of ambiguity" (2015, p. 53). Surprisingly, there was also no significant relationship between AT and vocabulary knowledge, „whereas a significant relationship between tolerance of ambiguity and self-perceived achievement in foreign language vocabulary learning [...]" (Başöz, 2015, p. 53) was confirmed. The self-perceived achievement is being estimated mostly by judging the linguistic and cultural distance of the native and the target languages and cultures. If the alterity is considered high the learning success seems less possible. In effect, Risk Taking does not occur. Tayebinik & Puteh (2013) investigated the effect of AT on the participation of 120 students in online EFL courses using Ambiguity Tolerance Scale (Budner, 1962) to differentiate tolerant and intolerant students. The analysis revealed a remarkable impact of AT on participation. The findings confirmed that tolerant students were more interested in participating in online EFL courses than intolerant students (Tayebinik, Puteh, 2013, pp. 207-208). As participation and Risk Taking (RT) are interrelated (Ely, 1986), there is a clear indication that AT influences Risk Taking.

The second factor correlated with RT is the Anxiety. Baran-Łucarz defines it as „one of the variable of L2 WTC” (2014, p. 450). She hypothesizes that there are differences in the level of anxiety while using a foreign language in class and in a real-life conversational situation. The evaluation of the performance in class by the teacher and classmates may increase the anxiety level, especially in adolescent students. The „projected dangers, such as making themselves ridiculous and losing face in front of significant others” (Baran-Łucarz, 2014, p. 450) has often stronger impact than potential benefits of class participation. Interestingly, the most frequent source of anxiety in adolescent and adult FL learners is related to students’ self-perception about pronunciation. Baran-Łucarz identifies in her study the „fear of being evaluated negatively by peers due to one’s pronunciation” (2014, p. 451) as the strongest type of anxiety in a second language class. Considering suggestions from the side of students, collected by the researcher, this type of anxiety may be reduced by good classroom dynamic fostering respect and tolerance among the classmates. At this point, it is vital to emphasize the teacher’s role in creating a fearless classroom atmosphere. Similarly, other research findings confirm that Anxiety is the central factor influencing RT as it negatively affects students’ WTC.

Crookall & Oxford (1991) state that many teachers do not acknowledge the existence of strong anxiety in some students. The authors propose that teachers should deal with the phenomenon of anxiety implicitly and explicitly. First, by creating learning conditions „that will keep anxiety at reasonable low level”, second by encouraging learners „to discuss anxiety openly and find creative ways of softening it” (1991, p. 150).

Rolin-Ianziti & Varshney (2008) indicate that many L2 educators believe that immersion programs increase the extent of anxiety in students and their negative reactions, especially while the framework-oriented interactions are performed in the L2 (2008, p. 252). Yet, no correlation has been found between an intensive use of the target language and the amount of anxiety. Moreover, students appreciated the challenge of the target language. Presumably, it depends more on the teaching techniques in immersion courses and other monolingual programs whether students feel lost and anxious while being surrounded by the foreign language.

Jessner et al. though advocate for „a re-orientation from monolingual norms to multicompetence (2016, p. 175) that requires to accredit a less prominent role to the linguistic deficits of second language learners and users [...]” (Jessner, 2008, p. 10) and instead focuses on the cognitive

benefits offered by multilingualism. (Jessner et al., 2016, p. 175). Due to this approach, students will develop in an inductive way the desired metalinguistic language awareness and „[...] a higher cognitive flexibility and creativity” (Herdina, Jessner, 2002, p. 108).

Error treatment and anxiety remain in a reciprocal correlation and immediately affect the bi-/multilingualism development. Therefore, an optimal „error pedagogy” (Bohnensteffen, 2010, p. 55) must be created by teachers in relation to particular students and learner groups to avoid psychological blockades and support positive attitude toward the target language and the willingness to experiment with the linguistic elements. Instead of the assessment function, the diagnostic and prognostic functions of errors should be made plausible to students (Bohnensteffen, 2010, p. 99).

Anxiety results in feeling of discomfort that prohibit spontaneous behavior. Ely (1986) operationalized the construct of Discomfort caused by anxiety in second language class and described its impact on motivation and class participation. According to Ely, anxiety has been found to be negatively correlated with proficiency but his casual analysis failed to show a link between situational anxiety and achievement, however the results vary from each other. In general, affective variables in L2 achievement influence classroom activity; and the participation influences language proficiency. Language class discomfort affected classroom participation indirectly through negative effect on language class Risk Taking (Ely, 1986, pp. 20-21).

Impact of risk-taking ability and willingness to communicate on class participation

While examining the relation between RT-ability and Class Participation, the central term – WTC – appears. Young (1991) distinguishes significant differences between risk-taking in children and in adults. Children volunteer enthusiastically while teenagers and older audience ask „Can I be successful?” or „Will I embarrass myself?” (Young, 1991, p. 7). Young describes these differences with the conclusion: „Somewhere between kindergarten and adulthood we lose that eagerness, that willingness to take a risk simply for the sake of learning something new. This loss creates adults who lead safe, low-risk lives and, in addition, contributes to the large number of adults who no longer actively pursue learning.” (Young, 1991, p. 7).

This statement certainly is a generalization, as not every child is willing to take risk to the same extent and there still are adults who are

ready to involve themselves into a risky situation in a foreign language class. Yet, one fact is true in children as in adults as well: without putting „the primary focus on success or failure” (Young, 1991, p. 8) risk-takers are more likely to practice written and spoken language in new grammatical settings, using improvisation during oral interaction, experimenting with word building and reacting in nonverbal way (Young, 1991, pp. 9-10).

For Ely (1989, p. 438), affective reasons for risk-taking or not-risk-taking¹ are personality traits such as extroversion and introversion. He formulates constructs of a mental concept of RT such as „Language class risk-taking and language class sociability depend on adventuresomeness, spontaneity and flexibility in social behavior. Low level of these components causes a feeling of language class discomfort” (Ely, 1986, p. 10). As a contrast behavior, Ely names social inhibition and restraint which in a L2-class are narrowed to tendency to assume risk in using L2.

Furthermore, accordingly to Ely’s findings RT depends on factors such as 1) lack of hesitancy in using new linguistic elements, 2) willingness to use complex and difficult elements, 3) tolerance of possible incorrectness and inexactitude as well as 4) inclination to rehearse a new element silently before using it aloud. These are the four dimension of the construct of RT. But they are not the only factors increasing the RT-behavior. One could add also willingness to experiment with linguistic elements in order to compose (precise and correct) messages. The conclusion of Ely’s important study is that language class RT is a positive predictor of students’ voluntary classroom participation which can be interpreted as „RT is a positive predictor of WTC” as well.

Discussion and conclusion

Risk Taking in a L2 class – a learnable ability?

As proven above, low AT and high Anxiety in L2 Class have a negative impact on students’ RT while RT-ability positively influences WTC in L2. In conclusion, AT and RT can be considered crucial attitudes (abilities) supporting a successful L2-acquisition. Assuming that AT and RT can be trained just like learning strategies, it could accelerate students’ learning process as they would participate more intensively in the class and learn through experience which is a very effective way of learning.

¹ Ely (1989) consistently uses lowercase joint spelling (risktaking).

Students learning a second/foreign language are exposed to ambiguous situations and actions in which they have to deal with phonological, lexical-semantic, grammatical, pragmatic, and cultural alterity. In effect, they are constantly challenged with assessments requiring fundamental changes in the way learners are used to think, speak, write, use body language, choose appropriate reactions to sociocultural issues. The functional logic of the particular second language and the cultural patterns of the target culture differ from the own ones. Subliminally, people acquiring a foreign language face emotional challenges while trying to comprehend and to construct utterances in the target language. Yet, the level of this emotional discomfort differs from one individual to the other, depending on experience with exposure to ambiguous communicative situations, on self-confidence and motivation level, and often on age. The tolerance of ambiguous cultural patterns represents even a larger field than the AT toward foreign linguistic phenomena. Lack of this type of tolerance may result from existing bias and prejudices toward the target culture while low level of AT towards language structures and pronunciation patterns may result from lack of self-confidence and resistance in dealing with the unknown. The same factors influence AT deficit while comprehending new vocabulary.

Undoubtedly, teacher's behavior in the class plays a significant role in developing students' AT in all the mentioned areas. Contextualization, building of hypothesis and proving them are hermeneutic strategies that students can acquire after some longer and intensive training. Therefore, it is crucial to expose learners to authentic materials and complex utterances in the second language. A popular training offer Intercomprehension projects, such as EuroCom² using L1 and other languages of the students to help them comprehend the content in the target language. These procedures promise a positive change in the development of AT in second language.

For practitioners, the second significant question is whether also RT can be developed as an effect of an intended training. On the one hand, the above overview of research findings indicates that RT is a personality trait (Ely, 1989, p. 438) and an internal feature of a student. These would mean that students with less motivation for RT could be encouraged for practicing it by raising their feeling of psychical comfort. Yet, the results of research on RT from the point of view of cognitive psychology which investigates the impact of feelings on cognition and behavior, leads to quite contradicting

² <http://www.eurocomprehension.eu/>

results: „The prediction of risk taking from positive affect is not straightforward. Two lines of thinking and research lead to opposing, or at least complex, predictions for risk taking under conditions of positive affect.” On the one hand when people are feeling good they are more optimistic and willing to take risk, on the other hand, even in good mood subjects can activate a mechanism protecting them from taking risk.” (Isen et al., 1982, pp. 254-255).

Although psychological factors have much larger impact on a second language class output than they were long supposed to and although they should undoubtable be considered in the research on student’s success, it is also crucial to design a universal methodology helping each student to successively develop RT-competence, regardless of his/her personality features. Such training should consider student’s inductive and deductive way to learn and the following six variables correlated with RT:

1. The role of language awareness (AT)
2. The role of intercomprehension training
3. The role of awareness of risk-taking necessity
4. The role of Anxiety consciousness – coaching
5. The role of risk-taking training
6. The experience of difficulty (hermeneutic training)

Some of these factors are proposed by Jessner et al. (2016) as important components of Dynamic Model of Multilingualism (DMM) based on the Dynamic Complexity Theory. In their study on emergent metalinguistic and cross-linguistic awareness in children, the authors emphasize the effectiveness of „early and intensive contact with three or more languages” (2016, pp. 158-176) for enhancement of the AT and RT. Especially the already mentioned competence of intercomprehension, which uses similarities and differences between languages from the same language family, seems to be a key-competence in dealing with bi- and multilingual environment (European Commission, 2012; Klaveren et al., 2013).

Not to overestimate is the role of experience-based learning (Kolb, 1984) in RT-training. This approach consists of four elements: „The cycle begins with an experience that the student has had, followed by an opportunity to reflect on that experience. Then students may conceptualize and

draw conclusions about what they experienced and observed, leading to future actions in which the students experiment with different behaviors”.³

However, there are certain conditions of experiential learning. One of them requires teachers to establish a sense of trust, respect, openness, and concern for the well-being of the students.

Role playing and open-ended projects are some of typical assignments in experimental learning. In general, teachers can do a lot for development of RT-behavior of L2-students. From appropriate error treatment, creating of low-stress class atmosphere through problem-solving approach and student-friendly instructional routines up to acceptance of the child and the child’s ideas (Young, 1991, p. 13). Beside these class standards, important is the teacher’s own attitude toward Risk Taking. He/she „[...] must be a risk taker and model risk-taking behavior, including a positive view of failure. Unique and innovative ideas must be viewed as signs of [...] growth” (Young, 1991, p. 13). Teachers must emphasize that the process of learning is the goal not only a product, as advocated by Young: „By lessening the significance placed on the product (a significance that often mistakenly convinces children that there is only one correct answer and those who don’t know it are stupid), the child will be more willing to take risks” (Young, 1991, p. 14).

The same role can be applied on education of adults. Young names RT „a prerequisite to becoming an effective problem solver and decision maker” (1991, p. 11). This ability makes a person more productive. To become effective problem solvers, students should develop a positive view regarding failure (errors!). There is a strong correlation between error treatment by the teacher and the risk-taking willingness by students. Errors therefore must be recognized as a learning experience and not as a failure. Yet, not only teachers’ way to treat errors is crucial for development of the risk-taking ability. His/her entire behavior includes many other critical factors that determine whether learners will take risk in class and outside or not. It is the teacher who constructs the learning environment and the class atmosphere. His/her attitude influences students’ attitude and their confidence level (Young, 1991, pp. 11-12).

Taking the above discussion points into consideration, a rich spectrum of activities opens on the teacher’s side which allow to effectively work

³ What is experience-based learning? Initial publication June 1, 2007, <http://serc.carleton.edu/introgeo/enviropjects/what.html>.

on students' attitude towards Ambiguity Tolerance and Risk Taking turning them into conscious strategy-based competences.

Bibliography

Baran-Łucarz M. (2014), The Link between Pronunciation Anxiety and Willingness to Communicate in the Foreign-Language Classroom: The Polish EFL Context, „The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes”, nr 70 (4)

Başöz T. (2015), Exploring the relationship between tolerance of ambiguity of EFL learners and their vocabulary knowledge, „Journal of Language and Linguistic Studies”, nr 11 (2)

Bohnensteffen M. (2010), Fehler-Korrektur. Lehrer- und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II, Frankfurt a. M: Peter Lang

Brown H.D. (2007), Principles of language learning and teaching, White Plains NY: Pearson Education

Bledsoe J.R. (2011), Tolerance of ambiguity and Inductive vs. Deductive Preference across Languages and Proficiency Levels at BYU: A Correlational Study, Brigham Young University

Budner S. (1962), Intolerance of ambiguity as a personality variable, „Journal of Personality”, nr 30 (1)

Clément R., Baker S.C., MacIntyre P.D. (2003), Willingness to communicate in a second language: The effects of context, norms, and vitality, „Journal of Language and Social Psychology”, nr 22(2), <http://dx.doi.org/10.1177/0261927X03022002003>

Crookall D., Oxford R. (1991), Dealing with Anxiety: Some Practical Activities for Language Learners and Teacher Training, in: E. Horowitz, D. Yoong (eds), Language Anxiety, Prentice Hall

Ely Ch.M. (1986), An Analysis of Discomfort, Risktaking, Sociability, and Motivation in the L2 Classroom. In Language Learning, „A Journal of Applied Linguistics”, vol. 36 (1)

Ely Ch.M. (1989), Tolerance of Ambiguity and Use of Second Language Strategies, „Foreign Language Annals”, nr 22 (5), https://www.researchgate.net/publication/227971437_Tolerance_of_Ambiguity_and_Use_of_Second_Language_Strategies

Grüning D.J., Krueger J.I. (2024), Toward a causal model of curiosity and creativity, „Behavioral and Brain Sciences, nr 47, <https://doi.org/10.1017/s0140525x23003382>

Herdina P.H. Jessner U. (2002), A dynamic model of multilingualism – Perspectives of change in psycholinguistics, Clevedon: Multilingual Matters

Isen A.M. (1975), Positive affect, accessibility of cognitions and helping, in: J. Piliavin (ed.), Current directions in theory on helping behavior. Symposium presented at the meeting of the Eastern Psychological Association Convention, New York

Isen A.M., Simmonds S. (1978), The effect of feeling good on a helping task that is incompatible with good mood, „Social Psychology Quarterly”, nr 41

Isen A.M., Means B., Patrick R., Nowicki G. (1982), Some Factors Influencing Decision-Making Strategy and Risk-Taking, in: C.M. Sydnor, S.T. Fiske (eds.), Affect and Cognition. The Seventeenth Annual Carnegie Symposium on Cognition. Hillsdale, New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates

Isen A.M., Freidman C.H. (1977), The effect of feeling state on susceptibility to social influence and risk taking. Manuscript, University of Maryland

Jessner U. (2008), Teaching third languages: Findings, trends and challenges, „Language Teaching”, nr 41 (1), <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444807004739>

Jessner U., Allgäuer-Hackl E., Hofer B. (2016), Emerging Multilingual Awareness in Educational Contexts: From Theory to Practice, „The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes”, vol. 72 (2)

Klaveren van S., de Vries J., Thije J.D. (2013), Practices and Potentials of Intercomprehension Research into the efficiency of intercomprehension with regard to the workflow at the Directorate-General for Translation of the European Commission. Master Intercultural Communication Department of Language, Literature and Communication, Universiteit Utrecht, <http://www.jantenthije.eu/wp-content/uploads/2010/08/Intercomprehension-Report-DGT-tenthije2013.pdf>

Kolb D. (1984), Experiential learning. Experience as the source of learning and development, Endlewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Larsen-Freeman D., Cameron L. (2008), Complex systems and applied linguistics, Oxford: Oxford University Press

Lika B. (2023), Selected Empirical Research on Openness to Experience and Ambiguity Tolerance, in: The Impact of Openness and Ambiguity Tolerance on Learning English as a Foreign Language. Second Language Learning and Teaching, Cham:

Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-031-45940-5_4, https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-45940-5_4

Litman J.A. (2008), Interest and deprivation factors of epistemic curiosity, „Personality and Individual Differences”, nr 44 (7), <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.010>

MacIntyre P.D., Clément R., Dörnyei Z., Noels K.A. (1998), Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation, „Modern Language Journal”, nr 82 (4), <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>

Phillips G.M. (1968), Reticence: Pathology of the normal speaker, „Speech Monographs”, nr 35 (1), <http://dx.doi.org/10.1080/03637756809375564>

Rolin-Ianziti J., Varshney R. (2008), Students' Views Regarding the Use of the First Language: An Exploratory Study in a Tertiary Context Maximizing Target Language Use, „The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes”, vol. 65 (2)

Shri J.; Liu Y.; Xu W. et al. (2025), The influence of ambiguity tolerance on psychological well-being: The roles of interest-type epistemic curiosity and wisdom, „Acta Psychologica”, vol 261, <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105965>

Tayebinik M., Puteh M. (2013), The role of ambiguity tolerance in participation in online EFL courses, „British Journal of Educational Technology”, vol. 44 (6)

Translation and Multilingualism: Intercomprehension (2012), European Commission, Luxembourg: Publications Office of the European Union

What is experience-based learning? <http://serc.carleton.edu/introgeo/enviroprojects/what.html>

Young R.D. (1991), Risk-Taking in Learning K-3 [Nea Early Childhood Education Series], Washington, D.C.: A National Education Association of the United States

Foreign-Language Education for Autistic Learners and Learners with Intellectual Disabilities

Dr Małgorzata Kamińska

University of Applied Sciences in Nysa, Poland

Dr Boualem Benghalem

University of Ain Temouchent, Algeria

Abstract

Foreign-language education for autistic learners and learners with intellectual disabilities remains under-researched. This narrative overview examines selected publications on access, pedagogy, barriers, outcomes, and evidence gaps. It distinguishes autism, intellectual disability, and reported co-occurrence. The purposively located corpus includes interventions, classroom action research, case studies, teacher and learner reports, project descriptions, and contextual reviews. Its analytical contribution is to identify recurring practices, barriers, reported outcomes, and limits on permissible claims. The strongest direct evidence comes from a multiple-probe study in which three learners with mild intellectual disability acquired selected English introductory phrases and reciprocal dialogue, with follow-up and generalization under specified conditions. Two other projects provide weaker direct evidence for selected vocabulary or classroom attainment. Another reports social and willingness-to-communicate outcomes rather than English attainment. Most other sources are descriptive or contextual. Method-specific conclusions are constrained by small samples, multicomponent instruction, heterogeneous populations, incomplete reporting, non-independent assessment, and limited maintenance or generalization data. The overview proposes an evidence-informed framework that aligns population description, language objectives, access supports, response conditions, and outcome interpretation.

Keywords: autism, intellectual disability, foreign-language education, inclusive education, language teaching, instructional adaptation

Edukacja uczniów z autyzmem i niepełnosprawnością intelektualną w zakresie języków obcych

Dr Małgorzata Kamińska

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Nysie, Polska

Dr Boualem Benghalem

Uniwersytet w Ajn Tuszdzan, Algieria

Abstrakt

Edukacja w zakresie języków obcych dla uczniów z autyzmem i niepełnosprawnością intelektualną pozostaje obszarem niedostatecznie zbadanym. Niniejszy przegląd narracyjny analizuje wybrane publikacje dotyczące dostępu do edukacji, metod nauczania, barier, rezultatów oraz luk w stanie wiedzy. W opracowaniu rozróżniono autyzm, niepełnosprawność intelektualną oraz przypadki ich współwystępowania. Celowo dobrany materiał obejmuje badania interwencyjne, badania w działaniu prowadzone w klasie, studia przypadków, relacje nauczycieli i uczniów, opisy projektów oraz przeglądy kontekstowe. Wkład analityczny opracowania polega na wskazaniu powtarzających się praktyk, barier, raportowanych rezultatów oraz ograniczeń dotyczących formułowania wniosków. Najsilniejsze bezpośrednie dowody pochodzą z badania typu multiple-probe, w którym troje uczniów z łagodną niepełnosprawnością intelektualną opanowało wybrane podstawowe zwroty w języku angielskim oraz dialogi oparte na wzajemnej komunikacji, a następnie, w określonych warunkach, wykazano utrzymanie i generalizację nabytych umiejętności. Dwa inne projekty dostarczają słabszych bezpośrednich dowodów dotyczących opanowania wybranego słownictwa lub osiągnięć w nauce. W kolejnym badaniu analizowano rezultaty związane z funkcjonowaniem społecznym i gotowością do komunikowania się, a nie bezpośrednio z osiągnięciami w zakresie języka angielskiego. Większość pozostałych źródeł ma charakter opisowy lub kontekstowy. Wnioski dotyczące skuteczności poszczególnych metod są ograniczone ze względu na małe próby badawcze, stosowanie wieloelementowych form nauczania, zróżnicowanie badanych populacji, niepełne raportowanie wyników, ocenę nieprzeprowadzoną niezależnie od procesu nauczania oraz ograniczone dane dotyczące utrzymania i generalizacji nabytych umiejętności. W przeglądzie zaproponowano opartą na dowodach ramę postępowania, która łączy charakterystykę badanej populacji, cele językowe, formy wsparcia dostępu do edukacji, warunki udzielania odpowiedzi oraz sposób interpretacji rezultatów.

Słowa kluczowe: autyzm, niepełnosprawność intelektualna, edukacja językowa w zakresie języków obcych, edukacja włączająca, nauczanie języków, dostosowanie metod nauczania

Introduction

Foreign-language education can support communication, academic development, employment, travel, and participation in linguistically diverse settings. Autistic learners and learners with intellectual disabilities may nevertheless face restricted access to language programmes or instruction that does not address their communication, cognitive, sensory, and educational needs. Exclusion may follow assumptions about learning potential. Participation may also be constrained by inaccessible materials, unsuitable

goals, limited teacher preparation, or assessments that obscure what a learner understands and can do.

The evidence is fragmented across applied linguistics, special education, autism and intellectual disability research, AAC, and educational technology. It includes small interventions, case studies, surveys, qualitative research, and reviews. Reported outcomes range from vocabulary and functional dialogue to motivation, participation, and teacher perceptions. These outcomes are related but not interchangeable: engagement may support learning without demonstrating foreign-language knowledge or independent use.

Population distinctions are equally important. Autism can occur with or without intellectual disability (American Psychiatric Association, 2022), and both conditions vary substantially in communication, adaptive functioning, educational experience, and support needs. In the selected corpus, several autism case or intervention publications did not formally report intellectual disability status, including Oda (2010), Olszak (2025), Polok and Sadlik (2022), and Zohoorian et al. (2021). Golshan et al. (2019), by contrast, assigned intellectual-level labels to several participants, although the diagnostic basis and terminology require caution. Studies using broad categories such as special educational needs or intellectual and developmental disabilities often do not provide diagnosis-specific results (Król-Gierat, Savić, 2023; Utami et al., 2021). The selected publications involving intellectual disability focus mainly on mild intellectual disability (Gökdağ, Ünlü, 2023; Nemes, 2024). Findings therefore cannot be transferred automatically across autistic learners, autistic learners with co-occurring intellectual disability, or learners with different levels of intellectual disability. Limited speech, AAC use, educational placement, or extensive support should not be treated as evidence of intellectual disability.

This narrative overview examines a purposively located body of empirical, descriptive, and contextual literature. It is not systematic, exhaustive, or representative. Its analytical contribution is to identify recurring practices, barriers, reported outcomes, and limits on permissible claims. Particular attention is given to population classification; attainment versus participation; and prompted performance, independence, maintenance, and generalization. The overview addresses five questions:

1. How do the selected publications conceptualize access, participation, and inclusion in foreign-language education for autistic learners and learners with intellectual disabilities?

2. What instructional practices, materials, technologies, and accommodations are described or recommended in the selected literature?
3. What language, engagement, communication, and participation outcomes are reported, and what types of conclusions can those outcomes support?
4. How are learner and contextual characteristics represented in instructional planning and the interpretation of outcomes?
5. What methodological, pedagogical, curricular, and institutional gaps are visible within the selected body of literature?

The overview does not seek a universally effective method. Instead, it examines whether the selected publications support a decision process based on explicit language objectives, communication access, barrier identification, appropriate assessment, and adaptable pedagogical principles. In addition, it focuses on formal foreign-language instruction involving autistic learners, learners with intellectual disabilities, or mixed groups that include these populations. Bilingual family exposure, heritage-language learning, community-language acquisition, and first-language intervention are used only as contextual evidence. The same applies to sources from AAC, inclusive education, assessment, and educational technology.

Conceptual scope and analytical distinctions

Foreign-language education

Foreign-language education is defined here as formal instruction in a language that is not ordinarily the principal language of everyday communication in the surrounding community. Second- or additional-language studies were included when the setting functioned primarily as a foreign-language context. Bilingual family exposure, heritage-language learning, community-language acquisition, and first-language therapy were excluded as direct evidence.

Population categories

Autism and intellectual disability are distinct neurodevelopmental conditions that may co-occur. Autism is associated with differences in social communication and interaction, as well as restricted, repetitive, or highly

focused patterns of behaviour, interests, or activities. Its educational significance varies substantially among individuals (American Psychiatric Association, 2022). An autism diagnosis does not determine intellectual ability, spoken-language use, literacy, sensory preferences, or foreign-language potential. This overview uses autistic learners, retaining historical terminology only when needed to describe a source.

Intellectual disability involves significant limitations in intellectual functioning and adaptive behaviour arising during the developmental period (Schalock et al., 2021). It is not inferred from limited speech, autism, AAC use, academic difficulty, educational placement, or the amount of classroom support provided. When a publication did not report sufficient diagnostic information, participants were not reclassified.

The overview distinguishes five groups: autistic learners without identified intellectual disability; autistic learners with confirmed co-occurring intellectual disability; autistic learners whose intellectual disability status was unreported; learners with intellectual disability not identified as autistic; and heterogeneous groups. Missing status was not inferred. Because the selected intellectual-disability studies concern mainly mild intellectual disability (Gökdağ, Ünlü, 2023; Nemes, 2024), their findings are not assumed to apply to learners with more extensive intellectual disabilities.

Access, adaptation and communication

Inclusive education requires more than placement in a mainstream classroom. It requires reducing barriers to curriculum, communication, instruction, interaction, and assessment (United Nations, 2006). Meaningful participation may involve accessible communication, relevant target-language objectives, and appropriate assessment without requiring identical tasks or outcomes.

An adaptation changes teaching, materials, communication, classroom conditions, or assessment to reduce a barrier. An accommodation changes access or response conditions while preserving the objective. A curricular modification changes content, complexity, or expected performance (CAST, 2024; United Nations, 2006). Each should address a specified barrier and be evaluated for its effects on participation, independence, and learning.

AAC includes aided and unaided methods used by people with complex communication needs (Beukelman, Light, 2020). In foreign-language

education, AAC may enable classroom participation, represent target-language vocabulary, or allow a learner to demonstrate knowledge without relying exclusively on speech. These functions are not equivalent to one another or to spontaneous spoken production. The Picture Exchange Communication System (PECS) is one specific intervention and is not a synonym for AAC. Access to a learner's established communication system should ordinarily be maintained unless its use would alter the construct being assessed.

Outcome and evidence distinctions

Direct foreign-language outcomes include receptive vocabulary, listening, reading, spoken or AAC-supported production, writing, and interaction. Motivation, enjoyment, confidence, participation, social communication, willingness to communicate, and perceived usefulness should be reported separately. None demonstrates language attainment on its own.

Assessment should distinguish receptive from expressive knowledge, prompted from independent performance, acquisition from maintenance, and practised performance from generalization. Maintenance concerns continued performance after instruction or support is reduced. Generalization concerns use with different people, materials, tasks, or settings.

Repeated target-language measures can support narrow learning claims. Interviews, questionnaires, perceptions, descriptive cases, bilingual-exposure research, and general disability education primarily inform experience, barriers, feasibility, or plausible adaptations. Supports should therefore be selected for a defined function rather than a diagnosis-based learning-style assumption (Pashler et al., 2008).

Approach to source identification and analysis

This study compares the claims supported by different evidence types rather than attempting comprehensive coverage. Sources were identified through exploratory, purposive searches in Google Scholar Labs. Search combinations paired autism or intellectual disability terms with terms related to foreign-, second-, or additional-language teaching, learning, communication, and language skills. Publications were selected for their relevance to the review questions and their contribution to intervention evidence, experience, practice, barriers, or contextual principles.

Empirical sources were retained when they addressed language teaching, learning, assessment, participation, teacher practice, or barriers. Reviews and conceptual, diagnostic, legal, and professional sources were used for context and interpretation, not as direct evidence of instructional effectiveness. Publications without a foreign-language component and non-empirical commercial materials were excluded. Related reports from the same project were not counted as independent evidence.

Sources were interpreted claim by claim. Population status was classified only as reported; missing information was not inferred. Direct language measures, comparison conditions, repeated observations, and maintenance or generalization data received greater weight in claims about learning. Interviews, questionnaires, qualitative studies, and reports were used mainly to examine experience, practice, feasibility, and barriers.

The corpus is not exhaustive, representative, or reproducible. Search ranking, terminology, language, database coverage, and author judgement may have shaped the selection. Statements about patterns and gaps therefore apply primarily to the sources examined.

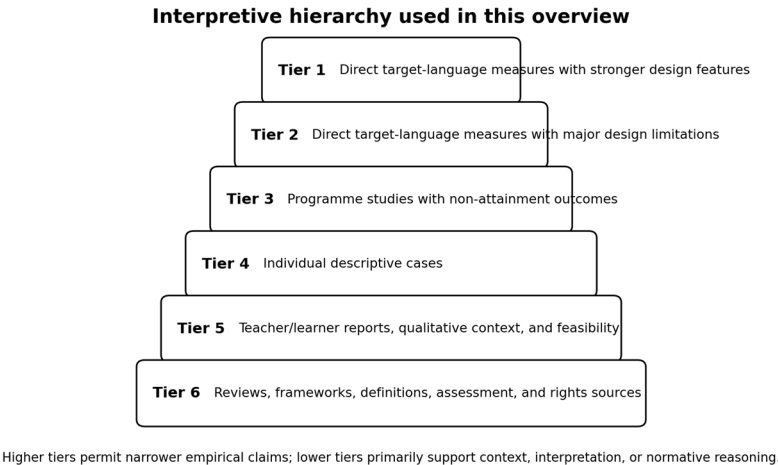
The overview organizes this fragmented corpus by population reporting, outcome type, response conditions, maintenance, generalization, and evidence strength. These distinctions form the basis of an evidence-informed interpretive framework. Table 1 summarizes the principal empirical publications, while figure 1 shows the hierarchy used to limit claim strength.

Findings

Evidence profile and interpretive hierarchy

The selected publications do not form a single, comparable intervention literature. They include one comparatively strong single-case intervention, two weaker sources with direct language measures, one programme study centred on social and communication outcomes, several individual case descriptions, and a larger group of teacher-report, qualitative, and accessibility studies. This hierarchy determines the claims that follow. Direct measures can support narrow statements about target-language performance. Interviews, observations, and project reports primarily support conclusions about experience, feasibility, barriers, or reported practice.

Figure 1. Interpretive hierarchy applied to the selected sources



Gökdağ and Ünlü (2023) provide the most direct evidence in the selected corpus. Zohoorian et al. (2021) and the Król-Gierat project also measured language performance, but their designs support weaker causal or diagnosis-specific inference. Golshan et al. (2019) measured social skills and willingness to communicate rather than English attainment. Oda (2010), Polok and Sadlik (2022), and Olszak (2025) are best treated as descriptive cases. Nemes (2024), Utami et al. (2021), Faruga et al. (2023), Kałuża and Polok (2023), and Blázquez Arribas et al. (2020) provide contextual evidence about perceptions, materials, access, and implementation.

Table 1. Characteristics and evidentiary roles of the principal selected publications

Study/ project	Population	Design	Outcome evidence	Evidence role	Principal limitation
Gökdağ & Ünlü (2023)	3 completers with mild intellectual disability	Multi- ple- probe single case	Target phrases/dialo gue; follow- up and gen- eralization	Tier 1	Small multi- component package

Zohoorian et al. (2021)	2 autistic children; ID status unreported	A–B single-subject	Selected English vocabulary during intervention	Tier 2	No maintenance/generalization; weak causal control
Król-Gierat project	74 learners; 28 heterogeneous SEN	Classroom action research	Vocabulary, translation, spelling, reading, attitudes	Tier 2	No diagnosis-specific inference; overlapping reports
Golshan et al. (2019)	18 autistic students; varied reported intellectual levels	Matched pre/post comparison	Adult-rated social skills and willingness to communicate	Tier 3	No direct English attainment; small sample and analytic concerns
Oda; Polok & Sadlik; Olszak	Three individual autistic learners	Descriptive/qualitative cases	Instructional experience and reported development	Tier 4	No robust general-effect or durable-attainment inference
Nemes; Utami; Faruga; Kałuża & Polok; EN-ABILITIES	Teachers, learners, or heterogeneous disability groups	Qualitative, survey, or project reports	Barriers, practices, perceptions, and feasibility	Tier 5	No causal instructional-effect inference

Note. ID = intellectual disability; SEN = special educational needs. The 2020 and 2023 Król-Gierat publications are treated as overlapping reports from one project.

Direct target-language performance

The clearest direct finding concerns narrowly defined English introductory phrases and reciprocal dialogue. In Gökdağ and Ünlü (2023), three

learners with mild intellectual disability reached criterion-level performance under a multicomponent package. The package included direct instruction, digital dialogue cards, modelling, prompting, guided practice, reinforcement, and repetition. Follow-up was reported at 2, 4, and 6 weeks, and generalization was assessed across materials, setting, and instructor. The result supports the package for these participants and targets. It does not isolate the contribution of any component or establish broader proficiency.

Zohoorian et al. (2021) reported improved performance on selected English vocabulary targets for two autistic children during a 15-session adapted PECS intervention. The A–B design, very small sample, and absence of maintenance or generalization assessment limit causal and durability claims. The study therefore supports only a preliminary association between the intervention and improved performance during treatment.

The Król-Gierat action-research project documented receptive and productive vocabulary and, for older learners, translation, spelling, and reading in inclusive primary classes. It shows substantial variation in attainment and provides individual profiles, including learners identified with autism or mild intellectual disability. Because the sample combined heterogeneous special educational needs and lacked diagnosis-specific comparison groups, the project cannot establish autism- or intellectual-disability-specific effects. The 2020 monograph and 2023 article report the same project and should not be counted as independent evidence.

Participation, communication, and perceived value

Participation-related outcomes form a separate evidence category. Golshan et al. (2019) reported differences between a small experimental group and matched controls in adult-rated social skills, willingness to communicate, and in-class social communication. These outcomes are educationally relevant, but they do not demonstrate English-language attainment. Interpretation is further constrained by the small sample, multiple statistical tests, non-blinded ratings, baseline imbalance, and inconsistent reporting of instructional dosage.

Qualitative sources add information about perceived relevance and barriers. Nemes (2024) reports teacher- and learner-reported perspectives on employment, travel, attendance, retention, differentiation, and instructional uncertainty among learners with mild intellectual disability. These

findings clarify experience and feasibility but do not show that a particular practice caused language development.

Descriptive cases and pedagogical possibilities

The case literature illustrates the range of learners, settings, and instructional choices represented in the selected corpus. Oda (2010) describes individual Japanese tutoring for an autistic college student. Polok and Sadlik (2022) describe individualized English speaking work using music, films, podcasts, games, and related activities. Olszak (2025) describes an intensive individual programme for a linguistically gifted autistic primary-school learner. These cases show how instruction has been adapted across markedly different contexts. Accessible reporting does not, however, establish standardized attainment, independent performance, maintenance, or generalization.

Olszak (2025) requires additional caution. Progress was represented through teacher-reported narrative and an author-created observation scale rather than an independently scored language measure. The report also contains an unresolved inconsistency in the stated observation year. It should therefore be used as a descriptive account of individualized provision, not as evidence that technology, authentic topics, or other components caused progress.

Reported practices, materials, and access conditions

Teacher and project studies repeatedly mention repetition, step-by-step explanation, visual supports, peer assistance, digital resources, authentic materials, and material adaptation. Their contribution is primarily descriptive. Utami et al. (2021), based on observations and interviews with five teachers in one specialist school, documents local challenges and reported solutions but includes no direct learner-attainment measure. Kałuža and Polok (2023) likewise informs understanding of teachers' use of authentic materials and the difficulties involved in adapting them, rather than their causal effect on learning.

Faruga et al. (2023) reports teachers' use of and beliefs about visual media, based on a questionnaire and two interviews. Learners' writing was not directly assessed, so the source cannot show that visual media improved writing or outperformed other approaches. Its generalized visual-learning-

style rationale should also be rejected. Supports should be selected according to an identified function rather than a diagnostic stereotype.

Blázquez Arribas et al. (2020) illustrates accessibility barriers and digital-design possibilities through adult teaching experiences and the EN-ABILITIES project. Because disability categories were heterogeneous and comparative language outcomes were not established, the source supports feasibility and design considerations rather than diagnosis-specific or comparative effectiveness claims.

Assessment, population reporting, and transferability

Across evidence categories, interpretation depends on what was measured and under what response conditions. Vocabulary recognition is not equivalent to production. Prompted responses are not independent performance, and immediate performance does not establish maintenance or generalization. Participation, confidence, motivation, and willingness to communicate should therefore be reported separately from target-language attainment. The Common European Framework of Reference for Languages may help specify reception, production, interaction, and mediation objectives, but its descriptors require adaptation to communication modes and individual educational goals.

Population reporting also limits transfer. Zohoorian et al. (2021), Oda (2010), Polok and Sadlik (2022), and Olszak (2025) identify autistic participants without sufficient formal intellectual or adaptive-functioning information to classify intellectual disability status. Golshan et al. (2019), by contrast, assigns intellectual-level labels to several participants, although the quality of that classification is unclear. The clearest intellectual-disability intervention evidence concerns mild intellectual disability. No well-reported direct study in the selected corpus focuses specifically on confirmed co-occurring autism and intellectual disability. Findings should therefore remain tied to the populations actually described.

Discussion

The selected literature supports one narrow empirical conclusion: some autistic learners and some learners with mild intellectual disability have acquired specific foreign-language targets under highly supported conditions. Evidence is strongest for selected introductory phrases and

structured dialogue in three learners with mild intellectual disability. It is more preliminary for selected vocabulary in two autistic children. The inclusive-class project further documents wide variation in attainment. None of these findings establishes a general proficiency trajectory, a universally effective method, or an expected attainment level for a diagnostic group.

A second conclusion concerns access rather than effectiveness. Considered alongside disability-rights and inclusive-education principles, the selected evidence does not justify categorical exclusion from foreign-language education solely on the basis of diagnosis. This conclusion is partly normative. The empirical studies show that selected learning is possible, while rights frameworks establish obligations to avoid unjustified exclusion and provide reasonable accommodation.

Technique-level conclusions remain weak because the direct studies are very small, interventions are multicomponent, support conditions are incompletely reported, and maintenance or generalization is rarely assessed. Improvements may reflect target-language learning, repeated exposure, task familiarity, changing engagement, or continuing support. Even a successful package does not show that each component was necessary or that the package will transfer across learners, languages, targets, or classrooms.

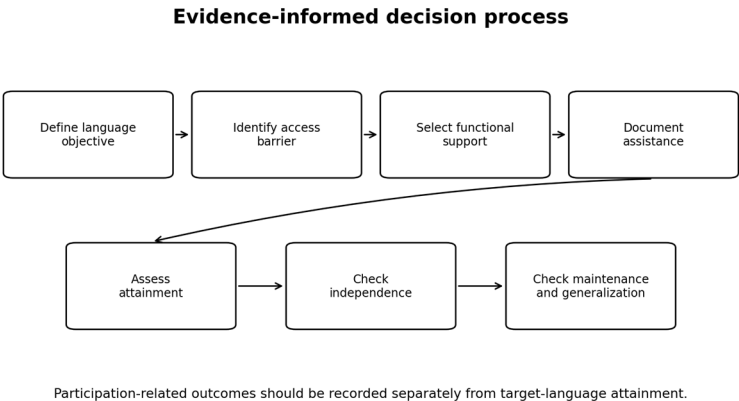
The selected literature therefore does not establish the general superiority of PECS, visual supports, repetition, digital tools, authentic materials, interest-based content, or technology. These elements may be useful when they address a defined barrier or instructional purpose. Teacher endorsement, feasibility, or learner enjoyment does not establish comparative effectiveness.

The principal contribution of this overview is an evidence-informed interpretive framework rather than a new teaching method. The framework asks six questions: Who was studied? What target-language outcome was defined? Which communication and response modes were permitted? What support or prompting was provided? Was performance independent and maintained? Did it generalize beyond the practised task? These questions prevent heterogeneous studies from being collapsed into a general claim of language improvement.

The framework also separates three bases for recommendation. Direct foreign-language studies support narrow claims about specific targets and participants. Adjacent AAC, inclusive-design, autism-practice, and assessment literature supports plausible principles for access and measure-

ment. Rights-based and professional reasoning supports equitable access, learner autonomy, and institutional responsibility. These sources can inform one another, but they are not interchangeable.

Figure 2. Evidence-informed decision process for instructional planning and interpretation



Individualization should align objectives, learner priorities, communication access, support conditions, and assessment. It does not automatically require reduced expectations, and inclusion does not require identical tasks or outcomes. Accommodations preserve the intended construct. Curricular modifications deliberately change content, complexity, or expected performance. Both should be explicit so that participation is not mistaken for attainment and modified objectives are not presented as unchanged ones.

Implementation is constrained by teacher preparation, planning time, class size, resources, specialist support, attendance, and instructional continuity. Intensive individual cases cannot be assumed to transfer to ordinary inclusive classes. Decisions also involve opportunity costs and competing curricular priorities. Learner assent, preference, fatigue, sensory demands, and the risk of prompt dependence should be considered alongside institutional feasibility. These trade-offs should be documented rather than concealed by broad calls for individualization.

Pedagogical implications

The following provisional implications combine narrow foreign-language findings with contextual evidence and professional or rights-based reasoning. They are decision principles, not a validated programme.

Planning should begin with a meaningful, observable language objective, such as recognizing vocabulary, following an instruction, participating in an exchange, understanding written information, or producing a message. Functional goals should reflect learner priorities, but disability should not automatically restrict instruction to basic content.

The next step is to identify the barrier affecting access or demonstration. Relevant information includes existing target-language knowledge, communication, literacy, AAC use, adaptive functioning, sensory and processing needs, interests, and the instructional environment. Accommodations should preserve the target construct. Curricular modifications should state how it has changed.

Communication access should be planned and revised as new barriers emerge. AAC, visual or written clarification, processing time, task segmentation, predictable routines, alternative responses, and sensory adjustments may be appropriate when they serve a defined function. Their effects should be reviewed for distraction, construct alteration, adult dependence, or prompt dependence.

Explicit teaching may combine modelling, guided practice, feedback, and repeated response opportunities for narrow targets. The evidence supports packages more strongly than isolated components. Assistance should be documented and reduced where appropriate. Transfer across materials, partners, tasks, or settings should be measured rather than assumed. Authentic, interest-related, and digital resources should be selected for relevance, accessibility, age appropriateness, sensory demands, privacy, and learner preference.

Assessment should match the objective and communication mode. It should separate receptive from expressive knowledge, supported from independent performance, acquisition from maintenance and generalization, and participation-related outcomes from attainment. AAC-supported production is a valid expressive outcome but should not be described as unaided speech.

Implementation requires explicit responsibilities and institutional support. Collaboration should produce decisions about objectives, access, materials, prompting, assessment, assent, and review criteria. Plans should be reconsidered when evidence shows distress, non-participation, prompt dependence, lack of progress, or misalignment with learner priorities.

Limitations and research priorities

Limitations of the selected evidence

The selected evidence is small and heterogeneous. It is dominated by individual cases, samples of one to three participants, highly supported settings, teacher perceptions, and project descriptions. Only one study provides comparatively strong direct evidence with repeated probes, follow-up, and generalization; it involved three completers and a multicomponent package. Other direct studies used weaker A–B, classroom action-research, or small matched-group designs, preventing method comparison or pooled inference.

Population reporting further limits transfer. Several autism sources omit formal intellectual-functioning or adaptive-behaviour data. Golshan et al. (2019) uses intellectual-level labels of unclear diagnostic basis, and the selected intellectual-disability studies concern mainly mild intellectual disability. Broad disability categories obscure diagnosis-specific interpretation. No direct study with rigorously confirmed autism-intellectual-disability co-occurrence was identified.

Outcome and implementation reporting are uneven. Direct language measures coexist with adult-rated social outcomes, perceptions, and feasibility reports. Response mode, prompt level, assessor independence, fidelity, maintenance, generalization, dosage, and adverse or null outcomes are often unreported. Positive cases may be more visible than unsuccessful or unpublished instruction, and intensive settings may not transfer to ordinary classrooms.

The evidence is geographically dispersed, thin within individual education systems, and heavily oriented toward English. Institutional variables are described more often than tested. The 2020 and 2023 Król-Gierat publications report the same action-research project and are not independent replications.

Limitations of this overview

This overview used an exploratory, purposive Google Scholar Labs search and relevance-based selection. It may have missed publications that use different terminology, appear in other languages, or are less prominently indexed. Classification and appraisal were analytical rather than based on

duplicate screening or a formal risk-of-bias instrument. Conclusions therefore apply primarily to the selected corpus.

It also combines interventions, cases, reports, reviews, legal and diagnostic documents, and professional frameworks. Although their roles are distinguished, the pedagogical framework remains a reasoned synthesis rather than a validated model. Some details in older or inaccessible cases could not be fully verified and were treated conservatively.

Research priorities

First, future studies should improve population description and representation. Reports should specify age, setting, autism and intellectual disability status, diagnostic basis, level of intellectual disability where relevant, adaptive functioning, communication mode, AAC use, literacy, prior foreign-language knowledge, and support conditions. Direct research is especially needed with autistic learners who have confirmed co-occurring intellectual disability and with learners with moderate, severe, or profound intellectual disabilities. Such research should address goals, assent, communication access, and burden ethically.

Second, outcomes and support conditions should be operationalized precisely. Researchers should distinguish receptive from expressive language, spoken from AAC-supported production, prompted from independent performance, language attainment from participation-related outcomes, and acquisition from maintenance and generalization. Stronger single-case designs, stable baselines, repeated measurement, independent assessment, intervention-fidelity checks, interobserver agreement, transparent attrition reporting, and replication would improve inference when large samples are impractical. New investigations should report null, mixed, adverse, and dependency-related outcomes rather than only successful performance.

Third, forthcoming research should test components and feasibility under ordinary instructional conditions. Component analyses or carefully controlled comparisons are needed to examine explicit teaching, prompting, visual supports, AAC, repetition, digital tools, authentic materials, peer interaction, and interest-related content without assuming that any component is universally beneficial. Studies should report dosage, teacher-to-learner ratio, planning demands, privacy and accessibility of digital tools, implementation costs, and transfer from individual tutoring to inclusive classrooms.

Finally, research should incorporate learner perspectives and institutional outcomes. Accessible interviews, observations, preference assessments, assent procedures, and participatory methods can clarify whether objectives are meaningful and whether supports increase autonomy rather than compliance or prompt dependence. Professional-development, staffing, collaboration, and curriculum models should be evaluated through implementation fidelity, learner outcomes, feasibility, and equity rather than assumed to be effective.

Conclusion

Within the selected literature, some autistic learners and learners with mild intellectual disability acquired narrowly defined foreign-language targets under highly supported conditions. The clearest evidence concerns selected introductory phrases and structured dialogue for three learners with mild intellectual disability, with specified follow-up and generalization. Other sources provide preliminary or descriptive evidence for vocabulary, inclusive-class attainment, social communication, willingness to communicate, and individualized experience. These outcomes do not support broad claims about proficiency, durability, or method superiority.

The corpus does not justify categorical exclusion based on diagnosis, although this conclusion combines rights-based principles with evidence that selected learning is possible. The most defensible contribution is an evidence-informed process that aligns objectives, barriers, supports, assistance, and assessment. It also distinguishes attainment from participation, independence, maintenance, and generalization. Major uncertainties remain concerning confirmed co-occurrence, more extensive intellectual disabilities, ordinary classrooms, component effects, learner priorities, and durable independent use.

Bibliography

American Psychiatric Association (2022), Diagnostic and statistical manual of mental disorders, <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>

Andreou G., Argatzopoulou A. (2025), Neurodevelopmental disorders and foreign language learning: A systematic review of educational interventions, „Review Journal of Autism and Developmental Disorders”, <https://doi.org/10.1007/s40489-025-00512-2>

Beukelman D.R., Light J.C. (2020), *Augmentative & alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*, Paul H. Brookes Publishing

Blázquez Arribas L., Barros del Río M.A., Alcalde Peñalver E., Sigona C.M. (2020), *Teaching English to adults with disabilities: A digital solution through EN-ABILITIES*, „Teaching English with Technology”, nr 20 (1)

CAST (2024), *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*, <https://udlguidelines.cast.org>

Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment Companion volume*, Council of Europe Publishing, <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions>

Digard B.G., Sorace A., Stanfield A., Fletcher-Watson S. (2020), *Bilingualism in autism: Language learning profiles and social experiences*, „Autism”, nr 24 (8), <https://doi.org/10.1177/1362361320937845>

Drysdale H., van der Meer L., Kagohara D. (2015), *Children with autism spectrum disorder from bilingual families: A systematic review*, „Review Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 2 (1), <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0032-7>

Farug, M., Polok K., Przybysz-Zaremba M. (2023), *The use of visual media when teaching the skill of writing to autistic students*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 23 (1), <https://doi.org/10.14746/ks.e.2023.23.1.2>

Gökdağ A., Ünlü Ö. (2023), *Effectiveness of teaching English introductory phrases with digital dialogue cards to students with intellectual disabilities*, „Journal of Educational Technology and Online Learning”, nr 6 (4), <https://doi.org/10.31681/jetol.1344225>

Golshan F., Moinzadeh M., Haddad Narafshan M., Afarinesh M.R. (2019), *The efficacy of teaching English as a foreign language to Iranian students with autism spectrum disorder on their social skills and willingness to communicate*, „Iranian Journal of Child Neurology”, nr 13 (3), <https://doi.org/10.22037/ijcn.v13i3.16907>

Hume K., Steinbrenner J.R., Odom S.L., Morin K.L., Nowell S. W., Tomaszewski B., Szendrey S., McIntyre N.S., Yücesoy-Özkan S., Savage M.N. (2021), *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 51 (11), <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>

Kałuża E.A., Polok K. (2023), *The use of authentic materials while teaching English as a foreign language to SEN students*, „Linguodidactica”, nr 27, <https://doi.org/10.15290/lingdid.2023.27.08>

Król-Gierat W. (2020), Teaching English to children with special educational needs, Kraków: UP, <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/13734>

Król-Gierat W., Savić V. (2023), The diverse linguistic attainment and attitude development of children learning English as a foreign language in inclusive classes, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, nr 42, <https://doi.org/10.25951/11161>

Mesibov G.B., Shea V., Schopler E. (2004), The TEACCH approach to autism spectrum disorders, Springer, <https://doi.org/10.1007/978-0-306-48647-0>

Nemes M. (2024), Teaching a second language to learners with mild intellectual disabilities: A Hungarian case study, „Frontiers in Education”, nr 9, <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1450095>

Oda T. (2010), Tutoring an American autistic college student in Japanese and its challenges, „Support for Learning”, nr 25 (4), <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01462.x>

Olszak I. (2025), Teaching English to primary students with autism spectrum disorder: A case study, „New Horizons in English Studies”, nr 10, <https://doi.org/10.17951/nh.2025.10.79-91>

Pashler H., McDaniel M., Rohrer D., Bjork R. (2008), Learning styles: Concepts and evidence, „Psychological Science in the Public Interest”, nr 9 (3), <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>

Polok K., Sadlik M. (2022), Teaching the skill of speaking to an autistic learner: A case study, „Językoznawstwo”, nr 1 (16), https://doi.org/10.25312/2391-5137.16/2022_11mskp

Schalock R.L., Luckasson R., Tassé M.J. (2021), Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

United Nations. (2006), Convention on the Rights of Persons with Disabilities, <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

Utami R.P., Suharyadi, Astuti U.P. (2021), EFL teachers' problems and solutions in teaching English to students with intellectual and developmental disability, „Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics”, nr 6 (1), <https://doi.org/10.21093/ijetal.v6i1.912>

Zohoorian Z., Zeraatpishe M., Matin Sadr N. (2021), Effectiveness of the Picture Exchange Communication System in teaching English vocabulary in children with autism spectrum disorders: A single-subject study, „Cogent Education”, nr 8 (1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1892995>

Artificial Intelligence in education: concepts, applications, benefits, and challenges

Prof. Dr. Mohamed Ismail Roushdy
Ain Shams University in Cairo, Egypt

Abstract

Artificial Intelligence (AI) is transforming modern education, reshaping teaching methodologies, and learning experiences, faster than most institutions can keep up with. This paper presents a comprehensive review of the fundamental concepts, major applications, benefits, and challenges associated with the integration of Artificial Intelligence into educational environments, how it shows up in real classrooms and campuses today, its deliverables, and where it runs into trouble. Tracing the arc from simple rule-based software to the evolution of AI from traditional rule-based systems to contemporary machine learning, deep learning, and generative AI models, highlighting their growing role in adaptive learning platforms, intelligent tutoring systems, automated assessment, learning analytics, administrative automation, and student support services. The paper further examines the educational benefits of AI, including personalized learning and instructions, enhanced accessibility, improved instructional efficiency, and data-driven decision-making, leading institutions do more with the resources they have. At the same time, the paper takes a hard look and critically discusses significant technical, ethical, and social challenges, such as algorithmic bias, data privacy and security, academic integrity, misinformation generated by large language models, and the risk of widening the gap between students who have access to good technology and those who don't. Drawing on adaptive learning platforms, intelligent tutoring systems, and AI-driven virtual assistants already in use. Finally, the paper proposes strategic recommendations for the responsible adoption of AI and where it is heading in education and argues that future educational systems should combine technological innovation with human-centered principles to ensure equitable, transparent, and sustainable learning environments, highlighting the human side of teaching front and center. Keywords: artificial intelligence, education, concepts, applications, benefits, challenges

Sztuczna inteligencja w edukacji: koncepcje, zastosowania, korzyści i wyzwania

Prof. Mohamed Roushdy
Uniwersytet Ain Shams w Kairze, Egipt

Sztuczna inteligencja (AI) zmienia współczesną edukację, przekształcając metody nauczania i doświadczenia edukacyjne szybciej, niż większość instytucji jest

w stanie za nią nadążyć. Niniejszy artykuł przedstawia kompleksowy przegląd podstawowych koncepcji, głównych zastosowań, korzyści i wyzwań związanych z integracją sztucznej inteligencji ze środowiskami edukacyjnymi, jej obecności w rzeczywistych salach lekcyjnych i kampusach, jej rezultatów oraz problemów, z którymi się boryka. Prześledzenie drogi od prostego oprogramowania opartego na regułach do ewolucji AI – od tradycyjnych systemów opartych na regułach do współczesnego uczenia maszynowego, głębokiego uczenia się i generatywnych modeli AI – podkreśla ich rosnącą rolę w adaptacyjnych platformach edukacyjnych, inteligentnych systemach korepetycji, automatycznej ocenie, analityce uczenia się, automatyzacji administracyjnej i usługach wsparcia dla studentów. W artykule przeanalizowano również korzyści edukacyjne płynące ze sztucznej inteligencji, takie jak spersonalizowane uczenie się i instrukcje, zwiększona dostępność, zwiększona efektywność nauczania oraz podejmowanie decyzji w oparciu o dane. Dzięki temu wiodące instytucje mogą lepiej wykorzystać posiadane zasoby. Jednocześnie artykuł wnikliwie analizuje i krytycznie omawia istotne wyzwania techniczne, etyczne i społeczne, takie jak stronnictwo algorytmiczne, prywatność i bezpieczeństwo danych, uczciwość akademicka, dezinformacja generowana przez duże modele językowe oraz ryzyko pogłębienia przepaści między uczniami mającymi dostęp do dobrych technologii a tymi, którzy go nie mają. Autorzy czerpią z adaptacyjnych platform edukacyjnych, inteligentnych systemów nauczania i wirtualnych asystentów opartych na sztucznej inteligencji, którzy są już w użyciu. Na koniec artykuł proponuje strategiczne rekomendacje dotyczące odpowiedzialnego wdrażania sztucznej inteligencji i jej przyszłości w edukacji, argumentując, że przyszłe systemy edukacyjne powinny łączyć innowacje technologiczne z zasadami zorientowanymi na człowieka, aby zapewnić sprawiedliwe, przejrzyste i zrównoważone środowiska edukacyjne, kładąc nacisk na ludzki aspekt nauczania. Słowa kluczowe: sztuczna inteligencja, edukacja, koncepcje, zastosowania, korzyści, wyzwania

Introduction

The global educational system is currently experiencing a profound digital shift that few saw coming at this scale, and Artificial Intelligence is largely driving it (World Economic Forum, 2024). For most of its history, formal schooling has run on a one-size-fits-all model, one that struggles to keep pace with how differently students learn, and at what speed. Artificial Intelligence (AI) is starting to break that model apart, opening new ways to personalize instruction, cut down on administrative overhead, and reach learners who were previously out of reach.

Public awareness regarding the transformative capacity of these computational systems experienced a dramatic shift in the autumn of 2022, when OpenAI released ChatGPT (Khairunnisa, 2023). This milestone brought large language models (LLMs) and generative AI out of research labs and into everyday academic life, putting serious computational power in the hands of ordinary students and teachers. However, none of this came out of nowhere, though. AI has been quietly built integrated into software systems for decades now, running everything from chess engines to search rankings to voice and virtual assistants like Siri and Alexa.

In education specifically, this integration is still unfolding, not settled. Academic institutions such as schools and universities are caught between two realities: AI's genuine potential to improve how students learn, and a set of ethical, technical, and social problems that are far from resolved (Walden University, 2023; Hamilton, Swanston, 2023). How AI affects student growth, educational fairness, data security, and the role of the teacher is still very much an open question for researchers. This paper pulls together the core ideas, providing a comprehensive overview on the applications already in use, the benefits worth taking seriously, and the challenges that can't be ignored, aiming to give educators, administrators, and technologists something they can use to think through this transition.

Definitional framework and foundational concepts

Before evaluating what, AI is doing to education, it helps to be precise about what we mean by the term.

Defining Artificial Intelligence

In simple terms, Artificial Intelligence describes machine-based systems that can perform tasks that would normally require human thinking (Luckin et. al., 2016). That covers a few distinct capabilities:

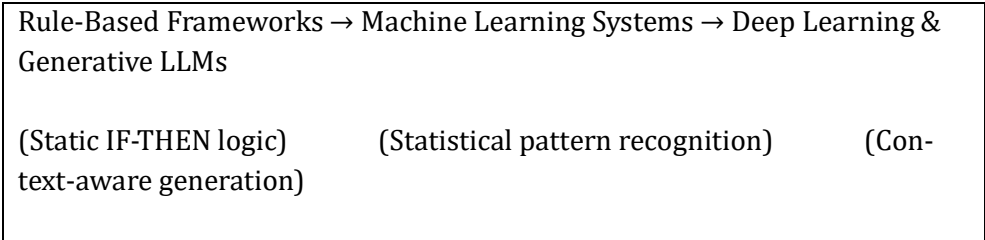
- Data Processing and Machine Learning: The ability to acquire, process, and analyze large volumes of structured and unstructured data, to identify meaningful patterns, extract valuable knowledge, and continuously improve their performance through data-driven learning mechanisms.

- Reasoning & Decision-Making: The capability to apply algorithmic logic to analyze complex problems, evaluate alternative solutions, weigh options, and make predictions from variable inputs.
- Natural Language Processing (NLP): The branch of AI that enables computers to understand, interpret, generate, and interact with human language in both written and spoken forms, thereby facilitating natural and effective interactions between humans and computers.

Pedagogical taxonomy of AI

Within education, AI tools tend to fall along a spectrum of sophistication (Holmes et al., 2019):

Figure 1: Evolutionary progression of educational AI architectures

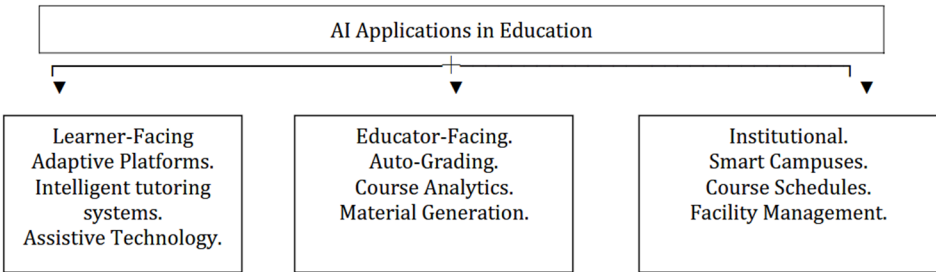


1. Rule-Based Expert Systems — These run on fixed logic (e.g., "if a student misses three questions of type A, present tutorial B"). They're predictable, but they can't adapt beyond whatever was hardcoded into them.
2. Machine Learning & Deep Learning Systems — This look at historical and live performance data to spot behavioral patterns, build predictive models, and adjust the learning path on the fly, without anyone writing new rules by hand.
3. Generative AI & LLMs — The most advanced tier: deep learning models that generate natural, context-aware responses, making genuinely conversational tutoring possible.

Core applications of AI in education

AI now touches nearly every part of how content gets delivered, assessed, and managed across schools and universities (University of San Diego, 2023).

Figure 2. Classification taxonomy of stakeholder-oriented AI applications in academic environments



Adaptive learning platforms

Adaptive learning platforms are probably the most influential category here. Companies like Carnegie Learning and Knewton run algorithms that track student performance as happens (University of San Diego, 2023). Unlike a static e-textbook, these platforms gauge how well a student understands a concept and adjust the difficulty, format, and order of what comes next. Because the feedback loop is continuous, the software can keep recalibrating its approach to target exactly where a given student is struggling.

Intelligent Tutoring Systems (ITS)

Intelligent Tutoring Systems try to recreate the one-on-one experience of working with a human tutor (Holmes et al., 2019). They tend to work best in well-structured subjects like math, computer science, or language learning, where the system can track a student's understanding, adjust to their style, and walk them through problems step by step. Duolingo is a familiar example on the language side, and Khan Academy's Khanmigo does something similar as a conversational assistant (University of San Diego, 2023).

Automated grading and feedback systems

Grading has always imposed a major operational bottleneck, eating up a disproportionate amount of a teacher's time. AI-based grading tools take a real bite out of that workload by handling both objective and, increas-

ingly, subjective assessment (University of San Diego, 2023). Multiple-choice exams with a fixed answer key are the easy case; more advanced systems now go further, generating performance diagnostics and even grading essays. These systems not only assign valid numerical marks but also construct targeted, diagnostic feedback highlighting specific structural and conceptual areas for improvement, enabling educators to focus their efforts on direct mentorship and frees teachers up to spend more time teaching.

Conversational chatbots for student support

Universities increasingly lean on AI chatbots to keep students engaged and cut down on administrative back-and-forth (University of San Diego, 2023). These assistants typically handle:

- Answering routine questions about admissions, registration, and financial aid.
- Pointing students toward campus resources, advising, and student services.
- Sending reminders about deadlines, schedules, and exams.
- Helping students brainstorm, edit their writing, and plan out study time.

Assistive and inclusivity technologies

AI also has a real role to play in making classrooms more equitable for students with disabilities or diverse learning needs, largely through natural language processing and computer vision (University of San Diego, 2023):

- Text-to-Speech & Speech-to-Text: tools such as Nuance can transcribe lectures at up to roughly 160 words a minute, helping students with hearing impairments or difficulty writing by hand.
- Specialized Voice Processing: platforms like KidSense are trained specifically on how young children speak, making voice-to-text tools usable in early childhood settings.
- Automated Translation: instant translation of course materials, opening doors for non-native speakers and international students.

Institutional and School Management Systems

Outside the classroom, AI is also being put to work on the operational side, improving safety, scheduling, and how resources get used (Williamson, 2017):

- Course and Resource Scheduling: coordinating complex institutional calendars and making better use of classrooms and exam slots.
- Facilities and Infrastructure Management: pairing IoT sensors with AI so smart campuses can track power, water, and Wi-Fi in real time and flag problems before they cause disruption.
- Data Analytics: giving administrators the tools to make sense of large volumes of student records and make more informed policy decisions.

The benefits of AI integration in education

Applied systematically, AI brings several concrete benefits to students, educators, and institutions alike, summarized in table 1 (Holmes et al., 2019).

Table 1: Analytical assessment matrix of primary benefits across key educational stakeholders

Dimension	Primary Benefits of AI Integration
For Students	– Personalized learning paths that match each student's pace and style. – Real-time, judgment-free feedback on assignments. – Round-the-clock academic support and conversational tutoring. – Learning materials adapted to a range of physical and cognitive needs.
For Educators	– Automated grading of both objective and open-ended work, cutting down administrative load. – AI-assisted drafting of lesson plans, quizzes, and project ideas. – Insights that surface where a whole class is getting stuck conceptually. – More time is available for mentoring and direct student interaction.

For Institutions	– Predictive analytics that flag at-risk students before problems escalate. – 24/7 administrative support through enrollment and service chatbots. – Smarter allocation of campus resources and real-time utility monitoring. – Broader reach to non-traditional and geographically isolated learners.
-------------------------	---

Granular personalization

The biggest advantage AI brings is the ability to personalize instruction at scale (Holmes et al., 2019). In a classroom of thirty-plus students, one teacher simply can't give every student individualized attention. AI models close that gap by tracking performance trends, inferring how a given student learns best, and adjusting lesson content accordingly, so students stay challenged without being overwhelmed.

Proactive predictive analytics

Predictive analytics tools take historical data, attendance, behavior, formative assessment scores, and build a risk profile for each student (Li et al., 2023). By catching early warning signs of academic struggle or disengagement, these systems let institutions step in before a small problem becomes a bigger one.

Immersive historical and contextual learning

Generative AI also opens new, more immersive ways to learn. In a 2023 TED Talk, Sal Khan described an AI tutor that could hold a conversation as Jay Gatsby, from *The Great Gatsby*, to walk students through literary symbolism in real time (Khan, 2023). The same idea extends naturally to history, science, and culture, letting students effectively „interview" figures like Anne Frank, Marie Curie, or Shakespeare, which tend to make the material stick (Khan, 2023).

Critical challenges and ethical considerations

The accelerated integration of AI into academic model and bringing it strongly into education introduces serious structural, pedagogical, and ethical problems.

Algorithmic bias and discrimination

AI models are only as good as the historical data they're trained on. When that data reflects existing human bias, cultural inequality, or systemic gaps, the model tends to reproduce and even amplify those patterns (O'Neil, 2016). In grading, that can mean unfair outcomes tied to race, gender, or socioeconomic background; in counseling or admissions, biased recommendations can end up reinforcing the same inequalities they should be helping to fix.

Hallucinations and misinformation

Generative AI, including today's most capable LLMs, is prone to „hallucinations“: confidently stated claims that are simply false (UNESCO, 2023). Students doing self-directed research with these tools risk absorbing information that's inaccurate, outdated, or entirely made up. That makes digital literacy, teaching people to verify what an AI tool tells them, more important than ever.

Academic integrity and plagiarism

Tools like ChatGPT have made it far easier to cheat, and harder to catch (Hamilton, Swanston, 2023). Students can now easily generate essays, work through and resolve complex problem sets, or write code with minimum effort of their own. AI-detection software exists, but it is not reliable, and it sometimes flags genuine student work as machine-generated (UNESCO, 2023). That's forcing a real rethink of how assessments are designed in the first place.

Data privacy, security and governance

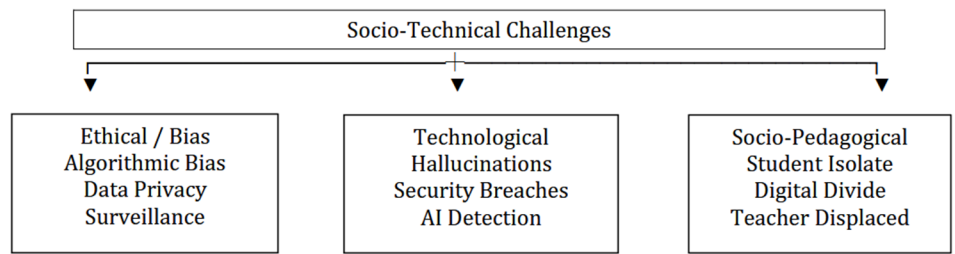
AI-driven learning tools collect enormous amounts of sensitive student data, performance records, behavioral patterns, even biometric and conversational data (Williamson, 2017). Storing and analyzing all of that carries real security risk. Institutions must take data protection standards

like GDPR and FERPA seriously if they want to keep student information safe from commercial misuse, unwanted surveillance, or breaches (UNESCO, 2023).

Pedagogical isolation and the digital divide

Leaning too heavily on automated tutoring can leave students more isolated and reduce the human interaction that makes school worthwhile in the first place (Selwyn, 2019). Students who spend more time with software than with peers or teachers can end up feeling disconnected, which tends to show up as lower motivation and higher dropout rates. And since the best AI tools generally need fast internet and modern devices, unequal access risks widening the gap between wealthier and lower-income students.

Figure 3. Structural framework of strategic socio-technical and ethical challenges



Case studies of AI-infused technologies

A few platforms already in use around the world help ground this discussion in practice (Zawacki-Richter, et al., 2019):

- Thinkster Math: a math tutoring platform that pairs algorithmic tracking with real human tutors. It records a student's step-by-step work on a digital tablet and uses that to build a personalized curriculum (University of San Diego, 2023).
- Jill Watson: launched in 2016 at Georgia Tech, Jill Watson is a virtual teaching assistant built on IBM Watson (Taneja et al., 2024). Deployed in large computer science courses, it answered routine student questions on discussion boards with over 97% accuracy, often indistinguishable from a human TA (Taneja et al., 2025).

- Cognii: a virtual assistant for K-12, higher education, and corporate training that uses NLP to hold open-ended conversations, guiding students toward mastery through Socratic-style questioning (University of San Diego, 2023).
- Brainly: a peer-to-peer learning platform that uses AI to check answer accuracy, recommend resources, and moderate discussion boards (University of San Diego, 2023).

Strategic recommendations for implementation

Getting AI integration right calls for a deliberate, balanced strategy. A few things matter most:

1) Comprehensive Teacher Training

AI should support teachers, not replace them (Luckin et al., 2016). That means giving educators real professional development so they actually understand what these tools can and can't do, and where the ethical lines are.

2) Human-in-the-Loop Pedagogy

To safeguard against algorithmic mistakes and bias, institutions should keep strict human-in-the-loop administrative protocol (Selwyn, 2019). High-stakes determinations or decisions such as final grades, disciplinary decisions, student safety interventions, and psychological counseling must always involve human judgment, with AI acting as a support tool rather than the final word.

3) Promoting Digital Literacy

Curricula need to evolve so students learn to work with AI productively and ethically, not just avoid it (UNESCO, 2023). Rather than banning these tools outright, coursework should build critical thinking, verification habits, and prompt-writing skills that will matter in an AI-shaped workforce.

Conclusion and future horizons

Artificial Intelligence (AI) is reshaping education in ways that are hard to overstate, giving schools real tools to personalize learning and cut administrative overhead (World Economic Forum, 2024). Adaptive platforms, intelligent tutoring systems, and predictive analytics are already making education more efficient and more accessible to a wider range of students.

However, none of that potential is guaranteed. Algorithmic bias, data privacy, academic integrity, and the risk of social isolation all need active management through sound policy and continued human oversight (UNESCO, 2023; Selwyn, 2019). As technologies continue to advance, the success of how well education fairs will come down to whether we can build systems that are fair, secure, and inclusive, ones ensuring that artificial intelligence serves to strengthen the human relationships that teaching and learning have always depended on, rather than replacing those fundamentals.

Bibliography

Hamilton I., Swanston B. (2023), Artificial Intelligence In Education: Teachers' Opinions on AI In the Classroom. Forbes Advisor: Education and Technology Guide, <https://www.forbes.com/advisor/education/it-and-tech/artificial-intelligence-in-school/>

Holmes W., Bialik M., Fadel C. (2019), Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning, Boston, MA: Center for Curriculum Redesign, vol. 2

Khairunnisa (2023, October 3), The Future of Learning: Artificial Intelligence in Education, „Medium: EduTech Review“, vol. 2023, no. 4, <https://medium.com/@khairunnisahamza.ryk/the-future-of-learning-artificial-intelligence-in-education-f64c0adffc17>

Khan S. (2023), How AI could save (not destroy) education. TED Conferences: Vancouver, BC, https://www.ted.com/talks/sal_khan_how_ai_could_save_not_destroy_education

Li K.Ch., Wong B.T.M., Chan H.T. (2023), Prediction of At-Risk Students Using Learning Analytics: A Literature Review Technology in Education Innovation Practices for the New Normal Conference (ICTE 2023), https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-99-8255-4_11

Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L.B. (2016), Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education, London, UK: Pearson Education Ltd., Monograph Series, vol. 1

O'Neil, C. (2016), Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy, New York, NY: Crown Publishing Group, vol. 1

Selwyn N. (2019), Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education, Cambridge, UK: Polity Press, vol. 1, no. 1

Taneja K., Maiti P., Kakar S., Guruprasad P., Rao S., Ashok K. Goel A.K. (2024), Jill Watson: A Virtual Teaching Assistant powered by ChatGPT, Artificial Intelligence in Education: 25th International Conference, AIED 2024, Recife, Brazil, July 8-12, 2024, Proceedings, https://doi.org/10.1007/978-3-031-64302-6_23

UNESCO (2023), Guidance for generative AI in education and research, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Paris, France), „Policy Brief”, vol. 2023, no. 2

University of San Diego (2023), 39 Examples of Artificial Intelligence in Education, USD Online Academic Insights, Master of Science in Applied Artificial Intelligence Program, <https://onlinedegrees.sandiego.edu/artificial-intelligence-education/>

Walden University. (2023). 5 Pros and Cons of AI in the Education Sector. Walden Academic Insights: Higher Education Policy Reports. <https://www.waldenu.edu/programs/education/resource/five-pros-and-cons-of-ai-in-the-education-sector>

Williamson B. (2017), Big Data in Education: The digital future of learning, policy and practice, London, UK: SAGE Publications, vol. 1

World Economic Forum (2024, April 28), The future of learning: How AI is revolutionizing education 4.0. World Economic Forum Briefings: Education and Skills, <https://www.weforum.org/agenda/2024/04/future-learning-ai-revolutionizing-education-4-0/>

Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. (2019), Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education, „International Journal of Educational Technology in Higher Education”, vol. 16, no. 1

Narzędzia sztucznej inteligencji wspierające edukację - szanse, wyzwania i zagrożenia

Lic. Paulina Kisiel

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

Abstrakt

Współcześnie dynamiczny rozwój sztucznej inteligencji oddziałuje na niemal wszystkie obszary życia, w tym również na edukację i proces kształcenia. Dlatego przeprowadzono badania w celu zwrócenia uwagi na wykorzystywanie przez uczniów narzędzi AI. Główny problem badań sformułowano w formie pytania: W jaki sposób młodzież wykorzystuje narzędzia sztucznej inteligencji w uczeniu się? Badania przeprowadzono za pomocą metody sondażu diagnostycznego i techniki ankietowania. Narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz ankiety opracowany w Google Forms. Grupę badaną stanowiło 360 uczniów w wieku od 15 do 19 lat ze szkół średnich w województwie lubelskim. Przeprowadzone badania pokazały preferowane przez uczniów narzędzia AI, szczególnie w nauce i przygotowaniu się do egzaminów maturalnych oraz zawodowych do których przystępują kończąc edukację na poziomie szkoły średniej. Zdecydowana większość badanych dostrzega pozytywne efekty z korzystania z AI, natomiast zdecydowanie mniej widzi zagrożenia. Ze względu na dynamikę wykorzystywania AI w edukacji wyłania się postulat skierowany do nauczycieli w zakresie potrzeby monitorowania uczniów w korzystaniu przez nich z narzędzi i aplikacji AI oraz potrzeby planowania efektywnych rozwiązań w nauczaniu i uczeniu się.

Słowa kluczowe: uczeń, narzędzia AI, szkoła średnia, preferencje, motywacja

Artificial intelligence tools in education: opportunities, challenges and risks

BA Paulina Kisiel

John Paul II University of Applied Sciences in Biala Podlaska, Poland

Abstract

Today, the rapid development of artificial intelligence is impacting nearly every aspect of life, including education and the learning process. For this reason, a study was conducted to examine students' use of AI tools. The main research question was formulated as follows: How do young people use artificial intelligence tools in their learning? The study was conducted using a diagnostic survey method and a questionnaire technique. The research tool was a custom questionnaire developed in Google Forms. The study group consisted of 360 high school students aged 15 to 19 from the Lublin Province. The study revealed the students' preferences regarding their use of AI, particularly in their studies and in preparing for the high school graduation exams and vocational exams they take upon completing their

high school education. The vast majority of respondents recognize the positive effects of using AI, while far fewer see the risks. Given the rapid growth of AI use in education, there is a growing call for teachers to monitor students' use of AI tools and applications and to develop effective teaching and learning strategies.

Keywords: student, AI tools, high school, preferences, motivation

Wstęp

Sztuczna inteligencja (AI) nie jest już jedynie obiektem badań naukowych, lecz stanowi istotny element współczesnej rzeczywistości społecznej i technologicznej. Jej dynamiczny rozwój wpływa na sposób funkcjonowania jednostek, organizacji oraz całych społeczeństw, oddziałując na liczne obszary życia, w tym na edukację. Rozwiązania oparte na sztucznej inteligencji są obecnie powszechnie wykorzystywane w codziennym życiu, od urządzeń mobilnych i gier komputerowych, przez handel elektroniczny, ochronę zdrowia i cyberbezpieczeństwo, aż po systemy rekomendacyjne, wyszukiwarki internetowe oraz narzędzia marketingu cyfrowego (Goralski, Górniak-Kocikowska, 2019; Nowicka, 2024; Więckiewicz-Modrzewska, 2024). Należy zauważyć, że termin „sztuczna inteligencja” nie posiada jednej, powszechnie akceptowanej definicji. Złożoność i interdyscyplinarny charakter tego zjawiska sprawiają, że w literaturze można znaleźć liczne definicje sztucznej inteligencji, odzwierciedlające różnorodność jej funkcji, metod działania oraz obszarów zastosowań (Kostecka, 2024; Koziej, 2023; Bhaskar, Suleyman, 2024). W literaturze przedmiotu można odnaleźć różnorodne ujęcia sztucznej inteligencji. Część definicji przedstawia ją jako dziedzinę informatyki zajmującą się projektowaniem i tworzeniem systemów komputerowych zdolnych do samodzielnego podejmowania decyzji oraz rozwiązywania złożonych problemów na podstawie analizy danych. Inne podejścia akcentują procesy umożliwiające maszynom realizację funkcji kojarzonych z ludzkim poznaniem, takich jak rozumienie języka naturalnego, uczenie się, adaptacja do zmieniających się warunków czy wnioskowanie. Spotykane są również definicje ujmujące sztuczną inteligencję jako system zdolny do autonomicznego działania ukierunkowanego na osiągnięcie określonych celów (Walczak, Cellary, 2023; Kuruliszwili, 2020). Z pewnością nie da się w tym miejscu odwołać do wszystkich już opublikowanych definicji AI ale intencją było pokazanie, że w zależności od przyjętej perspektywy, akcentowane są inne jej aspekty od imitowania procesów myślowych człowieka po konkretne obszary zastosowań, co pokazuje, jak dy-

namicznie rozwija się AI oraz jak rośnie jej znaczenie w różnych dziedzinach życia (Walczak, Cellary, 2023). Pomimo dynamicznego rozwoju technologii sztucznej inteligencji należy zaznaczyć, że współczesne systemy AI nie wykazują cech świadomości ani zdolności do odczuwania emocji. Ich działanie opiera się na analizie danych, identyfikacji wzorców oraz wykonywaniu zadań zgodnie z wyuczonymi modelami. W konsekwencji nie można przypisywać im zdolności rozumienia świata w znaczeniu właściwym dla ludzkiego poznania. Ze względu na szeroki zakres tematyczny AI w artykule skupiono się na jej zastosowaniach w edukacji na podstawie wyników badań przeprowadzonych wśród uczniów z wybranych szkół średnich.

Sztuczna inteligencja potrafi analizować różnorodne dane dotyczące procesu nauczania i uczenia się, takie jak wyniki testów i sprawdzianów, liczba popełnianych błędów, tempo wykonywania zadań, częstotliwość powtórek materiału, aktywność ucznia na platformach edukacyjnych czy preferowane sposoby przyswajania wiedzy. Na podstawie tych informacji systemy AI są w stanie identyfikować mocne strony ucznia oraz obszary wymagające dodatkowego wsparcia. Dzięki temu możliwe jest tworzenie spersonalizowanych ścieżek edukacyjnych, dostosowanych do indywidualnych potrzeb, możliwości i zainteresowań każdego ucznia. AI może automatycznie dobierać odpowiedni poziom trudności materiałów, proponować dodatkowe ćwiczenia utrwalające, rekomendować różne formy prezentacji treści (np. tekst, film, animację lub zadania interaktywne), a także sugerować nauczycielowi najbardziej efektywne metody pracy z danym uczniem. Takie podejście sprzyja zwiększeniu efektywności nauki, motywacji uczniów oraz osiąganiu lepszych rezultatów edukacyjnych (Chiu i in., 2023; Holmes, Tuomi, 2022). Dzięki takiej technologii możliwe staje się skuteczniejsze wspieranie uczniów w procesie nauczania i budowanie bardziej inkluzyjnego środowiska edukacyjnego (Albadarin i in., 2024; Al-Kfairy, 2024; Bettayeb i in., 2024). AI może również posłużyć jako narzędzie do rozwijania umiejętności miękkich, takich jak komunikacja, zarządzanie emocjami czy rozwiązywanie problemów. Ponadto uczniowie mogą wykorzystywać różnorodne narzędzia wspomagane przez sztuczną inteligencję w codziennej nauce od edytorów tekstów poprawiających błędy językowe, przez aplikacje do rozwiązywania zadań matematycznych, aż po narzędzia wspierające analizę danych, tworzenie wykresów, grafik, animacji czy projektów elektronicznych (Maziarz, 2024; Nowicka, 2024).

Mimo wielu korzyści, należy również zwrócić uwagę na możliwe zagrożenia, jakie mogą wynikać z nadmiernego polegania na AI. Jednym

z problemów jest ryzyko osłabienia umiejętności krytycznego myślenia. Uczniowie mogą zbyt po prostu polegać na odpowiedziach generowanych przez AI, rezygnując z własnej analizy, refleksji czy samodzielnego rozwiązywania problemów. W efekcie proces uczenia się może stać się bardziej bierny, a rozwój kompetencji niezbędnych do oceny wiarygodności informacji, argumentowania czy wyciągania wniosków może zostać ograniczony (Koziej, 2023). Kolejnym zagrożeniem jest nadmierne zaufanie do systemów AI. Choć narzędzia te potrafią generować trafne i użyteczne odpowiedzi, nie są nieomyślne. Mogą dostarczać informacji nieaktualnych, niepełnych lub błędnych, a także prezentować je w sposób przekonujący, co utrudnia wykrycie nieścisłości. Uczniowie, którzy bezkrytycznie akceptują treści generowane przez AI, mogą utrzymywać błędną wiedzę i rozwijać niewłaściwe przekonania. Nie można także pominąć zagrożeń związanych z prywatnością i bezpieczeństwem danych. Systemy AI często opierają się na analizie dużych ilości informacji o użytkownikach, co rodzi pytania dotyczące ochrony danych osobowych, sposobu ich przechowywania oraz możliwości ich niewłaściwego wykorzystania. Dodatkowo algorytmy mogą powielać błędy lub uprzedzenia obecne w danych, na których zostały wytrenowane, co może prowadzić do niesprawiedliwych lub stronniczych rekomendacji (Treve, 2024; Więckiewicz-Modrzewska, 2024). Z tego względu wykorzystanie sztucznej inteligencji w edukacji powinno mieć charakter wspierający, a nie zastępujący rolę ucznia i nauczyciela. Jak sugeruje tytuł artykułu istotne wydaje się podjęcie próby przeprowadzenia badań wśród uczniów w celu zwrócenia uwagi na wykorzystywanie przez nich narzędzi AI w nauce z uwzględnieniem szans ale i zwrócenie uwagi na możliwości zagrożeń.

Materiał, metody i narzędzia badań

Celem badań było rozpoznanie priorytetów uczniów na temat sposobów korzystania z narzędzi sztucznej inteligencji w nauce ze szczególnym zwróceniem uwagi na wpływ AI na uczenie się, motywację i przygotowanie się do egzaminów. Główny problem badań sformułowano w formie pytania: W jaki sposób młodzież korzysta z narzędzi sztucznej inteligencji w uczeniu się?

Wymieniony problem badań uszczegółowiono w kilku pytaniach:

1. Z jakich narzędzi AI uczniowie najczęściej korzystają w nauce?

2. Czy według badanych narzędzia AI są pomocne w przygotowaniu się do egzaminów?
3. Czy korzystanie z narzędzi AI zachęca uczniów do nauki?
4. Czy uczniowie są świadomi zagrożeń związanych z nadużywaniem AI?

Problem badawczy były czynnikiem decydującym o wyborze strategii badań ilościowych (Łobocki, 2006). W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i autorski kwestionariusz ankiety, który zamieszczono na Google Forms. Dobór próby był nielosowy, okolicznościowo-celowy. Grupę badawczą stanowili uczniowie szkół średnich (N=360) w wieku od 15 do 19 lat uczęszczający do szkół na terenie województwa lubelskiego w powiecie bialskim. Wszyscy uczestnicy zadeklarowali udział w badaniu, które przeprowadzono z zachowaniem zasad etycznych. Zgodę od rodziców na udział dziecka w badaniu pozyskano za pomocą deklaracji przesłanej w e-dzienniku. Dystrybucję kwestionariuszy ankiet do uczniów przeprowadzono w formie elektronicznej z zastosowaniem kodu QR, co zdecydowanie usprawniło organizację badań i dotarcie do zaplanowanej grupy docelowej uczniów.

Wyniki badań

Ze względu na dane społeczno-demograficzne respondentów, to wśród badanych w zdecydowanej większości przeważają uczniowie uczęszczający do liceum ogólnokształcącego – 260 osób i 100 osób do technikum. Ze względu na płeć, więcej jest dziewcząt w porównaniu do chłopców. Dziewczęta stanowią 60 %, zaś chłopcy 40% badanej grupy. Natomiast biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania zauważono większą ilość osób zamieszkałych w mieście (65%), niż w miejscowościach wiejskich (35%).

Odnosząc się do zagadnienia wykorzystania AI w nauce zadano pytanie respondentom: czy wiedzą, co to jest sztuczna inteligencja (AI)? Zdecydowana większość badanych 86% odpowiedziała „tak”, 9%, że „nie”, zaś 5% osób z grupy wpisało odpowiedź: „nie wiem dokładnie”. Wydawać by się mogło na podstawie przytoczonych danych, że wiedza o AI wśród badanych jest powszechna ale trudno na tej podstawie jednoznacznie określić, czy ta wiedza jest powierzchowna, czy pogłębiona/gruntowna.

Powody albo cele, jakimi kierują się uczniowie szkół średnich przy korzystaniu z narzędzi AI do kolejnego zagadnienia badawcze. Wymienione przez badaną młodzież cele przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Cele korzystania z AI przez uczniów

Wymienione powody/cele	%
Wyjaśnianie trudnych zagadnień z matematyki, fizyki, chemii	71,0
Pisanie wypracowań, streszczeń, notatek	65,0
Rozwiązywanie zadań z matematyki lub przedmiotów ścisłych i zawodowych	33,0
Tłumaczenie tekstów/nauki języków obcych	36,0
Sprawdzanie poprawności odpowiedzi	42,0
Uzyskiwanie dodatkowych przykładów i ćwiczeń	21,0
Poszukiwanie pomysłów do projektów szkolnych	48,0
Szybsze wyszukiwanie informacji	63,0
Wyjaśnianie odpowiedzi na pytania egzaminacyjne	71,0
Przygotowanie się do egzaminów (maturalnych, zawodowych)	68,0
Do rozwijania zainteresowań (ciekawostki, rozmowy, hobby)	35,0

Źródło: opracowanie własne. Procenty nie sumują się do 100%, ponieważ pytanie było wielokrotnego wyboru.

Jak widać z podanych powodów, które przedstawiono w tabeli 1 uczniowie najczęściej wykorzystują narzędzia AI do wyjaśniania trudnych zagadnień z matematyki, fizyki, chemii, przy pisaniu wypracowań, streszczeń, szybszym wyszukiwaniu informacji oraz w celu przygotowania się do egzaminów: maturalnych i zawodowych. W tym miejscu należy zwrócić uwagę na fakt, że uczniowie z technikum oprócz egzaminu maturalnego zdają egzamin państwowy zawodowy, dzięki któremu otrzymują certyfikat zawodowy, potwierdzający kwalifikacje do pracy w danym zawodzie. Według badanych AI jest postrzegane przede wszystkim jako pomocne narzędzie edukacyjne i informacyjne, wspierające naukę, pisanie wypracowań oraz rozwiązywanie zadań.

Kolejne zagadnienie, jakie pokazały wyniki badań to poznanie narzędzi AI z których najczęściej korzystają uczniowie w nauce. Opracowane wskaźniki procentowe z tego zagadnienia przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Najczęściej wybierane narzędzia AI przez uczniów

Wykaz narzędzi AI	%
ChatGPT	93,0
Google Gemini	66,0
Grammarly	42,0
Microsoft Copilot	55,0
Google Assistant	25,0
Perplexity AI	10,0
Grok	4,0
Canva AI	72,0
DeepSeek	3,0
Photomath	12,0
Inne	0,5

Źródło: opracowanie własne. Procenty nie sumują się do 100%, ponieważ pytanie było wielokrotnego wyboru.

Najczęściej używanym narzędziem sztucznej inteligencji wśród uczniów jest ChatGPT, z którego korzysta ponad 93% badanych. Drugim najczęściej wykorzystywanym asystentem jest Canva AI 72%, potem Google Gemini 66%, a następnie Microsoft Copilot 55%. Pozostałe narzędzia, takie jak Grammarly, Grok, czy DeepSeek są wykorzystywane w mniejszym zakresie. Wymienione wskaźniki procentowe potwierdzają ogromną popularność technologii AI wśród młodzieży.

W badaniach zwrócono również uwagę na częstotliwość korzystania z AI przez badaną młodzież. Młodzież miała do wyboru cztery opcje: „często”, „czasami”, „bardzo rzadko” i „nie korzystam”. Analizując pozyskane odpowiedzi na to pytanie zauważono wyraźną przewagę odpowiedzi „często” – 84% wskazań, w drugiej kolejności odpowiedzi „czasami” – 16%. Nikt z badanych nie wskazał opcji „bardzo rzadko” lub „nie korzystam”. Wymienione wskaźniki procentowe świadczą o powszechnym wykorzystywaniu AI w nauce. Uczniowie traktują AI jako narzędzie wspierające i pomocne w nauce. Nikt z badanych nie wybrał opcji „nie korzystam” z AI, co potwierdza rosnącą rolę sztucznej inteligencji wśród badanych, biorąc pod uwagę ich przygotowania do kluczowych egzaminów, jakimi są egzaminy maturalne czy zawodowe.

Kolejne zagadnienie to motywacja, która wpływa na efektywność nauczania i uczenia się. Dlatego zbadano związek AI z motywacją i efektami

uczenia się. Pozyskane odpowiedzi uczniów w tym zakresie są zróżnicowane. Większość badanych 72% opowiedziała się za wzrostem motywacji wskazując odpowiedź „raczej tak” lub „zdecydowanie tak”. Uczniowie uważają, że AI ułatwia uczenie się, tłumaczy i wyjaśnia treści oraz je porządkuje, co sprawia, że są bardziej zmotywowani do nauki. Ale 24% badanych udzieliło odpowiedzi „raczej nie” lub „trudno powiedzieć”, a 4% zadeklarowało, że AI zniechęca ich do samodzielnej nauki. Te dane wskazują, że AI częściej jest kojarzona ze wzrostem motywacji niż z jej spadkiem, ale część uczniów ma ambiwalentny stosunek, co należy zauważyć.

W kwestionariuszu ankiety zamieszczono pytania, które mieszczą się w obszarze zagrożeń, wynika to z faktu, że AI nie tylko daje szanse ale wyzwala również pewne ograniczenia. W związku z tym zapytano uczniów: Czy korzystanie z AI ogranicza ich samodzielność w nauce? Odpowiedzi zestawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Ograniczanie samodzielności w nauce

Kategorie odpowiedzi	Uczniowie	
	N	%
Tak	86	24,0
Nie	172	48,0
Nie wiem	102	28,0
Ogółem	360	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Część uczniów 24% ma świadomość, że AI może ograniczać ich samodzielność, choć większość 48% ma inne zdanie i nie dostrzega tego rodzaju zależności. Należy również zauważyć, że część badanych 28%, nie ma wiedzy w jaki sposób AI może ograniczać ich samodzielność. Taki stosunek uczniów do AI może stanowić ważne odniesienie do projektowania pracy wychowawczej i dydaktycznej.

Oprócz wymienionych zalet w korzystaniu z AI należy zwrócić uwagę na ich zagrożenia, co w przypadku wieku badanych ma znaczenie, ponieważ mogą one kształtować ryzyka zachowań a nawet postawy w kolejnych etapach życia. Odpowiedzi badanych w zakresie zagrożeń przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Rodzaje zagrożeń

Kategorie odpowiedzi	Uczniowie	
	N	%
Brak samodzielności w nauce	81	22,5
Ryzyko ściągania i oszukiwania	45	12,5
Uzależnienie od technologii	60	16,7
Dezinformacja (fałszywe odpowiedzi AI)	150	41,6
Utrata kontaktu z rówieśnikami	14	3,9
Ryzyko osłabienia krytycznego myślenia	10	2,8
Ogółem	360	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Jak wskazują dane z tabeli 4 część uczniów widzi realne ryzyka ze strony AI, szczególnie: dezinformację, spadek samodzielności, pokusę ściągania, możliwości otrzymania błędnej odpowiedzi.

Podsumowanie

Współczesny rozwój sztucznej inteligencji sprawia, że staje się ona ważnym narzędziem wspierającym edukację. AI ułatwia przyswajanie wiedzy, zwiększa zaangażowanie uczniów w proces uczenia się oraz umożliwia zindywidualizowane podejście do nauki. Badania pokazały, że zdecydowana większość badanej grupy uczniów zna i używa narzędzi AI, uczniowie wiedzą, czym jest AI i korzystają z niej, głównie w formie ChatGPT. Wyniki badań nie pokazały różnic w odpowiedziach z uwzględnieniem płci i miejsca zamieszkania badanych. Nie wykazano istotnych różnic między tymi zmiennymi a wykorzystywaniem narzędzi AI. Te dane mogą sugerować, że AI jest ważnym narzędziem wyrównywania szans edukacyjnych, szczególnie uczniów mieszkających poza dużymi ośrodkami miejskimi.

W badanej grupie uczniów dominują zastosowania edukacyjne AI, głównie w rozwiązywaniu zadań, pisaniu prac, tłumaczeniu, wyszukiwaniu informacji oraz przygotowaniu się do egzaminów maturalnych i zawodowych. Uczniowie dostrzegają korzyści z wykorzystywania AI w uczeniu się, ponieważ dzięki narzędziom sztucznej inteligencji szybciej się uczą, lepiej przyswajają trudne tematy i uporządkowują zebrany materiał/wiedzę. Z drugiej strony tylko część uczniów widzi realne zagrożenia z korzystania z AI, szczególnie brak samodzielności, ściąganie, uzależnienie i dezinformację. Postawa badanych uczniów wobec AI jest przeważnie pozytywna lub neutralna, rzadko negatywna.

Podsumowując należy zarekomendować włączenie AI do lekcji szkolnych w sposób kontrolowany i krytyczny, pokazanie, jak mądrze korzystać (sprawdzanie źródeł, łączenie z podręcznikiem), omówienie ryzyka plagiatu i ściągania. Należy otworzyć się na edukację w zakresie dezinformacji i jakości odpowiedzi AI, np. ćwiczenia porównania odpowiedzi AI z podręcznikiem jako zaufanym źródłem. Wspieranie samodzielności uczniów w rozwiązywaniu zadań, w których AI może być tylko dodatkiem, nie głównym „rozwiązującym za ucznia”.

Wykorzystanie AI jako narzędzia wyrównującego szanse, szczególnie do uczniów mniej zdolnych, jako „tłumacza” trudnych treści i partnera powtórek. W opinii autorów artykułu również nauczyciele powinni monitorować nastawienie uczniów do sztucznej inteligencji oraz zakres wykorzystywania przez nich narzędzi i aplikacji. Kluczowe znaczenie może mieć znalezienie równowagi pomiędzy technologicznymi innowacjami a tradycyjnymi metodami nauczania oraz wspieranie rozwoju myślenia krytycznego.

Bibliografia

Albadarin Y., Saqr M., Pope N., Tukiainen M. (2024), A systematic literature review of empirical research on ChatGPT in education, „Discover Education”, nr 3, <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00138-2>

Al-Kfairy M. (2024), Factors impacting the adoption and acceptance of CHATGPT in educational settings: A narrative review of empirical studies, „Applied System Innovation”, nr 7 (6), <https://doi.org/10.3390/asi7060110>

Bettayeb A.M., Talib M.A., Altayasinah A.Z.S., Dakalbab F. (2024), Exploring the impact of ChatGPT: Conversational AI in education, „Frontiers in Education”, nr 9, <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1379796>

Bhaskar M., Suleyman M. (2024), Sztuczna inteligencja, władza i najważniejszy dyalekt ludzkości w XXI wieku, Kraków: Szczeliny

Chiu T.K., Moorhouse B.L., Chai C.S., Ismailov M. (2023), Teacher support and student motivation to learn with artificial intelligence (AI)-based chat bot, „Interactive Learning Environments”, nr 1 (17), <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2172044>

Goralski M., Górniak-Kocikowska K. (2019), Edukacja w dobie sztucznej inteligencji: Wola słuchania jako nowe wyzwanie pedagogiczne, „Ethos”, nr 32/1 (125), DOI: 10.12887/32-2019-1-125-11

Holmes W., Tuomi I. (2022), State of the art and practice in AI in education, „European Journal of Education”, nr 57 (4), <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>

Kostecka M. (2024), Sztuczna inteligencja – co to jest i co potrafi? w: J. Pyżalski, A. Łuczyńska (red.), Sztuczna inteligencja: Prawdziwe zmiany w edukacji?, Fundacja Szkoła z Klasą

Koziej S. (2023), Możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji do wspierania edukacji Inkluzyjnej, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy”, nr 23 (16), <https://doi.org/10.34739/sn.2023.23.01>

Kuruliszwili S. (2021), Sztuczna inteligencja – wyzwanie edukacyjne, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10, DOI:10.5604/01.3001.0015.6653

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

Maziarz M. (2024), Edukacja medialna X.0 – kształtowanie myślącego człowieka, w: J. Pyżalski, A. Łuczyńska (red.), Sztuczna inteligencja: Prawdziwe zmiany w edukacji?, Fundacja Szkoła z Klasą

Nowicka E. (2024), Sztuczna inteligencja wyzwaniem dla edukacji medialnej, „Wychowanie w Rodzinie”, t. XXXI, nr 2, DOI: 10.61905/w wr/194172

Treve M. (2024), Integrating artificial intelligence in education: Impacts on student learning and innovation, „International Journal of Vocational Education and Training Research”, nr 10 (2), <https://doi.org/10.11648/j.ijvetr.20241002.14>

Walczak K., Cellary W. (2023), Challenges for higher education in the era of widespread access to generative AI, „Economics and Business Review”, nr 9 (2), DOI: 10.18559/ebr.2023.2.743

Więckiewicz-Modrzewska J. (2024), Sztuczna inteligencja w edukacji – szanse i zagrożenia, „Szkoła Specjalna”, nr 85 (2), <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.7035>

Interdyscyplinarne wykorzystanie technologii cyfrowych w twórczości muzycznej uczniów II etapu edukacyjnego

Mgr Przemysław Michalak

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Nysie, Polska

Abstrakt

Artykuł podejmuje problematykę cyfrowej transformacji edukacji muzycznej w świetle założeń nowej podstawy programowej. Pokazuje, jak można wzbogacić tradycyjne lekcje o technologie cyfrowe (TIK) oraz sztuczną inteligencję (AI). Na podstawie przeglądu specjalistycznego oprogramowania zaproponowano pomysły na interdyscyplinarne projekty edukacyjne, łączące muzykę z naukami ścisłymi, sztukami wizualnymi i humanistyką. Wnioski wskazują, że umiejętne wykorzystanie technologii w pracy metodą projektu pomaga uczniom łączyć wiedzę z różnych przedmiotów w spójną całość i lepiej rozumieć otaczający ich świat. Zaznaczono przy tym, że cyfrowe narzędzia nie zastąpią artystycznej wrażliwości ucznia, lecz pełnią funkcję nowoczesnego wsparcia dydaktycznego, w którym nauczyciel staje się przewodnikiem po cyfrowym świecie.

Słowa kluczowe: edukacja muzyczna, edukacja STEAM, interdyscyplinarność, kompetencje cyfrowe

The interdisciplinary application of digital technologies in the musical creativity of students at the second stage of Education

MA Przemysław Michalak

University of Applied Sciences in Nysa, Poland

Abstract

This article examines the digital transformation of music education, considering the new core curriculum. It shows how traditional lessons can be enhanced by information and communication technology (ICT) and artificial intelligence (AI). Based on a review of specialized software, the article suggests interdisciplinary project-based learning approaches that combine music with the sciences, visual arts and the humanities. The findings indicate that the skillful use of technology in project-based learning helps students integrate knowledge from various subjects, facilitating a deeper comprehension of reality. The article also notes that, while digital tools cannot replace artistic sensitivity, they can serve as modern teaching aids, with the teacher acting as a guide through the digital world.

Keywords: music education, STEAM education, interdisciplinarity, digital competence

Wprowadzenie

Kształtowanie postawy aktywnego i świadomego uczestnika świata kultury to jeden z celów edukacji muzycznej dla II etapu kształcenia. Jak wskazuje nowa podstawa programowa dla przedmiotu muzyka, uczeń nie powinien być tylko biernym odbiorcą (Rozporządzenie ws. podstawy programowej, 2026). Proces ten wymaga jednak wyjścia poza ramy tradycyjnego modelu nauczania. Prawdziwa sztuka rzadko funkcjonuje samodzielnie – zdecydowanie lepiej rozwija się w korelacji z innymi dziedzinami sztuki i nauki. Nauczanie interdyscyplinarne, które łączy wiedzę i umiejętności z różnych dziedzin w spójną całość, staje się kluczem do nowoczesnej edukacji. Zintegrowanie muzyki z informatyką, plastyką czy historią przeciwdziała fragmentaryzacji wiedzy, kształtując u uczniów zdolność do dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych oraz syntezy zjawisk na styku różnych dziedzin sztuki i nauki.

W procesie integracji tych różnorodnych dziedzin coraz częściej wykorzystuje się technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK). Nie chodzi tu jednak o rezygnację z tego, co w edukacji muzycznej jest najważniejsze – ze śpiewu, grania na instrumentach czy budowania wspólnoty. Wdrażanie innowacji ma na celu wzbogacenie tej tradycji, a cyfrowy świat powinien być traktowany jako dodatkowe narzędzie, które umożliwi rozwój umiejętności twórczych. Świadome włączenie cyfrowych narzędzi do pracy na lekcji diametralnie zmienia pozycję ucznia – przestaje on być wyłącznie biernym odtwórcą, a staje się prawdziwym twórcą. Zyskuje możliwość nagrywania, komponowania i profesjonalnego prezentowania swoich działań. Cyfryzacja procesu dydaktycznego stwarza nowe możliwości włączania metod interdyscyplinarnych – łączenia muzyki ze sztuką filmową, obrazem, ruchem czy słowem.

Podjęcie to ma silne ugruntowanie w nowej podstawie programowej dla przedmiotu muzyka. Ustawodawca wprost włączył w cele kształcenia „wykorzystywanie nowych technologii do zapisu, tworzenia, przetwarzania i odbioru muzyki” (Rozporządzenie ws. podstawy programowej, 2026, s. 130), a także „rozumienie powiązań muzyki z innymi obszarami wiedzy i działaniami artystycznymi” (Rozporządzenie ws. podstawy programowej, 2026). Zapisy te stanowią jasną instrukcję dla nauczycieli, zobowiązując ich do tworzenia przestrzeni, w której uczniowie, pracując w grupie, realizują projekty łączące muzykę z innymi obszarami oraz tworzą utwory przy wsparciu narzędzi cyfrowych.

Głównym celem niniejszego artykułu jest ukazanie praktycznych możliwości interdyscyplinarnego wykorzystania technologii cyfrowych na lekcjach muzyki w klasach IV–VIII szkoły podstawowej. Opierając się ściśle na zapisach podstawy programowej, zaprezentowane zostaną propozycje działań, które płynnie łączą świat muzyki z innymi obszarami edukacyjnymi, czyniąc z ucznia świadomego i odpowiedzialnego twórcę we współczesnym świecie cyfrowym.

Interdyscyplinarne wykorzystanie technologii cyfrowych na lekcjach muzyki

Współczesny model nauczania, oparty na wyraźnym podziale na poszczególne przedmioty, coraz częściej okazuje się niewystarczający w kształtowaniu kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w realiach XXI wieku. Edukacja oparta na wyraźnym podziale wiedzy na odrębne dziedziny sprzyja jej fragmentaryzacji, co utrudnia uczniom dostrzeganie zależności między poszczególnymi zagadnieniami. Odpowiedzią na te wyzwania jest nauczanie interdyscyplinarne, którego nadrzędnym celem jest integracja treści z różnych przedmiotów. Włączenie aktywności muzycznych w ten zintegrowany proces pozwala uczniom zrozumieć, że sztuka nie istnieje w oderwaniu od zjawisk fizycznych, historycznych czy matematycznych. Podejście to silnie rezonuje z nową podstawą programową dla przedmiotu muzyka, w której wprost zaznaczono, że w centrum procesu dydaktycznego znajduje się aktywny i kreatywny uczeń, a nauczanie muzyki obejmuje również rozwijanie kompetencji cyfrowych wykorzystywanych zarówno w procesie twórczym, jak i w odbiorze muzyki (Rozporządzenie ws. podstawy programowej, 2026, s. 131). Interdyscyplinarne projekty realizowane z wykorzystaniem technologii cyfrowych tworzą warunki sprzyjające współpracy, podejmowaniu decyzji oraz analizowaniu relacji między różnymi obszarami wiedzy. W rezultacie wspierają rozwój kompetencji przyszłości, takich jak myślenie systemowe, współpraca oraz rozwiązywanie złożonych problemów.

Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) sprawia, że wdrażanie podejścia interdyscyplinarnego staje się łatwiejsze i bardziej efektywne. Dla współczesnych uczniów technologie cyfrowe stanowią naturalny element codziennego funkcjonowania, dlatego mogą skutecznie integrować różne obszary kształcenia oraz wspierać realizację działań edukacyjnych. Warto podkreślić, że nowoczesne rozwiązania cyfrowe

coraz częściej znajdują zastosowanie w procesie kształcenia, usprawniając zarówno czynności rutynowe, jak i skutecznie wspierając działania kreatywne (Michalak, 2025). „Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w powszechnej edukacji muzycznej (...) wpływa na metody pracy (...) [oraz] komunikacji (...), przyczyniając się do rozwoju (...) dyspozycji odtwórczych, twórczych i percepcyjnych [uczniów]” (Parkita, 2016). Dostęp do nowoczesnych narzędzi technologicznych – od programów do edycji zapisu nutowego, przez cyfrowe stacje robocze, po rozwiązania wykorzystujące sztuczną inteligencję – sprzyja zmianie roli ucznia, który z odbiorcy treści muzycznych staje się aktywnym uczestnikiem procesu twórczego. Skuteczność wykorzystania takiego środowiska edukacyjnego podkreśla w swoich badaniach Adam Rosiński, wskazując, że nowoczesne narzędzia dydaktyczne, w tym komputery i technologie multimedialne, sprzyjają interaktywnemu charakterowi nauczania oraz angażują ucznia w sposób wielozmysłowy. Dzięki temu proces zdobywania wiedzy i rozwijania umiejętności może być bardziej efektywny niż w przypadku ograniczenia się wyłącznie do tradycyjnych metod kształcenia (Rosiński, 2015). Technologia wykracza tym samym poza rolę pomocniczego środka dydaktycznego, przyjmując funkcję integralnego instrumentu wspierającego proces edukacji oraz uczestnictwo w kulturze.

Postępująca transformacja cyfrowa oraz wykorzystanie interdyscyplinarnych projektów edukacyjnych opartych na aktywizujących metodach nauczania wymagają ponownego określenia kompetencji i roli pedagoga. Współczesny nauczyciel muzyki ewoluuje z funkcji wyłącznego przekaznika wiedzy w kierunku projektanta działań edukacyjnych, umożliwiając uczniom eksplorację cyfrowych przestrzeni dźwiękowych oraz rozwijając ich kompetencje w zakresie odpowiedzialnego uczestnictwa w świecie technologii. „Nauczyciel jako cyfrowy mentor pełni podwójną funkcję: edukacyjną”, wyposażając uczniów w umiejętność obsługi programów, oraz „wychowawczą”, ucząc, jak poruszać się w przestrzeni wirtualnej w sposób bezpieczny i etyczny (Kompetencje cyfrowe, 2025). Nie należy jednak pomijać faktu, że nawet najbardziej zaawansowane rozwiązania technologiczne nie zastąpią roli nauczyciela, który pozostaje kluczowym podmiotem kierującym procesem dydaktycznym oraz kształtującym krytyczne i świadome podejście uczniów do nowych mediów. Zwraca na to uwagę Agnieszka Szajner w kontekście nowoczesnych algorytmów, podkreślając, że „przyszłość edukacji muzycznej z wykorzystaniem AI wymaga świadomego podejścia, które zrównoważy korzyści technologiczne z potrzebą zachowania i promowania

kulturowej i artystycznej różnorodności” (Szajner, 2024). Rola współczesnego nauczyciela wykracza zatem poza samo wykorzystywanie narzędzi cyfrowych w procesie dydaktycznym. Poprzez świadome zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) pedagog inicjuje sytuacje sprzyjające twórczej aktywności uczniów, tworzy warunki do rozwijania ich sprawczości, a jednocześnie kształtuje postawy odpowiedzialnego uczestnictwa w środowisku cyfrowym.

Nowa podstawa programowa a cyfrowa transformacja edukacji muzycznej

Nowa podstawa programowa dla przedmiotu muzyka, obowiązująca od 1 września 2026 roku, wskazuje na potrzebę łączenia tradycyjnych form edukacji muzycznej – obejmujących śpiew, grę na instrumentach, ruch przy muzyce i twórczość artystyczną – z możliwościami oferowanymi przez technologie cyfrowe. Dokument jasno precyzuje, że współczesne nauczanie uwzględnia rozwój umiejętności technologicznych, a uczniowie mają wykorzystywać „dostępne programy komputerowe i aplikacje do tworzenia oraz udostępniania swoich działań muzycznych” (Rozporządzenie ws. podstawy programowej, 2026, s. 131). Stanowi to istotną zmianę w postrzeganiu roli środowiska cyfrowego w edukacji muzycznej. Przestaje ono pełnić wyłącznie funkcję narzędzia uatrakcyjniającego zajęcia, a staje się pełnoprawnym elementem współczesnej dydaktyki muzycznej. Wymagania szczegółowe zakładają bezpośrednie zastosowanie narzędzi cyfrowych w procesie kodowania i dekodowania muzyki, a także w zakresie rejestrowania i przetwarzania dźwięku (Rozporządzenie Ministra Edukacji, 2026, s. 132). Realizacja tych założeń wymaga odejścia od modelu nauczania opartego na przekazie wiedzy na rzecz edukacji muzycznej wykorzystującej aktywne metody pracy, eksperymentowanie oraz samodzielne działania twórcze uczniów.

Realizacja założeń programowych opiera się na praktycznej aktywności uczniów, którzy wykorzystują różnorodne narzędzia cyfrowe wspierające tworzenie, rejestrowanie i przetwarzanie muzyki. Jak wskazuje Justyna Gadzińska, istotne znaczenie w procesie edukacji muzycznej mogą mieć aplikacje typu DAW, m.in. GarageBand oraz bezpłatne programy do edycji dźwięku, które umożliwiają wykorzystanie różnorodnych brzmień instrumentalnych, wielościeżkową rejestrację oraz miksowanie materiału muzycznego (Gadzińska, 2019). Oprogramowanie tego typu rozszerza możliwości realizacji działań twórczych w edukacji muzycznej, umożliwiając ucz-

niom pracę w środowisku przypominającym cyfrowe studio nagrań. Pozwala ono na samodzielną rejestrację i edycję ścieżek dźwiękowych, modyfikowanie ich parametrów, eksperymentowanie z elementami rytmicznymi oraz zapisywanie i udostępnianie efektów pracy w postaci plików audio. W obszarze notacji i teorii muzyki zastosowanie znajdują natomiast edytory nutowe, umożliwiające uczniom wizualizację tworzonych przez siebie struktur harmoniczných i rytmicznych. Istotnym elementem nowej podstawy programowej jest również uwzględnienie narzędzi opartych na sztucznej inteligencji w procesie twórczym. Ustawodawca wskazuje, że uczeń „indywidualnie lub w grupie” może tworzyć utwory „przy wsparciu [narzędzi] sztucznej inteligencji” (Rozporządzenie Ministra Edukacji, 2026, s. 136).

Cyfrowe instrumentarium stanowi ważne narzędzie wspierające realizację interdyscyplinarnego podejścia w edukacji muzycznej. Kształtowanie kompetencji cyfrowych na lekcjach muzyki nie sprowadza się jednak wyłącznie do sprawnego posługiwania się aplikacjami. Jak podkreślają Magdalena Andrys i Malina Sarnowska, praca z nowoczesnymi technologiami w muzyce rozwija u uczniów myślenie komputacyjne, które polega na dostrzeganiu struktur, analizowaniu cech utworów, a także na rozpoznawaniu podobieństw i różnic w ich przebiegu (Andrys, Sarnowska, 2026). Rozwijanie tych zdolności sprzyja integracji edukacji muzycznej z matematyką i informatyką, ukazując wspólne obszary między twórczością artystyczną a myśleniem analitycznym. Co więcej, podstawa programowa wymaga, aby uczniowie „pracując w grupie, [realizowali] projekty łączące muzykę z innymi obszarami wiedzy i działaniami artystycznymi”, wymieniając tu jako przykłady tworzenie prezentacji multimedialnych, teledysków, filmów, podcastów czy gier terenowych (Rozporządzenie ws. podstawy programowej, 2026, s. 136). Multimedialne formy ekspresji umożliwiają integrację działań muzycznych ze sztukami wizualnymi oraz językiem polskim, wspierając rozwój ucznia jako aktywnego i świadomego uczestnika współczesnej kultury cyfrowej.

Szeroka oferta narzędzi cyfrowych stwarza możliwości projektowania różnorodnych działań twórczych i edukacyjnych angażujących uczniów. Współczesne aplikacje, w tym te oparte na sztucznej inteligencji, znacząco obniżają barierę wejścia w proces twórczy, pozwalając na uzyskiwanie profesjonalnych rezultatów bez konieczności posiadania zaawansowanej wiedzy teoretycznej (Michalak, 2025). Istotną grupę narzędzi stosowanych w pracy interdyscyplinarnej stanowią syntezałory śpiewu wspierające tworzenie, aranżację i edycję partii wokalnych w środowisku cyfrowym. Na

rynku dostępne są dedykowane aplikacje do generowania partii wokalnych (np. program ACE Studio). Oprogramowanie może być wykorzystywane samodzielnie lub integrowane z programami typu DAW, poszerzając możliwości pracy twórczej z materiałem muzycznym. Uzupełnieniem tego rodzaju rozwiązań jest aplikacja Cantai współpracująca z edytorami nutowymi, która umożliwia syntezę partii wokalnych na podstawie zapisu wysokości dźwięków oraz tekstu. Technologie tego typu wspierają rozwój wyobraźni muzycznej, umożliwiając przygotowanie realistycznej symulacji przygotowanej kompozycji lub aranżacji wokalne jeszcze przed jej wykonaniem. Dzięki wykorzystaniu technologii syntezy głosu możliwe jest nie tylko odwzorowanie linii melodycznej, ale również uzyskanie naturalnej wymowy tekstu, co pozwala na bardziej świadomą ocenę brzmienia i interpretacji tworzonego materiału muzycznego. Kolejnym obszarem implementacji sztucznej inteligencji w edukacji muzycznej jest technologia separacji źródeł dźwięku (Music Source Separation, wykorzystywana m.in. w aplikacji Moises). Pozwala ona na automatyczne rozdzielenie nagrania na niezależne warstwy dźwiękowe, umożliwiając uczniowi analizę poszczególnych elementów utworu oraz ich ponowne wykorzystanie w procesie twórczym. Wyizolowane partie wokalne, instrumentalne czy rytmiczne mogą stać się materiałem wyjściowym do tworzenia własnych aranżacji, kompozycji czy remiksów. W twórczości muzycznej coraz częściej wykorzystuje się również technologie wspierające inteligentny mastering (Mastering AI, np. wtyczka iZotope Ozone), które pomagają poprawić i ukształtować końcowe brzmienie utworu. Dzięki nim uczniowie mogą obserwować, jak zmiany parametrów dźwięku wpływają na efekt końcowy, a także eksperymentować z własnymi pomysłami muzycznymi. Dla uczniów, którzy nie mają jeszcze dużego doświadczenia w tworzeniu akompaniamentu, pomocne mogą być również wirtualne instrumenty generatywne (np. narzędzie Session Players dostępne w programie Logic Pro). Na podstawie wprowadzonej progresji akordów program tworzy automatyczny akompaniament, pozwalając eksperymentować z harmonią, stylem oraz sposobem wykonania utworu.

Obszarem o szczególnym potencjale wielodyscyplinarnym są również platformy generatywnej sztucznej inteligencji. Łączą one zagadnienia związane z muzyką, informatyką, językiem oraz innymi dziedzinami sztuki, otwierając nowe możliwości realizacji projektów twórczych. Narzędzia te (m.in. Suno Studio) umożliwiają tworzenie utworów muzycznych na podstawie opisów tekstowych czy szkiców muzycznych, a także generowanie kompozycji z wykorzystaniem samodzielnie przygotowanych tekstów.

Uczeń może dzięki temu połączyć własną warstwę literacką z muzyczną interpretacją stworzoną przez algorytm, eksperymentując z formą, stylem i charakterem utworu. Platformy te oferują również możliwość przekształcania nagranych pomysłów melodycznych w partie instrumentalne (voice-to-instrument), co pozwala na dalsze rozwijanie własnych koncepcji muzycznych. Jednocześnie wykorzystanie generatywnej sztucznej inteligencji stanowi ważną przestrzeń do rozmowy o etyce i prawie autorskim w muzyce. Praca z tego typu technologiami wymaga kształtowania świadomości uczniów dotyczącej sposobu działania modeli AI, wykorzystywania danych treningowych, ochrony praw twórców oraz odpowiedzialnego korzystania z wygenerowanych materiałów. Istotnym elementem edukacji staje się również refleksja nad rolą człowieka w procesie twórczym i relacją między kreatywnością artysty a możliwościami oferowanymi przez technologię. W obszarze multimedialnych projektów edukacyjnych przydatnym rozwiązaniem jest technologia syntezy mowy oraz klonowania głosu (oferowana m.in. przez platformę ElevenLabs). Narzędzie to znajduje zastosowanie w działaniach łączących muzykę z innymi dziedzinami sztuki, szczególnie z filmem oraz produkcją materiałów audiowizualnych. Dzięki niemu uczniowie mogą tworzyć narrację głosową do własnych projektów, takich jak dokumenty, audycje czy słuchowiska, rozwijając jednocześnie kompetencje związane z pracą z dźwiękiem, tekstem i multimediami. Młodszych uczniów warto natomiast wprowadzać w cyfrowy świat dźwięku za pośrednictwem intuicyjnych, interaktywnych laboratoriów muzycznych, takich jak Chrome Music Lab. Narzędzia te pozwalają poprzez działanie poznawać podstawowe właściwości dźwięku, eksperymentować z rytmem, melodią i harmonią oraz łączyć muzykę z elementami wizualnymi i interaktywną formą przekazu.

Dopełnieniem cyfrowego warsztatu ucznia-twórcy są również programy do tworzenia grafiki i prezentacji, umożliwiające łączenie działań muzycznych z obszarem sztuk wizualnych. Współczesna aktywność artystyczna coraz częściej wykracza poza sam dźwięk, obejmując także projektowanie oprawy wizualnej oraz przygotowanie sposobu prezentacji własnych realizacji. Powszechnie dostępne aplikacje (takie jak Microsoft PowerPoint czy Prezi) umożliwiają uczniom tworzenie dynamicznych prezentacji oraz wizualne przedstawianie efektów własnej pracy. Z kolei internetowe narzędzia graficzne (np. Canva) pozwalają łączyć kompetencje muzyczne, plastyczne i informatyczne, wspierając realizację projektów o charakterze multimedialnym. Uczniowie mogą za ich pomocą projektować

m.in. autorskie okładki albumów, plakaty koncertowe, materiały promocyjne czy elementy oprawy wizualnej własnych realizacji muzycznych. Cennym rozwiązaniem angażującym uczniów są również platformy (np. Genially), które umożliwiają tworzenie interaktywnych prezentacji, wirtualnych wystaw czy edukacyjnych „escape roomów”. Wykorzystanie elementów grywalizacji pozwala przekształcać tradycyjne zadania edukacyjne w angażujące doświadczenia, w których uczniowie mogą aktywnie poznawać zagadnienia muzyczne, łączyć różne dziedziny wiedzy i rozwijać kompetencje twórcze. Zgromadzenie w jednym wielodyscyplinarnym projekcie wcześniej przygotowanych nagrań audio, materiałów wideo, grafik i tekstów nie tylko wzbogaca przekaz, ale przede wszystkim uczy młodzież wielowymiarowego projektowania, organizowania informacji oraz łączenia różnych form ekspresji. W ten sposób interdyscyplinarny proces twórczy zostaje zintegrowany w spójną, multimedialną formę.

Cyfrowe projekty międzyprzedmiotowe – otwarte pomysły i inspiracje

Realizacja założeń podstawy programowej w praktyce edukacyjnej wymaga wykorzystania adekwatnych strategii dydaktycznych. Istotną rolę odgrywa metoda projektu, która zastępuje model oparty na przekazywaniu gotowej wiedzy podejściem wspierającym samodzielne poszukiwanie informacji oraz konstruowanie rozwiązań przez uczniów. Współczesne koncepcje dydaktyczne podkreślają, że integrowanie wiedzy z różnych dyscyplin przynosi większe efekty poznawcze niż jej przekazywanie w ramach odrębnych przedmiotów. Sprzyja ono całościowemu rozumieniu złożonych zjawisk, dostrzeganiu zależności między nimi oraz rozwijaniu umiejętności rozwiązywania problemów (Arkusińska, Bogusławska, Lisicki, Skura, Stojak, Witkowski, 2022). Opisane podejście odpowiada założeniom edukacji STEAM, zakładającej integrację nauk ścisłych, technologii, inżynierii, sztuki i matematyki w celu rozwijania myślenia interdyscyplinarnego oraz rozwiązywania problemów. Realizacja projektów osadzonych w autentycznych kontekstach problemowych wymaga od uczniów aktywnego planowania, podejmowania decyzji oraz współdziałania, co pozytywnie wpływa na rozwój ich motywacji wewnętrznej (Grabias-Banaszewska, 2025). W takim modelu nauczyciel muzyki nie pełni już wyłącznie funkcji przekazującego wiedzę, lecz staje się przewodnikiem i moderatorem procesu uczenia się, wspierając uczniów w łączeniu twórczej ekspresji z analitycznym sposobem myślenia charakterystycznym dla nauk ścisłych.

Dobrym przykładem interdyscyplinarnego podejścia jest wykorzystanie zagadnień akustyki w edukacji muzycznej. Dźwięk może być poznawany nie tylko jako element dzieła muzycznego, lecz także jako zjawisko fizyczne, którego charakterystyka opiera się na mierzalnych właściwościach, takich jak częstotliwość czy amplituda. W praktyce szkolnej takie podejście może zostać zrealizowane poprzez proste eksperymenty akustyczne, w których uczniowie samodzielnie obserwują i analizują właściwości dźwięku. Wykorzystanie dostępnych narzędzi cyfrowych (np. aplikacji Spectrogram) pozwala na wizualizację dźwięku oraz analizę jego mierzalnych cech, umożliwiając dostrzeżenie zależności między fizycznym charakterem fali a jej muzycznym odbiorem. Bardziej zaawansowane możliwości analizy dźwięku oferują specjalistyczne narzędzia do analizy spektralnej (takie jak iZotope RX). Wykorzystanie tego typu oprogramowania w edukacji muzycznej pozwala uczniom na szczegółową obserwację struktury dźwięku poprzez wizualizację jego widma. Analiza spektrogramów umożliwia dostrzeżenie składowych harmoniczných (aliquotów) oraz zrozumienie, w jaki sposób wpływają one na charakter brzmienia poszczególnych instrumentów. Ciekawym doświadczeniem dydaktycznym może być porównywanie widm różnych źródeł dźwięku, a także eksperymentowanie z modyfikacją wybranych składowych w środowisku cyfrowym. W ten sposób uczniowie empirycznie odkrywają zależność między strukturą widmową a barwą dźwięku, łącząc twórczą pracę z praktycznym poznawaniem praw akustyki.

Inny przykład integracji dyscyplin zakłada łączenie działań muzycznych z obszarem sztuk wizualnych i technologii cyfrowych, co otwiera nowe możliwości twórczego wykorzystania mediów. Przykładem takiej praktyki może być projekt łączący tworzenie obrazu i dźwięku, w którym uczniowie opracowują ścieżkę dźwiękową do materiału wideo, np. animacji poklatkowej przygotowanej wcześniej w ramach zajęć plastycznych lub informatycznych. Realizacja tego typu zadania umożliwia uczniom poznanie zasad pracy z profesjonalnym sprzętem studyjnym oraz wykorzystanie go w procesie twórczym. Uczniowie poznają w praktyce podstawowe techniki rejestracji i projektowania dźwięku (sound design), wykorzystując zewnętrzne karty dźwiękowe (interfejsy audio), różne typy mikrofonów oraz przenośne rekordery. Tworzenie warstwy dźwiękowej do materiału wideo pozwala im samodzielnie nagrywać i przetwarzać odgłosy otoczenia, które następnie mogą pełnić funkcję efektów synchronicznych, elementów budujących atmosferę lub muzycznej interpretacji obrazu. Kolejnym etapem projektu jest stworzenie własnej ścieżki dźwiękowej, w której uczniowie łączą umiejęt-

ności muzyczne z możliwościami oferowanymi przez nowoczesne technologie. W zależności od swoich pomysłów mogą korzystać zarówno z tradycyjnych instrumentów, wirtualnych brzmień dostępnych w programach muzycznych (DAW), jak i narzędzi sztucznej inteligencji wspierających proces tworzenia muzyki. Końcowym etapem projektu może być dodanie do animacji warstwy narracyjnej z wykorzystaniem technologii syntezy mowy, np. platformy ElevenLabs. Połączenie autorskiego tekstu z generowanym głosem pozwala uczniom poznać nowe sposoby kreowania przekazu audiowizualnego oraz dostrzec zależności między sztuką, językiem i technologią.

Warto zwrócić uwagę na projekty łączące muzykę z historią, językiem polskim oraz elementami grywalizacji. W ramach projektu uczniowie wykorzystują narzędzia cyfrowe do tworzenia edukacyjnego wideobloga historycznego, w którym muzyka staje się środkiem wspierającym narrację i popularyzację wiedzy. Proces twórczy rozpoczyna się od przygotowania treści historycznych i opracowania narracji. Uczniowie tworzą scenariusze audycji poświęconych wybranej epoce, rozwijając kompetencje związane z pisaniem, komunikacją oraz konstruowaniem przekazu medialnego. Kolejnym etapem jest dobór materiału muzycznego z wykorzystaniem cyfrowych archiwów, co pozwala młodzieży łączyć źródła historyczne, narrację i muzykę w spójną formę edukacyjną. Kolejnym elementem projektu jest opracowanie jego warstwy wizualnej z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych. Uczniowie, korzystając z aplikacji graficznych, przygotowują oprawę wizualną swojego kanału internetowego: projektują logo, grafiki oraz miniatury materiałów wideo. Działania te pozwalają im rozwijać umiejętności związane z projektowaniem graficznym i świadomym tworzeniem przekazu medialnego. Przygotowane audycje mogą stać się podstawą interaktywnych materiałów edukacyjnych tworzonych w środowiskach takich jak Genially. Uczniowie mogą wzbogacić je o elementy grywalizacji, np. quizy, zagadki, zadania wymagające analizy źródeł czy kolejne etapy narracji prowadzące odbiorcę przez wirtualne przestrzenie edukacyjne. Dzięki temu powstają formy zbliżone do cyfrowych escape roomów, w których wiedza historyczna i literacka łączy się z muzyką, obrazem oraz technologią. Tego typu działania pokazują uczniom, że współczesne narzędzia cyfrowe mogą służyć nie tylko do tworzenia muzyki, lecz także do projektowania wielowymiarowych przekazów edukacyjnych.

Zaprezentowane w niniejszym rozdziale bazy projektów mają charakter otwarty i stanowią jedynie wycinek dydaktycznych możliwości, pełniąc przede wszystkim funkcję twórczej inspiracji. W rzeczywistości osta-

teczny kształt i sposób wykorzystania cyfrowych narzędzi zależą wyłącznie od kreatywności i inwencji samego nauczyciela. Działania interdyscyplinarne łączące naukę ze sztuką tworzą nowe możliwości edukacyjne, wspierając rozwój kreatywności i szersze rozumienie wiedzy, z uwzględnieniem ograniczeń poznawczych i dydaktycznych.

Podsumowanie

Cyfrowa transformacja edukacji muzycznej wyznacza nowe możliwości organizacji procesu kształcenia oraz wspiera rozwój kompetencji potrzebnych do świadomego funkcjonowania we współczesnej kulturze. Wykorzystanie zaawansowanych narzędzi cyfrowych, w tym rozwiązań opartych na sztucznej inteligencji, może znacząco wzbogacić proces dydaktyczny, jednocześnie otwierając szeroką przestrzeń dla nauczania interdyscyplinarnego. Środowisko cyfrowe ułatwia bowiem łączenie muzyki z naukami ścisłymi, humanistycznymi oraz sztukami wizualnymi, pozwalając uczniom na całościowe rozumienie złożonych zjawisk i dostrzeganie zależności między różnymi obszarami wiedzy. Technologie cyfrowe powinny jednak pozostawać środkiem wspierającym realizację nadrzędnych celów edukacji. Nie zastępują one twórczego myślenia, wyobraźni ani wrażliwości artystycznej, lecz mogą stanowić narzędzie do ich rozwijania i wzmacniania. Przyszłość edukacji muzycznej nie powinna koncentrować się wyłącznie na kształceniu sprawnych użytkowników narzędzi cyfrowych, lecz na rozwijaniu u uczniów świadomego, krytycznego i kreatywnego uczestnictwa w kulturze. W tym procesie kluczową rolę nadal odgrywa nauczyciel, którego kompetencje, doświadczenie oraz umiejętność twórczego wykorzystania technologii decydują o sposobie, w jaki narzędzia cyfrowe zostaną włączone do procesu kształcenia i wykorzystane do rozwijania kreatywności oraz samodzielnego myślenia uczniów.

Bibliografia

- Andrys M., Sarnowska M. (2026), *Muzyka. Nowa podstawa programowa dla szkół podstawowych – materiały szkoleniowe*, Warszawa: IBE
- Arkusińska A., Bogusławska M., Lisicki M., Skura M., Stojak J., Witkowski J. (2022), *Krok trzeci – systematyczne tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających rozwojowi kompetencji uczniów*, w: J. Witkowski (red.), *Dydaktyka rozwoju kompetencji proinnowacyjnych*, Warszawa: CEO

Gadzińska J. (2019), Nowoczesne technologie w edukacji muzycznej jako narzędzie wspierające proces nauczania-uczenia się, „Muzyka. Historia. Teoria. Edukacja”, t. 9

Grabias-Banaszewska K. (2025), Metoda projektowa w edukacji – praktyczny przewodnik. Czas na projekt, Zielona Góra: UZ

Kompetencje cyfrowe (2025), Cyfrowy mentor, czyli kilka słów o roli nauczyciela w kształtowaniu odpowiedzialnych użytkowników technologii, <https://kompetencjegyfrowe.gov.pl/aktualnosci/wpis/cyfrowy-mentor-czyli-kilka-slow-o-rol-i-nauczyciela-w-ksztaltowaniu-odpowiedzialnych-uzytkownikow-technologii>

Michalak P. (2025), Sztuczna inteligencja i cyfrowe narzędzia na lekcji muzyki: jak AI i klasyczne technologie wspierają kreatywność nauczyciela XXI wieku? W: A. Kalarus, M. Sternal (red.), Wyzwania zawodowe w edukacji muzycznej. Zofia Burowska in memoriam, Kraków: Akademii Muzycznej im. Krzysztofa Pendereckiego

Parkita E. (2016), Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji muzycznej XXI wieku, „Muzyka. Historia. Teoria. Edukacja”, t. 6

Rosiński A. (2015), Komputer jako multimedialne narzędzie w pracy dydaktycznej nauczycieli muzyki w szkolnictwie ogólnym i muzycznym I stopnia, „Muzyka. Historia. Teoria. Edukacja”, t. 5

Rozporządzenie ws. podstawy programowej (2026), Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, Dz. U. 2026, poz. 378, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WU20260000378>

Szajner A. (2024), Wpływ sztucznej inteligencji na edukację muzyczną: Ewolucja czy regresja? „Dydaktyka Informatyki”, nr 19

Wykorzystanie projektów eTwinning w kształtowaniu kompetencji językowych i cyfrowych uczniów w edukacji języków obcych

Mgr Joanna Biegajło

Szkoła Podstawowa im. 30 Poleskiej Dywizji Piechoty AK w Grabanowie,
Polska

Abstrakt

Współczesna edukacja językowa odchodzi od modelu opartego na przekazywaniu wiedzy i wykonywaniu schematycznych ćwiczeń językowych na rzecz aktywnego uczestnictwa uczniów w procesie uczenia się we współpracy z osobami reprezentującymi różne konteksty kulturowe. Taką możliwość stwarzają projekty eTwinning. Dlatego w artykule przedstawiono założenia i efekty wykorzystania w nauce języka angielskiego projektu eTwinning. Materiał pozyskano z przeglądu literatury przedmiotu oraz studium przypadku projektu eTwinning „Peace Speak”, realizowanego we współpracy szkół z Polski, Grecji, Włoch, Turcji i Ukrainy. Analizie poddano dokumentację projektu, produkty uczniowskie, materiały zamieszczone na platformie TwinSpace oraz wyniki ewaluacji przeprowadzonej wśród uczestników projektu. Przyjęta perspektywa badawcza pozwoliła pokazać potencjał projektów eTwinning w edukacji językowej. Wymieniony projekt może stanowić wartościowe środowisko wspierające edukację językową, w której uczeń nie tylko zdobywa wiedzę językową, ale również rozwija umiejętność współpracy i kompetencje cyfrowe oraz przygotowanie do funkcjonowania w wielojęzycznym i wielokulturowym społeczeństwie.

Słowa kluczowe: uczeń, szkoła podstawowa, projekt eTwinning, kompetencje językowe

The use of eTwinning projects in developing pupils' language and digital competences in foreign language education

MA Joanna Biegajło

Primary School named after the 30th Polesie Infantry Division of the Home Army in
Grabanów, Poland

Modern language education is moving away from a model based on the transmission of knowledge and the completion of formulaic language exercises, towards the active participation of pupils in the learning process in collaboration with people from different cultural backgrounds. eTwinning projects provide such an opportunity. This article therefore presents the principles and outcomes of using an eTwinning project in English language teaching. The data were obtained from

a review of the relevant literature and a case study of the eTwinning project 'Peace Speak', carried out in collaboration with schools from Poland, Greece, Italy, Turkey and Ukraine. The analysis covered project documentation, pupils' work, materials posted on the TwinSpace platform and the results of an evaluation carried out amongst project participants. The research perspective adopted has highlighted the potential of eTwinning projects in language education. The project in question can provide a valuable environment supporting language education, in which pupils not only acquire language knowledge but also develop collaboration skills, digital competences and the ability to function in a multilingual and multicultural society.

Keywords: pupil, primary school, eTwinning project, language competences

Wprowadzenie

Dynamiczne przemiany społeczne i technologiczne sprawiają, że współczesna edukacja językowa wykracza poza rozwijanie sprawności językowych rozumianych wyłącznie jako opanowanie struktur gramatycznych i leksykalnych. Współczesne podejście do nauczania języków obcych coraz częściej akcentuje konieczność rozwijania kompetencji komunikacyjnej, obejmującej nie tylko poprawność językową, lecz także umiejętność skutecznego porozumiewania się, interpretowania znaczeń oraz funkcjonowania w zróżnicowanych kulturowo środowiskach. Szczególne znaczenie przypisuje się kompetencji międzykulturowej, która umożliwia uczącym się świadome uczestnictwo w komunikacji z przedstawicielami innych kultur (Byram, 1997). Coraz większego znaczenia nabiera również przygotowanie uczniów do funkcjonowania w środowisku wielojęzycznym i cyfrowym, w którym komunikacja odbywa się z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz we współpracy z osobami reprezentującymi różne konteksty kulturowe. W tym ujęciu technologie cyfrowe nie stanowią jedynie narzędzia wspierającego proces dydaktyczny, lecz tworzą przestrzeń umożliwiającą autentyczną interakcję, współpracę oraz rozwój kompetencji niezbędnych w społeczeństwie informacyjnym (Council of Europe, 2020; Vuorikari, 2022). W konsekwencji nauczanie języków obcych powinno stwarzać uczniom warunki do podejmowania autentycznych działań komunikacyjnych, wymagających współpracy, rozwiązywania problemów oraz świadomego korzystania z narzędzi cyfrowych. Badania nad wirtualną wymianą językową wskazują, że kontakt z rówieśnikami z innych krajów, realizowany za pośrednictwem technologii cyfrowych, może wspierać rozwój kompetencji językowych, społecznych i międzykulturowych, ponieważ

uczniowie wykorzystują język jako narzędzie rzeczywistej komunikacji, a nie wyłącznie jako przedmiot nauki (O'Dowd, 2019, 2021).

Jednym z rozwiązań odpowiadających wymienionym założeniom są projekty realizowane w ramach programu eTwinning. Ich istotą jest międzynarodowa współpraca szkół z wykorzystaniem technologii cyfrowych, które mają na celu wspólne projektowanie i realizację działań edukacyjnych. Projekty eTwinning umożliwiają nauczycielom integrowanie treści programowych z działaniami projektowymi oraz tworzenie środowiska uczenia się opartego na współpracy, komunikacji i aktywnym zaangażowaniu uczniów (Gajek, 2018; Şahin i in., 2024). W przeciwieństwie do tradycyjnych form nauczania języka obcego projekty eTwinning umożliwiają uczniom wykorzystanie języka w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych, w których staje się on narzędziem współpracy, negocjowania znaczeń oraz tworzenia wspólnych produktów. Tego rodzaju działania są zgodne z założeniami podejścia komunikacyjnego oraz koncepcją wirtualnej wymiany, według której uczenie się języka zachodzi poprzez rzeczywiste interakcje społeczne i współpracę między uczestnikami z różnych środowisk kulturowych (O'Dowd, 2019; Dooly, 2017). Dotychczasowe badania wskazują, że uczestnictwo w projektach eTwinning może sprzyjać rozwijaniu kompetencji językowych, cyfrowych, społecznych i międzykulturowych. Jednocześnie literatura przedmiotu pokazuje, że skuteczność takich działań zależy nie tyle od samego wykorzystania technologii, ile od jakości zaprojektowanych zadań, stopnia zaangażowania uczniów oraz roli nauczyciela jako organizatora środowiska uczenia się (Gajek, 2018; Şahin i in., 2024). Wciąż jednak stosunkowo niewiele badań przedstawia pogłębioną analizę konkretnych projektów edukacyjnych z perspektywy jednoczesnego rozwijania kompetencji językowych i cyfrowych uczniów. Analiza pojedynczych przypadków projektów eTwinning może stanowić wartościowe uzupełnienie badań dotyczących edukacji językowej online, ponieważ pozwala ukazać mechanizmy zachodzące podczas rzeczywistej realizacji działań projektowych. Celem niniejszego artykułu jest analiza możliwości wykorzystania projektów eTwinning w rozwijaniu kompetencji językowych i cyfrowych uczniów uczących się języków obcych. Artykuł ma charakter przeglądowo-analityczny i opiera się na analizie literatury przedmiotu oraz studium przypadku projektu eTwinning „Peace Speak”, realizowanego we współpracy szkół z Polski, Grecji, Włoch, Turcji i Ukrainy. Analizie poddano dokumentację projektu, produkty uczniowskie, materiały zamieszczone na platformie TwinSpace oraz wyniki ewaluacji przeprowadzonej wśród uczestni-

ków projektu. Przyjęta perspektywa badawcza pozwala nie tylko przedstawić potencjał projektów eTwinning w edukacji językowej, lecz także wskazać, jakie elementy projektowania działań dydaktycznych sprzyjają jednoczesnemu rozwijaniu kompetencji językowych i cyfrowych uczniów.

eTwinning jako środowisko wspierające rozwój kompetencji językowych i cyfrowych uczniów

Współczesna edukacja językowa coraz częściej odchodzi od modelu opartego wyłącznie na przekazywaniu wiedzy i wykonywaniu schematycznych ćwiczeń językowych na rzecz aktywnego uczestnictwa uczniów w procesie uczenia się. Szczególnego znaczenia nabiera tworzenie środowisk edukacyjnych, w których uczniowie mogą wykorzystywać język obcy w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych, współpracować z innymi osobami oraz rozwijać strategie niezbędne do skutecznego porozumiewania się. Takie podejście pozostaje zgodne z założeniami współczesnej dydaktyki języków obcych, w której kompetencja komunikacyjna obejmuje nie tylko znajomość systemu językowego, lecz także umiejętność działania społecznego i kulturowego za pomocą języka (Byram, 1997; Council of Europe, 2020). Jednym z przykładów środowiska edukacyjnego wspierającego tego rodzaju działania jest program eTwinning. Jest to inicjatywa Komisji Europejskiej umożliwiająca szkołom z różnych krajów współpracę za pośrednictwem technologii cyfrowych oraz realizację wspólnych projektów edukacyjnych. Istotnym elementem programu jest wykorzystanie platformy TwinSpace, która pozwala nauczycielom i uczniom komunikować się, planować działania, wymieniać materiały oraz tworzyć wspólne produkty cyfrowe. Dzięki temu eTwinning łączy elementy edukacji projektowej, współpracy międzynarodowej oraz uczenia się wspieranego technologią (Gajek, 2018; Şahin i in., 2024). Wartość edukacyjna projektów eTwinning nie wynika jednak wyłącznie z zastosowania narzędzi cyfrowych. Sama obecność technologii nie gwarantuje efektywnego uczenia się – kluczowe znaczenie ma sposób zaprojektowania aktywności oraz stopień zaangażowania uczniów w proces tworzenia wiedzy. Jak wskazuje Gajek (2018), projekty eTwinning mogą zostać skutecznie zintegrowane z programem nauczania, ponieważ umożliwiają realizację celów dydaktycznych poprzez działania wymagające współpracy, komunikacji i samodzielnego rozwiązywania problemów. Podobnie przegląd badań dotyczących eTwinning wskazuje, że największy potencjał edukacyjny programu związany jest z tworzeniem

społeczności uczących się, w których uczniowie pełnią aktywną rolę uczestników procesu edukacyjnego (Şahin i in., 2024). Szczególne znaczenie projekty eTwinning mają w edukacji języków obcych. Międzynarodowy charakter współpracy sprawia, że uczniowie wykorzystują język obcy nie tylko podczas wykonywania ćwiczeń dydaktycznych, lecz przede wszystkim jako narzędzie komunikacji potrzebne do osiągnięcia wspólnych celów. Wymiana informacji, przygotowywanie materiałów, prowadzenie dyskusji czy wspólne tworzenie produktów projektowych wymagają od uczniów negocjowania znaczeń, dostosowywania wypowiedzi do odbiorcy oraz aktywnego uczestnictwa w interakcji. Mechanizmy te są charakterystyczne dla wirtualnej wymiany (virtual exchange), która według O'Dowda umożliwia uczącym się rozwijanie kompetencji językowych poprzez regularną komunikację z partnerami z innych środowisk kulturowych (O'Dowd, 2019, 2021). W środowisku eTwinning język obcy przestaje być wyłącznie przedmiotem nauki, a staje się narzędziem działania społecznego. Uczniowie wykorzystują go do przedstawiania własnych doświadczeń, wyrażania opinii, współpracy oraz rozwiązywania problemów pojawiających się podczas realizacji projektu. Tego rodzaju aktywności wspierają rozwój kompetencji komunikacyjnej, ponieważ uczniowie uczą się nie tylko poprawności językowej, ale również skutecznego funkcjonowania w realnych sytuacjach komunikacyjnych (Council of Europe, 2020; O'Dowd, 2021). Realizacja projektów eTwinning sprzyja również rozwijaniu kompetencji cyfrowych uczniów. Uczestnicy projektów nie ograniczają się do biernego korzystania z technologii, lecz wykorzystują narzędzia cyfrowe do komunikacji, współpracy, tworzenia treści oraz prezentowania rezultatów swojej pracy. Działania te odpowiadają obszarom kompetencji określonym w ramach DigComp 2.2, obejmującym między innymi komunikację i współpracę w środowisku cyfrowym, tworzenie treści cyfrowych oraz odpowiedzialne korzystanie z technologii (Vuorikari i in., 2022). Kompetencje cyfrowe rozwijane w projektach eTwinning mają charakter praktyczny i kontekstowy, ponieważ uczniowie uczą się korzystania z technologii w celu realizacji konkretnych zadań edukacyjnych. Przygotowywanie prezentacji, podcastów, publikacji cyfrowych czy wspólnych dokumentów wymaga nie tylko znajomości narzędzi, lecz także planowania pracy, selekcjonowania informacji i współpracy z innymi użytkownikami przestrzeni cyfrowej. Jak wskazuje Gajek (2018), integracja technologii w projektach eTwinning może wspierać rozwój kompetencji kluczowych, ponieważ uczniowie wykorzystują narzędzia cyfrowe w sposób celowy i powiązany z realizacją treści

programowych. Coraz częściej podkreśla się również znaczenie projektów eTwinning w rozwijaniu kompetencji społecznych i międzykulturowych. Kontakt z uczniami reprezentującymi różne kraje i kultury wymaga od uczestników otwartości, gotowości do dialogu oraz umiejętności rozumienia perspektywy innych osób. W tym kontekście projekty międzynarodowe mogą wspierać rozwój kompetencji międzykulturowej, rozumianej jako zdolność do skutecznej i odpowiedzialnej komunikacji między osobami pochodzącymi z różnych środowisk kulturowych (Byram, 1997). Badania dotyczące eTwinning wskazują, że współpraca online może tworzyć warunki sprzyjające rozwijaniu postaw tolerancji, wzajemnego szacunku i świadomości kulturowej uczniów (Bozdağ, 2018; Şahin i in., 2024). Przedstawione założenia znajdują odzwierciedlenie w praktyce realizacji projektów eTwinning. Przykładem jest projekt „Peace Speak”, którego głównym celem było stworzenie przestrzeni do międzynarodowej współpracy uczniów wokół zagadnień związanych z pokojem, empatią i odpowiedzialną komunikacją. Analiza tego projektu pozwala ukazać, w jaki sposób odpowiednio zaplanowane działania projektowe mogą wspierać jednoczesny rozwój kompetencji językowych, cyfrowych oraz międzykulturowych uczniów.

Charakterystyka projektu „Peace Speak”

Projekt eTwinning „Peace Speak” był realizowany w roku szkolnym 2025/2026 w ramach międzynarodowej współpracy szkół partnerskich z Polski, Grecji, Ukrainy, Włoch i Turcji. Językiem „roboczym” projektu był język angielski. Ze Szkoły Podstawowej w Grabanowie w projekcie uczestniczyło dziesięcioro uczniów klasy VI. Informacje dotyczące organizacji projektu, przebiegu działań oraz rezultatów zostały opracowane na podstawie dokumentacji projektowej, materiałów zamieszczonych na platformie TwinSpace, produktów uczniowskich oraz dokumentacji ewaluacyjnej. Projekt został zintegrowany z procesem nauczania języka angielskiego i realizowany podczas obowiązkowych zajęć lekcyjnych. Takie rozwiązanie umożliwiło włączenie działań projektowych w realizację treści edukacyjnych oraz zapewniło uczniom regularny kontakt z językiem angielskim w sytuacjach wymagających komunikacji i współpracy z rówieśnikami z innych krajów. W analizowanym przypadku projekt nie stanowił dodatkowej aktywności pozalekcyjnej, lecz został potraktowany jako element procesu dydaktycznego. Głównym celem projektu było rozwijanie kompetencji językowych uczniów poprzez udział w działaniach wymagających

wykorzystania języka angielskiego jako narzędzia komunikacji i współpracy. Zadania projektowe zostały zaplanowane w taki sposób, aby uczniowie mieli możliwość wykorzystywania języka w sytuacjach wykraczających poza tradycyjne ćwiczenia szkolne, obejmujących wymianę informacji, prezentowanie własnych opinii oraz wspólne tworzenie materiałów. Tego rodzaju działania odpowiadają założeniom wirtualnej wymiany językowej, w której komunikacja online między uczestnikami z różnych krajów stanowi przestrzeń rozwijania kompetencji językowych i międzykulturowych (O'Dowd, 2019, 2021). Równocześnie projekt zakładał rozwijanie kompetencji cyfrowych, umiejętności pracy zespołowej, komunikacji międzykulturowej oraz kształtowanie postaw opartych na szacunku, empatii i odpowiedzialności za sposób komunikowania się z innymi. Cele te wynikały z charakteru projektu, którego realizacja wymagała od uczniów aktywnego uczestnictwa w środowisku cyfrowym oraz współpracy z osobami reprezentującymi różne konteksty kulturowe. Tematem przewodnim projektu było zagadnienie pokoju rozumianego nie tylko jako brak konfliktu, lecz także jako zdolność budowania pozytywnych relacji, prowadzenia dialogu i rozwiązywania problemów poprzez wzajemny szacunek. W związku z tym działania projektowe koncentrowały się wokół komunikacji, emocji, współpracy oraz tworzenia materiałów edukacyjnych w środowisku cyfrowym. W trakcie realizacji projektu uczniowie uczestniczyli zarówno w działaniach synchronicznych, takich jak międzynarodowe spotkania online, jak i w aktywnościach asynchronicznych obejmujących pracę na forum dyskusyjnym, przygotowywanie podcastów, opracowywanie cyfrowych materiałów edukacyjnych oraz współtworzenie międzynarodowego magazynu „Peace Speak”. Wszystkie zadania wymagały aktywnego wykorzystania języka angielskiego jako środka komunikacji, a nie jedynie przedmiotu nauki. Dzięki temu uczniowie mieli możliwość rozwijania umiejętności językowych w kontekście rzeczywistej współpracy międzynarodowej.

Projektowanie działań edukacyjnych w projekcie „Peace Speak”

Projekt „Peace Speak” został zaprojektowany zgodnie z założeniami edukacji projektowej, w której uczeń pełni aktywną rolę uczestnika procesu uczenia się, a zdobywanie wiedzy odbywa się poprzez realizację znaczących i powiązanych ze sobą zadań (Bell, 2010). Przyjęta koncepcja zakładała, że poszczególne aktywności będą prowadzić do osiągnięcia wspólnego celu, a uczniowie będą nie tylko odbiorcami treści, lecz także współtwórcami

rezultatów projektu. Dobór działań projektowych nie miał charakteru przypadkowego – każde zadanie zostało zaplanowane jako element większej całości i służyło rozwijaniu określonych kompetencji językowych, cyfrowych oraz społecznych. Istotnym założeniem projektu było stworzenie uczniom warunków do autentycznej komunikacji z rówieśnikami z innych krajów, w której język angielski pełnił funkcję naturalnego narzędzia współpracy. Pierwszym etapem projektu były działania integracyjne, których celem było poznanie partnerów oraz stworzenie podstaw do dalszej współpracy. Wykorzystano w tym celu forum dyskusyjne na platformie TwinSpace, gdzie uczestnicy przedstawiali siebie, swoje zainteresowania oraz szkoły, a następnie odpowiadali na wpisy innych uczniów. Aktywność ta pozwoliła uczniom rozpocząć komunikację w języku angielskim w bezpiecznej i uporządkowanej przestrzeni cyfrowej. Kolejne zadania koncentrowały się wokół tematyki pokoju, komunikacji i emocji. Uczniowie uczestniczyli w burzach mózgów, dyskusjach oraz działaniach wymagających wspólnego poszukiwania odpowiedzi na pytania dotyczące znaczenia pokoju we współczesnym świecie. Ważnym elementem projektu było przygotowywanie podcastów, prezentacji oraz innych materiałów cyfrowych. Realizacja tych zadań wymagała planowania wypowiedzi, selekcjonowania informacji, podziału obowiązków oraz współpracy z partnerami z innych krajów. Istotną rolę odegrały również międzynarodowe spotkania online, podczas których uczniowie mieli możliwość bezpośredniej komunikacji w języku angielskim. W przeciwieństwie do typowych sytuacji szkolnych rozmowy te nie polegały na odtwarzaniu wcześniej przygotowanych dialogów, lecz wymagały spontanicznego reagowania, zadawania pytań, wyrażania opinii oraz aktywnego słuchania rozmówców. Tego rodzaju działania odpowiadają założeniom virtual exchange, w którym technologia umożliwia tworzenie przestrzeni do rzeczywistej interakcji językowej i międzykulturowej (O'Dowd, 2021).

Ważnym elementem projektu było również wspólne tworzenie produktów cyfrowych, w tym międzynarodowego magazynu „Peace Speak”. Praca nad wspólnymi materiałami wymagała podziału zadań, uzgadniania treści, wzajemnego udzielania informacji zwrotnej oraz wykorzystywania narzędzi cyfrowych wspierających współpracę online. Dzięki temu uczniowie rozwijali nie tylko kompetencje językowe, lecz także umiejętność planowania pracy zespołowej oraz świadomego wykorzystywania technologii w procesie uczenia się. Projekt został zaplanowany w taki sposób, aby poszczególne działania wzajemnie się uzupełniały. Zadania językowe, aktyw-

ności rozwijające kompetencje cyfrowe oraz elementy edukacji międzykulturowej nie funkcjonowały oddzielnie, lecz tworzyły spójny proces dydaktyczny. Takie podejście jest zgodne z charakterystyką projektów eTwinning, które łączą realizację celów programowych z rozwijaniem kompetencji kluczowych poprzez współpracę i wykorzystanie technologii cyfrowych (Gajek, 2018; Şahin i in., 2024).

Metoda analizy materiału badawczego

Niniejszy artykuł ma charakter jakościowego studium przypadku, którego przedmiotem analizy jest projekt eTwinning „Peace Speak” realizowany w roku szkolnym 2025/2026 w międzynarodowym środowisku edukacyjnym. Celem analizy było określenie, w jaki sposób działania projektowe organizowane w ramach współpracy online mogą wspierać rozwój kompetencji językowych i cyfrowych uczniów uczących się języka angielskiego. Materiał badawczy stanowiły dane zgromadzone podczas realizacji projektu, obejmujące dokumentację projektową zamieszczoną na platformie TwinSpace, produkty stworzone przez uczniów oraz materiały powstałe w trakcie współpracy międzynarodowej. Analizie poddano między innymi wpisy uczestników na forum projektowym, nagrania podcastów, materiały cyfrowe przygotowane przez uczniów, rezultaty wspólnej pracy w narzędziach internetowych oraz końcowy produkt projektu – międzynarodowy magazyn „Peace Speak 2026”. Uzupełniające źródło danych stanowiły wyniki ewaluacji przeprowadzonej wśród uczestników projektu. Analizie poddano refleksje uczniów dotyczące przebiegu działań, ich doświadczeń związanych z komunikacją w języku angielskim, współpracą z rówieśnikami z innych krajów oraz wykorzystaniem technologii cyfrowych w procesie uczenia się. Analiza materiału została przeprowadzona z wykorzystaniem podejścia jakościowego, koncentrującego się na identyfikacji działań oraz rezultatów wskazujących na rozwój określonych kompetencji. Przyjęto dwie główne kategorie analizy:

- 1) kompetencje językowe, obejmujące wykorzystanie języka angielskiego w komunikacji, tworzenie wypowiedzi oraz udział w interakcjach online;
- 2) kompetencje cyfrowe, związane z wykorzystaniem narzędzi technologicznych do komunikacji, współpracy i tworzenia treści cyfrowych.

Przyjęte kryteria analizy nawiązują do współczesnego rozumienia kompetencji językowych i cyfrowych, zgodnie z którym skuteczna komunikacja w języku obcym obejmuje nie tylko poprawność językową, lecz także umiejętność interakcji, mediacji i działania w określonym kontekście społecznym (Council of Europe, 2020). Jednocześnie rozwój kompetencji cyfrowych rozumiany jest szerzej niż samo posługiwanie się narzędziami technologicznymi i obejmuje między innymi współpracę online, tworzenie treści cyfrowych oraz odpowiedzialne uczestnictwo w środowisku cyfrowym (Vuorikari i in., 2022). Tak przyjęta procedura analizy pozwala ukazać projekt „Peace Speak” nie tylko jako zestaw działań edukacyjnych, lecz jako środowisko uczenia się, w którym uczniowie rozwijają kompetencje językowe i cyfrowe poprzez autentyczną współpracę międzynarodową.

Analiza efektów projektu „Peace Speak” w kontekście rozwijania kompetencji językowych i cyfrowych uczniów

Jednym z najważniejszych założeń projektu „Peace Speak” było stworzenie uczniom możliwości wykorzystywania języka angielskiego w sytuacjach komunikacyjnych wykraczających poza tradycyjny model nauki języka obcego. W ramach projektu język angielski pełnił funkcję narzędzia umożliwiającego współpracę, wymianę doświadczeń oraz wspólne tworzenie produktów edukacyjnych. Uczniowie nie wykorzystywali języka wyłącznie podczas wykonywania ćwiczeń językowych, lecz posługiwali się nim w celu osiągnięcia konkretnych celów komunikacyjnych. Analiza działań projektowych wskazuje, że rozwój kompetencji językowych następował przede wszystkim poprzez regularną interakcję z rówieśnikami z innych krajów. Szczególne znaczenie miały międzynarodowe spotkania online, podczas których uczniowie przedstawiali się, omawiali tematy związane z pokojem, emocjami i komunikacją oraz uczestniczyli w zadaniach realizowanych w grupach międzynarodowych. W odróżnieniu od typowych ćwiczeń prowadzonych podczas lekcji języka obcego, komunikacja podczas spotkań wymagała spontanicznego reagowania, formułowania własnych wypowiedzi, zadawania pytań oraz dostosowywania sposobu komunikacji do rzeczywistego rozmówcy. Taki sposób wykorzystania języka odpowiada założeniom wirtualnej wymiany (virtual exchange), w której technologia umożliwia uczniom nawiązywanie kontaktu z osobami z innych środowisk kulturowych i rozwijanie kompetencji komunikacyjnej poprzez autentyczne interakcje. Jak wskazuje O'Dowd (2021), wartość edukacyjna wymiany wir-

tualnej nie wynika jedynie z samego kontaktu online, lecz z możliwości uczestniczenia w znaczących działaniach wymagających negocjowania znaczeń, współpracy i refleksji nad własnym sposobem komunikowania się. W projekcie „Peace Speak” istotną rolę odegrały również działania pisemne realizowane za pośrednictwem platformy TwinSpace. Forum projektowe umożliwiało uczniom przedstawianie siebie, dzielenie się opiniami oraz reagowanie na wypowiedzi partnerów z innych krajów. Zadania te wymagały od uczniów formułowania własnych myśli w języku angielskim, dostosowania stylu wypowiedzi do odbiorcy oraz świadomego korzystania z języka w komunikacji pisemnej. Aktywność na forum miała szczególne znaczenie dla uczniów, którzy potrzebowali więcej czasu na przygotowanie wypowiedzi językowej. W przeciwieństwie do komunikacji ustnej, forma asynchroniczna umożliwia planowanie wypowiedzi, dobór odpowiednich środków językowych oraz analizowanie odpowiedzi innych uczestników. Tego rodzaju działania wspierają rozwój kompetencji interakcyjnych i mediacyjnych opisanych w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego, gdzie użytkownik języka jest postrzegany jako osoba zdolna do działania społecznego poprzez język (Council of Europe, 2020). Kolejnym przykładem wykorzystania języka jako narzędzia komunikacji były podcasty przygotowane przez uczniów. Zadanie polegało na opracowaniu wypowiedzi dotyczących problemów pojawiających się w środowisku szkolnym oraz przedstawieniu ich w formie nagrania audio. Przygotowanie podcastów wymagało od uczniów nie tylko znajomości słownictwa i struktur językowych, lecz także zaplanowania treści, podziału ról, przygotowania scenariusza oraz dostosowania sposobu wypowiedzi do odbiorcy. Szczególnie istotnym elementem tego zadania było wykorzystanie języka angielskiego do wyrażania opinii, emocji i potrzeb. Uczniowie pracowali w parach międzynarodowych, analizując sytuacje problemowe oraz poszukując sposobów komunikacji opartych na empatii i wzajemnym szacunku. Tym samym rozwój językowy był połączony z rozwijaniem kompetencji społecznych i międzykulturowych. Analiza materiałów powstałych podczas projektu wskazuje, że uczniowie wykorzystywali język angielski w różnych formach komunikacji: ustnej, pisemnej oraz cyfrowej. Różnorodność działań pozwoliła na rozwijanie wielu aspektów kompetencji językowej, w tym tworzenia wypowiedzi, interakcji, rozumienia innych użytkowników języka oraz dostosowywania komunikatu do określonego celu. W przypadku projektu „Peace Speak” język angielski pełnił więc podwójną funkcję: był zarówno przedmiotem uczenia się, jak i narzędziem umożliwiającym współpracę międzynarodową.

Takie podejście odpowiada współczesnym tendencjom w edukacji językowej, w których nacisk kładzie się na wykorzystanie języka do działania, komunikacji i uczestnictwa w społeczności międzynarodowej (O'Dowd, 2019; Council of Europe, 2020).

Rozwijanie kompetencji cyfrowych poprzez tworzenie i współdzielenie produktów cyfrowych

Jednym z istotnych obszarów rozwoju uczniów podczas realizacji projektu „Peace Speak” było kształtowanie kompetencji cyfrowych poprzez aktywne wykorzystanie technologii w procesie komunikacji, współpracy i tworzenia treści edukacyjnych. Narzędzia cyfrowe nie pełniły w projekcie jedynie funkcji technicznego wsparcia organizacji działań, lecz stanowiły środowisko, w którym uczniowie realizowali zadania, wymieniali informacje oraz współtworzyli rezultaty projektu. Podstawową przestrzenią współpracy była platforma TwinSpace, która pełniła funkcję wirtualnego środowiska uczenia się. Uczniowie wykorzystywali ją do komunikacji na forum, publikowania swoich wypowiedzi, wymiany materiałów oraz zapoznawania się z rezultatami pracy partnerów z innych krajów. Dzięki temu technologia została wykorzystana nie tylko jako narzędzie dostępu do informacji, lecz także jako przestrzeń społecznej interakcji i współtworzenia wiedzy. Takie podejście odpowiada współczesnemu rozumieniu kompetencji cyfrowych, zgodnie z którym obejmują one nie tylko umiejętność obsługi urządzeń i aplikacji, ale również zdolność komunikowania się, współpracy, tworzenia treści oraz odpowiedzialnego funkcjonowania w środowisku cyfrowym (Vuorikari i in., 2022). W projekcie „Peace Speak” uczniowie rozwijali te obszary poprzez realizację konkretnych zadań wymagających świadomego wykorzystania technologii.

Jednym z przykładów było wykorzystanie narzędzi cyfrowych do wspólnego tworzenia materiałów projektowych. Uczniowie korzystali między innymi z platform umożliwiających współpracę online, takich jak Canva, Google Docs czy narzędzia służące do przygotowywania nagrań audio. Praca nad wspólnymi produktami wymagała od nich nie tylko poznania funkcji poszczególnych aplikacji, lecz także planowania działań, dzielenia się odpowiedzialnością oraz uzgadniania treści z innymi uczestnikami projektu. Szczególnym przykładem rozwijania kompetencji cyfrowych było przygotowanie międzynarodowego magazynu „Peace Speak 2026”. Produkt ten powstał jako efekt współpracy uczniów i nauczycieli z kilku krajów part-

nerskich. Uczniowie uczestniczyli w procesie tworzenia treści, przygotowywania materiałów oraz ich prezentowania w środowisku cyfrowym. Realizacja tego zadania wymagała łączenia kompetencji językowych, cyfrowych i społecznych, ponieważ uczniowie musieli nie tylko przygotować własne materiały, lecz także współpracować nad wspólnym rezultatem. Ważnym elementem projektu było również wykorzystanie narzędzi cyfrowych wspierających aktywność uczniów podczas poszczególnych etapów pracy. Narzędzie AnswerGarden zostało wykorzystane do zebrania skojarzeń uczniów związanych z pojęciem pokoju i rozpoczęcia dyskusji na temat wartości ważnych dla uczestników projektu. Narzędzia do nagrywania dźwięku umożliwiły przygotowanie podcastów, natomiast rozwiązania służące tworzeniu publikacji cyfrowych pozwoliły na opracowanie końcowego magazynu projektowego. Analiza działań uczniów wskazuje, że technologia była wykorzystywana w sposób celowy i związany z realizacją konkretnych celów edukacyjnych. Uczniowie nie byli jedynie odbiorcami gotowych materiałów cyfrowych, lecz stawali się ich twórcami, ucząc się planowania procesu tworzenia, selekcjonowania informacji, współpracy online oraz prezentowania efektów swojej pracy. Istotnym aspektem projektu było również kształtowanie odpowiedzialnego funkcjonowania w środowisku cyfrowym. Przed rozpoczęciem działań uczniowie zostali zapoznani z zasadami bezpiecznej komunikacji online, ochrony prywatności oraz netykiety. Wprowadzenie zasad „Peace Speak Netiquette Rules” miało na celu przygotowanie uczniów do świadomego i odpowiedzialnego uczestnictwa w międzynarodowej przestrzeni cyfrowej. Element ten jest szczególnie istotny w kontekście współczesnego rozumienia kompetencji cyfrowych, które obejmują również bezpieczeństwo, ochronę danych osobowych oraz odpowiedzialne zachowanie w sieci (Vuorikari i in., 2022). W projekcie uczniowie zdobywali więc doświadczenie nie tylko w zakresie korzystania z narzędzi cyfrowych, ale również w zakresie zasad komunikacji i współpracy obowiązujących w środowisku online. Podsumowując, analiza projektu „Peace Speak” pokazuje, że kompetencje cyfrowe rozwijały się poprzez praktyczne działanie i rozwiązywanie rzeczywistych zadań edukacyjnych. Technologia była integralną częścią procesu uczenia się, umożliwiając uczniom komunikację międzynarodową, tworzenie wspólnych produktów oraz rozwijanie umiejętności potrzebnych do funkcjonowania w społeczeństwie cyfrowym.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza wskazuje, że odpowiednio zaprojektowane działania projektowe mogą tworzyć środowisko edukacyjne, w którym język obcy staje się narzędziem rzeczywistej komunikacji, współpracy oraz wymiany doświadczeń między uczniami z różnych krajów. Analiza projektu „Peace Speak” pokazuje, że rozwój kompetencji językowych następował poprzez autentyczne sytuacje komunikacyjne, obejmujące udział w spotkaniach online, aktywność na forum projektowym, przygotowywanie podcastów oraz współtworzenie materiałów edukacyjnych. Uczniowie wykorzystywali język angielski nie tylko jako przedmiot nauki, lecz przede wszystkim jako środek umożliwiający realizację wspólnych celów i budowanie relacji z rówieśnikami z innych kultur. Równocześnie projekt stworzył warunki do rozwijania kompetencji cyfrowych poprzez aktywne wykorzystanie technologii w procesie uczenia się. Uczniowie nie byli jedynie odbiorcami cyfrowych treści, lecz ich twórcami, uczestnicząc w przygotowywaniu podcastów, materiałów wizualnych oraz końcowego produktu projektu – międzynarodowego magazynu „Peace Speak 2026”. Działania te wymagały od nich wykorzystywania narzędzi cyfrowych do komunikacji, współpracy, tworzenia treści oraz odpowiedzialnego funkcjonowania w środowisku online. Istotnym rezultatem projektu było również rozwijanie kompetencji międzykulturowych i społecznych uczniów. Współpraca z partnerami z różnych krajów umożliwiła uczestnikom poznawanie innych perspektyw, rozwijanie empatii oraz kształtowanie umiejętności dialogu. Szczególne znaczenie miały zadania związane z komunikacją opartą na szacunku, tematyką pokoju oraz refleksją nad sposobami rozwiązywania problemów w relacjach międzyludzkich. Przeprowadzona analiza potwierdza, że wartość projektów eTwinning nie wynika wyłącznie z zastosowania technologii cyfrowych, lecz przede wszystkim z jakości zaprojektowanych działań edukacyjnych. To właśnie połączenie współpracy międzynarodowej, autentycznej komunikacji językowej oraz celowego wykorzystania narzędzi cyfrowych tworzy przestrzeń sprzyjającą rozwijaniu kompetencji potrzebnych uczniom we współczesnym świecie.

Należy jednak podkreślić, że przedstawione wyniki odnoszą się do pojedynczego studium przypadku i nie mogą być bezpośrednio uogólniane na wszystkie projekty eTwinning. Analiza projektu „Peace Speak” pozwala jednak wskazać mechanizmy i rozwiązania dydaktyczne, które mogą stanowić inspirację dla nauczycieli planujących wykorzystanie współpracy

międzynarodowej i technologii cyfrowych w edukacji językowej. W perspektywie dalszych badań wartościowe byłoby przeprowadzenie analiz obejmujących większą liczbę projektów eTwinning oraz uwzględniających długofalowy wpływ takich działań na rozwój kompetencji językowych, cyfrowych i społecznych uczniów. Szczególnie interesującym kierunkiem pozostaje badanie, w jaki sposób regularny udział w projektach międzynarodowych wpływa na motywację uczniów do nauki języków obcych oraz ich gotowość do uczestnictwa w komunikacji międzykulturowej. Podsumowując, projekt „Peace Speak” pokazuje, że eTwinning może stanowić wartościowe środowisko wspierające edukację językową, w której uczeń nie tylko zdobywa wiedzę językową, ale również rozwija umiejętności współpracy, kompetencje cyfrowe oraz przygotowanie do funkcjonowania w wielojęzycznym i wielokulturowym społeczeństwie.

Bibliografia

- Bozdağ Ç. (2018), Intercultural learning in schools through telecollaboration? A critical case study of eTwinning between Turkey and Germany, „International Communication Gazette”, nr 80 (7), DOI:10.1177/1748048518802221
- Byram M. (1997), Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume, Council of Europe Publishing
- Dooly M. (2017), Telecollaboration, in: C.A. Chapelle, S. Sauro (Eds.), The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning, Wiley
- Gajek E. (2018), Curriculum Integration in Distance Learning at Primary and Secondary Educational Levels on the Example of eTwinning Projects. „Education Sciences”, nr 8 (1), <https://doi.org/10.3390/educsci8010001>
- O'Dowd R. (2019), A Transnational Model of Virtual Exchange for Global Citizenship Education, „Language Teaching”, nr 52 (4)
- O'Dowd R. (2021), What do students learn in virtual exchange? „International Journal of Educational Research”, nr 109
- Şahin G., Gökçe H., Karabulut H., Kariper A.I. (2024), Learning Community eTwinning: A Literature Review, „Discover Education”, nr 3, <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00298-1>
- Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. (2022), DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Publications Office of the European Union

Rola edukacji szkolnej w kształtowaniu postaw proekologicznych w dobie kryzysu klimatycznego

Stud. Jakub Korneć

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska

Abstrakt

Artykuł analizuje rolę edukacji szkolnej w kształtowaniu postaw proekologicznych w kontekście kryzysu klimatycznego. Wskazano, że szkoła skutecznie rozwija komponent poznawczy (climate literacy), natomiast wpływ na trwałe postawy i zachowania pozostaje ograniczony. Przeanalizowano znaczenie czynników warunkujących efektywność edukacji, takich jak przygotowanie nauczycieli, metody dydaktyczne, klimat szkoły oraz spójność między treściami a praktyką instytucjonalną. Podkreślono rolę podejść aktywizujących, doświadczenia oraz partycypacji uczniów w procesie uczenia się. Zwrócono uwagę na bariery systemowe, w tym przeładowanie programów, niedobór czasu i nierówności zasobowe. Wnioski wskazują, że skuteczna edukacja klimatyczna wymaga podejścia całościowego, integrującego wiedzę, emocje, refleksję i działanie oraz wzmacniającego sprawczość uczniów. Słowa kluczowe: edukacja, kryzys, ekologia, klimat, szkoła, kryzys klimatyczny, postawy proekologiczne

The role of school education in shaping pro-environmental attitudes in the era of the climate crisis

Stud. Jakub Korneć

Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland

Abstract

The article examines the role of school education in shaping pro-environmental attitudes in the context of the climate crisis. It shows that schools effectively develop the cognitive dimension (climate literacy), while their impact on long-term attitudes and behaviours remains limited. The analysis identifies key factors influencing educational effectiveness, including teacher preparation, teaching methods, school climate, and the consistency between curriculum and institutional practice. Active and participatory approaches, experiential learning, and student engagement are highlighted as essential elements. The study also addresses systemic barriers such as curriculum overload, time constraints, and resource inequalities. The findings indicate that effective climate education requires a holistic approach integrating knowledge, emotions, reflection, and action, while strengthening students' sense of agency.

Keywords: education, crisis, ecology, climate, school, climate crisis, pro-environmental attitudes

Wstęp

Kryzys klimatyczny należy do najpoważniejszych wyzwań współczesności ze względu na jego skutki społeczne, środowiskowe i cywilizacyjne. W literaturze dotyczącej edukacji klimatycznej podkreśla się, że zmiana klimatu osiągnęła poziom bezprecedensowy. Reakcja na ten stan rzeczy wymaga zarówno działań systemowych, jak i przygotowania kolejnych pokoleń do zrozumienia nowych mechanizmów tego zjawiska oraz odpowiedniego funkcjonowania w nowym świecie. Z tych powodów edukacja szkolna staje się jednym z podstawowych narzędzi budowania kompetencji niezbędnych do sprawnego poruszania się w warunkach narastającej niestabilności ekologicznej. Szkoła pełni funkcję przekazania wiedzy o środowisku, jak również jest instytucją socjalizacji, w której kształtują się sposoby interpretowania problemów publicznych, hierarchie wartości oraz wzory codziennych zachowań. Edukacji klimatyczna powinna być ujmowana szeroko:

- jako proces rozwijający rozumienie zależności klimatycznych,
- zdolność oceny skutków działań człowieka,
- gotowość do współdzielenia oraz poczucie sprawczości wobec problemów środowiskowych.

Rosnąca liczba badań wskazuje, że nauka tematów związanych z środowiskiem rzeczywiście wzmacnia kompetencje klimatyczne uczniów, jednak wpływ na trwałe postawy jest niejednoznaczny. Meta-analiza opublikowana w 2025 r. wykazała duży efekt w obszarze wiedzy, natomiast mniejsze efekty w zakresie postaw i zachowań (Aeschbach i in., 2025). Przegląd z 2026 r., dotyczący edukacji szkolnej w obszarze nauk przyrodniczych, potwierdził dodatni wpływ na świadomość środowiskową, ale zarazem wskazał, że komponent behawioralny pozostaje najsłabszym ogniwem tego procesu (Chen i in., 2026). Taki stan badań uzasadnia potrzebę dokładniejszego zastanowienia się, jakie warunki musi spełniać edukacja szkolna, aby sprzyjała zrozumieniu kryzysu klimatycznego i kształtowaniu trwałych postaw. Celem artykułu jest analiza jaką rolę pełni szkoła w kształtowaniu podstaw proekologicznych uczniów oraz identyfikacja czynników, które zwiększają lub ograniczają skuteczność szkolnej edukacji ekologicznej i klimatycznej (Lautensach i in., 2025).

Postawy teoretyczne i rola szkoły w edukacji ekologicznej

Postawy proekologiczne stanowią względnie trwałe układy przekonań, ocen i dyspozycji do działania odnoszących się do środowiska oraz problemów jego ochrony. Te ujęcie wiąże się z założeniem, że stosunek jednostki do kwestii środowiskowych obejmuje sposób interpretowania problemów ekologicznych oraz gotowość do podejmowania działań ograniczających presję na środowisko. Z tego względu postawa proekologiczna nie jest tożsama ani z samą wiedzą, ani z pojedynczym zachowaniem, lecz stanowi kategorię pośrednią między rozpoznaniem problemu a praktyką działania. Postawy proekologiczne można uporządkować według trzech klasycznych składników. Składnik poznawczy obejmuje wiedzę, osąd i rozumienie zależności między działalnością człowieka a stanem środowiska. Składnik emocjonalny dotyczy troski, wrażliwości, poczucia odpowiedzialności oraz percepcji ryzyka środowiskowego. Z kolei składnik behawioralny wyraża się w gotowości do działania albo w podejmowaniu konkretnych praktyk, jak oszczędzanie zasobów, wybory konsumenckie i tym podobne. Postawa łączy element poznawczy i afektywny z orientacją na działanie, ale nie gwarantuje jeszcze jego trwałej realizacji (Gazeloglu, 2026). Rozróżnienie między wiedzą ekologiczną, postawą i zachowaniem jest kluczowe. Wiedza ekologiczna odnosi się do zakresu informacji i rozumienia procesów środowiskowych; może mieć charakter ogólny lub bardziej szczegółowy. Postawa dotyczy sposobu wartościowania tych treści i gotowości do uznania ochrony środowiska za ważny punkt odniesienia. Zachowanie natomiast jest poziomem praktycznym, czyli rzeczywistym działaniem. Zależność między tymi trzema poziomami nie ma charakteru automatycznego: wzrost wiedzy może sprzyjać bardziej pozytywnym postawom, a postawy mogą wspierać zachowania proekologiczne. Jednak sama wiedza izolowana od kontekstu społecznego, norm i poczucia sprawstwa rzadko prowadzi do trwałej zmiany praktyk. Z tego powodu szkoła relatywnie łatwiej oddziałuje na komponent poznawczy niż na stabilne wzory zachowań. W tym kontekście kompetencje klimatyczne należy rozumieć szerzej niż znajomość faktów. Pojęcie to jest połączeniem wiedzy o zmianie klimatu, świadomości problemu, umiejętności interpretowania ryzyka oraz zdolności do podejmowania odpowiedzialnych decyzji (Burgos-Espinoza i in., 2025). Ujmując temat z tej perspektywy, szkoła staje się jednym z podstawowych środowisk socjalizacji, oddziałując poprzez przekaz treści, jak i codzienne wzory relacji, organizację życia instytucjonalnego i praktyczne definicje tego co jest postrzegane za

ważne. W odniesieniu do edukacji klimatycznej oznacza to, że kształtowanie postaw proekologicznych nie powinno być redukowane do pojedynczych lekcji biologii czy geografii. Warto, aby szkoła funkcjonowała jako całościowe środowisko uczenia się, w którym znaczenie mają zarówno program nauczania, jak i szerszy kontekst moralny, obywatelski oraz organizacyjny. W perspektywie moralnej ważne, aby był podejmowany problem zmiany klimatu zarówno w curriculum formalnym, co w szerszym, praktycznym doświadczeniu. Tutaj właśnie przypada niezwykle szczególna rola nauczycielowi, który jest wykonawcą podstawy programowej, ale i mediatorem między wiedzą a doświadczeniem ucznia. Z badań wynika, że to właśnie przygotowanie nauczycieli było najsilniejszym czynnikiem skutecznego przekazania wiedzy na temat zmian klimatycznych (Orchard, Reiss, 2025). Przywołane badania pokazują zarazem, że nauczyciele potrzebują przygotowania wyspecjalizowanego i osadzonego w realiach miejsca, ponieważ dopiero ono wzmacnia ich umiejętności dydaktyczne. Znaczenie nauczyciela nie wyczerpuje jednak szkolnego oddziaływania wychowawczego. Istotna jest również cała otoczka związana ze szkołą, rozumiana przez zespół norm, relacji i codziennych praktyk. W tym sensie ważna staje się kategoria ukrytego programu. Odnosi się do uczenia się zachodzącego poza formalnie zaplanowanymi lekcjami, poprzez całą otoczkę z tym powiązaną. To właśnie wtedy uczniowie obserwują, czy deklarowane wartości mają potwierdzenie w rzeczywistości. W edukacji klimatycznej ma to znaczenie szczególne, ponieważ treści dotyczące odpowiedzialności ekologicznej łatwo tracą wiarygodność, gdy nie są wspierane przez praktykę szkoły jako instytucji. Z tego względu spójność między treściami nauczania a praktyką instytucjonalną należy uznać za warunek internalizacji wartości ekologicznych. Szkoły skuteczniej realizowały edukację ekologiczną, kiedy miały formalne plany działania, wsparcie administracyjne czy możliwość współpracy między nauczycielami. Wpływ wspólnoty na przyjęcie tego typu treści wynika z tego, że uczeń uczy się zarówno z samej treści jak i uczestnictwa. Młodzi ludzie w tym środowisku rozwijają zobowiązania moralne i obywatelskie, lecz nie powinni być oderwani od realnych problemów społecznych. Ważnym jest, aby nie traktować tematu kryzysu klimatycznego jako zagadnienia odroczonego do dorosłości, lecz jako problem już obecny w życiu danej osoby. Ogromne znaczenie ma również zaangażowanie społeczności i podejścia całościowego, integrującego politykę szkoły, program, zarządzanie przestrzenią oraz relacje z otoczeniem (Meekaew, Saenkum, 2025). Współczesny kryzys ujawnia ograniczenia klasycznej edukacji ekologicznej, opartej głów-

nie na przekazie wiedzy przyrodniczej i kształtowaniu ogólnej wrażliwości środowiskowej. Dominujący model dydaktyczny pozostaje w dużej mierze transmisyjny i skoncentrowany na treściach naukowych, co prowadzi do fragmentarycznego rozumienia problemu. W konsekwencji uczniowie postrzegają je jako zbiór odizolowanych zjawisk przyrodniczych, często redukowanych do widocznych skutków, bez powiązania z mechanizmami społecznymi i gospodarczymi. Skutkuje to gorszymi umiejętnościami w podejmowaniu działań, ponieważ wiedza nie przekłada się na praktykę. Przejście od edukacji skoncentrowanej na „ochronie środowiska” do edukacji wobec kryzysu klimatycznego wiąże się z redefinicją zakresu i celów kształcenia. Zmiana klimatu nie jest wyłącznie problemem przyrodniczym, lecz zjawiskiem wielowymiarowym, obejmującym jednocześnie aspekty naukowe, polityczne i społeczne. Tymczasem programy nauczania lokują te problematykę głównie w obrębie nauk przyrodniczych i opierają na założeniu, że zwiększenie zasobu informacji przełoży się bezpośrednio na bardziej odpowiedzialne postawy. Podejście to ogranicza możliwość rozpoznania systemowych uwarunkowań kryzysu (Guimerà-Ballesta i in., 2026). W odpowiedzi proponowany jest model „curriculum kryzysowego”, który integruje różne perspektywy poznawcze i traktuje edukację klimatyczną jako narzędzie transformacji społecznej, a nie jedynie jako sposób przekazania wiedzy. Zasadniczym elementem tej zmiany jest rozwijanie myślenia systemowego. Uczniowie mają tendencję do interpretowania problemów klimatycznych na poziomie jednostkowych działań, przypisując odpowiedzialność głównie zachowaniom indywidualnym. Jednocześnie nie dostrzegając roli procesów makrostrukturalnych, takich jak modele produkcji, polityka energetyczna czy globalne nierówności. Brak perspektywy systemowej ogranicza zdolność do rozumienia złożoności zjawiska i prowadzi do koncentracji na działaniach o niewielkim znaczeniu sprawczym. W tym kontekście rola szkoły ulega przesunięciu, z instytucji przekazującej wiedzę ku przestrzeni kształtowania odpowiedzialności obywatelskiej i sprawczości. Edukacja powinna umożliwiać uczniom uczestnictwo w działaniach o charakterze zbiorowym oraz rozwijanie kompetencji z podejmowaniem decyzji i współdziałaniem (Orchard, Reiss, 2025).

Mechanizmy i praktyki kształtowania postaw

Wiedza pełni funkcję inicjującą zmianę świadomości, jednak jej oddziaływanie nie ma charakteru liniowego. Kontakt z informacjami o skali

i konsekwencjach kryzysu środowiskowego prowadzi do pogłębienia rozumienia problemu, ale jednocześnie wywołuje reakcje emocjonalne, które mogą zarówno mobilizować, jak i osłabiać gotowość do działania. W szczególności zwraca się uwagę na napięcie między wzrostem świadomości, a poczuciem braku wpływu. Znaczenie emocji i wartości ujawnia się jako warunek konieczny dalszej internalizacji treści poznawczych. Edukacja w tym zakresie generuje szerokie spektrum reakcji; od lęku i poczucia winy po zaangażowanie i poczucie sensu. Przy czym same emocje negatywne nie prowadzą automatycznie do działania. Dopiero ich przetworzenie w ramach strategii opartych na znaczeniu i wartościach umożliwia utrzymanie długotrwałego zaangażowania. Szczególną rolę przypisuje się tu tzw. konstruktywnej nadziei, rozumianej jako połączenie przekonania o możliwościach osiągnięcia celu, identyfikacji ścieżek działania oraz wiary we własną skuteczność. Tego rodzaju połączenie emocjonalno-poznawcze sprzyja podejmowaniu działań indywidualnych, jak i zbiorowych. Mechanizm ten jest ściśle powiązany z procesami modelowania społecznego. Uczniowie kształtują swoje interpretacje problemów klimatycznych zarówno poprzez treści nauczania, jak i obserwację postaw innych osób oraz funkcjonowanie w określonym środowisku społecznym (Vandaele, Stålhammar, 2022). Niezwykle duży wpływ mają rówieśnicy, nauczyciele oraz szerszy kontekst społeczny na sposób przeżywania i rozumienia problemu. Jednocześnie interakcje społeczne mogą zarówno wzmacniać zaangażowanie, jak i prowadzić do osłabienia, zwłaszcza gdy dominują postawy bezradności lub brak przekonania o skuteczności działań. Ważnym uzupełnieniem przekazu poznawczego jest uczenie przez doświadczenie, które umożliwia przełożenie abstrakcyjnych treści na konkretne sytuacje. W tym kontekście szczególne znaczenie przypisuje się metodom partycypacyjnym i artystycznym, angażującym uczniów w działania wymagające interpretacji, współpracy i ekspresji. Wykorzystanie narracji, sztuki czy pracy zespołowej sprzyja tworzeniu tzw. doświadczeń hybrydowych, w których uczniowie pozwalają przekroczyć poziom czysto poznawczy i prowadzą do głębszego przetwarzania treści. Na tej postawie kształtuje się poczucie sprawczości ucznia, które stanowi jeden z kluczowych warunków przejścia od refleksji do działania. Brak przekonania o możliwości wpływu prowadzi do wzrostu lęku i bierności, natomiast doświadczenie w działaniach (zwłaszcza o charakterze zbiorowym) wzmacnia przekonanie o sensie podejmowanych działań. Sprawczość przy tym nie jest cechą trwałą, lecz dynamicznym rezultatem relacji między wiedzą, emocjami i doświadczeniem. Z jednej strony refleksja nad problemem

i własną rolą sprzyja podejmowaniu aktywności, z drugiej samo działanie generuje nowe znaczenia, wzmacnia poczucie sensu i uruchamia pozytywne mechanizmy emocjonalne. Zaangażowanie prowadzi do powstawania doświadczenia użyteczności i celowości. Stabilizuje to motywację i sprzyja dalszej aktywności (Kallio i in., 2025). Obecne metody dydaktyczne powinny być przekierowane na aktywne uczestnictwo ucznia, pozwala ono łączyć poznanie z doświadczeniem i działaniem. Tradycyjne, oparte na przekazie wiedzy podejście okazuje się niewystarczające zarówno dla kształtowania rozumienia problemów klimatycznych, jak i dla zmiany postaw. Wynika to z ograniczonej skuteczności modeli dydaktycznych skoncentrowanych na treści, które nie uwzględniają złożoności problemów środowiskowych ani ich społecznego kontekstu. W odpowiedzi na te ograniczenia rośnie znaczenie metod projektowych oraz podejść problemowych. Praca nad konkretnymi problemami środowiskowymi, osadzonymi w realnych kontekstach, sprzyja głębszemu rozumieniu zależności oraz zwiększa zaangażowanie uczniów. Metoda projektu oraz problem-based learning umożliwiają łączenie wiedzy z różnych dziedzin. Wymagają interpretacji danych i podejmowania decyzji, a także prowadzą do wytwarzania rozwiązań o charakterze praktycznym (Rousell, Cutter-Mackenzie-Knowles, 2020). Ważnym uzupełnieniem pracy projektowej są formy uczenia oparte na doświadczeniu, w tym edukacja plenerowa. Bezpośredni kontakt ze środowiskiem umożliwia uczniom lepsze rozpoznanie procesów zachodzących w ich otoczeniu oraz powiązanie wiedzy teoretycznej z rzeczywistością. Przykłady działań podejmowanych w przestrzeniach takich jak parki narodowe czy projekty nauki obywatelskiej pokazują, że uczestnictwo w obserwacji i monitorowaniu sprzyja rozwojowi kompetencji poznawczych, jak i poczuciu odpowiedzialności za lokalne środowisko. Istotne są również działania zespołowe, które stanowią jeden z głównych mechanizmów uczenia się w kontekście edukacji klimatycznej. Współpraca uczniów przy realizacji projektów lub analizie problemów środowiskowych umożliwia wymianę perspektyw, negocjowanie znaczeń oraz rozwijanie umiejętności społecznych. Programy oparte na współdziałaniu przynoszą wyraźniejsze efekty w zakresie postaw i zachowań niż działania indywidualne. Szczególnie widoczne jest to w inicjatywach lokalnych, gdzie uczniowie angażują się w działania na rzecz własnej społeczności, analizując konkretne problemy i współtworząc rozwiązania. W tym kontekście analiza lokalnych problemów środowiskowych pełni funkcję integrującą różne metody dydaktyczne (Vandaele, Stalhammar, 2022). Praca na przykładach zaczerpniętych z najbliższego otoczenia po-

zwala połączyć elementy projektu, badań terenowych i współpracy zespołowej, a jednocześnie nadaje działaniom uczniów wymiar praktyczny. Istnieje jednak wyraźna luka między przekazem teoretycznym a praktyką edukacyjną. Poprzez niedostateczne powiązanie treści nauczania z działaniami praktycznymi oraz ograniczone możliwości rozwijania sprawczości uczniów w ramach formalnych programów. Niedostatek elementu praktycznego osłabia umiejętność planowania u uczniów i obniża ich poczucie kontroli nad efektami pracy. Kolejnym istotnym czynnikiem świadczącym o skuteczności edukacji klimatycznej jest poziom przygotowania nauczycieli. Kompetencje nauczycieli wpisują się w szerszy model kompetencji zrównoważonego rozwoju, obejmujący jednocześnie wiedzę, umiejętności i postawy. Oznacza to konieczność przekroczenia wąsko rozumianego przygotowania przedmiotowego na rzecz podejścia, które umożliwia łączenie treści przyrodniczych z refleksją nad wartościami, działaniem i odpowiedzialnością społeczną. W tym ujęciu kompetencje dydaktyczne nauczyciela obejmują zdolność rozwijania u uczniów myślenia systemowego i krytycznego, a także umiejętność formułowania problemów i interpretowania złożonych zjawisk (Division of Internal Oversight Services [DIOS], 2024, s. 1-10). Zgodnie z przedstawionymi ramami edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju wymaga pracy na zagadnieniach wielowymiarowych, które nie mają jednoznacznych rozwiązań i wymagają analizy zależności między różnymi obszarami życia społecznego. Złożoność problematyki klimatycznej ujawnia jednocześnie szereg trudności dydaktycznych. Zagadnienia związane ze zrównoważonym rozwojem mają charakter wielowymiarowy i dynamiczny, co utrudnia ich jednoznaczne ujęcie w ramach tradycyjnych programów nauczania. Problemy te określane są jako słabo ustrukturyzowane i wymagające ciągłej reinterpretacji, co oznacza, że nauczyciel nie może ograniczać się do przekazu ustalonych treści, lecz musi operować w warunkach niepewności i zmienności. Tego rodzaju charakterystyka utrudnia także dobór adekwatnych metod dydaktycznych oraz ocenę efektów kształcenia. W konsekwencji rośnie znaczenie doskonalenia zawodowego nauczycieli, które powinno mieć charakter ciągły i obejmować zarówno aktualizację wiedzy, jak i rozwijanie kompetencji dydaktycznych. Dlatego niezwykle istotna jest rola uczenia się przez całe życie jako warunek skutecznego funkcjonowania w obszarze edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Wpisuje się w to również ogromne znaczenie współpracy międzynarodowej. Wynika to bezpośrednio z interdyscyplinarnego charakteru problemów klimatycznych. Wskazuje się, że kompetencje związane ze zrównoważonym roz-

wojem mogą być rozwijane w różnych kontekstach edukacyjnych – formalnych, poza formalnych i nieformalnych – co implikuje potrzebę ich integracji w obrębie różnych przedmiotów i obszarów kształcenia. Wspólne ramy kompetencji mają pełnić funkcję punktu odniesienia, który umożliwia koordynację działań edukacyjnych oraz tworzenie spójnych programów nauczania. Edukacja klimatyczna staje się w tym ujęciu obszarem wymagającym zarówno specjalistycznej wiedzy, jak i zdolności do jej reinterpretacji w kontekście społecznym i praktycznym (Bianchi i in., 2022). W ujęciu systemowym problem jednak zaczyna się również na poziomie konstrukcji programów nauczania, w których treści dotyczące klimatu pojawiają się rzadko lub mają charakter marginalny. Nawet jeśli zagadnienia klimatyczne są formalnie uwzględnione, ich zakres bywa ograniczony i niespójny. Ograniczenia te są wzmacniane przez czynniki organizacyjne, w tym niedobór czasu dydaktycznego oraz brak elastyczności w realizacji treści. Nauczyciele wskazują, że nie zawsze mają możliwość włączenia zagadnień klimatycznych do zajęć, zarówno ze względu na presję realizacji podstawy programowej, jak i ograniczoną autonomię w doborze tematów (Monroe, 2019). W konsekwencji edukacja ekologiczna bywa traktowana jako element dodatkowy, a nie integralna część procesu kształcenia. Kolejnym problemem pozostają nierówności zasobowe oraz zróżnicowany poziom przygotowania kadry. Znaczna część nauczycieli nie uczestniczyła w szkoleniach dotyczących edukacji klimatycznej. Konsekwencją tych uwarunkowań jest ryzyko powierzchownego ujęcia problematyki (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2021, s. 4-8). Dodatkowym utrudnieniem jest specyfika samego tematu zmian klimatu, który wiąże się z kontrowersjami społecznymi, ugruntowanymi przekonaniami oraz wpływem czynników kulturowych na sposób interpretacji informacji. W takich warunkach przekaz edukacyjny nie jest neutralny poznawczo, lecz podlega selekcji i reinterpretacji (Rofi'ah, 2019).

Podsumowanie

Analiza zgromadzonych materiałów prowadzi do wniosku, że edukacja szkolna posiada istotny potencjał w kształtowaniu postaw proekologicznych, jednak jej efektywność jest warunkowana sposobem organizacji procesu dydaktycznego. Model oparty na przekazie informacji okazuje się niewystarczający w obliczu złożoności problemów środowiskowych oraz ich społecznych konsekwencji. Badania wskazują, że ograniczenie edukacji

do faktów i zagrożeń sprzyja poczuciu bezradności oraz przekonaniu o braku wpływu na skalę globalnych procesów, co osłabia gotowość do działania. Najważniejsze ustalenia koncentrują się wokół potrzeby integracji różnych wymiarów uczenia się. Skuteczna edukacja klimatyczna obejmuje nie tylko rozwój wiedzy, lecz także kompetencji umożliwiających działanie w warunkach złożoności, współpracę oraz refleksję nad wartościami. W tym ujęciu szczególne znaczenie przypisuje się powiązaniu procesów poznawczych z doświadczeniem, emocjami i praktyką społeczną. Rozwój sprawczości uczniów wymaga przypisania im realnej odpowiedzialności oraz włączenia w działania wykraczające poza indywidualne zmiany zachowań, co sprzyja postrzeganiu problemów środowiskowych w kategoriach wspólnotowych i systemowych. Warunki skuteczności edukacji szkolnej obejmują przede wszystkim odejście od fragmentarycznego nauczania na rzecz podejścia całościowego, integrującego różne obszary funkcjonowania szkoły. Wskazuje się na znaczenie środowiska edukacyjnego, które umożliwia łączenie treści programowych z praktyką oraz tworzenie przestrzeni dla współpracy i współtworzenia wiedzy. Równocześnie kluczowe staje się przygotowanie nauczycieli do pracy z procesami złożonymi, obejmującymi aspekty emocjonalne, społeczne i etyczne. Brak odpowiednich zasobów, narzędzi dydaktycznych oraz wsparcia instytucjonalnego ogranicza możliwość wdrażania takich podejść, nawet przy dostępności materiałów edukacyjnych. Ograniczenia identyfikowane w analizowanych opracowaniach dotyczą zarówno poziomu systemowego, jak i praktyki szkolnej. Wskazuje się na niedostateczne uwzględnienie wymiaru emocjonalnego i wewnętrznego w edukacji dla zrównoważonego rozwoju, dominację podejścia indywidualizującego odpowiedzialność oraz brak długofalowej oceny efektów działań edukacyjnych. Dodatkowo trudności organizacyjne, takie jak ograniczenia czasowe nauczycieli czy nadmiar niespójnych materiałów, utrudniają rozwój modeli edukacyjnych.

Bibliografia

Aeschbach V.M.J., Schwichow M., Rieß W. (2025), Effectiveness of climate change education – a meta-analysis, „Frontiers in Education”, nr 10

Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera M. (2022), GreenComp: Europejskie ramy kompetencji w zakresie zrównoważonego rozwoju, „JRC Science for Policy Report”, nr EUR 30955 PL / JRC128040

Burgos-Espinoza I.I i in. (2025), Effect of environmental knowledge on pro-environmental attitudes and behaviors: a comparative analysis between engineering students and professionals in Ciudad Juárez (Mexico), „Journal of Environmental Studies and Sciences”, nr 15

Chen J., Ren Y., Yang Y. (2026), The effect of school science education on students' climate literacy: a three-level meta-analysis, „Frontiers in Psychology”, nr 17

Division of Internal Oversight Services. Evaluation of the UNESCO Creative Cities Network (UCCN) (2024), „UNESCO Executive Board Documents”, nr 219 EX/12

Gazeloglu C. (2026), Impact of Climate Change Awareness and Perception on Pro-Environmental Behaviour in Türkiye: A Structural Equation Modelling Approach, „Sustainability”, nr 18

Guimerà-Ballesta G. i in. (2026), Climate Change Education in Secondary Schools: Gaps, Challenges and Transformative Pathways, „Encyclopedia”, nr 6 (8)

Kallio K.P., Vainikka V., Hakli J. (2025), Unlearning through art: Developing decolonising and empathic pedagogies in climate mobilities education, „Global Studies of Childhood”, nr 0 (0)

Lautensach A. i in. (2025), The What, Why, and How of Climate Change Education: Strengthening Teacher Education for Resilience, „Sustainability”, nr 17

Meekaew N., Saenkum D. (2025), Bringing policy and practise in climate change education: evidence from Northeast Thailand, „Frontiers in Education”, nr 10

Monroe M.C. i in. (2019), Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the research, „Environmental Education Research”, nr 25

Orchard J., Reiss M.J. (2025), 'Owning' climate change for moral education, „Journal of Moral Education”, nr 54 (1)

Rofi'ah E.A. (2025), Teachers as Change Agents: Pedagogical Competencies for Environmental Awareness, „Giyat: Education Science”, nr 2 (2)

Rousell D., Cutter-Mackenzie-Knowles A. (2020), A systematic review of climate change education: Giving children and young people a 'voice' and a 'hand' in redressing climate change, „Children's Geographies”, nr 18

UNESCO (2021), Getting every school climate ready: How countries are integrating climate change issues in education, „UNESCO Reports”, nr ED 2021/WS/35 – CLD 1262.21

Vandaele M., Stålhammar S. (2022), "Hope dies, action begins?" The role of hope for proactive sustainability engagement among university students, „International Journal of Sustainability in Higher Education”, nr 23 (8)

Promoting Food Waste Prevention through Environmental Education: A Pilot Study in a Middle School Classroom

MA Dimitrios Nentas, Prof. Klimis Ntalianis
University of West Attica in Athens, Grece

Abstract

Food waste is a major environmental challenge, particularly at household level, where prevention depends strongly on consumer awareness and everyday habits. In this context, schools can provide an accessible setting for simple, low-cost interventions that introduce students to the environmental consequences of food waste. This paper presents a pilot educational intervention implemented in a middle school class in Athens in February 2026, involving 15 students. The intervention combined a short presentation, guided discussion, leaflet distribution, and questionnaire-based evaluation. It aimed to strengthen students' understanding of global food systems, explain the environmental impact of food waste, and encourage practical waste-reduction habits at household level. Results indicate a positive response in attitudes toward food waste (mean = 4.22/5) and behavioral intention (mean = 4.07/5), while understanding was more moderate (mean = 3.73/5). The findings suggest that brief school-based actions can serve as an effective first step in awareness raising.

Keywords: food waste, food waste prevention, environmental education, behavioral change, school-based awareness intervention, sustainability

Promocja zapobiegania marnowaniu żywności poprzez edukację ekologiczną:

Badanie pilotażowe w klasie szkoły średniej

Mgr Dimitrios Nentas, Prof. Klimis Ntalianis
Uniwersytet Zachodniej Attyki w Atenach, Grecja

Abstrakt

Marnowanie żywności stanowi poważne wyzwanie dla środowiska, szczególnie na poziomie gospodarstw domowych, gdzie zapobieganie mu w dużym stopniu zależy od świadomości konsumentów i codziennych nawyków. W tym kontekście szkoły mogą zapewnić dostępne środowisko dla prostych i niedroгих interwencji, które przybliżą uczniom konsekwencje marnowania żywności dla środowiska. Niniejszy artykuł przedstawia pilotażową interwencję edukacyjną wdrożoną w lutym 2026 roku w szkole średniej w Atenach, z udziałem 15 uczniów. Interwencja obejmowała krótką prezentację, dyskusję kierowaną, dystrybucję ulotek i ewaluację opartą na kwestionariuszach. Jej celem było pogłębienie wiedzy uczniów na temat globalnych systemów żywnościowych, wyjaśnienie wpływu marnowania żywności na środowisko oraz zachęcenie do praktycznych nawyków ograniczania ilości odpadów

w gospodarstwach domowych. Wyniki wskazują na pozytywną reakcję w zakresie postaw wobec marnowania żywności (średnia = 4,22/5) i intencji behawioralnych (średnia = 4,07/5), podczas gdy zrozumienie było bardziej umiarkowane (średnia = 3,73/5). Wyniki sugerują, że krótkie działania w szkołach mogą stanowić skuteczny pierwszy krok w podnoszeniu świadomości. Słowa kluczowe: marnowanie żywności, zapobieganie marnowaniu żywności, edukacja ekologiczna, zmiana zachowań, interwencja uświadamiająca w szkole, zrównoważony rozwój

Introduction

Food waste is a major environmental, social, and economic challenge, with significant consequences for resource use, greenhouse gas emissions (Abeliotis, Lasaridi, 2023), and food security (Michalis, Costarelli, 2021). Since a large share of food waste is generated at household level, behavioral change and consumer awareness are critical elements of prevention. In this context, schools can play an important role, as they offer a suitable setting for introducing young people to the environmental implications of food waste and encouraging more responsible everyday habits (Kritikou et al., 2021).

This paper presents a low-cost educational intervention implemented in a middle school class in Athens, aiming to raise students' awareness of food waste and its environmental impact through a short presentation, discussion, leaflet distribution, and questionnaire-based evaluation. The study explores whether a simple and easily replicable school-based action can function as a first step toward stronger understanding, more positive attitudes, and an initial willingness to reduce food waste in daily life.

Literature background

Food waste

Food waste is a global problem with heavy environmental impact. Food wasted in landfills releases greenhouse gas (GHG) emissions – especially carbon dioxide (CO₂) and methane (CH₄) – that trap heat in the atmosphere, which results in higher temperatures and drives climate change (Abeliotis, Lasaridi, 2023; Chickering et al., 2023). According to the U.S. Environmental Protection Agency the environmental footprint of U.S. food loss and waste equals to the GHG emissions of 42 coal-fired power plants, enough water and energy to supply more than 50 million homes and an area

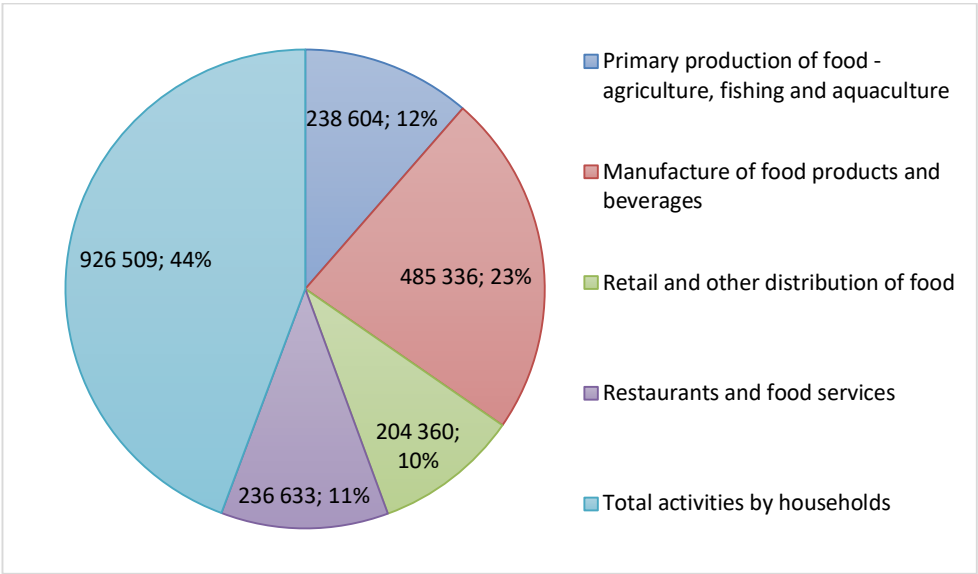
of agricultural land equal to California and New York U.S. (Environmental Protection Agency, 2021).

In Europe food wasted, only in 2020 was estimated at 58,5 million tonnes, and corresponded to 16% of the total GHG impact resulting from the EU food system. At the same time water consumed to produce food that is ultimately wasted, can be quantified as 342 bn m3, corresponding to 12% of the total impact of EU food production and consumption (European Commission, 2023, July 5). From that time on, update Eurostat data referring to 2023 (last update: February 19, 2026), estimate food waste at 57,9 Mt, meaning that no progress has been made (Eurostat. Food waste and food waste prevention).

Greece is the third worst ranking country in EU, with 201 kgr food wasted per capita, from farm to fork, instead of 129 kgr EU average. This number equals 2.091 thousand tonnes of food, 238 of them in primary production, 485 in manufacturing, 204 in retail and distribution, 236 in restaurants and food services, and 926 thousand tonnes wasted by households which is 44% of total (Eurostat. Food waste and food waste prevention) [1].

Figure 1].

Figure 1 Food waste – tonnes of fresh mass



Source: Created by the authors.

In parallel to the environmental impact, food waste also affects society as food available for consumption could at least be redistributed to those in need, to relief food insecurity, as 42 million people cannot afford a quality meal every second day in EU (Eurostat. Inability to afford a meal), and at the same time food insecurity in Greece remains up to 10% (Nentas, Ntalianis, 2025).

Third effect of this matter is the economy. Resources, such as energy or manpower, are dedicated to produce, transform or transport foodstuffs, that will be ultimately wasted, with European Commission estimating that the value of food wasted in EU is 132 billion euros (European Commission, 2023 July 5).

In this context, global and European institutions have set strategies and goals to limit food waste, to build on sustainability and circular economy.

Saving food in consumer's level.

Food waste is a result of many different reasons. Faults in production result in products that cannot be consumed, or products that do not meet marketing standards and thus remain unsold (O'Connor et al., 2023). Problems in logistics and warehousing also affect food quality, or even products' aesthetic prequirements (Onwude et al., 2020; Viscardi et al., 2023; Bartezzaghi et al., 2022), while at the same time the gap between supply and demand always results in significant quantities of surplus food available, with a limited self-life (Birkmaier et al., 2024; Gokarn, Kuthambalayan, 2019).

Beyond these technical reasons, food waste is also related to consumers attitude and behavior. A very important topic is how consumers understand 'best before' date versus 'expiration' date, as much food is wasted due to this misunderstanding, which leads consumers to waste food suitable for consumption (Kavanaugh, Quinlan, 2020; Patra et al., 2022). Aesthetic standards are also strongly related to consumers' behavior. Ugly fruits and vegetables are often discarded, forming a broader situation under which products are thrown away by food companies, even before reaching the shelf.

Under this situation, the main tool that suggests priorities in different solutions to decrease food waste is the food use and "waste hierarchy" (De Laurentiis et al., 2024), setting first priority to prevent waste at its source. This strong recommendation triggers the dialogue to figure out dif-

ferent ways and methods, to raise awareness to consumers, trying to explain what food waste is, why it is so important, how it is generated and related to all of us, and in which ways food waste in households could be radically decreased (Vittuari et al., 2023; Zacharatos, Theodoridis, 2025). Main characteristic in food wasted in households is the high difficulty to redistribute it, as there are strong limitations in terms of food safety. At the same time, raising awareness has significant and long-lasting good results (Synani et al., 2025; Garrone et al., 2013).

Food waste reduction in households is mostly linked with better control of food purchases, scheduling cooking and listing food required for next days to come, preparing food in smaller portions and better handling leftovers, while also controlling stock in shelves and the fridge (Gimenez et al., 2023). Literature highlights that raising awareness is the first step and cornerstone to building behavioral changes linked to simple daily habits (Badawi et al. 2024). Even simple messages seem to have a significant impact, while also participants are more likely to engage in activities that do not require excess effort from their side (Soma et al., 2020). Such passive interventions – through speeches, sharing leaflets or messages – establish a sense that there is a new trend in society and through imitation, set the foundations for different attitudes (van Herpen et al., 2023; Bain et al., 2024).

Several researchers have experimented through different methods to raise awareness and contribute to reducing food waste. In this framework, using meal boxes in households contributes to 38% food waste reduction, as it helps people better estimate how much food is needed and not to prepare more meals (Schuster et al., 2022). Research also focuses on interventions that could better align food purchases and consumption in households. Tools to better organize foodstuff in house or keep notes about the foodstuff available, contribute to better prioritizing food with short self-life and align purchases and consumption (Seta et al., 2025). Setting a ‘use-up’ day is also a recommended smart way and a low-cost intervention to consume leftovers, with expected food waste reduction from 33% up to 48% (Cooper et al., 2023).

Sharing information through low-effort interventions is an important way to drive a first, small but with good results behavioral change (Gimenez et al., 2023). It contributes to a short-term reduction of food waste, and it can be combined with other tools for long-term changes (Svartebekk et al., 2025). Even asking to fill in a questionnaire is a simple way

with good results as it provokes people to question their daily habits and self-report for food wasted in their house (Gimenez et al., 2023; Svartebekk et al., 2025).

Raising awareness in schools

Bearing in mind the importance of reducing food waste in consumers' level, many researchers focus specifically on interventions in schools. Different studies highlight complicated systems and methods to reduce food waste in schools' canteens (Malefors et al., 2022; Sundin et al., 2024), while also others underline raising awareness activities that try to cultivate an anti-food-waste conscious as an effort for a long-term change that could also affect broader family members in households (Deksne et al., 2025; Favuzzi et al., 2020).

In any case, various educational interventions indicate mixed results, in relation to parameters such as interventions' duration, the dedication and support by the broader school community and specifically the teachers, as well as school's administration commitment (Elnakib et al., 2024).

In most cases pupils understand 'food waste' as rotten food that cannot be consumed, or non-edible parts of food which are thrown away, while at the same time, only half of them understand that food waste affects environment. Significant gaps of knowledge and understanding about worldwide food systems are also noticed (Deksne et al., 2025). On the other hand, and despite these difficulties, puberty is considered to be the right age for such interventions. Middle school students are in position to understand such complicated issues, influence their family and take decisions that could contribute to a better world (Prescott et al., 2019).

Different kinds of interventions may have different results. Raising awareness in schools may contribute to 35% reduction in food waste, if properly implemented to face root causes. In this context, various activities should be considered as a toolbox rather than a one-size-fits-all solution, and even so, results cannot be considered for granted (Malefors et al., 2022). To further sustain impact out of such interventions, personalized messages are a strong way to trigger long-lasting behavioral changes. Pilot projects using trackers to measure food wasted in real time, showcase that students better realize how much food they have been wasting and adopt new habits (Sundin et al., 2024).

Long-lasting behavioral change is the key point. Messages to raise awareness have a significant impact, which is good as a start, but not enough to establish new habits. Such initiatives have to be repeated in time, to renew and sustain their impact (Prescott et al., 2019). Friends, family, schoolmates and teachers set a cultural – societal environment, a small unofficial community, which is powerful enough to determine acceptable and not acceptable behaviors. The example of another community member saving food is the most powerful one, to impose a similar behavior and create an imitating domino effect (Favuzzi et al., 2020; Piras et al., 2023).

From triggering a change to this desirable domino effect there is a long way to go. For each case study different methods should be examined, to understand which one of them is suitable for the circumstances and maximize the impact (Gardner et al., 2023). It is a process that requires unremitting supervision, deep knowledge, technical tools, manpower and resources. Institutional support is also crucial to support such initiatives (Favuzzi et al., 2020).

Proposed scheme

This article aims to present an intervention that would contribute to raising awareness among students of food waste and its environmental consequences. The method focuses on schools with no broader environmental background, with little motivation to collaborate on a great scale and for an intervention that could be applied with limited or no funds. It is designed as a first step that could be easily repeated to create a first sense of the topic, explore schools' will to further develop environmental projects and influence families and local communities to reduce food waste.

In this context the proposed intervention refers to a presentation for the students that could lead a live dialogue, sharing a leaflet with recommended best practices to reduce food waste in households and an evaluation questionnaire. The context should be short and clear, and the speaker ready to guide the dialogue with the students depending on their interactions. Bearing in mind the limitations of the intervention the speaker will have to achieve three main targets and use his material with flexibility and good time management.

The presentation should focus on three main goals, with specific results.

- A. An introduction to modern global food systems. Students will understand that common daily consumed foodstuffs are produced in

different places, quite far away from consumption. This is related to production and logistic challenges that strongly affect supply and - thus- food that ends up in their plates requires significant resources to be produced and to travel from production to fork – mainly water, land used and energy.

- B. To justify why food waste has a bad environmental impact. As food is linked with extended use of water, land and energy, the students will need to understand its environmental impact. Data from global institutions, presented in banners, will help them understand how much land is used for food that is ultimately wasted and how much water is needed to produce frequently consumed food.
- C. To make proposals for best practices that could make some change to students' daily life. As now the students better understand how their simple, daily actions affect the environment, the speaker should focus on three suggestions that could make a change. To exonerate deformed, 'ugly' fruits and vegetables. Students will hear that a deformed apple or a strange-looking carrot are not unhealthy for consumption, but their nutritional elements and their good taste still remains the same. To send the message that it's better to serve in smaller portions and refill again, if necessary, rather than wasting food that remains on plate. To better manage food stock in households and use leftovers or food that comes closer to its expiration date, to cook delicious meals, instead of letting it rot.

A questionnaire was shared right after the intervention to note any comments and changes. Beyond the useful information that could support intervention's improvement, it is also a way to further involve students and give them a chance to rethink.

Critical point in this scheme is the relationship between the speaker and the teacher responsible. It has to be based on trust and mutual cooperation as teacher's support is a key point even the days before, during the speaker's presentation and the days to follow.

Implementation and results

The intervention described above was implemented in a 2nd middle school class in Athens, in February 2026. The cooperation with the teacher was fruitful and he was committed to the intervention and his obligation towards it. The intervention was held on Feb. 24 with 15 students and right

after the students re-filled the questionnaire. School's director was thankful to the speaker and his contribution, however, didn't follow the intervention nor engage in any way to the topic. Other teachers gladly saluted the speaker, however, no one else expressed any interest in implementing the intervention in other classes, nor engaging with the speaker in any way.

The intervention was implemented by one of the authors, and the presentation was formed based on the above scheme. It included 10 slides. Slides 1 – 2 to serve the educational goal A, slides 3 – 7 to serve the educational goal B and slides 8 – 10 to serve the educational goal C [

Table 1].

Table 1. Presentation's flow

1	Global food production. An example presented as the 'banana' story, produced in Ecuador, transported from farms to collection centers, exported to the Netherlands, stocked in wholesaler's warehouse to ripe under specific conditions, traded in retailers in Spain, where waste was finally managed.
2	Resources required for food production (water, land, energy). A discussion to link these resources to food production and explain why food production requires such resources.
3	The impact on land used. "How much land is used to produce food that never gets eaten?" The slide presents land used for wasted food production covering an area equal to the USA, Mexico, central America and South Canada.
4	The water footprint for food production (the total volume of freshwater used directly and indirectly to produce each kind of food). The slide showcase water footprint for specific products used in a daily base, such as tomato, potato, orange juice, milk, egg, one slide of bread with cheese, a bag of potato crisps and a hamburger.
5	Food waste's broader impact. The slide summarized food waste's broad impact in environment and society, globally.
6	Dehydration – an environmental problem that strongly affects Athens. The slide referred to the low levels of water in Mornos Lake, the main lake that supplies water to Athens, which also has been a matter of discussion in the press and the social media.
7	Food waste in Greece – how much food do we throw away? The slide presented Eurostat's data for food waste in Greece to highlight how much food is wasted in our country, and that almost half of it is wasted in households, where the only solution is prevention.
8	Save ugly vegs. The slide presented a banner of a WWF's digital media

	campaign in Greece, showcasing an 'ugly'/ deformed carrot to stress that the only 'ugly' thing is food waste.
9	Serve in smaller portions to reduce waste on plate. A photo out of a WWF' campaign in hotels' breakfast buffet, sharing the message that consumers may serve in smaller portions and re-fill rather than wasting.
10	Leftovers in households. The slide included two banners from a Food Bank's digital media campaign, showcasing that left over could be cooked in delicious meals.

The questionnaire included four parts: a. attitudes towards food waste, b. understanding of the presentation and its meaning, c. self-efficacy to reduce food waste and d. knowledge gained out of the intervention. It was formed based on the proposed method and validated by the teacher. Parts a, b and c used Likert scales (from (1) – fully disagree to (5) – fully agree), and three multiple choice questions were used for part d. A last question was added for an overall evaluation and an open question for comments was also added.

Part a. referring to attitudes and concerns recorded an average of 4.22 with 82.7% of replies being in numbers (4) or (5), and 5% in (1) or (2). It is the most positive part, which indicating that the main message that food waste is a severe environmental problem, was understood and accepted.

Part b. referring to understanding the topic had an average of 3.73 with 64.4% of replies in numbers (4) or (5), and 13.6% in numbers (1) or (2). Despite that the general sense remains positive, this part is the weakest one. It seems that students better understand and agree with the main messages shared, but they cannot clearly explain or describe themselves food waste's impact.

Part c., which is about behavioral intention had an average of 4.07, with 80% of the replies stating a strong will to change common daily habits, and 4.4% of the replies being quite low. The result indicates that even if the students cannot clearly speak about food waste, they are willing to take action and contribute to reducing it.

Further analyzing the replies out of the questionnaire, the most negative ones refer to the ability to explain in a few sentences why food waste badly impacts the environment, and the ability to remember or organize what needs to be consumed at first in house. This also confirms that despite students' eagerness to reduce food waste, it is difficult to achieve more essential changes.

Replies in questions in part d. also confirm this mixed picture. 86.7% of the students recognized that food waste has a heavy environmental impact as many resources are used to cultivate, produce, storage and transport food. Only 33.3% of the students could understand food categories with heavier environmental impact and 80% of the students understand that food waste releases GHG emissions and contributes to the climate change.

The acceptance of the educational discussion itself was also very positive. In the question "How much did you like today's discussion?", the average was 4.33/5. Specifically, 8 students gave a score of 5/5, 4 students 4/5 and 3 students 3/5, while there was no response in the low categories (1) or (2). This finding suggests that the intervention was received with a very good response from the class.

From a methodological point of view, the internal consistency of the 11 Likert statements is considered satisfactory, as the Cronbach's α index was approximately 0.80. As there was one missing value, the calculation was made on the 14 complete questionnaires.

Finally, a check was made for possible response-style bias. One of the 15 students gave exactly the same answer (5) to all 11 items, while two more showed strong monotonic response patterns. The most critical finding is that the student with all (5) answers did not answer all three knowledge questions correctly, but only one. This reinforces the suspicion that, at least in this case, there may be mechanical or superficial completion.

Nevertheless, a practical sensitivity check showed that, when the three most "suspicious" patterns are removed, the overall average decreases from 4.00/5 to 3.84/5. This means that, although a portion of the high overall score may be affected, the positive picture is not overturned. Therefore, the correct methodological conclusion is that there is a mild to moderate risk of response-style bias, without however invalidating the basic trend of the results.

Conclusions, limitations and future work

The proposed scheme sets three main educational goals, which seem to be accomplished at different levels. Students realized that for food production extensive use of resources is required and consequently, food waste holds a heavy environmental impact. They are willing to take some ac-

tion, in cases which remain simple, but they cannot really transfer the message to reducing food waste nor to radically change their daily habits.

Bearing in mind the expectations and the background, the intervention and the material used seem to have successfully accomplished the goals set. However, it can only be the beginning to raise awareness in students and schools.

Further research may focus to include teachers and school's director, as key stakeholders which may trigger the good domino effect of the behavioral change desired. It may also analyze speaker's expertise to better interact with the students and his/her evaluation and contribution to improving the material used and educational goals. Advanced digital tools and modern designing may also positively contribute to attracting students' attention and help them better understand and remember the messages sent.

Schools are a vital cell for societies and a key point to reaching young people, future adults. As other similar social cells (Maniou et al., 2025; Maniou et al., 2026; Nentas et al., 2025) they contribute to society's sustainability and development, and brings us the responsibility to keep working towards this direction.

Bibliography

Abeliotis K., Lasaridi K. (2023), Food Waste Prevention: Reduction, Reuse, and Recycling, „Resources”, nr 12 (1), <https://doi.org/10.3390/resources12010003>

Amicarelli V., Lagioia G., Bux, C. (2021), Global warming potential of food waste through the life cycle assessment: An analytical review, „Environmental Impact Assessment Review”, nr 91, <https://doi.org/10.1016/j.eiar.2021.106677>

Badawi A.N., Adelazim Ahmed T.S., Alotaibi E.K., Abbas I.S., Ali E.R., Shaker E.S.M. (2024), The Role of Awareness of Consequences in Predicting the Local Tourists' Plastic Waste Reduction Behavioral Intention: The Extension of Planned Behavior Theory, „Sustainability”, nr 16 (1), <https://doi.org/10.3390/su16010436>

Bain M., Soligo D., van der Werf P., Parizeau K. (2024), The limitations of an informational campaign to reduce household food waste at the community scale, „Cleaner Waste Systems”, nr 9, <https://doi.org/10.1016/j.clwas.2024.100167>

Bartezzaghi G., Garrone P., Melacini M., Perego A., Rizzuni A. (2022), Food waste causes in fruit and vegetables supply chains: A focus on logistics and transportation, „Transportation Research Procedia”, nr 67, <https://doi.org/10.1016/j.trpro.2022.12.042>

- Bilska B., Tomaszewska M., Kołożyn-Krajewska D. (2021), Identification of risk factors of food losses in food processing plants, „European Journal of Sustainable Development”, nr 10 (1), <https://doi.org/10.14207/ejsd.2021.v10n1p539>
- Birkmaier A., Imeri A., Reiner G. (2024), Improving supply chain planning for perishable food: Data-driven implications for waste prevention, „Journal of Business Economics”, nr 94, <https://doi.org/10.1007/s11573-024-01191-x>
- Chickering G., Krause M.J., Schwarber A. (2023), Effects of landfill food waste diversion: a focus on microbial populations and methane generation, „Biodegradation”, nr 34, <https://doi.org/10.1007/s10532-023-10034-5>
- Cooper A., Lion R., Rodriguez-Sierra O.E., Jeffrey P., Thomson D., Peters K., Christopher L., Zhu M.J.H., Wistrand L., van der Werf P., van Herpen E. (2023), Use-up day and flexible recipes: Reducing household food waste by helping families prepare food they already have, „Resources, Conservation & Recycling”, nr 194, <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2023.106986>
- De Laurentiis V., Casonato C., Mancini L., Garcia Herrero, L., Valenzano A., Sala S. (2024), Building evidence on food waste prevention interventions, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <https://doi.org/10.2760/684291>
- Deksne J., Lonska J., Kodors S., Litavniece L., Zvaigzne A., Silicka, I., Kotane I. (2025), Insights into awareness and perceptions of food waste and school catering practices: A student-centered study in Rēzekne City, Latvia, „Resources”, nr 14 (4), <https://doi.org/10.3390/resources14040059>
- Elnakib S., Landry M.J., Farris A.R., Byker Shanks C. (2024), Strategies to address food waste in K-12 schools: A narrative review, „Journal of Child Nutrition & Management”, nr 48 (1), <https://schoolnutrition.org/journal/spring-2024-strategies-to-address-food-waste-in-k-12-schools-a-narrative-review>
- European Commission. (2023, July 5), Commission staff working document: Impact assessment report accompanying the document “Directive of the European Parliament and of the Council amending Directive 2008/98/EC on waste” (SWD(2023) 421; Part 1/4), https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:1fefebb0-1b4e-11ee-806b-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_5&format=PDF
- Eurostat. Food waste and food waste prevention by NACE Rev. 2 activity – tonnes of fresh mass, https://doi.org/10.2908/ENV_WASF_W
- Eurostat. Inability to afford a meal with meat, chicken, fish (or vegetarian equivalent) every second Day, https://doi.org/10.2908/IL_C_MDES03
- Favuzzi N., Trerotoli P., Forte M.G., Bartolomeo N., Serio G., Lagravinese D., Vito F. (2020), Evaluation of an alimentary education intervention on school canteen waste

at a primary school in Bari, Italy, „International Journal of Environmental Research and Public Health”, nr 17 (7), <https://doi.org/10.3390/ijerph17072558>

Gardner G., Burton W., Sinclair M., Bryant M. (2023), Interventions to Strengthen Environmental Sustainability of School Food Systems: Narrative Scoping Review, „International Journal of Environmental Research and Public Health”, nr 20 (11), <https://doi.org/10.3390/ijerph20115916>

Garrone P., Melacini M., Perego A. (2013), Feed the Hungry. The Potential of Surplus Food Recovery. Fondazione per la Sussidiarietà, Milano

Gimenez A., Ares G., Chheang S.L., Jaeger S.R. (2023), Reduction in household food waste through an information strategy: Findings from consumers in Australia, „Food Quality and Preference”, nr 111, <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2023.104982>

Gokarn S., Kuthambalayan T.S. (2019), Creating sustainable fresh produce supply chains by managing uncertainties, „Journal of Cleaner Production”, nr 207, <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.10.072>

Kavanaugh M., Quinlan J.J. (2020), Consumer knowledge and behaviors regarding food date labels and food waste, „Food Control”, nr 115, <https://doi.org/10.1016/j.foodcont.2020.107285>

Kritikou T., Panagiotakos D., Abeliotis K., Lasaridi K. (2021), Investigating the Determinants of Greek Households Food Waste Prevention Behaviour, „Sustainability”, nr 13 (20), <https://doi.org/10.3390/su132011451>

Malefors C., Sundin N., Tromp M., Eriksson M. (2022), Testing interventions to reduce food waste in school catering, „Resources, Conservation & Recycling”, nr 177, <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2021.105997>

Maniou F., Mitoula R., Karagianni V., Manola M., Nentas D., Ntalianis K. (2025), A Sustainable Cultural Entrepreneurship of Lesvos: Long-Term Development based on the Island's Competitive Features, WSEAS Transactions on Business and Economics, vol. 22, DOI: <https://doi.org/10.37394/23207.2025.22.193>.

Maniou F., Vlassas V., Maniou I., Manola M., Papadomanolaki M., Nentas D., Ntalianis K. (2026), Literary cafés, cultural and social entrepreneurship and mental well-being: New approaches to cultural experience, WSEAS Transactions on Environment and Development, vol. 22, <https://doi.org/10.37394/232015.2026.22.10>

Michalis A., Costarelli V. (2021), Food security research in selected Southern European and Eastern Mediterranean countries: a narrative review, „Nutrition & Food Science”, Vol. 51, No. 4, doi: <https://doi.org/10.1108/NFS-07-2020-0251>

Nentas D., Petropoulos S., Ntalianis K., Mastorakis N. (2025), The Cost of Providing Meals in Greek Non-Profit Organizations: Evidence from Soup Kitchens and Resi-

dential Care Facilities, WSEAS Transactions on Business and Economics, vol. 22, <https://doi.org/10.37394/23207.2.025.22.227>

Nentas D., Ntalianis K. (2025), Food insecurity in Greece: Eurostat trends and evidence from a national soup kitchen survey, in: Y. Sert, A. Dağdeviren, S. Seydoşoğlu (Eds.), Conference proceeding book (abstracts & full texts) of the 11th International Congress on Global Practice of Multidisciplinary Scientific Studies – XI, Liberty Academic Publishers, https://www.izdas.org/_files/ugd/614b1f_200cddb2478f45b999ed5104edab9321.pdf

O'Connor J., Skeaff S., Bremer P., Lucci G., Miroso M. (2023), A critical review of on-farm food loss and waste: Future research and policy recommendations, „Renewable Agriculture and Food Systems”, nr 38, <https://doi.org/10.1017/S1742170523000169>

Onwude D.I., Chen G., Eke-emezie N., Kabutey A., Khaled A.Y., Sturm B. (2020), Recent Advances in Reducing Food Losses in the Supply Chain of Fresh Agricultural Produce, „Processes”, nr 8 (11), <https://doi.org/10.3390/pr8111431>

Patra D., Henley S.C., Benefo E.O., Pradhan A.K., Shirmohammadi A. (2022), Understanding and addressing food waste from confusion in date labeling using a stakeholders' survey, „Journal of Agriculture and Food Research”, nr 8, <https://doi.org/10.1016/j.jafr.2022.100295>

Piras S., Righi S., Banchelli F., Giordano C., Setti M. (2023), Food waste between environmental education, peers, and family influence: Insights from primary school students in Northern Italy, „Journal of Cleaner Production”, nr 383, <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.135461>

Prescott M.P., Burg X., Metcalfe J.J., Lipka A.E., Herritt C., Cunningham-Sabo L. (2019), Healthy Planet, Healthy Youth: A food systems education and promotion intervention to improve adolescent diet quality and reduce food waste, „Nutrients”, nr 11 (8), <https://doi.org/10.3390/nu11081869>

Schuster S., Speck M., van Herpen E., Buchborn F., Langen N., Nikravech M., Mullick S., Eichstädt T., Chikhalova Y., Budiansky E., Engelmann T., Bickel M. (2022), Do meal boxes reduce food waste from households? „Journal of Cleaner Production”, nr 375, <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.134001>

Seta Y., Yamakawa H., Okayama T., Watanabe K., Nonomura M. (2025), The effects of interventions using support tools to reduce household food waste: A study using a cloud-based automatic weighing system, „Sustainability”, nr 17, <https://doi.org/10.3390/su17146392>

Soma T., Li B., Maclaren V. (2020), Food waste reduction: A test of three consumer awareness interventions, „Sustainability (MDPI)”, nr 12 (3), <https://doi.org/10.3390/su12030907>

Sundin N., Malefors C., Strotmann C., Orth D., Kaltenbrunner K., Obersteiner G., Scherhauser S., Sjölund A., Persson Osowski C., Strid I., Eriksson M. (2024), Sustainability assessment of educational approaches as food waste prevention measures in school catering, „Journal of Cleaner Production”, nr 481, <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2024.144196>

Svartebekk K.M., Gaarder M.Ø., Bøhn S.K., Reynolds C., Almli V.L. (2025), Too good to waste! Short-term and long-term effects of a leftover meals intervention program on household dinner food waste reduction, „Cleaner Food Systems”, nr 2, <https://doi.org/10.1016/j.clfs.2025.100008>

Synani K., Andreopoulos P., Kalogeropoulos K., Abeliotis K., Lasaridi K. (2025), A Statistical Comparative Household Food Waste Generation Analysis, in: Skiadas, C.H., Skiadas, C. (eds) Quantitative Methods and Data Analysis in Applied Demography – Volume 2, The Springer Series on Demographic Methods and Population Analysis, vol 58. Springer, Cham, https://doi.org/10.1007/978-3-031-82279-7_21

U.S. Environmental Protection Agency (2021), From farm to kitchen: The environmental impacts of U.S. food waste (Part 1), (EPA 600-R21-171), https://www.epa.gov/system/files/documents/2021-11/from-farm-to-kitchen-the-environmental-impacts-of-u.s.-food-waste_508-tagged.pdf

van Herpen E., Wijnen T., Quested T., Reynolds C., Sharda N. (2023), Convenient tools and social norms: Measuring the effectiveness of an intervention to reduce household food waste, „Journal of Cleaner Production”, nr 429, <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2023.139604>

Viscardi S., Colicchia C., Creazza A. (2023), Circular economy and food waste in supply chains: A literature review, „International Journal of Logistics Research and Applications”, nr 26 (5), <https://doi.org/10.1080/13675567.2022.2128095>

Vittuari M., Garcia Herrero L., Masotti M., Iori E., Caldeira C., Qian Z., Bruns H., van Herpen E., Obersteiner G., Kaptan G., Liu G., Mikkelsen B.E., Swannell R., Kasza G., Nohlen H., Sala, S. (2023), How to reduce consumer food waste at household level: A literature review on drivers and levers for behavioural change, „Sustainable Production and Consumption”, 38, <https://doi.org/10.1016/j.spc.2023.03.023>

Zacharatos T., Theodoridis P. (2025), Consumer Behaviour and Food Waste in Greece: Insights from 2012 to 2024, „Encyclopedia”, nr 5 (2), <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5020042>

Profilaktyka zachowań aspołecznych – elementem współczesnej edukacji

Prof. dr hab. inż. Marian Kopczewski, Dr Bartosz Błaszczak
Wyższa Szkoła Kształcenia Zawodowego we Wrocławiu, Polska

Streszczenie

Aspołeczność, to termin, który coraz częściej pojawia się w kontekście społecznym i psychologicznym. Jest to zjawisko, mające istotny wpływ na funkcjonowanie jednostek w społeczeństwie oraz na atmosferę w miejscu pracy czy w szkole. Aspołeczne zachowania obejmują szereg działań sprzecznych z normami i oczekiwaniami społecznymi, takie jak agresja, kradzieże, oszustwa czy brak empatii. Aspołeczność jest pojęciem, które opisuje zachowania lub postawy jednostki, które są sprzeczne z normami społecznymi i standardami akceptowanymi przez społeczeństwo. Osoba aspołeczna często przejawia brak zrozumienia lub niechęć do przestrzegania norm społecznych. Często może to prowadzić do konfliktów z innymi ludźmi i instytucjami. To zjawisko może objawiać się różnymi zachowaniami, takimi jak kradzieże, oszustwa, agresja lub łamanie prawa. Osoby aspołeczne mogą mieć trudności w nawiązywaniu zdrowych relacji społecznych i w integracji z społeczeństwem. Niniejszym artykuł ma celu przedstawienie tego zjawisko, rozumienie jego przyczyny i skutków oraz sugeruje, jak można je rozpoznawać i skutecznie zarządzać w różnych aspektach życia społecznego.

Słowa kluczowe: profilaktyka, działalność wychowawcza, agresja

Preventing antisocial behavior – an element of contemporary education

Prof. dr hab. eng. Marian Kopczewski, Dr Bartosz Błaszczak
Higher School of Vocational Education in Wrocław, Poland

Abstract

Antisocial behavior is a term that is increasingly appearing in social and psychological contexts. It is a phenomenon that significantly impacts the functioning of individuals in society and the atmosphere in the workplace or school. Antisocial behavior encompasses a range of actions that contradict social norms and expectations, such as aggression, theft, fraud, or a lack of empathy. Antisocial behavior describes individual behaviors or attitudes that contradict social norms and accepted stand-

ards. An antisocial person often demonstrates a lack of understanding or an unwillingness to adhere to social norms. This can often lead to conflicts with other people and institutions. This phenomenon can manifest itself in various behaviors, such as theft, fraud, aggression, or breaking the law. Antisocial individuals may have difficulty establishing healthy social relationships and integrating into society. This article aims to present this phenomenon, understand its causes and effects, and suggest ways to recognize and effectively manage it in various aspects of social life. Keywords: prevention, educational activities, aggression

Wstęp

Ochrona praw oraz zapewnienie bezpieczeństwa i prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży jest podstawowym obowiązkiem państwa. Dzieci i młodzież w każdym społeczeństwie stanowią grupy, które w przyszłości będą odgrywały istotną rolę w kształtowaniu stosunków społecznych. Wartości i sposoby myślenia przyswojone w trakcie socjalizacji w okresie młodości są zazwyczaj trwałe i emanują na egzystencję oraz zachowanie człowieka w dorosłym życiu. Dlatego też zagwarantowanie optymalnego systemu kształcenia oraz zapewnienie odpowiedniej infrastruktury i bezpiecznych warunków do realizacji procesu dydaktyczno – wychowawczego szkoły stanowi jeden z elementów polskiej racji stanu i jest głównym zadaniem Rzeczypospolitej Polskiej, która wprowadza nowe zasady edukacji. Szkoła jako druga, tuż obok rodziny, instytucja wychowawcza ma do spełnienia ważną rolę: wychować i kształcić młode pokolenie w bezpiecznym i przyjaznym środowisku.

Działalność wychowawcza szkoły to jeden z podstawowych celów polityki edukacyjnej państwa. Znaczenie wychowania dzieci i młodzieży szkolnej, właściwy przekaz wartości etycznych, wychowanie patriotyczne i obywatelskie, przeciwstawianie się niebezpieczeństwom zagrażającym dzieciom i młodzieży, przygotowanie młodego pokolenia do naturalnego przejmowania obowiązków rodzinnych, obywatelskich i zawodowych zostało docenione i znalazło odzwierciedlenie w prawie oświatowym oraz w praktyce szkolnej, po wprowadzeniu nowej ustawy.

Wdrażając prawne i systemowe rozwiązania w zakresie działalności wychowawczej i profilaktycznej szkół, resort edukacji zdaje sobie sprawę ze specyfiki tych działań. Stanowią one proces, niemogący mieć charakteru akcyjnego i wymagają długofalowych, a nawet stałych – w przypadku procesów wychowawczych – działań na terenie szkoły, opartych na rzetelnej diagnozie sytuacji danego środowiska szkolnego, wykorzystujących metody

aktywne, trafiające do młodzieży, adresowane zarówno do uczniów, rodziców, jak i nauczycieli. Ze współczesnych badań wynika, że krótkie, okolicznościowe, doraźne działania są nieskuteczne a mogą być nawet szkodliwe, bowiem mogą odnieść skutek przeciwny do oczekiwanego.

Znana w medycynie zasada, iż „lepiej jest nie dopuścić do choroby niż ją leczyć” jest w pełni uzasadniona. Dlatego w pracy z młodzieżą, a nawet i dziećmi niezbędna jest działalność profilaktyczna rozumiana, jako szeroko zakrojona akcja oświatowo-wychowawcza, w ramach, której w szkolnych programach wychowawczych uwzględniana jest problematyka narkomanii, nadużywania alkoholu i szkodliwości tego typu zachowań.

Profilaktyka wychowawczo-edukacyjna

Definicja profilaktyki zakłada, iż jest to odpowiednie działanie, które ma na celu zapobieganie pojawianiu się i rozwojowi danego zjawiska w konkretnej społeczności. Może ona polegać na promowaniu alternatywnych zjawisk w stosunku do tych, które usiłuje się wyrugować (Rylke, 2002, s. 3).

Tradycyjna klasyfikacja oddziaływań wychowawczych to (Proch-Masłowska, 2003, s. 32):

- Profilaktyka I stopnia – ma ona na celu zapobieganie wzrostowi i rozprzestrzenianiu się zjawiska wśród szeroko pojętej społeczności. Profilaktyka pierwszorzędowa adresowana jest do grupy niskiego ryzyka, czyli na przykład do całej społeczności szkolnej. Działania podejmowane w jej ramach kierowane są do ludzi zdrowych i wspomagają prawidłowe procesy rozwoju fizycznego i psychicznego. Mają na celu promocję zdrowego stylu życia, opóźnienie wieku inicjacji, a przez to zapobieganie lub zmniejszenie zasięgu zachowań ryzykownych. Na tym poziomie oddziaływań ważne jest rozwijanie różnych umiejętności, które pozwolą każdemu radzić sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi i z przeżywanymi w związku z tym emocjami. Realizatorami działalności i programów profilaktycznych są przede wszystkim nauczyciele wspierani przez psychologów i pedagogów szkolnych, a terenem tych działań jest głównie szkoła. Jeśli w środowisku lokalnym wypracowana została spójna strategia profilaktyczna, szkoła jest jednym z wielu terenów działań (Macander, 2007, s. 16-17).

- Profilaktyka II stopnia – drugorzędowa adresowana jest do grupy podwyższonego ryzyka, do osób przejawiających pierwsze objawy dysfunkcji (zaburzeń). Przykładem mogą być uczniowie eksperymentujący ze środkami odurzającymi. Celem działań profilaktycznych na tym poziomie jest ograniczenie głębokości i czasu trwania dysfunkcji, tworzenie warunków, które umożliwią wycofanie się z zachowań ryzykownych. Na terenie szkoły realizatorami działań są przede wszystkim socjoterapeuci, psycholodzy szkolni, wykwalifikowani trenerzy. Zajęcia profilaktyczne prowadzone są wobec pojedynczych uczniów lub określonych grup, najczęściej w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i profilaktycznych, klubach lub świetlicach socjoterapeutycznych (Macander, 2007, s. 16).
- Profilaktyka III stopnia ma na celu zapobieganiu zjawisku recydywy i nawrotom. Profilaktyka trzeciorzędowa adresowana jest do grupy wysokiego ryzyka, do osób, u których występują już rozwinięte symptomy choroby (zaburzeń), na przykład uzależnienie od narkotyków. Profilaktyka trzeciorzędowa ze względu na specjalistyczny charakter pracy nie może być realizowana na terenie szkoły.

W szkole może być realizowana tylko profilaktyka pierwszorzędowa, której zadaniem jest przeciwdziałanie zagrożeniom, wspieranie procesu wychowania i identyfikacja osób będących w grupie podwyższonego ryzyka. Pomoc osobom zagrożonym i uzależnionym przynależy specjalistycznym placówką, m.in. poradniom psychologiczno-pedagogicznym, ośrodkom socjoterapii i poradniom zdrowia psychicznego. Zadaniem szkoły jest nawiązanie współpracy z tymi placówkami. Już wstępna diagnoza sytuacji wychowawczej w szkole pokazuje pewne powtarzające się w wielu szkołach problemy wychowawcze, takie jak: brak dyscypliny, zachowania agresywne i posługiwanie się wulgaryzmami, wagary, palenie papierosów, brak zainteresowania nauką, nuda w szkole, eksperymentowanie z substancjami psychoaktywnymi. Rozmiar i skala tych problemów, różne w różnych szkołach i środowiskach, domagają się pogłębionego rozpoznania przeprowadzonego w danej szkole. Taka pogłębiona diagnoza powinna koncentrować się na różnych aspektach, wskazywać i badać nie tylko objawy, ale przede wszystkim docierać do motywów i głębszych przyczyn zachowań problemowych uczniów.

Skuteczna działalność profilaktyczna w zakresie narkomanii i alkoholizmu w dużej mierze zależy od rozpoznania problemu, jego etiologicznych mechanizmów, które warunkują powstanie nałogu. Treści programu

profilaktycznego winny wpływać z aktualnych potrzeb danego środowiska szkoły. W tym celu należy dokonać wstępnej diagnozy najbliższego środowiska. Po zdiagnozowaniu aktualnych potrzeb wyłaniają się cele i zadania programu profilaktycznego (Krajewska-Cyrwus, 2003, s. 2).

Do najważniejszych działań szkoły jako terenu realizacji wczesnych działań profilaktycznych szkoły należy:

- stwarzanie przyjaznego klimatu – dobra komunikacja i relacje osobowe między nauczycielami i uczniami, udzielanie emocjonalnego wsparcia dzieciom i młodzieży, zwłaszcza w sytuacjach trudnych,
- nauczyciele stanowiący pozytywne wzorce,
- wypracowanie spójnej polityki szkoły wobec: palenia, picia alkoholu i odurzania się narkotykami oraz konsekwentne jej wdrażanie,
- budowanie dobrej i ścisłej współpracy z rodzicami,
- pomoc uczniom mającym trudności w szkole,
- wczesne rozpoznawanie uczniów z grup ryzyka i kierowanie ich do psychologa, pedagoga, poradni psychologiczno-pedagogicznej lub innej instytucji udzielającej specjalistycznej pomocy,
- udostępnianie uczniom i rodzicom informacji o specjalistycznej pomocy poza szkołą,
- szkolenie kadry pedagogicznej w zakresie profilaktyki zagrożeń oraz umiejętności wychowawczych.

Strategie profilaktyczne

Profilaktyka realizowana jest poprzez stosowanie określonych strategii profilaktycznych, jak: informacyjna, edukacyjna, działań alternatywnych, interwencyjna i inne. Celem strategii informacyjnej jest dostarczenie adekwatnych informacji na temat skutków zachowań ryzykownych i umożliwienie dokonywania racjonalnych wyborów. U podstaw tej strategii leży przekonanie, że ludzie, zwłaszcza młodzi, zachowują się ryzykownie, ponieważ zbyt mało wiedzą o mechanizmach i następstwach takich zachowań. W związku z tym dostarczenie informacji o skutkach palenia tytoniu, picia alkoholu lub odurzania się narkotykami ma spowodować zmianę postaw i w konsekwencji niepodejmowanie zachowań ryzykownych (Macander, 2007, s. 17).

Strategia edukacyjna ma pomóc w rozwijaniu ważnych umiejętności psychologicznych i społecznych (umiejętności nawiązywania kontaktów z ludźmi, radzenia sobie ze stresem, rozwiązywania konfliktów, opierania

się naciskom ze strony otoczenia itp.). U podstaw tej strategii leży przekonanie, że ludzie, nawet dysponujący odpowiednią wiedzą, podejmują zachowania ryzykowne z powodu braku umiejętności niezbędnych w życiu społecznym. Te deficyty uniemożliwiają budowanie głębszych, satysfakcjonujących związków z ludźmi, uniemożliwiają odnoszenie sukcesów (także zawodowych). Zachowania ryzykowne stanowią w tej sytuacji zastępcze, chemiczne sposoby radzenia sobie z trudnościami.

Celem strategii działań alternatywnych jest pomoc w zaspokojeniu ważnych potrzeb psychologicznych (np.: sukcesu, przynależności) oraz osiąganie satysfakcji życiowej przez ułatwianie angażowania się w działalność akceptowaną społecznie (artystyczną, społeczną, sportową). U podstaw tej strategii leży założenie, że wielu ludzi podejmuje zachowania ryzykowne ze względu na brak możliwości rozwoju zainteresowali i osiągania sukcesów „pozytywnych”. Dotyczy to zwłaszcza dzieci i młodzieży zaniebanej wychowawczo.

Celem strategii interwencyjnej jest wspieranie w sytuacjach kryzysowych osób mających trudności w identyfikowaniu i rozwiązywaniu problemów osobistych. Elementem interwencji jest towarzyszenie ludziom w krytycznych momentach ich życia. Jej podstawowe techniki to poradnictwo, telefon zaufania, sesje interwencyjne, doradztwo (Macander, 2007, s. 17).

Otoczająca rzeczywistość, naturalne zmiany rozwojowe dzieci niosą za sobą pewne zagrożenia dla prawidłowego rozwoju młodego człowieka. Przeciwdziałanie tym zagrożeniom lub ich osłabienie jest ważne w wychowaniu i należy do profilaktyki. Profilaktyka to chronienie człowieka, jego rozwoju przed zagrożeniami oraz reagowanie na pojawiające się już zagrożenia. Jej celem jest ochrona dziecka, ucznia, wychowanka przed zakłóceniami rozwoju, czyli przed podejmowaniem zachowań hamujących lub niszczących rozwój, określonych w literaturze przedmiotu, jako zachowania ryzykowne. Dlatego ważne jest wyodrębnienie działań profilaktycznych i budowanie szkolnego programu profilaktyki.

Szkolne programy profilaktyczne

W okresie ostatnich kilkunastu lat analiza przeprowadzonych badań na temat agresji młodych ludzi pozwala wyciągnąć wnioski będące punktem wyjścia do planowania działań profilaktycznych. Konieczność budowania programów szkolnej profilaktyki wprowadzona rozporządzeniem MENiS z 26.02.2002 roku, zmusza dyrektorów szkół i nauczycieli do zastanowienia

się nad istotą profilaktyki prowadzonej w szkołach i metodą konstruowania programu szkolnej profilaktyki. Program szkolnej profilaktyki powinien:

- odpowiadać na realne problemy oraz zagrożenia pojawiające się w szkole i w środowisku,
- uzupełniać program wychowawczy szkoły,
- mieć przemyślany cel,
- być dostosowany do wieku uczniów (profilaktyka pierwszorzędowa).

Istotnym momentem w podejmowaniu działań profilaktycznych w szkole jest umiejętność rozpoznawania czynników ryzyka, które sprzyjają podejmowaniu zachowań ryzykownych oraz czynników chroniących przed takimi zachowaniami. Wśród zbadanych czynników ryzyka wyróżnia się (Ostaszewski, 2005 s.14):

- środowisko społeczne promujące dane wzorce zachowań,
- normy społeczne (obyczaje) promujące lub prowokujące dane zachowanie,
- modelowanie takich zachowań w domu i w szkole,
- konflikty i doświadczenie izolacji w dzieciństwie,
- niskie wyniki osiągane w szkole i brak celów życiowych,
- wczesna inicjacja zachowań ryzykownych.

Do najważniejszych czynników chroniących dzieci przed podejmowaniem zachowań ryzykownych J.D. Hawkins zalicza (Ostaszewski, 2005 s.14):

- silną więź emocjonalną z rodzicami,
- ogólne pozytywne relacje z dorosłymi (posiadanie autorytetów),
- zainteresowanie nauką szkolną,
- regularne praktyki religijne,
- uwewnętrzniony szacunek do norm, wartości, autorytetów.

Jeżeli głównym celem profilaktyki jest chronienie rozwoju osób przed zagrożeniami to cele profilaktyki w szkole powinny skupiać się na osłabianiu czynników ryzyka i wzmacnianiu czynników chroniących. Dokonanie diagnozy i jej wyniki, analiza czynników ryzyka i czynników chroniących oraz rozeznanie w zasobach, jakimi szkoła dysponuje, mogą być punktem wyjścia do sformułowania przez nauczycieli celów i zadań szkolnego programu profilaktyki.

Zachowania ryzykowne podejmowane przez dzieci i młodzież pełnią określoną funkcję, są sposobem na:

- zaspakajanie podstawowych potrzeb psychicznych,

- realizowanie celów rozwojowych,
- radzenie sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi.

Dostrzeganie zachowań problemowych w aspekcie pełnionych przez nie funkcji w rozwoju młodego człowieka pozwala na lepsze rozumienie ich bezpośrednich motywów, nakierowuje uwagę wychowawców na wspólne przyczyny wielu zachowań problemowych, nie skupia się na samych objawach. Takie spojrzenie pozwala projektować kompleksowe działania, które w sposób efektywny mogą stać się czynnikiem ochraniającym rozwój dziecka.

Nauczyciel ma do spełnienia podobne zadanie jak rodzice: powstrzymywać dzieci przed sięgnięciem po środki psychoaktywne. Spędza on z nimi, bowiem dużą część czasu, staje się ich autorytetem, ma wielki wpływ na ich rozwój. Dlatego ważne jest, by w swojej pracy kierował się kilkoma pomocnymi zasadami: ważny jest wszechstronny rozwój dziecka, należy zmniejszyć i niwelować trudności przystosowawcze, trzeba uczyć dziecko podejmowania decyzji, a także odpowiedzialności za własne czyny, dostarczać rzetelnej wiedzy o środkach odurzających i skutkach ich zażywania, promować zdrowy styl życia (Kozak, 2005, s.27).

Agresja i formy jej przeciwdziałania

Agresja jest ogromnym problemem, co do tego zgodni są nauczyciele, wychowawcy i rodzice. Zdarza się ona coraz częściej nie tylko w szkole, ale też w domu, na podwórku i ulicy, dlatego należy podejmować różnorodne działania profilaktyczne przeciwdziałające jej:

- kształtować prawidłowe relacje,
- uwrażliwiać na kulturalne zachowanie się w miejscach publicznych,
- pokazywać wzorce prawidłowego zachowania w różnych sytuacjach,
- poznawać problemy uczniów, próbować je rozwiązywać,
- uczyć prawidłowej postawy dobrego kolegi i ucznia,
- uczyć tolerancji dla osób niepełnosprawnych,
- nie dopuszczać do oglądania przez dzieci filmów promujących agresję (to samo dotyczy gier komputerowych),
- tłumaczyć, że agresywne zachowanie jest zgubne i ma drastyczne skutki; rozmawiać z dzieckiem, słuchać go,
- zawsze wezwać rodziców na rozmowę, gdy zaistnieje problem,
- uczyć na odpowiednie towarzystwo,

- zorganizować dodatkowe zajęcia pozalekcyjne i zachęcać dzieci do uczestniczenia w nich,
- dzieciom okazywać więcej miłości i zainteresowania,
- organizować spotkania z psychologiem zarówno dla rodziców jak i dla uczniów,
- zwrócić szczególną uwagę na dzieci wyśmiewane, poniżane i zastraszane przez innych.

Konwencjonalnym sposobem eliminowania przejawianej przez wychowanków agresji jest karanie za agresywne zachowania. Aby zlikwidować agresję często stosowane są kary. Tymczasem badania psychologiczne dostarczyły wiele dowodów, że karanie wyzwała u wychowanka zachowania agresywne. Osobnicy szczególnie agresywni to tacy, którzy w przeszłości byli karani i im częściej spotykali się z karami fizycznymi, tym bardziej byli agresywni (Frączek, 1970, s. 178). Karząc za agresję można więc uzyskać rezultat odwrotny – utrwalenie zachowań agresywnych.

Wyjaśnienie tego zjawiska jest proste (Kubik, 2001, s.109):

- a) Karanie jest chwilowym „zablokowaniem” realizacji którejś z potrzeb wychowanka, utrudnieniem bądź uniemożliwieniem osiągnięcia określonego celu, tj. zamierzonym wprowadzeniem wychowanka w stan frustracji – im więcej kar, tym częstsza frustracja, a frustracja rodzi agresję;
- b) Karanie – zwłaszcza fizyczne, lecz także słowne – stosowane w uniesieniu, gniewie, złości czy wyrażone drwiną, ośmieszeniem, stanowi wzór agresywnego zachowania, które prowokuje do agresji. Karanie zachowań agresywnych przynosi często pozorne i krótkotrwałe efekty, pozwalające wychowawcy łudzić się poczuciem sukcesu. Karana agresja może ulec stłumieniu i manifestować się w postaci wrogich myśli, pragnień, wyobrażeń skierowanych wobec przedmiotów agresji. Długotrwałe tłumienie agresji doprowadza do zwiększania poziomu agresywności, jej często niejako „wybuchowego” ujawnienia się ze zdwojoną siłą. Karanie zachowań agresywnych może prowadzić do tzw. przemieszczania agresji. Wychowanek nie będzie przejawiał agresji w obecności osoby karzącej i w stosunku do obiektów, wobec których nie wolno reagować mu agresywnie, lecz wyładowuje napięcie emocjonalne na innych obiektach w sytuacjach, kiedy nie czuje się zagrożony ukaraniem (niszczenie sprzętów, napaść na młodszego kolegę, dewastacja przyrody)

(Kubik, 2001, s. 109). Można i należy posługiwać się karą, ale ze szczególną rozważą i przy przestrzeganiu określonych warunków:

- Postać kary – skutecznie przeciwdziała agresji nie kara fizyczna, lecz tzw. kara psychologiczna, np. manifestowanie przykrości, jaką naganne zachowanie sprawiło wychowawcy, kary słowne połączone z tłumaczeniem, wyjaśnieniami, perswazją itp. O ile kara fizyczna, jak też zastosowana w uniesieniu kara słowna, budzi u karanego poczucie niechęci, gniewu, o tyle kara psychologiczna prowadzi u karanego do poczucia winy, która stać się może motywem zmiany dotychczasowego zachowania (Więckowska, 1977, s. 3).
- Częstość karania – jeżeli wychowawcy nastawieni są przede wszystkim na dostrzeganie negatywnych zachowań ucznia, wówczas wychowanek spotyka się z częstym karaniem bez równoczesnego przeżywania nagród za pozytywne zachowania – sytuacja taka wzmacnia agresywność. Stąd karanie za zachowania agresywne „wbudowane” być musi w system nagradzania za zachowania pożądane i społecznie akceptowane. Z teorii zachowania wynika, że aby skutecznie wyuczyć jakiegoś zachowania, trzeba nagradzać je jak najczęściej. Nie należy jednak nagradzać za każdym razem, kiedy dane zachowanie wystąpi. Zachowanie nagradzane możliwie często, ale nieregularnie, zostanie wyuczone i utrwalone najszybciej (Grochulska, 1982, s. 35).
- Stosunek do osoby karzącej – karanie za agresję będzie efektywne wtedy, gdy karany akceptuje osobę karzącą, żywi wobec niej pozytywne uczucia, np. aprobaty, przywiązania, szacunku, sympatii itp. Kara pochodząca od osoby, którą wychowanek postrzega, jako nieżyczliwą, bywa traktowana, jako akt agresji, prowokujący do odwetu w postaci ponownego zachowania agresywnego. Kara pochodząca od osoby akceptowanej generuje poczucie winy skłaniające do zmiany zachowania.

O efektywności kar decyduje przede wszystkim to, czy są wymierzone szybko i konsekwentnie. W przypadku dzieci bardzo skuteczne jest stosowanie rozsądnych i szybkich interwencji: kary niezbyt dolegliwe, ale stosowane niezwłocznie (Korzecki, 2007, s. 23).

Zatem nieprawidłowe karanie zachowań agresywnych nie tylko ich nie eliminuje, lecz wręcz utrwała agresję. Należy więc pamiętać o następujących zaleceniach:

- nie należy stosować kar fizycznych – nie można eliminować u kogoś zachowań agresywnych, samemu będąc agresywnym,
- karanie słowne, perswazyjne, „psychologiczne” wymaga opanowania własnych negatywnych emocji – nie należy karać w uniesieniu, zdenerwowaniu,
- jeżeli wychowawca czuje, że nie jest akceptowany przez wychowanka powinien stworzyć takie okoliczności, by kara za agresywne zachowanie nie pochodziła bezpośrednio od niego; można posłużyć się opinią grupy, z którą wychowanek się liczy, innym nauczycielem, z którym wychowanek jest pozytywnie emocjonalnie związany, rodzicem ucznia,
- należy starać się, aby wychowanek zrozumiał sens stosowanej kary, trzeba wyjaśnić za co i dlaczego został ukarany,
- karząc za zachowania agresywne należy równocześnie dostrzegać i nagradzać różnorodne pozytywne zachowania ucznia, a zwłaszcza wszelkie przejawy życzliwości wobec innych, pomoc, współpracę, dostrzeganie cudzych potrzeb.

Rola nauczyciela w działalności wychowawczej

Współczesna szkoła wyznacza do realizacji cele zakładające rozwój osobowości, zdolności, zainteresowań, samodzielności myślenia, przygotowania do życia. Nauczyciel musi zmienić swoją rolę. Należy przejść od modelu pedagoga znanego z historii do nowego typu nauczyciela-terapeuty odzwierciedlającego idee psychologii humanistycznej.

Nie ulega wątpliwości, że organizowanie w klasie środowiska profilaktycznego, to działanie, którego nie zastąpi inna działalność wychowawcza. Rozumienie ludzi to umiejętność niezbędna w dobrym porozumiewaniu się. Człowiek uczy się jej w toku życia. Szczególnie ważne jest zdawanie sobie sprawy, jak dana sytuacja i zachowanie widziane i odczuwane jest przez drugą osobę. Dobre rozumienie innych sprawia, iż poprawiają się stosunki między ludźmi. Wskazane jest, by nauczyciel w swojej pracy wychowawczej starał się je rozwiązywać u swoich wychowanków przez:

- pokazywanie dzieciom pozytywnych lub negatywnych konsekwencji ich zachowania dla innych osób,
- partnerski kontakt z rodzicami, brak napięcia, ostrych kar, empatię w zachowaniu,

- uczenie, że odmienne poglądy bywają słuszne, a w wypadku konfliktu należy szukać wyjścia kompromisowego,
- analizowanie sytuacji przez dziecko z pozycji biernego obserwatora i próby odpowiedzi na pytanie: „co bym zrobił, gdybym był na jego miejscu?”,
- uczenie rozumienia innych polega również na rozpoznawaniu ich zalet,
- organizowanie zajęć w zespołach, powierzając funkcje kierownicze tym dzieciom, które zwykle zajmują pozycje podporządkowane,
- uświadomienie dzieciom jakim osobom w swoim otoczeniu są bliskie, na kogo mogą liczyć,
- uaktywnienie pozytywnego myślenia o bliskich,
- podnoszenie poczucia wartości dzieci, zainteresowanie sobą nawzajem,
- uczyć dzieci rozpoznawania uczuć przeżywanych przez siebie i innych oraz ujawniać uczucia przeżywane w różnych sytuacjach,
- uświadomić mechanizm konfliktu, uczyć alternatywnych sposobów ich rozwiązywania.

Jedną z przyczyn wywołujących agresję jest brak zainteresowań, nuda i nieumiejętność rozmawiania i słuchania. W takim przypadku powinno się oddziaływanie wychowawcze ukierunkować na te właśnie – rodzące agresję – czynniki, poprzez naukę słuchania i mediacji oraz uwrażliwiania na uczucia innych osób, tworzenie klubów zainteresowań, których celem jest wyrażanie postaw prospołecznych i uczenie nieagresywnych strategii rozwiązywania problemów.

Inną z koncepcji, która może pomóc w przewyciężaniu agresji, może być muzykoterapia. O jej wpływie na agresję pisał Z. Skorny: „Agresywnemu zachowaniu się wywołanemu doznanymi frustracjami towarzyszą związane z nimi emocje gniewu, złości, zdenerwowania. Przeciwdziałanie im może dokonywać się za pośrednictwem muzykoterapii sprzyjającej rozładowaniu stanów napięcia emocjonalnego. Może to być muzykoterapia bierna, polegająca na recepcji utworów muzycznych odpowiednio dobranych przez muzykoterapeutę. Dla rozładowania stanu napięcia emocjonalnego stymulującego agresję bywa również wykorzystywana muzykoterapia czynna. Jest ona przeprowadzana np. przy użyciu instrumentów perkusyjnych” (Skorny, 1990, s. 3).

Przeciwdziałając agresji frustracyjnej należy ustalić, które potrzeby uległy blokadzie powodując wystąpienie zachowań agresywnych oraz rozważyć możliwości ich zaspokojenia, np. zmienić metody wychowawcze rodziców, jeżeli wskutek otrzymywanych kar fizycznych, dziecko zachowuje się agresywnie (Skorny, 1976, s. 24).

W zapobieganiu agresji naśladowczej istotne znaczenie posiada zabezpieczenie dzieci przed szkodliwym wpływem modeli agresywnego zachowania się, np. ograniczyć oglądanie filmów ukazujących obrazy agresji, starać się zainteresować dzieci filmami czy słuchowiskami o odpowiedniej dla nich treści, tj. takimi, które ukazują pozytywne modele postępowania, starać się izolować dziecko od zachowujących się agresywnie sąsiadów, kolegów, znajomych czy nawet czasami bliskiej rodziny.

Środkiem zapobiegającym agresji instrumentalnej może być wykazanie jej nieskuteczności, np. dziecko, próbujące wymusić na rodzicach spełnienie swych żądań za pomocą pogroźek, powinno przekonać się o bezskuteczności takiego sposobu zachowania, a przy tym zrozumieć, że cel swój może osiągnąć, gdy rodziców poprosi lub gdy zasłuży na nagrodę. Zapobieganiu tej agresji służy także wytwarzanie właściwych postaw społecznych oraz związanej z nimi hierarchii wartości.

W przypadku agresji patologicznej powinno się zapewnić jednostce odpowiednią opiekę lekarską, gdyż samo oddziaływanie wychowawcze nie przynosi wtedy pożądanych rezultatów – odpowiednie badania psychiatryczne oraz neurologiczne.

Doświadczenia praktyków pracujących z dziećmi i młodzieżą oraz eksperymenty i badania prowadzone przez psychologów pokazują, że skuteczną metodą przeciwdziałania agresji jest przede wszystkim modelowanie nieagresywnych zachowań. Warto dzieciom i młodzieży pokazywać osoby, które pomimo prowokacji kontrolują swoje reakcje. Konieczne jest także trenowanie umiejętności komunikacyjnych i stosowanie strategii rozwiązywania problemów bez używania przemocy. Należy podkreślić, że osoby, które sytuacje konfliktowe rozwiązują poprzez podejmowanie zachowań agresywnych, najczęściej nie mają rozwiniętych umiejętności społecznych. Powinny one pracować nad konstruktywnym wyrażaniem złości i gniewu, uczyć zasad negocjowania w sytuacjach konfliktowych i wypracowywania kompromisów (Korzecki, 2007, s. 23).

Efektywnym sposobem ograniczania agresji jest także rozwijanie empatii. Zarówno eksperymenty psychologiczne, jak i obserwacje prowadzone

w życiu codziennym pokazują, że jeśli uda się wzbudzić empatię wobec osoby wywołującej w człowieku złość, zmniejsza się skłonność do agresji.

Programy profilaktyczne realizowane w szkole

Biorąc pod uwagę diagnozę problemów wychowawczych oraz specyfikę danej szkoły, pedagog wraz z zespołem opracowuje Szkolny Program Profilaktyczny (SPP). Jest koordynatorem podejmowanych działań, wspiera wychowawców i udziela wskazówek przy opracowywaniu i realizacji klasowych programów profilaktycznych. Samodzielnie lub we współpracy ze specjalistą z poradni psychologiczno-pedagogicznej lub ośrodka szkoleniowego czy metodycznego prowadzi wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli i warsztaty dla wychowawców. Pedagog może również bezpośredni włączać się do realizacji elementów klasowych programów, prowadząc wybrane tematy lub standardowe programy profilaktyczne (w zależności od posiadanych kwalifikacji) (Gwizdek, Sołtys, 2003, s. 14).

W związku z tym do priorytetowych zadań wychowawczych należą działania związane z profilaktyką uzależnień, promocją zdrowego stylu życia, profilaktyką AIDS, przeciwdziałaniem przemocy w szkole, przygotowaniem młodzieży do poruszania się na rynku pracy oraz kształtowanie umiejętności emocjonalnych wspomagających rozwój osobowości i rozwój społeczny uczniów ułatwiający im radzenie sobie z zagrożeniami, które wcześniej zostały wymienione (Masiewicz, 2002, s. 23).

Działania te realizowane są w szkole poprzez organizowanie dla uczniów, rodziców i nauczycieli programów profilaktyczno-wychowawczych z zakresu profilaktyki alkoholowej i narkomanii. Celem tych zajęć jest wyposażenie uczniów w wiedzę:

- dotyczącą negatywnego wpływu alkoholu i innych środków uzależniających na młody organizm,
- przedstawienie mechanizmów psychologicznych i fizjologicznych związanych z procesem uzależnienia,
- odwołanie się do funkcjonujących w życiu codziennym mitów i stereotypów dotyczących spożywania środków uzależniających,
- kształtowanie właściwych postaw uczniów pozwalających im unikać pułapki, jaką jest uzależnienie od tych substancji.

Pedagog szkolny może wprowadzać do programu profilaktycznego również standardowe programy profilaktyczne. Ich zastosowanie jest uza-

sadnione, jeśli nie są częścią wyrwaną z kontekstu, pojedynczą godziną lekcyjną, lecz stanowią element wkomponowany w dotychczasowe działania profilaktyczno-wychowawcze. Niektóre z proponowanych programów powstały w ośrodkach uniwersyteckich lub instytucjach zajmujących się profilaktyką, inne zostały wypracowane w środowiskach lokalnych.

Pracę profilaktyczną z młodzieżą można rozpocząć programem „Noe”, autorstwa K. Wojcieszka. Program w niekonwencjonalny sposób przekazuje młodym ludziom istotne informacje dotyczące istoty uzależnienia od alkoholu. Oprócz dużej porcji wiedzy na temat choroby alkoholowej oraz obrazowego przedstawienia skali problemu, skłania do refleksji i wpływa na zmianę stereotypów myślowych. Program zawiera duży ładunek emocjonalny.

Kolejny program autorstwa K. Wojcieszka to „Debata”. Jest to stosunkowo krótki program z zakresu profilaktyki alkoholowej, jednak wymagający wysokich kwalifikacji od jego realizatora. „Debata” zawiera element o dużej skuteczności profilaktycznej, jak np. pracę nad przekonaniami normatywnymi uczniów. Program aktywizuje i wciąga młodzież, skłania do myślenia i wyciągania wniosków. Jego formuła sprzyja naturalnej aktywności młodych ludzi i powoduje dynamiczny przebieg zajęć. W czasie zajęć stosowane są aktywne formy pracy z grupą oraz prezentacja filmu, „Złoty środek”. Dodatkowym walorem programu jest poprzedzenie go pomiarem ankietowym. „Debatę” można zaproponować klasie pierwszej, ewentualnie drugiej gimnazjum.

Inny zaproponowany program standardowy, to „Drugi Elementarz, czyli Program Siedmiu Kroków”, opracowany przez zespół Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych (PARPA). Celem programu jest dostarczenie wiedzy o środkach psychoaktywnych, szczególnie o alkoholu i związanych z nim zagrożeniach. Program kładzie duży nacisk na perspektywę zdrowego stylu życia oraz umiejętności związane z odmawianiem picia alkoholu.

„Sobą być dobrze żyć” – Gimnazjalny elementarz profilaktyczny, opracowany zespołowo w Fundacji Rozwoju Profilaktyki, Edukacji i Terapii Problemów Alkoholowych (ETOH). Program dostarcza młodzieży wiedzy o środkach psychoaktywnych, uczy rozpoznawania ważnych wartości, dokonywania właściwych wyborów oraz ćwiczy umiejętność rozwiązywania problemów. Przeznaczony jest dla klas pierwszych gimnazjum.

Projekt „Dziękuję nie” opracowany przez zespół autorski Uniwersytetu Warszawskiego i Ośrodek Informacji o Alkoholu i Narkotykach ADIC.

Program dostarcza wiedzy na temat używek, promuje zdrowy styl życia oraz uczy podejmowania racjonalnych wyborów. Jego celem jest umożliwienie młodzieży zdobycie różnych kompetencji życiowych, osiągnięcie większej autonomii i odpowiedzialności za swoje zachowania. Może być realizowany przez wszystkie lata trwania gimnazjum.

Problematykę profilaktyki alkoholowej nieco inaczej porusza program „Tak czy nie” W. Skrzypczyka. Jego celem jest dostarczenie wiedzy o wpływie alkoholu na rodzinę, kształtowanie postaw sprzyjających podejmowaniu racjonalnych decyzji związanych z używkami oraz nabycie praktycznych umiejętności umożliwiających samostanowienie i obronę własnych praw. Program polecany szczególnie dla klas, gdzie dużą grupę stanowią dzieci pochodzące z rodzin z problemem alkoholowym.

W pracy z młodzieżą gimnazjalną mogą być również zastosowane znane powszechnie programy: „Nasze Spotkania”, „Zanim spróbujesz”, „Spójrz Inaczej”.

„Nasze Spotkania” to program psychoprofilaktyczny autorstwa M. i P. Fijewskich, który koncentruje się na przekazaniu młodym ludziom najbardziej istotnych umiejętności psychologicznych, takich jak: radzenie sobie w trudnych sytuacjach, nawiązywanie satysfakcjonujących kontaktów z ludźmi, pomaganie innym, rozumienie siebie i innych.

„Zanim spróbujesz” to program psychoedukacyjny B. Jakubowskiej i Z. Sobolewskiej (PTP), w opracowaniu A. Pacewicz. Przekazuje wiedzę o substancjach psychoaktywnych oraz o mechanizmach rozwoju uzależnienia. Kładzie nacisk na rozwój ważnych umiejętności psychologicznych, jak m.in.: podejmowanie racjonalnych wyborów (zwłaszcza w odniesieniu do środków odurzających), odreagowanie napięć, rozwiązywanie konfliktów, kształtowanie wzorów zdrowego stylu życia.

„Spójrz Inaczej” – program wychowawczo-profilaktyczny A. Kołodziejczyka, E. Czerniewskiej i T. Kołodziejczyka, przeznaczony dla szkół podstawowych i gimnazjów. Obejmuje kilka bloków tematycznych, poruszane są w nim takie zagadnienia jak np.: rozpoznawanie, wyrażanie i akceptowanie uczuć swoich i innych, kształtowanie poczucia własnej wartości, umiejętności pracy w grupie, rozwiązywanie problemów, odpowiedzialność za własne zdrowie oraz problematykę uzależnień.

Środowiskowe działania prewencyjne proponuje program zapobiegania narkomanii „Odłot” opracowany w instytucie Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. Projekt zawiera bogaty pakiet materiałów a wśród nich gry edukacyjne, kasety wideo i scenariusze lekcji profilaktycznych.

„Jak żyć z ludźmi” to profilaktyczny projekt australijski w polskim opracowaniu A. Kobiałki. Program pokazuje, w jaki sposób młodzi ludzie mogą sobie radzić z trudnymi problemami dorastania. Składa się z trzech części. Pierwsza omawia zasady pracy z grupą, druga podaje propozycje zajęć, bogaty zestaw ćwiczeń i technik, trzecia część to materiały pomocnicze. Głównym celem oferty jest rozwinięcie wśród młodych ludzi najważniejszych umiejętności interpersonalnych, takich jak: komunikowanie się z ludźmi, umiejętne podejmowanie decyzji, chronienie siebie w sytuacji naciśku grupowego, radzenie sobie ze stresem, budowanie autonomii, otwartości, empatii.

„Anty – tytoń” to program Pracowni Edukacji Zdrowotnej i Promocji Zdrowia Zakładu Zdrowia Publicznego i Medycyny Szkolnej Instytutu Matki i Dziecka w Warszawie. Jest to jeden z nielicznych programów profilaktycznych z zakresu profilaktyki nikotynowej. Jego zaletą jest również to, że zawiera atrakcyjne materiały pomocnicze.

Program „Przemoc wobec dzieci” A. Pacewicz dotyczący przemocy fizycznej i seksualnej. Program przeznaczony jest dla psychologów, pedagogów, nauczycieli oraz innych osób pracujących z dziećmi. Zawiera propozycje zajęć profilaktycznych skierowanych do dzieci - potencjalnych ofiar przemocy. Uczy je lepiej chronić się oraz rozpoznawać sygnały zwiastujące zagrożenie.

Nową formą ofert profilaktycznych są programy prewencyjne. Należą do nich m.in. Programy La Straty – Fundacji przeciwko handlowi kobietami. Pierwszy z nich „Masz prawo marzyć, masz prawo wiedzieć”, opiera się na krótkim filmie i załączonym scenariuszu zajęć z młodzieżą. Drugi – „Inna strona Słońca”, prezentowany jest na płytach CD. Oprócz informacji niezbędnych dla odbiorców, znalazły się na nich autentyczne historie kobiet oraz artykuły osób, które miały bezpośredni kontakt z handlem kobietami. Do realizacji zajęć pedagog otrzymuje także film, quiz oraz grę komputerową „Przygody Moniki”. Celem obu programów jest zwrócenie uwagi na ryzyko podejmowania przez młodych ludzi (głównie dziewcząt) pracy za granicą, odbiorcami programu może być starsza młodzież gimnazjum.

Podsumowanie

Zapewnienie bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie procesu dydaktyczno-wychowawczego jest priorytetem każdej szkoły. Bezpieczeństwo może być badane wieloaspektowo, na przykład pod kątem mate-

rialnego środowiska dydaktycznego, a więc właściwego oświetlenia, planu ewakuacji, wysokości ławek itp., z perspektywy profilaktyki, a więc badanie rozmiaru sięgania przez dzieci i młodzież po alkohol i środki psychoaktywne oraz badanie bezpieczeństwa psychicznego i fizycznego biorąc pod uwagę przemoc rówieśniczą, agresję na poziomach dziecko-rodzic, dziecko-nauczyciel, dziecko-dziecko.

Badania wskazują, że szkoła jest bezpiecznym miejscem do nauki dla 77,8% uczniów, 70% rodziców uważa, że ich dzieci są i czują się w szkole bezpieczne, 84% nauczycieli również czuje się w szkole bezpiecznie i uważa placówkę za bezpieczne miejsce pracy.

Z badań wynika, że ogromne wyzwanie stoi przed współczesną szkołą, wychowawcami i rodzicami – wychowanie dzieci i młodzieży, w zachowaniu których dominuje przemoc i agresja. Nieumiejętność radzenia sobie z uczuciami i emocjami, problemy w domu, w szkole, z nauką, z akceptacją w grupie rówieśniczej to wszystko popycha dzieci i młodzież w kierunku zachowań agresywnych i zagraża bezpieczeństwu nie tylko w szkole, ale także w funkcjonowaniu w innych rolach i grupach społecznych.

Stąd wniosek płynący dla rodziców i wychowawców, ubrany w słowa Jana Zamoyskiego, który był i pozostanie zawsze aktualny: „Zawsze takie Rzeczypospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie”.

Bibliografia

- Barczyk P., Czerny J. (1998), Zagrożenia społeczno-wychowawcze we współczesnej szkole, Kraków
- Gazicki A. (2007), Agresja wśród dzieci i młodzieży, jej uwarunkowania i sposoby przeciwdziałania, „Biuletyn Informacyjny. Problemy Narkomanii”, nr 2
- Grochulska J. (1982), Reedukacja dzieci agresywnych, Warszawa
- Jaros P. (2002), Przemoc wobec dzieci – propozycja zmian systemowych, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 1
- Juczyński Z. (2002), Narkomania – podręcznik dla nauczycieli, wychowawców, rodziców, Warszawa: PZWL
- Jundziłł I. (1993), Dziecko – ofiara przemocy, Warszawa
- Karkowska M., Czarnecka W. (1998), Przemoc w szkole, Kraków
- Markocki Z., Kubielski W. (1995), Wybrane zagadnienia metodologii badań społecznych, Słupsk

Obuchowska I. (1983), Okres dorastania, Warszawa

Olweus D. (1998), Mobbning – fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać? Warszawa

Ostaszewski K. (2003), Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych, Warszawa

Proch-Masłowska E. (2003), Propozycja modelu oddziaływań profilaktycznych w gimnazjach i szkołach ponadpodstawowych, „Problemy Narkomanii”, nr 3

Skorny Z. (1976), Proces socjalizacji dzieci i młodzieży, Warszawa

Socha-Kołodziej K. (2001), Przemoc jako zjawisko występujące w szkole, w: J. Papięż, A. Płukis (red.), Przemoc dzieci i młodzieży, Toruń

Wroczyński R. (1979), Pedagogika społeczna, Warszawa: PWN

Ryzyko zachowań ryzykownych młodzieży a działania profilaktyczne realizowane przez szkołę

Stud. Julia Mościbrodzka

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

Abstrakt

Zagadnienie zachowań ryzykownych młodzieży to temat istotny ze względu na fakt, że skala zjawiska powiększa się nie tylko w Polsce ale i w Europie. Dlatego zwrócenie uwagi na ten problem było powodem podjęcia badań, które przeprowadzono wśród młodzieży szkół średnich (N=260) w województwie lubelskim. Główny problem badań sformułowano w formie pytania: Czy młodzież z wybranych szkół średnich przejawia zachowania ryzykowne i jakie działania profilaktyczne w tym zakresie podejmują szkoły? Wyniki badań pokazały czynniki, które w opinii badanej młodzieży warunkują powstawanie zachowań ryzykownych oraz pokazały skuteczność lub brak skuteczności działań profilaktycznych w tym zakresie podejmowanych przez szkoły. Uzyskane wyniki skłaniają do projektowania kolejnych pogłębionych badań i poszukiwania efektywnych środków profilaktycznych.

Słowa kluczowe: zachowania ryzykowne, młodzież, szkoła średnia, działania profilaktyczne

The risk of risky behavior among adolescents and preventive measures implemented by the school

Stud. Julia Mościbrodzka

John Paul II University of Applied Sciences in Biala Podlaska, Poland

Abstract

The issue of risky behavior among young people is an important topic, given that the scale of the phenomenon is growing not only in Poland but also across Europe. For this reason, the need to address this problem prompted the research, which was conducted among high school students (N=260) in the Lublin Province. The main research question was formulated as follows: Do students at selected high schools engage in risky behaviors, and what preventive measures are schools taking in this regard? The study results identified the factors that, in the opinion of the surveyed youth, contribute to the development of risky behaviors and demonstrated the effectiveness-or lack thereof-of the preventive measures taken by schools in this regard. The findings suggest the need for further indepth research and the search for effective preventive measures.

Keywords: risky behavior, adolescents, high school, preventive measures.

Wprowadzenie

Problemy związane z uzależnieniami to zjawisko nadal aktualne we współczesnej rzeczywistości i to sprawia, że powinny być badane i analizowane w szerszym kontekście życia społecznego młodego człowieka. Wiele programów profilaktycznych często tworzy się z myślą o przeciwdziałaniu jednej konkretnej substancji psychoaktywnej. Badania pokazują jednak, że różne zachowania ryzykowne mają podobne przyczyny oraz wspólne czynniki ryzyka i ochrony. Dlatego skuteczniejsze okazują się programy wspierające ogólny rozwój młodzieży, wzmacniające zdrowe postawy, kompetencje społeczne i odporność na trudne sytuacje (Klonowska, 2016; Zalaśkiewicz, 2006). Jak uważają specjaliści współczesna profilaktyka powinna mieć charakter zintegrowany i powinna obejmować współpracę szkoły, rodziny oraz innych środowisk wychowawczych. Istotne jest także oddziaływanie nie tylko na uczniów, ale również na rodziców i nauczycieli. Takie podejście pozwala odejść od działań skupionych wyłącznie na pojedynczych zagrożeniach i lepiej odpowiada na współczesne problemy młodzieży (Solecki, 2018). Istnieje wiele mechanizmów prowadzących do podejmowania zachowań ryzykownych przez młodzież. Mogą one wynikać zarówno z wpływu środowiska i kultury, jak i z trudnych doświadczeń emocjonalnych czy sytuacji frustracyjnych. Ważną rolę odgrywa także obserwacja innych osób i uczenie się poprzez naśladowanie zachowań uznawanych za atrakcyjne lub akceptowane społecznie. Zachowania ryzykowne często pełnią w życiu młodych ludzi określoną funkcję pomagając zaspokoić potrzebę akceptacji, przynależności czy niezależności. Sięganie po substancje psychoaktywne lub podejmowanie innych niebezpiecznych działań może być postrzegane przez młodzież jako sposób na osiągnięcie krótkotrwałych korzyści emocjonalnych i społecznych. Jednocześnie młodzi ludzie często nie dostrzegają długofalowych negatywnych konsekwencji takich zagrożeń dla zdrowia i życia (Przybysz-Zaremba, 2014; Siudem, 2013).

Czym są zachowania ryzykowne?

Współczesne podejście do zachowań ryzykownych młodzieży zakłada analizowanie ich w sposób całościowy, a nie jedynie skupienie się na pojedynczych problemach, takich jak palenie papierosów czy picie alkoholu. Pojęcie „zachowania problemowe” zostało wprowadzone przez Richarda i Shirley Jessor którzy wskazywali, że skłonność młodzieży do podejmowania zachowań ryzykownych zależy od różnych czynników psychospołecznych, związanych m.in. z osobowością, środowiskiem oraz doświadczeniami

młodego człowieka (Jessor, 1987). Zachowania ryzykowne to działania zagrażające zdrowiu fizycznemu i psychicznemu oraz niezgodne z normami społecznymi. Do najczęściej występujących należą: palenie papierosów, spożywanie alkoholu, używanie narkotyków, agresja, wagary, porzucenie szkoły, agresja, kradzieże, przedwczesna aktywność seksualna czy ucieczki z domu (Donovan, 1996; Mazur, Kowalewska, Woynarowska, 2003). Przeciwnością zachowań ryzykownych są zachowania konwencjonalne, czyli zgodne z normami społecznymi i pozytywnie wpływające na rozwój młodzieży. Obejmują one m.in. zaangażowanie w życie szkoły, rodziny, działalność sportową, społeczną czy religijną (Dzielska, Kowalewska, 2014). W naukach społecznych istnieje wiele określeń opisujących zachowania sprzeczne z normami społecznymi, np. niedostosowanie społeczne, dewiacje czy zachowania ryzykowne. W pedagogice pojęcie niedostosowania społecznego odnosi się do dzieci i młodzieży, które nie przestrzegają podstawowych zasad i norm obowiązujących w ich wieku. Aby mówić o niedostosowaniu społecznym, takie zachowania muszą mieć charakter trwały i powtarzalny. Mogą one wynikać także z zaburzeń psychicznych lub różnić się od typowych sposobów zachowania danej grupy społecznej. Pojęcie „zachowań ryzykownych” obejmuje działania podejmowane przez młodzież, które są sprzeczne z normami społecznymi, zagrażają zdrowiu i mogą prowadzić do reakcji społecznej kontroli. Na takie zachowania wpływają czynniki psychologiczne i środowiskowe, a ich nasilenie zależy od równowagi między czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi. Coraz częściej wskazuje się także inne zagrożenia, np. uzależnienie od Internetu, brak aktywności fizycznej czy niezdrowe diety. Zachowania ryzykowne mogą prowadzić do problemów w funkcjonowaniu społecznym. Z tego powodu ważne jest ich monitorowanie oraz prowadzenie działań profilaktycznych. Badania pokazują, że najczęściej młodzież sięga po alkohol, papierosy i inne substancje psychoaktywne, a ich używanie często łączy się z agresją i innymi problemami w zachowaniu (Zajęcka, 2014).

Charakterystyka zachowań ryzykownych wśród młodzieży

Współcześnie wśród młodzieży obserwuje się wiele zachowań ryzykownych, które mogą negatywnie wpływać na zdrowie, rozwój oraz życie młodych ludzi. Wiele z tych zachowań jest charakterystycznych dla okresu dorastania, jednak często występują one jednocześnie i wzajemnie się nasilają. Przykładowo wagary mogą prowadzić do kontaktu z używkami,

a stosowanie substancji psychoaktywnych może powodować problemy w nauce i trudności społeczne. Tego typu sytuacje zwiększają ryzyko niedostosowania społecznego młodzieży. Badania pokazują, że wśród młodych ludzi rośnie skala używania alkoholu, narkotyków oraz dopalaczy. Problem ten występuje w wielu krajach Europy, również w Polsce. Coraz częściej młodzież sięga także po używki na terenie szkoły lub podczas spotkań rówieśniczych. Do zachowań ryzykownych zalicza się również zbyt wczesną inicjację seksualną (Woynarowska, Tabak, 2008; Peltzer, Pengpid, 2015). Młodzi ludzie często podejmują ją pod wpływem presji rówieśników, mediów lub chęci zdobycia akceptacji, co może prowadzić do nieplanowanych ciąż oraz chorób przenoszonych drogą płciową. Ważnym problemem współczesnej młodzieży jest także niezdrowy styl życia prowadzący do nadwagi i otyłości. Niewłaściwe odżywianie oraz brak aktywności fizycznej powodują liczne problemy zdrowotne i psychiczne. Zachowania ryzykowne młodzieży są więc poważnym problemem społecznym. Dlatego konieczne jest prowadzenie skutecznych działań profilaktycznych przez szkołę, rodzinę oraz inne instytucje wspierające rozwój młodych ludzi (Przybysz-Zaremba, 2014). Zachowania ryzykowne to działania podejmowane przez dzieci i młodzież, które mogą zagrażać ich zdrowiu fizycznemu i psychicznemu oraz są niezgodne z normami społecznymi. Obejmują one zarówno zachowania problemowe, jak i zaniedbywanie ważnych obowiązków czy potrzeb rozwojowych. Coraz częściej wskazuje się również na uzależnienie od Internetu, gier komputerowych czy brak aktywności fizycznej. Według teorii zachowań problemowych młodzież podejmuje zarówno zachowania zgodne z normami społecznymi, jak i ryzykowne, ponieważ są one związane z realizacją potrzeb okresu dorastania, takich jak budowanie tożsamości, potrzeba akceptacji czy niezależności (Donovan, 1996; Przybysz-Zaremba, 2017). Zachowania te często wynikają nie z lekkomyślności, lecz z wpływu środowiska oraz trudności charakterystycznych dla wieku adolescencji. Na podejmowanie zachowań ryzykownych wpływa wiele czynników. Duże znaczenie mają relacje rodzinne, środowisko społeczne, grupa rówieśnicza oraz sytuacja szkolna. Brak wsparcia ze strony rodziców, konflikty szkolne, presja rówieśników czy łatwy dostęp do używek zwiększają ryzyko występowania niepożądanych zachowań. Ważną rolę odgrywają także cechy osobowości młodego człowieka, niska samoocena, trudności emocjonalne oraz brak umiejętności radzenia sobie ze stresem. Istnieją również czynniki chroniące, które zmniejszają prawdopodobieństwo podejmowania zachowań ryzykownych. Należą do nich między innymi dobre relacje z rodziną, wsparcie

nauczycieli, rozwijanie zainteresowań oraz poczucie bezpieczeństwa i akceptacji. Zachowania ryzykowne mogą prowadzić do wielu negatywnych konsekwencji, takich jak problemy zdrowotne, trudności w nauce, wykluczenie społeczne czy zaburzenia psychiczne. Dlatego ważne jest prowadzenie skutecznych działań profilaktycznych przez szkołę, rodzinę i środowisko lokalne, które wspierają prawidłowy rozwój młodzieży (Chańko-Kraszewska, 2022). Funkcjonowanie młodego człowieka zależy od relacji między czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi, które wpływają na podejmowanie zachowań konwencjonalnych lub ryzykownych. System zachowań młodzieży obejmuje zarówno działania sprzyjające zdrowiu i rozwojowi, jak i te, które mogą im zagrażać. Zjawisko zachowań ryzykownych jest bardzo złożone i wynika z wielu czynników, dlatego jego analiza wymaga podejścia interdyscyplinarnego, uwzględniającego różne obszary funkcjonowania młodego człowieka, co skłania do podejmowania badań w tym zakresie (Klonowska, 2016).

Materiał i metoda badań

Badanie o charakterze ilościowym przeprowadzono z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego. Narzędziem badawczym był autor-ski kwestionariusz ankiety składający się z pytań otwartych i zamkniętych. Badanie zrealizowano w okresie od 01.03.2026 r. do 30.03.2026 r. wśród młodzieży z wybranych szkół średnich z terenu województwa lubelskiego. Wszyscy uczestnicy zadeklarowali udział w badaniu, które przeprowadzono z zachowaniem zasad etycznych. Zebrane dane pozwoliły na udzielenie odpowiedzi na główny problem badań sformułowany w formie pytania: Czy młodzież z wybranych szkół średnich przejawia zachowania ryzykowne i jakie działania profilaktyczne w tym zakresie podejmują szkoły?

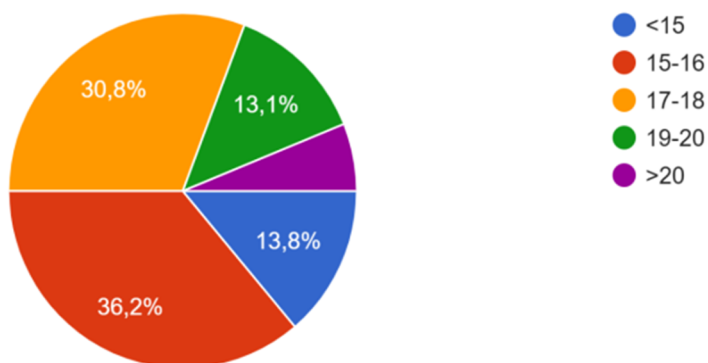
Wymieniony problem uszczegółowiono w kilku pytaniach:

1. Jakie rodzaje zachowań ryzykownych najczęściej przejawia badana młodzież?
2. Jakie są przyczyny podejmowania zachowań ryzykownych przez badanych?
3. Czy działania profilaktyczne w zakresie przeciwdziałania zachowaniom ryzykowanym podejmowanych przez szkoły średnie są skuteczne?

Kwestionariusz ankiety wypełniło ogółem 260 osób w formie elektronicznej. Większość respondentów stanowili mężczyźni 54%, natomiast

kobiety 46% ogółu badanych. Strukturę wieku badanych przedstawiono na wykresie 1.

Wykres 1. Wiek badanych



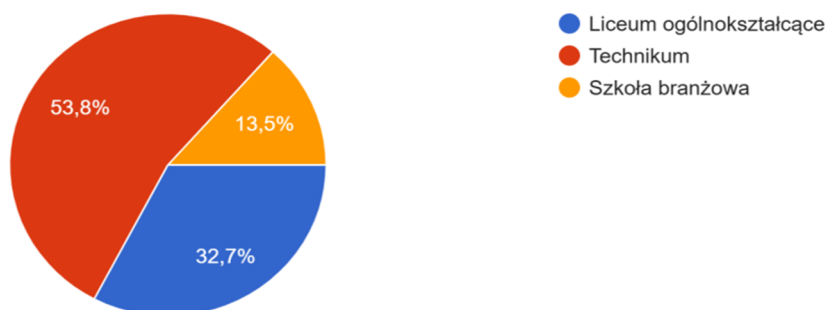
Źródło: wyniki badań własnych.

Analiza wieku respondentów wykazała, że najliczniejszą grupę stanowiła młodzież od 15 do 16 lat – 36,2%. W kolejnej, co do wielkości grupie byli badani w wieku 17-18 lat 30,8%. Respondenci poniżej 15. roku życia stanowili 13,8% ogółu badanych, natomiast osoby w wieku 19-20 lat – 13,1%. Najmniejszą grupę tworzyli respondenci powyżej 20. roku życia – 6,2%.

Analiza typu szkoły, do której uczęszczali respondenci, wykazała, że największą grupę stanowili uczniowie technikum 53,8%. Następnie badani uczęszczający do liceum ogólnokształcącego stanowili 32,7% ogółu respondentów. Najmniejszą grupę tworzyli uczniowie szkoły branżowej 13,5%. Szczegółowe dane zobrazowano na kolejnym wykresie 2.

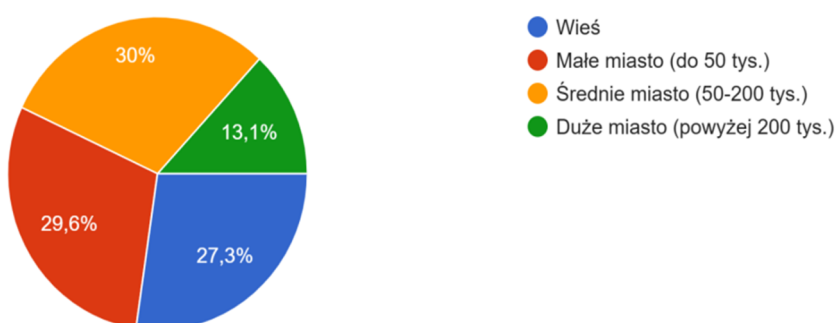
Wykres 2. Typ szkół do których uczęszczają badani

Źródło: Wyniki badań własnych.



Analiza miejsca zamieszkania respondentów wykazała, że największą grupę stanowili mieszkańcy średnich miast liczących od 50 do 200 tys. mieszkańców 30%. Nieco mniej badanych mieszkało w małych miastach do 50 tys. mieszkańców 29,6%. Respondenci zamieszkujący obszary wiejskie stanowili 27,3% ogółu badanych. Najmniejszą grupę tworzyli mieszkańcy dużych miast powyżej 200 tys. mieszkańców 13,1%. Te dane przedstawiono na wykresie 3.

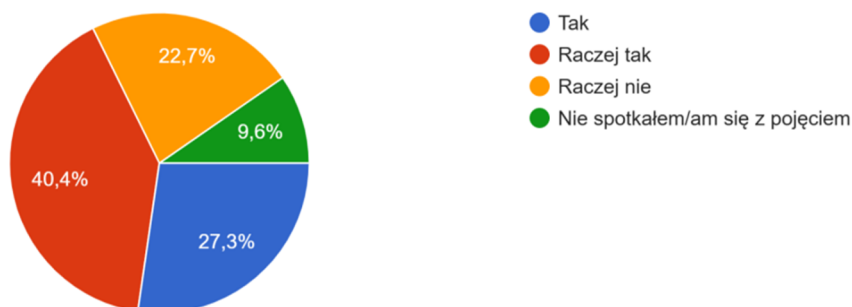
Wykres 3. Miejsce zamieszkania badanych



Źródło: Wyniki badań własnych.

Analiza odpowiedzi dotyczących znajomości pojęcia „zachowania ryzykowne” wykazała, że największa część respondentów zadeklarowała odpowiedź „raczej tak” 40,4%. Znajomość tego pojęcia zdecydowanie potwierdziło 27,3% badanych. Z kolei 22,7% respondentów wskazało odpowiedź „raczej nie”, natomiast 9,6% przyznało, że nie spotkało się wcześniej z pojęciem zachowań ryzykownych. Uzyskane wyniki wskazują, że większość badanej młodzieży posiada przynajmniej podstawową znajomość pojęcia zachowania ryzykowne. Może to wynikać z coraz częściej realizowanych działań profilaktycznych w szkołach, obecności tej tematyki w mediach społecznościowych oraz większej świadomości społecznej dotyczącej zagrożeń występujących wśród młodzieży. Jednocześnie zauważono odsetek respondentów, którzy nie znają lub słabo znają omawiane pojęcie, co może świadczyć o potrzebie dalszego wzmacniania edukacji profilaktycznej oraz zwiększania skuteczności działań informacyjnych adresowanych do młodych ludzi.

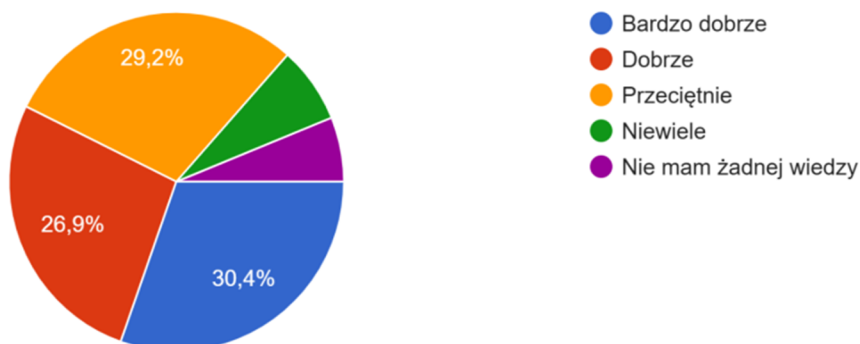
Wykres 4. Znajomość pojęcia „zachowania ryzykowne” przez respondentów



Źródło: Wyniki badań własnych.

Kolejne zagadnienie, jakie pokazały badania to samoocena wiedzy badanych na temat konsekwencji zachowań ryzykownych, która wykazała, że największa część respondentów oceniła swoją wiedzę „bardzo dobrze” 30,4%. Niewiele mniej badanych wskazało odpowiedź „dobrze” 29,9%, natomiast 29,2% respondentów określiło swoją wiedzę jako przeciętną. Niewielki poziom wiedzy zadeklarowało 7,3% badanych, a 6,2% respondentów przyznało, że nie posiada żadnej wiedzy na temat konsekwencji zachowań ryzykownych. Uzyskane wyniki wskazują, że większość badanej młodzieży ocenia swoją wiedzę dotyczącą konsekwencji zachowań ryzykownych pozytywnie. Może to świadczyć o rosnącej świadomości młodych ludzi oraz skuteczności działań edukacyjnych i profilaktycznych realizowanych przez szkoły lub inne instytucje. Jednocześnie obecność respondentów deklarujących niewielką lub zerową wiedzę sugeruje potrzebę prowadzenia działań profilaktycznych i zwiększania dostępu do rzetelnych informacji na temat skutków zachowań ryzykownych. Odpowiedzi badanej grupy młodzieży obrazuje wykres 5.

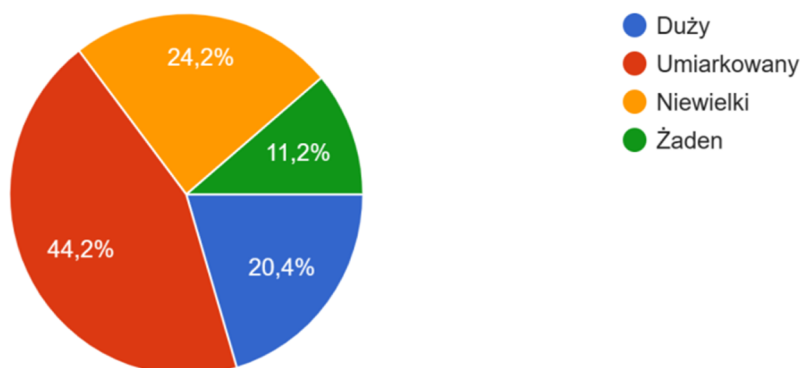
Wykres 5. Samoocena wiedzy nt. konsekwencji zachowań ryzykownych



Źródło: Wyniki badań własnych.

Zestawienie odpowiedzi na pytanie dotyczące wpływu presji rówieśniczej na podejmowanie zachowań ryzykownych wskazuje, że dla większości respondentów opinia i zachowania grupy rówieśniczej mają znaczenie. Największa część badanych 44,2% uznała, że presja rówieśnicza wywiera umiarkowany wpływ na ich decyzje. Z kolei 20,4% ankietowanych wskazało na duży wpływ tego czynnika. Oznacza to, że ponad połowa respondentów odczuwa wyraźne oddziaływanie grupy rówieśniczej podczas podejmowania różnych decyzji. Mniejszy odsetek badanych 24,2% zadeklarował niewielki wpływ presji rówieśniczej, natomiast jedynie 11,2% respondentów uznało, że nie ma ona żadnego wpływu na ich decyzje. Uzyskane wyniki pokazują, że młodzież jest w znacznym stopniu podatna na oddziaływanie środowiska rówieśniczego, co może mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje. Grupa rówieśnicza odgrywa istotną rolę w życiu młodych ludzi i może wpływać na podejmowanie zachowań ryzykownych, takich jak sięganie po substancje psychoaktywne, wagary czy zachowania agresywne. W związku z tym działania profilaktyczne realizowane przez szkołę powinny koncentrować się nie tylko na przekazywaniu wiedzy o zagrożeniach, ale także na rozwijaniu umiejętności asertywności, samodzielnego podejmowania decyzji oraz radzeniu sobie z presją otoczenia. Istotne jest również wzmacnianie pozytywnych relacji rówieśniczych i promowanie konstruktywnych wzorców zachowań w środowisku szkolnym.

Wykres 6. Wpływ rówieśników na podejmowanie zachowań ryzykownych

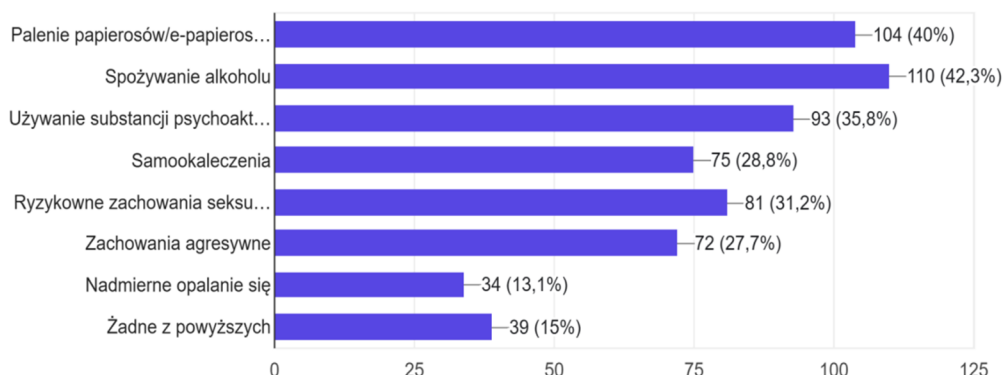


Źródło: Wyniki badań własnych.

Odpowiedzi badanej młodzieży dotyczące najczęściej podejmowanych zachowań ryzykownych wskazują, że najczęściej występującym zachowaniem było spożywanie alkoholu, które zadeklarowało 42,3% respondentów. Niewiele mniejszy odsetek badanych 40% przyznał się do palenia papierosów lub e-papierosów. Wyniki te pokazują, że substancje legalne i łatwo dostępne są najczęściej wybieranymi formami zachowań ryzykownych wśród młodzieży. Kolejnym często podejmowanym zachowaniem było używanie substancji psychoaktywnych, które wskazało 35,8% ankietowanych. Niepokojący jest również fakt, że 31,2% respondentów zadeklarowało podejmowanie ryzykownych zachowań seksualnych. Może to świadczyć o niewystarczającej świadomości konsekwencji zdrowotnych i społecznych wynikających z takich działań. Następnie respondenci wskazywali na samookaleczenia 28,8% oraz zachowania agresywne 27,7%. Wyniki te mogą świadczyć o trudnościach emocjonalnych młodzieży, problemach w radzeniu sobie ze stresem oraz niewystarczających kompetencjach społecznych i emocjonalnych. Najrzadziej wskazywanym zachowaniem było nadmierne opalanie się, które zadeklarowało 13,1% badanych. Część respondentów zaznaczyła również odpowiedź „żadne z powyższych”, co może świadczyć o tym, że nie wszyscy ankietowani podejmują zachowania ryzykowne. Uzyskane wyniki wskazują, że problem zachowań ryzykownych wśród młodzieży jest zjawiskiem powszechnym i obejmuje różne obszary funkcjonowania młodych ludzi. Szczególnie niepokojące są wysokie wskaźniki dotyczące spożywania alkoholu, palenia papierosów oraz używania substancji psychoaktywnych. Wyniki te podkreślają konieczność prowadzenia skutecznych działań profilaktycznych przez szkołę, obejmujących edukację zdrowotną,

wsparcie psychologiczne oraz rozwijanie umiejętności radzenia sobie z emocjami i presją rówieśniczą.

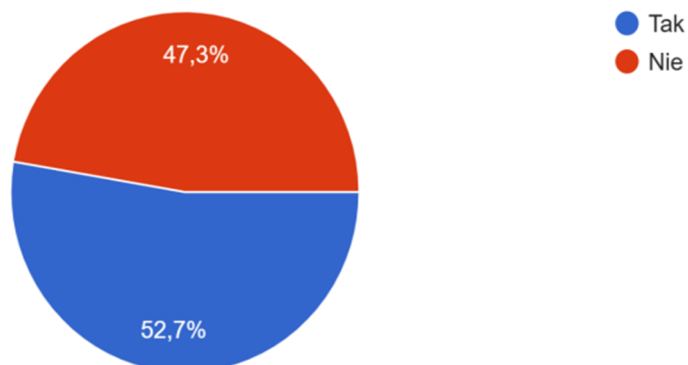
Wykres 7. Najczęściej podejmowane zachowania ryzykowne przez badanych



Źródło: Wyniki badań własnych.

Wpływ silnego stresu na podjęcie zachowania ryzykownego to kolejne zbadane zagadnienie. Wyniki pokazały, że ponad połowa respondentów 52,7% doświadczyła sytuacji, w której silny stres skłonił do podjęcia zachowania ryzykownego. Natomiast 47,3% badanych zadeklarowało, że nigdy nie znalazło się w takiej sytuacji. Uzyskane wyniki pokazują, że stres jest istotnym czynnikiem wpływającym na zachowania młodzieży. Trudne sytuacje emocjonalne, napięcie psychiczne czy problemy życia codziennego mogą prowadzić do podejmowania działań impulsywnych i niebezpiecznych, takich jak sięganie po używki, zachowania agresywne czy inne formy ryzykownych zachowań. Fakt, że ponad połowa respondentów wskazała na związek stresu z zachowaniami ryzykownymi, świadczy o potrzebie wzmacniania odporności psychicznej młodych ludzi.

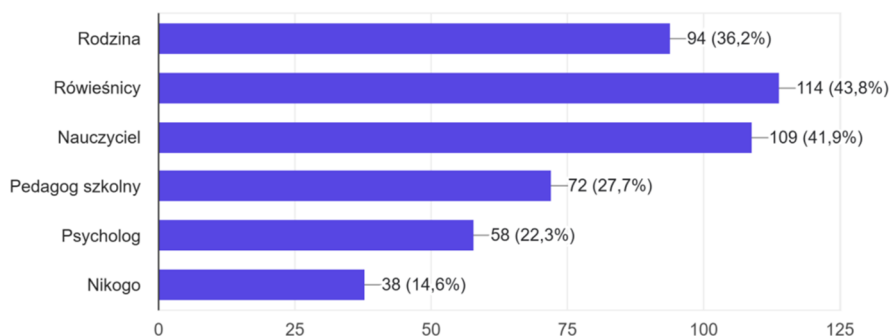
Wykres 8. Wpływ silnego stresu na podjęcie zachowania ryzykownego



Źródło: Wyniki badań własnych.

Kolejne zagadnienie na które zwrócono uwagę w badaniach to osoby, do których młodzież zwraca się o pomoc w trudnych sytuacjach. Wyniki wskazały, że najczęściej respondenci szukają wsparcia u rówieśników, co zadeklarowało 43,8% badanych. Niewiele mniejszy odsetek ankietowanych 41,9% wskazał nauczycieli jako osoby, do których zwracają się po pomoc. Wyniki te pokazują, że zarówno grupa rówieśnicza, jak i środowisko szkolne odgrywają istotną rolę we wspieraniu młodzieży w sytuacjach problemowych. Kolejną najczęściej wskazywaną odpowiedzią była rodzina, którą zaznaczyło 36,2% respondentów. Może to świadczyć o znaczeniu relacji rodzinnych i zaufaniu wobec najbliższych w radzeniu sobie z trudnościami. Mniejszy odsetek badanych wskazał na korzystanie ze wsparcia pedagoga szkolnego 27,7% oraz psychologa 22,3%. Te wyniki mogą sugerować, że młodzież rzadziej korzysta z profesjonalnej pomocy specjalistów, co może wynikać z obaw przed oceną, brakiem zaufania lub niewystarczającej świadomości dotyczącej możliwości uzyskania wsparcia. Niepokojący jest fakt, że 14,6% respondentów wskazało odpowiedź „nikogo”, co oznacza, że część młodych ludzi pozostaje sama ze swoimi problemami i trudnymi emocjami. Taka sytuacja może zwiększać ryzyko podejmowania zachowań ryzykownych oraz pogłębiać problemy emocjonalne. Na wykresie 9 przedstawiono szczegółowe dane w tym zakresie.

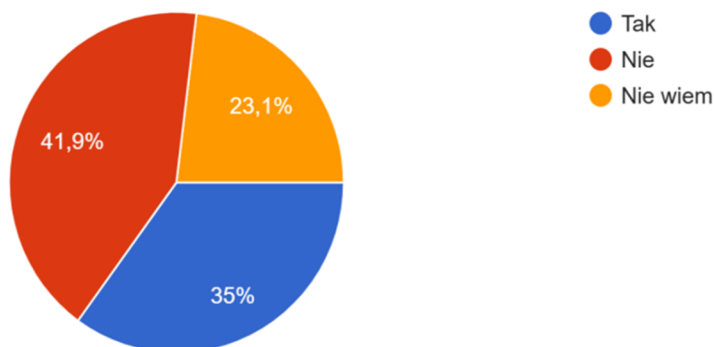
Wykres 9. Zwracanie się o pomoc w trudnych sytuacjach



Źródło: Wyniki badań własnych.

W zakresie realizacji działań profilaktycznych w szkołach wyniki wskazują, że największa grupa respondentów 41,9% uważa, iż szkoła, do której uczęszczają, nie realizuje działań profilaktycznych dotyczących zachowań ryzykownych. Natomiast 35% badanych odpowiedziało, że takie działania są prowadzone w ich placówkach. Z kolei 23,1% respondentów nie potrafiło jednoznacznie określić, czy szkoła realizuje tego typu działania. Uzyskane wyniki mogą świadczyć o niewystarczającej znajomości lub skuteczności programów profilaktycznych prowadzonych w szkołach. Fakt, że znaczna część uczniów nie dostrzega działań profilaktycznych albo nie ma wiedzy na ich temat, może oznaczać, że działania te są realizowane sporadycznie, w mało angażującej formie lub nie odpowiadają na realne potrzeby młodzieży. Niepokojące jest również to, że niemal co czwarty respondent wybrał odpowiedź „nie wiem”. Może to sugerować brak odpowiedniej komunikacji ze strony szkoły oraz niewystarczające zaangażowanie uczniów w działania profilaktyczne. Skuteczna profilaktyka powinna być zauważalna, regularna i dostosowana do problemów, z którymi mierzy się młodzież.

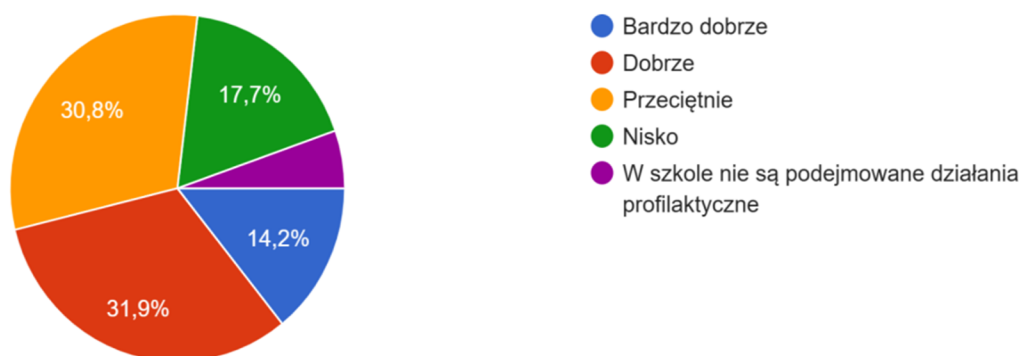
Wykres 10. Realizacja działań profilaktycznych w szkole



Źródło: Wyniki badań własnych.

Wyniki odpowiedzi dotyczących oceny skuteczności działań profilaktycznych realizowanych w szkołach wskazują, że respondenci najczęściej oceniali je dobrze, co zadeklarowało 31,9% badanych. Niewiele mniejszy odsetek ankietowanych 30,8% uznał skuteczność tych działań za przeciętną. Wyniki te pokazują, że część młodzieży dostrzega pozytywne efekty szkolnej profilaktyki, jednak dla wielu uczniów działania te nie są w pełni satysfakcjonujące. Kolejną grupę stanowili respondenci oceniający skuteczność działań profilaktycznych nisko – 17,7%. Z kolei 14,2% badanych wskazało ocenę „bardzo dobrze”, co świadczy o tym, że jedynie niewielka część uczniów uważa szkolne działania profilaktyczne za bardzo skuteczne. Najmniejszy odsetek respondentów 5,4% zadeklarował, że w ich szkołach nie są podejmowane żadne działania profilaktyczne. Uzyskane wyniki sugerują, że działania profilaktyczne realizowane przez szkoły są zauważalne, jednak ich skuteczność nie jest oceniana jednoznacznie pozytywnie przez wszystkich uczniów. Przewaga odpowiedzi „dobrze” i „przeciętnie” może wskazywać, że programy profilaktyczne wymagają udoskonalenia oraz lepszego dostosowania do potrzeb młodzieży.

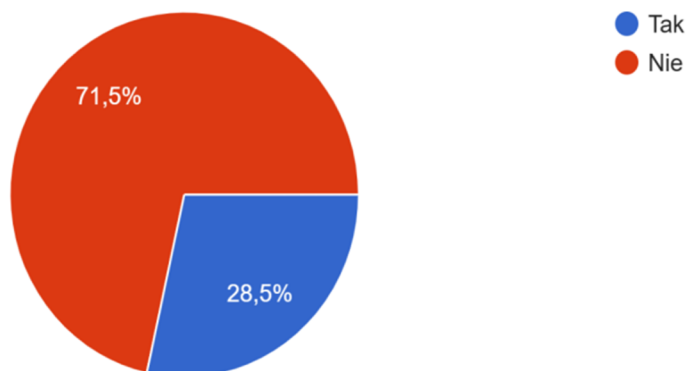
Wykres 11. Ocena skuteczności działań profilaktycznych podejmowanych przez szkoły



Źródło: Wyniki badań własnych.

Analiza odpowiedzi na pytanie dotyczące uczestnictwa młodzieży w warsztatach i zajęciach profilaktycznych wskazuje, że zdecydowana większość respondentów 71,5% nigdy nie brała udziału w tego typu działaniach organizowanych przez szkołę. Natomiast jedynie 28,5% badanych zadeklarowało uczestnictwo w warsztatach lub zajęciach profilaktycznych. Te dane mogą świadczyć o niewystarczającej liczbie realizowanych działań profilaktycznych lub ograniczonym dostępie uczniów do tego rodzaju zajęć. Tak niski poziom uczestnictwa może również wskazywać na małe zainteresowanie młodzieży proponowanymi formami profilaktyki albo o niewystarczającej promocji organizowanych działań w środowisku szkolnym. Wyniki badań są szczególnie istotne w kontekście wcześniej wskazywanych przez respondentów zachowań ryzykownych, takich jak spożywanie alkoholu, palenie papierosów czy zażywanie substancji psychoaktywnych. Brak udziału większości uczniów w zajęciach profilaktycznych może ograniczać ich wiedzę na temat konsekwencji zachowań ryzykownych oraz utrudniać rozwijanie umiejętności radzenia sobie ze stresem, presją rówieśniczą i problemami emocjonalnymi.

Wykres 12. Uczestnictwo w warsztatach/zajęciach profilaktycznych w szkole



Źródło: Wyniki badań własnych.

Kolejne pytanie skierowano do osób, które przynajmniej raz uczestniczyły w zajęciach profilaktycznych realizowanych w ich szkole. Respondentów zapytano o tematykę zajęć, w których brali udział.

Tabela 1. Wykaz tematów realizowanych podczas zajęć profilaktycznych

Lp.	Tematy zajęć profilaktycznych	%
1.	Używanie papierosów i alkoholu	43,3
2.	Zażywanie narkotyków	24,7
3.	Przeciwdziałanie depresji	15,0
4.	Sposoby radzenia z cyberprzemocą	12,4
5.	Spotkanie z osobą z zewnątrz – np. z policjantem	4,4
6.	Przyczyny samookaleczeń	10,0
7.	Sposoby radzenia sobie ze stresem	23,6
8.	W czym pomaga psycholog i pedagog w szkole?	29,9
9.	Jak radzić sobie z hejtem?	20,0

Źródło: Wyniki badań własnych. Wskaźniki procentowe nie sumują się do 100%, ponieważ badani wskazali po kilka odpowiedzi.

Uzyskane w tabeli 1 wyniki pokazują, że najczęściej poruszanym zagadnieniem było używanie papierosów i alkoholu, które wskazało 43,3% badanych. Wynik ten może świadczyć o tym, że szkoły najczęściej koncentrują swoje działania profilaktyczne na problematyce uzależnień od substancji legalnych, które są jednymi z najczęściej występujących zachowań ryzykownych wśród młodzieży. Kolejnym często wskazywanym tematem były zajęcia dotyczące pomocy psychologa i pedagoga szkolnego, które zaznaczyło 29,9% respondentów. Może to świadczyć o próbach zwiększania świadomości uczniów na temat możliwości uzyskania wsparcia specjalistycznego w środowisku szkolnym. Na trzecim miejscu znalazły się zajęcia dotyczące zażywania narkotyków 24,7% oraz sposoby radzenia sobie ze stresem 23,6%. Wyniki te wskazują, że szkoły podejmują działania związane zarówno z profilaktyką uzależnień, jak i ochroną zdrowia psychicznego młodzieży. Respondenci wskazywali również na tematykę radzenia sobie z hejtem 20,0% oraz przeciwdziałania depresji 15,0%. Nieco rzadziej pojawiały się zajęcia dotyczące cyberprzemocy 12,4% oraz przyczyn samookaleczeń 10,0%. Najmniejszy odsetek badanych uczestniczył w spotkaniach z osobami z zewnątrz, np. z policjantem 4,4%. Uzyskane wyniki pokazują, że działania profilaktyczne realizowane w szkołach obejmują różnorodne problemy współczesnej młodzieży, jednak dominują tematy związane z uzależnieniami. Mniejsza liczba zajęć dotyczy zdrowia psychicznego, cyberprzemocy czy samookaleczeń może wskazywać na potrzebę większego rozwijania tych zagadnień profilaktycznych. Współczesne zagrożenia, z którymi mierzy się młodzież, wymagają kompleksowych działań obejmujących nie tylko uzależnienia, ale także problemy emocjonalne, relacje społeczne oraz bezpieczeństwo w przestrzeni internetowej.

W ostatnim pytaniu zapytano młodzież o wskazanie działań, które uważają za skuteczne w profilaktyce zachowań ryzykownych. Zebrane odpowiedzi przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Skuteczne działania profilaktyczne zachowań ryzykownych

Lp.	Wykaz proponowanych działań	%
1.	Rozmowy z rodzicami	44,6
2.	Wsparcie przyjaciół	60,0
3.	Pomoc specjalistów	43,8

Źródło: Wyniki badań własnych

Analiza wyników badań dotyczących skutecznych sposobów zapobiegania zachowaniom ryzykownym wśród młodzieży wskazuje, że respondenci za najważniejsze uznali wsparcie przyjaciół, które wskazało 60% badanych. Ten wynik pokazuje, że relacje rówieśnicze odgrywają bardzo istotną rolę w życiu młodych ludzi i mogą mieć znaczący wpływ na ograniczanie zachowań ryzykownych. Obecność wspierającego środowiska rówieśniczego może pomagać młodzieży w radzeniu sobie z trudnościami, stresem oraz problemami emocjonalnymi. Kolejną najczęściej wskazywaną odpowiedzią była rozmowa z rodzicami, którą zaznaczyło 44,6% respondentów. Wynik ten podkreśla znaczenie relacji rodzinnych oraz otwartej komunikacji między rodzicami a dziećmi. Rozmowa i zainteresowanie ze strony rodziców mogą wpływać na poczucie bezpieczeństwa młodzieży oraz ograniczać skłonność do podejmowania zachowań ryzykownych. Niewiele mniejszy odsetek badanych 43,8% uznał za skuteczną pomoc specjalistów, takich jak psycholog, pedagog czy terapeuta. Otrzymane wyniki wskazują, że młodzież dostrzega znaczenie profesjonalnego wsparcia w sytuacjach problemowych oraz potrzebę korzystania z pomocy osób posiadających odpowiednie kompetencje.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania pozwoliły na poznanie skali zachowań ryzykownych podejmowanych przez młodzież uczęszczającą do szkół średnich oraz ocenę działań profilaktycznych realizowanych przez szkoły. Badana grupa to głównie młodzież w wieku 15-18 lat, uczęszczająca przede wszystkim do technikum w powiecie bialskim. Większość respondentów deklarowała znajomość pojęcia zachowania ryzykowne oraz oceniała swoją wiedzę na temat ich konsekwencji na poziomie dobrym lub bardzo dobrym, co może świadczyć o rosnącej świadomości młodzieży w zakresie zagrożeń związanych z podejmowaniem ryzykownych działań. Jednocześnie część badanych przyznała, że posiada niewielką wiedzę lub nie zna tego pojęcia, co wskazuje na konieczność dalszego rozwijania edukacji profilaktycznej.

Wyniki badań potwierdziły również istotny wpływ grupy rówieśniczej na decyzje podejmowane przez młodzież. Ponad połowa respondentów stwierdziła, że presja rówieśnicza ma umiarkowany lub duży wpływ na ich zachowanie. Pokazuje to również, że środowisko rówieśnicze może zarówno wspierać młodych ludzi, jak i zwiększać ryzyko podejmowania przez nich niebezpiecznych działań.

Najczęściej podejmowanymi zachowaniami ryzykownymi przez młodzież to: spożywanie alkoholu, palenie papierosów i e-papierosów oraz używanie substancji psychoaktywnych. Niepokojące są także wyniki dotyczące ryzykownych zachowań seksualnych, samookaleceń oraz zachowań agresywnych. Uzyskane dane wskazują, że młodzież często doświadcza trudności emocjonalnych oraz problemów związanych z radzeniem sobie ze stresem. Potwierdza to również fakt, że ponad połowa respondentów przyznała, iż silny stres skłonił ich do podjęcia zachowania ryzykownego.

Badania wykazały także, że młodzież najczęściej szuka wsparcia u rówieśników, nauczycieli oraz rodziny. Znacznie rzadziej respondenci korzystają z pomocy psychologa lub pedagoga szkolnego. Niepokojące jest również to, że część badanych nie zwraca się o pomoc do nikogo, co może prowadzić do pogłębiania problemów emocjonalnych i zwiększać ryzyko zachowań ryzykownych.

Analiza działań profilaktycznych realizowanych przez szkoły do których uczęszczają badani wskazuje, że wielu z nich nie dostrzega tego typu działań lub nie uczestniczy w organizowanych warsztatach i zajęciach. Większość respondentów nigdy nie brała udziału w szkolnych działaniach profilaktycznych, co może świadczyć o niewystarczającej liczbie takich inicjatyw lub ich małej atrakcyjności w stosunku do młodzieży. Osoby uczestniczące w zajęciach najczęściej wskazywały tematykę uzależnień od alkoholu i papierosów, natomiast rzadziej poruszano zagadnienia związane ze zdrowiem psychicznym, cyberprzemocą czy samookaleczeniami.

Respondenci za najskuteczniejsze działania zapobiegające zachowaniom ryzykownym uznali wsparcie przyjaciół, rozmowy z rodzicami oraz pomoc specjalistów. Wyniki te podkreślają znaczenie relacji interpersonalnych, wsparcia emocjonalnego oraz łatwego dostępu do profesjonalnej pomocy psychologicznej.

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że działania profilaktyczne realizowane przez szkoły są konieczne, jednak wymagają większej refleksji w ich planowaniu, intensywności, systematyczności oraz dostosowania do aktualnych problemów młodzieży. Szczególnie ważne wydaje się rozwijanie programów dotyczących zdrowia psychicznego, radzenia sobie ze stresem, budowania odporności psychicznej oraz przeciwdziałania presji rówieśniczej. Skuteczna profilaktyka powinna angażować nie tylko szkołę, ale także rodzinę, grupę rówieśniczą i specjalistów wspie-

rających rozwój młodych ludzi, co stanowi rekomendację dla praktyki pedagogicznej.

Bibliografia

Chańko-Kraszewska A. (2022), E-profilaktyka w szkole wiejskiej na przykładzie programu „Edu_Akcja Enter” – zapobiegającym zachowaniom ryzykownym wśród uczniów, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 2, DOI: 10.5604/01.3001.0015.7744

Donovan E.J. (1996), Problem-Behavior Theory and the Explanation of Adolescent marijuana use, „Journal of Drug Issues”, nr 26 (2), <https://doi.org/10.1177/002204269602600205>

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

Jessor R. (1987), Risky driving and adolescent problem behavior: An extension of Problem-Behavior Theory, „Alcohol, Drugs and Driving”, nr 3

Klonowska I. (2016), Psychopedagogiczne i kryminologiczne aspekty zachowań ryzykownych młodzieży, „Resocjalizacja Polska”, nr 11, doi: 10.22432/pjsr.2016.11.07

Mazur J., Kowalewska A., Woynarowska B. (2003), Picie alkoholu a inne zachowania ryzykowne dla zdrowia u młodzieży w wieku 11-15 lat, „Medycyna Wieku Rozwojowego”, nr 7

Peltzer K., Pengpid S. (2015), Early Sexual Debut and Associated Factors among In-school Adolescents in Six Caribbean Countries, „The West Indian Medical Journal”, nr 64 (4), doi: 10.7727/wimj.2014.025

Przybysz-Zaremba M. (2014), Dynamizacja ryzykownych zachowań młodzieży: próby poszukiwań innowacyjnych oddziaływań profilaktycznych, w: L. Buller (red.), Socjotechniczne aspekty bezpieczeństwa w szkole, Warszawa: PTS

Przybysz-Zaremba M. (2017), Uwarunkowania rodzinne zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży – analiza wybranych czynników, „Forum Pedagogiczne”, nr 7 (1), doi:10.21697/fp.2017.1.10

Siudem A. (2013), Zachowania ryzykowne młodzieży gimnazjalnej, „Psychologia Rozwojowa”, t. 18, nr 1, <https://doi.org/10.4467/20843879PR.13.005.1017>

Solecki R. (2018), Profilaktyka zachowań ryzykownych młodzieży, „Studia de Cultura”, nr 10 (4), doi:10.24917/20837275.10.4.5

Woynarowska B., Tabak I. (2008), Czynniki ryzyka wczesnej inicjacji seksualnej, „Medycyna Wieku Rozwojowego”, nr 12

Zajęcka B. (2014), Zachowania ryzykowne młodzieży gimnazjalnej, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, nr 23

Zalaśkiewicz T. (2006), Ryzyko jako konieczność i ryzyko jako przyjemność. Teoria i jej empiryczna weryfikacja, w: R. Studenski, M. Goszczyńska (red.), Psychologia zachowań ryzykownych. Koncepcje, badania, praktyka, Warszawa: Żak

Dzieci i młodzież w świecie mass mediów jako formie komunikacji

Prof. dr hab. inż. Marian Kopczewski,
Dr Magdalena Hopej-Tomaszycka, Dr Mateusz Czekala
Akademia Wojsk Lądowych im. gen. Tadeusza Kościuszki we Wrocławiu,
Polska

Abstrakt

Mass media, definiowane jako środki masowego przekazu umożliwiające dotarcie do szerokiego grona odbiorców z informacją, rozrywką czy promocją, stanowią integralną część współczesnego krajobrazu społecznego, wywierając znaczący wpływ na procesy rozwojowe dzieci i młodzieży. W analizowanym kontekście kluczowe jest rozróżnienie tradycyjnych form przekazu, takich jak telewizja, radio czy prasa, od nowoczesnych mediów cyfrowych, obejmujących Internet, media społecznościowe, platformy streamingowe, gry komputerowe oraz aplikacje mobilne. Każda z tych kategorii charakteryzuje się odmienną specyfiką dystrybucji treści, zrozumienie tych różnic jest fundamentalne dla oceny specyfiki wpływu poszczególnych mediów na różne aspekty rozwoju – od poznawczego, przez emocjonalny, po społeczny – w zależności od wieku, etapu rozwojowego i indywidualnych cech dziecka czy młodego człowieka. Analiza ta wymaga uwzględnienia dynamiki zmian w krajobrazie medialnym oraz ewolucji sposobów konsumpcji mediów przez młode pokolenie. Temat wpływu mass mediów na rozwój dzieci i młodzieży jest niezwykle aktualny w dzisiejszym świecie, zdominowanym przez wszechobecną technologię i dynamiczny rozwój cyfrowych platform komunikacyjnych. Dzieci i młodzież stanowią grupę szczególnie wrażliwą na bodźce zewnętrzne, a media odgrywają coraz większą rolę w procesie ich socjalizacji, kształtowaniu tożsamości, postaw i światopoglądu. Zrozumienie mechanizmów tego wpływu jest kluczowe dla zapewnienia młodym ludziom optymalnych warunków do zdrowego rozwoju psychicznego, społecznego i emocjonalnego. Badania w tym obszarze pozwalają identyfikować zarówno pozytywne aspekty edukacyjne i rozwojowe mediów, jak i potencjalne zagrożenia, takie jak uzależnienia, cyberprzemoc czy negatywny wpływ na zdrowie. Wnioski z takiej analizy mogą stanowić podstawę do tworzenia skutecznych strategii prewencyjnych i edukacyjnych, wspierających rodziców, nauczycieli i samych młodych odbiorców w świadomym i krytycznym korzystaniu z zasobów medialnych, co ma fundamentalne znaczenie dla przyszłości społeczeństwa.

Słowa kluczowe: Dzieci i młodzież, mass media, komunikacja społeczna, środowisko informacyjne

Children and young people in the world of mass media as a form of communication

Prof. dr hab. eng. Marian Kopczewski,

Dr Magdalena Hopej-Tomaszycka, Dr Mateusz Czekala

General Tadeusz Kościuszko Military University of Land Forces in Wrocław, Poland

Abstract

Mass media, defined as mass media that enable information, entertainment, and promotion to reach a wide audience, constitute an integral part of the contemporary social landscape, exerting a significant influence on the developmental processes of children and young people. In the analyzed context, it is crucial to distinguish traditional forms of communication, such as television, radio, and print, from modern digital media, including the internet, social media, streaming platforms, computer games, and mobile applications. Each of these categories is characterized by different content distribution characteristics, and understanding these differences is fundamental to assessing the specific impact of individual media on various aspects of development – from cognitive, through emotional, to social – depending on the age, developmental stage, and individual characteristics of the child or young person. This analysis requires taking into account the dynamics of changes in the media landscape and the evolving ways in which young generations consume media. The topic of mass media's impact on the development of children and adolescents is particularly relevant in today's world, dominated by ubiquitous technology and the dynamic development of digital communication platforms. Children and adolescents are particularly sensitive to external stimuli, and media play an increasingly important role in their socialization process, shaping their identity, attitudes, and worldview. Understanding the mechanisms of this influence is crucial to providing young people with optimal conditions for healthy mental, social, and emotional development. Research in this area allows us to identify both the positive educational and developmental aspects of media, as well as potential threats such as addiction, cyberbullying, and negative health impacts. Conclusions from such analysis can form the basis for developing effective preventive and educational strategies that support parents, teachers, and young audiences themselves in the conscious and critical use of media resources, which is fundamental to the future of society.

Keywords: Children and youth, mass media, social communication, information environment

Wstęp

Czy komputer podłączony do sieci internetowej jest wrogiem czy przyjacielem dziecka? Na to pytanie nie ma jednej odpowiedzi, gdyż wiele

czynników ma na to wpływ. W zależności od treści, jakie napotyka dziecko, w co gra, ile czasu poświęca na gry i oglądanie treści. Należy pamiętać, że jeżeli dziecko cały swój czas poświęca na siedzenie przed monitorem, grając w gry o tematyce strzelania zabijania należy wziąć pod uwagę, że dziecko stanie się agresywne. Naukowcy opiniują o złym wpływie gier komputerowych nasyconych agresją i brutalnością. Zauważyłam to również w swoich badaniach (Kopczewski 2008, s. 95-108).

Dzieci i młodzież, która styka się, na co dzień z tego typu treściami, po prostu się z nimi oswaja, nie wywołują żadnego wpływu na nie. Dzieci grają w gry przeważnie takie, w których są bohaterami, zabijają, strzelają – pamiętajmy, że jest to świat wirtualny – ale dzieci te potrafią przenosić sceny do życia rzeczywistego. Mają zaburzoną psychikę i nie potrafią rozróżnić świata cyberprzestrzeni od świata realnego.

Długie przesiadywania dzieci przed komputerem źle wpływa na ich psychikę. Należy zapewnić młodym zabawy, gry na świeżym powietrzu. Inaczej dzieci są skazane na problemy zdrowotne, otyłość, problemy zaburzenia intelektualnego. Poświęcając cały swój wolny czas przed monitorem, musimy się liczyć, że młode pokolenie będzie narażone na bóle kręgosłupa, mięśni, stawów, bioder, nóg, nadgarstków.

Rodzi się pytanie: czy należy zakazać dzieciom korzystania z komputera, jako jednej z form komunikacji? Ale czy było by to możliwe w XXI wieku? Wiadomo, że nie jest to raczej możliwe. Należy kontrolować, z jakich treści syn czy córka czerpie informacje.

W tej chwili to już nawet 2-latek wie jak włączyć sobie grę komputerową. 2 i 3 latek powinien korzystać z komputera w obecności dorosłych, gdyż te maluchy mają problem z odróżnieniem komputerowej fikcji od świata realnego (Pawelec 2009, s. 96-98). Maluch taki przyjmuje prawdę bezkrytycznie, bo bajki dobrze się kończą. Trzeba poświęcić bardzo dużo czasu na wytłumaczenie dziecku, że sceny gdzie np. ktoś skacze z okna, uderzy kogoś innego, jest złe. Gdy dziecko przesiaduje godzinami przed komputerem, zapomina o obowiązkach, nie wychodzi z domu, nie utrzymuje kontaktów z rówieśnikami, nie szuka kontaktów z rodziną, zaszywa się w samotności w swoim pokoju, kłamie, wybucha agresją, jeżeli ma zakaz korzystania z Internetu – to znaczy, że dziecko staje się uzależnione od komputera.

Pamiętajmy, że wiek, w jakim żyjemy to wiek zdominowany przed techniki informacyjne. Nie można jednokrotnie stwierdzić, co spowodowało tak wielkie zmiany w świetle historycznym. Duży poziom prawdopodobieństwa pozwala postawić tezę – następuje tworzenie na „naszych oczach” tzw.

społeczeństwa informacyjnego zwanym też społeczeństwem postindustrialnym.

Społeczeństwo informacyjne

Szybki rozwój technologii informacyjnych, gwałtownie zwiększające i przytłaczające zasoby informacji, przetwarzanie i wykorzystywanie zasobów informacyjnych w komunikowaniu się, sprawia, iż technologie mają coraz większy, negatywny wpływ na rozwój człowieka w społeczeństwie informacyjnym. Nie należy ignorować objawów tego wpływu, gdyż może to spowodować wypaczenia kulturowe i cywilizacyjne. W dziedzinie ekonomiczne również wdarły się technologie informatyczne. Ważne by zrozumieć, odpowiednio klasyfikować i umieć świadomie wykorzystywać.

Konsekwencje korzystania przez społeczeństwo informacyjne z najnowszych technologii są świadome i bywają drastyczne i alarmujące w skutkach. Technologie stały się naszą codziennością, bez której człowiek obecnie nie potrafi funkcjonować, mają determinujący wpływ wbrew naszej woli. Musimy je przyjąć, gdyż tak teraz żyje społeczeństwo, ale uświadamiamy najmłodszym od samego początku, że trzeba robić to z rozważą, aby bezpiecznie korzystać z sieci internetowych. Pozwoli to zapewnić najmłodszemu prawidłowy rozwój intelektualny, fizyczny (Kopczewski 2003, s. 12).

Cywilizacja w ostatnim czasie doznała ogromnego przyspieszenia cywilizacyjnego w życiu społecznym. Każda dziedzina życia ujawniła zły wpływ cyberprzestrzeni. Widać to w szczególności na młodym pokoleniu. U dzieci i młodzieży zauważono niepokojący wpływ na rozwój intelektualny, psychiczny a nawet fizjologiczny. Drugie oblicze cyberprzestrzeni stwarza nowe (pozytywne) elementy w edukowaniu dzieci i młodzieży.

Edukacja idzie w parze ze środkami masowego przekazu, co spowodowało, nierozzerwalne powiązanie edukacji z mass mediami. Jedno nie może istnieć bez drugiego. Cyberprzestrzeń wtargnęła w życie, powodując ograniczenia w czasie wolnym młodego pokolenia. Dzieci poświęcają swój czas wolny na korzystanie z komputera podłączonego do sieci, zaniedbując obowiązki dnia codziennego tj. czytanie, spędzanie czasu z rówieśnikami, obowiązki domowe. To, w jaki sposób dzieci będą korzystać z Internetu zależy w ogromnej mierze od zainteresowania rodziców. Bez kontroli rodziców korzystanie z sieci może powodować poważne skutki w różnych życiowych sferach jak i osobowości dziecka. W życiu społecznym zawsze ujawniają się zjawiska, które są niepokojące oraz, które zagrażają młodemu po-

koleniu. Jeżeli spożytkowane zostaną w sposób otwierają możliwości rozwojowe i edukacyjne.

J. Delors przedstawił w swej pracy, że „[...] u progu XXI wieku edukacja z racji swej misji i rozlicznych form, jakie przybiera, powinna obejmować, od dzieciństwa po kres życia, wszystkie zabiegi, które pozwoliłyby każdej jednostce na poznanie dynamiki świata, innych ludzi i siebie samego. Uczenie się przez całe życie jest, więc zdaniem Delors’a, swoistym continuum edukacyjnym ograniczającym całe życie jednostki w jego wymiarze jednostkowym i społecznym, a zarazem kluczem do bram XXI wieku” (Delors, 1998, s. 99).

Bardzo ważnym elementem edukacji młodego pokolenia jest przygotowanie do życia w kulturze społeczeństwa informacyjnego. Mają również doskonalić i rozwijać młodą jednostkę, oraz pomagać w:

- procesie stawania się dorosłym człowiekiem;
- sposobie bycia;
- sensie życia (Bogaj, 2000, s. 80-81).

„[...] otwartość na nowe technologie, umiejętności sprawnego korzystania z nich, umiejętności wyboru, aby telewizja i globalny przekaz informacji były bogactwem i prowadziły do rozwoju, a nie były nieszczęściem, blokadą i uzależnieniem” (Kwieciński, Izdebska, 2000). Rodzice, opiekunowie, instytucje edukacyjne chcą by tak było, lecz nie dostrzegają, że młodzi wykorzystując narzędzia Internetu często wpadają w pułapki cyberprzestrzeni.

Życie najmłodszych we współczesnym społeczeństwie zalewane jest zbyt dużą ilością informacji. Dzieci oraz młodzież zamykają się w sobie, stwarzając wokół siebie zamknięty świat.

Dzieci i młodzież w swojej przestrzeni

Nie ma w społeczeństwie informacyjnym rozgraniczenia na świat dziecięcy i na świat dorosłych. Młode pokolenie bez przeszkód korzysta z aspektów dorosłości. Bez ograniczeń wykorzystywane są dzieci, do których trafiają reklamy, marketing. Zaobserwowałam bardzo aktywny udział dzieci i młodzieży w życiu dorosłych. Wszystkie problemy, sytuacje (głównie negatywne) wpływają źle na rozwój dziecka. Pośrednictwo mediów upowszechnia kreowanie zachowań, postaw, przekazuje opinie, wzory, również i te złe, a cyberprzestrzeń zmienia wartości moralne, społeczne, kulturowe, etyczne oraz narusza rozwój dziecka w sposób nieodwracalny.

Dziecko niekiedy już w wieku 3 lat ma kontakt z mediami. Rodzice nie zwracają uwagi, że uwagę, którą dziecko skupia na mediach jest stanowiąc

czo za duża. Nieodpowiednie korzystanie dotyczy charakteru oraz zakresu odbioru w rodzinie. Pierwszym niepokojącym znakiem dla rodziców, opiekunów, pedagogów, jest zwrócenie uwagi na ilość poświęcanego czasu na siedzenie w sieci, na treści, na porę korzystania, na gry, które nasyczone są przemocą, brutalnością i okrucieństwem.

W społeczeństwie informacyjnym bardzo często prowadzone są badania przez uczonych, które obrazują nam negatywne oddziaływanie cyberprzestrzeni. Codzienne korzystanie z komputera podłączonego do sieci internetowej wzbudza niepokój lekarzy: okulistów, neurologów, ortopedów.

Najbardziej na korzystaniu z mediów cierpi sfera poznawcza dziecka. Wirtualna rzeczywistość staje się dla dzieci realna, a nawet bardziej realna niż rzeczywistość. Zbyt małe dziecko nie potrafi selekcjonować obrazów i krytycznie oceniać sytuacji, co powoduje zniekształcenie obrazu rzeczywistego. Świat medialny staje się wyznacznikiem do poznawania i naśladowania. Dziecko w codziennym życiu będzie szukało odniesienia do zjawisk, postaw – i w ten sposób będzie naśladować zachowania. Powoduje to zmiany w psychice dziecka, powodując intelektualne lenistwo, oraz powoduje brak wrażliwości na krzywdę i cierpienia innych osób (Braun-Gałkowska, 1995). Niepokojące jest upodabnianie dzieci do identyfikowania się z tym, co złe, np. z postaciami z gier komputerowych, filmów oglądanych na stronach WWW. Analizy badań przeprowadzone przez uczonych dowodzą, że oglądanie scen zawierających brutalne sceny przemocy, mogą działać na (Juszczak, Katowice 2001, s. 170-173):

- agresywne zachowania dzieci;
- wzrost agresji wobec rówieśników;
- wzbudzać fantazje o treściach agresywnych;
- powodować obojętność na krzywdy innych osób;
- postrzeganie świata jako zagrożenia.

Z danych wynika, że współczesne kształtowanie osobowości oraz procesu rozwoju, uzależnione są od: telewizji, telefonów komórkowych, komputerów, gier komputerowych, Internetu. Podstawową rolę odgrywają rodzice to od nich zależy wychowanie i budowanie świadomości medialnej dzieci. Brak poświęcania dzieciom uwagi, wolnego czasu, powoduje pozostawienie dziecko samemu sobie. Młodzi szukają „opieki medialnej”.

Dziecko we współczesnym środowisku informacyjnym

Podstawą wiedzy jest poznanie i otoczenie informacyjne dziecka, i to o to głównie powinni zadbać dorośli. Dziecko, aby móc funkcjonować skutecznie musi zostać dobrze ukierunkowane w otaczającej rzeczywistości. Rozwijające się dziecko jest bardzo aktywne, chce poznawać, ma ogromny popęd do pochłaniania wiedzy. Obowiązkiem dorosłych zarówno rodziców jak i nauczycieli, zorganizowanie czasu w sposób interesujący i stymulujący rozwój dziecka w środowisku pełnym informacji. Zmiany, które zaszły w ostatnim ćwierć wieku pod względem kulturowym i cywilizacyjnym zaznaczyły radykalne zmiany w teoriach naukowych, w edukacji, w przyswajaniu wiedzy przez uczniów. Potrzeby współczesnego społeczeństwa informacyjnego wymuszają zmiany, co do sposobu nauczania i przyswajania wiedzy.

Wykorzystanie mediów w środowisku otaczającym najmłodszych

Dziecko mające kontakt z mediami prawie, że od urodzenia, zupełnie inaczej wkracza w życie w społeczeństwie. Media elektroniczne, komputer z dostępem do sieci internetowej powoduje, iż dziecko nie może odnaleźć się w położeniu geograficznym, przyrodniczym, kulturowym (Juszczak, Katowice 2001, s. 181). Prawie całe młode pokolenie wkraczające w świat współczesny swoją wiedzę czerpie z Internetu. Dzieci najpierw poznają świat cyberprzestrzeni, co powoduje, że nie potrafią odnaleźć się potem w świecie realnym. Świat sieci staje się dla młodych abstrakcją. Na tym poziomie trzeba uważać, aby kształcenie nie przerodziło się w mechaniczne wykonywanie czynności.

Zagrożenia czyhające w cyberprzestrzeni tj.: zalew informacji, słownictwo, werbalizm, gry komputerowe nafaszerowane brutalnością i przemocą działają anty – wychowawczo. Rzeczywistość internetowa narzuca sztuczny wyidealizowany obraz świata. Często jest on fałszywy, subiektywny, pełen kłamstw. Jesteśmy świadkami walki słów drukowanych a obrazów przedstawionych w mediach. Jednoznacznie widać, że media wygrywają, dzieci nie sięgają po książki. Cały swój wolny czas poświęcają na siedzenie w cyberprzestrzeni, narażając się na wiele niebezpieczeństw.

Spójrzmy przez okno – czy widać bawiące się dzieci? Jest to bardzo rzadkie zjawisko, gdyż udowodnione badania pokazują, że dzieci coraz częściej siedzą w swoich pokojach, poświęcając czas mediom. Place zabaw

świecą pustkami, dzieci nie mają styczności z naturą, aktywnością fizyczną, zabawami edukacyjnymi. Niepokojącym zjawiskiem staje się bezpośredni brak kontaktu z rówieśnikami. Ekran, klawiatura staje się dla dzieci i młodzieży jedynym światem, odizolowanym od społecznego funkcjonowania.

Uzależnienie zaobserwowane zostało już u najmłodszych (ok. 3 roku życia). Internet pochłoniął czas wolny dzieci całkowicie. Poprzez ukazywanie informacji, zdjęć, reklam konsekwentnie manipulują użytkownikami. Młode pokolenie, aby racjonalnie korzystać z zasobów cyberprzestrzeni, musi zostać odpowiednio przygotowane oraz nauczone odbierać pozytywnie. Do działań zaliczmy:

- Nauczenie dystansu do przedstawianej rzeczywistości medialnej;
- Nauczenie wykorzystywania umiejętności;
- W sposób należyty przetwarzać uzyskane dane;
- Zapewnić dzieciom kontakty z naturą, rówieśnikami, zabawy na świeżym powietrzu (najważniejsze).

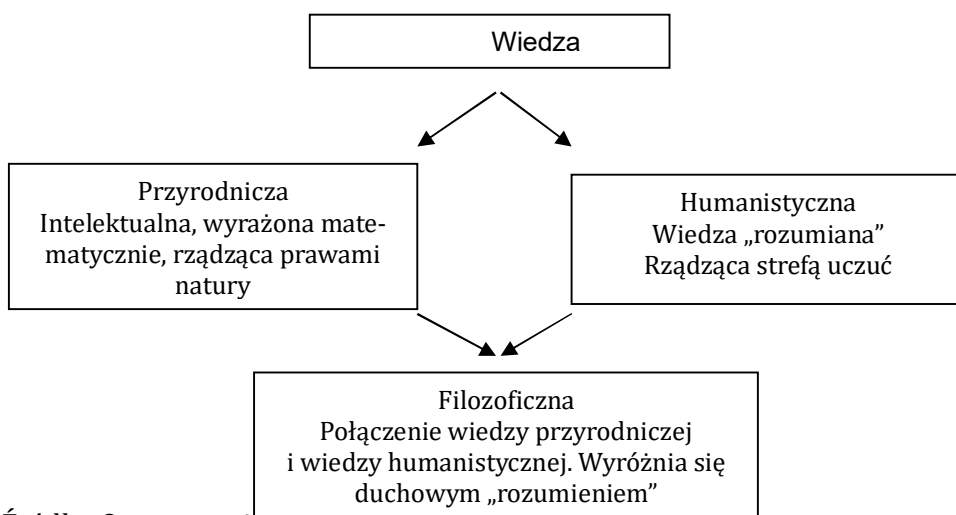
Zdobywanie informacji, wiedza jaką dziecko pochłonęło pozwala poznawać. Każdy z nas uczy się, doświadczenie pozwala wykorzystywać wiedzę w zależności od wieku. Dziecko przez swoją ciekawość, aktywność chce w podwojony sposób zdobywać wiedzę. Współczesne młode pokolenie stoi na skraju świata kultury i świata naturalnego. Książki, komputer, Internet – to źródła wiedzy. Trzeba pamiętać, że źródła to nie tylko komputer z dostępem do Internetu – o czym dzieci zapominają – i nie należy go traktować, jako jedyne źródła nauki.

Wiedza

Wiedza = poznawanie świata, w którym żyjemy. Wyróżniamy jej dwa rodzaje. Wiedza jednostki obejmuje (Didier 1992, s. 363):

- Poznanie rzeczy (przyroda, wytwory ludzkie i umysł);
- Poznanie zjawisk (fizycznych, biologicznych, geograficznych, psychologicznych);
- Poznanie procesów (przyrody, społeczeństwa, kultury);
- Poznanie wydarzeń (historia, życie współczesne);
- Poznanie stosunków.

Rys. 1. Rodzaje wiedzy



Źródło: Opracowanie własne

Media w życiu współczesnego dziecka

Koncentrując się na sytuacji, w jakiej żyje współczesne dziecko, zauważamy jak ogromny wpływ na jego rozwój ma globalizacja. Transformacja zdominowana przez media „przygniata” dziecko. Korzystanie z komputera podłączonego do sieci internetowej zaczyna się za wcześnie, jest systematyczne, odbywa się codziennie. Obserwując dzieci widzimy, iż zjawisko korzystania z dnia na dzień wydłuża się. Media zdominowały i wypełniły cały wolny czas dzieci, zdominowały ich życie. Cyberprzestrzeń są pośrednikami w poznawaniu świata, tworzą własne funkcjonowanie. Świat sieci często kreowany jest w sposób odmienny, pozorowany, idealny, w którym odnosi się sukcesy (mimo pozytywnego nastawienia, wywiera negatywny wpływ na funkcjonowanie młodych – chcą za wszelką cenę stać się tak samo idealni, jak przedstawione postaci). Druga strona cyberprzestrzeni przedstawia chaos, agresję, brutalność, wojnę, przemoc, która przenika do realnego życia dziecka.

Dzieciństwo medialne

Definicja „dzieciństwa medialnego” (Juszczuk, Polewczyk, 2005, s. 168) kształtuje spojrzenie na życie dziecka w kulturze globalnej, która

jest skutkiem rozwoju technologii informacyjnych, coraz to nowszych mediów, Internetu. „Dzieciństwo medialne” to:

- Codzienna obecność mass mediów w życiu dziecka;
- Codzienne uczestnictwo w wirtualnej przestrzeni;
- Częstotliwość korzystania oraz rodzaj korzystania;
- Sposób, w jaki odbierają „używanie” mediów dzieci;
- Charakter treści (media kontra dziecko);
- Skutki oddziaływania cyberprzestrzeni.

Zauważmy, że współczesne dzieciństwo medialne posiada charakterystyczne formy zachowania dzieci. Ich czas wolny poświęcany jest mediom. Indywidualne pozostają w domu, i „zawiązują” przyjaźnie z urządzeniami medialnymi. Dzieci i młodzież zaprzecza, iż jest izolowane od świat i kontaktów z rówieśnikami, twierdząc, że kontakt utrzymują, rozmawiając, grając, wymieniają poglądy. Owszem, ale bezpośrednim kontaktem staje się maszyna elektroniczna, dzięki, której w sposób pośredni ma kontakt z otoczeniem.

Obserwujemy, jak zanika granica między dzieciństwem a dorosłością lub możemy wyjaśnić to zmianami współczesnego świata. Dzieciństwo zmienia swój obraz poprzez przekazy medialne.

Dzięki przeprowadzanym badaniom nad środowiskiem cyberprzestrzeni, wykształtowało się nowe spojrzenie na dziecko i młodzież w życiu społecznym, jak również na obszarze pedagogicznym. Pozwala także szukać nowe rozwiązania metodologiczne.

Badania można podzielić ze względu na zastosowanie na dwie grupy: jakościowe i ilościowe (Plich, 1995, s. 36).

Jakościowe	Ilościowe
– Rozumienie – Interpretacja – Poznawanie (przeżycia, lęki) – Poczucie wartości – Zachowania dzieci i młodzieży	– Opis, charakterystyka – Procesy – Sytuacje – Związki i zależności – Treści

Źródło: Opracowanie własne.

Podsumowując współczesne społeczeństwo dzieci i młodzieży dostrzegamy, że badania nad korzystaniem z mediów są bardzo potrzebne. Muszą być na bieżąco powtarzane gdyż cyberprzestrzeń w olbrzymim stopniu oddziałuje na czas wolny najmłodszych, dominując ich codzienne życie. Kon-

centracja badań w szczególności winna ukierunkowana być na zachowania destrukcyjne, którego głównym źródłem jest komputer podłączony do sieci internetowej. Gdyż to najmłodsze pokolenie narażone jest na zagrożenia.

Wpływ cyberprzestrzeni na zachowanie najmłodszych

Współczesna przestrzeń wirtualna staje się źródłem, którym dzieci i młodzież odnajduje wzorce, rozrywkę, pocieszenie, „zrozumienie”, kształtując w ten sposób światopogląd na świat. Jest to ukryta forma przemocy. Nastąpił rozwój globalnej przemocy.

Internet jest źródłem wpływów na dzieci. Nikt nie zaprzeczy, że komputer z dostępem do sieci nie wywiera wpływu na rozwój intelektualny dziecka. Przeprowadzając badania w szkołach, uzyskałam również informacje od pedagogów, że wzrosło zjawisko przemocy, brutalności między uczniami. Z obserwacji pedagogicznej wynika, iż największy wpływ na młode pokolenie ma właśnie „wirtualne życie”. Brutalność oraz przemoc stała się sposobem, aby uzyskać sukces w życiu. To, co pozbawione jest emocji, nikogo nie zainteresuje. Wpływ cyberprzestrzeni zależy od tego, jakie treści zawiera i jaki czas zostaje poświęcony. Dlatego bardzo ważna jest rola rodziców, w kontrolowaniu i doborze treści. Bez wątpienia Internet spełnia najważniejszą rolę z wszystkich mass mediów. Można określić jego funkcje. W. Schramm ujął funkcje, jako (Gajda, 1982, s. 23):

- dostarczanie wiadomości;
- poszerzanie i podwyższanie aspiracji młodych;
- dyskusje na temat rozwoju społecznego;
- kształtowanie zdolności empatycznych;
- wzmacnianie komunikacji;
- wyrabianie gustów;
- podnoszenie poziomu kultury społecznej.

W. Schramm zastosował także podział ze względu na cechy przekazu wirtualnej przestrzeni:

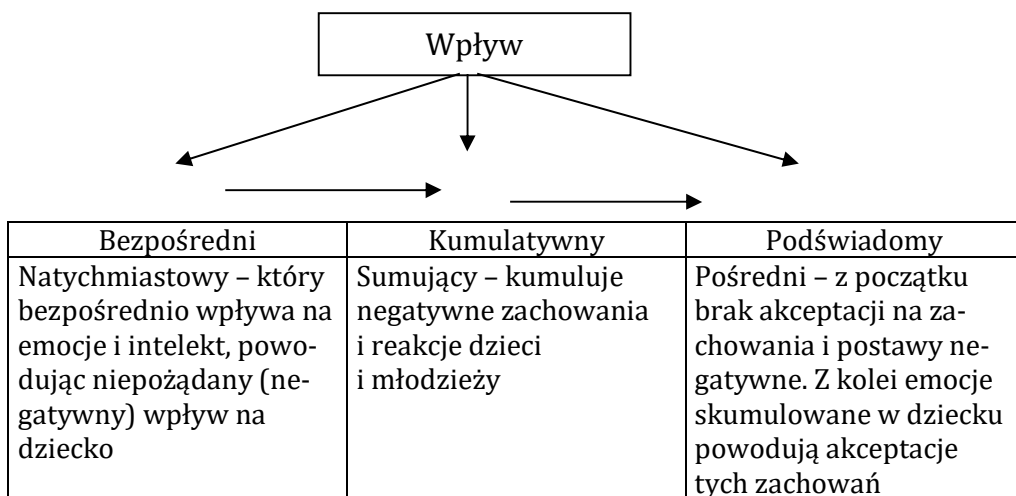
- jeden kierunek ukształtowania przekazu treści;
- powszechność oraz ogromny zasięg oddziaływania przekazu;
- nieodwracalne zdarzenia;
- przewaga obrazu na słowem;
- ogrom przekazywanej informacji w krótkim czasie.

Warto przeprowadzić analizę nad wpływem jaki wywiera cyber – przemoc. W zależności od przekazywanych informacji wyróżniamy:

- wpływ negatywny;
- wpływ pozytywny.

Według H. Himmelweit wpływ to „długotrwały proces, który przejawia się w szeregu nieraz trudno uchwytnych zmian w różnych sferach osobowości oraz poglądach i postawach, poczynając od najprostszych do złożonych, kształtowanie się norm i ocen moralnych oraz estetycznych, akceptacji jednych wartości i odrzuceniu innych, w tworzeniu się obrazu świata i ludzi, jak każdy odbiorca tworzy na własny użytek” (Gajda, 1988, s. 94).

Rys. 2. Rodzaje wpływów cyberprzemocy



Źródło: Opracowanie własne

Naukowców, badaczy, nauczycieli interesuje wpływ Internetu na sferę emocjonalną młodego pokolenia społeczeństwa informacyjnego. Analizy badań oddają obraz zachwianych emocji u dzieci. Często są to lęki, niepokój, naśladowanie zachowań negatywnych (Pawelec, 2006, s. 97). Chłopcy biorą przykład z negatywnych wzorców (bohaterów gier komputerowych, filmów) – wzorców stosujących przemoc, brutalność, agresję. Dziewczynki zaś z tzw. „pozytywnych” wzorców, które z rzeczy samej są również negatywne, gdyż wzorzec dla nich to wyeksponowane ciała aktorów, modelek o idealnej figurze i ciele bez skazy. Internet działa nie tylko na sferę emocjonalną dzieci i młodzieży. Ograniczając ruch, rozwój fizyczny zostaje zachwiany. Powoduje zmiany w postawie dziecka. Narażony na negatywne

skutki jest też system słuchu i wzroku. Wytężenie zmysłów powoduje zmęczenie. Efekt – u dzieci zaobserwowano brak koncentracji, niepokój, drażliwość, opieszałość. Wpływa na to ogromna ilość przeżyć oraz ogrom wrażeń. Wykreowany obraz zachowań nazywany jest „syndromem oglądania” (Ziemska, 2000, s. 32). Zakres wpływu zależny jest od wpływu indywidualnych czynników jak i od wpływu społeczeństwa. Indywidualne czynniki: płeć, wiek, inteligencja, rozwój moralny, akceptacja wśród rówieśników. Czynniki społeczne to: wpływ mass mediów, brak zainteresowania rodziców, opiekunów, pedagogów, brak reguł korzystania z mediów, brak rozmów.

Siedzenie i stukanie w klawiaturę komputerową jest najczęstszym, może powiedzieć podstawowym spędzaniem wolnego czasu przez dzieci i młodzież. Jeżeli dziecko nie zostanie przygotowane do sposobu korzystania ze świata cyberprzestrzeni, zostanie zaburzony prawidłowy rozwój. Negatywny wpływ powoduje, że młodzi niewłaściwie wykorzystują wiedzę informacyjną, a także uczą się aspołecznych form zachowań.

Internet zawładnął życiem dzieci i młodzieży, pochłaniając cały czas wolny wyparł inne formy spędzania wolnego czasu. Poświęcanie czasu na surfowanie po cyberprzestrzeni powoduje redukcję zainteresowań na książki, zabawy z rówieśnikami, spacer, na rozmowy w gronie rodzinnym (Kirwil, 1995, s. 1). Bardzo ważne, aby treści ukazujące się w świecie wirtualny stały się przedmiotem rozmów wśród rówieśników oraz na płaszczyźnie rodzinnej.

Cyberprzestrzeń jako przyjaciel czy zagrożenie współczesnego dziecka?

Jakich informacji poszukuje młode pokolenie poświęcając czas na stukanie w klawiaturę? Wykorzystują z takich samych powodów, co wykorzystują dorośli. Dziećmi kieruje ciekawość poznania.

Moim zdaniem udostępnianie dzieciom i młodzieży zasobów internetowego świata ma swoje argumenty zarówno pozytywne (za) jak i negatywne (przeciw) (Kopczewski, 2011, s. 46-48):

Tabela 1. Argumenty

Argumenty „za”	Argumenty „przeciw”
a) współczesny człowiek stanął w obliczu nowych wyzwań stawianych przez społeczeństwo sieci – umiejętność korzystania z nowoczesnych technologii; b) szybki dostęp do informacji; c) kontakt z osobami bez względu na przestrzeń i czas; d) rozbudowana edukacja (równoległa edukacja tzw. E-Edukacja; e) autoprezentacja (tworzenie własnych obrazów – strony WWW); f) zaspokajanie ciekawości dziecięcej.	a) treści nieodpowiednie, z którymi dziecko często ma kontakt (bardzo groźne dla prawidłowego rozwoju dziecka); b) łatwość dostępu do treści niebezpiecznych; c) uzależnienie od sieci – dzieci są bardzo podatne na niebezpieczne treści; d) niskie poczucie wartości stwarza możliwość manipulowania dziećmi i młodzieżą; e) częste ukazywanie treści zawierających przemoc, brutalność, agresję, treści zakazane powoduje uformowanie w młodych agresji i wulgaryzmu skierowanego do świata rzeczywistego.

Źródło: Opracowanie własne.

Stało się faktem, że Internet stał rodzajem środowiska społecznego. Nie należy izolować od niego dziecka, ale raczej uświadamiać, w jaki sposób z niego korzystać. Problem, z którym rodzice, także i pedagodzy nie potrafią sobie poradzić jest uzależnienie od Internetu. Najważniejsze jest uświadomienie ryzyka korzystania, aby proces użytkowania przez dzieci i młodzież przebiegał w sposób prawidłowy. Daremne będą starania i izolowaniu młodych od cyberprzestrzeni. Staranie ukierunkowane powinny być w uświadomienie w jak bezpiecznie korzystać z sieci.

Sieć internetowa rodzajem środowiska społecznego

Internet stał się rodzajem środowiska społecznego i taką też pełni funkcję obok funkcji komunikacyjnej i funkcji informatycznej. Dzieci mogą poznawać nowych rówieśników, porozmawiać na forach, czatach, utrzymywać kontakty ze znajomymi. Należy pamiętać, aby dziecko w sposób należyty zostało do tego przygotowane. Dzieciom staranie trzeba dobrać serwisy i portale (Goban-Klas, Kraków, s. 74). Przeprowadzane badania pokazują, iż z roku na rok internautów jest coraz więcej. Największą liczbą społeczeństwa

sieci są dzieci. Kto tworzy świat Internetu dla dzieci? – Dorośli. I to właśnie oni są odpowiedzialni by był on bezpieczny i o przyjaznych treściach.

Zamiast podsumowania. Co wskazują badania. Pamiętaj!

Aby korzystanie z Internetu było dla dzieci i młodzieży w miarę możliwości bezpieczne należy:

- dbać o dobry kontakt z dzieckiem, aby dziecko miało pewność, że może zaufać;
- ustalić zasady w jaki sposób będzie się odbywało korzystanie z sieci, i należy to bezwzględnie egzekwować;
- najważniejsze aby z dzieckiem rozmawiać, tematów o pedofilii oraz o niebezpieczeństwach czyhających w Internecie nie uważać za tematy tabu;
- ryzykowne jest pozwalanie na komputer w pokoju dziecka;
- kontrolujmy czy dziecko posiada adres mailowy i co jest przesyłane;
- przestrzegaj przed nieznanymi, wytłumacz dlaczego nie wolno podawać swoich danych nikomu;
- technologia tak poszła do przodu iż można kupić programy które blokują dostęp do treści zakazanych;
- w momencie kiedy zauważysz coś niepokojącego, zawiadom policję niczego nie kasując;
- I pamiętaj – nie obwiniaj dziecka.

Bibliografia

- Aftab P. (2003), Internet a dzieci. Uzależnienia i inne niebezpieczeństwa, Warszawa
- Bednarek J. (2002), Media w edukacji, Warszawa
- Braun-Gaskowska M. (1995), Wpływ telewizyjnych scen przemocy na psychikę dziecka, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6
- Gajda J. (1988), Środki masowego przekazu w wychowaniu, Lublin
- Gajda J. (1982), Telewizja w upowszechnianiu kultury, Warszawa
- Goban-Klas T. (2001), Surfowanie czy żeglowanie w cyberprzestrzeni czyli wychowanie człowieka medialnego i mobilnego Homo Internetus, Kraków
- Izdebska J. (1994), Niektóre przejawy ujemnego oddziaływania telewizji na dzieci, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 5

- Juszczyk S. (2001), Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia, Katowice
- Juszczyk S., Polewczyk J. (2005), Dziecko w świecie wiedzy, informacji i telekomunikacji, Toruń
- Kopczewski M. (2003), Technologie informatyczne i narzędzia wspomagające nauczanie na odległość, Koszalin
- Kopczewski M. (2008), Nowoczesność w edukacji, Szczecinek
- Kopczewski M. (2011), Zagrożenia sieciowe a bezpieczeństwo informacyjne, w: Modele inżynierii teleinformatyki, Koszalin
- Kwieciński Z. (2002), Dominacja Mediów w środowisku wychowawczym dziecka, „Edukacja”, nr 2
- Kirwil L. (1995), Wpływ mass mediów na dzieci i młodzież, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6
- Pawelec L. (2006), Edukacja regionalna w przedszkolu i klasach młodszych szkoły podstawowej, Kielce
- Pawelec L. (2009), Rola Internetu w kształceniu postaw współczesnej młodzieży, „ZN PITWIN”, nr 3
- Plich T. (1995), Zasady badań pedagogicznych, Warszawa
- Ziemska M. (2000), Telewizja – narkotyk w pokoju dzieciennym, „Twoje Dziecko”, nr 8
- Walter N. (2011), Konferencja Naukowa Edukacyjne konteksty Cyberprzestrzeni – relacja, „e-mentor”, nr 5 (42)

Wpływ mediów społecznościowych na kształtowanie świadomości bezpieczeństwa

Stud. Dawid Lutkiewicz
Uniwersytet w Siedlcach, Polska

Abstrakt

Celem artykułu jest analiza obecnych trendów panujących w przestrzeni internetowej oraz odpowiedzenie sobie na pytanie dotyczące roli social mediów w kształtowaniu świadomości bezpieczeństwa wśród użytkowników. W dobie coraz to większej digitalizacji, społeczeństwo musi sprostać nowym wyzwaniom co do bezpieczeństwa w sieci. W pracy nakreślono rodzaje bezpieczeństwa, również podając definicję kultury bezpieczeństwa, któreż to pojęcie jest bardzo blisko definiowane, nieodłączne od pojęć związanych z bezpieczeństwem. Opisano w pracy główne przemiany, przez jakie przechodziły social media, zwracając uwagę na przyspieszenie ich w ostatnim czasie. Scharakteryzowano również zagrożenia płynące w dobie dzisiejszego internetu. Wyjaśniono rolę oraz drogę, jaką obierają w niedawnej przyszłości social media. Zwrócono uwagę na bezbronność najmłodszych użytkowników social mediów, narażonych na niewspółmierne zagrożenia. Wnioski wskazują na duży rozwój przestrzeni social mediów oraz na ciągłą ich zmianę.

Słowa kluczowe: bezpieczeństwo, edukacja, media, media społecznościowe, cyberbezpieczeństwo, środowisko cyfrowe, zagrożenia, cyfryzacja, kultura bezpieczeństwa, społeczeństwo informacyjne, bezpieczeństwo w internecie

The impact of social media on shaping security awareness

Stud. Dawid Lutkiewicz (University of Siedlce, Poland)

Abstract

The aim of this article is to analyze current trends in the online environment and to answer the question regarding the role of social media in shaping users' awareness of security. In the era of increasing digitalization, society is required to face new challenges related to online safety. The paper outlines different types of security and presents the definition of security culture, a concept closely related to and inseparable from broader notions of security. It also discusses the main transformations that social media have undergone, with particular attention to their recent rapid development and increasing influence. Furthermore, the study characterizes the threats present in today's Internet environment and explains the role and future direction of social media development. Special attention is given to the vulnerability of the youngest users of social media, who are exposed to disproportionate risks. The findings indicate the continuous development and dynamic transformation of the social media space.

Keywords: security, education, media, social media, cybersecurity, digital environment, digitalization, security culture, information society, internet safety.

Obecnie, prawie że każda osoba jest odbiorcą informacji które zamieszczane są w social mediach. Jak wskazuje GUS (Główny Urząd Statystyczny): „W 2025 r. dostęp do Internetu posiadało 96,2% gospodarstw domowych.” (GUS, 2025). Jest to przywilej obecnych czasów, lecz również wyzwanie. W latach przez powszechnym dostępem do social mediów, typowy odbiorca czerpał informacje z gazet, publikacji popularnonaukowych, czy internetowych portali. W dobie szerokiego dostępu do portalów społecznościowych, świat, a przede wszystkim zwykli użytkownicy, stanęli przez nowymi problemami, na które jeszcze parędziesiąt lat temu nie zwracał uwagi.

Mówiąc o bezpieczeństwie podmiotu musimy zacząć od definicji, czym dokładnie jest bezpieczeństwo podmiotu. Jest to stan, w którym jednostka ma zagwarantowaną: niezależność, integralność, rozwój oraz przetrwanie (Glen, 2021). W takim też ujęciu należy więc pojmować bezpieczeństwo podmiotu. Rozszerzając percepcję, „bezpieczeństwo” można skategoryzować m.in. z uwagi na obszar obejmowania: mamy więc podział z uwagi na bezpieczeństwo wewnętrzne oraz zewnętrzne czy bezpieczeństwo narodowe oraz międzynarodowe. W pojęciu „bezpieczeństwo państwa” możemy rozdzielić poszczególne sub-bezpieczeństwa z uwagi na obejmujący obszar, na m.in.: bezpieczeństwo informacyjne, bezpieczeństwo informatyczne, bezpieczeństwo społeczne, bezpieczeństwo ekonomiczne, bezpieczeństwo gospodarcze, bezpieczeństwo zdrowotne, bezpieczeństwo militarne, bezpieczeństwo polityczne (Brzeziński, 2009). Jeżeli więc teraz chcielibyśmy odpowiedzieć sobie na pytanie – w jakich bezpieczeństwach podmiotu możemy zawrzeć świadomość bezpieczeństwa, to odpowiedzią byłaby każda z podanych wyżej obszaru przedmiotu bezpieczeństwa. Z uwagi na obecne znaczne przyśpieszenie wśród tworzenia, odbierania, analizy treści, to właśnie informacje zawarte w każdym z tych przedmiotów odnoszą się do pojęcia świadomości bezpieczeństwa. Bardzo blisko tegoż tematu, a jednocześnie bazującym na świadomości bezpieczeństwa, mamy również kulturę bezpieczeństwa, gdyż jest to „względnie zintegrowaną całość obejmującą zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswojonych w toku interakcji oraz zawierające wytwory takich zachowań” (Kłosowska, 1983).

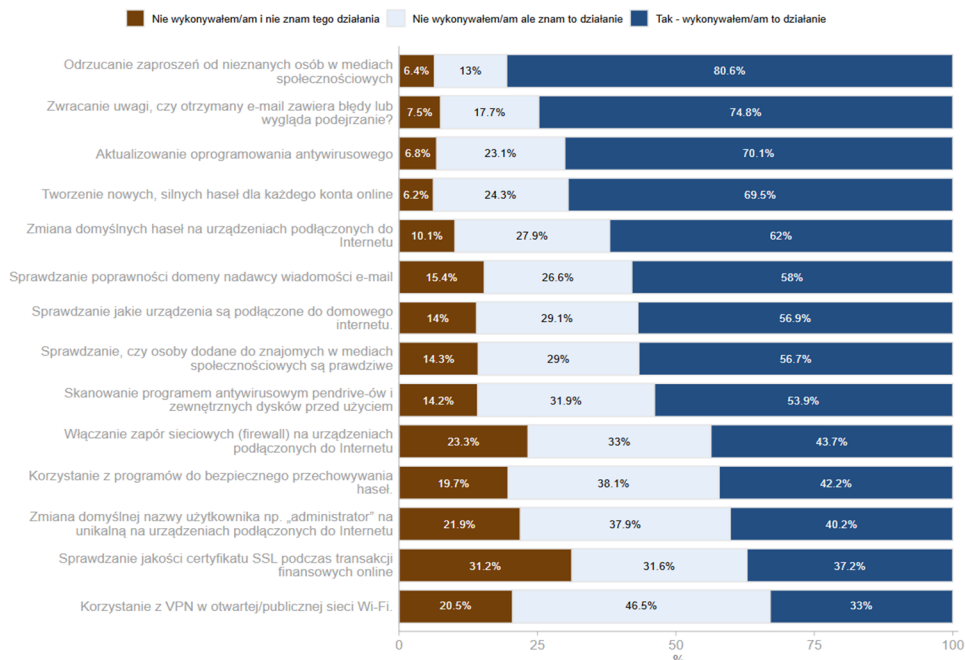
Każdy z wymienionych wyżej rodzajów bezpieczeństwa państwa jest ważny i wpływa na kulturę bezpieczeństwa jak i również kształtowanie się

świadomości bezpieczeństwa w znacznym stopniu. Człowiek, który odbiera receptorami (słuchu, czy wzroku) informacje na wszelaki temat, to nawet bez wielkiego zainteresowania oraz koncentracji, zatrzymuje choć w małym kawałku podane informacje we własnym umyśle. Tak więc nawet podstawowe informacje na temat bezpieczeństwa, które pojawiają się w przestrzeni publicznej, są niewątpliwie ważne i kształtują percepcję jednostki. Bazując na powyższych informacjach mamy przed sobą jedno z największych wyzwań współczesnego świata – ciągły rozwój techniczny oraz związany z tym również rozwój mediów społecznościowych, a pojmowanie bezpieczeństwa przez indywidualne jednostki w realnym życiu.

Rola mediów społecznościowych dziś uległa przeobrażeniu. Jeszcze na początku lat XXI wieku, to właśnie social media przejęły rolę wyrażania swoich opinii czy poglądów można posłużyć się tutaj porównaniem do Ścian Demokracji – historycznych ścian, które posłużyły w 1989 na Placu Tian'anmen do wyrażania własnych opinii. Cechą wspólną z mediami społecznościowymi początku lat XXI, była niewątpliwa ekspansja idei, pomysłów, poglądów, czy również niezrównana wolność (oczywiście do czasu w obydwu przypadkach). Zmiana tego stanu rzeczy postępowała stopniowo. Jednym z ważnych wydarzeń pokazujących stopniową zmianę percepcji bezpieczeństwa w mediach społecznościowych, była znamienne postępowanie sądowe wytoczone w 2010 roku przez stronę Bronisława Komorowskiego, twórcą strony „Antykomor.pl”. Strona prezentowała interaktywną grę, która pozwalała użytkownikowi na eliminowanie ówczesnego prezydenta RP (PAP, 2026). To już w tamtym czasie można było dostrzec zmieniającą się percepcję na temat bezpieczeństwa w sieci, która również uruchomiła szeroką dyskusję na temat wolności w sieci. To były oczywiście początki kształtowania się świadomości bezpieczeństwa w sieci, lecz to właśnie te zaczątki były niewątpliwie ważne oraz prowadziły do tego jak świadomość bezpieczeństwa wygląda dziś. Dziś większość osób najbardziej obytych z nowinkami technicznymi – dzieci, młodzież, młodzi dorośli – przechodzą przez kolejne lata swojej edukacji zdobywając to z każdym stopniem zaawansowania coraz to więcej informacji na temat własnego bezpieczeństwa w mediach społecznościowych. Główną rolę odgrywa tutaj nauczanie. Dla przykładu „Polskie Centrum Programu Safer Internet” jest inicjatywą stworzoną przez NASK oraz Fundację Dajemy Dzieciom Siłę, działającą od 2005 roku. Stara się ona promować bezpieczeństwo dzieci w internecie, przeciwdziałać cyberprzemocy, czy tworzyć poradniki dla rodziców i dzieci. Wspomniany powyżej NASK, w swoim założeniu powołania, skupia się na prze-

ciwdziałaniu cyberprzestępczości czy promować edukację cyfrową nie tylko wśród najmłodszych. Dzisiejszy świat social mediów jest bardzo zróżnicowany oraz specyficzny. W jednym miejscu możemy mówić o największych portalach typu Facebook, Instagram, Tiktok, Youtube czy Twitch; z drugiej jednak strony mamy środowiska mniej eksponowane czy stworzone w ramach pewnych specjalności – fora dyskusyjne, czaty tematyczne, pokoje rozmów w grach. Każdy z wymienionych wyżej obszarów charakteryzuje się własną kulturą, która ukształtowana została w ramach trwania ów portalu. W dobie szerokiego dostępu do internetu, to właśnie nadmiar informacji może prowadzić do wielu zagrożeń wynikających z uczestnictwa we współczesnym środowisku informacyjnym. Człowiek każdego dnia spotyka się z dezinformacją: fake newsami, manipulacjami informacyjnymi czy celowym wprowadzaniu w błąd. Takie właśnie ujęcie stawia odbiorcę w ciągłym zagrożeniu przyjmowaniu informacji fałszywych jak i często nieświadomym ich powielaniu. Prowadzić to może do przedstawienia fałszywego obrazu świata nie tylko w pojedynczej jednostce, lecz w całych grupach odbiorczych. Bardzo dobrym przykładem może być tutaj sytuacja, mająca miejsce w pierwszych tygodniach rozpowszechniania się Koronawirusa w Polsce oraz związanego z nim lockdown gospodarczy. To właśnie budowana w mediach społecznościowych atmosfera niepewności jak i strachu spowodowała niedobory w sklepach podstawowych artykułów spożywczych, takich jak woda, mąka czy ryż. Tak ważne więc jest by świadomość bezpieczeństwa, kształtowana również w social mediach, która rezonuje na życie w realnym środowisku, nie była jedynie przestrzenią, ukształtowaną poprzez kłamstwa, półprawdy czy akty agresji. Zagrożenia w sieci nie kończą się jedynie na budowaniu konkretniej otoczki informacyjnej. Bardzo dużym problemem kształtujących niewątpliwie świadomość bezpieczeństwa są przypadki cyberprzemocy. Jak wynika z badań, 47,6% respondentów, w badaniu sondażowym przeprowadzonym przez NASK, zetknęło się choć raz w swoim życiu z aktami internetowej przemocy wymienionymi w pytaniu (Bieliński, 2026). Cyberprzemoc potrafi dotknąć nie tylko najmłodszych, lecz również osoby dorosłe jak i również w jesieni życia. Hejt, ośmieszanie, nękanie, wykluczenia społeczne w sieci są jednymi z przykładów takowych problemów, prowadzących do depresji, lęków czy obniżonej samooceny. Warto również podkreślić, że rzeczy, które mają miejsce w mediach społecznościowych, czy ogólnie w sieci; rezonują na życie realne, będące już offline.

Rys. 1 Doświadczenie różnych form wiktyimizacji w przestrzeni cyfrowej



Źródło: <https://www.nask.pl/magazyn/cyberbezpieczenstwo-i-prze-moc-w-sieci>

Depresja, stany lękowe, wycofanie społeczne są realnymi problemami, z którymi zmagać się muszą niejednokrotnie osoby, na których media społecznościowe czy internet odcisnęły negatywne piętno. Media społecznościowe jak i cały internet podlegają ciągłej zmianie. Jeżeli spojrzymy na to o czym mówiono w wirtualnej przestrzeni nawet rok temu, to dziś jesteśmy (jako odbiorcy oraz twórcy) w kompletnie innym miejscu. Wyrazistym tego przykładem niech będzie sztuczna inteligencja. Jeszcze 3 lata temu, internetowy świat zachwycał filmikiem z komikiem Willem Smithem, który w groteskowy sposób jadł makaron. Te proste filmiki, które próbowały dosyć nieudolnie przedstawiać podstawowe ludzkie działania, były elementem budzącym śmieszność wśród odbiorców. Aktualnie, technologia sztucznej inteligencji poszła tak daleko, iż nie jesteśmy bardzo często w stanie odróżnić prawdy od kłamstwa. Nie inaczej ma się sprawa z kształtowaniem się świadomości bezpieczeństwa w mediach społecznościowych. Koncepcja „Web 2.0” wskazuje obecnego użytkownika, jako nie na już jedynie biernego użytkownika treści a pełnoprawnego twórcę, który poprzez wybory udostępnienia swoich dzieł aktywnie kształtuje internet. Nie tylko udostępnienia

czy niedostępności treści wpływają na kształtowanie się świadomości bezpieczeństwa. Należy dodać, że polubienia, komentarze, podania dalej, oceny treści kształtują dzisiejszy światopogląd użytkownika, a idąc dalej, również człowieka w realnym życiu. Wpływ ten jest w stanie być częściowo mierzalny poprzez to, jak bardzo twórca jest rozpoznawalny (ilość obserwujących, zasięg przekazywanych dalej treści), lecz wiele zależy również od tzw. trendów. Obecna kultura internetowa jest zakorzeniona w treści, na pierwszy rzut oka krótkie, proste, starające się wywołać skrajne emocje wśród odbiorców. Człowiek bardzo często nastawiony jest na odbiór danych treści, bez zagłębiania się w genezę, prawdziwość otrzymanych informacji czy ich słuszność. Osoby te, znane są pod nazwą „influencerzy”. Kreują oni światopogląd oraz kształtują świadomość bezpieczeństwa u dzisiejszych odbiorców treści. Ludzie racjonalni, ukształtowani światopoglądowo przez wydarzenia własnego życia, są zdecydowanie mniej podatni na takie wpływy, niż dopiero co wchodzący w ramy internetu dzieci. To one bardzo często zafascynowane bajkowym, nieskazitelnym przekazem płynącym od influencerów, traktują to bardzo poważnie, jako coś pewnego oraz prawdziwego. Temat dzieci w ramach kształtowania się świadomości bezpieczeństwa w social mediach jest szczególnie ważny oraz wrażliwy. To właśnie one, będąc ciągle w otoczeniu internetu oraz mediów społecznościowych, muszą stawić czoła światu, który nie do końca są w stanie pojąć. Według raportu „Internet dzieci”, użytkowników social mediów w wieku 7-14 lat było aż 2,64 mln i poświęcają na to dziennie aż średnio 2 godz. 10 min (Higiena Cyfrowa, 2025). Są to zatrważające dane, z uwagi na to, że przy dzisiejszej dobie trudności z odróżnieniem prawy od kłamstwa przez świadomościowo ukształtowane jednostki, dzieci stają przez zadaniem wręcz niemożliwym do pokonania z uwagi na ich nie do końca rozwinięty aparat poznawczy. Wdzięciem tegoż tematu, może być zdanie z przytaczanego wyżej raportu: „Dzieci w wieku 7-14 lat i młodzież w wieku 15-18 lat korzystają z serwisów społecznościowych bardziej intensywnie niż przeciętni internauci.” (Higiena Cyfrowa, 2025). Bezpieczeństwo użytkownika social mediów jest tematem ważnym oraz niewątpliwie istotnym w kształtowaniu się social mediów. Osoba, która jest częścią internetowego świata, codziennie narażona jest na zagrożenia oraz wyzwania, którym musi sprostać. Zagrożenia te zmieniają się stopniowo – od prześmiewczej strony obrażającej głowę państwa, do personalnych, ukierunkowanych personalnie ataków. Ta zmiana pokazuje to również, w jak bardzo dynamicznym świecie żyjemy. Człowiek jako odbiorca social mediów jest niestety tym otoczony, a proble-

my, które media społecznościowe stwarzają, będą kolejnymi latami tylko bardziej rezonować w życiu realnym.

Bibliografia

Bieliński J. Cyberbezpieczeństwo i przemoc w sieci, NASK, <https://www.nask.pl/magazyn/cyberbezpieczenstwo-i-przemoc-w-sieci>

Brzeziński M. (2009), Rodzaje bezpieczeństwa państwa, Warszawa

Glen A. (2021), Podstawy poznania bezpieczeństwa podmiotu aksjologia, ontologia, epistemologia, metodologia, Siedlce

Główny Urząd Statystyczny (2025), Społeczeństwo informacyjne w Polsce w 2025 r., <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-w-2025-r-2,15.html>

Higiena Cyfrowa (2025), Roczny raport „Internet dzieci”, <https://higienacyfrowa.pl/publikacje/internet-dzieci/>

Kłoskowska A. (1983), Kultura masowa, Warszawa

Polska Agencja Prasowa, Twórca Antykomor.pl skazany za znieważenie prezydenta. <https://www.newsweek.pl/polska/tworca-antykomorpl-skazany-za-zniewazenie-prezydenta/wdenskz>

Miejsce edukacji dla bezpieczeństwa w kształtowaniu postaw obywatelskich

Stud. Bartosz Jaciuk
Uniwersytet w Siedlcach, Polska

Abstrakt

Edukacja dla bezpieczeństwa stanowi istotny element współczesnego systemu edukacji, którego celem jest nie tylko przygotowanie jednostki do reagowania w sytuacjach zagrożenia, lecz także kształtowanie odpowiedzialnych postaw społecznych i obywatelskich. Celem niniejszej pracy jest analiza znaczenia edukacji dla bezpieczeństwa w procesie kształtowania postaw obywatelskich młodzieży. Przedstawiono podstawowe założenia edukacji dla bezpieczeństwa, jej cele oraz miejsce w systemie edukacyjnym. Omówiono również pojęcie postaw obywatelskich oraz czynniki wpływające na ich rozwój. W pracy wskazano, że edukacja dla bezpieczeństwa przyczynia się do wzrostu świadomości społecznej, odpowiedzialności za dobro wspólne, poszanowania prawa oraz gotowości do podejmowania działań na rzecz społeczności lokalnej i państwa. Podkreślono również rolę tej edukacji w rozwijaniu kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie obywatelskim, takich jak współpraca, solidarność i aktywność społeczna. Analiza prowadzi do wniosku, że edukacja dla bezpieczeństwa odgrywa ważną rolę w procesie wychowania obywatelskiego i stanowi istotne narzędzie budowania świadomego oraz odpowiedzialnego społeczeństwa.

Słowa kluczowe: edukacja dla bezpieczeństwa, postawy obywatelskie, społeczeństwo obywatelskie, wychowanie obywatelskie, bezpieczeństwo, odpowiedzialność społeczna

A place for education for safety in shaping civic attitudes

Stud. Bartosz Jaciuk
University of Siedlce, Poland

Abstract

Security education constitutes an important component of the contemporary educational system, aimed not only at preparing individuals to respond effectively in emergency and crisis situations but also at shaping responsible social and civic attitudes. The purpose of this paper is to analyze the significance of security education in the process of developing civic attitudes among young people. The study presents the fundamental assumptions, objectives, and role of security education within the educational system. It also discusses the concept of civic attitudes and the factor influencing their development. The paper indicates that security education contributes to increasing social awareness, responsibility for the common

good, respect for the rule of law, and readiness to undertake activities for the benefit of local communities and the state. Furthermore, it highlights the role of security education in developing competencies essential for functioning within a civil society, such as cooperation, solidarity, and social engagement. The analysis leads to the conclusion that security education plays a significant role in civic education and constitutes an important tool for building an informed, responsible, and active society.

Keywords: security education, civic attitudes, civil society, civic education, security, social responsibility

Wstęp

Współczesny świat charakteryzuje się dynamicznymi zmianami społecznymi, politycznymi i technologicznymi, które wpływają na poczucie bezpieczeństwa obywateli. Wzrastająca liczba zagrożeń, takich jak konflikty zbrojne, terroryzm, cyberprzestępczość, katastrofy naturalne czy kryzysy społeczne powoduje, że państwa coraz większą wagę przywiązują do przygotowania społeczeństwa do właściwego reagowania w sytuacjach zagrożenia. Szczególną rolę odgrywa tutaj edukacja dla bezpieczeństwa, która nie ogranicza się jedynie do przekazywania wiedzy o zagrożeniach, lecz ma również znaczenie wychowawcze i obywatelskie. Edukacja dla bezpieczeństwa stanowi istotny element systemu edukacyjnego państwa, ponieważ przygotowuje młodych ludzi do odpowiedzialnego funkcjonowania w społeczeństwie. Jej celem jest kształtowanie świadomości zagrożeń, rozwijanie umiejętności praktycznych oraz budowanie postaw odpowiedzialności za siebie i innych. W tym kontekście edukacja dla bezpieczeństwa staje się ważnym narzędziem kształtowania postaw obywatelskich, takich jak patriotyzm, solidarność społeczna, odpowiedzialność, współpraca czy aktywność społeczna. Postawy obywatelskie są fundamentem funkcjonowania społeczeństwa demokratycznego. Obejmują one świadomość praw i obowiązków obywatela, gotowość do działania na rzecz dobra wspólnego oraz umiejętność współpracy z innymi ludźmi. Współczesna szkoła, oprócz funkcji dydaktycznej, pełni również funkcję wychowawczą, przygotowując młode pokolenie do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i publicznym. Edukacja dla bezpieczeństwa, dzięki swojej praktycznej i społecznej naturze, posiada szczególne możliwości wpływania na rozwój takich postaw. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie miejsca i znaczenia edukacji dla bezpieczeństwa w procesie kształtowania postaw obywatelskich. W pracy przedstawiono istotę edukacji dla bezpieczeństwa, jej funkcje oraz wpływ na rozwój świadomości społecznej i obywatelskiej młodzieży, uwzględniając

również historyczne i geopolityczne uwarunkowania bezpieczeństwa Polski (Bielawski, 2016; Pieczywok, 2024).

Istota edukacji dla bezpieczeństwa

Edukacja dla bezpieczeństwa jest procesem dydaktyczno-wychowawczym mającym na celu przygotowanie jednostki i społeczeństwa do właściwego funkcjonowania w sytuacjach zagrożeń. Obejmuje ona zarówno wiedzę teoretyczną, jak i praktyczne umiejętności związane z ochroną życia i zdrowia, udzielaniem pierwszej pomocy, reagowaniem w sytuacjach kryzysowych oraz przeciwdziałaniem różnego rodzaju zagrożeniom. W polskim systemie edukacyjnym edukacja dla bezpieczeństwa realizowana jest przede wszystkim jako przedmiot szkolny. Jego zakres obejmuje między innymi podstawy pierwszej pomocy, ochronę ludności, edukację obronną, bezpieczeństwo państwa oraz bezpieczeństwo informacyjne. Współczesne podejście do edukacji dla bezpieczeństwa zakłada jednak znacznie szerszy wymiar tego procesu. Nie jest to wyłącznie nauczanie procedur postępowania w sytuacjach zagrożeń, lecz także kształtowanie świadomości społecznej i odpowiedzialności obywatelskiej. Badacze podkreślają, że edukacja dla bezpieczeństwa pełni funkcję integrującą różne obszary wychowania społecznego i obywatelskiego. Jej celem jest rozwijanie zdolności do podejmowania odpowiedzialnych decyzji, współdziałania z innymi ludźmi oraz budowania odporności społecznej. Szczególnie istotne staje się to w dobie nowych zagrożeń związanych z rozwojem społeczeństwa informacyjnego. Współczesna edukacja dla bezpieczeństwa powinna również uwzględniać rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych. Umiejętność zachowania spokoju w sytuacjach kryzysowych, współpraca w grupie, odpowiedzialność za innych czy gotowość niesienia pomocy mają ogromne znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego. Dlatego edukacja dla bezpieczeństwa nie może być traktowana jedynie jako przekazywanie wiedzy technicznej, ale jako element kompleksowego wychowania obywatelskiego (Rojek, 2021; Bielawski, 2016; Gierszewski, Pieczywok, 2024).

Historyczne uwarunkowania edukacji dla bezpieczeństwa w Polsce

Problematyka edukacji dla bezpieczeństwa w Polsce posiada głębokie uwarunkowania historyczne, wynikające przede wszystkim z położenia

geopolitycznego państwa oraz doświadczeń historycznych narodu polskiego. Polska, znajdująca się pomiędzy Europą Zachodnią a Wschodnią, przez stulecia była obszarem ścierania się wpływów politycznych i militarnych wielkich mocarstw. Liczne konflikty zbrojne, rozbiory, powstania narodowe oraz doświadczenia dwóch wojen światowych wpłynęły na rozwój świadomości obronnej społeczeństwa i potrzebę przygotowania obywateli do funkcjonowania w sytuacjach zagrożeń. Już w okresie II Rzeczypospolitej istotną rolę odgrywało wychowanie patriotyczne oraz przysposobienie wojskowe młodzieży. System edukacyjny miał za zadanie nie tylko przekazywanie wiedzy ogólnej, ale również przygotowanie obywateli do obrony państwa. Szczególne znaczenie przypisywano kształtowaniu postaw odpowiedzialności za państwo, dyscypliny społecznej oraz gotowości do poświęceń na rzecz ojczyzny. Organizacje takie jak harcerstwo, Związek Strzelecki czy Przysposobienie Wojskowe stanowiły ważny element budowania świadomości obywatelskiej i obronnej społeczeństwa. Po zakończeniu II wojny światowej edukacja dla bezpieczeństwa została podporządkowana realiom politycznym państwa socjalistycznego. W okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej dominowała edukacja obronna związana z przygotowaniem społeczeństwa do potencjalnego konfliktu militarnego w warunkach zimnej wojny. Programy nauczania koncentrowały się głównie na zagadnieniach obrony cywilnej, ochrony ludności oraz przygotowania młodzieży do służby wojskowej. Jednocześnie edukacja ta miała charakter ideologiczny, podporządkowany polityce państwa i doktrynie Układu Warszawskiego. Transformacja ustrojowa po 1989 roku spowodowała zasadnicze zmiany w postrzeganiu bezpieczeństwa narodowego i edukacji obywatelskiej. Rozpad bloku wschodniego, integracja Polski z NATO oraz członkostwo w Unii Europejskiej doprowadziły do redefinicji pojęcia bezpieczeństwa. Coraz większego znaczenia zaczęły nabierać zagrożenia niemilitarne, takie jak terroryzm, katastrofy naturalne, kryzysy społeczne czy cyberbezpieczeństwo. W konsekwencji edukacja dla bezpieczeństwa zaczęła ewoluować od modelu stricte militarnego ku modelowi obejmującemu bezpieczeństwo społeczne, informacyjne i obywatelskie (Rojek, 2021).

Położenie geograficzne Polski jako determinanta edukacji dla bezpieczeństwa

Analizując znaczenie edukacji dla bezpieczeństwa w Polsce, nie sposób pominąć czynników geopolitycznych wynikających z położenia państwa. Polska znajduje się w strategicznym obszarze Europy Środkowo-Wschodniej,

stanowiąc swoisty pomost pomiędzy Wschodem a Zachodem. Położenie to, choć korzystne pod względem gospodarczym i komunikacyjnym, historycznie wiązało się również z licznymi zagrożeniami militarnymi i politycznymi. Brak naturalnych barier obronnych, takich jak rozległe pasma górskie czy duże przeszkody terenowe, powodował, że terytorium Polski wielokrotnie stawało się obszarem działań wojennych. W konsekwencji bezpieczeństwo państwa w znacznym stopniu uzależnione było od poziomu przygotowania społeczeństwa do funkcjonowania w sytuacjach kryzysowych. Współcześnie położenie Polski na wschodniej flance NATO nadaje edukacji dla bezpieczeństwa szczególnego znaczenia strategicznego. W kontekście współczesnych uwarunkowań geopolitycznych edukacja dla bezpieczeństwa powinna uwzględniać rozwój świadomości społecznej dotyczącej zagrożeń hybrydowych, dezinformacji oraz działań destabilizacyjnych prowadzonych w przestrzeni informacyjnej. Obywatel świadomy zagrożeń geopolitycznych staje się istotnym elementem systemu odporności państwa. Edukacja odgrywa więc kluczową rolę w budowaniu społeczeństwa odpornego na manipulację informacyjną i presję psychologiczną (Gierszewski, 2024).

Edukacja dla bezpieczeństwa a kształtowanie postaw obywatelskich

Postawy obywatelskie kształtują się poprzez proces wychowania, edukacji oraz doświadczeń społecznych. Szkoła odgrywa w tym procesie kluczową rolę, ponieważ umożliwia młodym ludziom zdobywanie wiedzy o społeczeństwie, państwie i odpowiedzialności obywatelskiej. Edukacja dla bezpieczeństwa posiada szczególne znaczenie w tym zakresie, ponieważ łączy teorię z praktyką i uczy odpowiedzialnego działania. Jedną z podstawowych postaw obywatelskich rozwijanych przez edukację dla bezpieczeństwa jest odpowiedzialność społeczna. Uczniowie uczą się, że bezpieczeństwo nie jest wyłącznie zadaniem służb państwowych, lecz również obowiązkiem każdego obywatela. Zdobywanie wiedzy z zakresu pierwszej pomocy, ochrony ludności czy reagowania kryzysowego wzmacnia poczucie odpowiedzialności za innych ludzi i dobro wspólne. Kolejnym ważnym elementem jest rozwijanie umiejętności współpracy. W sytuacjach zagrożeń skuteczne działanie wymaga współdziałania wielu osób. Ćwiczenia praktyczne realizowane podczas zajęć edukacji dla bezpieczeństwa uczą komunikacji, podziału obowiązków i wzajemnego wsparcia. Takie doświadczenia wpływają na rozwój kompetencji społecznych oraz budowanie więzi społecznych. Edukacja dla bezpieczeństwa przyczynia się również do wzmac-

niania patriotyzmu i świadomości narodowej. Wiedza o systemie bezpieczeństwa państwa, obronności oraz roli obywateli w sytuacjach zagrożenia sprzyja budowaniu poczucia przynależności do wspólnoty narodowej. Patriotyzm rozumiany jest tutaj nie tylko jako przywiązanie do symboli narodowych, lecz także gotowość działania na rzecz bezpieczeństwa państwa i społeczeństwa. Istotnym aspektem jest także rozwijanie aktywności obywatelskiej. Uczniowie uczestniczący w działaniach związanych z bezpieczeństwem, takich jak szkolenia, akcje społeczne czy działalność organizacji proobronnych i ratowniczych, częściej angażują się w życie społeczne. Dzięki temu uczą się odpowiedzialnego uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim (Gierszewski, Pieczywok, 2024; Grabowska-Lepczak, 2021).

Rola szkoły i nauczyciela w edukacji dla bezpieczeństwa

Szkoła jest jednym z najważniejszych środowisk kształtowania postaw obywatelskich. To właśnie w niej młody człowiek zdobywa pierwsze doświadczenia związane z funkcjonowaniem w grupie społecznej, przestrzeganiem norm oraz odpowiedzialnością za innych. Edukacja dla bezpieczeństwa, realizowana w warunkach szkolnych, posiada duży potencjał wychowawczy. Szczególną rolę odgrywa nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa. Powinien on nie tylko przekazywać wiedzę, ale także pełnić funkcję wychowawcy i organizatora działań praktycznych. Skuteczna edukacja wymaga stosowania aktywnych metod nauczania, takich jak ćwiczenia praktyczne, symulacje, gry decyzyjne czy projekty społeczne. Dzięki temu uczniowie nie tylko zdobywają informacje, ale uczą się odpowiedzialnego działania i współpracy. Ważnym zadaniem szkoły jest również współpraca z instytucjami odpowiedzialnymi za bezpieczeństwo publiczne, takimi jak policja, straż pożarna, wojsko czy organizacje ratownicze. Wspólne przedsięwzięcia edukacyjne umożliwiają uczniom bezpośredni kontakt z praktyką oraz wzmacniają świadomość obywatelską. Współczesna szkoła powinna także przygotowywać uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. Rozwijające się technologie cyfrowe generują nowe zagrożenia, takie jak cyberprzemoc, dezinformacja czy cyberprzestępczość. Edukacja dla bezpieczeństwa musi więc obejmować również edukację medialną i cyfrową, ucząc odpowiedzialnego korzystania z informacji oraz krytycznego myślenia (Grabowska-Lepczak, 2021).

Wojna na Ukrainie a współczesne znaczenie edukacji dla bezpieczeństwa

Szczególnego znaczenia problematyka edukacji dla bezpieczeństwa nabrała po agresji Federacji Rosyjskiej na Ukrainę w 2022 roku. Konflikt ten unaoczniał państwom europejskim, że zagrożenie wojną konwencjonalną w Europie pozostaje realnym elementem współczesnego środowiska bezpieczeństwa. Wojna na Ukrainie wpłynęła nie tylko na politykę bezpieczeństwa państw regionu, ale również na sposób postrzegania edukacji obywatelskiej i obronnej. W Polsce zauważalny stał się wzrost zainteresowania problematyką bezpieczeństwa narodowego, ochrony ludności oraz przygotowania społeczeństwa do sytuacji kryzysowych. Zwiększyło się społeczne znaczenie umiejętności praktycznych, takich jak udzielanie pierwszej pomocy, reagowanie alarmowe czy funkcjonowanie w warunkach zagrożenia infrastruktury krytycznej. Wojna na Ukrainie pokazała bowiem, że współczesny konflikt zbrojny obejmuje nie tylko działania militarne, ale również cyberataki, walkę informacyjną, destabilizację społeczną oraz presję psychologiczną skierowaną przeciwko ludności cywilnej. W dyskursie publicznym coraz częściej podkreśla się, że potencjalny konflikt Polski z Federacją Rosyjską miałby charakter wielowymiarowy i obejmowałby zarówno działania militarne, jak i zagrożenia hybrydowe. Z tego względu edukacja dla bezpieczeństwa nie może ograniczać się wyłącznie do tradycyjnej edukacji obronnej. Konieczne staje się rozwijanie kompetencji obywatelskich związanych z odpornością psychiczną społeczeństwa, zdolnością do współpracy społecznej oraz umiejętnością przeciwdziałania dezinformacji. Doświadczenia Ukrainy wskazują również na ogromne znaczenie społeczeństwa obywatelskiego w czasie kryzysu. Aktywność organizacji społecznych, wolontariatu oraz spontanicznej samoorganizacji obywateli stała się jednym z fundamentów odporności państwa ukraińskiego. Wnioski płynące z tego konfliktu wskazują, że nowoczesna edukacja dla bezpieczeństwa powinna wzmacniać nie tylko kompetencje praktyczne, ale również poczucie odpowiedzialności za wspólnotę narodową i gotowość do działania na rzecz dobra wspólnego.

Współczesne wyzwania edukacji dla bezpieczeństwa

Dynamiczne zmiany społeczne i technologiczne powodują, że edukacja dla bezpieczeństwa stoi obecnie przed wieloma wyzwaniami. Jednym z nich jest konieczność dostosowania programów nauczania do nowych

rodzajów zagrożeń. Współczesne społeczeństwo musi być przygotowane nie tylko na zagrożenia militarne, ale także na kryzysy zdrowotne, katastrofy naturalne, zagrożenia informacyjne czy cyberataki. Kolejnym problemem jest niski poziom zaangażowania części młodzieży w sprawy publiczne i obywatelskie. Edukacja dla bezpieczeństwa może stanowić skuteczne narzędzie przeciwdziałania temu zjawisku poprzez rozwijanie praktycznych umiejętności oraz budowanie poczucia sprawczości społecznej. Ważnym wyzwaniem pozostaje również rozwój odporności społecznej. Współczesne państwa coraz częściej podkreślają znaczenie przygotowania obywateli do samodzielnego reagowania w sytuacjach kryzysowych. Oznacza to konieczność budowania społeczeństwa świadomego, odpowiedzialnego i zdolnego do współpracy. Edukacja dla bezpieczeństwa odgrywa w tym procesie kluczową rolę. Nie można także pomijać znaczenia edukacji nieformalnej i pozaformalnej. Organizacje społeczne, harcerstwo, klasy mundurowe czy organizacje proobronne stanowią ważne uzupełnienie edukacji szkolnej. Umożliwiają one rozwijanie praktycznych umiejętności oraz wzmacnianie postaw obywatelskich poprzez aktywność społeczną i wolontariat (Bielawski, 2016).

Zakończenie

Edukacja dla bezpieczeństwa odgrywa istotną rolę w procesie kształtowania postaw obywatelskich. Jej znaczenie wykracza poza przekazywanie wiedzy dotyczącej zagrożeń i zasad postępowania w sytuacjach kryzysowych. Stanowi ona ważny element wychowania społecznego, przygotowującego młode ludzi do odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu publicznym. Poprzez rozwijanie odpowiedzialności, solidarności społecznej, umiejętności współpracy oraz gotowości do działania na rzecz dobra wspólnego edukacja dla bezpieczeństwa przyczynia się do budowania społeczeństwa obywatelskiego. Szczególną rolę odgrywa tutaj szkoła i nauczyciel, którzy poprzez odpowiednio organizowany proces dydaktyczny mogą skutecznie wpływać na rozwój świadomości obywatelskiej młodzieży. W świetle współczesnych zagrożeń geopolitycznych, zwłaszcza konsekwencji wojny rosyjsko-ukraińskiej, edukacja dla bezpieczeństwa staje się jednym z kluczowych instrumentów budowania odporności państwa oraz kształtowania świadomego, odpowiedzialnego i aktywnego społeczeństwa obywatelskiego. Współczesne zagrożenia i wyzwania cywilizacyjne sprawiają, że znaczenie edukacji dla bezpieczeństwa będzie nadal rosło. Konieczne

jest więc ciągle doskonalenie programów nauczania oraz rozwijanie nowoczesnych metod edukacyjnych, które pozwolą skutecznie przygotować obywateli do funkcjonowania w dynamicznie zmieniającym się świecie.

Bibliografia

Bielawski K. (2016), Znaczenie edukacji dla bezpieczeństwa we współczesnym społeczeństwie, „Cywilizacja i Polityka”, nr 14

Gierszewski J., Pieczywok A. (2024), Edukacja dla bezpieczeństwa a kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego, „Colloquium”, t. 16, nr 2

Grabowska-Lepczak I. (2021), Rola edukacji w kształtowaniu bezpiecznych zachowań i postaw w aspekcie zrównoważonego rozwoju, „De Securitate et Defensione. O Bezpieczeństwie i Obronności”, t. 7, nr 1

Kunikowski J. (red) (2012), Uwarunkowania procesu edukacji dla bezpieczeństwa, Siedlce

Rojek M., Matusiak-Rojek M. (2021), Trzy horyzonty znaczeniowe edukacji dla bezpieczeństwa, „Horyzonty Wychowania”, t. 20, nr 54

Rola organizacji proobronnych w pozaszkolnej edukacji dla bezpieczeństwa

Stud. Aleksander Ładniak
Uniwersytet w Siedlcach, Polska

Abstrakt

Dynamiczne zmiany we współczesnym środowisku bezpieczeństwa oraz pojawianie się nowych zagrożeń zwiększają znaczenie edukacji dla bezpieczeństwa jako istotnego elementu budowania odporności społecznej. W tym kontekście organizacje proobronne odgrywają ważną rolę we wspieraniu i uzupełnianiu formalnego systemu edukacji poprzez realizację działań z zakresu pozaszkolnej edukacji dla bezpieczeństwa. Celem artykułu jest analiza wkładu organizacji proobronnych w rozwijanie wiedzy, umiejętności i postaw związanych z bezpieczeństwem narodowym, ochroną ludności, zarządzaniem kryzysowym oraz przygotowaniem obywateli, ze szczególnym uwzględnieniem młodzieży. W opracowaniu przeanalizowano działalność edukacyjną prowadzoną przez organizacje proobronne, obejmującą szkolenia o charakterze wojskowym, kursy pierwszej pomocy, zajęcia survivalowe, szkolenia strzeleckie oraz inicjatywy z zakresu edukacji obywatelskiej. W artykule omówiono również korzyści i wyzwania związane z udziałem organizacji proobronnych w edukacji dla bezpieczeństwa oraz dokonano oceny ich wpływu na wzmacnianie świadomości społecznej i gotowości do reagowania w sytuacjach kryzysowych. Wyniki analizy wskazują, że organizacje proobronne stanowią istotny element systemu bezpieczeństwa narodowego, kształtując odpowiedzialność obywatelską, promując wartości patriotyczne oraz rozwijając praktyczne kompetencje istotne dla bezpieczeństwa jednostki i społeczeństwa.

Słowa kluczowe: organizacje proobronne, edukacja dla bezpieczeństwa, edukacja pozaszkolna, bezpieczeństwo narodowe, przygotowanie obywatelskie, szkolenie obronne, odporność społeczna.

The role of pro-defense organizations and scouting in extracurricular security education

Stud. Aleksander Ładniak
University of Siedlce, Poland

Abstract

The dynamic changes in the contemporary security environment and the emergence of new threats have increased the importance of security education as an essential component of social resilience. In this context, pro-defense organizations play a significant role in supporting and complementing formal educational systems by providing non-formal security education. The aim of this article is to exam-

ine the contribution of pro-defense organizations to the development of knowledge, skills, and attitudes related to national security, civil protection, crisis management, and defense preparedness among citizens, particularly young people. The study analyzes the educational activities undertaken by these organizations, including military-oriented training, first aid instruction, survival courses, shooting training, and civic education initiatives. The article also discusses the benefits and challenges associated with the involvement of pro-defense organizations in security education and assesses their impact on strengthening social awareness and preparedness for emergency situations. The findings indicate that pro-defense organizations constitute an important element of the national security system by fostering civic responsibility, promoting patriotic values, and enhancing practical competencies relevant to individual and collective security.

Keywords: pro-defense organizations, security education, non-formal education, national security, civic preparedness, defense training, social resilience

Wstęp

Współczesny świat charakteryzuje się dynamicznymi zmianami społecznymi, politycznymi i technologicznymi, które bezpośrednio kształtują poczucie stabilności jednostek oraz całych narodów. Tradycyjne podejście do obronności, oparte wyłącznie na potencjale regularnych, zawodowych sił zbrojnych, staje się niewystarczające w dobie zagrożeń asymetrycznych, permanentnej wojny informacyjnej oraz kryzysów infrastrukturalnych o charakterze globalnym. W tym nowym paradygmacie strategicznym kluczowego znaczenia nabiera koncepcja społecznej rezyliencji, czyli wielopoziomowej odporności populacji cywilnej na szoki zewnętrzne i jej zdolności do sprawnej, oddolnej samoorganizacji w warunkach kryzysu. Choć państwowy system oświaty realizuje programowe zadania w ramach przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa, to sztywne ramy instytucjonalne szkoły, ograniczenia czasowe oraz niedobory infrastrukturalne często uniemożliwiają wykształcenie zaawansowanych umiejętności praktycznych oraz głębokich kompetencji psychospołecznych. Przestrzeń tę skutecznie zagospodarowuje szeroko pojęty sektor edukacji pozaformalnej oraz nieformalnej, w którym wiodącą rolę odgrywają stowarzyszenia i organizacje proobronne. Działalność tych podmiotów nie sprowadza się wyłącznie do mechanicznego przekazywania elementarnej wiedzy z zakresu wojskowości czy strzelectwa, lecz stanowi komplementarny, wielowymiarowy proces dydaktyczno-wychowawczy. Niniejszy artykuł stawia sobie za cel szczegółową analizę mechanizmów, za pomocą których organizacje proobronne transformują surowy

kapitał społeczny w realne zdolności obronne i dojrzałe postawy obywatelskie, stanowiąc tym samym niezastąpiony pomost pomiędzy teoretycznym przygotowaniem szkolnym a bezwzględnymi wymogami operacyjnymi współczesnego środowiska bezpieczeństwa narodowego (Klein, 2020; Soboń, Adamczewska, 2023).

Specyfika i metodyka pozaszkolnej edukacji obronnej

Edukacja dla bezpieczeństwa realizowana przez podmioty proobronne różni się w sposób fundamentalny od klasycznych modeli szkolnych pod względem środowiska dydaktycznego, struktury interakcji rówieśniczych oraz stosowanej metodyki nauczania. Główną osią tego pozaszkolnego procesu jest głęboki pragmatyzm oraz zaawansowane nauczanie sytuacyjne, które opiera się na metodzie pełnej immersji, czyli intensywnego, wielogodzinnego lub kilkudniowego zanurzenia uczestnika w realiach symulowanego kryzysu. W warunkach pozaszkolnych proces kształcenia sprawnie integruje twarde kompetencje militarne, taktyczne i ratownicze z miękkimi umiejętnościami psychospołecznymi oraz synergią interpersonalną. Podczas gdy formalne lekcje szkolne z przyczyn logistycznych i ekonomicznych opierają się najczęściej na metodach podawczych, pokazowych lub pracy z podręcznikiem, stowarzyszenia paramilitarne oraz strzeleckie budują swoje programy wokół konieczności natychmiastowej aplikacji wiedzy teoretycznej w realnym działaniu. Ćwiczenia terenowe, realizowane często w niesprzyjających warunkach atmosferycznych, przy celowo wywołanej deprywacji snu, stresie psychologicznym oraz narastającym zmęczeniu fizycznym, pozwalają na wykształcenie trwałych automatyzmów zachowań ratowniczych i obronnych. Uczestnik pozaszkolnego systemu szkolenia nie tylko dowiaduje się, jak należy teoretycznie zareagować na dane zagrożenie, ale wielokrotnie przechodzi przez bolesny proces prób i błędów w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu pod presją czasu. Taki model dydaktyczny trwale podnosi odporność psychiczną jednostki, uczy zarządzania własnym strachem oraz rozwija zdolności adaptacyjne, które są niemożliwe do wypracowania w sterylnych warunkach klasowo-lekcyjnych (Soboń, Adamczewska, 2023).

Historyczna i strukturalna ewolucja ruchu proobronnego w Polsce

Tradycja oddolnego angażowania się obywateli w sprawy obronności państwa ma w Polsce charakter ciągły i wielopokoleniowy, co wynika bezpośrednio ze specyficznych, trudnych uwarunkowań geopolitycznych Europy Środkowo-Wschodniej. Jednakże cele strategiczne oraz formy organizacyjne tego ruchu podlegały na przestrzeni ostatnich dekad głębokiej ewolucji strukturalnej. Kluczowym momentem zwrotnym dla współczesnego kształtu polskiego ruchu proobronnego było zawieszenie powszechnego poboru do wojska na rzecz pełnej profesjonalizacji Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej. Zmiana ta, choć w pełni uzasadniona z punktu widzenia modernizacji technologicznej i operacyjnej armii, wygenerowała w długiej perspektywie czasowej poważną lukę kompetencyjną w strukturze społeczeństwa obywatelskiego. Kolejne roczniki młodych ludzi wkraczały w dorosłość z całkowitym brakiem elementarnego przygotowania z zakresu ochrony ludności, topografii, terenoznawstwa czy zaawansowanej pierwszej pomocy. W tym ujęciu organizacje proobronne przestały być traktowane przez państwo wyłącznie jako niszowy ruch hobbystyczny o charakterze paramilitarnym, a zaczęły być postrzegane jako istotny, integralny komponent powszechnego systemu szkolenia obronnego kraju. Nastąpiło tym samym przesunięcie akcentu z tradycyjnego przysposobienia wojskowego, przygotowującego jednostkę do masowego konfliktu konwencjonalnego z ubiegłego wieku, ku nowoczesnym formom budowania bezpieczeństwa zintegrowanego, które harmonijnie łączy obronność militarną z zarządzaniem kryzysowym i ratownictwem na poziomie lokalnych społeczności (Klein, 2020).

Architektura zagrożeń hybrydowych a misja organizacji proobronnych

Współczesna flanką wschodnią NATO, na której kluczową pozycję geopolityczną i geostrategiczną zajmuje Polska, stała się w ostatnich latach obszarem permanentnej presji polityczno-militarnej oraz działań prowadzonych poniżej progu otwartej wojny kinetycznej. Nowoczesne zagrożenia hybrydowe, operacje dezinformacyjne, presja migracyjna sztucznie sterowana przez wrogie reżimy oraz cyberataki na infrastrukturę krytyczną nie są wymierzone wprost w potencjał stricte militarny państwa, lecz celują bezpośrednio w spójność tkanki społecznej, stabilność psychologiczną obywateli oraz ich zaufanie do organów władzy publicznej. W tak skompliko-

wanym i nieprzewidywalnym środowisku bezpieczeństwa organizacje proobronne pełnią funkcję kluczowego stabilizatora społecznego i naturalnego generatora odporności na manipulację psychiczną. Osoby przeszkolone w ramach struktur pozaszkolnych wykazują znacznie wyższy poziom krytycyzmu wobec wrogiej propagandy i fałszywych wiadomości, ponieważ współczesna pozaszkolna edukacja proobronna kładzie ogromny nacisk na sferę bezpieczeństwa informacyjnego, analizę źródeł oraz higienę cyfrową. Ponadto w przypadku wystąpienia realnego, fizycznego kryzysu, takiego jak długotrwały paraliż sieci energetycznych, odcięcie dostaw wody czy klęski żywiołowe, członkowie tych organizacji stanowią doskonale zorganizowane, karne jądro w swoich środowiskach lokalnych. Wokół takich jednostek może bezpiecznie przebiegać spontaniczna, ale uporządkowana samoorganizacja mieszkańców, co bezpośrednio minimalizuje ryzyko wybuchu destrukcyjnej paniki społecznej i odciąża państwowe służby ratunkowe (Klein, 2020).

Przekształcanie dyscypliny proobronnej w kapitał obywatelski

Najistotniejszy i najbardziej dalekosiężny wkład organizacji proobronnych w strukturę współczesnego społeczeństwa demokratycznego realizuje się w sferze aksjologicznej, moralnej oraz behawioralnej. Edukacja pozaformalna skutecznie redefiniuje tradycyjne, często archaiczne rozumienie postaw patriotycznych, przesuwając punkt ciężkości z deklaratywnej, historycznej martyrologii ku tak zwanemu patriotyzmowi kompetencyjnemu, opartemu na wiedzy i realnych umiejętnościach przydatnych wspólnocie. Surowa dyscyplina, hierarchiczność, poszanowanie symboli narodowych oraz specyficzna kultura organizacyjna ruchu proobronnego nie tłumią zdrowego indywidualizmu młodych ludzi, lecz przekształcają go w dojrzały, użyteczny kapitał społeczny. Dawny, egoistyczny indywidualizm ustępuje miejsca głębokiej pracy w sekcjach i zespołach, co wprost przekłada się na wysoką zdolność do kooperacji w zróżnicowanym i spolaryzowanym społeczeństwie. Tradycyjna bierność oświatowa, polegająca na bezkrytycznym przyjmowaniu wiedzy, zostaje zastąpiona przez konieczność samodzielnego i błyskawicznego decydowania w warunkach niepewności, co buduje proaktywność oraz silne poczucie sprawczości u młodego pokolenia. Uczestnicy szkoleń terenowych szybko adaptują się do trudnych warunków bytowych, uczą się bezwzględnej odpowiedzialności za błędy własne oraz za zdrowie i życie partnera, a także zyskują unikalną zdolność do bezinteresownej re-

zygnacji z osobistego komfortu na rzecz realizacji celów wyższych. Taka postawa bezpośrednio przekłada się na wysoką aktywność obywatelską w dorosłym życiu, manifestującą się chętnym podejmowaniem działań wolontariackich, zaangażowaniem w inicjatywy samorządowe oraz gotowością do obrony wartości demokratycznych (Soboń, Adamczewska, 2023).

Nowe kierunki szkoleniowe w świetle wojny rosyjsko-ukraińskiej

Trwający od dłuższego czasu konflikt zbrojny w Ukrainie całkowicie zrewolucjonizował dotychczasowe doktryny obronne i dobitnie wykazał społeczności międzynarodowej, że we współczesnej wojnie o charakterze totalnym o przetrwaniu państwa decyduje nie tylko zaawansowanie technologiczne armii, ale przede wszystkim stopień przygotowania, determinacja i odporność całej populacji cywilnej. Dla polskich organizacji proobronnych doświadczenia te stały się silnym impulsem do głębokiej, natychmiastowej modyfikacji dotychczasowych programów edukacyjnych i całkowitej rezygnacji z przestarzałych schematów taktycznych z czasów zimnej wojny. Nowy kanon pozaszkolnej edukacji dla bezpieczeństwa koncentruje się obecnie wokół zagadnień związanych z rozproszonym ratownictwem medycznym, gdzie masowa, powszechna umiejętność tamowania krwawień w ramach procedur ratownictwa pola walki decyduje o przeżywalności rannych w pierwszych, kluczowych minutach po ataku. Równie ważnym elementem stała się nowoczesna logistyka kryzysowa oraz organizacja alternatywnej łączności radiowej w środowisku całkowicie pozbawionym zasilania elektrycznego, internetu i sygnału sieci komórkowych. Ponadto współczesne szkolenia proobronne uwzględniają powszechną obecność na polu walki bezzałogowych statków powietrznych, ucząc młodych ludzi zaawansowanych metod maskowania, unikania rozpoznania radioelektronicznego i termowizyjnego oraz bezpiecznego operowania w gęstym terenie zurbanizowanym. Ukraina udowodniła, że elastyczne sieci obywatelskie wyrosłe z ruchu proobronnego potrafią skutecznie przejąć zadania państwa w sferze ochrony ludności, stając się fundamentem obrony totalnej (Klein, 2020, 2025).

Bariery systemowe i perspektywy instytucjonalizacji edukacji pozaformalnej

Mimo niezaprzeczalnych korzyści wychowawczych, społecznych oraz czysto operacyjnych, pozaszkolna edukacja dla bezpieczeństwa realizowana przez stowarzyszenia proobronne napotyka na poważne przeszkody i ograniczenia natury strukturalnej oraz prawnej. Głównym wyzwaniem pozostaje wciąż wysoka fragmentacja całego ruchu proobronnego, co skutkuje brakiem jednolitych, certyfikowanych standardów szkoleniowych i drastycznie zróżnicowanym poziomem merytorycznym oraz instruktorским poszczególnych podmiotów. Istnieje także wyraźna, niesprawiedliwa asymetria ekonomiczna, ponieważ większość organizacji opiera swój codzienny byt na prywatnych składkach członkowskich oraz darowiznach, co drastycznie ogranicza dostęp do nowoczesnego sprzętu ratowniczego, medycznego czy łącznościowego dla młodzieży z uboższych lub peryferyjnych regionów kraju. Dodatkowym, palącym problemem są bariery prawne oraz niejasny status wolontariuszy proobronnych w ogólnym państwowym systemie zarządzania kryzysowego i obrony cywilnej, która wciąż wymaga głębokich reform legislacyjnych. Optymalny rozwój tego sektora i pełne wykorzystanie jego potencjału wymaga stworzenia zintegrowanej, stabilnej platformy instytucjonalnej, która trwale połączy potencjał Ministerstwa Obrony Narodowej, struktur samorządowych wszystkich szczebli oraz organizacji pozarządowych. Tylko systemowe, celowe finansowanie oraz jasne ramy prawne pozwolą na przekształcenie rozproszonego ruchu pasjonatów w profesjonalne, zaufane zaplecze bezpieczeństwa narodowego (Soboń, Adamczewska, 2023).

Podsumowanie

Pozaszkolna edukacja dla bezpieczeństwa realizowana przez organizacje proobronne stanowi kluczowy, horyzontalny i nowoczesny filar całego systemu obronnego państwa. Jej rola wykracza daleko poza tradycyjnie rozumiane, wąskie rzemiosło militarne, gdyż ruch ten jawi się przede wszystkim jako niezwykle skuteczny inkubator odporności społecznej oraz nowoczesnych, odpowiedzialnych i dojrzałych postaw obywatelskich. W dobie permanentnej niestabilności geopolitycznej, zacierania się granic między stanem pokoju a stanem wojny oraz ciągłej ewolucji zagrożeń asymetrycznych, systemowe i finansowe wspieranie pozaszkolnych form szkolenia

obronnego nie jest jedynie opcjonalnym, uzupełniającym działaniem społecznym. Staje się ono fundamentalną, strategiczną koniecznością państwa, warunkującą bezpośrednio zdolność nowoczesnego narodu oraz struktur demokratycznych do przetrwania i skutecznej obrony w dynamicznie zmieniającym się, pełnym wyzwań świecie.

Bibliografia

Araucz-Boruc A. (2015), Bezpieczeństwo i obronność w edukacji młodzieży, Siedlce

Klein G. (2020), Organizacje proobronne w polskiej kulturze bezpieczeństwa, „Studia Administracji i Bezpieczeństwa”, nr 9

Klein G. (2025), Wyzwania związane z budowaniem społecznej odporności w zakresie bezpieczeństwa informacyjnego RP, „Rocznik Bezpieczeństwa Morskiego”, t. XIX

Kunikowski J. (red) (2012), Uwarunkowania procesu edukacji dla bezpieczeństwa, Siedlce

Soboń A., Adamczewska M. (2023), Organizacje społeczne w realizacji zadań proobronnych, „Civitas et Lex”, nr 1 (37)

Rola edukacji dla bezpieczeństwa w budowaniu odporności społecznej na sytuacje kryzysowe i zagrożenia hybrydowe

Dr Sławomir Mroczek
Uniwersytet w Siedlcach, Polska

Abstrakt

Dynamiczne przemiany środowiska bezpieczeństwa, determinowane przez wzrost złożoności współczesnych zagrożeń, wymagają rozwijania zdolności adaptacyjnych społeczeństwa oraz wzmacniania jego odporności na oddziaływania destabilizujące. Szczególnego znaczenia nabierają zagrożenia hybrydowe, które łączą instrumenty militarne i niemilitarne, wykorzystując m.in. działania informacyjne, operacje cybernetyczne, dezinformację oraz mechanizmy wpływu społecznego i politycznego. W tym kontekście edukacja dla bezpieczeństwa stanowi istotny komponent systemu bezpieczeństwa państwa, pełniąc funkcję prewencyjną, adaptacyjną i integracyjną. Celem artykułu jest określenie znaczenia edukacji dla bezpieczeństwa w procesie kształtowania odporności społecznej na sytuacje kryzysowe oraz zagrożenia hybrydowe. W opracowaniu zastosowano analizę literatury przedmiotu, dokumentów strategicznych oraz koncepcji resilience funkcjonujących w naukach o bezpieczeństwie. Przeprowadzona analiza wskazuje, że edukacja dla bezpieczeństwa wpływa na rozwój kompetencji poznawczych, społecznych i praktycznych, umożliwiających identyfikację zagrożeń, ocenę ryzyka, podejmowanie racjonalnych decyzji oraz skuteczne reagowanie w warunkach niepewności i kryzysu. Ponadto wzmacnia odporność informacyjną społeczeństwa poprzez rozwijanie krytycznego myślenia i zdolności weryfikacji informacji, ograniczając podatność na manipulację i kampanie dezinformacyjne. Wnioski wskazują, że edukacja dla bezpieczeństwa stanowi jeden z kluczowych instrumentów budowania odporności społecznej, rozumianej jako zdolność społeczeństwa do absorpcji, adaptacji i odtwarzania podstawowych funkcji w obliczu zakłóceń o charakterze kryzysowym i hybrydowym.

Słowa kluczowe: edukacja dla bezpieczeństwa, odporność społeczna, zagrożenia hybrydowe, sytuacje kryzysowe, dezinformacja, kultura bezpieczeństwa, zarządzanie kryzysowe, bezpieczeństwo

The role of security education in building social resilience to crisis situations and hybrid threats

Dr Sławomir Mroczek
University of Siedlce, Poland

Abstract

Dynamic transformations of the security environment, driven by the increasing complexity of contemporary threats, require the development of society's adaptive capacities and the strengthening of its resilience to destabilizing influences. Hybrid threats are of particular significance, as they combine military and non-military instruments, including information operations, cyber activities, disinformation, and mechanisms of social and political influence. In this context, security education constitutes an important component of the national security system, fulfilling preventive, adaptive, and integrative functions. The aim of this article is to determine the role of security education in shaping societal resilience to crisis situations and hybrid threats. The study is based on an analysis of the relevant literature, strategic documents, and resilience concepts applied within security studies. The findings indicate that security education contributes to the development of cognitive, social, and practical competencies that enable individuals to identify threats, assess risks, make rational decisions, and respond effectively under conditions of uncertainty and crisis. Furthermore, it strengthens societal information resilience by fostering critical thinking and information verification skills, thereby reducing vulnerability to manipulation and disinformation campaigns. The conclusions suggest that security education is one of the key instruments for building societal resilience, understood as the capacity of society to absorb, adapt to, and recover its essential functions in the face of crisis-related and hybrid disruptions.

Keywords: security education, societal resilience, hybrid threats, crisis situations, disinformation, security culture, crisis management, security

Współczesne środowisko bezpieczeństwa międzynarodowego oraz wewnętrznego państw członkowskich NATO i Unii Europejskiej podlega dynamicznym, wielowymiarowym i nieliniowym przeobrażeniom. Postępująca globalizacja, rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych, cyfryzacja życia społecznego oraz wzrost współzależności gospodarczych powodują, że katalog zagrożeń bezpieczeństwa staje się coraz bardziej złożony i trudny do jednoznacznej identyfikacji. Jednocześnie obserwuje się ewolucję charakteru konfliktów, w których klasyczne formy oddziaływania militarnego są coraz częściej uzupełniane lub zastępowane przez działania niemilitarne, prowadzone w sposób skoordynowany, długotrwały. W rezultacie tradycyjny podział na czas pokoju (peace) i czas wojny (war) ulega stop-

niowemu zatarciu na rzecz stanu permanentnej rywalizacji strategicznej poniżej progu otwartego konfliktu zbrojnego, określanego w literaturze przedmiotu mianem wojny hybrydowej (Hoffman, 2007, s. 12-14). Istotą zagrożeń hybrydowych jest jednocześnie wykorzystanie różnorodnych instrumentów oddziaływania politycznego, ekonomicznego, informacyjnego, cybernetycznego, psychologicznego oraz militarnego w celu osłabienia zdolności państwa do skutecznego funkcjonowania. Działania te są często trudne do wykrycia i jednoznacznej atrybucji, co znacząco utrudnia podejmowanie adekwatnych środków przeciwdziałania. Szczęólnego znaczenia nabierają operacje informacyjne i kampanie dezinformacyjne, których celem jest kształtowanie percepcji społecznej, polaryzacja opinii publicznej, podważanie zaufania obywateli do instytucji państwowych oraz osłabianie spójności społecznej. W tym ujęciu głównym obszarem oddziaływania współczesnych przeciwników staje się nie tyle przestrzeń geograficzna, ile przestrzeń informacyjna, poznawcza i psychospołeczna, w której toczy się walka o świadomość, postawy i zachowania obywateli. Doświadczenia ostatnich lat, związane między innymi z pandemią COVID-19, kryzysem migracyjnym na granicach państw europejskich, nasileniem cyberataków na infrastrukturę krytyczną oraz konsekwencjami pełnoskalowej agresji Federacji Rosyjskiej przeciwko Ukrainie, unaocznili znaczenie czynników pozamilitarnych w systemie bezpieczeństwa państwa. Wskazały również, że odporność społeczeństwa na kryzysy i działania destabilizacyjne stanowi jeden z najważniejszych zasobów bezpieczeństwa narodowego. W konsekwencji tradycyjne systemy obronne oparte wyłącznie na potencjale militarnym sił zbrojnych okazują się niewystarczające wobec wyzwań generowanych przez współczesne środowisko bezpieczeństwa. W odpowiedzi na te uwarunkowania coraz większą uwagę poświęca się koncepcji odporności społecznej (societal resilience), definiowanej jako zdolność jednostek, grup społecznych i całego społeczeństwa do absorbowania negatywnych skutków zagrożeń, adaptowania się do zmieniających się warunków oraz szybkiego odtwarzania podstawowych funkcji po wystąpieniu sytuacji kryzysowej (NATO, 2021). Odporność społeczna obejmuje zarówno wymiar materialny, związany z funkcjonowaniem infrastruktury i instytucji publicznych, jak i wymiar niematerialny, odnoszący się do świadomości obywatelskiej, poziomu zaufania społecznego, kompetencji informacyjnych oraz gotowości do współdziałania na rzecz bezpieczeństwa wspólnoty. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że społeczeństwa charakteryzujące się wysokim poziomem odporności są mniej podatne na manipulację informacyjną, sku-

teczniej reagują na sytuacje kryzysowe oraz szybciej odzyskują zdolność do normalnego funkcjonowania po wystąpieniu zagrożeń. Kluczowym instrumentem instytucjonalnym, którym dysponuje państwo w celu systematycznego budowania odporności społecznej, jest edukacja. Szczególna rola przypada edukacji dla bezpieczeństwa, stanowiącej integralny element procesu kształcenia obywatelskiego i przygotowania społeczeństwa do funkcjonowania w warunkach niepewności oraz zagrożeń. Współczesna edukacja dla bezpieczeństwa nie może ograniczać się wyłącznie do przekazywania wiedzy dotyczącej pierwszej pomocy, ochrony ludności czy zachowania podczas sytuacji nadzwyczajnych. Jej zakres powinien obejmować również rozwijanie kompetencji związanych z krytyczną analizą informacji, rozpoznawaniem mechanizmów dezinformacji, cyberbezpieczeństwem, oceną ryzyka oraz kształtowaniem postaw odpowiedzialności za bezpieczeństwo własne i bezpieczeństwo wspólnoty. W kontekście narastających zagrożeń hybrydowych szczególnego znaczenia nabiera przygotowanie młodego pokolenia do świadomego funkcjonowania w środowisku informacyjnym, w którym granica pomiędzy informacją prawdziwą a manipulacją staje się coraz trudniejsza do identyfikacji. Edukacja dla bezpieczeństwa może zatem pełnić funkcję nie tylko ochronną, lecz także prewencyjną i adaptacyjną, wzmacniając zdolność społeczeństwa do przeciwdziałania procesom destabilizacyjnym oraz zwiększając poziom odporności państwa na zagrożenia o charakterze asymetrycznym.

Celem niniejszego artykułu jest analiza roli edukacji dla bezpieczeństwa w procesie budowania odporności społecznej na sytuacje kryzysowe i zagrożenia hybrydowe. Szczególna uwaga zostanie poświęcona identyfikacji kompetencji, które powinny być rozwijane w ramach współczesnego modelu edukacji dla bezpieczeństwa, oraz ocenie możliwości wykorzystania tego przedmiotu jako narzędzia wzmacniania bezpieczeństwa narodowego. Punktem wyjścia rozważań jest założenie, że skuteczna edukacja dla bezpieczeństwa stanowi jeden z fundamentalnych elementów systemu odporności państwa, umożliwiając ograniczanie podatności społeczeństwa na współczesne zagrożenia informacyjne, społeczne i kryzysowe. Pojęcie odporności (resilience) ma charakter interdyscyplinarny i wywodzi się pierwotnie z nauk przyrodniczych, w szczególności ekologii, gdzie odnosiło się do zdolności ekosystemów do utrzymania równowagi funkcjonalnej pomimo zakłóceń zewnętrznych. Następnie zostało zaadaptowane przez psychologię, w której oznaczało zdolność jednostki do skutecznego radzenia sobie z traumą, stresem oraz doświadczeniami kryzysowymi. Współcześnie,

w naukach o bezpieczeństwie oraz studiach strategicznych, resilience jest ujmowane w sposób systemowy jako zdolność złożonych układów społecznych, instytucjonalnych i infrastrukturalnych do utrzymania ciągłości funkcjonowania w warunkach oddziaływania czynników zakłócających, a także do odzyskiwania i rekonfiguracji swoich podstawowych funkcji po wystąpieniu kryzysu. W tym ujęciu odporność społeczna oznacza nie tylko bierne „przetrwanie” kryzysu, lecz przede wszystkim aktywną zdolność do jego absorpcji, adaptacji oraz transformacji struktur społecznych w sposób minimalizujący długofalowe skutki destabilizacji. Jak wskazuje Bourbeau (2013, s. 45), społeczeństwo odporne to takie, które „uginą się, ale nie łamie” pod wpływem presji kryzysowej, zachowując zdolność do odtwarzania kluczowych funkcji społecznych i instytucjonalnych. W literaturze przedmiotu podkreśla się również, że odporność nie ma charakteru absolutnego, lecz relacyjny i dynamiczny – jej poziom zależy od rodzaju zagrożenia, zasobów systemowych oraz jakości kapitału społecznego. W dokumentach strategicznych Organizacji Traktatu Północnoatlantyckiego (NATO) odporność cywilna (civil preparedness) jest traktowana jako jeden z fundamentów bezpieczeństwa zbiorowego i pierwsza linia obrony w sytuacji kryzysowej. Zgodnie z podejściem NATO, państwa członkowskie powinny utrzymywać zdolność do zapewnienia ciągłości funkcjonowania kluczowych usług publicznych, ochrony ludności cywilnej oraz wsparcia sił zbrojnych w warunkach zagrożenia. Oznacza to, że odporność społeczna przestaje być wyłącznie kategorią teoretyczną, a staje się elementem operacyjnym polityki bezpieczeństwa państwa, obejmującym zarówno administrację publiczną, jak i społeczeństwo obywatelskie. W ujęciu analitycznym odporność społeczna może być rozpatrywana jako proces wielowymiarowy, obejmujący zdolności poznawcze, organizacyjne, instytucjonalne oraz technologiczne. W szczególności wyróżnia się trzy podstawowe filary resilience: antycypację, absorpcję oraz adaptację.

Antycypacja odnosi się do zdolności systemu społecznego do identyfikowania, interpretowania oraz przewidywania potencjalnych zagrożeń na wczesnym etapie ich rozwoju. Obejmuje ona zarówno poziom instytucjonalny, związany z funkcjonowaniem systemów monitorowania ryzyka i wczesnego ostrzegania, jak i poziom indywidualny, związany z kompetencjami obywateli w zakresie rozpoznawania symptomów kryzysu. Istotną rolę odgrywa tutaj dostęp do wiarygodnej informacji oraz umiejętność jej krytycznej analizy, co w warunkach współczesnego środowiska informacyjnego stanowi jedno z kluczowych wyzwań bezpieczeństwa.

Absorpcja oznacza zdolność społeczeństwa do przetrwania fazy oddziaływania kryzysu bez utraty podstawowych funkcji życiowych i instytucjonalnych. Wymiar ten obejmuje zarówno odporność infrastruktury krytycznej, jak i psychologiczną wytrzymałość jednostek oraz grup społecznych na stres, niepewność i destabilizację warunków życia. W praktyce absorpcja wiąże się z efektywnością systemów zarządzania kryzysowego, sprawnością służb ratowniczych, a także poziomem solidarności społecznej i wzajemnego wsparcia w sytuacjach nadzwyczajnych.

Adaptacja natomiast odnosi się do zdolności systemu społecznego do reorganizacji struktur funkcjonowania w odpowiedzi na zmieniające się warunki środowiska bezpieczeństwa. Obejmuje ona zarówno działania krótkoterminowe, takie jak dostosowanie się do ograniczonego dostępu do podstawowych zasobów (np. energii elektrycznej, wody, łączności mobilnej czy transportu), jak i procesy długoterminowe, związane ze zmianą praktyk społecznych, instytucjonalnych oraz technologicznych. Adaptacja zakłada również zdolność uczenia się systemu na podstawie doświadczeń kryzysowych oraz wdrażania mechanizmów zapobiegających powtórzeniu się podobnych zakłóceń w przyszłości. Współczesne podejście do odporności społecznej podkreśla, że wszystkie trzy filary – antycypacja, absorpcja i adaptacja – są ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie się warunkują. Brak rozwiniętej zdolności antycypacyjnej ogranicza efektywność działań absorpcyjnych, natomiast niewystarczająca zdolność adaptacyjna prowadzi do przedłużenia skutków kryzysu i spowolnienia procesu odbudowy systemu społecznego. Z tego względu resilience należy traktować jako kategorię dynamiczną, wymagającą ciągłego wzmacniania poprzez działania edukacyjne, instytucjonalne oraz społeczne. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera rola edukacji oraz kształtowania kompetencji obywatelskich, które warunkują poziom odporności społecznej. Zdolność do krytycznego myślenia, rozpoznawania dezinformacji, podejmowania racjonalnych decyzji w warunkach niepewności oraz współdziałania w ramach wspólnot lokalnych stanowi fundament efektywnego funkcjonowania społeczeństwa w warunkach współczesnych zagrożeń hybrydowych i kryzysowych. W warunkach nasilających się zagrożeń hybrydowych coraz większego znaczenia nabiera wymiar poznawczy bezpieczeństwa, obejmujący procesy percepcji, interpretacji oraz przetwarzania informacji przez jednostki i zbiorowości. Operacje hybrydowe, w szczególności działania o charakterze informacyjnym i psychologicznym, są ukierunkowane na modyfikację struktur poznawczych społeczeństwa, w tym systemów wartości, przekonań oraz sposobów inter-

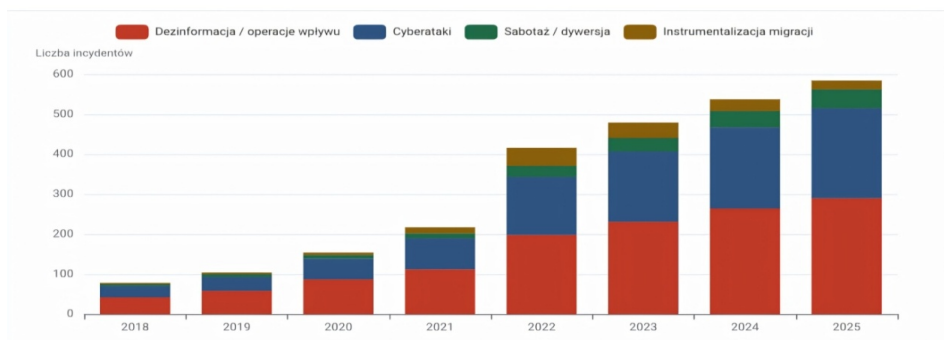
pretacji rzeczywistości społeczno-politycznej. W tym kontekście tradycyjne modele edukacji, skoncentrowane na przekazywaniu wiedzy deklaratywnej, okazują się niewystarczające wobec złożoności współczesnych środowisk informacyjnych. Alternatywą staje się model edukacji kognitywnej, rozumiany jako systemowy zestaw działań dydaktycznych ukierunkowanych na rozwój kompetencji poznawczych warunkujących odporność informacyjną jednostek i społeczeństwa.

Edukacja kognitywna może być definiowana jako proces kształtowania zdolności jednostki do świadomego, krytycznego i refleksyjnego przetwarzania informacji w warunkach nadmiaru danych, niepewności poznawczej oraz celowych działań dezinformacyjnych. Jej podstawowym celem nie jest jedynie zwiększanie zasobu wiedzy, lecz przede wszystkim rozwijanie metakompetencji intelektualnych, takich jak krytyczne myślenie, analiza logiczna, rozpoznawanie błędów poznawczych (cognitive biases), ocena wiarygodności źródeł informacji oraz zdolność do wieloperspektywicznego ujmowania zjawisk społecznych i politycznych. W ujęciu systemowym model edukacji kognitywnej pełni funkcję swoistej „tarczy poznawczej” (cognitive shield), której zadaniem jest ograniczanie podatności jednostek i grup społecznych na manipulację informacyjną, propagandę oraz operacje psychologiczne realizowane w ramach działań hybrydowych. Tarcza ta nie ma charakteru statycznego, lecz dynamiczny i adaptacyjny, ponieważ musi reagować na zmieniające się techniki oddziaływania informacyjnego, w tym wykorzystanie sztucznej inteligencji, mediów społecznościowych oraz zautomatyzowanych systemów generowania treści. Kluczowym elementem edukacji kognitywnej jest rozwój kompetencji epistemicznych, czyli zdolności do oceny, w jaki sposób wiedza jest konstruowana, weryfikowana i dystrybuowana. Obejmuje to zarówno umiejętność identyfikowania źródeł pierwotnych i wtórnych, jak i analizę intencji nadawcy komunikatu oraz kontekstu jego powstania. Istotnym komponentem jest również edukacja w zakresie logiki argumentacji, w tym rozpoznawania błędów logicznych, manipulacji retorycznych oraz technik perswazyjnych stosowanych w przestrzeni publicznej. W kontekście zagrożeń hybrydowych szczególne znaczenie ma także rozwijanie odporności poznawczej (cognitive resilience), rozumianej jako zdolność do utrzymywania stabilności procesów poznawczych w warunkach przeciążenia informacyjnego oraz celowej dezinformacji. Odporność ta obejmuje umiejętność selekcji informacji istotnych, ignorowania bodźców nieistotnych oraz utrzymywania spójności interpretacyjnej mimo ekspozycji na sprzeczne lub manipulacyjne treści. W praktyce

oznacza to zdolność do funkcjonowania w środowisku informacyjnym o wysokim poziomie szumu informacyjnego (information noise). Model edukacji kognitywnej zakłada również integrację kompetencji cyfrowych z kompetencjami krytycznego myślenia. Współczesne operacje hybrydowe w dużej mierze wykorzystują infrastrukturę cyfrową, w tym media społecznościowe, platformy komunikacyjne oraz algorytmy rekomendacyjne, które mogą wzmacniać efekt komór filtrujących (filter bubbles) i polaryzacji poznawczej. W związku z tym edukacja powinna obejmować elementy dotyczące mechanizmów działania algorytmów, ekonomii uwagi oraz psychologii mediów cyfrowych. Z perspektywy systemu bezpieczeństwa państwa model edukacji kognitywnej pełni funkcję prewencyjną, redukując podatność społeczeństwa na operacje wpływu oraz zwiększając jego zdolność do samodzielnej weryfikacji informacji. Jednocześnie pełni funkcję stabilizującą, ponieważ ogranicza ryzyko eskalacji konfliktów społecznych wywołanych przez dezinformację i manipulację emocjonalną. W dłuższej perspektywie przyczynia się do wzrostu jakości debaty publicznej oraz wzmocnienia zaufania do instytucji państwowych i źródeł wiedzy eksperckiej. W konsekwencji edukacja kognitywna może być postrzegana jako jeden z kluczowych komponentów współczesnej architektury bezpieczeństwa informacyjnego państwa. Jej implementacja wymaga jednak nie tylko reformy programów nauczania, lecz także zmiany paradygmatu edukacyjnego, polegającej na przejściu od modelu transmisyjnego do modelu kompetencyjno-refleksyjnego, w którym uczeń staje się aktywnym uczestnikiem procesu poznawczego, a nie jedynie biernym odbiorcą wiedzy. Współczesne środowisko bezpieczeństwa charakteryzuje się rosnącą złożonością zagrożeń o charakterze hybrydowym, które łączą działania militarne i niemilitarne, w tym operacje informacyjne, cyberataki, presję ekonomiczną oraz dezinformację. Ich celem jest nie tylko destabilizacja struktur państwowych, ale również osłabienie spójności społecznej i zaufania obywateli do instytucji publicznych. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera pojęcie odporności społecznej obywateli, rozumianej jako zdolność jednostek i wspólnot do rozpoznawania zagrożeń, reagowania na nie oraz utrzymywania stabilności funkcjonowania w warunkach kryzysowych. Odporność ta obejmuje zarówno kompetencje informacyjne, poziom zaufania społecznego, jak i gotowość do współpracy z instytucjami odpowiedzialnymi za bezpieczeństwo. Prezentowane poniżej dane, przedstawione w formie tabel i wykresów, obrazują wybrane aspekty zagrożeń hybrydowych oraz poziomowi odporności społecznej obywateli. Umożliwiają one analizę zależności pomię-

dzy ekspozycją na działania hybrydowe a postawami, wiedzą i zachowaniami społecznymi, które wpływają na ogólny poziom bezpieczeństwa państwa.

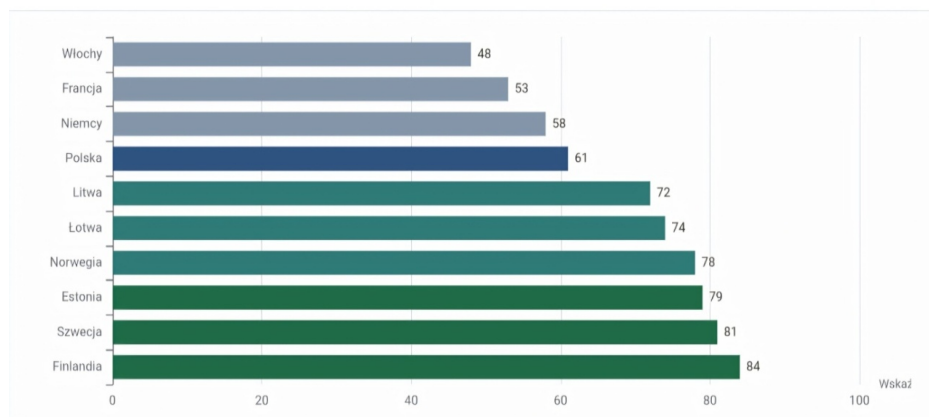
Wykres 1. Liczba zidentyfikowanych incydentów hybrydowych w obszarze NATO (2018-2025)



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Hybrid CoE Annual Reports 2019-2025, NIK – Przygotowanie państwa na zagrożenia hybrydowe, 2023.

Dane wskazują na dramatyczny wzrost liczby rejestrowanych incydentów hybrydowych po 2022 roku, ze szczególnym nasileniem w obszarze dezinformacji i ataków cybernetycznych. Nowak (2023) identyfikuje Rosję i Białoruś jako głównych aktorów hybrydowych oddziałujących na Polskę i sąsiednie państwa NATO, wskazując instrumenty migracyjne, energetyczne oraz operacje wpływu jako narzędzia wiodące hybrydowe.

Wykres 2. Poziom świadomości zagrożeń hybrydowych – porównanie wybranych krajów NATO (2024)



Źródło: opracowanie własne na podstawie: NATO ResilienceSueveys 2024: Hybrid CoE Societal Resilience Index 2024.

Powyższy wykres przedstawia porównanie poziomu świadomości zagrożeń hybrydowych w wybranych państwach NATO w 2024 roku. Wskaźnik syntetyczny obejmuje trzy komponenty: wiedzę o typach zagrożeń, gotowość do działania oraz kompetencje medialne, a jego wartości prezentowane są w skali od 0 do 100 punktów. Analiza danych wskazuje na wyraźne zróżnicowanie między państwami Europy Zachodniej a państwami regionu nordycko-bałtyckiego. Najniższy poziom wskaźnika odnotowano we Włoszech (48 pkt), co sugeruje relatywnie ograniczoną świadomość i/lub niższy poziom przygotowania instytucjonalnego i społecznego w zakresie zagrożeń hybrydowych. Nieco wyższe wartości osiągnęły Francja (53 pkt) oraz Niemcy (58 pkt), co wskazuje na umiarkowany poziom kompetencji i odporności w analizowanym obszarze. Polska uzyskała wynik 61 punktów, plasując się powyżej państw Europy Zachodniej, co może świadczyć o relatywnie wyższej percepcji zagrożeń hybrydowych, wynikającej m.in. z uwarunkowań geopolitycznych oraz doświadczeń związanych z presją informacyjną w regionie wschodniej flanki NATO. Najwyższe wartości wskaźnika odnotowano w państwach nordyckich i bałtyckich: Litwa (72 pkt), Łotwa (74 pkt), Norwegia (78 pkt), Estonia (79 pkt), Szwecja (81 pkt) oraz Finlandia (84 pkt). Wyniki te wskazują na wyraźnie podwyższony poziom świadomości i przygotowania do przeciwdziałania zagrożeniom hybrydowym w państwach położonych w bezpośrednim sąsiedztwie potencjalnych źródeł presji hybrydowej. Ogólny rozkład wyników sugeruje istnie-

nie regionalnej dywergencji w poziomie odporności społeczno-instytucjonalnej NATO: niższej w Europie Zachodniej oraz wyraźnie wyższej w państwach flanki wschodniej i północnej. Może to wskazywać, że doświadczenie bezpośredniej ekspozycji na działania hybrydowe oraz intensywność zagrożeń percepcyjnych istotnie wpływają na poziom świadomości i gotowości państw.

Posumowanie

Przeprowadzona analiza wskazuje, że współczesne środowisko bezpieczeństwa, zdominowane przez zagrożenia hybrydowe, operacje informacyjne oraz rosnącą rolę przestrzeni cyfrowej, wymaga zasadniczej redefinicji roli edukacji dla bezpieczeństwa (EdB) w systemie edukacji formalnej. Tradycyjne podejście, koncentrujące się głównie na przekazywaniu wiedzy deklaratywnej i odtwórczym zapamiętywaniu procedur, okazuje się niewystarczające w kontekście dynamicznych i nieprzewidywalnych zagrożeń współczesnego świata. W konsekwencji Edb powinna być postrzegana nie tylko jako przedmiot dydaktyczny, lecz jako strategiczny instrument budowania odporności społecznej państwa. Z perspektywy całościowej artykuł potwierdza, że kluczowym zasobem bezpieczeństwa narodowego staje się odporność społeczna, obejmująca zdolność do antycypacji zagrożeń, ich absorpcji oraz adaptacji do warunków kryzysowych. Istotną rolę w jej kształtowaniu odgrywa edukacja kognitywna, ukierunkowana na rozwój kompetencji krytycznego myślenia, analizy informacji oraz rozpoznawania mechanizmów dezinformacji. W tym ujęciu Edb pełni funkcję „tarczy poznawczej”, wzmacniającej zdolność jednostek i społeczeństwa do funkcjonowania w warunkach operacji hybrydowych. Na podstawie przeprowadzonych rozważań sformułowano następujące rekomendacje dla polityki oświatowej:

1. Konieczność systemowego wzmocnienia przygotowania i doskonalenia zawodowego nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa. Współczesne wyzwania bezpieczeństwa wymagają od nauczycieli Edb nie tylko wiedzy teoretycznej, lecz także kompetencji praktycznych i analitycznych w zakresie zagrożeń hybrydowych, cyberbezpieczeństwa oraz dezinformacji. Niezbędne jest zatem wprowadzenie systemowych programów szkoleniowych i certyfikacyjnych, które będą umożliwiały bieżącą aktualizację wiedzy oraz rozwój umiejętności dydaktycznych w obszarze nowych zagrożeń. Szczególny na-

- cisk powinien zostać położony na edukację w zakresie analizy informacji oraz metod kształtowania odporności poznawczej uczniów.
2. Odejście od dominacji metod pamięciowych na rzecz metod aktywizujących i symulacyjnych. Efektywne kształtowanie odporności społecznej wymaga zmiany paradygmatu dydaktycznego z modelu transmisyjnego na model kompetencyjny. W praktyce oznacza to ograniczenie nauczania opartego na zapamiętywaniu definicji i procedur na rzecz metod aktywizujących, takich jak symulacje sytuacji kryzysowych, gry decyzyjne, scenariusze problemowe oraz treningi reagowania w warunkach niepewności. Tego rodzaju podejście umożliwia rozwijanie umiejętności praktycznych, takich jak podejmowanie decyzji pod presją czasu, współpraca w grupie oraz adaptacja do zmieniających się warunków środowiska bezpieczeństwa.
 3. Interdyscyplinarna integracja edukacji dla bezpieczeństwa z informatyką oraz wiedzą o społeczeństwie. W obliczu cyfryzacji zagrożeń hybrydowych konieczne jest ścisłe powiązanie EdB z innymi obszarami kształcenia, w szczególności z informatyką oraz wiedzą o społeczeństwie. Integracja ta powinna obejmować zarówno aspekty techniczne, takie jak podstawy cyberbezpieczeństwa, funkcjonowanie sieci informacyjnych i algorytmów mediów społecznościowych, jak i aspekty społeczne, związane z analizą procesów politycznych, komunikacją społeczną oraz mechanizmami dezinformacji. Tylko podejście interdyscyplinarne pozwala na pełne zrozumienie złożoności współczesnych zagrożeń oraz skuteczne przygotowanie uczniów do funkcjonowania w środowisku informacyjnym o wysokim stopniu niepewności.

Podsumowując, modernizacja edukacji dla bezpieczeństwa stanowi warunek konieczny dla skutecznego budowania odporności społecznej państwa. Jej transformacja w kierunku modelu kompetencyjnego, interdyscyplinarnego i opartego na symulacjach może znacząco zwiększyć zdolność społeczeństwa do przeciwdziałania zagrożeniom hybrydowym oraz wzmacniać długofalowe bezpieczeństwo państwa.

Bibliografia

Bourbeau P. (2013), *Resilience and International Politics: Premises, Debates, Agenda*, Taylor & Francis

Cullen P.J., Reichborn-Kjennerud E. (2017), Understanding Hybrid Warfare. MCDC Countering Hybrid Warfare Project, Academic User Guide

Hoffman F.G. (2007), Conflict in the 21st Century: The Rise of Hybrid Wars, Potomac Institute for Policy Studies

NATO (2021), Resilience, Civil Preparedness and Article 3. NATO Factsheet, <https://www.nato.int>

Pieczywok A. (2018), Edukacja dla bezpieczeństwa wobec wyzwań i zagrożeń współczesnego świata, Bydgoszcz: UKW

Zięba R. (2023), Bezpieczeństwo hybrydowe w Europie Środkowej, Warszawa: Scholar

Rola szkoły w przygotowaniu młodzieży do reagowania w sytuacjach kryzysowych

Stud. Karolina Mirosz
Uniwersytet w Siedlcach, Polska

Abstrakt

W obliczu współczesnych zagrożeń o charakterze naturalnym, technologicznym, społecznym i zdrowotnym wzrasta znaczenie edukacji ukierunkowanej na przygotowanie młodzieży do właściwego reagowania w sytuacjach kryzysowych. Celem niniejszego opracowania jest analiza roli szkoły w kształtowaniu kompetencji uczniów niezbędnych do skutecznego działania w warunkach zagrożenia. W pracy wykorzystano metodę analizy literatury przedmiotu oraz obowiązujących dokumentów normatywnych dotyczących edukacji dla bezpieczeństwa i zarządzania kryzysowego. Szczególną uwagę poświęcono zagadnieniom związanym z realizacją treści edukacji dla bezpieczeństwa, nauczaniem zasad udzielania pierwszej pomocy, organizacją ćwiczeń ewakuacyjnych oraz kształtowaniem postaw odpowiedzialności i gotowości do podejmowania działań ratowniczych. Analiza wskazuje, że szkoła pełni istotną funkcję w budowaniu świadomości zagrożeń oraz rozwijaniu praktycznych umiejętności i kompetencji społecznych sprzyjających efektywnemu reagowaniu w sytuacjach kryzysowych. Skuteczność tych działań zależy jednak od odpowiedniego przygotowania kadry pedagogicznej, dostępności środków dydaktycznych oraz współpracy szkoły z instytucjami odpowiedzialnymi za bezpieczeństwo publiczne. Wnioski płynące z przeprowadzonej analizy potwierdzają, że szkoła stanowi ważny element systemu bezpieczeństwa społecznego, przyczyniając się do zwiększenia poziomu przygotowania młodzieży do funkcjonowania w warunkach zagrożenia i ograniczania skutków sytuacji kryzysowych.

Słowa kluczowe: edukacja dla bezpieczeństwa, sytuacje kryzysowe, młodzież, szkoła, pierwsza pomoc, kompetencje bezpieczeństwa, zarządzanie kryzysowe

The role of school in preparing young people to respond to crisis situations

Stud. Karolina Mirosz
University of Siedlce, Poland

Abstract

In the context of contemporary natural, technological, social, and health-related threats, the importance of education aimed at preparing young people to respond effectively to crisis situations has significantly increased. The purpose of this study is to examine the role of schools in developing students' competencies necessary for effective action in emergency and crisis conditions. The study is based on a review

and analysis of the relevant literature as well as normative and legal documents concerning safety education and crisis management. Particular attention is given to the implementation of safety education curricula, first aid training, evacuation procedures, and the development of attitudes that foster responsibility, resilience, and readiness to undertake rescue-related actions. The analysis indicates that schools play a crucial role in raising awareness of potential threats and in developing practical skills and social competencies that support effective responses to crisis situations. However, the effectiveness of these educational activities depends on several factors, including the professional preparedness of teaching staff, the availability of appropriate educational resources, and cooperation between schools and institutions responsible for public safety and crisis response. The findings confirm that schools constitute an essential component of the broader public safety system, contributing to the enhancement of young people's preparedness for emergency situations and to the mitigation of the consequences of crises. Strengthening educational initiatives in this area may therefore improve both individual and community resilience to contemporary threats.

Keywords: safety education, crisis situations, youth, school, first aid, safety competencies, crisis management, emergency preparedness.

Wstęp

Współczesna szkoła nie jest wyłącznie miejscem przekazywania wiedzy przedmiotowej. Jest również instytucją odpowiedzialną za kształtowanie postaw, kompetencji społecznych i praktycznych umiejętności, które pozwalają młodym ludziom bezpiecznie funkcjonować w środowisku społecznym. Jednym z najważniejszych obszarów tej odpowiedzialności jest przygotowanie uczniów do reagowania w sytuacjach kryzysowych. Kryzys w realiach szkolnych może oznaczać pożar, wypadek komunikacyjny, nagłe pogorszenie stanu zdrowia, zagrożenie terrorystyczne, przemoc rówieśniczą, cyberprzemoc, próbę samobójczą, ewakuację, awarię infrastruktury, klęskę żywiołową albo sytuację związaną z bezpieczeństwem państwa. W każdym z tych przypadków kluczowe znaczenie ma nie tylko wiedza, lecz także umiejętność zachowania spokoju, właściwe rozpoznanie zagrożenia, wezwanie pomocy i podporządkowanie się procedurom.

Znaczenie szkoły w tym zakresie wynika z jej powszechnego charakteru. To właśnie szkoła obejmuje swoim oddziaływaniem niemal całą populację dzieci i młodzieży, dlatego może systematycznie budować minimalny poziom przygotowania obywatelskiego i ratowniczego. W warunkach kryzysu młody człowiek nie zawsze będzie działał razem z rodzicem lub specjalistą. Może natomiast znaleźć się w grupie rówieśniczej, w drodze do szkoły,

podczas zajęć sportowych, wycieczki, wydarzenia masowego albo w przestrzeni cyfrowej. Z tego powodu edukacja kryzysowa nie może mieć charakteru okazjonalnego. Powinna być powiązana z procesem wychowania, dydaktyki, profilaktyki i organizacji bezpieczeństwa w placówce.

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie roli szkoły w przygotowaniu młodzieży do reagowania w sytuacjach kryzysowych, ze szczególnym uwzględnieniem podstaw prawnych, znaczenia edukacji dla bezpieczeństwa, procedur szkolnych, współpracy z instytucjami zewnętrznymi oraz danych empirycznych pokazujących skalę wybranych zagrożeń. Przyjęto założenie, że szkoła spełnia funkcję przygotowawczą wtedy, gdy łączy trzy elementy: przekazuje sprawdzoną wiedzę, ćwiczy praktyczne zachowania oraz buduje kulturę odpowiedzialności za siebie i innych. Samo istnienie procedur nie gwarantuje skuteczności, jeżeli uczniowie i pracownicy szkoły nie rozumieją ich sensu i nie potrafią zastosować ich w praktyce.

Podstawą rozważań są akty prawne regulujące bezpieczeństwo w systemie oświaty, materiały instytucji publicznych oraz wyniki badań i raportów dotyczących zagrożeń młodzieży. W opracowaniu wykorzystano między innymi ustawę Prawo oświatowe, rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny w szkołach i placówkach, przepisy przeciwpożarowe, raport Najwyższej Izby Kontroli o zabezpieczeniu szkół przed zagrożeniami wewnętrznymi i zewnętrznymi, raporty NASK i WHO/HBSC dotyczące cyberzagrożeń oraz dane Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę na temat przemocy wobec dzieci. Pozwala to ująć temat nie tylko normatywnie, ale również praktycznie, przez odniesienie do realnych problemów występujących w środowisku młodzieży.

Szkoła jako instytucja odpowiedzialna za bezpieczeństwo uczniów

Rola szkoły w przygotowaniu młodzieży do reagowania na kryzysy ma swoje źródło w zadaniach systemu oświaty. Prawo oświatowe wskazuje, że system oświaty ma zapewniać między innymi bezpieczne i higieniczne warunki nauki, wychowania i opieki, a także wspierać wychowanie młodzieży w duchu odpowiedzialności i przygotowania do życia obywatelskiego (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, 2025). Oznacza to, że bezpieczeństwo nie jest dodatkiem do działalności dydaktycznej, lecz jedną z podstawowych funkcji szkoły. Dyrektor, nauczyciele i pracownicy niepedagogiczni odpowiadają nie tylko za reagowanie na zdarzenia, ale także za

tworzenie warunków, w których ryzyko jest ograniczane, a uczniowie wiedzą, jak postępować.

W praktyce szkolnej przygotowanie do sytuacji kryzysowych obejmuje kilka poziomów. Pierwszy poziom dotyczy organizacji pracy szkoły: regulaminów, dyżurów nauczycielskich, planów ewakuacyjnych, oznaczenia dróg ewakuacji, apteczek, procedur zgłaszania zagrożeń i komunikacji z rodzicami. Drugi poziom ma charakter edukacyjny: uczniowie poznają zasady pierwszej pomocy, alarmowania służb, rozpoznawania zagrożeń naturalnych, technicznych i społecznych. Trzeci poziom dotyczy kompetencji społecznych: uczniowie uczą się współpracy, reagowania na krzywdę drugiej osoby, odpowiedzialnego korzystania z internetu i rozumienia konsekwencji własnych działań. Dopiero połączenie tych poziomów sprawia, że szkoła staje się realnym środowiskiem przygotowania do kryzysu.

Ważne jest również, aby bezpieczeństwo nie było rozumiane wyłącznie jako ochrona przed pożarem czy wypadkiem. Współczesne sytuacje kryzysowe coraz częściej mają charakter psychospołeczny i cyfrowy. Obejmują przemoc rówieśniczą, hejting, publikowanie kompromitujących materiałów, izolację społeczną, samookaleczenia, zagrożenia suicydalne oraz presję związaną z mediami społecznościowymi. Szkoła, która chce skutecznie przygotować młodzież do reagowania, musi uczyć zarówno procedur technicznych, jak i postaw etycznych: niepozostawania obojętnym, szukania pomocy u dorosłych, ochrony osoby poszkodowanej oraz odpowiedzialnego informowania właściwych osób.

Podstawy prawne i obowiązki organizacyjne szkoły

Jednym z podstawowych aktów prawnych regulujących bezpieczeństwo w szkołach jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, którego tekst jednolity ogłoszono w Dz.U.z 2020 r. poz. 1604, a następnie nowelizowano między innymi w 2024 r. (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu, 2002/2020; Rozporządzenie Ministra Edukacji, 2024). Rozporządzenie to wyznacza obowiązki związane z zapewnieniem bezpiecznych warunków pobytu uczniów, organizacją zajęć, nadzorem nad uczniami oraz reagowaniem na zagrożenia. W kontekście przygotowania młodzieży do kryzysów szczególnie istotne jest to, że przepisy wymagają od szkoły stałej troski

o warunki bezpieczeństwa, a nie jedynie działań podejmowanych po wystąpieniu incydentu.

Drugim ważnym obszarem są przepisy przeciwpożarowe. Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 7 czerwca 2010 r. w sprawie ochrony przeciwpożarowej budynków, innych obiektów budowlanych i terenów przewiduje obowiązek praktycznego sprawdzania organizacji i warunków ewakuacji w obiektach przeznaczonych dla dużej liczby stałych użytkowników (Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji, 2010/2023). W przypadku szkół szczególne znaczenie ma cykliczna wymiana użytkowników, ponieważ co roku do placówki trafiają nowi uczniowie. Próbną ewakuacja nie powinna więc być traktowana jako formalność, lecz jako ćwiczenie zachowań, które w sytuacji realnego zagrożenia mogą decydować o życiu i zdrowiu.

Dopełnieniem tych regulacji jest ustawa z dnia 5 grudnia 2024 r. o ochronie ludności i obronie cywilnej. Akt ten porządkuje zadania państwa i podmiotów publicznych w zakresie ochrony ludności, reagowania na zagrożenia i budowania odporności społecznej (Ustawa z dnia 5 grudnia 2024 r. o ochronie ludności i obronie cywilnej, 2024). Choć ustawa nie sprowadza szkoły wyłącznie do roli instytucji kryzysowej, wzmacnia szersze myślenie o przygotowaniu obywateli do sytuacji nadzwyczajnych. Szkoła staje się w tym ujęciu miejscem, w którym można kształtować podstawowe kompetencje ochrony ludności: rozpoznawanie alarmów, przygotowanie do ewakuacji, znajomość numerów alarmowych, zachowanie podczas zagrożenia pożarowego, powodziowego, chemicznego czy militarnego.

Edukacja dla bezpieczeństwa i praktyczne kompetencje uczniów

Najbardziej bezpośrednim narzędziem przygotowania młodzieży do reagowania w sytuacjach kryzysowych jest przedmiot edukacja dla bezpieczeństwa. Podstawa programowa wskazuje, że obejmuje on treści z zakresu bezpieczeństwa państwa, organizacji działań ratowniczych, pierwszej pomocy oraz zachowania w sytuacjach zagrożeń (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2024; Instytut Badań Edukacyjnych, 2025). Znaczenie tego przedmiotu polega na łączeniu wiedzy teoretycznej z ćwiczeniem umiejętności praktycznych. Uczeń powinien wiedzieć, kiedy i jak zadzwonić pod numer alarmowy, jak ocenić bezpieczeństwo miejsca zdarzenia, jak sprawdzić przytomność i oddech poszkodowanego, jak ułożyć osobę w pozycji bezpiecznej oraz jak rozpocząć resuscytację krążeniowo-oddechową.

Pierwsza pomoc jest szczególnie ważnym obszarem, ponieważ świadek zdarzenia często pojawia się przy poszkodowanym wcześniej niż profesjonalne służby. Szkoła może przełamywać jedną z głównych barier w udzielaniu pomocy, czyli lęk przed popełnieniem błędu. Regularne ćwiczenia na fantomach, scenki sytuacyjne, symulacje wypadków oraz powtarzanie prostych algorytmów działania wzmacniają gotowość uczniów do reakcji. Znaczenie ma tu nie tylko zapamiętanie treści, lecz także doświadczenie działania pod presją. Młodzież powinna wiedzieć, że w kryzysie najgorsza jest bierność, a prawidłowe wezwanie pomocy, zabezpieczenie miejsca zdarzenia i przekazanie informacji ratownikom są realnym wkładem w ratowanie życia.

Edukacja dla bezpieczeństwa powinna być jednak wspierana przez inne przedmioty i działania wychowawcze. Na godzinach wychowawczych można omawiać cyberprzemoc, reagowanie na przemoc rówieśniczą, komunikację bez przemocy i procedury szukania pomocy. Na informatyce można uczyć rozpoznawania oszustw internetowych, ochrony danych osobowych i reagowania na szantaż cyfrowy. Na biologii i wychowaniu fizycznym można wzmacniać wiedzę o urazach, zdrowiu psychicznym i odpowiedzialności za bezpieczeństwo podczas aktywności. W ten sposób przygotowanie kryzysowe staje się elementem całej kultury szkoły, a nie jedynie fragmentem jednego przedmiotu.

Procedury, ćwiczenia i kultura reagowania

Najwyższa Izba Kontroli zwróciła uwagę, że wiele szkół nie było odpowiednio przygotowanych na zagrożenia wewnętrzne i zewnętrzne, a w ponad 90% kontrolowanych przypadków procedury postępowania zawierały nieprawidłowości, takie jak niedostosowanie do realiów konkretnej szkoły, nieuwzględnienie potrzeb osób z niepełnosprawnościami podczas ewakuacji czy brak odpowiednich rozwiązań alarmowych (Najwyższa Izba Kontroli, 2021). Wniosek z tych ustaleń jest bardzo istotny: samo posiadanie dokumentu nie oznacza jeszcze gotowości kryzysowej. Procedura musi być znana, zrozumiała, aktualna i przećwiczona. W przeciwnym razie staje się dokumentem administracyjnym, a nie narzędziem bezpieczeństwa.

Skuteczne przygotowanie młodzieży wymaga regularnych ćwiczeń. Dotyczy to zarówno ewakuacji przeciwpożarowej, jak i innych scenariuszy: znalezienia niebezpiecznego przedmiotu, zaśląbnięcia ucznia, agresywnego zachowania osoby z zewnątrz, zagrożenia bombowego, awarii gazowej, sil-

nej wichury, powodzi, cyberataku na szkolne systemy informatyczne czy konieczności czasowego pozostania w budynku. Ćwiczenia powinny być dostosowane do wieku uczniów. Młodsze dzieci potrzebują prostych komunikatów przewidywalnych schematów, natomiast młodzież szkół ponadpodstawowych może uczestniczyć w bardziej złożonych symulacjach, obejmujących podział ról, analizę decyzji i omówienie błędów.

Kultura reagowania oznacza, że każdy członek społeczności szkolnej wie, iż ma prawo i obowiązek zgłosić zagrożenie. Uczeń nie powinien obawiać się, że zostanie wyśmiany za poinformowanie nauczyciela o przemocy, niebezpiecznym przedmiocie czy wpisie w internecie zapowiadającym samookaleczenie. Nauczyciel z kolei powinien mieć jasną ścieżkę działania: komu przekazać informację, jak zabezpieczyć ucznia, kiedy wezwać rodziców, kiedy policję, pogotowie lub straż pożarną. Właśnie tu szkoła pełni funkcję pośrednika między młodzieżą a systemem pomocy. Uczy, że reagowanie nie jest donoszeniem, lecz formą odpowiedzialności społecznej.

Metodologiczna część opracowania: wybrane badania i statystyki

Aby temat nie miał wyłącznie charakteru teoretycznego, warto odwołać się do dostępnych danych empirycznych. Dane te pokazują, że przygotowanie młodzieży do reagowania na kryzysy jest odpowiedzią na realne, a nie hipotetyczne zagrożenia. W niniejszym opracowaniu wykorzystano wtórną analizę danych zastanych, czyli raportów instytucji publicznych i organizacji specjalistycznych. Nie prowadzono własnych badań ankietowych, lecz zestawiono wybrane wyniki z raportów NIK, NASK, WHO/HBSC, Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę i CBOS. Taka metoda pozwala wskazać obszary, w których szkoła powinna wzmacniać działania profilaktyczne i praktyczne przygotowanie uczniów.

Raport NIK ujawnia problem organizacyjny: szkoły często posiadały procedury, ale ich jakość i dostosowanie do rzeczywistych warunków były niewystarczające. Dane FDDS pokazują z kolei skalę przemocy, która bezpośrednio dotyczy środowiska szkolnego i rówieśniczego. W badaniu z 2023 r. 79% dzieci i nastolatków zadeklarowało doświadczenie przemocy lub zaniedbania w życiu, 52% doświadczyło ich w roku poprzedzającym badanie, a 66% wskazało przemoc ze strony rówieśników (Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, 2023). Oznacza to, że szkoła musi być przygotowana nie tylko do zdarzeń nagłych, ale także do rozpoznawania i przerywania procesów krzywdzenia, które mogą trwać przez dłuższy czas.

Dane NASK i WHO/HBSC wskazują na znaczenie środowiska cyfrowego. Raport NASK „Nastolatki 3.0” pokazuje, że aktywność młodzieży w internecie generuje nowe ryzyka, a część z nich przenosi się do relacji szkolnych (NASK, 2023). Według danych WHO/HBSC około 11% nastolatków zgłasza doświadczanie bullyingu w szkole, a około 15-16% deklaruje doświadczenie cyberprzemocy co najmniej raz lub dwa razy w ostatnich miesiącach (WHO Regional Office for Europe, 2024). Te dane pokazują, że reagowanie kryzysowe w szkole nie może ograniczać się do alarmów i ewakuacji. Musi obejmować również przemoc psychiczną, cyfrową i społeczną, ponieważ jej skutki mogą prowadzić do poważnych kryzysów emocjonalnych.

Tabela 1. Wybrane dane uzasadniające potrzebę wzmocnienia przygotowania kryzysowego w szkołach

Źródło	Najważniejszy wynik	Znaczenie dla szkoły
NIK, 2021	Ponad 90% procedur w kontrolowanych szkołach zawierało nieprawidłowości.	Konieczne jest nie tylko posiadanie procedur, ale ich aktualizowanie, ćwiczenie i dostosowanie do warunków placówki.
FDDS, 2023	79% dzieci i nastolatków doświadczyło przemocy lub zaniedbania, a 66% przemocy rówieśniczej.	Szkoła powinna rozwijać system wczesnego rozpoznawania przemocy i reagowania na krzywdzenie.
NASK, 2023	Badanie „Nastolatki 3.0” opisuje masową obecność młodzieży online i związane z nią cyberzagrożenia.	Przygotowanie kryzysowe musi obejmować cyberprzemoc, hejt, ochronę danych i szukanie pomocy.
WHO/HBSC, 2024	Okolo 11% nastolatków doświadcza bullyingu w szkole, a ok. 15-16% cyberprzemocy.	Profilaktyka i reagowanie powinny łączyć działania szkoły, rodziny i środowiska lokalnego.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie raportów NIK, FDDS, NASK i WHO/HBSC.

Współpraca szkoły z instytucjami zewnętrznymi

Szkoła nie jest w stanie samodzielnie rozwiązać wszystkich problemów kryzysowych. Jej rola polega także na tworzeniu sieci współpracy z podmiotami, które posiadają specjalistyczne kompetencje. W zależności

od rodzaju zagrożenia partnerami szkoły mogą być Państwowa Straż Pożarna, Policja, pogotowie ratunkowe, centra zarządzania kryzysowego, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki pomocy społecznej, sądy rodzinne, organizacje pozarządowe oraz rodzice. Współpraca ta powinna mieć charakter planowy, a nie wyłącznie interwencyjny. Przykładem mogą być szkolenia z pierwszej pomocy prowadzone przez ratowników, spotkania z policjantami na temat cyberbezpieczeństwa, ćwiczenia ewakuacyjne konsultowane ze strażą pożarną albo warsztaty dotyczące przemocy rówieśniczej prowadzone przez specjalistów.

Szczególnie ważna jest współpraca z rodzicami. W wielu sytuacjach kryzysowych szkoła widzi objawy problemu wcześniej niż rodzina albo odwrotnie: rodzina dostrzega sygnały, których nauczyciele jeszcze nie zauważyli. Skuteczna reakcja wymaga zatem przepływu informacji i wzajemnego zaufania. Rodzice powinni znać szkolne procedury dotyczące odbioru dziecka w sytuacji ewakuacji, kontaktu w razie wypadku, reagowania na przemoc i korzystania z pomocy psychologicznej. Warto, aby szkoła przekazywała te informacje w prosty sposób, nie tylko w obszernych regulaminach, ale także w krótkich instrukcjach, zebraniach, wiadomościach elektronicznych i materiałach dostępnych na stronie internetowej.

W przygotowaniu do kryzysów przydatne są również materiały Rządowego Centrum Bezpieczeństwa. Poradniki RCB podkreślają znaczenie wcześniejszego przygotowania, rozpoznawania sygnałów alarmowych, posiadania podstawowego planu działania i wiedzy o tym, jak zachować się w sytuacjach nadzwyczajnych (Rządowe Centrum Bezpieczeństwa, 2022). Szkoła może wykorzystywać takie materiały w pracy wychowawczej, dostosowując je do wieku uczniów. Dzięki temu przekaz jest spójny z komunikacją państwową i oparty na sprawdzonych zaleceniach, a nie na przypadkowych informacjach z internetu.

Kompetencje psychologiczne i społeczne jako element reagowania kryzysowego

Reagowanie w sytuacji kryzysowej wymaga nie tylko znajomości procedur, ale także odporności psychicznej. Uczeń, który widzi wypadek, przemoc albo atak paniki rówieśnika, może sam doświadczać silnego stresu. Szkoła powinna więc uczyć prostych zasad zachowania: zatrzymaj się, oceń bezpieczeństwo, nie narażaj siebie, wezwij dorosłego lub służby, podaj konkretne informacje, nie rozpowszechniaj nagrań i nie komentuj krzywdząco

zdarzenia. Te zasady są zrozumiałe, a jednocześnie przeciwdziałają chaosowi, który często pojawia się w pierwszych minutach kryzysu.

Ważnym obszarem jest również zdrowie psychiczne. Kryzysy psychiczne młodzieży nie zawsze są widoczne w sposób jednoznaczny. Mogą objawiać się wycofaniem, agresją, spadkiem frekwencji, samookaleczeniami, wpisami w mediach społecznościowych, zmianą zachowania albo sygnałami przekazywanymi przez rówieśników. Szkoła nie zastępuje psychiatry ani psychoterapeuty, ale może stworzyć system wczesnego reagowania: rozmowę z wychowawcą, kontakt z pedagogiem lub psychologiem, powiadomienie rodziców, skierowanie do specjalistycznej pomocy oraz monitorowanie sytuacji ucznia. W tym sensie przygotowanie kryzysowe obejmuje także umiejętność zauważenia człowieka w trudności.

Kompetencje społeczne są szczególnie istotne w przypadku przemocy rówieśniczej. Badania FDDS wskazują, że przemoc ze strony rówieśników jest jednym z najczęściej zgłaszanych doświadczeń krzywdzenia dzieci i młodzieży (Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, 2023). Szkoła powinna uczyć uczniów, że świadek przemocy ma znaczenie. Nie musi samodzielnie konfrontować się ze sprawcą, ale może przerwać wzmacnianie przemocy, nie udostępniać materiałów, wesprzeć osobę pokrzywdzoną i zgłosić zdarzenie dorosłemu. Tak rozumiane reagowanie jest częścią profilaktyki kryzysowej, ponieważ zmniejsza ryzyko eskalacji przemocy i izolacji ofiary.

Warunki skuteczności szkolnego przygotowania do kryzysów

Skuteczność szkoły w przygotowaniu młodzieży do reagowania w sytuacjach kryzysowych zależy od kilku warunków. Po pierwsze, treści muszą być praktyczne. Uczniowie powinni ćwiczyć zachowania, a nie jedynie słuchać definicji. Po drugie, działania muszą być powtarzalne. Jednorazowe szkolenie może zwiększyć świadomość, ale nie buduje trwałego nawyku. Po trzecie, procedury powinny być dostosowane do konkretnej szkoły: jej budynku, liczby uczniów, wieku dzieci, obecności uczniów z niepełnosprawnościami, lokalizacji, możliwości komunikacyjnych i realnych zagrożeń środowiskowych. Po czwarte, nauczyciele muszą być przygotowani do kierowania zachowaniem grupy w stresie.

Ważnym warunkiem jest także język komunikacji. Instrukcje kryzysowe powinny być krótkie, jednoznaczne i zrozumiałe. Młodzież powinna znać podstawowe komunikaty i wiedzieć, że w sytuacji alarmu nie należy wracać po rzeczy osobiste, nagrywać zdarzenia, blokować wyjść ani samo-

wolnie oddalać się od grupy. W przypadku cyberprzemocy komunikat powinien być równie konkretny: zabezpiecz dowód, nie odpowiadaj agresją, nie udostępniaj dalej, zgłoś osobie dorosłej, skorzystaj z pomocy. Im bardziej praktyczny jest przekaz, tym większa szansa, że zostanie wykorzystany w realnej sytuacji.

Szkoła powinna również wyciągać wnioski po ćwiczeniach i incydentach. Po próbnej ewakuacji warto omówić czas opuszczenia budynku, trudności komunikacyjne, zachowanie uczniów, dostępność dróg ewakuacyjnych i potrzeby osób wymagających wsparcia. Po zdarzeniu przemocowym należy przeanalizować, czy reakcja była szybka, czy uczeń pokrzywdzony otrzymał pomoc, czy sprawca poniósł adekwatne konsekwencje i czy klasa została objęta działaniami naprawczymi. Takie uczenie się na doświadczeniu sprawia, że bezpieczeństwo staje się procesem ciągłego doskonalenia.

Zakończenie

Przygotowanie młodzieży do reagowania w sytuacjach kryzysowych powinno być traktowane jako jedno z ważnych zadań współczesnej szkoły. W warunkach zmieniających się zagrożeń nie wystarcza przekazywanie wiedzy encyklopedycznej. Uczniowie potrzebują kompetencji praktycznych, społecznych i psychologicznych, które pozwolą im działać odpowiedzialnie w sytuacji presji. Szkoła może te kompetencje kształtować, ponieważ ma regularny kontakt z młodzieżą, dysponuje strukturą organizacyjną i może współpracować z instytucjami odpowiedzialnymi za bezpieczeństwo.

Najważniejszym wnioskiem jest konieczność przejścia od modelu formalnego do modelu praktycznego. Procedury, regulaminy i plany ewakuacji są potrzebne, ale ich wartość ujawnia się dopiero wtedy, gdy są znane i ćwiczone. Podobnie edukacja dla bezpieczeństwa przynosi najlepsze efekty wtedy, gdy uczniowie wykonują konkretne zadania: ćwiczą pierwszą pomoc, analizują scenariusze zagrożeń, uczą się komunikatów alarmowych i wiedzą, jak zgłosić przemoc lub zagrożenie w sieci. Tak rozumiana edukacja kryzysowa jest inwestycją w bezpieczeństwo, zdrowie i odpowiedzialność społeczną młodzieży.

Warto również podkreślić, że szkoła nie może działać w izolacji. Skuteczne przygotowanie do kryzysów wymaga współpracy z rodzicami, służbami, poradniami, organizacjami społecznymi i organami prowadzącymi. Tylko wtedy możliwe jest stworzenie spójnego systemu, w którym uczeń

otrzymuje podobne komunikaty w szkole, domu i przestrzeni publicznej. Kryzys rzadko dotyczy jednej osoby i jednego miejsca, dlatego przygotowanie do niego musi mieć charakter wspólnotowy.

Ostatecznie rola szkoły polega na tym, aby młody człowiek nie był bezradny wobec zagrożenia. Nie każdy uczeń zostanie ratownikiem, policjantem czy strażakiem, ale każdy może nauczyć się podstawowych zasad bezpiecznego zachowania, wezwania pomocy, wsparcia poszkodowanego i odpowiedzialnej reakcji na przemoc. W tym sensie szkoła przygotowuje nie tylko do egzaminów, lecz także do realnego życia, w którym umiejętność właściwego zachowania w sytuacji kryzysowej może mieć znaczenie fundamentalne.

Bibliografia

Badora B. (2024), Bezpieczeństwo publiczne w doświadczeniach i ocenie Polaków. Komunikat z badań nr 49/2024, Centrum Badania Opinii Społecznej, https://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty_tekst.php?id=6818

Cosma A., Molcho M., Pickett W., Craig W. (2024), A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey, Volume 2, WHO Regional Office for Europe, <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289060929>

Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę (2023), Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce 2023, <https://fdds.pl/badania-i-raporty/diagnoza-przemocywobec-dzieciw-polsce-2023/>

Instytut Badań Edukacyjnych (2025), Edukacja dla bezpieczeństwa. Propozycja zmian podstawy programowej, <https://ibe.edu.pl/>

Ministerstwo Edukacji i Nauki (2024), Edukacja dla bezpieczeństwa – podstawa programowa, <https://podstawaprogramowa.pl/>

Najwyższa Izba Kontroli (2021), NIK o zabezpieczeniu szkół przed zagrożeniami wewnętrznymi i zewnętrznymi, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/zagrozenia-szkol.html>

NASK (2023), Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców, <https://www.nask.pl/magazyn/nastolatki-3-0-raport-z-ogolnopolskiego-badania-uczniow-i-rodzicow>

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 13 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, Dz. U. 2024, poz. 933

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, Dz. U. 2020, poz. 1604

Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 7 czerwca 2010 r. w sprawie ochrony przeciwpożarowej budynków, innych obiektów budowlanych i terenów, Dz. U. 2023, poz. 822

Rządowe Centrum Bezpieczeństwa (2022), Bądź gotowy – poradnik na czas kryzysu i wojny. <https://www.gov.pl/web/rcb/badz-gotowy--poradnik-na-czas-kryzysu-i-wojny>

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz. U. 2025, poz. 1043

Ustawa z dnia 5 grudnia 2024 r. o ochronie ludności i obronie cywilnej, Dz. U. 2024 poz. 1907

WHO Regional Office for Europe (2024), One in six school-aged children experiences cyberbullying, finds new WHO/Europe study, <https://www.who.int/europe/news/item/27-03-2024-one-in-six-school-aged-children-experiences-cyberbullying--finds-new-who-europe-study>

A magyar–lengyel történelmi kapcsolatok interpretációja a magyar középiskolai tankönyvekben, különös tekintettel a második világháború időszakára

Főiskolai tanár Dezső Gurka, PhD,
Szegedi Gál Ferenc Főiskola, Magyarország

Absztrakt

A cikk egy könyv része „Lengyel–magyar kapcsolatok a második világháború időszakában” (Maria Zima, Dezső Gurka (szerk.) (2019), Budapest: Kiadó Gondolat). A tanulmányok első részében a második világháború alatti országos politikai intézkedések következményeit, a menekültek identitásuk megőrzéséért tett próbálkozásait, a „lengyel példát” ismerhetjük meg. A második rész a varsói felkeléshez kapcsolódik, a magyar alakulatok és a katonák tevékenysége kerül fókuszba, s több tanulmányban is megjelenik Lengyel Béla tábornok személye, akinek a lengyel néphez fűződő személyes viszonyát egy külön tanulmány tárgyalja. Egy történelmi korszak korrekt megismertetése, a hősök tetteinek továbbélése alapvető küldetésünk. Ez nem csak lehetőség, hanem kötelesség is. Át kell adni a felnövekvő nemzedék számára a múlt értékes üzeneteit, melyben a tankönyvek lehetnek segítségünkre. Hogy miként jelenik meg a magyar-lengyel kapcsolatok interpretációja a középiskolás diákok számára, azt az utolsó tanulmány mutatja, pontot téve a kötetben olvasható gondolatok végére. Tanulmányomban a magyarországi történelem tankönyvek tananyaga kapcsán azt kívánom bemutatni, hogy miként jelenik meg a lengyel történelem a hazai középiskolai oktatásban. Kérdésfelvetésem elsődlegesen arra irányul, hogy a legszélesebb körben használt történelem tankönyvek milyen részletességgel, s milyen szelekciós szempontok alapján foglalkoztak, illetve foglalkoznak a lengyeltörténelemmel, s ezen belül a második világháború időszakával; másrészt pedig arra keresek választ, hogy az általuk kialakított kép miként járul hozzá a magyar–lengyel kapcsolatokra reflektáló történeti emlékezet alakulásához.

Kulcsszavak: történelem, második világháború, oktatás, középiskola, lengyel-magyar kapcsolatok

Interpretation of Hungarian-Polish Historical Relations in Hungarian Secondary School Textbooks, with Particular Emphasis on the Period of the Second World War

Assoc. prof. dr. habil. Dezső Gurka
Gál Ferenc University in Szeged, Hungary

Abstract

The article is part of the book „Polish-Hungarian Relations during the II World War” (Maria Zima, Dezső Gurka (eds.), 2019, Budapest: Gondolat). The first part of the study examines the consequences of domestic political decisions made during the Second World War, attempts to preserve the identity of refugees, and the “Polish example.” The second part focuses on the Warsaw Uprising, with particular emphasis on the role of Hungarian units and the activities of Hungarian soldiers. Several studies mention General Béla Lengyel, whose personal relations and ties with the Polish nation are the subject of a separate chapter. Our mission is to convey knowledge about those historical periods honestly and to preserve the memory of the deeds of the heroes. We do not regard this merely as an opportunity given to us, but rather as our duty. We want to pass on to future generations the message of the past, preserve the memory of the extraordinary deeds of ordinary people, and tell the story of the respect due to every human being, the observance of principles, and fidelity to values. Textbooks can help us achieve these goals. The way knowledge about Hungarian-Polish relations is presented in textbooks intended for secondary schools constitutes the subject of the final part of this study, providing a concluding point to the reflections contained in the book. In my study of the content of Hungarian history textbooks, I would like to present how the history of Poland is portrayed in secondary education. My research primarily addresses the extent to which commonly used history textbooks have included, and continue to include, information about Polish history, particularly the period of the Second World War, and the criteria according to which such information is presented. At the same time, I seek to determine how the image created by these textbooks shapes historical memory and, consequently, influences Polish-Hungarian relations.

Keywords: history, Second World War, education, secondary school, Polish-Hungarian relations

Interpretacja węgiersko-polskich relacji historycznych w podręcznikach węgierskich szkół średnich, ze szczególnym uwzględnieniem okresu drugiej wojny światowej

Prof. ucz. dr hab. Dezső Gurka

Wyższa Szkoła im. Ferencza Gála w Szeged, Węgry

Abstrakt

Artykuł jest częścią książki „Stosunki polsko-węgierskie podczas II wojny Światowej” (Maria Zima, Dezső Gurka (red.), (2019), Budapeszt: Gondolat). W pierwszej części prezentowanego opracowania możemy zapoznać się z konsekwencjami krajowych decyzji politycznych z czasów II wojny światowej, z próbami zachowania tożsamości uchodźców, z „polskim przykładem”. Druga część zajmuje się powstaniem warszawskim ze szczególnym uwzględnieniem roli węgierskich oddziałów i działalności żołnierzy, w kilku pracach pojawia się postać generała Béli Lengyela, któremu poświęcony został oddzielny rozdział za sprawą jego osobistych relacji

i więzi z narodem polskim. Naszą misją jest uczciwe przekazanie wiedzy o tamtych okresach historycznych i zachowanie w pamięci czynów bohaterów. To nie tylko możliwość, jaka została nam dana, traktujemy to jak nasz obowiązek. Chcemy przekazać kolejnym pokoleniom przesłanie z przeszłości, zachować w pamięci niezwykłe czyny zwykłych ludzi, opowiedzieć o szacunku należnym każdemu człowiekowi, o przestrzeganiu zasad i wierności wartościom, w czym mogą nam pomóc podręczniki. Sposób przekazywania wiedzy o stosunkach węgiersko-polskich w podręcznikach przeznaczonych dla szkół średnich stanowi temat ostatniej części tego opracowania, stawiając umowną kropkę nad refleksjami zawartymi w tej książce. W moim studium, dotyczącym treści węgierskich podręczników do historii, chciałbym przedstawić, jak w szkolnictwie średniego stopnia ukazana jest historia Polski. Moje badania w pierwszym rządzie dotyczą zagadnienia, na ile szczegółowo i na podstawie jakich kryteriów powszechnie używane podręczniki historii zawierały, czy zawierają informacje o polskiej historii, a w szczególności o okresie II wojny światowej; z drugiej strony zaś poszukuję odpowiedzi, w jaki sposób stworzony przez nie obraz kształtuje pamięć historyczną oddziałującą na stosunki polsko-węgierskie.

Słowa kluczowe: historia, II wojna światowa, edukacja, szkoła średnia, stosunki polsko-węgierskie

A 20. századi historiográfiában a nemzeti történelem, illetve maga a nemzetfogalom is egyfajta konstrukcióként jelenik meg. Jan Asmann a kulturális emlékezet fogalma kapcsán kiemeli, hogy emlékezés szoros viszonyban van az identitással, és ilyen módon a hagyományteremtéssel (Asmann, 2017, o. 130-144). Ennek az identitásképzésnek természetesen fontos eleme a másik nemzethez, nemzetekhez való viszony is, különösen akkor, ha ez a tartósan, vagy – mint Magyar- és Lengyelország viszonylatában – szinte folyamatosan jelen van.

A történeti emlékezet minden esetben önreflexív és szelektív jellegű, így a tankönyvszerzők válogatási szempontjait is a hagyományokhoz való kapcsolódás, vagy legalábbis az ahhoz történő viszonyulás határozza meg. Ebben az értelemben természetesen nem egy kontinuum és koherens történelmi folyamat jelenik meg egy-egy magyar tankönyvben Lengyelország bemutatása kapcsán, hanem az a kép, amelyet a saját emlékezetkultúránk szemszögéből fontosnak, jellemzőnek tartunk, illetve fontosnak tart a tankönyvszerző.

A két világháború közötti magyar-lengyel kapcsolatok exponálását megelőzően néhány korábbi időszakból hozott példa kapcan próbálom megvilágítani, hogy melyek azok a saját hagyományrendszerünkben meglévő kulturális kódok, amelyek segítségével a lengyel történelmet értel-

mezni tudjuk, s mi több, nemzedékek óta baráti viszonyként és közös sorsként értelmezzük. Ugyanakkor persze ugyanennyire fontos kérdés az is, hogy melyek azok a lengyel történelem szempontjából kiemelkedően fontos momentumok, melyek nem jelennek meg a tankönyvek egyetemes történeti fejezeteiben sem, s ebből adódóan kívül esnek a magyar középiskolások, s így a későbbiekben az átlagosan tájékozott felnőttek látókörén.

A lengyel és magyar uralkodócsaládok tagjai hozzátvetőleg húsz esetben léptek házasságra (Topolski, 1989, o. 38-45, 55-64, 78-86; Szokolay, 1997, o. 28-40, 47-48; Davies, 2006, o. 73, 98-104, 338-346), s e szám messze a legmagasabbak hazánk dinasztikus kapcsolatainak történetében. Középiskolai tankönyveink ezen uralkodók közül Vitéz Boleszláv, Nagy Lajos (Ludwik Węgierski) és Báthory István (Stefan Batory) alakjával foglalkoznak Magyarország történelme kapcsán, míg egyetemes történeti összefüggésben Lokietek Ulászló, Nagy Kázmér, I. és II. Ulászló nevét említik meg (Walter, 2006, o. 80-81), a Magyar Királysággal dinasztikus kapcsolatban nem állt lengyel uralkodók közül pedig Sobieski János és Poniatovszky Szaniszló alakját idézik Fel (Závodszy, 2006, o. 25-26).

A középkori lengyel történelem kitüntetett aspektusa magyar szempontból Nagy Lajos ottani trónra kerülése és uralkodása, s a középkor kapcsán erre az eseményre van beállítva értelmezői pozíciónk fókusza. Természetesen nem csupán Magyarország története, hanem az egyetemes történeti fejezetben is említésre kerül az 1338-as visegrádi királytalálkozó és Nagy Kázmér személye, ám ugyanakkor számos, a lengyel történelem szempontjából fontos összefüggés háttérben marad. Fontos adatként szerepel például a krakkói egyetem alapítása, ám nem Nagy Kázmér korának kontextusába helyezve, s szó esik a lengyel nemesi társadalom Nagy Lajos korához köthető megerősödéséről is, de a 18. századra negatív következményekkel járó történeti folyamat későbbi szakaszának részmozzanatait már csupán mozaikosan jelennek meg (Walter, 2006, o. 199-200).

Még feltűnőbb a magyar és a lengyel értelmezési horizont eltérése Báthory István korának bemutatása kapcsán. Mivel Báthory viszonylag rövid ideig uralkodott Erdélyben, Báthory Zsigmond majd Báthory Gábor uralma kapcsán pedig a fejedelemség válságba került, a teljes Báthory-korszak háttérbe szorult a Bethlen Gábor nevéhez köthető fénykorhoz képest. Egyes tankönyvek (Herber, Martos, Moss, Tisza, 1995, o. 74) kiemelik ugyan a Báthory István lengyel királyként elért eredményeit, a fenti eltérésekből adódóan azonban számos vonatkozás aluldimenzionált marad, így például a livóniai háború, Báthory litvániai szerepe, a vilniusi egyetem alapítása,

vagy a magyar minták lengyelországi közvetítésének momentuma. A keleties öltözködés lengyelországi szerepéről, vagy később a keleti vonatkozásokat hangsúlyozó szarmatizmusról (Szokolay, 1997, o. 67) egyik tankönyvben sem esik szó. Nem kerül említésre Báthory hadszervezeti reformja sem, pedig számos magyar szó is ekkor került be a lengyel nyelvbe (szereg, tabor, batorowka, sziposz, dobosz stb.). Az ekkortájt megerősödő késő reneszánsz, beleértve Jan Kochanowski Balassi Bálint zsoldárköltészetére gyakorolt hatását is, viszont többnyire szerepel az irodalomtankönyveinkben (Petőné Nagy, 2012). E korszakokra vonatkozóan a nemesi társadalom egyes elemei (rokosz, liberum veto) megtalálhatók ugyan a tankönyveinkben (Závodszy, 2006, o. 25-26), de azok a lengyel és magyar történelmet, polgári fejlődést, sőt a magatartásmintákat is meghatározó mozzanatok, amelyből számos hasonlóság is következik, nincsenek exponálva⁴ (Gergely, 2012, o. 57). Hasonló volt a nemesi társadalomnak az a fajta önértelmezése is, amely mindkét országot a kereszténység védőbástyájaként definiálta, ám lengyel viszonylatban ez nincs kellőképpen kifejtve, s nincs kapcsolatba állítva a 19. századi lengyel messianizmussal sem. Jóllehet a lengyel és magyar fejlődés párhuzamos jellege a kultúra számos területén – így például a filozófia történetében is (Gurka, 2016, o. 47-64) – kimutatható, ezeknek a jelenségeknek az elemzése teljesen kívül esik tankönyveink vizsgálati körén.

Mivel a tankönyvekben az illusztrációknak különösen erőteljes a lényegkiemelő és nyomatékosító szerepe, fontos információt hordoz az is, hogy az adott szerző a lengyel politika- vagy művelődéstörténet mely momentumait tartotta fontosnak kárpótlás is megjeleníteni. Az alábbi felsorolások az 1970-es évek végének egységesen és a 2000 körüli és a 2014 utáni időszak széles körben használt tankönyveinek lengyel vonatkozású illusztrációit veszik sorra.

a) Lengyelországgal kapcsolatos illusztrációk a magyar középiskolai tankönyvekben az 1970-es évek végén:

- II. osztály (Eperjessy, Benczédi, 1976, o. 59, 60, 234)
 - A tanácsház Torunban
 - Részlet a krakkói Mária-templom szárnyas oltáráról
 - Kopernik

⁴ Jellemző adat lehetne a társadalmi hasonlóságok érzékeltetésére, hogy Lengyelországban minden ötödik Magyarországon minden huszadik család nemesi eredetű volt, míg Csehországban csak minden háromszázadik.

- III. osztály (Unger, 1977, o. 34, 104, 196)
 - Térkép: A Varsói Nagyhercegség Európa térképén
 - Bem József (Józef Bem)
 - Térkép: Bem hadműveletei Erdélyben
 - IV. osztály (Balogh, 1978, o. 150, 277)
 - Térkép: Közép- és Délkelet-Európa a Párizs környéki békék után
 - Az újjáépített Varsó
- b) Lengyelországgal kapcsolatos illusztrációk a magyar középiskolai tankönyvekben 2000 körül:
- 10. osztály (Walter, 2006, o. 81)
 - A krakkói barbakán
 - 11. osztály (Závodszy, 2006, o. 25-27, 56, 60, 154)
 - Jan Sobieski
 - Tadeusz Kościuszko
 - A racławicei csata, 1794
 - Térkép: Lengyelország felosztása
 - W. Kossak: A grochowi csata, 1831
 - Bem József (Józef Bem)
 - Térkép: A Varsói Nagyhercegség Európa térképén
 - 12. osztály (Salamon, 2002, o. 119, 136, 138, 260)
 - Edward Rydz-Śmigły, Ignacy Mościcki, Horthy Miklós
 - Rydz-Śmigły marsall köszönti az ifjúságot
 - Tömegsír Katynban
 - Lech Wałęsa
- c) Lengyelországgal kapcsolatos illusztrációk a magyar középiskolai tankönyvekben 2014-től:
- 9. osztály (Németh, Borhegyi, 2017, o. 201)
 - Térkép: I. (Nagy) Lajos királysága
 - 10. osztály (Borhegyi, 2016, o. 39, 100, 103, 1125, 211, 212)
 - Térkép: Kelet-Európa hatalmi viszonyai a 16-17. Században
 - Térkép: Európa a 18. század első felében
 - Térkép: Lengyelország felosztása
 - Térkép: A bécsi kongresszus területi határozatai
 - Térkép: Erdély 1848-1849-ben
 - Bem József (sic!)

- 11. osztály (Borhegyi, Paksa, 2018, o. 113, 114, 166, 167, 214, 227)
 - Térkép: Európa államai az első világháború előtt és után
 - Diagram: Lengyelország, Csehszlovákia, Románia és a Szerb–Horvát–Szlovén Királyság etnikai viszonyai
 - Térkép: Köztes-Európa a két világháború között
 - Józef Piłsudski
 - Diagram: Lengyelország, Csehszlovákia, Románia és Jugoszlávia etnikai viszonyai
 - Német páncélosok előrenyomulása Lengyelországban
 - Páncéltörő ágyúkkal hősiiesen védekező lengyel gyalogság
 - Lengyel menekült katonák a Pallavicini-kastélyban 1939-ben
- 12. osztály (Borhegyi, Bódy, Kojanitz, 2018)
 - Térkép: Európa határai 1923-ban és 1949-ben
 - Térkép: Európa 1955 után
 - Térkép: Kelet-Európa szovjetizálása
 - II. János Pál (eredeti nevén: Karol Wojtyła)
 - II. János 1979. június 2-án, első lengyelországi zarándoklatán
 - Lech Wałęsa
 - Térkép: 1989
 - Térkép: Az Európai Unió tagállamai
 - Diagram: A PHARE támogatások megoszlása szektoronként
 - Diagram: A magyarországi nemzetiségek megoszlása (2011)

A tankönyvekben szereplő illusztrációk közül, már csak a négyéves anyag kronológiai arányaiból adódóan is, viszonylag kevés vonatkozott a második világháború időszakára. Ugyanakkor az is jól látható, hogy a legújabb tankönyvcsaládban már nagyobb súlyt kapnak a magyar-lengyel kapcsolattörténet 20. századi eseményei.

A legáltalánosabban használt tankönyvi anyagban⁵ viszonylag sok adat található tehát a lengyel történelemről, ennek ellenére illúzió lenne azt gondolnunk, hogy a középiskolát végzettek hiánytalanul ismerik is ezeket a tényeket. Az 1996-ban bevezetett új érettségi rendszer következtében a tényanyagismeret szerepe tantervileg is csökkent, s részben ennek követ-

⁵ Azzal kapcsolatosan, hogy 1990 után az egyes iskolatípusokban melyik történelemtankönyvet milyen arányban rendelték, még nem állnak rendelkezésre egzakt és átfogó kutatási adatok, így a nem speciális tartervű, állami fenntartású gimnáziumok és szakközépiskolákban közép- és főiskolai oktatási tapasztalataim szerint leggyakrabban használt tankönyveit vettem sorra.

keztében diákjaink ismeretei időnként saját történelmükkel kapcsolatban is meglehetősen hiányosak. Mindettől függetlenül főként az újabb kori lengyel történelemnek van néhány olyan eseménye, illetve személyisége, amelyeket és akiket szinte mindenki ismer Magyarországon.

Általánosan ismert lengyel történelmi személyiség hazánkban Bem József, akinek a neve mindenütt kizárólag magyaros formában szerepel, így minden nagyobb magyar város utcanév-tábláin is. Az 1848/49-es szabadságharcban az erdélyi hadszíntér parancsnokaként kiemelkedő érdemeket szerzett azzal, hogy visszaszorította az osztrák haderőt, és a segítségükre érkező orosz hadtestet, ám népszerűségét Petőfi Sándorral való kapcsolata is erősítette. Ettől függetlenül Bem korábbi tevékenysége, illetve törökországi emigrációja kiesik a tankönyvi interpretációk látóteréből. Tényként szerepel viszont a tizenötezer fős magyarországi lengyel légió megszervezése, Wysocky tábornok neve, és Dembinsky Henriké, aki a magyar haderő főparancsnoka is volt, ám Bemmel szemben ő sorozatosan vereséget szenvedett (Závodszy, 2006, o. 121; Száray, 2013, o. 167). Minthogy azonban ezek a mozzanatok magának a lengyel történelem, a függetlenség államiság visszanyerésére irányuló törekvése szempontból nincsenek kellőképp kontextusba helyezve. A nagy emigráció, „Mi a ti szabadságotokért” („Za wolność naszą i waszą”), vagy akár a légió olany hívószavak lehetnének, amelyek a magyarországi eseményeknek a pontosabb megismerését is segíthetnék.

A fenti adatokból látható, hogy a magyar-lengyel közös múlt leginkább súlyponti elemei – különösen az 1990 előtt érettségizett korosztályok számára – szinte mindmáig a középkori dinasztikus kapcsolatok és az 1848-as hagyományok. 1990-től kezdődően a korábban tiltottnak minősülő adatok (így Piłsudski tevékenysége, a katyni tragédia, az 1956-os kölcsönös rokonszenv-megnyilvánulások ténye) is bekerülhettek a tananyagba, ugyanakkor viszont ezek – a teljes kapcsolattörténeti anyagon belüli viszonylag kis arányukból adódóan – nem strukturálták át a korábban rögzült Lengyel-ország-képet. A magyar és lengyel nézőpontok fent bemutatott különbözősége természetesen a második világháborúval kapcsolatos tényanyag különböző interpretációiban is megmutatkozik.

Az 1990 előtti egységesen és kötelezően használt gimnáziumi tankönyv Lengyelország második világháború alatti történetéről szükségszerűen töredékes képet adott, lévén hogy a Molotov-Ribbentrop paktum és következményei, Katyn, a varsói felkelés mind-mind kényszerűen elhallgatott tények voltak. Jóllehet a lengyel menekültek Teleki-kormány

általi befogadásának adatai sem kerültek említésre, a tankönyvszerző egy szövegidézettel, gróf Csáky István külügyminiszter háború kitörését megelőző, 1939. áprilisi nyilatkozatával, mégiscsak nyomatékosította a lengyel-magyar barátság kontextusát: „A Teleki-kormány álláspontját jól érzékeltetik Csáky István külügyminiszternek a római magyar követhoz 1939. április 27-én írt sorai: Sok értesülésből arra következtek, hogy Berlinben most meg fognak bennünket kérdezni, vajon mi lesz az állásfoglalásunk egy német-lengyel fegyveres konfliktus esetén. Válaszom az lesz, hogy a tengely politikájához híven – bármily kínos szerep is ez a lengyelekkel szemben élő népi szimpátiák tükrében – természetesen a Német Birodalom mellé állunk, de a fegyveres akciókban Lengyelország ellen sem közvetve, sem közvetlenül részt venni nem vagyunk hajlandók... Semlegesek azért nem maradunk, hanem a német mobilizációval (mozgósítással) egy időben mi is elrendeljük az általános mozgósítást. Ez igénybe fogja venni természetesen az összes vasúti vonalainkat... (Tehát a németek nem vehetik igénybe.) Így tehát nem harcolunk közvetlenül a lengyelek ellen, mert ez belpolitikailag teljesen lehetetlenség volna, és azonfelül erkölcsi meggyőződésünk is ezt sugallja. De viszont a németeknek sem mondhatjuk, hogy nem állunk ki mellettük.” (Balogh 1978, o. 249).

Az 1990 után megjelent tankönyvekben már evidens tényként szerepel, hogy a Telekikormány 1939-ben több mint százezer lengyel menekültet fogadott be: „1939 szeptemberében, amikor Németország lerohanta Lengyelországot, a magyar kormány »nem hadviselő félnek« nyilvánította magát. Ez azt jelentette, hogy Magyarország továbbra is a tengelyhatalmak oldalán állt, de nem vett részt a Lengyelország elleni akcióban. A lengyelekhez fűződő régi barátságra, a »nemzeti becsületre« és a várható hadüzemretekre hivatkozva a magyar kormány még Hitlernek azt a kérését is visszautasította, hogy a német haderő egyes alakulatait magyar területen át szállíthassák a frontra. Sőt, Magyarország – a németek rosszállása ellenére – Kárpátaljánál megnyitotta határát a lengyelek előtt. Így 1939 utolsó hónapjaiban több mint százezer lengyel katona és civil talált menedéket magyar földön. Sokan a világháború végéig Magyarországon maradtak.”(Borhegyi, Paksa, 2018, o. 227).

Egyes tankönyvek említést tesznek a balatonboglári lengyel gimnáziumról is, ugyanakkor nem szerepel bennük a „boglarcyk” kifejezés, amely kapcsán a magyar diákok látókörébe kerülhetne az a fontos tény, hogy az 1970–1990-es évek értelmiségének számos meghatározó, s a lengyel közvéleményt formáló tagja ebben a Magyarországon létrehozott gim-

náziumban érettségizett (Molnár, 1997, o. 294-297). Bár már az 1970-es évektől kezdődően számos könyv jelent meg a lengyel menekültekről, illetve Rydz-Śmigły marsall magyarországi tartózkodásáról (Lagzi, 2009, 2016), e tények interpretációját, vagyis magának a lengyel kontextusnak a megítélését is befolyásolják, hogy a gróf Teleki Pál politikai pályájának tényei⁶ (Ablonczy, 2000, o. 138) a történészi megközelítésekénél kevésbé árnyalt publicisztikai vitáknak is homlokterébe kerültek. Teleki eredetileg a budai várba készült szobrát 2004-ben például csak Balatonbogláron lehetett felállítani, így viszont az emlékmű sajátos módon lengyel-magyar történeti kontextusba került, s éppen ez a momentum irányított rá az akkori újságolvasók figyelmét a lengyel menekültek ügyére, továbbá a miniszterelnök alakjával kapcsolatos lengyel és magyar értékelések eltérő voltára.

Teleki Pál magyarországinál pozitívabb lengyel megítélésének másik oka – a németek elől menekülők befogadása után – abban keresendő, hogy Magyarország 1920-ban, vagyis éppen Teleki első miniszterelnöksége alatt, jelentős mennyiségű fegyvert szállított a szovjetekkel szemben függetlenségét védő, önálló állammá vált Lengyelországnak.

A Lengyelországgal kapcsolatos iskolai tananyagot természetesen a médiából, illetve a hazai társadalmi-kulturális környezetből szerzett információk is kiegészítik, s az emlékművekben tárgyiasuló szimbolikus tereteknek is múltunk újragondolására készítenek bennünket. Bár Magyarországon számos 1945 előtti Sobieski-emlékmű, emléktábla és Bem-szobor található, az utóbbi évekig – amikor is a 2006. március 24-e óta évente sorra kerül a lengyel-magyar barátság napja alkalmából rendszeresen avatnak új emlékműveket – azt tapasztalhattuk, hogy mindehhez képest például Varsóban és Krakkóban jóval több magyar történelemre, illetve a lengyel-magyar kapcsolatokat felidéző monumentum látható, s ezek többsége éppen a lengyel államiság visszaállítása utáni időszakra emlékeztet. A lengyel menekültügy egykori magyar felelőseiről is számos utcanév-tábla és szobor emlékezik meg. A megítélés aspektusainak különbözőségét jól jelzi, Magyarországon kevésbé ismert Osváth László, a menekültügyi intézmények megszervezője teljes alakos bronzszobrot kapott Varsó Białołęka

⁶ Teleki Pál monográfiája így foglalta össze a miniszterelnök politikai pályájának elmondásait: „Teleki politikai működésének árnyoldalai mellett nem lehet elsiklani, ám a szó legjobb értelemben vett nevelői magatartása – az egyetemen és a politikában –, a revízió ügyében végzett munkája, kora magyar társadalmánál türelmesebb nemzetiségi politikája és a nemzeti függetlenségért folytatott küzdelme tiszteletet érdemel”.

kerületében, Keresztes-Fischer Ferenc belügyminiszter emlékét pedig utcanev-tábla őrzi. (Utóbbi rehabilitálására 1990 után Antall József miniszterelnök tett egyfajta kísérletet – vélhetően a miniszter lengyelmentő tevékenysége miatt is –, azóta viszont elképzelhetetlen, hogy Magyarországon utcát nevezzenek el róla.)

A két ország emlékezetkultúrájának fent említett aszimmetriája leginkább abból adódhat, hogy az önálló Lengyelország első világháború utáni újrateremtése a mai lengyel nemzeti identitásnak az egyértelmű pozitív alapeleme, amely ugyanakkor a korábbi történelmi törekvések betetőzőjeként is értelmezhető. Azok a közös lengyel-magyar kapcsolati momentumok, amelyek ezekhez az eseményekhez kötődtek, a magyar történeti kontextusból kiemelve, a lengyel történelem részeként kapnak (a magyar interpretációkétól olykor eltérő) értelmezést – ugyanúgy, ahogyan a lengyel történelemről kialakított képünket is jelentősen befolyásolta mind az egykori történetek, mind pedig mai interpretációk közegét adó magyar történelmi kontextus.

A lengyel-magyar kapcsolatoknak, mint nemzeti identitásaink közös metszetének, értelmezése tehát leginkább azáltal válhat reflexívvé és önreflexívvé, ha mindkét részről – vagy témánknál maradva, mindkét ország történelem tankönyveiben – megvizsgáljuk, hogy miként interpretáljuk, illetve interpretálják a lengyel, illetve a magyar történelmi eseményeket a másik nemzet identitásának szemszögéből. A pártatlan és objektív történetírás képzetéről sokszor derült már ki, hogy csupán egy másféle elfogultság áll az önmagát objektívként definiáló interpretáció hátterében. Lengyel-magyar viszonylatban, közös identitáskeresésünk részeként, a tényfeltáráson túl annak a problémakörnek vizsgálata is fontos feladatunk lehet, hogy a két nemzet egymás iránti pozitív érzései, elfogultságai vagy akár mítoszai miként befolyásolták az egyes történeti szereplők attitűdjét, s ezen keresztül magukat a történelmi tényeket; feladatunk, annak reményében, hogy a korábbi lengyel és magyar generációk történelmi tapasztalatai nyomán kialakult baráti érzések, amelyek – mint ahogyan azt éppen a varsói felkelők és a magyar királyi honvédség bonyolult kapcsolatarendszer is igazolja – valamilyen formában akár még a formális szembenállás korszakaiban is megmaradtak – a mai nemzedékek önképének keresése során is megőrződhetnek, illetve újraképződhetnek.

Bibliográfia

- Ablonczy B. (2000), Teleki Pál, Budapest: Elektra Kiadóház
- Assmann J. (2017), Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München: Beck
- Balogh E. (1978), Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára, Budapest: Tankönyvkiadó
- Borhegyi P. (2016), Történelem tankönyv 10, Budapest: Esterházy Károly Főiskola – Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet
- Borhegyi P., Bódy Z., Kojanitz L., (2018), Történelem tankönyv 12, Budapest: Esterházy Károly Főiskola – Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet
- Borhegyi P., Paksa R. (2018), Történelem tankönyv 11, Budapest: Esterházy Károly Főiskola – Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet
- Davies N. (2006), Lengyelország története, Budapest: Osiris
- Eperjessy G., Benczédi L. (1976), Történelem a gimnáziumok II. osztálya számára, Budapest: Tankönyvkiadó
- Gergely A. (2012), A nemzeti ébredés kora (1790-1848), Budapest: Kossuth
- Gurka D. (2016), Egyetemes fogalmak – lokális modulációk. A korai Fichte- és Schelling-recepció kelet-közép-európai és kelet-európai sajátosságai, in: M. Béla (szerk.), Régiók, határok, identitások. (Kelet-)Közép-Európa a (magyar) filozófiatörténetben, Budapest: Gondolat
- Herber A., Martos I., Moss L., Tisza L. (1995), Történelem 4. 1500-tól 1789-ig, Budapest: Reáltanoda Alapítvány
- Jaeger F., Rüsen J. (1992), Geschichte des Historismus. Eine Einführung, München: Beck
- Lagzi I. (2009), A magyar-román zöld határon át kísértünk sok lengyelt: a lengyel hadsereg fővezére, Rydz-Smigly marsall Magyarországon van, Szeged: Móra Ferenc Múzeum
- Lagzi I. (2016), Lengyel menekültek munkáshétköznapi Magyarországon, 1939-1944, Budapest-Szeged-Warszawa: A szerző magánkiadása
- Molnár I.D. (1997), Lengyel irodalmi kalauz. A kezdetektől 1989-ig, Budapest: Széphalom Könyvműhely
- Németh G., Borhegyi P. (2017), Történelem tankönyv 10, Budapest: Esterházy Károly Főiskola – Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet

- Petőné Nagy C. (2012), Irodalom 9, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Salamon K. (2002), Történelem IV, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Száray M. (2013), Történelem III, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Szokolay K. (1997), Lengyelország története, Budapest: Balassi
- Topolski J. (1989), Lengyelország története, Budapest: Gondolat
- Unger M. (1977), Történelem a gimnáziumok III. osztálya számára, Budapest: Tankönyvkiadó
- Walter M. (2006), Történelem a középiskolák 10. évfolyama számára, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Závodszky G. (2006), Történelem III, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó