

2026/1

VOL. 29

STUDIA PAEDAGOGICA
I G N A T I A N A

Spi

Wydawca

Instytut Nauk o Wychowaniu
Wydział Pedagogiczny
Uniwersytet Ignatianum
w Krakowie
ul. Kopernika 26 31-501 Kraków

e-ISSN 2450-5366

Deklaracja:
od roku 2022 czasopismo
ukazuje się jedynie w wersji
elektronicznej

Informacje dla autorów
<https://apcz.umk.pl/SPI/about>

Projekt okładki
Lesław Sławiński – PHOTO
DESIGN

Opracowanie graficzne
Marta Majewska
Skład
Piotr Druciarek

System antyplagiatowy:
weryfikacja artykułów
w systemie iThenticate.com

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny: Dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie); Zastępca redaktora naczelnego: Dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie); Sekretarz: Dr Marzena Chrost (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie)

Rada Naukowa

Prof. Rafael Jiménez Cataño (Pontificia Università della Santa Croce, Roma, Italia), Prof. Leonardo Franchi (University of Glasgow, Great Britain), Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak (Uniwersytet Gdański), Dr hab. Iwona Jazukiewicz, prof. US (Uniwersytet Szczeciński), Prof. Marcin Kazmierczak (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, España), Prof. dr hab. Jerzy Kochanowicz (Akademia WSB, Dąbrowa Górnicza), Prof. dr hab. Piotr Kostyło (WSB Merito, Toruń), Prof. Isabel Muñoz-San Roque (Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España), Dr Haerin Park (University of Saint Joseph, CT, USA), Prof. Carmen Ruiz-Viñals (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, España), Prof. dr Andrea Samson (UniDistance Suisse, Brig, Schweiz), Prof. dr Petruschka Schaafsma (Protestantse Theologische Universiteit, Utrecht, Nederland), Doc. dr Martin Strouhal (Univerzita Karlova, Praha, Česká republika), Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu; Uniwersytet Ignatianum w Krakowie), Dr hab. inż. Łukasz Tomczyk, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński)

Redaktorzy tematyczni

Dr Cintia Carreira Zafra (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, España), Dr Joan D.A. Juanola Cadena (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, España), Dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie), Dr hab. Justyna Kusztal, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński), Prof. dr Jorge Martínez Lucena (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, España), Dr Estera Twardowska-Staszek (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie)

Redaktorzy tematyczni bieżącego numeru

Dr Marzena Chrost
Dr Estera Twardowska-Staszek

Redaktor statystyczny

Jolanta Staniek

Redaktorzy językowi

Jacek Pawłowicz, Dr Roman Małecki (język polski)
Dr Ludmiła Hilton (język angielski)

Edukacja wobec potrzeb człowieka
Education in the Face of Human Needs

Spis treści

Marzena Chrost Estera Twardowska-Staszek Wprowadzenie	9
Marzena Chrost Estera Twardowska-Staszek Introduction	13
ARTYKUŁY I ROZPRAWY	
Anna Nowakowska-Głuszak Katarzyna Vanevska Paulina Turek Edukacja wobec wyzwań cyfrowej rzeczywistości. Głos nauczycieli w debacie na temat smartfonów w szkole	19
Joanna Dziekońska Rodzicielskie postrzeganie własnej sprawczości w wychowaniu cyfrowym dzieci – analiza doświadczeń	39
Ewelina Młynarczyk-Karabin Julia Bodziony Ilona Iwańska Terapia poznawczo-behawioralna w pedagogicznym wspieraniu dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu: możliwości i ograniczenia	63
Beata Szabała Poczucie osamotnienia osób słabowidzących. Struktura i uwarunkowania psychospołeczne	87
Agnieszka Konieczna Joanna Wojtyńska Między inkluzją a społecznym zamknięciem: Nierówności dostępu do edukacji w Uniwersytetach Trzeciego Wieku	111

- Agnieszka Jaros
Aleksandra Szczepaniak
137 Romanticization of Sexual Violence and Sexual Education among
Adolescents: A Critical Analysis of Contemporary Cultural Narratives
- Renata Raszka
Małgorzata Bortliczek
157 Literacka edukacja ekonomiczna w powieściach Wojciechowskiej
i Beręsewicza
- Anna Seredyńska
175 Stress and Coherence as an Opportunity for Change
- Dawid Reja
191 Leisure Time as a Space of Change: Between Personal Transformation
and the Animation of Others – The Case of Students of Cultural
Animation

SPRAWOZDANIA

- Małgorzata Łobacz
„Biografie nieznane: zapomniane, pomijane, wykluczone”.
Sprawozdanie z IX Ogólnopolskiej Interdyscyplinarnej Konferencji
Naukowej z serii „Współczesne przestrzenie edukacyjne biografistyki”,
211 Zamość, 18–19 września 2025 roku

RECENZJE

- Edyta Wolter
Pamięć o mistrzu pedagogiki. Z badań naukowych historii pedagogiki
Władysława Szulakiewicz, *Mistrz kształcenia pedagogicznego.*
Kazimierz Sośnicki w okresie toruńskim, Wydawnictwo Naukowe
223 Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie, Kraków 2025, ss. 232
- Bogdan Stańkowski
Between Charism and Contemporary Context: The Ongoing Relevance
of Salesian Pedagogy after St. John Bosco
- Michał Vojtáš, *Salesian Pedagogy after Don Bosco: From the First
229 Generation up to the Synod on Young People (1888–2018)*, LAS –
Libreria Ateneo Salesiano, Rome 2023, 480 pp.

Contents

Marzena Chrost Estera Twardowska-Staszek Introduction	13
ARTICLES AND DISSERTATIONS	
Anna Nowakowska-Głuszak Katarzyna Vanevska Paulina Turek Facing Digital Challenges in Education: Teachers' Insights into the School Smartphone Debate	19
Joanna Dziekońska Parental Perceptions of Once's Own Agency in Digital Parenting: An Analysis of Experiences	39
Ewelina Młynarczyk-Karabin Julia Bodziony Ilona Iwańska Cognitive-Behavioral Therapy in Pedagogical Support for Children with Autism Spectrum Disorder: Opportunities and Limitations	63
Beata Szabała The Feeling of Loneliness among People with Visual Impairments: Structure and Psychosocial Correlates	87
Agnieszka Konieczna Joanna Wojtyńska Between Inclusion and Social Closure: Inequalities in Access to Education in Universities of the Third Age	111
Agnieszka Jaros Aleksandra Szczepaniak Romantyzacja przemocy seksualnej a edukacja seksualna młodzieży. Krytyczna analiza współczesnych narracji kulturowych	137

- Renata Raszka
Małgorzata Bortliczek
157 Economic Education as Explored in the Novels by Wojciechowska
and Beręsewicz
- 175 Anna Seredyńska
Stres i koherencja jako szansa na zmianę
- 191 Dawid Reja
Czas wolny jako przestrzeń zmiany. Między transformacją własną
a animacją innych – na przykładzie osób studiujących animację kultury

REPORTS

- Małgorzata Łobacz
“Unknown Biographies: Forgotten, Overlooked, Excluded.” Report from
the 9th National Interdisciplinary Scientific Conference in the series
“Contemporary Educational Spaces of Biography,” Zamość, September
211 18–19, 2025

REVIEWS

- Edyta Wolter
Remembering the Master of Pedagogy: From Scientific Research into the
History of Pedagogy
- 223 Władysława Szulakiewicz, *Mistrz kształcenia pedagogicznego.
Kazimierz Sośnicki w okresie toruńskim*, Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie, Kraków 2025, 232 pp.
- Bogdan Stańkowski
Między charyzmatem a współczesnością. Aktualność pedagogiki
salezjańskiej po św. Janie Bosko
- 229 Michal Vojtáš, *Salesian Pedagogy after Don Bosco: From the First
Generation up to the Synod on Young People (1888–2018)*, LAS –
Libreria Ateneo Salesiano, Rome 2023, 480 pp.

Marzena Chrost

ORCID: 0000-0003-3309-6574

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Ester Twardowska-Staszek

ORCID: 0000-0001-5499-7393

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Wprowadzenie

Wielość i różnorodność potrzeb człowieka pozostaje jednym z kluczowych wyzwań współczesnej edukacji. Każdy etap życia, indywidualne doświadczenie oraz kontekst społeczny odślaniają różne wymiary tych potrzeb – od poznawczych i psychospołecznych po aksjologiczne i kulturowe. Edukacja, by pełnić funkcję przestrzeni wsparcia i rozwoju, wymaga ciągłego poszukiwania odpowiedzi na te wyzwania. W niniejszym zeszycie naszego czasopisma zamieszczamy artykuły podejmujące problematykę zróżnicowanych potrzeb uczestników edukacji. Zawierają one zarówno refleksje teoretyczne, wyniki badań własnych, jak i przekaz praktycznego doświadczenia pedagogicznego.

Zeszyt otwierają artykuły poświęcone potrzebom rozwojowym dzieci, dla których edukacja stanowi bezpośrednią odpowiedź na ich codzienne wyzwania. Artykuł Anny Nowakowskiej-Głuszak, Katarzyny Vanevskiej i Pauliny Turek analizuje wpływ korzystania ze smartfonów i internetu na proces edukacyjny postrzegany z perspektywy nauczycieli. Wyniki badań realizowanych w ramach projektu „Cyfrowy Świat” wskazują, że nowe technologie nie zawsze wspierają rozwój kompetencji poznawczych i społecznych dzieci, szczególnie w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Jednocześnie obserwacje badawcze ujawniają wielorakie konsekwencje dla relacji rówieśniczych i jakości komunikacji, co podkreśla

potrzebę ujednoczonego wsparcia instytucjonalnego w zakresie edukacji cyfrowej.

Następny artykuł dotyczy sprawczości rodzicielskiej w wychowaniu cyfrowym dzieci w wieku 9–11 lat. Badania jakościowe przeprowadzone przez Joannę Dziekońską pokazują, że poczucie sprawczości i skuteczności rodziców w tym obszarze zależy od jakości relacji z dzieckiem, kompetencji cyfrowych oraz wsparcia społecznego. Według autorki badań skuteczność edukacji dzieci w świecie cyfrowym wymaga nie tylko odpowiednich narzędzi technologicznych, ale także wzmacniania roli rodziców poprzez edukację medialną i tworzenie wspólnot wychowawczych.

Nieodłącznym elementem edukacji dzieci jest uwzględnianie specjalnych potrzeb edukacyjnych, co ilustruje artykuł Eweliny Młynarczyk, Julii Bodziony i Ilony Iwańskiej. Autorki badają zastosowanie terapii poznawczo-behawioralnej w pedagogicznym wspieraniu dzieci ze spektrum autyzmu, wskazując zarówno na możliwości adaptacji podejścia poznawczo-behawioralnego do środowiska edukacyjnego, jak i na ograniczenia wynikające z różnic między pedagogiką a psychoterapią. Artykuł podkreśla znaczenie współpracy interdyscyplinarnej i wyraźnego określenia kompetencji pedagogów pracujących z dziećmi z ASD.

Następna część zeszytu poświęcona została potrzebom psychospołecznym dorosłych, w tym osób z ograniczeniami sensorycznymi i seniorów. Beata Szabała w swoim artykule analizuje poczucie osamotnienia osób słabowidzących, zwracając uwagę na rolę wsparcia społecznego, nadziei podstawowej i poczucia własnej skuteczności w minimalizowaniu izolacji. Wskazuje, że edukacja i uczestnictwo w życiu społecznym powinny wzmacniać zasoby psychospołeczne osób dorosłych z niepełnosprawnością wzroku, eliminując bariery utrudniające pełną integrację.

Agnieszka Konieczna i Joanna Wojtyńska w artykule dotyczącym Uniwersytetów Trzeciego Wieku ukazują, że strukturalne i kulturowe bariery oraz przyjęty model „idealnego uczestnika” utrudniają pełną inkluzję osób starszych, powielając wcześniejsze nierówności edukacyjne. Autorki proponują kierunki działań sprzyjających integracyjnym praktykom edukacyjnym, w tym redefinicję dostępności, wzmocnienie partycypacji seniorów oraz wprowadzenie zróżnicowanych modeli dydaktycznych.

Agnieszka Jaros i Aleksandra Szczepaniak analizują romantyzację przemocy seksualnej obecną w narracjach kulturowych skierowanych do młodzieży, w tym zwłaszcza w literaturze fanowskiej. Przeprowadzone przez nie badanie twórczości fanowskiej pokazuje, że edukacja seksualna powinna uwzględniać istnienie mechanizmów legitymizacji przemocy w kulturze popularnej, wykorzystując jednocześnie potencjał krytycznej refleksji zamiast ograniczania dostępu do problematycznych treści.

Renata Raszka i Małgorzata Bortliczek w artykule o literackiej edukacji ekonomicznej wskazują, że analizowane przez nie powieści Sylwii Wojciechowskiej i Pawła Beręsewicza prowokują do pytań, np. jak być rodzicem w czasach płynnej nowoczesności, oraz ukazują, że edukacja finansowa włączona w strukturę tekstu literackiego – jako swoista gra z odbiorcą – jest atrakcyjną formą inicjacji rozmów z dziećmi na tematy dotyczące ekonomii i działań proekonomicznych.

Zeszyt zamykają artykuły poświęcone indywidualnej transformacji i rozwojowi osobistemu jednostki. Anna Seredyńska w artykule dotyczącym rozwoju potraumatycznego ukazuje, że doświadczenie stresu i traumy może prowadzić do pozytywnej transformacji osoby. Strategie reinterpretacji i rozwój w kontekście koherencji jednostki sprzyjają adaptacji i wzmacniają odporność psychiczną, podkreślając rolę edukacji we wspieraniu rozwoju emocjonalnego i osobistej transformacji w obliczu trudnych wydarzeń życiowych.

Dawid Reja z kolei analizuje czas wolny studentów animacji kultury jako przestrzeń eksperymentowania, twórczej aktywności i samorozwoju. Wyniki jego badań pokazują, że świadome zarządzanie czasem wolnym sprzyja rozwijaniu kompetencji społecznych i twórczych oraz inicjowaniu pozytywnych zmian w środowisku kulturowym.

Zamieszczone w zeszycie artykuły ukazują, że edukacja jest odpowiedzią na różnorodne potrzeby człowieka – od wczesnego dzieciństwa, poprzez dorosłość, aż po późną starość. Odpowiedź ta jest zawsze wielowymiarowa, stąd winna uwzględniać kontekst rozwoju psychospołecznego, kulturowego i indywidualnej transformacji jednostki. Wspólnym mianownikiem wszystkich artykułów jest refleksja nad tym, jak edukacja może wspierać pełniejszy rozwój uczestników, wzmacniać ich sprawczość i zdolność adaptacji oraz sprzyjać tworzeniu inkluzywnych i wartościowych praktyk edukacyjnych w społeczeństwie.

Oprócz zasygnalizowanych powyżej artykułów naukowych w zeszycie zamieszczono jedno sprawozdanie z konferencji naukowej oraz dwie recenzje.

Małgorzata Łobacz zreferowała przebieg konferencji „Biografie nieznane: zapomniane, pomijane, wykluczone”, która odbyła się w dniach 18–19 września 2025 roku w Akademii Zamojskiej. Celem konferencji była próba odkrycia, przypomnienia lub wydobywania z niepamięci biografii osób niezwykłych, zasłużonych dla edukacji, kultury, historii oraz życia społecznego i narodowego.

Edyta Wolter zrecenzowała publikację Władysławy Szulakiewicz pt. *Mistrz kształcenia pedagogicznego. Kazimierz Sośnicki w okresie toruńskim*. Według niej publikacja prof. Władysławy Szulakiewicz stanowi wartościowe poznawczo dzieło poświęcone Kazimierzowi Sośnickiemu, twórcy toruńskiej pedagogiki. Praca powstała na bogatym fundamencie źródeł archiwalnych i różnorodnych opracowań. Ze względu na swój walor poznawczy jej lektura jest zalecana nie tylko pedagogom, historykom edukacji, ale także tym, którzy z różnych perspektyw zgłębiają kwestię szeroko rozumianego wzoru osobowego czy mistrzostwa w kształceniu pedagogicznym.

Całość zeszytu zamyka recenzja książki pt. *Salesian Pedagogy after Don Bosco: From the First Generation up to the Synod on Young People (1888–2018)* [*Pedagogika salezjańska po Księdzu Bosko: Od pierwszego pokolenia do Synodu o młodzieży (1888–2018)*]. Autorem recenzowanej przez Bogdana Stańkowskiego książki jest Michał Vojtáš, salezjanin, profesor Papieskiego Uniwersytetu Salezjańskiego w Rzymie. Analizuje on ewolucję pedagogiki salezjańskiej od czasu śmierci Księdza Bosko aż do współczesności.

ADRESY DO KORESPONDENCJI:

Dr Marzena Chrost
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: marzena.chrost@ignatianum.edu.pl

Dr Estera Twardowska-Staszek
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: estera.twardowska-staszek@ignatianum.edu.pl

Marzena Chrost
ORCID: 0000-0003-3309-6574
Ignatianum University in Cracow

Estera Twardowska-Siaszek
ORCID: 0000-0001-5499-7393
Ignatianum University in Cracow

Introduction

The multiplicity and diversity of human needs remain one of the key challenges of contemporary education. Each stage of life, individual experience, and social context reveals different dimensions of these needs: from cognitive and psychosocial to axiological and cultural. For education to serve as a space for support and development, it requires a continuous search for answers to these challenges. This issue of our journal features articles that address the diverse needs of those involved in education. They include theoretical reflections, research findings, and accounts of practical pedagogical experience.

The issue opens with articles devoted to the developmental needs of children, for whom education is a direct response to everyday challenges. The article by Anna Nowakowska-Głuszak, Katarzyna Vanevska, and Paulina Turek analyzes the impact of smartphone and internet use on the educational process as perceived by teachers. Findings from the “Digital World” project indicate that new technologies do not always support the development of children’s cognitive and social competencies, particularly in preschool and early elementary education. At the same time, the research observations reveal a range of consequences for peer relationships and the quality of communication, underscoring the need for consistent institutional support for digital education.

The next article addresses parental agency in the digital upbringing of children aged 9–11. Qualitative research conducted by Joanna Dziekońska shows that parents' sense of agency and effectiveness in this area depend on the quality of their relationship with their child, their digital competences, and the availability of social support. According to the author, effective digital education for children requires not only appropriate technological tools but also strengthening parents' roles through media education and the development of educational communities.

An integral part of children's education is accommodating special educational needs, as illustrated in this article by Ewelina Młynarczyk, Julia Bodziona, and Ilona Iwańska. The authors explore the use of cognitive-behavioral therapy in supporting the education of children with autism spectrum disorder, pointing out both the possibilities of adapting the cognitive-behavioral approach to educational settings and the limitations arising from differences between pedagogy and psychotherapy. The article emphasizes the importance of interdisciplinary collaboration and the need to clearly define the competencies of educators working with children with ASD.

The next section of the issue is devoted to the psychosocial needs of adults, including those with sensory impairments and older adults. In her article, Beata Szabała analyzes the experience of loneliness among visually impaired individuals, highlighting the role of social support, basic hope, and self-efficacy in reducing isolation. She argues that education and participation in social life should strengthen the psychosocial resources of adults with visual impairments while removing barriers to full inclusion.

In their article on Universities of the Third Age, Agnieszka Konieczna and Joanna Wojtyńska show that structural and cultural barriers, as well as the prevailing model of the "ideal participant," hinder the full inclusion of older adults, perpetuating existing educational inequalities. The authors propose directions for action that promote more inclusive educational practices, including redefining accessibility, strengthening senior participation, and introducing diverse teaching models.

Agnieszka Jaros and Aleksandra Szczepaniak analyze the romanticization of sexual violence in cultural narratives aimed at young people, particularly in fanfiction. Their study shows that sex education

should take into account the presence of mechanisms that legitimize violence in popular culture, while harnessing the potential of critical reflection instead of restricting access to problematic content.

Renata Raszka and Małgorzata Bortliczek, in their article on literary economic education, point out that the novels by Sylwia Wojciechowska and Paweł Beręsewicz, they analyze raise questions such as how to be a parent in times of liquid modernity, and how financial education embedded in the structure of a literary text—as a kind of game with the reader—can provide an engaging way to initiate conversations with children about economics and financially responsible behavior.

The issue concludes with articles devoted to individual transformation and personal development. In her article on posttraumatic growth, Anna Seredyńska demonstrates that experiencing stress and trauma can lead to positive transformation. Strategies of reinterpretation and development within the context of personal coherence foster adaptation and strengthen mental resilience, emphasizing the role of education in supporting emotional development and personal growth in the face of difficult life events.

Dawid Reja, in turn, analyzes the free time of cultural animation students as a space for experimentation, creative activity, and self-development. His findings show that consciously managing free time can foster the development of social and creative competencies and encourage positive changes in the cultural environment.

The articles included in this issue demonstrate that education responds to diverse human needs: from early childhood through adulthood and into old age. This response is invariably multidimensional and should therefore take into account the context of individuals' psychosocial and cultural development, as well as processes of personal transformation. A common thread running through all the articles is reflection on how education can support participants' fuller development, strengthen their agency and adaptability, and foster the creation of inclusive and valuable educational practices in society.

In addition to the scholarly articles mentioned above, the issue also includes one conference report and two reviews. Małgorzata Łobacz reports on the conference “Unknown Biographies: Forgotten, Overlooked, Excluded,” which took place on September 18–19, 2025, at the Academy of Zamość. The conference aimed to uncover,

recall, or recover from oblivion the biographies of extraordinary individuals who contributed to education, culture, history, and social and national life.

Edyta Wolter reviews Władysława Szulakiewicz's publication *Master of Pedagogical Education: Kazimierz Sośnicki in the Toruń Period*. In her view, Szulakiewicz's work is a valuable study devoted to Kazimierz Sośnicki, the founder of pedagogy in Toruń. It is based on a rich body of archival sources and a wide range of studies. Because of its scholarly merit, it is recommended not only for educators and historians of education, but also for those interested—in various disciplines—in the broader concept of mastery in pedagogical education.

The issue concludes with a review of the book *Salesian Pedagogy after Don Bosco: From the First Generation to the Synod on Young People (1888–2018)*. The book, reviewed by Bogdan Stańkowski, is authored by Michal Vojtáš, a Salesian and professor at the Salesian Pontifical University in Rome. In it, he analyzes the evolution of Salesian pedagogy from the time of Don Bosco's death to the present day.

CORRESPONDENCE ADDRESSES:

Marzena Chrost
Ignatianum University in Cracow
Institute of Educational Sciences
e-mail: marzena.chrost@ignatianum.edu.pl

Ester Twardowska-Staszek
Ignatianum University in Cracow
Institute of Educational Sciences
e-mail: estera.twardowska-staszek@ignatianum.edu.pl

Artykuły i rozprawy

SPI Vol. 29, 2026/1 / e-ISSN 2450-5366

Articles and
dissertations

Anna Nowakowska-Głuszak

ORCID: 0000-0002-8246-9480

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katarzyna Vanevska

ORCID: 0000-0001-8990-8143

Uniwersytet Jagielloński

Paulina Turek

ORCID: 0009-0006-2363-9693

Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie

Edukacja wobec wyzwań cyfrowej rzeczywistości. Głos nauczycieli w debacie na temat smartfonów w szkole

Facing Digital Challenges in Education: Teachers'
Insights into the School Smartphone Debate

ABSTRACT

The article was inspired by the ongoing debate on introducing a ban on mobile phone use in schools and limiting access to social media. It is based on research conducted among participants in workshops for primary school teachers from the Małopolskie Voivodeship, carried out as part of the Digital World project implemented by the Try IT Foundation in cooperation with the Municipality of Cracow and the Akamai Foundation.

KEYWORDS

smartphones at school,
education, primary
school, problematic
Internet use, digital
hygiene

SŁOWA KLUCZOWE

smartfony w szkole,
edukacja, szkoła
podstawowa,
problematiczne
używanie Internetu,
higiena cyfrowa

SPI Vol. 29, 2026/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2026.1.001
Nadesłano: 08.12.2025
Zaakceptowano: 02.03.2026

The aim of the article is to discuss the impact of smartphone use, and more broadly Internet use, on students' development from the teachers' perspective. The authors compare the observations of experienced educators with the existing body of research, seeking to identify the practical consequences of new technologies for children's functioning at school. The analysis focuses on two key aspects: individual student development and peer relationships.

Quantitative and qualitative analyses of the data illustrate the direction of changes observed by teachers. They show that negative phenomena described in the literature are also visible in educational practice: students' cognitive skills related to text processing are declining, as are their independence and planning abilities. Particularly alarming are observations at the preschool and early elementary education levels. Contrary to parental expectations, Internet use does not support the development of high-quality peer relationships; on the contrary, students tend to treat one another more poorly online, and many become victims of psychological violence. The collected material also indicates that applications such as electronic gradebooks have a significant, not always positive, impact on the teaching process and may disrupt student-school-parent relationships. In the authors' view, this issue requires separate, in-depth analysis. The final conclusions clearly indicate the direction that institutional and legal solutions concerning students' access to online content should take, highlighting the need for top-down, unified regulatory measures.

ABSTRAKT

Artykuł został zainspirowany toczącą się dyskusją na temat wprowadzenia zakazu korzystania z telefonów w szkole oraz ograniczenia uczniom dostępu do mediów społecznościowych. Powstał na podstawie badań przeprowadzonych wśród uczestniczek warsztatów dla nauczycieli ze szkół podstawowych województwa małopolskiego w ramach projektu „Cyfrowy Świat”, realizowanego przez Fundację Try IT przy współpracy z Urzędem Miasta Krakowa i Fundacją Akamai.

Celem artykułu jest omówienie wpływu używania smartfonów, a szerzej internetu, na rozwój uczniów postrzegany z perspektywy nauczyciela. Autorki konfrontują obserwacje doświadczonych pedagożek ze stanem badań w tym zakresie, starając się określić praktyczne konsekwencje używania nowych technologii na funkcjonowanie dzieci w szkole. Skupiają się na dwóch kluczowych aspektach: indywidualnym rozwoju ucznia oraz relacjach rówieśniczych.

Analiza ilościowa i jakościowa danych obrazuje kierunek zmian obserwowanych przez nauczycieli. Pokazuje, że opisywane w literaturze naukowej negatywne zjawiska są widoczne w praktyce dydaktycznej – umiejętności kognitywne uczniów w zakresie przetwarzania tekstów maleją, spada ich samodzielność i umiejętności planowania. Szczególnie niepokojące są obserwacje na poziomie nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Korzystanie z internetu, wbrew oczekiwaniom rodziców, nie sprzyja również budowaniu jakościowych relacji rówieśniczych; przeciwnie, uczniowie w sieci traktują się gorzej, a wielu z nich pada ofiarą przemocy psychicznej. Zebrany materiał pokazuje również, że takie aplikacje, jak dziennik elektroniczny mają istotny, choć nie zawsze pozytywny wpływ na przebieg procesu dydaktycznego i mogą zaburzać relacje uczeń–szkoła–rodzice. Temat ten, w ocenie autorek, wymaga odrębnej, pogłębionej analizy. Wnioski końcowe jednoznacznie wskazują kierunek, w jakim powinny iść rozwiązania instytucjonalne i prawne dotyczące dostępu uczniów do treści internetowych oraz pokazują konieczność odgórnych, ujednoczonych rozwiązań regulacyjnych.

Wstęp

W Polsce coraz szerzej toczy się dyskusja nad zasadnością wprowadzenia zakazu używania telefonów komórkowych w szkołach podstawowych. Obecnie brak jest regulacji na poziomie ogólnokrajowym. Zasady korzystania z urządzeń mobilnych określają samodzielnie poszczególne szkoły w swoich statutach (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, art. 99, pkt 4). W czerwcu 2025 roku do Sejmu wpłynął poselski projekt przewidujący zakaz używania smartfonów w szkołach podstawowych. W lipcu przeprowadzono konsultacje społeczne, których wyniki zostały umieszczone na stronie Sejmu (Wyniki konsultacji społecznych... 2025). Wskazują one, że 84% osób uczestniczących w konsultacjach popiera projekt, podkreślając jednocześnie konieczność dopracowania proponowanych rozwiązań (Dolińska-Rydzek 2025).

Propozycja ustawowego zakazu wpisuje się w szerszy europejski trend regulacyjny. W ostatnich latach na podobne kroki zdecydowało się wiele państw Unii, w tym Francja (2018), Włochy (2024), Holandia (2024), Węgry (2024), Finlandia (2025), Luksemburg (2025) czy Łotwa (2025), mając podobne motywacje: troskę o poprawę koncentracji uczniów, ograniczenie rozproszenia uwagi i nadużyć

technologicznych, przeciwdziałanie uzależnieniom cyfrowym, a także chęć wzmocnienia relacji społecznych i kontaktów bezpośrednich w środowisku szkolnym. W wielu państwach decyzje poprzedzone były analizami i rekomendacjami ekspertów z zakresu psychologii edukacyjnej oraz polityki oświatowej, wskazującymi na negatywne skutki nadmiernej obecności smartfonów w przestrzeni edukacyjnej (por. UNESCO 2023).

Z badań CBOS (Feliksiak 2025) wynika, że aż 73% Polaków popiera wprowadzenie zakazu w tym wymiarze. Jednak, jak czytamy na stronie Biura Rzecznika Praw Dziecka, „Zdaniem RPD oraz Rady Dzieci i Młodzieży odgórne zakazy nie uczą odpowiedzialności i często prowadzą do prób ich obchodzenia. Zamiast regulacji zakazujących, społeczność szkolna potrzebuje wsparcia w przygotowaniu wytycznych oraz przykładów dobrych praktyk dotyczących zasad korzystania z telefonów w szkołach” (Biuro Rzecznika Praw Dziecka 2025). Zwraca się również uwagę na trudności praktyczne związane z egzekwowaniem odgórnych zakazów oraz na potrzebę indywidualnego dostosowania zasad do specyfiki poszczególnych szkół.

W świetle rozbieżnych argumentów i dynamiki procesu legislacyjnego znaczenia nabiera oparcie dyskusji na danych empirycznych. Niniejszy artykuł wpisuje się w tę potrzebę, prezentując obserwacje nauczycieli i pedagogów szkół podstawowych zebrane w ramach rozszerzenia projektu „Cyfrowy Świat”, realizowanego w latach 2023–2025 przez Fundację Try IT i finansowanego przez Urząd Miasta Krakowa oraz Fundację Akamai.

Wpływ internetu na dzieci i młodzież – zarys problemu

Na wstępie warto przyjrzeć się wynikom najnowszych badań dotyczących wpływu technologii i cyfrowego świata na dzieci i młodzież. Wskazują one, że ponad połowa dzieci w wieku 7–12 lat aktywnie korzysta z platform dla nastolatków lub dorosłych (Bigaj et al. 2025), a blisko 96% ankietowanych korzysta z sieci każdego dnia (Lange i in. 2023). To zaangażowanie napędzane jest mechanizmami platform, które stale pobudzają układ nagrody, co zwiększa ryzyko cyfrowych uzależnień oraz problemów behawioralnych (Stupavský, Dakić 2023). Obserwuje się także stałe obniżanie wieku inicjacji

internetowej oraz narastającą intensywność korzystania z mediów społecznościowych, zwłaszcza TikToka (Gemius 2025).

W obliczu prowadzonych badań coraz częściej pojawiają się obawy dotyczące potencjalnie negatywnego wpływu korzystania z cyfrowych mediów na zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży (Rideout, Robb 2020) oraz ich rozwój fizyczny i umysłowy. Badania neurobiologiczne, w tym neuroobrazowanie, wskazują na korelację między nadmiernym korzystaniem z ekranów a obniżoną gęstością istoty szarej w obszarach mózgu odpowiedzialnych za kontrolę poznawczą, podejmowanie decyzji i regulację emocji (Marciano, Camerini, Morese 2021; Ruder 2019). Badacze z Oxfordu i Harvardu zaobserwowali takie zmiany w istocie szarej u osób intensywnie korzystających z TikToka. Zwłaszcza krótkie formy wizualne (typowe dla mediów społecznościowych) negatywnie mogą wpływać na zdolności poznawcze, poprzez obniżenie m.in. wydajności pamięci prospektywnej, co potwierdziły eksperymenty na Uniwersytecie w Monachium (Chiossi i in. 2023). Biorąc pod uwagę, że mózg nastolatka jest wrażliwy na treści nagradzające, a jego zdolności poznawcze wciąż się rozwijają, jest prawdopodobne, że efekty te są wzmacniane w okresie dorastania (Christakis, Hale 2025). Układ nagrody w młodych mózgach (związany z intensywną potrzebą gratyfikacji, poszukiwania nowości, poczucia zwycięstwa) zostaje wystawiony w świecie mediów społecznościowych na ciągłe wyrzuty dopaminy oraz nieustającą zmienność treści, co nie sprzyja również umiejętności długotrwałego utrzymywania uwagi, np. podczas czytania czy odrabiania lekcji. W szczególności ekspozycja na treści platformy TikTok negatywnie może wpływać na zdolność do utrzymania uwagi poprzez nadmierną stymulację ośrodkowego układu nerwowego, co może skutkować znacznymi trudnościami w tłumieniu dystraktorów wewnętrznych (np. natrętnych myśli). W konsekwencji regularne i częste korzystanie z krótkich formatów wideo na TikToku może utrudniać koncentrację na zadaniach, które nie dostarczają użytkownikowi natychmiastowej gratyfikacji (Siehoff 2023). Michael Manos, dyrektor kliniczny Center for Attention and Learning w Cleveland Clinic Children's, w tekście dla „The Wall Street Journal” tłumaczył, że „Jeśli mózgi dzieci przyzwyczajają się do ciągłych zmian, będą mieć trudności z przystosowaniem się do czynności innej niż cyfrowa, w której rzeczy nie poruszają się tak szybko” (Coleman 2024). Zadania

wymagające długotrwałej uwagi są często trudniejsze dla osób intensywnie angażujących się w wielozadaniowość cyfrową w porównaniu do tych, które robią to w niewielkim stopniu (Ophir, Nass, Wagner 2009). Ponadto uczniowie, którzy spędzają ponad dwie godziny dziennie przed ekranem w mediach społecznościowych, osiągają słabsze wyniki w testach poznawczych w porównaniu do tych z ograniczonym czasem ekranowym (Firth i in. 2019). Jeśli użycie mediów społecznościowych wzrasta, poziom uwagi trwałej spada (Cardoso-Leite i in. 2021).

Choć zazwyczaj dorośli (np. rodzice) starają się kontrolować, co dzieci oglądają w Internecie, okazuje się, że już sama forma dostarczenia i korzystania z treści, czyli scrollowanie i ciągła ekspozycja na szybkie, niepowiązane kontekstowo materiały (tzw. *infinite scrolling*) ma bardzo negatywne skutki. Mechanizm ten, napędzając układ nagrody (Urbaniak-Piotrowska 2024), prowadzi do zjawiska określanego potocznie mianem tzw. *popcorn brain*: mózg, przyzwyczajony do stałego strumienia stymulacji, traci zdolność do długotrwałej koncentracji na wolniejszych zadaniach.

Z powyższym zjawiskiem przestymulowania mózgu wiąże się koncepcja „zespołu ekranowego” (*Electronic Screen Syndrome, ESS*), zakładająca, że przewlekły i nadmierny czas spędzony przed ekranem może prowadzić do stanu dysregulacji psychofizjologicznej. Stan ten charakteryzuje się szeregiem objawów, w tym zwiększoną drażliwością, lękiem i upośledzoną koncentracją (Dunckley 2015). Uzupełnieniem tej perspektywy są badania neurobiologiczne Johna Huttona i jego współpracowników (2020), który wykorzystując rezonans magnetyczny dostarczył empirycznych dowodów, że nadmierny czas spędzony przed ekranem u małych dzieci ma szkodliwy wpływ na rozwój i organizację istoty białej. Jest to szczególnie ważne w regionach mózgu kluczowych dla przyswajania języka i zaawansowanych procesów poznawczych (Hutton i in. 2020).

Jednym z zagadnień, które stara się zaproponować uogólnione spojrzenie na problem zaburzeń wynikających z aktywności cyfrowej, jest tzw. problematyczne używanie internetu (PUI). Mark Griffiths (1996) jako pierwszy wskazał grupę symptomów tego zjawiska; są to m.in.: korzystanie z sieci jako priorytet codziennego funkcjonowania, zespół abstynencyjny, konflikt między użytkownikiem a rodziną, znajomymi lub obowiązkami szkolnymi. I tak, już raport z 2019 roku

wskazał, że PUI występuje u 11,9% polskich nastolatków w wieku 12–17 lat (Makaruk, Włodarczyk, Skoneczna 2019).

Rosnące zaniepokojenie wpływem cyfrowego zanurzenia młodych ludzi znalazło swoje odzwierciedlenie również w sferze leksykograficznej. Termin *brainrot* (dosł. zgnilizna mózgu), zdefiniowany jako rzekome pogorszenie stanu psychicznego lub intelektualnego wywołane konsumpcją treści o niskiej wartości merytorycznej w środowisku online (dominujących np. na platformach typu TikTok), został ogłoszony słowem roku 2024 przez Oxford University Press (Press 2024).

Nastolatki stają się w pewnym sensie ofiarami cyfrowych technologii i choć rośnie wśród nich świadomość zagrożeń, nie zawsze potrafią sobie z nimi radzić. Badanie zleczone przez Rzecznika Praw Dziecka w 2021 roku wykazało wysoki odsetek młodych, którzy pragnęli ograniczyć korzystanie z mediów społecznościowych, ale nie potrafili tego zrobić. Wśród najmłodszych uczniów takie próby kończyły się porażką aż u 32% osób (Biuro Rzecznika Praw Dziecka 2021). Jednocześnie 16,2% nastolatków deklaruje, że nie jest w stanie wytrzymać bez mediów społecznościowych dłużej niż godzinę, a 25,6% ma trudności z myśleniem o czymś innym niż one (Lange i in. 2023).

Najnowszy raport Fundacji Dbam o Mój Zasięg z listopada 2025 roku wykazał relatywnie silny związek między kompulsywnym używaniem internetu (*Compulsive Internet Use Scale*, CIUS) a częstością ekspozycji na treści suicydalne i dotyczące samookaleceń. Wśród osób o najniższym CIUS zdecydowana większość (69%) nigdy nie widuje takich treści, a tylko 3% widuje je często lub bardzo często. Natomiast w grupie o najwyższym CIUS odsetek osób nieeksponowanych na nie spada do 30%, podczas gdy aż 13% badanych deklaruje ich częste lub bardzo częste wyświetlanie. Wzrost kompulsywnego korzystania z internetu wyraźnie zwiększa prawdopodobieństwo regularnego kontaktu z tymi szkodliwymi treściami (Dębski i in. 2025).

Duńskie badania z 2024 roku, w ramach których ograniczono czas przed ekranem do trzech godzin tygodniowo u 181 dzieci, wykazały, że ta interwencja „pozytywnie wpłynęła na objawy psychologiczne” i wzmocniła „zachowania prospołeczne” (Schmidt-Persson i in. 2024).

Cele i metody analizy

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja wyników badań, które zostały przeprowadzone w ramach projektu „Cyfrowy Świat”, realizowanego w 75 szkołach podstawowych Gminy Kraków. Projekt obejmował serię warsztatów dotyczących cyberbezpieczeństwa, higieny cyfrowej, fake-newsów i hejtu dla uczniów klas 4–7. W roku 2025, dzięki wsparciu Fundacji Akamai, przeprowadzono warsztaty w 18 szkołach podstawowych województwa małopolskiego. Na bazie wniosków ze spotkań z młodzieżą przygotowano warsztaty dla nauczycieli i pedagogów poświęcone wyzwaniom dydaktycznym w cyfrowym świecie. Jednocześnie przeprowadzono analizy, które miały na celu określenie problemów szkolnych, mogących wynikać z nadmiernego lub niewłaściwego korzystania z internetu i smartfonów przez uczniów. Skupiły się one wokół trzech pytań:

1. Czy i w jakim stopniu obserwacje krakowskich pedagogów potwierdzają wyniki badań i raportów dotyczących wpływu technologii na młodych ludzi?
2. Jak wpływają one na indywidualny rozwój ucznia (kompetencje, samodzielna praca, sposób uczenia się)?
3. Jak internet (a w węższym zakresie używanie smartfonów) wpływa na relacje między uczniami (komunikacja, grupy rówieśnicze, wzajemna pomoc)?

Kluczowe w badaniach było uwzględnienie perspektywy nauczyciela w codziennej pracy z uczniami¹.

W badaniu wzięło udział 13 uczestniczek², nauczycielek i pedagogów z wieloletnim stażem pracy. Większość (dziewięć osób) zadeklarowała ponad dziesięcioletni staż pracy, dwie osoby – między 5 a 10, a kolejne dwie – do 4 lat. Szkoły, które reprezentowały, znacznie różniły się pod względem liczby uczniów (pięć osób wskazało liczbę uczniów poniżej 200, kolejne pięć – między 200 a 500, dwie – między 500 a 1000, a jedna – ponad 1000). Choć grupa badanych nie była duża, co wynikało z samej formuły warsztatów, należy zaznaczyć, że

1 Wnioski zostały przedstawione nauczycielom i rodzicom na konferencji zorganizowanej 15 i 29 kwietnia 2025 r. na Wydziale Informatyki Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie pod patronatem Małopolskiego Kuratora Oświaty.

2 Na warsztaty zgłosiły się wyłącznie kobiety; w konferencji dla nauczycieli i rodziców wzięło udział również wielu mężczyzn.

ze względu na wieloletnie doświadczenie i wielkość reprezentowanych placówek: a) pytane osoby były w stanie zaobserwować zmieniające się na przestrzeni czasu zachowania i postawy uczniów, b) ich obserwacje dotyczyły znacznej liczby uczniów pochodzących z różnych środowisk.

W ramach pracy warsztatowej przeprowadzono ankietę elektroniczną składającą się z 10 pytań, trzy z nich zawierały po sześć twierdzeń dotyczących wpływu szeroko rozumianego internetu na funkcjonowanie uczniów w szkołach, zarówno w kontekście indywidualnej pracy, jak i grupy rówieśniczej. Zadaniem uczestniczek było wskazanie na pięciostopniowej skali Likerta, w jakim stopniu się z nimi zgadzają. Pytanie czwarte dotyczyło internetu w pracy nauczyciela; pozostałe miały charakter statystyczny. Uzupełnieniem do ankiety były zebrane w podsumowaniu warsztatów obserwacje pedagogów dotyczące widocznych skutków wszechobecnej technologii w życiu młodych ludzi. Ich analiza jakościowa, w połączeniu z wynikami ankiety, daje jednoznaczny obraz kierunku zachodzących zmian, pokazując wyzwania dla współczesnej szkoły.

Punktem wyjścia analizy materiałów pozyskanych w trakcie warsztatów były sformułowane powyżej pytania o wpływ korzystania z internetu (a w węższym kontekście – używania smartfonów) na uczniów podkrakowskich szkół podstawowych widziany oczami nauczycieli. Chodziło przede wszystkim o dwa obszary: indywidualny rozwój ucznia oraz relacje rówieśnicze. Warto w tym miejscu przypomnieć, że według badań ankietowych przeprowadzonych w latach 2023–2024 na grupie 1543 uczniów klas 4–7 ze szkół biorących udział w projekcie większość uczniów spędza około dwie godziny w internecie, a ponad połowa (788) nie ma ustalonego przez rodziców dziennego limitu czasu korzystania z telefonu czy komputera. Tylko 34 uczniów odpowiedziało, że nie ma telefonu ani komputera (Turek, Dela 2025).

Po przeprowadzeniu analizy okazało się, że obok pytań dotyczących samych uczniów, warto również przyjrzeć się kwestii wpływu nowych technologii na relacje uczeń–rodzice–szkoła (kolejność nieprzypadkowa). Nasze wnioski w tym zakresie przedstawimy na końcu analizy.

Wyniki analizy

Wszystkie uczestniczki warsztatów potwierdziły, że internet jest jednym z kluczowych czynników, które wpływają dziś na zachowanie uczniów (zdecydowanie tak – 9, tak – 4), choć wpływ ten może się różnić w przypadku chłopców i dziewcząt (tak/zdecydowanie tak – 8)³. Ponadto w dużym stopniu oddziałuje on na system wartości młodych (zdecydowanie tak – 10, tak – 2, trudno powiedzieć – 1). Z obserwacji badanych wynika, że uczniowie czują się w sieci, jak „ryba w wodzie” (zdecydowanie tak/tak – 10), ale aż połowa z nich twierdzi, że nie potrafią bezpiecznie korzystać z internetu (tak/zdecydowanie tak – 7). Co najistotniejsze, prawie wszystkie uczestniczki warsztatów są przekonane (tak/zdecydowanie tak – 12), że uczniowie w sieci pozostają poza kontrolą dorosłych, co zresztą potwierdza raport NASK (Ładna i in. 2025).

A zatem mamy do czynienia z sytuacją, kiedy dzieci i młodzież eksplorują cyfrową przestrzeń na własną rękę, bez opieki dorosłych. Co dzieci robią w internecie? Według wspomnianych wcześniej badań (Turek, Dela 2025), najczęściej szukają w sieci rozrywki: grają w gry online (1284 odpowiedzi) i oglądają filmy i shortsy (1510), korzystają również z mediów społecznościowych (YouTube – 1234), TikTok – 663, Facebook – 588, Instagram – 561), choć zazwyczaj w sposób pasywny (tylko oglądam – 46%, oglądam, lajkuję i piszę komentarze – 33%, udostępniam publicznie lub w grupie znajomych – 15,5%). Inną kwestią pozostaje jakość materiałów, do których uczniowie mają dostęp oraz sposób ich udostępniania. W tym zakresie cytowane wcześniej badania nie pozostawiają złudzeń.

Musimy również założyć, że internet dzieci, zarówno na poziomie szukanych treści, jak i ich wpływu na psychikę, zachowanie i system wartości, nie jest tym samym, co internet dorosłych. Rodzice, dając dziecku pierwszy telefon czy komputer (według raportu NASK [Ładna i in. 2005] zazwyczaj ma to miejsce w wieku 9–10 lat), robią to w dobrej wierze, licząc, że ułatwi on naukę, pozwoli rozwijać kluczowe kompetencje przyszłości, będzie sprzyjał komunikacji

3 Por. raport (Ładna i in. 2025), który wykazuje na odmiennie wzorce użytkowania technologii oraz różne znaczenie, jakie chłopcy i dziewczęta przypisują smartfonowi.

i budowaniu relacji. W świetle zebranych przez nas materiałów sytuacja wygląda zupełnie inaczej.

a) Rozwój indywidualny uczniów

W tym zakresie interesowało nas głównie, czy internet pomaga uczniom w nauce, stymuluje ich indywidualny rozwój, zainteresowania i samodzielność.

Jak wcześniej wykazałyśmy, uczniowie szukają w internecie przede wszystkim rozrywki, potwierdza to 8 z 13 pytaných pedagożek. Z drugiej strony tylko cztery (odpowieź raczej tak; brak odpowiedzi zdecydowanie tak) uważa, że dzięki materiałom i narzędziom dostępnym w internecie uczniowie (sami) potrafią lepiej się uczyć/przygotować do lekcji. Większość (8 głosów) przyznaje, że dzięki internetowi uczniowie są bardziej samodzielni. Niestety, zestawienie wyników ankiet z obserwacjami nauczycieli wydaje się dowodzić, że samodzielność nie dotyczy uczenia się (*learning*)⁴, planowania czy szukania rozwiązań. Wśród najczęstszych problemów nauczyciele wskazują bowiem:

- brak umiejętności wyszukiwania i selekcji jakościowych informacji w internecie i tradycyjnych źródłach;
- trudności w czytaniu ze zrozumieniem, analizą tekstu: uczniowie często nie rozumieją poleceń, nie potrafią wyszukiwać kluczowych informacji;
- brak umiejętności robienia własnych notatek;
- mniejsza kreatywność w szukaniu rozwiązań, oczekiwanie na gotowe rozwiązanie⁵;
- nieumiejętność planowania złożonych zadań, ale również własnego czasu na naukę i odpoczynek;

4 Warto zaznaczyć, że przejście z modelu nauczania (*teaching*) na model uczenia się (*learning*) jest jednym z podstawowych trendów we współczesnej edukacji; co więcej umiejętność uczenia się przez całe życie (*long-life learning*) uważana jest za jedną z kluczowych kompetencji przyszłości (por. Nowakowska-Głuszak 2024).

5 W tym przypadku pytane nauczycielki wskazywały na negatywne skutki nadmiernego korzystania w procesie edukacyjnym tzw. gotowców (ksera, kartki z zadaniami, gdzie trzeba wypełniać luki itp.).

- spadek umiejętności praktycznych, radzenia sobie w realnym życiu.

Uczniowie nie tylko nie rozwijają nowych kompetencji związanych z efektywnym korzystaniem z sieci do nauki, ale też stopniowo tracą umiejętności kognitywne związane z analizą i przetwarzaniem informacji z tradycyjnych źródeł. Niepokój budzi malejąca kreatywność, zwłaszcza w połączeniu z problemami z abstrakcyjnym myśleniem (wskazanymi jako kolejna kwestia przez uczestniczki warsztatów) przejawiającymi się m.in. w tym, że uczniowie mają większe trudności z abstrakcyjnymi pojęciami, metaforami czy językiem przenośnym. Ogólnie rzecz ujmując, w trakcie warsztatów wielokrotnie pojawiał się temat malejących umiejętności komunikacyjnych, w tym uboższego zakresu słownictwa w języku polskim, choć przy równoczesnym wzroście poziomu znajomości języka angielskiego. Pedagodzy zauważają również, że internet rzeczywiście pozwala dzieciom, choć nie wszystkim, rozwijać indywidualne zainteresowania.

Szczególnie niepokojące wydają się obserwacje nauczycielek, jeśli chodzi o dzieci młodsze: przedszkolne i uczestniczące na nauczanie wczesnoszkolne. Dostrzegają one szereg negatywnych symptomów, które mogą wynikać z tego, że dzieci często w sposób pasywny korzystają z tabletów czy telefonów (np. oglądają filmy, słuchają piosenek). Jako najczęstsze symptomy wymieniają:

- opóźniony rozwój mowy: dzieci biernie słuchają, nie mają szans na ćwiczenie mowy, słuchanie nie oznacza rozmowy;
- słaba motoryka mała: dzieci są mniej sprawne, gorzej sobie radzą z pracami plastycznymi, mają problemy z integracją sensoryczną;
- brak samodzielności: nie radzą sobie z samoobsługą – często rodzice, śpiesząc się, wyręczają dzieci np. przy ubieraniu się, wiązaniu butów itp.
- wybiórczość pokarmowa, mogąca wynikać m.in. z faktu, że niektóre dzieci są nauczone jeść, oglądając w tym samym czasie coś na telefonie czy tablecie;
- dzieci są mniej cierpliwe, np. trudno im czekać na swoją kolej, oczekują ciągłej stymulacji, nagród;
- objawy uzależnienia w trakcie zajęć, np. dziecko prosi wychowawcę o telefon, płacze, domaga się włączenia tablicy multimedialnej itp.

Nie jest odkrywcze stwierdzenie, że wszystkie te problemy będą mieć przełożenie na późniejsze funkcjonowanie dzieci w szkole.

b) Relacje rówieśnicze w klasie

Według obserwacji wszystkich uczestniczek warsztatów, uczniowie większości klas (zwłaszcza starszych) mają swoje grupy na komunikatorach typu WhatsApp, Messenger, ale żadna z nich nie zaobserwowała, żeby dzięki temu uczniowie mieli lepsze kontakty między sobą, a tylko jedna udzieliła odpowiedzi twierdzącej na pytanie, czy dzięki takim grupom uczniowie bardziej sobie pomagają, np. przesyłają lekcje, prace domowe itp. Jednogłośnie natomiast potwierdziły, że w internecie uczniowie traktują się gorzej niż w realu (69,2% – zdecydowanie tak, 23,1% – raczej tak). Wśród negatywnych zachowań jako najczęstsze wskazano: wyrzucanie z grupy, tworzenie grup przeciwko komuś albo żeby kogoś wykluczyć oraz hejt.

Obserwacje nauczycieli potwierdzają sami uczniowie. W ankietach zebranych przez Paulinę Turek i Piotra Dełę (2005) niemal połowa przyznała, że padła ofiarą celowego usunięcia z grupy online (754), a jedna trzecia otrzymała lub widziała obraźliwe wiadomości (508). Warto zaznaczyć, że cyberostracyzm jest szczególną formą przemocy internetowej wśród rówieśników (Williams, Cheung, Choi 2000). Jak wynika z rozmów przeprowadzonych w ramach projektu, zjawisko to jest powszechne, a skutki psychiczne dla ofiar dotkliwe. Jednocześnie pedagogom brakuje narzędzi, by takim zachowaniom przeciwdziałać i wspierać ofiarę. Jednogłośnie potwierdzają, że na grupach klasowych nie ma żadnych reguł czy zasad⁶, co przy całkowitym braku kontroli ze strony dorosłych i praktycznie ciągłym kontakcie grupy sprzyja eskalacji problemów i niewłaściwym postawom (np. hejtowanie kolegi/koleżanki z klasy). Ogólnie rzecz biorąc, nauczyciele obserwują wśród uczniów powierzchowność kontaktów, brak zaangażowania i spadek poczucia odpowiedzialności za siebie i innych. Określają to jako komunikację bez relacji.

6 Do podobnych wniosków dochodzą autorzy raportu Fundacji Kosmos dla Dziewczynek *Dziewczynki i Komunikatory* (2025).

c) Relacje uczeń–rodzice–szkoła

Choć problem relacji szkoła–rodzice nie był bezpośrednim przedmiotem analizy, warto przywołać obserwacje nauczycieli w tym obszarze. Dotyczą one przede wszystkim roli rodziców w szeroko rozumianym procesie edukacyjnym.

Nie ulega wątpliwości, że rodzice są najważniejszymi osobami w kształtowaniu i wychowywaniu młodego człowieka, co zakłada ścisłą współpracę ze szkołą. Wdaje się jednak, że ramy tej współpracy oraz jej formy wymagają dziś redefinicji. Choć nauczyciele nie mówią o tym wprost, można zaryzykować tezę, że wraz z rozwojem internetu i większym dostępem do informacji, przy jednoczesnym „zamknięciu” w bańce informacyjnej, wielu rodziców w poczuciu własnej kompetencji próbuje wejść w rolę pedagogów, metodyków czy dyrektorów szkoły. Inni z kolei, zagubieni wobec wielości proponowanych w sieci rozwiązań, przenoszą na szkołę odpowiedzialność za pewne zjawiska, w tym te dotyczące korzystania z internetu, oczekując od nauczycieli i wychowawców rozwiązań i skutecznych działań, ale też zapominając, że w tym zakresie możliwości szkoły są bardzo ograniczone. Poza tym, co jasno zasygnalizowały badane nauczycielki, choć widzą i rozumieją problemy z jakimi borykają się współcześni rodzice, niezmienny pozostaje fakt, że szkoła nie jest decydującym czynnikiem w budowaniu systemu wartości dzieci – może kształcić jedynie na gruncie wartości wypracowanych w domu.

Z przeprowadzonych wśród uczestniczek badań ankietowych wynika, że rodzice oczekują od nauczycieli oddziaływania na grupy uczniowskie w sieci (tak – 84,7%) oraz że powinni mieć wpływ na grupy internetowe zakładane przez uczniów (tak – 61,6%). Tymczasem nauczyciele, w związku z ochroną danych osobowych (RODO) i standardami ochrony małoletnich (tzw. „ustawa Kamilka”), nie mogą komunikować się z uczniami za pomocą prywatnych komunikatorów.

Drugim ciekawym zagadnieniem jest rola dziennika elektronicznego. Oprócz niewątpliwych jego zalet pedagogzy zauważają pewne problemy i stawiają pytanie o to, jakim celom powinien on służyć oraz w jakim stopniu, będąc z założenia narzędziem komunikacji, staje się narzędziem kontroli. Temat z pewnością zasługuje na pogłębienie, my zasygnalizujemy jedynie trzy aspekty uwzględniające perspektywę każdej ze stron triady uczeń – rodzice – szkoła:

- uczeń: sprawy szkolne ucznia są pod stałą kontrolą rodziców, co sprawia, że on sam często nie ma możliwości „zarządzania” nimi; często to rodzic dostaje informację o pracy domowej, zadaniach itp., przez co uczeń traci poczucie odpowiedzialności za swoje sprawy lub czuje się z tej odpowiedzialności zwalniany;
- rodzic: przejmuje częściowo obowiązki ucznia i po części „żyje” sprawami szkolnymi (zwłaszcza jeśli ma aplikację w telefonie); presja ze strony szkoły, środowiska lub innych rodziców może sprawiać, że jest on dodatkowo obciążony zadaniami przeznaczonymi dla swojego dziecka; problemem jest także przeciążenie informacjami (szczególnie w przypadku rodziców kilkorga dzieci, czasem w różnych szkołach);
- nauczyciel: dziennik elektroniczny dla niektórych rodziców oznacza możliwość kontaktu z nauczycielem 24 godziny na dobę, co może negatywnie wpływać na *work-life balance* pedagogów; przyznają oni, że często rodzice oczekują natychmiastowej odpowiedzi, szczegółowych informacji na temat prac domowych czy zakresu sprawdzianów, co może negatywnie wpływać na rozwój samodzielności uczniów (patrz poprzednie punkty).

Dodatkowo zdarzają się przypadki, kiedy rodzic ma potrzebę recenzowania pracy nauczyciela i często domaga się wyjaśnień za pośrednictwem dziennika. Pisemna forma asynchronicznej komunikacji daje więcej „odwagi” niż przedstawienie swoich uwag i oczekiwań w osobistej rozmowie. Niektórzy rodzice wykorzystują więc dziennik elektroniczny po to, by dyspensować się z obowiązku udziału w wywiadówkach czy z utrzymywania bezpośrednich kontaktów ze szkołą.

Wnioski

Obserwacje krakowskich pedagożek potwierdzają aktualność dostępnego stanu badań oraz najnowszych raportów na temat roli internetu w życiu dzieci i młodzieży; pokazują, że niewłaściwie wykorzystane narzędzie niesie ze sobą szereg zagrożeń, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Walka o młode umysły, jaka toczy się między rodzicami i pedagogami a internetowymi gigantami, którzy decydują o treściach w sieci i sposobach

ich dostarczania, przypomina starcie Dawida z Goliatem. W tym kontekście rozwiązania prawne na poziomie krajowym – np. zakaz korzystania z telefonów w szkole czy ograniczenie dostępu dzieci do mediów społecznościowych, by w realnym świecie stworzyć przestrzeń do budowania relacji i nabywania życiowych kompetencji, rozwoju fizycznego i psychicznego, a w wielu przypadkach również dla cyfrowego detoksu – wydają się niezbędne. Co więcej, należy uwzględnić pojawienie się nowych aspektów szkolnej rzeczywistości, np. grup klasowych, dziennika elektronicznego, i jasno określić regulaminy korzystania z nich. Niewątpliwie wytyczne w tym zakresie ze strony Ministerstwa Edukacji Narodowej byłyby cennym wsparciem dla dyrektorów szkół.

Konieczne wydaje się również wyznaczenie na nowo ram współpracy na linii szkoła – uczniowie – rodzice, które byłyby przejrzyste dla wszystkich stron. Na koniec pojawia się kwestia kształcenia nauczycieli. Wszystkie uczestniczki warsztatów widzą potrzebę systematycznych szkoleń w związku z rozwojem nowych technologii, ale też w kontekście zarządzania sytuacjami kryzysowymi związanymi z korzystaniem z internetu (np. hejt, cyberostracyzm) oraz opracowania jasnych, skalowalnych mechanizmów reagowania.

Na koniec pragniemy wrócić do ankiet przeprowadzonych w ramach projektu „Cyfrowy Świat” wśród uczniów: 93% z nich stwierdziło, że woli kolegów/koleżanki z klasy niż z internetu; 91% preferuje bezpośrednie rozmowy niż pisanie/nagrywanie na komunikatorach; 72,5% uczniów woli zajęcia dodatkowe niż filmiki w internecie (Turek, Dela 2025). Wyniki te są zobowiązaniem dla dorosłych – rodziców, nauczycieli i ustawodawców – gdyż jednoznacznie pokazują, w jakim kierunku powinny iść zmiany w polskiej szkole.

Bibliografia

- Bigaj M. (2023). *Wychowanie przy ekranie. Jak przygotować dzieci do życia w sieci?*, Warszawa: W.A.B.
- Cardoso-Leite P., Buchard A., Tissieres I., Mussack D., Bavelier D. (2021). *Media Use, Attention, Mental Health and Academic Performance Among 8 to 12 Year Old Children*, „PLoS ONE”, 16(11): e0259163, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259163> [dostęp: 14.10.2025].
- Chioffi F., Haliburton L., Ou C., Butz A.M., Schmidt A. (2023). *Short-Form Videos Degrade Our Capacity to Retain Intentions: Effect of Context*

- Switching on Prospective Memory*, „CHI '23: Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems”, art. 30, s. 1–15, <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3544548.3580778> [dostęp: 15.10.2025].
- Christakis D.A., Hale L. (red.) (2025). *Handbook of Children, Adolescents and Screens: Digital Media and Development, Health and Well-Being*, Berlin: Springer.
- Chu G.C.H., Chan L.Y.L., Do C., Tse A.C.Y., Cheung T., Szeto G.P.Y., So B.C.L., Lee R.L.T., Lee P.H. (2023). *Association between Time Spent on Smartphones and Digital Eye Strain: A 1-year Prospective Observational Study among Hong Kong Children and Adolescents*, „Environmental Science and Pollution Research”, t. 30, s. 58428–58435, <https://doi.org/10.1007/s11356-023-26258-0> [dostęp: 10.10.2025].
- Dunckley V.L. (2015). *Reset Your Child's Brain*, Novato: New World Library.
- Firth J., Torous J., Stubbs B., Firth J.A., Steiner G.Z., Smith L., Alvarez-Jimenez M., Gleeson J., Vancampfort D., Armitage C.J., Sarris J. (2019). *The “Online Brain”: How the Internet May be Changing Our Cognition*, „World Psychiatry”, t. 18, nr 2, s. 119–129.
- Griffiths M.D. (1996). *Behavioural Addictions: An Issue for Everybody?*, „Journal of Workplace Learning”, t. 8, nr 3, s. 19–25.
- Hutton J.S., Dudley J., Horowitz-Kraus T., DeWitt T., Holland S.K. (2020). *Associations Between Screen-Based Media Use and Brain White Matter Integrity in Preschool-Aged Children*, „JAMA Pediatrics”, t. 174, nr 1, <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2754101> [dostęp: 15.12.2025].
- Marciano L., Camerini A., Morese R. (2021). *The Developing Brain in the Digital Era: A Scoping Review of Structural and Functional Correlates of Screen Time in Adolescence*, „Frontiers in Psychology”, t. 12, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.671817> [dostęp: 27.09.2025].
- Nowakowska-Głuszak A. (2024). *More Than Thesis: Specificity of the Collaboration between Student and Professor in the Diploma Seminar in Philology Studies*, „Forum Filologiczne Ateneum”, nr 1(12), s. 9–26.
- Ophir E., Nass C., Wagner A.D. (2009). *Cognitive Control in Media Multitaskers*, „Proceedings of the National Academy of Sciences”, t. 106, nr 37, s. 15583–15587, <https://doi.org/10.1073/pnas.0903620106> [dostęp: 29.11.2025].
- Ruder D.B. (2019). *Screen Time and the Brain*, Boston, MA: Harvard Medical School, <https://hms.harvard.edu/news/screen-time-brain> [dostęp: 29.11.2025].
- Schmidt-Persson J., Rasmussen M.G.B., Sørensen S.O., Mortensen S.R., Olesen L.G., Brage S., Kristensen P.L., Bilenberg N., Grøntved A. (2024). *Screen Media Use and Mental Health of Children and Adolescents*, „JAMA Network Open”, t. 7, nr 7, e2419881, <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2024.19881> [dostęp: 20.11.2025].

- Siehoff R.V. (2023). *The Effect of TikTok Exposure on Young Adults' Sustained Attention Span and the Comprehension of Information in Digital Texts and Videos*, Radboud University, <https://theses.ubn.ru.nl/server/api/core/bitstreams/68a6d9f2-684b-40bd-85e3-020fb0df7061/content> [dostęp: 20.11.2025].
- Stupavský I., Dakić P. (2023). *Antisocial Behavior and the Dopamine Loop on Different Technological Platforms and Industries: An Overview*, „Proceedings of Eighth International Congress on Information and Communication Technology”, s. 471–481, DOI: 10.1007/978-981-99-3236-8_37
- Turek P., Dela P. (2025). *Czy telefony w szkołach to dobry pomysł? Analiza skutków korzystania ze smartfonów w szkołach przez uczniów państwowych szkół podstawowych na terenie Miasta Kraków*, „Przestępczość Teleinformatyczna”, nr 2(8), s. 281–295.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59).
- Williams K.D., Cheung C.K.T., Choi W. (2000). *Cyberostracism: Effects of Being Ignored over the Internet*, „Journal of Personality and Social Psychology”, t. 79, nr 5, s. 748–762, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.748>

Netografia

- Bigaj M., Ciesiołkiewicz K., Mikulski K., Miotk A., Przewłocka J., Rosa M., Załęska A. (2025). *Internet dzieci. Raport z monitoringu obecności dzieci i młodzieży w internecie. Marzec 2025*, Warszawa: Państwowa Komisja do spraw przeciwdziałania wykorzystaniu seksualnemu małoletnich poniżej lat 15, https://pkdp.gov.pl/wp-content/uploads/2025/03/INTER-NET_DZIECI_RAPORT.pdf [dostęp: 20.11.2025].
- Biuro Rzecznika Praw Dziecka (2021). *Raport Rzecznika Praw Dziecka. Ogólnopolskie badanie jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce. Obszar nr 5 Korzystanie z mediów społecznościowych i Internetu*, [https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2022/01/Raport-RPD-korzystanie-z-mediów-spoecznościowych-i-internetu-PDF.pdf](https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2022/01/Raport-RPD-korzystanie-z-mediow-spoecznościowych-i-internetu-PDF.pdf) [dostęp: 12.10.2025]
- CIUS, Compulsive Internet Use Scale, https://kcpu.gov.pl/wp-content/uploads/2024/11/20_CIUS.pdf [dostęp: 23.11.2025].
- Coleman T. (2024). *“TikTok Brain” May Be Coming for Your Kid’s Attention Span*, „The Week”, November 7, <https://theweek.com/health-and-wellness/1025836/tiktok-brain-and-attention-spans> [dostęp: 13.10.2025]
- Dębski M., Pyżalski, J., Borchet J., Witkowska H. (2025). *Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków. Raport z badań w ramach projektu Zdrowie psychiczne młodych cyfrowych*, Gdańsk: Fundacja Dbam o Mój Zasięg, https://www.bgk.pl/files/public/Zaangazowanie_Spoleczne/Dobre-i-zle-wiadomosci.-raport-z-badan.pdf [dostęp: 10.11.2025].

- Dolińska-Rydzek M. (2025). *Zakaz smartfonów w szkołach: obywatele są na tak, ale z zastrzeżeniami*, „Tygodnik Spraw Obywatelskich”, nr 294/(33), <https://instytutsprawyobywatelskich.pl/zakaz-smartfonow-w-szkolach-obywatele-sa-na-tak-ale-z-zastrzezeniami> [dostęp: 8.10.2025].
- Feliksiak M. (red.) (2025). *Zakaz korzystania ze smartfonów w szkole. Komunikat z badań nr 26/2025*, CBOS, [https://brpd.gov.pl/2025/07/25/przepisy-o-zakazie-smartfonow-z-uwagami-rpd-i-rady-dzieci-i-młodzieży/](https://brpd.gov.pl/2025/07/25/przepisy-o-zakazie-smartfonow-z-uwagami-rpd-i-rady-dzieci-i-mlodziezy/) [dostęp: 20.11.2025].
- Fundacja Kosmos dla Dziewczynek (2025). *Dziewczynki i Komunikatory. Raport*, Warszawa: Fundacja Kosmos dla Dziewczynek, <https://kosmosdladziewczynek.pl/thinktank/raport-dziewczynek-dziewczynki-i-komunikatory/pdf-do-pobrania> [dostęp 25.11.2025]
- Gemius S.A. (2025). *Social Media 2024*, https://gemius.com/documents/51/RAPORT_SOCIAL_MEDIA_2024.pdf [dostęp: 12.11.2025].
- Lange R., Wrońska A., Ładna A., Kamiński K., Błażej M., Jankiewicz A., Roslaniec K. (2023). *Nastolatki 3.0: Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców*, Warszawa: NASK – Państwowy Instytut Badawczy, https://cyberprofilaktyka.pl/badania/Thinkstat_RAPORT_nastolatki-3_0_ONLINE.pdf [dostęp: 30.08.2025].
- Ładna A., Kamiński K., Roslaniec K., Wrońska A., Błażej M., Jankiewicz A., Konopczyński F., Nawrot M. (2025). *Nastolatki. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców – raport badawczy*, Warszawa: NASK – Państwowy Instytut Badawczy, https://www.nask.pl/media/2026/01/Nastolatki_RAPORT_BADAWCZY.pdf [dostęp: 25.11.2025].
- Makaruk K., Włodarczyk J., Skoneczna P. (2019). *Problematyczne używanie Internetu przez młodzież*, Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, https://fdps.pl/_Resources/Persistent/d/1/6/4/d164e2f03eba3e6195f1dae6da1934177afedfe0/Problematyczne-uzywanie-internetu-przez-mlodziez-Raport-z-badan.pdf [dostęp: 27.09.2025].
- Press (2024). *Oxford University Press wybrał “brainrot” anglojęzycznym słowem roku 2024*, <https://www.press.pl/tresc/84875,oxford-university-press-wybral-brainrot-anglojezycznym-slowem-roku-2024> [dostęp: 20.09.2025].
- Rideout V., Robb M.B. (2020). *The Common Sense Census: Media Use by Kids Age Zero to Eight*, *Common Sense Media*, San Francisco, CA: Common Sense Media, https://www.commonensemedia.org/sites/default/files/research/report/2020_zero_to_eight_census_final_web.pdf [dostęp: 24.11.2025].
- Rzecznik Praw Dziecka (2025). *Przepisy o zakazie smartfonów z uwagami RPD i Rady Dzieci i Młodzieży*, 25.07.2025, [https://brpd.gov.pl/2025/07/25/przepisy-o-zakazie-smartfonow-z-uwagami-rpd-i-rady-dzieci-i-mlodzieży/](https://brpd.gov.pl/2025/07/25/przepisy-o-zakazie-smartfonow-z-uwagami-rpd-i-rady-dzieci-i-mlodziezy/) [dostęp: 20.11.2025].
- UNESCO (2023). *Global Education Monitoring Report*, <https://gem-report-2023.unesco.org/> [dostęp 20.11.2025].



Urbaniak-Piotrowska M. (2024). *Jak przestać scrollować? Podpowiada ekspertka higieny cyfrowej Magdalena Bigaj. Sześć świetnych pomysłów na to, co możesz robić w zamian*, „Zwierciadło”, 3 maja, <https://zwierciadlo.pl/lifestyle/535872,1,jak-przestac-scrollowac-szesc-swietnych-pomyslow-na-to-co-mozesz-robic-w-zamian.read> [dostęp: 23.11.2025].

Wyniki konsultacji społecznych. Poselski projekt ustawy o zmianie ustawy – Prawo oświatowe, RPW/21674/2025, https://sejm.gov.pl/Sejm10.nsf/agent.xsp?symbol=KONSULTACJE_KOMENTARZE&NrProjektu=RPW/21674/2025&Typ=PYT5 [dostęp: 20.11.2025].

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Mgr Paulina Turek
Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie
Instytut Informatyki
e-mail: pturek@agh.edu.pl

Joanna Dziekońska
ORCID: 0000-0001-8294-4598
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Rodzicielskie postrzeganie własnej sprawczości w wychowaniu cyfrowym dzieci – analiza doświadczeń

Parental Perceptions of Once's Own Agency in Digital Parenting: An Analysis of Experiences

ABSTRACT

The widespread presence of digital technologies in children's lives confronts parents with new educational challenges that require a sense of influence and effectiveness in shaping responsible media practices. Understanding how parents perceive their own agency helps identify their needs, barriers, and strategies.

The aim of the study was to reconstruct how parents of children aged 9–11 perceive their own agency in the area of digital parenting, understood as a subjective assessment of their effectiveness in carrying out educational tasks in the child's digital environment. The research was conducted within a qualitative framework using individual in-depth interviews with eighteen parents. The material was analyzed using qualitative thematic analysis.

Parents describe their agency through the roles of controller, guide, companion, and "the bad one." Their sense of agency is strengthened by a close parent-child relationship, consistency, and maintaining an online-offline balance. Its limits appear in the absence of social support, limited digital competence, or fatigue resulting from constant

KEYWORDS

parental agency, digital parenting, parental media competence, digital childhood, parent-child relationship online

SŁOWA KLUCZOWE

sprawczość rodzicielska, wychowanie cyfrowe, kompetencje medialne rodziców, dzieciństwo cyfrowe, relacja rodzic-dziecko w środowisku online

SPI Vol. 29, 2026/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2026.1.002
Nadesłano: 20.11.2025
Zaakceptowano: 06.03.2026

responsibility and monitoring. Parental agency in digital upbringing is relational and dynamic. It stems not only from stable competencies but also from the ability to navigate a complex digital environment. It involves tension between protecting the child and respecting their autonomy. Parents need not only technical tools but also support in developing their educational role through stronger relationships, media education, and communities that facilitate consistent action..

ABSTRAKT

Powszechna obecność technologii cyfrowych w życiu dzieci stawia rodziców przed nowymi wyzwaniami wychowawczymi, wymagając poczucia wpływu i skuteczności w kształtowaniu odpowiedzialnych postaw medialnych. Zrozumienie, jak postrzegają własną sprawczość, pozwala lepiej diagnozować ich potrzeby, bariery i strategie.

Celem badań była rekonstrukcja obrazów postrzegania przez rodziców dzieci w wieku 9–11 lat własnej sprawczości w obszarze wychowania cyfrowego, rozumianej jako subiektywna ocena skuteczności w realizowaniu zadań wychowawczych w cyfrowym świecie dziecka. Badania przeprowadzono w strategii jakościowej, wykorzystując indywidualne wywiady pogłębione z osiemnastoma rodzicami. Zgromadzony materiał poddano jakościowej analizie tematycznej.

Rodzice ujmują swoją sprawczość poprzez role kontrolera, przewodnika, towarzysza i „tego złego”. Sprawczość wzmacniają relacje z dzieckiem, konsekwencja i zachowanie równowagi online–offline, natomiast ograniczają ją brak wsparcia otoczenia, niskie kompetencje cyfrowe i zmęczenie odpowiedzialnością. Sprawczość rodzicielska w wychowaniu cyfrowym ma charakter relacyjny i dynamiczny, wynika z kompetencji, ale też zdolności funkcjonowania w złożonym środowisku cyfrowym. Wiąże się z napięciem między ochroną dziecka a poszanowaniem jego autonomii. Rodzice potrzebują nie tylko narzędzi technicznych, lecz także wsparcia w budowaniu relacji, edukacji medialnej i wspólnot wychowawczych ułatwiających konsekwentne działanie.

Wprowadzenie

Dzieciństwo w obecnych czasach kształtuje się w warunkach powszechnej obecności technologii cyfrowych, które znacząco oddziałują na codzienność dzieci i ich rodzin. Środowisko internetowe stało się stałym elementem dziecięcego świata, przenikając

do przestrzeni domowej, szkolnej i rówieśniczej. Zjawisko można określić mianem hybrydowego dzieciństwa, w którym doświadczenia offline i online wzajemnie się przenikają, tworząc nową jakość codziennych praktyk (Dziekońska 2023a, 2023b). Przeobrażenia dzieciństwa nie tylko oznaczają inny sposób doświadczania przez dzieci, ale również rodzą potrzebę zmian w obszarze wychowania. Rodzice stają wobec konieczności redefiniowania swojej roli wychowawczej (Banić, Orehoваčki 2024). To zadanie wymagające, ponieważ po raz pierwszy rodzice mierzą się z koniecznością wychowywania dzieci od urodzenia zanurzonych w świecie cyfrowym. Oznacza to niezbędną poszerzenie działań wychowawczych również o środowisko online, w zakresie których należy uwzględnić zarówno ochronę dziecka przed zagrożeniami w sieci, jak i rozwijanie jego kompetencji medialnych oraz umiejętności krytycznego korzystania z zasobów internetu (Bigaj 2023; Nowicka 2023).

W tym kontekście coraz częściej mówi się o wychowaniu cyfrowym, rozumianym jako proces kształtowania przez rodziców postaw, wartości i umiejętności potrzebnych dziecku do bezpiecznego i twórczego funkcjonowania w świecie mediów (Holloway, Green, Livingstone 2013). Obejmuje ono działania ochronne, takie jak filtrowanie treści czy kontrola czasu ekranowego oraz działania edukacyjne, takie jak rozmowy o bezpieczeństwie, wspólne korzystanie z technologii i modelowanie właściwych nawyków medialnych (Dziekońska 2024). Beata Krzywosz-Rynkiewicz podkreśla, że zamiast całkowitego zakazu technologii należy dążyć do umiarkowanego, „zdrowego” korzystania z mediów (wprowadzając np. „rodzinny plan zarządzania mediami cyfrowymi”). Dobra jakość treści i ograniczony czas ekranowy mogą sprzyjać rozwojowi dziecka, podczas gdy nadmiar lub niska wartość cyfrowych bodźców prowadzą do problemów wychowawczych (Krzywosz-Rynkiewicz 2025: 72). Zdaniem Katie Davies w przypadku młodszych dzieci działania rodziców powinny skupiać się na wyszukiwaniu jakościowych treści cyfrowych, wspólnym ich oglądaniu i analizowaniu, pamiętając, by aktywności cyfrowe nie wypierały innych wartościowych działań, jak wspólna zabawa czy czytanie na dobranoc. W miarę jak dziecko dorasta, kontrola rodzicielska ewoluje w kierunku empatycznego towarzyszenia nastolatкови w jego aktywności online, opartego na dialogu i zaakceptowaniu, że technoferencja jest czasami nieunikniona (Davies 2024: 216–217).

W literaturze zwraca się również uwagę na emocjonalne aspekty cyfrowego wychowania. Zdaniem Michaeleen Doucleff istotne jest dziś tworzenie takich warunków wychowawczych, które wzmacniają odporność dziecka na bodźce cyfrowe i uczą je świadomego regulowania zachowań online (Doucleff 2023).

Kluczowym czynnikiem wpływającym na skuteczność wychowania cyfrowego jest – jak się wydaje – sprawczość rodzicielska. W ujęciu teoretycznym pojęcie sprawczości (ang. *agency*) oznacza zdolność jednostki do podejmowania działań, które mogą realnie zmieniać rzeczywistość społeczną, zdolność „do czynienia różnicy” (Raithelhuber 2013: 94). Piotr Sztompka przeciwstawia sprawczość pojęciu struktury oznaczającej trwałość, replikację i stałość, ponieważ sprawczość zdaje się zawierać w sobie pewnego rodzaju dynamikę, twórczość i reaktywność (Sztompka 2014). Laura Ahearn podkreśla również jej refleksyjny i intencjonalny charakter, wskazując, że sprawczość to rodzaj świadomości, pewnej „praktycznej refleksyjności” (Ahearn 2010: 34). Sprawczość stała się również kluczowym pojęciem w teorii strukturyzacji Anthony’ego Giddensa, który określa ją jako zdolność jednostki – człowieka – do inicjowania działań. Jest to rodzaj indywidualnej dyspozycji opartej na procesach poznawczych, niezależnie od stopnia ich uświadomienia czy umiejętności werbalizacji przez daną osobę. W ujęciu metaforycznym sprawczość można postrzegać jako cechę zakorzenioną w jednym ciele i skrytą w umyśle, dopóki nie zostanie uruchomiona poprzez działanie. Stanowi ona względnie stałą, fundamentalną właściwość każdej osoby, która ewoluuje i podlega modyfikacjom w toku całego życia (Giddens 2003; za: Olubińska-Kowalik 2021).

W kontekście przemian w ramach cyfrowego wychowania coraz częściej podkreśla się znaczenie sprawczości rodzicielskiej jako dynamicznego i relacyjnego procesu, który nie ogranicza się do kontroli czy ochrony dziecka, lecz obejmuje także umiejętność reagowania na zmieniające się warunki wychowawcze i środowiskowe. Sprawczość rodzicielska ujawnia się zatem jako zdolność do nawigowania pomiędzy technologicznymi możliwościami a wychowawczymi wartościami i normami (Zirakbash, Savic, Cook 2023). Jak podkreślają badacze, sprawczość nie jest stałą cechą jednostki, lecz rezultatem interakcji pomiędzy biografią, zasobami i kontekstem działania – to „ekologiczna” zdolność do podejmowania refleksyjnych

decyzji w określonych warunkach życiowych (Biesta, Tedder 2007). Na sprawczość rodzicielską oddziałuje też wiele czynników. Martin Valcke i inni wykazali, że określone style rodzicielskie (np. autorytarny, permissywny, zaniedbujący itp.) wiążą się z różnym poziomem zaangażowania i nadzoru nad aktywnością dziecka w internecie, a więc – pośrednio – z poczuciem sprawczości rodzica (Valcke i in. 2010). Podobne wnioski sformułował Larry Rosen wraz z współautorami, wskazując, że wiek dziecka oraz styl wychowawczy rodziców mają istotny wpływ na praktyki ograniczania czasu ekranowego i monitorowania aktywności w mediach społecznościowych (Rosen, Cheever, Carrier 2008). Sonia Livingstone i współpracownicy zwrócili natomiast uwagę, że sposoby zarządzania urządzeniami cyfrowymi w domu różnią się w zależności od poziomu wykształcenia, dochodów oraz stylu wychowawczego, co potwierdza, że sprawczość rodzicielska jest nie tylko kategorią psychologiczną, ale i społeczną – osadzoną w konkretnych uwarunkowaniach kulturowych i ekonomicznych (Livingstone i in. 2015).

W kontekście wychowania cyfrowego sprawczość rodzicielska rozumiana jest zatem w niniejszym artykule jako subiektywne poczucie skuteczności w kształtowaniu postaw medialnych dziecka oraz zdolność reagowania na wyzwania wynikające z jego obecności w środowisku online. Tak definiowaną sprawczość charakteryzuje: reaktywność – przejawiającą się w działaniach podejmowanych w odpowiedzi na zmiany w funkcjonowaniu dziecka, jak i intencjonalność oraz refleksyjność – widoczne w poszukiwaniu optymalnych rozwiązań i świadomym balansowaniu między różnymi strategiami wychowawczymi. Odnosi się także do potencjału wpisanego w naturę człowieka, zakorzenionego w umyśle i uaktywniającego się w momencie, gdy pojawia się potrzeba jego wykorzystania. Sprawczość może przejawiać się w różnych modelach wychowania cyfrowego – od działań kontrolnych, takich jak ustalanie zasad korzystania z urządzeń, po działania wspierające autonomię dziecka, jak wspólne poszukiwanie wartościowych treści czy rozmowy o kulturze cyfrowej. Brak poczucia sprawczości może skutkować – jak się wydaje – wycofaniem się z aktywnego udziału w cyfrowym życiu dziecka, natomiast jej wzmocnienie może sprzyjać budowaniu odpowiedzialnego, partnerskiego modelu wychowania.

Mimo rosnącego zainteresowania kategorią sprawczości w badaniach nad wychowaniem cyfrowym, wciąż stosunkowo niewiele analiz koncentruje się na tym, jak sami rodzice postrzegają swoją skuteczność w codziennych praktykach wychowania cyfrowego. Dotychczasowe badania skupiają się częściej na stylach mediacji rodzicielskiej lub poziomie kontroli nad aktywnością dzieci w sieci, rzadziej natomiast rekonstruują doświadczenia i znaczenia, jakie sami rodzice przypisują własnej sprawczości w relacji z dzieckiem funkcjonującym w środowisku cyfrowym. Wypełnienie tej luki stanowi punkt wyjścia dla niniejszego artykułu, który koncentruje się na rekonstrukcji narracji rodziców dotyczących ich poczucia wpływu, ograniczeń oraz codziennych strategii działania w obszarze wychowania cyfrowego.

Problem i cel badań

Celem badań przedstawionych w artykule uczyniłam rekonstrukcję obrazów postrzegania przez rodziców dzieci w wieku 9–11 lat własnej sprawczości w obszarze wychowania cyfrowego. Tym samym zależało mi na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: Jak rodzice dzieci w wieku 9–11 lat postrzegają swoją sprawczość w wychowaniu cyfrowym? Pogłębieniem problemu głównego stały się następujące pytania szczegółowe: Jak rodzice definiują swoją rolę wychowawczą w cyfrowym świecie dziecka? W jakich codziennych sytuacjach czują się kompetentni i wpływowi jako rodzice dzieci zanurzonych w cyfrowym świecie? Kiedy doświadczają ograniczeń lub braku kontroli w ramach cyfrowego wychowania?

Metody badań i charakterystyka próby

Gromadzenie danych odbyło się w okresie od czerwca do lipca 2025 roku i było poprzedzone pozytywnym zaopiniowaniem wniosku przedłożonego uczelnianej komisji ds. etyki badań naukowych. Metodą gromadzenia danych były indywidualne wywiady pogłębione z rodzicami dzieci w wieku 9–11 lat, które pozwoliły dotrzeć do złożoności rodzicielskich doświadczeń związanych z cyfrowym wychowaniem. Rodzice zostali wyszukani i zaproszeni do udziału w badaniu za pośrednictwem szkół podstawowych, których dyrekcje

wyraziły otwartość na zorganizowanie badań w ich placówkach, a wychowawcy poszczególnych klas III i IV wykazali chęć pomocy w nawiązaniu kontaktu z rodzicami. Dobór szkół miał charakter celowy, nielosowy. W konsekwencji badania zostały przeprowadzone na terenie dwóch publicznych szkół podstawowych w Olsztynie. W wywiadach wzięło udział osiemnaścioro rodziców (sześć matek uczniów klas III oraz dwanaście matek uczniów klas IV) chętnych do podzielenia się rodzicielskimi doświadczeniami związanymi z cyfrowym wychowaniem swoich dzieci. Wywiady z rodzicami były nagrywane na dyktafon i odbywały się drogą telefoniczną, ponieważ taka forma kontaktu była preferowana przez wszystkie badane. Średnia długość wywiadu to około 36 minut.

Zgromadzony materiał badawczy został poddany jakościowej analizie tematycznej zaprojektowanej przez Virginie Braun i Victorię Clarke (2006, 2022, 2024). Metoda ta pozwoliła na uchwycenie różnorodnych znaczeń, jakie rodzice nadają swojej roli i skuteczności w wychowaniu cyfrowym. Analiza przebiegła według sześciu etapów zaproponowanych przez autorki metody: 1) Zapoznanie się z danymi – pełne i uważne czytanie transkrypcji wywiadów, robienie wstępnych notatek i refleksji, „zanurzenie się” w danych; 2) Generowanie wstępnych kodów – systematyczne etykietowanie ważnych fragmentów odnoszących się do poczucia sprawczości rodzicielskich, barier, emocji w oparciu o zaplanowaną procedurę badawczą (kodowanie otwarte); 3) Wyszukiwanie i łączenie kodów w tematy – grupowanie kodów w szersze kategorie, np. „rodzic jako kontroler”, „rodzic jako anioł stróż”; 4) Przegląd tematów – sprawdzenie, czy tematy dobrze odzwierciedlają dane – przeglądanie fragmentów, całych wywiadów i relacja tematów do całości materiału; 5) Definicja i dopracowanie nazw tematów – finalne określenie zakresu każdego tematu i znalezienie klarownych, trafnych nazw; 6) Raportowanie analizy – opracowanie całości wyników, zilustrowanie przykładami z danych, interpretacja i osadzenie w kontekście teorii (Braun i Clarke 2024: 35).

Wyniki

Zastosowana analiza tematyczna pozwoliła uzyskać odpowiedzi na szczegółowe pytania badawcze założone w części metodologicznej. W celu zachowania porządku i organizacji badań wyniki

osadziłam w trzech obszarach badawczych: 1) postrzeganie własnej roli w cyfrowym świecie dziecka, 2) praktyki codzienne i sytuacje wzmacniające poczucie sprawczości rodzicielskiej, 3) granice sprawczości i doświadczanie bezradności rodziców.

1. Postrzeganie własnej roli w cyfrowym świecie dziecka

W zakresie pierwszego obszaru tematycznego skoncentrowałam się na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: Jak rodzice definiują swoją rolę wychowawczą w cyfrowym świecie dziecka? Wśród wyłonionych tematów dominowały następujące definicje ról rodzicielskich: a) rodzic jako kontroler i dyspozytor dostępu, b) rodzic jako przewodnik i drogowskaz cyfrowy, c) rodzic jako towarzysz i partner w doświadczaniu cyfrowym, d) rodzic jako „ten zły”.

a) Rodzic jako kontroler i dyspozytor dostępu

Rodzice definiują swoją rolę głównie przez zarządzanie dostępem do urządzeń cyfrowych oraz ustalanie zasad ich używania. W zdecydowanej większości uważają się, że rola „kontrolera” jest ważna i potrzebna, szczególnie w dobie szerokiego dostępu dzieci do różnorodnych treści, ale także w obliczu uzależnień od internetu. Rodzice występują tu jako osoby, które „wydzielają”, „pozwalają” lub „zabraniają”: *Na pewno jestem tak jakby dyspozytorem urządzeń, bo wydzielam je i tak jakby umożliwiam dostęp (RIII1); Pełnię rolę takiej ograniczania treści. Nie chcę, żeby syn spędzał cały czas w internecie, w telefonie czy w komputerze. Tak że jestem taką osobą, która obserwuje, kontroluje i ogranicza (RIV16).* To podejście wydaje się ujawniać klasyczną, hierarchiczną koncepcję władzy rodzicielskiej, opartą na nadzorze i regulacjach, które zapewniają poczucie bezpieczeństwa o własne dzieci i w jakimś stopniu wzmacniają poczucie skuteczności wychowawczej.

Rodzice posiłkują się często w tym celu zewnętrznymi mechanizmami, takimi jak kontrola rodzicielska zainstalowana w urządzeniu dziecka: *Korzystamy z tej aplikacji Family Link, która blokuje lub daje dostęp i w tym momencie, kiedy córka prosi o jakąś tam nową aplikację, no to oczywiście najpierw sprawdzanie, co to w ogóle jest za aplikacja (RIV9).* Rzadziej zdarza się, że kontrolowanie opiera się na umowie

z dzieckiem: *Nie mam żadnych aplikacji. Ja nie widzę, co on robi. Ja widzę tylko wtedy, kiedy podchodzę albo kiedy on mi mówi. Jedyne to, że mogę mu zaufać. Więc liczę na jego rozsądek, ale to może być zgubne (RIV18)* lub sprawdzaniu urządzenia dziecka: *Być może nie jest to pedagogiczne, ale po konsultacjach z psychologiem sprawdzamy telefon pod nieobecność córki. Ona o tym nie wie i tak jest najlepiej, bo to trochę zakłóca poziom zaufania, ale to jest chyba nasza rola, żeby jednak kontrolować (RIV10).*

W obrazach ról rodzicielskich opartych na kontrolowaniu dziecka w internecie można było jednak dostrzec, że nie zawsze taka postawa była dla rodziców powodem do dumy. Wręcz przeciwnie, pojedynczy badani z pewnym poczuciem porażki opowiadali o tym, że pełnią w życiu cyfrowym swojego dziecka taką rolę:

Niestety pierwsza rola, to wydaje mi się, no właśnie, nie będzie to dobra odpowiedź, ale czuję się strażnikiem, wcale nie nauczycielem ani towarzyszem w tym całym procesie, tylko strażnikiem. Zajmuje mi to ogrom czasu, kontrolowanie, sprawdzanie, czy wszystko jest tak, jak powinno być, czy ta aplikacja działa poprawnie – bo to nie zawsze – czasami jest właśnie źle ustawione, bo muszę zmienić to, przedłużyć, czy coś..., więc jestem strażnikiem (RIII8).

b) Rodzic jako przewodnik i drogowskaz cyfrowy

W tym ujęciu rodzice konstruują swoją rolę jako świadomych przewodników dziecka po cyfrowym świecie, którzy nie tylko kontrolują, ale przede wszystkim tłumaczą, uczą i rozmawiają: *Na pewno pierwszą rolą rodzica jest być takim drogowskazem, przewodnikiem, żeby gdzieś zapoznać dzieci z tymi technologiami i przede wszystkim, żeby czerpać z nich korzyści, a nie wpaść w pułapkę (RIV4).* Czasami rodzice wskazują również, że są poniekąd edukatorami swoich dzieci w obszarze programów i aplikacji: *Teraz jest dużo takich aplikacji do nauki dzieci, Wordwall, bodajże. To też gdzieś w szkole jest stosowane, więc my też musimy o tym wiedzieć i pokazywać dzieciom (RIV14).* W przypadku tych rodziców skuteczność jest uzależniona głównie od ich kompetencji wychowawczych i komunikacyjnych, a nie tylko od dostępności tego rodzaju aplikacji. Tego typu postawy są charakterystyczne dla tych rodziców, którzy wskazują, że czują się w jakimś stopniu kompetentni, by wspierać swoje dziecko w środowisku

cyfrowym: *Dużo czytam na ten temat, oglądam dużo różnych podcastów prowadzonych przez ludzi z przygotowaniem, czyli psychologów dziecięcych (RIV18).* Rodzic staje się wówczas kimś, kto inicjuje rozmowy o bezpieczeństwie w sieci, wyjaśnia mechanizmy działania internetu i pomaga dziecku krytycznie interpretować treści. Wymaga to od niego wiele pracy i zaangażowania, by pełnić rolę przewodnika w cyfrowym świecie, tym bardziej że – zdaniem rodziców – dzieci są w tym obszarze bardzo biegłe. Ten sposób postrzegania roli rodzica wpisuje się w bardziej partnerski model wychowania, w którym relacja z dzieckiem jest oparta na większym zaufaniu. Rodzice wyrażają tu większą pewność siebie i satysfakcję z wpływu, szczególnie wtedy, gdy czują się dobrze przygotowani merytorycznie. Pojawia się również świadomość potrzeby rozwijania u dziecka samodzielności i kompetencji cyfrowych jako formy zabezpieczenia na przyszłość. To ujęcie wskazuje na potencjał edukacyjny wychowania cyfrowego i moc sprawczą opartą na wiedzy i wspólnym uczeniu się środowiska cyfrowego.

c) Rodzic jako towarzysz i partner w doświadczaniu medialnym

Rzadziej wskazywaną przez rodziców rolą był towarzysz i partner w świecie cyfrowym. Pewne znamiona tej postawy znalazłam w wypowiedziach rodziców, w których podkreślali, że starają się być obecnymi w świecie dziecka, ale nie być jednocześnie nachalnymi: *Chciałabym to robić dobrze, żeby go też nie zrazić swoim..., żeby nie robić tego zbyt napastliwie, żeby nie było w tym jakiejś agresji z mojej strony (RIV17).* Rodzice w tym ujęciu określają swoją rolę jako towarzyszy cyfrowej codzienności dziecka – nie z pozycji nadzorca czy nauczyciela, ale raczej bliskiego obserwatora i towarzysza: *Jestem takie „baczne oko”, które się przygląda, czy to moje jedno i drugie dziecko korzysta z tego z głową, czy w coś się nie wplątuje albo czy nie trzeba przed czymś ich uchronić (RIV4).* Wypowiedzi zawierają liczne odniesienia do wspólnego oglądania filmów, grania, komentowania treści w sieci czy słuchania muzyki. Sprawczość wyraża się tu przez emocjonalną bliskość i budowanie relacji poprzez media, które są dla dziecka ważne i potrzebne:

Rola towarzyski jest wtedy, kiedy razem oglądamy filmiki, śmiejemy się albo oglądamy nawet też jakieś niestosowne filmiki. Znaczą, niestosowne... nie że aż tak. Złe to określiłam. Ale po prostu razem komentujemy, że takie zachowanie nie powinno mieć miejsca albo że jest to żenujący filmik i jednak nie rozwija nas w niczym (RIII8).

Partnerskość w tym ujęciu ujawnia się również poprzez dawanie przez rodziców dobrego przykładu swoim podejściem do technologii:

Myszę, że też bardziej działa na dzieci to, co pokazujemy, niż to, co mówimy. My z mężem często oglądamy jakieś programy typowo naukowe. I jakby też chcemy pokazać, że YouTube może być świetnym narzędziem, które możemy wykorzystać do nauki [...]. Czyli nie tylko zasady, które obowiązują dzieci, ale również takie staranie się, żeby być wzorem też poniekąd dla swoich dzieci w tym obszarze korzystania z ekranów (RIV9).

To ujęcie podkreśla relacyjny wymiar sprawczości, który rzadziej bywa uwzględniany w dyskursie o wychowaniu cyfrowym.

d) Rodzic jako „ten zły”

Rodzice przypisani do tej kategorii ujawniają wewnętrzne napięcie pomiędzy chęcią ochrony dziecka a emocjonalnymi konsekwencjami tej roli. Choć dążą do realizacji zadań wychowawczych – takich jak kontrola treści, ograniczanie czasu ekranowego czy ochrona przed zagrożeniami – to na swoje działania patrzą oczami dziecka, które ich zdaniem odbiera czynności te jako „czepianie się” lub odbieranie przyjemności. W efekcie rodzice zaczynają identyfikować się – czasem półzartem, czasem z bólem – z rolą „tego złego”:

No cóż, moim zdaniem jestem kontrolerem. Zdaniem mojego dziecka jestem katem. Dlatego, że ja nie ukrywam. To jest tak, fajnie jest, jak dziecko się czymś zajmie i nie marudzi. Natomiast ja sobie zdaję sprawę z tego, że niekoniecznie pasuje mi to, czym moje dziecko się zajmuje, że gdzieś tam ginie w cyfrowym świecie. Więc ja staram się możliwie ograniczać, odciągać, ustalać jakieś godziny, zasady, warunki. Różnie to bywa (RIII2).

Rodzice czują się czasem winni z powodu stawiania granic. Choć wiedzą, że ich działania są „dla dobra dziecka”, to spotykają się z negatywną reakcją dziecka (złość, bunt, płacz), co rodzi napięcie emocjonalne i zniechęcenie. Rodzice sygnalizują również, że rola rodzica w cyfrowym świecie dziecka bywa społecznie niewdzięczna,

szczególnie przy braku wsparcia zewnętrznego lub spójności wychowawczej z innymi dorosłymi (np. współmałżonkiem, dziadkami):

Bo ja się bałam tego, że za wcześnie dziecko dojdzie do komputera, dlatego że mamy z mężem zupełnie odrębne... mamy zupełnie inną wizję tego, jak dziecko powinno korzystać z techniki. To mój mąż jest nośnikiem tego wszystkiego i przenośnikiem tego wszystkiego do domu: konsoli, gdzieś tam pozwoleniem dziecku na telefon. Ja natomiast starałam się trzymać z daleka i dlatego właśnie zniknął komputer, żeby to nie była kolejna rzecz, do której dziecko usiądzie (RIII2).

Rodzic jako „ten zły” to istotna kategoria tematyczna, która ujawnia pęknięcie między wychowawczą intencją a odbiorem tej roli przez dziecko. Pokazuje również, że sprawczość rodzicielska w środowisku cyfrowym nie zawsze przynosi poczucie satysfakcji, a bywa źródłem psychicznego kosztu i relacyjnych napięć.

2. Praktyki codzienne i sytuacje wzmacniające poczucie sprawczości rodzicielskiej

Drugi obszar badawczy powiązany był z pytaniem szczegółowym: W jakich codziennych sytuacjach rodzice czują się kompetentni i wpływowi jako wychowawcy dzieci zanurzonych w cyfrowym świecie? Wśród rodzicielskich wypowiedzi dostrzegłam różne źródła wzmacniające poczucie rodzicielskiej sprawczości: a) sprawczość wynikająca z konsekwencji i jasnych zasad, b) relacja z dzieckiem podstawą sprawczości rodzicielskiej, c) sprawczość, kiedy dziecko wybiera inaczej niż przewidują algorytmy.

a) Sprawczość wynikająca z konsekwencji i jasnych zasad

Rodzice często podkreślają, że czują się kompetentni i skuteczni w sytuacjach, w których obowiązują w domu jasno sformułowane zasady dotyczące korzystania z mediów cyfrowych, a dzieci się z nich wywiązują. Reguły te odnoszą się najczęściej do: godzin używania urządzeń, warunków (np. po lekcjach, tylko w weekendy), miejsc (np. bez telefonu w łóżku, przy stole), typów treści (np. tylko gry bez przemocy, zero mediów społecznościowych):

Jestem zadowolona z tego, że syn wie, że jeżeli ma nie korzystać, to nie protestuje. Bo pomimo tego, że ma tą kontrolę rodzicielską wprowadzoną, koledzy nie mają, więc można powiedzieć chowają się po kątach i chcą z tego telefonu korzystać. On nie ma pretensji. Dla mnie to jest szczęście, że pracowaliśmy tyle, że on wie, że tak po prostu jest i nie trzeba być za to złym (RIV6).

Czasami rodzice podkreślają, że ustalanie tych zasad przebiega w sposób partycypacyjny, z udziałem dziecka, co sprzyja ich późniejszemu respektowaniu. Ważne dla rodziców jest to, by dziecko rozumiało te zasady i wiedziało, że nie wynikają one jedynie z narzuconych reguł przez rodziców, ale u ich podłoża jest dobro dziecka:

Ważne jest to wspólne rozumienie. Że to oni [dzieci – przyp. J.D.] musieli przeanalizować, wyciągnąć wnioski, czy mi to służy, czy nie. Czy to dlatego, że mama z tatą są wredni, albo bo każą i to jest tylko ich zdanie? Czy gdzieś tak poniekąd spotykamy się w środku i oni próbują to zrozumieć? Nas to też dotyczy. Jak zasady, to zasady. Staramy się dbać o siebie tutaj wszyscy, nie tylko starsi o młodszych, ale młodszy o starszych również (RIV4).

Sprawczość rodziców nie opiera się na spontanicznym reagowaniu, ale raczej na przewidywalności i konsekwencji. Poczucie wpływu rośnie, gdy dziecko przestrzega uzgodnionych zasad bez konieczności codziennej interwencji. Wypowiedzi sugerują, że dla wielu rodziców posiadanie zasad staje się ramą bezpieczeństwa wychowawczego: pozwala uniknąć poczucia chaosu i przeciążenia decyzyjnego. Rodzice widzą w codzienności skuteczność swojej konsekwencji i jasno określonych zasad ekranowych, np. dziecko przestaje negocjować w kwestii ustalonego czasu ekranowego, niekiedy zapomina o telefonie, jest spokojniejsze, nie budzi się w nocy. Rodzice deklarują większą skuteczność, gdy reguły są wcześniej uzgodnione i wyjaśnione, a nie narzucane *ad hoc*. To podkreśla znaczenie procesu komunikacji, a nie tylko samej treści zasad.

b) Relacja z dzieckiem podstawą sprawczości rodzicielskiej

W tej kategorii kluczowym źródłem skuteczności rodzicielskiej jest bliskość emocjonalna z dzieckiem, otwartość i wzajemna dostępność. Fundamentem jest tu rozmowa:

To są często takie nasze wieczorne rozmowy z dzieckiem, jak zaczyna opowiadać, co rówieśnicy robią na telefonach, jakie rzeczy oglądają i dzieli się tym, pokazuje mi to [...]. Dziecko potrafi tak krytycznie podejść do tego, co

robią rówieśnicy. Więc wtedy mam takie poczucie, że coś jednak w głowie zostaje po tych wszystkich rozmowach (RIV9).

Rodzice wskazują, że ich największe poczucie sprawczości pojawia się w sytuacjach, kiedy dziecko przychodzi do nich samo – pyta, dzieli się, komentuje to, co dzieje się online:

Najbardziej mnie cieszy to, nie to, że ta kontrola, ale że wspólnie na przykład oglądamy coś, tak. To, co ona lubi. Ja wiem, co ona ogląda. Myślę, że w jakiś sposób to też, jej pomaga, ona to lubi. Ale też w jakiś sposób jest to dla mnie ważne, że wiem, że orientuję się w tym, tak (RIV15).

Rodzice czują się skuteczni, gdy ich komunikaty są słyszane, a wartości – podzielane. Nie chodzi tu o bezpośrednie kontrolowanie, lecz o wpływ przez relację i zaufanie:

Sprawczość to tak naprawdę nasza wewnętrzna relacja, więc, w której musimy budować nasze zaufanie i te nasze dzieci muszą czuć się pewnie i bezpiecznie, że jak coś się stanie i nawet coś przeszkobię, albo coś tam się wydarzy, albo wejdę na inną stronę, albo pogram dłużej, to one przyjdą z tym do nas (RIV4).

To podejście prezentuje relacyjny model sprawczości – głęboko osadzony w wartościach dialogu, akceptacji i obecności. Dla wielu rodziców to najważniejszy wymiar skuteczności wychowawczej: bycie kimś, do kogo dziecko chce przyjść z pytaniem, wątpliwością, wstydem czy problemem. Tego typu wypowiedzi często są nacechowane pozytywnymi emocjami: dumą, spokojem, satysfakcją. Wskazują na długofalowe efekty wychowania cyfrowego opartego na relacji, nie tylko na kontroli.

c) Sprawczość, kiedy dziecko wybiera inaczej niż przewidują algorytmy

Rodzice czują swoją sprawczość również wtedy, gdy widzą, że dziecko samodzielnie rezygnuje z urządzeń cyfrowych na rzecz aktywności poza światem online – zabawy z rówieśnikami, wyjścia na podwórko, wspólnego gotowania, zajęć sportowych i innych: *Przed wszystkim cieszy mnie to, że moja córka zawsze wybierze ten kontakt, jakąś interakcję prawdziwą fizycznie z człowiekiem czy wyjście na podwórko niż telefon (RIII3).* Takie sytuacje są interpretowane jako pewnego rodzaju sukces wychowawczy rodziców, którzy poprzez

swoje codzienne działania starają się tworzyć atrakcyjne środowisko offline:

Jestem zadowolona z tego, że udało mi się, nam jako rodzicom, spowodować to, że ekrany nie są pierwszym wyborem rozrywki naszych dzieci. Czyli, jeżeli ja im proponuję: „Słuchajcie, idziemy na rower?”, nie ma tego, że wolę grać, wolę oglądać film, wolę skrolować na okrągło. Bo to jest teraz takie bardzo popularne, te wszystkie shortsy i tiktoki. To nie jest ich pierwszym wyborem. I uważam, że to jest taki sukces, że pierwszym wyborem są te inne aktywności (RIV7).

Rodzice odczuwają również pewnego rodzaju satysfakcję, kiedy dziecko zapomina o urządzeniu, co oznacza dla nich, że nie jest ono najważniejszym przedmiotem w ich życiu:

Jak syn zapomni telefonu, co zdarza mu się często, to nie jest przywiązany, nie robi z tego tragedii. To chyba mnie napawa optymizmem, że nie jest tak przywiązany [...]. A wiem, że jego koledzy z klasy niektórzy wsiadają – nie wiem, czasami jedziemy – wsiadają do samochodu i wybierają telefon od razu (RIV14).

Rodzice podkreślają, że łatwiej byłoby dać dziecku telefon i móc zająć się swoimi zadaniami. Są jednak świadomi zagrożeń takich wyborów wychowawczych: *Wolę mu poświęcić czas, na granie w Monopoly, w karty, niż mieć święty spokój, ciszę [...]. Moja siostra ma dwóch synów, których właśnie wychowała na komputerze i z którymi nie da się teraz rozmawiać (RIV16).* Rodzice czują tym samym, że inwestując w obecność, wspólny czas, ciekawe zajęcia wpływają na jego decyzje i nawyki, choćby nie były one od razu świadome. Ten temat odzwierciedla sprawczość prewencyjną i wzmacniającą – opartą na budowaniu zasobów dziecka, a nie ograniczaniu jego wolności. Wypowiedzi są nacechowane dumą, satysfakcją, poczuciem sukcesu wychowawczego, a także przekonaniem, że „udało się coś ważnego przekazać”.

3. Granice sprawczości i doświadczania bezradności rodziców

Ostatni obszar badawczy skoncentrowałam wokół pytania badawczego: Kiedy rodzice doświadczają ograniczeń lub braku kontroli w ramach cyfrowego wychowania? Wyłoniły się tu trzy silne tematy: a) sprzeczne modele wychowania – ograniczona sprawczość wobec wpływu innych dorosłych i rówieśników, b) brak zrozumienia

świata cyfrowego dziecka – bariera pokoleniowa i kompetencyjna,
 c) zmęczenie odpowiedzialnością i koniecznością ciągłej kontroli.

a) Sprzeczne modele wychowania – ograniczona sprawczość wobec wpływu innych dorosłych i rówieśników

Rodzice doświadczają ograniczenia swojej sprawczości w momencie, gdy ich zasady nie znajdują potwierdzenia w działaniach innych dorosłych, zwłaszcza innych rodziców, dziadków, nauczycieli: *Na przykład córka jedzie na wycieczkę, albo w szkole mają piątki z telefonem, że dzieciaki przychodzą i wtedy wszyscy grają. I ja też jej pozwałam, bo nie chcę, żeby odstawiała. Mi się to nie podoba, ale podejmuję taką decyzję. Może to mniejsze zło w takiej sytuacji (RIII3)*. Mimo że konsekwentnie wprowadzają i egzekwują normy domowe, dzieci narażone są na kontakt z odmiennymi praktykami wychowawczymi, które podważają te wysiłki (np. dziecko gra w niedozwoloną grę u kolegi, rówieśnicy mają dostęp do urządzeń bez limitu czasowego). Rodzice odczuwają, że ich sprawczość jest wystawiana na próbę, a ich działania są odmienne od stylów wychowawczych innych rodziców:

Bardzo ciężko jest uzyskać zrozumienie rodziców wobec innych rodziców, takich jak ja, którzy stosują zasady... i szkoły, która chce wprowadzać jakieś ograniczenia na telefony. Naprawdę można się spotkać z murem. Są rodzice, którzy nie widzą problemu. Dla nich lepiej dać dziecku telefon, konsolę czy komputer i mieć z głowy to dziecko, niż zapewnić mu inne rozrywki. Nie mam pojęcia, co można zrobić, żeby tych rodziców przekonać, że to nie jest do końca dobre dla ich dzieci (RIV6).

Rodzice deklarują poczucie frustracji i osamotnienia w wychowaniu cyfrowym – ich wpływ kończy się tam, gdzie zaczynają się inne domy i normy:

Dzieci przychodzą do domu i mówią, że jeden, drugi, trzeci i czwarty kolega ma cały czas i wchodzi i ogląda, i mnie pytają o rzeczy, które w ogóle nie są na ich wiek, no to czuję taką trochę bezradność. Trochę taką bolączkę: Gdzie ci rodzice tam są tych dzieci? Gdzie spędzanie z nimi czasu? Gdzie jakieś takie hamulce? (RIV4).

W ich wypowiedziach pojawia się świadomość braku szerszej wspólnoty wychowawczej, co osłabia motywację do bycia konsekwentnym i potęguje poczucie bezradności.

b) *Brak zrozumienia świata cyfrowego dziecka – bariera pokoleniowa i kompetencyjna*

Rodzice często nie rozumieją, co dzieci robią w sieci – jak działają aplikacje, na czym polegają popularne gry, co oznaczają memy czy trendy. Dystans kompetencyjny i pokoleniowy między dziećmi a dorosłymi sprawia, że rodzice czują się częściowo wykluczeni z cyfrowego świata dziecka, a przez to mniej skuteczni jako wychowawcy:

Zdecydowanie uważam, że moje dziecko sprawniej posługuje się technologią niż ja. Więc ja nie nadążam, ja zresztą nie jestem osobą, która jakos tam idzie za nowinkami technologicznymi. Natomiast dzieci, z racji tego, że żyjemy w takich czasach, to one bardzo szybko łapią te wszystkie nowości. Tu chodzi też o obejście tych wszystkich blokad, które mają. No tak, to są sytuacje, w których czuję kompletną bezradność (RIII11).

Rodzice używają w tym kontekście określeń: „zacofana”, „nie ogarniam”, „to dla mnie bez sensu”, „nie wiem, o co chodzi”. Szczególną nieufność wykazują w stosunku do czatu GPT:

No i on dużo korzysta z tego czatu GPT, czy to jak tam się nazywa, który dla mnie w ogóle jest... ja go nie ogarnęłam jeszcze. I nawet kiedyś się okazało, że z tego czatu korzystał, bo bardzo chciałby mieć dziewczynę. No i szukał podpowiedzi, jak ją znaleźć. Potem jak przyszedł, mnie zapytał, no i ja mu mówię, jak uważam, że powinien znaleźć dziewczynę, i mówi do mnie: „No ten czat też tak podobnie mówił”. Ja mówię: „Jaki czat? Z kim ty rozmawiałeś?”. A on mówi: „No, taki czat jest, nic nie rozumiesz, mamo!”. No i widzę, że korzysta z tego czatu w ogóle w wielu kwestiach, naprawdę. Jakies takie tematy... miał przeprosić panią wychowawczynię na koniec roku, bo coś tam zrobił i on pyta tego czata, jak ma przeprosić panią. Poradził się. To jest dla mnie w ogóle tragedia, bo ja powiedziałam mu, jak ma panią przeprosić. Ale on jeszcze musi zapytać ten czat, czy on jest mądrzejszy ode mnie (RIV17).

To doświadczenie wskazuje na symboliczne wykluczenie rodziców z kultury ich własnych dzieci. Rodzice nie potrafią jednocześnie pogodzić się z tym, że technologie stały się tak ważne w życiu dzieci: *Dzieci już w tej chwili nawet nie potrafią często szukać w prawdziwych miejscach radości, przyjemności. Tylko wracają z pięknego pola namiotowego w cudownych warunkach, które im zorganizowaliśmy, bo muszą pograć, bo umówili się na granie (RIII2).* Wychowawcza skuteczność opiera się nie tylko na kontroli, ale również na rozumieniu

i interpretowaniu rzeczywistości dziecka – a tu wielu rodziców odczuwa poważną lukę. Pojawia się poczucie dezorientacji, niekompetencji, a czasem wstydu, które podważają ich autorytet i odbierają sprawczość w ich własnych oczach.

c) Zmęczenie odpowiedzialnością i koniecznością ciągłej kontroli

Część rodziców przyznaje, że czują się przeciążeni nieustanną odpowiedzialnością za to, co dziecko robi online: *My jesteśmy za to wszystko odpowiedzialni, co to dziecko robi w internecie, co ogląda, bo my im to udostępniamy, my dajemy narzędzie (RIII8)*. Mówią o konieczności stałego nadzoru: monitorowania, filtrowania treści, bycia na bieżąco z zagrożeniami, utrzymywania zasad, rozwiązywania konfliktów. Ten ciężar staje się źródłem emocjonalnego i psychicznego zmęczenia:

Wie Pani co, ja mam wrażenie, że ja cały czas mam w sobie lęk i taką obawę. Razem z mężem jesteśmy takimi trochę policjantami we własnym domu i frustrujemy się tym bardzo, że musimy cały czas być na straży w tej cyberprzestrzeni, żeby to dziecko nie wkroczyło w jakiś taki świat nie dla niego. Że cały czas trzeba tłumaczyć, obserwować i być czujnym (RIV17).

Wydaje się, że w tej kategorii sprawczość nie znika, ale koszt jej utrzymania okazuje się bardzo wysoki. Rodzice funkcjonują w stanie ciągłego napięcia poznawczego i emocjonalnego, a brak wsparcia instytucjonalnego lub wspólnotowego potęguje ich obciążenie.

Trudne okazuje się tu również znużenie codziennym „negocjowaniem” i „walką o każdą minutę”, co prowadzi do rezygnacji lub „dla świętego spokoju” pozwolenia dziecku na dłuższy czas online. Rodzice przyznają, że nie zawsze są w stanie egzekwować własne zasady: *Mam dość czasami, że pozwalam, a z drugiej strony marudzę na to, że pozwalam (RIII2)*. Czasem celowo rezygnują z kontroli, by uniknąć kłótni, zyskać chwilę spokoju, albo dlatego, że czują się zmęczeni lub mają inne obowiązki:

Czuję się bezradna wtedy, kiedy proszę o odłożenie, i kończy się to niejednokrotnie odmową histeryczną i wtedy się czuję bezradna, bo brakuje mi argumentów. I też taką porażką jest to, że czasami sama mówię: „Słuchaj, może byś coś sobie obejrzała, bo ja mam teraz tyle pracy?”. Nie zaproponuję innej aktywności, tylko pierwsza moja myśl jest właśnie taka. To są takie moje porażki (RIV7).

Wypowiedzi wskazują na balansowanie między zasadą a elastycznością. Rezygnacja z pełnej kontroli nie oznacza braku zaangażowania – raczej uznanie własnych granic i wybór priorytetów. Ta sprawczość uwzględnia więc potrzeby rodzica – pragmatyczne, czasowe, relacyjne – choć implikuje znaczny koszt emocjonalny.

Dyskusja wyników

Wyniki badań potwierdzają, że role rodziców – od kontrolera po towarzysza – odpowiadają dynamice opisanej w literaturze. Davies (2024) zwraca uwagę, że rodzice przechodzą od kontroli do dialogu i wspólnego towarzyszenia dziecku, co jest wyraźnie widoczne w narracjach badanych, którzy największą skuteczność przypisują działaniom opartym na rozmowie i obecności. Podobnie Krzywosz-Rynkiewicz (2025) wskazuje, że współczesne dzieci żyją w świecie intensywnie nasyconym technologią, co wymaga od rodziców redefiniowania roli z nadzorczej na wspierającą. Wyniki badań potwierdzają również tezy Doucleff (2023) o konieczności dbania o emocjonalny aspekt cyfrowego wychowania: rodzice, którzy potrafią regulować napięcia dziecka i towarzyszyć mu w cyfrowych doświadczeniach, deklarują większą pewność swoich działań.

Drugi obszar ukazuje sytuacje, w których rodzice czują się kompetentni i wpływowi. Kluczowe okazują się tu konsekwencja w działaniu, jasne zasady ekranowe oraz dobre relacje z dzieckiem. To właśnie dialog, zaufanie i wspólne przeżywanie codzienności cyfrowej są źródłem pozytywnej oceny własnych działań wychowawczych. Potwierdza to wyniki Livingstone i współautorów (2015), wskazujące, że skuteczna mediacja nie wynika jedynie z kontroli, ale z kompetencji komunikacyjnych rodzica oraz jego emocjonalnej dostępności. Również Doucleff (2023) podkreśla rolę tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowym nawykom – co odzwierciedla satysfakcja badanych rodziców, że ich wartości i styl życia są podzielane przez dziecko – zwłaszcza wtedy, gdy dziecko w sytuacji wolnego wyboru sięga po aktywność offline. Tego typu doświadczenia wzmacniają poczucie sensu wychowania i przynoszą rodzicom wewnętrzny spokój, satysfakcję, a nawet dumę.

W trzecim obszarze badawczym ujawniają się granice tej sprawczości. Rodzice mówią o bezradności wobec niespójnych modeli

wychowania w otoczeniu dziecka, a także o zmęczeniu odpowiedzialnością. Sprawczość jawi się tu jako trudna do utrzymania w warunkach przeciążenia, braku wsparcia i ciągłej konieczności „bycia na posterunku”. U wielu rodziców pojawia się napięcie między intencją a realnymi możliwościami – chcą chronić, wspierać, uczyć, ale codzienność, presja społeczna czy brak kompetencji cyfrowych osłabiają ich wpływ. W konsekwencji sprawczość jest nie tylko subiektywną oceną skuteczności, ale także emocjonalnym konstruktem, który może być źródłem zarówno dumy, jak i wyczerpania. Na ten wymiar zwraca uwagę również Davies, podkreślając, że współczesne rodzicielstwo jest naznaczone zakłóceniami technologicznymi, a rodzice nie muszą dążyć do ideału – wystarczy, że w cyfrowym świecie są „dość dobrzy”, obecni i uważni, nawet jeśli nie zawsze perfekcyjni (Davies 2024: 217).

Wnioski

Przeprowadzone badania potwierdzają, że sprawczość rodzicielska w wychowaniu cyfrowym dzieci w wieku 9–11 lat ma charakter relacyjny, kontekstualny i dynamiczny. Postrzeganie sprawczości rodzicielskiej w wychowaniu cyfrowym jest złożonym i wielowymiarowym doświadczeniem, silnie osadzonym zarówno w codziennych praktykach, jak i emocjonalnych reakcjach rodziców. Rodzice nie definiują swojej skuteczności wyłącznie przez zdolność do kontrolowania aktywności cyfrowych dziecka, ale także – a często przede wszystkim – przez jakość relacji, zaufanie oraz zdolność do budowania środowiska sprzyjającego świadomym wyborom. Sprawczość staje się nie tyle efektem trwałych kompetencji, ile umiejętnością poruszania się w złożonym i zmiennym świecie cyfrowym. Jednocześnie często wiąże się z napięciem między chęcią ochrony dziecka a poszanowaniem jego autonomii, między kontrolą a dialogiem, między odpowiedzialnością a własnym zmęczeniem.

Badani rodzice wykazują dużą świadomość wychowawczą – znają zagrożenia, stosują zasady, poszukują kontaktu z dzieckiem – jednak napotykają liczne bariery: odmienne modele wychowawcze w otoczeniu, brak wiedzy o treściach cyfrowych, przeciążenie obowiązkami. Mimo to nie rezygnują z prób wpływu. Często stosują elastyczne strategie: wprowadzają alternatywy offline, rozmawiają, wyjaśniają

wprowadzane reguły. Wyniki wskazują więc, że sprawczość w cyfrowym wychowaniu jest procesem niejednoznacznym – z jednej strony wypełnionym sukcesami i dumą, z drugiej – pełnym niepewności i napięć.

W świetle wyników badań zasadne staje się wzmocnienie systemowego podejścia do wspierania rodziców, uwzględniającego zarówno ich kompetencje, jak i emocjonalne oraz relacyjne uwarunkowania cyfrowego wychowania. Szczególnie istotne wydaje się tworzenie warunków sprzyjających otwartemu dialogowi między rodzicami, szkołą i innymi dorosłymi, tak aby zasady dotyczące korzystania z mediów cyfrowych były zrozumiałe i konsekwentnie realizowane. Praktyka pedagogiczna powinna koncentrować się nie tylko na przekazywaniu rodzicom wiedzy o zagrożeniach, ale również na wspieraniu ich w budowaniu jakościowych relacji z dzieckiem, które – jak pokazują wyniki – stanowią kluczowy zasób umożliwiający skuteczne towarzyszenie w świecie online. Warto rozważyć tym samym rozwijanie bardziej operacyjnych form wsparcia dla rodziców. Mogą one obejmować m.in. warsztaty organizowane przez szkoły, poświęcone rozumieniu popularnych aplikacji i mechanizmów działania platform cyfrowych, moderowane spotkania lub grupy rodzicielskie umożliwiające wymianę doświadczeń oraz wypracowywanie wspólnych zasad korzystania z urządzeń przez dzieci w danej klasie. Pomocne mogą być także klasowe kontrakty dotyczące korzystania ze smartfonów, które ograniczają presję rówieśniczą i wzmacniają poczucie wspólnoty wychowawczej między rodzicami. W pierwszej kolejności wsparcia wymagają przede wszystkim kompetencje związane z rozumieniem środowiska cyfrowego dziecka, prowadzeniem rozmów o aktywności online oraz konsekwentnym wprowadzaniem zasad ekranowych przy jednoczesnym ograniczaniu napięć relacyjnych. Ponadto niezbędne staje się uwzględnienie dobrostanu emocjonalnego rodziców – przeciążenie obowiązkami czy stres związany z kontrolą cyfrowej aktywności dziecka może ograniczać ich sprawczość. Zasadne wydaje się więc, by działania wspierające obejmowały zarówno edukację medialną, jak i elementy psychoedukacyjne, pomagające rodzicom radzić sobie z napięciami wynikającymi z pełnienia roli wychowawczej w środowisku cyfrowym.

Ograniczenia badań

Badanie miało charakter jakościowy i dotyczyło subiektywnych narracji osiemnastu rodziców dzieci w wieku 9–11 lat, co umożliwiło pogłębioną analizę, ale jednocześnie ograniczyło możliwość generalizacji wyników na całą populację rodziców. Próba została dobrana celowo, z udziałem rodziców z dwóch szkół podstawowych w jednym mieście, co może wpływać na specyfikę zgromadzonych danych. Dodatkowo wszystkie wywiady przeprowadzono telefonicznie, co – choć zapewniło komfort rozmówcom i stworzyło przestrzeń do większej szczerości – mogło ograniczyć możliwość rejestrowania niektórych aspektów komunikacji (np. mimiki, języka ciała). Wreszcie tematyka badań mogła uruchamiać u rodziców potrzebę przedstawienia się w pozytywnym świetle, co warto uwzględnić przy interpretacji danych.

Bibliografia

- Ahearn L.M. (2010). *Agency and Language*, [w:] J. Jaspers, J.-O. Östman, J. Verschueren (red.), *Society and Language Use*, t. 7, Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 28–48.
- Banić L., Orehoваčki T. (2024). *A Comparison of Parenting Strategies in a Digital Environment: A Systematic Literature Review*, „Multimodal Technologies and Interaction”, t. 8, nr 4, art. 32, <https://doi.org/10.3390/mti8040032>
- Biesta G., Tedder M. (2007). *Agency and Learning in the Life-course: Towards an Ecological Perspective*, „Studies in the Education of Adults”, t. 39, nr 2, s. 132–149, <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Bigaj M. (2023). *Wychowanie przy ekranie. Jak przygotować dziecko do życia w sieci?*, Warszawa: W.A.B.
- Braun V., Clarke V. (2006). *Using Thematic Analysis in Psychology*, „Qualitative Research in Psychology”, t. 3, nr 2, s. 77–101, <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun V., Clarke V. (2022). *Thematic Analysis. A Practical Guide*, London: Sage.
- Braun V., Clarke V. (2024). *Analiza tematyczna: praktyczny przewodnik*, przeł. D. Przygucka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Davies K. (2024). *Dziecko w świecie technologii. Wychowanie w cyfrowej rzeczywistości*, przeł. K. Kalinowski, Kraków: Wydawnictwo Copernicus Center Press.

- Douclev M. (2023). „*Anti-dopamine Parenting*” Can Curb a Kid’s Craving for Screens or Sweets, NPR, June 17, <https://www.npr.org/2023/06/17/1182974637/anti-dopamine-parenting-can-curb-a-kids-craving-for-screens-or-sweets> [dostęp: 15.10.2025].
- Dziekońska J. (2023a). *Experiencing Hybrid Childhood in the Age of „Intensive Parenting” – Research Results*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 42, nr 4, s. 97–111, <https://doi.org/10.17951/lrp.2023.42.4.97-111>
- Dziekońska J. (2023b). *Z trzepaka na TikToka – czyli na tropach nowych przestrzeni dzieciństwa. Doniesienie z badań fokusowych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 18, nr 2(69), s. 9–17, <https://doi.org/10.35765/eetp.2023.1869.01>
- Dziekońska J. (2024). *Wychowanie cyfrowe dzieci i młodzieży zanurzonych w Internecie. Rodzicielskie strategie, przekonania i trudności*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, t. 633, nr 8, s. 48–60, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.8658>
- Giddens A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturyzacji*, przeł. S. Amsterdamski, Poznań: Zysk i S-ka.
- Holloway D., Green L., Livingstone S. (2013). *Zero to Eight: Young Children and Their Internet Use*, London: EU Kids Online, London School of Economics and Political Science.
- Kowalik-Olubińska M. (2021). *Dzieci aktorami w przestrzeniach życia społecznego. Sprawczość w sieci relacji*, Toruń: Akapit Wydawnictwo Edukacyjne.
- Krzywosz-Rynkiewicz B. (2025). *Młodzi w świecie technologii cyfrowych. Diagnoza zagrożeń i przewodnik po dobrych praktykach dla nauczycieli i wychowawców dzieci i młodszych nastolatków*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.
- Livingstone S., Mascheroni G., Dreier M., Chaudron S., Lagae K. (2015). *How Parents of Young Children Manage Digital Devices at Home: The Role of Income, Education and Parental Style*, London: EU Kids Online, London School of Economics and Political Science.
- Nowicka E.J. (2023). *Edukacja medialna wobec zagrożeń w cyfrowym świecie dziecka*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. 30, nr 4, s. 197–208, <https://doi.org/10.61905/wwr/177279>
- Raithelhuber E. (2016). *Extending Agency: The Merit of Relational Approaches for Childhood Studies*, [w:] F. Esser, M.S. Baader, T. Betz, B. Hungerland (red.), *Receptualising Agency and Childhood*, London–New York: Taylor & Francis, s. 89–101.
- Rosen L.D., Cheever N.A., Carrier L.M. (2008). *The Association of Parenting Style and Child Age with Parental Limit Setting and Adolescent MySpace Behavior*, „Journal of Applied Developmental Psychology”, t. 29, nr 6, s. 459–471, <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.07.005>

- Sztompka P. (2014). *Evolving Focus on Human Agency in Contemporary Social Theory*, [w:] P. Sztompka (red.) *Agency and Structure: Reorienting Social Theory*, London–New York: Routledge, s. 25–60.
- Valcke M., Bonte S., De Wever B., Rots I. (2010). *Internet Parenting Styles and the Impact on Internet Use of Primary School Children*, „Computers & Education”, t. 55, nr 2, s. 454–464, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.009>
- Zirakbash F., Savic M., Cook K. (2023). *Young Parents and Digital Technologies: Navigating Pathways to Enhance Agency for Vulnerable Mothers*, „Journal of Technology in Human Services”, t. 41, nr 1, s. 43–64, <https://doi.org/10.1080/15228835.2023.2169855>

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Joanna Dziekońska
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Instytut Nauk Pedagogicznych
e-mail: joanna.dziekonska@uwm.edu.pl

Ewelina Młynarczyk-Karabin

ORCID: 0000-0002-4684-0895

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Julia Bodziony

ORCID: 0009-0007-9108-6880

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Iłona Iwańska

ORCID: 0009-0002-4483-742X

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Terapia poznawczo-behawioralna w pedagogicznym wspieraniu dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu: możliwości i ograniczenia

Cognitive-Behavioral Therapy in Pedagogical Support for Children with Autism Spectrum Disorder: Opportunities and Limitations

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the possibilities and limitations of using cognitive-behavioral therapy in the educational support of children with autism spectrum disorder (ASD). Particular attention is paid to their emotional and adaptive functioning in the educational environment. The theoretical foundations of the cognitive-behavioral approach and the scope of its potential usefulness in educational practice, considered from the perspective of the educator's professional

KEYWORDS

cognitive-behavioral therapy, autism spectrum disorder, special education, emotional functioning, inclusive education, pedagogical support, self-regulation

SŁOWA KLUCZOWE

terapia poznawczo-behawioralna, spektrum autyzmu, pedagogika specjalna, funkcjonowanie emocjonalne, edukacja inkluzyjna, wsparcie pedagogiczne, autoregulacja

SPI Vol. 29, 2026/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2026.1.003
Nadesłano: 31.12.2025
Zaakceptowano: 09.03.2026

competence, are discussed. The article is theoretical and analytical in nature and is based on a critical review of the literature, including meta-analyses, systematic reviews, and key theoretical studies from clinical psychology, special education, and developmental psychology concerning work with children with ASD.

The discussion begins with an overview of the increasing emotional and adaptive difficulties of children with autism spectrum disorder in the educational context and the importance of mental health for the learning and upbringing process. Next, the basic assumptions of cognitive-behavioral therapy are presented, with particular emphasis on the mechanisms of change relevant to education, such as learning, modeling, reinforcement, and the development of self-regulation. The following section is devoted to an analysis of adapting the cognitive-behavioral approach to the specific needs of children with ASD and to identifying the limitations resulting from differences between educational interventions and psychotherapy.

The literature review indicates that cognitive-behavioral therapy, when appropriately adapted, can provide valuable pedagogical support in the areas of emotional education, structuring the school environment, and reinforcing adaptive behaviors. At the same time, the need to maintain clear boundaries of professional competence and the importance of interdisciplinary collaboration as prerequisites for effectively supporting children with ASD in the educational environment are emphasized.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest analiza możliwości i ograniczeń wykorzystania założeń terapii poznawczo-behawioralnej w pedagogicznym wspieraniu dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (*Autism Spectrum Disorder – ASD*). Szczególną wagę przywiązano do uwzględnienia ich funkcjonowania emocjonalnego i adaptacyjnego w środowisku edukacyjnym. Przedmiotem rozważań są teoretyczne podstawy podejścia poznawczo-behawioralnego oraz zakres ich potencjalnej użyteczności w praktyce pedagogicznej, rozpatrywany z perspektywy kompetencji zawodowych pedagoga. Artykuł ma charakter teoretyczno-analityczny i opiera się na krytycznym przeglądzie literatury przedmiotu obejmującym metaanalizy, systematyczne przeglądy badań oraz kluczowe opracowania teoretyczne z zakresu psychologii klinicznej, pedagogiki specjalnej i psychologii rozwojowej, dotyczące pracy z dziećmi z ASD. Wywód rozpoczyna się od omówienia narastających trudności emocjonalnych i adaptacyjnych dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

w kontekście edukacyjnym oraz znaczenia zdrowia psychicznego dla procesu uczenia się i wychowania. Następnie przedstawiono podstawowe założenia terapii poznawczo-behawioralnej, ze szczególnym uwzględnieniem mechanizmów zmiany istotnych z punktu widzenia edukacji, takich jak uczenie się, modelowanie, wzmacnianie oraz rozwijanie autoregulacji. Kolejną część poświęcona jest analizie adaptacji podejścia poznawczo-behawioralnego do specyficznych potrzeb dzieci z ASD oraz wskazaniu ograniczeń wynikających z różnic pomiędzy oddziaływaniami pedagogicznymi a psychoterapią.

Analiza literatury wskazuje, że terapia poznawczo-behawioralna, odpowiednio zaadaptowana, może stanowić wartościowe wsparcie pedagogiczne w obszarze edukacji emocjonalnej, strukturyzowania środowiska szkolnego i wzmacniania zachowań adaptacyjnych. Jednocześnie podkreślono konieczność zachowania jasnych granic kompetencji zawodowych oraz współpracy interdyscyplinarnej jako warunku skutecznego wspierania dzieci z ASD w środowisku edukacyjnym.

Wprowadzenie

Współczesna szkoła coraz częściej staje się przestrzenią, w której ujawniają się nie tylko trudności dydaktyczne, lecz także poważne problemy emocjonalne i adaptacyjne uczniów. Szczególnie wyraźnie dotyczy to dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, u których – obok trudności komunikacyjnych i społecznych – obserwuje się podwyższony poziom lęku, chroniczny stres oraz ograniczone kompetencje w zakresie regulacji emocji (Conner i in. 2020; Leachman i in. 2024). Wyniki badań wskazują, że znaczny odsetek dzieci z ASD doświadcza współwystępujących problemów emocjonalnych, które w istotny sposób wpływają na ich funkcjonowanie w środowisku edukacyjnym, utrudniając adaptację szkolną, uczestnictwo w procesie dydaktycznym oraz budowanie relacji rówieśniczych (Sharma i in. 2021; Perihan i in. 2020; Karna, Stefaniuk 2024). Z perspektywy pedagogicznej trudności te mają szczególne znaczenie, ponieważ zdrowie psychiczne dziecka stanowi jeden z kluczowych warunków efektywnego uczenia się i wychowania. Zaburzenia regulacji emocji, wysoki poziom lęku czy przeciążenie stresem ograniczają zdolność koncentracji, obniżają motywację do nauki oraz zwiększają ryzyko zachowań problemowych, co bezpośrednio przekłada się na funkcjonowanie ucznia w klasie szkolnej (Restoy i in. 2024). W konsekwencji

pedagogika specjalna oraz pedagogika inkluzyjna stają przed wyzwaniem poszukiwania takich form wsparcia, które nie tylko uwzględniają specyfikę rozwoju dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, lecz także realnie wspierają ich dobrostan psychiczny w codziennym środowisku edukacyjnym. W odpowiedzi na te potrzeby coraz częściej podkreśla się znaczenie stosowania w praktyce pedagogicznej interwencji opartych na dowodach naukowych (*evidence-based practice*). Odwoływanie się do rozwiązań o potwierdzonej skuteczności pozwala nie tylko zwiększać efektywność oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych, lecz także wzmacniać ich etyczny i profesjonalny charakter. W tym kontekście szczególną uwagę zwraca terapia poznawczo-behawioralna (CBT), która należy do najlepiej przebadanych podejść w obszarze redukcji lęku i stresu u dzieci oraz młodzieży. Przeglądy systematyczne oraz metaanalizy wskazują, że terapia CBT – odpowiednio zaadaptowana – przynosi istotne korzyści również w pracy z dziećmi z ASD, zwłaszcza w zakresie obniżania poziomu lęku oraz rozwijania umiejętności regulacji emocji (Sharma i in. 2021; Perihan i in. 2020). Z punktu widzenia pedagogiki kluczowe znaczenie ma jednak nie sama terapia poznawczo-behawioralna rozumiana jako interwencja kliniczna, lecz możliwość wykorzystania jej założeń teoretycznych i mechanizmów zmiany w procesie pedagogicznego wspierania dziecka. Strukturalny charakter CBT kładzie nacisk na uczenie się na konkretnych strategiach radzenia sobie oraz przewidywalności oddziaływań, które sprawiają, że elementy tego podejścia mogą stanowić wartościowe źródło inspiracji dla pedagogów pracujących z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w środowisku szkolnym. Jednocześnie literatura przedmiotu podkreśla konieczność ostrożnego i świadomego adaptowania tych założeń do realiów edukacyjnych oraz jasno określonych granic kompetencji zawodowych pedagoga (Sharma i in. 2021).

Celem niniejszego artykułu jest analiza możliwości i ograniczeń wykorzystania założeń terapii poznawczo-behawioralnej w pedagogicznym wspieraniu dzieci z ASD. Artykuł ma charakter teoretyczno-analityczny i opiera się na przeglądzie aktualnych badań empirycznych, metaanaliz oraz opracowań teoretycznych dotyczących skuteczności CBT w pracy z dziećmi w spektrum autyzmu. Podjęta analiza ma na celu ukazanie potencjału podejścia poznawczo-behawioralnego jako elementu wspierającego oddziaływania

pedagogiczne, przy jednoczesnym wskazaniu ograniczeń i warunków jego odpowiedzialnego stosowania w praktyce edukacyjnej.

Artykuł opiera się na krytycznym przeglądzie literatury przedmiotu dotyczącej wykorzystania terapii poznawczo-behawioralnej w pracy z dziećmi z ASD, ze szczególnym uwzględnieniem implikacji dla praktyki pedagogicznej. Analizie poddano publikacje empiryczne, w tym randomizowane badania kontrolowane, metaanalizy oraz systematyczne przeglądy badań, a także kluczowe opracowania teoretyczne z zakresu psychologii klinicznej, pedagogiki specjalnej i psychologii rozwojowej. Dobór literatury oparto na kryterium adekwatności tematycznej (CBT, zaburzenia ze spektrum autyzmu, dzieci i młodzież, środowisko edukacyjne) oraz jakości metodologicznej źródeł. Uwzględniono przede wszystkim prace opublikowane w latach 2004–2025, ze szczególnym naciskiem na aktualne syntezy badań i publikacje o wysokim stopniu wiarygodności naukowej. Celem analizy było wyodrębnienie tych założeń i mechanizmów terapii poznawczo-behawioralnej, które mogą być w sposób odpowiedzialny i etycznie uzasadniony wykorzystywane w pedagogicznym wspieraniu dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Jednocześnie wskazano ograniczenia wynikające z odmiennych kompetencji zawodowych pedagoga i psychoterapeuty.

Funkcjonowanie emocjonalne i adaptacyjne dzieci w spektrum autyzmu w środowisku edukacyjnym

Funkcjonowanie dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w środowisku edukacyjnym stanowi złożony obszar oddziaływań pedagogicznych, w którym krzyżują się uwarunkowania neurorozwojowe, emocjonalne i społeczne. Współczesne badania jednoznacznie wskazują, że dzieci z ASD są grupą podwyższonego ryzyka w zakresie występowania trudności emocjonalnych i adaptacyjnych, które nie mogą być zredukowane wyłącznie do podstawowych objawów spektrum, takich jak trudności w komunikacji czy interakcjach społecznych (Lai i in. 2019). Problemy te mają charakter wielowymiarowy i w istotny sposób wpływają na funkcjonowanie dziecka w warunkach szkolnych, gdzie wymagania poznawcze, społeczne i emocjonalne ulegają znacznemu nasileniu.

Jednym z najczęściej opisywanych obszarów trudności emocjonalnych w ASD są zaburzenia lękowe oraz podwyższony poziom lęku sytuacyjnego (Leachman i in. 2024). Przeglądy systematyczne i metaanalizy wskazują, że odsetek dzieci w spektrum autyzmu spełniających kryteria diagnostyczne zaburzeń lękowych jest istotnie wyższy niż w populacji ogólnej, a objawy lękowe często przyjmują postać atypową, silnie związaną z kontekstem edukacyjnym (Sharma i in. 2021; van Steensel, Bögels, Perrin 2011). Lęk szkolny u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu może dotyczyć zarówno sytuacji oceniania, jak i interakcji rówieśniczych, ekspozycji społecznej czy konieczności funkcjonowania w warunkach nadmiernej stymulacji sensorycznej. W praktyce pedagogicznej objawy te bywają błędnie interpretowane jako brak motywacji lub niechęć do nauki, podczas gdy w istocie stanowią reakcję na chroniczne przeciążenie emocjonalne.

Istotnym uzupełnieniem obrazu trudności emocjonalnych są deficyty w zakresie regulacji emocji, które coraz częściej uznawane są za mechanizm transdiagnostyczny leżący u podłoża wielu problemów psychicznych u osób w spektrum autyzmu (Restoy i in. 2024). Badania wskazują, że dzieci z ASD mają trudności nie tylko z rozpoznawaniem i nazywaniem własnych stanów emocjonalnych, lecz także z doбором adekwatnych strategii radzenia sobie z napięciem i frustracją (Mazefsky i in. 2013; Weiss 2014). W warunkach szkolnych deficyty te mogą prowadzić do gwałtownych reakcji emocjonalnych, wycofania lub eskalacji zachowań trudnych, co dodatkowo utrudnia proces adaptacji edukacyjnej. Z perspektywy pedagogicznej kluczowe znaczenie ma fakt, że zachowania te nie są przejawem intencjonalnego łamania norm, lecz konsekwencją ograniczonych kompetencji samoregulacyjnych. Trudności emocjonalne dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu pozostają w ścisłym związku z problemami adaptacyjnymi, rozumianymi jako ograniczona zdolność do elastycznego dostosowywania się do wymagań środowiska szkolnego. Adaptacja szkolna wymaga od ucznia nie tylko opanowania treści dydaktycznych, lecz także funkcjonowania w strukturze klasy, respektowania norm społecznych oraz reagowania na zmiany organizacyjne. Badania wskazują, że dzieci z ASD częściej niż ich neurotypowi rówieśnicy doświadczają trudności w tym zakresie, co zwiększa ryzyko

wtórnych problemów emocjonalnych, lęku i zachowań unikowych (Perihan i in. 2020; Simonoff i in. 2008; Conner i in. 2020).

Z perspektywy pedagogiki szczególnie istotne jest uwzględnienie wpływu trudności emocjonalnych na procesy poznawcze warunkujące uczenie się. Liczne badania wskazują, że wysoki poziom lęku i stresu wiąże się z obniżeniem efektywności uwagi, ograniczeniem pamięci roboczej oraz trudnościami w elastycznym przetwarzaniu informacji (Owens i in. 2012; Restoy i in. 2024). W konsekwencji dzieci z ASD, nawet przy zachowanym lub wysokim potencjale intelektualnym, mogą doświadczać niepowodzeń szkolnych, które nie wynikają z deficytów poznawczych, lecz z obciążeń emocjonalnych. Zjawisko to ma istotne implikacje pedagogiczne, ponieważ wskazuje na konieczność traktowania zdrowia psychicznego jako jednego z kluczowych warunków efektywnej edukacji. Środowisko szkolne może pełnić zarówno funkcję czynnika ryzyka, jak i czynnika ochronnego w rozwoju emocjonalnym dzieci w spektrum autyzmu. Badania podkreślają, że wysoki poziom struktury, przewidywalność zasad, jasna organizacja przestrzeni oraz wspierające relacje z nauczycielami sprzyjają obniżeniu poziomu lęku i stresu u uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (Symes, Humphrey 2011; McKinlay i in. 2024). Z kolei brak dostosowań, częste zmiany organizacyjne oraz niedostateczna świadomość emocjonalnych potrzeb dziecka mogą prowadzić do nasilenia trudności adaptacyjnych i pogorszenia funkcjonowania szkolnego. W kontekście pedagogiki specjalnej coraz wyraźniej podkreśla się potrzebę integrowania oddziaływań dydaktycznych z systematycznym wspieraniem rozwoju emocjonalnego uczniów z ASD (Wójcik 2024). Przeglądy badań wskazują, że interwencje ukierunkowane na rozwijanie kompetencji regulacji emocji oraz redukcję lęku przynoszą istotne korzyści w funkcjonowaniu szkolnym dzieci, pod warunkiem, że są oparte na solidnych podstawach empirycznych i dostosowane do ich specyfiki rozwojowej (Sharma i in. 2021; Mazefsky i in. 2013).

W tym kontekście szczególne zainteresowanie budzą podejścia oparte na dowodach naukowych, które oferują spójne ramy teoretyczne i praktyczne dla pracy z emocjami dziecka w środowisku edukacyjnym. Analiza funkcjonowania emocjonalnego i adaptacyjnego dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu prowadzi do wniosku, że pedagogika nie może ograniczać się wyłącznie do organizacji procesu

nauczania, lecz powinna aktywnie uwzględniać dobrostan psychiczny ucznia jako integralny element procesu wychowawczo-edukacyjnego. Zasadne staje się zatem poszukiwanie takich koncepcji i podejść, które pozwalają na systematyczne i odpowiedzialne wspieranie kompetencji emocjonalnych dziecka w ramach praktyki pedagogicznej. Jednym z podejść, które spełnia te kryteria, jest terapia poznawczo-behawioralna, której założenia – po odpowiedniej adaptacji – mogą stanowić wartościowe uzupełnienie oddziaływań pedagogicznych realizowanych w środowisku szkolnym.

Terapia poznawczo-behawioralna jako podejście wspierające rozwój dziecka

Terapia poznawczo-behawioralna (CBT) jest podejściem wywodzącym się z psychologii, które w ostatnich dekadach znalazło szerokie zastosowanie w pracy z dziećmi i młodzieżą doświadczającymi trudności emocjonalnych. Z perspektywy pedagogicznej istotne znaczenie ma jednak nie jej kliniczny wymiar, lecz założenia teoretyczne oraz mechanizmy zmiany, które mogą stanowić wartościowe źródło inspiracji dla oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych. CBT opiera się na założeniu, że funkcjonowanie dziecka kształtowane jest w procesie uczenia się, a zmiana zachowania i sposobu reagowania emocjonalnego jest możliwa poprzez systematyczne nabywanie nowych umiejętności oraz modyfikowanie dotychczasowych, nieadaptacyjnych wzorców reagowania (Perihan i in. 2020; Sharma i in. 2021). W przeciwieństwie do podejść koncentrujących się na poszukiwaniu głębokich przyczyn problemów emocjonalnych, CBT skupia się na tym, co jest obserwowalne i możliwe do zmiany w codziennym funkcjonowaniu dziecka (Beck 2011). Z tego względu podejście to jest szczególnie kompatybilne z pedagogicznym sposobem myślenia o rozwoju, w którym nacisk kładzie się na proces uczenia się, powtarzalność doświadczeń oraz znaczenie środowiska edukacyjnego. W centrum zainteresowania CBT znajdują się relacje pomiędzy myśleniem, emocjami i zachowaniem. Pracując z dziećmi – zwłaszcza z zaburzeniami ze spektrum autyzmu – relacje te ujmowane są w sposób uproszczony i dostosowany do możliwości rozwojowych ucznia (Dziektarz, Wójcik 2022).

Z punktu widzenia edukacji szczególnie istotne są mechanizmy zmiany, na których opiera się CBT. Jednym z nich jest uczenie się poprzez doświadczenie, rozumiane jako stopniowe nabywanie nowych sposobów reagowania w sytuacjach trudnych. Dziecko uczy się rozpoznawać sygnały napięcia emocjonalnego, podejmować działania obniżające poziom stresu oraz stosować strategie, które sprzyjają bardziej adaptacyjnemu funkcjonowaniu. Proces ten ma charakter sekwencyjny i opiera się na powtarzalności, co czyni go zrozumiałym i przewidywalnym również z perspektywy pedagogicznej (Sharma i in. 2021).

Kolejnym istotnym mechanizmem zmiany jest modelowanie, czyli uczenie się poprzez obserwację zachowań innych osób. W kontekście szkolnym szczególną rolę odgrywa tu nauczyciel lub pedagog, który poprzez własne reakcje emocjonalne, sposób radzenia sobie z trudnymi sytuacjami oraz komunikowanie strategii działania może wspierać rozwój kompetencji emocjonalnych ucznia. CBT zakłada, że dzieci uczą się nie tylko poprzez instrukcje werbalne, lecz przede wszystkim poprzez obserwację i naśladowanie, co pozostaje w pełnej zgodności z pedagogicznymi teoriami uczenia się społecznego (Perihan i in. 2020).

Ważnym elementem podejścia poznawczo-behawioralnego jest również wzmacnianie, rozumiane jako systematyczne utrwalanie zachowań adaptacyjnych i pożądaných. W kontekście pedagogicznym mechanizm ten znajduje odzwierciedlenie w stosowaniu pozytywnego wzmacniania, informacji zwrotnej oraz budowaniu motywacji wewnętrznej ucznia. CBT podkreśla znaczenie konsekwentnego wzmacniania nawet niewielkich postępów, co ma szczególne znaczenie w pracy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, u których proces nabywania nowych umiejętności bywa wolniejszy i wymaga większej liczby powtórzeń (Bellon-Harn, Boyd, Manchaiah 2022; Sharma i in. 2021).

Istotnym celem oddziaływań opartych na założeniach CBT jest rozwijanie autoregulacji, rozumianej jako zdolność dziecka do rozpoznawania własnych stanów emocjonalnych oraz podejmowania działań sprzyjających utrzymaniu równowagi emocjonalnej (Ambroziak i in. 2020). Z perspektywy edukacyjnej autoregulacja stanowi jedną z kluczowych kompetencji warunkujących efektywne uczenie się, ponieważ umożliwia kontrolę impulsów, koncentrację uwagi oraz elastyczne reagowanie na wymagania sytuacyjne. Badania wskazują, że rozwijanie umiejętności autoregulacyjnych jest szczególnie

istotne w pracy z dziećmi z ASD, u których trudności w tym zakresie stanowią istotne ograniczenie adaptacyjne (Mazefsky i in. 2013; Weiss 2014).

Na szczególną uwagę z perspektywy pedagogicznej zasługuje strukturalny i przewidywalny charakter terapii poznawczo-behawioralnej. CBT opiera się na jasno określonych celach, logicznej sekwencji działań oraz powtarzalnych elementach pracy, co sprzyja poczuciu bezpieczeństwa i redukcji lęku. Tego rodzaju organizacja oddziaływań jest szczególnie kompatybilna z potrzebami dzieci w spektrum autyzmu, które często wykazują wysoką potrzebę przewidywalności oraz mają trudności w radzeniu sobie z niejednoznacznością sytuacji edukacyjnych (Sharma i in. 2021). Z tego względu założenia CBT mogą być z powodzeniem integrowane z praktyką pedagogiczną, pod warunkiem ich odpowiedniej adaptacji do kontekstu szkolnego. Polskie opracowania teoretyczne podkreślają, że terapia poznawczo-behawioralna, jako podejście o ugruntowanej skuteczności empirycznej, oferuje bogaty zestaw ustrukturyzowanych technik pracy, które – po odpowiednim dostosowaniu – mogą być wykorzystywane nie tylko w psychoterapii, lecz także w działaniach realizowanych poza gabinetem terapeutycznym (Dziektarz, Wójcik 2022; Preś, Świątkowska, Kołakowski 2024). Z perspektywy pedagogiki oznacza to możliwość czerpania z założeń CBT bez przekraczania granic kompetencji zawodowych pedagoga, o ile działania te koncentrują się na wspieraniu rozwoju emocjonalnego i adaptacyjnego dziecka, a nie na leczeniu zaburzeń psychicznych.

Adaptacja terapii poznawczo-behawioralnej do potrzeb dzieci w spektrum autyzmu

Chociaż terapia poznawczo-behawioralna jest jednym z najlepiej przebadanych podejść w pracy z dziećmi doświadczającymi trudności emocjonalnych, literatura przedmiotu jednoznacznie wskazuje, że jej skuteczność w populacji dzieci z ASD nie wynika z prostego zastosowania standardowych protokołów terapeutycznych. Przeglądy systematyczne i metaanalizy podkreślają, że klasyczne formy CBT, opracowane z myślą o dzieciach neurotypowych, wymagają istotnych modyfikacji, aby odpowiadały specyfice funkcjonowania

poznawczego, emocjonalnego i społecznego dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (Perihan i in. 2020; van Steensel, Bögels, Perrin 2011; Sharma i in. 2021; Spain, Happe 2020). Z perspektywy pedagogicznej oznacza to konieczność krytycznego namysłu nad tym, które elementy CBT mogą być użyteczne w pracy edukacyjnej oraz w jakiej formie mogą być stosowane bez przekraczania granic kompetencji zawodowych pedagoga.

Jednym z najczęściej wskazywanych ograniczeń standardowych technik CBT w pracy z dziećmi z ASD jest ich silne oparcie na zdolnościach językowych oraz umiejętnościach introspekcyjnych (Kerns i in. 2016). Klasyczne techniki restrukturyzacji poznawczej zakładają zdolność do identyfikowania i werbalizowania myśli automatycznych, rozpoznawania związków przyczynowo-skutkowych między przekonaniami a emocjami oraz refleksyjnego dystansowania się wobec własnych reakcji. Badania wskazują jednak, że u wielu dzieci w spektrum autyzmu procesy te przebiegają w sposób odmienny, a nadmierne koncentrowanie się na analizie poznawczej może prowadzić do obniżenia zaangażowania oraz zwiększenia frustracji (Attwood 2004; White i in. 2013; Sharma i in. 2021). W kontekście edukacyjnym szczególnie istotne jest zatem odejście od abstrakcyjnych analiz poznawczych na rzecz metod bardziej konkretnych, osadzonych w bezpośrednim doświadczeniu dziecka. W odpowiedzi na te ograniczenia literatura poświęcona CBT i ASD akcentuje konieczność modyfikacji języka wykorzystywanego w pracy z dzieckiem. Adaptacja ta polega na stosowaniu prostych, jednoznacznych sformułowań, odwoływaniu się do obserwowalnych zdarzeń oraz unikaniu metafor i pojęć wieloznacznych. Zamiast mówić o „myślach automatycznych” czy „zniekształceniach poznawczych”, zaleca się operowanie kategoriami funkcjonalnymi, takimi jak: „to, co przyszło do głowy”, „to, co ciało zrobiło” czy „co pomogło poradzić sobie z sytuacją” (Attwood 2004; White i in. 2013). Takie podejście jest spójne z pedagogiczną zasadą dostosowania komunikacji do możliwości ucznia oraz sprzyja budowaniu poczucia bezpieczeństwa i przewidywalności procesu uczenia się.

Równie istotnym obszarem adaptacji CBT jest struktura oddziaływań. Badania wskazują, że dzieci w spektrum autyzmu lepiej funkcjonują w warunkach jasno określonych ram, powtarzalnych elementów i przewidywalnej sekwencji działań (Ruan 2025). Programy CBT dostosowane do tej grupy charakteryzują się wyraźną strukturą

sesji, stałymi elementami pracy oraz jasno zdefiniowanymi celami krótkoterminowymi, co sprzyja redukcji lęku i zwiększa poczucie kontroli dziecka nad sytuacją (Wood i in. 2009; Perihan i in. 2020). Z perspektywy pedagogiki strukturalność ta jest szczególnie cenna, ponieważ pozwala integrować elementy CBT z codzienną organizacją pracy szkolnej, taką jak plan dnia, rutyna zajęć czy system wzmacniania zachowań.

Istotną zmianą akcentów w adaptowanej CBT jest również przesunięcie uwagi z pracy stricte poznawczej na uczenie się poprzez działanie. W licznych opracowaniach podkreśla się, że dzieci w spektrum autyzmu skuteczniej nabywają nowe strategie radzenia sobie wtedy, gdy mają możliwość ich wielokrotnego ćwiczenia w realnych lub symulowanych sytuacjach, a nie jedynie omawiania ich na poziomie werbalnym (Wood i in. 2009; Perihan i in. 2020; Simacek i in. 2025). Tak rozumiane uczenie się przez działanie pozostaje w ścisłej zgodności z pedagogicznymi teoriami uczenia się doświadczeniowego oraz z praktyką edukacyjną, w której nacisk kładzie się na aktywne uczestnictwo ucznia w procesie nabywania kompetencji. Szczególnie znaczenie w adaptacji CBT dla dzieci z ASD przypisuje się wykorzystaniu konkretnych, wizualizacji oraz rutyny. Badania wskazują, że stosowanie pomocy wizualnych, schematów, kart pracy czy scenariuszy sytuacyjnych ułatwia dzieciom porządkowanie doświadczeń emocjonalnych oraz rozumienie zależności między sytuacją, reakcją emocjonalną i zachowaniem (Attwood 2004; Weiss 2014; Kaya, Yildiz 2024). Wizualizacja pełni tu funkcję wspierającą proces uczenia się, redukując obciążenie poznawcze i zwiększając dostępność treści dla dzieci o zróżnicowanych profilach funkcjonowania. Z punktu widzenia pedagogiki są to narzędzia dobrze znane i powszechnie stosowane, co ułatwia ich integrację z codzienną praktyką szkolną. Adaptacja CBT do potrzeb dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu wiąże się również z modyfikacją celów oddziaływań (Solish i in. 2020). Zamiast dążenia do głębokiej zmiany przekonań czy wglądu w procesy psychiczne, nacisk kładziony jest na rozwijanie funkcjonalnych umiejętności regulacji emocji, tolerowania frustracji oraz stopniowego zwiększania elastyczności zachowania. W literaturze coraz częściej podkreśla się, że regulacja emocji stanowi mechanizm transdiagnostyczny leżący u podłoża wielu trudności psychicznych u osób z ASD, co czyni ją szczególnie istotnym celem oddziaływań

edukacyjnych i wspierających (Mazefsky i in. 2013; Weiss 2014). Z perspektywy pedagogicznej oznacza to możliwość koncentrowania się na rozwijaniu kompetencji, które bezpośrednio przekładają się na funkcjonowanie ucznia w klasie szkolnej.

Kluczowym elementem refleksji nad adaptacją CBT w kontekście pedagogicznym jest wyraźne rozróżnienie pomiędzy wykorzystywaniem jej założeń a prowadzeniem psychoterapii. Literatura wskazuje, że skuteczność oddziaływań poznawczo-behawioralnych w pracy z dziećmi w spektrum wzrasta, gdy są one realizowane w sposób systemowy, z udziałem rodziców i nauczycieli, a nie wyłącznie w relacji terapeutycznej (Wood i in. 2009; Perihan i in. 2020; Jagielska 2020; Chan i in. 2025). Pedagog, niebędący psychoterapeutą, może zatem pełnić istotną rolę w modelowaniu zachowań adaptacyjnych, wzmacnianiu strategii radzenia sobie oraz tworzeniu środowiska sprzyjającego regulacji emocji, działając w granicach swoich kompetencji zawodowych.

Podsumowując, adaptacja terapii poznawczo-behawioralnej do potrzeb dzieci w spektrum autyzmu polega nie na mechanicznym przenoszeniu technik terapeutycznych do środowiska szkolnego, lecz na świadomym wykorzystywaniu jej założeń w celu wspierania rozwoju emocjonalnego i adaptacyjnego ucznia. Strukturalność, przewidywalność oraz koncentracja na uczeniu się czynią CBT podejściem szczególnie kompatybilnym z praktyką pedagogiczną, pod warunkiem zachowania jasno określonych granic kompetencji. Analiza ta stanowi podstawę do dalszej refleksji nad możliwościami i ograniczeniami wykorzystania elementów CBT w pedagogicznym wspieraniu dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Możliwości i ograniczenia wykorzystania elementów terapii poznawczo-behawioralnej w pracy pedagoga

Analizując możliwość wykorzystania elementów terapii poznawczo-behawioralnej w pracy pedagoga z dziećmi z ASD, konieczne jest przyjęcie perspektywy, która uwzględnia zarówno potencjał tego podejścia, jak i jego istotne ograniczenia. Terapia poznawczo-behawioralna stanowi nurt psychoterapeutyczny o ugruntowanej pozycji empirycznej. Jej założenia teoretyczne, mechanizmy zmiany oraz sposób konceptualizacji relacji pomiędzy emocjami, myśleniem

i zachowaniem mogą być również rozpatrywane jako rama interpretacyjna użyteczna w pedagogicznym wspieraniu funkcjonowania dziecka. Warunkiem takiego wykorzystania jest jednak świadome i krytyczne podejście do zakresu stosowanych oddziaływań oraz jednoznaczne rozróżnienie pomiędzy wspieraniem rozwoju a prowadzeniem psychoterapii (Perihan i in. 2020; Sharma i in. 2021).

Z perspektywy pedagogiki szczególnie istotną możliwością wynikającą z podejścia poznawczo-behawioralnego jest jego silne osadzenie w procesach uczenia się. CBT zakłada, że reakcje emocjonalne i zachowania dziecka są w znacznym stopniu wyuczone i podtrzymywane poprzez doświadczenie, a zmiana dokonuje się poprzez systematyczne nabywanie nowych strategii radzenia sobie oraz ich utrwalanie w codziennych sytuacjach (You i in. 2023). Takie rozumienie zmiany pozostaje w pełnej zgodności z pedagogicznym pojmowaniem rozwoju jako procesu stopniowego kształtowania kompetencji, w którym kluczową rolę odgrywają powtarzalność, struktura i wsparcie środowiskowe. Pedagog, działając w ramach swoich kompetencji, może zatem wykorzystywać elementy CBT w obszarze edukacji emocjonalnej, wspierając dziecko w rozpoznawaniu podstawowych stanów emocjonalnych, identyfikowaniu sytuacji trudnych w środowisku szkolnym oraz uczeniu prostych strategii obniżania napięcia (Attwood 2004; Weiss 2014).

Istotnym obszarem możliwości pedagogicznego wykorzystania założeń CBT jest także modelowanie i wzmacnianie zachowań adaptacyjnych. W literaturze podkreśla się, że dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w znacznym stopniu uczą się poprzez obserwację oraz konsekwencje swoich działań, co sprawia, że reakcje dorosłych obecnych w środowisku szkolnym mają istotny wpływ na kształtowanie repertuaru zachowań dziecka (Wood i in. 2009; Gitimoghaddam i in. 2022). Pedagog, poprzez przewidywalne reakcje, spójne komunikaty oraz konsekwentne wzmacnianie zachowań sprzyjających regulacji emocji i adaptacji szkolnej, może pełnić istotną rolę w procesie uczenia się dziecka, nie wchodząc jednocześnie w obszar interwencji terapeutycznych. Mechanizm ten ma szczególne znaczenie w pracy z dziećmi z ASD, u których zachowania trudne często pełnią funkcję regulacyjną i są odpowiedzią na przeciążenie emocjonalne, a nie przejawem intencjonalnego naruszania norm (Mazefsky i in. 2013).

Kolejną możliwością wykorzystania elementów CBT w pracy pedagoga jest strukturalny i przewidywalny charakter tego podejścia. Badania jednoznacznie wskazują, że dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu funkcjonują lepiej w środowiskach, które charakteryzują się jasno określonymi zasadami, stałą organizacją oraz wysokim poziomem przewidywalności (Symes, Humphrey 2011). CBT jako podejście oparte na jasno zdefiniowanych celach, logicznej sekwencji działań oraz powtarzalnych procedurach, dostarcza ram, które mogą być adaptowane do organizacji pracy edukacyjnej. Pedagog może wykorzystywać tę logikę w planowaniu dnia, strukturyzowaniu zadań oraz komunikowaniu oczekiwań, co sprzyja obniżeniu poziomu lęku i zwiększeniu poczucia bezpieczeństwa ucznia (Sharma i in. 2021).

Jednocześnie literatura przedmiotu wyraźnie wskazuje na istotne ograniczenia wykorzystania CBT w pracy pedagoga, które wynikają zarówno z charakteru samego podejścia, jak i z granic kompetencji zawodowych. Podstawowym ograniczeniem jest fakt, że wiele klasycznych technik CBT opiera się na pracy z procesami poznawczymi wymagającymi rozwiniętych zdolności introspekcyjnych i metapoznawczych. Restrukturyzacja poznawcza, analiza przekonań czy praca nad schematami poznawczymi zakładają zdolność refleksyjnego dystansowania się wobec własnych myśli, co u dzieci w spektrum autyzmu bywa utrudnione lub przebiega w sposób odmienny (White i in. 2009; van Steensel, Bögels, Perrin 2011). Próby bezpośredniego przenoszenia tych technik do środowiska szkolnego mogą prowadzić do frustracji dziecka oraz obniżenia skuteczności oddziaływań. Szczególną ostrożność należy zachować w odniesieniu do technik ekspozycyjnych, które w CBT odgrywają kluczową rolę w redukcji lęku. Chociaż stopniowe osvajanie trudnych sytuacji jest naturalnym elementem procesu edukacyjnego, planowana ekspozycja terapeutyczna wymaga precyzyjnej diagnozy, monitorowania reakcji dziecka oraz odpowiedniego przygotowania emocjonalnego, co wykracza poza kompetencje pedagoga. Literatura jednoznacznie wskazuje, że skuteczność ekspozycji w pracy z dziećmi z ASD zależy od wielu czynników, w tym poziomu lęku, wsparcia rodziny oraz ścisłej współpracy interdyscyplinarnej (Wood i in. 2009; Perihan i in. 2020; Webster-Stratton, Reid 2020). Z perspektywy pedagogicznej oznacza to konieczność ograniczenia się do wspierania dziecka

w radzeniu sobie z codziennymi wyzwaniami szkolnymi, bez podejmowania interwencji o charakterze terapeutycznym.

Kolejnym ograniczeniem jest ryzyko instrumentalnego i uproszczonego wykorzystywania elementów CBT w celu kontroli zachowania dziecka. Takie podejście może prowadzić do redukcji oddziaływań pedagogicznych do systemu nagród i kar, co pozostaje w sprzeczności zarówno z etyką pedagogiczną, jak i z podstawowymi założeniami CBT, które podkreślają znaczenie zrozumienia funkcji zachowania oraz wspierania autonomii dziecka. Badania wskazują, że oddziaływania skoncentrowane wyłącznie na modyfikacji zachowania, bez uwzględnienia kontekstu emocjonalnego i adaptacyjnego, mają ograniczoną trwałość i mogą prowadzić do wtórnych trudności emocjonalnych (Mazefsky i in. 2013; Weiss 2014).

Istotnym czynnikiem ograniczającym wykorzystanie CBT w pracy pedagoga są również realia organizacyjne środowiska szkolnego. Duża liczebność klas, ograniczony czas na indywidualną pracę z uczniem oraz brak systemowej współpracy z psychologami i terapeutami sprawiają, że nawet najlepiej zaplanowane oddziaływania oparte na założeniach CBT mogą okazać się trudne do wdrożenia w sposób spójny i konsekwentny. Literatura podkreśla, że skuteczność interwencji wspierających dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu znacząco wzrasta w warunkach współpracy interdyscyplinarnej oraz zaangażowania środowiska rodzinnego, co w praktyce szkolnej nie zawsze jest możliwe (Sharma i in. 2021). Analiza możliwości i ograniczeń wykorzystania elementów terapii poznawczo-behawioralnej w pracy pedagoga prowadzi do wniosku, że kluczowe znaczenie ma jasne określenie roli pedagoga jako osoby wspierającej rozwój i adaptację dziecka w środowisku edukacyjnym, a nie jako terapeuty. Pedagog może korzystać z założeń CBT w zakresie edukacji emocjonalnej, strukturyzowania środowiska, wzmocnienia zachowań adaptacyjnych oraz wspierania rozwoju autoregulacji, jednocześnie pozostawiając interwencje terapeutyczne specjalistom. Takie podejście pozwala na odpowiedzialne wykorzystanie dorobku CBT bez naruszania granic kompetencji zawodowych oraz sprzyja budowaniu spójnego systemu wsparcia dziecka z ASD.

Dyskusja i wnioski

Analiza literatury poświęconej wykorzystaniu terapii poznawczo-behawioralnej w pracy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu prowadzi do wniosku, że podejście to posiada istotny potencjał aplikacyjny również poza kontekstem stricte terapeutycznym, w tym w obszarze oddziaływań pedagogicznych. Jednocześnie zgromadzone dane empiryczne jednoznacznie wskazują, że skuteczność CBT w tej populacji nie wynika z prostego transferu standardowych protokołów klinicznych do środowiska edukacyjnego, lecz z ich świadomej adaptacji do specyfiki funkcjonowania poznawczego, emocjonalnego i adaptacyjnego dzieci z ASD (Perihan i in. 2020; Sharma i in. 2021). Z perspektywy pedagogiki oznacza to konieczność odejścia od myślenia o CBT jako zbiorze technik terapeutycznych na rzecz traktowania jej jako ramy teoretycznej porządkującej sposób rozumienia trudności dziecka i planowania oddziaływań wspierających.

Szczególnie istotnym wnioskiem płynącym z analizy jest to, że założenia terapii poznawczo-behawioralnej pozostają w wysokim stopniu zbieżne z pedagogicznym rozumieniem rozwoju jako procesu uczenia się. CBT zakłada, że zachowania i reakcje emocjonalne są w znacznym stopniu nabywane i podtrzymywane poprzez doświadczenie, a zmiana dokonuje się poprzez systematyczne rozwijanie nowych strategii radzenia sobie oraz ich utrwalanie w naturalnych kontekstach funkcjonowania dziecka. Taka perspektywa jest spójna z podejściem pedagogicznym, w którym kluczowe znaczenie przypisuje się roli środowiska, modelowania, wzmacniania i powtarzalności oddziaływań. W praktyce szkolnej umożliwia to wykorzystywanie elementów CBT w obszarze edukacji emocjonalnej, wspierania autoregulacji oraz organizowania warunków sprzyjających adaptacji ucznia, bez konieczności podejmowania interwencji o charakterze psychoterapeutycznym (Attwood 2004; Weiss 2014).

Jednocześnie literatura przedmiotu wyraźnie pokazuje, że nie wszystkie komponenty CBT są możliwe do zastosowania w pracy pedagoga. Szczególnie ograniczone zastosowanie mają techniki wymagające rozwiniętych zdolności introspekcyjnych i metapoznawczych, takie jak klasyczna restrukturyzacja poznawcza czy praca nad przekonaniami, które u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mogą być trudno dostępne lub funkcjonować w sposób jakościowo odmienny

(White i in. 2013; van Steensel, Bögels, Perrin 2011). Próby mechanicznego przenoszenia tych technik do środowiska szkolnego mogą prowadzić do frustracji dziecka, spadku zaangażowania oraz obniżenia skuteczności oddziaływań. Z perspektywy pedagogicznej większe znaczenie ma przesunięcie akcentu z pracy stricte poznawczej na uczenie się poprzez działanie, doświadczenie i praktyczne ćwiczenie umiejętności w realnych sytuacjach szkolnych, co znajduje potwierdzenie w badaniach nad adaptacjami CBT dla dzieci z ASD (Wood i in. 2009; Perihan i in. 2020).

Analiza wyników badań wskazuje również na kluczową rolę struktury, przewidywalności i konkretności w oddziaływaniach inspirowanych CBT. Dzieci w spektrum funkcjonują efektywniej w środowiskach, które oferują jasne ramy, stałe zasady oraz ograniczoną liczbę nieprzewidywalnych bodźców, co sprzyja redukcji lęku i przeciążenia emocjonalnego (Symes, Humphrey 2011). CBT, jako podejście o wyraźnej uporządkowanej strukturze i jasno określonych celach, dostarcza wzorców organizacji pracy, które mogą być z powodzeniem integrowane z praktyką pedagogiczną. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera wykorzystanie wizualizacji, rutyny oraz jednoznacznych komunikatów, które nie tylko zwiększają zrozumiałość oddziaływań, lecz także wspierają generalizację nabywanych umiejętności do codziennego funkcjonowania szkolnego (Attwood 2004; Weiss 2014).

Równocześnie literatura podkreśla konieczność zachowania wyraźnych granic pomiędzy pedagogicznym wspieraniem dziecka a prowadzeniem psychoterapii. Techniki o wysokim potencjale terapeutycznym, takie jak planowana ekspozycja na bodźce lękowe, wymagają precyzyjnej diagnozy, monitorowania reakcji emocjonalnych dziecka oraz odpowiedniego przygotowania merytorycznego, co wykracza poza kompetencje pedagoga. Badania wskazują, że skuteczność interwencji poznawczo-behawioralnych w pracy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu jest najwyższa w warunkach współpracy interdyscyplinarnej, z udziałem terapeutów, rodziców i szkoły, co podkreśla systemowy, a nie wyłącznie indywidualny charakter procesu zmiany (Wood i in. 2009; Sharma i in. 2021).

Uwzględniając powyższe ustalenia, należy stwierdzić, że pedagog może w sposób odpowiedzialny i etyczny wykorzystywać elementy podejścia poznawczo-behawioralnego w zakresie wspierania rozwoju

emocjonalnego i adaptacyjnego dziecka, pod warunkiem, że działania te koncentrują się na edukacji emocjonalnej, strukturze środowiska, modelowaniu i wzmacnianiu zachowań adaptacyjnych oraz rozwijaniu umiejętności autoregulacyjnych. Takie rozumienie roli pedagoga pozwala uniknąć ryzyka instrumentalizacji CBT oraz przekraczania granic kompetencji zawodowych, a jednocześnie umożliwia korzystanie z dorobku jednego z najlepiej przebadanych podejść psychologicznych.

W konkluzji należy podkreślić, że integracja elementów terapii poznawczo-behawioralnej z praktyką pedagogiczną może stanowić wartościowy kierunek rozwoju oddziaływań edukacyjnych wobec dzieci z ASD, o ile opiera się na refleksji teoretycznej, empirycznych podstawach oraz realnym uwzględnieniu kontekstu szkolnego. Dalsze badania powinny koncentrować się na analizie warunków wdrażania takich oddziaływań w środowisku edukacyjnym oraz na ocenie ich długofalowego wpływu na funkcjonowanie emocjonalne i adaptacyjne uczniów. Pozwoli to lepiej określić miejsce podejścia poznawczo-behawioralnego w pedagogicznym wspieraniu dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Bibliografia

- Ambroziak K., Kołakowski A. (2020). *Modele poznawczo-behawioralne zaburzeń zachowania i agresji. Programy terapeutyczne*, [w:] A. Kołakowski (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 206–259.
- Attwood T. (2004). *Cognitive Behaviour Therapy for Children and Adults with Asperger's Syndrome*, „Behaviour Change”, t. 21, nr 3, s. 147–161.
- Beck J.S. (2011). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond* (2nd ed.), New York: Guilford Press.
- Bellon-Harn M.L., Boyd R.L., Manchiaiah V. (2022). *Applied Behavior Analysis as Treatment for Autism Spectrum Disorders: Topic Modeling and Linguistic Analysis of Reddit Posts*, „Frontiers in Rehabilitation Sciences”, t. 2, nr 682533, s. 1–13, <https://doi.org/10.3389/fresc.2021.682533>
- Chan V., Albaum C.S., Khanlou N., Westra H., Weiss J.A. (2025). *Parent Involvement in Mental Health Treatment for Autistic Children: A Grounded Theory-Informed Qualitative Analysis*, „Child Psychiatry and Human Development”, t. 56, nr 4, s. 982–995. <https://doi.org/10.1007/s10578-023-01621-x>
- Conner C.M., White S.W., Scahill L., Mazefsky C.A. (2020). *The Role of Emotion Regulation and Core Autism Symptoms in the Experience of Anxiety*

- in *Autism*, „Autism. The International Journal of Research and Practice”, t. 24, nr 4, s. 931–940, <https://doi.org/10.1177/1362361320904217>
- Dziektarz A., Wójcik S. (2022). *Wykorzystanie psychoterapii poznawczo-behawioralnej w radzeniu sobie z nadmiernym stresem*, Warszawa: Difin.
- Gitimoghaddam M., Chichkine N., McArthur L., Sangha S.S., Symington V. (2022). *Applied Behavior Analysis in Children and Youth with Autism Spectrum Disorders: A Scoping Review*, „Perspectives on Behavior Science”, t. 45, nr 3, s. 521–557, <https://doi.org/10.1007/s40614-022-00338-x>
- Jagielska G. (2020). *Terapia rodzinna w leczeniu zaburzeń zachowania*, [w:] A. Kołakowski (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 309–344.
- Karna W., Stefaniuk I. (2024). *The Influence of Peer Relationships on the Social Development of Children with Autism Spectrum Disorder*, „Iranian Journal of Neurodevelopmental Disorders”, t. 2, nr 4, s. 10–18, <https://doi.org/10.61838/kman.jndd.2.4.2>
- Kaya S., Yildiz N.G. (2024). *Using the Concrete–Representational–Abstract Sequence to Teach Math Skills to a Student with Autism Spectrum Disorder in a General Education Classroom*, „International Journal of Developmental Disabilities”, t. 70, nr 8, s. 1398–1409, <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2180539>
- Kerns C.M., Roux A.M., Connell J.E., Shattuck P.T. (2016). *Adapting Cognitive Behavioral Techniques to Address Anxiety and Depression in Cognitively Able Emerging Adults on the Autism Spectrum*, „Cognitive and Behavioral Practice”, t. 23, nr 3, s. 329–340, <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2016.06.002>
- Lai M.-C., Kassee C., Besney R., Bonato S., Hull L., Mandy W., Szatmari P. Ameis S.H. (2019). *Prevalence of Co-occurring Mental Health Diagnoses in the Autism Population: A Systematic Review and Meta-analysis*, „The Lancet Psychiatry”, t. 6, nr 10, s. 819–829, [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30289-5](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30289-5)
- Leachman C., Nichols E.S., Al-Saoud S., Duerden E.G. (2024). *Anxiety in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: Behavioural Phenotypes and Environmental Factors*, „BMC Psychology”, t. 12, nr 534 s. 1–14, <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02044-6>
- Mazefsky C.A., Herrington J., Siegel M., Scarpa A., Maddox B.B., Scahill L., White S.W. (2013). *The Role of Emotion Regulation in Autism Spectrum Disorder*, „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry”, t. 52, nr 7, s. 679–688, <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.006>
- McKinlay M., Thorpe D., Cage E., Grainger C., Jasper C., Stewart M. (2024). *Which Psycho-social-environmental Factors Do Autistic Students Identify as Being Important for Positive Experiences in Mainstream Secondary School?*, „Autism”, t. 29, nr 3, s. 566–578, <https://doi.org/10.1177/13623613241285974>

- Owens M., Stevenson J., Hadwin J.A., Norgate R. (2012). *Anxiety and Depression in Academic Performance: An Exploration of the Mediating Factors of Worry and Working Memory*, „School Psychology International”, t. 33, nr 4, s. 433–449, <https://doi.org/10.1177/0143034311427433>
- Perihan C., Burke M., Bowman-Perrott L., Bicer A., Gallup J., Thompson J., Sallèse M. (2020). *Effects of Cognitive Behavioral Therapy for Reducing Anxiety in Children with High Functioning ASD: A Systematic Review and Meta-Analysis*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, t. 50, nr 6, s. 1958–1972, <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03949-7>
- Preś J., Świątkowska K., Kołakowski A. (2024). *Cognitive Behavioral Therapy for the Treatment of Separation Anxiety Disorder in Children: A Research Review and Case Study*, „Psychiatria Polska”, t. 58, nr 5, s. 761–771, <https://doi.org/10.12740/PP/175718>
- Restoy D., Oriol-Escudé M., Alonzo-Castillo T., Magán-Maganto M., Canal-Bedia R., Díez-Villoria E., Gisbert-Gustemps L., Setién-Ramos I., Martínez-Ramírez M., Ramos-Quiroga J. A., Lugo-Marin J. (2024). *Emotion Regulation and Emotion Dysregulation in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: A Meta-analysis of Evaluation and Intervention Studies*, „Clinical Psychology Review”, t. 109, nr 102410, s. 1–17, <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2024.102410>
- Ruan R. (2025). *The Effect of Structured Teaching Methods on Restricted Repetitive Behaviors of Autistic Children*, „International Journal of Healthcare Information Systems and Informatics”, t. 20, nr 1, s. 1–21, <https://doi.org/10.4018/IJHISI.385602>
- Sharma S., Hucker A., Matthews T., Grohmann D., Laws K.R. (2021). *Cognitive Behavioural Therapy for Anxiety in Children and Young People on the Autism Spectrum: A Systematic Review and Meta-analysis*, „BMC Psychology”, t. 9, nr 151, s. 1–16, <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00658-8>
- Simacek J.J., Riegelman A., Gunderson J., Worthley E., Dimian F.A., Chaxiong P., Wolff J.J. (2025). *Examining Behavioral Interventions for Infancy and Early Toddlerhood: A Systematic Review of Intervention Effects, Parameters, and Participants*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, t. 45, nr 5, s. 778–794, <https://doi.org/10.1007/s10803-025-06804-0>
- Simonoff E., Pickles A., Charman T., Chandler S., Loucas T., Baird G. (2008). *Psychiatric Disorders in Children with Autism Spectrum Disorders: Prevalence, Comorbidity, and Associated Factors in a Population-derived Sample*, „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry”, t. 47, nr 8, s. 921–929, <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318179964f>
- Solish A., Klemencic N., Ritzema A., Nolan V., Pilkington M., Anagnostou E., Brian J., (2020). *Effectiveness of a Modified Group Cognitive Behavioral Therapy Program for Anxiety in Children with ASD Delivered in a Community Context*, „Molecular Autism”, t. 11, nr 34, s. 1–11. <https://doi.org/10.1186/s13229-020-00341-6>

- Spain D., Happé F. (2020). *How to Optimise Cognitive Behaviour Therapy (CBT) for People with Autism Spectrum Disorders (ASD): A Delphi Study*, „Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy”, t. 38, nr 5, s. 184–208, <https://doi.org/10.1007/s10942-019-00335-1>
- Symes W., Humphrey N. (2011). *School Factors that Facilitate or Hinder the Ability of Teaching Assistants to Effectively Support Pupils with Autism Spectrum Disorders (ASDs) in Mainstream Secondary Schools*, „Journal of Research in Special Educational Needs”, t. 11, nr 3, s. 153–161, <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01196.x>
- Van Steensel F.J.A., Bögels S.M., Perrin S. (2011). *Anxiety Disorders in Children and Adolescents with Autistic Spectrum Disorders: A Meta-analysis*, „Clinical Child and Family Psychology Review”, t. 14, nr 3, s. 302–317, <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0097-0>
- Webster-Stratton C., Reid J. (2020). *Seria programów treningowych „The incredible years” dla rodziców, nauczycieli i dzieci. Wieloaspektowa metoda terapii małych dzieci wykazujących problemy z zachowaniem*, [w:] J. Weisz, A. Kazdin (red.), *Metody w psychoterapii dzieci i młodzieży oparte na dowodach*, przeł. R. Andruszko, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 169–193.
- Weiss J.A. (2014). *Transdiagnostic Case Conceptualization of Emotional Problems in Youth with ASD: An Emotion Regulation Approach*, „Clinical Psychology: Science and Practice”, t. 21, nr 4, s. 331–350, <https://doi.org/10.1111/cpsp.12084>
- White S.W., Ollendick T., Albano A.M., Oswald D., Johnson C., Southam-Gerow M.A., Kim I., Scahill L. (2013). *Randomized Controlled Trial: Multimodal Anxiety and Social Skill Intervention for Adolescents with Autism Spectrum Disorder*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, t. 43, nr 2, s. 382–394, <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1577-x>
- Wood J.J., Drahota A., Sze K., Har K., Chiu A., Langer D.A. (2009). *Cognitive Behavioral Therapy for Anxiety in Children with Autism Spectrum Disorders: A Randomized, Controlled Trial*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, t. 50, nr 3, s. 224–234, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01948.x>
- Wójcik M. (2024). *Challenging Behaviour of Students with Autism Spectrum Disorder in the Context of Sense of Security in Education, Upbringing and Therapy: A Narrative Review*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia”, t. 37, nr 4, s. 91–108, <https://doi.org/10.17951/j.2024.37.4.91-108>
- You X.-R., Gong X.-R., Guo M.-R., Ma B.-X. (2024). *Cognitive Behavioural Therapy to Improve Social Skills in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: A Meta-analysis of Randomised Controlled Trials*, „Journal of Affective Disorders”, t. 344, nr 1, s. 8–17, <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.10.008>

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Ewelina Młynarczyk-Karabin
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie
Instytut Pedagogiki Specjalnej
e-mail: emlynarczyk@aps.edu.pl

Beata Szabata
ORCID: 0000-0002-1154-4690
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Poczucie osamotnienia osób słabowidzących. Struktura i uwarunkowania psychospołeczne

The Feeling of Loneliness among
People with Visual Impairments:
Structure and Psychosocial Correlates

ABSTRACT

The issue of loneliness and its correlates has been explored in various research groups, including people with visual impairments. However, not all correlates are sufficiently understood. The aim of this study is to characterize the sense of loneliness among people with low vision in the context of its structure and psychosocial determinants. Based on the literature, these determinants include social support, basic hope, and self-efficacy. The study included 89 adults with low vision. Standardized research tools were used: the UCLA Loneliness Scale, the National Social Support Questionnaire (NSSQ), the Basic Hope Inventory (BHI-12), and the Generalized Self-Efficacy Scale (GSES).

The analysis revealed that participants with low vision experienced loneliness to some extent. While detailed results indicate social connectedness and a moderate sense of belonging, experiences of abandonment, rejection, and isolation cannot be ignored. Respondents with low vision rely most on instrumental support, followed by

KEYWORDS

feeling of loneliness,
social support, basic
hope, self-efficacy,
people with low vision

SŁOWA KLUCZOWE

poczucie osamotnienia,
wsparcie społeczne,
nadzieja podstawowa,
poczucie własnej
skuteczności, osoby
słabowidzące

SPI Vol. 29, 2026/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2026.1.004
Nadesłano: 04.09.2025
Zaakceptowano: 02.03.2026

emotional and affirmative support. They demonstrate similar levels of basic hope and self-efficacy. Furthermore, the study confirms the predictive role of the psychosocial factors considered, i.e., social support, basic hope, and self-efficacy, which are significant in shaping the sense of loneliness among individuals with low vision. In light of these results, attention should be paid to removing barriers that hinder their participation in social life and to strengthening their psychosocial resources.

ABSTRAKT

Problematyka poczucia osamotnienia i jego korelatów jest eksplorowana w różnych grupach badawczych, także wśród osób z niepełnosprawnością wzroku. Nie wszystkie korelaty są wystarczająco poznane. Celem badań jest scharakteryzowanie poczucia osamotnienia osób słabowidzących w kontekście struktury oraz uwarunkowań psychospołecznych. Na podstawie literatury przedmiotu do wspomnianych uwarunkowań zaliczono: wsparcie społeczne, nadzieję podstawową, poczucie własnej skuteczności. Eksploracją objęto 89 dorosłych ze słabym widzeniem. Zastosowano wystandaryzowane narzędzia badawcze: Skalę Poczucia Osamotnienia (UCLA), Kwestionariusz Wsparcia Społecznego (NSSQ), Kwestionariusz Nadziei Podstawowej (BHI-12), Skalę Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES).

Analiza wykazała, że badani słabowidzący w pewnym zakresie czują się osamotnieni. Co prawda wyniki szczegółowe świadczą o powiązaniu społecznym, umiarkowanym poczuciu przynależności do grupy, ale nie można pominąć doświadczanego opuszczenia, odrzucenia i odizolowania od innych. Respondenci ze słabym widzeniem w największym zakresie mogą liczyć na wsparcie instrumentalne, a następnie emocjonalne i afirmacyjne. Charakteryzują ich zbliżone wyniki odnoszące się do nadziei podstawowej oraz poczucia własnej skuteczności. Ponadto badania własne potwierdzają predykcyjną rolę uwzględnionych czynników psychospołecznych, tj. wsparcia społecznego, nadziei podstawowej, poczucia własnej skuteczności, które są znaczące dla kształtowania poczucia osamotnienia osób słabowidzących. W kontekście uzyskanych wyników należy zwrócić uwagę na usuwanie barier utrudniających im uczestnictwo w życiu społecznym oraz dążyć do wzmacniania ich zasobów psychospołecznych.

Wprowadzenie

Poczucie osamotnienia to nieprzyjemny stan, obejmujący brak pewnych relacji, co prowadzi do spadku dobrostanu (Saskia 2021). Ogólnie rzecz biorąc, poczucie osamotnienia jest definiowane jako doświadczenie, w obliczu którego człowiek pozostaje sam, postrzega siebie jako niekochanego, nieważnego i niezaopiekowanego (Martens, Palermo 2005; Rokach 2019). Ami Rokach (2019) wskazał trzy charakterystyczne cechy poczucia osamotnienia. Są nimi: uniwersalność (poczucie osamotnienia jest fundamentalne dla człowieka), subiektywność (poczucie osamotnienia podlega zmiennym osobistym i sytuacyjnym), wieloaspektowość (poczucie osamotnienia jest zawsze wysoce niepokojące).

Poczucie osamotnienia jest udziałem wielu osób, także osób z niepełnosprawnością wzroku, które znajdują się w specyficznej sytuacji życiowej. Niepełnosprawność wzroku może prowadzić do niepokoju, zmartwień, obaw i depresji (Norowzian 2006), jak również powodować niepewność i lęk (Osaba i in. 2019). Na przykład Rebecca A. Williams i in. (1998) ustalili, że nastrój osób ze słabym widzeniem był istotnie niższy od nastroju osób widzących. Co ciekawe, nawet w porównaniu do osób z poważnymi chorobami osoby słabowidzące uzyskały istotnie niższe wyniki w skalach dobrego samopoczucia (Upton, Bush, Taylor 1998) i doświadczały znacznie silniejszego stresu psychologicznego niż osoby widzące (Pinquart, Pfeiffer 2014). Ponadto badania wskazują na słabsze funkcjonowanie społeczne osób z niepełnosprawnością wzroku, a nawet ich dyskryminację. Corrado Carabellese i in. (1993) zwrócili uwagę na niezadowolające relacje społeczne osób z niepełnosprawnością wzroku, natomiast Ron L. Evans (1983) zauważył u nich spadek aktywności społecznej. Sarah E. Jackson i in. (2019) ujawnili, że osoby z niepełnosprawnością wzroku, zwłaszcza starsze, narażone były na dyskryminację. Cechował je wyższy poziom objawów depresyjnych oraz niższa jakość życia i zadowolenie z życia.

Jeśli chodzi o poczucie osamotnienia osób z niepełnosprawnością wzroku, do którego niewątpliwie przyczynia się ich sytuacja życiowa, literatura przedmiotu zasobna jest w doniesienia empiryczne poświęcone tej problematyce. Adrian R. Hill, Peter Aspinall i Lynda Cotton (2004), badając osoby niewidome, zauważyli, że 36% spośród nich

przeżywało osamotnienie. Hui-Ying Chu i Hui-Shan Chan (2022) ujawnili, że respondenci z niepełnosprawnością wzroku doświadczali osamotnienia w stopniu umiarkowanym (49,1%) i umiarkowanie wysokim (29,4%), podczas gdy Audun Brunes, Marianne B. Hansen i Trond Heir (2019) ustalili, że prawie 50% dorosłych z niepełnosprawnością wzroku odczuwało umiarkowane lub silne osamotnienie, przy czym wskaźniki były wyższe we wszystkich grupach wiekowych i znacząco wyższe niż w populacji ogólnej. Muna S. Hadidi i Jamal M. Al Khateeb (2013) wykazali, że studenci niewidomi w porównaniu ze studentami widzącymi doświadczali większego osamotnienia. Podobne wyniki uzyskano także w innych badaniach (McGaha, Farran 2001; Verstraten i in. 2005; George, Duquette 2006; Pinguart, Pfeiffer 2011; Heppe i in. 2020). Natomiast Sabine Kef (2002) zauważyła, iż poczucie osamotnienia nie jest zmienną różnicującą osoby z niepełnosprawnością wzroku i pełnosprawne wzrokowo, przy czym badano osoby młode, mające 14–24 lata. Poczucie osamotnienia cechowało odpowiednio 8% i 7% respondentów. Interesujące wyniki uzyskali Ami Rokach, David Berman i Alison Rose (2021), którzy wykazali, że badani z niepełnosprawnością wzroku odczuwają osamotnienie inaczej niż badani pełnosprawni wzrokowo, gdyż są w stanie nawiązywać kontakty z otaczającymi ich ludźmi, uzyskując istotnie wyższe wyniki w wymiarze określanym jako wzrost i rozwój. Jeśli chodzi o radzenie sobie z poczuciem osamotnienia, to osoby z niepełnosprawnością wzroku istotnie częściej niż osoby pełnosprawne wzrokowo stosowały takie strategie, jak rozwój własny, religia i wiara (Rokach, Rose, Berman 2021). W kilku badaniach zwrócono także uwagę na czynniki, które mogą wiązać się z poczuciem osamotnienia osób z niepełnosprawnością wzroku. Rezultaty tych prac wskazują, że osoby z wyższym poczuciem osamotnienia są bardziej lękliwe, mniej optymistyczne (Barron i in. 1992; Foxall i in. 1992). Cechuje je większe nasilenie depresji (Jones, Victor, Vetter 1985), słabsze zaangażowanie religijne (Chu, Chan 2022) i niższa satysfakcja z życia (Brunes, Hansen, Heir 2019). Poza tym ujawniają obniżone poczucie własnej wartości i przekonanie o własnej skuteczności (Alma i in. 2011), ale częściej doświadczają przemocy fizycznej lub seksualnej (Brunes, Hansen, Heir 2019).

Biorąc pod uwagę wymienione korelaty poczucia osamotnienia osób z niepełnosprawnością wzroku i niewystarczającą wiedzę na

temat zachodzących powiązań, w badaniach własnych zwrócono uwagę na takie czynniki, jak: wsparcie społeczne, nadzieja podstawowa, poczucie własnej skuteczności.

Założenia metodologiczne badań własnych

Celem badań było scharakteryzowanie poczucia osamotnienia osób słabowidzących w kontekście struktury oraz uwarunkowań psychospołecznych. Dążąc do zrealizowania przyjętego celu, sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jakie poczucie osamotnienia jest udziałem badanych słabowidzących?
2. Jakim funkcjonowaniem psychospołecznym w wymiarach: wsparcia społecznego, nadziei podstawowej, poczucia własnej skuteczności, cechują się badani słabowidzący?
3. Czy istnieją, a jeśli tak, to jaki charakter mają zależności pomiędzy poczuciem osamotnienia badanych słabowidzących a ich funkcjonowaniem psychospołecznym w wymiarach: wsparcia społecznego, nadziei podstawowej, poczucia własnej skuteczności?

W pracy nie postawiono hipotez do problemów badawczych o charakterze diagnostycznym. Sformułowano je do trzeciego i czwartego pytania badawczego, czyli do pytań o charakterze zależnościowym. Postawiono je na podstawie badań, które zrealizowano wśród osób z niepełnosprawnością wzroku. Przyjęto, że:

1. Istnieją istotne statystycznie negatywne zależności pomiędzy brakiem bliskiego kontaktu z innymi a funkcjonowaniem psychospołecznym badanych słabowidzących w wymiarach: wsparcia społecznego, nadziei podstawowej, poczucia własnej skuteczności. Podstawą do sformułowania powyższej hipotezy są wyniki eksploracji, które wykazały, że wyższy poziom poczucia osamotnienia cechował te osoby z niepełnosprawnością wzroku, które były mniej zadowolone z otrzymywanego wsparcia społecznego (Barron i in. 1992, 1994) czy też w mniejszym zakresie je odczuwały (Chu, Chan 2022). Z innych badań wynika, że nasilenie poczucia osamotnienia u osób

z niepełnosprawnością wzroku koreluje ujemnie z optymizmem (Barron i in. 1992) i poczuciem własnej skuteczności (Alma i in. 2011).

2. Istnieją istotne statystycznie pozytywne zależności pomiędzy powiązaniem społecznym a funkcjonowaniem psychospołecznym badanych słabowidzących w wymiarach: wsparcia społecznego, nadziei podstawowej, poczucia własnej skuteczności. Hipotezę tę postawiono na podstawie dotychczasowych badań (Barron i in. 1992, 1994; Alma i in. 2011; Chu, Chan 2022), które odnoszą się do poczucia osamotnienia osób z niepełnosprawnością wzroku i jego korelatów psychospołecznych, tj. wsparcia społecznego, optymizmu, poczucia własnej skuteczności. Skoro pomiędzy mini występują powiązania ujemne, to należy oczekiwać, że w przypadku poczucia bliskości, utrzymywania więzi z innymi, zaznaczą się powiązania dodatnie.
3. Istnieją istotne statystycznie pozytywne zależności pomiędzy przynależnością społeczną a funkcjonowaniem psychospołecznym badanych słabowidzących w wymiarach: wsparcia społecznego, nadziei podstawowej, poczucia własnej skuteczności. Podstawą dla sformułowania powyższej hipotezy są wyniki eksploracji, wskazujących na psychospołeczne uwarunkowania poczucia osamotnienia osób z niepełnosprawnością wzroku, do których zaliczono: wsparcie społeczne, optymizm, poczucie własnej skuteczności (Barron i in. 1992, 1994; Alma i in. 2011; Chu, Chan 2022), przy czym w przypadku przynależności społecznej powiązania będą miały charakter dodatni.

Materiał empiryczny zebrano za pomocą następujących narzędzi badawczych: Skali Poczucia Osamotnienia (UCLA) Dana Russella, Letitii A. Peplau i Carolyn E. Cutrony, Kwestionariusza Wsparcia Społecznego (NSSQ) Jane S. Norbeck, Kwestionariusza Nadziei Podstawowej (BHI-12) Jerzego Trzebińskiego i Mariusza Zięby, Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES) Ralfa Schwarzera i Michała Jerusalema.

Skala Poczucia Osamotnienia (UCLA), zaadaptowana do warunków polskich przez Józefa Rembowskiego, jest narzędziem wielowymiarowym, służącym do pomiaru poczucia osamotnienia. Itemy tworzą trzy podskale: brak bliskiego kontaktu z innymi, zerwanie społecznych więzi, przynależność do grupy społecznej, przy czym

wysoki wynik w zakresie zerwania społecznych więzi wskazuje na brak takich symptomów i świadczy o silnym powiązaniu społecznym. Skala UCLA cechuje się wysoką rzetelnością i diagnostycznością (Rembowski 1992).

Kwestionariusz Wsparcia Społecznego (NSSQ), w adaptacji Janusza Kirenki, umożliwia opis źródeł wsparcia społecznego oraz dostarcza informacji o osobach znajdujących się w sieci społecznej, zapewniających wsparcie emocjonalne, afirmacyjne, instrumentalne. Pytania zawarte w Kwestionariusza NSSQ umożliwiają także ocenę wsparcia w wymiarze ogólnym. Polska wersja Kwestionariusza NSSQ posiada zadowalającą rzetelność i trafność (Kirenko 2002).

Kwestionariusz Nadziei Podstawowej (BHI-12) pozwala określić ogólny poziom nadziei podstawowej. Itemy tworzą jeden czynnik. Kwestionariusz jest poprawny pod względem psychometrycznym – wskaźnik stabilności wewnętrznej osiąga wartość 0,62 (r -Pearsona), a wskaźnik rzetelności alfa Cronbacha wynosi 0,70 (Trzebiński, Zięba 2003a).

Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES), w adaptacji Zygryda Juczyńskiego, przeznaczona jest do badania ogólnego przekonania jednostki o skuteczności w radzeniu sobie z pojawiającymi się trudnościami i przeszkodami. Twierdzenia skali tworzą jeden czynnik. Polską wersję Skali GSES cechują satysfakcjonujące właściwości psychometryczne. Wskaźnik zgodności wewnętrznej alfa Cronbacha wynosi 0,85, a wskaźnik stabilności 0,78 (r -Pearsona) (Juczyński 2000).

W badaniach wzięło udział 89 osób słabowidzących, w wieku 18–56 lat ($M = 26,67$; $SD = 9,56$), w tym 36 kobiet (40,45%) i 53 mężczyzn (59,55%). Ponad połowa badanych (54 = 60,67%) ma wykształcenie średnie, natomiast znacznie mniej wyższe (24 = 26,97%) czy też zawodowe (11 = 12,36%). Jeśli chodzi o miejsce zamieszkania, to przeważają mieszkańcy miast (58 = 65,17%). Zdecydowaną większość badanych stanowią osoby stanu wolnego (73 = 82,92%), nieliczne żyją w związkach małżeńskich (16 = 17,98%). Wszyscy respondenci doznali uszkodzenia wzroku do piątego roku życia. Ponad połowa badanych to osoby z ostrością wzroku 0,3–0,1 (56 = 62,92%), u pozostałych ostrość wzroku mieści się w granicach od 0,1 do 0,05 (33 = 37,08%). Przyczyną słabowzroczności jest najczęściej wysoka krótkowzroczność (30 = 33,71%), a następnie zaćma wrodzona

(15 = 16,85%) i zanik nerwu wzrokowego (14 = 15,73%). Po kilku respondentów wskazało na: chorobę Stargardta (7 = 7,87%), barwnikowe zwyrodnienie siatkówki (5 = 5,62%), zwyrodnienie siatkówki (5 = 5,62%), jaskrę wrodzoną (5 = 5,62%), retinopatię wcześniaczą (4 = 4,49%). Najrzadziej występującymi czynnikami etiologicznymi okazały się retinopatia cukrzycowa (2 = 2,25%) i nadwzroczność (2 = 2,25%).

Wyniki badań własnych

Poczucie osamotnienia badanych słabowidzących – struktura

Z zebranych danych wynika, że badani słabowidzący w pewnym zakresie czują się osamotnieni (Tabela 1). Uzyskane wyniki nie wskazują na poczucie zerwania więzi z otoczeniem, ale świadczą o powiązaniu społecznym, poczuciu zrozumienia i bliskości oraz umiarkowanym poczuciu przynależności do grupy, wspólnoty z nią i dopasowania. Przy tych korzystnych tendencjach zauważa się pewne nasilenie poczucia osamotnienia, opuszczenia, odrzucenia i odizolowania od innych.

Tabela 1. Poczucie osamotnienia badanych słabowidzących – statystyki opisowe

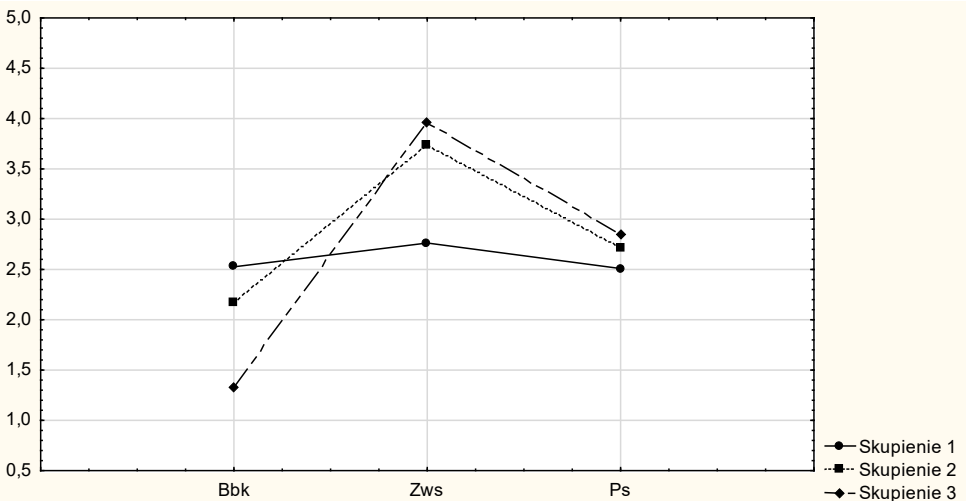
Poczucie osamotnienia	M	SD	Me	Min	Max	Q1	Q3
Brak bliskiego kontaktu z innymi	1,90	0,59	1,90	1,00	3,80	1,40	2,30
Zerwanie więzi społecznych	3,62	0,53	3,75	1,75	4,00	3,50	4,00
Przynależność do grupy społecznej	2,72	0,31	2,67	1,83	3,67	2,50	3,00

Źródło: badania własne.

Celem pogłębienia charakterystyki poczucia osamotnienia badanych słabowidzących zastosowano niehierarchiczną analizę skupień metodą k-średnich. W efekcie wyłoniono 3 skupienia poczucia osamotnienia, które zobrazowano na Wykresie 2. Różnice istotne statystycznie między poszczególnymi skupieniami ustalono za pomocą jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA. Natomiast szczegółowy ich opis był możliwy przy wykorzystaniu test post hoc Tukeya (Tabela 2).

Najliczniejsze skupienie (3) tworzone jest przez 36 badanych słabowidzących (40,45%). Reprezentowana przez nich struktura poczucia osamotnienia jest następująca: respondenci w największym zakresie cechują się powiązaniem społecznym, poczuciem zrozumienia, w dalszej kolejności doświadczają umiarkowanej przynależności do grupy, wspólnoty z nią i dopasowania, natomiast w najmniejszym stopniu odczuwają brak bliskiego, osobowego a zarazem intymnego kontaktu z innymi (Wykres 1). Badani reprezentujący analizowane skupienie różnią się istotnie statystycznie od badanych tworzących skupienie 1 i 2 w ocenie powiązania społecznego oraz braku bliskiego kontaktu z innymi, podczas gdy w kontekście przynależności społecznej zróżnicowanie istotne statystycznie odnosi się tylko do skupienia 1. We wszystkich przypadkach kierunek ustalonych różnic jest korzystniejszy dla badanych tworzących skupienie 3 (Tabela 2).

Wykres 1. Poczucie osamotnienia badanych słabowidzących – typologia



Źródło: badania własne.

Kolejne wyodrębnione w toku analizy skupienie (2), do którego należy 34 badanych słabowidzących (38,20%), charakteryzuje następujący rozkład średnich wyników: najwyższy z nich dotyczy poczucia bliskości, utrzymywania więzi z innymi, niżej plasuje się poczucie przynależności do grupy społecznej, zaś najniższą pozycję zajmuje brak bliskiego, osobowego kontaktu z innymi (Wykres 1).

Nakreślony profil wykazuje wprawdzie pewne podobieństwo do skupienia 3, ale w odróżnieniu od niego zauważa się tutaj istotnie niższe powiązanie społeczne, przy istotnie wyższym poczuciu braku osobowego kontaktu z innymi. Istotne statystycznie różnice dotyczą także skupienia 1, a ich kierunek jest korzystniejszy dla respondentów ze skupienia 2 (Tabela 2).

Skupienie 1, choć najmniej licznie reprezentowane (19 = 21,34%), tworzą badani słabowidzący z umiarkowanymi wartościami uzyskanymi w zakresie średnich wyników poszczególnych aspektów poczucia osamotnienia. Respondenci ci cechują się więc umiarkowanym powiązaniem społecznym, poczuciem zrozumienia. Ponadto doświadczają nieco niższej, ale także umiarkowanej przynależności do grupy, wspólnoty z nią i dopasowania oraz w umiarkowanym stopniu odczuwają brak bliskiego, osobowego, a zarazem intymnego kontaktu z innymi (Wykres 1). Badani reprezentujący analizowane skupienie różnią się istotnie statystycznie od badanych tworzących skupienie 2 i 3 w ocenie wszystkich aspektów poczucia osamotnienia (Tabela 2), a kierunek tego zróżnicowanie wskazuje na trudności, jakich doświadczają badani tworzący to skupienie, w porównaniu z badanymi zgrupowanymi w skupieniu 2 i 3 w zakresie przeżywania czy też oceny osamotnienia.

Tabela 2. Różnice między typami poczucia osamotnienia u badanych słabowidzących

Poczucie osamotnienia		Grupy			ANOVA		
		1	2	3	F	p	Porównanie
Brak bliskiego kontaktu z innymi	M	2,53	2,17	1,33	99,32	0,000*	1 > 2 > 3
	SD	0,40	0,41	0,17			
Zerwanie więzi społecznych	M	2,76	3,74	3,97	141,12	0,000*	3 > 2 > 1
	SD	0,31	0,24	0,1			
Przynależność do grupy społecznej	M	2,51	2,71	2,84	8,61	0,000*	3,2 > 1
	SD	0,30	0,34	0,20			

Źródło: badania własne.

Poczucie osamotnienia badanych słabowidzących – uwarunkowania psychospołeczne

Wyniki analizy funkcjonowania psychospołecznego badanych słabowidzących w wymiarach: wsparcia społecznego, nadziei podstawowej, poczucia własnej skuteczności zawiera Tabela 3. Ustalono, że respondenci w największym zakresie mogą liczyć na wsparcie instrumentalne, obejmujące pomoc finansową i współudział w rozwiązywaniu potencjalnych trudności. W nieco mniejszym stopniu postrzegają dostępność wsparcia emocjonalnego, które mogą otrzymać od bliskich, przyjaciół i innych życzliwych osób ze swojego otoczenia. Natomiast w najmniejszym zakresie uznają dostępność wsparcia afirmacyjnego, zapewniającego poczucie bezpieczeństwa i pewność własnych działań. Jeśli chodzi o przekonania na temat świata i własnej skuteczności, to badanych słabowidzących charakteryzują zbliżone wyniki odnoszące się do nadziei podstawowej oraz przeświadczenia co do własnej skuteczności w radzeniu sobie z problemami.

Tabela 3. Funkcjonowanie psychospołeczne badanych słabowidzących – statystyki opisowe

Zmienne	M	SD	Me	Min	Max	Q1	Q3
Emocje	54,21	25,76	50,00	10,00	128,00	35,00	70,00
Afirmacja	53,08	25,43	49,00	10,00	124,00	33,00	70,00
Pomoc	54,90	26,94	50,00	10,00	139,00	35,00	70,00
Nadzieja podstawowa	33,06	5,88	33,00	17,00	45,00	30,00	37,00
Poczucie własnej skuteczności	29,88	5,39	30,00	14,00	40,00	27,00	34,00

Źródło: badania własne.

Następnym etapem analiz było określenie zależności pomiędzy poczuciem osamotnienia badanych słabowidzących a ich funkcjonowaniem psychospołecznym w wymiarach: wsparcia społecznego, nadziei podstawowej, poczucia własnej skuteczności. W tym celu zastosowano wieloraką, postępującą analizę regresji.

Z badań wynika, że równanie regresyjne wskaźnika zmiennej zależnej brak bliskiego kontaktu z innymi zawiera dwa wymiary zmiennej niezależnej, przy czym istotny statystycznie udział zaznacza się tylko w przypadku wsparcia afirmacyjnego (Tabela 4). Ustalony

model wyjaśnia 9% wariacji braku bliskiego, osobowego, a zarazem intymnego kontaktu z innymi. Nasilenie takiego poczucia uzależnione jest wyłącznie od słabszego wsparcia ze strony osób znaczących, wyrażającego się zaufaniem i podobieństwem poglądów. W przypadku wskaźnika zmiennej zależnej zerwanie więzi społecznych do modelu regresyjnego wszedł jeden wskaźnik zmiennej niezależnej, tj. wsparcie emocjonalne (Tabela 4). Wyjaśnia on 11% zmienności tego wskaźnika. Stwierdzone powiązanie ma charakter dodatni, co oznacza, że silniejszym powiązaniem społecznym, poczuciem zrozumienia i bliskości, cechują się ci badani słabowidzący, którzy w większym stopniu odczuwają, że są lubiani, podziwiani i szanowani przez bliskie im osoby. Model regresyjny wskaźnika zmiennej zależnej przynależność do grupy społecznej nie został utworzony.

Tabela 4. Podsumowanie analizy regresji wielorakiej u badanych słabowidzących – zmienna zależna poczucie osamotnienia oraz zmienna niezależna wsparcie społeczne

Wymiary zmiennej niezależnej	Podsumowanie wskaźnika zmiennej zależnej brak bliskiego kontaktu z innymi $R = 0,29$; $R^2 = 0,089$; $cR^2 = 0,069$; $F(2,86) = 4,25$; $p < 0,017$		
	β	$t(86)$	p
Afirmacja	-0,75	-2,13	0,036*
Pomoc	0,52	1,46	0,148
Wymiary zmiennej niezależnej	Podsumowanie wskaźnika zmiennej zależnej zerwanie więzi społecznych $R = 0,337$; $R^2 = 0,113$; $cR^2 = 0,103$; $F(1,87) = 11,11$; $p < 0,001$		
	β	$t(87)$	p
Emocje	0,34	3,34	0,001*

Źródło: badania własne.

Analiza regresji wykazała, że w ustalaniu zmienności wszystkich wskaźników zmiennej zależnej, tj. brak bliskiego kontaktu z innymi, zerwanie więzi społecznych, przynależność do grupy społecznej, pojawiały się istotne statystycznie związki zależnościowe z nadzieją podstawową – zmienną niezależną (Tabela 5). Powstałe modele wyjaśniają odpowiednio 26%, 33%, 5% wariacji wymienionych wskaźników poczucia osamotnienia, co oznacza, że najbardziej znacząca rola nadziei podstawowej zaznacza się w kontekście zerwania więzi społecznych. Zatem podwyższone poczucie bliskości, utrzymywania więzi z innymi współwystępuje z nasilonymi przekonaniem

o uporządkowaniu otaczającego świata, opartymi na sensie, pozytywnie oddziałującymi na człowieka i jego przyszłość. Dodatni charakter ma także powiązanie przynależności społecznej z analizowaną zmienną niezależną, gdzie bardziej odczuwana przynależność do grupy, wspólnoty z nią i dopasowania uzależniona jest od nasilonych przekonań na temat ładu, sensu i pozytywnych warunków charakteryzujących otaczający świat. Jeśli chodzi o brak bliskiego kontaktu z innymi, to natężenie takiego poczucia kształtowane jest przez słabsze przekonania odnoszące się do sensowności, uporządkowania i pozytywnego obrazu świata zewnętrznego.

Tabela 5. Podsumowanie analizy regresji wielorakiej u badanych słabowidzących – zmienna zależna poczucie osamotnienia oraz zmienna niezależna nadzieja podstawowa

Zmienna niezależna	Podsumowanie wskaźnika zmiennej zależnej brak bliskiego kontaktu z innymi $R = 0,509$; $R^2 = 0,259$; $cR^2 = 0,251$; $F(1,87) = 30,55$; $p < 0,000$		
	β	$t(87)$	p
Nadzieja podstawowa	-0,51	-5,53	0,000*
Zmienna niezależna	Podsumowanie wskaźnika zmiennej zależnej zerwanie więzi społecznych $R = 0,575$; $R^2 = 0,332$; $cR^2 = 0,324$; $F(1,87) = 43,18$; $p < 0,000$		
	β	$t(87)$	p
Nadzieja podstawowa	0,58	6,57	0,000*
Zmienna niezależna	Podsumowanie wskaźnika zmiennej zależnej przynależność do grupy społecznej $R = 0,223$; $R^2 = 0,049$; $cR^2 = 0,039$; $F(1,87) = 4,55$; $p < 0,036$		
	β	$t(87)$	p
Nadzieja podstawowa	0,22	2,13	0,036*

Źródło: badania własne.

Z badań wynika, że trzecia z uwzględnionych zmiennych niezależnych, a więc przekonanie o własnej skuteczności, ma znaczenie dla zmiennej zależnej. Utworzone modele regresyjne wyjaśniają 14% wariacji wskaźnika brak bliskiego kontaktu z innymi, 17% zmienności wskaźnika zerwanie więzi społecznych oraz 13% wariacji wskaźnika przynależność do grupy społecznej (Tabela 6). Jedno powiązanie ma charakter ujemny, a dwa dodatni. Ustalono, że nasilenie poczucia osamotnienia, opuszczenia, odrzucenia i odizolowania od innych,

wywołujące uczucie nieszczęśliwości uzależnione jest od niskiego ogólnego przeświadczenia o własnej skuteczności w radzeniu sobie z problemami. Predykcyjna rola przekonania o własnej skuteczności zaznaczyła się także w kontekście zerwania więzi społecznych, gdzie silniejsze powiązanie społeczne, poczucie zrozumienia i bliskości charakteryzuje badanych posiadających wysokie odczucie własnej skuteczności. Podobny charakter ma związek zależnościowy z przynależnością społeczną – bardziej skłonni do odczuwania przynależności do grupy, wspólnoty z nią i dopasowania są badani z wyższym przeświadczeniem na temat własnej skuteczności.

Tabela 6. Podsumowanie analizy regresji wielorakiej u badanych słabowidzących – zmienna zależna poczucie osamotnienia oraz zmienna niezależna poczucie własnej skuteczności

Zmienna niezależna	Podsumowanie wskaźnika zmiennej zależnej brak bliskiego kontaktu z innymi $R = 0,375$; $R^2 = 0,141$; $cR^2 = 0,131$; $F(1,87) = 14,25$; $p < 0,001$		
	β	$t(87)$	p
Poczucie własnej skuteczności	-0,38	-3,77	0,001*
Zmienna niezależna	Podsumowanie wskaźnika zmiennej zależnej zerwanie więzi społecznych $R = 0,407$; $R^2 = 0,166$; $cR^2 = 0,156$; $F(1,87) = 17,28$; $p < 0,000$		
	β	$t(87)$	p
Poczucie własnej skuteczności	0,41	4,16	0,000*
Zmienna niezależna	Podsumowanie wskaźnika zmiennej zależnej przynależność do grupy społecznej $R = 0,359$; $R^2 = 0,129$; $cR^2 = 0,119$; $F(1,87) = 12,84$; $p < 0,001$		
	β	$t(87)$	p
Poczucie własnej skuteczności	0,36	3,58	0,001*

Źródło: badania własne.

Dyskusja wyników

Celem badań było scharakteryzowanie poczucia osamotnienia osób słabowidzących w kontekście struktury oraz uwarunkowań psychospołecznych. Zebrany materiał empiryczny pozwolił udzielić odpowiedzi na pytania badawcze oraz ustosunkować się do hipotez.

Przeprowadzona analiza wykazała, że badani słabowidzący w pewnym zakresie czują się osamotnieni. Co prawda uzyskane

wyniki szczegółowe świadczą o powiązaniu społecznym, poczuciu zrozumienia i bliskości oraz umiarkowanym poczuciu przynależności do grupy społecznej, ale nie można pominąć doświadczanego opuszczenia, odrzucenia i odizolowania od innych. Tym samym powyższe wyniki korespondują z innymi doniesieniami (Rokach, Berman, Rose 2021), wskazującymi, że poczucie osamotnienia nie jest czynnikiem utrudniającym funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością wzroku, ponieważ posiadają one umiejętność nawiązywania relacji z otaczającymi ich ludźmi w inny sposób niż osoby pełnosprawne wzrokowo, niekoniecznie mniej znaczący. Autorzy wskazali na ich odporność i zdolności do kompensowania swojej niepełnosprawności, uznawanej za poważaną przeszkodę w życiu. W kontekście wyników badań własnych należy także odwołać się do prac wskazujących na strategię radzenia sobie z poczuciem osamotnienia stosowane przez osoby z niepełnosprawnością wzroku. Wśród nich znalazła się m.in. strategia rozwój własny, którą badani istotnie częściej wybierali niż osoby pełnosprawne wzrokowo (Rokach, Rose, Berman 2021). Zaproponowaną interpretację potwierdza także analiza skupień, zmierzająca do ustalenia typologii poczucia osamotnienia badanych słabowidzących w postaci określonej konfiguracji wymiarów. Okazało się, że wskazanie konkretnego wzorca jest utrudnione, bo żaden z nich nie charakteryzuje większości badanych.

Jeśli chodzi o funkcjonowanie psychospołeczne respondentów słabowidzących, to analizowano je w wymiarach wsparcia społecznego, nadziei podstawowej, poczucia własnej skuteczności. Ustalono, że najwyżej ocenili oni dostępność wsparcia instrumentalnego. W nieco mniejszym stopniu uważają, że mogą liczyć na wsparcie emocjonalne, podczas gdy w najmniejszym zakresie uznają dostępność wsparcia afirmacyjnego. Podobne prawidłowości wynikają z wcześniejszych badań zrealizowanych wśród studiujących osób z niepełnosprawnością wzroku (Szabała 2013). Zatem badani słabowidzący to osoby, które potrafią inicjować sytuacje zapewniające im uzyskanie pomocy praktycznej, będącej podstawą kształtowania aktywnej postawy, zmierzającej do korzystania z oferowanego wsparcia emocjonalnego i afirmacyjnego.

W kontekście przekonań na temat świata i własnej skuteczności badanych słabowidzących charakteryzują zbliżone wyniki odnoszące się do nadziei podstawowej i poczucia własnej skuteczności. Oznacza

to, że w podobnym zakresie podzielają pozytywne opinie na temat sensowności i przychylności świata oraz przeświadczenie co do własnej skuteczności w radzeniu sobie z problemami. Biorąc pod uwagę ustalone wyniki, można przyjąć, że badani słabowidzący akceptują sytuacje związane z nieodwracalną stratą, jaką może być funkcjonowanie w sytuacji słabego widzenia, oraz starają się wykorzystać swoje zdolności adaptacyjne w celu nieangażowania się w zmianę faktu, którego istnienie staje się okazją do ujawniania bardziej adaptacyjnych zachowań (Trzebiński, Zięba 2004). Ponadto posiadają umiejętności umożliwiające im rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji oraz kontrolowanie różnych sytuacji (Byra 2012).

Wyniki badań własnych wskazują na potwierdzenie hipotezy 1, zakładającej istnienie istotnych statystycznie negatywnych zależności pomiędzy brakiem bliskiego kontaktu z innymi a funkcjonowaniem psychospołecznym badanych słabowidzących w wymiarach: wsparcia społecznego, nadziei podstawowej, poczucia własnej skuteczności. Ustalono, że nasilenie braku bliskiego kontaktu z innymi uzależnione jest od rzadszego wsparcia ze strony osób znaczących, wyrażającego się zaufaniem i podobieństwem poglądów. Prawidłowości te są zgodne z wynikami uzyskanymi przez Hui-Ying Chu i Hui-Shan Chan (2022), którzy wykazali, że istnieje istotna statystycznie ujemna korelacja między poczuciem osamotnienia osób z niepełnosprawnością wzroku a ich wsparciem społecznym, gdzie poczucie osamotnienia było negatywnie powiązane ze wsparciem emocjonalnym, instrumentalnym, towarzyskim. Ponadto należy wspomnieć o eksploracji Cecilii R. Barron i in. (1992, 1994), ujawniającej, że wyższy poziom poczucia osamotnienia cechował te osoby z niepełnosprawnością wzroku, które były mniej zadowolone z otrzymywanego wsparcia społecznego. Analiza wyników badań własnych potwierdza także predykcyjną rolę słabszych przekonań odnoszących się do sensowności, uporządkowania i pozytywnego obrazu świata zewnętrznego oraz niskiego ogólnego przeświadczenia o własnej skuteczności w radzeniu sobie z problemami. Na istnienie negatywnych zależności pomiędzy brakiem bliskiego kontaktu z innymi a nadzieją podstawową wskazuje eksploracja zrealizowana przez Dilema Yildirima i in. (2024) wśród pacjentów kardiologicznych. Natomiast Cecilia R. Barron i in. (1992) zauważyli, że poczucie osamotnienia osób z niepełnosprawnością wzroku koreluje ujemnie

z optymizmem, co może w pewnym zakresie wyjaśniać negatywne powiązania z nadzieją podstawową. Jeśli chodzi o ujemne związki zależnościowe z przekonaniem o własnej skuteczności, to ujawniony układ korelacji pomiędzy zmiennymi jest analogiczny do tego, jaki pojawiał się w badaniach Manny A. Almy i in. (2011), którzy ustalili, że poczucie osamotnienia osób z niepełnosprawnością wzroku koreluje negatywnie z przekonaniem o własnej skuteczności. Podobne wyniki uzyskano w populacji ogólnej, w badaniach młodzieży (Al Khatib 2012; Parveen, Jan, Gul 2021) i osób starszych (Fry, Debats 2002).

Na podstawie badań własnych zauważono, że hipoteza 2, przyjmująca istnienie istotnych statystycznie pozytywnych zależności pomiędzy powiązaniem społecznym a funkcjonowaniem psychospołecznym badanych słabowidzących w wymiarach: wsparcia społecznego, nadziei podstawowej, poczucia własnej skuteczności, została pozytywnie zweryfikowana. Zgodnie z oczekiwaniami, silniejszym powiązaniem społecznym, poczuciem zrozumienia i bliskości, cechują się ci badani słabowidzący, którzy w większym stopniu odczuwają wsparcie afirmacyjne. Ujawniony układ powiązań między zmiennymi potwierdza buforową rolę wsparcia społecznego. Różne formy wsparcia i pomocy, jakie jednostki czerpią z interakcji interpersonalnych, mogą przyczyniać się na zasadzie sprzężenia zwrotnego do efektywniejszego nawiązywania relacji społecznych (Chu, Chan 2022). Z badań własnych wynika także, że podwyższone poczucie bliskości, utrzymywania więzi z innymi współwystępuje z nasilonymi przekonaniami o uporządkowaniu otaczającego świata, opartymi na sensie, pozytywnie oddziałującymi na człowieka i jego przyszłość, oraz z wysokim odczuciem własnej skuteczności. Jeśli chodzi o predykcyjne znaczenie nadziei podstawowej, to można wyjaśnić je w kontekście roli nadziei w życiu człowieka, którą doskonale ujęli Jerzy Trzebiński i Mariusz Zięba (2003b). Autorzy zauważyli, że silna nadzieja kształtuje otwartość poznawczą i konstruktywne działanie w sytuacjach zaistnienia alternatywy wobec dotychczasowego biegu zdarzeń. Sprzyja poszukiwaniu nowych osób, jak również pozytywnemu ustosunkowaniu się wobec nich. Ułatwia dostrzeżenie i wykorzystanie „szczęśliwych zdarzeń”, np. pomocy ze strony innych, co tym samym może przyczynić się do poczucia zrozumienia i bliskości. Istnienie pozytywnej zależności pomiędzy powiązaniem społecznym

a przekonaniem o własnej skuteczności wpisuje się w teorię dotyczącą wspomnianego przekonania, które uznaje się za źródło pozytywnych emocji. Emocje te umożliwiają dokonanie trafnej oceny poznawczej sytuacji i skierowanie uwagi na czynniki ułatwiające osiągnięcie celu (Bandura 2007). Ponadto przekonanie o własnej skuteczności zapewnia uzyskanie dobrostanu psychicznego, chroni przed depresją, lękiem i bezradnością (Schwarzer, Fuchs 1995), a tym samym może zapewniać utrzymywanie więzi z innymi.

Z eksploracji wynika, że hipoteza 3, odnosząca się istnienia istotnych statystycznie pozytywnych zależności pomiędzy przynależnością społeczną a funkcjonowaniem psychospołecznym badanych słabowidzących w wymiarach: wsparcia społecznego, nadziei podstawowej, poczucia własnej skuteczności, została częściowo potwierdzona. Badania wykazały (wbrew oczekiwaniom), że wsparcie społeczne nie jest predyktorem odczuwanej przynależności do grupy, wspólnoty z nią i dopasowania. Jest to wynik zaskakujący, ale być może otrzymywane wsparcie nie jest adekwatne do potrzeb badanych ze słabym widzeniem, stąd brak jakichkolwiek powiązań. Natomiast zgodnie z przyjętą hipotezą ujawniono, że bardziej odczuwana przynależność do grupy, wspólnoty z nią i dopasowania uzależniona jest od nasilonych przekonań na temat ładu, sensu i pozytywnych warunków charakteryzujących otaczający świat oraz wyższego przeświadczenia na temat własnej skuteczności. Istnienie dodatniej korelacji pomiędzy przynależnością społeczną a nadzieją podstawową wyjaśniają poglądy Ericha R. Fromma (1999, za: Buksik 2010), który zauważył, że człowiek nadziei jest osobą wyzwalającą w sobie aktywniejsze i pełniejsze życie. Aktywność ta jest pewnego rodzaju działaniem jednostki, która ciągle potrzebuje jakiegoś bodźca. Rolę taką może pełnić inny człowiek lub jakieś życiowe zdarzenie. Nadzieja w tym kontekście, połączona z uczuciami, świadomością, intelektem, prowadzi człowieka do świata i otwiera na przyszłość, a więc także na relacje z innymi, zapewniające poczucie przynależności społecznej. Jeśli chodzi o pozytywną zależność, jaka zaznaczyła się pomiędzy przynależnością społeczną a poczuciem własnej skuteczności, to można ją wyjaśnić odwołując się do ustaleń zawartych w literaturze przedmiotu, z których wynika, że przystosowanie psychospołeczne osób z niepełnosprawnością wzroku powiązane jest z uogólnionym przekonaniem o efektywności podejmowanych działań (Zhang, Wang 2011), gdzie

wzrost samoskuteczności współwystępuje z korzystniejszym funkcjonowaniem psychospołecznym. Ponadto Barbara L. Brody i in. (2002), prowadząc badania wśród osób z postępującym zwyrodnieniem plamki żółtej, ustalili, że zaburzenia emocjonalne istotnie wiązały się z poczuciem własnej skuteczności, przy czym osoby z wysokim specyficznym przekonaniem o własnej skuteczności cechowały się mniejszym nasileniem zaburzeń emocjonalnych, co może być także związane z ich silniejszą przynależnością społeczną.

Konkluzje

W kontekście uzyskanych wyników należy podkreślić, że usuwanie barier utrudniających osobom słabowidzącym uczestnictwo w życiu społecznym i integrację społeczną powinno być głównym celem podejmowanych oddziaływań, by w ten sposób zapobiegać ich poczuciu osamotnienia. Wspomniane bariery trzeba rozumieć bardzo szeroko – mogą nimi być postawy osób widzących, przepisy prawne, ale także struktury społeczne, kulturowe lub fizyczne. Niezwykle ważną kwestią w tymi względzie są koncepcje dostępności i uniwersalnego projektowania. Ponadto działania podejmowane przez specjalistów powinny być zorientowane na wzmacnianie zasobów osób ze słabym widzeniem, m.in. nadziei podstawowej, poczucia własnej skuteczności i wsparcia społecznego, które, jak wykazały badania własne, są predyktorami braku bliskiego kontaktu z innymi, zerwania społecznych więzi, przynależności do grupy społecznej (w tym przypadku oprócz wsparcia społecznego). W praktyce mogą okazać się przydatne następujące postulaty: aktywizowanie osób słabowidzących do nawiązywania satysfakcjonujących relacji z osobami z najbliższego otoczenia, zachęcenie do podejmowania różnych inicjatyw na rzecz własnego środowiska, np. tworzenie grup wsparcia skupiających osoby słabowidzące o zróżnicowanym poziomie doświadczeń życiowych, zapewnienie warunków do zintegrowanego funkcjonowania z najbliższym otoczeniem, wykorzystanie programów psychoedukacyjnych i treningów kształtujących umiejętności psychospołeczne osób słabowidzących, np. wielozakresowy program opracowany przez Elke Wagner (2004), który można zastosować do wzmacniania potencjału psychospołecznego osób słabowidzących.

Ograniczenia badań własnych i kierunki przyszłych poszukiwań badawczych

Badania mają charakter poprzeczny, uniemożliwiający ukazanie poczucia osamotnienia badanych słabowidzących w aspekcie temporalnym. W tym kontekście istotnym przedsięwzięciem byłoby przeprowadzenie badań longitudinalnych, które pozwoliłyby uzyskać pełniejszy obraz analizowanej zmiennej. W badaniach własnych zastosowano miarę ilościową, złożoną z pytań zamkniętych. Pogłębieniu analiz niewątpliwie służyłoby zastosowanie metody kwestionariuszowej z pytaniami otwartymi, uzupełniającymi uzyskaną wiedzę o dodatkowe, unikatowe informacje.

Krytyczna autoanaliza niniejszego artykułu dotyczy także liczebności grupy badawczej, rozpiętości wieku respondentów oraz charakteru występującej u nich niepełnosprawności. Próba jest stosunkowo niewielka i obejmuje osoby z trzech różnych faz rozwojowych. Ponadto w analizach nie wzięto pod uwagę charakteru niepełnosprawności, tj. progresywnego *vs.* stabilnego, co może mieć znaczenie dla sytuacji psychospołecznej osób ze słabym widzeniem. Zatem w kolejnych eksploracjach warto byłoby poszerzyć grupę badawczą, skupić się na jednej fazie rozwojowej oraz zbadać, czy zachodzą, a jeśli tak, to jakie związki między rodzajem problemów wzrokowych a zmiennymi analizowanymi w badaniach własnych. Trzeba jednak pamiętać o tym, że populacja osób z niepełnosprawnością wzroku jest bardzo zróżnicowana i prowadzenie w niej badań jest niezwykle trudne pod względem organizacyjnym.

Pomimo zasugerowanych uwag krytycznych należy także zwrócić uwagę na pozytywne aspekty badań własnych. W obcojęzycznej literaturze przedmiotu od dawna obserwuje się zainteresowanie problematyką funkcjonowania dorosłych ze słabym widzeniem, co stanowi pewną przeciwwagę w stosunku do polskich opracowań, gdzie dostrzega się koncentrację na dzieciach i młodzieży z niepełnosprawnością wzrokową. Niniejsza praca nie tylko inspiruje do podejmowania kolejnych eksploracji w kontekście analizowanej problematyki, ale także wskazane byłoby jej poszerzenie o analizę innych zasobów wyrażających potencjał psychospołeczny osób słabowidzących, np. prężność osobową czy poczucie koherencji.

Bibliografia

- Al Khatib S.A. (2012). *Exploring the Relationship among Loneliness, Self-esteem, Self-efficacy and Gender in United Arab Emirates College Students*, „Europe’s Journal of Psychology”, t. 8, nr 1, s. 159–181.
- Alma M.A., Van der Mei S.F., Feitsma W.N., Groothoff J.W., Van Tilburg T.G., Suurmeijer T.P. (2011). *Loneliness and Self-management Abilities in the Visually Impaired Elderly*, „Journal of Aging and Health”, t. 23, nr 5, s. 843–861.
- Bandura A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barron C.R., Foxall M.J., Von-Dollen K., Jones P.A., Shull K.A. (1994). *Marital Status, Social Support and Loneliness in Visually Impaired Elderly People*, „Journal of Advanced Nursing”, t. 19, s. 272–280.
- Barron C.R., Foxall M.J., Von-Dollen K., Shull K.A., Jones P.A. (1992). *Loneliness in Low Vision Older Women*, „Issues in Mental Health Nursing”, t. 13, nr 4, s. 387–401.
- Brody B.L., Roch-Leveq A.C., Gamst A.C., Maclean K., Kaplan R.M., Brown S.I. (2002). *Self-management of Age-related Macular Degeneration and Quality of Life: A Randomized Controlled Trial*, „Archives of Ophthalmology”, t. 120, nr 11, s. 1477–1483.
- Brunes A., Hansen M.B., Heir T. (2019). *Loneliness among Adults with Visual Impairment: Prevalence, Associated Factors, and Relationship to Life Satisfaction*, „Health and Quality of Life Outcomes”, t. 17, nr 24, s. 1–7.
- Buksik D. (2010). *Refleksja nad nadzieją w perspektywie psychologii egzystencjalnej*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, t. 2, nr 2, s. 5–12.
- Byra S. (2012). *Przystosowanie do życia z niepełnosprawnością ruchową i chorobą przewlekłą. Struktura i uwarunkowania*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Carabellese C., Appollonio I., Rozzini R., Bianchetti A., Frisoni G.B., Fratola L. (1993). *Sensory Impairment and Quality of Life in a Community Elderly Population*, „Journal of the American Geriatrics Society”, t. 41, s. 401–407.
- Chu H.-Y., Chan H.-S. (2022). *Loneliness and Social Support among the Middle-aged and Elderly People with Visual Impairment*, „International Journal of Environmental Research and Public Health”, t. 19, art. 14600.
- Evans R.L. (1983). *Loneliness, Depression, and Social Activity After Determination of Legal Blindness*, „Psychological Reports”, t. 52, s. 603–608.
- Foxall M.J., Barron C.R., Von-Dollen K., Jones P.A., Shull K.A. (1992). *Predictors of Loneliness in Low-vision Adults*, „Western Journal of Nursing Research”, t. 14, nr 1, s. 86–99.
- Fry P.S., Debats D.L. (2002). *Self-efficacy Beliefs as Predictors of Loneliness and Psychological Distress in Older Adults*, „The International Journal of Aging and Human Development”, t. 55, nr 3, s. 233–269.

- George A., Duquette C. (2006). *The Psychosocial Experiences of a Student with Low Vision*, „Journal of Visual Impairment & Blindness”, t. 100, s. 152–163.
- Hadidi M.S., Al Khateeb J.M. (2013). *Loneliness among Students with Blindness and Sighted Students in Jordan: A Brief Report*, „International Journal of Disability, Development and Education”, t. 60, s. 167–172.
- Heppe E.C, Kef S., de Moor M.H., Schuengel C. (2020). *Loneliness in Young Adults with a Visual Impairment: Links with Perceived Social Support in a Twenty-year Longitudinal Study*, „Research In Developmental Disabilities”, t. 101, art. 103634.
- Hill A.R., Aspinall P.A., Cotton L. (2004). *Satisfaction as a Low-vision Service Outcome Measure*, „Visual Impairment Research”, t. 6, nr 2–3, s. 73–87.
- Jackson S.E., Hackett R.A., Pardhan S., Smith L., Steptoe A. (2019). *Association of Perceived Discrimination with Emotional Well-being in Older Adults with Visual Impairment*, „JAMA Ophthalmology”, t. 137, nr 7, s. 825–832.
- Jones D.A., Victor C.R., Vetter N.A. (1985). *The Problem of Loneliness in the Elderly in the Community: Characteristics of Those Who Are Lonely and the Factors Related to Loneliness*, „The Journal of the Royal College of General Practitioners”, t. 35, s. 136–139.
- Juczynski Z. (2000). *Poczucie własnej skuteczności: teoria i pomiar*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Psychologica”, t. 4, s. 11–23.
- Kef S. (2002). *Psychosocial Adjustment and the Meaning of Social Support for Visually Impaired Adolescents*, „Journal of Visual Impairment & Blindness”, t. 96, nr 1, s. 22–37.
- Kirenko J. (2002). *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością*, Ryki: Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania.
- Martens W.H.J., Palermo G.B. (2005). *Loneliness and Associated Violent Antisocial Behavior: Analysis of the Case Reports of Jeffrey Dahmer and Dennis Nilsen*, „International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology”, t. 49, s. 298–307.
- McGaha C.G., Farran D.C. (2001). *Interactions in an Inclusive Classroom: The Effects of Visual Status and Setting*, „Journal of Visual Impairment & Blindness”, t. 95, s. 80–94.
- Norowzian M. (2006). *The Emotional Impact of Diagnosis*, „New Beacon”, t. 10, s. 21–23.
- Osaba M., Doro J., Liberal M., Lagunas J., Kuo J.C., Revigio V.E. (2019). *Relationship between Legal Blindness and Depression*, „Medical Hypothesis, Discovery & Innovation Ophthalmology Journal”, t. 8, nr 4, s. 306–311.
- Parveen A., Jan S., Gul A. (2012). *Exploring the Relationship between Loneliness and Self-efficacy among Adolescent Students of Kashmir Valley*, „Turkish Journal of Physiotherapy and Rehabilitation”, t. 32, nr 3, s. 32412–32424.

- Pinquart M., Pfeiffer J.P. (2011). *Psychological Well-being in Visually Impaired and Unimpaired Individuals: A Meta-analysis*, „British Journal of Visual Impairment”, t. 29, nr 1, s. 27–45.
- Pinquart M., Pfeiffer J.P. (2014). *Change in Psychological Problems of Adolescents with and without Visual Impairment*, „European Child & Adolescent Psychiatry”, t. 23, s. 571–578.
- Rembowski J. (1992). *Samotność*, Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Rokach A. (2019). *The Psychological Journey to and from Loneliness: Development, Causes, and Effects of Social and Emotional Isolation*, Cambridge: Academic Press.
- Rokach A., Berman D., Rose A. (2021). *Loneliness of the Blind and the Visually Impaired*, „Frontiers in Psychology”, t. 12, art. 641711.
- Rokach A., Rose A., Berman D. (2021). *The Visually Impaired and How They Cope with Loneliness*, „Journal of Psychology and Psychotherapy Research”, t. 8, s. 22–28.
- Saskia T.I. (2021). *Loneliness among Adult with Visual Impairment*, „Sriwijaya Journal of Ophthalmology”, t. 4, nr 1, s. 75–78.
- Schwarzer R., Fuchs R. (1995). *Self-efficacy and Health Behaviours*, [w:] M. Conner, P. Norman (red.), *Predicting Health Behaviors*, Buckingham-Philadelphia: Open University Press, s. 163–196.
- Szabała B. (2013). *Wsparcie społeczne młodych dorosłych z niepełnosprawnością wzrokową*, [w:] E. Zasepa (red.), *Doświadczenie choroby i niepełnosprawności*, Warszawa: Wydawnictwo APS, s. 153–174.
- Trzebiński J., Zięba M. (2003). *Kwestionariusz nadziei podstawowej – BHI-12*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Trzebiński J., Zięba M. (2003a) *Nadzieja, strata i rozwój*. „Psychologia Jakości Życia”, t. 2, nr 1, s. 5–33.
- Trzebiński J., Zięba M. (2004). *Basic Hope as a World-view: An Outline of a Concept*, „Polish Psychological Bulletin”, t. 35, s. 173–182.
- Upton L.R., Bush B.A., Taylor R.E. (1998). *Stress, Coping, and Adjustment of Adventitiously Blind Male Veterans with and without Diabetes Mellitus*, „Journal of Visual Impairment & Blindness”, t. 92, s. 656–665.
- Verstraten P., Brinkmann W., Stevens N., Schouten J. (2005). *Loneliness, Adaptation to Vision Impairment, Social Support and Depression among Visually Impaired Elderly*, „International Congress Series”, t. 1282, s. 317–321.
- Wagner E. (2004). *Development and Implementation of a Curriculum to Develop Social Competence for Students with Visual Impairments in Germany*, „Journal of Visual Impairment & Blindness”, t. 98, nr 11, s. 703–710.
- Williams R.A., Brody B.L., Thomas R.G., Kaplan R.M., Brown S.I. (1998). *The Psychosocial Impact of Macular Degeneration*, „Archives of Ophthalmological Research”, t. 116, s. 514–520.
- Yildirim D., Akman O., Ozturk S., Yakin O. (2024). *The Correlation between Death Anxiety, Loneliness and Hope Levels in Patients Treated in the Cardiac Intensive Care Unit*, „Nursing in Critical Care Call for Papers”, t. 29, s. 486–492.



Zhang X.J., Wang A.P. (2011). *Development of a Psychosocial Adaptation Questionnaire for Chinese Patients with Visual Impairments*, „Journal of Clinical Nursing”, t. 20, s. 2822–2829.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Beata Szabała, prof. UMCS
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Instytut Pedagogiki
e-mail: beata.szabala@mail.umcs.pl

Agnieszka Konieczna

ORCID: 0000-0003-3782-8373

Akademia Pedagogiki Specjalnej im Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Joanna Wojtyńska

ORCID: 0000-0001-5559-4043

Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie

Między inkluzją a społecznym zamknięciem: Nierówności dostępu do edukacji w Uniwersytetach Trzeciego Wieku

Between Inclusion and Social Closure:
Inequalities in Access to Education in Universities
of the Third Age

ABSTRACT

The aim of the article is to analyze inequalities in the participation of older adults in Universities of the Third Age (UTAs) and to identify mechanisms of exclusion that limit access to non-formal education in later life. The analysis focuses on structural, organizational, cultural, and symbolic barriers, examined in light of the diverse educational and biographical needs of older adults.

The article is based on a critical review of national and international quantitative and qualitative studies on senior education. An intersectional perspective is applied, capturing differences related

KEYWORDS

Universities of the Third Age, older adults, educational inequalities, non-formal senior education, participation and social exclusion

SŁOWA KLUCZOWE

Uniwersytety Trzeciego Wieku, starsi dorośli, nierówności edukacyjne, pozaformalna edukacja seniorów, uczestnictwo i wykluczenie społeczne

SPI Vol. 29, 2026/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2026.1.005

Nadesłano: 20.12.2025

Zaakceptowano: 09.03.2026

to gender, social class, health and functional ability, ethnic background, economic status, and digital competences.

The analysis encompasses structural patterns of participation, constraints resulting from the quasi-academic organizational model of UTAs, health- and mobility-related barriers, social and ethnic inequalities, manifestations of ageism, and digital exclusion. The findings indicate that the dominant “active aging” ethos within UTAs promotes a “one-size-fits-all” model that privileges mobile, culturally competent, middle-class seniors while simultaneously marginalizing individuals experiencing cumulative inequalities.

The results confirm that participation in UTAs is selective and reproduces earlier educational inequalities. Underrepresented groups include individuals with lower socioeconomic status, men, persons with disabilities, members of minority groups, and residents of rural areas. These disparities result from the interplay of structural, institutional, and cultural-symbolic barriers which, through the normative model of the “ideal participant,” narrow the actual accessibility of UTAs.

The final section presents directions for action conducive to more inclusive educational practices: redefining accessibility, strengthening senior participation in designing educational offerings, introducing diversified instructional models, and implementing systematic monitoring of participation equity. UTAs can become tools for redistributing educational opportunities if they shift from selective inclusion toward an approach grounded in human rights and the recognition of diversity.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest analiza nierówności uczestnictwa osób starszych w Uniwersytetach Trzeciego Wieku (UTW) oraz identyfikacja mechanizmów wykluczenia ograniczających dostęp do edukacji pozaformalnej w późnym wieku. Przedmiotem analiz są bariery strukturalne, organizacyjne, kulturowe i symboliczne, rozpatrywane w świetle zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych i biograficznych starszych dorosłych.

Artykuł opiera się na krytycznym przeglądzie krajowych i międzynarodowych badań ilościowych i jakościowych dotyczących edukacji senioralnej. Zastosowano perspektywę intersekcyjną, ujmującą różnice związane z płcią, klasą społeczną, zdrowiem i sprawnością, pochodzeniem etnicznym, statusem ekonomicznym oraz kompetencjami cyfrowymi.

Analiza obejmuje strukturalne wzory uczestnictwa, ograniczenia wynikające z quasiakademickiego modelu organizacyjnego UTW, bariery zdrowotne i mobilnościowe, nierówności społeczne i etniczne, przejawy ageizmu oraz cyfrowe wykluczenie. Ustalenia wskazują, że dominujący w UTW etos „aktywnego starzenia się” sprzyja modelowi „jednego rozmiaru dla wszystkich”, który premiuje mobilnych, kompetentnych kulturowo seniorów z klasy średniej, a równocześnie marginalizuje osoby doświadczające kumulatywnych nierówności.

Wyniki potwierdzają, że uczestnictwo w UTW ma charakter selektywny i reprodukuje wcześniejsze nierówności edukacyjne. Niedostatecznie reprezentowane są osoby o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, mężczyźni, osoby z niepełnosprawnościami, przedstawiciele mniejszości oraz mieszkańcy obszarów wiejskich. Dysproporcje te są efektem współdziałania barier strukturalnych oraz instytucjonalnych i kulturowo-symbolicznych, które poprzez normatywny model „idealnego uczestnika” zawężają realny dostęp do UTW.

W części końcowej przedstawiono kierunki działań sprzyjające bardziej integracyjnym praktykom edukacyjnym: redefinicję dostępności, wzmocnienie partycypacji seniorów w projektowaniu oferty, wprowadzenie zróżnicowanych modeli dydaktycznych oraz systematyczny monitoring równości uczestnictwa. UTW mogą stać się narzędziem redystrybucji szans edukacyjnych, jeśli odejdą od selektywnej inkluzji na rzecz podejścia opartego na prawach człowieka i uznaniu różnorodności.

Wprowadzenie

Starzenie się populacji stanowi jedno z kluczowych wyzwań społecznych XXI wieku (Szukalski 2011; Sulik 2022). W jego obliczu edukacja osób starszych staje się ważnym elementem polityki publicznej wspierającej zdrowe i aktywne starzenie się oraz podtrzymywanie uczestnictwa społecznego (World Health Organization 2002; Casanova, Weil, Cerqueira 2023). Instytucje edukacji pozaformalnej – takie jak Uniwersytety Trzeciego Wieku (UTW), kluby seniora czy domy kultury – odgrywają w tym obszarze istotną rolę. Tworzą one przestrzeń rozwoju osobistego, poznawczego i obywatelskiego (Hasińska, Tracz 2013; Szarota, Perek-Białas 2017; Formosa 2020; Gierszewski, Kluzowicz 2021; Palma 2021; Sulik 2022; Gonçalves Gaia i in. 2024; Kalenda, Kočvarová 2024).

Chociaż wpływ UTW na jakość życia i dobrostan seniorów jest dobrze udokumentowany (Ordonez, Lima-Silva, Cachioni 2011;

Maćkowicz, Wnęk-Gozdek 2016; Formosa 2019a), coraz wyraźniej podkreśla się ich ograniczoną dostępność i selektywny charakter uczestnictwa (Marcinkiewicz 2011; Robbins-Ruszkowski 2013; Hansen, Brady, Thaxton 2016; Trakšelys 2016; Formosa 2019a, 2019b; Kalenda, Kočvarová 2024). UTW deklarują otwartość i ideę demokratycznego uczenia się dostępnego dla każdego w każdym wieku (Formosa 2019a; Casanova, Weil, Cerqueira 2023). Lecz – jak zauważa Marvin Formosa (2019b: 259) – ich praktyki nadal „pozostawiają wiele miejsca na poprawę”, a wiele UTW zamiast poszerzania inkluzywności wzmacnia reprodukcję elitaryzmu.

Równocześnie brakuje pełnych i porównywalnych danych dotyczących realnej dostępności UTW oraz grup trwale niedoreprezentowanych w zorganizowanej edukacji późnego wieku (Kalenda, Kočvarová 2024; Gonçalves Gaia i in. 2024). Kwestia równego dostępu do edukacji w późnym wieku – rozumiana zarówno jako problem praktyczny, jak i fundamentalny postulat sprawiedliwości społecznej oraz praw człowieka – stanowi jeden z najważniejszych tematów współczesnej geragogiki (Formosa 2010b, 2019b, 2020, 2022; Robbins-Ruszkowski 2013; Patterson i in. 2016; Raymond, Lacroix 2016; UNESCO 2022; Gonçalves Gaia i in. 2024). Literatura wskazuje, że instytucje edukacyjne powinny uwzględniać zróżnicowane potrzeby i możliwości seniorów, niezależnie od ich statusu społecznego, miejsca zamieszkania, pochodzenia etnicznego czy stanu zdrowia (UNESCO 2022). Odpowiedzialność instytucjonalna obejmuje redukcję barier i przeciwdziałanie marginalizacji osób, które pozostają poza systemem uczenia się przez całe życie z powodów ekonomicznych, zdrowotnych, kulturowych czy organizacyjnych (Trakšelys 2016; Kalenda, Kočvarová 2024).

Wobec tych wyzwań konieczna staje się krytyczna analiza funkcjonowania UTW jako wiodącej instytucji edukacji senioralnej. Kluczowe znaczenie mają pytania o to, kto faktycznie uczestniczy w programach UTW, kto pozostaje z nich wykluczony oraz jakie mechanizmy – strukturalne, instytucjonalne i symboliczne – podtrzymują te podziały oraz prowadzą do „społecznego zamknięcia” UTW (Formosa 2019b, 2024; Casanova, Weil, Cerqueira 2023).

W artykule „społeczne zamknięcie” rozumiane jest jako ograniczanie dostępu do zasobów i uczestnictwa poprzez instytucjonalne, kulturowe lub symboliczne formy selekcji. Koncepcja ta wywodzi się

z klasycznych teorii Maxa Webera, który opisywał społeczne zamknięcie jako wyznaczanie granic mających na celu monopolizację rzadkich dóbr. W ujęciu Formosy (2019b) odnosi się ona do sytuacji, w której uprzywilejowane grupy seniorów monopolizują dostęp do edukacji i kultury, tworząc bariery dla osób z niższych warstw społecznych. Problematyka ta wiąże się bezpośrednio z pytaniem o rolę edukacji senioralnej w budowaniu społecznej inkluzji w późnym wieku.

Celem artykułu jest syntetyczne ukazanie mechanizmów reprodukcji nierówności w dostępie do edukacji senioralnej oraz wskazanie kierunków zmian niezbędnych do zwiększenia dostępności, równości i sprawiedliwości edukacyjnej w instytucjach takich jak UTW – zarówno w Polsce, jak i na świecie.

Artykuł ma charakter narracyjnego przeglądu literatury. Dobór źródeł obejmował publikacje naukowe, raporty instytucjonalne oraz dane statystyczne dotyczące edukacji senioralnej, publikowane głównie w latach 2000–2024. Dobór literatury miał charakter celowy. Analizowano opracowania polskie i międzynarodowe dotyczące uczestnictwa osób starszych w edukacji pozaformalnej oraz barier dostępu do UTW.

Mechanizmy społecznego zamknięcia UTW: bariery uczestnictwa

Ocena dostępności i demokratycznego charakteru UTW wymaga analizy czynników ograniczających uczestnictwo osób starszych. Literatura przedmiotu wskazuje siedem kluczowych obszarów nierówności wpływających na inkluzywność edukacji w późnym wieku: klasę społeczną, płeć, pochodzenie etniczne, stan zdrowia i sprawność, doświadczenia ageizmu, model organizacyjny instytucji oraz wykluczenie cyfrowe (Formosa, 2019b, 2024; Castro-Rojas 2021). Warto zauważyć, że wykluczenie cyfrowe może również przecinać pozostałe wymiary nierówności, wzmacniając ich kumulatywny charakter. Kategorie te stanowią ramy analityczne dla dalszej części artykułu – każdy z tych wymiarów zostanie omówiony odrębnie, z odwołaniem do badań krajowych i międzynarodowych ukazujących ich wpływ na uczestnictwo w UTW.

1) Klasa społeczna, wykształcenie i status ekonomiczny jako determinanty uczestnictwa

Liczne badania wskazują, że zróżnicowanie klasowe pozostaje jednym z najważniejszych czynników ograniczających dostęp do edukacji w późnym wieku (Kalenda, Kočvarová 2024), a elitarny charakter UTW stanowi jeden z najczęściej formułowanych zarzutów wobec ruchu UTW (Formosa 2010b, 2019b, 2022; Patterson i in. 2016; Findsen 2018; Kobylarek 2018; Gonçalves Gaia i in. 2024). W wielu krajach wśród uczestników UTW dominują osoby z klasy średniej i wyższej – z co najmniej średnim wykształceniem, stabilną sytuacją finansową oraz wysokim statusem kulturowym – które łatwiej odnajdują się w akademickich i liberalno-artystycznych programach (Formosa 2010b, 2019b; Robbins-Ruszkowski 2013; Gonçalves Gaia i in. 2024).

Dla przedstawicieli klasy średniej UTW często stanowi przestrzeń potwierdzania własnego habitusu – miejsce „powrotu na arenę”, do środowiska, w którym czują się kompetentni i społecznie dowartościowani (Formosa 2019b: 265). Jednocześnie osoby starsze z klasy robotniczej częściej postrzegają tę ofertę jako obcą, „nie dla nich”, zbyt abstrakcyjną oraz słabo przystającą do stylu życia „zagrożonego ubóstwem” (Formosa 2010b, 2012a, 2019b, 2023).

Wykształcenie i wcześniejsze sukcesy edukacyjne nie tylko ułatwiają udział w zajęciach, ale także zwiększają szanse na dalsze uczestnictwo w uczeniu się (Kalenda, Kočvarová 2024). Osoby z wyższym wykształceniem mają lepszą orientację w środowiskach edukacyjnych, wyższe poczucie własnej skuteczności i bardziej pozytywne nastawienie do uczenia się, przez co są nadreprezentowane w edukacji senioralnej (Yamashita i in. 2015; Kalenda, Kočvarová 2024). W USA absolwenci studiów wyższych stanowią ponad 80% uczestników wielu programów dla seniorów, podczas gdy tylko 18% ma wykształcenie średnie lub niższe (Hansen, Brady, Thaxton 2016).

Badania Maureen Tam i Ernesta Chui (2016) pokazują wyraźny rozdźwięk między „uczącymi się” a „nieuczącymi się” seniorami. Ci drudzy częściej wskazywali niskie wykształcenie, brak wiary w zdolność uczenia się oraz nadmiernie akademicki charakter zajęć, podczas gdy u osób już uczestniczących częściej dominowały bariery sytuacyjne (np. zdrowotne).

Dla osób z klasy robotniczej przeszkody mają charakter nie tylko ekonomiczny (opłaty, dojazdy, materiały), lecz przede wszystkim symboliczny: brak poczucia „przynależności”, zniechęcenie stylem komunikacji, hierarchicznością i rytuałami akademickimi (Formosa 2010b, 2012a). Negatywne doświadczenia szkolne – kojarzenie nauki z porażką, presją i wstydem – dodatkowo wzmacniają poczucie obcości wobec UTW (Formosa 2010b, 2023).

Rebecca Patterson i in. (2016) zwracają uwagę na znaczenie symboliki instytucji. Sama nazwa „Uniwersytet” wywołuje skojarzenia z elitarnością i budzi obawy dotyczące braku kompetencji, zwłaszcza wśród osób z niższych warstw społecznych (Formosa 2010b, 2023; Robbins-Ruszkowski 2013; Patterson i in. 2016). Seniorzy wskazywali, że UTW jest „dla ludzi z pieniędzmi” lub „bardziej obytych”, a nie dla „takich jak oni” (Patterson i in. 2016). Także termin „Trzeci Wiek” (*Third Age*) bywa niezrozumiały i zniechęcający, tworząc barierę kulturową (Patterson i in. 2016).

W Polsce UTW – mimo retoryki powszechności – również funkcjonują jako „mikroświaty klasy średniej” (Robbins-Ruszkowski 2013), w których dominuje język akademicki i normy komunikacyjne utrudniające uczestnictwo osobom spoza tego habitusu. Słuchacze UTW stanowią swoistą elitę wśród seniorów (Gołdys i in. 2012; Kobylarek 2018) – dominują kobiety z dużych miast, o wykształceniu średnim i wyższym oraz stabilnej sytuacji finansowej (Marcinkiewicz 2011; Gołdys i in. 2012; GUS 2016, 2019, 2023b; Konieczna-Woźniak, Fabiś 2019; Gierszewski, Kluzowicz 2021; Kobylarek 2018). Charakterystyczna jest także ich ścieżka zawodowa: wielu słuchaczy to byli nauczyciele, przedstawiciele wolnych zawodów, pracownicy ochrony zdrowia czy osoby na stanowiskach kierowniczych (Gołdys i in. 2012; Halicki 2014; Maćkowicz, Wnęk-Gozdek 2019). Członkowie UTW już w młodości byli bardziej aktywni intelektualnie i fizycznie niż osoby nieuczestniczące (Gołdys i in. 2012; Maćkowicz, Wnęk-Gozdek 2019), a w UTW pragną kontynuować osobisty rozwój (Halicki 2014).

Choć niewiele UTW w Polsce wprowadza formalne wymagania rekrutacyjne (7% z nich wymaga wykształcenia średniego), osoby z wykształceniem podstawowym i zawodowym stanowią mniejszość, a tendencja ta utrzymuje się od lat (GUS 2016, 2019, 2023b; Kobylarek 2018; Maćkowicz, Wnęk-Gozdek 2019; Gierszewski, Kluzowicz 2021).

2) Płeć

W literaturze konsekwentnie odnotowuje się znaczącą przewagę kobiet wśród uczestników UTW (Formosa 2021, 2022). W Polsce kobiety stanowią 80–85% słuchaczek (Czerniawska 2009; Wilińska 2012; Kobylarek 2018; Maćkowicz, Wnęk-Gozdek 2016; GUS 2023b, 2024a), a podobne proporcje obserwuje się w Europie, Australii i USA, gdzie w programach UTW ponad 70% uczestników to kobiety (Formosa 2014, 2019a; Carragher, Golding 2015; Hansen, Brady, Thaxton 2016). Badacze podkreślają, że feminizacja utrzymuje się od początku istnienia UTW i nie wynika wyłącznie z różnic demograficznych, lecz także z wzorców kulturowych i organizacyjnych ograniczających udział mężczyzn (Hansen, Brady, Thaxton 2016).

W licznych analizach wskazuje się, że oferta UTW odzwierciedla tradycyjne role społeczne i preferencje kobiet, co prowadzi do niezamierzonej marginalizacji mężczyzn (Formosa 2010b, 2021, 2022; Golding 2012; Hansen, Brady, Thaxton 2016). Zajęcia o profilu artystycznym, zdrowotnym czy rekreacyjnym bywają postrzegane jako „kobiece”. Nie odpowiadają one habitusowi wielu starszych mężczyzn, którzy preferują aktywności praktyczne lub zadaniowe, często związane z doświadczeniem zawodowym (Findsen, McEwen 2012; Carragher, Golding 2015; Golding 2012; Formosa 2019b, 2022). Część mężczyzn odbiera też UTW jako przestrzeń zdominowaną przez kobiety, a stereotypy „męskości” utrudniają identyfikację z instytucją, która nie oferuje rywalizacji ani wyraźnie instrumentalnych korzyści (Formosa 2010b, 2012a, 2014, 2022; Findsen, McEwen 2012; Hansen, Brady, Thaxton 2016; Gonçalves Gaia i in. 2024).

Istotną barierą są również negatywne doświadczenia edukacyjne z młodości (Golding 2012; Carragher, Golding 2015). Wielu mężczyzn definiuje siebie w późnym wieku jako „nieuczących się” – aby zachować spójność tożsamości, traktują edukację jako domenę dzieciństwa, z którą nie chcą być ponownie kojarzeni po przejściu na emeryturę (Formosa 2024). Bariery te wzmacniają praktyki instytucjonalne: rekrutacja UTW odbywa się głównie poprzez miejsca, z których korzystają kobiety, więc do części mężczyzn nie dociera informacja o ofercie (Formosa 2010b; Findsen, McEwen 2012).

Jednocześnie badania wskazują na paradoks: mimo przewagi kobiet wśród uczestników UTW, nie zawsze mają one pełną

równość uczestnictwa. Kobiety częściej są marginalizowane w rolach organizacyjnych i procesach decyzyjnych, gdyż mężczyźni – mimo mniejszej liczebności – zachowują większą widoczność w strukturze organizacyjnej (Formosa 2010b, 2022, 2023). Kobiety częściej doświadczają także ubóstwa, co ogranicza ich regularne uczestnictwo (Formosa 2022), oraz zmagają się ze zinternalizowanym zaniżaniem własnych kompetencji i oporem otoczenia wobec ich aktywności (Formosa 2023).

W polskich badaniach feminizacja UTW tłumaczona jest większą skłonnością kobiet do angażowania się w kulturę i rozwijanie kontaktów społecznych (Gołdys i in. 2012; Rynkowska 2020; Gierszewski, Kluzowicz 2021). Badacze sugerują też, że mężczyzn zniechęca rola „ucznia”, hierarchiczność oraz słabsza tradycja uczestnictwa w grupach nieformalnych (Gierszewski, Kluzowicz 2021). Mężczyźni częściej preferują działania indywidualne i aktywności manualne lub przestrzenie oparte na swobodnej dyskusji (Gołdys i in. 2012; ProVision Solutions 2016), a wielu uczestniczy w UTW jedynie okazjonalnie, najczęściej towarzysząc partnerkom (Gołdys i in. 2012: 46). W rezultacie oferta programowa UTW pozostaje w dużej mierze dostosowana do zainteresowań kobiet (Gołdys i in. 2012), mimo deklarowanej przez instytucje otwartości na potrzeby mężczyzn (GUS 2019).

Seniorki w badaniu Moniki Wilińskiej (2012) tłumaczyły przewagę kobiet tym, że mężczyźni są mniej skłonni do pracy wolontariackiej, która stanowi fundament funkcjonowania UTW, oraz częściej unikają nowych grup i niechętnie próbują nowych form aktywności. W narracjach kobiet mężczyźni jako uczestnicy UTW opisywani są jako „leniwi”, „bierni” czy „zagubieni”, podczas gdy kobiety przedstawiane są jako bardziej ciekawskie, aktywne i przyzwyczajone do wielozadaniowości (Wilińska 2012: 299).

Dostęp do UTW jest więc w znacznym stopniu kształtowany przez czynniki płciowe, działające zarówno na poziomie kulturowych oczekiwań i tożsamości, jak i poprzez praktyki instytucjonalne, rekrutacyjne i programowe.

3) Pochodzenie etniczne

Literatura konsekwentnie dokumentuje etniczną jednorodność uczestników UTW i brak strategii włączenia mniejszości, co przekłada się na praktyczne bariery dostępu (Formosa 2010b, 2019b, 2022, 2023; Hansen i in. 2019). Nawet w miastach wielokulturowych (np. Sydney, Auckland) UTW pozostają instytucjami zdominowanymi przez przedstawicieli większości narodowej; w USA aż 94% uczestników stanowią biali Amerykanie (Hansen, Brady, Thaxton 2016).

Mechanizmy wykluczenia obejmują: bariery językowe (zajęcia i materiały dydaktyczne w języku większości), treści niedopasowane do doświadczeń kulturowych migrantów lub mniejszości, brak zróżnicowanej kadry i liderów pochodzących z mniejszości, brak programów integracyjnych i międzykulturowych, brak informacji o programach w społecznościach mniejszościowych, brak systemowych działań rekrutacyjnych oraz lokalizację placówek w regionach zamieszkałych głównie przez ludność większościową (Hansen, Brady, Thaxton 2016; Patterson i in. 2016; Formosa 2010b, 2023; Gonçalves Gaia i in. 2024).

Jednym z istotnych problemów jest również założenie, że osoby starsze posiadają wcześniejsze doświadczenia szkolne. W wielu grupach migranckich część osób nie uczestniczyła w edukacji formalnej, a ich potrzeby dotyczą przede wszystkim alfabetyzacji i podstawowych kompetencji językowych, które nie są oferowane przez standardowe programy UTW (Formosa 2023).

W Polsce problem ten jest słabo zbadany, jednak potencjalnie dotyczy m.in. seniorów ukraińskich, białoruskich i romskich. W 2022 roku Prezes Ogólnopolskiej Federacji UTW zaapelowała o działania integracyjne wobec seniorów z Ukrainy, proponując organizację wspólnych spacerów, warsztatów i zajęć w małych grupach (Borczyk 2022), co pośrednio wskazuje na brak systematycznych działań.

4) Sprawność fizyczna i zdrowie

Problemy ze stanem zdrowia oraz mobilnością należą do kolejnych barier uczestnictwa w UTW (Formosa 2009, 2010b, 2014). Badania pokazują, że ograniczona mobilność, choroby przewlekłe, zaburzenia lękowe lub depresyjne oraz problemy z transportem

znacząco utrudniają udział w zajęciach (Patterson i in. 2016; Kalenda, Kočvarová 2024).

Większość instytucji edukacji pozaformalnej nadal zakłada pełną sprawność uczestników – zarówno w zakresie infrastruktury, jak i organizacji zajęć (Formosa 2009, 2023; Gonçalves Gaia i in. 2024). Niedostosowane budynki, duże odległości od przystanków, brak alternatywnych materiałów dydaktycznych czy niewystarczające wsparcie dla osób z ograniczeniami sensorycznymi prowadzą do systemowego wykluczania mniej mobilnych seniorów, zwłaszcza mieszkających poza centrami miast (Formosa 2012a; Hansen, Brady, Thaxton 2016; Gonçalves Gaia i in. 2024).

Badania Émilie Raymond (2019) pokazują, że niedostępność ma również charakter społeczny: etykietowanie, stygmatyzacja i warunkowe włączanie sprawiają, że uczestnicy z niepełnosprawnościami nie są traktowani jako pełnoprawni członkowie grupy. Osoby z niepełnosprawnością mogą uczestniczyć w programach jedynie pod warunkiem, że nie wymaga to adaptacji przestrzeni lub metod pracy.

W efekcie UTW pozostają przede wszystkim miejscem dla osób zdrowych i funkcjonalnie niezależnych. W badaniu Roberta J. Hansena i współpracowników (2016) aż 75% uczestników oceniało swój stan zdrowia jako dobry lub bardzo dobry, a mniej niż 10% jako słaby.

Analizy prowadzone w Polsce potwierdzają selekcyjny charakter UTW. Aleksandra Marcinkiewicz (2011) wskazuje, że seniorzy w UTW oceniają swoje zdrowie lepiej niż reszta populacji w tym samym wieku. Z badań wynika również, że słuchaczami UTW są głównie osoby w wieku 60–74 lata, samodzielne i mobilne (Czeraniawska 2009; Marcinkiewicz 2011; Kobylarek 2018; Maćkiewicz, Wnęk-Gozdek 2019). Znaczna część członków pozostaje aktywna tylko do momentu pogorszenia zdrowia; średnio 30% populacji to „wieczni studenci aż do utraty samodzielności, choroby i śmierci” (Czeraniawska 2009: 110).

Jeanette Robbins-Ruszkowski (2013) zauważa, że uczestnicy poruszający się na wózkach lub z widocznymi ograniczeniami fizycznymi są rzadkością nawet w dużych miastach, a działania skierowane do tych grup mają charakter incydentalny. Badania zleczone przez Rzecznika Praw Obywatelskich potwierdziły, że gminy rzadko zapewniają wsparcie umożliwiające udział osobom o ograniczonej

mobilności, mimo ustawowych zobowiązań (Błaszczak-Banasiak i in. 2016).

Ograniczenia wynikają również z infrastruktury (Marcinkiewicz 2011). Polskie UTW często korzystają z pomieszczeń szkół, bibliotek czy domów kultury, które rzadko są dostosowane do potrzeb osób starszych (Gołdys i in. 2012; Klimczuk 2013). Schody, brak wind i długie dojeżdżanie są typowe dla takich lokalizacji. Andrzej Klimczuk (2013) zwraca też uwagę na wykluczenie komunikacyjne: konieczność korzystania z transportu publicznego ogranicza udział osób starszych, zwłaszcza mieszkających w małych miejscowościach i na wsi. Większość UTW funkcjonuje w miastach, tylko około 11% ma siedzibę na wsi (Gołdys i in. 2012; ProVition Solutions 2016; Gierszewski, Kluzowicz 2021).

Dodatkowym problemem są bariery poznawcze i sensoryczne. W wielu UTW wciąż dominuje dydaktyka frontalna, nieprzystosowana do osób z ubytkiem słuchu, wzroku czy wolniejszym tempem przetwarzania informacji (Gulanowski 2012; Klimczak-Pawlak, Kossakowska-Pisarek 2018; Konieczna 2025). Wśród barier znajdują się także niedostosowania programowe, m.in. długie bloki zajęć, późne godziny spotkań oraz niedostosowanie metod pracy do możliwości osób z chorobami przewlekłymi lub zaburzeniami poznawczymi (Kilian 2016; Malec-Rawiński, Bartosz 2017; Konieczna 2025; Konieczna, Żak 2025b).

Wnioski z badań Joanny Wojtyńskiej (2020b, 2023) wskazują na istnienie systemowych barier ograniczających uczestnictwo osób starszych z niepełnosprawnościami z UTW. Systematyczna analiza stron internetowych UTW wykazała, że w 2020 roku aż 89% (131 z 148 stron) nie zawierało żadnych informacji o dostępności zajęć, budynków czy usług wspierających, a deklaracje zapisane w statutach miały w dużej mierze charakter fasadowy. Choć 72% statutów (33 z 46) odwoływało się do działań na rzecz osób z niepełnosprawnościami, jedynie 18% UTW faktycznie realizowało je w ofercie. Po wejściu w życie aktów prawnych dotyczących dostępności, w 2022 roku poprawa była ograniczona: 31% stron zawierało deklaracje dostępności lub raporty o stanie zapewniania dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami.

5) Ageizm społeczny i subiektywny

Ageizm obecny w narracjach i praktykach UTW działa dwutorowo – jako bariera społeczna i jako bariera internalizowana przez samych seniorów. Badania wskazują, że osoby zniechęcone do uczestnictwa w UTW często przyswajają negatywne stereotypy starości, postrzegając siebie jako „za starych na naukę” lub „niezdolnych do zmiany”. Wzmacnia to selekcję na korzyść tych, którzy wierzą w swoje możliwości (Formosa 2010b, 2019b, 2023; van Kampen i in. 2023).

UTW nie zawsze przełamują te przekonania; przeciwnie, część z nich promuje wizerunek „nowoczesnego” i „młodego” trzeciego wieku, co sprzyja dystansowaniu się od wizerunku starości oraz od osób postrzeganych jako „bardziej stare” (Wilińska 2012; Formosa 2019b; Roberts 2021; Raymond, Lantagne Lopez 2020). Jak pokazuje Wilińska (2012), narracja ta prowadzi do symbolicznego podziału: uczestnicy UTW postrzegają siebie jako „lepszyc seniorów”, utrwalając przekonanie o wyjątkowości słuchaczy i o tym, że „starość dotyczy innych”. Brak identyfikacji z kategorią „senior” może działać jako bariera uczestnictwa w edukacji dedykowanej starszym osobom (Wilińska 2012; Konieczna 2025; Konieczna, Żak 2025b); osoby młodsze w trzecim wieku (55–69 lat) częściej unikają aktywności kojarzonych z „prawdziwą starością”, co potwierdzają wyniki Patterson i in. (2016).

Badania polskie sugerują analogiczne mechanizmy: UTW raczej podtrzymują niż przełamują stereotypy starości jako czegoś negatywnego i organizują działania mające zapobiegać „starzeniu się” (Wilińska 2012). Materiały dydaktyczne – jak wskazują Małgorzata Malec-Rawiński i Bogna Bartosz (2017) – nierzadko powielają stereotypowe wyobrażenia o starzeniu, wzmacniając obraz późnej dorosłości jako deficytu wymagającego kompensacji aktywnością.

6) Model organizacyjny UTW

W świetle literatury dominujące warianty organizacyjne UTW – quasiakademicki („francuski”) oraz stowarzyszeniowy („brytyjski”) – w różny sposób reprodukują wykluczenia. Ośrodki funkcjonujące w formule akademickiej, silnie powiązane z uczelniami

i oparte na wykładach oraz hierarchicznym podziale ról (prowadzący–słuchacz), generują barierę symboliczną i praktyczną. Prestiż uczelni łączący się z lokalizacją na kampusach, strukturą programów projektowanych przez środowisko naukowe oraz orientacją na zajęcia o profilu intelektualnym i artystycznym, ogranicza bowiem udział osób spoza środowisk akademickich i mieszkańców peryferii (Patterson i in. 2016; Formosa 2012a, 2019b; Casanova, Weil, Cerqueira 2023). Ponadto model „prowadzący–słuchacz” sprzyja biernej postawie uczestników i utrudnia udział osobom preferującym mniej formalne, bardziej praktyczne formy uczenia się (Konieczna 2025).

Organizacyjne bariery obejmują również komunikację: badania wskazują na powszechny brak świadomości istnienia UTW wśród seniorów (Patterson i in. 2016). Podobnie powiązanie UTW z instytucjami religijnymi może odstraszać osoby niereligijne lub spoza tradycji chrześcijańskiej.

Edukacja w polskich UTW jest realizowana zgodnie z jednym z trzech modeli: francuskim, brytyjskim lub mieszanym (Adamczyk 2017; Gołdys i in. 2012; ProVision Solutions 2016). W Polsce mniej niż 20% UTW działa przy uczelniach wyższych, które są zlokalizowane w dużych aglomeracjach (GUS 2023b, 2024a), natomiast pozostałe mają luźniejsze związki z uczelniami, co czyni je mniej sformalizowanymi i potencjalnie bardziej otwartymi na osoby starsze o zróżnicowanym wykształceniu i pozycji społecznej (Hasińska, Tracz 2013; Gołdys i in. 2012; Grzanka-Tykwińska i in. 2015; Stanowska 2016).

Badania wykazują systemowy brak partycypacji uczestników w konstruowaniu oferty edukacyjnej. Programy są formułowane przez koordynatorów i organy zarządzające, zamiast przez mechanizmy oddolnej konsultacji, co pogłębia rozbieżność między ofertą a potrzebami lokalnych społeczności (Gołdys i in. 2012; Kobylarek 2018; Maćkiewicz, Wnęk-Gozdek 2019; Gierszewski, Kluzowicz 2021; Konieczna 2025). Finansowanie i infrastruktura również determinują zasięg: zależność od składek i darowizn oraz korzystanie z użyczanych przestrzeni (szkoły, domy kultury) często oznacza fizyczne niedostosowanie do potrzeb osób mniej mobilnych (Klimczuk 2013; Gołdys i in. 2012).

Informacje o działalności UTW są zazwyczaj rozpowszechniane w lokalnych społecznościach za pomocą plakatów, ulotek i mediów

(Wilińska 2012), lecz w praktyce skuteczna pozostaje „poczta pantoflowa” (Gołdys i in. 2012). Większość UTW prowadzi strony internetowe, a blisko połowa posiada profile w mediach społecznościowych (ProVision Solutions 2016). Zdaniem liderów UTW są to efektywne kanały komunikacji, choć nie rozwiązują problemu nierównego dostępu do informacji.

7) Cyfrowe wykluczenie

Badania nad edukacją cyfrową osób starszych wskazują, że wykluczenie cyfrowe wynika przede wszystkim z instytucjonalnego projektowania kursów, a nie z indywidualnych deficytów seniorów. Maria Castro-Rojas (2021) wykazała, że wiele programów zakłada istnienie „idealnego uczestnika” – osoby z podstawową biegłością technologiczną i umiejętnością samodzielnego transferu wiedzy między urządzeniami. Tymczasem wielu seniorów korzystało wcześniej z technologii jedynie przy wsparciu bliskich, co ujawnia ukryty próg wejścia prowadzący do trudności, obniżonego poczucia sprawczości i wycofywania się z uczestnictwa.

Drugim mechanizmem wykluczenia jest założenie jednorodności grupy. Castro-Rojas (2021) pokazuje, że zróżnicowanie kompetencji jest znaczne, a osoby bardziej biegłe narzucają tempo pracy. Uczestnicy o mniejszych umiejętnościach wycofują się z interakcji i ukrywają trudności, co – przy jednolitym modelu dydaktycznym – pogłębia różnice zamiast je niwelować.

Pandemia COVID-19 ujawniła, że edukacja online mogłaby zwiększać dostępność, zwłaszcza dla osób o ograniczonej mobilności. W praktyce jednak brak sprzętu, niskie kompetencje cyfrowe i nieprzygotowanie kadry ograniczyły możliwość skorzystania z tej formy, a różnice kompetencyjne między seniorami jeszcze się pogłębiły (Rosochacka-Gmitrzak 2021). W Polsce w zajęciach online uczestniczyli głównie słuchacze poniżej 80. roku życia, którzy wcześniej mieli kontakt z technologią; najstarsi seniorzy rezygnowali z powodów technicznych i braku kontaktu bezpośredniego.

Część UTW utrzymała zajęcia zdalne także po pandemii, poszerzając dostęp dla osób mieszkających z dala od ośrodków, z chorobami przewlekłymi lub ograniczoną mobilnością (Fabiś, Konieczna-Woźniak 2022). Nadal jednak barierą pozostają braki sprzętowe

i niskie umiejętności części seniorów. Jednocześnie zmienia się profil uczestników: do UTW dołączają osoby z doświadczeniem zawodowym w pracy z technologiami, co stopniowo podnosi poziom biegłości cyfrowej (Gierszewski 2022; Sałustowicz i in. 2020; Wojtyńska 2023). Wskazuje to, że choć cyfrowe wykluczenie nie znika, coraz częściej ma charakter instytucjonalny – wynika nie tylko z braku dostępu do technologii, lecz także z niedopasowania form dydaktycznych do zróżnicowanych kompetencji starszych dorosłych.

Implikacje praktyczne – rekomendacje dla UTW dotyczące zwiększenia dostępności

Aby UTW stały się rzeczywiście dostępne, konieczna jest zmiana paradygmatu z „dostosowania jednostki” na kompleksową adaptację instytucji: dostępność powinna być traktowana jako cel strategiczny, a nie doraźne udogodnienie (Kilian 2016; Findsen 2018; Formosa 2019b). Część rekomendacji wynika bezpośrednio z przywoływanych badań, a część stanowi autorską syntezę wniosków płynących z analizowanej literatury.

Pierwszym krokiem jest systematyczny audyt dostępności miejsca i usług oraz eliminowanie barier architektonicznych. Marlena Kilian (2016) oraz Andrzej Klimczuk (2013) wskazują elementy wymagające oceny: liczbę schodów, dostępność wind i podjazdów, toalet, szerokość przejść, oświetlenie, akustykę i odległość od przystanków. Tam, gdzie bariery logistyczne są kluczowe, uzasadnione jest wprowadzanie rozwiązań transportowych (np. współpraca z wolontariuszami) oraz poprawa otoczenia instytucji (Klimczuk 2013; Kilian 2016; Hu 2024).

Drugim obszarem jest reorganizacja oferty dydaktycznej. Badania dowodzą, że dominacja form wykładowych i jednolite tempo nauczania reprodukuje wykluczenie, zwłaszcza osób z ograniczeniami sensorycznymi i poznawczymi oraz o niższych kompetencjach cyfrowych (Gulanowski 2012; Klimczak-Pawlak, Kossakowska-Pisarek 2018; Castro-Rojas 2021; Konieczna, Żak 2025b). W praktyce oznacza to potrzebę większej modułowości (krótsze bloki, przewy, zróżnicowane godziny) oraz rozwiązań hybrydowych, które mogą redukować barierę mobilności, ale tylko przy równoległym

wspieraniu organizacyjnym (Talmage i in. 2019; Formosa 2019b; Fabiś, Konieczna-Woźniak 2022). Niezbędna jest też dydaktyka dostosowana do zróżnicowanych możliwości: wolniejsze tempo, powtarzanie, wizualizacje, większa czcionka i materiały w alternatywnych formatach oraz różnicowanie poziomów grup (Gulanowski 2012; Klimczak-Pawlak, Kossakowska-Pisarek 2018; Malec-Rawiński, Bartosz 2017; Castro-Rojas 2021; Konieczna 2025).

Trzecim filarem dostępności UTW jest rozwój kompetencji kadry. Szkolenia powinny obejmować rozpoznawanie i przeciwdziałanie ageizmowi, komunikację antypaternalistyczną, pracę z osobami z niepełnosprawnościami oraz metody inkluzywne (Raymond 2019; Konieczna 2025; Formosa 2024). W kontekście zajęć hybrydowych rośnie też znaczenie podstawowych kompetencji cyfrowych prowadzących i umiejętności pracy z grupą zróżnicowaną technologicznie (Castro-Rojas 2021; Gierszewski 2022).

Czwarty element to strategia rekrutacyjna i komunikacyjna ukierunkowana na inkluzję. Brak świadomości istnienia UTW w części środowisk jest istotną barierą, a publikowanie informacji wyłącznie w internecie może dodatkowo marginalizować osoby cyfrowo wykluczone (Patterson i in. 2016). Skuteczniejsza komunikacja łączy kanały nieformalne z celowanymi działaniami w miejscach odwiedzanych przez grupy marginalizowane. Ważne jest też, aby materiały i język przekazu unikały paternalizmu oraz sygnalizowały różnorodność uczestników (Gołdys i in. 2012; Hansen, Brady, Thaxton 2016; Patterson i in. 2016).

Piątym obszarem jest finansowanie dostępności. Stypendia, zwolnienia z opłat czy wsparcie kosztów dojazdu ograniczają ekonomiczne „progi wejścia”, a stabilniejsze źródła finansowania zmniejszają presję selekcji uczestników na podstawie zasobów i „niewymagania dostosowań” (Hansen, Brady, Thaxton 2016; Formosa 2010b, 2019b; Gonçalves Gaia i in. 2024). W literaturze pojawia się również model „recepty społecznej”, w którym system ochrony zdrowia i pomocy społecznej kieruje osoby zagrożone izolacją do programów edukacyjnych (Formosa 2010b; 2022).

Szósty wymiar to cyfrowe włączenie. Pandemia pokazała, że edukacja zdalna może poszerzać zasięg UTW, ale równocześnie uwidoczniła bariery sprzętowe i kompetencyjne (Rosochacka-Gmitrzak 2021; Fabiś, Konieczna-Woźniak 2022; Gierszewski 2022).

W świetle badań kluczowe są: projektowanie kursów bez założenia „idealnego uczestnika”, różnicowanie poziomów, tutoring rówieśnicy i wsparcie podczas zajęć (Castro-Rojas 2021; Gierszewski 2022).

Kolejna kwestia dotyczy pluralizacji programu. W kontekście równości płci i wykluczenia klasowego UTW powinny rozszerzać ofertę także o treści bardziej zadaniowe i praktyczne, atrakcyjne dla części mężczyzn i osób o niższym kapitale kulturowym, bez redukcji jej do jednego stylu uczenia się (Carragher, Golding 2015; Formosa 2022, 2024; Hu 2024). Doświadczenia inicjatyw takich jak Men's Sheds pokazują, że zmiana formuły i miejsca aktywności może zwiększać udział starszych mężczyzn (Carragher, Golding 2015; Formosa 2022, 2024).

Aby uniknąć reprodukcji ageizmu, UTW powinny kultywować narracje uznające starość jako zróżnicowane doświadczenie, w tym widoczność osób z ograniczeniami jako pełnoprawnych uczestników (Wilińska 2012; Raymond, Lantagne Lopez 2020). Organizacyjnie istotne jest włączenie uczestników w cykliczne współtworzenie i ocenę oferty, ponieważ ogranicza to narzucanie tematów i formatów odpowiadających głównie grupom uprzywilejowanym (Gołdys i in. 2012; Gierszewski, Kluzowicz 2021; Casanova, Weil, Cerqueira 2023; Formosa 2019b). Decentralizacja oferty (zajęcia w filiach, instytucjach lokalnych, domach opieki) może natomiast poszerzać zasięg wobec osób o ograniczonej mobilności (Formosa 2019b; Kilian 2016).

Wreszcie inkluzja etniczna i językowa wymaga działań wykraczających poza „otwartą deklarację”: dwujęzycznych materiałów informacyjnych, współpracy z organizacjami migranckimi oraz konsultacji z grupami docelowymi (Stewart i in. 2011; Patterson i in. 2016; Formosa 2010b; 2022; Kim, Kim 2019). Całość zmian powinna być wsparta monitoringiem: UTW mogą systematycznie zbierać dane o strukturze uczestników i barierach zgłaszanych przez osoby nieuczestniczące oraz testować rozwiązania pilotażowe (Formosa 2019b).

Podsumowanie i wnioski

Uniwersytety Trzeciego Wieku pełnią realną funkcję społeczną – dostarczają zasobów poznawczych, społecznych i kulturowych

sprzyjających dobrostanowi seniorów. Jednak analiza literatury wskazuje, że ich potencjał jest systemowo ograniczony. Udział w UTW ma charakter selektywny: programy reprodukują skumulowaną przewagę osób o wyższym kapitale edukacyjnym, ekonomicznym i kulturowym, podczas gdy grupy wrażliwe (mężczyźni, osoby z niepełnosprawnościami, mieszkańcy wsi, mniejszości etniczne) pozostają nieraz niewidoczne lub wykluczone (Hansen, Brady, Thaxton 2016; Kalenda, Kočvarová 2024; Formosa 2024). Nierówności te wpływają na jakość uczestnictwa i doświadczenia edukacyjne, w tym także na sytuację kobiet i mężczyzn w ramach UTW (Formosa 2024). W 2021 roku w Polsce było 7037571 osób w tzw. „trzecim wieku”, tj. w wieku 60–74 lat (GUS 2023a), podczas gdy do UTW w roku akademickim 2021/2022 uczęszczało 86609 osób (GUS 2023b). Daje to wskaźnik uczestnictwa na poziomie ok. 1%, który ilustruje skalę ograniczeń i lukę między deklarowaną otwartością a praktyczną dostępnością.

Wkład artykułu polega przede wszystkim na: 1) syntetycznym zmapowaniu nakładających się mechanizmów „społecznego zamknięcia” (klasa, płeć, pochodzenie etniczne, zdrowie i sprawność, ageizm, model organizacyjny, wykluczenie cyfrowe) jako współdziałających generatorów nierówności, 2) przesunięciu akcentu z wyjaśnień opartych na „deficytach uczestnika” na analizę odpowiedzialności instytucjonalnej i warunków organizacyjnych, które selekcję wytwarzają i utrwalają, oraz 3) zaproponowaniu praktycznego zestawu środków – programowych, infrastrukturalnych i monitorujących – możliwych do wdrożenia lokalnie, a osadzonych w dowodach empirycznych.

Ograniczeniem artykułu jest jego przeglądowy charakter. W przyszłości potrzebne są zwłaszcza badania empiryczne analizujące doświadczenia osób, które pozostają poza UTW, a także porównawcze analizy modeli instytucjonalnych tych organizacji.

Uwarunkowania strukturalne i kulturowe, które dziś ograniczają dostęp do UTW, są w dużej mierze rozwiązywalne, o ile zmiana obejmuje równoległe wymiar materialny (infrastruktura, finansowanie, technologie) i relacyjno-kulturowy (język, normy uczestnictwa, ageizm, partycypacja, pluralizm). Bez takiego połączenia istnieje ryzyko, że UTW pozostaną instytucjami, które – mimo istotnych korzyści dla części słuchaczy – będą nadal odzwierciedlać istniejące nierówności w dostępie do edukacji w późnej dorosłości.

Bibliografia

- Adamczyk M.D. (2017). *Modele edukacji osób starszych*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 3(21), s. 32–37.
- Błaszczak-Banasiak A., Kuruś M., Chabiera A., Nowek P. (red.) (2016). *Dostępność wsparcia środowiskowego dla osób starszych w perspektywie przedstawicieli gmin województwa dolnośląskiego – analiza i zalecenia*, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Borczyk W. (2022). *List do Liderów UTW*, „Ogólnopolski Biuletyn Uniwersytetów Trzeciego Wieku”, nr 1(33), s. 18.
- Carragher L., Golding B. (2015). *Older Men as Learners: Irish Men's Sheds as an Intervention*, „Adult Education Quarterly”, t. 65, nr 2, s. 152–168.
- Casanova G., Weil J., Cerqueira M. (2023). *The Evolution of Universities of the Third Age around the World: A Historical Review*, „Gerontology & Geriatrics Education”, t. 45, nr 3, s. 483–498.
- Castro Rojas M.D. (2021). *Barriers and Supportive Factors for Older Adults Learning about and Using Information and Communication Technologies for Healthy Aging in Costa Rica*, „Educational Gerontology”, t. 47, nr 10, s. 433–446.
- Czerniawska O. (2009). *Uniwersytet Trzeciego Wieku – 30 lat działania. Przemiany, dylematy i oczekiwania w epoce ponowoczesnej*, „Chowanna”, nr 2(33), s. 97–114.
- Dolcy T.J., Livingstone K.A. (2019). *Education for All? Examining Informal Adult Learning, the Men's Sheds Revolution, and Their Role in Older Males' Participation in Learning*, „Caribbean Journal of Education”, t. 41, nr 2, s. 23–45.
- Fabiś A., Konieczna-Woźniak R. (2022). *Polski fenomen uniwersytetów trzeciego wieku*, „Exlibris. Biblioteka Gerontologii Społecznej”, t. 22, nr 1, s. 55–78.
- Findsen B. (2018). *Learning in Later Adulthood: A Critical Perspective*, [w:] M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, P. Jarvis (red.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*, London: Palgrave, s. 839–856.
- Findsen B., McEwen B. (2012). *Older Men's Perspectives on (Re-)entering Post-compulsory Education: Insights from a Scottish Study*, [w:] M. Bowl, R. Tobias, J. Leahy, G. Ferguson, J. Gage (red.), *Gender, Masculinity and Lifelong Learning*, London: Routledge, s. 148–158.
- Formosa M. (2009). *Renewing Universities of the Third Age: Challenges and Visions for the Future*, „Recerca”, t. 9, s. 171–196.
- Formosa M. (2012a). *Education and Older Adults at the University of the Third Age*, „Educational Gerontology”, t. 38, nr 2, s. 114–126.
- Formosa M. (2012b). *Lifelong Education for Older Adults in Malta: Current Trends and Future Visions*, „International Review of Education”, t. 58, nr 2, s. 271–292.

- Formosa M. (2014). *Four Decades of Universities of the Third Age: Past, Present, Future*, „Ageing & Society”, t. 34, nr 1, s. 42–66.
- Formosa M. (2019a). *Active Ageing through Lifelong Learning: The University of the Third Age*, [w:] M. Formosa (red.), *The University of the Third Age and Active Ageing: European and Asian-Pacific Perspectives* (International Perspectives on Aging, t. 23), Cham: Springer, s. 3–18.
- Formosa M. (2019b). *Concluding Remarks and Reflections*, [w:] M. Formosa (red.), *The University of the Third Age and Active Ageing: European and Asian-Pacific Perspectives* (International Perspectives on Aging, t. 23), Cham: Springer, s. 259–272.
- Formosa M. (2020). *The French and British Models of the University of the Third Age: A Socio-Historical Analysis*, „World Studies in Education”, t. 21, nr 2, s. 27–43.
- Formosa M. (2021). *Manifestations of Internalised Ageism in Older Adult Learning*, „University of Toronto Quarterly”, t. 90, nr 2, s. 169–182.
- Formosa M. (2022). *From Invisibility to Inclusion: Opening the Doors for Older Men at the University of the Third Age in Malta*, „Gerontology & Geriatrics Education”, t. 43, nr 4, s. 443–455.
- Formosa M. (2023). *Five Decades of Older Adult Learning: Achievements and Challenges*, „International Journal of Education and Ageing”, t. 5, nr 3, s. 91–104.
- Formosa M. (2024). *The Politics of Older Adult Learning: Social Class, Gender, Ethnicity and Age Inequalities*, [w:] C. Earl, P. Taylor (red.), *Research Handbook on Inequalities in Later Life*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing, s. 196–208.
- Gierszewski D. (2022). *Inkluzja cyfrowa osób starszych – od integracji do partycypacji*, „Exlibris. Biblioteka Gerontologii Społecznej”, t. 22, nr 1, s. 39–54.
- Gierszewski D., Kluzowicz J. (2021). *The Role of the University of the Third Age in Meeting the Needs of Older Adult Learners in Poland*, „Gerontology & Geriatrics Education”, t. 42, nr 3, s. 437–451.
- Golding B. (2012). *Men's Learning through Community Organisations: Evidence from an Australian Study*, [w:] M. Bowl, R. Tobias, J. Leahy, G. Ferguson, J. Gage (red.), *Gender, Masculinities and Lifelong Learning*, Abingdon: Routledge, s. 134–146.
- Gołdys A., Krzyżanowska Ł., Stec M., Ostrowski Ł. (2012). *Zoom na UTW. Raport z badań*, http://zoomnautw.pl/wp-content/uploads/2012/05/Zoom_na_UTW_RAPORT_calosciowy_www.pdf [dostęp: 1.10.2024].
- Gonçalves Gaia W.N., Vieira da Silva W., Santos Costa Vieira da Silva L., Alves Barbosa M., Kuhn N., Veiga C.P. da (2024). *Enhancing Quality of Life for Older Adults through University Education: A Scoping Review*, „Educational Gerontology”, t. 50, nr 11, s. 973–992.

- Grzanka-Tykwińska A., Chudzińska M., Podhorecka M., Kędziora-Kornatowska K. (2015). *Uniwersytety Trzeciego Wieku wczoraj, dziś i jutro*, „Gerontologia Polska”, nr 4, s. 165–168.
- Gulanowski M. (2012). *Edukacja językowa seniorów*, [w:] E. Jurczyk-Romanowska (red.), *Trzecia zmiana. Andragogiczne rozważania na temat projektu @ktywny senior*, Wrocław: Dolnośląski Ośrodek Polityki Społecznej, s. 63–82.
- GUS (2016). *Uniwersytety Trzeciego Wieku w roku akademickim 2014/2015*, Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2019). *Uniwersytety Trzeciego Wieku w roku akademickim 2017/2018*, Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2023a). *Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2021. Starzenie się ludności Polski w świetle wyników narodowego spisu powszechnego ludności i mieszkań 2021*, Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2023b). *Uniwersytety Trzeciego Wieku w roku akademickim 2021/2022*, Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2024a). *Sytuacja osób starszych w Polsce w 2023 r.*, Warszawa–Białystok: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2024b). *Spółczesność informacyjna w Polsce w 2024 r.*, Szczecin: Główny Urząd Statystyczny.
- Halicki J. (2014). *Zaspokajanie potrzeb edukacyjnych jako czynnik aktywnego starzenia się*, [w:] P. Szukalski, B. Szatur-Jaworska (red.), *Aktywne starzenie się – przeciwdziałanie barierom*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 142–151.
- Hansen R.J., Brady E.M., Thaxton S.P. (2016). *Demographic and Behavioral Characteristics of Osher Lifelong Learning Institute Members*, „Journal of Continuing Higher Education”, t. 64, nr 1, s. 42–50.
- Hansen R.J., Talmage C.A., Thaxton S.P., Knopf R.C. (2019). *Barriers to Age-friendly Universities (AFU): Lessons from Osher Lifelong Learning Institute Demographics and Perceptions*, „Gerontology & Geriatrics Education”, t. 40, nr 2, s. 221–243.
- Hasińska Z., Tracz E. (2013). *Rola Uniwersytetów Trzeciego Wieku w aktywnym starzeniu się*, „Nauki Społeczne”, t. 1, nr 7, s. 91–102.
- Hu H.M. (2024). *A Qualitative Study on Why Older Adults May be Reluctant to Participate in Learning Activities*, „Journal of Adult and Continuing Education”, t. 30, nr 1, s. 39–55.
- Kalenda J., Kočvarová I. (2024). *Enduring Inequality: Long-term Trends and Factors in Participation in Adult Education and Learning among Older Adults*, „Gerontology & Geriatrics Education”, t. 45, nr 1, s. 125–140.
- Kilian M. (2016). *Metodyka edukacji osób w starszym wieku. Podstawowe wskazówki i zasady*, „Forum Pedagogiczne”, t. 5, nr 1, s. 171–185.
- Kim J., Kim J. (2019). *Exploring Health Benefits through Senior Center Engagement: A Qualitative Investigation of Older Korean Immigrants*, „Activities, Adaptation & Aging”, t. 45, nr 1, s. 1–13.

- Klimczak-Pawlak A., Kossakowska-Pisarek S. (2018). *Language Learning over 50 at the Open University in Poland: An Exploratory Study of Needs and Emotions*, „Educational Gerontology”, t. 44, nr 4, s. 255–264.
- Klimczuk A. (2013). *Kierunki rozwoju uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce*, „E-mentor”, nr 4(51), s. 72–77.
- Kobylarek A. (2018). *The University of the Third Age in Poland: A Democratic and Holistic Approach to the Education of the Elderly*, „E-mentor”, nr 5(77), s. 60–66.
- Konert A. (2011). *Przestrzeń społeczna Uniwersytetu Trzeciego Wiek jako przykład realizacji zasady pluralizmu*, „Tolerancja. Studia i Szkice”, t. 15, s. 64–84.
- Konieczna A. (2025). *Preferowane praktyki edukacyjne w placówkach edukacji pozaformalnej w perspektywie uczestników w starszym wieku oraz ich instruktorów*, „Forum Pedagogiczne”, t. 15, nr 1, s. 225–236.
- Konieczna A., Żak M. (2025a). *Ad hoc and Proactive Approaches of Older Adults to Daily Memory Problems: Strategies for Adapting to Age-related Cognitive Changes*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 26, s. 209–230.
- Konieczna A., Żak M. (2025b). *Typologia nie-uczestników grupowych treningów stymulacji poznawczej w programach profilaktycznych: Perspektywa starszych dorosłych*, „Polityka Społeczna”, nr 616(10), s. 1–8.
- Konieczna-Woźniak R., Fabiś A. (2019). *Polish Phenomenon of Universities of the Third Age*, „Exlibris. Biblioteka Gerontologii Społecznej”, t. 16, s. 93–106.
- Maćkiewicz J., Wnęk-Gozdek J. (2016). *‘It’s Never Too Late to Learn’ – How Does the Polish U3A Change the Quality of Life for Seniors?*, „Educational Gerontology”, t. 42, nr 3, s. 186–197.
- Maćkiewicz J., Wnęk-Gozdek J. (2019). *Late-life Learning for Social Inclusion: Universities of the Third Age in Poland*, [w:] M. Formosa (red.), *The University of the Third Age and Active Ageing (International Perspectives on Aging*, t. 23), Cham: Springer, s. 95–105.
- Malec-Rawiński M., Bartosz B. (2017). *An Educational Model for Work with Seniors – Experiences of Teachers Working at the University of the Third Age*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 18, s. 219–232.
- Marcinkiewicz A. (2011). *The University of the Third Age as an Institution Counteracting Marginalization of Older People*, „Journal of Education Culture & Society”, t. 2, nr 2, s. 38–44.
- Montayre J., Maneze D., Salamonson Y., Tan J.D., Possamai-Inesedy A. (2023). *The Making of Age-friendly Universities: A Scoping Review*, „The Gerontologist”, t. 63, nr 8, s. 1311–1319.
- Montepare J.M., Farah K.S., Doyle A., Dixon J. (2019). *Becoming an Age-friendly University (AFU): Integrating a Retirement Community on Campus*, „Gerontology & Geriatrics Education”, t. 40, nr 2, s. 179–193.

- Ordóñez T.N., Lima-Silva T.B., Cachioni M. (2011). *Subjective and Psychological Well-being of Students of a University of the Third Age*, „Dementia e Neuropsychologia”, t. 5, nr 3, s. 216–225.
- Palma A. (2021). *Uniwersytet trzeciego wieku – uczy, integruje i aktywizuje*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Oeconomica”, nr 6(357), s. 39–54.
- Patterson R., Moffatt S., Smith M., Scott J., McLoughlin C., Bell J., Bell N. (2016). *Exploring Social Inclusivity within the University of the Third Age (USA): A Model of Collaborative Research*, „Ageing & Society”, t. 36, nr 8, s. 1580–1603.
- ProVision Solutions (2016). *Rola Uniwersytetów Trzeciego Wieku w procesie aktywizacji kulturalnej seniorów. Raport z badania*, Kraków: Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego.
- Raymond É. (2019). *The Challenge of Inclusion for Older People with Impairments: Insights from a Stigma-based Analysis*, „Journal of Aging Studies”, t. 49, s. 9–15.
- Raymond É., Lacroix N. (2016). *To Include or Not to Include? Realities, Challenges and Resistances to the Participation of People with Disabilities in Seniors' Organizations*, „Review of Disability Studies: An International Journal”, t. 12, nr 2–3, s. 49–69.
- Raymond É., Lantagne Lopez M. (2020). *Participation of People with Impairments in Seniors' Organizations: Conditions and Limitations on Inclusion*, „The Gerontologist”, t. 60, nr 6, s. 1126–1136.
- Robbins-Ruszkowski J.C. (2013). *Challenging Marginalization at the Universities of the Third Age in Poland*, „Anthropology & Aging Quarterly”, t. 34, nr 2, s. 157–169.
- Roberts S.C. (2021). *“Our Members are Growing Up!”: Contradictions in Ageing Talk within a Lifelong Learning Institute*, „Ageing & Society”, t. 41, nr 4, s. 836–853.
- Rosochacka-Gmitrzak M. (2021). *Zoom na UTW w pandemii COVID-19. Raport z badania*, Warszawa: Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „e”, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności.
- Rynkowska D. (2020). *Universities of the Third Age and Their Role in Education and Preventive Gerontology*, „European Journal of Sustainable Development”, t. 9, nr 3, s. 58–66.
- Sałustowicz P., Goryńska-Bittner B., Kokociński M., Prysłowska-Kamińska A. (2020). *Potrzeby edukacyjne seniorów a Uniwersytet Trzeciego Wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Stanowska M. (2016). *Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku AIUTA*, [w:] M.D. Adamczyk (red.), *Między tradycją a współczesnością*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 55–74.
- Stewart M., Shizha E., Makwarimba E., Spitzer D., Khalema E.N., Nsaliwa C.D. (2011). *Challenges and Barriers to Services for Immigrant Seniors in Canada: “You Are among Others But You Feel Alone”*, „International Journal of Migration, Health and Social Care”, t. 7, nr 1, s. 16–32.

- Sulik M. (2022). *Uniwersytet Trzeciego Wieku w obliczu potrzeb „patchworkowo-kolażowej” starości*, „Edukacja Dorosłych”, t. 87, nr 2, s. 77–93.
- Szarota Z., Perek-Białas J. (2017). *Four Types of Gerontological Education in Poland: The Current Situation and Needs for Future*, „Studia Edukacyjne”, t. 46, s. 207–223.
- Szukalski P. (2011). *Starzenie się ludności – wyzwanie XXI wieku*, [w:] P. Szukalski, Z. Szweda-Lewandowska (red.), *Elementy gerontologii społecznej. Skrypt dla studentów Podyplomowego Studium Gerontologii Społecznej UŁ*, Łódź: Wydawnictwo Biblioteka, s. 5–26.
- Talmage C.A., Hansen R.J., Knopf R.C., Thaxton S.P., McTague R., Moore D.B. (2019). *Unleashing the Value of Lifelong Learning Institutes: Research and Practice Insights from a National Survey of Osber Lifelong Learning Institutes*, „Adult Education Quarterly”, t. 69, nr 3, s. 184–206.
- Tam M., Chui E. (2016). *Ageing and Learning: What Do They Mean to Elders Themselves?*, „Studies in Continuing Education”, t. 38, nr 2, s. 195–212.
- Trakšėlyš K. (2016). *Adults and Old People Learning Opportunities: Case of Lithuania*, „Journal of Modern Science”, t. 28, nr 1, s. 431–455.
- UNESCO (2022). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*, France: UN.
- Van Kampen E., van den Berg F., Brouwer J., Keijzer M. (2023). *Never Too Old to Learn: Third Age Adults Experience Little (Self-)ageism or Barriers to Learning*, „Social Sciences & Humanities Open”, t. 7, nr 1, s. 100384.
- Wang R., De Donder L., De Backer F., Shihua L., Honghui P., Thomas V., Lombaerts K. (2016). *Back to School in Later Life: Older Chinese Adults' Perspectives on Learning Participation Barriers*, „Educational Gerontology”, t. 42, nr 9, s. 646–659.
- Wilińska M. (2012). *Is There a Place for an Ageing Subject? Stories of Ageing at the University of the Third Age in Poland*, „Sociology”, t. 46, nr 2, s. 290–305.
- Wojtyńska J. (2020a). *Niepełnosprawni seniorzy – problemy operacjonalizacji pojęcia*, [w:] G. Całek, J. Niedbalski, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Jak badać zjawisko niepełnosprawności. Szanse i zagrożenia założeń teoretycznych i metodologicznych studiów nad niepełnosprawnością*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 255–273.
- Wojtyńska J. (2020b). *Problemy dostępności Uniwersytetów Trzeciego Wieku dla niepełnosprawnych seniorów*, „Studia Humanistyczne AGH”, t. 19, nr 3, s. 93–122.
- Wojtyńska J. (2023). *Czy Uniwersytety Trzeciego Wieku mogą być szansą na włączenie społeczne seniorów z niepełnosprawnościami?*, [w:] G. Całek, J. Niedbalski, M. Raclaw, M. Sałkowska, J. Sztobryn-Giercuszkiwicz, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Niepełnosprawność i edukacja*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 113–143.
- World Health Organization (2002). *Active Ageing: A Policy Framework*, Geneva: World Health Organization.



Yamashita T., López E.B., Keene J.R., Kinney J.M. (2015). *Predictors of Adult Education Program Satisfaction in Urban Community-dwelling Older Adults*, „Educational Gerontology”, t. 41, nr 11, s. 825–838.

ADRESY DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Agnieszka Konieczna, prof. APS
Akademia Pedagogiki Specjalnej im Marii Grzegorzewskiej
Instytut Pedagogiki Specjalnej
e-mail: akonieczna@aps.edu.pl

Mgr Joanna Wojtyńska
Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie
e-mail: joanna.wojtynska@wp.pl

Agnieszka Jaros
ORCID: 0000-0001-6044-2503
University of Lodz

Aleksandra Szczepaniak
ORCID: 0009-0001-8489-0658
University of Lodz

Romanticization of Sexual Violence and Sexual Education among Adolescents: A Critical Analysis of Contemporary Cultural Narratives

Romantyzacja przemocy seksualnej a edukacja
seksualna młodzieży. Krytyczna analiza
współczesnych narracji kulturowych

ABSTRACT

The article undertakes a critical analysis of contemporary cultural narratives that romanticize and sexualize sexual violence, with particular attention to fan creations oriented toward adolescents. In the context of the growing influence of social media and young adult literature, the study shows mechanisms that simplify and idealize the portrayal of perpetrators of violence, which can lead to their implicit legitimization and the reinforcement of harmful models. An analysis of fanfiction found on the platform Archive of Our Own regarding Richard Ramirez illustrates how these narratives connect sexualization,

KEYWORDS

romanticization of
sexual violence,
sexualization, sexual
education, cultural
narratives, adolescents

SŁOWA KLUCZOWE

romantyzacja
przemocy seksualnej,
seksualizacja, edukacja
seksualna, narracje
kulturowe, młodzież

SPI Vol. 29, 2026/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2026.1.006

Nadesłano: 31.08.2025

Zaakceptowano: 02.03.2026

romanticization, and the marginalization of consent, creating problematic interpretive models for young audiences. The article underscores the need to consider such cases in sexual education as a starting point for reflection and critical discussion of sexual violence and the mechanisms of its social representation.

This study examines fanfiction published on the Archive of Our Own (AO3) platform, focusing on how authors depict violence, romanticize it, and present apparent consent. Using an interpretive paradigm and qualitative content analysis, we analyzed popular works centered on serial killer Richard Ramirez. The findings suggest that, despite the presence of motifs of sexual violence, young adult literature and fanfiction can serve as valuable educational tools for discussing consent, boundaries, and relationships, highlighting the importance of fostering critical awareness rather than censorship.

ABSTRAKT

Artykuł podejmuje krytyczną analizę współczesnych narracji kulturowych, które romantyzują i seksualizują przemoc seksualną, ze szczególnym uwzględnieniem twórczości fanowskiej skierowanej do młodzieży. W kontekście rosnącego wpływu mediów społecznościowych i literatury *young adult* badanie pokazuje mechanizmy upraszczającej i idealizującej prezentacji sprawców przemocy, co może prowadzić do ich nieświadomej legitymizacji i utrwalania szkodliwych wzorców. Analiza *fanfiction* na platformie Archive of Our Own dotyczących postaci Richarda Ramireza ilustruje, jak narracje te łączą seksualizację, romantyzację i marginalizację zgody, tworząc problematyczne wzorce interpretacyjne dla młodych odbiorców. Artykuł podkreśla potrzebę uwzględnienia takich zjawisk w edukacji seksualnej jako punktu wyjścia do refleksji i krytycznej dyskusji o przemoc seksualnej oraz mechanizmach jej społecznej reprezentacji.

Przedmiotem badania jest twórczość fanowska zamieszczona na platformie Archive of Our Own (AO3). Badania koncentrują się na tym, jak autorzy przedstawiają przemoc, romantyzują ją i prezentują pozorną zgodę. Wykorzystując paradygmat interpretacyjny i jakościową analizę treści, przeanalizowaliśmy utwory dotyczące postaci seryjnego mordercy Richarda Ramireza. Wyniki badań sugerują, że mimo obecności motywów przemocy seksualnej literatura młodzieżowa i twórczość fanowska mogą się stać ważnym narzędziem edukacyjnym wspierającym rozmowy o zgodzie, granicach i relacjach. Zamiast

cenzury kluczowe jest wykorzystanie ich potencjału do kształtowania wśród młodzieży krytycznej świadomości trudnych tematów.

Introduction

Human sexuality, especially that of children and adolescents, has long been a subject of interest both for researchers studying the issue and for broader social audiences (Zaborowska-Piecuch 2021). Today, with the advancement of scientific knowledge and clinical practice, increasing emphasis is placed on the depathologization of sexuality and the recognition of its diversity, challenging binary perspectives and highlighting the risk of human rights violations (Smaś-Myszczyszyn, Rzyziński 2022).

The goal of this process is the achievement of sexual maturity, understood as an end state and a positively valued normative category. From a biopsychosocial perspective, it encompasses three complementary dimensions: biological maturity, defined as a stabilized configuration of primary, secondary, and tertiary sexual characteristics, hormonal balance, and the capacity for a full sexual response at both the physiological and behavioral levels; psychological maturity, understood as the ability to recognize and differentiate sexual needs from other emotional and motivational states, the capacity for delayed gratification, and the integration of affection and desire in intimate relationships with the same person; and social maturity, manifested in the fulfillment of sexual needs in accordance with legal, ethical, and cultural norms, as well as the ability to withdraw from relationships that diminish one's well-being (Beisert 2017).

Sexual education and its sources

During adolescence, the importance of the peer group as a source of knowledge and a field for experimenting with relationships increases. A sexual model shaped exclusively, or almost exclusively, by peer experiences and knowledge may be burdened with immaturity, stereotypes, rigidity, excessive liberalism in attitudes, or even elements of aggression. Peer messaging often concentrates on positive

experiences (pleasure, prestige within the ingroup), and only rarely acknowledges risks and consequences (Zaborowska-Piecuch 2021).

Today, another increasingly important source of information about sexuality is the broadly understood media (Maciejewska, Płaczkiewicz 2021; Putyński 2017), particularly adolescent literature and other works that constitute the focus of our research. Media content, similarly to peer influence, often portrays sexuality in ways that reduce it to its hedonistic aspects while overlooking issues of responsibility, consent, or health consequences. It is worth emphasizing that during adolescence initially diffuse sexual arousal undergoes mentalization, when a young person identifies the object of desire and strategies for reducing sexual tension. Individuals often encounter conflicting messages: on the one hand, influences from family, school, or religion; on the other, eroticizing stimuli from peers, mass media, advertising, and the internet.

Under the social norm of delaying sexual initiation, adolescents often turn to masturbation, which differs qualitatively from early childhood forms because it is accompanied by erotic fantasy. In the absence of personal experiences, fantasies are often mediated by erotic content and pornography, which are easily accessible, quick to obtain, often free, and anonymous. It is important to emphasize that during this period become consolidated, sexual scripts as repeated imaginative and somatic stimuli shape relationship patterns. As a result, the quality of later sexual life may largely depend on fantasies “imprinted” during adolescence (Putyński 2017). At the same time, it is becoming increasingly easy to find erotic content on the internet that openly promotes sexual violence (Kociołek 2023).

In light of the developmental mechanisms described above, there is a clear need to support young people in developing appropriate attitudes toward sexuality and the sphere of sexual relations, based on scientific knowledge and objective theoretical foundations free from evaluative bias. However, in Polish public discourse surrounding sexual education in schools, a number of myths and pejorative associations have emerged, which makes substantive debate more difficult (Maciejewska, Płaczkiewicz 2021).

Sexual violence

From the perspective of research and social practice, sexual violence is a strongly stigmatized and emotionally burdensome phenomenon, and one of the key problems of contemporary society (Zaborowska-Piecuch 2021; Makaruk et al. 2023). Sexual violence is a general term encompassing every form of unwanted sexual experience (Kilimnik, Meston 2019). In the international literature, it is defined as “action of a sexual character which has been perpetrated or insisted upon by another person without a voluntary consent of the victim, or towards a person who was unable to give consent or decline participation” (Basile et al. 2014: 11).

Consent as a fundamental condition has also gained central importance in the context of the revised legal definition of rape in Polish criminal law. In March 2025, Poland adopted a new definition of rape consistent with international standards, shifting the emphasis from forms of coercion to the absence of clear consent, in accordance with the Istanbul Convention (Dz.U. 2015, poz. 96). Thus, according to Article 197 § 1 of the Penal Code: “Whoever leads another person to sexual intercourse by means of violence, unlawful threat, deception, or by any other means despite the absence of that person’s consent is subject to the penalty of imprisonment from two to fifteen years” (Dz.U. 2025, poz. 383). This change aligns Polish law with the perspective of human rights that any sexual activity without consent constitutes a crime, regardless of whether physical violence was used.

At the same time, research shows that a significant portion of experiences of sexual violence are not disclosed by those who have experienced them, and sexual acts or violence committed by underage perpetrators are often downplayed as “curiosity” or experimentation,” “sometimes even by professionals responsible for intervention (Haś, Wach 2024).

Researchers studying sexual violence also emphasize that it produces consequences in the physical, psychological, emotional, and social dimensions (Zaborowska-Piecuch 2021; Lissmann et al. 2023), and that its prevention and proper identification should constitute one of the priorities of sexual education that is rooted in the perspective of human rights, and adapted to the developmental needs of adolescents (Walenc 2017; Jeznach 2021).

Cultural narratives addressed to young audiences

Social media constitute an important sphere of activity for the younger generation, significantly influencing the ways in which young people perceive reality. Content, models, and narratives present in this space shape the attitudes, values, and imaginations of adolescents. Increasingly, we can observe a worrying phenomenon involving the romanticization and sexualization of criminal figures, which leads to their transformation into objects of fascination and even personality cults (Duwe 2000; Driessens 2013; Binik 2020).

The term “romanticization” as used in this article, refers to a narrative device that attributes heroic traits to characters and idealizes their image while avoiding or minimizing negative aspects. Such portrayals support the mythologization of individuals and the construction of positive, often distorted images in social discourse (Nowak, Łukasiak 2021). When analyzing the popularity of this type of content, two distinct narrative trends can be identified. The first is a mass narrative consisting of commercial productions created by large media companies (such as Netflix), including films and series inspired by real events. Literary works can also be included within this trend.

The term *sexualization* is characterized by considerable interpretive complexity due to its multifaceted use in the scientific literature. As Zielona-Jenek (2017) points out, the term has long been used in a nonuniform and inconsistent manner, which has resulted in diverse interpretations. Initially, it was associated, among other things, with the process of sexual socialization (Spanier 1977), the phenomenon of inappropriate relationships between adults and children (Finkelhor, Browne 1986), or excessive responsiveness to sexual stimuli (Friedrich 2002, 2004).

Only in 2007 did the American Psychological Association propose a systematic clarification of the term, distinguishing four main forms of sexualization (APA Task Force... 2007, p. 12). For the purposes of the present analysis, particular importance is attached to the definition according to which an individual’s value is judged solely through the prism of their sexual attractiveness or sexual behavior, which leads to the neglect of other aspects of that person’s identity.

In recent years, problematic narratives have also begun to permeate literary content. A relatively new phenomenon in literature is the development of a genre addressed to young adults, known as young adult literature (YAL). Originally, young adult literature focused on themes such as adolescence, peer relationships, and the emotional dilemmas of youth. Over time, however, this direction has undergone a transformation, and narratives depicting physical and sexual violence in a neutralized manner, often devoid of realistic consequences, have begun to appear, raising concerns from a sociocultural perspective.

Motifs of rape, sexual violence, and ambiguous consent in intimate relationships constitute an important part of many novels directed at adolescents. In numerous cases, the plots of these works are concentrated almost exclusively on erotic storylines, while the remaining aspects of the protagonists' lives serve a secondary function—existing mainly as background or as a pretext for developing further sexually charged relationships. The second trend consists of grassroots narratives developed within small online communities, often with a communal or individual character. It mainly concerns fanworks, which include diverse forms of expression such as fan art, stories, or video edits.

Fanfiction currently constitutes one of the most common forms of literary creativity among adolescents and has gained considerable popularity in online spaces. In discussions of fan communities, we can increasingly observe the emergence of groups that idealize or romanticize perpetrators of crimes present in popular culture. This phenomenon can be classified within the category of so-called *dark fandoms* (Broll 2018), that is, specific and often controversial fan communities that concentrate their activities around characters associated with criminality. Aldona Kobus expands Broll's definition by interpreting these communities not only as groups identifying with perpetrators of violence but also as an expression of a broader cultural fascination with violence and the macabre (Kobus 2021). Examples include fandoms centered on Jeffrey Dahmer or the so-called Colubiners (Kopeć 2021).

In the present study, a form of fanwork commonly referred to as fanfiction is analyzed. It is a type of literary narrative created by audiences on the basis of storylines and characters originating from

one or more preexisting source texts, including the so-called canon. These works often take the original stories in new, and not infrequently atypical, directions. The origins of this phenomenon can be traced, among other sources, to science fiction magazines published in the 1920s and 1930s, as well as to oral traditions and practices of collective interpretation. Fanfiction therefore constitutes a form of materializing and popularizing enthusiasm for fictional universes (Thomas 2011). It is usually created by women who have little or no formal experience in writing, and whose creative activity is purely recreational (Mixer 2018).

Research review

Mixer (2018), in a study concerning the influence of fanfiction on sexual development, writes that women who create stories about women often describe the kinds of relationships that they themselves would like to experience.

Hedrick (2020) conducted an analysis of fanfiction dedicated to the band One Direction, indicating that many of these texts lack a coherent narrative regarding the question of consent in sexual encounters or depict sexual violence initiated by male protagonists. The ambivalence in the portrayal of consent, combined with the presence of idolized celebrity figures and an audience belonging to a young fandom particularly susceptible to influence, may contribute to the persistence of harmful models and messages regarding intimate relationships.

Researchers also point to the potential danger that graphic depictions of sexual violence and rape in literature may pose for adolescents. At the same time, they recognize that such content may offer opportunities to use it as an educational tool—a space for reflective discussion about sexual violence (Charles 2019).

The authors of *But She Didn't Scream: Teaching About Sexual Assault in Young Adult Literature* emphasize that young adult literature can serve as a teaching tool for defining sexual violence, debunking myths, and raising students' awareness of its mechanisms and consequences. They also stress the need to justify the selection of literary texts in a way that is acceptable to both school administrators and parents, recommending dialogue with parents and the use of

works recognized in prestigious competitions to enhance their credibility (Colantonio-Yurko et al. 2018).

Jacobs (2018) also refers to the use of young adult literature during the #MeToo campaign, suggesting that such texts can help adolescents understand the impact of emotional trauma and sexual violence.

Research conducted by Syvil Durand (2014) among teenagers showed that reading and discussing novels from young adult literature effectively reduced acceptance of rape myths.

Methodological assumptions of the research

The study adopts the interpretive paradigm and the methodology of qualitative research as its main analytical framework (Rubacha 2008; Urbaniak-Zajac, Kos 2013).

Fanworks published on the Archive of Our Own (AO3) platform constitute the subject of the research. This website is based on the activity of fans who publish works such as fanfiction (stories about idols or fictional characters) or fan art (images, photographs, sketches). The platform has been operating since November 14, 2009. It was founded by the Organization for Transformative Works (OTW). The goal of its founders was to create a safe space in which fan communities could share their creative works (Cole 2019).

We decided to use this platform because it is currently the largest and most popular space where users can share their creative works with others.

As of January 30, 2025, the platform had an estimated 8 million registered users, with an average of approximately 3,000 new members joining daily. These figures, sourced in part from the ChatGPT language model, are approximate, and the actual number of users is likely higher due to those accessing the platform without logging in (Archive of Our Own 2025).

Within the framework of our analysis, we decided to focus on cultural works depicting the character of Richard Ramirez. This choice was considered justified by the fact that Ramirez belongs to the group of the most sexualized and idealized criminals in the media landscape. His criminal activity included sexually motivated homicides and other sexually motivated crimes. Given his presence in

the media and his broad reception in popular culture, the number of cultural texts—including stories and other forms of creative works—dedicated to this figure significantly exceeds the number of similar works devoted to other perpetrators.

The research we conducted was aimed at investigating and understanding how authors of fanfiction dedicated to Richard Ramirez describe his violent behavior and what meanings they attribute to it. In this regard, we formulated the following research questions:

1. In what ways do fanfiction depict violence, and what narrative strategies are used to romanticize it?
2. How is nominal consent (or the lack thereof) depicted in fanworks, and what social consequences may result from this phenomenon?

In the process of selecting texts for analysis, the following search criteria were applied: the phrase “Richard Ramirez” within the fandom category, the exclusion of crossovers (that is, stories featuring characters from more than one media source), and a range of 1,500 to 10,000 views. In addition, the results were sorted by decreasing relevance. After applying these parameters, fifteen stories were obtained and subjected to further analysis.

The short stories analyzed varied in length (ranging from 743 to 150,736 characters) and in publication date (the earliest was published in November 2017, and the most recent in May 2025). The texts also differed in terms of content restrictions; only some contained a clear notice indicating that the story included material intended for adult audiences.

For the analysis of the empirical material, we employed qualitative content analysis. This is a systematic research method used to produce an interpretive description of the meaning of textual data by identifying patterns, themes, or categories while taking cultural and social contexts into account (Schreier 2012). The analysis was conducted between May and July 2025. The analytical categories were derived inductively from the data under examination.

Authors publishing on Archive of Our Own (AO3) are not required to use tags, which poses a significant risk for readers. In our sample of fifteen works, seven contained no tags at all. The most frequent tags referred to erotic and violent motifs, including rape and

the particularly problematic *non-con* (“non-consensual”), the implications of which will be discussed later in the study.

Results of the study

Ways of depicting violence and devices used to romanticize it

The works analyzed contained various forms of violence: physical, psychological, and sexual. The only form of violence not encountered in the analyzed material was economic violence. Authors employed a variety of narrative devices which were intended to romanticize violence or make the actions depicted appear more subtle. One such device was the dissonance between a character’s will and their physical reaction.

Mary was doing everything she could to drown out Richard’s touch. However, the man’s touch was new to her, so her body was treacherously sensitive to the sensation. (D, 556–567)

The author’s use of the phrase *treacherously sensitive* suggests that the protagonist’s bodily reaction is independent of her will. This portrayal may contribute to the normalization of situations in which the body of a person subjected to sexual violence or rape reacts in ways that may be interpreted as arousal. During rape, victims often lose the ability to mount defensive responses as a result of shock and intense fear. In some cases, involuntary physiological reactions, including orgasm, may occur, which can become a source of severe trauma for the victim (Lissmann et al. 2023).

Research conducted by Möller, among others, on a group of 298 men who had experienced rape showed that up to 70% of them experienced tonic immobility, and its occurrence was associated with a higher risk of developing post-traumatic stress disorder and more acute symptoms of depression (Möller et al. 2017).

In this way, the author constructs an eroticization of violence, and the reader may be drawn into a narrative framework in which violence is presented as attractive and desirable. It is also worth noting that these mechanisms reflect scripts operating within media culture that romanticize aggression, particularly in the context of fascination with controversial figures who have gained media notoriety.

A similar narrative device appears in the following excerpt:

Such a dirty girl. You are cheating on your husband with someone from Skid Row. Rick's words had hurt, but aroused me more than anything else. (R, 161)

Here, the narrative couples emotional pain (humiliation) with a sexual response. Emotional abuse is thus transformed into a source of pleasure. Taylor's research shows that humiliation, both in a general sense and in forms connected with sexual violence, can contribute to the development of a deeply dysfunctional relationship with oneself, based on the belief that one deserves degradation. As a consequence, individuals may develop a persistent self-perception shaped by feelings of rejection and self-devaluation (Taylor 2020).

Another strategy used to neutralize sexual violence involved portraying female characters as less "innocent" or sexually inexperienced than initially suggested.

Mary was innocent, but not enough to know about semen. (D, 149–150)

In the cited fragment, we encounter a narrative device that relies on the cultural script of the "innocent but aware" girl. The theory proposed by Simon and Gagnon (1986) assumes that our perception and interpretation of sexual behavior are based on socially established models—those that define who, in a given situation, is the "initiator," who is "passive," who "knows what is happening," and what meaning is attributed to their knowledge or lack of knowledge (Simon, Gagnon 1986). In this excerpt, the author manipulates cultural scripts of sexuality in a way that may influence the reader's perception of guilt and victimhood.

The authors also frequently emphasize the physical attractiveness of the main character.

The man next to me was beautiful. He had dark hair cascading around prominent cheekbones; his dark eyes could burn into your soul, and his lips were perfectly plump and symmetrical. I was enraptured by his beauty and almost forgot I was married. (R, 47–50)

By focusing the heroine's attention solely on the man's physical attributes while simultaneously disregarding the violence that he perpetrates, the narrative may contribute to a diminished moral evaluation of his actions and reinforce cognitive schemas in which

physical attractiveness appears to “justify” or minimize violence in the reader’s imagination. Such portrayals demonstrate a clear process of sexualization, as discussed earlier (Zielona-Jenek 2017).

During the analysis, we also singled out narratives that romanticize violence while retaining elements typically associated with it, such as blood, harm inflicted on others, or murder linked with sexual arousal.

“Admit it, the sight of me covered in blood is arousing. I bet you’re damn wet,” I said, moving closer and pinning her between myself and the brick wall (...) “You are—you are sexy. You’re so sexy and it’s so evil! You’ve killed somebody!” she almost yelled, and my hand quickly covered her mouth. (DITN, 723–727)

In the analyzed excerpt, one can observe mechanisms described in the sexual script theory of Simon and Gagnon (1986). The depiction of the protagonist in a state of internal conflict between excitement and moral panic refers to a script common in literary narratives and fanfiction, in which fear and initial resistance are not treated as genuine rejection but rather as elements of the seduction process. In this model, resistance becomes “neutralized” by desire.

This type of narrative pattern perpetuates the problematic belief that signals of non-consent are ambiguous, which may blur the distinction between consent and its absence in real-life interactions. In light of sexual script theory, this portrayal can be interpreted as a reproduction of a cultural model in which domination, risk, and moral transgression function as integral elements of an erotic narrative, and overcoming resistance becomes part of the scenario of intimacy.

I felt my anger disappearing, replaced by this all too familiar feeling. Richard was undeniably hot when he was angry, and now I had him exactly where I wanted, even though I was still angry at him for lying. (TSOBG, 859–862)

In the cited excerpt, a clear association between aggression and sexual desire emerges, which constitutes an example of the romanticization of violence. The protagonist’s anger is depicted as a factor that increases his attractiveness, and the feeling of arousal appears as a direct response to his anger. This type of narrative may reinforce the message that violence or aggressive behavior is desirable or erotically

stimulating, which falls under the broader pattern of normalizing toxic relationships.

In summary, the fanfiction authors romanticize sexual violence by employing several narrative devices, including depicting a dissonance between the protagonist's will and the involuntary reactions of their body; portraying emotional suffering as a source of pleasure; sexualizing characters with a criminal past, suggesting that dangerous individuals are more attractive; and linking acts of aggression with desire.

Consent without consent

The term *consent without consent* refers to narrative portrayals of sexual situations in which a female character's participation is depicted ambiguously—without an explicit indication of informed, verbal consent on her part.

In the materials analyzed, the absence of clear consent to sexual intercourse was justified in various ways. Very often it was explained through physiological reactions, such as vaginal lubrication:

She's taken in three with an anguished moan, but like every good girl she couldn't stop herself from getting wet (...) In his mind he saw it as both subjugation and arousal. She liked getting fingered against her will, his fingers already wet when he pushed them inside and pulled them back out. (MH, 59–63)

The analyzed excerpt illustrates the phenomenon of mock consent, in which the protagonist's physical response is depicted as a sign of acceptance of sexual contact. However, research shows that physiological responses are not equivalent to informed consent (Muehlenhard, Peterson 2005). From a social and feminist perspective, portraying a silent or involuntary response as an indication of consent contributes to the perpetuation of rape myths and the blurring of boundaries between coercion and consent. In this case, the narrative is entirely centered on the perpetrator's perspective, thereby diminishing the heroine's subjectivity and reinforcing a cultural script in which a woman is presumed to “subconsciously desire” what she is subjected to.

The authors also marked consent through descriptions of behavioral responses, such as moans of pleasure or the spreading of legs:

Richard licked Mary's already hardened nipple with the slightest touch of his tongue. His black eyes looked upward, observing Mary's dreaming face. When Mary did not react, he began to suck and lick her nipple, while his hand gently squeezed her breast. "Hmm." Mary let out a quiet moan of pleasure. (D, 366–369)

In the excerpt above, we find neither verbal nor informed consent expressed by the female protagonist. Instead, the absence of a reaction is obliquely interpreted by the man as encouragement to continue his actions. Beres (2007) emphasizes that silence is not equivalent to acceptance of sexual activity. Consent should be active and include clear, enthusiastic affirmation.

He caught you by the collar of your thin shirt, ripping it away from your body and revealing your breasts. You screamed, and the handle of the gun struck your cheek. "Pinche puta," he growled. In one motion, he pulled down your pants and underwear. You were completely and utterly exposed. You clamped your thighs together tightly, and in response he pressed his gun against your temple. Tears streamed down your face and into your hair as you spread your legs. (BCWYWF, 34–38)

In this excerpt, the author portrays the protagonist's spreading of her legs as a superficial indication of consent. However, when considered in a broader context, it becomes clear that this reaction is a consequence of the violence she experiences—the woman has a gun pressed against her head. Other reactions, such as clamping her thighs together and crying, do not deter the man. This description reduces the female protagonist solely to the role of a sexual object.

These types of narratives are particularly problematic because they may contribute to the perpetuation of rape myths, including the belief that a woman, despite verbal opposition, in fact "means the opposite." According to the theory of sexual consent (Beres 2007), its essential elements are voluntariness, awareness, and enthusiasm.

Depictions of so-called *consent without consent* in fan texts may support the normalization of sexual violence by blurring the boundaries between conscious, informed permission and coercion. At the same time, the narrative often becomes oriented toward the perpetrator's perspective, which reduces the female protagonist's subjectivity and places her in a subordinate role.

Summary

Literary works that deal with themes of rape and sexual violence may constitute a potential risk for adolescents, due to the possibility that such content may be interpreted in problematic ways or incorporated into personal erotic fantasies. However, the complete elimination of these types of narratives from the media landscape appears unrealistic, given their strong presence in culture and popular literature. In this regard, it seems justified to shift the emphasis from attempts to censor such content toward its educational use.

Young audiences—often active participants in fandom communities—are already familiar with these types of narratives. This familiarity creates an opportunity to initiate open discussions about the ambiguities of sexual violence and the ways in which it is represented in culture. In light of the above, we recommend that individuals working with adolescents—including teachers, educators, and psychologists—use adolescent literature and fanworks as tools for shaping awareness in the areas of sexual violence, consent, and interpersonal relationships. For young people, for whom belonging to a fan community plays a significant role, discussions based on familiar and relatable content may serve as an effective starting point for conversations about difficult yet extremely important topics.

According to data from the American media organization National Public Radio (NPR), literature classified as young adult (YA) can serve as a supportive tool for parents and caregivers who wish to initiate conversations with teenagers about sexuality and emotional maturity. As Ulaby (2016) notes, this type of literature may provide a safe space for addressing topics related to physicality, boundaries, and consent, which makes it particularly valuable in the context of sexual education.

Limitations

As with any qualitative study, a key limitation lies in the subjectivity of the interpretations of the content and the themes identified, which results from the focus on a single perpetrator and the limited scope of the material analyzed. To enhance reliability, we

independently coded and interpreted the data, and the final analytical codes were established after confirming the consistency of our conclusions.

Bibliography

- Archive of Our Own (2025). "AO3 Celebrates 8 Million Registered Users," January 30, https://archive.transformativeworks.org/admin_posts/31009?utm_source=chatgpt.com [access: 4.07.2025].
- APA Task Force on the Sexualization of Girls (2007). "Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls," American Psychological Association, <https://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report> [access: 4.07.2025].
- Beisert M. (2017). "Rozwój psychoseksualny człowieka. Kryteria dojrzałości psychoseksualnej," [in:] M. Lew-Starowicz, Z. Lew-Starowicz, V. Skrzypulec-Plinta (eds.), *Seksuologia*, Warszawa: PZWL, pp. 141–144.
- Basile K.C., Smith S.G., Breiding M.J., Blac M.C., Mahendra R. (2014). *Sexual Violence Surveillance: Uniform Definitions and Recommended Data Elements*, Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention.
- Beres M.A. (2007). "'Spontaneous' Sexual Consent: An Analysis of Sexual Consent Literature," *Feminism & Psychology*, vol. 17, no. 1, pp. 93–108.
- Binik O. (2020). *Fascination with Violence in Contemporary Society: When Crime is Sublime*, London: Palgrave Macmillan.
- Broll R. (2018). "Dark Fandoms: An Introduction and Case Study," *Deviant Behavior*, vol. 41, no. 6, pp. 792–804.
- Charles A. (2019). "Sexual Assault and its Impacts in Young Adult Literature," *Criterion: A Journal of Literary Criticism*, vol. 12, no. 2, pp. 97–103.
- Cleveland E., Durand E.S. (2014). "Critical Representations of Sexual Assault in Young Adult Literature," *The Looking Glass: New Perspectives on Children's Literature*, vol. 17, no. 3, <https://doi.org/10.26181/29398487.v2> [access: 4.07.2025].
- Colantonio-Yurko K.C., Miller H., Cheveallier J. (2018). "'But She Didn't Scream': Teaching about Sexual Assault in Young Adult Literature," *Journal of Language and Literacy Education*, vol. 14, no. 1, pp. 1–16.
- Cole S. (2019). "An Internet Fan Fiction Archive Is Nominated for a Hugo," *Motherboard*, April 3, https://motherboard.vice.com/en_us/article/vb-w9eb/internet-fan-fiction-archive-ao3-hugo-award [access: 4.07.2025].
- Driessens O. (2013). "The Celebrityization of Society and Culture: Understanding the Structural Dynamics of Celebrity Culture," *International Journal of Culture Studies*, vol. 16, no. 6, pp. 641–657.
- Duwe G. (2000). "Body-Count Journalism: The Presentation of Muss Murder in the News Media," *Homicide Studies*, vol. 4, no. 4, pp. 364–399.

- Dz.U. 2015, poz. 96, “Konwencja Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej, sporządzona w Stambule dnia 11 maja 2011 r.”, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20150000961> [access: 3.07.2025].
- Dz.U. 2025, poz. 383, “Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 6 marca 2025 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Kodeks karny,” <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20250000383> [access: 3.07.2025].
- Finkelhor D., Browne A. (1986). “Initial and Long-Terms Effects: A Conceptual Framework,” [in:] D. Finkelhor, S. Araji, L. Baron, A. Browne, S.D. Peters, G.E. Wyatt (eds.), *A Sourcebook on Child Sexual Abuse*, Beverly Hills (CA): Sage Publications, pp. 180–198.
- Friedrich W.N. (2002). “Bezpośrednie konsekwencje wykorzystywania seksualnego dzieci – przegląd literatury,” *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, vol. 1, no. 1, pp. 29–38.
- Friedrich W.N. (2004). “Korelaty zachowań seksualnych małych dzieci,” *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, vol. 3, no. 4, pp. 6–18.
- Haś A., Wach E. (2024). “Opiniowanie i diagnostyka psychologiczna nieletnich sprawców przestępstw seksualnych,” [in:] A. Depko, A. Krasowska (eds.), *Seksuologia sądowa. Opiniowanie w sprawach cywilnych i nieletnich*, vol. 4, Warszawa: PZWŁ, pp. 260–298.
- Hedrick A. (2020). “One Direction Real Person Fiction on Wattpad.com: A Textual Analysis of Sexual Consent,” *Feminism & Psychology*, vol. 31, no. 3, pp. 1–19.
- Jacobs J. (2018). “Using Young Adult Novels to Make Sense of #MeToo,” *The New York Times*, www.nytimes.com/2018/09/12/books/me-too-young-adult-fiction.html [access: 4.08.2025].
- Jeznach A. (2021). “Zajęcia z edukacji seksualnej nie istnieją. Istnieją lekcje WDŻ-u. Polska edukacja seksualna z perspektywy młodych dorosłych,” *Fabrica Societatis*, no. 4, pp. 101–119.
- Kilimnik C.D., Meston C.M. (2019). “Sexual Violence Identification and Women’s Sexual Well-being,” *Current Sexual Health Reports*, vol. 11, no. 1, pp. 1–8.
- Kobus A. (2021). “‘Mroczne strony’ fandomu i ‘mroczne fandomy’. Przełamywanie wewnętrznych tabu fantropologii,” *Literatura Ludowa*, vol. 65, no. 2, pp. 7–12.
- Kociołek W. (2023). “Od Sue do Wattpada. O kontrowersyjnych treściach erotycznych na internetowych portalach pisarskich,” *Studia de Cultura*, vol. 15, no. 2, pp. 49–61.
- Kopeć M. (2021). “Columbiners. Działalność Serial Killer Fandom w środowisku True Crime Community,” *Literatura Ludowa*, vol. 65, no. 2, pp. 97–113.

- Lissmann R., Lokot M., Marston C. (2023). "Understanding the Lived Experience of Pregnancy and Birth for Survivors of Rape and Sexual Assault," *BMC Pregnancy Childbirth*, vol. 23, no. 1, pp. 1–8.
- Maciejewska J., Płaczkiwicz B. (2021). "Edukacja seksualna istotnym elementem promocji zdrowia młodzieży," *Spoleczeństwo. Edukacja. Nauka*, vol. 14, no. 2, pp. 125–136.
- Makaruk K., Drabarek K., Popyk A., Wójcik S. (2023). *Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce 2023*, Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Mixer L.M. (2018). "And then They Boned': An Analysis of Fanfiction and its Influence on Sexual Development," *Cal Poly Humboldt Theses and Projects*, no. 131, <https://digitalcommons.humboldt.edu/etd/131> [access: 4.07.2025].
- Möller A., Söndergaard H.P., Helström L. (2017). "Tonic Immobility During Sexual Assault: A Common Reaction Predicting Post-traumatic Stress Disorder and Severe Depression," *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica*, vol. 96, no. 8, pp. 932–938.
- Muehlenhard C.L., Peterson Z.D. (2005). "Wanting and Not Wanting Sex: The Missing Discourse of Ambivalence," *Feminism & Psychology*, vol. 15, no. 1, pp. 15–20.
- Nowak J.K., Łukasiak A. (2021). "Romantyzowanie przestępców przez cybersubkultury młodzieżowe – ogólne wprowadzenie do problematyki," *Problemy Opiekunczo-Wychowawcze*, vol. 605, no. 10, pp. 3–16.
- Putyński L. (2017). "Pornografia internetowa wśród młodzieży – specyficzne i zagrażające uzależnieniem zjawisko," [in:] M. Górka (ed.) *Cyberbezpieczeństwo dzieci i młodzieży. Realny i wirtualny problem polityki bezpieczeństwa*, Warszawa: Difin, pp. 219–233.
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Schreier M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*, London: Sage Publications.
- Simon W., Gagnon J.H. (1986). "Sexual Scripts: Permanence and Change," *Archives of Sexual Behavior*, vol. 15, no. 2, pp. 97–120.
- Smaś-Myszczyszyn M., Rzyński R. (2022). "Podsumowanie najważniejszych zmian w obrębie zaburzeń seksualnych i zdrowia seksualnego, które wprowadza najnowsza rewizja Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowia ICD-11," *Przegląd Psychologiczny*, vol. 65, no. 2, pp. 9–7.
- Spanier G. (1977). "Sexual Socialization: A Conceptual Review," *International Journal of Sociology of the Family*, vol. 7, no. 1, pp. 87–106.
- Taylor D. (2020). *Sexual Violence and Humiliation: A Foucauldian-feminist Perspective*. New York: Routledge.
- Thomas B. (2011). "What is Fanfiction and Why are People Saying Such Nice Things about It?," *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, vol. 3, pp. 1–24.

- Ulaby N. (2016). "When Talking About Sexual Consent, YA Books Can Be a Parent's Best Friend," <http://www.npr.org/2016/04/01/472584700/when-it-comes-to-talking-sex-young-adult-books-can-be-a-parents-best-friend> [access: 4.08.2025].
- Urbaniak-Zajac D., Kos E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Walenc M. (2017). "Kształtowanie się tożsamości płciowej w kontekście edukacji seksualnej," *Studia Paedagogica Ignatiana*, vol. 20, no. 2, pp. 183–196.
- Zaborowska-Piecuch M. (2021). "Ewolucja zachowań seksualnych w cyklu życia człowieka w kontekście procesu socjalizacji – czy/kiedy seks jest formą przemocy?," [in:] A. Depko, A. Krasowska (eds.), *Seksuologia sądowa. Teorie, modele, badania*, t. 1, Warszawa: PZWL, pp. 23–47.
- Zielona-Jenek M. (2017). "Seksualizacja – definicje, polemiki i próba rekonceptualizacji. O rozwoju praw dziecka w Polsce i na świecie," *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, vol. 16, no. 3, pp. 9–36.

ADDRESSES FOR CORRESPONDENCE:

Agnieszka Jaros
University of Lodz
Faculty of Educational Sciences
e-mail: agnieszka.jaros@now.uni.lodz.pl

Aleksandra Szczepaniak
University of Lodz
Doctoral School of Social Sciences
e-mail: aleksandra.szczepaniak2@edu.uni.lodz.pl

Renata Raszka
ORCID: 0000-0002-3318-0699
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Małgorzata Bortliczek
ORCID: 0000-0002-2974-1254
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Literacka edukacja ekonomiczna w powieściach Wojciechowskiej i Beręsewicza

Economic Education as Explored in the Novels by
Wojciechowska and Beręsewicz

ABSTRACT

In this article, we refer to novels by Sylwia Wojciechowska for early school-age children—*Jules and the Hole in the Budget* (2017) and *Jules and This Whole Business* (2020)—and to a novel by Paweł Beręsewicz—*Money or Cash* (2014)—for early- and middle-grade students. Comparative analysis of the semantic content of the texts focuses on selected economic themes in these novels. The study examines the financial behaviors and attitudes of the characters, as well as the economic upbringing styles of their parents.

The research aims to demonstrate the educational potential of novels on economic topics; therefore, we analyze selected excerpts, focusing on aspects such as children's financial resources, financial education at home, peer education, and even economic violence by adults toward children. A clear method of explaining economics (the style adopted by Wojciechowska) and, at the same time, a caricatured

KEYWORDS

financial education
at home, Sylwia
Wojciechowska, Paweł
Beręsewicz, children's
and young adult
literature

SŁOWA KLUCZOWE

domowa edukacja
finansowa, Sylwia
Wojciechowska, Paweł
Beręsewicz, literatura
dla dzieci i młodzieży

SPI Vol. 29, 2026/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2026.1.007
Nadesłano: 31.08.2025
Zaakceptowano: 02.03.2026

and extravagant narrative style (dominant in Beręsewicz's work) allow readers to choose texts that align with their age, interests, and literary preferences. The analyzed novels raise questions such as how to be a parent in times of liquid modernity. We argue that economic education incorporated into the structure of a literary text is an compelling way to initiate discussions about economics and financially responsible behavior. This article contributes to the discussion on financial education through literature.

ABSTRAKT

W artykule odwołujemy się do powieści Sylwii Wojciechowskiej adresowanych do dzieci w wieku wczesnoszkolnym – *Julek i dziura w budżecie* (2017), *Julek i cały ten biznes* (2020) i powieści Pawła Beręsewicza – *Pieniądze albo kasa* (2014), której początkowe rozdziały opisują przygody kilkulatków, a kolejne – gimnazjalistów. Badania porównawcze z zakresu zawartości semantycznej analizowanych tekstów odnoszą się do wybranych tematów ekonomicznych obecnych w wymienionych powieściach. Przedmiotem badań są opisy zachowań i postaw finansowych bohaterów powieści oraz stylów wychowania ekonomicznego ich rodziców.

Celem badań jest ukazanie edukacyjnego potencjału powieści z wątkami ekonomicznymi, dlatego analizie poddajemy wybrane z nich fragmenty, zwracając uwagę na takie aspekty, jak zasoby pieniężne dzieci, domowa edukacja finansowa oraz edukacja rówieśnicza, a nawet przemoc ekonomiczna dorosłych wobec dzieci. Klarowny sposób tłumaczenia ekonomii (styl Wojciechowskiej), a równocześnie karykaturalny i ekstrawagancki sposób prowadzenia narracji (styl Beręsewicza) – dają odbiorcom możliwość wyboru tekstów skorelowanych z wiekiem, zainteresowaniami i preferencjami literackimi czytelników, a także idiolektalnego stylu narracji. Analizowane powieści prowokują do pytań, np. jak być rodzicem w czasach płynnej nowoczesności. Uważamy, że edukacja ekonomiczna, włączona w strukturę tekstu literackiego, jest atrakcyjną formą inicjacji rozmów o ekonomii oraz działań proekonomicznych. Artykuł jest głosem w dyskusji o edukacji finansowej poprzez literaturę.

Wstęp

Początkowe doświadczenia dzieci związane z ekonomią gromadzone są w trakcie obserwacji aktywności podejmowanej przez najbliższych, głównie rodziców i innych osób znaczących. Zachowania ekonomiczne i styl wychowania ekonomicznego mają istotne znaczenie w edukacji ekonomicznej dzieci (Goszczyńska, Kołodziej 2012: 99).

Styl wychowania ekonomicznego stosowany w rodzinie może zawierać elementy aktywizujące, takie jak włączanie dzieci do dyskusji o planowaniu budżetu domowego, uświadamianie im kondycji materialnej rodziny, traktowanie ich w sposób partnerski poprzez zasięganie ich opinii przy podejmowaniu ważnych decyzji finansowych (np. o inwestycjach domowych i związanych z tym wydatkach lub o konieczności oszczędzania). Przeciwny, bierny styl wychowania przejawia się izolowaniem dzieci od problemów ekonomicznych, jakie ma do rozwiązania ich rodzina, niezachęcaniem ich do oszczędzania i nieułatwianiem im tego poprzez dawanie chociażby niewielkiego kieszonkowego lub założenie subkonta bankowego (Goszczyńska, Kołodziej, Trzcńska 2012: 9).

Istotnym elementem zachowania rodziców są rozmowy na temat pieniędzy (tzw. *coaching finansowy*; zob. Fesnak 2011: 35, 69; Raszka 2016), prowadzone w obecności dzieci lub z ich udziałem, podczas których uczestnicy ujawniają własny stosunek do pieniędzy i spraw z nimi związanych¹. Bardzo ważne jest to, czy rozmowom tym towarzyszą emocje i jaki mają one charakter (pozytywny czy negatywny), czy pieniądze są traktowane jako neutralny, normalny element codziennego życia, czy też jako cudowne zjawisko, które rozwiązuje wszystkie problemy (nawet takie, które udziału pieniędzy nie potrzebują). Informacje pozyskiwane od rodziców wpływają na myślenie dzieci o pieniądzu (aktualne i w przeszłości), na emocje

1 Jednym z dwudziestowiecznych prekursorów edukacji finansowej w życiu dziecka i w dyskursie literackim był Janusz Korczak (zob. Korczak 1924). Jolanta Ługowska opublikowała analizę poglądów Korczaka o edukacji finansowej jako rozdział w monografii *Monety, banknoty i inne środki wymiany. Pieniądz w dyskursach kultury* (Ługowska 2010). Temat edukacji ekonomicznej, m.in. w *Bankructwie małego Dżeka*, podejmujemy dwukrotnie na łamach „Edukacji Elementarnej w Teorii i Praktyce” (Bortliczek, Raszka 2024 oraz Raszka, Bortliczek 2026).

wywoływane przez pieniądze, a także na styl komunikowania się w sprawach finansowych (Wąsowicz-Kiryło 2008: 53–54).

Z wiekiem poszerza się krąg osób, z którymi dzieci nawiązują bliższe kontakty społeczne i emocjonalne. Stopniowo opinia osób spoza rodziny nabiera większego znaczenia. W przypadku młodszych dzieci decydujące znaczenie mają jeszcze rodzice, u starszych ważniejszą funkcję opiniotwórczą pełni grupa rówieśnicza, która staje się punktem odniesienia co do preferencji, zainteresowań i decyzji (również konsumenckich). Rówieśnicy z jednej strony stanowią istotne źródło informacji o obowiązujących trendach, markach, a z drugiej – wykluczają ze swojego kręgu osoby nieposiadające określonych dóbr (Goszczyńska, Kołodziej 2012: 105).

W artykule analizie poddajemy dwie powieści Sylwii Wojciechowskiej adresowane do dzieci w wieku wczesnoszkolnym: *Julek i dziura w budżecie* (2017), *Julek i cały ten biznes* (2020) i jedną powieść Pawła Beręsewicza *Pieniądze albo kasa* (2014), której początkowe rozdziały opisują przygody kilkulatków, a kolejne gimnazjalistów. O pieniądzach autorzy analizowanych powieści dla dzieci i młodzieży piszą bez tabu. Ich bohaterowie prezentują skrajnie różne podejścia do zarabiania i oszczędzania czy do zachowań karalnych (kradzieży)².

Sylwia Wojciechowska wykreowała bardzo pracowitych i uczciwych bohaterów – tytułowego Julka (towarzyszemy mu, kiedy ma osiem i dziewięć lat) i jego najlepszą koleżankę Dusię (w powieściach jest dziesięcio- i jedenastolatka). Historie z ich udziałem – z pedagogicznego punktu widzenia – mogą stanowić inspirację do rozmów między innymi o oszczędzaniu, o pracy zarobkowej adekwatnej do wieku dziecka, o przemyślanych zakupach, o finansowym wsparciu zbiorów internetowych (dla zwierząt lub chorych dzieci).

Paweł Beręsewicz w powieści *Pieniądze albo kasa* protagonistą uczynił niesztampowo (ale i nieetycznie) myślącego i postępującego Staszka, starszego z braci Tonderów. Chłopak ma żyłkę do ryzykownych zachowań „biznesowych”, takich jak szukanie pieniędzy w zakamarkach sklepowych (pod paletami czy witrynami), naśladowanie swego rytuału dorosłych (wkładanie karty płatniczej,

2 Zob. *Prolog* inicjujący książkę Beręsewicza o „znikaniu” (kradzieży) samochodów metodą na znak drogowy – „Gwoli ścisłości: nie tyle stanął on na zakazie [mercedes – M.B., R.R.], ile zakaz stanął tuż za nim i kiedy przyjechała laweta, nadal tam stał” (B7).

wbijanie PIN-u) podczas korzystania z bankomatu (ale przy użyciu karty basenowej), wyludzanie pieniędzy (tj. nieuczciwe przeterminowanie jogurtów dla uzyskania korzyści materialnych³) i do innych coraz bardziej wyrotowych sposobów „zarabiania”. Jest też o dwa lata młodszy Krzysiek Tondera, który – mimo że jest bohaterem drugiego planu – odgrywa ważną rolę w snuciu opowieści o pieniądzach i wpływa na zwroty akcji. We wszystkich powieściach pojawiają się dorośli bohaterowie, którym także poświęcamy uwagę. Artykuł ma następującą strukturę: Oszczędzanie Julka a „oszczędzanie” Staszka; Kieszonkowe a kieszeniowe; Praca zarobkowa Julka a ryzykowna „praca” Staszka; Rola dorosłych w powieściach Wojciechowskiej i Beręsewicza – domowa edukacja ekonomiczna; Rada eksperta – Nie narzucaj się z edukacją finansową. Wykorzystaj naturalne preteksty.

Oszczędzanie Julka a „oszczędzanie” Staszka

Julek – jako uczeń drugiej klasy – marzy o czerwonej, zabawkowej wyścigówce za pięćdziesiąt złotych. Oszczędności chłopca w chwili krystalizacji projektu wynoszą dziewięć złotych i pięćdziesiąt groszy. Chłopiec, odkładając połowę tygodniówki (jego kieszonkowe to dziesięć złotych), musiałby na wymarzoną wyścigówkę odkładać osiem tygodni. Potrzeba rodzi pomysł na zarabianie – sprzątanie garażu sąsiada (to zachowanie ilustruje proaktywną postawę ekonomiczną, dominującą w powieściach Wojciechowskiej).

– Dobrze – odparł uradowany sąsiad. – Umawiamy się na dwadzieścia złotych, a jak praca będzie nam szła sprawnie, to możesz liczyć też na jakąś premię – [...] bardzo mu się spodobały te Julkowe plany finansowe. Może sam też powinien więcej planować, a mniej wydawać? (J1_25–28).

Bohater Beręsewicza – Staszek – dysponuje stałym kieszonkowym dopiero od klasy piątej. Jego tygodniówka wynosi dziesięć złotych. Na wymarzony model smartfona (Superix) potrzebuje czterysta pięćdziesiąt złotych, to jest siedemdziesiąt pięć procent ceny,

3 Bracia kupili kilka jogurtów, przez kilka dni przetrzymywali je w domowej lodówce, a po upływie terminu przydatności do spożycia zanieśli je do sklepu i reklamowali zgodnie z instrukcją udostępnioną w sklepie. W ten sposób chcieli zyskać nagrodę za znalezienie przeterminowanego produktu. Menadżer sklepu nie uwzględnił ich reklamacji.

resztę dopłaca rodzice. Chłopiec nie podejmuje dodatkowej pracy, żeby przyspieszyć zakup. Liczy na dodatkowe pieniądze w związku z okolicznościowymi prezentami (np. Święty Mikołaj). Żmudny proces prawie rocznego oszczędzania czterystu pięćdziesięciu złotych ilustruje poniższy cytat pełen słów i fraz oznaczających dłużenie się („powlókł się, tydzień za tygodniem, przyszła jesień, skończyły się ferie”):

I tak powlókł się dalej tydzień za tygodniem odmierzane kolejną dziesiątką na koncie funduszu. Przy sześćdziesięciu złotych przyszła jesień i liście spadły z drzew. Przy pierwszej stówie serce zabiło nadzieją, że Święty Mikołaj dorzuci się do marzeń, a przy stu dziesięciu rozczarowanie spowiło świat burym tumanem. Przy dwustu złotych skończyły się ferie [...] (B96).

Największa bomba wybucha... w sklepie elektronicznym. Choć autor, opisując realizację tego projektu, wysyłał do odbiorcy sygnały typu:

Całość kieszeniowego składałem w puszcze z funduszem i sam się czasem dziwiłem, jak mi jeszcze starcza na życie (B94).

Skąd by tu wziąć więcej kasy? – myślałem więc dniem i nocą, a chipsy i cola, bez których takie myślenie jest prawie całkiem nieskuteczne, do tanich nie należą (B94).

Na przerwie postawiłem chłopakom po czekoladowym wafelku (B98).

Sytuacja w sklepie potwierdza domysły czytelnika, że starszy z braci „żyje” za pożyczone pieniądze (zob. frazy obecne w cytowanych powyżej fragmentach: „sam się czasem dziwiłem, jak mi jeszcze starcza na życie”; „a chipsy i cola [...] do tanich nie należą”; „postawiłem chłopakom po czekoladowym wafelku”). Nieuczciwość Staszka Tondery demaskuje poniższy dialog, w którym padają m.in. takie frazy: „przyznaję, trochę od niego pożyczyłem”; „musiałem sobie od czasu do czasu coś kupić”; „Ja odkładałem każdą złotówkę i nic nie miałem na życie, a jemu po co były pieniądze?”.

– No widzisz, Krzysiu! Za co chcesz kupić telefon, skoro nawet nic nie zaoszczędziłeś? Stasio sumiennie odkładał kieszeniowe, nie wydawał na słodycze, a ty? [...]

– Ale ja też nie wydawałem na słodycze – wychlipał Krzysiek.

– A na co?

– W ogóle nie wydawałem. [...]

– To co się stało z twoimi pieniędzmi? – spytał.

– Pożyczyłem. [...]

No dobrze, przyznaję, trochę od niego pożyczyłem. Przecież musiałem sobie od czasu do czasu coś kupić. Ja odkładałem każdą złotówkę i nic nie miałem na życie, a jemu po co były pieniądze? Zresztą o co tyle ha-lasu? – pożyczyłem, to oddam (B101).

Po fakcie czytelnik nabiera pewności, że to młodszy z braci zaoszczędził czterysta pięćdziesiąt złotych, pożyczając starszemu bratu wszystkie swoje tygodniówki.

– Ile to było? – spojrzałem tym razem na Krzyska. [...]

– Wszystko – pisał cichutko i zrobił strasznie nieszczęśliwą minę.

Trochę byłem zaskoczony, że aż tyle się tego zebrało, ale jak sobie z grub-sza w głowie dodałem to i owo, musiałem przyznać, że nie jest to całkiem wykluczone.

– [...] Przecież wszystko mu oddam!

– Kiedy? – zapytał tata.

Milczałem. Obaj dobrze wiedzieliśmy, ile mi czasu potrzeba na zebranie czterystu pięćdziesięciu złotych (B102).

Ostatecznie czytelnik musi wydedukować, który z braci został właścicielem telefonu. Na pewno istotną podpowiedź zawierają sło-wa: „Mogłem sobie na nim pograć w «Wal w hamburgerka!» – oczy-wiście, jeżeli Krzysiek był w dobrym humorze” (B102). Zdanie, któ-re po niewczasie oddaje refleksję ekonomiczną i etyczną starszego brata: „Trochę byłem zaskoczony, że aż tyle się tego zebrało, ale jak sobie z grubsza w głowie dodałem to i owo, musiałem przyznać, że nie jest to całkiem wykluczone” (B102), ilustruje (nie pierwszy raz) konsumencką postawę Staszka Tondery. Chociaż chłopiec rozumie, na czym polega oszczędzanie (metalową puszkę skarbonkę opatru-je etykietą „FUNDUSZ NA ZAKUP SMARTFONA” – B93), a właściwie – wyłudzenie pieniędzy („Dobrowolne wpłaty mile widziane” – B93), to postępuje w sposób brawurowy, nie zakłada-jąc spłaty długu („Przecież wszystko mu oddam!” oraz „Obaj dobrze wiedzieliśmy, ile mi czasu potrzeba na zebranie czterystu pięćdziesię-ciu złotych” – B102).

Wyprosiłem u mamy blaszaną puszkę po angielskiej herbacie i na jej wieczku umieściłem karteczkę z napisem: „FUNDUSZ NA ZAKUP SMARTFONA” oraz mniejszymi literkami: „Dobrowolne wpłaty mile widziane” (B93).

Chłopiec nie rozumie szkodliwości swojego postępowania. Pragnąc zaimponować rówieśnikom („w szkole pochwaliłem się chłopakom, że mam Superixa”; „zażądali namacalnych dowodów”), ulega manipulacji (równocześnie sam niejednokrotnie manipuluje młodszego brata).

Następnego dnia [Staszek dopiero założył puszkę na wielomiesięczne oszczędzanie na telefon – M.B., R.R.] w szkole pochwaliłem się chłopakom, że mam Superixa. – No, może prawie mam – uściśliłem, kiedy zażądali namacalnych dowodów (B93–94).

Kieszonkowe a kieszeniowe

Temat kieszonkowego w rodzinie Tonderów wprowadza na rodzinną wokandę młodszy z braci Krzysiek (dziewięcioletek). Starszy (jedenastolatek) jest wtedy uczniem klasy piątej.

– A wiecie, że Melchior dostaje kieszeniowe? – powiedział kiedyś z przejęciem po powrocie ze szkoły. – Sto tysięcy złotych.

Normalnie mówi się kieszonkowe, ale ponieważ sto tysięcy złotych trudno raczej zmieścić w małej kieszonce, to „kieszeniowe” nie było takie zupełnie bez sensu. W naszym domowym języku w każdym razie przyjęło się na stałe (B83–84).

Rodzice Staszka i Krzyska najpierw sugerują oszacowanie tygodniowych potrzeb i wydatków („Aha, czyli dwie paczki chipsów, dwa batony i dwa soczki w tygodniu, tak? Dobrze. Jutro sprawdzimy, ile to kosztuje i na tej podstawie wyliczymy wysokość waszego kieszeniowego” – B86). Starszy z braci myśli, jak zmaksymalizować wysokość tygodniówki – sumuje ceny produktów, które kosztują najwięcej (zob.: „Przepraszam bardzo, jakie są najdroższe chipsy w sklepie?” – B87), „i wyszła przyjemna okrągła kwota czterdziestu złotych tygodniowo” (B88). Rodzice też policzyli wysokość tygodniówki, ale szukając produktów, które kosztują najmniej.

– Dziesięć złotych tygodniowo? – zawylem rozzierająco. – Jak wyście to policzyli? Okazało się, że prawie tak samo jak ja. Weszli do najtańszego sklepu w promieniu stu kilometrów i tak długo w nim szperali, aż wynaleźli karłowate chipsy po złoty dziesięć, chuderlawe wafelki po złoty pięćdziesiąt (B89).

Tytułowy bohater powieści Wojciechowskiej „co tydzień dostawał od rodziców 10 złotych” (J1_16)⁴. Dzięki racjonalnemu planowi oszczędzania, a następnie jego konsekwentnemu realizowaniu, znacząco przyspieszył zakup czerwonej wyścigówki.

Julek zaplanował, że z każdego tygodniowego kieszonkowego wyda tylko połowę, a pozostałe 5 złotych wrzuci do skarbonki (J1_23).

Ograniczenie wydatków z kieszonkowego i praca w garażu sąsiada sprawiły, że Julek już po dwóch tygodniach mógł biec do sklepu po wymarzony samochód (J1_28–29).

Bohater Wojciechowskiej oszczędza i proaktywnie gromadzi środki na zabawkowy samochód. Z kolei Dusia (koleżanka Julka) jedną trzecią swoich oszczędności odkłada na cele charytatywne:

[...] za każdym razem, gdy dostanę kieszonkowe, staram się tam wrzucić chociaż złotówkę lub dwie. – A co robisz, jak ten słoik na pomaganie się zapełnia? – dopytywał się Julek. – Wtedy sprawdzam, ile mam pieniędzy i decyduję co mogę z nimi zrobić (J2_45).

Tygodniówki Staszka wydawane są tylko na przyjemności i na podtrzymanie relacji koleżeńskich. Różnica w postawach Staszka i Julka polega na tym, że Julek dostrzega nadarżającą się okazję, by zarobić pieniądze, zaś Staszek liczy na to, że „Święty Mikołaj dorzuci się do marzeń” (B96) – swoista postawa życzeniowa (roszczeniowa).

Praca zarobkowa Julka a ryzykowna „praca” Staszka

Wojciechowska i Beręsewicz przedstawiają skrajnie różne sposoby zarabiania obu bohaterów⁵. Julek pracuje sumiennie, dlatego oprócz ustalonej stawki otrzymuje premię („dostałeś dodatkową premię”).

4 Rodzice wykreowani przez obu autorów są zgodni co do wysokości tygodniówki. Powieści powstały w zbliżonym czasie (2014 i 2017).

5 Jeden z kolegów Staszka (Szymon) zarabia jako model: „Sposób Szymona był rzeczywiście bardzo prosty. Wystarczyło mieć mamę pracującą w wysiłkowym katalogu mody dziecięcej i młodzieżowej. Raz na tydzień chodziło się wtedy na sesje zdjęciowe, wkładało jedną koszulę, drugą, potem jeszcze jakieś spodnie i kurtkę, i buty, dawało się sobie zrobić różne idiotyczne fryzury oraz upudrować nos, robiło się głupie miny i pstryk, pstryk, a za każde pstryknięcie płynęła kasa. [...] – Ale przecież nie każdy musi dorabiać w show-biznesie – zmienił temat Szymon” (B103–104).

– Bardzo dobrze mi się z tobą pracowało – powiedział z powagą pan Rozrutnicki. – Wszystko robiłeś najlepiej, jak umiałeś, dlatego dostałeś dodatkową premię (J1_28–29).

Bohater Beręsewicza⁶ wymyśla dla siebie zadanie wykonalne: mycie auta ojca, ale realizuje je w sposób skrajnie nieodpowiedzialny (opis odbiega od rutynowo podejmowanych działań związanych z myciem auta), na przykład młodszy z braci wisi na linie, żeby z balkonu dosięgnąć dachu samochodu. Wymycie samochodu ojca było swoistą „ustawką”. Staszek najpierw auto taty wybrudził („Z wysoka nasz Nissan wyglądał, jakby właśnie ukończył Rajd Dakar i pomyślałem, że chyba trochę przesadziłem” – B109). Potem nie przyznał się do tej dywersji („Uroczyście zapewniłem, że nawet nie DOTKNAŁEM naszego samochodu” – B110). Pracę otrzymał, mimo wątpliwości ojca („Czy ty w ogóle umiesz myć samochody?” – B107).

Zanim ojciec wypłacił dwanaście złotych, był ciekaw, jak przebiegał proces mycia Nissana (zob. marketingowe działania Staszka: „Mycie u Staszka to TANIA igraszka”; „Oszczędziłeś czas i benzynę, a samochód czysty”).

- Mycie u Staszka to TANIA igraszka – powiedziałem, dyskretnie wprowadzając do rozmowy zasadniczy temat. [...]
- Dwanaście to tyle co w myjni – zauważył tata [...].
- No tak – powiedziałem. – Ale weź pod uwagę, że nie musiałeś nigdzie jeździć. Oszczędziłeś czas i benzynę, a samochód czysty? Czysty (B116).

Dwanaście złotych należało teraz podzielić między uczestników akcji, satysfakcja finansowa pomysłodawcy i prowokatora – niewielka („Marny to był interes”), jednak zabawa przednia („ale widoku Krzyśka wiszącego ze ścierką tuż nad wilgotną powierzchnią dachu jak Tom Cruise w *Mission Impossible* nie zapomnę do końca życia”).

6 Autor prowadzi narrację i dialogi w charakterystyczny dla siebie, przewrotny sposób. Mimo niejednoznacznych etycznie zachowań (postępowanie niezgodne z przepisami prawa czy przepisami BHP) rozmowy i komentarze bohaterów Beręsewicza czy pierwszoosobowa narracja utrzymane są w pogodnym nastroju, który możliwy jest dzięki aranżacji humoru sytuacyjnego i słownego. Jak zauważa Krystyna Zabawa, „To jest też od początku twórczości walor tekstów Pawła Beręsewicza: psychologiczna prawda dziecięcego doświadczenia. Czasem doświadczenie to opisywane jest z wyraźnym dystansem rozbawionego dorosłego [...]” (Zabawa 2020: 125).

[...] cztery złote z tych dwunastu od razu wylądowały w jego [Krzyśka – M.B., R.R.] skarbonce. Następne cztery zainkasował również zadowolony Damian. Trzy złote, które zapłaciłem za nową gąbkę, sprawiły przyjemność pani w kiosku. Resztę mogłem zatrzymać dla siebie. Marny to był interes, ale widoku Krzyśka wiszącego ze ścierką tuż nad wilgotną powierzchnią dachu jak Tom Cruise w *Mission Impossible* nie zapomnę do końca życia (B117).

Ojciec Tondera co prawda wynagrodził wysiłek Staszka i jego pomocników. Czytelnik może domyślać się negatywnej oceny ryzykownych dyspozycji Staszka względem młodszego brata („Bardzo śmieszne! – prychnął tata” – B117).

Role dorosłych w powieściach Wojciechowskiej i Beręsewicz – domowa edukacja ekonomiczna

W powieściach Wojciechowskiej dorośli znajdują czas na towarzyszenie dziecku w odkrywaniu świata ekonomii. Codzienne sytuacje w sposób naturalny stają się okazją do wyjaśniania nieznanych pojęć z zakresu ekonomii. Na przykład Julek wybrał dla siebie i dziadka lody z polewą czekoladową, które w sklepie przy łowisku były droższe niż na osiedlu Julka. Chłopiec poznał wtedy znaczenie słowa „marża” („Od tego, jaką cenę poda [sprzedawca – M.B., R.R.], zależy wysokość jego marży, czyli zarobku”).

– Sprzedawca sam może określić cenę za daną rzecz. Od tego, jaką cenę poda, zależy wysokość jego marży, czyli zarobku. Żeby sprzedawać różne produkty, musi je wcześniej kupić w hurtowni albo u producenta, czyli firmy, która daną rzecz wytwarza (J1_81–82).

Edukacja ekonomiczna w rodzinie Tonderów ma charakter interwencyjny. Nie posądzamy rodziców o brak wiedzy ekonomicznej, a jedynie o opóźnianie edukacji ekonomicznej i wyjaśnianie działań ekonomicznych dopiero po ryzykownych zachowaniach starszego syna (kradzież batonika, zniszczenie bankomatu i inne).

Padły mocne słowa takie jak: „kraść”, „złodziej”, „więzienie” i poczułem, że jestem bardzo złym człowiekiem. Na szczęście nawet najbardziej zwyrodniali przestępcy potrafią czasami wrócić na prostą drogę, a ja byłem dopiero umiarkowanie zwyrodniały i zszedłem na manowce [...] tylko po jednego batona (B27).

Wieczorem znów w użyciu była ta sama kanapa, na której wcześniej sądzono mnie za czyn z batonikiem. Mama z tatą [...] burzyli mój światopogląd. Nie wolno niczego brać od obcych ludzi, mówili. (Tylko co zrobić, jak sami ci wypychają?) Na pieniądze trzeba uczciwie zapracować. (Tylko co zrobić, jak się jest małym chłopcem bez kolacji?) [...] Ale najbardziej wstrząsającą wiadomość mama z tatą zostawili na koniec. Podobno bankomat jest zwykłą szafką, z której na tajne hasło wyciąga się własne pieniądze. (Tylko co zrobić, jak w to się w ogóle nie da uwierzyć?) (B41).

Tonderowie używają słów niezrozumiałych dla syna, wyjaśniając swoją dezaprobatę dla desperackiej kradzieży batonika czy dewastacji bankomatu („Padły mocne słowa takie jak: «kraść», «złodziej», «więzienie»”; „Nie wolno niczego brać od obcych ludzi”; „Na pieniądze trzeba uczciwie zapracować”). Mimo wysłuchania wykładów o nieprzywłaszczaniu batonów oraz o funkcjach bankomatu, podczas których chłopiec poznaje słowa niezrozumiałe, o nieugruntowanym znaczeniu, czasem magiczne (kraść, złodziej, więzienie, zakaz żebrania, uczciwa praca, karta bankomatowa, PIN/hasło do karty bankomatowej), jako czytelnicy odnosimy wrażenie, że ta doraźna, interwencyjna edukacja finansowa jest nieskuteczna. Przekonują nas o tym kolejne ryzykowne zachowania nastolatka.

Rada eksperta — „Nie narzucaj się z edukacją finansową. Wykorzystaj naturalne preteksty”

W ramach edukacji ekonomicznej wyróżnia się edukację finansową, przedsiębiorczości, konsumencką i makroekonomiczną. Każda z odmian edukacji ekonomicznej przebiega w trybie formalnym i nieformalnym oraz ciągłym i dotyczy społeczeństwa pracującego lub przygotowującego się do wejścia na rynek pracy. Edukacja ekonomiczna to „proces uczenia i uczenia się ekonomii i wszystkich jej dyscyplin, posługiwanie się wiedzą uzyskaną w procesie nauczania w praktyce gospodarczej oraz kształtowanie świadomości i wyobraźni ekonomicznej niezbędnej do funkcjonowania w warunkach gospodarki rynkowej powszechnie panującej w skali globalnej” (Noga, Noga, Dejnak 2016: 52).

Marcin Iwuć, autor artykułu *Czego i jak uczyć dzieci o pieniądzach?*, umieszczonego na blogu „Marcin Iwuć Finanse Bardzo Osobiste”,

bazując na doświadczeniach rodzicielskich, zaleca wykorzystywanie naturalnych pretekstów i epizodycznych zdarzeń do przekazywania wiedzy ekonomicznej („Opuściłem więc pomysł regularnej edukacji i zacząłem po prostu wykorzystywać naturalne preteksty do przekazywania im wiedzy”; „Nie narzucaj się z edukacją finansową. Wykorzystuj naturalne preteksty!”).

Kiedyś miałem pomysł, aby systematycznie uczyć córki finansów i opisywać na blogu co miesiąc postępy, ale życie zweryfikowało te plany. Pamiętam sromotną porażkę, gdy pełen entuzjazmu wyskoczyłem do nich [córki w wieku 14 i 11 lat – M.B., R.R.] z taką propozycją: „– Dziewczynki, mam dla Was wspaniałą wiadomość! Postanowiłem, że od dzisiaj będę Was uczył, jak postępować z pieniędzmi. Dowiedziecie się, skąd się one biorą, co to jest bank, jak działają karty kredytowe i czym się różnią od debetowych. Nauczę Was, jak zarabiać, jak mądrze wydawać, co to są odsetki, procent składany, na czym polega mądre oszczędzanie i co zrobić, aby w przyszłości pieniądze nie były dla Was żadnym problemem. Będzie naprawdę super zabawa!!! Co Wy na to?”. Spojrzały na mnie jak na wariata i dyplomatycznie odparły: „– Hmm... Super pomysł tato, ale wiesz... [...] Jutro? Albo może za tydzień?”. Nawet ja potrafię się zorientować, że jeśli dziecko wybiera naukę [...], to coś jest nie tak. Opuściłem więc pomysł regularnej edukacji i zacząłem po prostu wykorzystywać naturalne preteksty do przekazywania im wiedzy. [...] dzieci są bardzo ciekawe świata – tego finansowego też! [...] potrafią pięknie odkrywać, przyswajając i wykorzystując zdobytą wiedzę. Dlatego najważniejsza chyba rzecz na temat edukacji finansowej dzieci [...] brzmi tak: Nie narzucaj się z edukacją finansową. Wykorzystuj naturalne preteksty! (Iwuć 2019).

Promowanie praktycznych umiejętności w zakresie przedsiębiorczości jest jedną z ośmiu kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, których rozwijanie postuluje Rada Unii Europejskiej w dokumencie *Zalecenie Rady Unii Europejskiej*. Według tego dokumentu państwa członkowskie powinny wspierać rozwijanie kompetencji kluczowych, zwracając szczególną uwagę m.in. na:

2.5. pielęgnowanie kompetencji w zakresie przedsiębiorczości, kreatywności i zmysłu inicjatywy, szczególnie wśród młodych ludzi, na przykład przez promowanie możliwości zdobycia przez młode osoby uczące się co najmniej jednorazowo praktycznych doświadczeń w zakresie przedsiębiorczości w okresie edukacji szkolnej (*Zalecenie Rady...* 2018: 4).

Intencjonalne edukowanie dzieci o finansach to jeden z ważniejszych komponentów edukacji ekonomicznej. Poznawane przez nie

wiadomości (pojęcia i procesy finansowe), nabywane umiejętności (m.in. planowanie i zarządzanie budżetem domowym, oszczędzanie, podejmowanie decyzji finansowych), pozytywne nawyki i postawy finansowe stanowią całościową inwestycję. Znajomość zagadnień finansowych, nabyte kompetencje finansowe oraz ukształtowane postawy finansowe będą decydować o ich dobrostanie finansowym. Zgodnie z istniejącą literaturą dobrostan finansowy wiąże się z tym, w jakim stopniu jednostki są w stanie zaspokoić swoje bieżące potrzeby i zobowiązania finansowe (oraz czy mogą to robić bez większych problemów), radzić sobie z negatywnymi wstrząsami finansowymi, czuć się bezpiecznie co do swojej przyszłości finansowej oraz podejmować decyzje pozwalające im osiągnąć przyszłe cele finansowe⁷.

Wnioski

Kiedy uczyć dziecko o finansach? W jakim wieku zacząć? Rodzice Julka zaczęli stosunkowo wcześniej – na pewno już w drugiej klasie chłopak otrzymywał kieszonkowe. Rodzice Staszka i Krzyśka – pod wpływem dyskusji zainicjowanej przez młodszego z braci (trzecioklasistę) – zdecydowali się wypłacać synom kieszonkowe (kieszeniowe).

Czy o finansach uczyć w sposób systematyczny i kompleksowy? Czy lepiej wykorzystywać naturalne preteksty do przekazywania wiedzy? Wydaje się, że rodzice Julka i rodzice Dusi byli bardzo dobrze przygotowani do edukacji finansowej dzieci. Wyznawali zasadę: „Nie narzucamy się z edukacją finansową. Wykorzystujemy naturalne preteksty” (Iwuć 2019). Realizowali też kolejną zasadę: dajemy przykład własnym zachowaniem (np. tata wyjaśnia Julkowi termin „poduszka finansowa”⁸). Bardziej skomplikowane relacje panowały

7 Ocena dobrostanu finansowego dorosłych Polaków (według badania z 2020 roku) wynosi 9,1 na 20 możliwych do uzyskania punktów, tj. poniżej średniej dla jedenastu badanych krajów należących do OECD, która wynosi 9,9 (OECD 2022: 7), zaś według badania z 2023 roku to 47 na 100 możliwych punktów, gdzie średnia dla trzydziestu dziewięciu państw uczestniczących w badaniu wyniosła 42 (OECD 2023: 6, 48–49).

8 Zob. stosowny fragment na temat nieformalnej (domowej) edukacji finansowej: „Poduszka finansowa – zaczął tłumaczyć [tata – M.B., R.R.] – to takie określenie na oszczędności, których nie powinno się wydawać, jeśli nie ma takiej konieczności. [...] – To są pieniądze przeznaczone na jakąś trudną sytuację” (J1_48–49).

w rodzinie Staszka i Krzyska Tonderów. Na przykład nie rozumiemy nierównego traktowania chłopców przez dziadków. W prezencie urodzinowym⁹ młodszy brat otrzymał skarbonkę z zawartością dziesięciu złotych, a do skarbonki starszego dziadkowie włożyli sto złotych. Z kolei tygodniówki – to decyzja rodziców – obaj chłopcy otrzymywali w jednakowej wysokości. Wykorzystywane przez dorosłych Tonderów preteksty do edukacji ekonomicznej wynikały ze skrajnie niebezpiecznych zachowań Staszka (zniszczenie bankomatu, wyłudzenie pieniędzy, kradzież batonika, kupno mercedesa za złotówkę – nieświadome uwikłanie się nastolatków w aferę z kradzieżą samochodów).

Zasadnicza różnica między poetykami powieści Wojciechowskiej i Beręsewicza polega na tym, że o wiele więcej rozmów o finansach i aktywnym (uczciwym) zarabianiu jest na kartach powieści Wojciechowskiej. Dorosli stwarzają bezpieczną przestrzeń, ucząc mądrego oszczędzania (zob. system słoików na różne typy oszczędności¹⁰), wyjaśniając zjawiska ekonomiczne (np. „efekt latte”¹¹).

W rodzinie Tonderów brak własnych pieniędzy (przemoc ekonomiczna dorosłych) skłaniała chłopców do ich przypadkowego pozyskiwania (wyłuskiwanie drobnych spod lad sklepowych, znajdowanie ich na ulicy) lub do czynów karalnych (kradzież batonika, wyłudzenie pieniędzy za przeterminowany jogurt). Im chłopcy Tonderów byli bardziej dojrzały, tym sposoby na nieuczciwe zachowania (kradzież) stawały się bardziej wyrafinowane. Mechanizmów tych manipulacji na początku nie rozumiał młodszy brat, np. zamiana brudnej dwuzłotówki na czystą pięciogroszówkę, zamiana świnek-skarbonek (pozornie pustej świnki, która w efekcie skrywała banknot stułotowy, na

9 Staszek i Krzysiek urodziny świętowali wspólnie – bracia urodzili się tego samego dnia w odstępie dwóch lat.

10 Zob. opis systemu trzech słoików: „– To są moje TRZY SŁOIKI – Dusia uśmiechnęła się [...] pierwszy z nich – jest na CODZIENNE WYDATKI. Wrzucam do niego różne drobne, które dostanę. Kupuję sobie później lody albo ulubione ciastka. Ten drugi [...] – to są moje OSZCZĘDNOŚCI – teraz zbieram pieniądze na kilka dodatków do mojej ulubionej gry. [...] trzeci słoik jest na POMAGANIE [...], gdy dostanę kieszonkowe, staram się tam wrzucić chociaż złotówkę lub dwie” (J2_43–45).

11 Zob. wyjaśnienie metafory „efekt latte”: „Czasem pieniądze rozchodzą nam się zupełnie niezauważone przez jakiś mały, ale bardzo częsty wydatek. Mówi się na to «efekt latte», bo dorośli często wydają takie małe kwoty na kawę kupowaną w kawiarni, jednak to wcale nie musi być kawa” (J2_52–53).

„brzęczącą” świnkę z dwiema pięćzłotówkami), oszczędzanie na smartfon (a równoczesne prowadzenie życia towarzyskiego na niezmiennym poziomie za pieniądze wyludzone od młodszego brata), licytowanie aukcji w internecie czy wreszcie kupno trefnego (krażonego) auta za złotówkę (wątek kryminalny). Starszy brat grał w niekonwencjonalną grę finansową – zdobywanie pieniędzy tak, aby inni nie zorientowali się, że są przez niego oszukiwani czy okradani¹².

Analizowane powieści prowokują do pytań, np. jak być rodzicem w czasach płynnej nowoczesności (gdy żyjemy na krawędzi chaosu) (Bauman 2006); jak uczyć się, jak uczyć dzieci, jak uczyć się wzajemnie (gdy zmienił się wektor transmisji umiejętności i informacji); co jest stałe (niezmienne), a co wymaga ustawicznego kształcenia się (np. obsługa Allegro, Facebooka, platform i aplikacji, zakładanie aukcji, licytowanie podczas aukcji – tego uczymy się wszyscy, a dzieci – nie tylko jak w powieści Beręsewicza – wyprzedzają w tym dorosłych).

Uważamy, że edukacja finansowa (szerzej: ekonomiczna) włączona w strukturę tekstu literackiego – jako swoista gra z odbiorcą – jest atrakcyjną formą inicjacji rozmów ekonomicznych i działań proekonomicznych (aktywna postawa finansowa). Sądzimy również, że realizacja *Zalecenia Rady Unii Europejskiej* dotyczącego m.in. przedsiębiorczości jako jednej z ośmiu kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie powinna odbywać się wielowymiarowo i za pomocą różnych środków (materiałów) edukacyjnych, także literackich.

Skróty

B(numer strony/numery stron) – *Pieniądze albo kasa* (Beręsewicz 2014).

J1_(numer strony/numery stron) – *Julek i dziura w budżecie* (Wojciechowska 2017).

J2_(numer strony/numery stron) – *Julek i cały ten biznes* (Wojciechowska 2020).

12 Zob. koncepcję twarzy dzieciństwa Grzegorza Leszczyńskiego (2006) zilustrowaną przez Oliwię Brzeźniak-Pałgan motywami z kilku powieści Beręsewicza nagrodzonych statuetką Koziołka Matołka w Ogólnopolskiej Nagrodzie Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego (Brzeźniak-Pałgan 2020).

Bibliografia

- Bauman Z. (2006). *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beręsewicz P. (2014). *Pieniądże albo kasa*, Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Bortliczek M., Raszka R. (2024). *Pojęcia ekonomiczne w literaturze dla dzieci (na podstawie powieści Sylwii Wojciechowskiej)*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 19, nr 4/75, s. 103–119, <https://doi.org/10.35765/eetp.2024.1975.07>
- Brzeźniak-Pałgan O. (2020). *Twarze dzieciństwa w twórczości Pawła Beręsewicza*, „Paidia i Literatura”, nr 2, s. 135–142.
- Fesnak A. (2011). *Finanse dziecka. Jak zadbać o finansową przyszłość swojego dziecka?*, Gliwice: Wydawnictwo „Złote myśli”.
- Goszczyńska M., Kołodziej S., Trzcińska A. (red.) (2012). *Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji. O socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*, Warszawa: Difin.
- Goszczyńska M., Kołodziej S. (2012). *Rola oddziaływań społecznych i edukacyjnych w socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*, [w:] M. Goszczyńska, S. Kołodziej, A. Trzcińska (red.), *Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji. O socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*, Warszawa: Difin, s. 98–130.
- Iwuć M. (2019). *Czego i jak uczyć dzieci o pieniądzach?*, <https://marciniwuc.com/czego-i-jak-uczyc-dzieci-o-pieniadzach/> [dostęp: 13.11.2025].
- Korczak J. (1924). *Bankructwo małego Dżeka*, Warszawa: Towarzystwo Wydawnicze, <https://polona.pl/item-view/4cd516af-a812-431a-bb13-f10b233fb1e0?page=6&contentId=6ef43969-2c0c-442c-8a8b-b7e-639f8362e> [dostęp: 12.03.2026].
- Leszczyński G. (2006). *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX w. Wybrane problemy*, Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ługowska J. (2010). *Motyw pieniądza w literacko-pedagogicznym dyskursie Janusza Korczaka*, [w:] P. Kowalski (red.), *Monety, banknoty i inne środki wymiany. Pieniądz w dyskursach kultury (Colloquia Anthropologica et Communicativa, t. 2)*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 129–139.
- Noga B., Noga M., Dejnaka A. (2016). *Edukacja ekonomiczna polskiego społeczeństwa*, Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.
- OECD (2022). *Financial Literacy in Poland: Relevance, Evidence and Provision*, <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/financial-literacy-poland> [dostęp: 27.12.2025].
- OECD (2023). *OECD/INFE 2023 International Survey of Adult Financial Literacy*, https://www.oecd.org/en/publications/oecd-infe-2023-international-survey-of-adult-financial-literacy_56003a32-en.html [dostęp: 27.12.2025].

- Raszka R. (2016). *Wychowanie ekonomiczne w rodzinie*, [w:] A.M. Kola, P. Kostyło, H. Solarczyk-Szwec (red.), *Wychowanie jednostki i wspólnoty do wartościowego życia*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 221–236.
- Raszka R., Bortliczek M. (2026). *Edukacja ekonomiczna w powieściach dla dzieci*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 21, nr 1/80.
- Wąsowicz-Kiryło G. (2008). *Psychologia finansowa. O pieniądzach w życiu człowieka*, Warszawa: Difin.
- Wojciechowska S. (2017). *Julek i dziura w budżecie* (ilustr. M. Dzik), Gdańsk: Mali Moi – Tikał Sylwia Wojciechowska.
- Wojciechowska S. (2020). *Julek i cały ten biznes* (ilustr. M. Dzik), Gdańsk: Mali Moi.
- Zabawa K. (2020). *Od zabawy lalkami do zabawy słowami – tomiki wierszy dla dzieci Pawła Beręsewicza*, „Paidia i Literatura”, nr 2, s. 123–133.
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018). Dz. Urz. UE C 189 z 4.06.2018, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) [dostęp: 29.12.2025].

ADRESY DO KORESPONDENCJI:

Dr Renata Raszka
 Uniwersytet Śląski w Katowicach
 Instytut Pedagogiki
 e-mail: renata.raszka@us.edu.pl

Dr hab. Małgorzata Bortliczek, prof. UŚ
 Uniwersytet Śląski w Katowicach
 Instytut Językoznawstwa
 e-mail: malgorzata.bortliczek@us.edu.pl

Anna Seredyńska
ORCID: 0000-0002-0483-6281
Ignatianum University in Cracow

Stress and Coherence as an Opportunity for Change

Stres i koherencja jako szansa na zmianę

ABSTRACT

Stress resulting from trauma is typically viewed as having negative consequences. However, this article argues that such outcomes are not exclusively negative. One possible consequence of trauma-related stress is posttraumatic growth, understood as a positive transformation within the individual. In her study, the author assumed that certain personality traits are necessary for such change to occur and therefore posed the following research question: What is the relationship between sense of coherence and the coping strategies used to manage stress?

The study focused on sense of coherence and coping strategies in a group of 36 part-time pedagogy students. The findings confirmed, among other things, that positive reinterpretation and growth, a strategy associated with posttraumatic growth, positively correlated with sense of coherence, particularly with its comprehensibility component.

ABSTRAKT

Stres wynikający z traumy jest zazwyczaj postrzegany jako zjawisko prowadzące do negatywnych konsekwencji. Niniejszy artykuł ukazuje, że skutki stresu nie muszą być wyłącznie negatywne. Jedną z możliwych konsekwencji stresu związanego z traumą jest rozwój

KEYWORDS

change, stress,
sense of coherence,
coping strategies,
posttraumatic growth

SŁOWA KLUCZOWE

zmiana, stres,
koherencja, strategie
radzenia sobie ze
stresem, rozwój
posttraumatyczny

SPI Vol. 29, 2026/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2026.1.008

Submitted: 26.08.2025

Accepted: 05.12.2025

potraumatyczny, rozumiany jako pozytywna transformacja jednostki. W swoich badaniach autorka założyła, że pewne cechy osobowości są niezbędne do zajęcia takiej zmiany i dlatego postawiła następujące pytanie badawcze: Jakie są korelacje między poczuciem koherencji a strategiami radzenia sobie ze stresem?

Badanie koncentrowało się na koherencji i strategiach radzenia sobie w grupie 36 osób studiujących niestacjonarnie pedagogikę. Wyniki potwierdziły między innymi, że pozytywna reinterpretacja i rozwój, będące strategią związaną z rozwojem potraumatycznym, korelują dodatnio ze koherencją, a w szczególności z jednym jej komponentem, jakim jest zrozumiałość.

Introduction

Stress inevitably brings change into human life, even when it is associated with positive events. Stress resulting from negative events, however, is typically linked to adverse consequences. This article seeks to demonstrate that this is not always the case. Theories of posttraumatic growth and sense of coherence as psychological resources for coping with stress provide grounds for optimism.

Posttraumatic growth, stress, and coherence as individual resources

Trauma is most often viewed as entirely negative. Stress, by contrast, is generally understood as something that can arise from both positive and negative experiences. Trauma is usually associated with the latter—stress that is harmful or overwhelming. Yet even trauma has the potential to foster positive change.

The concept of posttraumatic growth was first introduced in the literature by Richard Tedeschi and Lawrence Calhoun (Tedeschi et al. 2018). Drawing on insights from philosophy, theology, and psychology, they developed a perspective that conceptualizes growth as a possible outcome of trauma (Tedeschi, Calhoun 1995). Importantly, Tedeschi and Calhoun emphasized that posttraumatic growth does not arise directly from trauma itself but from the coping strategies individuals use in response to it. Such growth goes beyond a simple return to baseline functioning and reflects the attainment of a higher

level of functioning than before the traumatic experience (Ogińska-Bulik 2013a).

Nina Ogińska-Bulik has conducted extensive research on post-traumatic growth. Building on the work of the concept's originators, she observed that most researchers estimate that between 30% and 90% of trauma survivors experience some degree of posttraumatic growth (Ogińska-Bulik 2013b). The extent of this growth is influenced by both the type and duration of the trauma.

Posttraumatic growth has also been linked to certain sociodemographic factors (Ogińska-Bulik 2013a). For example, in a study of 730 individuals of varying ages and genders, Ogińska-Bulik found that gender strongly influenced the intensity of positive changes—women experienced such changes more intensely than men—while age showed only weak associations. Other studies, however, have yielded different results. Research involving 165 adolescents found no significant relationship between gender, age, or type of trauma and the level of posttraumatic growth (Ogińska-Bulik 2010).

Positive changes resulting from trauma may take many forms (Ogińska-Bulik 2014). Studies in positive psychology suggest that trauma survivors may experience improved self-perception, deeper interpersonal relationships, a greater appreciation of life, and spiritual transformation. Among young people, such outcomes may include increased resilience, emotional maturity, greater understanding of others, increased empathy and compassion, and a deeper understanding of personal values, purpose, and meaning in life.

Posttraumatic growth can occur even after the most severe traumatic experiences. For example, in a study of 76 bereaved parents, despite the magnitude of their trauma, participants reported positive changes: 29% demonstrated low levels, 41% moderate levels, and 30% high levels of posttraumatic growth (Ogińska-Bulik 2017). Similar findings have been reported among parents of children with disabilities and neurodevelopmental disorders, including autism (Buchholz, Wolan-Nowakowska 2020). Growth has also been documented among adolescents who survived traffic accidents, with the strongest associations observed for intrusive experiences, appreciation of life, and changes in self-perception (Ogińska-Bulik 2014).

The concept of posttraumatic growth resonates with earlier perspectives advanced by Gerald Caplan and Viktor Frankl and later

developed by Kazimierz Popielski (Ogińska-Bulik 2013a). These scholars emphasized that highly stressful and painful events may generate not only negative outcomes but also positive psychological change. Posttraumatic growth coexists with the negative symptoms associated with trauma. The relationship between these variables has been examined in international studies conducted in Australia, Germany, Italy, Japan, Nepal, Peru, Poland, Portugal, Turkey, and the United States (Taku et al. 2021).

Posttraumatic growth has been explored in five domains: an increased sense of personal strength or autonomy; improved quality of relationships characterized by greater compassion and connectedness; the discovery of new life paths that might not have been pursued without adversity; a heightened appreciation of life; and spiritual or existential change, often accompanied by deeper philosophical reflection. These five domains have been validated in quantitative and analytic studies.

Posttraumatic growth is a positive change that emerges as a result of trauma and the stress associated with it. The question remains, however, whether it always occurs and whether such change can consistently be expected. Stress is experienced differently by different individuals. Several approaches to understanding stress can be found in the literature (Juczyński, Ogińska-Bulik 2012). It can be conceptualized as a stimulus that induces tension, as a reaction to stressors, or as a transactional process between the individual and the environment. The transactional perspective has gained the greatest recognition in psychology, as it emphasizes the role of subjective appraisal.

Coping strategies, such as active coping, planning, seeking instrumental social support, seeking emotional social support, suppression of competing activities, turning to religion, positive reinterpretation and growth, restraint coping, acceptance, focusing on and venting emotions, denial, mental disengagement, behavioral disengagement, substance use, and humor, are central to this appraisal process. These strategies formed the foundation for the development of instruments assessing stress coping. Coping may therefore be associated with growth; however, the circumstances under which this occurs and the personality factors that may influence it remain open questions.

In examining theories of human health, Aaron Antonovsky positioned his salutogenic framework in contrast to pathogenic

approaches that emphasize a dichotomy between health and illness. He argued that individuals exist along a continuum between health and illness (Antonovsky 1987). Movement along this continuum, toward either health or illness, depends on one's resilience in the face of stressors. According to Antonovsky, stressors are not comparable to pathogens but instead represent challenges that can be successfully confronted only by those with sufficient resilience.

Antonovsky's research on Israeli women adapting to menopause led him to develop the theory of the sense of coherence (Antonovsky 1987). He observed that 51% of women in a control group and 29% of Holocaust survivors maintained good health, raising the question not of why some were ill, but of why others remained well despite adversity. This inquiry led to the concept of generalized resistance resources, which later evolved into the notion of the sense of coherence. Early studies of 51 trauma survivors in Israel (30 men and 21 women) contributed to the development of the Sense of Coherence Scale.

Antonovsky defined the sense of coherence as "a global orientation that expresses the extent to which one has a pervasive, enduring though dynamic feeling of confidence that (1) the stimuli deriving from one's internal and external environments in the course of living are structured, predictable, and explicable; (2) the resources are available to one to meet the demands posed by these stimuli; and (3) these demands are challenges, worthy of investment and engagement" (Antonovsky 1987: 19).

In other words, individuals perceive stimuli from their internal and external environments as predictable, orderly, coherent, structured, and clear rather than chaotic, random, accidental, or incomprehensible. In this view, no distinction is made between positive and negative stimuli. Within this definition, three components can be identified.

The first is comprehensibility: the perception that stimuli are structured and intelligible. The second is manageability, defined as "the extent to which one perceives that resources are at one's disposal that are adequate to meet the demands posed by the stimuli that bombard one" (Antonovsky 1987: 17). Individuals with a strong sense of manageability do not feel that life treats them unfairly (Antonovsky 1987) and are able to cope with problems as they arise.

The third component of coherence is meaningfulness, which reflects the motivational dimension. Individuals with a strong sense of meaningfulness perceive life events as challenges worthy of engagement. These three components are inseparably interconnected. Comprehensibility is closely linked to manageability, since it is difficult to use available resources without perceiving the world as intelligible. Meaningfulness serves as a motivational force: when it is strong, individuals strive to strengthen both comprehensibility and manageability. Conversely, when meaningfulness is weak, it undermines the other components. Even individuals with low comprehensibility and manageability, provided they possess a strong sense of meaningfulness, will be motivated to deepen their understanding of the world and enhance their capacity to cope with it.

Antonovsky also distinguished between strong coherence and rigid, defensive coherence, the latter characterizing individuals who behave as though everything they encounter in the world is fully comprehensible. Ultimately, coherence may help explain why trauma can result not only in posttraumatic stress disorder but also in posttraumatic growth.

Methodology

The research question formulated by the author was: What is the relationship between sense of coherence and coping strategies for dealing with stress? Based on the existing literature and Aaron Antonovsky's work, it was assumed that individuals with a high level of coherence would cope with stress actively, seek meaning, and positively reinterpret their life experiences.

The study sample consisted of 36 pedagogy students (32 women and 4 men). Because the number of men was small, gender was not treated as a variable. The average age was 37 years, with a range of 25 to 49. Participants were purposefully selected from among part-time pedagogy students. The study did not examine whether participants had experienced trauma; rather, it focused on their stress-coping strategies and on the likelihood that they would perceive stress more as a challenge than as a threat. In such cases, life traumas may become a source of hope for posttraumatic growth.

The study was conducted using the survey method (Babbie 2021), with a questionnaire as the research instrument. The instruments employed were the Sense of Coherence Questionnaire (SOC-29) and the COPE (Coping Orientation to Problems Experienced) Inventory. The SOC-29 consists of 29 items and was first published in 1983 (Antonovsky 1987). Its reliability, measured using Cronbach's alpha, ranges from .84 to .93. The first subscale, comprehensibility, includes 11 items; the second, manageability, includes 10 items; and the third, meaningfulness, includes 8 items. Each item is rated on a 7-point scale (from never having this feeling to always having this feeling).

The COPE Inventory includes 15 subscales that measure coping strategies: active coping, planning, seeking instrumental social support, seeking emotional social support, suppression of competing activities, turning to religion, positive reinterpretation and growth, restraint coping, acceptance, focusing on and venting of emotions, denial, mental disengagement, behavioral disengagement, substance use, and humor (Juczyński, Ogińska-Bulik 2012). The questionnaire consists of 60 items, each rated on a 4-point scale (from *I usually don't do this at all* to *I usually do this a lot*). Cronbach's alpha coefficients for the subscales range from .48 to .89. The inventory was developed by Charles Carver and colleagues and adapted into Polish by Zygryd Juczyński and Nina Ogińska-Bulik. Raw scores were used in the present study.

The study was conducted in 2020 as part of coursework on coping with trauma. The participating students provided written consent for the anonymous use of their data for scientific purposes.

Coherence and stress in the author's research

To assess the normality of the variable distributions, the Shapiro–Wilk test was applied. Only the planning subscale followed a normal distribution. Table 1 presents the results of the normality tests.

Table 1. Results of the Shapiro–Wilk normality tests

Variable	Normality tests (results)		
	N	W	p
Active coping	36	0.898	0.003
Planning	36	0.943	0.064
Seeking instrumental social support	36	0.892	0.002
Seeking emotional social support	36	0.841	0.000
Suppression of competing activities	36	0.911	0.007
Turning to religion	36	0.771	0.000
Positive reinterpretation and growth	36	0.874	0.001
Restraint coping	36	0.866	0.000
Acceptance	36	0.667	0.000
Focus on and venting of emotions	36	0.895	0.003
Denial	36	0.930	0.025
Mental disengagement	36	0.836	0.000
Behavioral disengagement	36	0.813	0.000
Substance Use (Alcohol/Drugs)	36	0.714	0.000
Humor	36	0.904	0.004
Comprehensibility	36	0.897	0.003
Manageability	36	0.917	0.010
Meaningfulness	36	0.882	0.001
Coherence	36	0.894	0.002

Source: Author's own study.

Spearman's rho nonparametric test was used to calculate correlations between the components of coherence (comprehensibility, manageability, and meaningfulness) and coping strategies (active coping, planning, seeking instrumental social support, seeking emotional social support, suppression of competing activities, turning to religion, positive reinterpretation and growth, restraint coping, acceptance, focusing on and venting of emotions, denial, mental disengagement, behavioral disengagement, substance use, and humor). Table 2 presents the correlations.

Table 2. Correlations between coping strategies and the components of coherence (statistically significant correlations in red, $p < .05$)

Coping strategies	Comprehensibility	Manageability	Meaningfulness	Sense of coherence
Active coping	0.77	-0.03	0.37	0.67
Planning	0.98	-0.12	0.61	0.86
Seeking instrumental social support	0.01	0.27	0.41	0.32
Seeking emotional social support	-0.14	0.12	0.30	0.15
Suppression of competing activities	0.72	0.05	0.31	0.70
Turning to religion	0.21	-0.68	0.16	-0.04
Positive reinterpretation and growth	0.49	-0.47	0.06	0.35
Restraint coping	-0.26	-0.02	-0.24	-0.14
Acceptance	0.84	-0.05	0.29	0.72
Focus on and venting of emotions	0.04	0.35	0.63	0.34
Denial	-0.53	0.14	-0.07	-0.45
Mental disengagement	-0.76	-0.17	-0.33	-0.70
Behavioral disengagement	-0.75	-0.09	-0.40	-0.70
Substance Use (Alcohol/Drugs)	-0.08	-0.39	-0.03	-0.19
Humor	0.25	-0.26	-0.06	0.09

Source: Author's own study.

The results indicate that overall coherence was positively and significantly correlated with active coping ($\rho = .67$), planning ($\rho = .86$), suppression of competing activities ($\rho = .70$), positive reinterpretation and growth ($\rho = .35$), acceptance ($\rho = .72$), and focusing on and venting of emotions ($\rho = .34$). Significant negative correlations were found with denial ($\rho = -.45$), mental disengagement ($\rho = -.70$), and behavioral disengagement ($\rho = -.70$). Active coping was also positively correlated with comprehensibility ($\rho = .77$) and meaningfulness ($\rho = .37$). Planning was positively correlated with comprehensibility ($\rho = .98$) and meaningfulness ($\rho = .61$). Seeking instrumental social

support was positively correlated with meaningfulness ($\rho = .41$), while suppression of competing activities was positively correlated with comprehensibility ($\rho = .72$). Positive reinterpretation and growth was positively correlated with comprehensibility ($\rho = .49$). Similarly, acceptance was positively correlated with comprehensibility ($\rho = .84$). Focusing on and venting of emotions was positively correlated with manageability ($\rho = .35$) and meaningfulness ($\rho = .63$). Notably, manageability showed significant negative correlations with turning to religion ($\rho = -.68$) and positive reinterpretation and growth ($\rho = -.47$). Other significant negative correlations included denial with comprehensibility ($\rho = -.53$), mental disengagement with comprehensibility ($\rho = -.86$) and meaningfulness ($\rho = -.33$), behavioral disengagement with comprehensibility ($\rho = -.75$) and meaningfulness ($\rho = -.40$), and substance use with manageability ($\rho = -.39$).

It is noteworthy that manageability, defined as the belief that one has sufficient resources to cope with stressors, showed the most divergent pattern of correlations, including negative associations with both turning to religion and positive reinterpretation and growth. In particular, although positive reinterpretation and growth was positively correlated with comprehensibility and meaningfulness, it was negatively correlated with manageability. This finding suggests that manageability may function somewhat differently from the other components of coherence. In addition to positive reinterpretation and growth, other active coping strategies associated with posttraumatic growth include turning to religion, active coping, acceptance, and humor. Active coping was positively correlated with comprehensibility and meaningfulness, while acceptance was positively correlated with comprehensibility. Additional insights emerged from a regression analysis conducted to examine which components of coherence predict coping strategies associated with positive posttraumatic growth. According to the results, 49% of the variance in active coping was explained by comprehensibility ($p = .01$), 39% by manageability ($p = .31$; not statistically significant), and 62% by meaningfulness ($p = .02$). The regression model for active coping is expressed as follows:

$$\text{Active coping} = 0.18 \times \text{comprehensibility} + 0.03 \times \text{manageability} - 0.20 \times \text{meaningfulness} + 8.14.$$

Because only the coefficient for comprehensibility aligns in direction with the corresponding correlation, this suggests that the relationship between active coping and the components of coherence may not be linear. Further analyses using a larger sample are needed to assess this relationship more robustly.

Further analysis indicated that 49% of the variance in turning to religion was explained by comprehensibility ($p = .84$; not statistically significant), 39% by manageability ($p = .01$), and 62% by meaningfulness ($p = .01$). The regression equation for turning to religion is as follows:

$$\text{Turning to religion} = -0.01 \times \text{comprehensibility} - 0.69 \times \text{manageability} + 0.74 \times \text{meaningfulness} + 17.22.$$

In this case, manageability was negatively correlated with turning to religion, and this was the only statistically significant relationship. Because the regression results point in the same direction, the relationship can be considered approximately linear for the statistically significant predictor.

In the next stage of the analysis, 49% of the variance in positive reinterpretation and growth was explained by comprehensibility ($p = .01$), 39% by manageability ($p = .01$), and 62% by meaningfulness ($p = .69$; not statistically significant). The regression equation for positive reinterpretation and growth is:

$$\text{Positive reinterpretation and growth} = 0.24 \times \text{comprehensibility} - 0.25 \times \text{manageability} - 0.09 \times \text{meaningfulness} + 14.19.$$

For statistically significant results, the direction of the relationship was consistent with the correlation findings, which suggests that in these cases the relationship can be considered approximately linear.

Further analysis indicated that 49% of the variance in acceptance was explained by comprehensibility ($p = .01$), 39% by manageability ($p = .55$; not statistically significant), and 62% by meaningfulness ($p = .01$). The regression equation for acceptance is:

$$\text{Acceptance} = 1.33 \times \text{comprehensibility} + 0.02 \times \text{manageability} - 0.55 \times \text{meaningfulness} + 12.53.$$

Here, only the relationship between comprehensibility and acceptance was positive in both the regression and correlation analyses. This suggests that the relationship between meaningfulness and acceptance may be nonlinear. A more comprehensive examination of this relationship should be undertaken in future research with larger samples.

A regression analysis conducted with humor as the dependent variable and the components of coherence as independent variables yielded no statistically significant results.

Because the findings were not entirely conclusive, it may be assumed that other variables mediate the relationship between coping strategies associated with posttraumatic growth and the components of coherence. One possible mediator is participants' age. To examine this possibility, age was introduced as a weighting variable in the correlation analysis between coping strategies associated with posttraumatic growth and the components of coherence. The direction of the relationships did not change, but their strength did. The results are presented in Table 3.

Table 3. Spearman's rank-order correlations between components of sense of coherence and coping strategies associated with post-traumatic growth

Variable	Spearman's rank-order correlations (results), with pairwise deletion of missing data. Marked correlation coefficients are significant at $p < .05000$			
	Comprehensibility	Manageability	Meaningfulness	Sense of coherence
Active coping	0.64	0.02	0.23	0.54
Turning to religion	0.22	-0.69	0.19	0.03
Positive reinterpretation and growth	0.61	-0.49	0.21	0.47
Acceptance	0.81	0.01	0.33	0.74
Humor	0.38	-0.33	0.10	0.22

Source: Author's own study.

With age included as a weighting factor, statistically significant correlations decreased between:

- comprehensibility and active coping/acceptance,
- manageability and turning to religion/positive reinterpretation and growth,
- meaningfulness and active coping,
- overall coherence and active coping.

At the same time, statistically significant correlations increased between:

- comprehensibility and positive reinterpretation and growth,

- overall coherence and positive reinterpretation and growth,
- overall coherence and acceptance.

These results suggest that the use of positive reinterpretation and growth and acceptance increases with age, whereas active coping decreases with age.

Discussion

Overall, the findings indicate that individuals who most frequently cope with stress through positive reinterpretation and growth, acceptance, and active coping tend to have higher levels of coherence (Antonovsky 1987). At the same time, manageability appears to be the component least associated with active, growth-oriented coping strategies, whereas meaningfulness shows stronger associations. This supports the view that a sense of meaning is the primary motivational component: when it is high, individuals strive to enhance both comprehensibility and manageability (Antonovsky 1987).

The results also confirm that comprehensibility is most strongly linked to active and growth-oriented ways of coping with stress (Antonovsky 1987). Previous studies suggest that age does not significantly differentiate levels of posttraumatic growth among trauma survivors (Ogińska-Bulik 2010, 2013a). The present study allows for the formulation of a hypothesis concerning the relationship between coping strategies and coherence, as well as between coping strategies and age.

In future research involving larger samples, it would be valuable to examine whether, over time, the level of coherence influences the coping strategies individuals use when experiencing stress. This question is formulated as a hypothesis because the sample in the current study was very small; therefore, verification in subsequent research is necessary.

The findings also confirm the complexity of the relationship between coping strategies and coherence. They indicate that this association is not straightforward, which aligns with previous research showing that different components of coping may correlate with posttraumatic growth (Taku et al. 2021).

Summary and pedagogical implications

In summary, the results reveal positive correlations between coherence and action-oriented coping strategies. Active coping is positively correlated with overall coherence and with its comprehensibility and meaningfulness components. A similar pattern is observed for planning. Positive reinterpretation and growth—most closely linked to the concept of posttraumatic growth—is positively correlated with coherence, particularly with comprehensibility, the component most strongly associated with an intellectual understanding of the world. Acceptance, although less directly action-oriented, is also positively correlated with coherence and with the conceptualization of posttraumatic growth.

Thus, individuals with higher levels of coherence tend to select coping strategies that are more active and development-oriented. However, this relationship is not entirely linear. Specifically, positive reinterpretation and growth showed a negative correlation with manageability, which is the most behaviorally oriented component of coherence.

A closer analysis indicates that individuals with the highest overall coherence scores are those who most frequently use positive reinterpretation and growth. However, the highest meaningfulness scores were observed among those with moderate use of active coping, while the highest manageability scores appeared among those with both very low and very high use of active coping. These findings may support the observation that very high coherence can sometimes be associated with behavioral rigidity (Antonovsky 1987).

This study did not fully clarify the relationship between sense of coherence, developmental orientation, and positive reinterpretation of life across different ages. These relationships require investigation in larger and more diverse samples. It is therefore important to note that the small sample size and gender homogeneity were limitations of the present study. Nevertheless, the findings may serve as a basis for further research on the correlations between coherence and coping strategies. Future studies should also consider participants' experiences of specific traumatic events and examine posttraumatic growth within those contexts.

From a pedagogical perspective, the findings suggest that the most important factor in fostering the ability to cope actively with stress—and to reframe it in terms of growth—is supporting individuals in making sense of the world around them and in discovering meaning in their own lives. Those who perceive the world as predictable and comprehensible and who experience their lives as meaningful are more likely to adopt coping strategies oriented toward positive change and personal development.

Pedagogical interventions should be directed primarily toward children and adolescents. Workshops focused on active stress-coping strategies represent a crucial area of intervention. However, attention should also be given to nurturing a sense of meaning in life. In this regard, methods derived from Viktor E. Frankl's logotherapy may be particularly valuable. It is also important not to overlook the traditional values transmitted within families. Antonovsky's research confirms that even severe trauma can be endured when earlier life experiences have fostered a sense of meaningfulness.

However, working exclusively with children and adolescents may prove insufficient if adults continue to transmit their own unresolved trauma to younger generations. Therefore, supporting adults—especially parents and caregivers—in processing difficult experiences is crucial to ensuring that the younger generation has a stable and secure start in life.

Bibliography

- Antonovsky A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*, San Francisco & London: Jossey-Bass Publishers.
- Babbie E. (2021). *The Practice of Social Research*, Boston, MA: Cengage.
- Buchholz A., Wolan-Nowakowska M. (2020). "Wzrost potraumatyczny jako czynnik dobrostanu psychicznego rodziców dzieci z autyzmem," *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, no. 3, pp. 26–37.
- Juczyński Z., Ogińska-Bulik N. (2012). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Ogińska-Bulik N. (2010). "Doświadczenie sytuacji traumatycznych a zjawisko potraumatycznego rozwoju u młodzieży," *Psychologia Rozwojowa*, vol. 15, no. 3, pp. 33–42.
- Ogińska-Bulik N. (2013a). "Potraumatyczny wzrost – zróżnicowanie ze względu na rodzaj doświadczanego zdarzenia oraz płeć i wiek badanych osób," *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Psychologica*, vol. 17, pp. 51–66.

- Ogińska-Bulik N. (2013b). *Pozytywne skutki doświadczeń traumatycznych czyli kiedy łzy zmieniają się w perły*, Warszawa: Difin.
- Ogińska-Bulik N. (2014). "Objawy stresu pourazowego a potraumatyczny wzrost u młodzieży – ofiar wypadków drogowych," *Psychiatria*, vol. 11, no. 1, pp. 49–58.
- Ogińska-Bulik N. (2017). "Radzenie sobie ze stratą dziecka a występowanie pozytywnych zmian potraumatycznych," *Psychological Journal*, vol. 23, no. 1, pp. 159–166.
- Taku K., Tedeschi R., Shakespeare-Finch J., Krosch D., David G., Kehl D., ... Silva C. (2021). "Posttraumatic Growth (PTG) and Posttraumatic Depreciation (PTD) across Ten Countries: Global Validation of the PTG-PTD Theoretical Model," *Personality and Individual Differences*, vol. 169, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110222> [access: 24.06.2025].
- Tedeschi R. Calhoun L. (1995). *Trauma and Transformation: Growing in the Aftermath of Suffering*, London: Sage Publications Ltd.
- Tedeschi R., Shakespeare-Finch J., Taku K., Calhoun L. (2018). *Posttraumatic Growth*, London: Taylor & Francis Ltd.

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE:

Anna Seredyńska
Ignatianum University in Cracow
Institute of Educational Sciences
e-mail: anna.seredynska@ignatianum.edu.pl

Dawid Reja
ORCID: 0009-0002-1447-0700
Maria Curie-Skłodowska University in Lublin

Leisure Time as a Space of Change: Between Personal Transformation and the Animation of Others — The Case of Students of Cultural Animation

Czas wolny jako przestrzeń zmiany.
Między transformacją własną a animacją innych —
na przykładzie osób studiujących animację kultury

ABSTRACT

The aim of this study is to examine leisure time as a space for individual inner transformation among students of cultural animation. The theoretical framework encompasses selected approaches to leisure time, its multiple functions in individual life, and the significance of change as a constitutive idea of animation.

The empirical material consists of findings from a study conducted among 81 students of cultural animation at Maria Curie-Skłodowska University in Lublin. A mixed-methods approach was employed, comprising an analysis of participants' subjective definitions of leisure time as well as their indications of dominant and desired leisure activities. The analysis reveals that respondents primarily define leisure time in opposition to obligations, as a space for autonomous and pleasurable choices focused on psychological regeneration. Perceptual and recreational activities dominate their current practices,

KEYWORDS

leisure time, cultural animation, personal transformation, socio-cultural change, cultural animator education

SŁOWA KLUCZOWE

czas wolny, animacja kultury, transformacja osobista, zmiana społeczno-kulturowa, kształcenie animatorów kultury

SPI Vol. 29, 2026/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2026.1.009
Submitted: 27.08.2025
Accepted: 30.01.2026

whereas creative and integrative forms occur significantly less frequently. Respondents clearly express the need to limit passive activities, particularly excessive use of social media, in favor of more activating, developmental, and creative forms of engagement.

The findings suggest that the conscious and constructive management of leisure time is a necessary condition for the authenticity and effectiveness of future cultural animators in initiating constructive humanistic socio-cultural change. Leisure time serves both as a tool for shaping social and creative competencies and as a space for experimenting with values, lifestyles, and new practices. It is therefore argued that education in the conscious and meaningful management of leisure time should be incorporated into cultural animator training programs, as it constitutes a necessary condition for their authenticity and effectiveness in initiating constructive humanistic socio-cultural change.

ABSTRAKT

Celem raportu jest analiza czasu wolnego jako przestrzeni wewnętrznej transformacji jednostki u osób studiujących animację kultury. Przedmiotem opracowania są teoretyczne ujęcia czasu wolnego, jego wielorakie funkcje w życiu jednostki oraz znaczenie zmiany jako konstytutywnej idei animacyjnej.

Materiał empiryczny stanowią wyniki badań przeprowadzonych wśród 81 osób studiujących animację kultury na Uniwersytecie Marie Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Zastosowano metody jakościowo-ilościowe, polegające na analizie subiektywnych definicji czasu wolnego oraz wskazań dotyczących dominujących i pożądaných aktywności wolno-czasowych. Analiza wykazała, że respondenci definiują czas wolny głównie w opozycji do obowiązków, jako przestrzeń autonomicznych i przyjemnych wyborów skoncentrowanych na regeneracji psychicznej. W aktualnych praktykach dominują aktywności percepcyjne i rekreacyjne, podczas gdy formy twórcze i integracyjne pojawiają się znacznie rzadziej. Respondenci wyraźnie artykułują potrzebę ograniczenia biernych praktyk, zwłaszcza nadmiernego korzystania z mediów społecznościowych, na rzecz działań aktywizujących, rozwijających i twórczych.

Wnioski wskazują, że świadome, wartościowe gospodarowanie czasem wolnym stanowi warunek niezbędny autentyczności i efektywności przyszłych animatorów kultury w inicjowaniu konstruktywnie humanistycznej zmiany społeczno-kulturowej. Jest on zarówno narzędziem kształtowania kompetencji społecznych i twórczych, jak i przestrzenią

eksperymentowania z wartościami, stylami życia oraz nowymi praktykami. Postuluje się włączenie edukacji w zakresie świadomego, wartościowego gospodarowania czasem wolnym do programów kształcenia animatorów kultury, co stanowi warunek niezbędny ich autentyczności i efektywności w inicjowaniu konstruktywnie humanistycznej zmiany społeczno-kulturowej.

Introduction

Tempo libero, ozio, loisir, lazer, and leisure time—all these terms refer to the fundamental idea of individuals freely choosing how to use the time available to them (Truszkowska-Wojtkowiak 2012). Every leisure-time decision entails responsibility on the part of the subject who makes it: responsibility both toward oneself and toward the environment in which one functions.

The issue of leisure time is therefore particularly significant for students of cultural animation, primarily because of the nature of their future professional activity. Animation is, after all, the act of “breathing life” into human beings, an invitation to initiate change, both in their surroundings and, above all, within themselves (Jedlewska 2006: 8). This change is intended to enable individuals to make use of their potential and available resources—including their leisure-time budget—in ways consistent with their aspirations and sense of self (Kargul 1997).

In light of this, students in cultural animation programs should exercise particular attentiveness and responsibility in caring for their leisure time and in the decisions which they make about it. Their future professional role is grounded in initiating change in others, which makes their own experience a kind of laboratory for professional practice.

Comparing the everyday leisure practices of cultural animation students with a vision of ideally managed leisure time makes it possible to identify trends in the pursuit of developmental activities that may shape new generations of animators and influence their future contributions to socio-cultural change. This study seeks to capture these trends and to examine the extent to which the leisure time of cultural animation students—both as practiced and as idealized—is consistent with the vision of a creative cultural personality

(Mencwel 2002) and constructively humanistic change (Kubinowski 2016), ideas that lie at the foundation of cultural animation.

Change as a key idea of animation

Change is understood as one of the key characteristics of cultural animation and is defined as action that supports the “vivification, activation, and transformation” of both individuals and the socio-cultural environment, contributing in the long term to their personal and social development (Kubinowski 2015: 99).

The role of animation is to facilitate constructively humanistic change consisting in vivifying individuals toward fuller existence and liberating grassroots initiatives that manifest active participation, creativity, and engagement—not for the sake of animation itself, but for the sake of broadly conceived individual and social transformation (Kubinowski 2018). The aim of animation is to move people, to change their attitudes, to encourage the pursuit of knowledge, to cultivate sensitivity, and ultimately to invite them to lead creative and meaningful lives (Żebrowski 1994).

Often described as missionaries of education and culture, cultural animators function as practically oriented catalysts, activators, and midwives of change (Żebrowski 2006; Henzler, Skrzypczak 2006; Jedlewska 2009; Graczyk 2011, among others). They face the challenge of awakening in people a “desire for something better” and inviting them to refine their value systems in order to shape new, increasingly “enriched forms of coexistence” (Dyczewski 1993: 20).

They are at the forefront of promoting the meaningful management of leisure time, inviting reflection on limiting consumer behavior, and instilling responsibility for one’s own time as well as for the time of those with whom they work (Olbrycht 2006; Żebrowski 2006). It is particularly significant that vivification does not end with adding life or awakening fervor in others, but also involves liberating activity within oneself (Jedlewska 2006). An animator must be authentic and personally engaged in the processes of change they initiate—hence the pertinent question: “Is it not necessary, then, to breathe soul into those who are to breathe it into others?” (Kopczyńska 2006: 163).

Concept and functions of leisure time: Theoretical perspectives

Defining leisure time constitutes a methodological challenge that, since researchers first undertook its investigation, has generated similar reflections—namely, that it is far more difficult to define leisure time in theory than to experience it in practice (Hemingway 1995; Roberts 1999; Koshar 2002; Rojek 2005; Csikszentmihalyi 2005, among others).

Positions emphasizing the multidimensional nature of leisure practices point to the diversity of experiences accompanying leisure-time activities (Mroczkowska 2020). Joffre Dumazedier, one of the pioneers of leisure studies, drew attention to the phenomenon of so-called semi-free time: activities that, although resulting from free time, may nonetheless take on the character of obligations (Dumazedier 1967). Leisure time is also a sphere for which people must struggle in everyday real and symbolic contests (Valtonen 2004). Theodor Adorno wrote about “dedicated time,” understood as time shaped by coercion with regard to its form and content, conditioned by social dependencies such as family or the work system (Adorno 1991). On the other hand, the term “free” signifies a space open to development and subject to individual choice, expressed through values, desires, aspirations, and needs (Stanek 2011).

This multiplicity of forms and interpretations makes it difficult to confine the concept of leisure time to a single universal definition. The definition proposed by John Neulinger is particularly helpful: he defines leisure as the undertaking of activities performed for their own sake, voluntarily and without pressure or coercion—activities that provide a sense of meaning and satisfaction and engage individuals at the deepest levels of their existence (Neulinger 1981). Pavelka, in turn, describes leisure time as time after or outside work that remains at the individual’s free disposal, allowing for “rest, entertainment, personal development, improvement of professional qualifications, and social activities” (Pavelka 2000: 20). Leisure time can thus be “appropriated, liberated, freed, and ultimately invested” (Truskowska-Wojtkowiak 2012: 16).

For the purposes of this study, two complementary categorizations of leisure time were employed. The first, proposed by Marian

Grochociński (1979), distinguishes four basic types of human activity during leisure time:

1. Creative activities: oriented toward personal development through creative pursuits, such as handicrafts, artistic creation, or artistic photography.
2. Socializing activities: supporting the development of social competencies, including participation in workshops and courses, as well as voluntary or charitable work.
3. Perceptual activities: facilitating development through appreciation of the works of others, including reading literature, watching films, or browsing online content.
4. Recreational activities whose primary aim is physical and mental restoration and the maintenance of psychophysical balance, undertaken through sports, participation in social games, walks, or excursions.

The second categorization refers to the functions of leisure time proposed by Jan Pięta (2004), that is, the functions that leisure time fulfills for individuals and the benefits that it may provide. These include:

1. Regenerative function: the restoration of physical and mental strength, enabling the maintenance of bodily equilibrium.
2. Compensatory function: alleviating the effects of unpleasant or exhausting obligations that limit an individual's sense of freedom.
3. Educational function: satisfying intellectual and cognitive needs and supporting mental development.
4. Integrative function: building interpersonal relationships and enhancing social competencies.
5. Cultural function: participation in culture through its reception, reproduction, and creative co-creation.
6. Educative function: supporting the internalization of values and social norms, as well as the formation of desired attitudes and lifestyles.

It is worth elaborating here on recent research that points to leisure time as a space for educational development. Renata Pater points to the need to cultivate a sound “culture of leisure time” already in the early stages of education (Pater 2015). She emphasizes that “education for leisure time is important due to learning to make decisions

concerning freedom of choice in spending leisure time, as well as the resulting consequences for awareness of full health and its maintenance” (Pater 2015: 27).

This perspective is particularly relevant to the present article, as it connects two dimensions: personal transformation through the conscious management of time and preparation for the role of a cultural animator. The author also underscores the role of cultural institutions: “Cultural activity manifests itself in processes of knowing, experiencing, assimilating, processing, and creating values and content of culture. It constitutes an integral part of the general life and professional activity of a human being. A person’s cultural activity extends to professional and social activity and vice versa” (Pater 2015: 21–22). For students of cultural animation, this means that their own participation in culture—both receptive and creative—constitutes an element of their professional education.

The author also refers to research by Michel Desmurget, which is relevant to the present discussion. His findings indicate that “watching television enforces passive perception, which does not stimulate the proper development of cognitive functions and displaces the effort necessary for reading, language development, attention, or imagination” (Desmurget 2012: 24–25). Although the article focuses on children, this observation is also pertinent to students and may suggest the need for the educational system to intervene more actively in habits related to time management—particularly in light of these findings.

Research on adolescent well-being (Nikiel, Kędzierska 2023: 85–86) has shown that “both school grades and school well-being were positively predicted by spending leisure time on painting and drawing.” The authors conclude: “Engagement in painting and drawing after school can support students’ creativity, help them manage negative emotions, and strengthen cognitive skills such as concentration, which potentially leads to improved academic performance and greater school well-being” (Nikiel, Kędzierska 2023: 86). These conclusions invite reflection on the leisure time of future cultural animation students, who need to experience the transformative power of creative practices in order to authentically offer them to others.

The central thesis of this study is the conviction that the leisure time of cultural animation students is not merely a space for relaxation,

but a laboratory of professional practice in which they develop the competencies necessary to initiate change authentically and effectively. Only animators who consciously shape their own leisure practices in accordance with the values of constructive humanistic change possess the credibility to invite others to undertake a similar process.

Research methodology

The subject of this study was leisure time as a space for personal transformation and as a laboratory of professional practice for future cultural animators. The main aim was to examine how students of cultural animation understand, define, and practice leisure time, and subsequently to compare this with their vision of ideally managed leisure time. Particular emphasis was placed on analyzing the gap between current practice and the ideal model, with a view to the potential for personal transformation through the conscious management of leisure time.

The focus of the study was the perspective of cultural animation students on leisure time, not only in conceptual terms, but also in its practical and aspirational dimensions. The research sought to capture how they define leisure time, which forms of activity characterize their current practices, and what functions these activities fulfill in their lives. It was especially important to understand the differences between actual behaviors and the imagined ideal model of leisure-time use. In the background of these considerations, educational issues also emerged, including reflection on the knowledge and support respondents would need in order to move closer to realizing their vision of the “Ideal Me” in leisure time.

For the purposes of the study, an online survey was used, containing open-ended and semi-structured questions. This made it possible to collect both quantitative data on the frequency of activities undertaken and qualitative narrative material enabling an in-depth analysis of the meanings and values attributed to leisure time.

The research instrument covered several thematic areas: basic demographic information (including age, gender, year, and field of study), questions concerning individual definitions of leisure time, and descriptions of currently pursued activities along with their perceived benefits. Subsequent sections concerned desired activities,

those respondents wished to limit, their conceptions of the ideal way of managing leisure time, and the potential benefits associated with such a model.

The quantitative analysis involved counting respondents' indications within the categories proposed by Grochociński and subsequently quantifying the corresponding functional indications according to Pięta's model.

The study is exploratory and diagnostic. This methodological approach was chosen in response to the nature of the research problem, which requires both an exploration of the subjective meanings attributed to leisure time (the phenomenological dimension) and an analysis of specific types of activities and the functions they perform (the pragmatic dimension). This methodology enabled an in-depth, contextual interpretation of the numerical data through respondents' narrative material, which is particularly important in the case of a multidimensional phenomenon such as leisure time.

The research was conducted among 81 students enrolled in the cultural animation program at Maria Curie-Skłodowska University in Lublin during the 2024/2025 academic year. The sample was purposive and included all available students who consented to participate. Among the respondents, 63 identified as women, 17 as men, and one as non-binary. The average age was 21.5 years, with participants ranging from 19 to 27 years old.

The structure of the research instrument allowed for an analysis of both the types of activities undertaken and the functions they serve. Presenting the perceived benefits from the respondents' perspective created space for reflection on the kinds of change they expect of themselves. The conclusions drawn in this section may serve as a reference point for designing educational and cultural initiatives that more effectively address the needs of future animators, who, while preparing to support the development of others, simultaneously test and shape their own approaches to managing leisure time.

Research findings (Me in leisure time)

An analysis of respondents' answers to the question concerning their subjective definitions of leisure time reveals a coherent and consistent pattern of understanding this concept. This made it possible

to collect material rich in personal statements and spontaneous associations related to leisure time, allowing for the exploration of this phenomenon in a manner not constrained by theoretical approaches dominant in the literature.

The vast majority of respondents define leisure time primarily in opposition to obligations, understood as time free from educational activities, work, or domestic responsibilities. As one respondent expressed it, leisure time is “time in which we are free from obligations, work and school, etc. We are in a space where we want to be of our own will, where we can rest, relax and spend time well.”

A second, closely related category in respondents’ definitions is the emphasis on autonomy and voluntary choice. Students consistently stress that leisure time is a period in which they can make their own decisions and are not compelled to do anything.

A third clearly articulated feature in defining the phenomenon under study is an orientation toward regeneration and rest. Respondents consistently associate leisure time with relief from stress, fatigue, and cognitive and physical strain. Typical formulations include: “rest from people, stimuli,” “recharging social batteries,” “time for doing nothing,” and “escape from everyday routine.”

Respondents often describe leisure time as a space devoted exclusively to themselves, their needs and desires, a moment of self-focus. For many, it represents a conscious turning toward their own needs, desires, or emotions, strengthening their relationship with themselves and defining this time as “time for me, when I do something only for myself” or “time in which I can focus on myself.”

Also noteworthy are the relatively rare but significant definitions in which respondents recognize the developmental potential of leisure time, referring to self-development, cultivating passions, or self-care. This suggests that awareness of the educational and transformative role of leisure time exists, although it is not widespread.

In response to the question “Most often in my leisure time, I...,” respondents indicated specific activities, which were subsequently coded according to Grochociński’s typology. The results reveal a clear predominance of perceptual activities (162 indications), which constitute the most common form of leisure practice among respondents. In this category, participants mentioned watching films and series (Netflix, YouTube, television), browsing social media (TikTok,

Instagram, Facebook), reading books, magazines, and newspapers, listening to podcasts and music, and browsing online content.

Recreational activities (139 indications) represent the second most frequent category. These included practicing sports (gym workouts, yoga, running, ice skating), walking outdoors, napping and passive rest (lying down, sleeping), playing computer or console games, relaxing, unwinding, and meditation.

Socializing activities (69 indications) were reported by nearly as many respondents as creative activities. In this category, participants mentioned meeting with family and friends, engaging in social conversations, and participating in group gatherings.

Creative activities (67 indications) are also present in students' leisure practices, though noticeably less frequently than the other categories. These included playing musical instruments; writing (texts, diaries, blogs); drawing and painting; photography; handicrafts and other handmade activities; craftsmanship; dance and choreography; design; and creating games and fictional worlds.

Respondents were asked in a subsequent question to describe the benefits that they derive from their leisure-time activities. Analysis of the responses revealed that the most prevalent function of current leisure time is the regenerative function. More than half of the respondents (58 indications) explicitly mentioned rest and the restoration of physical and mental energy as the main benefits of their leisure activities at that time. Representative responses included: "rest and restoration of energy" and "relaxation."

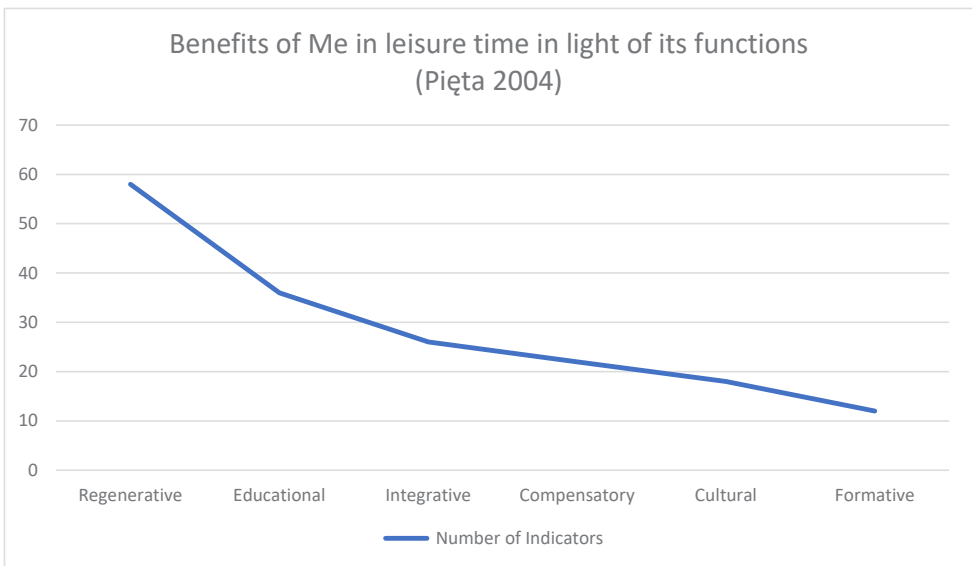
The second significant function is the compensatory function, mitigating the burdens of daily life. Respondents described this as "clearing the head of negative thoughts," "cutting oneself off from reality," "clearing the mind after a whole day of thinking, stress, and activity," or "unwinding from negative experiences."

An important dimension of leisure time also proved to be the educational function, with as many as 36 respondents mentioning gaining knowledge, broadening horizons, learning new things, developing interests, or deepening skills as benefits of their activities—particularly those of a perceptual nature (reading, watching educational materials) and a creative nature (learning new instruments or artistic techniques).

The integrative function, related to building and maintaining interpersonal relationships, was mentioned by respondents who spent time with loved ones, although it was not always articulated as the primary goal. Respondents described benefits such as “support,” “interest,” and “good contact with oneself and with others.”

A less widespread but clearly articulated function was the developmental function. Respondents mentioned satisfaction from completed tasks, a sense of agency, a sense of fulfillment, and “satisfaction that I did something productive,” which suggests that leisure time serves not only as a space for regeneration but also for constructive experiences. Although the cultural function appeared less frequently and was not always explicitly named, respondents described benefits consistent with broader participation in culture, experiences of artistic growth, or “fulfillment through creative activities.”

Chart 1. Benefits of Me in leisure time



Source: Author’s own study.

Research findings (Ideal Me in leisure time)

In the next section, respondents articulated their vision of a better, more ideal way of spending their leisure time. Comparing these

responses with their current practices reveals clear discrepancies and aspirations. Many expressed a desire to devote significantly more time to physically active recreational pursuits—40 indications referred to physical exercise, walking, and activities aimed at relaxation and vitality. Respondents wrote about increasing their level of physical activity, taking more walks, practicing sports, and engaging in strength training.

The second major group of responses concerns aspirations related to perceptual activities—38 indications referred to a more conscious and educational use of media. Respondents mentioned the desire to “read more books,” “watch more educational films,” “learn languages,” and “listen to educational podcasts,” suggesting that they recognize the educational potential of such activities.

A clear theme in these aspirations is the desire to pursue more frequently in creative activities, such as drawing, painting, dancing, composing music, writing, or handicrafts. Although creative activities do not dominate current practices, they appear much more prominently in respondents’ ideal vision of how they would like to manage their leisure time.

A significant number of responses also concern engagement with loved ones or the community. Respondents expressed the desire to “spend time with family and loved ones,” “actively participate in culture,” and “be there for others,” suggesting that they perceive leisure time as a potential space for strengthening community and social engagement.

Conversely, in response to the prompt “In my leisure time, I would like to do less...,” nearly half of the respondents (38 respondents) clearly articulated a desire to reduce perceptual, often passive, media-related practices. They expressed the wish to limit “mindless screen browsing,” scrolling through TikTok or Instagram, and watching “stupid videos” that add nothing to their lives. These responses reveal a clear self-awareness regarding the limited value or productivity of such activities.

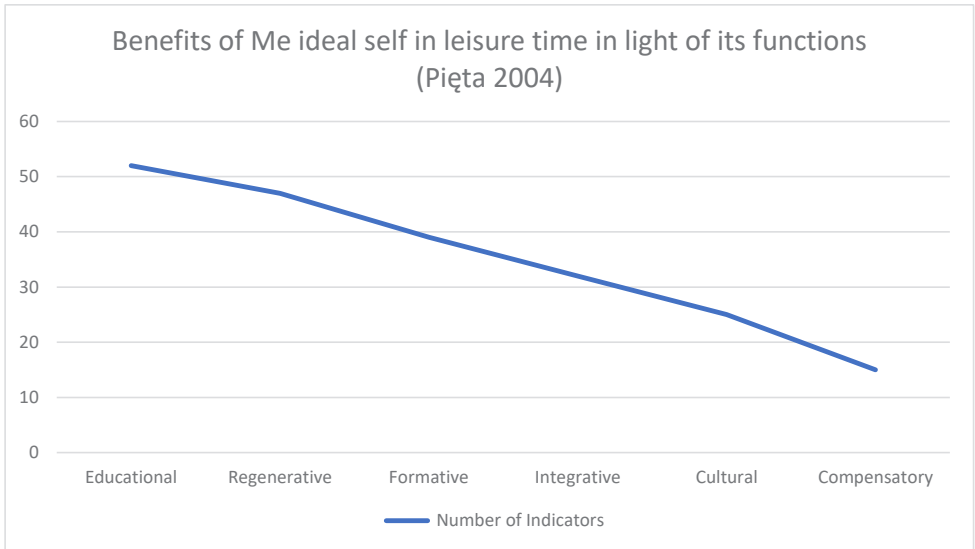
A second group of responses signals the desire to reduce passive mental habits. Respondents mentioned wanting to limit excessive thinking, overanalyzing life, or “worrying about obligations.”

A smaller but still significant group (19 respondents) expressed the desire to reduce passive forms of rest, such as napping, prolonged

sleep, or unproductive lying down. One respondent wrote that they would like to less often “devote her energy to others, stress that I rest.”

When asked about the benefits that ideally managed leisure time would bring, respondents’ answers demonstrated a strong pragmatic orientation toward personal transformation. They indicated a preference for activities aimed at:

1. Satisfaction from personal development (educational function). Respondents expressed a desire for greater self-development, broadening their horizons, and expanding their knowledge in areas of interest—recognizing leisure time as a tool for self-education and skill development.
2. Improved mental and physical well-being (regenerative function). Participants indicated a wish for greater psychological comfort, better mental and physical health, increased calm and concentration, and a sense of “being here and now,” highlighting the regulatory dimension of leisure time.
3. An increased sense of effectiveness (educative function). A sense of agency, the desire for self-improvement, the realization of one’s potential, and greater “versatility” were emphasized. Respondents mentioned wanting to “not waste time,” to “use the day at 110%,” and to “perform various tasks much more efficiently,” suggesting that their vision of leisure time is closely linked to productivity and self-realization.
4. Building stronger and more meaningful relationships (integrative function). Respondents frequently returned to the need to be more involved in activities that deepen relationships and foster a sense of belonging to a chosen community.
5. A sense of fulfillment and realization of artistic potential (cultural function). It is clearly important for respondents to participate in activities that support artistic self-expression, bring fulfillment through creativity, and sometimes enrich others’ time as well (e.g., through volunteer activities).
6. Inner peace (compensatory function). Respondents expressed a desire for inner peace, relaxation, and “letting go of pressure about things beyond my control,” indicating a need for a more holistic and grounded approach to leisure time—one that goes beyond simple regeneration or the reduction of stress caused by obligations.

Chart 2. Benefits of Me ideal self in leisure time

Source: Author's own study.

Conclusions

The study conducted among 81 students of cultural animation at UMCS revealed that they define leisure time as an autonomous space free from obligations and focused on regeneration. Notably, none of the respondents associated leisure time with activities undertaken for the benefit of others, suggesting that it is perceived mainly as a space for self-realization.

A clear discrepancy emerges between current leisure practices and students' aspirations. Respondents articulate a need for transformation—a shift from passive consumption toward a more conscious and purposeful use of leisure time. This shift may be interpreted as an increasing sense of agency and a process of maturation toward their future professional role. By shaping their own practices, future animators create a kind of workshop for later community involvement, making leisure time a space for experimenting with animation strategies.

The comparison of current practices with aspirations also reveals a competency gap. Although students express the need for change,

they appear to lack skills in self-regulation and in the conscious selection of activities aligned with their values and goals. For the respondents, leisure time plays a dual role: it is both a space for regeneration and a potential tool for personal transformation. The conscious shaping of leisure time thus becomes a condition for the authenticity of future animators. While they demonstrate awareness of its transformative potential, realizing their aspirations requires educational support aimed at developing self-regulatory and reflective competencies.

A key recommendation arising from the study is the inclusion of education on conscious leisure time management in cultural animator training programs. This does not imply imposing fixed models or scenarios, but rather creating space for reflection on time as a valuable resource. Potentially effective approaches could include open, student-led sessions for sharing experiences grounded in their interests and values. Training programs should stimulate the development of creative, social, and reflective competencies, while teaching the principles of conscious leisure time management. Such preparation would support the emergence of animators capable of initiating social change, whose credibility is based on authentic personal transformation.

Simultaneously working on oneself while preparing to work with others makes leisure time a key element of both the professional and personal development of a cultural animator. For educators, this entails the challenge of preparing individuals who are able to treat leisure time as an investment—both in themselves and in the communities in which they will act as catalysts for constructively humanistic change.

Bibliography

- Adorno T.W. (1991), *The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture*, London: Routledge.
- Csikszentmihalyi M. (2005). *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*, trans. M. Wajda-Kacmajor, Taszów: Moderator.
- Desmurget M. (2012). *Teleoglupianie. O zgubnych skutkach oglądania telewizji (nie tylko przez dzieci)*, trans. E. Kaniowska, Warszawa: Czarna Owca.
- Dumazedier J. (1967). *Toward a Society of Leisure*, New York: The Free Press.

- Dyczewski L. (1993). *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Gralczyk J. (2011). "Animacja społeczna – usługa i proces," [in:] B. Grewiński, B. Skrzypczak (eds.), *Środowiskowe usługi społeczne – nowa perspektywa polityki i pedagogiki społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, pp. 155–169.
- Grochociński M. (1979). *Przygotowanie dzieci do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Hemingway J.L. (1995). "Leisure Studies and Interpretive Social Inquiry," *Leisure Studies*, vol. 14, no. 1, pp. 32–47.
- Henzler P., Skrzypczak B. (eds.) (2006). *Kim jest animator społeczny*, Warszawa: Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL.
- Jedlewska B. (ed.) (2006). *Akademickie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce. Koncepcje, doświadczenia, wyzwania*, Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba.
- Jedlewska B. (2009). "Elementy teorii animacji społeczno-kulturalnej," [in:] W. Bobrowicz (ed.), *Pedagogika i kultura. Pomiędzy teorią a praktyką*, Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba, pp. 25–52.
- Kargul J. (1997). *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kopczyńska M. (2006). "Przyczynek do dyskusji o kształceniu animatorów kultury," [in:] B. Jedlewska (ed.), *Akademickie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce*, Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba, pp. 162–166.
- Koshar R. (ed.) (2002). *Histories of Leisure*, Oxford–New York: Berg.
- Kubinowski D. (2015). "Istota animacji kultury jako idei pedagogicznej," *Studia Kulturowo-Edukacyjne*, vol. 10, no. 1, pp. 49–61.
- Kubinowski D. (2016). "Kultura animacji jako humanistyczna pedagogia," *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, vol. 3, no. 2, pp. 97–108.
- Kubinowski D., Lewartowicz U. (2018). *Animacja kultury w perspektywie pedagogicznej: studia i szkice*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mencwel A. (2002). "Przyczyniać się pomału," [in:] G. Godlewski, I. Kurz, A. Mencwel, M. Wójtowski (eds.), *Animacja kultury. Doświadczenie i przyszłość*, Warszawa: Instytut Kultury Polskiej, Uniwersytet Warszawski, pp. 13–26.
- Mroczkowska D. (2020). *Zrozumieć czas wolny. Przeobrażenia, tożsamość*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Neulinger J. (1981). *The Psychology of Leisure* (2nd ed.), Springfield, IL: Charles S. Thomas Publisher.
- Nikiel Ł., Kędzińska M. (2023). "Leisure Time Activities in Adolescents as Factor in Well-Being at School and Academic Performance," *Psychologia Rozwojowa*, vol. 28, no. 4, pp. 79–93.
- Olbrycht K. (2006). "O rehabilitację umiejętności w kształceniu animatorów społeczno-kulturalnych," [in:] B. Jedlewska (ed.), *Akademickie kształcenie*

- animatorów i menedżerów kultury w Polsce*, Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba, pp. 150–161.
- Pater R. (2015). "Czas wolny w (dla) edukacji kulturalnej dzieci," *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, vol. 10, no. 1(35), pp. 11–31.
- Pavelka J. (2000). *It's Not About Time: Rediscovering Leisure in a Changing World*, Ontario, Canada: Creative Bound Inc.
- Pięta J. (2004). *Pedagogika czasu wolnego*, Warszawa: Wyższa Szkoła Ekonomiczna.
- Roberts K. (1999). *Leisure in Contemporary Society*, Wallingford, UK: CAB Publishing.
- Rojek C. (2005). *Leisure Theory: Principles and Practice*, London: Palgrave Macmillan.
- Truszkowska-Wojtkowiak M. (2012). *Fenomen czasu wolnego*, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Valtonen A. (2004). *Rethinking Free Time: A Study on Boundaries, Disorders, and Symbolic Goods*, Helsinki: Helsinki School of Economics.
- Żebrowski J. (1994). "Animacja jako nowa koncepcja edukacji przez kulturę w społecznościach lokalnych," [in:] J. Gajda (ed.), *Animacja kulturalna jako problem pedagogiczny*, Lublin: Agencja Dziennikarska „VIPress”, pp. 33–46.
- Żebrowski J. (2006). "Istota i kierunki rozwoju animacji społeczno-kulturalnej," [in:] B. Jedlewska (ed.), *Akademickie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce*, Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba, pp. 66–79.

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE:

Dawid Reja
Maria Curie-Skłodowska University in Lublin
Institute of Pedagogy
e-mail: dawid.reja@mail.umcs.pl

Sprawozdania

SPI Vol. 29, 2026/1 / e-ISSN 2450-5366

Reports

Małgorzata Łobacz
ORCID: 0000-0002-1476-8278
Akademia Zamojska

**„Biografie nieznane: zapomniane,
pomijane, wykluczone”.
Sprawozdanie z IX Ogólnopolskiej
Interdyscyplinarnej Konferencji
Naukowej z serii „Współczesne
przestrzenie edukacyjne biografistyki”,
Zamość, 18–19 września 2025 roku**

“Unknown Biographies: Forgotten, Overlooked,
Excluded.” Report from the 9th National
Interdisciplinary Scientific Conference in the series
“Contemporary Educational Spaces of Biography,”
Zamość, September 18–19, 2025

Konferencja „Biografie nieznane: zapomniane, pomijane, wykluczone” odbyła się w dniach 18–19 września 2025 roku w Akademii Zamojskiej. Została zorganizowana przez Ośrodek Badań Biograficznych działający w Instytucie Pedagogiki Akademii Zamojskiej pod kierownictwem dr. hab. Ryszarda Skrzyniarza,

SPI Vol. 29, 2026/1
e-ISSN 2450-5366

prof. AZ. Wydarzenie to zostało zrealizowane w ramach projektu dofinansowanego przez program „Doskonała Nauka II” (Moduł: Wsparcie konferencji naukowych).

Celem konferencji była „próba odkrycia, przypomnienia lub wydobywania «z niepamięci» biografii osób niezwykłych: prawych, pracowitych, walecznych, działających dla innych, często wybitnie uzdolnionych, których dokonania odcisnęły pozytywne piętno na losach innych, ale o ich działalności obecnie prawie nikt nie wie, nie pamięta, lub których historia z premedytacją skazała na zapomnienie”¹.

Konferencja spotkała się z dużym zainteresowaniem. Wzięło w niej udział około 120 prelegentów z wielu ośrodków naukowych, którzy reprezentowali takie dyscypliny naukowe, jak: pedagogika, historia, filozofia, socjologia, psychologia, teologia, historia sztuki, bibliotekoznawstwo i farmacja. Referenci reprezentowali następujące ośrodki: Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytet Zielonogórski, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet Narodowy Politechnika Lwowska, Akademię im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Uniwersytet Łódzki, Chrześcijańską Akademię Teologiczną w Warszawie, Uniwersytet w Siedlcach, Uniwersytet Kaliski, Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Instytut Wyższych Studiów Teologicznych w Częstochowie, Akademię Wychowania Fizycznego – Filię w Białej Podlaskiej, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Gdański, Akademię Ateneum w Gdańsku, Papieski Wydział Teologiczny we Wrocławiu, Akademię Zamojską, Instytut Sztuki Polskiej Akademii Nauk, Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, Wojewódzką i Miejską Bibliotekę Publiczną w Bydgoszczy, Muzeum Narodowe w Lublinie, Miejską i Powiatową Bibliotekę Publiczną

1 O konferencji, <https://www.biografienieznanne.akademiazamojska.edu.pl/o-konferencji> [dostęp: 15.10.2025].

w Kolbuszowej, Instytut Pamięci Narodowej w Lublinie, Instytut Solidarności i Męstwa im. Witolda Pileckiego w Warszawie.

Spektrum zaproponowanych zagadnień było szerokie, skoncentrowane wokół nieznanych, zapomnianych, pomijanych współcześnie biografii osób wywodzących się z różnych kręgów: pedagogów, uczonych, lekarzy, patriotów, działaczy społecznych, świętych, osób konsekrowanych, artystów.

Otwarcia konferencji dokonał rektor Akademii Zamojskiej dr hab. Paweł Skrzydlewski, prof. AZ, który powitał gości zgromadzonych w sali konferencyjnej. Słowo wstępne wygłosił prorektor ds. nauki i współpracy z zagranicą dr hab. Ryszard Skrzyniarz, prof. AZ. W części powitalnej głos zabrała także dr inż. Agata Waszek, dyrektor Instytutu Pedagogiki Akademii Zamojskiej, która powitała licznie przybyłych gości: prelegentów, studentów oraz pozostałych uczestników konferencji.

Kolejnym, ważnym punktem wydarzenia, było wręczenie dyplomów z okazji opublikowania jubileuszowego, dziesiątego numeru czasopisma „Biografistyka Pedagogiczna”, którego redaktorem prowadzącym była prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz. Rektor Akademii Zamojskiej wręczył dyplomy autorom, których artykuły zostały opublikowane w pierwszym numerze czasopisma.

Następnie rozpoczęła się pierwsza, zasadnicza część konferencji – sesja plenarna, której przewodniczyły prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz z Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie oraz dr hab. Małgorzata Grzywacz – profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pierwszy referat zatytułowany *Zapomniani autorzy koncepcji badań pedeutologicznych lat międzywojennych* wygłosiła prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz. W swoim wystąpieniu prelegentka przybliżyła pomijanych i niedocenianych dziś autorów koncepcji badań pedeutologicznych, którzy działali w okresie międzywojennym. Wśród najważniejszych postaci znaleźli się m.in.: Zygmunt Kallenbrun, Jan Schwarz, Ignacy Schneier, Ludwik Jaxa-Bykowski, Wanda Dzierzbicka i inni. Kolejne wystąpienie dr hab. Teresy Olearczyk, prof. UAFM pt. *Droga życiowa i naukowa prof. H. Smarzyńskiego* skoncentrowane było wokół biografii tytułowego bohatera i przybliżyło jego zmagania związane z tajnym nauczaniem w trudnych czasach II wojny światowej. Trzeci wykład w ramach obrad plenarnych zatytułowany *Wydawcy i redaktorzy „Przeglądu*

Zdrojowego” [1902?–1914] na rzecz edukacji zdrowotnej przygotowały dr hab. Renata Bednarz-Grzybek, prof. UMCS, oraz dr hab. Katarzyna Kabacińska-Łuczak, prof. UAM. Podczas wystąpienia ukazane zostały sylwetki i poglądy wydawców i redaktorów „Przeglądu Zdrojowego”, m.in. Stanisława Pareńskiego, Maksymiliana Cercha, Leona Kopffa, Zygmunta Rosnera i Jana Frączkiewicza. Po krótkiej przerwie kawowej miała miejsce druga część sesji plenarnej, w której głos zabrały: dr hab. Agnieszka Regulska, prof. UKSW, dr hab. Małgorzata Czerwińska, prof. UZ, oraz dr hab. Anna Jabłońska, prof. UJK. Pierwsza prelegentka zaprezentowała postać ks. Jana Trzaskomy, męczennika Dachau, działacza społecznego i wojskowego. Profesor Małgorzata Czerwińska przedmiotem swojego wystąpienia uczyniła biografię s. Hieronimy Broniec FSK, niewidomej zakonnicy z Lasek, ze szczególnym zaakcentowaniem jej pracy wydawniczej i bibliotekarskiej. Ostatni referat w sesji plenarnej, zatytułowany *Bożogrobcy św. Jana w Gnieźnie w okresie nowożytnym – znani i nieznan*i, wygłosiła dr hab. Anna Jabłońska, prof. UJK. Podjęła w nim próbę odpowiedzi na pytanie o powody nieznamości historii i działalności zakonu bożogrobców w okresie nowożytnym, ukazała mechanizmy przekazywania informacji o podejmowanych przez nich działaniach oraz podjęła próbę nakreślenia obrazu zakonników w tym okresie.

Podsumowania referatów wygłoszonych w części plenarnej dokonały przewodniczące sesji – prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz oraz dr hab. Małgorzata Grzywacz, prof. UAM. Wystąpienia wykładowców zwieńczyła również dyskusja, która odbyła się już w kularach.

Drugą część pierwszego dnia konferencji stanowiły obrady, które odbyły się w czerech, tematycznie podzielonych sekcjach: 1) Biografie wychowawców, pedagogów i nauczycieli, 2) Biografie uczonych, 3) Księża, zakonnicy i siostry zakonne w trosce o drugiego człowieka, 4) W kręgu biografistyki kobiecej.

Pierwszej sekcji przewodniczyły dr hab. Anna Jabłońska, prof. UJK, oraz dr hab. Barbara Kalinowska-Witek, prof. UMCS. Tematy poruszane przez prelegentów występujących w tej sesji dotyczyły postaci wychowawców, przewodników, mistrzów i nauczycieli. Przedstawiono sylwetki następujących osób: dr Stanisławy Uszyńskiej, bł. Natalii Tułasiewicz, Stanisława Karpowicza, Danuty Zofii Magierskiej, Wincentego Tschirschnitza, ks. Karola Teligi,

Johanna Gottfrieda Herdera, Heleny Welfle, s. Emanueli Jezierskiej, Wilhelma Billiga. Prelegenci, referując biogramy tych osób, przede wszystkim starali się ukazać ich osobowości, afirmowane przez nich wartości, podkreślali ich heroizm i niezłomność jako nauczycieli i wychowawców oddanych pracy pedagogicznej.

Wystąpienia w drugiej sekcji, którą moderowały dr hab. Danuta Opozda, prof. KUL, i dr hab. Renata Bednarz-Grzybek, prof. UMCS, dotyczyły problematyki osób uczonych, mniej znanych bądź zapomnianych. Trzy wystąpienia zostały poświęcone postaci Zbigniewa Żmigrodzkiego, ukazując zarazem różne perspektywy jego zaangażowań – na rzecz bibliotek, nauki, literatury, Kościoła i Polski oraz jako redaktora naukowego. W kolejnych wystąpieniach prelegenci przypomnieli sylwetki: ks. prof. Luigiego Chiariniego, Jana Nepomucena Kamińskiego, ks. prof. Józefa Wilka, prof. Grażyny Karolewicz, Emilii Sukertowej-Biedrawiny. Wygłoszone referaty przywołujące te wybitne postacie pozwoliły podjąć refleksję nad sensem życia człowieka oraz podejmowanymi decyzjami, które determinują losy każdego człowieka, ale często także nadają bieg historii i wpływają na życie całych pokoleń.

Sekcją trzecią, która była poświęcona osobom duchownym, kierowali dr hab. Agnieszka Regulska, prof. UKSW, oraz dr hab. Norbert Mojżyn, prof. UKSW. Bohaterami referatów byli: bł. ks. kard. Stefan Wyszyński, ks. Michał Wilniewicz, ks. Antoni Brykczyński, księża Aleksander i Tadeusz Fedorowiczowie, ks. Józef Maria Bocheński, ks. prof. Czesław Bartnik oraz ks. Wojciech Borowiusz. Prelegenci w swoich wystąpieniach wskazywali na wyjątkowość prezentowanych postaci, aktualność i uniwersalność głoszonych przez nich poglądów, świadectwa ich życia, które także dziś mogą się stać dla wielu drogowskazami na niełatwych i krętych drogach życia.

Ostatnią w pierwszym dniu obrad sekcję poprowadziły dr hab. Barbara Toroń-Fórmanek, prof. UZ, oraz dr hab. Dorota Sieroń, prof. UŚ. Tematyka podjęta w ostatniej grupie dyskusyjnej koncentrowała wokół kobiet niezwykłych: działaczek społecznych, patriotek, wychowawczyń, kobiet świętych i arystokratek. Dwa wystąpienia dotyczyły tej samej osoby – Karoliny Lanckorońskiej; przybliżone też zostały sylwetki: Margaret von Lau, Aleksandry Zagórskiej, Haliny Rogińskiej, Heleny Kmiec, Bibiany Moraczewskiej, Faustyny Morzyckiej oraz Celiny Michałowskiej.

Pierwszy dzień zakończył się wspólną, uroczystą kolacją, stanowiącą okazję do nawiązania i zacieśnienia relacji między pracownikami naukowymi, wymiany doświadczeń, dzielenia się wynikami prowadzonych badań i poszukiwań naukowych.

W drugim dniu konferencji (19.09.2025) obrady odbywały się tylko w sekcjach tematycznych podzielonych na sześć zespołów dyskusyjnych. Każdej sekcji tematycznej przypisano odrębne zadania-tematy obrad: 1) Biografie wychowawców, pedagogów i nauczycieli, 2) Zafascynowani sztuką: biografie artystów, 3) Księża, zakonnicy i siostry zakonne w trosce o drugiego człowieka, 4) Uwikłani w historię, 5) Dbając o zdrowie i kondycję ludzi, 6) W poszukiwaniu swojego miejsca na Ziemi.

Moderatorami pierwszej sekcji byli dr hab. Zdzisław Gębołyś, prof. UKW, oraz dr hab. Wiesław Partyka, prof. KUL. Wśród nieznanych bądź zapomnianych postaci pedagogów przywołanych w trakcie wystąpień prelegentów znaleźli się: Franciszek Stanisław, Teodor Poluchowicz, Marie Pape-Carpantier, Jadwiga Zamoyska, Sabina Krasicka, Danuta Nakoneczna, Stefan Weidl, Lucjan Zarzecki. W referatach przypomniano ich interesujące metody dydaktyczno-wychowawcze, akceptowane i promowane przez nich uniwersalne wartości oraz godne naśladowania cechy osobowościowe.

Sekcja druga, skoncentrowana wokół biografii osób wywodzących się ze świata artystycznego, prowadzona była przez dr hab. Ewę Pasterniak-Kobyłęcką, prof. UZ, oraz dr hab. Monikę Kuleszę, prof. KUL. Referaty w tej grupie dyskusyjnej z jednej strony zaprezentowały życiorysy artystów, takich jak: architektka Adrianna Gorska de Montaut, malarz, rysownik i grafik Władysław Jarocki, kompozytor Józef Zeidler, powieściopisarka Grazia Deledda oraz poeci: Wincenty Pol, Marta Reszczyńska-Stypińska, Jerzy Sabinus. Z drugiej zaś strony niektórzy prelegenci, nie osadzając swych wykładów na konkretnych biografiami, ukazali problematykę związaną z życiem i twórczością artystów różnych epok i miejsc. W takim kluczu przybliżono tematykę dotyczącą funkcjonowania artystów w okresie międzywojennym, sytuację projektantek w Europie w czasach wykluczania kobiet, czy losy artystów sceny emigracyjnej w Wielkiej Brytanii po 1945 roku.

Sekcja trzecia, dotycząca kręgu osób konsekrowanych: księży, zakonników i sióstr zakonnych, prowadzona była przez dr. hab.

Daniela Kukłę, prof. UJD, oraz o. dr. hab. Andrzeja Pawła Biesia SJ, prof. UIK. W tym zespole przybliżone zostały biogramy: Jana de La Salle – założyciela Zgromadzenia Braci Szkół Chrześcijańskich, ks. Jana Wasilewskiego – ofiary represji sowieckich, ks. Feliksa Dymnickiego – pedagoga i opiekuna młodzieży szkolnej, ks. prof. dr. hab. Stanisława Grzybka – duszpasterza, nauczyciela i bibliisty, Antoniego Reichenberga SJ – zwanego tarnopolskim ojcem ubogich, amerykańskiego jezuitę Waltera Josepha Ciszka, ks. Karola Mazurkiewicza – propagatora wychowania w świetle chrześcijańskiej prawdy oraz psychologa i filozofa ks. prof. Józefa Pastuszki.

Sekcja czwarta o wymownym tytule „Uwikłani w historię”, której przewodniczyli dr hab. Roman Gawarkiewicz, prof. US, oraz dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK, dotyczyła patriotów, działaczy emigracyjnych i politycznych, organizatorów życia kulturalnego, a zatem osób zaangażowanych w różnego rodzaju działalność na rzecz Ojczyzny. W referatach pojawiły się postacie takich osób, jak: Konstanty Prus, Mirosław Henryk Nakwaski, Jacob Sholem Hertz, Aleksander Florian Józef hr. Colonna Walewski, Lucjan Skupiewski, prof. Wanda Smochowska-Petrowa, Ludwika z Jamonttów Rodziejowiczowa, Janusz Jędrzejewicz. Zaprezentowane w tej sekcji życiorysy przybliżyły historię ludzi nieugiętych, gotowych do walki, niepoddających się i wiernym swym ideałom.

Piątej grupie dyskusyjnej, jakże odmiennej w swej tematyce, bo skoncentrowanej na zdrowiu i szeroko pojętej kondycji człowieka, przewodniczyli dr hab. Anna Kowalska-Pietrzak, prof. UŁ, oraz dr hab. Renata Bizek-Tatar, prof. UMCS. Prelegenci przybliżyli sylwetki takich osób, jak: prof. Rudolf Weigl – wynalazca pierwszej na świecie skutecznej szczepionki przeciw tyfusowi plamistemu, Carl Ignatz Adalbert Herrmann – autor popularnego zbioru receptur na różne dolegliwości, Adam Wrzosek – lekarz i wykładowca Uniwersytetu Jagiellońskiego, dr chemii i farmaceuta Włodzimierz Sylwester Kindraczuk, lekarz Olga Lilien, farmaceutka Anna Truszkowska-Kulniczowa, lekarz Wiesław Lipko.

Ostatnia, szósta sekcja, moderowana była przez dr hab. Małgorzatę Stopikowską oraz dr. hab. Jacka Pietrzaka, prof. UŁ. Wygłoszone referaty przybliżyły życiorysy: pułkownika Władysława Zgorzelskiego, Ewy Szelburg-Zarembiny, św. Izydora z Sewilli, Teofila Szumańskiego, Czesława Konczewskiego oraz Wojciecha Jodki. Oprócz

Fot. Prelegenci – historycy oświaty i wychowania z Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie (od lewej strony: dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK, prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz, o. dr hab. Andrzej Bieś SJ, prof. UIK, dr Andrzej Grudziński)



biogramów wygłoszone zostały także wykłady poświęconej szerszej problematyce, jak np. wychowanie do wiary i patriotyzmu w czasie zaborów, działalność duszpasterska wśród zesłańców polskich na Syberii w XIX wieku, sens zmagania w kryzysie postpenitencjarnym czy rodzina polska na zesłaniu w ZSRR.

Wystąpienia prelegentów zwieńczyła dyskusja z udziałem uczestników tej dwudniowej konferencji. W czasie dyskusji wielokrotnie zwracano uwagę na rangę podjętego tematu oraz potrzebę ocalenia od zapomnienia wielu biografii posiadających istotną wartość poznawczą. Wskazywano również, że na polu edukacji, kultury, historii oraz życia społecznego czy narodowego postacie te – zwłaszcza w dzisiejszych czasach, często pozbawionych autentycznych wzorów osobowych – mogą być inspiracją oraz wzorami godnymi naśladowania.

Obrady konferencji zamknął Profesor Ryszard Skrzyniarz, który wyraził swoją wdzięczność współorganizatorom, prelegentom i wszystkim uczestnikom.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Małgorzata Łobacz

Akademia Zamojska

Instytut Pedagogiki

e-mail: malgorzata.lobacz@akademiazamojska.edu.pl

Recenzje

Reviews

SPI Vol. 29, 2026/1 / e-ISSN 2450-5366

Edyta Wolter

ORCID: 0000-0001-9895-6462

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Pamięć o mistrzu pedagogiki. Z badań naukowych historii pedagogiki

Remembering the Master of Pedagogy: From Scientific Research into the History of Pedagogy

Władysława Szulakiewicz, *Mistrz kształcenia pedagogicznego. Kazimierz Sośnicki w okresie toruńskim*,
Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum
w Krakowie, Kraków 2025, ss. 232

Władysława Szulakiewicz jest cenioną i uznaną w środowisku naukowym profesora tytularną specjalizującą się w badaniach polskiej myśli pedagogicznej, które wpisują się w obszar szeroko pojętego dziedzictwa naukowego. Recenzowana publikacja stanowi wartościowe poznawczo dzieło poświęcone Kazimierzowi Sośnickiemu (1883–1976), twórcy toruńskiej pedagogiki. Praca powstała na bogatym fundamencie źródeł i opracowań. Autorka wykorzystła przede wszystkim źródła archiwalne, gromadzone w Archiwum Akt Nowych w Warszawie (akta personalne), Archiwum Uniwersytetu Mikołaja Kopernika (akta studenckie, akta osobowe uczniów Sośnickiego, akta przewodów doktorskich, akta habilitacyjne), Archiwum Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, Archiwum Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie oraz w Instytucie



SPI Vol. 29, 2026/1
e-ISSN 2450-5366

Reviews

Recenzje

Badań Edukacyjnych w Warszawie. W procesie przygotowywania publikacji Autorka wykorzystała źródła drukowane, takie jak katalog prac doktorskich (1945–2015), wykaz źródeł dotyczących powstania i pierwszych dziesięciu lat UMK (1945–1956) oraz pracowników Uniwersytetu Mikołaja Kopernika (1945–1994), składu osobowego, spisu nauczycieli (szkół wyższych, średnich, zawodowych, seminariów nauczycielskich), jak również wykaz zakładów naukowych i władz uczelnianych. Uwzględniła także wykazy wykładów prowadzonych w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika. Cennym źródłem drukowanym okazały się *Sprawozdania Towarzystwa Naukowego w Toruniu* oraz opracowania zbiorowe ukazujące początki i pierwsze lata funkcjonowania Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Osobną kategorię źródeł stanowią wspomnienia, pamiętniki i dzienniki. Bibliografię wieńczy wybór opracowań, spis fotografii oraz dwa aneksy. Aneks nr 1 zawiera informacje dotyczące treści wykładów autorskich Kazimierza Sośnickiego (z pedagogiki ogólnej) z czasu okupacji niemieckiej. Natomiast Aneks nr 2 stanowi wykaz 45 autorów i tytułów prac magisterskich napisanych pod kierunkiem prof. Sośnickiego.

Problemową strukturę publikacji tworzy Wstęp, trzy rozdziały, Zakończenie, Bibliografia oraz wzmiankowany już Spis fotografii i aneksów. Publikację ubogaca indeks osób oraz streszczenie w języku angielskim. Profesor Szulakiewicz we Wstępie zaakcentowała, że inspiracją do podjęcia opracowania naukowego była obchodzona w 2025 roku 80. rocznica powstania Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, co skłoniło ją do upamiętnienia pochodzącego ze Lwowa pedagoga i filozofa Kazimierza Sośnickiego. Autorka uzasadniła także w Wstępie różne konteksty interpretacji i rozumienia kategorii mistrzostwa. Podała cechy mistrzostwa i mistrza, które mają znaczenie w pedagogice. Zaznaczyła, że celem książki jest przede wszystkim udokumentowanie działalności dydaktycznej Kazimierza Sośnickiego realizowanej po II wojnie światowej na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu.

W pierwszym rozdziale Autorka zaprezentowała lwowski okres w życiu Kazimierza Sośnickiego, ze szczególnym uwzględnieniem jego życiorysu, procesu edukacji, działalności pedagogicznej, naukowej (uzyskanie habilitacji) i udziału w życiu naukowym. Podkreśliła, że w okresie lwowskim prof. Sośnicki pełnił liczne funkcje: nauczyciela, wizytatora, naczelnika kuratorium szkolnego, wykładowcy

akademickiego. Do wybuchu II wojny światowej realizował wykłady na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. Był uczniem Kazimierza Twardowskiego (pod jego kierunkiem przygotował w 1910 roku rozprawę doktorską). Habilitację uzyskał w 1934 roku na podstawie publikacji *Podstawy wychowania państwowego*. W okresie lwowskim był członkiem Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, brał udział w działalności Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych (należał do zarządu Oddziału Lwowskiego TNSW). Rozwijał się naukowo, czego wyrazem są ogłoszone drukiem publikacje (podręczniki, tłumaczenia, artykuły, rozdziały w pracach zbiorowych i czasopismach naukowych). Podczas II wojny światowej uczestniczył w tajnym nauczaniu, a jego słuchaczami byli studenci UJK oraz czynni zawodowo nauczyciele, którzy ubiegali się o uzyskanie kwalifikacji zawodowych do nauczania w szkołach średnich.

W drugim rozdziale Autorka szeroko zaprezentowała okres toruński w biografii Sośnickiego. Po II wojnie światowej prof. Sośnicki brał czynny udział w tworzeniu środowiska naukowego UMK. W latach 1945–1960 angażował się w działalność naukową, dydaktyczną i organizacyjną (pełnił m.in. funkcję kierownika Katedry Pedagogiki w latach 1945–1960). Sośnicki był pierwszym prodziekanem Wydziału Humanistycznego UMK. Przekazywał wiedzę także jako wykładowca Powszechnych Wykładów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Należał do Toruńskiego Towarzystwa Filozoficznego i Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Był ponadto pierwszym przewodniczącym Związku Nauczycielstwa Polskiego przy Uniwersytecie Mikołaja Kopernika (sekcja Szkół Wyższych ZNP). Działał w Towarzystwie Naukowym Toruńskim (jako członek zwyczajny). Był członkiem Wydziału Filologiczno-Filozoficznego UMK. Na podstawie wniosku Rady Wydziału Humanistycznego UMK do Ministerstwa Oświaty w 1949 roku mianowano Kazimierza Sośnickiego profesorem zwyczajnym pedagogiki.

Prof. Szulakiewicz wyliczyła, że w dorobku naukowym znajduje się 114 różnych opracowań (za lata 1945–1976), takich jak podręczniki, prace syntetyzujące, artykuły, rozprawy poświęcone teorii wychowania i nauczania, edukacji dorosłych. Prof. Sośnicki realizował działalność dydaktyczną przede wszystkim w formie wykładów z wybranych zagadnień pedagogicznych, teorii środków wychowawczych, dydaktyki, pedagogiki ogólnej dla studentów pedagogiki.

Elementy nauk pedagogicznych wykładał dla studentów historii i kierunków filologicznych. Troszczył się o gromadzenie zbiorów bibliotecznych jako niezbędnych pomocy dydaktycznych w procesie edukacji. Wypromował nie tylko licznych magistrów, ale także sześciu doktorów, w tym pochodzącego także ze Lwowa Stefana Wołoszyna. Prof. Szulakiewicz podjęła również tematykę związaną z profilem studentów Sośnickiego. Były to zazwyczaj osoby obciążone bagażem negatywnych doświadczeń, nierzadko więźniowie obozów koncentracyjnych. W pamięci uczniów i współpracowników z okresu toruńskiego Sośnicki utrwalił się jako mistrz, twórca pedagogiki w UMK. Autorka przywołała także wspomnienia niektórych współpracowników i uczniów Sośnickiego, jakie wybrzmiały podczas uroczystości zorganizowanej 30 maja 1973 roku z okazji 90-lecia jego urodzin i 70-lecia pracy akademickiej. Wysłuchano wówczas wielu przemówień wygłoszonych przez uczniów prof. Sośnickiego (m.in. Stefana Wołoszyna, Marię Lipowską, Kazimierza Moroza, Stanisława Nalaskowskiego), w których podkreślano nie tylko zrównoważoną w formie i treści działalność naukową, dydaktyczną i organizacyjną jubilata, ale przede wszystkim jego charyzmatyczną osobowość i mistrzostwo.

Trzeci rozdział Autorka poświęciła uczniom Kazimierza Sośnickiego z okresu toruńskiego, którzy pod jego kierunkiem uzyskali stopień naukowy doktora (Stefan Wołoszyn, Feliks Korniszewski), magisterium i doktorat (Ludwik Ryszard Bandura, ks. Zygfryd Kowalski, Maria Felicja Lipowska, Kazimierz Józef Moroz). W tej stosunkowo obszernej części książki zostały zawarte wartościowe i zarazem ciekawe poznawczo informacje na temat ich życiorysów, procesu edukacji, działalności naukowej i dydaktycznej, kariery zawodowej. W Zakończeniu Autorka odniosła się do kwestii kontynuacji dzieła pedagogicznego prof. Sośnickiego, który zdobył uznanie różnych środowisk naukowych, w których przyszło mu pracować. Zarówno we Lwowie, jak i w Toruniu pozostał w pamięci współpracowników i uczniów jako życzliwy ludziom człowiek i mistrz. Podobną opinię pozostawił po sobie w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku, gdzie pracował od 1960 roku.

Publikacja prof. Władysławy Szulakiewicz cechuje się jasnością wywodu prezentowanych treści oraz wielką starannością opracowania, które powstało na bogatej bazie źródłowej, co zostało znakomicie

udokumentowane w licznych przypisach. Ze względu na swój walor poznawczy powinna być znana nie tylko pedagogom, historykom edukacji, ale wszystkim osobom, które z różnych perspektyw zgłębiają kwestię szeroko rozumianego wzoru osobowego czy mistrzostwa w kształceniu pedagogicznym.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Edyta Wolter, prof. UKSW
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
Wydział Nauk Pedagogicznych
e-mail: e.wolter@uksw.edu.pl

Bogdan Stańkowski
ORCID: 0000-0003-2803-3085
Ignatianum University in Cracow

Between Charism and Contemporary Context: The Ongoing Relevance of Salesian Pedagogy after St. John Bosco

Między charyzmatem a współczesnością.
Aktualność pedagogiki salezjańskiej
po św. Janie Bosko

Michał Vojtáš, *Salesian Pedagogy after Don Bosco:
From the First Generation up to the Synod on Young
People (1888–2018)*, LAS – Libreria Ateneo Salesiano,
Rome 2023, 480 pp.

The author of the book under review is Michal Vojtáš, a Salesian, full professor at the Pontifical Salesian University in Rome, lecturer in Salesian history and pedagogy at the Faculty of Educational Sciences, and director of the Don Bosco Study Center. The book I consider here continues his reflection on Salesian education (see Vojtáš 2017) and examines the evolution of Salesian pedagogy after Don Bosco's death, covering nearly 130 years, from 1888 to the Synod on Young People 2018. In a certain sense, it fills a gap in Salesian pedagogical scholarship that emerged after the deaths of eminent scholars of the Preventive System, Fr. Braido and Fr. Stella (Braido 1964; 1999; Stella 1968–1988).



SPI Vol. 29, 2026/1
e-ISSN 2450-5366

The book is structured around six periods/themes:

1. Statements on pedagogy by the first Salesian generation;
2. A practical pedagogy of osmosis;
3. Adverse times call for disciplined fidelity;
4. Second Vatican Council: Before, during, and after;
5. Planning and animation;
6. New evangelization and education for the third millennium.

Reading the book reveals several highly original aspects. First, the book should be appreciated for its contextual approach—that is, the author does not limit himself to a purely documentary or historical reconstruction. It is not merely an internal history of Salesian pedagogy; rather, it is a study that takes into account the historical, social, and cultural changes that have influenced Salesian education. In other words, the author seeks to show how the pedagogical principles of the Salesians have evolved and adapted to new social, cultural, and ecclesial contexts, showing how some original elements have been strengthened, others neglected or reinterpreted, and how all of this presents both challenges and opportunities for contemporary Salesian education (see also Borsi 2011: 309–332, who seeks to place the preventive system in dialogue with today’s educational challenges in the social context).

The volume is quite substantial, comprising 480 pages, and therefore provides an extensive historical overview. However, its broad scope means that in certain sections some aspects are not developed in as much detail as others. The level of detail and depth varies between chapters, with some of the periods identified by Vojtáš examined more thoroughly than others. Given the vast time span covered and the diversity of the geographical and cultural contexts of Salesian pedagogy, it becomes evident that the global coverage is not always uniform, with some contexts documented more thoroughly than others. As a result, the author occasionally risks a certain degree of generalization. Because of the size and density of the volume, the text can be somewhat demanding to read. This should not be viewed strictly as a limitation, but rather as an inevitable consequence of the fact that such a comprehensive account necessarily requires both breadth and depth.

Another strength worth noting is that the book offers not only a chronological narrative but, above all, a heuristic approach to the

issues discussed—that is, the author identifies educational challenges in different eras and then reflects on what it means today to “practice Salesian pedagogy.” In this way, he shows how Don Bosco’s legacy can be reinterpreted by subsequent generations (see also the International Conference on Salesian Pedagogy 2015 in Orlando). The book under review therefore goes beyond a simple chronicle; it opens new directions for contemporary educational and pastoral practice. The author seeks to highlight recurring issues and possible pathways for today’s Salesian pedagogy—for example, questions of planning and animation, the relationship with modernity, and perspectives on the post-Council era. An interesting contribution that also provides evidence of a re-reading of the preventive system after Second Vatican Council was made by Niewęglowski and Vojtáš (2024: 36–55). The text under review thus opens new avenues both for formation and pastoral practice—addressing issues such as secularization, pluralism, cultural change, the role of young people, and globalization—and in the academic sphere, particularly within historical-educational research. It is precisely this approach that makes the volume valuable even for those engaged in Salesian educational work.

The volume also presents some limitations. There is an evident issue of balance, as certain parts of the book place greater emphasis on specific historical periods or particular pedagogical “mentalities” than others. In my view, however, this is largely a matter of the perspective adopted by the reader. Another clear limitation is that, while the author successfully develops the transition from a historical analysis to concrete operational guidelines for pastoral practice, the opening of these pathways does not always result in a fully practical manual. The reader encounters several examples and operational suggestions, but in reality this is not a practical handbook intended for teachers or animators.

The added value of the book under review lies in the fact that the proposed itinerary highlights the contribution of each era, showing how Don Bosco’s pedagogical legacy has provided new inspiration and generated fresh ideas in the fields of education and youth ministry. The book offers not merely documentation of events but, above all, a narrative of life—a journey that may be especially meaningful for those drawn to Don Bosco’s pedagogical and spiritual heritage. The author thus provides an opportunity to gain a deeper understanding

of, on the one hand, the development of Salesian pedagogy and, on the other, the challenges that lie ahead in the twenty-first century. The method employed by Michal Vojtáš also deserves appreciation. He seeks to move beyond the sterility of purely documentary reconstructions and, through both synchronic and diachronic comparisons among authors, presents not only a linear development but also cross-era comparisons interpreted in a contemporary and insightful way.

The volume under review was published by Libreria Ateneo Salesiano in Rome and has been made available in several Western languages, offering members of the Salesian Family a valuable tool for formative and pastoral reflection. It can also serve as a textbook in university courses and as a resource for historical and educational research. In my view, the book represents an important contribution for anyone seeking to understand the evolution of Salesian pedagogy from the time of Don Bosco up to the Synod on Young People 2018.

The monograph presented here is a rather dense academic volume, aimed primarily at scholars, formators, and university lecturers. The language used in the book is quite specialized, characterized by theoretical and historical reflection, although there are some “lighter” sections that suggest possible approaches to educational practice. The book can also be appreciated by readers seeking a solid historical overview while wishing to understand the context, transformations, and challenges of our time. It offers a new and promising point of reference for Salesian studies. The volume by Michal Vojtáš is also available in digital PDF format.

Bibliography

- Borsi M. (2011). “Sistema preventivo e resilienza: un possibile e fecondo dialogo,” *Salesianum*, vol. 73, pp. 309–332.
- Braido P. (1964). *Il sistema preventivo di don Bosco*, Zurich: PAS-Verlag.
- Braido P. (1999). *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma: LAS.
- Niewęglowski J., Vojtáš M. (2024). “Próba odczytania systemu prewencyjnego św. Jana Bosco po Soborze Watykańskim II,” *Journal of Modern Science*, vol. 4, no. 58, pp. 36–55.
- Orlando V. (ed.) (2015). *Con Don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo. Atti del Convegno Internazionale di Pedagogia Salesiana. Roma 19–21 marzo 2015*, Roma: LAS.

- Stella P. (1968–1988). *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. 1–3, Roma: LAS.
- Vojtaš M. (2017). *Reviving Don Bosco's Oratory: Salesian Youth Ministry, Leadership and Innovative Project Management*, Jerusalem: STS Publications Studium Theologicum Salesianum.

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE:

Bogdan Stańkowski
Ignatianum University in Cracow
Institute of Educational Sciences
e-mail: bogdan.stankowski@ignatianum.edu.pl

Dane kontaktowe redakcji czasopisma

ADRES:

Redakcja „Studia Paedagogica Ignatiana”
Kwartalnik Wydziału Pedagogicznego
Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26
31-501 Kraków
e-mail: redakcja.spi@ignatianum.edu.pl

REDAKTOR NACZELNY:

dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK
e-mail: andrzej.bies@ignatianum.edu.pl

ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO:

dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK
e-mail: beata.topij@ignatianum.edu.pl

SEKRETARZ REDAKCJI:

dr Marzena Chrost
e-mail: marzena.chrost@ignatianum.edu.pl

DANE KONTAKTOWE WYDAWNICTWA:

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
tel. 12 39 99 620; faks 12 39 99 501
e-mail: wydawnictwo@ignatianum.edu.pl
www.wydawnictwo.ignatianum.edu.pl

Plany wydawnicze

- 2026, vol. 29, nr 2: Biografie pedagogiczne.
Konteksty źródłowe i interpretacyjne
Termin nadsyłania tekstów: 15.02.2026
- 2026, vol. 29, nr 3: Kobiety i edukacja.
(Nie)widoczne historie
Termin nadsyłania tekstów: 31.05.2026
- 2026, vol. 29, nr 4: Challenges to Education
Policy [Wyzwania w polityce edukacyjnej] –
zeszyt w j. angielskim
Termin nadsyłania tekstów: 31.08.2026