

ISSN 2083-179X

Studia

Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 47

2025

PEDAGOGICAL STUDIES
Social, educational and art problems

VOLUME 47

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 47



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce

2025



RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Zbigniew Babicki (UKSW, Polska), Jean Baratgin (EPHE, Francja), Małgorzata Bielecka (UJK, Polska), Mariusz Cichosz (UKW, Polska), Valentin Constantinov (MAN, Mołdawia), Amy Cutter-Mackenzie (Southern Cross University, Australia), Wanda Drózka (UJK, Polska), Marek Konopczyński (UwB, Polska), Sławomir Koziej (UJK, Polska), Deniz Kurtoğlu Eken (Sabanci University School of Languages, Turcja), Stefan M. Kwiatkowski (APS, Polska), Jerzy Mądrawski (UJK, Polska), Jerzy Prokop (Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy), Andrzej Radziejewicz-Winnicki (UZ, Polska), Alina Rynio (KUL, Polska), Katarzyna Segiet (UAM, Polska), Waldemar Segiet (UAM, Polska), Barbara Smolińska-Theiss (APS, Polska), Nuri Tinaz (Marmara University, Turcja), Adriana Wiegerová (Comenius University, Słowacja)

KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL COMMITTEE

redaktor naczelny: Bożena Matyjas – bozena.matyjas@ujk.edu.pl
zastępca redaktora naczelnego: Paulina Forma – paulina.forma@ujk.edu.pl
pełnomocnik ds. POL-indexu: Anna Wileczek – anna.wileczek@ujk.edu.pl
sekretarze redakcji: Krzysztof Łysak – klysak42@gmail.com, Joanna Sądel – joanna.sadel@ujk.edu.pl
Karolina Wiśniewska – studia.pedagogiczne@ujk.edu.pl

REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEMATIC EDITORS

Małgorzata Bielecka, sztuki piękne – m.bielecka@interia.pl
Jerzy Mądrawski, muzyka – jerzy.madrawski@ujk.edu.pl
Wanda Drózka, pedagogika – wanda.drozka@ujk.edu.pl
Ewa Parkita, muzyka – ewa.parkita@ujk.edu.pl
Anna Stawecka, psychologia – anna.stawecka@wp.pl
Agnieszka Szplit, pedagogika – agnieszka.szplit@gmail.com
Zuzanna Zbróg, pedagogika – zuzanna.zbrog@ujk.edu.pl

REDAKTORZY JĘZYKOWI / LANGUAGE EDITORS

język polski: Anna Wileczek – anna.wileczek@ujk.edu.pl
język angielski: Paul Siayor – paulsiayor@onet.eu, Wioletta Praszek – wioletta.praszek@ujk.edu.pl
język rosyjski: Vasilii Dicoussar – dicoussar@ccas.ru

REDAKTORZY STATYSTYCZNI / STATISTIC EDITORS

Małgorzata Przeniosło – malgorzata.przenioslo@ujk.edu.pl, Joanna Sądel – joanna.sadel@ujk.edu.pl
Krzysztof Łysak – klysak42@gmail.com

RECENZENCI / REVIEWERS

Zbigniew Babicki (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie), Cezary Kurkowski (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), Teresa Giza (Uniwersytet Radomski), Anna Hajdukiewicz (Staropolska Szkoła Wyższa), Waldemar Lib (Uniwersytet Rzeszowski), Kamila Słupska (Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu), Katarzyna Szymczyk (Uniwersytet Piotrkowski), Mirosława Wawrzak-Chodaczek (Uniwersytet Wrocławski), Anna Winiarczyk (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), Magdalena Zmysłowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), Ilona Żeber-Dzikowska (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)

Adres redakcji / Editorial correspondence

25-029 Kielce, ul. Krakowska 11

tel.: 48 41 349 67 25

e-mail: studia.pedagogiczne@ujk.edu.pl, paulina.forma@ujk.edu.pl

Opracowanie redakcyjne – Zespół, projekt okładki – Marzena Buksińska

„Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” są kontynuacją „Kieleckich Studiów Pedagogicznych” (1986), „Kieleckich Studiów Pedagogicznych i Psychologicznych” (1989), „Studiów Pedagogicznych Akademii Świętokrzyskiej” (2003), „Studiów Pedagogicznych Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego” (2008)

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2025

ISSN 2083-179X

Czasopismo indeksowane w BazHum, Index Copernicus

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

KAROLINA JAROSZ, <i>Case management</i> w kontekście bezpieczeństwa społecznego w wymiarze lokalnym	11
ANNA LIDIA DĄBROWSKA, Wysokie wartości fundamentem kształtowania autotelicznych postaw człowieka. Nawiązanie do myśli prof. dr. hab. Andrzeja Bałandynowicza – twórcy teorii wielopasmowej resocjalizacji z udziałem społeczeństwa.	27
KATARZYNA HODUREK-KIEK, Globalization in the world of toys and cultural tradition. A critical reflection.	37
SŁAWOMIR KOZIEJ, Możliwości wykorzystania robotów społecznych w edukacji małych dzieci na przykładzie robota EMYS	45
KLEMENTYNA MILCARZ, DARIA MARZEC, Saunowanie jako element wspierający dobrostan społeczny jednostki. Korzyści zdrowotne i psychologiczne.	59
SVIATLANA NEUDAKH, Specyfika organizacji pracy nad przyswajaniem przez studentów terminologii pedagogicznej.	71
HALYNA RADCHUK, MARIIA OLIINYK, Educational training in family upbringing – a relevant area of adult education	83
KATARZYNA SZYMCZYK, Poziom opieki macierzyńskiej w kontekście wykonywania pracy zawodowej przez matki dzieci do lat trzech w Polsce w latach pięćdziesiątych XX wieku	93
MAŁGORZATA ŚWIERK, Between competences and uncertainty – self-assessment of preparation for the teaching profession in the narratives of pedagogy students	111
ANNA WINIARCZYK, Edukacja wspierana sztuczną inteligencją – perspektywa studentów (przyszłych nauczycieli)	125

CEZARY KURKOWSKI, Etyczne wyzwania pracy menedżera – deklaracje, praktyki i „strefy szarości”	147
JOLANTA KOŁODZIEJ-SOBCZYK, <i>Lifelong learning</i> i <i>work-life balance</i> – znaczenie kluczowych koncepcji XXI wieku w życiu dorosłego człowieka	163
ANNA RÓG, DARIA SALA, Abstynencja i trzeźwość w perspektywie osób uzależnionych od alkoholu.....	181

BADANIA I KOMUNIKATY

SYLWIA GÓRSKA, Cechy osobowości a problematyczne korzystanie z internetu przez młodzież	201
--	-----

CONTENTS

ARTICLES & ESSAYS

KAROLINA JAROSZ, Case management in the context of local social security.....	11
ANNA LIDIA DĄBROWSKA, High values as the fundamentals of autotelic human attitudes with reference to Prof. Andrew Balandynowicz – the creator of the theory of multi-strand resocialization with the participation of the society.....	27
KATARZYNA HODUREK-KIEK, Globalization in the world of toys and cultural tradition. A critical reflection.....	37
SŁAWOMIR KOZIEJ, Possibilities of using social robots in early childhood education: the case of the EMYS robot	45
KLEMENTYNA MILCARZ, DARIA MARZEC, Sauna bathing as an element supporting the social wellbeing of individuals. Health and psychological benefits.....	59
SVIATLANA NEUDAKH, Specificity of organizing work on students' acquisition of pedagogical terminology.....	71
HALYNA RADCHUK, MARIIA OLIINYK, Educational training in family upbringing – a relevant area of adult education	83
KATARZYNA SZYMCZYK, The level of maternity care in the context of professional work performed by mothers of children under three years of age in Poland in the 1950s	93
MAŁGORZATA ŚWIERK, Between competences and uncertainty – self-assessment of preparation for the teaching profession in the narratives of pedagogy students	111
ANNA WINIARCZYK, Artificial intelligence-supported education – the perspective of students (future teachers)	125
CEZARY KURKOWSKI, Ethical challenges in managerial practice – declarations, practices, and „grey areas”	147

JOLANTA KOŁODZIEJ-SOBCZYK, Lifelong learning and work-life balance – the importance of key 21st century concepts in adult life.....	163
ANNA RÓG, DARIA SALA, Abstinence and sobriety from the perspective of alcohol-dependent people	181
RESEARCHES & STATEMENTS	
SYLWIA GÓRSKA, Personality traits and problematic Internet use by young people	201

Artykuły i rozprawy

Case management w kontekście bezpieczeństwa społecznego w wymiarze lokalnym

Case management in the context of local social security

DOI 10.25951/14328

Wprowadzenie

Współczesne zarządzanie publiczne podlega dynamicznym przemianom wynikającym z coraz to nowych wyzwań społecznych, co powoduje konieczność dostosowywania usług społecznych do potrzeb i oczekiwań społeczności lokalnej, a w konsekwencji do zapewnienia bezpieczeństwa społecznego. Jednym z najważniejszych celów polityki włączenia społecznego jest uczestnictwo osób zagrożonych wykluczeniem społecznym – zarówno jako narzędzie upodmiotowienia jednostki, jak i pod względem mechanizmu zarządzania. Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o realizowaniu usług społecznych przez centrum usług społecznych (Dz.U. z 2019 r. poz. 1818) wprowadza do praktyki publicznych służb społecznych formułę zarządzania przypadkiem (*case management*), którą przydziela koordynatorowi indywidualnych planów usług społecznych. Ma on zapewnić, że oferowane usługi odpowiadają na realne potrzeby konkretnego mieszkańca, są mu świadczone w odpowiednim czasie i w odpowiedniej jakości.

Zgodnie z ideą deinstytucjonalizacji rozwój wysokiej jakości zindywidualizowanych usług na poziomie rodziny i lokalnej społeczności ma umożliwić pozostawanie przez osobę potrzebującą pomocy jak najdłużej w swoim środowisku zamieszkania, zapewniając jej zaspokojenie indywidualnych potrzeb oraz wzmacniając odpowiedzialność za jej własny los. Należy zwrócić uwagę także na inny proces – demonopolizację, tj. dzielenie się odpowiedzialnością i zadaniami w obszarze usług społecznych przez samorząd z innymi podmiotami sektora pozarządowego i prywatnego. Odnosząc się do dostarczania usług społecznych wskazuje się takie zalety demonopolizacji, jak zwiększenie możliwości wyboru usług od różnych dostawców, co w konsekwencji daje zróżnicowany wybór usług,

zwiększenie konkurencji, a to z kolei wpływa na jakość i cenę czy zwiększenie/dywersyfikację dochodów dla przedsiębiorców lokalnych, w tym podmiotów ekonomii społecznej.

Centrum usług społecznych (CUS) to nowa instytucja polityki społecznej, która dysponuje bazą usług społecznych na terenie danej gminy, wykonując przy tym działania zmierzające do podnoszenia lokalnego bezpieczeństwa społecznego poprzez realizację i informowanie o dostępnych usługach odpowiadających na potrzeby poszczególnych mieszkańców. Cechą charakterystyczną dla CUS jest zatem lokalność usług społecznych i ich świadczenie przez inne podmioty – z sektora prywatnego i pozarządowego. Lokalny Plan Rozwoju Usług Społecznych wyznacza kierunki rozwoju usług społecznych dostosowane do potrzeb i możliwości samorządu lokalnego.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie idei zarządzania przypadkiem w odniesieniu do wybranych teorii zarządzania jako metody przeciwdziałania lokalnemu zagrożeniu społecznemu.

W niniejszym artykule zastosowano metodę badania dokumentów oraz metody nieodłącznie związane z istotą procesu poznawczego – analizę i syntezę (Gierszewski, Pieczywok 2020), a także dokonano przeglądu literatury naukowej. Podstawę empiryczną badania stanowiła ustawa z 19 lipca 2019 r. o realizacji usług społecznych przez centra usług społecznych. Przegląd literatury przedmiotu posłużył do konceptualizacji kluczowych pojęć i ukazania ich wieloaspektowości i złożoności, a także dostarczył teoretycznego kontekstu.

Artykuł stanowi punkt wyjścia dla dalszej eksploracji problematyki bezpieczeństwa społecznego w ujęciu lokalnym w odniesieniu do projektowania usług społecznych przez centra usług społecznych.

Wybrane teorie zarządzania a usługi społeczne i bezpieczeństwo społeczne

Fundamentalnym założeniem rozwoju państwa jest pokój społeczny, czyli zaakceptowanie przez społeczeństwo działań organów władzy publicznej i samorządowej, a także istniejącej struktury społecznej (Pokruszyński 2012). Warunek ten dotyczy wszystkich obszarów jego funkcjonowania.

Bezpieczeństwo społeczne to nowy obszar badawczy w naukach o bezpieczeństwie, który rozpatruje się w kontekście zagrożenia społecznego. Jedna z definicji wskazuje, że „zagrożenia społeczne związane są z niezaspokojeniem istotnych potrzeb jednostek oraz grup społecznych, które kumulują krytyczne sytuacje i wprowadzają je w stan utraty poczucia bezpieczeństwa” (Gierszew-

ski 2013). Tym samym bezpieczeństwo społeczne jest działaniem instytucji formalnych i nieformalnych, a przede wszystkim państwowych, nakierowanym na przeciwdziałanie negatywnym zjawiskom społecznym zagrażającym stabilnemu funkcjonowaniu państwa, grupy ludzi i samej jednostki (Gierszewski 2018).

Bezpieczeństwo społeczne składa się z kilku kategorii szczegółowych, jak bezpieczeństwo zdrowotne, socjalne, ekologiczne czy demograficzne (Jamroszko 2020). Bezpieczeństwo zdrowotne to samoświadomość i kultura zdrowotna, wiedza na temat funkcjonowania służby zdrowia i zapewnienia opieki lekarskiej. Bezpieczeństwo socjalne odnosi się do zabezpieczenia podstaw egzystencji zbiorowości społecznych w zakresie podstawowych elementów niezbędnych do życia i rozwoju. Bezpieczeństwo ekologiczne zapewnia ogólnemu rozwojowi człowieka sprzyjające środowisko naturalne. Z kolei bezpieczeństwo demograficzne to procesy wspierające liczebność populacji i zabezpieczenie społeczne.

W literaturze wyróżnia się dwa obszary bezpieczeństwa społecznego: kulturowy i społeczny (Brzeziński 2013). Obszar kulturowy odnosi się do zbiorowości takich jak społeczności lokalne. Głównym problemem tak definiowanego bezpieczeństwa społecznego jest przede wszystkim migracja, której skutkiem może być zmiana strukturalna społeczeństwa. Drugi obszar bezpieczeństwa społecznego – socjalny – dotyczy jednostek i wiąże się z identyfikacją ze społeczeństwem, uczestnictwem w życiu społecznym czy marginalizacją i wykluczeniem. Zjawisko zagrożeń społecznych dotyka osoby (grupy), których podstawowe potrzeby nie są zaspokojone z różnych przyczyn: wypadków losowych, choroby, kryzysu, niezaradności życiowej czy dziedziczenia zachowań. Samorząd lokalny realizując politykę społeczną zapewnia bezpieczeństwo społeczne poprzez oferowanie usług społecznych dopasowanych na miarę potrzeb mieszkańców.

Sprecyzowanie katalogu usług społecznych nie jest łatwe ze względu na wielowymiarowość kategorii pojęciowej „usługi społeczne”. W ustawodawstwie wielu państw nie ma w ogóle definicji usług społecznych (Baldock, Manning 2012). W Polsce ustawa z 19 lipca 2019 r. o realizowaniu usług społecznych przez centra usług społecznych pierwszy raz wprowadza do obrotu prawnego pojęcie usługi społecznej. Jak wskazują Marek Rymśa i Arkadiusz Karwacki (2023), „usługa społeczna to wsparcie o charakterze niematerialnym, świadczone bezpośrednio przez osoby mające odpowiednie kwalifikacje”. Cytowani autorzy zauważają też, że działania w owych obszarach podejmowane są przez gminę w celu zaspokojenia potrzeb wspólnoty samorządowej i świadczone bezpośrednio na rzecz osób, rodzin, grup, ogółu mieszkańców. W ustawie wskazano działania w zakresie czternastu obszarów, takich jak: polityka prorodzinna,

wspieranie rodziny, system pieczy zastępczej, pomoc społeczna, promocja i ochrona zdrowia, wspieranie osób niepełnosprawnych, edukacja publiczna, przeciwdziałanie bezrobociu, kultura, kultura fizyczna i turystyka, pobudzanie aktywności obywatelskiej, mieszkalnictwo, ochrona środowiska, reintegracja zawodowa i społeczna, w których realizowane mogą być usługi społeczne. Ten dosyć ogólny katalog nie ogranicza się tylko do kilku czy kilkunastu usług społecznych, a daje pole możliwości do ich personalizacji, które najlepiej odpowiadają na zdiagnozowane potrzeby mieszkańców danej społeczności lokalnej. Analizując kategorie bezpieczeństwa społecznego można zauważyć powiązania ze wskazanymi w ustawie obszarami realizacji usług społecznych, co pokazuje na znaczący wpływ działania centrum usług społecznych na poziom bezpieczeństwa społecznego w wymiarze lokalnym.

W ostatnich latach zagadnienie usług społecznych stało się jednym z ważniejszych tematów poruszanych na płaszczyźnie europejskiej (Buitrago i in. 2023). Podjęcie przez Komisję Europejską problemów dotyczących świadczenia usług użyteczności publicznej zaznaczono w Zielonej (2003) i Białej Księdze (2004), co pokazuje, że zagadnienia te stanowią również dla instytucji europejskich niezwykle ważny obszar w rozwoju polityki społecznej, bezpieczeństwa społecznego i zarządzania sferą publiczną.

Ustawa o realizowaniu usług społecznych przez centra usług społecznych w art. 14 wskazuje zasady, jakimi kieruje się centrum usług społecznych w swoich działaniach, m.in. zasadę współpracy z podmiotami wszystkich sektorów w powiązaniu z zasadą pomocniczości, zasadę jakości usług społecznych, zasadę powszechności wskazującą na inne niż do tej pory zarządzanie usługami społecznymi, zasadę podmiotowości wskazującą na indywidualne podejście do mieszkańca, zasadę kompleksowości odnoszącą się do zarządzania całym procesem projektowania usług społecznych.

Zarządzanie publiczne i organizacje non-profit

Pojęcie outsourcingu, jak zauważa Michał Trocki (2001), pojawiło się w praktyce zarządzania w latach osiemdziesiątych, a do teorii zarządzania weszło w latach dziewięćdziesiątych XX w. Nie można jednak stwierdzić, że jest to zjawisko zupełnie nowe, towarzyszyło ono bowiem wszystkim formom działalności gospodarczej, przejawiając się w posiadaniu przez organizacje swoich dostawców i kooperantów (Oblój 1999). Słowo outsourcing jest neologizmem angielskich słów *outside-resource-using* i tłumaczy się je jako wykorzystywanie

zasobów zewnętrznych (Trocki 2001) lub przekazanie jednostce zewnętrznej w użytkowanie zasobów organizacji gospodarczej (Kopczyński 2010).

Maurice F. Greaver (1998) definiuje outsourcing jako transfer wewnętrznych obszarów działalności organizacji – jak też praw decyzyjnych – do dyspozycji zewnętrznych jednostek na zasadzie kontraktu. Należy jednak zaznaczyć, że outsourcing nie jest powszechnie stosowanym przez liczne organizacje zleceń wykonania usługi. W wyniku outsourcingu zachodzą zdecydowanie większe zmiany, przejawiające się skupieniem przedsiębiorstwa na zasadniczej działalności i skutkujące nawiązaniem długotrwałej i stałej współpracy partnerskiej między organizacjami – jedna zobowiązuje się do zakupu od partnera produktów lub usług najczęściej wytwarzanych we własnym zakresie. William M. Lankford i Faramarz Parsa (1999) stwierdzają natomiast, że outsourcing polega na przekazywaniu zadań, z których można zrezygnować, bądź które mogą być wykonywane taniej, a często też lepiej poza przedsiębiorstwem. Organizacja w tym przypadku koncentruje się na działalności zasadniczej – dysponuje w niej przewagą konkurencyjną, a obszary stanowiące często działalność pomocniczą lub uboczną są wydzielane z procesów działania organizacji i zlecane do realizacji podmiotom zewnętrznym.

W politykach publicznych mocno zarysował się proces demonopolizacji, czyli dopuszczenie do realizacji usług społecznych podmiotów z sektorów prywatnego i pozarządowego oraz ekonomii społecznej, co spowodowało udział w rynku usług społecznych podmiotów innych niż publiczne, a tym samym wypracowywanie nowych, innowacyjnych rozwiązań, sposobów realizacji usług czy reakcji na problemy.

Usługi społeczne są często realizowane przez jednostki administracji publicznej oraz organizacje pozarządowe (non-profit). W kontekście teorii zarządzania zarządzanie publiczne koncentruje się na zapewnieniu, że usługi są dostosowane do potrzeb obywateli i ich bezpieczeństwa publicznego i realizowane w sposób efektywny. Podstawowe zasady to skuteczność (osiąganie założonych celów), efektywność (optymalne wykorzystanie zasobów) i sprawiedliwość (równe traktowanie wszystkich obywateli).

Teoria New Public Management (NPM)

Teoria New Public Management (nowe zarządzanie publiczne) utożsamiana jest z procesem wyznaczania celów i monitorowania wyników, zarządzania finansami, wyznaczania standardów usług, korzystania z rozwiązań benchmar-

kingowych oraz nowoczesnego zarządzania zasobami ludzkimi (Wach-Grzybowska 2017). Nowe zarządzanie publiczne to zmiana sposobu zarządzania organizacjami publicznymi, która polega na zaprzestaniu priorytetowego traktowania procedur i zasad postępowania związanego z dokonywaniem wydatków, a wdrożeniu reguł opartych na analizie osiąganych wyników związanych z ponoszonymi wydatkami, przyjęciu orientacji strategicznej oraz wprowadzeniu mechanizmu rynkowego do procesu świadczenia usług publicznych (Zalewski 2007). Nowe zarządzanie publiczne zwiększa nacisk na jakość dostarczanych usług publicznych zorientowanych na potrzeby i oczekiwania obywatela, podobnie jak bezpieczeństwo społeczne, które mówi o potrzebach ludzi, stawiając jednostki i grupy społeczne na pierwszym miejscu (Gierszewski 2018).

W kontekście usług społecznych teoria NPM proponuje podejście, które łączy techniki zarządzania z sektora prywatnego z sektorem publicznym. W tej teorii kładzie się nacisk na decentralizację decyzji, zwiększenie efektywności i transparentności działań administracyjnych, ocenę i audyty wyników usług (np. w obszarze opieki społecznej, zdrowia, edukacji), zarządzanie przez cele i mierzenie wyników (Kolthoff i in. 2007, s. 400–402).

Zarządzanie jakością (Total Quality Management – TQM)

Zarządzanie jakością w polskiej literaturze jest nazywane różnie, m.in.: kompleksowe zarządzanie jakością, zarządzanie przez jakość, globalne zarządzanie jakością, globalne zarządzanie na rzecz jakości, zarządzanie jakością totalną, zarządzanie jakością globalną (Zymonik i in. 2013). Najbardziej jednak utrwaliła się nazwa zaproponowana na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX w. przez Edwarda Kondlarskiego – kompleksowe zarządzanie przez jakość. TQM jest koncepcją mającą swoją specyficzną filozofię – ma pobudzać ludzi do działania. W jej ramach przez kilkadziesiąt lat wypracowano wiele metod i technik umożliwiających doskonalenie zarządzania organizacjami.

W nazwie koncepcji można rozróżnić trzy aspekty odnoszące się do poszczególnych słów: total – włączenie wszystkich obszarów i poziomów organizacji, orientacja na klienta, na pracowników, na społeczeństwo; quality – jakość pracy, procesów, produktu, jakość zarządzania organizacją; management – jakość kierowania organizacją (kompetencje), polityka i cele jakości, zdolność do uczenia się. Odchodzi się zatem od tradycyjnego traktowania urzędu jako organizacji biurokratycznej, administrującej powierzonym majątkiem i wydającej decyzje.

W obszarze usług społecznych TQM podkreśla znaczenie ciągłego doskonalenia jakości świadczonych usług. Obejmuje to ustalanie standardów jakości i ich monitorowanie, zaangażowanie pracowników w proces poprawy jakości usług, a także wzmacnianie współpracy z użytkownikami usług (np. rodzinami, osobami korzystającymi z pomocy społecznej).

Personalizacja

Personalizacja należy do terminów wieloaspektowych i nie dających się jednoznacznie zdefiniować. Główne jej założenie zawiera się w fundamentalnej zmianie, jaką personalizacja przynosi dla świadczenia usług publicznych, przesuwając wagę z gotowych rozwiązań na indywidualne potrzeby obywateli (Larkin, Dickinson 2011).

Idea personalizacji wskazuje, że

poprzez umieszczenie użytkowników w centrum usług i umożliwienie im uczestnictwa w projektowaniu oraz realizacji, usługi stają się bardziej efektywne dzięki mobilizacji milionów ludzi jako współproducentów dóbr publicznych, które cenią. Personalizacja ma potencjał, by zreorganizować sposób, w jaki tworzymy dobra publiczne i dostarczamy usługi publiczne (Leadbeater 2004).

Catherine Needham (2022) prezentuje podejście do personalizacji usług publicznych jako narracji, która oznacza sposób, w jaki opowieści i przekazy kulturowe kształtują nasze rozumienie oraz wdrażanie personalizacji. W tym ujęciu personalizacja nie jest jedynie technicznym dostosowaniem usług do indywidualnych potrzeb, ale także silną historią i opowieścią – narracją – która opisuje te zmiany w sposób angażujący i perswazyjny.

Bezpieczeństwo społeczne, które skupia się na ochronie egzystencji człowieka i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb jednostek (nie tylko materialnych, ale także duchowych) (Domański 2017, t. 2, s. 368) wskazuje na dopasowywanie odpowiednich usług społecznych, tym samym personalizując je po to, by zapobiec zagrożeniom społecznym, stając się przeciwwagą dla czynników mogących prowadzić do marginalizacji i wykluczenia społecznego.

Personalizacja usług społecznych to podejście, w którym osoba korzystająca z usług jest traktowana podmiotowo, a usługi są dostosowane indywidualnie do jej potrzeb, celów, możliwości i sytuacji życiowej. Użytkownik usług to aktywny współtwórca, a nie bierny odbiorca pomocy, wsparcie jest „szyte na miarę” – zamiast gotowych pakietów usług pracownik centrum usług społecznych,

tworząc indywidualny plan wsparcia, bazuje na zasobach, celach i preferencjach osoby – nie tylko na jej deficytach, uwzględniając potrzeby w zakresie bezpieczeństwa społecznego.

Centrum usług społecznych jako nowa instytucja społeczna

W myśl obowiązującej ustawy o pomocy społecznej pomoc społeczna „jest instytucją polityki społecznej państwa, mającą na celu umożliwienie osobom i rodzinom przezwyciężanie trudnych sytuacji życiowych, których nie są one w stanie pokonać, wykorzystując własne uprawnienia, zasoby i możliwości”. Pomoc społeczną organizują organy administracji rządowej i samorządowej, współpracując w tym zakresie, na zasadzie partnerstwa, z pozarządowymi organizacjami społecznymi, Kościołem katolickim, innymi kościołami, związkami wyznaniowymi oraz osobami fizycznymi i prawnymi. Zachodzące w ostatnich latach zjawiska społeczne, w szczególności proces starzenia się społeczeństwa i osłabienie więzi międzypokoleniowych w rodzinie, skutkują stałym, dynamicznym wzrostem zapotrzebowania na usługi społeczne. Rosną też oczekiwania społeczne w zakresie wprowadzania oferty nowych rodzajów takich usług. Dlatego też w 2019 r. uchwalona została ustawa o realizowaniu usług społecznych przez centra usług społecznych (ustawa weszła w życie 1 stycznia 2020 r.). Ta nowa instytucja społeczna ma za zadanie zapewnić mieszkańcom dostęp do kompleksowych usług społecznych na poziomie gminy, a zarazem wspierać integrację i rozwój samorządowych wspólnot terytorialnych. W aspekcie systemowym centra usług społecznych stanowią instytucjonalny pomost pomiędzy wsparciem socjalnym organizowanym według zasady selektywności i adresowanym do osób i rodzin znajdujących się w najtrudniejszej sytuacji życiowej (pomoc społeczna) oraz wsparciem społecznym o charakterze powszechnym z usługami oferowanymi wszystkim zainteresowanym mieszkańcom. Podkreślić należy, że nie jest to rozwiązanie obowiązkowe, a fakultatywne, stąd utworzenie centrum usług społecznych jest dobrowolne.

Ustawa w art. 9 przewiduje dwa podstawowe tryby utworzenia centrum: poprzez przekształcenie funkcjonującego w gminie ośrodka pomocy społecznej (obecnie preferowana forma) oraz poprzez powołanie centrum w ramach porozumienia gminnego (w gminach tych nadal funkcjonują ośrodki pomocy społecznej). Instytucja ta to kolejny etap budowania w Polsce nowoczesnego systemu zabezpieczenia społecznego, w ramach którego publiczne wsparcie usługowe jest dla wszystkich mieszkańców, nie tylko dla osób czy grup ze środowisk marginalizowanych.

Centrum usług społecznych niesie za sobą wiele korzystnych rozwiązań dla społeczności lokalnej: jest odpowiedzią na potrzeby mieszkańców, wspiera współpracę międzysektorową, wprowadza nowe zawody pomocowe, co zapobiega wypaleniu zawodowemu pracowników socjalnych (koordynator indywidualnych planów usług społecznych, organizator usług społecznych, organizator społeczności lokalnej), pokazuje w innym świetle działania instytucji pomocy społecznej. Dodatkowym innowacyjnym rozwiązaniem jest wprowadzenie metody zarządzania przypadkiem – formy indywidualizacji kompleksowego wsparcia osoby potrzebującej jako jednego z modeli działania służb społecznych.

Idea *case managementu* – zarządzanie przypadkiem

Ideę *case managementu* rozpropagowała Mary Richmond już w 1917 r. W pracy *Social diagnosis* nawiązała ona do trzech etapów klasycznego modelu medycznego: anamnezy (wywiadu) – diagnozy – leczenia. *Case management* stał się odpowiedzią na nasilający się kryzys pomocy społecznej i opieki zdrowotnej, także w Europie. Głównym problemem była fragmentaryzacja zarówno systemu pomocowego, jak i funkcji pełnionych przez osoby z profesji pomocowych, która charakteryzowała się rozdrobnieniem oferty pomocowej, nieuzasadnionym mnożeniem podmiotów zajmujących się klientem/pacjentem, a także brakiem koordynacji między poszczególnymi usługodawcami. Te same zadania powielane były wielokrotnie, bez indywidualnego podejścia do potrzeb jednostki. W każdej instytucji klient był postrzegany jako „nowy”, co oznaczało ponowne uruchamianie podobnych procedur, którym klient był już poddawany w poprzednich miejscach, co powodowało brak skutecznej pomocy (Skowrońska 2013).

Według „Society of America” *case management* jest kooperacyjnym procesem, w trakcie którego planuje się, implementuje, koordynuje, nadzoruje i ewaluje aktywności pomocowe i usługi, zaspokajając dzięki komunikacji oraz dostępnym zasobom indywidualne potrzeby klienta. Łączy zajmowanie się pojedynczym przypadkiem w taki sposób, by zapewnić klientom skorzystanie ze zróżnicowanych działań pomocowych we właściwej formie i w odpowiednim czasie (Neuffer 2009). W systemie niemieckim *case management* zajmuje się ludźmi znajdującymi się w kompleksowym problemowym położeniu, dla którego rozwiązania konieczna jest obecność wielu podmiotów (usługodawców) współdziałających ze sobą w procesie kooperacyjnym (wysokie zagęszczenie podmiotów) (Klie 2013).

W zintegrowanym modelu usług społecznych metoda *case managementu* jest nowym podejściem do zarządzania przypadkami, szeroko stosowanym w obszarze usług społecznych, zdrowotnych, edukacyjnych, bezpieczeństwa społecznego, a także w opiece nad osobami starszymi, osobami z niepełnośprawnościami czy w systemach wsparcia psychologicznego. Kompleksowe zarządzanie i koordynowanie różnych usług ma na celu zapewnienie jak najlepszego wsparcia osobom, które tego potrzebują. W kontekście zarządzania przypadkami chodzi o dostosowanie działań do indywidualnych potrzeb klienta oraz zapewnienie integracji różnych usług. Jest to związane z poczuciem bezpieczeństwa, czyli stanu, który daje poczucie pewności i gwarancję jego zachowania oraz szanse na doskonalenie. Jedną z podstawowych potrzeb człowieka to sytuacja odznaczająca się brakiem ryzyka utraty czegoś, co człowiek szczególnie ceni, np. zdrowia, pracy, szacunku, niezależności (Kaczmarek i in. 2009).

Podstawowe założenia i cele *case managementu* to indywidualne podejście (każda osoba, która wymaga wsparcia, ma unikalne potrzeby, które należy zrozumieć i zaspokoić w sposób spersonalizowany), koordynacja usług (*case manager*, czyli osoba odpowiedzialna za zarządzanie przypadkiem, koordynuje działania różnych instytucji i podmiotów świadczących usługi społeczne, by zapewnić ciągłość wsparcia i unikanie rozproszenia działań), *empowerment* (wzmocnienie klienta poprzez zwiększenie autonomii osoby objętej wsparciem, umożliwiając jej aktywny udział w podejmowaniu decyzji o swoim życiu i zdrowiu). Celem *case managementu* jest nie tylko dostarczanie usług w sposób spójny, ale także efektywne i racjonalne zarządzanie zasobami, tak aby klient otrzymał pomoc w możliwie najbardziej optymalny sposób.

Ustawa o realizowaniu usług społecznych przez centrum usług społecznych wprowadza do lokalnej polityki społecznej formułę zarządzania przypadkiem poprzez utworzenie nowego zawodu pomocowego – *case managera*, który ma zapewnić, że oferowane usługi odpowiadają na realne potrzeby konkretnego mieszkańca, dbają o jego bezpieczeństwo społeczne i są mu świadczone w odpowiednim czasie i w odpowiedniej jakości. Należy wyraźnie podkreślić, że *case manager* to rzecznik mieszkańca jako świadczeniobiorcy usług realizowanych przez centrum usług społecznych, pracownik troszczący się o holistyczne bezpieczeństwo społeczne mieszkańca. Ustawa stanowisko pracy tak sprofilowanego *case managera* określa terminem „koordynator indywidualnych planów usług społecznych” (KIPUS).

Zgodnie z ustawą o centrum usług społecznych (CUS) (art. 29) zatrudnieni w zespole do spraw organizowania usług koordynatorzy indywidualnych planów usług społecznych odpowiadają za przeprowadzenie rozpoznania indywidualnych potrzeb osób zainteresowanych korzystaniem z usług ujętych

w programie, opracowują indywidualne plany usług społecznych (IPUS) i je aktualizują, monitorują realizację indywidualnych planów usług społecznych, koordynują usługi społeczne udzielane w ramach indywidualnych planów, a poprzez rozmowy przeprowadzane z osobami objętymi indywidualnymi planami podsumowują ich realizację. Indywidualny plan usług społecznych, określony i realizowany adekwatnie do potrzeb konkretnych obywateli, jest podstawową formą realizacji przez CUS programu usług społecznych.

Ważną rolę w pracy KIPUS-a odgrywają: rozmowa z klientem umożliwiająca elastyczne reagowanie na jego problemy oraz potrzeby, które dotąd nie były należycie uwzględnione w ofercie pomocowej, aktywizacja podopiecznego – włączenie go w działania związane z pomocą w początkowej fazie procesu, tj. na poziomie definiowania problemów i celów, poszerzenie autonomii klienta, jak również zapobieganie powstawaniu zależności klienta od instytucji pomocowych, ewaluacja na bazie prowadzonej dokumentacji (obligatoryjnie), równoległe do pracy z klientem doskonalenie szeroko rozumianego systemu wsparcia, przezwyciężanie zawodowej separacji poszczególnych dyscyplin profesjonalnego pomagania (Skowrońska 2013). Niezbędne jest wyselekcjonowanie i weryfikacja potrzeb dokonana w kontekście istniejących zagrożeń, wyzwań oraz potencjalnych ryzyk.

Case management jako forma działania dotycząca pojedynczego przypadku obejmuje anamnezę (wywiad), koordynację, planowanie, sterowanie i ewaluację aktywności pomocowych, świadczeń rzeczowych i usług. Proces orientuje się na indywidualne potrzeby. Centralnym elementem jest osobista interakcja bazująca na relacjach między menedżerem przypadku a klientem (Reis 2003).

Od strony metodycznej proces ten składa się z sześciu etapów:

1. *Case finding* (osoba rozpoczyna udział w procesie, przeprowadza się z nią rozmowę, zawiera kontrakt).
2. *Assessment* (diagnoza przeprowadzona wraz z klientem). Pierwszym krokiem w *case management* jest szczegółowa ocena sytuacji i potrzeb osoby, którą obejmuje proces. Może ona być powiązana z analizą zdrowia, warunków mieszkaniowych, sytuacji rodzinnej czy społecznej, zagrożeniami, a także zasobami, jakie klient ma do dyspozycji.
3. *Service* – plan (planowanie polega na stworzeniu wraz z klientem indywidualnego planu działania z uwzględnieniem potrzeb klienta). Na podstawie oceny potrzeb tworzy się indywidualny plan działania, który obejmuje cele, metody i konkretne usługi, które będą świadczone osobie. Planowanie to jest elastyczne i może ulegać modyfikacjom w trakcie realizacji, w zależności od zmieniających się potrzeb.

4. *Linking* (łączenie polegające na współpracy z instytucjami, które są w stanie pomóc w rozwiązaniu problemów klienta, tym samym umożliwienie klientowi skorzystania z różnych dostępnych usług). *Case manager* wprowadza plan w życie, zapewniając dostęp do odpowiednich usług i wspierając klienta w procesie korzystania z tych usług. Może to obejmować pomoc w organizacji transportu, dostęp do specjalistów czy koordynację różnych spotkań.
5. *Monitoring* (na tym etapie procesu obserwuje się postępy klienta w realizacji założonych celów; etap ten trwa najdłużej ze wszystkich; mogą się tu też pojawić inne, dotąd nieznane problemy, co skutkuje powrotem do punktu wyjścia, czyli punktu 1). Proces *case managementu* jest dynamiczny. Monitorowanie postępów klienta pozwala na ocenę skuteczności interwencji i ewentualną modyfikację planu. *Case manager* regularnie śledzi, czy klient osiąga ustalone cele, czy napotkał na jakiegokolwiek trudności i jak je rozwiązać.
6. *Evaluation/exit* (po 12 lub 24 miesiącach proces powinien się zakończyć). Aby proces CM przyniósł zamierzone efekty, niezbędne jest zbudowanie między *case managerem* a klientem zaufania, które pozwala na szczere i autentyczne uczestnictwo w procesie.

Korzyści z *case managementu* to przede wszystkim indywidualne podejście, czyli zapewnienie, że każda osoba otrzymuje pomoc dostosowaną do jej unikalnych potrzeb, skuteczność – lepsza koordynacja usług, co prowadzi do większej efektywności w pomaganiu osobom, długofalowe wsparcie, ponieważ pomaga utrzymać ciągłość opieki i wsparcia przez długi czas, nawet jeśli sytuacja klienta się zmienia, zwiększenie jakości życia, a w konsekwencji większe bezpieczeństwo społeczne jednostki (bezpośrednio) i jej otoczenia (pośrednio). *Case management* jest więc skutecznym narzędziem w zarządzaniu usługami społecznymi, które pozwala na holistyczne podejście do problemów klientów, koordynację działań i optymalizację zasobów w celu maksymalizacji efektów wsparcia.

Wnioski

Model pracy w centrum usług społecznych metodą *case managementu* jest podejściem, które umożliwia świadczenie kompleksowej i spersonalizowanej pomocy osobom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej. Takie centrum pełni funkcję koordynatora działań między różnymi instytucjami oraz oferuje

wsparcie na wielu płaszczyznach, aby pomóc klientowi w przezwyciężeniu jego trudności i osiągnięciu stabilizacji życiowej, a tym samym bezpieczeństwa społecznego.

Na bezpieczeństwo społeczne ma wpływ poziom realizacji usług społecznych w społeczności lokalnej. W odniesieniu do potrzeb społecznych zasadne jest uwzględnienie dwóch czynników, czyli przedstawianych przez lokalną społeczność oczekiwań oraz możliwości wykreowania w niej przekonania o funkcjonowaniu w określonym, stabilnym stanie bezpieczeństwa (braku zagrożeń). Dokumentem, który wyznacza kierunki rozwoju usług społecznych dostosowanych do potrzeb i możliwości samorządu lokalnego jest Lokalny Plan Rozwoju Usług Społecznych. Powinien on zawierać diagnozę, analizę potrzeb w zakresie usług społecznych, informacje o zasobach oraz grupy kategorialne, co do których działania w kierunku bezpieczeństwa społecznego powinny być szczególnie wzmożone i długofalowe.

Usługi społeczne są istotnym obszarem działalności publicznej, a ich zarządzanie w świetle teorii zarządzania obejmuje różnorodne podejścia, narzędzia i techniki, które mają na celu zapewnienie efektywności, sprawiedliwości i odpowiedzialności w świadczeniu tych usług. Teoria zarządzania odnosi się do różnych koncepcji organizacji, które można zastosować w sektorze usług społecznych, aby poprawić jakość świadczonych usług oraz zapewnić bezpieczeństwo społeczne na poziomie lokalnym.

BIBLIOGRAFIA

- Baldock J., Manning N. (2012), *Social policy*, Oxford: Oxford University Press.
- Brzeziński M. (2013), *Bezpieczeństwo społeczne z perspektywy bezpieczeństwa wewnętrznego*, „Zeszyty Naukowe WSOWL”, 3(169), s. 5–18.
- Buitrago M., Scheuer R., Corbi A., Kozłowitz N., Bignal T., Ghilain T. (2023), *Social services in Europe: Adapting to a new reality*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Domański Z. (2017), *Social safety. Bezpieczeństwo socjalne*, „Journal of Modern Science”, 2, s. 367–384.
- Gierszewski J. (2018), *Bezpieczeństwo społeczne jako dziedzina bezpieczeństwa narodowego*, „Historia i Polityka”, 23(30), s. 21–38.
- Gierszewski J. (2013), *Organizacja systemu bezpieczeństwa społecznego*, Warszawa: Difin.
- Gierszewski J., Pieczywok A. (2020), *Metodologiczne podstawy badania problemów bezpieczeństwa*, Warszawa: Difin.

- Greaver M.F. (1998), *Strategic outsourcing: A structured approach to outsourcing decisions and initiatives*, New York: AMACOM.
- Green paper on services of general interest (2003), European Commission, <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/green-paper-on-services-of-general-interest.html?fromSummary=26> (data dostępu: 4.04.2025).
- Jamroszko S. (2020), *Kultura bezpieczeństwa społecznego a kwestia zrównoważonego rozwoju: Social security culture and the issue of balanced development*, „Kultura Bezpieczeństwa”, 6, <https://czasopisma.uph.edu.pl/kulturabezpieczenstwa/article/view/1806> (data dostępu: 1.07.2025).
- Kaczmarek J., Łepkowski W., Zdrodowski B. (red.) (2009), *Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego*, Warszawa: Wydawnictwo AON.
- Klie T., *Zarządzanie przypadkiem a usługi społeczne* (2013), w: *Podręcznik usług społecznych-przykład Niemiec*, red. A. Evers, R.G. Heinze, T. Olk, przekł. K. Sosnowska, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka.
- Kolthoff E., Huberts L.W.J.C., Heuvel van den J.H.J. (2007), *The ethics of New Public Management: Is integrity at stake?*, „Public Administration Quarterly” 30(4).
- Kopczyński T. (2010), *Outsourcing w zarządzaniu przedsiębiorstwami*, Warszawa: PWE.
- Lankford W.M., Parsa F. (1999), *Outsourcing: A primer*, Emerald Publishing, <https://www.deepdyve.com/lp/emerald-publishing/outsourcing-a-primer-oOAhAzf4w5> (data dostępu: 7.05.2025).
- Larkin M., Dickinson H. (2011), *Personalisation: What will the impacts be for carers?*, file:///C:/Users/48792/Downloads/Personalisation_What_Will_the_Impacts_Be_for_Carer%20(1).pdf (data dostępu: 3.04.2025).
- Leadbeater C. (2004), *Personalisation through participation: A new script for public services*, London: Demos.
- Needham C. (2022), *Personalising public services: Understanding the personalisation narrative*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuffer M. (2009), *Case Management, Soziale Arbeit mit Einzelnen und Familien*, Weinheim–München: Juventa.
- Obłój K. (1999), *Strategia organizacji*, Warszawa: PWE.
- Pokruszyński W. (2012), *Bezpieczeństwo – teoria i praktyka (podręcznik akademicki)*, Józefów: Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie.
- Rymsza M., Karwacki A. (red.) (2023), *Centra usług społecznych. Potencjał intencjonalnie wywołanej zmiany w lokalnej polityce społecznej w Polsce – raport*, Warszawa: Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej.
- Skowrońska A. (red.) (2013), *Nowe kierunki w organizacji i zarządzaniu pomocą społeczną*, Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Trocki M. (2001), *Outsourcing. Metoda restrukturyzacji działalności gospodarczej*, Warszawa: PWE.

- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (t.j. Dz.U. z 2024 r. poz. 1283).
- Ustawa z dnia 19 lipca 2019 roku o realizowaniu usług społecznych przez centra usług społecznych (Dz.U. z 2019 r. poz. 1818).
- Wach-Grzybowska K. (2017), *Wpływ założeń teorii New Public Management (NPM) oraz Experiential Marketing (ExM) na efekty rozwojowe jednostek samorządu terytorialnego (JST)*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, 18(2), 3, s. 109–118.
- White paper on services of general interest (2004), European Commission, <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/white-paper-on-services-of-general-interest.html?fromSummary=08> (data dostępu: 4.04.2025).
- Zalewski A. (2007), *Reformy sektora publicznego w duchu nowego zarządzania publicznego*, w: *Nowe zarządzanie publiczne w polskim samorządzie terytorialnym*, red. A. Zalewski, Warszawa: Wydawnictwo SGH.
- Zymonik Z., Hamrol A., Grudowski P. (2013), *Zarządzanie jakością i bezpieczeństwem*, Warszawa: PWE.

STRESZCZENIE

Bezpieczeństwo społeczne jest podstawową wartością człowieka oraz całej społeczności lokalnej. Szeroki wachlarz potrzeb w zakresie bezpieczeństwa oraz towarzyszących mu zagrożeń sprawia, że władze lokalne powinny poszukiwać możliwości i rozwiązań, by włączać i wykorzystywać w działaniach na rzecz tworzenia bezpieczeństwa różne podmioty i instytucje, różne narzędzia i metody. Jedną z nich jest idea *case managementu*, praktykowana w ustawodawstwie polskim od niedawna, tj. od 2019 r., czyli od momentu przyjęcia ustawy o realizowaniu usług społecznych przez centra usług społecznych. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie idei zarządzania przypadkiem w odniesieniu do wybranych teorii zarządzania jako metody przeciwdziałania lokalnemu zagrożeniu społecznemu.

SŁOWA KLUCZOWE: *case management*, bezpieczeństwo społeczne, usługi społeczne, centrum usług społecznych

SUMMARY

Social security is a fundamental value of human beings and the entire local community. The wide range of security needs and accompanying threats makes it necessary for local authorities to look for opportunities and solutions to include and use various entities and institutions, various tools and methods in their efforts to create security. One of them is the idea of case management, which has been practiced in Polish

legislation for a short time, i.e. since 2019, when the law on the implementation of social services by social service centers was adopted. The purpose of this article is to present the idea of case management in relation to selected management theories, as a method of counteracting local social risks.

KEYWORDS: case management, social security, social services, social service center

KAROLINA JAROSZ – Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Pedagogika/Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 8.07.2025

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.11.2025

Wysokie wartości fundamentem kształtowania autotelicznych postaw człowieka. Nawiązanie do myśli prof. dr. hab. Andrzeja Bałandynowicza – twórcy teorii wielopasmowej resocjalizacji z udziałem społeczeństwa

High values as the fundamentals of autotelic human attitudes with reference to Prof. Andrew Balandynowicz – the creator of the theory of multi-strand resocialization with the participation of the society

DOI: 10.25951/14349

Wprowadzenie

Każdy człowiek przychodząc na świat ma w sobie wszystko. Posiada wszystkie siły i środki, do których zaliczamy: intuicję, instynkt samozachowawczy, instynkty, popędy, rozum zmysłowy, rozum duchowy oraz doświadczenie. Człowiek przychodzi z całym tym bogactwem, które w pedagogice nazywamy zasobami i potencjałami rozwojowymi. Tylko na bazie sił i środków można budować cele, realizację zadań oraz wszystko, co jest związane z określonymi marzeniami i działaniami. Wszystko to przebiega w następujących wymiarach: egzystencjalnym, komunikacji z innymi, integracji. Przebiega w wymiarze łączenia się z rodem ludzkim jako całością. Uświadomić sobie należy, że człowiek przychodzi na świat nie po to, żeby żyć dla samego siebie, lecz po to, aby urzeczywistnić całość. Człowiek jest częścią całości i jest częścią wszechświata. Jeżeli jesteśmy częścią całości, to muszą zachodzić pomiędzy nami a otoczeniem pewne wymienione wcześniej procesy: procesy życia, komunikacji, procesy integracji i wartościowania – celów, sensu oraz jakości naszego życia, wspólnoty i całego rodu ludzkiego. Te wzajemne przepływy świadczą o potrzebie bycia złożonością strukturalną. Ludzie są różni i każdy ma prawo do swoich poglądów, swojej odrębności, inności jako wartości samoistnej. Człowiek wzbogaca się poprzez kontakt z osobami o innym światopoglądzie, odmiennych od siebie ocenach i wartościowaniach. Ci inni, ci odmienni pozytywni, są to osoby, z którymi się spieramy i walczymy, ale nie wojujemy, z którymi prowadzimy dialog nie potępiając ich, których możemy nieakceptować, ale nie

eliminować. Człowiek przychodzi na świat, by kochać i emanować miłością, na poziomie zjednoczenia z innymi. Wówczas miłość staje się elementem oblubieńczego reagowania. Człowiek buduje drugą osobę poprzez wzajemne dzielenie się nadwyżkami tego, czego sam ma pod dostatkiem. Można to otrzymać od osoby innej, różniącej się, niegodzącej się ze mną. Łączenie się w kierunku zjednoczenia się człowieka z całością prowadzi także poprzez miłość do tych, którzy potrzebują pomocy i wsparcia. Jest to wsparcie na poziomie działania: uczącego, modelującego, pomocowego. Działania pomocowe powinny opierać się zawsze na zauważaniu ludzi gorszych, wykluczonych, pozbawionych szansy rozwoju. Także tych, którzy spotykają się z opresją, bojaźnią i wycofaniem.

Profesor Andrzej Bałandynowicz często podczas wystąpień posługuje się określeniem, że: „Człowiek codziennie umiera, by na nowo się narodzić. Umiera, na zasadzie eliminacji problemów oraz trudności, aby pozyskać na poziomie pomocy – szansę rozwoju”.

Każdy człowiek ma w życiu sytuacje trudne i spotyka się z sytuacjami konfliktowymi. Człowiek nie musi mieć sił i środków tworzących jego świat psychiczny, społeczny i duchowy, by za każdym razem umieć rozwiązać problem i wyjść na poziom dobrostanu zdrowia. To może być osoba cierpiąca, dotknięta chorobą, odrzucona przez przyjaciół, izolowana w wyniku czynu przestępczego bądź z pewnym stopniem upośledzenia umysłowego czy inwalidztwa. W takiej sytuacji miłość powinna być oparta na szlachetności, cierpliwości oraz wyrozumiałości.

Nowe reguły myślenia w naukach społecznych – rola paradygmatów

W myśli pedagogicznej mamy do czynienia z myśleniem na poziomie paradygmatów. Każdy czas, miejsce, czasoprzestrzeń wymaga zawsze nowych paradygmatów. Żyjemy w czasach przełomu wieków: XX i XXI, dlatego pewne zjawiska należy rozpoznawać w nowych regułach myślenia. Jedną z nich jest paradygmat kontekstu. Kontekst to otoczenie wewnętrzne i zewnętrzne.

To, co zrobił Abraham Maslow, twórca hierarchii potrzeb, a także prof. Kazimierz Dąbrowski na poziomie paradygmatu kontekstu, musimy przekuć w myślenie kontekstowe. Człowiek musi żyć na poziomie odkrywania swoich zdolności, zainteresowań oraz tworzenia świata celów i jakości życia. Paradygmat współlistnienia jest diagnozą sytuacji, a paradygmat równowagi zwróceniem uwagi na równowagę czynników wewnątrz i zewnątrz.

Podążamy za myślą A. Bałandynowicza, który podczas wykładu prowadzonego w Akademii Wymiaru Sprawiedliwości w Warszawie stwierdził, że:

Aktualnie nauka dokonuje kastracji i mamy do czynienia z tzw. postprawdą, ponieważ łamiemy paradygmat równowagi. Wydobywamy z zespołu czynników ingerujących w istotę to, co nam się podoba. Budujemy treść, która nie odpowiada istocie zjawiska. Dzisiaj odrzucamy ontologię i istotę, urabiając treścią rzeczy, myśli, byt, duchowość. Trzeba określić byt i dopiero ten byt przenieść na współczesną treść, ale treść musi być zgodna z bytem. I to jest reguła równowagi w stosunku do tego co było. Przeszłość teraźniejszości, ale w kierunku przyszłości. Paradygmat zasadności, czyli wybieramy z tych wielu czynników i budujemy całość, dokonujemy gradacji, nie gubimy istoty, ale poprzez treść zachowujemy tę istotę. Nie dokonujemy kastracji, nie modyfikujemy, a dzisiaj za Owsiakiem mówimy: Róbta, co chceta. Wartością jest to, co jest treścią, ale bez istoty. Dokonujemy aberracji świata wartości (Bałandynowicz 2024, s. 347–348).

Abraham Maslow stworzył hierarchię potrzeb dotyczącą potrzeb podstawowych oraz potrzeb wyższego rzędu. Potrzeby wyższego rzędu nazwał rozwojowymi. Wiązał je ze sferą egzystencjalną człowieka. Nie rozbudowywał sfery wewnętrznej, tylko od razu sferę aparatu biologicznego wiązał ze światem społecznym. Dopiero teoria dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego pozwoliła A. Maslowowi stwierdzić, że świat wewnętrzny to jest świat tzw. pierwiastkowego sumienia, według personalizmu chrześcijańskiego psychiki i duchowości: celów i jakości życia człowieka, jego zainteresowań oraz zdolności. Na podstawie wymiany myśli i dzieła K. Dąbrowskiego *Teoria dezintegracji pozytywnej*, tłumaczonej na wiele języków świata, A. Maslow uzupełnił hierarchię potrzeb o tzw. świat psychoduchowy człowieka jako najwyższy podest jego człowieczeństwa, czyli rozwoju. Wartości świata duchowego jako rozumu duchowego składają się z następujących poziomów: sens życia, psychomotoryczność, emocje i uczucia, intelektualność, wyobrażenia – nie to, co jest, tylko to, co powinno być. Ja jestem odkrywcą i twórcą. Ja kieruję się intelektem. Intelektem, czyli myślę kategorią wiedzy i prawdziwości poznawczej opartej na nauce, a także na religii i wierze. Religia i wiara są dodatkowymi atrybutami wzmacniającymi duchowość człowieka.

Budowanie świata wartości w odniesieniu do teorii dezintegracji pozytywnej

Profesor Kazimierz Dąbrowski – polski doktor medycyny i filozofii, pedagog, psycholog kliniczny, przedstawiciel polskiej psychiatrii humanistycznej. Inicjator ruchu higieny psychicznej w Polsce. Założyciel i kierownik Instytutu Higieny Psychiczej, powiedział, że: „Człowiek idzie autostradą życia w kierunku

rozwoju wszechstronnego pod warunkiem, że świadomość duchową podporządkowuje rozumowi zmysłowemu” (Dąbrowski 1984, s. 37–45).

Dezintegracja pozytywna – teoria zdrowia psychicznego sformułowana została przez przedstawiciela ruchu higieny psychicznej w Polsce, K. Dąbrowskiego. Swoją zasadniczą koncepcję oparł na hierarchii wartości, czyli budowaniu układu wartości, gdzie wybory niższego rzędu są podporządkowywane wartościom rzędu wyższego. Proces budowania tej hierarchii jest z założenia twórczy i pełen niepowodzeń, dlatego psychonerwicę uważał nie za chorobę, a naturalny sposób tworzenia się tej hierarchii. Choroba to w jego ujęciu stan wyłączenia się jednostki z procesu transgresji, np. psychopatia (<https://pl.wikipedia.org> 2025).

Większość ludzi, tzw. normalnych, o ubogim środowisku wewnętrznym i niskiej wrażliwości ma silne popędy prymitywne. Oceniają osoby o wysokiej wrażliwości, ośmieszając ich niesprawność życiową spowodowaną głębszym pojmowaniem rzeczywistości. Zjawiska konfliktowe, z którymi mamy do czynienia w rodzinie, w życiu zawodowym, na ulicy, w autobusie bądź szkole – ujawniają powszechną dominację bardziej prymitywnych nad wrażliwymi. Pierwsi są zazwyczaj pewni siebie i egocentryczni, o wysokich zdolnościach przywódczych; ci drudzy – spychani na margines, traktowani jako „niebieskie ptaki”, ponieważ uciekają się do świata twórczego, do marzeń, wspomnień z lat dziecięcych, ideału przyjaźni i miłości. Należy pamiętać, że według teorii dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego osoby o tak rozbudowanym psychicznie środowisku wewnętrznym bardzo często tworzą wybitne dzieła, ale dla społeczeństwa pozostają obcy. Są inni, a to wystarcza, żeby traktować ich jako gorszych. Związane jest to z brakiem dostatecznego wpływu ludzi silnych duchowo na ludzi bezwzględnych i autorytarnych. W życiu codziennym osoby funkcjonujące na poziomie dezintegracji pozytywnej mają zazwyczaj utrudniony kontakt z otoczeniem, obfitujący w napięcia. Przekłada się to na przeżywanie przez nich przykrych stanów emocjonalnych. Odczuwają niepokój, poczucie winy i niższości wobec samego siebie. Większość osób pozytywnie nieprzystosowanych jest bogata wewnątrznie, ale często wykazuje się drażliwością i analizowaniem spraw trywialnych. To właśnie sprawia, że ich stosunki z otoczeniem nie układają się najlepiej. Należy podkreślić, że osoby twórcze i uzdolnione zazwyczaj w niesprzyjających warunkach zewnętrznych i z ogromnym wysiłkiem wewnętrznym „dorabiają się” upragnionego celu. W trakcie tego procesu mierzą się z narzucanymi przez otoczenie postawami i celami, a także krytyką na temat własnych ambicji i twórczych projektów. Według K. Dąbrowskiego tylko działania długotrwałe, polegające na przygotowywaniu programów doty-

czących rozwoju społeczeństwa, opartych na rozwoju wewnętrznym jednostki oraz twórczej rozbudowie świata psychicznego, mogą trwale zakorzeniać w człowieku zmiany widzenia tego co ludzkie.

Kształtowanie świata wartości u jednostki nieprzystosowanej – odniesienie do teorii probacji

Profesor Andrzej Bałandynowicz – prawnik, kryminolog, penitencjarysta badający zjawiska społeczne z zakresu filozofii prawa, penologii, socjologii, psychologii, pedagogiki i filozofii zdrowia. Założyciel jedynej na świecie Katedry Pedagogiki Pokoju i Probacji. Protoplasta Światowego Uniwersytetu Pokoju. Twórca karania wolnościowego, ograniczającego kary izolacyjne na rzecz resocjalizacji z udziałem społeczeństwa – probacji. Krytykuje działania segregacyjne; postuluje wspomaganie osób karanych w nabywaniu umiejętności komunikacyjnych, rozwojowych, przystosowawczych oraz wartości kreujących ich tożsamość. Głosi potrzebę przyznania im prawa do wyboru i swobodnego zaciągania zobowiązań wobec wspólnoty – jest to podstawowe wyzwanie dla człowieka zwracającego się ze swoimi problemami. Autor trzech teorii naukowych z zakresu nauk kognitywistycznych, w tym penitencjarystyki: teorii zhumanizowanego odwetu dla kary pozbawienia wolności; teorii probacji – wielopoziomowego udziału społeczeństwa w wykonaniu kar; teorii inkluzyjnej readaptacji skazanych do życia na wolności. Aktywnie uczestniczy w życiu naukowym: międzynarodowy ekspert do spraw więziennictwa i systemów penitencjarnych, prezes honorowy Polskiego Towarzystwa Higieny Psychiczej, członek Polskiego Towarzystwa Suicydologicznego, członek Polskiego Towarzystwa Kryminologicznego, członek Polskiego Towarzystwa Penitencjarnego, członek honorowy Polskiego Towarzystwa Etycznego, założyciel Polskiego Stowarzyszenia Penitencjarnego (Bałandynowicz 2004).

Nawiązując zatem do myśli A. Bałandynowicza możemy stwierdzić, że każdy człowiek, który jest przedstawicielem wybranego przez siebie światopoglądu oraz reprezentuje określony relatywizm ocenny, może mieć także w sobie obowiązek moralny względem innych. Ten obowiązek moralny polega na tym, że Ja jestem sobą, ale nie mogę sobą eliminować innych. Człowiek ma więc obowiązek moralny pozwalający mu wzrastać na poziomie przekazu wiedzy, który buduje poprzez podejście: racjonalne, realne, materialne, duchowe, empiryczne i systemowe działania. Te środki i ta strategia pozwalają człowiekowi wzrastać, ale nie mogą być skażone światopoglądem, oceną i relatywizmem ocennym.

Probacja jest nową filozofią karania. Nie oznacza to, że przestępca zostaje zwolniony od ponoszenia konsekwencji prawnych bądź moralnych. Probacja jest formą bardziej dolegliwą od tradycyjnego karania, ponieważ ma wzbudzić w przestępcy wyrzuty sumienia.

Wiek XIX przyniósł rozwój programów mających na celu resocjalizację przestępców w więzieniach opartych na zachowaniu podstawowych praw człowieka – prawa do godności i autonomii. Przełom XIX i XX wieku charakteryzował się powstaniem nowych kierunków w dziedzinie resocjalizacji, zmieniających pojęcie przestępczości i kryminologii. Przestępczość uznana została za oznakę dezorganizacji społeczeństwa oraz samego sprawcy, resocjalizacja oznaczała integrację skazanego ze społeczeństwem oraz zmianę całego społeczeństwa i instytucji społecznych. Od XX wieku zaobserwować można położenie głównego nacisku na resocjalizację w społeczeństwie otwartym, związaną z filozoficznym podejściem do humanitarnego traktowania sprawców przestępstw, obejmującą każde działania mające na celu pomoc skazanemu w powrocie na drogę prawa. Działalność probacyjna skoncentrowana jest nad dysfunkcjami psychospołecznymi, tj. problemami z zakresu interakcji pomiędzy jednostkami, zarówno pojedynczą osobą, jak i społecznością, a ich środowiskiem fizycznym, materialnym i społecznym. Praca probacyjna rozwinęła wiele metod interwencji – dla rozwiązywania problemów psychospołecznych jednostek oraz ich rodzin powstała strategia – caseworku. W sytuacji wspomagania niewydolnych środowisk rodzinnych bądź innych grup przydatna jest technika terapii grupowej; na poziomie makrostruktury społecznej dla osób, które z powodów psychologicznych, fizycznych czy społecznych nie są w stanie prawidłowo funkcjonować w istniejącym układzie grupowym została rozwinięta opieka rezydencjalna w ramach pomocowej działalności środowiskowej (Bałandynowicz 2004, s. 766).

Każdy przestępca nie ma pokoju wewnętrznego. Kurator powinien w sobie stworzyć pokój wewnętrzny, żeby dać innemu. Jeżeli czegoś nie ma, to nie mogę dać. Jeżeli czegoś nie posiadam, to nie mogę zaszcześcić w innym. Jeżeli czegoś nie ma, to jest to niebyt. Więc mogę dać tylko dobro. Św. Augustyn w *Państwie Bożym* napisał, że:

Byt, czyli istota to jest dobro, czyli immoralność: prawda i piękno, szlachetność, uczciwość, spontaniczność, wyrozumiałość. A jeżeli tego nie ma, to nie istnieje byt. Nie ma człowieka. To jest przedmiot. On istnieje w kategoriach niebytu. Czegoś, co nie jest istotą, cechą konstytutywną określającą jego jestestwo (Św. Augustyn 2021, s. 650–943).

Rozumienie na poziomie etyki wyzwalającej normy immoralne, czyli tego, czego nie ma, a być powinno. Sprawiedliwa kara, którą A. Bałandynowicz zde-

finiował od strony niepowtarzalności, epizodyczności, usprawiedliwionej dolegliwości i chęci poprawy. Poprawiamy się, kiedy spotykamy się z ofiarą, poprzez restytucję czynu i pojednanie wspólnotowe. Przywołując myśl prof. Bałandynowicza, który stwierdza, że osadzeni mają świadomość i mają rozum. Mają zakłócenia w drugim sumieniu podstawowym, czyli świecie duchowym, który trzeba pobudzić. Temu ma służyć kurator. Karanie przez społeczeństwo to jest wyrównanie szkody, a resocjalizacja nie jest przebudową osobowości. Przyjęło się, że należy zmienić wszystkie cechy, zasoby i potencjały człowieka. Skazany zna doskonale prawo i przepisy prawa, strony internetowe, wie, co minister powiedział i co ma powiedzieć, ponieważ oni siedząc w więzieniu mają czas na wszystko.

Praca w modelu kurateli profesjonalnej, aktywizacyjnej jest terapią na rzecz wyzwalania sił i środków, które mają doprowadzić do równowagi. I dlatego kurator jest specjalistą, dającym skazanemu świat wartości. Na podstawie czterdziestoletnich badań longitudinalnych, prowadzonych nad recydywistami, A. Bałandynowicz wnioskuje, że w grupie 2 tys. badanych recydywistów penitencjarnych miał tylko jeden przypadek skazanego, który przeżył winę psychologiczną. Należy podkreślić, że wina psychologiczna nie ma nic wspólnego z winą normatywną. Według zwolenników czystej teorii normatywnej winę ustala się wtedy, gdy sprawcy można zarzucić, że w czasie swego bezprawnego czynu karalnego nie dał posłuchu normie prawnej, chociaż można było podporządkowania się normie prawnej od niego wymagać. Poczucie winy to jest odpowiedź sumienia pierwiastkowego w kierunku spotkania z ofiarą i pojednania się z nią. Każdy człowiek ma instynkt samozachowawczy, więc nie można zgubić czegoś, co jest cechą człowieka.

Jan Paweł II powiedział, że „profesjonalizm prowadzi do perioryzmu” (2005, s. 45). Perioryzmu, czyli czegoś negatywnego. Człowiek, który uważa, że jest doskonały, rzeczowy, przedmiotowy, w działaniu jest najbardziej niebezpieczny. Uzbrojenie w przedmiotowość i rzeczowość tworzy świadomość: osobową, indywidualną, rzeczową, instrumentalną, a mówiąc za Zbigniewem Zaborowskim: nieświadomość subtelna, nieświadomość psychiczną, nieświadomość najwyższego rzędu refleksji (Zaborowski 2002, s. 65–67).

Warto podkreślić, że wszystkie nakazy i zakazy jakie są, tworzą tzw. atrybucję zewnętrzną i nie towarzyszą wykształceniu atrybucji wewnętrznej. Jeżeli człowiek kształtuje w sobie atrybucję zewnętrzną, to ulega wówczas manipulacji i psychomanipulacji ze strony innych. W rezultacie staje się on trybikiem w inżynierii społecznej.

Podsumowanie

Obserwując wśród społeczeństwa XXI w. postępujące wypaczenie etyczno-moralne pragnę podkreślić, że tematyka wysokich wartości w odniesieniu do budowania kręgosłupa moralnego człowieka powinna być traktowana priorytetowo. Podsumowując niniejszą publikację wnioskuję, że przychodzimy na świat nie po to, aby pokazać swój egoizm, nie po to, aby stać się osobowością narcystyczną, nie po to, by pokazać swoją nadrzędność w dominacji nad innymi, nie po to, aby podporządkowywać słabszych sobie mając władzę formalną do rozkazywania, dyrygowania i sterowania zewnętrznego. Przychodzimy na świat nie po to, by manipulować innymi bądź być manipulowanymi, lecz aby zauważyć, że jesteśmy częścią całego rodu ludzkiego.

BIBLIOGRAFIA

- Balandynowicz A. (2001), *Człowiek częstką wszechświata. Rozważania antropologiczno-filozoficzne i filozoficzno-prawne*, wyd. 2, Warszawa: Difin.
- Balandynowicz A. (2004), *Wielka encyklopedia prawa*, wyd. 2, Warszawa: Wydawnictwo Prawo i Praktyka Gospodarcza.
- Balandynowicz A. (2007), *Prawo bez wartości – prawo pozbawione sumienia a problem manipulacji społecznej*, w: B. Gujska, *Współczesne metody manipulacji i psychomanipulacji a zdrowie psychiczne*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Balandynowicz A. (2019), *Probacja i resocjalizacja z udziałem społeczeństwa. Rozważania antropologiczne*, wyd. 3, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Balandynowicz A. (2024), *Natura człowieka źródłem prawa pierwiastkowego*, Warszawa: Akademia Wymiaru Sprawiedliwości, s. 347–348.
- Balandynowicz A. (2024), *Podmiotowość człowieka a tożsamość prawa*, Warszawa: Akademia Wymiaru Sprawiedliwości.
- Balandynowicz A., Jagiełłowicz A.B. (2023), *Izolacja i wykluczenie w systemie sprawiedliwości karzącej. Między sprzeciwem a akceptacją*, Wrocław: Wydawnictwo Akademia Pióra.
- Dąbrowski K. (1974), *Zdrowie psychiczne a wartości ludzkie*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Dąbrowski K. (1979), *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Dąbrowski K. (1982), *Pasja rozwoju*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.

- Dąbrowski K. (1984), *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*, Lublin: Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej.
- Dąbrowski K. (1986), *Trud istnienia*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- <https://pl.wikipedia.org> (hasło: Dąbrowski Kazimierz).
- Jan Paweł II (2005), *Pamięć i tożsamość*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Krąpiec M.A. (1995), *Dzieła. Dlaczego zło? Rozważania filozoficzne*, Lublin: KUL.
- Krąpiec M.A. (1996), *Psychologia racjonalna. Dzieła*, Lublin: KUL.
- Lacan J. (1996), *Funkcja i pole mówienia w psychoanalizie*, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Legaz y Lacambra L. (2000), *Prawo naturalne i wiedza naukowa czy myślenie magiczne?*, w: M. Szyszkowska, *Zarys filozofii prawa*, Białystok: Wydawnictwo Temida 2.
- Maslow A. (1986), *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa: Wydawnictwo PAX.
- Mról A. (2008), *Rozwój osobowy człowieka. Badania w kontekście teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego*, Lublin: KUL.
- Tarkowska E. (2000), *O ubóstwie i moralności*, w: *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, red. J. Marciański, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Św. Augustyn (2021), *Państwo Boże*, Kraków: Wydawnictwo Vis-a vis / Etiuda.
- Zaborowski Z. (2002), *Człowiek jego świat i życie. Próba integracji*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

STRESZCZENIE

Prof. dr hab. Andrzej Bałandynowicz jest profesorem nauk prawnych w zakresie kryminologii i penitencjarystyki. W swoich rozważaniach teoretycznych oraz w badaniach empirycznych podejmował również zagadnienia dotyczące aksjologii. W niniejszym artykule poruszone zostały z tej dziedziny następujące kwestie: rola paradygmatów w naukach społecznych; budowanie świata wartości w odniesieniu do teorii dezintegracji pozytywnej; kształtowanie świata wartości u jednostki nieprzystosowanej w odniesieniu do teorii probacji. W Polsce wielu badaczy na przestrzeni wieków dogłębniej analizowało tę tematykę. Profesor Kazimierz Dąbrowski w swoich badaniach empirycznych przyjął, że wysokie wartości to fundament prawidłowej socjalizacji społecznej. Do nich należy także i prof. Andrzej Bałandynowicz, łączący w swoich badaniach empirycznych podejście aksjologiczne, które stanowi podstawę polityki kryminalnej państwa. Wysokie wartości powinny scalać człowieka ze wspólnotą. Rozwój relacyjności i więzi podmiotowej z innymi polega na akceptacji siebie, swoich wad i braków, a także akceptowaniu własnych zasobów i umiejętności. Człowiek jest istotą niedoskonałą i nie powinien zakładać masek na widowni społecznej. Stawanie się twórcą i odkrywcą samego siebie następuje poprzez pokonywanie sytuacji trudnych i konfliktowych. Niniejszy tekst

skłania do głębokiej refleksji nad jakością życia, jego celem i sensem. Wartości wysokiego rzędu powinny uruchamiać w człowieku postawy heroizmu, altruizmu oraz miłości braterskiej, która daje siły witalne do rozwoju. Umacnianie w sobie postaw autotelicznych powoduje, że życie człowieka przestaje się opierać na konsumpcjonizmie. Staje się ono solidnym fundamentem, pełnym prawdy, dobra i piękna.

SŁOWA KLUCZOWE: wartości, człowiek, resocjalizacja, społeczeństwo, probacja, readaptacja społeczna

SUMMARY

Full Professor habilitation doctor Andrew Balandynowicz is a professor of legal sciences in the field of criminology and penitentiary studies. In his theoretical and empirical research, he also address the issues related to axiology. This article covers the following issues: the role of paradigms in the social sciences; building the world of values in relation to the theory of positive disintegration; shaping the world of values in case of a maladjusted individuals in relation to the theory of probation. In Poland, many researchers have analyzed this topic in over the centuries. In his empirical research, Professor Casimir Dabrowski assumed that high values are the foundation of proper socialization process. Professor Balandynowicz, as the researcher in this area, combines in his empirical research the axiological approach that constitutes the basis of the state's criminal policy. High values should, undeniably, integrate a person with the community. The development of relationship and bonds with others consists of self acceptance, accepting own flaws and shortcomings, as well as resources and skills. A man is an imperfect being and should not put on masks as far as social situations are concerned. Becoming a creator and discoverer of oneself occurs through overcoming difficult and complicated situations. This publication encourages a deep reflection on the quality of life, its purpose and meaning. High-order values should trigger in a person the attitudes of heroism, altruism and brotherly love, which generate vital forces for development. Strengthening autotelic attitudes in oneself means that a person's life is no longer based on consumerism. It is becoming solid foundation, full of truth, goodness and beauty.

KEYWORDS: values, person, resocialization, society, probation, social readaptation

Globalization in the world of toys and cultural tradition. A critical reflection

Globalizacja w świecie zabawek i tradycji kulturowych. Refleksja krytyczna

DOI 10.25951/14350

Toys are play objects that accompany a child at different stages of development. Increasingly, they are also an object dedicated to adults for leisure entertainment. Jan Bujak writes that it is

A material object specially made for play, which contains the cultural content of its proper era or eras past from the field of material, spiritual or social culture and conveys it in a way that awakens certain ludic attitudes, and through them shapes physical, mental or emotional development (Bujak 1988, p. 15).

Toys are everyday objects, commonly available in our environment, that once were not necessarily given due attention. However, they are increasingly being noticed by researchers because of the content that can be read from them.

Relatively recently (since the 1970s), children's toys have become an important research problem for representatives of many scientific fields – educators, psychologists, sociologists, ethnographers and historians of education (Socha, Kielbasa 2019, p. 7).

Toys bear witness to changes in the development of culture, industry, pedagogical currents and styles of education. The content that can be “read” from them tells us a lot about the lives of people, both in centuries past and in modern times.

Toys prepare, teach and support the development of competence to perform certain social roles.

So what is play in today's globalized world?

Play, as Tadeusz Paleczny writes

[...] is an element of every culture, a peculiar, local, endogenous, peculiar and distinct culture, as well as culture per se, as a way of life model for every human being.

Play becomes the glue, the glue, the connective tissue that unites different cultures in the new space of a unified, globalizing mass culture (Paleczny 2011, p. 1, 4).

Globalization, as well as excessive consumerism, is affecting all areas of our lives. This also applies to toys.

In a consumer society, an individual defines his or her identity through the possession of material goods. The mass culture of consumerism creates an image of an ideal life through material possessions, and as a result, people are becoming more like each other on a global scale. Everyone strives to possess the same objects to satisfy their dreams, ambitions and aspirations.

“In highly developed consumer societies (sometimes called post-consumption societies), consuming becomes a tool for people to create identity and personal self-expression” (Lisowska-Magdziarz 2011, p. 11).

Nowadays, childhood, the child's place in society, as well as the outlook on child rearing, have been transformed. In a consumer society, childhood has also become a time to plan and create the best possible future for the child. Providing him with all the material goods and space to develop his talents. This is an important time to invest in a child's future.

“The children's room in a society of consumer success acts as an incubator for the child's intellect and creativity” (Lisowska-Magdziarz 2011, p. 71).

The toy industry, or rather the toys that are available on the market, is also a reflection of these changes. “The impact of globalization is pervasive and touches our lives, including the toys we choose for our children. The toy industry, childhood has been transformed as borders blur and cultures converge” (<http://dailymind.co.uk>).

The toy market is a thriving industry, and the value of the global toy market continues to grow.

According to the forecasts of Euromotor International (a research institution, engaged in many types of research and publication of global trends based on analysis and studies), in 2024 the value of the global toy market was expected to exceed 145 billion US. An increase of about 4% over 2023 was noted. In Poland, based on GFK Polonia data, in 2023 the value of the toy market exceeded PLN 5 billion. This was an annual increase of 4–5%. There are mainly three factors contributing to such dynamic growth in the industry: the purchasing power of parents, the rich offerings of manufacturers, and the influence of the media and pop culture in shaping the tastes of the youngest (<https://ramiz.pl>).

The toy industry is one of the most dynamic. “It is often said that the toy market is almost always stable and is one of the rarest segments that is not threatened by the global financial crisis” (Šmit and Šmit 2016, p. 999).

Since the mid-1950s, the toy industry has undergone major changes. Over the decades, the way toys are made has changed, both in terms of the technology used to make them and the materials used.

Industrial production of toys moved from Europe (Germany, Scandinavian countries) to the United States. In addition, in the 1970s, production facilities gradually moved across the Asian continent; first to Japan, then to South Korea and Taiwan, and then to China, where the largest number of toys are now produced (Šmit and Šmit 2016, p. 1001).

The global toy market is dominated by several major players in the industry. In first place are Mattel (American manufacturer of Barbie dolls) and Lego (Danish manufacturer of building blocks). These toys are dedicated to both children and adults.

In a global perspective, toy companies are fighting a tough battle for survival. They are engaged in an unequal battle with the movie and computer game industries, which are taking an increasing share of the entertainment of choice for children in the Western world (Andersen 2022, p. 364).

For years, the most popular toys have been licensed – associated with characters from movies, fairy tales, games with which children identify. With the digital revolution and the development of digital and electronic games, children have become experts in this sphere. They are often the ones who decide on parents' shopping choices. Advertising aimed directly at children also has a huge influence on these choices.

In the last decade, children have been identified as subjects who not only have greater purchasing power themselves but also exert greater (or even undue) influence over adult decisions about consumer products, mainly through what is still called “bullying power” (O'Connor 2012, p. 183).

Among the current trends, there are several leading groups/areas of manufactured toys.

The first is organic and eco-friendly toys. That is, both educating about ecology and made of natural and biodegradable materials.

The next are high-tech toys (integrating modern AI and VR technologies) that make play more and more interactive. These include all sorts of educational robots that support learning programming, interactive educational gadgets, applications that combine VR (virtual reality) with physical toys (e.g., Lego),

as well as educational toys with artificial intelligence elements (e.g., language learning robots).

There is growing interest in toys that combine education and play. Parents are increasingly investing in educational toys that develop children's creativity and imagination. DIY (do-it-yourself) kits that promote the expansion of manual skills, such as building, model-gluing and sewing, are popular (<https://ramiz.pl>).

Children are heavily influenced by branding developed by big brands, behind which are huge financial and human resources and specialized research and analysis of the market in terms of needs, sales and trends. According to these, a new product – a toy – is constructed.

“The huge expansion of such standardized systems internationally is one of the signs of cultural imperialism” (Ritzer 2003, p. 295).

Despite global trends in the world of toys and their accessibility in every corner of the world, it is noteworthy that it is still possible to observe in toys the existence of cultural codes – the preservation of individual characteristics, which are particularly evident in Europe. They also result from different approaches to raising children and traditional approaches to play. Toy manufacturers and distributors take into account the tastes and habits of potential customers in different corners of the world. The prioritization of education, development of creativity and physical activity is also significant.

In the Nordic countries (Sweden, Denmark, Norway), parents focus on children's independence, activities and play in nature. The most popular toys are those inspired by nature and made of ecological materials. In France and Italy, there is a strong emphasis on creativity and all creative activities. Creative sets and building blocks are popular. In Germany and Switzerland, toys are meant not only to entertain but also to teach. Programming robots and experimentation toys help with this. In Eastern Europe, a toy is seen as a form of reward or used to emphasize a family's material status. Therefore, toys with international licenses and recognized big brands are popular (<https://ramiz.pl>).

When analyzing the toy market, one should also mention, the increasingly common phenomenon of “kidult”¹ – that is, the segment of toys dedicated to

¹ Kidult – “a term from Kid – child + adult – associated with postmodernity to describe a middle-aged (possibly older) consumer who actively participates in the widely understood youth culture and prefers a hedonistic attitude to reality, while negating the responsibility and stability characteristic of traditionally understood adulthood. [...] The kidult segment (found primarily in highly developed and affluent countries) is desirable from the point of view of providers of consumer goods and services due to

adults. This phenomenon is quite strongly created by the Lego company. Lego sets dedicated to adults. Figures-cult cinema characters from their childhood, but also creative sets (arranging block-floral compositions, creating replicas of paintings by master painters, architectural buildings). Playing with them is supposed to support tranquility, rest and promote relaxation. It is intended to be an analog entertainment and a break from the virtual world.

The segment of toys dedicated to adults is also a response to declining demographics, i.e. the number of children's toy buyers, and the creation of a new market for the future.

In addition to large global brands, the toy market also includes a large group of smaller entrepreneurs who are an important part of it and its voice. While they cannot compete with the world leaders, they fill a very important gap in the area of education through play.

Toys that have cultural codes specific to the place they come from (e.g., dolls in folk costumes) help children learn about the local culture, build identity, but also enable them to learn about other cultures. They teach empathy and understanding, important qualities for compatible functioning in society, and especially important today in view of the ever-increasing scale of population migration in the world.

The projected future of the toy market is drawn under the influence of two strong and, at first association, mutually exclusive directions of development: further globalization, but also strong personalization with reference to locality. It will be important to balance global trends while respecting the specificity of local cultural features.

REFERENCES

- Andersen J. (2022), *Historia Lego. Opowieść o rodzinie, która stworzyła najsłynniejszą zabawkę na świecie*, Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Bujak J. (1988), *Zabawki w Europie. Zarys dziejów – rozwój zainteresowań*, Kraków: UJ.
- <http://dailymind.co.uk/blogs/news/discovering-the-influence-of-globalisation-on-toy-selection> (access: 27.04.25).
- <https://pl.m.wikipedia.org/wiki/Kidult> (access: 13.05.2025).

the generally high purchasing power of people in this age bracket. [...] Fun becomes a kind of duty and marker of success for kidults”, <https://pl.m.wikipedia.org/wiki/Kidult> (access: 13.05.2025).

- https://ramiz.pl/blog/269_jak-ocenic-potencjal-bestsellerow-dane-i-analizy-rynkowe-w-branzy-zabawek-hity-popularne-zabawki-benchmarking-zabawki.html (access: 1.05.2025).
- https://ramiz.pl/blog/277_roznice-kulturowe-jak-dopasowac-oferte-do-poszczegolnych-krajow-europejskich.html (access: 23.04.2025).
- Lisowska-Magdziarz M. (2011), *Pasażer z tylnego siedzenia. Media, reklama i wychowanie w społeczeństwie konsumpcyjnym*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie, Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- O'Connor A. (2012), *Power play in growing by design 1900–2000. Century of the child*, New York: The Museum of Modern Art.
- Palczyński T. (2011), *Zabawa w czasach globalizacji*, Kraków: UJ.
- Ritzer G. (2003), *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa: Wydawnictwo „Muza”.
- Socha M., Kielbasa M. (red.) (2019), *Zabawki dziecięce – wybrane konteksty teoretyczne, badawcze i praktyczne*, Nowy Sącz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Šmit M., Šmit Z. (2016), *Trends, facts and figures of the global toys and games market and industry*, Osijek: University of Osijek, Interdisciplinary management reaserch conference XII, May 2016, Reaserch Gate (access: 27.04.25).

SUMMARY

The article discusses the globalization of the toy market and the toy industry in a consumer society in which the child and his childhood have become an important project defining his future. One of the first elements of a child's fullest development is selecting appropriate toys, which have undergone global unification. The children's industry, including the toy industry. It is one of the fastest-growing industries, strongly influenced by several global toy manufacturers who dominate the global market. This article discusses the latest trends in the toy industry, as well as two strongly opposing trends: the globalization of the toy market and personalization in relation to local cultural codes.

KEYWORDS: play, toy, toy as a subject of research, consumerism in the world of toys, globalization of the toy market and industry

STRESZCZENIE

Artykuł omawia globalizację rynku zabawek i przemysłu zabawkarskiego w społeczeństwie konsumpcyjnym, w którym dziecko i jego dzieciństwo stały się ważnym projektem definiującym jego przyszłość. Jednym z pierwszych elementów pełnego rozwoju

dziecka jest wybór odpowiednich zabawek, które uległy globalnej unifikacji. Branża dziecięca, w tym branża zabawkarska, jest jedną z najszybciej rozwijających się branż, silnie uwarunkowaną działalnością wielu globalnych producentów zabawek, którzy dominują na rynku globalnym. W artykule omówiono najnowsze trendy w branży zabawkarskiej, a także dwa silnie przeciwstawne trendy: globalizację rynku zabawek i personalizację w odniesieniu do lokalnych kodów kulturowych.

SŁOWA KLUCZOWE: zabawa, zabawka, zabawka jako przedmiot badań, konsumpcjonizm w świecie zabawek, globalizacja rynku i przemysłu zabawek

Możliwości wykorzystania robotów społecznych w edukacji małych dzieci na przykładzie robota EMYS

Possibilities of using social robots in early childhood education: the case of the EMYS robot

DOI 10.25951/14351

Wprowadzenie

Rozwój nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) znacząco wpłynął na transformację współczesnej edukacji. W dobie cyfrowej szkoła i przedszkole stają się przestrzeniami, w których technologie nie tylko wspierają proces dydaktyczny, lecz także modyfikują sposób interakcji między uczniem a nauczycielem. Jednym z najnowszych i najbardziej obiecujących narzędzi w tym zakresie są roboty społeczne – inteligentne maszyny zdolne do komunikacji, rozpoznawania emocji i reagowania w sposób przypominający ludzkie zachowanie.

W literaturze podkreśla się, że wczesne dzieciństwo to okres szczególnie podatny na rozwój kompetencji społecznych, językowych i poznawczych (Bruner 1996; Vygotsky 1978). Stąd też edukacja dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wymaga stosowania metod, które angażują emocjonalnie, wzbudzają ciekawość i tworzą bezpieczne środowisko uczenia się. Roboty społeczne – takie jak NAO, Pepper, KASPAR, QTrobot czy EMYS – w coraz większym stopniu są wykorzystywane w przedszkolach i szkołach, aby wspierać naukę języków, rozwój emocjonalny, a także integrację społeczną dzieci z niepełnosprawnościami (Belpaeme i in. 2018).

Ramy teoretyczne

Zastosowanie robotów społecznych w edukacji można analizować w świetle kilku znaczących teorii psychologiczno-pedagogicznych.

Lev S. Wygotsky (1978) podkreślał, że rozwój poznawczy dziecka dokonuje się poprzez interakcje społeczne, w których język pełni funkcję narzędzia mediacyjnego. Z perspektywy tego podejścia roboty społeczne mogą być traktowane jako narzędzia kulturowe, umożliwiające dziecku uczestnictwo w sytuacjach edukacyjnych opartych na dialogu, współdziałaniu i wspólnym tworzeniu znaczeń.

Kluczowe dla koncepcji Wygotsky'ego pojęcie Strefy Najbliższego Rozwoju (ZPD) wskazuje, że dziecko uczy się najefektywniej, gdy otrzymuje wsparcie ze strony kompetentniejszego partnera – człowieka lub systemu technologicznego. Robot EMYS, reagując na wypowiedzi dziecka, dostosowując poziom trudności zadań i udzielając informacji zwrotnej, może pełnić funkcję mediatora edukacyjnego w ZPD, wspierając przechodzenie dziecka od działań wspomaganych do samodzielnych.

Roboty społeczne nie zastępują nauczyciela, lecz rozszerzają repertuar interakcji, oferując możliwość prowadzenia dodatkowych ćwiczeń, powtórzeń i indywidualnych mikrointerwencji edukacyjnych. Takie środowisko odpowiada koncepcji „emocjonalnie wspierającego środowiska edukacyjnego”, w którym dziecko angażuje się społecznie i poznawczo (Wygotsky 1978).

Uczenie się w wieku przedszkolnym jest procesem silnie osadzonym społecznie i kulturowo. Zgodnie z podejściem konstruktywistycznym dziecko aktywnie konstruuje wiedzę poprzez interakcje ze środowiskiem, innymi osobami oraz narzędziami symbolicznymi (Bruner 1966, 1996). Robot społeczny, będący elementem kultury technologicznej, może pełnić funkcję „narzędzia pośredniczącego”, wspierającego proces uczenia się oraz rozwój poznawczy.

Roboty społeczne umożliwiają działanie (np. reagują na gesty i ruch dziecka), dostarczają bodźców wizualnych (ekran, mimika, ruch), a jednocześnie wspierają rozwój językowy i symboliczny (dialog, nazewnictwo, odgrywanie ról). Zgodnie z Brunerem (1966) efektywne środowisko edukacyjne stwarza dziecku możliwość aktywnego tworzenia znaczeń poprzez manipulację narzędziami i językiem – podejście to znajduje swoje odzwierciedlenie w edukacji robotycznej.

Kolejnym kluczowym elementem teorii Brunera jest koncepcja *scaffolding*, czyli strukturalnego wspomagania dziecka w procesie uczenia się przez bardziej kompetentnego partnera (Bruner 1996). Współczesne badania nad robotami społecznymi wskazują, że urządzenia te mogą pełnić podobną funkcję – dostarczając podpowiedzi, wzmacniając poprawne zachowania

i zapewniając pozytywny feedback w naturalny dla dziecka sposób (Belpaeme i in. 2018).

Roboty wyposażone w algorytmy personalizacji potrafią dopasować tempo pracy oraz poziom trudności zadań, tworząc środowisko uczenia dopasowane do indywidualnych potrzeb dziecka (Baxter i in. 2017).

Albert Bandura (1977) wskazywał, że dzieci uczą się poprzez obserwację, naśladownictwo i modelowanie zachowań. W edukacji przedszkolnej roboty społeczne mogą pełnić funkcję modelu społecznego, prezentując poprawne zachowania językowe, komunikacyjne i emocjonalne.

Albert Bandura (1986) podkreślał również znaczenie samoregulacji i motywacji, które mogą być wspierane przez systemy robotyczne dostosowujące poziom trudności zadań, oferujące pochwały oraz umożliwiające dziecku monitorowanie własnych postępów. Robot w tej perspektywie staje się interaktywnym modelem społecznym, którego zachowania mogą wzmacniać proces internalizacji norm komunikacyjnych i społecznych.

Seymour Papert, twórca konstrukcjonizmu – teorii edukacyjnej zakładającej, że dziecko uczy się najskuteczniej poprzez aktywną konstrukcję wiedzy w interakcji z narzędziami i artefaktami technologicznymi, podkreślał znaczenie eksperymentowania, zaangażowania emocjonalnego oraz tworzenia produktów edukacyjnych, które mają sens dla dziecka (Papert 1980).

Robot nie jest więc jedynie „nauczycielem”, ale partnerem poznawczym, który wspiera rozwój dziecka poprzez wspólne aktywności, a technologia powinna umożliwiać przekładanie myśli na działanie.

Zgodnie z konstrukcjonizmem roboty społeczne mogą pełnić funkcję narzędzi poznawczych, umożliwiających tworzenie sytuacji edukacyjnych o wysokim poziomie angażowania emocjonalnego i poznawczego, co jest szczególnie istotne w edukacji małych dzieci.

Nowoczesne podejścia, takie jak model TPACK, wskazują na potrzebę łączenia wiedzy technologicznej, pedagogicznej i merytorycznej w przygotowaniu nauczycieli do pracy z robotami. Model TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), opracowany przez Punya Mishrę i Matthew J. Koehlera (2006), stanowi współczesną ramę koncepcyjną opisującą kompetencje nauczyciela w zakresie efektywnej integracji technologii w edukacji. Zakłada on, że skuteczne wykorzystanie technologii wymaga harmonijnego połączenia trzech rodzajów wiedzy:

- CK – Content Knowledge: wiedza merytoryczna,
- PK – Pedagogical Knowledge: wiedza dydaktyczna,
- TK – Technological Knowledge: znajomość narzędzi technologicznych.

Robot społeczny może efektywnie wspierać proces dydaktyczny tylko wtedy, gdy nauczyciel potrafi:

- dopasować technologie do celów edukacyjnych,
- zintegrować robota z metodami aktywizującymi,
- ocenić efektywność i modyfikować strategię,
- wykorzystać potencjał komunikacyjny i emocjonalny robota,
- zachować rolę przewodnika, a nie tylko operatora technologii.

Model TPACK stanowi zatem niezbędną ramę kompetencyjną, bez której integracja robotów w edukacji przedszkolnej byłaby przypadkowa lub powierzchowna.

Roboty społeczne – definicja i klasyfikacja

Robot społeczny to system mechatroniczny zaprojektowany do interakcji z ludźmi w sposób przypominający komunikację międzyludzką (Dautenhahn 2007). Charakteryzuje się zdolnością rozpoznawania mowy, gestów, emocji oraz reagowania w sposób społecznie adekwatny. Celem nie jest zastąpienie nauczyciela, lecz wspieranie go w pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Roboty społeczne można klasyfikować według ich funkcji edukacyjnych:

- roboty dydaktyczne – wspierające naukę języków obcych, matematyki, programowania (np. EMYS, NAO),
- roboty terapeutyczne – stosowane w pracy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (np. KASPAR, QTrobot),
- roboty towarzyszące – wspierające rozwój emocjonalny i społeczny (np. Paro, Pepper).

W środowisku edukacyjnym szczególną rolę odgrywają roboty o cechach antropomorficznych, które wzbudzają sympatię i poczucie bezpieczeństwa u dzieci. Dzięki interaktywności i możliwości personalizacji roboty te potrafią adaptować się do indywidualnych potrzeb ucznia.

Przegląd badań naukowych nad wykorzystaniem robotów społecznych w edukacji małych dzieci

Badania nad robotami społecznymi w edukacji małych dzieci przyspieszyły w ostatnich latach, szczególnie w kontekście nauczania języków obcych, wspierania rozwoju emocjonalnego oraz terapii dzieci ze specjalnymi potrzebami

edukacyjnymi (SPE). W przeglądzie literatury można wyróżnić trzy główne nurty: badania nad efektywnością dydaktyczną robotów, ich rolą w rozwoju społecznym i emocjonalnym oraz zastosowaniem w edukacji włączającej.

W metaanalizie przeprowadzonej przez Tony'ego Belpaeme i in. (2018) wykazano, że roboty społeczne mogą skutecznie wspierać proces uczenia się dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, zwłaszcza w nauce języków obcych i matematyki. Autorzy podkreślili, że dzieci uczące się z pomocą robota wykazywały większe zaangażowanie emocjonalne, dłuższy czas koncentracji uwagi oraz wyższy poziom retencji wiedzy.

Paul Vogt i współpracownicy (2019) przeanalizowali interakcje dziecko–robot w kontekście rozwijania kompetencji językowych. Wyniki badań wskazują, że dzieci traktują robota jako partnera komunikacyjnego, a jego obecność zwiększa ich gotowość do mówienia w języku obcym. Robot, poprzez powtarzanie, gestykulację i reagowanie mimiką, wspiera naukę w sposób bardziej naturalny niż aplikacje ekranowe.

Badania nad wykorzystaniem robotów społecznych w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej pokazują, że tego typu technologie mogą wspierać motywację dzieci do udziału w zajęciach oraz proces uczenia się. W badaniach terenowych wykazano, że personalizacja zachowań robota zwiększa zaangażowanie dzieci i sprzyja lepszym wynikom edukacyjnym (Baxter i in. 2017). Inne badania autorów związanych z tą linią badań zwracają uwagę na to, że nadmiernie „społeczne” zachowania robota mogą być czasem niekorzystne dla procesu nauczania, co wskazuje na potrzebę przemyślanego projektowania interakcji (Kennedy i in. 2015). Podobne obserwacje dotyczą projektów z użyciem QTrobot – badania pilotażowe wskazują, że robot może zwiększać uwagę i ograniczać zachowania stereotypowe u dzieci z ASD oraz służyć jako narzędzie w treningu umiejętności emocjonalnych (Costa i in. 2018). Należy jednak podkreślić, że wiele z tych badań ma charakter pilotażowy i wymaga dalszych, długofalowych badań w kontekstach przedszkolnych.

Szczególnie istotny jest nurt badań dotyczący zastosowania robotów w pracy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD). Roboty takie jak KASPAR (Wainer i in. 2014) czy QTrobot (Puglisi i in. 2022) wykazują wysoką skuteczność w terapii komunikacji społecznej. Dzieci z ASD, które często mają trudności w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych, reagują pozytywnie na roboty, ponieważ ich zachowania są przewidywalne, spójne i pozbawione nadmiaru bodźców emocjonalnych.

W przeglądzie literatury Paoli Pennisi i współautorów (2016) podkreślono, że roboty społeczne mogą wspierać rozwój kompetencji społecznych dzieci

z ASD poprzez zwiększanie zaangażowania, liczby prób inicjowania kontaktu oraz zdolności do wspólnej uwagi. Podobne wnioski wynikają z badań eksperymentalnych, w których odnotowano wzrost liczby zachowań społecznych, takich jak kontakt wzrokowy czy inicjacje komunikacyjne w interakcji z robotami edukacyjnymi (por. Cao i in. 2019; Pérez-Vázquez, Gilabert-Cerdá 2025). Efekty te są jednak zależne od charakterystyki grupy, zastosowanego robota oraz protokołu interwencyjnego. Robot pełni tu funkcję mediatora społecznego – nie zastępuje nauczyciela, lecz wspiera budowanie interakcji oraz motywację dziecka do uczestnictwa w sytuacjach społecznych.

Robot społeczny EMYS

Robot EMYS (Emotive Head System) jest robotem społecznym opracowanym przez zespół polskich naukowców z firmy Flash Robotics oraz z Politechniki Wrocławskiej. Jego misją jest wspieranie edukacji najmłodszych (dzieci w wieku około 3–7 lat) w formie angażującej zabawy językowej. Według producenta EMYS to „najbardziej zaawansowany społecznie robot edukacyjny na świecie (children aged 3–7 years old love EMYS...)” (EMYS Sp. z o.o., n.d.). W literaturze technicznej EMYS pojawia się również w kontekście projektu „EMotive headY System” jako eksperymentalna głowa robota zdolna do wyrażania emocji (system EMYS) (Robots Guide, n.d.).

EMYS komunikuje się z dziećmi w języku angielskim, zachęca do aktywności, gier, interakcji. W pracy z robotem wykorzystywane są zestawy tematyczne, które zawierają gry, karty i akcesoria (kostki liczbowe, kolorowe), wspierające naukę języka poprzez zabawę (EMYS sp. z o.o., n.d.). Wyróżniona mimika i ruch głowy umożliwiają robotowi „okazywanie emocji” i budowanie relacji z dzieckiem (Kędzierski i in. 2013.). W budowie technicznej robot zawiera m.in. czujniki dotyku, kamerę, mikrofon, system rozpoznawania twarzy (w starszej wersji), co umożliwia bardziej „społeczne” zachowania (Robots Guide, n.d.).

Możliwości edukacyjne, jakie posiada robot EMYS, to:

- nauka języka angielskiego: EMYS tworzy immersję językową – dzieci słyszą robota mówiącego w języku angielskim (z brytyjskim akcentem), co sprzyja nauce wymowy i zrozumienia,
- zajęcia multimedialne i multisensoryczne: dzięki interaktywnym akcesoriom (kostki, karty, piosenki) dzieci angażują różne zmysły – co sprzyja utrwalaniu wiedzy,

- wsparcie nauczyciela: EMYS może być użyty jako narzędzie wspierające, motywujące dzieci, urozmaicające zajęcia językowe lub inne aktywności edukacyjne,
- potencjał w klasie i w domu: robot może być używany zarówno w grupie przedszkolnej, jak i w domowym środowisku – co daje elastyczność wdrożenia (EMYS Sp. z o.o., n.d.).

Badania Izabeli Jaros i współpracowników (2024) wskazują, że interakcje dzieci z robotem społecznym EMYS mogą być skutecznie włączone do procesu nauki języka obcego w edukacji przedszkolnej, przy jednoczesnym wykorzystaniu zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego oraz rekomendowanych metod, takich jak TPR, immersja językowa, podejście wielozmysłowe i rozwijanie umiejętności myślowych. Zajęcia z robotem EMYS pozwoliły zidentyfikować szerokie możliwości edukacyjne tego innowacyjnego narzędzia, zarówno w obszarze rozwoju językowego, jak i społeczno-emocjonalnego.

Wyzwania i aspekty etyczne

W analizie wyzwań związanych z wykorzystaniem robotów społecznych w edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym podkreśla się konieczność uwzględnienia aspektów etycznych, społecznych i pedagogicznych, takich jak prywatność danych, antropomorfizacja robota oraz rola nauczyciela (Singh i in. 2022; Torras 2024; UNICEF 2021).

Po pierwsze, problemem jest ochrona danych osobowych i prywatności dzieci. Roboty edukacyjne często rejestrują głos, wizerunek i zachowania użytkowników, co wymaga wdrożenia rygorystycznych procedur bezpieczeństwa i zgód rodzicielskich.

Po drugie, istnieje ryzyko nadmiernej antropomorfizacji robota, czyli przypisywania mu ludzkich cech i emocji. Dzieci w wieku przedszkolnym mają ograniczoną zdolność do odróżniania rzeczywistości od fikcji, co może prowadzić do emocjonalnego przywiązania do maszyny. Dlatego rola nauczyciela jako mediatora relacji dziecko–robot jest kluczowa.

Po trzecie, należy rozważyć kwestię zastępowania interakcji międzyludzkich technologią. Roboty powinny wspierać, a nie zastępować relacje społeczne. Wczesna edukacja dzieci ma charakter głęboko relacyjny, oparty na empatii, dotyku i współobecności, których technologia nie jest w stanie w pełni odtworzyć. Badania wskazują, że choć roboty mogą wspierać proces edukacyjny, interakcje między dziećmi a urządzeniami często napotykają na zakłócenia

oraz wymagają naprawy i mediacji ze strony dorosłych, co podkreśla niezaśiępowalną rolę nauczyciela w procesie dydaktycznym (Serholt 2018; Serholt i in. 2020).

Ostatnim wyzwaniem są kwestie kompetencji nauczycieli. Włączenie robotów do praktyki edukacyjnej wymaga przygotowania kadry pedagogicznej zarówno w zakresie obsługi technologii, jak i umiejętności włączania ich do scenariuszy dydaktycznych.

Implikacje pedagogiczne

Z dotychczasowych badań i obserwacji wynika, że roboty społeczne stanowią innowacyjne, ale również złożone narzędzie wspomagające edukację małych dzieci. Ich potencjał edukacyjny zależy nie tylko od poziomu zaawansowania technologicznego, lecz przede wszystkim od pedagogicznego sposobu ich implementacji w środowisku przedszkolnym.

Analiza literatury (Belpaeme i in. 2018; Vogt i in. 2019; Serholt i in. 2020) wskazuje, że roboty społeczne nie powinny pełnić funkcji samodzielnych instruktorów, lecz raczej partnerów interakcji, wspierających proces uczenia się poprzez zabawę, emocje i współdziałanie. Robot może odgrywać rolę mediatora, który ułatwia dziecku kontakt z treściami edukacyjnymi, ale to nauczyciel pozostaje głównym projektantem doświadczenia dydaktycznego.

Z perspektywy konstruktywizmu społecznego (Vygotsky 1978) roboty społeczne mogą stanowić narzędzie wspierające rozwój w strefie najbliższego rozwoju dziecka, o ile interakcje z nimi są osadzone w kontekście społecznym. Roboty, które potrafią reagować na emocje dziecka, dostosowywać tempo zajęć i angażować w zabawę, wspierają rozwój poznawczy i emocjonalny, ale tylko wtedy, gdy proces ten jest moderowany przez dorosłego.

Badania (Jaros i in. 2024) wskazują, że emocjonalna reakcja robota ma kluczowe znaczenie dla motywacji dzieci. EMYS, jako robot zdolny do wyrażania emocji poprzez mimikę i ton głosu, sprzyja tworzeniu pozytywnego klimatu edukacyjnego. Dzieci reagują na emocje robota, dostosowują swoje zachowanie i utrzymują uwagę przez dłuższy czas. Ten efekt jest zgodny z teorią uczenia się społecznego (Bandura 1977), według której obserwacja i interakcja z modelem (w tym przypadku robotem) wpływa na rozwój zachowań i kompetencji społecznych.

Zastosowanie robotów społecznych we wczesnej edukacji dzieci wymaga interdyscyplinarnego podejścia – łączącego pedagogikę, psychologię rozwo-

jową, lingwistykę i informatykę. Współpraca specjalistów z różnych dziedzin umożliwia projektowanie scenariuszy dydaktycznych opartych nie tylko na funkcjach technologicznych, ale też na wiedzy o rozwoju dziecka.

Przykład projektu EMYS Academy pokazuje, że zintegrowanie wiedzy pedagogicznej z technologiczną prowadzi do tworzenia środowisk edukacyjnych, które są zarówno angażujące, jak i bezpieczne emocjonalnie.

Ograniczenia badań i wyzwania praktyczne

Pomimo obiecujących wyników badań wdrażanie robotów społecznych w edukacji małych dzieci napotyka liczne ograniczenia. Można je pogrupować w trzy kategorie: techniczne, dydaktyczne i społeczne. Biorąc pod uwagę ograniczenia techniczne, należy zwrócić uwagę, że roboty, nawet najbardziej zaawansowane, wciąż mają ograniczone możliwości percepcji i rozumienia kontekstu.

W licznych badaniach przeglądowych i eksperymentalnych wskazuje się, że roboty mają trudności z interpretacją emocji dzieci, szczególnie w grupach wieloosobowych, a także z płynną interakcją w naturalnym środowisku edukacyjnym (Belpaeme i in. 2018). Problematiczna bywa także jakość rozpoznawania mowy u dzieci w wieku przedszkolnym – z powodu zmiennej artykulacji i gwaru grupowego, co wpływa na jakość komunikacji.

Kolejnym wyzwaniem jest koszt zakupu i utrzymania urządzeń, co ogranicza ich dostępność w placówkach publicznych.

Analizując ograniczenia dydaktyczne należy zauważyć, że efektywne wykorzystanie robotów wymaga odpowiedniego przygotowania nauczycieli. Jak podkreślają Sophia Serholt i współautorzy (2020), bez refleksji pedagogicznej roboty mogą stać się jedynie „gadżetem technologicznym”, który nie wnosi wartości dydaktycznej. Nauczyciele powinni być szkoleni w zakresie tworzenia scenariuszy zajęć, które wykorzystują unikalne możliwości robota – np. emocjonalną ekspresję, powtarzalność, grywalizację – w sposób celowy i świadomy.

Z perspektywy etycznej należy rozważyć konsekwencje emocjonalnego przywiązania dzieci do robotów. Badania dotyczące relacji dzieci z robotami wskazują, że młodsze dzieci mają tendencję do przypisywania im cech społecznych i intencjonalności, co może wpływać na kształtowanie się rozumienia relacji interpersonalnych (van Straten i in. 2020).

Konieczne są zatem regulacje i kodeksy etyczne dotyczące korzystania z robotów w edukacji, szczególnie w zakresie ochrony prywatności oraz ograniczania nadmiernej antropomorfizacji (Sharkey 2016).

Kierunki dalszych badań

Na podstawie dotychczasowego stanu wiedzy można wskazać kilka kluczowych kierunków dalszych badań nad wykorzystaniem robotów społecznych w edukacji małych dzieci:

1. Długoterminowy wpływ interakcji dziecko–robot – większość dotychczasowych badań obejmuje krótkie interwencje (2–8 tygodni). Konieczne są badania longitudinalne analizujące trwałość efektów edukacyjnych i emocjonalnych.
2. Zróżnicowanie kulturowe i językowe – rola kontekstu kulturowego w percepcji robota, szczególnie w społeczeństwach o różnym stopniu akceptacji technologii.
3. Zastosowania terapeutyczne – badania nad efektywnością robotów w terapii mowy, emocji i funkcji poznawczych.
4. Integracja sztucznej inteligencji (AI) – rozwój systemów, które potrafią personalizować interakcje z dzieckiem w czasie rzeczywistym, bazując na analizie emocji i zachowań.
5. Kompetencje nauczycieli – potrzeba opracowania programów szkoleniowych dla pedagogów z zakresu robotyki społecznej w edukacji wczesnodziecięcej.

Wnioski i podsumowanie

Roboty społeczne stanowią jedno z najbardziej obiecujących narzędzi w edukacji małych dzieci, oferując możliwość tworzenia środowisk uczenia się opartych na emocjach, interakcji i personalizacji.

Badania empiryczne dowodzą, że roboty takie jak EMYS mogą skutecznie wspierać proces nauki języka obcego, rozwój społeczny oraz komunikacyjny dzieci. Ich obecność w przedszkolu sprzyja kształtowaniu motywacji wewnętrznej, ciekawości poznawczej i poczucia sprawczości.

Jednocześnie jednak technologia ta niesie za sobą szereg wyzwań – od ograniczeń technicznych, przez kwestie etyczne, po potrzebę przygotowania nauczycieli. Kluczowe jest zatem podejście zrównoważone, w którym robot pełni funkcję partnera edukacyjnego, a nie substytutu człowieka.

W przyszłości roboty społeczne mogą stać się integralnym elementem wczesnej edukacji dzieci, pod warunkiem, że ich wdrażanie będzie oparte na solidnych podstawach naukowych, pedagogicznych i etycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura A. (1977), *Social learning theory*, New York: Prentice-Hall.
- Bandura A. (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, New York: Prentice Hall.
- Baxter P., Ashurst E., Read R., Kennedy J., Belpaeme T. (2017), *Robot education peers in a situated primary school study: Personalisation promotes child learning*, PLoS ONE, 12(5), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0178126>.
- Belpaeme T., Kennedy J., Ramachandran A., Scassellati B., Tanaka F. (2018), *Social robots for education: A review*, „Science Robotics”, 3(21), <https://doi.org/10.1126/scirobotics.aat5954>.
- Bruner J. (1996), *The culture of education*, Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner J. (1966), *Toward a theory of instruction*, Cambridge: Harvard University Press.
- Cao H.-L., Esteban P.G., Bartlett M. i in. (2019), *Robot-enhanced therapy: Development and validation of supervised autonomous robotic system for autism spectrum disorders therapy*, „IEEE Robotics & Automation Magazine”, 26(2), s. 49–58, <https://doi.org/10.1109/MRA.2019.2904121>.
- Costa A.P., Charpiot L., Rodríguez-Lera F.J., Ziafati P. i in. (2018), *More attention and less repetitive and stereotyped behaviors using a robot with children with autism*, w: 27th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN) (s. 534–539), IEEE, <https://doi.org/10.1109/ROMAN.2018.8525747>.
- Dautenhahn K. (2007), *Socially intelligent robots: Dimensions of human–robot interaction*, „Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences”, 362(1480), s. 679–704, <https://doi.org/10.1098/rstb.2006.2004>.
- EMYS Sp. z o.o. (n.d.) (2025), *EMYS – English for kids at home*, <https://www.emys.co/> (data dostępu: 11.02.2025).
- Jaros I., Koziej S., Bugajska-Jaszczołt B., Kędzierski J. (2024), *Foreign language acquisition in pre-primary CLIL education supported by a social robot EMYS*, „The New Educational Review Special”, 5, s. 54–69, <https://doi.org/10.15804/tner.2024.SI.5.04>.
- Kennedy J., Baxter P., Belpaeme T. (2015), *The robot who tried too hard: Social behaviour of a robot tutor can negatively affect child learning*, w: Proceedings of the 10th ACM/IEEE International Conference on Human–Robot Interaction (HRI '15) (s. 67–74), <https://doi.org/10.1145/2696454.2696457>.
- Kędzierski J., Muszyński R., Zoll C., Oleksy A., Frontkiewicz M. (2013), *EMYS: Emotive head of a social robot*, „International Journal of Social Robotics”, 5(2), s. 237–249, <https://doi.org/10.1007/s12369-013-0183-1>.
- Mishra P., Koehler M.J. (2006), *Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge*, „Teachers College Record”, 108(6), s. 1017–1054, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>.

- Papert S. (1980), *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*, New York: Basic Books.
- Pennisi P., Tonacci A., Tartarisco G. i in. (2016), *Autism and social robotics: A systematic review*, „Autism Research”, 9(2), s. 165–183, <https://doi.org/10.1002/aur.1527>.
- Pérez-Vázquez E., Gilabert-Cerdá A. (2025), *Impact of the application of the Bee-Bot robot on the non-verbal communication skills of students with autism spectrum disorder*, „Education and Information Technologies”, <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13797-x>.
- Puglisi A., Capri T., Pignolo L. i in. (2022), *Social humanoid robots for children with autism spectrum disorders: A review of modalities, indications, and pitfalls*. „Children”, 9(7), s. 953, <https://doi.org/10.3390/children9070953>.
- Robots Guide (n.d.) (2025), *EMYS – social robot*, <https://robotsguide.com/robots/emys> (data dostępu: 12.02.2025).
- Serholt S. (2018). *Breakdowns in children's interactions with a robotic tutor: A longitudinal study*, „Computers in Human Behavior”, 81, s. 250–264, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.12.030>.
- Serholt S., Pareto L., Ekström S., Ljungblad S. (2020), *Trouble and repair in child–robot interaction: A study of complex interactions with a robot Tutee in a primary school classroom*, „Frontiers in Robotics and AI”, 7, s. 46, <https://doi.org/10.3389/frobt.2020.00046>.
- Sharkey A. (2016), *Should we welcome robot teachers?*, „Ethics and Information Technology”, 18(4), s. 283–297, <https://doi.org/10.1007/s10676-016-9387-z>.
- Singh D.K. i in. (2022), *Ethical considerations from child–robot interactions in under-resourced contexts*, „International Journal of Social Robotics”, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9133315/>.
- Straten van C.L., Peter J., Kühne R. (2020), *Child–robot relationship formation: A narrative review of empirical research*, „International Journal of Social Robotics”, 12(2), s. 325–344, <https://doi.org/10.1007/s12369-019-00569-0>.
- Torras C. (2024), *Ethics of social robotics: Individual and societal concerns and opportunities*, „Annual Review of Control, Robotics, and Autonomous Systems”, 7, s. 1–18, <https://doi.org/10.1146/annurev-control-062023-082238>.
- UNICEF (2021), *Policy guidance on AI for children 2.0*, UNICEF Innocenti, <https://www.unicef.org/innocenti/media/1341/file/UNICEF-Global-Insight-policy-guidance-AI-children-2.0-2021.pdf>.
- Vogt P., van den Bergh R., de Haas M. i in. (2019), *Second language tutoring using social robots: A large-scale study*, Proceedings of the 2019 Conference on Human-Robot Interaction, s. 497–505.
- Vygotsky L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge: Harvard University Press.
- Wainer J., Robins B., Amirabdollahian F., Dautenhahn K. (2014), *Using the humanoid robot KASPAR to autonomously play triadic games and facilitate col-*

laborative play among children with autism, „IEEE Transactions on Autonomous Mental Development”, 6(3), s. 183–199, <https://doi.org/10.1109/TAMD.2014.2303116>.

STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia możliwości wykorzystania robotów społecznych w edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym na przykładzie polskiego robota EMYS. W tekście ukazano interdyscyplinarną perspektywę łączącą pedagogikę, psychologię rozwoju oraz robotykę społeczną. Omówiono wybrane teorie – m.in. Wygotsky’ego, Brunera, Bandury i Paperta – wskazując, że roboty społeczne mogą pełnić funkcję narzędzi mediacyjnych, modeli społecznych, partnerów edukacyjnych oraz elementów środowiska konstrukcjonistycznego. Przegląd badań dowodzi, że roboty takie jak EMYS wspierają rozwój językowy, komunikacyjny i emocjonalny dzieci, zwiększają motywację oraz koncentrację uwagi, a także mogą odgrywać szczególną rolę w edukacji włączającej, zwłaszcza u dzieci z ASD. Zaprezentowano specyfikę robota EMYS, uwzględniając jego funkcje, możliwości dydaktyczne i potencjał w pracy przedszkolnej oraz domowej. Wskazano również wyzwania techniczne, pedagogiczne i etyczne, w tym konieczność ochrony danych, ryzyko antropomorfizacji oraz potrzebę odpowiedniego przygotowania nauczycieli zgodnie z modelem TPACK. Podkreślono, że roboty społeczne powinny pełnić funkcję uzupełniającą względem nauczyciela, wzbogacając środowisko edukacyjne, lecz nie zastępując relacji międzyludzkich. Wskazano kierunki dalszych badań, m.in. w zakresie długoterminowych efektów, personalizacji z wykorzystaniem AI oraz kształcenia nauczycieli. Podsumowując, roboty społeczne posiadają duży potencjał w edukacji małych dzieci, jednak ich wdrażanie wymaga przemyślanej strategii pedagogicznej i refleksji etycznej.

SŁOWA KLUCZOWE: roboty społeczne, wczesna edukacja, roboty w edukacji, sztuczna inteligencja w edukacji, technologia edukacyjna

SUMMARY

The article presents the possibilities of using social robots in the education of preschool and early primary school children, using the Polish robot EMYS as an example. The text offers an interdisciplinary perspective combining pedagogy, developmental psychology, and social robotics. Selected theories are discussed – including those of Vygotsky, Bruner, Bandura, and Papert – highlighting that social robots can serve as mediational tools, social models, educational partners, and components of a constructionist learning environment. A review of research

shows that robots such as EMYS support children's language, communication, and emotional development, increase motivation and attention, and may play a particularly important role in inclusive education, especially for children with ASD. The article presents the specific features of the EMYS robot, including its functions, educational capabilities, and potential for use in preschool settings and at home. It also identifies technical, pedagogical, and ethical challenges, including the need for data protection, the risk of anthropomorphization, and the necessity of preparing teachers in accordance with the TPACK model. The paper emphasizes that social robots should complement educators by enriching the learning environment rather than replacing human relationships. Directions for future research are indicated, including long-term effects, personalization through AI, and teacher training. The conclusions highlight that social robots have significant potential in early childhood education; however, their implementation requires a well-designed pedagogical strategy and ethical reflection.

KEYWORDS: social robots, early childhood education, robots in education, artificial intelligence in education, educational technology

Saunowanie jako element wspierający dobrostan społeczny jednostki. Korzyści zdrowotne i psychologiczne

Sauna bathing as an element supporting the social wellbeing of individuals. Health and psychological benefits

DOI 10.25951/14352

Wprowadzenie

W dzisiejszych czasach, kiedy tempo życia wciąż przyspiesza, a obowiązków przybywa, stres stał się nieodłączną częścią życia wielu ludzi. Chroniczne napięcie i przeciążenie organizmu może powodować problemy zdrowotne, zarówno fizyczne, jak i psychiczne. W poszukiwaniu skutecznych metod walki z presją coraz więcej osób szuka naturalnych sposobów relaksacji. Naprzeciw temu wychodzi dzisiejszy rynek usług, który oferuje nam pełną gamę zabiegów i metod, z których czerpiemy nie tylko korzyści zdrowotne i psychiczne, mają one także wpływ na poprawę naszego dobrostanu. Potrzebą każdego człowieka jest przebywanie wśród ludzi, ich akceptacja, budowanie relacji, przynależenie do danej grupy. Coraz większa część społeczeństwa zwraca uwagę i dąży do uzyskania stanu równowagi i harmonii w swoim życiu, a także zredukowania stresu do minimum, dlatego szuka różnych metod i sposobów wspierających w tych działaniach. Jedną z nich jest wykorzystanie termoterapii. Jej głównym celem jest bezpośrednie przekazanie energii cieplnej w celu uzyskania ogólnego lub miejscowego przegrzania organizmu, co niesie za sobą szereg korzyści. Jednym ze sposobów termolecznictwa jest sauna i rytuały saunowe w niej wykonywane. Powszechnie stosowane, zarówno do celów leczniczych, jak i w odnowie biologicznej (Cichoń i in. 2010). Warto zatem przyjrzeć się, czy regularne korzystanie z sauny przynosi wymierne korzyści zdrowotne i poprawę dobrostanu społecznego, czy jest wyłącznie nowym trendem na mile spędzony czas.

Operacjonalizacja kluczowych pojęć

Saunowanie to zażywanie kąpieli w gorącym powietrzu o zróżnicowanej wilgotności w specjalnie do tego przeznaczonym pomieszczeniu. Opiera się ono na naprzemiennym nagrzewaniu ciała w wysokiej temperaturze i schładzaniu zimną wodą. Jest to prozdrowotna praktyka mająca na celu oczyszczenie organizmu i poprawę samopoczucia poprzez wykorzystanie ekstremalnych warunków termicznych. Wyróżnia się trzy fazy saunowania: faza nagrzewania, faza chłodzenia oraz faza odpoczynku. Saunowanie, rytuały saunowe, seanse saunowe, ceremonie zapachowe, ceremonie naparzania – wszystkie te pojęcia dotyczą przebywania w saunie w określonych warunkach i czasie (Mika 1996).

Historia i tradycja saunowania

Warto przyjrzeć się bogatej historii saunowania, różnorodności saun i łaźni parowych na świecie oraz wpływowi, jaki mają te praktyki na nasze zdrowie i kulturę. Rytuały saunowe znane są od setek lat. Saunowanie mocno wpisane jest w kulturę fińską, stąd też wywodzi się jej nazwa. Sauna to jedno z niewielu słów w języku fińskim znane i używane na całym świecie. To właśnie tam sauna zaczyna swoją historię. Początkowo małe, drewniane domki towarzyszyły Finom na każdym etapie życia, zastępowały domy, spotykano się w nich, podejmowano ważne decyzje, umierano i przygotowywano do pochówku. To miejsce narodzin dzieci, ponieważ panowały tam odpowiednie do tego warunki cieplne, a także miejsce przygotowywania posiłków, wędzenia ryb i mięsa. Sauna była przestrzenią nazywaną lekarzem, szpitalem i apteką ludzi biednych ze względu na swoje właściwości lecznicze. Finowie uważali, że sauna jest jak kościół, trzeba się w niej zachowywać odpowiednio, tak jak w kościele. Z korzystaniem z sauny wiąże się również wiele wierzeń, zwyczajów oraz przesądów. Dopiero z czasem zaczęto odkrywać jej dobroczynne działanie. Początkowo sauny miały postać ziemianek, a następnie niewielkiego, drewnianego domku bez okien, z paleniskiem w centralnej jego części. Tradycyjne sauny wyposażone w kominy i piece zaczęto budować dopiero w XX w. Ważnym elementem było usytuowanie sauny w pobliżu jeziora, dzięki czemu po odbytych seansie można było szybko schłodzić organizm zimną wodą (Micha-Juntunen 2019). Takie doświadczenie bliskości z naturą stało się inspiracją dla wielu kultur. Korzystanie z sauny stanowi bowiem część kultury zdrowotnej wielu narodów. W krajach takich jak Finlandia, Norwegia, Szwecja, Japonia traktowana jest

ona nie tylko jako sposób na relaks, oczyszczenie ciała i umysłu, odprężenie, ale również jako sposób na zdrowy styl życia. Korzystanie z sauny przyjęło się jako istotny i nieodłączny element życia codziennego, a także element kulturowego dziedzictwa narodu. W czasach prehistorycznych w regionie nordyckim już około 2000 lat p.n.e. zaczęto budować drewniane chaty, które na przestrzeni czasu ewoluowały z miejsc wypoczynku w miejsca spotkań towarzyskich. To podkreśla społeczną rolę sauny w życiu ówczesnych populacji. Według danych Fińskiego Instytutu Statystycznego sauna znajduje się w co drugim fińskim domu. Szacuje się, że na terenie całego kraju jest ponad 2 mln saun. Z biegiem lat tradycja saunowania Finów rozpowszechniła się poza granice kraju. Różne kultury zaczęły adaptować sauny, urozmaicając seanse poprzez wprowadzenie aromaterapii, masażu czy peelingów. Przykładem są tureckie hammamy czy rzymskie termy (Wagner, Konrad 2004).

Saunowanie w świetle dotychczasowych badań

Badaniami naukowymi na temat korzystnego wpływu na stan zdrowia i poprawę ogólnego samopoczucia zajęli się m.in.: Setor K. Kunutsor, Jussi Kauhanen, Jari A. Laukkanen, Akinori Masuda, Masamitsu Nakazato, Susanna Soberg. W swoich badaniach wykazali, że regularne korzystanie z sauny może znacząco polepszyć samopoczucie i zdrowie psychiczne. Poprawa ta widoczna jest u osób, które korzystają z sesji saunowych od 5 do 15 razy w miesiącu. Zwiększenie ich częstotliwości przyspiesza efekty. Przebywanie w saunie od 16 do 28 razy miesięcznie według fińskich naukowców obniża ryzyko psychozy i demencji. Z kolei codzienne sesje saunowe w okresie jednego miesiąca wykazują działanie wspierające leczenie depresji, łagodzenie objawów lękowych, niepokoju, a także utraty apetytu (Masuda i in. 2005). Korzystanie z sauny reguluje poziom neuroprzekaźników, takich jak dopamina i serotonina, konsekwencją czego jest widoczna poprawa kondycji psychicznej. Setor K. Kunutsor, Jussi Kauhanen, Jari A. Laukkanen w swoich badaniach wykazali zależność między korzystaniem z sauny, sprawnością fizyczną a ryzykiem psychozy. Udowodnili, że częste korzystanie z sauny może wpływać na zmniejszenie ryzyka psychozy niezależnie od poziomu sprawności fizycznej (Laukkanen i in. 2024). Według badań opublikowanych w czasopiśmie „JAMA Internal Medicine” w 2015 r. osoby korzystające z sauny 4–7 razy w tygodniu miały o 63% mniejsze ryzyko śmierci z powodu chorób sercowych w porównaniu do osób, które korzystały z niej tylko raz w tygodniu. Regularne seanse saunowe poprawiają

krążenie krwi, wspomagają metabolizm, a także wspierają regenerację mięśni. Przebywanie w wysokiej temperaturze pobudza układ odpornościowy, co może zmniejszać ryzyko infekcji. Saunowanie ma właściwości przeciwzapalne, stanowi więc skuteczne wsparcie w walce z bólem mięśni i stawów. Poprzez podniesienie temperatury ciała organizmu następuje jego wzmożone pocenie. Wraz z potem z organizmu wydalone są toksyny, co powoduje oczyszczenie organizmu i wsparcie naturalnego mechanizmu detoksykacji (Soberg i in. 2022). Warto również wspomnieć, że pod wpływem wysokiej temperatury organizm zaczyna wydzielać endorfiny, powszechnie znane jako hormon szczęścia, które odpowiadają za poprawę nastroju i wspomagają redukcję stresu poprzez obniżenie kortyzolu, w wyniku czego napięcie nerwowe zmniejsza się. Relaksacyjne ceremonie saunowe wpływają także na poprawę jakości snu. Jest to istotna zaleta dla osób walczących z bezsennością spowodowaną stresem lub napięciem emocjonalnym (Nirkko 2010).

Korzyści dla rozwoju jednostki

Sauna jest miejscem, w którym wiele osób szuka relaksu i odpoczynku. Ciepło i spokój, które tam panują sprzyjają odprężeniu i redukcji stresu. Wysoka temperatura stymuluje produkcję endorfin. Saunowanie wspiera utrzymanie poprawnej kondycji, zwiększenie odporności, a także niweluje procesy starzenia się skóry (Pawłowski i in. 2015).

Konieczność dostosowania się do warunków panujących w saunie jest znakomitą formą treningu autonomicznego układu nerwowego. Chwilowy wzrost ciśnienia krwi, przyspieszenie czynności serca, stymulacja krążenia tętniczego poprawiają natlenienie oraz odżywienie tkanek. Dochodzi do zwiększenia stymulacji układu immunologicznego, hormonalnego oraz szybszej przemiany materii. Z fizycznego punktu widzenia stymulacja tych układów prowadzi do intensywnej detoksykacji. Poprzez pocenie wspomaga eliminację toksyn, skutkiem czego jest oczyszczanie organizmu, skóry i tkanki podskórnej. Efektem jest zdrowsza i promienna skóra (Lawrence 2017). Ciepło sauny wspomaga również produkcję kolagenu, co pomaga w utrzymaniu młodszej i jędrnej skóry. W kontekście medycyny anti-aging sauna wywiera szereg korzyści na procesy starzenia się skóry, jest to wymierna korzyść głównie dla kobiet, dla których wygląd zewnętrzny stanowi istotny element współczesnego ideału piękna (Hannuksela, Waananen 1988). Korzystanie z sauny może przyczynić się do poprawy sprawności fizycznej. Mięśnie po intensywnym wysiłku fizycznym re-

generują się szybciej dzięki ciepłu, które rozluźnia napięte tkanki mięśniowe i przyspiesza ich regenerację. Wśród sportowców sauna jest częstym elementem treningu regeneracyjnego (Kowatzki i in. 2008).

Aby saunowanie było w pełni bezpieczne należy pamiętać i przestrzegać kilku ważnych zasad. Zalecany czas pobytu w saunie to 12–15 minut. Jeśli są to pierwsze seanse, warto czas ten skrócić do około 10 minut i stopniowo zwiększać przy kolejnych kąpielach saunowych. Do sauny wchodzimy nago bądź w ręczniku. Podczas saunowania całe ciało musi znajdować się na ręczniku, a żadna część ciała nie może dotykać bezpośrednio elementów sauny. Po odbytych seansie należy schłodzić organizm zimną wodą, pamiętając o zgodności kierunku przepływu krwi, od stóp w stronę serca, aby oczyścić ciało z potu i toksyn. Jeśli jest taka możliwość, warto zanurzyć się w beczkach lub nieckach z zimną wodą. Następnie konieczne jest odpowiednie nawodnienie organizmu i odpoczynek, minimum taki sam przedział czasowy jak pobyt w saunie (Kasprzak, Mańkowska 2008).

Ze względu na różną temperaturę panującą w saunie i różny stopień wilgotności powietrza można dokonać systematyki saun. Wyróżniamy trzy główne typy saun: saunę suchą (fińską) – temperatura 80–120 stopni i 10–15% wilgotności, saunę parową (łaźnia rzymska) – temperatura 40–60 stopni i 65–95% wilgotności oraz saunę na podczerwień (infrared), działającą na zasadzie emitowania promieniowania podczerwonego, które rozgrzewa ciało od środka (Mika 1996).

W saunie suchej wykonywane są rytuały saunowe, polegające na polewaniu nagrzanego kamienia pieca wodą w celu wytworzenia się pary wodnej, która osiadając na ciele utrudnia wydzielanie potu, a tym samym powoduje przegrzanie organizmu, co niesie za sobą szereg procesów zachodzących w organizmie. Aby pobudzić zmysły i wzbogacić wrażenia, do wody dodawana jest starannie dobierana mieszanka olejków eterycznych, które wraz z cząstkami pary wodnej unoszą się, wypełniając pomieszczenie aromatem. Olejki eteryczne mają wszechstronne właściwości zdrowotne i relaksacyjne (Padlewska 2013). Ceremonia prowadzona jest przez saunomistrza, mistrza ceremonii, który pełni funkcję gospodarza sauny. Aby zwiększyć efektywność zabiegu, saunomistrz rozprowadza wytworzoną parę wodną przy pomocy ręcznika, wachlarza lub innych przyrządów, tworząc tym samym piękne widowisko i niezapomniane doznania. W zależności od rodzaju ceremonii jej intensywność może być różna. Dodatkowym elementem naporzania jest muzyka, dobierana pod kątem rodzaju rytuału. Jest to ciesząca się coraz większą popularnością forma saunowania zraszająca pasjonatów tego widowiska (<https://www.sauna.fi>).

Rytuały saunowe a dobrostan społeczny

Tradycja saunowania staje się coraz bardziej powszechna i przyciąga uwagę coraz większej liczby osób. W obliczu stresu, napięć i narastającego zgiełku życia kąpiel w saunie staje się skutecznym sposobem na zadbanie o zdrowie i dobre samopoczucie. Sauna to nie tylko miejsce do odpoczynku, ale także przestrzeń łącząca ludzi. Spotkania i rozmowy w saunie stały się codziennością i traktowane są z ogromnym szacunkiem. Regularne saunowanie stwarza bowiem warunki do budowania i umacniania więzi międzyludzkich, a także do zaspokojenia pragnienia relaksu, oczyszczenia i wspólnoty. Dla wielu osób stanowi formę terapii, a także intymne miejsce do dzielenia się doświadczeniami i emocjami. Powszechnie znane przysłowie „w saunie wychodzi wszystko na jaw” mówi nam o tym, że sauna to miejsce duchowego oczyszczenia i refleksji. Nasi przodkowie uważali termy rzymskie za centra społeczne, które oferowały nie tylko kąpiele saunowe, ale także miejsce spotkań i rekreacji. Budowano sauny, które mogły pomieścić nawet tysiące osób jednocześnie, stanowiąc ważny element życia społecznego. W japońskich onsenach, wykorzystując naturalne gorące źródła, można doświadczyć bliskości z naturą i medytacją. Wspólną cechą tych tradycji jest oczyszczenie ciała i umysłu, a także ważność interakcji społecznych (Ponikowska 1995).

W saunie ludzie pochodzący z różnych środowisk społecznych mają okazję do spotkań i spędzania wspólnie czasu. Przestrzeń ta sprzyja integracji oraz nawiązywaniu nowych relacji. Wspólne doznania w trakcie kąpieeli saunowych tworzą specyficzną więź między uczestnikami, które z czasem przekształcają się w długotrwałe znajomości. W saunie wszyscy uczestnicy są równi i mają równy status, nie ma tam miejsca na podziały społeczne czy uprzedzenia. Sauna to doskonałe miejsce do wymiany poglądów i doświadczeń, a także nawiązywania współpracy (Żyżniewska-Banaszak i in. 2010). Stanowi ona nie tylko miejsce relaksu i odprężenia dla jednostki, ale także idealne miejsce do budowania społeczności. To przestrzeń, w którym bariera między obcymi dla siebie osobami zaczyna się rozmywać, ludzie zaczynają się na siebie otwierać i poznawać w sposób bardziej intymny. Sauna to swoisty symbol jedności i wspólnoty, miejsce spotkań różnych pokoleń i stanów społecznych poddanych tym samym zasadom i połączonych w przyjemności relaksu. W społecznościach lokalnych kultywowanie tradycji sauny może przyczynić się do wzrostu poczucia wspólnoty i integracji mieszkańców (Kwaśniewska-Błaszczyk 1996).

Współczesne ceremonie saunowe łączą tradycję z nowoczesnością. W strefach SPA organizowane są kilkugodzinne, czasem nocne wydarzenia, podczas

których przeprowadzane są rytuały saunowe. Ich nieodłącznym elementem jest aromaterapia. Bogata gama olejków eterycznych pozwala na przeżycie wyjątkowych doznań zapachowych. Dodatkowym atutem jest fakt, że każdy z olejków eterycznych posiada właściwości zdrowotne. Podczas ceremonii uczestnicy dostają do nałożenia kosmetyki, takie jak peelingi czy maski. Wysoka temperatura panująca w saunie powoduje, że przepuszczalność skóry zwiększa się, substancje szybciej i łatwiej przedostają się w głąb naszej skóry. Wydarzenia takie dedykowane są głównie dla określonych grup ludzi, np. dla par lub kobiet. W trakcie trwania seansów pobudzających ludzie integrują się ze sobą klaszcząc bądź śpiewając. Fakt, że sauny to strefy beztekstylne, a korzystanie z nich możliwe jest tylko w okrywającym ręczniku, dodatkowo spaja przebywających razem ludzi. Nagość w saunie jest rzeczą naturalną i nie stanowi dla nikogo problemu (Kasprzak, Mańkowska 2010).

Rozwijające się innowacje w dziedzinie saunowania wskazują na dynamiczny rozwój jej kultury. Autentyczny symbol fińskiej tożsamości i styl życia to odzwierciedlenie harmonii pomiędzy tradycją a nowoczesnym podejściem do zdrowia i wellness. To właśnie dzięki wciąż rosnącemu zainteresowaniu saunowaniem łączona jest wielowiekowa tradycja z nowoczesnymi technologiami. Inteligentne systemy sterowania pozwalają na personalizację doświadczeń saunowych za pomocą aplikacji mobilnych, dzięki którym monitorowane są parametry zdrowotne podczas sesji saunowej. Jest to bardzo duża zaleta w dzisiejszym świecie cyfryzacji i dostosowanie praktyki saunowania do współczesnych potrzeb człowieka (Straburzyńska-Lupa, Straburzyński 2003).

Wnioski

Saunowanie to praktyka, która przez setki lat wyewoluowała w różnych kulturach, będąc sposobem nie tylko na relaks, ale również, a może przede wszystkim, istotnym elementem dbania o zdrowie fizyczne i psychiczne. Prozdrowotne właściwości sauny potwierdzono już wieloma badaniami. Możemy również zauważyć jej znaczący wpływ na poprawę dobrostanu społecznego. Sauna jest narzędziem łączącym ludzi, budującym więzi społeczne i zwiększającym poczucie przynależności. Gorące powietrze, cisza i spokój panujący podczas seansu saunowego sprzyjają nawiązywaniu kontaktów, rozpoczęciu rozmów, otwarciu się na uczestników, wzmocnieniu relacji, a także budowaniu zaufania. Z sauny mogą korzystać wszyscy, bez względu na wiek, płeć czy pochodzenie. To przestrzeń, w której panuje równość i tolerancja społeczna. Seanse saunowe

nie są jedynie luksusową formą relaksu. Są one bowiem naukowo potwierdzoną metodą wspierania zdrowia psychicznego i fizycznego. Regularne uczestnictwo w nich wspiera redukcję stresu, poprawia jakość snu, zwiększa odporność, poprawia krążenie, a także zmniejsza ryzyko depresji i demencji.

Sauna to idealna przestrzeń, w której odpoczywa dusza i ciało, panująca tam cisza i spokój stwarzają doskonałe warunki na oczyszczenie i wyciszenie organizmu.

Reasumując, w dobie wzmożonego tempa życia, przeciążenia obowiązkami oraz rosnącego poziomu stresu poszukiwanie naturalnych metod wspierających dobrostan psychofizyczny staje się coraz bardziej powszechne. Regularne korzystanie z sauny stanowić może jedną z form wspomagających holistyczne podejście do zdrowia człowieka. Jak dowodzą dotychczasowe badania, saunowanie oferuje szereg korzyści zarówno na poziomie fizycznym, jak i emocjonalnym, a także może stanowić istotny element profilaktyki zdrowia psychicznego.

Pobyty w saunie przyczynia się do poprawy krążenia krwi, wspomaga procesy detoksykacyjne poprzez intensywne pocenie się, a także wzmacnia układ odpornościowy. Zmiany temperatury hartują organizm, co może zmniejszyć częstotliwość wystąpienia infekcji. Rozluźnienie mięśni i zmniejszenie napięcia fizycznego sprzyja regeneracji po wysiłku fizycznym, co jest szczególnie ważne dla osób prowadzących aktywny tryb życia.

Regularne korzystanie z sauny wpływa korzystnie na redukcję poziomu stresu, lęku i napięcia nerwowego. Warunki panujące w saunie – wysoka temperatura, przytłumione światło, cisza – sprzyjają wyciszeniu i refleksji. To przestrzeń, w której jednostka może oderwać się od codziennego zgiełku i skupić na swoim wewnętrznym stanie. Wydzielanie endorfin podczas korzystania z sauny może poprawić nastrój, zwiększyć poczucie szczęścia i zadowolenia z życia.

W wielu kulturach sauna pełni także funkcję integracyjną – stanowi przestrzeń sprzyjającą rozmowie, wspólnemu spędzaniu czasu, budowaniu relacji międzyludzkich i więzi rodzinnych. W kontekście pedagogicznym może być postrzegana jako narzędzie wspierające edukację zdrowotną i promowanie stylu życia sprzyjającego równowadze psychofizycznej.

Kontakt z własnym ciałem w warunkach sauny sprzyja zwiększeniu samoświadomości i uważności. Praktyka ta może wspomóc rozwój kompetencji emocjonalnych, takich jak umiejętność rozpoznawania i regulowania emocji, co jest szczególnie istotne w pracy pedagogicznej z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi.

BIBLIOGRAFIA

- Cichoń D., Spyрка J., Demczyszak I. (2010), *Wybrane zagadnienia z termoterapii: podręcznik dla studentów fizjoterapii*, Jelenia Góra: Kolegium Karkonoskie.
- Hannuksela M., Waananen A. (1988), *The sauna, skin and skin diseases*, „Annals of Clinical Research”, 20(4), s. 276–278.
- <https://www.sauna.fi/saunatietoa/sauna-ja-terveys/sauna-terveysvaikutukset/> (data dostępu: 18.02.2019).
- Kasprzak W., Mańkowska A. (2008), *Fizykoterapia, medycyna uzdrowiskowa i SPA*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Kasprzak W., Mańkowska A. (2010), *Fizjoterapia w kosmetologii i medycynie estetycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Kowatzki D., Macholdt C., Krull K., Schmidt D., Deufel T., Elsner P., Fluhr J.W. (2008), *Effect of regular sauna on epidermal barrier function and stratum corneum water-holding capacity in vivo in humans: A controlled study*, „Dermatology”, 217(2), s. 173–180.
- Kwaśniewska-Błaszczuk M. (1996), *Wpływ sauny fińskiej na ustrój ludzki*, Poznań: I Krakowskie Sympozjum Biometeorologii Sportu.
- Laukkanen T., Kunutsor S., Kauhanen J. (2024), *Frequent sauna bathing and psychosis: Interrelationship with cardiorespiratory fitness*, „Journal of Psychiatric Research”, 175, s. 75–80.
- Lawrence W. (2017), *Terapia sauną w celach detoksykacyjnych i leczniczych*, Nowy Sącz: Similimum.
- Masuda A., Nakazato M., Kihara T., Minagoe S., Tei C. (2005), *Repeated thermal therapy diminishes appetite loss and subjective complaints in mildly depressed patients*, „Psychosomatic Medicine”, 67(4), s. 643–647.
- Michta-Juntunen A. (2019), *Finlandia. Sisu, sauna i salmiakki*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Mika T. (1996), *Fizykoterapia*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Nirkko J. (2010), *Sauna. Pieni perinnekirja*, Porvoo: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura Folklore.
- Padlewska K. (2013), *Dermatologia estetyczna*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Pawłowski J., Pawłowska M., Bochyński R. (2015), *Sauna i jej znaczenie w treningu zdrowotnym*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu”, 21(3), s. 282–288.
- Soberg S., Lofgren J., Philipsen F.E., Pedersen B.K., Karstoft K., Scheele C. (2022), *Altered brown fat thermoregulation and enhanced cold-induced thermogenesis in young, healthy, winter-swimming men*, „Cell Reports. Medicine”, 2(10), s. 100408.
- Ponikowska I. (1995), *Medycyna uzdrowiskowa*, Warszawa: Watext's.
- Straburzyńska-Lupa A., Straburzyński G. (2003), *Fizjoterapia*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

- Wagner A., Konrad K. (2004), *Historia powstania sauny*, „Sauna”, 1, s. 6–7.
- Żyżniewska-Banaszak E., Mosiejczuk H., Cichocki P. (2010), *Fizjoterapia i odnowa biologiczna – czy dla wszystkich?*, „Pomeranian Journal of Life Sciences”, 56(3), s. 113–120.

STRESZCZENIE

Saunowanie znane i praktykowane jest od tysięcy lat w wielu krajach świata. Przez cały ten okres udowodnione jest naukowo jego dobroczynne działanie na organizm, a także na zdrowie psychiczne ludzi. Historia sauny zaczyna się w Finlandii. Początkowo miała ona nieco inne przeznaczenie, wykonywano w niej wiele czynności życia codziennego, np. przyrządzanie posiłków, modlitwa, przyjmowanie porodów. Z czasem sauny zaczęły być coraz bardziej popularne, a korzystanie z nich zaczęło praktykować poza granicami Finlandii, gdzie każda z kultur dodawała swoje elementy tradycji czy odnowy biologicznej. Jednymi z najważniejszych właściwości fizycznych, jakie daje saunowanie, jest redukcja stresu, odprężenie, odpoczynek, relaks, oczyszczenie organizmu z toksyn, poprawa krążenia, wsparcie odporności czy regeneracja mięśni. Korzystanie z sauny daje również ogromne korzyści duchowe, emocjonalne i mocno pogłębia dobrostan społeczny. Dzięki ciągłemu zainteresowaniu korzystaniem z sauny i jego prozdrowotnym właściwościom dziedzina ta jest coraz bardziej znana i dostępna. Aby korzystanie z kąpieeli saunowych było efektywne, trzeba przestrzegać zasad bezpiecznego i higienicznego saunowania.

SŁOWA KLUCZOWE: sauna, relaks, zdrowie psychiczne, dobrostan społeczny

SUMMARY

Saunas have been known and practised for thousands of years in many countries around the world. Throughout this period, their beneficial effects on the body and mental health have been scientifically proven. The history of saunas begins in Finland. Initially, it had a slightly different purpose, as it was used for many everyday activities, such as preparing meals, praying and giving birth. Over time, saunas became increasingly popular and began to be used outside Finland, with each culture adding its own elements of tradition or wellness. Some of the most important physical benefits of saunas include stress reduction, relaxation, rest, cleansing the body of toxins, improving circulation, supporting immunity and muscle regeneration. Using a sauna also has enormous spiritual and emotional benefits and greatly enhances social well-being. Thanks to the continuing interest in saunas and their health-promoting properties, this field is becoming increasingly well-known and accessible. However, it

is important to remember that in order for sauna bathing to be effective, the rules of safe and hygienic sauna use must be followed.

KEYWORDS: sauna, relaxation, mental health, social well-being

Specyfika organizacji pracy nad przyswajaniem przez studentów terminologii pedagogicznej

Specificity of organizing work on students' acquisition of pedagogical terminology

DOI 10.25951/14353

Wprowadzenie

W procesie przygotowania nauczycieli niezwykle istotne jest opanowanie przez studentów teoretycznych podstaw nauczanych przedmiotów, w szczególności przyswojenie naukowej i zawodowej terminologii z zakresu pedagogiki. Aktualność rozpatrywanego problemu wynika z wielu okoliczności.

W Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela określono zakres wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, które absolwent kierunku musi nabyć, aby osiągnąć ogólne i szczegółowe efekty uczenia się. Tak więc, w zakresie umiejętności, absolwent winien „biegle operować pojęciami i faktami z zakresu treści nauczania” (2019). Wynika to z faktu, że sekretem każdego zawodu jest terminologia danej specjalności. Właśnie znajomość terminologii, sprzyjając opanowaniu wiedzy naukowej i umiejętności praktycznych, czyni specjalistę bardziej konkurencyjnym.

Przykładowo zajęcia z dydaktyki pomagają studentowi zrozumieć specyfikę nauczania konkretnego przedmiotu oraz rolę nauczyciela we współczesnej szkole: poznać cechy charakterystyczne nauczania w danym typie szkoły, programy nauczania, typy lekcji, współczesne metody nauczania, środki dydaktyczne, zagadnienia diagnostyki, kontroli i oceny, sposoby rozwijania zdolności oraz społeczno-emocjonalnych umiejętności uczniów, kształtowania u nich pozytywnej postawy wobec uczenia się, rozwijania aktywności poznawczej, myślenia logicznego i krytycznego, nabywania umiejętności wykorzystywania różnych źródeł wiedzy, kształtowania gotowości do samokształcenia przez całe życie.

Przejsie na kompetencyjny model kształcenia nauczycieli zmieniło podejście do znaczenia terminologii w procesie przyswajania informacji edukacyjnych. Nacisk położono na kształtowanie kompetencji, czyli gotowość przyszłego nauczyciela do zastosowania zdobytej wiedzy, w tym opanowanych terminów pedagogicznych, w warunkach zmieniającego się środowiska społeczno-kulturowego i edukacyjnego. Pojawia się potrzeba precyzowania znaczeń terminologii stosowanej w działalności dydaktycznej i zawodowej. A jest to możliwe dzięki wysokiej jakości przyswajania przez studentów podstawowych pojęć pedagogicznych.

Należy również podkreślić znaczenie opanowania terminologii pedagogicznej przez przyszłych nauczycieli dla podtrzymania komunikacji w środowisku zawodowym. Prawidłowe stosowanie terminów specjalistycznych zapewnia najpierw wzajemne zrozumienie na poziomie informacyjnym między studentami a wykładowcami, a następnie między uczestnikami profesjonalnej sfery komunikacji: dyrektorami, kolegami itp., co w konsekwencji prowadzi do podniesienia jakości kształcenia.

Powyższe potwierdza konieczność efektywnej organizacji pracy ze studentami nad przyswajaniem nauczanych pojęć naukowych.

Kwestiom przyswajania informacji edukacyjnych, pojęć pedagogicznych oraz podnoszenia poziomu kompetencji terminologicznej przyszłych nauczycieli poświęcają uwagę liczni naukowcy (m.in. Tałyzyna 1975; Anderson, Krathwohl 2001; Harrell-Levy, Kerpelman 2010; Kaplan, Flum 2012; Bordovskaia, Koshkina 2016; Bordovskaia i in. 2017, Elagina i in. 2023; Nikitina 2023), a także nauczyciele akademicy. Niemniej jednak rozpatrywany problem nie traci na swojej aktualności.

Jak wykazała analiza literatury naukowej, jakość przyswajania pojęć pedagogicznych w wielu badaniach jest przedstawiana głównie w aspekcie rezultatywnym, charakteryzującym końcowy etap tego procesu. Celem niniejszego artykułu jest rozpatrzenie procesualnego i treściowego aspektu przyswajania pojęć pedagogicznych, a także czynników utrudniających ich efektywną interioryzację.

Specyfika przyswajania pojęć pedagogicznych

Pojęcia stanowią fundament systemu wiedzy naukowej i odgrywają ważną rolę w poznaniu naukowym. W pedagogice, ze względu na jej przynależność społeczną, istnieje szereg problemów związanych z wypracowaniem jednoznacz-

ności definiowania pojęć, uzupełnianiem systemu terminologicznego pedagogiki zapożyczeniami z języków obcych, synonimią pojęć pedagogicznych oraz różnicami w treści pojęć stosowanych w dokumentach normatywnych i pracach naukowych.

W podręcznikach często można spotkać się ze stwierdzeniem: „to pojęcie trudne do jednoznacznego zdefiniowania, gdyż istnieje wiele jego różnych definicji”. Tego rodzaju pojęć w pedagogice jest bardzo wiele (nauczanie, wychowanie, edukacja, kształcenie i inne). Można to wytłumaczyć zależnością rozwoju nauk pedagogicznych od zewnętrznych czynników społeczno-kulturowych. Proces nauczania-uczenia się to dynamiczny, otwarty system, który nie może istnieć poza relacjami społecznymi. Dążenie do podnoszenia efektywności jego społecznych i osobistych wyników jest najważniejszym warunkiem pojawiania się nowych pojęć i terminów oraz stałej aktualizacji treści już istniejących. Specyfika pojęć pedagogicznych jest określona przez źródła ich pochodzenia. Mogą one pojawiać się nieintencjonalnie, w sposób spontaniczny, w różnych rodzajach działalności praktycznej, a następnie – utrwaląć się jako trwałe elementy leksyki języka nauki.

Znajomość pojęć pedagogicznych, odpowiedników terminologicznych oraz umiejętność posługiwania się nimi w mowie stanowi najważniejszy komponent gotowości zawodowej współczesnego specjalisty. W toku kształcenia studenci napotykają szereg problemów utrudniających opanowanie aparatu pojęciowego nauk pedagogicznych. Wśród nich znajdują się „problemy ze zrozumieniem wypowiedzi wykładowców, trudności w przygotowaniu notatek z zajęć, trudności z przyswojeniem materiału, trudności z uczeniem się – problemy z pamięcią, myśleniem, zapamiętywaniem, trudności z sesją egzaminacyjną – uczenie się do kilku/wielu egzaminów i zaliczeń, lęk przed rozmową z wykładowcą, unikanie kontaktu z nim” i inne (Klimkowska 2020).

W procesie przygotowania zawodowego studenci muszą przyswoić sobie dużą liczbę terminów zawodowych, i to nie tylko na poziomie ich rozumienia i interpretacji, ale także w celu świadomego stosowania ich w działalności praktycznej. Jak zauważa Wincenty Okoń (2003, s. 64) na przykładzie przyswajania pojęć dydaktycznych:

Zadaniem studiującego dydaktykę nie jest bynajmniej zapamiętanie definicji tych pojęć. Daleko ważniejsze jest zrozumienie ich sensu odniesionego do współczesnej rzeczywistości dydaktycznej, do spotykanych co dzień faktów z dziedziny kształcenia. Ogromnie ważne jest również zrozumienie wzajemnych związków między tymi pojęciami. Dopiero uchwycenie sensu pojęć i związków między nimi może stanowić przygotowanie do dalszych studiów w obrębie dydaktyki. A jeśli o defini-

cje chodzi, każdy studiujący powinien być w stanie sformułować je sobie, co można dopiero uznać za właściwy sprawdzian opanowania tych podstawowych pojęć.

Należy zaznaczyć, że głębokie i trwałe opanowanie przez studenta terminów pedagogicznych przejawia się zazwyczaj w tym, na ile potrafi on: przyporządkować przedmiot lub zjawisko do określonej kategorii, pojęcia; podporządkować przypadek szczegółowy pod pojęcie ogólne; wyjaśnić przyczynowo-skutkowe podstawy wyboru właściwego pojęcia; stosować pojęcia i koordynować działania w nowych warunkach; utrzymać przez dłuższy czas poziom opanowania pojęcia oraz inne (Nikitina 2023).

Kształtowanie pojęć jako kategorii logicznej powinno odbywać się zgodnie z ich charakterystykami, do których należą: treść pojęcia, obejmująca zbiór istotnych właściwości i cech obiektów oraz przedmiotów, które są przypisywane danemu pojęciu; zakres pojęcia, określony zbiorem przedmiotów lub obiektów objętych danym pojęciem; powiązania i relacje między rozpatrywanym pojęciem a innymi pojęciami (Elagina i in. 2023).

Czynniki utrudniające efektywną interioryzację pojęć pedagogicznych w realnym procesie dydaktycznym

Dysonans „teoria pedagogiczna – praktyka edukacyjna”

Problem interakcji między teorią a praktyką edukacyjną jest przedmiotem badań w pracach wielu zagranicznych naukowców, którzy opisali różne modele tej interakcji (Biggs 1976) oraz jej charakter paradygmatyczny (Korthagen i in. 2006), wyodrębnili czynniki wewnętrzne i zewnętrzne sprzyjające kształtowaniu się tezaursu pedagogicznego, zidentyfikowali niektóre przyczyny dystansowania się praktyki edukacyjnej od teorii oraz zaproponowali strategie wzmacniania ich współdziałania (Shaw 1981; Cheng i in. 2010; Higgs 2013).

Zakłócenie jedności teorii i praktyki prowadzi do negatywnych konsekwencji. Po pierwsze, do odrębnego rozwoju obu fenomenów. Po drugie, do odcięcia fundamentalnej wiedzy pedagogicznej od realnych problemów praktyki. Taki stan rzeczy uniemożliwia harmonijny rozwój nauk pedagogicznych i określenie ich możliwości w zakresie podnoszenia efektywności kształcenia. W tym kontekście niezwykle istotny jest aspekt współdziałania teorii i praktyki edukacyjnej, w którym teoria pedagogiczna dostarcza koniecznej, terminowej odpowiedzi na zapotrzebowanie praktyki, podczas gdy praktyka z kolei stanowi podstawę i źródło wiedzy teoretycznej.

Aktualizacja terminologii pedagogicznej poprzez wzajemne wzbogacanie się teorii i praktyki niewątpliwie wpłynie zarówno na treść, jak i praktyczne aspekty przygotowania nauczycieli, zdolnych sprostać wymogom współczesnej rzeczywistości pedagogicznej. Pojawianie się nowych pojęć i ich utrwalenie w teorii dzięki praktyce edukacyjnej będzie sprzyjać odnowie tezaury pedagogicznego, a także konkretyzacji i precyzacji istniejących już pojęć. Taka sytuacja wymaga krytycznego podejścia ze strony studentów do uczenia się pojęć pedagogicznych, zestawiania definicji różnych autorów, analizy istotnych charakterystyk pojęcia oraz określania jego miejsca w systemie innych pojęć, a także oceny merytorycznych zmian w rozumieniu pojęcia z uwzględnieniem zmieniającej się sytuacji społeczno-kulturowej. Złożoność przyswajania pojęć pedagogicznych wynika również z braku możliwości natychmiastowego zastosowania i weryfikacji pojęć w autentycznych sytuacjach szkolnych.

Powierzchniowa praca z tekstem źródłowym

Kształtowanie umiejętności pracy z informacją jest jednym z zadań kształcenia w szkole wyższej. Czytanie tekstów naukowych przez studentów pozwala im uzyskać informację oryginalną, nieprzetworzoną i wiarygodną. Kluczowe znaczenie ma tutaj krytyczna analiza i ocena tekstu z naukowego punktu widzenia. Teksty tego typu zawierają terminologię zawodową, nie zawsze zrozumiałą dla studenta (np. wyrazy obcego pochodzenia, terminy specjalistyczne z danej dziedziny), dlatego podczas lektury należy korzystać ze słowników, encyklopedii, a także z systemów wyszukiwawczych w Internecie, słowników online i innych.

Jak już wcześniej zauważono, brak jednoznaczności w podejściach do definiowania terminów pedagogicznych nie zawsze pozwala studentom na określenie prostych związków przyczynowo-skutkowych między analizowanymi pojęciami. Trudne dla studentów jest także powiązanie nowej treści z wcześniej zdobytą wiedzą, usystematyzowanie materiału i wykorzystanie go w kolejnych etapach nauki. Tak więc trudności w interpretacji i krytycznej analizie tekstów naukowych prowadzą do mechanicznego zapamiętywania definicji.

Przeciążenie terminologiczne i „pozorność” rozumienia

Biorąc pod uwagę fakt, że wszyscy studenci uczęszczali do szkoły, w mniejszym lub większym stopniu większość omawianych pojęć pedagogicznych oraz ich znaczenie jest im znana. Jednakże napotykają oni trudności ze sformułowaniem definicji terminu, ze zrozumieniem relacji rodzaj-gatunek między terminami oraz z budowaniem tezaury.

Cechą charakterystyczną terminologii pedagogicznej jest jej wariantywność, gdy do oznaczenia danego pojęcia obok terminu podstawowego używa się także innych jednostek leksykalnych. Na przykład mówiąc o „pedagogu” można mieć na myśli różne rodzaje działalności pedagogicznej – działalność nauczyciela, wychowawcy, mentora lub wykładowcy. Tego rodzaju przykładów w literaturze pedagogicznej jest bardzo dużo.

Z powodu wieloznaczności terminów pedagogicznych aktualizuje się problem ich precyzowania. Autorzy dążą do skonkretyzowania danego pojęcia, jednak te próby nie pozwalają na przezwycięzenie wieloznaczności, a jedynie pogłębiają problem, rodząc nowe definicje. U studentów powstaje iluzoryczne poczucie zrozumienia pojęć pedagogicznych, przy jednoczesnym braku umiejętności ich operacjonalizacji, wyjaśnienia, podania przykładów czy użycia w nowym kontekście.

Wprowadzenie jednego nowego terminu do teaurusu pedagogicznego prowadzi do uformowania się określonej przestrzeni terminologicznej i znaczeniowej, a w konsekwencji do pojawienia się kilku nowych terminów. W szczególności termin „nauczanie zdalne” całkowicie zmienia charakter interakcji między podmiotami procesu edukacyjnego, logikę jego organizacji i tym samym wpływa na rozumienie istoty zjawiska pedagogicznego leżącego u podstaw terminu „nauczanie”. W związku z tym niezwykle istotna jest konkretna określoność terminologiczna podstawowych kategorii pedagogiki, która pozwala podczas definiowania nowych pojęć pozostawać na gruncie fundamentalnych założeń (Neudakh i in. 2022).

Niski poziom refleksji metapoznawczej i metajęzykowej

Proces przyswajania wiedzy stanowi centralne ogniwo działalności dydaktycznej studentów w szkole wyższej, a głównym zadaniem kształcenia jest stworzenie niezbędnych warunków do efektywnego przyswojenia przez studentów informacji edukacyjnych oraz wysokiej jakości opanowania odpowiednich sprawności i umiejętności. Jako kryterium jakości przyswojonego materiału naukowego badacze uznają stopień świadomości przyswojenia oraz uformowania umiejętności zastosowania zdobytej wiedzy do rozwiązywania standardowych i niestandardowych zadań przez studentów, zgodnie z wymaganiami programów nauczania poszczególnych przedmiotów. Szczególną uwagę w przygotowaniu przyszłych nauczycieli poświęca się przyswajaniu terminologii pedagogicznej.

Brak świadomości procesu własnego uczenia się oraz niedostateczna refleksja nad samym językiem pedagogiki prowadzą do tego, że studenci, odtwarzając

zdobyte informacje, napotykać trudności, np.: z oznaczeniem pojęcia właściwym terminem, wyjaśnieniem jego istoty i treści, określeniem jego struktury; z wyodrębnieniem wszystkich cech pojęcia, ustaleniem związku pojęcia z innymi pojęciami pedagogicznymi; z operowaniem jednocześnie kilkoma pojęciami lub pojęciami z dyscyplin pokrewnych.

W celu przezwyciężenia wskazanych trudności niezbędna jest celowa praca wykładowcy nad zapewnieniem przyswojenia przez studentów terminologii pedagogicznej. W świadomości studentów konkretne pojęcia pedagogiczne powinny być powiązane z wykonywaniem określonych działań. Przyswojone pojęcia, oderwane od działalności, tracą swoją moc jako bodźce uczenia się, narzędzia poznania i działalności praktycznej. Dlatego też działalność wykładowcy na zajęciach dydaktycznych, ukierunkowana na zapewnienie opanowania przez studentów terminów pedagogicznych, zakłada następujące czynności: ustalenie pojęcia, ukazanie jego genezy, określenie podstawowej treści pojęcia, wskazanie obszaru i granic jego stosowania, doprecyzowanie treści, skorelowanie z praktyczną rzeczywistością.

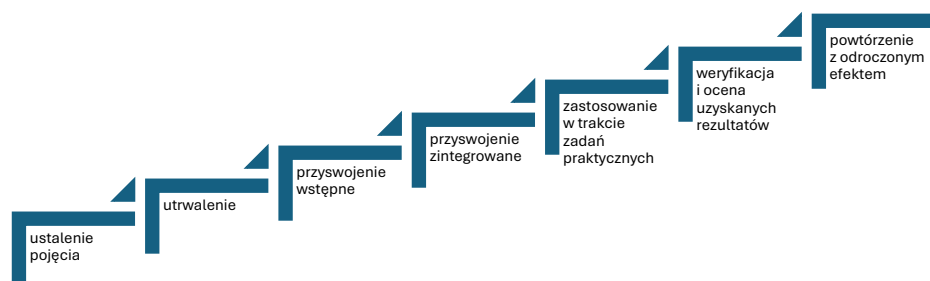
Organizacja pracy nad przyswajaniem przez studentów terminologii pedagogicznej

Organizacja pracy nad przyswajaniem przez studentów terminologii pedagogicznej opiera się na następujących zasadach:

- Ponieważ treść kształcenia jest formowana na podstawie wiedzy naukowej, terminy, których uczą się studenci, należy przedstawiać w rozwoju, a ich definicje powinny odzwierciedlać współczesne osiągnięcia w rozwoju nauk pedagogicznych.
- Działalność studentów w procesie kształcenia powinna mieć charakter systemowy: należy zapewnić opanowanie znajomości terminów, kształtowanie umiejętności przyporządkowania ich do grupy terminologicznej, podania definicji terminu, zrozumienia relacji rodzaj-gatunek między terminami, budowania tezausa itp.
- Na zajęciach dydaktycznych niezbędne jest stworzenie warunków do tego, aby nauczyć studenta – drogą logicznie budowanych rozumowań opartych na wyodrębnianiu istotnych charakterystyk przyswajanych pojęć – samodzielnego rozstrzygania kwestii związanych ze zrozumieniem, interpretacją i zapamiętywaniem nowych terminów.

- Dobór form i metod interakcji dydaktycznej należy dokonywać z uwzględnieniem optymalnej informatywności treści, jej złożoności i przydatności dla studentów. Determinuje to konieczność organizowania wspólnej działalności w ramach jednolitego systemu wartości opartego na wzajemnym szacunku i kolegalnej dyskusji nad kwestiami pojawiającymi się w toku studiowania przedmiotu.
- Trwałość przyswojenia przez studentów terminologii pedagogicznej jest zapewniana także w trakcie studiowania metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów, jak również w procesie różnych rodzajów praktyk.

Merytoryczne projektowanie i realizację pracy studentów z terminologią i aparatem pojęciowym pedagogiki należy prowadzić w sposób kompleksowy i etapowy: od wstępnego zapoznania się z pojęciem, przez pracę nad utrwaleniem jego przyswojenia, aż po kontrolę i ocenę, a także możliwości odtworzenia przyswojonego pojęcia po upływie określonego czasu (rysunek 1). W tym celu wykorzystuje się różnorodne zadania, metody i środki.



Rysunek 1. Etapy pracy nad przyswajaniem przez studentów nowych terminów

Źródło: opracowanie własne.

Ponieważ warunkiem koniecznym kształtowania pojęć jest ich zastosowanie w działalności praktycznej, w procesie dydaktycznym studentom można proponować zadania polegające na: formułowaniu definicji pojęcia; rozumieniu istoty pojęć gatunkowych wchodzących w skład jego definicji; rozpoznawaniu obiektów należących do zakresu pojęcia; opracowywaniu schematów klasyfikacyjnych, tabel podsumowujących, modeli; stosowaniu pojęć w różnych sytuacjach; określaniu miejsca danego pojęcia w systemie innych pojęć; ustalaniu powiązań i relacji badanego pojęcia z innymi pojęciami (Elagina i in. 2023).

W toku pracy nad aparatem pojęciowym pedagogiki można również wykorzystywać takie zadania, jak: wyodrębnianie (wyszukiwanie) pojęć w tekście,

definiowanie pojęć (opracowywanie definicji pojęć), opracowywanie tezauryusa dotyczącego problemu, krzyżówek, „alfabetu”, loterii terminologicznej; dyktando terminologiczne; graficzne przedstawienie pojęcia; rozwiązywanie przypadków pedagogicznych (*case-study*), kontekstualizujących pojęcia, ćwiczenia metajęzykowe i metapoznawcze (np. tworzenie map pojęć, portfolio terminologicznego, pisemna refleksja) i inne.

Znacząca praca studentów z terminami pedagogicznymi pomaga im głębiej wniknąć w obszar wiedzy pedagogicznej, wykroczyć poza codzienny poziom realizacji działalności edukacyjno-językowej, zapobiec sytuacjom zniekształcania sensu w komunikacji zawodowej. Nauczanie studentów podczas zajęć dydaktycznych pracy z terminologią ma ogromne znaczenie, ponieważ, z jednej strony, pozwala im przyswoić zdobytą wiedzę, z drugiej zaś – opanowują oni sposoby pracy z pojęciami, które następnie będą mogli zastosować w działalności praktycznej z uczniami.

Do oceny jakości przyswojenia pojęć przez studentów niezbędna jest znajomość kryteriów, na podstawie których można wnioskować o efektywności przeprowadzonej pracy. Wychodząc z analizy istoty procesu kształtowania pojęcia i jego głównych charakterystyk jako kategorii logicznej, za podstawowe kryteria przyswojenia pojęcia można uznać następujące: pełnię przyswojenia treści pojęcia; stopień przyswojenia zakresu pojęcia będący miarą jego uogólnienia; pełnię przyswojenia powiązań i relacji danego pojęcia z innymi. Wskazane kryteria są podstawowe, jednak nie wyczerpują one całego zbioru kryteriów przyswojenia pojęć. Istotne jest, aby studenci potrafili poprawnie wykorzystywać przyswojone pojęcia podczas studiowania przedmiotów pokrewnych, w okresie praktyk pedagogicznych, przy pisaniu referatów, prac semestralnych, dyplomowych oraz w późniejszej działalności zawodowej.

Podsumowanie

Celowo, systemowo i sekwencyjnie zorganizowana praca nad przyswajaniem przez studentów pojęć pedagogicznych od pierwszych etapów kształcenia w szkole wyższej pozwala kształtować u przyszłych nauczycieli potrzebę poprawnego i należytego posługiwania się terminologią zawodową, stanowiącą integralny składnik ich kompetencji terminologicznych. Kształtowanie u studentów całościowego wyobrażenia o terminologii pedagogicznej i ogólnie o zasadach poznania naukowego pozwoli w znacznym stopniu zoptymalizować proces kształcenia.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson L.W., Krathwohl D.R. (red.) (2001), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York: Longman.
- Biggs J. (1976), *Educology: The theory of educational practice*, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0361476X76900345> (data dostępu: 29.10.2025).
- Bordovskaia N.V., Koshkina E.A. (2016), *Structural-functional model of terminological competence of the professionals*, „Vestnik SPbSU”, doi: 10.21638/11701/spbu16.2016.408.
- Bordovskaia N., Koshkina E., Bochkina N. (2017), *Method of studying the level of terminological competence of students*, „ICERI2017 Proceedings”, s. 7531–7537.
- Cheng M., Cheng A., Tang S. (2010), *Closing the gap between the theory and practice of teaching: Implications for teacher education programmes in Hong Kong*, „Journal of Education for Teaching”, 36(1), s. 91–104.
- Harrell-Levy M.K., Kerpelman J.L. (2010), *Identity process and transformative pedagogy: Teachers as agents of identity formation*, „Identity (An International Journal of Theory and Research)”, 10, s. 76–91.
- Higgs L. (2013), *Theory in educational research and practice in teacher education*, Pre-Service and In-Service Teacher Training & Learning and Teaching Styles, <https://pdfs.semanticscholar.org/a213/30d0794bd5c9f8e560a64388429a2d83d16c.pdf> (data dostępu: 29.10.2025).
- Kaplan A., Flum H. (2012), *Theoretical analysis: Identity formation in educational settings: A critical focus for education in the 21st century*, „Contemporary Educational Psychology”, 37, s. 171–175.
- Klimkowska K. (2020), *Kryzys dydaktyczny i co dalej? Przewodnik dla kadry dydaktycznej*, Lublin: UMCS.
- Korthagen F., Loughran J., Russell T. (2006), *Developing fundamental principles for teacher education programs and practices*, „Teaching and Teacher Education”, 22, s. 1020–1041.
- Okoń W. (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Internetowy System Aktów Prawnych, <https://bit.ly/3AOxp7w> (data dostępu: 28.10.2025).
- Shaw B. (1981), *Is there any relationship between educational theory and practice?*, „British Journal of Educational Studies”, https://www.jstor.org/stable/3120421?seq=1#page_scan_tab_contents (data dostępu: 29.10.2025).
- Елагина В.С., Похлебаев С.М., Савельева О.К. (2023), *Дидактические приемы формирования понятий у студентов педагогического вуза*, „Современные наукоёмкие технологии”, 9, с. 113–117.

- Невдах С.И., Титовец Т.Е., Егорова Ю.Н. (2022), *Тенденции взаимодействия теории и практики образования в условиях обновления тезауруса педагогической науки*, „Весті БДПУ”, 1, с. 6–11.
- Никитина Е.А. (2023), *Освоение студентами понятийного аппарата педагогики как проблема современного высшего образования*, „Мир науки. Педагогика и психология”, <https://mir-nauki.com/PDF/9SPDMN623.pdf> (data dostępu: 27.10.2025).
- Талызина Н.Ф. (1975), *Управление процессом усвоения знаний*, Москва: Издательство Московского университета.

STRESZCZENIE

W artykule przedstawiono wyniki badań nad problematyką przyswajania przez studentów terminologii pedagogicznej. Celem artykułu jest rozpatrzenie procesualnego i treściowego aspektu przyswajania pojęć pedagogicznych, a także czynników utrudniających ich efektywną interioryzację. Ukazano specyfikę przyswajania pojęć pedagogicznych, związaną z wypracowaniem jednoznaczności ich definiowania, uzupełnianiem systemu terminologicznego pedagogiki zapożyczeniami z języków obcych, synonimią pojęć pedagogicznych oraz różnicami w treści pojęć stosowanych w dokumentach normatywnych i pracach naukowych. Zidentyfikowano i scharakteryzowano czynniki utrudniające w realnym procesie dydaktycznym efektywną interioryzację pojęć pedagogicznych: dysonans „teoria pedagogiczna – praktyka edukacyjna”, powierzchowną pracę z tekstem źródłowym, przeciążenie terminologiczne i „pozorność” rozumienia, niski poziom refleksji metapoznawczej i metajęzykowej. Przedstawiono organizacyjne aspekty pracy nad przyswajaniem przez studentów terminologii pedagogicznej: wskazano zasady, etapy, zadania, metody i środki. Ustalono, że celowo, systemowo i sekwencyjnie zorganizowana praca nad przyswajaniem przez studentów pojęć pedagogicznych od pierwszych etapów kształcenia w szkole wyższej pozwala im głębiej wnikać w obszar wiedzy pedagogicznej, wykroczyć poza codzienny poziom realizacji działalności edukacyjno-językowej, zapobiec sytuacjom zniekształcania sensu w komunikacji zawodowej, co w konsekwencji prowadzi do podniesienia jakości kształcenia.

SŁOWA KLUCZOWE: pojęcie, czynnik, przyswajanie, student, interioryzacja, terminologia pedagogiczna

SUMMARY

The article presents the results of a study on the issue of students' acquisition of pedagogical terminology. The aim of the article is to examine the procedural and substantive aspects of acquiring pedagogical concepts, as well as the factors

hindering their effective internalization. It was revealed that the specificity of acquiring pedagogical concepts is related to the development of unambiguous definitions, the supplementation of pedagogy's terminological system with foreign borrowings, the synonymy of pedagogical concepts, and differences in the content of concepts used in normative documents and scientific works. Factors hindering the effective internalization of pedagogical concepts in the real teaching process were identified and characterized: the dissonance of "pedagogical theory – educational practice", superficial work with source texts, terminological overload and "illusory" understanding, and a low level of metacognitive and metalinguistic reflection. The organizational aspects of work on students' acquisition of pedagogical terminology were presented: the principles, stages, tasks, methods, and means were indicated. It was established that purposefully, systematically, and sequentially organized work on the acquisition of pedagogical concepts by students from the first stages of higher education allows them to gain a more profound insight into the domain of pedagogical knowledge, move beyond the everyday level of educational and speech activity, prevent situations of meaning distortion in professional communication, and, consequently, leads to an enhancement in the quality of education.

KEYWORDS: concept, factor, acquisition, student, internalization, pedagogical terminology

Educational training in family upbringing – a relevant area of adult education

Szkolenia edukacyjne z zakresu wychowania rodzinnego – aktualny kierunek edukacji dorosłych

DOI 10.25951/14354

Psychologists and educators who develop the concept of personality-oriented education concur that upbringing is not a process of shaping an individual according to predetermined characteristics, but rather the creation of conditions for the comprehensive development of their individual potential. Modern education is increasingly oriented towards acknowledging the child's individuality, recognizing their inner world, promoting independence in decision-making, and respecting their right to hold their own opinion. However, in family education practices, the approach in which the child is perceived as a passive object of adult influence continues to prevail. Although there are positive trends towards humanization in the school environment, traditional models of family education often remain unchanged, relying on strategies of control, sanctions and hierarchical subordination.

Such trends indicate the need for a radical rethinking of the role of the education process. As Ukrainian researchers emphasize (Bekh 2013; Karamushka 2010; Gonchar 2019), stereotypes of authoritarian upbringing substantially hinder the development of a socially mature personality in a child, capable of self-reflection, responsible decision-making, and emotional self-regulation. According to Bekh (2013), without updating the pedagogical culture of parents and forming their readiness for dialogue with the child, it is impossible to ensure its full psycho-emotional development. In turn, Karamushka (2010) emphasizes the importance of developing parents' emotional intelligence as a factor in enhancing the quality of educational interaction. Within the framework of such approaches, the child is viewed as a subject capable of influencing the educational situation, rather than as a passive bearer of problematic behavior that needs to be "corrected".

In the context of improving the effectiveness of family education, it is important to pay attention to the experience of the international scientific community, which over the past two decades has been actively developing and empirically studying parent training programs. Systematic reviews and meta-analyses confirm the consistently positive impact of such programs on the quality of parenting practices, as well as on behavioral outcomes in children (Kaminski et al. 2008; Sanders et al. 2014; Wilson et al. 2012). In particular Kaminski and co-authors (2008) found that the inclusion of practical components in programs – such as specific behavioral instructions, skill-building exercises, and emotional self-regulation – significantly increases the effectiveness of interventions.

Standardized, multi-level programs, such as Triple P – Positive Parenting Program and The Incredible Years, have been shown to positively influence parental competence, reduce parental stress, and decrease problem behaviors in children. At the same time, the literature notes variability in results, differences in research quality, and the presence of potential sources of bias related to conflicts of interest or program funding (Wilson et al. 2012).

A review of global interventions aimed at supporting early child development demonstrates the effectiveness of interactive parenting programs in improving both behavioral and cognitive outcomes in young children. The effects are most pronounced when there is long-term support and practical application of the acquired skills in a natural environment (Jeong et al. 2021).

In addition, a number of meta-analyses indicate the significant role of parenting programs in reducing domestic violence, including physical and emotional abuse (Backhaus et al. 2023; Beelmann et al. 2023). Although the results indicate medium-term effectiveness (up to 24 months), researchers emphasize the need for further high-quality randomized studies that take into account the cultural context and social characteristics of the target groups.

Ukrainian specialists in practical psychology also pay considerable attention to this issue. For example, Ivanova's (2020) studies have shown that the implementation of training programs for parents based on the principles of emotional support, non-violent communication, and positive discipline contributes to reducing the level of conflict in interactions with children and improves the psycho-emotional environment in the family. In addition, the results of Svistun's (2017) research show that training formats involving both parents have a more pronounced and lasting effect, especially in terms of reducing child abuse and increasing parental sensitivity. It should be emphasized that harmonizing family relationships is one of the most effective factors in preventing deviant behavior among adolescents.

Both Ukrainian and international studies prove the effectiveness of systematic parenting support based on the principles of partnership, the development of emotional competence in adults, and the building of trusting relationships with children. Scientists also emphasize the potential of educational programs as a means of improving the quality of parenting, preventing behavioral disorders, and creating conditions for the comprehensive development of children. To achieve maximum effectiveness of such programs, it is recommended to analyze attitudes toward personality in family education practices, which correspond to the prevailing paradigm in Ukraine: personality is still viewed as something that needs to be “shaped”. Indeed, while some progressive changes are noticeable in education, traditional stereotypes prevail in the sphere of family education. However, it has been proven that harmonizing family relationships is an effective factor in preventing negative phenomena in the youth environment. Therefore it is clear that without a radical restructuring of traditional family education, one should not expect serious success in the formation of a well-rounded personality: independent, responsible, self-confident, proactive, creative, with clear moral principles.

We are convinced that the most difficult thing is to overcome old stereotypes in family education. Let us briefly dwell on the most typical stereotypes that dominate family upbringing.

The most common is the identification of education with manipulation of the child and their behavior. According to this stereotype, education is the correction of a child’s behavior through the actions of their parents. In reality a child is not a piece of clay from which you can mold whatever you want. A child is a personality, capable of feeling, experiencing, perceiving, thinking, wanting, and based on their unique experience, having their own point of view and choosing how to behave in certain situations. It is extremely important to understand how a child sees their family, themselves, and how they interpret what is happening. It is their personal attitude that is the result of the child’s internal activity and has a certain meaning for them, which is not always obvious from the outside, but it is this attitude, and not external circumstances, that determines the child’s behavior and is the basis for the development of their personality. We believe that the child’s feelings and experiences are the compass that will help to achieve the desired goal in education. Therefore, the formation of a child’s personality in the family is a mutual process in which parents, while raising their children, are themselves being raised. A child is a free (and therefore autonomous) personality; upbringing is, first and foremost, the self-education of parents.

Another stereotypical view of family education is the belief of parents that this area is well controlled and understood by them. Each parent tends to think that they understand both themselves and their child well. We are confident that it is possible to control and be sufficiently aware of our actions and deeds, but the real experiences of not only children but also parents are practically uncontrollable and poorly understood, often distorted. Special work is needed at the level of internal and external dialogue. Parenting requires the ability to listen.

The next stereotype concerns parental self-sacrifice. In our opinion, parenting involves full subject-subject interaction based on consideration of the needs and interests of both children and parents, their personal boundaries, and tolerance in relationships. Full-fledged upbringing is impossible without genuine equality and protection of the interests of not only children but also parents.

One of the stereotypes is associated with the negative attitude of traditional family education towards so-called verbal pedagogy as ineffective. True education involves a culture of speech at the level of the inner self, using “I-statements” and organizing detailed dialogical communication.

Traditionally, parents believe that the process of forming a confident, responsible, independent personality should be based on constant critical evaluation, systematic control of their activities with mandatory indication of mistakes, problems, omissions, comparison with the best examples, students, etc. In reality the process of forming a positive self-concept in a child is based on three main types of personal experience that are necessary for the formation of the self, namely: attention and respect for the child; fair treatment by others; recognition of the child's value by others.

Under such conditions, an internal process of self-formation takes place: attention and respect for oneself; fair treatment of oneself; recognition of one's own self-worth. These are the abilities necessary for a person to become autonomous, authentic, and productive.

The above-mentioned and other stereotypes make it impossible for a child to develop a harmonious personality within the family. Therefore, we see an urgent need to implement educational measures aimed at changing value and meaning attitudes in the field of family education and developing dialogue as the most effective mechanism for unleashing a child's personal potential (Radchuk 2009).

In our educational program, dialogue serves a dual purpose:

- a) as a condition for the full development of a child's personality;
- b) as an effective form of teaching innovative approaches in the field of family education.

In other words, the learning process through dialogical interaction deepens self-understanding and adequate understanding of the child's behavior, experiences, and thoughts, develops the ability to assertively set psychological boundaries, adequately express one's experiences and feelings, and value the child's personality, that is, in general, a full-fledged dialogue is built in relations with the child.

At the same time, educational dialogue is the optimal environment not only for meaningful assimilation of information during learning, but also for the formation, development, change, and enrichment of value-semantic attitudes in the sphere of family education. In our opinion, the potential of educational dialogue will be most effectively realized when the educational material is characterized by the following substantive and formal features:

a) contextuality in relation to the inner world of the individual, when the text being studied lies in the "context" of the personal and meaningful sphere of the participants in the educational program; this actualizes personal meanings, rather than superficial reproduction, and ensures the manifestation of moral choice, motivational justification of life activity, etc.;

b) openness as a way of presenting in educational material open to supplementation, unstable, unbalanced, paradoxical (phenomenal) facts that do not have an unambiguous interpretation; the way to learn them is through critical reflection, which lets you tap into your own creativity instead of just memorizing stuff; at the same time, you're constantly clarifying the meaning of the phenomenon you're looking at, which brings non-scientific ideas into the scientific context and helps you find personal meaning;

c) the metaphorical nature of educational material as a mechanism for activating syncretic emotional comprehension of a holistic situation (in the unity of associative, intuitive, and logical connections) and actualizing the semantic potential of the individual;

d) game forms of educational interaction with the freedom and competitiveness inherent in games, which actualizes the problem of self-realization of the individual and allows them to realize their potential to some extent, creating their own world, a special space, playing their roles and models of reality in it; through the imitation of life situations, which allows them to test this value in action and in communication with other people, to compare it with other values;

e) the dialogical nature of the relationships between participants in the educational program as the interaction of a holistic personality with the world of culture, in which clarification, even revision of one's values, and the search for

ways of self-development take place, and at the same time, the reflective function of the personality is actively developed (Radchuk 2014).

Based on the above principles, we developed and tested an educational program called “Family Education” in pedagogical practice, using various interactive methods (group discussion, role-playing, work in mini-groups, game exercises, mosaics, brainstorming, collages, etc.).

The goal of the educational training is to promote the development of parental competence through awareness and understanding of the mechanisms of dialogical communication and the formation of skills and habits of constructive interaction with children in the family.

Objectives:

1. To raise awareness of the central mechanisms of a child’s personal development in ontogenesis and the creation of favorable conditions for the development of core personal qualities.
2. Expand knowledge about psychological boundaries of personality and develop skills of self-actualizing communication and assertive behavior in different situations.
3. Develop skills of reflection, self-awareness, self-analysis, self-control, and self-esteem.
4. Promote awareness and critical understanding of persistent stereotypical attitudes in family education.
5. Practice skills of constructive interaction in situations of negative behavior of children.
6. Expand and enrich knowledge about the role of the emotional sphere in the formation of a child’s personality and practice skills of empathic response to children’s behavior.
7. Develop the ability to build dialogical interaction when resolving conflictual family situations and practice communication skills for constructive interaction in such situations.

The program consisted of a series of separate thematic modules. In our context, modules are relatively independent units (“building blocks”) that make up the original structure of a specific educational program.

The Family Education educational training program consists of the following sequential series of modules:

1. Conceptual foundations (understanding the conceptual foundations of the educational program and the main approaches to family education).
2. The world of the child: characteristics of development (developing a holistic view of the child’s personality development; acquiring know-

ledge about the age-related characteristics of their mental development, actualizing childhood memories, personal interpretation of the child's personality development).

3. Communication with children (expanding knowledge about the mechanisms and characteristics of communicative interaction with children, developing communication skills and abilities).
4. Child self-assessment (awareness of the central mechanisms of personal development, development of the ability to create favorable conditions for the formation of core personal qualities, development of self-analysis and reflection skills).
5. Personal space in the family (expanding knowledge about the psychological boundaries of the personality, practicing assertive behavior skills in various life situations).
6. The child's awareness of the consequences of negative behavior (awareness and critical reflection on persistent stereotypical attitudes in family upbringing, practicing skills of constructive interaction in situations of negative behavior of children).
7. The child's emotions and behavior (expanding and enriching knowledge about the role of the emotional sphere in the formation of the child's personality, practicing skills of empathic response to children's behavior).
8. Dialogical interaction in family conflicts (creating optimal conditions for resolving conflictual family situations, developing skills for constructive (dialogical) interaction in such situations).
9. Conclusions (summarizing the results of training, developing realistic plans for implementing values and acquired knowledge and skills in life) (Radchuk 2009).

In general, the results of testing this educational training program confirm its effectiveness, which necessitates its implementation in working with parents and future parents.

Based on an in-depth theoretical analysis and testing of the educational program "Family Education," we can conclude that it is an effective tool for developing parental competence. The introduction of dialogical practices, the development of emotional competence, and the overcoming of stereotypes in upbringing contribute to the harmonization of family relationships, increased sensitivity to the needs of the child, and the creation of a favorable psycho-emotional climate. Systematic work with parents, based on partnership, empathy, and personal reflection, is a key factor in preventing behavioral disorders and domestic violence and ensuring the full development of the child. The program

is recommended for further implementation in adult education systems and the training of future parents.

REFERENCES

- Backhaus S., Leijten P., Jochim J., Melendez-Torres G.J., Gardner F. (2023), *Effects over time of parenting interventions to reduce physical and emotional violence against children: A systematic review and meta-analysis*, "EClinicalMedicine", doi: 10.1016/j.eclinm.2023.102003.
- Beelmann A., Arnold L.S., Hercher J. (2023), *Parent training programs for preventing and treating antisocial behavior in children and adolescents: A comprehensive meta-analysis of international studies*, "Aggression and Violent Behavior", 69, pp. 1–12, <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101798>.
- Bekh I.D. (2013), *Personality-oriented education: Theoretical and methodological foundations*, Kyiv: Logos (translated title).
- Gonchar L. (n.d.), *Vykhovnyi potentsial sim'i u formuvanni humannykh bat'kivs'ko-dytiachykh vzaiemyn* [The educational potential of the family in forming humane parent-child relationships], Institute of Problems of Upbringing of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, <https://lib.iitta.gov.ua/716140/>.
- Ivanova T.V. (2020), *Psychological conditions for the formation of a positive parenting style in the family*, "Practical Psychology and Social Work", 9, pp. 35–39 (translated title).
- Jeong J., Franchett E.E., Ramos de Oliveira C.V., Rehmani K., Yousafzai A.K. (2021), *Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis*, "PLOS Medicine", 18(5), e1003602, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33970913/>.
- Kaminski J.W., Valle L.A., Filene J.H., Boyle C.L. (2008), *A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness*, "Journal of Abnormal Child Psychology", 36(4), pp. 567–589, doi:10.1007/s10802-007-9201-9, <https://europepmc.org/article/med/18205039>.
- Karamushka L.M. (2010), *Psychology of emotional intelligence: Theory and practice*, Kyiv: Naukova Dumka (translated title).
- Radchuk H.K. (2014), *Axiopsychology of higher education*, Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka (translated title).
- Radchuk H.K., Tiunova O.V. (2009), *Family education: Educational training for parents*, Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan (translated title).
- Sanders M.R., Kirby J.N., Tellegen C.L., Day J.J. (2014), *The Triple P–Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support*, "Clinical Psychology Review", 34(4), pp. 337–357, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24842549/>.

- Svistun N.I. (2017), *Socio-psychological factors of the effectiveness of training programs for parents*, "Psychology and Society", (1), pp. 68–74 (translated title).
- Wilson P., Rush R., Hussey S., Puckering C., Sim F., Allely C.S. et al. (2012), *How evidence-based is an 'evidence-based parenting program'? A PRISMA systematic review and meta-analysis of Triple P*, "BMC Medicine", 10, <https://doi.org/10.1186/1741-7015-10-130>.

SUMMARY

The article analyzes the relevance of educational training programs for parents as an important tool for adult education in the field of family upbringing. From the perspective of a person-centered approach, upbringing is viewed not as a process of influencing or shaping a child according to predetermined characteristics, but as the creation of conditions for the development of the child's individual potential. It is emphasized that traditional models of upbringing, based on control, hierarchical subordination, and authoritarianism, do not meet the modern requirements of humanistic pedagogy. In this context, the article substantiates the appropriateness of implementing training programs based on dialogical interaction, the development of parents' emotional intelligence, and the enhancement of their reflexivity and sensitivity to the child's needs. The article presents the "Family Upbringing" training program, which consists of nine modules aimed at shaping constructive parental attitudes and developing communication and emotional regulation skills. Based on the pilot implementation of the author's program, conclusions are drawn regarding its effectiveness and the feasibility of its wide-scale integration into adult education systems. The training program is recommended for use by professionals working with parents, social workers, and educators involved in family support activities.

KEYWORDS: family upbringing, parenting stereotypes, dialogic training, emotional intelligence, adult education

STRESZCZENIE

W artykule przeanalizowano aktualność edukacyjnych treningów dla rodziców jako istotnego narzędzia edukacji dorosłych w zakresie wychowania rodzinnego. Z perspektywy podejścia zorientowanego na osobę wychowanie postrzegane jest nie jako proces wpływania czy kształtowania dziecka według z góry ustalonych cech, lecz jako tworzenie warunków do ujawnienia jego indywidualnego potencjału. Podkreślono, że tradycyjne modele wychowania, oparte na kontroli, hierarchicznemu podporządkowaniu oraz autorytaryzmie, nie odpowiadają współczesnym wymaganiom pedagogiki

humanistycznej. W tym kontekście uzasadniono celowość wdrażania treningów opartych na dialogicznej interakcji, rozwijaniu inteligencji emocjonalnej rodziców, zwiększaniu ich refleksyjności oraz wrażliwości na potrzeby dziecka.

Przedstawiono program treningu „Wychowanie w rodzinie”, który obejmuje dziewięć modułów ukierunkowanych na kształtowanie konstruktywnych postaw rodzicielskich, rozwój umiejętności komunikacyjnych i regulacji emocji. Na podstawie przeprowadzonej ewaluacji autorskiego programu wyciągnięto wniosek o jego skuteczności i zasadności szerokiego wdrażania w systemie edukacji dorosłych. Trening rekomendowany jest do wykorzystania w pracy z rodzicami, specjalistami z zakresu pomocy społecznej oraz nauczycielami działającymi na rzecz wspierania rodziny.

SŁOWA KLUCZOWE: wychowanie w rodzinie, stereotypy rodzicielskie, trening dialogiczny, inteligencja emocjonalna, edukacja dorosłych

HALYNA RADCHUK – Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University,
Ternopil, Ukraine

MARIIA OLIINYK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika/Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 1.09.2025

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.11.2025

Poziom opieki macierzyńskiej w kontekście wykonywania pracy zawodowej przez matki dzieci do lat trzech w Polsce w latach pięćdziesiątych XX wieku

The level of maternity care in the context of professional work performed by mothers of children under three years of age in Poland in the 1950s

DOI 10.25951/14355

„Obowiązki rodzicielskie wymagają baczniejszej uwagi
aniżeli obowiązki obywatelskie”
(Spencer 1884, s. 50)

Wprowadzenie

Problem łączenia pracy zawodowej z macierzyństwem jest zagadnieniem, którym na gruncie nauki zajmują się głównie socjolodzy, psychologzy oraz pedagodzy. Jednak jest to przede wszystkim dylemat, przed którym przynajmniej raz w życiu stoi większość kobiet i ich rodzin. Godzenie tych ról przez kobiety matki zrodziło się w XIX w. z chwilą podejmowania przez nie pracy zarobkowej i towarzyszy kobietom do dzisiejszych czasów. Co prawda, na przestrzeni ostatnich dwóch wieków podejście do tego problemu zmieniało się i ściśle łączyło się z formami i modelami funkcjonowania rodzin polskich, jednak niezmiennie w aspekcie dokonywanych przez kobiety wyborów najczęściej najważniejsze było i jest dobro dziecka. Dodatkowo na postrzeganie w społeczeństwie roli matek aktywnych zawodowo i realizacji przez nie funkcji opiekuńczo-wychowawczych wobec najmłodszych wpływały demografia i polityka społeczna państwa.

W literaturze przedmiotu, zwłaszcza współczesnej, pojawiają się liczne opracowania na temat łączenia życia rodzinnego i zawodowego przez kobiety (Mikołajczyk, Stankowska 2021). Brakuje jednak szczegółowych opracowań naukowych dotyczących poziomu i specyfiki opieki nad dziećmi do lat trzech przez matki pracujące w Polsce w latach pięć-

dziesiątych i sześćdziesiątych minionego wieku. Niewiele jest publikacji związanych z zagadnieniem realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej przez kobiety łączące macierzyństwo z pracą zawodową. Wymienić tu można prace: A. Marcinkiewicz-Kaczmarczyk (2018), M. Fidelis (2015), N. Jarskiej (2015), J. Mrozek (2019). Późniejsze okresy, tj. lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte XX w. badały S. Dzięcielska-Machnikowska i D. Duraj (1984), zajmując się problemem roli kobiet w klasie robotniczej. Aczkolwiek kwestię poziomu opieki macierzyńskiej traktowały one pobocznie. Co oczywiste, ówczesną literaturę charakteryzuje skrajna tendencyjność podyktowana ustrojem politycznym. Okres ten był bowiem momentem o bardzo mocnym zabarwieniu ideologicznym i propagandowym, stąd w analizach naukowych dotyczących przedmiotowego zagadnienia widoczne jest dwojakie podejście władz Polski Ludowej do roli kobiety w społeczeństwie: początkowo – do połowy lat pięćdziesiątych XX w. widziano w niej przodowniczkę pracy, a później też żonę i matkę.

System opieki nad matką i dzieckiem do lat trzech w latach pięćdziesiątych XX wieku

W związku z propagowaną w tym okresie ideą równouprawnienia płci, kobietom zagwarantowano prawo do podjęcia pracy zarobkowej. Szczególnie ważna dla ówczesnych władz była konieczność zmobilizowania do pracy szerokich rzesz robotnic. W ustawie sejmowej o planie sześcioletnim z 21 lipca 1950 r. wskazywano na potrzebę zaangażowania 1,23 mln kobiet (Dz.U. 1950 nr 37 poz. 344). Podkreślano przy tym, że pełna realizacja planu możliwa będzie tylko przy ich aktywnym i wszechstronnym udziale. Już w marcu 1950 r. w uchwale Biura Politycznego KC pisano: „realizacja planu sześcioletniego stworzy nieznane dotąd możliwości produktywizacji i awansu społecznego kobiet, wprowadzenia do pracy w przemyśle i w innych gałęziach socjalistycznej gospodarki wielotysięcznych zastępów kobiet” (Wasilkowska 1952, s. 113). Propaganda chętnie przedstawiała w filmach, czasopiśmie i na łamach książek robotnice przy frezarkach, tokarkach czy szlifarkach, podejmujące warty stalinowskie i przekraczające znacznie normy pracy (Florczyk 2010, s. 32). W latach 1952–1955 liczba pracujących kobiet wzrastała szybciej niż mężczyźni. Rezerwuarem siły roboczej była po wojnie wieś. Powstał zatem pomysł sprowadzenia stamtąd ludności do miast i zatrudnienia ich przy wielkich budowach, a potem w przemyśle. W 1950 r. 31,2% Polek przypadało na 100% zatrudnionych, a w 1954 r. – 33% (Wieruszewski 1975, s. 111; Kurzynowski 1986, s. 305). Dla porównania:

przed wojną te statystyki wyglądały następująco: w 1931 r. – 22,4%, w 1939 r. – 23,5%. Wcześniej też w gronie tym znajdowały się mężatki i matki.

W latach powojennych opieka nad matką i dzieckiem stała się jednym z podstawowych problemów opieki zdrowotnej i systemu opiekuńczego. Dla opieki nad dzieckiem istotne znaczenie miała unifikacja prawa cywilnego i rodzinnego w roku 1946 i 1947. Wprowadzono zasadę równouprawnienia małżonków i wszystkich dzieci. Nowe prawo dawało priorytet dobru dziecka na podstawie Kodeksu rodzinnego z 1950 r. System opieki scentralizowano w 1949 r., powołując Departament Matki i Dziecka w Ministerstwie Zdrowia (w 1954 r. przemianowany na Zarząd Ochrony Zdrowia Matki i Dziecka), który bezpośrednio współpracował z Instytutem Matki i Dziecka i z wojewódzkiemi konsultantami w dziedzinie pediatrii i położnictwa. W każdym województwie były organizowane Wojewódzkie Poradnie Matki i Dziecka, nadzorujące wszystkie placówki sprawujące opiekę nad matką i dzieckiem.

W okresie objętym badaniem następował gwałtowny przyrost naturalny; dzieci do lat 4 (taka kategoria wiekowa funkcjonowała w niektórych ówczesnych opracowaniach statystycznych) stanowiły w 1950 r. – 12,3% populacji (ponad 3 mln dzieci [w tym 1 mln w miastach] na 25 mln ludności); w 1955 r. – 12,8% (proporcjonalnie: 3,5 mln [1,5 w miastach] /27,5 mln) (*Rocznik Statystyczny Polski...* 1955, k. 91). Z powodu dużej dzietności w latach czterdziestych i pięćdziesiątych kobiety otrzymywały urlopy i zasiłki związane z macierzyństwem. Od 1948 r. matki pracujące otrzymywały zasiłki rodzinne, w 1954 r. przyznano im urlop opiekuńczy (np. w przypadku choroby dziecka). Władze PRL zobowiązały zakłady pracy zatrudniające kobiety, które łącznie posiadały co najmniej dziesięcioro dzieci, do tworzenia i utrzymywania żłobków fabrycznych (Polakowski, Szelewa 2015, s. 14–15).

W zakresie opieki nad matką i dzieckiem obserwujemy znaczny wzrost liczby porodów przyjętych przy udziale personelu fachowego w zakładach służby zdrowia, tj. 87,4% w 1955 r. wobec 61,2% w 1953 r. W szpitalach przyjęto w 1955 r. 41,5% z ogólnej liczby porodów. W 1956 r. funkcjonowały 820 poradnie dla kobiet, w miastach na 1 lekarza przypadało 14 794 kobiet. W 1955 r. zano-towano 795 301 wizyt domowych u położnic i niemowląt (*Rocznik Statystyczny Ochrony Zdrowia...* 1969, k. 399–403). Ogółem opiekę profilaktyczną prowadzono w miastach wobec ponad 2 mln dzieci (niezależnie od wieku), w tym blisko 500 tys. dzieci ze wsi również korzystało z pomocy medycznej w mieście. Z tego w przybliżeniu 860 tys. dzieci po raz pierwszy doświadczyło instytucjonalnej opieki profilaktycznej, w tym uwzględniono również dzieci poniżej 1. roku życia (526 tys.). Analizując przedstawione statystyki, postawić można

wniosek, że w miastach, z grupy 1,5 mln dzieci do lat 4 (nawet przy założeniu, że połowa z nich to te do 1. roku życia), 70% najmłodszych objętych było opieką profilaktyczną. Obserwujemy więc największą akcję pomocową skierowaną do dzieci najmłodszych w postaci działań zapobiegawczych. Jednym z nich były szczepienia, w tym obowiązkowe szczepienia przeciwko durowi brzuszemu, określone rozporządzeniem Ministra Zdrowia jeszcze z 17 kwietnia 1945 r. W 1953 r. zaszczepiono 45,1%, a rok później w 1954 już 59,9% noworodków (*Rocznik Statystyczny Polski...* 1955, k. 265).

W okresie powojennym bezpośrednią opiekę nad zdrowymi dziećmi od urodzenia do lat 3 sprawowały Poradnie D. Poradnie te zajmowały się obserwacją rozwoju dziecka, przeprowadzały okresowe badania lekarskie i domowe wizyty pielęgniarские oraz wykonywały szczepienia ochronne. W poradniach tych odbywały się także pogadanki dla matek dotyczące żywienia i pielęgnowania małych dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem konieczności karmienia piersią. Częścią integralną Poradni D miała być kuchnia mleczna, w której przygotowywano mieszanki odżywcze dla dzieci karmionych sztucznie lub w sposób mieszany, a także mieszanki lecznicze dla dzieci chorych. Do obowiązku kuchni mlecznej należało także prowadzenie punktu zbioru mleka kobiecego i jego rozdział dzieciom potrzebującym (Redlich 1955, s. 174–183; Gonczyński 1956, s. 58–67, 114–117). Jakość odżywiania dzieci powyżej 1. roku życia pozostawała już w gestii rodziców i warunków, jakimi dysponowali (Straczuk 2016, s. 202). W sytuacji korzystania przez nich z instytucji żłobka to on zapewniał wyżywienie dzieciom w czasie pobytu.

Przyczyną zachorowalności u dzieci było również wiele zapóźnień w warunkach higienicznych polskich rodzin. Dla zobrazowania warunków lokalowych warto przybliżyć statystykę z 1960 r. Wówczas przeciętna liczba pomieszczeń w mieszkaniu to 2,5; osób na 1 pomieszczenie przypadało 1,53; tylko 26% mieszkań w Polsce było wyposażonych w łazienkę; 55,4% w wodociąg, 47,8% w ustęp; 35,6% w sieć gazociągową; 13,2% w centralne ogrzewanie (Wołczyk 1969, s. 25). Można domniemywać, jak trudne warunki lokalowe i higieniczne mogły występować w okresie objętym badaniem.

Model rodziny lat pięćdziesiątych. Warunki życia rodzin i rola kobiety matki

Rola rodziny w latach pięćdziesiątych XX w. sprowadzała się głównie do prokreacji, przy czym upowszechniany model wyrażał „zasadę ekspansywną o kolektywistycznej motywacji” (Kłoskowska 1962, s. 32). Stąd też słabo akcentowano

charakter więzi rodzinnej. Uczuciom nie przyznawano rangi wartości naczelnej ani w odniesieniu do stosunków między małżonkami, ani w stosunkach rodzice – dzieci. Model ten cechował „egalitaryzm stosunków wewnątrzrodzinnych, co wynikało z zasady nieakcentowania różnic ról męskich i żeńskich” (Kłoskowska 1962, s. 52). Było to spowodowane położeniem nacisku na pozarodzinne, zawodowe funkcje męża i żony. „W krajach naprawdę demokratycznych, gdzie kobieta bierze czynny udział w życiu politycznym i ekonomicznym będąc jednocześnie szanowaną i kochaną matką, dzień 8 marca posiada charakter święta, radości i twórczej działalności” (18 marca... 1947, s. 6). Nawet wprowadzony w 1947 r. Dzień Kobiet miał wydzźwięk akcentowania pracy kobiet, a tylko „przy okazji” niejako drugorzędnej roli matki. Wyzwolenie społeczne kobiety miało polegać także na ograniczeniu obowiązków domowych i przejściu niektórych funkcji rodziny przez wyspecjalizowane instytucje i placówki usługowe (Dz.U. 1950 nr 37 poz. 344). Ułatwiać życie żonom i matkom miały powstające pralnie, stołówki zakładowe i szkolne, żłobki i przedszkola. W miastach te dwie ostatnie placówki działały już od godziny 4.00 do 22.00, część z nich była czynna nawet przez cały tydzień (Skotarczak 2004, s. 61–62). Już w okresie międzywojennym dokonująca się „zmiana transmisji kulturowej w środowisku robotniczym, przy jednocześnie wzrastającej roli żłobków, przedszkoli i szkół poprawiających jakość życia najmłodszych, sprawiła, iż sama formuła rodziny straciła swoje bezwzględnie dominujące znaczenie wychowawcze” (Szymczyk 2017, s. 183). Takie tendencje w postrzeganiu rodziny utrwały się w latach czterdziestych XX w. Naówczas model rodziny miał się opierać na 2 aktywnych zawodowo rodzicach plus 3 dzieci (Mrozek 2019, s. 270). Zasadnicze zmiany w kreowaniu wizerunku kobiet widać w latach 1955–1956. Nowa władza deklarowała wprowadzenie równouprawnienia kobiet, kładąc nacisk na ich realizowanie się w roli żon i matek (inaczej niż we wcześniejszym okresie, w którym kobietę widziano przede wszystkim w roli przodowniczką pracy). Podnoszono konieczność godzenia ról żony i matki, a zadanie to miała urzeczywistniać Społeczno-Obywatelska Liga Kobiet (SOLK). W tym celu organizacja winna pomagać kobietom zarówno w życiu codziennym, jak i w realizacji zamierzeń zawodowych, zakładając instytucje usługowe: pralnie, stołówki i placówki opiekuńcze dla dzieci oraz prowadząc szkolenia dla kierowniczek przedszkoli, żłobków czy stołówek. Oprócz tego miały być organizowane kursy dla analfabetek, gospodarstwa domowego, szycia i kroju itp. (Marcinkiewicz-Kaczmarczyk 2018, s. 153). W ten sposób, jak podkreślano: „[...] podniesiemy dobrobyt rodziny, w ten sposób nasza działalność doprowadzi do zmiany na lepsze dawnego położenia kobiety w społeczeństwie” (AAN... Statut SOLK, k. 1).

Na łamach ówczesnej prasy (Sokół 1998) również odnajdujemy publikacje o powinnościach zawodowych i macierzyńskich kobiet. Np. w „Naszej Pracy” opublikowano w tym okresie kilka tekstów związanych z tą problematyką, m.in. *Bliżej codziennego życia kobiety* (1956) i *Sprawy palące – Czy kobieta może istotnie pracować na każdym odcinku życia gospodarczego?* (1956). Zaznaczano w nich, że praca kobiet w innych zawodach, wcześniej zarezerwowanych tylko dla mężczyzn, może zaszkodzić ich zdrowiu, a przede wszystkim uniemożliwić w przyszłości urodzenie dzieci.

W latach pięćdziesiątych XX w. warunki życia określał tzw. głód mieszkań jako konsekwencja zniszczeń wojennych i zubożenia społeczeństwa. Naówczas potrzeby mieszkaniowe rozwiązywano metodami administracyjnymi. Wprowadzono akty normatywne ustalające, że nieruchomości mające więcej niż pięć izb będą poddane tak zwanemu przymusowemu zarządowi nieruchomości, co w praktyce oznaczało dokwaterowywanie lokatorów do mieszkań i domów prywatnych. Dekret w tej sprawie z 1951 r. pozwolił przejść administracji państwowej resztki niepoddanego dotąd kontroli państwowej mienia. Ani spółdzielnie mieszkaniowe, ani indywidualni właściciele nie mieli prawa decydowania o swojej własności. W jednym mieszkaniu kwaterowano po kilka rodzin. Standard tych wielorodzinnych mieszkań był niski, domy nie były remontowane, nawet jeśli w czasie wojny zostały częściowo zniszczone.

Poziom opieki macierzyńskiej. Kobieta – matka w kontekście pracy zawodowej

W 1955 r. w Polsce 30% pracujących kobiet było mężatkami wychowującymi dzieci. W 1955 r. mieszkanka miasta rodziła przeciętnie troje dzieci. Tylko od roku 1955 do 1964 przyrost naturalny zmalał o dziewięć promili (Mrozek 2019, s. 270). Z biegiem lat zauważyć więc można było tendencję do ograniczania liczby potomstwa. Z porównania z badaniami przeprowadzonymi w 1978 r. wśród łódzkich kobiet zatrudnionych w przemyśle włókienniczym wynika, że 67% z nich posiadało dzieci; w tym 1 dziecko – 21%, dwoje – 27%, troje dzieci – 12%, czworo – 7% (Dzięcielska-Machnikowska, Duraj 1984, s. 7; Dzięcielska-Machnikowska 1979). Należy uwzględnić, w kontekście możliwości zapewnienia należytej opieki dziecku, też kwestię wykształcenia rodziców i tym samym charakter ich pracy, wyższe wykształcenie mogło bowiem wpływać na wyższy stopień świadomości wychowawczej i opiekuńczej wobec dziecka. Prowadzone na początku lat sześćdziesiątych XX w. przez H. Strzemińską

(1967) badania wśród kobiet pracujących, mimo że przekraczają interesującą cezurę czasową, pozwalają w pewnym stopniu rzucić światło na ówczesną dyspozycyjność kobiet dla rodziny. Matki pracujące fizycznie poświęcały na zajęcie się dzieckiem w tygodniu jedynie 37% czasu, pracujące umysłowo – 70% (Strzemińska 1967, s. 390–393). Charakter pracy był zatem ważną zmienną. Kolejną – zmianowość zatrudnienia, z korzyścią dla systemu jednozmianowego. Istotny jest tu też wiek dziecka. Stosunkowo najrzadziej pozbawione opieki pozostawały niemowlęta i dzieci do lat 3. Średnio 2 godz. 10 min. dziennie, do 2,5 godz. w niedzielę. Najwięcej według średniej, tj. 44,6% kobiet poświęcało najmłodszym dzieciom od 1 do 2 godz. na dobę (por. tabela 1). Podobny wymiar czasu poświęcały dzieciom kobiety w latach siedemdziesiątych XX w. – jak czytamy w literaturze przedmiotu, „robotnice dysponowały dziennie ok. 60 min. na funkcje wychowawcze – przy czym (wyraźnie wskazują, że w tym czasie przede wszystkim) na funkcje opiekuńcze” (Dzięcielska-Machnikowska, Duraj 1984, s. 35). Czas, jaki matki przeznaczały dzieciom w latach 1952–1955, mógł być jeszcze bardziej ograniczony.

Tabela 1. Czas poświęcany przez kobiety w ciągu doby na opiekę nad dzieckiem z uwzględnieniem wieku i liczby dzieci w %

Matki mające najmłodsze dziecko w wieku	Liczba godzin opieki matki nad dzieckiem w ciągu doby %			
	0	do 1	ponad 1 do 2	ponad 2
do lat 3	3,6	21,4	44,6	30,4

Matki według liczby dzieci	Liczba godzin opieki matki nad dziećmi w ciągu doby %			
	0	do 1	ponad 1 do 2	ponad 2
1 dziecko	24,9	36,8	31,4	6,9
2 dzieci	23,9	45,6	23,2	7,3
3 i więcej dzieci	29,6	42,8	17,6	10,0

Źródło: A. Olędzka, *Kobieta. Budżet czasu. Praca wielozmianowa*, Warszawa 1975, s. 56–57.

Niezgodne z prawdą były naówczas hasła głoszące równość kobiet i mężczyzn. Przede wszystkim kobiety zarabiały mniej niż mężczyźni o podobnych kwalifikacjach. Kobiety były również grupą bardzo sfrustrowaną. Coraz wyższe, przekraczające kobiece możliwości normy wydajności powodowały ich ogromne zmęczenie. Przeciętnie określano, że kobieta czynna zawodowo poświęcała dziennie w Polsce 3,5 godziny na prace domowe (kobiety biernie zawodowo – 7 godzin; mężczyźni czynni zawodowo – 1,2) (Olędzka 1975, s. 23). H. Świda-Ziembka (1998) prowadziła badania socjologiczne w fabrykach w latach pięćdziesiątych. Z jej obserwacji wynika, że

Kobiety są [...] bardziej niż mężczyźni zapracowane, wyczerpane, w wyniku czego na swą sytuację zawodową reagowały szczególnie silnie w formie nerwicowo-emocjonalnej. Zdarzało się np., że po podjęciu zobowiązań pracy w wymiarze 12 godzin, występowały wśród kobiet wypadki silnych omdleń, ataków autentycznej hysterii, tak że musiał interweniować lekarz zakładowy (Świda-Ziembka 1998, s. 217; *30 lat ochrony zdrowia...* 1974, s. 596–597).

W odniesieniu do pracujących matek karmiących piersią w tym czasie obowiązująca Ustawa z dnia 2 lipca 1924 r. w przedmiocie pracy młodocianych i kobiet (Dz.U. nr 65 poz. 636 ze zm.) zapewniała pracownikom prawo do dwóch półgodzinnych przerw w pracy wliczanych do czasu pracy. W kontekście odżywiania niemowląt w połowie XX w. karmienie piersią było mocno propagowane (większość kobiet karmiła piersią i to przynajmniej przez pierwsze trzy miesiące życia dziecka), ponieważ umieralność niemowląt karmionych naturalnie była wciąż znacznie mniejsza niż karmionych sztucznie. Ponadto dostęp do sztucznych mieszanek był utrudniony (w żywieniu sztucznym najczęściej stosowano mieszanki mleka krowiego, wody i cukru, a gotowe mieszanki były dostępne jedynie w dużych miastach i to wąskiemu gronu zamożnej części społeczeństwa, a ich reklama siłą rzeczy miała mniejszy zasięg niż na zachodzie Europy (Silska 2013, s. 127). Dostępność sztucznych mieszanek była bardzo niewielka (poza zwykłym mlekiem krowim jedynym dostępnym produktem było mleko pełne w proszku) (*Pediatrica kliniczna...* 1955, s. 174–183; Goncerzewicz 1956, s. 58–67, 114–117). Dodatkowo w przypadku ubezpieczonej matki przysługiwał jej zasiłek dla karmiących (zwany w doktrynie „zasiłkiem pokarmowym” w naturze – 1 litr mleka dziennie lub w postaci ekwiwalentu pieniężnego przez czas karmienia od dnia ukończenia zasiłku połogowego, nie dłużej jednak niż dwanaście tygodni (art. 105 ust. 1 pkt 3 ustawy). Natomiast w przypadku członków rodziny ubezpieczonego (np. niepracująca żona ubezpieczonego pracownika)

przysługiwała im połowa wspomnianego zasiłku przez czas karmienia, nie dłużej jednak niż przez 12 tygodni od dnia porodu (art. 110 ust. 1 pkt 3 ustawy) (Silska 2013, s. 127–128).

Instytucjonalny poziom opieki jako forma wsparcia dla pracującej matki

Godzenie pracy z macierzyństwem zmuszało do korzystania z pomocy instytucjonalnej. Państwo starało się pomóc w takiej sytuacji, przejmując na siebie część odpowiedzialności za rodzinę. W tym celu powstawały placówki wychowawcze, ulokowane także przy zakładach pracy. Z tego typu udogodnień nie mogły jednak skorzystać wszystkie dzieci pracujących rodziców. Jak podają późniejsze statystyki, tylko w latach 1965–1970 przyrost miejsc w żłobkach czy przedszkolach był trzy razy mniejszy niż wzrost zatrudnienia kobiet (Wieruszewski 1975, s. 192). Można domniemywać, że w okresie objętym badaniem ten przyrost był jeszcze bardziej widoczny. W 1953 r. w 32 tys. miejsc w 664 żłobkach w Polsce przebywało 53 675 dzieci. W 1955 r. w ponad 44 tys. przewidzianych miejsc w 907 żłobkach liczba dzieci sięgała 88 tys. – czyli przepełnienie było dwukrotne (por. tabela 3). Dodatkowo przepełnione sale żłobkowe i przedszkolne budziły nieufność matek. Jeszcze w 1960 r. tylko 25% reprezentujących zawody umysłowe posyłało swoich podopiecznych do żłobków, a 55% – do przedszkoli (Kaltenberg-Kwiatkowska 1967, s. 236). Przekonywano, że „dziecko w żłobku czy przedszkolu nabiera innych cech, innego wyglądu niż dzieci, które wychowują się na ulicy czy na brudnych podwórkach” (Kłuszyńska 1950, s. 52). Znaleźć można było podobne hasła w poradnikach dla kobiet: „Staramy się dać dziecku wszystko, co mu jest potrzebne do rozwoju i radości życia. Sądzę, że nawet najlepsza i najtroskliwsza matka nie może dać więcej niż my tutaj” („Moda i Życie” 1950, s. 1).

Interesujące może okazać się również zestawienie działalności żłobków z uwzględnieniem częstotliwości pobytu dzieci i personelu zatrudnionego w placówce (por. tabela 2). Placówki zakładowe najczęściej były lepiej wyposażone, z zapewnioną opieką pielęgniarską i pedagogiczną (*Żłobki w Polsce...*, sygn. 2/274/0/30/5978, s. 8). Aczkolwiek i w tym przypadku występowały poważne deficyty kadrowe, szczególnie w odniesieniu do lekarzy pediatrów (*Żłobki w Polsce...*, sygn. 2/274/0/30/5978, s. 12). Na 1 pielęgniarkę przypadały 26,1 dzieci, a na wychowawczynię nawet 52,9 dziecka (patrz tabela 2).

Tabela 2. Statystyka dzieci i personelu w żłobkach w Polsce w 1955 r.

Rok	Przeciętny pobyt dziecka w ciągu roku w żłobkach		Przeciętne wykorzystanie miejsc w ciągu roku w żłobkach		Liczba dzieci ^a przypadająca			
					na 1 pielęgniarkę		na 1 wychowawczynię ^b	
	dzielnic.	zakład.	dzielnic.	zakład.	w żłobkach			
	w dniach				dzielnic.	zakład.	dzielnic.	zakład.
1955	124	136	227	249	35,1	26,1	43,5	52,9

^a bez żłobków podległych Ministerstwu Komunikacji

^b łącznie z dyplomowanymi opiekunkami dziecięcymi

Źródło: *Rocznik Statystyczny Polski. 1955–1967*, GUS, Warszawa 1969, k. 434.

Jak wynika z danych zawartych w rocznikach statystycznych, rozwój zakładów społecznych służby zdrowia w pierwszym dziesięcioleciu po II wojnie światowej postępował w kierunku udostępnienia opieki lekarskiej jak najszerszym kręgom społeczeństwa. Proces industrializacji kraju w okresie planu 6-letniego wywierał silny wpływ na dalszy rozwój żłobków. W ustawie w zakresie opieki nad matką i dzieckiem należało: zwiększyć liczbę żłobków do 1125, tj. o 146%, a liczbę sezonowych żłobków wiejskich do 1500, tj. 12-krotnie; podnieść liczbę stacji opieki nad matką i dzieckiem przy zakładach pracy do 1200 przy wzroście osób korzystających do 360 tys. (Dz.U. 1950 nr 37 poz. 344; *Akcja socjalna...*, sygn. 5980).

Podstawowe rodzaje systemu opieki w odniesieniu do dzieci dotyczyły na ówczas:

- opieki nad dziećmi i młodzieżą;
- opieki nad dzieckiem kobiety pracującej – kolonie letnie, żłobki:
 - dzienne, jedno-, dwuzmianowe dla dzieci zdrowych w wieku od 6 tygodni do 3 lat, jeżeli rodzice pracują, a dziecko nie posiada zapewnionej opieki,
 - tygodniowe (oprócz niedziel i dni wolnych) – dla dzieci zdrowych w wieku od 6. miesiąca życia do 3 lat matek lub samotnych pracujących ojców z osiedli podmiejskich, jeżeli są zatrudnieni w zmiennych porach doby czy też – pracując – pobierają naukę lub znajdujących się w trudnych sytuacjach losowych,

- specjalistyczne: izolacyjne dla dzieci ze schorzeniami górnych dróg oddechowych, zapaleniami ucha, zaburzeniami przewodzenia pokarmowego oraz ze stanami chorobowymi pourazowymi oraz sanatoryjne dla dzieci w okresie rekonwalescencji po ciężkich chorobach, z dużym niedoborem wagi i dzieci krzywicze;
- opieki nad dzieckiem pozbawionym rodziny (domy dziecka, zakłady specjalne dla dzieci do lat 3);
- pomocy w usługach (m.in. poradnictwo społeczno-prawne, pomoc alimentacyjna) (*Rocznik Ochrony Zdrowia 1945–1967... 1969*, k. 12; Sadowska 2022, s. 566).

Stopniowo rozszerzano również uprawnienia do bezpłatnych świadczeń zdrowotnych – niezależnie od uprawnień z tytułu ubezpieczenia. Do połowy lat siedemdziesiątych XX w. obowiązywały w PRL uchwalone jeszcze w okresie międzywojennym przepisy ustawy z dnia 28 marca 1933 r. o ubezpieczeniu społecznym (Dz.U. nr 51 poz. 396 ze zm.). Wszystkie dzieci objęto bezpłatnymi świadczeniami w ramach tzw. masowej działalności profilaktycznej, jak szczepienia ochronne. Bezpłatnie gwarantowano również:

- opiekę nad kobietą w ciąży i ambulatoryjne leczenie chorób kobiecych,
- otwartą i zamkniętą opiekę nad dziećmi w pierwszym roku życia (*Rocznik Statystyczny Ochrony Zdrowia 1945–1967... 1969*, k. 12).

Tabela 3. Opieka nad dzieckiem* w latach 1952–1955

Rok	Liczebność	Żłobki stałe			Żłobki sezonowe wiejskie ^a	Domy matki i dziecka; domy małego dziecka
		ogółem	dzielnicowe	zakładowe		
1952	zakłady	664	–	–	–	69
	wychowankowie ^b	32 600	–	–	–	4 963
	dzieci przebywające w żłobkach w ciągu roku	53 675	–	–	–	–

1953	zakłady	740 ^c	317	423	244	71
	wychowankowie	37 008	16 123	20 885	4 442	5 269
	dzieci przebywające w żłobkach w ciągu roku	66 160	–	–	–	–
1954	zakłady	826	364	462	359	72
	wychowankowie	42 836	19 486	23 350	6 204	5 545
	dzieci przebywające w żłobkach w ciągu roku	70 667	–	–	–	–
1955	zakłady	907	–	–	–	74
	wychowankowie	44 704	–	–	–	5 708
	dzieci przebywające w żłobkach w ciągu roku	87 597	–	–	–	–

* dane dotyczą wyłącznie cywilnej służby zdrowia

^a stan na koniec III kwartału roku

^b w *Roczniku Statystycznym Polski 1955–1967* kategoria wychowankowie określana jest jako miejsca. Różnica ta wskazuje na znaczne przepełnienie w żłobkach

^c najwięcej zakładów funkcjonowało w województwach: wrocławskim (196) oraz stalinogrodzkim (124)

Źródło: *Rocznik Statystyczny Polski 1955*, Rok XV, GUS PRL, k. 243;
Rocznik Statystyczny Polski 1955–1967, GUS, Warszawa 1969, k. 36.

W ciągu roku w żłobkach stałych przebywała z każdym rokiem powiększająca się grupa dzieci: 53 675 w 1952 r. i 87 597 w 1955 r. – por. tabela 3.

Personel żłobków stanowiły najczęściej pielęgniarki wraz z asystentkami pielęgniarskimi. W żłobkach dzielnicowych w Polsce w 1955 r. zatrudniano ogółem 1183 pielęgniarki, w tym 470 z pełnymi uprawnieniami. Z kolei w zakładowych analogicznie pracowało ogółem 1718 pielęgniarek, z czego 506 z pełnymi klasyfikacjami (*Rocznik Statystyczny Ochrony Zdrowia 1945–1967...* 1969, k. 399–403). Od 1950 r. żłobki znalazły się w zakresie działania Ministerstwa Zdrowia.

Wzrost zatrudnienia matek w latach pięćdziesiątych XX w., stanowiący element planów społeczno-gospodarczych, umocnił w kryteriach przyjmowania dzieci do żłobków fakt aktywności zawodowej kobiet. Znaczącym kryterium była także wspomniana wyżej ocena sytuacji materialnej rodziny i preferencji dla dzieci z rodzin o niskim statusie materialnym. Według ówczesnych danych statystycznych w skali kraju w odniesieniu do wszystkich dzieci w wieku żłobkowym liczba miejsc była wystarczająca dla około 2% dzieci, w miastach dla 5% (Graniewska 2009, s. 56).

Rodzice, których dzieci nie przyjęto do żłobka lub przedszkola z powodu braku miejsc, aby nie zostawiać ich w domu bez opieki, musieli pracować na różne zmiany. Wiele do życzenia pozostawiały także warunki panujące w tych placówkach. Na przykład w sprawozdaniu z lustracji jednego ze żłobków fabrycznych w Gnieźnie z 1950 r. możemy przeczytać: „W sypialniach nie ma w ogóle wody bieżącej, w umywalni znajduje się jedna wanienka, ubikacje niewygodne, nie są dostosowane dla dzieci małych” (*Żłobki w Polsce...*, sygn. 2/274/0/30/5978, s. 12). Także lokalizacja wielu placówek nie była do końca przemyślana. Ogromna ich liczba powstawała przy zakładach pracy, co zmuszało matki do podróży z małymi dziećmi nieraz w bardzo trudnych warunkach. Lepiej dofinansowane były żłobki branż przemysłu ciężkiego, górniczego. Sale w żłobkach z tamtego okresu nie przypominały bawialni przedszkolnych, lecz sale szpitalne. W raportach donoszono, że „[...] wiele żłobków znajduje się w lokalach, które nie nadają się na ten cel. [...] konieczna jest kontrola w celu ich adaptacji na cele żłobka” (*Żłobki w Polsce...*, sygn. 2/274/0/30/5978, s. 12). Dopiero w późnych latach siedemdziesiątych żłobki zaczęto wyposażać w zabawki, meble dla dzieci oraz pomoce wspierające dziecięcy rozwój (Sadowska 2022, s. 566).

Podsumowanie

W Polsce do połowy lat pięćdziesiątych minionego wieku godzenie roli kobiety aktywnej zawodowo i matki rodziło wiele wyzwań, ale też powodowało, że kobiety były bardzo sfrustrowaną grupą społeczną. Niestety, rozpowszechniane wówczas treści propagandowe zniekształcały prawdziwy obraz rzeczywistości. Niezgodne z prawdą były hasła głoszące równość kobiet i mężczyzn. Przede wszystkim kobiety zarabiały mniej niż mężczyźni o podobnych kwalifikacjach. Określano, że kobieta czynna zawodowo poświęcała przeciętnie dziennie 3,5 godziny na prace domowe, w tym opiekę nad dziećmi. Stosunkowo najrzadziej pozbawione opieki pozostawały niemowlęta i dzieci do lat 3. Średnio

2 godziny 10 min. dziennie w dni pracujące, 2,5 godz. w niedziele. Większość dzieci mogła liczyć na uwagę matki przeciętnie godzinę dziennie i to przede wszystkim pod względem pielęgnacyjnym. Dopiero po 1955 r., gdy nastąpiło zwolnienie w Polsce tempa inwestycji i pojawiły się trudności w zapewnieniu pracy wszystkim chętnym, „wyzwolone z obowiązków domowych” kobiety zaczęto znów zachęcać do ograniczenia swojej aktywności do roli żony i matki (Florczyk 2010, s. 38). Zmianie uległ również model rodziny, która po 1956 r. odzyskała swoje funkcje wychowawcze i opiekuńcze.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne

Archiwum Akt Nowych w Warszawie, *Statut Społeczno-Obywatelska Liga Kobiet (SOLK)*, 888/1.

Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Zespół: Państwowa Komisja Planowania Gospodarczego w Warszawie, sygn. 5980. *Akcja socjalna. Żłobki i stacje opieki nad matką i dzieckiem. Zadania resortów wynikające z planu sześcioletniego (1950–1956)*.

Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Zespół: Państwowa Komisja Planowania Gospodarczego w Warszawie, sygn. 2/274/0/30/5978. *Żłobki w Polsce. Stan prawny, sytuacja lokalowa, kadry, finanse. Ocena sytuacji aktualnej, wnioski na przyszłość. Referat*.

Rocznik Statystyczny Ochrony Zdrowia 1945–1967 (1969), Warszawa: Urząd Statystyczny.

Rocznik Statystyczny Polski (1955), Rok XV, Warszawa: GUS PRL.

Akty normatywne

Dz.U. 1924 nr 65 poz. 636 ze zm. Ustawa z dnia 2 lipca 1924 r. w przedmiocie pracy młodości i kobiet.

Dz.U. 1933 nr 51 poz. 396 ze zm. Ustawa z dnia 28 marca 1933 r. o ubezpieczeniu społecznym.

Dz.U. 1950 nr 37 poz. 344. Ustawa z dnia 21 lipca 1950 r. o 6-letnim planie rozwoju gospodarczego i budowy podstaw socjalizmu na lata 195–1955.

Opracowania i artykuły naukowe

[b.a.], *Bliżej codziennego życia kobiety (1956)*, „Nasza Praca”, 7–8 (127–128), s. 3.

[b.a.], *Sprawy palące – Czy kobieta istotnie może pracować na każdym odcinku życia gospodarczego (1956)*, „Nasza Praca”, 7–8 (127–128), s. 11.

- Dzięcielska-Machnikowska S. (1979), *Problemy związane z wychowaniem dzieci włókniarek łódzkich*, w: *Praca zawodowa a życie rodzinne kobiety*, „Acta Universitatis Lodzensis. Nauki Ekonomiczne i Socjologiczne”, 44 (Seria III), s. 3–120.
- Dzięcielska-Machnikowska S., Duraj D. (1984), *Rola kobiety w klasie robotniczej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica”, 10, s. 3–154.
- Fidelis M. (2015), *Kobiety, komunizm i industrializacja w powojennej Polsce*, Warszawa: WAB.
- Florczyk K. (2010), *Modelowy wizerunek kobiety w propagandzie okresu stalinowskiego w Polsce*, w: *Letnia szkoła historii najnowszej. Referaty*, red. Ł. Kamiński, T. Kozłowski, Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej, s. 29–38.
- Goncerzewicz M. (1956), *Opieka nad dzieckiem zdrowym*, w: *Zarys pediatrii*, red. K. Jonscher, Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Graniewska D. (2009), *Spółeczne funkcje żłobków i przedszkoli. Obecnie i w przeszłości*, „Polityka Społeczna”, 9, 36, s. 55–57.
- Jarska N. (2015), *Kobiety z marmuru. Robotnice w Polsce w latach 1945–1960*, Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej.
- Kaltenberg-Kwiatkowska (1967), *Przeobrażenia i potrzeby współczesnej rodziny*, w: *Kobieta. Praca. Dom. Problemy pracy zawodowej kobiet i rodziny współczesnej*, red. K. Wrochno, Warszawa: Wydawnictwo Zw. CRZZ.
- Kłoskowska A. (1962), *Wzory i modele w socjologicznych badaniach rodziny*, „Studia Socjologiczne”, 2, s. 27–46.
- Kluszyńska D. (1950), *Co Polska Ludowa dała kobietom*, Warszawa: Spółdzielnia Wydawniczo-Handlowa „Książka i Wiedza”.
- Kurzynowski A. (1986), *Aktywność zawodowa kobiet w 40-leciu PRL*, w: *Kobiety polskie*, red. E. Konecka, Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Marcinkiewicz-Kaczmarczyk A. (2018), *Rola kobiety w Polsce Ludowej w świetle treści propagandowych rozpowszechnianych przez Ligę Kobiet w latach 1946–1956*, „Dzieje Najnowsze”, L(2), s. 149–179.
- Mikołajczyk M., Stankowska M. (2021), *Aktywność zawodowa a macierzyństwo. Perspektywa matek małych dzieci*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- „Moda i Życie” (1950), 6.
- Mrozek J. (2019), *Przemiany pozycji kobiet w PRL-u – wybrane konteksty*, „Studia Edukacyjne” 54, s. 257–282.
- Ołędzka A. (1975), *Kobieta. Budżet czasu. Praca wielozmianowa*, Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- [osiemnasty] 18 marca – *Dzień wszystkich kobiet* (1947), „Nasza Praca”, 1, s. 6.
- Pediatrica kliniczna* (1955), red. R. Barański, T. Chrapowicki, S. Popowski, 1, Warszawa: PZWL.

- Polakowski M., Szelewa E. (2015), *Warszawskie debaty o polityce społecznej. Polityka społeczna PRL*, Warszawa: Friedrich-Ebert-Stiftung, <https://share.google/5J7ybHJfdzi7VQ3Vz>.
- Redlich F. (1955), *Opieka nad matką i dzieckiem*, w: *Pediatrica kliniczna*, red. R. Barański, T. Chrapowicki, S. Popowski, 1, Warszawa: PZWL.
- Sadowska K. (2022), *U źródeł polskiej wczesnodziecięcej edukacji – proces kształtowania się „żłobka” do 1989 roku (próba syntezy)*, „Res Historica”, 53, s. 541–572.
- Silska S. (2013), *Ewolucja poglądów na żywienie niemowląt w XIX i XX wieku*, Poznań [rozprawa doktorska], <http://www.wbc.poznan.pl/Content/304349/index.pdf> (data dostępu: 10.03.2023).
- Skotarczak D. (2004), *Obraz społeczeństwa PRL w komedii filmowej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sokół Z. (1998), *Prasa kobieca w Polsce w latach 1945–1995*, Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Spencer H. (1884), *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, Warszawa: Wydawnictwo Gebethnera i Wolffa.
- Straczuk J. (2016), *Modernizacja wzorów żywienia w PRL wobec wiedzy potocznej i codziennych praktyk*, w: *Przemiany kulturowe we współczesnej Polsce. Ramy, właściwości, epizody*, red. J. Kurczewska, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Strzebińska H. (1967), *Praca a dom w świetle badań budżetów czasu*, w: *Kobieta – praca – dom*, Warszawa: Wydawnictwo Zw. CRZZ.
- Szymczyk K. (2017), *Jakość życia dzieci w rodzinach robotniczych w Polsce okresu międzywojnia. Wybrane aspekty*, w: *Dom rodzinny w doświadczeniu (auto)biograficznym*, red. A. Ładyżyński, Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Świda-Ziemba (1998), *Człowiek wewnętrznie zniewolony. Problemy psychosocjologiczne minionej formacji*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 217.
- [trzydzieści] *30 lat ochrony zdrowia w PRL (1974)*, „Zdrowie Publiczne”, 7–8, s. 596–597.
- Wasilkowska Z. (1952), *Udział kobiet w walce narodu polskiego o pokój i Plan Sześcioletni*, „Nowe Drogi”, 9(39), s. 113–127.
- Wieruszewski R. (1975), *Równość kobiet i mężczyzn w Polsce Ludowej*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Wołczyk J. (1969), *Opieka nad dziećmi i młodzieżą w wielkich miastach*, Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych.

STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł jest wprowadzeniem do analizy złożonego problemu godzenia roli kobiety aktywnej zawodowo z rolą matki dziecka do lat 3, a więc w okresie, który wymaga najszerzej opieki ze strony rodziców. W latach pięćdziesiątych XX w. kobiety w Polsce stanęły przed istotnym problemem łączenia pracy zawodowej z macierzyństwem, szczególnie w sytuacji, gdy ówczesne władze akcentowały przede wszystkim aktywność społeczno-zawodową kobiet. Dodatkowo okres ten charakteryzowało mocne zabarwienie ideologiczne i propagandowe, stąd w analizach naukowych, dotyczących przedmiotowego zagadnienia, widoczne jest dwojakie podejście władz Polski Ludowej do roli kobiet w społeczeństwie; początkowo – do połowy lat pięćdziesiątych XX w. jako przodowniczek pracy, a w późniejszym okresie dopiero jako żon i matek. W latach 1950–1955 szybko wzrastała liczba pracujących Polek, w większości były to mężatki, przeciętnie z trojgiem dzieci. Duży przyrost zatrudnienia sięgający prawie 15% rocznie był w tym czasie wynikiem realizacji planu sześcioletniego. Poziom opieki macierzyńskiej wobec dzieci do lat trzech w tym okresie był więc ściśle uwarunkowany pracą zawodową kobiet. Sprostanie wszystkim obowiązkom domowym kobiet musiało polegać także na ich ograniczeniu i przejęciu realizacji niektórych przez wyspecjalizowane instytucje i placówki usługowe. W artykule poruszono kwestie: organizacji systemu opieki nad matką i dzieckiem do lat trzech; obowiązującego modelu rodziny; warunków życia rodzin i roli ówczesnej kobiety – matki oraz poziomu opieki macierzyńskiej i instytucjonalnej jako formy wsparcia dla pracującej matki.

SŁOWA KLUCZOWE: macierzyństwo, aktywność zawodowa kobiet, system opieki nad matką i dzieckiem do lat trzech, żłobki

SUMMARY

This article is an introduction to the analysis of the complex problem of reconciling the role of a professionally active woman with the role of a mother of a child under 3 years of age, i.e. the period in life that requires the most care from parents. In the 1950s, women in Poland faced a significant problem of combining professional work with motherhood, especially in a situation where the authorities at the time emphasised primarily the social and professional activity of women. In addition, this period was characterised by strong ideological and propaganda influences, hence scientific analyses of the issue reveal a dual approach by the authorities of the People's Republic of Poland to the role of women in society: initially, until the mid-1950s, as leaders in the workplace, and later only as wives and mothers. Between 1950 and 1955, the number of working Polish women grew rapidly, most of them married with an average of three children. The large increase in employment, reaching almost 15 per cent per annum at that time, was the result of the implementation of the six-year plan. The level

of maternal care for children under three years of age during this period was therefore closely linked to women's employment. In order to cope with all their domestic duties, women had to limit them and hand over some of them to specialised institutions and service providers. The article discusses the following issues: the organisation of the care system for mothers and children under three years of age; the prevailing family model; the living conditions of families and the role of women at that time. The article discusses the following issues: the organisation of the care system for mothers and children under three years of age; the prevailing family model; the living conditions of families and the role of women – mothers at that time; and the level of maternal and institutional care as a form of support for working mothers.

KEYWORDS: motherhood, women's professional activity, the system of care for mothers and children under three years of age, nurseries

Between competences and uncertainty – self-assessment of preparation for the teaching profession in the narratives of pedagogy students

Między kompetencjami a niepewnością – samoocena przygotowania do zawodu nauczyciela w narracjach studentów pedagogiki

DOI 10.25951/14356

Introduction

Contemporary education is undergoing dynamic changes that are redefining both the goals of education and the competency profile of teachers. Faced with the growing complexity of school realities, the teacher's role is no longer limited solely to imparting knowledge – advanced social, communication, and emotional skills, as well as high ethical awareness, are now required (Kwiatkowska 2008; Śliwerski 2021).

Pedagogical literature increasingly emphasizes that what is crucial is not only what and how a teacher teaches, but above all, who they are as a person functioning in an educational environment based on dialogue, responsibility, and reflectiveness (Nowak 2020, p. 159). The debate on the professional preparation of future teachers highlights, on the one hand, the growing competences of students of pedagogy, such as openness to cultural diversity, the use of activating methods, and the development of emotional intelligence (Czerepaniak-Walczak 2016). On the other hand, it points to significant shortcomings, including in mental resilience, self-reflection skills, stress management, and dialogue with students and their parents (Marek 2019; Tokarska 2022). These deficits, although not always visible in formal academic programs, directly impact the quality of the teaching and learning process. In the face of growing social expectations for the teaching profession and the challenges posed by the reality of an information and multicultural society, it is becoming justified to redefine the competency and axiological profile of the 21st-century teacher. This article attempts to analyze selected competencies and incompetencies revealed

by pedagogy students – future teachers – from the perspective of current research, educational documents, and axiological reflection on the teaching profession. Particular emphasis is placed on demonstrating the dissonance between the requirements formulated in the Standards of Education for the Teaching Profession (MEiN 2021) and the actual level of students' preparation for educational work – both in substantive, interpersonal, emotional, and reflective aspects (Lis 2022; Tokarska 2022, p. 35). This analysis fits into a broader reflection on the axiological dimension of the teaching profession – understood not only as a provider of curriculum content, but also as a guide, educator, and person responsible for creating an environment conducive to the holistic development of children (Czerepaniak-Walczak 2016; Śliwerski 2021). In the context of challenges such as increasing social pressure, cultural diversity of students, and changing relationships within the school space, reflection on the level of preparation of pedagogy students for the role of a teacher seems not only timely but also indispensable.

Research methodology

The subject of this study was the perceptions of pedagogy students regarding the specific nature of teaching, their perceived competency deficits, and the emotions and concerns associated with their planned entry into the profession. Particular attention was paid to students' reflections on the professional role of teachers, without analyzing the respondents' gender identity (it should be noted that the study was dominated by women, reflecting the structure of the population studying pedagogy). The aim of the study was to gain a deeper understanding of how future teachers perceive their professional preparation, what competencies they consider crucial, what skills they lack, and what emotions they experience in the context of entering the professional role. The study's objectives were defined along three complementary dimensions:

- cognitive goal – to identify students' perceptions of the teaching profession and the competencies necessary to perform it:
 - theoretical goal – to conceptualize the phenomenon of competence and incompetence in the teaching profession,
 - practical goal – to identify recurring student concerns about their future professional career, which may serve as a starting point for modifying the content and forms of academic education.

Research problem and questions

The main research problem was formulated as follows:

What are students' concerns about their planned teaching career and what do they stem from?

This problem leads to specific questions:

1. Who and what – in the students' opinion – will they face as future teachers?
2. What specific concerns are associated with their planned teaching career?
3. What were the motivations behind the decision to choose teaching as a profession?
4. In what areas do students believe that pedagogical studies do not provide sufficient preparation for school work?
5. What are future teachers' perceptions of collaboration with students' parents?

Research paradigm and method

The study was conducted using a qualitative paradigm, employing the in-depth interview method. The narrative interview technique with structuring elements was employed, allowing for the exploration of students' personal reflections, beliefs, emotions, and experiences. The research tool was a narrative interview questionnaire containing open-ended questions aimed at analyzing educational experiences and expectations and fears related to future careers.

Sample, participant characteristics, and study area

The study involved 127 students, including 122 women and 5 men, studying English Philology – Teaching Specialization (second-cycle studies) and Pre-school and Early Childhood Education (long-cycle master's degree programs). The sampling was purposeful and intentional – in line with the assumptions of qualitative research – and only those planning to pursue a teaching career declared their participation. The study was conducted at two academic centers: the University of Silesia in Katowice (Faculty of Humanities) and the Humanitas Academy in Sosnowiec. Data were collected starting in the 2021/2022 academic year and are being continuously updated in the summer semesters of subsequent academic years. Participants demonstrated a high level of engagement and willingness to participate.

Research procedure and data analysis

Individual interviews were conducted during the spring semester of the 2024/2025 academic year. Each interview lasted 30 to 45 minutes, was recorded with the respondents' consent, and then transcribed. The empirical material was analyzed using thematic analysis according to Virginia Braun and Victoria Clarke. Thematic codes – such as fear of evaluation, difficulty building authority, and low mental resilience – were identified through a multi-stage data review and then verified by a second researcher to enhance the validity and reliability of interpretations. The study was conducted in accordance with applicable research ethics standards, including the principles of voluntariness, informed consent, anonymity, and the right to withdraw from participation at any stage. Participants were informed of the purpose of the study, the method of data processing, and the principles of data presentation.

Conceptualization of teacher competencies in contemporary pedagogical literature

In an era of intense social, cultural, and technological change, the teaching profession is becoming increasingly complex. Modern educators are expected to possess not only a high level of substantive knowledge, but also communication, emotional, and organizational skills, an attitude of openness to change, and a willingness to continuously improve. Teacher competencies are therefore becoming a key category in pedagogical discourse, and their conceptualization takes many forms – from classical approaches, which primarily emphasize the didactic aspect, to holistic approaches, which view the teacher as a guide for student development in intellectual, social, and axiological dimensions. The literature emphasizes that teaching competencies are not a homogeneous structure – they constitute a complex system of knowledge, skills, and attitudes that are interconnected and dynamically developing. Their development takes place both during academic education and in everyday professional practice, through experience, reflection, and interaction with students and the school environment. Contemporary competency models emphasize flexibility, the ability to personalize the teaching process, and decision-making in conditions of uncertainty and the volatility of educational realities. The aim of this study is to present selected definitions and typologies of teacher competencies found in pedagogical literature and to discuss their functions and importance in the

context of educational practice. Particular attention is paid to the proposals of Polish authors, such as Andrzej Nowak and Kazimierz Denek, who provide an in-depth analysis of the structure and functions of teaching competencies in relation to contemporary educational challenges. This chapter also serves as a starting point for further consideration of incompetences and areas of uncertainty revealed in the narratives of teaching students.

Contemporary challenges facing the teaching profession

The teaching profession in the contemporary world is undergoing significant transformations resulting from profound social, cultural, economic, and technological changes. Pedagogical literature and international reports indicate that teachers are now expected to do much more than simply impart knowledge in accordance with the core curriculum. They simultaneously fulfill the roles of educators, mentors, cultural mediators, student needs assessors, and facilitators of individual development (Śliwerski 2021; OECD 2021). One of the key challenges facing teachers is the growing heterogeneity of school classes. Students differ in their cognitive abilities, learning needs, cultural background, language, social status, migration experiences, and family circumstances. Consequently, teachers must constantly adapt their teaching and learning strategies to diverse conditions and flexibly respond to changing educational needs (Gajda 2019, p. 29). Another significant challenge is the pressure associated with evaluating teachers' work, both from institutions (e.g., school boards, principals, governing bodies), parents, and the public. In an era of widespread digitalization and mediatization of social life, teachers' work is subject to constant observation and evaluation, often based on simplified criteria and expectations that are not always consistent with the realities of school life (Falecki 2022, p. 79). Teachers are also grappling with challenges related to digital education and the technological transformation of schools. The COVID-19 pandemic has exposed deficits in this area, revealing inequalities in access to technology and lack of digital skills among some teachers. Currently, teachers are expected not only to be proficient in using digital tools but also competent in designing digital learning environments, creating interactive materials, and conducting classes in hybrid or remote formats (Redecker 2017, p. 99). Psychosocial factors affecting teachers' professional well-being are also an important aspect. The literature describes burnout, a reduced sense of agency, and chronic stress, which negatively impact teaching quality, motivation, and job satisfaction (Skalbania 2015, p. 67). Ad-

ministrative burdens, excessive bureaucracy, job instability, and low pay further exacerbate these difficulties. Modern teachers must also navigate a social reality characterized by increasing polarization of views, a crisis of authority, and the relativization of values, which requires the development of specific axiological and dialogical competencies (Czerepaniak-Walczak 2016, p. 118). Serving as a guide for young people in a pluralistic and often unstable reality poses both an ethical and personal challenge. All of the above aspects point to the need to redefine the role of the teacher – from a program implementer to a reflective practitioner who can combine substantive, educational, and social competencies with deep ethical awareness and a willingness to continuously develop. In this context, teacher education should be not only academic, but also practical, relational and focused on the realities of working in a diverse educational environment (Kwiatkowska 2008).

Incompetence, deficits, and fears – the concept and its importance in the educational process

Contemporary pedagogy is increasingly moving away from a one-sided emphasis on teacher competences, drawing attention to the parallel existence of their opposites – incompetences, deficits, and internal fears. This approach aligns with the trend of reflective pedagogy, which recognizes uncertainty, errors, and the limits of one's own abilities as integral elements of the professional development process (Czerepaniak-Walczak 2016). Unlike traditional models of education that focus on patterns and standards, reflective pedagogy asks questions about what is missing, not just what has already been mastered. Incompetence should not be viewed solely as a state of deficiency or lack of knowledge, but as a dynamic component of the learning and self-development process. As Brookfield (2017) notes, awareness of one's own incompetence can be a starting point for critical reflection on one's own practice and for learning from mistakes. Incompetence thus gains constructive status – as long as it is recognized, interpreted and reflected upon. In the context of teacher education, incompetence most often manifests itself in the form of uncertainty, a lack of agency, difficulties in interpersonal communication, low emotional resilience, and a lack of confidence in one's own professional abilities (Marek 2019; Tokarska 2022). In our own research, students' statements were particularly frequent, indicating difficulties in establishing authority, fear of confrontation with demanding parents, and uncertainty in making educational deci-

sions. Such experiences can be understood as an indicator of incomplete preparation, but also as a natural phase of transition from the role of student to teacher. When analyzing the phenomenon of incompetence in pedagogical literature, it is worth referring to Noel Burch's (1970) concept of "conscious incompetence", in which the learner becomes aware of gaps in their knowledge or skills. This moment – though psychologically challenging – is crucial from the perspective of professional development, as it allows for the transition to the phase of active competence acquisition and self-improvement. For future teachers, reflecting on one's own incompetence can lead to more authentic, empathetic, and ethical functioning in the educational space. From this perspective, the incompetencies revealed in the narratives of teacher education students should not be treated as failures of the education system, but as potential sources of development. Incorporating reflection on incompetence into professional preparation programs allows for the modeling of an attitude of openness, critical thinking, and a willingness to engage in lifelong learning – competencies now considered the foundation of teacher professionalism (Day 2004; Śliwerski 2021).

Analysis of the research results, identifying thematic categories and main themes

The aim of the analysis was to identify recurring themes, concerns, and subjective assessments of competence and incompetence expressed by students preparing to work as teachers. The research material consisted of 15 transcripts of individual narrative interviews, which were subjected to thematic analysis according to the procedure developed by Braun and Clarke (2006). The coding process identified main categories and sub-codes, which allowed for organizing the content of the interviews around key issues emerging in the students' narratives. Content analysis of the interviews led to the identification of five main thematic categories, which were most frequently present in the participants' responses. Each category includes a set of sub-codes illustrating specific areas of uncertainty, beliefs, and attitudes of the students:

- Concerns about entering the teaching profession: fear of a lack of authority in the eyes of students, fear of confrontation with parents, low self-esteem related to the level of practical preparation.
- Insufficient practical preparation: excessive generality of academic content, lack of experience working with students with special educational needs, insufficient exercises to develop interpersonal skills.

- High social expectations for teachers: social and media pressure regarding the role of a teacher, a sense of emotional and moral responsibility for student well-being.
- Motivations for choosing the teaching profession: the need to help others, a sense of vocation, inspiration from personal school experiences.
- Key competencies as assessed by students: interpersonal communication skills, the ability to manage a group of students, emotional resilience, and empathy for students.

Representative quotes

To illustrate the aforementioned categories, selected student statements are presented below. The quotes have been preserved in their original form, with full respect for the participants' anonymity.

- Concerns about entering the teaching profession:
"I'm afraid that students won't listen to me, that I won't be firm enough with them".
"My biggest fear as a future teacher is confrontation with a parent, lack of adequate knowledge, lack of motivation, fear of failure, lack of assertiveness, and the inability to help a student with a disability or from a dysfunctional family".
- On student internships and pedagogical studies:
"We didn't have enough internships during college. I don't know how to behave in a difficult situation in the classroom".
- Intrinsic motivations:
"I've always wanted to help children. I know it's difficult work, but I feel this is my path".
"My studies didn't prepare me for working with a child who had lost a parent (due to death or divorce), with a child with diabetes, emotional and mental health problems, a neglected child (dirty, infested with lice), or confronting the parents of such children".

Analysis summary

The analysis of student narratives revealed that those preparing to become teachers have a partial awareness of both the expectations of their future role and their own limitations. The most frequently reported deficiencies concerned interpersonal skills, practical preparation for working with students, and a lack

of self-confidence in difficult situations. At the same time, the motivations for choosing teaching as a profession were, in most cases, based on altruistic values, a sense of mission, and the need to help. The students' statements revealed not only deficiencies in professional preparation but also a high level of emotional involvement and an internal sense of responsibility. The conclusions from the analysis indicate the need to strengthen the practical component of teacher education and to more systematically develop soft skills such as communication, emotional resilience, assertiveness, and empathy.

Only then will it be possible to educate teachers capable of acting responsibly, reflectively, and effectively in an increasingly complex school environment. The results of the study reveal a complex picture of the self-assessment of teaching students. The narratives of the respondents reveal deep emotional involvement, a high awareness of the importance of the teaching role, and numerous anxieties related to the future performance of this role. The areas of incompetence and deficits identified in the analysis – such as a lack of self-confidence, difficulties in establishing authority, fear of contact with parents, and insufficient preparation for working with struggling students – indicate significant gaps in the process of academic preparation for the profession. These observations are consistent with previous findings by researchers studying teaching competencies. As Śliwerski (2021) notes, the contemporary teacher cannot be perceived solely as an implementer of the core curriculum, but as a person fulfilling a multidimensional educational, social, and cultural role.

This perspective is reflected in students' statements, who do not deny the importance of substantive knowledge but much more frequently emphasize the importance of soft skills, interpersonal skills, and emotional resilience. It is also noteworthy that students intuitively describe many characteristics of a reflective teacher – open to self-reflection, aware of their own limitations, and ready for lifelong learning. In light of Day's concept (2004, 2008), such a teacher enters subsequent stages of professionalization, transforming personal experiences into a source of professional development. It is worth noting, however, that respondents declare the potential for this approach rather than actually implementing it, which may result from a lack of appropriate tools and experience.

The respondents' responses also clearly highlight the discrepancy between the academic model of teacher education and the school reality into which graduates are expected to enter. Students are critical of the generality of the content taught and the insufficient number of practical training sessions, which aligns with the findings of Tokarska's (2022) research, which indicates the low

adaptability of teacher education graduates when faced with real-world school problems. The lack of preparation for working with students with special educational needs, from dysfunctional families, or struggling with health issues was cited by the respondents as one of the main sources of anxiety. The findings also show that motivations for pursuing teacher education are often altruistic in nature or stem from positive school experiences from their own childhood. Although such motivations are consistent with the traditional image of a teacher as a person “called to the profession” (Denek 2008, p. 117), they may constitute insufficient preparation for struggling with everyday professional life, especially in the face of high social expectations and systemic overload of teachers (Fałlecki 2022 and Skałbania 2015).

Therefore, the analysis of student narratives indicates the need for a fundamental reformulation of the assumptions of teacher education in Poland. Increasing the number of hours of practical training, incorporating soft skills and mental resilience training, and creating a space for reflection on one’s own limitations and experienced emotions seems essential. It is also necessary to expand the educational offerings with modules devoted to working in culturally and socially diverse environments, with an emphasis on ethical and educational competencies.

Summary

This article does not exhaust the full scope of competencies required in the teaching profession, but it highlights the most significant areas in light of declarations made by students enrolled in teacher education programs. The presented set of competencies is open and dynamic – it requires continuous development, supplementation, and adaptation to the evolving realities of education. These competencies do not occur in isolation – they intersect and complement each other, forming a multifaceted professional profile. A modern teacher should integrate theoretical knowledge, practical skills, and personality-related competencies that are essential for building relationships based on trust, empathy, and responsibility.

To summarize, the following conclusions can be drawn: first, the research findings confirm that teachers often face situations that exceed their individual adaptive resources, which negatively affects classroom climate and the well-being of both students and the broader educational community (Schutz et al. 2009, p. 119). Second, personal and socio-emotional competencies, including

metacognition – the ability to understand oneself and others through reflection on mental states and behaviors – gain particular importance (Cervellione et al. 2023, p. 91). Third, teachers who possess emotional regulation skills are more effective in building social relationships, managing student behavior, and preventing disciplinary problems (Sutton, Wheatley 2003).

REFERENCES

- Braun V., Clarke V. (2006), *Using thematic analysis in psychology*, "Qualitative Research in Psychology", 3(2), pp. 89–101.
- Brookfield S.D. (2017), *Becoming a critically reflective teacher*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Cervellione K.L., Capra M., DiCicco M., Crerand C. (2023), *Enhancing teachers' metacognition to support student social-emotional learning*, "Contemporary Educational Psychology", 72, 102155, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102155>.
- Czerepaniak-Walczak M. (2016), *Asymetria i dialog w edukacji. O odpowiedzialności za innego*, Koszalin: Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej.
- Day C. (2004), *A passion for teaching*, Abingdon: Routledge.
- Day C. (2008), *The new lives of teachers*, Abingdon: Routledge.
- Denek K. (2008), *Edukacja i szkoła współczesna. W kręgu pytań i odpowiedzi*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Falecki S. (2022), *Nauczyciel w pułapce systemu – między powołaniem a wypaleniem*, "Edukacja i Dialog", 1.
- Gajda J. (2019), *Kompetencje nauczyciela wobec różnorodności kulturowej uczniów*, "Forum Oświatowe", 31(2).
- Kwiatkowska H. (2008), *Tożsamość nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lis M. (2022), *Kształcenie nauczycieli a wymagania współczesnej szkoły – rozważania w kontekście kompetencji miękkich*, "Studia Edukacyjne", 64.
- Marek M. (2019), *Kompetencje emocjonalne nauczyciela jako warunek efektywności nauczania*, "Edukacja i Dialog", 4(91).
- Ministerstwo Edukacji i Nauki (2021), *Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, Dz.U. z 2021 r., poz. 890.
- Nowak A. (2020), *Nauczyciel jako osoba – aksjologiczne podstawy zawodu*, "Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce", 16(1), p. 159.
- OECD (2021), *Teachers and leaders in vocational education and training*, OECD Publishing.
- Redecker C. (2017), *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*, Publications Office of the European Union.

- Schutz P.A., Aultman L.P., Williams-Johnson M.R. (2009), *Educational psychology perspectives on teachers' emotions*, in: P.A. Schutz, M. Zembylas (eds.), *Advances in teacher emotion research*, New York: Springer.
- Skalbania B. (2015), *Wypalenie zawodowe nauczycieli – rozpoznanie zjawiska i próba przeciwdziałania*, „Rocznik Andragogiczny”, 22.
- Śliwerski B. (2021), *Pedagogika ogólna. Podstawowe zasady dyscypliny naukowej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sutton R.E., Wheatley K.F. (2003), *Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research*, „Educational Psychology Review”, 15(4), pp. 327–358.
- Tokarska A. (2022), *Niekompetencje emocjonalne studentów pedagogiki jako bariera w pracy nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, 24(1), pp. 5–19.

SUMMARY

The article addresses the issue of self-assessment of teacher preparation based on the narratives of students enrolled in teacher education programs. The aim of the study was to identify declared competencies, perceived deficits, and concerns associated with entering the teaching profession in the context of contemporary educational challenges. A qualitative research approach was employed using narrative interviews. The study included 127 students who intended to pursue a teaching career. Thematic analysis revealed five main categories: fears related to entering the profession, insufficient practical preparation, societal expectations, motivations for becoming a teacher, and key personal competencies. The findings highlight the need to strengthen the practical component of teacher education and to develop soft, emotional, and reflective competencies.

KEYWORDS: teacher competencies, incompetence, self-evaluation, education students, teacher preparation, narrative interview, teacher education

STRESZCZENIE

Artykuł porusza kwestię samooceny przygotowania nauczycieli na podstawie narracji studentów kierunków pedagogicznych. Celem badania była identyfikacja deklarowanych kompetencji, postrzeganych deficytów oraz obaw związanych z podjęciem pracy w zawodzie nauczyciela w kontekście współczesnych wyzwań edukacyjnych. Zastosowano jakościowe podejście badawcze z wykorzystaniem wywiadów narracyjnych. Badaniem objęto 127 studentów planujących karierę nauczycielską. Analiza tema-

tyczna ujawniła pięć głównych kategorii: obawy związane z podjęciem pracy w zawodzie, niewystarczające przygotowanie praktyczne, oczekiwania społeczne, motywacja do zostania nauczycielem oraz kluczowe kompetencje osobiste. Wyniki podkreślają potrzebę wzmocnienia praktycznego komponentu kształcenia nauczycieli oraz rozwoju kompetencji miękkich, emocjonalnych i refleksyjnych.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje nauczycieli, niekompetencja, samoocena, edukacja studentów, przygotowanie nauczycieli, wywiad narracyjny, kształcenie nauczycieli

Edukacja wspierana sztuczną inteligencją – perspektywa studentów (przyszłych nauczycieli)

Artificial intelligence-supported education – the perspective of students (future teachers)

DOI 10.25951/14357

Wprowadzenie

Sztuczna inteligencja (ang. *artificial intelligence* – AI) w dobie współczesności staje się coraz bardziej istotnym narzędziem w wielu dziedzinach ludzkiego życia, takich jak finanse, medycyna, transport, marketing, przemysł i produkcja czy rolnictwo, choć niejednokrotnie nie jesteśmy świadomi jej wykorzystywania. Rzeczy, którymi otaczamy się na co dzień, stają się coraz bardziej inteligentne za sprawą AI. Samochody automatyczne, systemy rekomendacyjne, chatboty, analiza Big Data, rozpoznawanie mowy czy obrazów to tylko niektóre z przykładów wykorzystywania sztucznej inteligencji niemal każdego dnia przez człowieka XXI w. Na świecie w każdej sekundzie AI oddziałuje na podejmowane przez ludzi decyzje, ułatwia im zdobywanie informacji czy sprzyja relaksowi. Wydaje się, że jej potencjał nie ma granic i stale rośnie wraz z dynamicznym postępem technologicznym.

Obecnie „sztuczna inteligencja to jeden z najważniejszych trendów kształtujących współczesną rzeczywistość” (Ptaszek 2022, s. 5), „niezaprzeczalna zatem jest konieczność poszukiwania rozwiązań wpisujących się w nowoczesne trendy” (Warzocha, Winiarczyk 2019, s. 126), a co za tym idzie – obligatoryjność przygotowania użytkowników sztucznej technologii do jej wykorzystania w wielu aspektach życia w sposób bezpieczny oraz zgodny z etyką i regulacjami związanymi z AI. Dlatego ważne jest rozwijanie kompetencji cyfrowych, tak aby kształtować obywateli świadomych tego, czym są technologie oparte na sztucznej inteligencji i jakie mają na nas oddziaływanie (Ptaszek 2022, s. 5). Równie istotne, aby „uniknąć wykluczenia cyfrowego nie tylko w obszarze edukacji, ale również w innych

dziedzinach życia” (Warzocha 2023, s. 11). Działania te wymagają podejścia wieloaspektowego, które obejmie edukację (szkolenia, kursy, warsztaty), praktyczne doświadczenie (projekty zespołowe, hackathony), zrozumienie etycznych i społecznych implikacji technologii (edukacja na temat etyki AI, dyskusje i debaty) oraz wsparcie i mentoring (programy mentorskie, społeczności i sieci). Takie przygotowanie społeczeństwa do korzystania z możliwości, jakie daje AI, jest wyzwaniem, ale także procesem, który oprócz czasu wymaga zaangażowania wielu sektorów, w tym sektora edukacji, do którego dotarła już sztuczna inteligencja, pokazując swój potencjał wszystkim jego podmiotom.

Komitet Rady Ministrów ds. Cyfryzacji wskazuje sztuczną inteligencję jako jedną z najważniejszych technologii przyszłości. Stąd w 2020 r. przyjął dokument *Polityka dla rozwoju sztucznej inteligencji w Polsce od roku 2020* (Ministerstwo Cyfryzacji, Portal Sztucznej Inteligencji). Opisane są w nim działania i cele, które Polska powinna osiągnąć w perspektywie krótkoterminowej (do 2023 r.), średnioterminowej (do 2027 r.) i długoterminowej (po 2027 r.). Wśród sześciu obszarów w nim zawartych znajduje się dział łączący AI z edukacją, w opisie którego edukacja wymieniana jest przede wszystkim jako forma rozwoju kapitału ludzkiego na potrzeby gospodarki związanej z AI. Z kolei w 2023 r. Parlament Europejski uchwalił pierwsze na świecie kompleksowe ramy prawne regulujące kwestie związane ze sztuczną inteligencją, znane jako *Akt o sztucznej inteligencji* (AI Act) (Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady 2024). Rozporządzenie ma na celu zapewnienie wysokiego poziomu bezpieczeństwa, przejrzystości oraz zgodności z fundamentalnymi wartościami Unii Europejskiej w kontekście rozwoju, wdrażania i stosowania systemów sztucznej inteligencji.

Powstanie sztucznej inteligencji. Rys historyczny

Historia powstania sztucznej inteligencji sięga lat czterdziestych i pięćdziesiątych XX w., kiedy to w 1936 r. A. Turing zaproponował model obliczeń (maszyna Turinga), który stał się podstawą dla teorii komputerowej, a kilkanaście lat później opublikował artykuł *Computing Machinery and Intelligence* (1950) na temat sztucznej inteligencji, w którym postawił pytanie: „Czy maszyny mogą myśleć?”. Opracował także test Turinga, mający na celu ocenić inteligencję maszyn. Wszystkie jego osiągnięcia sprawiły, że uznawany jest za inicjatora sztucznej inteligencji.

Za niewątpliwy milowy krok na drodze do inteligentnych algorytmów uznaje się zaprezentowanie pierwszego robota humanoidalnego na targach światowych w Nowym Jorku w 1939 r., co stanowiło symboliczny początek idei „myś-

lących maszyn”, podobnie jak i pojawienie się siedem lat później pierwszego komputera elektronicznego ENIAC (*Electronic Numerical Integrator and Computer*), co z kolei było przełomem w rozwoju technologii obliczeniowej. Konieczne odnotowania w rozwoju sztucznej inteligencji jest również zademonstrowanie w 1951 r. pierwszej sztucznej sieci neuronowej SNARC, posiadającej umiejętność symulowania procesu uczenia się opartego na wzmacnianiu.

Za narodziny sztucznej inteligencji jako dziedziny badań przyjmuje się 1956 r., kiedy to w Dartmouth odbyła się konferencja, na której po raz pierwszy podjęto tematykę możliwości tworzenia inteligentnych maszyn. Kolejnym okresem znaczącym dla rozwoju tej technologii były lata sześćdziesiąte i siedemdziesiąte XX w., kiedy to powstały dwa pierwsze programy SI. Jednym z nich był program symulujący rozmowę – ELIZA stworzony przez J. Weizenbauma. Program umożliwiał odbieranie pisanych przez użytkownika zdań i przeformułowywanie ich w taki sposób, aby – odsyłane – podtrzymywały dialog. Drugi program – SHRDLU opracował T. Winograd. Dawał on z kolei możliwość porozumiewania się z komputerem w języku naturalnym. W kolejnych latach powstawały programy oparte na systemach wykorzystujących sztuczną inteligencję np. w medycynie. Jednak znaczącym osiągnięciem było zaprezentowanie autonomicznego pojazdu – STANLEY w 2005 r., który stał się fundamentem dla obecnych autonomicznych pojazdów. Przez kolejne lata sztuczna inteligencja rozwijała się prężnie i koncentrowała coraz bardziej na zindywidualizowanej interakcji z użytkownikami. Aktualnie jest to technologia wszechobecna i nadal ewoluująca w dynamicznym tempie, której harmonogram rozwoju na kolejne lata skonstruował E. Musk w 2024 r. twierdząc: „Jeśli zdefiniujesz AGI (sztuczną inteligencję ogólną) jako mądrzejszą od najmądrzejszego człowieka, myślę, że nastąpi ona prawdopodobnie w następnym roku, maksymalnie w ciągu dwóch lat” (Business Insider 2024). Niezaprzeczalne jest, że sztuczna inteligencja przesuw granice tego, co niemożliwe, a jej przyszłość wciąż pozostaje przedmiotem wzmocnionych badań, prognoz i debat ekspertów wielu dziedzin nauki.

Ujęcie definicyjne terminu „sztuczna inteligencja”

Termin „sztuczna inteligencja” nie jest pojęciem nowym, choć w potocznym języku funkcjonuje od dość niedawna. Od czasu, gdy pierwszy raz użył i zdefiniował go amerykański informatyk J. McCarthy w 1959 r., doczekała się wielu różnych ujęć, a nawet prób substytuowania go takimi określeniami, jak: *Machine Intelligence*, *Computational Intelligence*, *Computational Modelling* czy *Synthetic*

Psychology (Janowska 2015, s. 173). Dziś wśród rozlicznych definicji terminu sztuczna inteligencja znajduje się i ta wyjaśniająca, że „Sztuczna Inteligencja to dziedzina badań, które to badania usiłują naśladować ludzką inteligencję w maszynie. Obszar AI zawiera systemy z bazą wiedzy, systemy ekspertowe, rozpoznawanie obrazów, automatyczną naukę, rozumienie języka naturalnego, robotykę i inne” (Kurzweil 1999). Z kolei E. Rich i K. Knight podali, że „jest to nauka o czynnościach, które miałyby spowodować, że maszyny będą wykonywać funkcje, które aktualnie lepiej wykonuje człowiek” (1990). R.J. Schalkoff termin sztuczna inteligencja ujmuje w ramy następującej definicji: to „Dziedzina nauki próbująca wyjaśnić i emulować inteligentne zachowania za pomocą metod obliczeniowych” (1990), z kolei J. Haugeland zauważył, że „to ekscytujące próby stworzenia myślących komputerów [...] maszyn z umysłami w pełnym tego słowa znaczeniu” (1985), których możliwości – jak okazuje się – są nieskończone.

Aktualnie funkcjonują dwa podejścia do sztucznej inteligencji, różniące się pod względem jej zdolności i inteligencji. Pierwsze z nich to słaba AI (*weak AI*), określana jako model koneksjonistyczny, drugie – twarda AI (*strong AI*), określana również jako tzw. model klasyczny SI (Janowska 2015, s. 175). Słaba AI jest typem sztucznej inteligencji zaprojektowanym do realizowania konkretnych zadań lub rozwiązywania określonych problemów. Nie posiada ona świadomości ani ogólnej inteligencji. Tytułem przykładu słabej AI są asystenci głosowi, systemy rekomendacji w serwisach streamingowych czy programy do rozpoznawania obrazów. Słaba AI działa na podstawie algorytmów i danych, lecz nie ma zdolności do samodzielnego myślenia czy rozumienia kontekstu, poza takim, do jakiego została zaprogramowana. Sympatycy słabej AI wyznają pogląd,

iz komputer pozwala formułować i sprawdzać hipotezy dotyczące mózgu. Mózg dokonuje wielu obliczeń i sposób, w jaki wrażenia zmysłowe są przetwarzane, zanim nie powstanie w naszym umyśle wrażenie, jest do pewnego stopnia zrozumiały. Potrafimy nawet zaprojektować trójwymiarowe obrazki, pozornie składające się z chaotycznych kropek, wiedząc, jakie obliczenia wykonywane są przez układ wzrokowy (Duch 1997).

Z kolei twarda AI posiada zdolność do rozumienia, uczenia się oraz myślenia na poziomie równym lub wyższym niż ludzki. Jest w stanie wykonywać różnorodne zadania intelektualne, rozumieć kontekst, podejmować decyzje i rozwiązywać problemy w sposób porównywalny do człowieka.

Odpowiednio zaprogramowany komputer byłby w istotny sposób równoważny mózgowi, a więc posiadałby elementy ludzkiej inteligencji. Możliwe jest zatem tworzenie struktur i programów „samouczących się”, takich jak modele sieci neu-

ronowych oraz opracowywania procedur rozwiązywania problemów poprzez „uczenie” takich programów, a następnie uzyskiwanie od nich odpowiedzi na „pytania” (Różanowski 2007, s. 112).

Jednak w praktyce twarda AI pozostaje w sferze teorii i badań, ponieważ wszystkie istniejące systemy AI są wyspecjalizowane w konkretnych zadaniach i nie potrafią działać na poziomie ogólnej inteligencji. Realizacja tego modelu sztucznej inteligencji stawia wiele wyzwań etycznych, technicznych i filozoficznych.

Na kanwie powyższych ujęć definicyjnych terminu sztuczna inteligencja można stwierdzić, że jest ona obszarem nauki koncentrującym się na badaniu i tworzeniu systemów komputerowych naśladowujących ludzką inteligencję, jest próbą stworzenia inteligentnej maszyny – „myślącego komputera”. Obecnie dzięki intensywnemu rozwojowi elektroniki oraz informatyki mamy możliwość stworzenia tego, co jeszcze w nie tak dawnej przeszłości było tematem jedynie fantastyki, kreującej świat różniący się od rzeczywistości.

Wykorzystanie sztucznej inteligencji w edukacji – kilka kluczowych obszarów

Sztuczna inteligencja mająca potencjał do zrewolucjonizowania sposobu kształcenia staje się coraz częściej obecna w uniwersyteckich aulach i szkolnych klasach lekcyjnych sprawiając, że zmianie ulegają tradycyjne metody nauczania i otwierają się nowe, odmienne od dotychczasowych możliwości dla procesu kształcenia. „Nowoczesna edukacja realizowana dzięki nowym technologiom nie przybiera jednego kształtu, lecz stale przekształca się, podążając za rzeczywistością [...]” (Winiarczyk, Warzocha 2022, s. 9), która dziś staje się bardziej „inteligentna” za sprawą inteligentnych algorytmów, które w edukacji mogą być wykorzystywane w czterech kategoriach (schemat 1).



Schemat 1. Kategorie wykorzystania sztucznej inteligencji w edukacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Komisja Europejska, *Wytyczne etyczne dla nauczycieli dotyczące wykorzystania sztucznej inteligencji i danych w nauczaniu i uczeniu się*, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg 2022, s. 14; https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/use-artificial-intelligence-ai-and-data-teaching-and-learning_pl (data dostępu: 9.01.2025).

Sztuczna inteligencja jako technologia z niewyobrażalnymi możliwościami ma wszystkie atuty do usprawnienia edukacji i uczynienia jej znacznie efektywniejszą na wszystkich poziomach (Fazlagić 2022). Dzięki algorytmom uczenia maszynowego AI może wielopłaszczyznowo wspierać nauczanie uczniów poprzez tworzenie inteligentnych systemów umożliwiających dostosowanie materiału edukacyjnego do indywidualnych potrzeb ucznia, sprawiając tym samym, że uczenie staje się bardziej spersonalizowane. Z pomocą przychodzi tu szereg systemów, wśród których znajdują się inteligentny system wspierający kształcenie, systemy wspierające kształcenie na dialogu czy aplikacje do nauki języków obcych (Komisja Europejska 2022, s. 14). Systemy te działają na prostej zasadzie – algorytmy uczące się analizują postępy, trudności i preferencje uczniów, a następnie dostosowują materiał nauczania w taki sposób, aby reagować na bieżące potrzeby, a w konsekwencji wspierać rozwój uczącego się. Tak funkcjonujący system umożliwia przyswajanie wiedzy w odpowiednim dla siebie tempie i skoncentrowanie się na tych zagadnieniach, które wymagają większej uwagi. Co więcej, narzędzia sztucznej inteligencji pomagają rozwijać zdolności ponadprzeciętne uczniów, ale też, przy uwzględnieniu inkluzyjności, sztuczna inteligencja ma możliwość tworzenia materiałów dydaktycznych dla uczniów z różnymi potrzebami, trudnościami w uczeniu się, czy dla osób z niepełnosprawnościami. Ponadto każdy uczący się podmiot dzięki algorytmom sztucznej inteligencji może wspierać rozwój umiejętności analizy i krytycznego myślenia chociażby poprzez gry edukacyjne czy symulacyjne. Sztuczna inteligencja przychodzi także ze wsparciem dla uczniów w postaci wirtualnych asystentów i tutorów, podobnie jak chatboty edukacyjne czy inteligentne platformy edukacyjne oferujące pomoc w nauce poprzez interaktywne ćwiczenia i natychmiastowe informacje zwrotne, co wpiera samodzielne uczenie się. Wirtualni nauczyciele pomagają uczniom rozwiązywać problemy i udzielać odpowiedzi na pytania z różnych dyscyplin wiedzy o każdej porze dnia i nocy, co niewątpliwie jest ich atutem.

Narzędzia oparte na sztucznej inteligencji mają również możliwość przekazywania skutecznej informacji zwrotnej na temat postępów ucznia czy braku wiedzy i umiejętności. „Analiza deficytów wiedzy w zestawieniu z biblioteką informacji zwrotnych pozwala SI na wytworzenie spersonalizowanej, rzetelnej informacji zwrotnej w danym obszarze” (Raport PARP 2023, s. 7), po której „można się spodziewać, że algorytm sztucznej inteligencji będzie sprawiedliwy i obiektywny, podczas gdy «żywy» nauczyciel – z różnych względów – nie zawsze udziela rzetelnej informacji zwrotnej” (tamże).

Sztuczna inteligencja może także automatyzować proces oceniania kształtującego prac pisemnych (Komisja Europejska 2022, s. 15), zwłaszcza w przy-

padku testów wielokrotnego wyboru czy prac domowych. Algorytmy sztucznej inteligencji mogą analizować błędy uczniów i identyfikować obszary wymagające korekty, a nawet sugerować nauczycielowi ocenę. Powiązanymi zadaniami, które może wykonywać AI, są: wpisywanie ocen na koniec semestru do e-dziennika, przygotowywanie materiałów dydaktycznych takich jak quizy, prezentacje czy interaktywne ćwiczenia, organizowanie wycieczek szkolnych czy komunikacja z rodzicami. Ponadto sztuczna inteligencja może sprawdzać obecności i aktywności uczniów (Raport PARP 2023, s. 8). Wsparcie takie pozwala nauczycielowi zaoszczędzić czas, odciążyć w wielu zadaniach niezwiązanych z bezpośrednią pracą z uczniem i skoncentrować się na bardziej złożonych kwestiach nauczania, np. analizie postępów konkretnego ucznia, do której z kolei mogą okazać się przydatne dane edukacyjne gromadzone przez sztuczną inteligencję. Inteligentne algorytmy mogą je szczegółowo analizować i na tej podstawie tworzyć różne raporty z jednej strony odnoszące się do postępów ucznia i sugerujące działania mające na celu poprawę jego wyników w nauce, z drugiej zaś ukazujące skuteczność metod nauczania i rekomendacje w tym zakresie, tym samym stanowiąc wsparcie metodyczne dla nauczyciela. „Jeśli na przykład SI wykryje nieproporcjonalnie wysoką liczbę błędnych odpowiedzi uczniów w danym obszarze, może przedstawić nauczycielowi propozycje usprawnień albo na przykład dostarczyć wiedzy merytorycznej potrzebnej do przekazania uczniom” (Raport PARP 2023, s. 8), dzięki czemu nauczyciele mogą podejmować bardziej świadome decyzje dotyczące strategii kształcenia.

Narzędzia sztucznej inteligencji mają możliwość wspierania nie tylko uczniów i nauczycieli, ale także system edukacji na różnych jego poziomach. Wsparcie to dotyczy chociażby analizy dużych zbiorów danych o systemie edukacji (Raport PARP 2023, s. 9), które mogą pochodzić z różnych źródeł (systemy zarządzania nauczaniem, ankiety, bazy danych placówek oświaty czy platformy e-learningowe) i mogą dotyczyć informacji o podmiotach procesu kształcenia, programach nauczania, wynikach egzaminów, frekwencji, zasobach edukacyjnych itp. Odpowiednie algorytmy mające dostęp do zbiorów danych mogą odkrywać wzorce, trendy czy anomalie, a następnie ukazywać istotne czynniki oddziałujące na wyniki edukacyjne. AI ma również możliwość usprawniania procesów administracyjnych w placówkach oświaty, do których należy chociażby rejestracja uczniów, zarządzanie ocenami czy utrzymywanie relacji z rodzicami poprzez aplikacje i chatboty umożliwiające codzienną komunikację, sygnalizujące ważne wydarzenia, czy pomagające w rozwiązywaniu nieporozumień.

Integracja sztucznej inteligencji z programami nauczania odgrywa istotną rolę w przygotowaniu uczniów do funkcjonowania w realiach przyszłości,

w której technologie cyfrowe – w tym AI – będą miały kluczowe znaczenie. Zastosowanie narzędzi opartych na sztucznej inteligencji w procesie kształcenia sprzyja rozwijaniu kompetencji takich jak myślenie krytyczne, umiejętność rozwiązywania problemów oraz elastyczność w obliczu dynamicznych zmian technologicznych. Edukacja w zakresie AI nie tylko dostarcza wiedzy technicznej, lecz także kształtuje zdolności niezbędne do efektywnego funkcjonowania w coraz bardziej z informatyzowanym i zautomatyzowanym społeczeństwie (Zalewska-Bochenko 2024, s. 203).

Zarysowane jedynie powyżej przykłady wsparcia edukacji przez narzędzia sztucznej inteligencji stają się coraz bardziej powszechne. Właściwe ich zastosowanie może przyczynić się do udoskonalenia jakości edukacji, co wymaga skrupulatnego planowania i refleksji nad ich oddziaływaniem na proces uczenia się. Należy jednak pamiętać, że mimo wielu korzyści płynących z wykorzystania AI w edukacji rodzi ona także rozliczne wątpliwości czy wyzwania, do których należą chociażby obawy związane z prywatnością danych, dostępności technologii dla ogółu uczniów czy potencjalnego zastąpienia nauczycieli przez coraz to inteligentniejsze maszyny. Kluczowe zatem staje się wprowadzanie narzędzi AI z namysłem, tak aby maksymalizować ich mocne strony, a minimalizować potencjalne zagrożenia.

Badania własne

Algorytmy, heurystyka, algorytmy genetyczne, systemy ekspertowe, sztuczne sieci neuronowe oraz logika rozmyta wchodzi w zakres sztucznej inteligencji (Różanowski 2007, s. 109), coraz śmielej przekraczającej szkolne mury. Bez wątplenia jesteśmy świadkami początku rewolucji technologicznej, w której sztuczna inteligencja wiedzie prym i oddziałując na szkołę, wyznacza w jej obrębie przeobrażenia (Winiarczyk, Warzocha 2020, s. 214), dające możliwość podnoszenia efektywności i dostępności edukacji. Pojawienie się sztucznej inteligencji w różnych obszarach, w tym i w szkolnictwie, nakreśliło wiele wyzwań z tym związanych, zadano wiele kluczowych pytań, na które nadal poszukuje się odpowiedzi, oraz wystąpił niepokój jako reakcja na wizję naśladowania ludzkiej inteligencji przez maszynę. W tym kontekście ciekawa wydaje się opinia obecnych studentów, a przyszłych nauczycieli, w kwestii wykorzystania sztucznej inteligencji w edukacji. Jak uważają, czy nauczyciel powinien wspierać się nią w procesie kształcenia, jakich upatrują szans w jej stosowaniu, z czym wiążą się ich obawy, aż w końcu czy uważają, że AI może w przyszłości zastąpić

nauczyciela? Celem przeprowadzonych badań było poznanie opinii studentów kierunku nauczycielskiego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach (UJK) na temat zastosowania sztucznej inteligencji w edukacji.

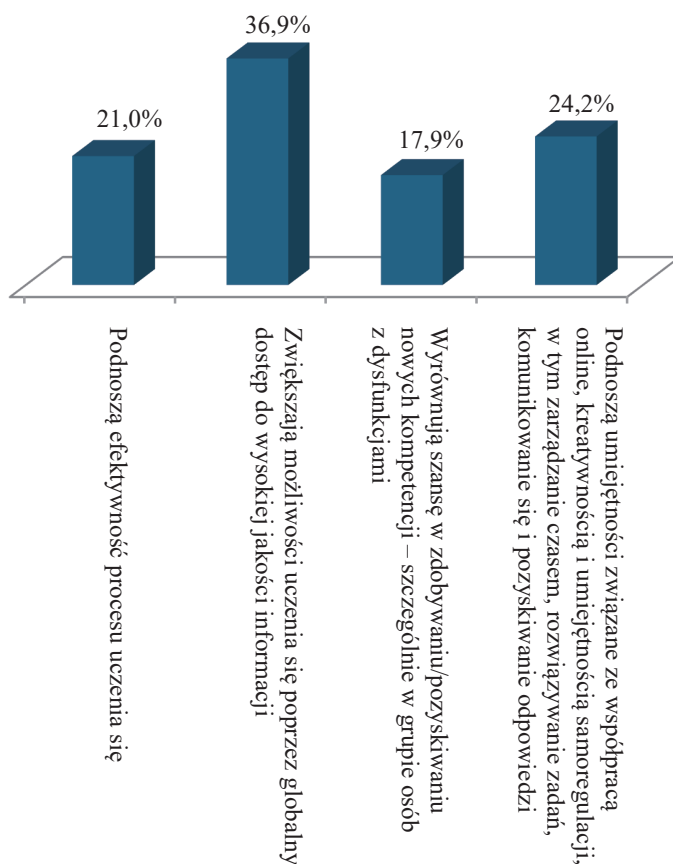
Metodą wykorzystaną w prowadzonym postępowaniu badawczym był sondaż diagnostyczny, który jest „sposobem gromadzenia informacji o interesujących badacza zjawiskach [...] występujących w badanym środowisku społecznym, lokalnym [...] na podstawie badań przeprowadzanych na dobrej z określonego punktu widzenia próbie reprezentatywnej” (Maszke 2004, s. 104). W obszarze wybranej metody informacje służące rozwiązaniu problemu badawczego gromadzono za pomocą techniki badawczej, którą są „czynności praktyczne regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów” (Pilch 1995, s. 76). W toku badań wykorzystano ankietę, która „jest [...] techniką gromadzenia informacji polegającą na wypełnianiu najczęściej samodzielnie przez badanego specjalnych kwestionariuszy” (Pilch 1995, s. 86). Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety, stanowiącego autorskie narzędzie badawcze przygotowane na potrzeby niniejszej pracy.

Badania przeprowadzono w roku akademickim 2024/2025 wśród studentów UJK w Kielcach, kształcących się na kierunku nauczycielskim związanym z wczesną edukacją dziecka. W badaniach uczestniczyło łącznie 195 studentek. W badaniach nie brał udziału żaden mężczyzna, ponieważ specjalność, na której je przeprowadzano, charakteryzuje się zainteresowaniem głównie wśród kobiet. Gromadzenia danych dokonano wśród studentek jednolitych studiów magisterskich II, III i IV roku studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, wśród których najliczniejszą grupę stanowiły respondentki III i IV roku (odpowiednio 37,6% i 40,2%). Natomiast najmniej ankietowanych kobiet kształciło się na II roku studiów (22,2%).

Analiza materiału badawczego

Obecnie coraz chętniej i częściej uczniowie czy studenci sięgają po wsparcie AI w procesie edukacji, która stała się potężnym narzędziem dokonującym rewolucji w wielu obszarach życia, także w kształceniu. Zdaniem badanych studentek sztuczna inteligencja stanowiąca technologię wspierającą edukację przede wszystkim zwiększa możliwości uczenia się poprzez globalny dostęp do wysokiej jakości informacji (36,9%), podnosi umiejętności związane ze współpracą online, kreatywnością i umiejętnością samoregulacji, w tym zarządzanie

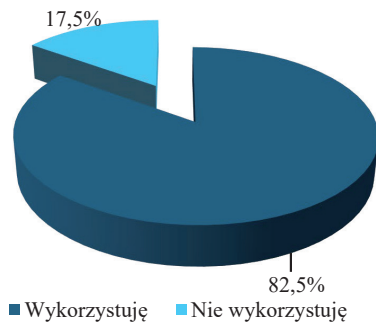
czasem, rozwiązywanie zadań, komunikowanie się i pozyskiwanie odpowiedzi (24,2%) oraz zwiększa efektywność procesu uczenia się (21,0%) (wykres 1).



Wykres 1. Stwierdzenia studentek UJK w Kielcach najbardziej oddające sens wykorzystania sztucznej inteligencji w edukacji

Źródło: opracowanie własne.

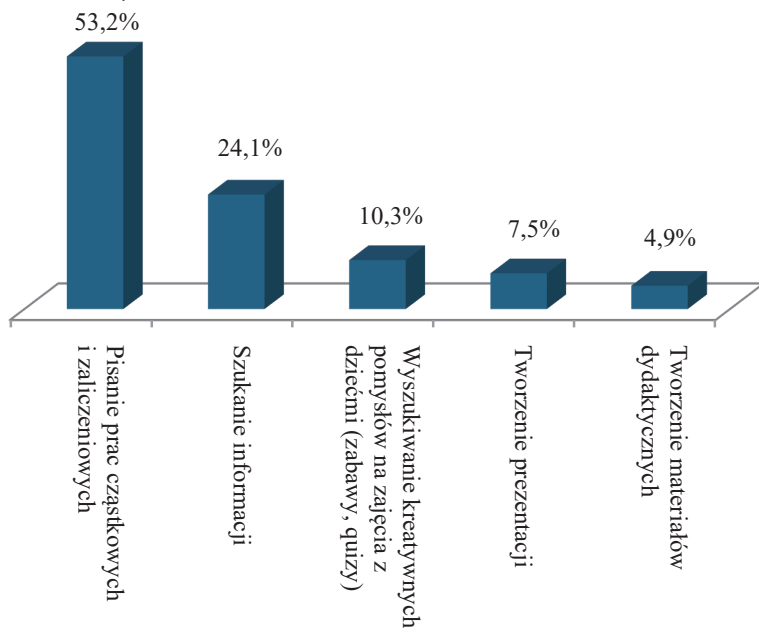
Badane studentki w wykorzystaniu narzędzi sztucznej inteligencji w edukacji upatrują wielu pozytywnych stron, stąd nie jest zaskoczeniem, że zdecydowana większość z nich, bo aż 82,5% wskazała, że w toku studiów wykorzystuje AI. Jednak interesujące jest, że 17,5% respondentek podało, że z takiej formy wsparcia nie korzysta (wykres 2). Warto zaznaczyć, że pogłębiona analiza badań pokazała, że studentki te posiadały niski poziom wiedzy w zakresie znajomości narzędzi wykorzystujących sztuczną inteligencję do wspierania edukacji. Zatem można przypuszczać, że nieświadomie korzystają z nich w procesie kształcenia.



Wykres 2. Wykorzystywanie sztucznej inteligencji w toku studiów przez studentki UJK w Kielcach

Źródło: opracowanie własne.

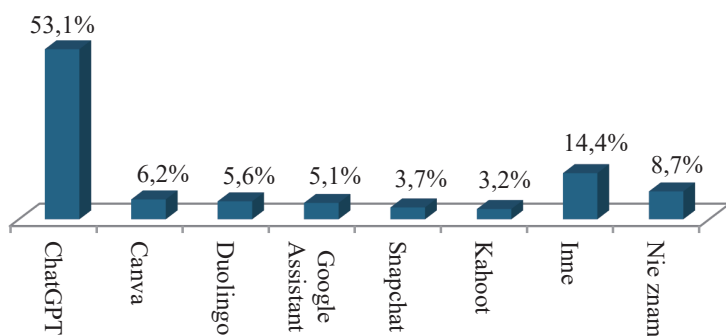
Sztuczna inteligencja głównie przydatna jest badanym studentkom do pisania prac cząstkowych i zaliczeniowych (53,2%), szukania informacji na konkretne tematy (24,1%) oraz wyszukiwania kreatywnych pomysłów (zabawy, quizy) na zajęcia z dziećmi realizowane chociażby podczas praktyk pedagogicznych (10,3%) (wykres 3).



Wykres 3. Formy korzystania ze sztucznej inteligencji w toku studiów przez studentki UJK w Kielcach

Źródło: opracowanie własne.

Analiza materiału badawczego wykazała, że studentki uniwersytetu, a w niedalekiej przyszłości nauczycielki, korzystają ze sztucznej inteligencji w procesie kształcenia, a więc wydaje się, że znają różne narzędzia wykorzystujące AI do wspierania edukacji. Z otrzymanego materiału badawczego dowiadujemy się, że najpopularniejszym narzędziem wśród respondentek jest czat GPT (53,1%), którego istotny rozwój odnotowano w 2022 r. Stanowi on zaawansowany model przetwarzania języka naturalnego, zdolnego do generowania spójnych i merytorycznych treści na szeroki zakres tematów. Co istotne, narzędzie to charakteryzuje się wysokim poziomem interaktywności, umożliwiając prowadzenie dynamicznej komunikacji z użytkownikami. Dzięki tym właściwościom może odgrywać istotną rolę we wspieraniu procesów komunikacyjnych (Raport PARP 2023, s. 10) w różnych obszarach, także tych związanych z edukacją. Poza czatem GPT studentki wskazały Canvę (6,2%), Duolingo (5,6%) czy Google Assistant (5,1%). Niespełna 9,0% badanych podała, że nie zna żadnego narzędzia czy aplikacji wykorzystującej technologię AI do wspierania edukacji (wykres 4). Można przypuszczać, że to grupa respondentek, które nie korzystają z tej technologii. Warto zaznaczyć, że studentki poproszone były o wskazanie co najmniej trzech znanych im narzędzi. Jednak niewielki odsetek z nich w pełni odniósł się do prośby, natomiast zdecydowana większość знаła tylko jedno narzędzie, bądź wcale nie posiadała takiej wiedzy.

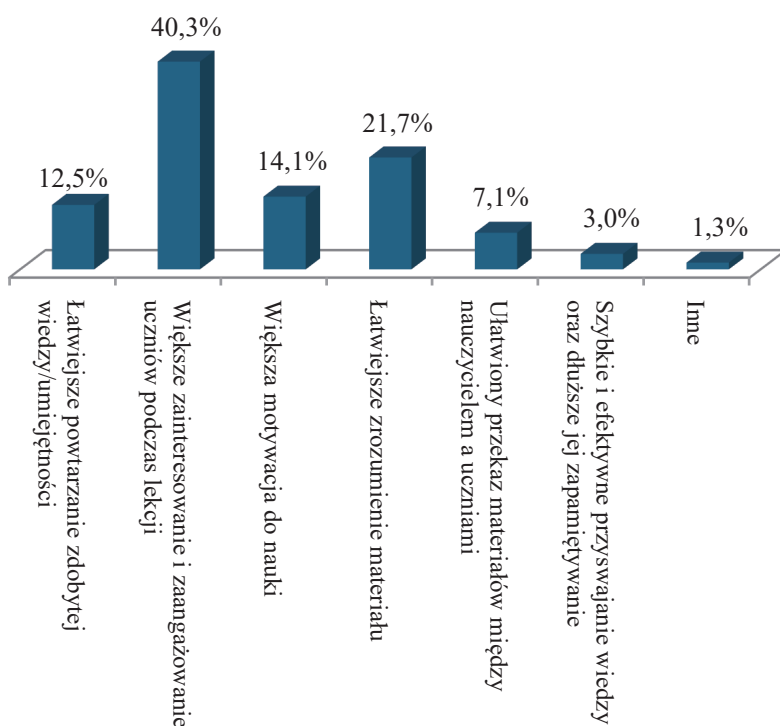


Wykres 4. Najpopularniejsze narzędzia wykorzystujące sztuczną inteligencję do wspierania edukacji wśród studentek UJK w Kielcach

Źródło: opracowanie własne.

Implementacja sztucznej inteligencji w edukacji sprawia, że staje się ona bardziej dostępna, elastyczna i oddziałuje na wszystkich współczesnych uczniów.

Można z całym prawdopodobieństwem założyć, że w przyszłości technologie AI dokonają rewolucji w uczeniu się, nauczaniu i edukacji (Zalewska-Bochenko 2024, s. 196). Tego samego zdania są badane studentki, które jednoznacznie stwierdziły, że kształcenie w niedalekiej przyszłości będzie nierozzerwalnie związane z AI, która stale ewoluuje i daje nowe możliwości. Zapytane zaś o korzyści, jakie ich zdaniem przynosi wykorzystanie przez nauczyciela technologii AI w procesie dydaktycznym, w większości (40,3%) podały, że uczniowie przejawiają wzmogoną ciekawość poznawczą i silniejsze zaangażowanie podczas lekcji, trudniejszy materiał dydaktyczny jest dla uczniów bardziej zrozumiały (21,7%), występuje większa motywacja do nauki (14,1%) oraz łatwiej powtarzać im zdobytą wiedzę czy kształtować umiejętności (12,5%) (wykres 5).

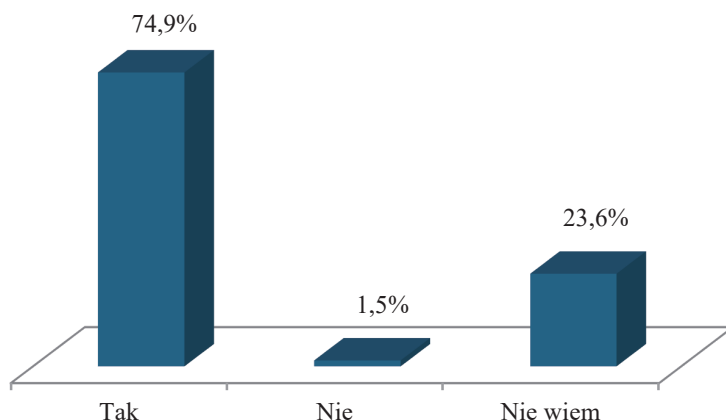


Wykres 5. Korzyści płynące z wykorzystania przez nauczycieli sztucznej inteligencji w procesie dydaktycznym w opiniach studentek UJK w Kielcach

Źródło: opracowanie własne.

W dalszej części badań zapytano respondentki, czy zamierzają w przyszłości, gdy będą pracować zawodowo jako nauczycielki, wykorzystywać techno-

logie AI w swoim warsztacie pracy? Zdecydowana większość, bo ponad 70,0% wskazała, że tak, 1,5% nie będzie korzystać z tego wsparcia, a prawie 24,0% jeszcze nie wie, jaką podejmie decyzję w tej kwestii (wykres 6). Ciekawi fakt, że więcej badanych stwierdziła, że zamierza stosować narzędzia sztucznej inteligencji w stopniu średnim (69,0%), niespełna 23,0% w stopniu dużym, następnie 8,3% studentek wskazała na stopień mały.



Wykres 6. Wykorzystanie narzędzi sztucznej inteligencji w przyszłej pracy zawodowej przez studentki UJK w Kielcach

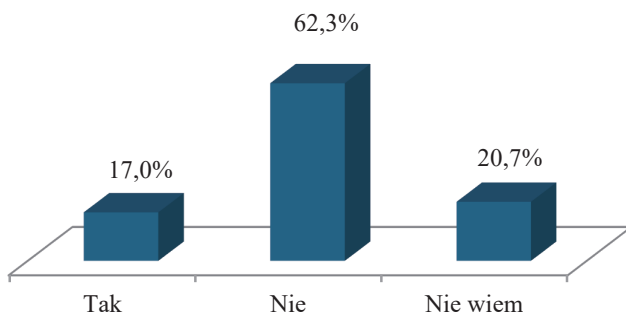
Źródło: opracowanie własne.

Interesujące wydaje się, że większość studentek zamierza implementować technologię AI do procesu edukacyjnego, pomimo że posiada obawy z tym związane (68,5%). Zdaniem badanych głównie wynikają one z tego, że:

- „sztuczna inteligencja będzie nadużywana przez nauczycieli i uczniów i coraz mniej będzie wkładu własnego w pracę”;
- „będziemy uzależnieni od wiedzy sztucznej inteligencji”;
- „może ona przyczynić się bardziej do rozleniwienia uczniów niż do motywacji”;
- „mogą pojawiać się błędne informacje”;
- „jeżeli dzieci będą korzystały tylko ze sztucznej inteligencji, mogą nie potrafić szukać wiedzy w książkach, a ich życie będzie tylko w internecie”;
- „jeśli wszystko będzie robić sztuczna inteligencja, uczniowie nie będą musieli myśleć”;
- „sztuczna inteligencja zastąpi nauczyciela, a więc robot zastąpi człowieka”;
- „nauczyciele będą szli najprostszą drogą wykorzystując sztuczną inteligencję i nie poświęcając dzieciom tyle czasu, ile powinni”;

- „wyręczanie w odrabianiu prac, myśleniu, szukaniu gotowych rozwiązań”;
- „młodzi ludzie nie będą potrafili myśleć, nie będą kreatywni”;
- „jako nauczyciel sobie nie poradzę”;
- „sztuczna inteligencja zbyt głęboko może ingerować w życie”.

Pojawiającą się obawą wśród badanych studentek była ta mówiąca o tym, że sztuczna inteligencja zastąpi w przyszłości nauczyciela. W badaniach jedno z pytań dotyczyło tej kwestii.



Wykres 7. Opinie studentek UJK w Kielcach na temat możliwości zastąpienia nauczyciela przez sztuczną inteligencję

Źródło: opracowanie własne.

Dane zaprezentowane na wykresie 7 jednoznacznie pokazują, że większość badanych studentek (62,3%) nie posiada obaw związanych z tym, że technologie AI mogą w przyszłości zastąpić nauczyciela. Prawie 21,0% respondentek nie ma na ten temat zdania, a 17,0% uważa, że nie da się zająć miejsca nauczyciela, tym samym zautomatyzować procesu kształcenia.

Na koniec zapytano przyszłe nauczycielki, jakie są ich zdaniem największe zalety i wyzwania związane z implementacją sztucznej inteligencji do procesu dydaktycznego. Studentki, odpowiadając na pytanie dotyczące zalet wykorzystania sztucznej inteligencji w edukacji, wskazały wiele różnorodnych korzyści. Zdecydowana większość z nich zwróciła uwagę na łatwiejszy i szybszy dostęp do informacji: „AI umożliwia szybkie wyszukiwanie danych w internecie, ułatwia pozyskiwanie wiedzy z różnych źródeł równocześnie oraz pozwala na dostęp do materiałów, których często nie można znaleźć w tradycyjnych podręcznikach”. Wiele studentek zauważyło, że dzięki AI można często dowiedzieć się więcej niż od nauczyciela, a sama nauka staje się bardziej efektywna i mniej czasochłonna. Kolejną istotną zaletą, którą wielokrotnie wskazywano, jest wsparcie zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela. Sztuczna intelligen-

cja pomaga w nauce, może udzielać porad w różnych dziedzinach, wspiera w tworzeniu materiałów dydaktycznych, a także upraszcza przygotowanie się do zajęć. Ułatwia także codzienną pracę nauczyciela, skracając czas potrzebny na przygotowanie lekcji czy znalezienie materiałów. Duża część odpowiedzi dotyczyła także indywidualizacji procesu nauczania: „AI może dostosować materiały i tempo pracy do potrzeb konkretnego ucznia, co sprzyja lepszemu przyswajaniu wiedzy”. Wspomniano także o możliwości dopasowania zadań do poziomu ucznia i o dawaniu mu większej swobody w zdobywaniu informacji. Studentki zauważyły również, że wykorzystanie sztucznej inteligencji wpływa pozytywnie na motywację i zaangażowanie uczniów. Dzięki AI lekcje mogą być ciekawsze i bardziej urozmaicone, co pobudza ciekawość dzieci i zachęca je do aktywnego udziału w zajęciach. Wskazywano także na rolę AI w rozwijaniu indywidualności oraz kreatywności u uczniów. Oprócz tego podkreślano, że sztuczna inteligencja pozwala na szybsze tempo pracy, łatwiejsze przyswajanie wiedzy, a także poszerzanie perspektyw uczniów dzięki dostępowi do globalnych zasobów edukacyjnych.

Z kolei wśród wymienianych wyzwań towarzyszących implementacji sztucznej inteligencji do procesu edukacyjnego pojawiły się:

- ograniczenie samodzielnego myślenia uczniów – AI może zniechęcać do własnej pracy, wysiłku intelektualnego i rozwijania kreatywności;
- uzależnienie od technologii – zbyt częste korzystanie z AI może prowadzić do braku krytycznego myślenia i powierzchownego przyswajania wiedzy;
- trudności techniczne i finansowe – brak sprzętu, przestarzałe wyposażenie szkół oraz wysokie koszty wdrożenia nowoczesnych narzędzi;
- brak kompetencji cyfrowych u nauczycieli – zwłaszcza starsze pokolenie może mieć trudności z nauką obsługi AI;
- brak kontroli i nadzoru – trudność w ocenie, czy prace uczniów powstały samodzielnie, czy z pomocą AI;
- zagrożenia informacyjne – AI nie zawsze podaje sprawdzone i rzetelne informacje, co zwiększa ryzyko dezinformacji;
- obawy nauczycieli – lęk przed utratą pracy, niechęć do zmian i nowe obowiązki związane z kontrolą uczniów.

Warto uzupełnić wypowiedzi badanych studentek i podać za S. Koziejem, że edukacja stymulowana sztuczną inteligencją niesie za sobą dodatkowo zagrożenie w postaci braku społecznych interakcji oraz braku empatii i zrozumienia (Koziej 2023, s. 16–17), „eliminuje wartości charakterystyczne dla tradycyjnej edukacji, takie jak kształtowanie relacji bezpośredniej mistrz – uczeń

w kategorii osobowej, rozwijanie komunikacji interpersonalnej, nabywanie kompetencji komunikacyjnych czy uwrażliwienie na wartości humanistyczne” (Jaskuła 2023, s. 16).

Analiza materiału empirycznego pokazuje, że badane studentki są świadome zarówno potencjału, jaki niesie ze sobą zastosowanie AI w edukacji, jak i wyrażają obawy dotyczące jej wpływu na jakość kształcenia i samodzielność uczniów. Niejednokrotnie podkreślały, że sztuczna inteligencja powinna być jedynie narzędziem wspomagającym edukację, a nie jej centrum. Wskazywały na potrzebę szkoleń dla nauczycieli, jasnych zasad etycznych i mądrego wdrażania AI, tak aby wspierać rozwój uczniów, a nie go ograniczać.

Podsumowanie

Zastosowanie sztucznej inteligencji w sektorze edukacji staje się zjawiskiem coraz bardziej powszechnym. Wynika to przede wszystkim z nieograniczonego dostępu do treści z różnych dziedzin wiedzy, możliwości szybszego przyswajania materiału, kształtowania umiejętności oraz elastyczności w zakresie miejsca i czasu nauki (Raport PARP 2023, s. 6). Coraz wyraźniej widać, że narzędzia oparte na sztucznej inteligencji wpływają na sposób, w jaki uczniowie i studenci zdobywają, przetwarzają i utrwalają wiedzę.

Zgodnie z wynikami badań studentki UJK w Kielcach deklarują wykorzystywanie narzędzi AI w praktyce edukacyjnej. W ich opinii sztuczna inteligencja posiada ogromny potencjał w zakresie wspierania i modernizacji procesu kształcenia. Respondentki wskazują, że AI może w znaczącym stopniu podnieść jakość edukacji, zwiększyć szybkość przyswajania materiału oraz uczynić naukę bardziej atrakcyjną. Zwracają uwagę na zalety, takie jak: sprawne wyszukiwanie informacji, możliwość indywidualizacji procesu nauczania, wsparcie w organizacji pracy oraz wzrost efektywności i atrakcyjności zajęć. Jednak są świadome, że dynamiczny rozwój technologii AI niesie również za sobą szereg wyzwań. Do najpoważniejszych należą: zagrożenia dla samodzielności i krytycznego myślenia uczniów, braki sprzętowe i finansowe w placówkach edukacyjnych, nierówności społeczne, a także niedostateczne przygotowanie kadry nauczycielskiej do wykorzystywania sztucznej inteligencji w praktyce szkolnej oraz brak odpowiednich regulacji prawnych. Studentki podkreślają, że kluczowe będzie odpowiedzialne, mądre i świadome korzystanie z AI, przy jednoczesnym zachowaniu istotnej roli nauczyciela jako przewodnika i autorytetu w procesie edukacyjnym.

Choć wśród badanych pojawiały się także głosy wyrażające niepewność lub brak jednoznacznego stanowiska względem implementacji AI do procesu edukacyjnego, zdecydowana większość wypowiedzi wskazuje na pozytywne aspekty tego działania. AI postrzegana jest jako narzędzie, które – właściwie wykorzystywane – może realnie wspierać i unowocześniać proces kształcenia, czyniąc go bardziej dopasowanym do wymagań współczesnego świata. Z tego względu niezbędne jest prowadzenie pogłębionych badań nad wpływem sztucznej inteligencji na proces edukacyjny – szczególnie w kontekście rozwijania kompetencji cyfrowych uczniów/studentów, redefinicji roli nauczyciela oraz analizy długofalowych skutków wdrażania inteligentnych systemów wspierających naukę. Tylko zachowując równowagę między technologicznym wsparciem a krytycznym podejściem do jego wykorzystania, możliwe będzie pełne i odpowiedzialne wykorzystanie potencjału sztucznej inteligencji w kształtowaniu nowoczesnej edukacji wyższej.

BIBLIOGRAFIA

- Business Insider 9 kwietnia 2024 r., <https://businessinsider.com.pl/technologie/nowe-technologie/elon-musk-za-rok-ai-bedzie-madrzejsza-od-wszystkich-ludzi/xnz18x1> (data dostępu: 13.06.2025).
- Duch W. (1997), *Fascynujący świat komputerów*, Poznań: Wydawnictwo Nakom.
- Fazlagić J. (red.) (2022), *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotowywać się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?*, Warszawa: IBE.
- Haugeland J. (1985), *Artificial Intelligence*, Cambridge: The MIT Press.
- Janowska M. (2015), *Podmiotowość prawna sztucznej inteligencji?*, w: A. Bielska-Brodziak (red.), *O czym mówią prawnicy, mówiąc o podmiotowości*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Jaskuła S. (2023), *Sztuczna inteligencja w edukacji we współczesnej rzeczywistości hybrydalnej*, „Perspektywy Kultury”, 42 (3/2023), s. 16, <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/pk/article/view/2903/2445> (data dostępu: 11.06.2025).
- Komisja Europejska, *Wytyczne etyczne dla nauczycieli dotyczące wykorzystania sztucznej inteligencji i danych w nauczaniu i uczeniu się*, Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej 2022, https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/use-artificial-intelligence-ai-and-data-teaching-and-learning_pl (data dostępu: 9.01.2025).
- Koziej S. (2023), *Możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji do wspierania edukacji inkluzyjnej*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy”, 23 (16), file://C:/Users/USER/Downloads/SN+23_1.pdf (data dostępu: 4.08.2025).

- Kurzweil R. (1999), *The age of spiritual machines*, London: Wydawnictwo Penguin Books.
- Maszkę A. (2004), *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Ministerstwo Cyfryzacji, Portal Sztucznej Inteligencji, *Polityka dla rozwoju sztucznej inteligencji w Polsce od roku 2020*, <https://www.gov.pl/web/ai/polityka-dla-rozwoju-sztucznej-inteligencji-w-polsce-od-roku-2020> (data dostępu: 11.06.2025).
- Pilch T. (1995), *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, w: T. Pilch, I. Leparczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Ptaszek R.T. (2022), Wstęp, w: Fazlagić J. (red.), *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotowywać się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?*, Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Raport PARP (2023), *Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Wykorzystanie sztucznej inteligencji w edukacji*, s. 10, <https://www.parp.gov.pl/component/publications/publication/wykorzystanie-sztucznej-inteligencji-w-edukacji> (data dostępu: 17.06.2025).
- Rich E., Knight K. (1990), *Artificial Intelligence*, Columbus: McGraw-Hill Science.
- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2024/1689 z dnia 13 czerwca 2024 r. w sprawie ustanowienia zharmonizowanych przepisów dotyczących sztucznej inteligencji, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32024R1689> (data dostępu: 28.07.2025).
- Różanowski K. (2007), *Sztuczna inteligencja: rozwój, szanse i zagrożenia*, „Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki”, 2/2007.
- Schalkoff R.J. (1990), *Artificial Intelligence: An engineering approach*, Columbus: McGraw-Hill College.
- Turing A.M. (1950), *Computing machinery and intelligence*, „Mind”, 59, 236, October.
- Warzocha T. (2023), *Kompetencje społeczne nauczycieli akademickich w dobie cyfryzacji*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Warzocha T., Winiarczyk A. (2019), *Jeszcze wybór czy już konieczność wykorzystywania przez nauczycieli TIK w edukacji? – opinie studentów kierunków nauczycielskich Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 33.
- Winiarczyk A., Warzocha T. (2020), *Akademicki proces kształcenia kandydatów na nauczycieli w zakresie stosowania TIK w edukacji w świetle badań studentów Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 35.
- Winiarczyk A., Warzocha T. (2022), *Nowe technologie w edukacji. Przygotowanie akademickie przyszłych nauczycieli w zakresie wykorzystania TIK*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Zalewska-Bochenko A. (2024), *Sztuczna inteligencja w procesie edukacji*, „Optimum. Economic Studies”, 2 (116), https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/17016/1/Optimum_2_2024_A_Zalewska_Bochenko_Sztuczna_inteligencja_w_procesie_edukacji.pdf (data dostępu: 13.07.2025).

STRESZCZENIE

Inteligentne algorytmy posiadają potencjał do zrewolucjonizowania sposobu kształcenia oraz wspierania sektora edukacji na wszystkich jego poziomach, a w tym personalnie ucznia i nauczyciela. W kontekście zwiększającej się liczby technologii AI i jej oddziaływania na codzienność w tekście podjęto temat jej postrzegania i rozumienia przez studentów, zalet i wyzwań z nią związanych, aż w końcu dylematu, czy AI może w przyszłości zastąpić nauczyciela? Celem przeprowadzonych badań była identyfikacja oraz analiza stanowisk studentów kierunku nauczycielskiego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach w odniesieniu do implikacji zastosowania AI w edukacji. Zgromadzony materiał empiryczny poddano analizie ilościowej i jakościowej. Analizy badawcze ukazały, że studentki korzystają z AI w toku studiów głównie do pisania prac częściowych, najchętniej posiłkują się czatem GPT, który znany jest większości badanych. Ich zdaniem AI powinna być jedynie narzędziem wspomagającym edukację, a nie jej centrum. Zauważają wiele zalet, jak i wad wynikających ze stosowania AI w kształceniu. Większość studentek nie widzi zagrożenia dla zawodu nauczyciela z powodu zastąpienia go przez AI. Badane wskazują na potrzebę szkoleń dla nauczycieli, jasnych zasad etycznych i mądrego wdrażania AI, tak aby wspierać rozwój uczniów, a nie go ograniczać.

SŁOWA KLUCZOWE: sztuczna inteligencja, narzędzia sztucznej inteligencji, edukacja, uczeń/student, nauczyciel

SUMMARY

Intelligent algorithms have the potential to revolutionize teaching and support the education sector at all levels, including the individual student and teacher. In the context of the increasing use of AI technologies and their impact on everyday life, this article addresses students' perceptions and understanding of them, the advantages and challenges associated with them, and ultimately the dilemma of whether AI could replace teachers in the future. The aim of the study was to identify and analyze the perspectives of students in the teaching program at Jan Kochanowski University in Kielce regarding the implications of AI in education. The collected empirical material was analyzed quantitatively and qualitatively. Research analyses revealed that female students use AI during their studies, primarily for writing assignments, and most often use the GPT chat tool, which is familiar to most respondents. They believe AI should

be merely a tool supporting education, not its center. They note many advantages and disadvantages of using AI in education. Most students do not see a threat to the teaching profession due to its replacement by AI. The respondents point to the need for teacher training, clear ethical principles, and the wise implementation of AI to support student development rather than limit it.

KEYWORDS: artificial intelligence, artificial intelligence tools, education, student, teacher

ANNA WINIARCZYK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika/Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 1.09.2025

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.11.2025

Etyczne wyzwania pracy menedżera – deklaracje, praktyki i „strefy szarości”

Ethical challenges in managerial practice – declarations, practices, and „grey areas”

DOI 10.25951/14358

Wprowadzenie

Współczesne zarządzanie różnorodnymi organizacjami wymaga od menedżerów nie tylko wysokich kompetencji zawodowych, lecz także wrażliwości etycznej i odpowiedzialności moralnej, opartej na fundamencie wartości. W dobie nieustających przemian, dynamicznych procesów gospodarczych oraz rosnącej presji osiągania wyników problematyka etyki w pracy menedżera nabiera szczególnego znaczenia. Decyzje podejmowane przez zespół zarządzający wpływają bowiem nie tylko na realizację celów ekonomicznych, ale także na jakość relacji międzyludzkich, kulturę organizacyjną oraz wizerunek przedsiębiorstwa – zarówno wewnętrzny, jak i zewnętrzny.

Peter F. Drucker, nawiązując do kategorii zarządzania, podkreśla znaczenie charakteru jednostki, co bezpośrednio odnosi się do moralnego wymiaru przywództwa i kierowania się wartościami w codziennej praktyce zawodowej (Drucker 2017). W swoich opracowaniach opisuje on główne elementy, które charakteryzują dobre zarządzanie. Zalicza do nich m.in. to, że zarządzanie dotyczy przede wszystkim ludzi, jest osadzone w kulturze organizacyjnej, wymaga prostych i zrozumiałych wartości, celów oraz zadań łączących organizację. Co więcej, efektywne zarządzanie opiera się na komunikacji, prowadzi do zdolności uczenia się i ostatecznie przekłada się na rezultat w postaci zadowolenia klienta (Drucker 2017, Griffin 2017).

Odnosząc się do polskich badań dotyczących stylów zarządzania, opracowano różne typy relacji między etyką a zarządzaniem, oparte na kilku modelach. Należą do nich:

- korporacyjny proceduralizm – postępowanie zgodne z przyjętym przez organizację kodeksem etycznym, czyli upowszechnianie wartości firmy;
- etyczny profesjonalizm – kierowanie się w pracy menedżerskiej osobistym systemem wartości etycznych, korespondującym z wartościami organizacji;
- technokratyczny legalizm – zarządzanie w zgodzie z obowiązującym prawem, z nastawieniem na reguły skutecznego działania;
- etyka kontraktu (*gentleman agreement*) – zarządzanie oparte na zasadach uczciwych transakcji pomiędzy uczestnikami procesów biznesowych (Szczupaczyński 2010);
- etyczny sytuacjonizm – „poszukiwanie możliwości realizacji moralnych intencji w zmiennym kontekście procesu zarządzania, w oparciu o sytuacyjne rekonstruowanie przesłanek moralnego działania”;
- etyka i społeczna odpowiedzialność biznesu (Masiukiewicz 2016, s. 39).

„Etyczny menedżer” to nie tylko osoba przestrzegająca norm moralnych, ale przede wszystkim lider, który aktywnie promuje wartości etyczne w swojej organizacji. Michael Brown i Linda Klebe Treviño (2004) podkreślają, że etyczne przywództwo obejmuje zarówno „moralną osobowość”, wyrażającą się w uczciwości, empatii i spójności działań, jak i „moralny menedżeryzm”, czyli wprowadzanie etyki w praktykę zarządzania poprzez komunikację, wzmacnianie pożądanych postaw i dawanie przykładu w codziennych zachowaniach – zarówno zawodowych, jak i osobistych.

Etyka w pracy menedżera znajduje także odzwierciedlenie w idei społecznej odpowiedzialności biznesu (CSR), rozumianej jako „zestaw działań przedsiębiorstwa ukierunkowanych na ochronę środowiska naturalnego, pozytywne oddziaływanie na społeczność lokalną i globalną, a także na pracowników” (Leoński 2016, s. 257–258). Menedżer, który kieruje się wartościami etycznymi, dąży do osiągnięcia równowagi pomiędzy celami ekonomicznymi a społecznym i środowiskowym wymiarem działalności organizacji. Takie podejście wpisuje się w koncepcję zarządzania opartego na wartościach (*values-based management*), zakładającą, że trwały sukces przedsiębiorstwa jest możliwy tylko wówczas, gdy jego działalność pozostaje zgodna z zasadami uczciwości, transparentności i zrównoważonego rozwoju.

Wartości towarzyszą jednostce w każdej dziedzinie jej życia, co oznacza, że „mamy z nimi do czynienia wszędzie, gdzie przerwana zostaje obojętność, czy też równorzędne relacje pomiędzy rzeczami – wszędzie tam, gdzie jedna rzecz zostaje wybrana lub oceniona wyżej i jest bardziej od innej preferowana” (Zuziak 2012, s. 103). W ujęciu C. Kluckhohna wartości łączą w sobie elementy

afektywne (to, co godne pożądania), poznawcze (rozumienie pojęcia) i wolicjonalne (dokonywanie wyborów, preferencji). Stanowią tym samym zjawisko społeczne, które reguluje zachowania jednostek i grup w różnorodnych środowiskach (za: Brzozowski 2007, s. 40–43). Z kolei A. Maslow postrzega wartości z punktu widzenia potrzeb jednostki – podobnie jak one, mają one strukturę hierarchiczną. Wartości podstawowe stanowią środek do osiągnięcia samorealizacji, czyli wartości ostatecznych, do których dąży każdy człowiek (za: Matusewicz 1975, s. 24 i nast.). Określane i uznawane przez jednostkę wartości tworzą zhierarchizowany system, stanowiący fundament etyczny i odgrywający kluczową rolę w cyklu życia człowieka.

W warunkach silnej presji na wyniki oraz niejednoznacznych norm branżowych etyka pracy menedżera współdecyduje dziś o efektywności, zaufaniu i reputacji organizacji. Choć kodeksy etyczne i procedury *compliance* są coraz powszechniejsze, praktyka wciąż ujawnia liczne „strefy szarości” – takie jak przyjmowanie prezentów, korzystanie z gościnności biznesowej czy okazjonalne użycie zasobów organizacji do celów prywatnych. Celem niniejszego artykułu jest zbadanie, jak menedżerowie oceniają dopuszczalność wybranych zachowań oraz jak często stykają się z nimi w pracy, a następnie skonfrontowanie tych ocen z deklaracjami własnych praktyk. W dalszej części opracowania zaprezentowano wyniki sondażu (N = 46; 2024; woj. pomorskie i warmińsko-mazurskie), odniesione do koncepcji etycznego przywództwa i kultury etycznej organizacji, aby wskazać czynniki sprzyjające rozbieżnościom między wartościami deklarowanymi a zachowaniami.

Zagrożenia w zakresie etyki menedżerskiej

Zdaniem ekonomisty Kennetha E. Bouldinga (1985) zadaniem etyki jest zapobieganie łamaniu zasad moralnych oraz ochrona społeczeństwa przed dezintegracją. Autor ostrzega, że instytucje rynkowe mogą wytwarzać i utrzymywać niewłaściwe normy etyczne wśród osób zarządzających, co w konsekwencji zagraża przetrwaniu samych instytucji. W takiej sytuacji słabnie znaczenie rzetelnego, uczciwego zarządzania i dbałości o szczegóły życia ekonomicznego, a osiąganie korzyści osobistych zaczyna być stawiane ponad poszanowaniem zasad moralnych i dobra wspólnego (Boulding 1985, s. 59 i nast.). Ilustracją tego mechanizmu może być zjawisko *greenwashingu*, czyli deklarowania przez przedsiębiorstwa troski o środowisko przy jednoczesnym ukrywaniu realnych, szkodliwych praktyk produkcyjnych. Firmy, kierując się krótkoterminowym zy-

skiem i presją marketingową, wykorzystują społeczne zaufanie do narracji proekologicznej, mimo że faktycznie nie spełniają standardów zrównoważonego rozwoju. W efekcie zyskują przewagę rynkową kosztem zaufania społecznego i integralności całego sektora, co dokładnie obrazuje ostrzeżenie K.E. Bouldinga o destrukcyjnym wpływie niewłaściwych norm etycznych na trwałość instytucji gospodarczych.

W tym kontekście odpowiedzialność współczesnego menedżera, oparta na indywidualnym kodeksie etycznym, staje się kluczowym elementem budowania etycznego biznesu i kierowania przedsiębiorstwem. Do działań w obszarze etyki i wartości motywują kadrę zarządzającą m.in.: chęć uzyskania nagrody, unikanie kary, wrażliwość na potrzeby innych, podążanie za ideałami oraz potrzeba bycia dobrym obywatelem (Mulawa 2014, s. 149). Wartości menedżera – podobnie jak każdego człowieka – kształtują się pod wpływem doświadczeń, wychowania, kultury i religii.

Ryzyko nadużyć w firmach rośnie wraz z aspiracjami menedżerów, chęcią czerpania indywidualnych korzyści i presją osiągania coraz wyższych wyników lub wskaźników oczekiwanych przez władze i zarządy. Zdarzają się więc sytuacje, które skłaniają zazwyczaj uczciwego człowieka do ulegania pokusom i popełniania nadużyć. Amerykański socjolog D. Cressey (za: Matuszewska 2017, s. 413–414), analizując te zjawiska, sformułował koncepcję trójkąta nadużyć – trzech czynników znacząco zwiększających ryzyko ich wystąpienia w przedsiębiorstwie:

- a) okazja – pojawia się, gdy sprawca nie tylko posiada wiedzę, ale też umiejętnie wykorzystuje słabości systemu w firmie. Dlatego na kluczowych stanowiskach nie powinno się łączyć niektórych funkcji. Ważnym czynnikiem jest przekonanie o własnej bezkarności i możliwości uniknięcia kary;
- b) motyw/presja – najczęściej jest to pragnienie uzyskania korzyści majątkowych (niewyłącznie finansowych), nierzadko powiązane z problemami finansowymi sprawcy. Występuje też chęć zemsty na pracodawcy wynikająca z poczucia niesprawiedliwości; w wielu przypadkach źródłem presji są narzucone z góry cele sprzedażowe;
- c) racjonalizacja – mechanizm obronny umysłu. Osoba postępująca niewłaściwie odczuwa dyskomfort, ale próbuje uzasadnić decyzje i działania. Przy oszustwach sprawcy zwykle wiedzą, że ich zachowanie jest negatywne, tłumaczą je jednak jako rewanż za krzywdy lub coś „naturalnego” („wszyscy kradną”). Niekiedy usprawiedliwieniem staje się rozmiar firmy („okradam wielką korporację, nikt na tym nie traci”).

Skutecznym sposobem ograniczania takich sytuacji jest wprowadzenie systemów kontroli wewnętrznej oraz rozdziału obowiązków, które zmniejszają ryzyko nadużyć poprzez oddzielenie funkcji decyzyjnych, wykonawczych i kontrolnych. Przejrzystość procedur i systematyczne audyty wewnętrzne pozwalają nie tylko wykrywać nieprawidłowości, ale też budować kulturę organizacyjną opartą na zaufaniu i odpowiedzialności.

Menedżerowie, jako kluczowi uczestnicy procesu decyzyjnego, podlegają silnej presji zarówno ze strony „właścicieli”, jak i pracowników. To na podstawie ocen moralnych i etycznych dokonują indywidualnych wyborów między dobrem a złem. Uwzględniając wyznawane przez menedżerów wartości i ich etyczne cnoty, A.B. Carroll wyróżnił trzy modele zarządzania: niemoralne, amoralne oraz moralne (za: Mulawa 2014, s. 148).

Zarządzanie niemoralne (nieetyczne) wynika z przekonania, że biznes jest z natury niemoralny. Menedżerowie kierują się chciwością i egoistycznym dążeniem do gromadzenia majątku, ignorują dobro innych uczestników procesów biznesowych; prawo traktują jako przeszkodę, którą należy ominąć, dążąc do własnych korzyści (Mulawa 2014, s. 148).

Kierowanie amoralne stanowi podejście pośrednie i obejmuje dwie postawy. Pierwsza polega na świadomym pomijaniu aspektów etycznych w decyzjach (etyka jako sfera prywatna, bez związku z biznesem). Druga wynika z nieświadomości i niewiedzy menedżerów na temat etycznych wymiarów ich decyzji, co skutkuje brakiem poczucia odpowiedzialności moralnej (Mulawa 2014, s. 148–149).

Zarządzanie moralne polega na postępowaniu zgodnym z przyjętym systemem etycznym środowiska zawodowego, społeczności lub grupy pracowników. Celem jest osiągnięcie zysku przy jednoczesnym przestrzeganiu prawa, norm moralnych i standardów profesjonalnego działania, ze szczególnym naciskiem na praktyczne wdrażanie norm i wartości w kulturze organizacyjnej (Mulawa 2014, s. 149).

Problem nadużyć w środowisku przedsiębiorstwa ma dwa oblicza. Z jednej strony osoby pokrzywdzone, obawiając się represji, nie ujawniają zjawisk naruszających ich normy moralne (zob. Drzeżdżon 2016, Światała 2023). Z drugiej – w organizacjach funkcjonują przekonania o słuszności podejmowanych działań lub ciche przyzwolenie na praktyki nieetyczne. Niezależnie od argumentacji, takie zachowania często naruszają podstawowe prawa człowieka, stoją w sprzeczności z kanonem przyjętych norm i wartości oraz nie odpowiadają oczekiwaniom społecznym. W tym kontekście coraz większe znaczenie zyskują mechanizmy zgłaszania nieprawidłowości (*whistleblowing*), które umożliwiają

pracownikom bezpieczne ujawnianie zachowań niezgodnych z prawem lub zasadami etyki (Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2019/1937, 2019). Skuteczny system ochrony sygnalistów nie tylko wzmacnia przejrzystość i zaufanie w organizacji, ale także stanowi jeden z kluczowych elementów profilaktyki etycznej, przeciwdziałającej rozprzestrzenianiu się niepożądanych praktyk.

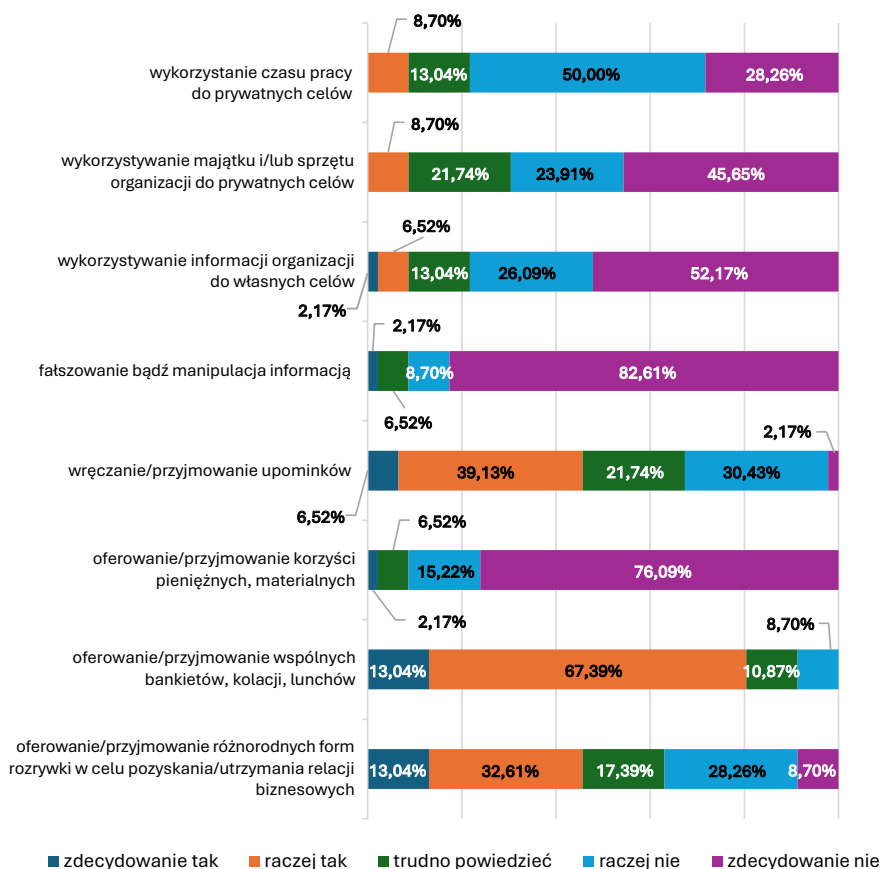
Etyka w biznesie – wyniki badań

Badania sondażowe (Babbie 2004) stanowiące podstawę niniejszego projektu badawczego zostały przeprowadzone w 2024 r. wśród 46 menedżerów wyższego szczebla zatrudnionych w województwach pomorskim oraz warmińsko-mazurskim (Kurkowski 2024). W strukturze próby badawczej dominowali mężczyźni, którzy stanowili 60,87% ogółu respondentów, natomiast kobiety – 39,13%. Zdecydowana większość uczestników badań posiadała minimum pięcioletnie doświadczenie zawodowe na stanowiskach kierowniczych (80,4%), w tym ponad dziesięcioletnie doświadczenie miało aż 58,70% osób. Większość respondentów to osoby w wieku 30–50 lat, w tym największy odsetek badanych stanowiły osoby w wieku 41–50 lat (52,17%).

Artykuł stanowi kontynuację badań autora z 2024 r., opublikowanych pod tytułem *Etyka w „świecie wartości” menedżerów – wybrane problemy* (Kurkowski 2024), rozwija i pogłębia wątki dotyczące praktycznego wymiaru etyki w pracy menedżera. W celu zachowania spójności analizy zaprezentowano wybrane wyniki badań z 2024 r., które stanowią tło dla dalszych rozważań empirycznych. W tamtym etapie projektu badawczego ustalono, że w ponad połowie przedsiębiorstw, w których są zatrudnieni menedżerowie, funkcjonuje kodeks etyczny (58,7%), a jednocześnie w co trzeciej firmie (30,43%) kodeks etyczny nie funkcjonuje. Zdecydowana większość osób wskazywała na swoje własne wartości (86,96% wskazań), które determinują ich zachowania etyczne w miejscu pracy. System wartości, którym kierują się menedżerowie, w znacznym stopniu determinuje sposób podejmowania przez nich decyzji, styl zarządzania oraz charakter relacji z pracownikami i interesariuszami organizacji. Wśród wartości uznawanych przez menedżerów za najistotniejsze w codziennym funkcjonowaniu zawodowym i osobistym dominują: wolność, rozumiana jako swoboda działania i myślenia (58,7% wskazań), szacunek do samego siebie oparty na wierze we własną wartość (47,83%) oraz harmonia wewnętrzna utożsamiana z pozostawaniem w zgodzie z samym sobą (39,13%). Zaprezen-

wane wyniki badań wskazują, że system wartości menedżerów w istotny sposób przekłada się na kształtowanie kultury organizacyjnej oraz sprzyja tworzeniu etycznego środowiska pracy. Menedżerowie, poszukując łamania zasad etycznych w biznesie, upatrywali ich w chęci osiągnięcia łatwego i szybkiego zysku (69,57% wskazań), przyzwyczajania osób do nieetycznych zachowań (47,83% wskazań) oraz braku pozytywnych wzorców (41,3% wskazań).

W niniejszym opracowaniu podjęto rozważania na temat zachowań etycznych w pracy menedżerów oraz opinii związanych z podejmowaniem przez nich decyzji i działań. W badaniach szczegółowej analizie poddano kwestie związane z ustosunkowaniem się respondentów do działań menedżerów i uznawalności ich w kategoriach etycznych (wykres 1).



Wykres 1. Działania uznawane przez menedżerów za dopuszczalne (N = 46)

Źródło: badania własne.

Połowa respondentów (50%) ma trudności z jednoznaczną oceną etyczności wykorzystania czasu pracy do prywatnych celów. Jedynie 28,26% jest zdecydowanie przeciwnych, co sugeruje, że istnieje pewna tolerancja dla takiego zachowania. Prawie połowa respondentów (45,65%) raczej nie akceptuje wykorzystywania sprzętu organizacji do prywatnych celów, ale zauważalny odsetek (21,74%) jest bardziej tolerancyjny wobec tego działania. Z kolei prawie 2/3 respondentów (78,26%) uważa, że wykorzystywanie informacji organizacji do własnych celów jest nieetyczne, co wskazuje na wysoką świadomość ochrony informacji w miejscu pracy. Zdecydowana większość (82,61%) respondentów nie akceptuje fałszowania lub manipulacji informacją, co podkreśla silne przekonanie o konieczności uczciwości w pracy w zakresie tej kategorii. Opinia respondentów na temat wręczania lub przyjmowania upominków jest podzielona, z 45,65% akceptującymi to działanie i 32,60% przeciwnymi. Natomiast większość respondentów (91,31%) jest przeciwna oferowaniu lub przyjmowaniu korzyści pieniężnych lub materialnych, co wskazuje na wysoki poziom etyczności w tej kwestii. Zdecydowana większość (80,43%) respondentów akceptuje oferowanie lub przyjmowanie profitów w postaci wspólnych bankietów i kolacji. Natomiast respondenci mają mieszane odczucia co do oferowania lub przyjmowania form rozrywki w kontekście biznesowym, z największą grupą (32,61%) będącą niezdecydowaną. Jednak 36,96% respondentów jest przeciwnych temu działaniu.

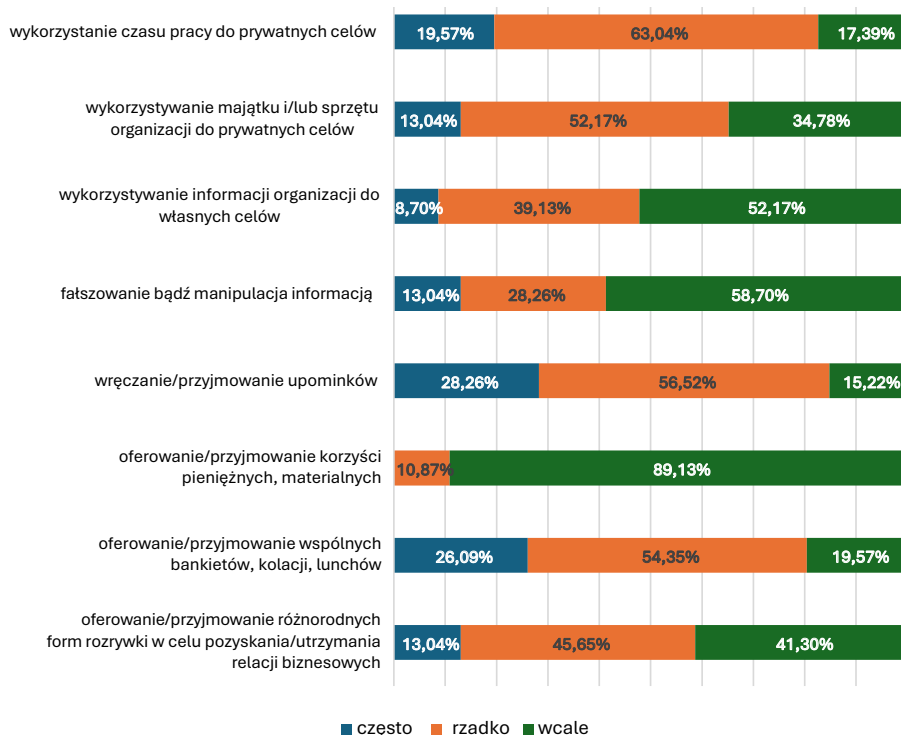
Zaprezentowane wyniki badań wskazują, że pracownicy mają różne podejście do kwestii etycznych w miejscu pracy. Najwięcej niejednoznacznych odpowiedzi pojawia się w kontekście wykorzystania czasu pracy i zasobów do celów prywatnych oraz przyjmowania różnorodnych form rozrywki. Z kolei działania takie jak fałszowanie informacji i przyjmowanie korzyści pieniężnych są zdecydowanie potępiane przez większość respondentów.

Kolejnym elementem badań było określenie częstotliwości występowania określonych działań w firmach, gdzie obecnie pracują menedżerowie. Uzyskane wyniki przedstawiono na wykresie 2.

Najczęściej wskazywanym przez menedżerów działaniem, z którym spotkali się w pracy i określili je jako występujące często, było wręczanie/przyjmowanie upominków (28,26% wskazań), oferowanie/przyjmowanie wspólnych bankietów, kolacji, lunchów (26,09% wskazań) i wykorzystanie czasu pracy do prywatnych celów (19,57% wskazań).

Analizując wskazania menedżerów pod kątem rzadkiego występowania w organizacji określonych działań, można zauważyć cztery z nich, które najczęściej wskazują respondenci. Są to: wykorzystanie czasu pracy do prywatnych

celów (63,04% wskazań), wręczanie/przyjmowanie upominków (56,52% wskazań), oferowanie/przyjmowanie wspólnych bankietów, kolacji, lunchów (54,35% wskazań) i wykorzystywanie majątku i/lub sprzętu organizacji do prywatnych celów (52,17% wskazań).

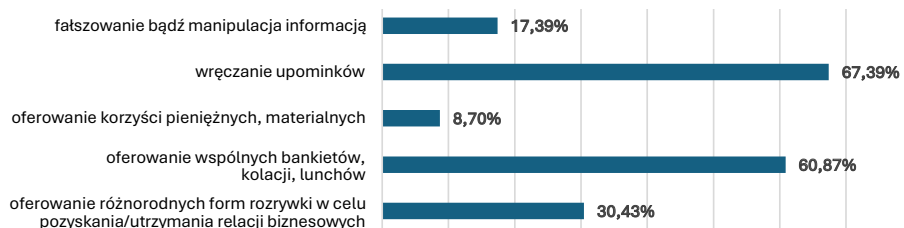


Wykres 2. Działania obserwowane przez menedżerów w miejscu pracy (N = 46)

Źródło: badania własne.

Warto również podkreślić, że wszyscy respondenci w różnej skali i częstotliwości spotkali się z opisywanymi na wykresie działaniami w przedsiębiorstwach, w których są obecnie zatrudnieni. Oznacza to, że tego typu praktyki są nieodłącznym elementem biznesu. Kwestią dyskusyjną pozostaje jedynie pytanie o istotę traktowania tych działań w wymiarze etycznym lub nieetycznym.

Wyniki badań pozwoliły nie tylko ukazać deklarowany system wartości menedżerów, lecz także prześledzić, jak zasady etyki realizowane są w codziennej praktyce zawodowej. Analizie poddano zarówno działania, których doświadczali badani menedżerowie (wykres 3), jak i te, które sami podejmowali w ramach swojej działalności zawodowej (wykres 4), a to pozwala lepiej ukazać rzeczywisty obraz etyki w środowisku zarządzania.

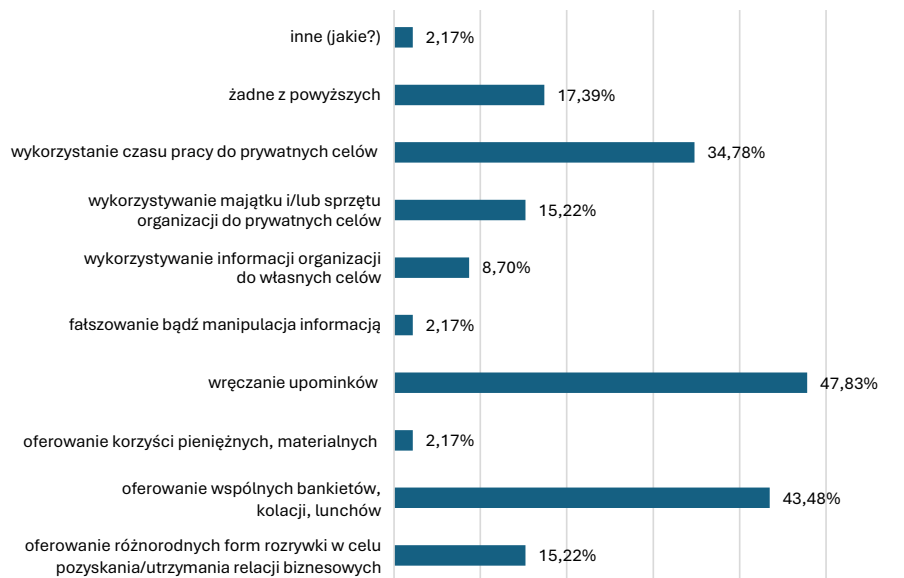


Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondenci mogli udzielić kilku odpowiedzi.

Wykres 3. Działania stosowane wobec badanych menedżerów (N = 46)

Źródło: badania własne.

Najczęściej wskazywanymi przez respondentów działaniami stosowanymi wobec nich było wręczanie upominków (67,39% wskazań) i oferowanie wspólnych bankietów, kolacji, lunchów (60,87% wskazań). Prawie co 10 badany (8,7% wskazań) doświadczył oferowania korzyści materialnych, pieniężnych, a prawie co 5 (17,39% wskazań) fałszowania bądź manipulacji informacją. Można również zauważyć, że 8 menedżerów (17,39%) nie doświadczyło żadnej z prezentowanych form działań w stosunku do siebie.



Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondenci mogli udzielić kilku odpowiedzi.

Wykres 4. Działania podejmowane przez badanych menedżerów w pracy zawodowej (N = 46)

Źródło: badania własne.

Z kolei analizując wyniki respondentów pod kątem własnych działań (wykres 4) jako menedżerów, można zaobserwować, że podobnie jak w przypadku poprzednich wyników, na pierwszych dwóch pozycjach pojawiają się te same działania, tzn. wręczanie upominków (47,83% wskazań) i oferowanie wspólnych bankietów, kolacji, lunchów (43,48% wskazań). Na trzecim miejscu respondenci wskazali na wykorzystanie czasu pracy do swoich prywatnych celów (34,78% wskazań). Można również zauważyć, że 8 menedżerów (17,39%) nie doświadczyło, jak również nie stosowało żadnej z prezentowanych form działań.

W badaniach starano się również uzyskać informację na temat różnych zachowań badanych menedżerów w środowisku pracy. Uzyskane wyniki badań zostały zobrazowane w tabeli 1.

Tabela 1. Poglądy menedżerów na temat zachowań w miejscu pracy (N = 46)

Lp.	Wskazania	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Zdecydowanie nie
1	Odmowa wykonania zadania w przypadku, gdy wydaje się nieetyczne	43,48%	41,30%	10,87%	4,35%	0,00%
2	Szanowanie praw autorskich	60,87%	34,78%	2,17%	2,17%	0,00%
3	Uczciwość, dzielenie się informacjami z innymi	43,48%	50,00%	6,52%	0,00%	0,00%
4	Uwzględnianie równowagi między potrzebami organizacyjnymi a osobistymi	23,91%	69,57%	6,52%	0,00%	0,00%
5	Umiejętność zarządzania swoimi osobistymi uprzedzeniami	19,57%	65,22%	15,22%	0,00%	0,00%
6	Szanowanie różnorodności w swojej organizacji, np. narodowości, płci, wieku	78,26%	19,57%	2,17%	0,00%	0,00%
7	Zdarzyło mi się przynieść z pracy jakąś rzecz lub przedmiot	6,52%	43,48%	8,70%	21,74%	19,57%

8	Menedżerowie w mojej organizacji zachowują się etycznie	13,04%	63,04%	15,22%	8,70%	0,00%
9	Jako menedżer postępuję etycznie w swojej pracy	45,65%	52,17%	0,00%	2,17%	0,00%
10	Umiejętność unikania konfliktów interesów	21,74%	60,87%	10,87%	6,52%	0,00%
11	Dotrzymywanie danego słowa/ obietnicy w stosunku do członków zespołu	60,87%	34,78%	2,17%	2,17%	0,00%
12	Używanie urządzeń będących własnością przedsiębiorstwa do celów prywatnych	10,87%	43,48%	21,74%	17,39%	6,52%

Źródło: badania własne.

Analizując wyniki badań zaprezentowane w tabeli 1, można zaobserwować, że we wszystkich stwierdzeniach respondenci wskazywali na odpowiedzi zdecydowanie lub raczej tak. Menedżerowie, odnosząc się do swoich zachowań etycznych, podkreślali znaczenie wartości i wychowania jako elementów niezwykle ważnych w ich życiu zawodowym. Stąd też wskazania zawarte w powyższej tabeli są odzwierciedleniem ich postaw etycznych wobec określonych typów zachowań w przedsiębiorstwie i niedawania wewnętrznej zgody na podejmowanie takich działań. Interesujące z perspektywy niniejszych badań są dwie kategorie, w przypadku których można zaobserwować inne wybory respondentów. Pierwszy dotyczy kategorii używania urządzeń będących własnością przedsiębiorstwa do celów prywatnych. W tym przypadku ponad połowa respondentów (54,35%) zadeklarowała korzystanie z tych urządzeń. W drugim przypadku połowa respondentów oświadczyła, że zdarzyło im się przynieść z pracy do domu jakąś rzecz, przedmiot.

Obie te kategorie wskazują na pewne rozbieżności między deklarowanymi wartościami a rzeczywistymi zachowaniami menedżerów. Wprawdzie menedżerowie wyraźnie cenią takie wartości jak wolność, szacunek dla samego siebie, harmonię wewnętrzną, to w praktyce niektóre z ich działań mogą odbiegać od tych standardów, przekonań. To zjawisko może wynikać z różnych czynników, takich jak presja czasu, oczekiwania społeczne, kultura organizacyjna czy subiektywne postrzeganie szkody wyrządzonej przez takie działania.

Wnioski te podkreślają znaczenie ciągłego doskonalenia programów etycznych i edukacyjnych w organizacjach, które mogą pomóc w zmniejszeniu luki między deklarowanymi wartościami a codziennymi praktykami.

Myśli końcowe

Jeśli chodzi o kręgosłup moralny badanych menedżerów, to zdecydowanie sprzeciwiają się oni działaniom jasno określonym w systemie prawnym jako karalne i niedozwolone, takim jak fałszowanie bądź manipulowanie informacją, wykorzystywanie informacji organizacji do celów prywatnych, a także oferowanie i przyjmowanie korzyści pieniężnych lub materialnych.

Problem pojawia się natomiast przy ocenie zachowań, które nie są jednoznacznie uregulowane prawnie i nie pociągają za sobą sankcji. Działania te można interpretować i wartościować w sposób indywidualny. Do takich „relatywnych” kwestii, wobec których badani mieli trudność w określeniu swojego stanowiska, należą m.in. oferowanie lub przyjmowanie różnorodnych form rozrywki, a także wykorzystywanie majątku czy sprzętu organizacji do celów prywatnych.

Może to wynikać z jednej strony z braku odpowiednich uregulowań w kodeksach etycznych, które precyzyjnie określałyby dopuszczalne zachowania w miejscu pracy, a z drugiej – z tzw. duchów przeszłości, czyli utrwalonych wzorców kultury pracy pochodzących z wcześniejszych okresów, zwłaszcza z czasów komunizmu, w których zakorzenieni byli rodzice obecnych menedżerów. W tamtym czasie wykorzystywanie czasu pracy do celów prywatnych było powszechną normą, a samo miejsce pracy stanowiło przestrzeń towarzyską, w której organizowano imieniny i różne formy wspólnej rozrywki. W pamięci społecznej zwyczaj te często wiążą się z pewnym sentymentalnym wspomnieniem tzw. dobrych, ludzkich czasów. Wspomnienia tamtej epoki, choć nacechowane nostalgią, wciąż oddziałują na współczesne wzorce funkcjonowania zawodowego. Niektóre elementy tej kultury pracy przetrwały w postaci nieformalnych praktyk, takich jak przymykanie oka na drobne nadużycia, załatwianie spraw „po znajomości” czy traktowanie miejsca pracy jako przestrzeni towarzyskiej, a nie wyłącznie profesjonalnej.

Z analizy uzyskanych wyników można wnioskować, że badani są bardziej pobłażliwi wobec własnych zachowań nieetycznych, choć często przyznają się do ich występowania. Najczęściej wymieniane w tej kategorii są: wręczanie upominków, oferowanie wspólnych bankietów oraz wykorzystywanie czasu pracy do celów prywatnych. Natomiast opisując zachowania nieetyczne, z jakimi spotykają się w środowisku zawodowym, badani wskazują jeszcze większą skalę zjawiska – wymieniają wręczanie im upominków, zapraszanie na bankiety i lunche czy oferowanie różnych form rozrywki w celu pozyskania lub utrzymania relacji biznesowych.

Niepokojące jest, że choć menedżerowie potrafią rozpoznać i nazwać zachowania nieetyczne, którym są poddawani, to często sami w swojej praktyce stosują podobne mechanizmy działania. Zjawisko to można interpretować w kategoriach racjonalizacji oraz społecznego przyzwolenia na drobne odstępstwa etyczne, które z czasem prowadzą do tzw. normalizacji dewiacji (Vaughan 1996). W wielu organizacjach funkcjonuje przekonanie, że „małe rzeczy nie mają znaczenia”, co prowadzi do stopniowego przesuwania granic moralnych. Racjonalizacja pozwala usprawiedliwiać nieetyczne zachowania poprzez odwołania do presji czasu, wymagań położonych czy powszechności podobnych praktyk. W efekcie powstaje kultura organizacyjna, w której drobne odstępstwa przestają być postrzegane jako problem, a stają się normą codziennego funkcjonowania.

W tym kontekście warto podkreślić, że kompleksowa analiza wyników badań wskazuje na potrzebę wprowadzenia jasnych standardów etycznych, obejmujących również sytuacje niejednoznaczne i dyskusyjne. Należałoby rozważyć tworzenie i wdrażanie kodeksów etycznych, które uwzględniałyby tego typu kwestie, a także prowadzenie szkoleń etycznych sprzyjających refleksji nad wartościami i postawami w miejscu pracy. Tego rodzaju działania mogłyby stanowić podstawę społecznej edukacji etycznej, prowadzącej do ograniczenia i eliminacji zachowań nieetycznych w środowisku zawodowym. Ostatecznie etyka menedżerska nie sprowadza się do znajomości zasad, lecz do odwagi ich stosowania w sytuacjach, w których jest to trudne lub niepopularne – to właśnie te decyzje stanowią prawdziwy sprawdzian dojrzałości moralnej lidera.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie E. (2004), *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa: PWN.
- Boulding K.E. (1985), *Etyka i biznes*, w: *Ponad ekonomią*, red. J. Grosfeld, Warszawa: PWN.
- Brzozowski P. (2007), *Wzorcowe hierarchie wartości polska, europejska czy uniwersalna. Psychologiczne badania empiryczne*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Dec P., Masiukiewicz P. (2016), *Odpowiedzialność menedżerów*, Warszawa: Wydawnictwo ORGMASZ.
- Drucker P. (2017), *Menedżer skuteczny. Efektywności można się nauczyć*, Warszawa: MT Biznes.
- Drzeżdżon W. (2016), *Zjawiska patologiczne w środowisku pracy zawodowej. Przyczynek do studium socjologiczno-pedagogicznego*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, 13.

- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2019/1937 z dnia 23 października 2019 r. w sprawie ochrony osób zgłaszających naruszenia prawa Unii, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L 305, 17–56, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A32019L1937>.
- Griffin R.W. (2017), *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa: PWN.
- Kurkowski C. (2024), *Etyka w „świecie wartości” menedżerów – wybrane problemy*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 45, 2.
- Leoński W. (2016), *Kodeks etyczny jako instrument społecznej odpowiedzialności biznesu*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie”, 22.
- Matuszewicz C. (1975), *Psychologia wartości*, Warszawa: PWN.
- Matuszewska A. (2017), *Istota i znaczenie etyki w biznesie*, „Nauki Ekonomiczne”, 26.
- Mulawa K. (2014), *O etycznych wyzwaniach menedżera*, „Theologica Wratislaviensis”, 9.
- Szczupaczynski J. (2010), *Zarządzanie a etyka w opinii menedżerów średniego i wyższego szczebla*, „Współczesne Zarządzanie”, 4.
- Światała I.M. (2023), *Patologie w środowisku pracy zagrożeniem dla zdrowia i rozwoju osobistego*, „Journal Homo et Societas. Wokół Pracy Socjalnej”, 8, s. 40–52.
- Treviño L.K., Brown M. (2004), *Managing to be ethical: Debunking five business ethics myths*, „Academy of Management Perspectives”, 18 (2).
- Vaughan D. (1996), *The challenger launch decision: Risky technology, culture, and deviance at NASA*, Chicago: University of Chicago Press.
- Zuziak W. (2012), *Aksjologia Louisa Lavelle’a wobec ponowoczesnego kryzysu wartości*, Kraków: Wydawnictwo WAM.

STRESZCZENIE

Etyka menedżerska stanowi kluczowy element kultury organizacyjnej, wpływając na sposób podejmowania decyzji, kształt relacji zawodowych oraz wizerunek przedsiębiorstwa. W warunkach silnej presji na wyniki i konkurencyjność rynku pojawiają się jednak tzw. strefy szarości, w których granice między zachowaniami etycznymi a pragmatycznymi stają się nieostre. Celem artykułu jest analiza sposobu postrzegania oraz praktyk etycznych wśród menedżerów. Badanie sondażowe przeprowadzono w 2024 r. wśród 46 menedżerów wyższego szczebla z województw pomorskiego i warmińsko-mazurskiego. Narzędzie badawcze obejmowało pytania dotyczące dopuszczalności, częstotliwości oraz osobistych doświadczeń związanych z zachowaniami etycznymi i nieetycznymi. Wyniki wskazują, że respondenci zdecydowanie potępiają działania sprzeczne z prawem, jednocześnie wykazując większą tolerancję wobec drobnych odstępstw, takich jak wykorzystywanie czasu pracy do celów prywatnych czy wręczanie upominków. Ujawniła się przy tym wyraźna rozbieżność między deklarowanymi wartościami a codzienną praktyką. Wnioski podkreślają, że etyka

menedżerska wymaga nie tylko znajomości zasad, lecz także konsekwentnego ich stosowania w praktyce.

SŁOWA KLUCZOWE: etyka menedżerska, wartości, podejmowanie decyzji, etyczne przywództwo, kultura organizacyjna, menedżer

SUMMARY

Managerial ethics is a key component of organizational culture, shaping decision-making processes, workplace relationships, and the overall image of an enterprise. However, under strong performance pressure and in a highly competitive market environment, so-called “grey areas” emerge, where the boundaries between ethical and pragmatic behaviour become blurred. The aim of this paper is to analyse how managers perceive and practice ethics in their professional activities. A survey was conducted in 2024 among 46 senior managers from the Pomeranian and Warmian-Masurian regions of Poland. The questionnaire included questions on the acceptability, frequency, and personal experiences of ethical and unethical behaviours. The results show that respondents strongly condemn actions that are clearly illegal yet demonstrate greater tolerance for minor deviations such as using working hours for personal purposes or offering gifts. A clear discrepancy was revealed between declared ethical values and actual managerial practice. The findings indicate that managerial ethics requires not only awareness of ethical principles but also their consistent implementation in everyday organizational practice.

KEYWORDS: managerial ethics, values, decision-making, ethical leadership, organizational culture, manager

***Lifelong learning i work-life balance* – znaczenie kluczowych koncepcji XXI wieku w życiu dorosłego człowieka**

Lifelong learning and work-life balance – the importance of key 21st century concepts in adult life

DOI 10.25951/14359

Wprowadzenie

Życie we współczesnym świecie wymaga od człowieka dorosłego jako istoty społecznej wchodzenia w rozmaite role. Człowiek dorosły może być zarówno partnerem/małżonkiem, przyjacielem, jak również rodzicem i pracownikiem, a także dorosłym uczniem. Role te w dorosłym życiu człowieka przeplatają się ze sobą i niejednokrotnie stają się dla jednostki wyzwaniem. Ponadto, rozpatrując życie człowieka w kontekście podejmowanych przez niego ról społecznych, nie sposób nie zauważyć, że nakreślają one niejako obszary głównych jego aktywności, do których zaliczyć należy przede wszystkim życie rodzinne, pracę zawodową i edukację. Podążając tym tokiem myślenia, warto zauważyć, że role, o których wspomniano powyżej, a także związane z nimi obszary aktywności człowieka nabierają szczególnego znaczenia w niezwykle szybko zmieniającym się świecie, którym kieruje postęp cywilizacyjny. W związku z powyższym warto nieco bliżej przyjrzeć się dwóm kluczowym koncepcjom, tj. *lifelong learning* i *work-life balance*, które na dobre wpisały się w życie człowieka dorosłego i stały się jego integralnymi komponentami, a których implementacja bywa nie lada wyzwaniem.

Dorosłość jako etap życia człowieka

Życie człowieka składa się z postępujących po sobie etapów, które obfitują w szereg rozlicznych zadań i wyzwań. Każdy z nich kończy się nabyciem nowych kompetencji i umiejętności. Wśród licznych etapów

rozwoju człowieka wyróżnić można następujące okresy: okres prenatalny, wczesnego dzieciństwa, przedszkolny, szkolny, dorastania, wczesnej dorosłości, średniej dorosłości i późnej dorosłości/starości (Harwas-Napierała, Trempała (red.) 2009). Z punktu widzenia podjętej problematyki istotny wydaje się zwłaszcza etap zwany dorosłością i to jemu właśnie należy poświęcić chwilę refleksji.

Mianem dorosłości zwykle określa się etap w życiu człowieka, który obejmuje trzy czwarte życia jednostki ludzkiej. Psychologia rozwojowa, precyzując w czasie tę fazę rozwoju, zakłada, że dorosłość rozciąga się od około 20–23 roku życia aż po jego kres, a etap dorosłości jest podzielony na trzy nieco węższe podokresy, tj. wczesną dorosłość (od 20–23 r.ż. do 35–40 r.ż.), średnią dorosłość (od 35–40 r.ż. do 55–60 r.ż.) oraz późną dorosłość (55–60 r.ż. i więcej) (Harwas-Napierała, Trempała (red.) 2009).

Bez wątpienia jednak dostrzec trzeba, że faza dorosłości obfituje w szereg wielu aktywności w życiu człowieka, a świadczą o tym chociażby rozmaite zadania rozwojowe, które stoją właśnie przed tym etapem. Autorzy, którzy podejmują się charakterystyki okresu wczesnej dorosłości, zwracają niejednokrotnie uwagę, że człowiek na tym etapie życia przygotowany jest pod kątem biologicznym oraz społecznym przez poprzedni okres rozwojowy, jakim była adolescencja, zostaje postawiony przed realizacją zadań związanych z założeniem rodziny, prokreacją, odpowiedzialnym za podejmowanie nowych ról społecznych (ojca, matki). Ponadto człowiek będący we wczesnej fazie dorosłości staje się również aktywny na polu zawodowym, podejmuje rolę pracownika, którego celem jest finansowe zaspokojenie potrzeb własnych i swoich bliskich. Wreszcie kolejnym i zarazem jednym z najistotniejszych zadań rozwojowych dla tego etapu jest autonomiczne kierowanie własnym życiem (Gurba 2009, s. 203). Okres zaś średniej dorosłości to w dużej mierze czas dążenia do pewnej stabilizacji, zarówno w obszarze życia rodzinnego, jak również zawodowego, który przeplata się z różnorodnymi zmianami w sferze somatycznej i emocjonalnej. Średnia dorosłość to niejednokrotnie również czas tzw. kryzysu środka życia i syndromu pustego gniazda (Olejnik 2009, s. 234). Ostatnia natomiast z faz okresu dorosłości – późna dorosłość – objawia się głównie przejściem w stan spoczynku, czyli wyjściem z obszaru aktywności zawodowej oraz wejściem w nowe role społeczne – babci, dziadka. Etapowi temu towarzyszą także procesy związane z biologiczną sferą starzenia się organizmu. Dla wielu osób faza późnej dorosłości jest również czasem realizacji wielu marzeń, na które dotychczas brak było przestrzeni, m.in. ze względu na brak czasu (Straś-Romanowska 2009, s. 263).

Należy zatem wnioskować, że etap dorosłości jest nie tylko obszerny ze względu na rozpiętość czasową, która obejmuje znaczną część życia człowieka, ale również wielość zadań, w które obfitują jego poszczególne podokresy. Jest to bez wątpienia czas szczególnie, ponieważ to właśnie wtedy człowiek jest najbardziej aktywny, podejmuje zarówno pracę zawodową, udziela się społecznie, jak również zakłada rodzinę oraz zajmuje się wychowaniem dzieci i niejednokrotnie nadal się uczy. Wspomniana aktywność zawodowa, która w ciągu całego dorosłego życia człowieka obfituje nieraz nawet w kilkukrotną zmianę zawodową, pociąga za sobą potrzebę podjęcia aktywności uczenia się, której podłożem może być zarówno chęć przekwalifikowania się, jak również uzupełnienia już posiadanych kwalifikacji. Okres późnej dorosłości natomiast ma związek z przejściem na emeryturę, a co za tym idzie – powiększeniem zasobów czasu wolnego. Warto zauważyć, że nierzadko czas ten bywa wykorzystywany przez seniorów właśnie na realizację czynności związanych z edukacją.

Niemniej jednak w kontekście podjętych rozważań istotny jest zwłaszcza okres wczesnej i średniej dorosłości, ponieważ wiąże się on z niezwykle wzmoczoną aktywnością człowieka zarówno w sferze rodzinnej, zawodowej, jak i edukacyjnej. I to właśnie na tychże obszarach należy skupić swoją uwagę nieco dłużej, przyglądając się przy tym znaczeniu edukacji, a także roli rodziny i pracy zawodowej w życiu człowieka.

Edukacja w życiu człowieka dorosłego – koncepcja *lifelong learning*

Tak jak zostało zasygnalizowane już na wstępie, współczesnemu człowiekowi dorosłemu przyszło żyć w niezwykle dynamicznie zmieniającym się świecie, w którym dominuje szybki postęp technologiczny, cyfryzacja i dezaktualizacja wiedzy. Taki stan rzeczy powoduje, że okres edukacji człowieka nie jest już domeną wyłącznie wieku dziecięcego i adolescencji, a rozciąga się na całe dorosłe życie człowieka, stając się przez to edukacją całożyciową, która z powodzeniem wpisuje się w koncepcję *lifelong learning*.

Przyglądając się znaczeniu owego konstruktu teoretycznego, należy zaznaczyć, że Komisja Europejska tłumaczy koncepcję *lifelong learning* (LLL) jako „wszelkie działania związane z uczeniem się przez całe życie, zmierzające do poprawy poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub związanej z zatrudnieniem” (Komunikat Komisji Europejskiej z dnia 21 listopada 2001 r.). Takie rozumienie znaczenia

koncepcji wskazuje na rolę trzech płaszczyzn rozwoju jednostki ludzkiej, a mianowicie: indywidualnego, społecznego oraz zawodowego, w perspektywie całościowej. Z tej perspektywy ważne są zarówno wiedza, umiejętności, jak i kompetencje, ponieważ to właśnie dzięki nim człowiek może w pełni wykorzystać swój potencjał, zwłaszcza w sferze zawodowej.

Analizując założenia koncepcji *lifelong learning*, należy podkreślić, że ma ona ścisły związek z pojęciem edukacji ustawicznej. Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) tak tłumaczy pojęcie edukacji ustawicznej:

obejmuje rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – w systemie formalnym i nieformalnym, tj. w szkołach oraz w placówkach kształcenia zawodowego, w uczelniach i w placówkach kształcenia dorosłych oraz w ramach kształcenia incydentalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności (Klercq 1997, s. 89).

Warto zwrócić uwagę, że proces edukacji ustawicznej rozciąga się na całe dorosłe życie człowieka. Ponadto może on odbywać się w różnych formach, a także w różnych okolicznościach (Wiatrowski 2005, s. 356). Z kolei ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy zakłada, że edukację ustawiczną należy rozumieć głównie przez pryzmat zawodowy, z punktu widzenia osób bezrobotnych, poszukujących pracy pracowników, którzy podejmują się aktywności edukacyjnej celem podniesienia poziomu wiedzy, umiejętności i kwalifikacji (Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z dn. 20 kwietnia 2004 r.).

Analizując problematykę koncepcji LLL, trzeba jasno powiedzieć, że jest ona kluczowym elementem strategii lizbońskiej. Strategia ta została ogłoszona przez Unię Europejską w 2000 r. Co prawda sformułowanie przesłanek tegoż dokumentu nastąpiło już w latach siedemdziesiątych XX w., ale za sprawą wydarzeń czasów współczesnych jej znaczenie nabrało nowego, głębszego sensu i znaczenia dla człowieka (Maniak 2015, s. 129–131).

Podając się refleksji nad znaczeniem i rolą edukacji w życiu dorosłego człowieka, nie sposób nie wspomnieć o jakże ważnym i wciąż aktualnym opracowaniu J. Delorsa pt. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. W ujęciu autora współczesna edukacja posiada cztery filary.

Pierwszy filar – człowiek powinien uczyć się, aby wiedzieć – edukacja daje człowiekowi narzędzia, dzięki którym jest on w stanie kształtować umiejętności, wykorzystując przy tym już posiadaną wiedzę.

Drugi filar – człowiek uczy się, aby żyć wspólnie, a edukacja ma to życie ułatwić poprzez propagowanie idei tolerancji i wymiany doświadczeń.

Trzeci filar – celem edukacji człowieka jest działanie, a także wyposażenie ludzkości w wiedzę teoretyczną, którą można zastosować w praktyce, zmieniając i kształtując przy tym swoje otoczenie.

Czwarty filar – edukacja ma sprawić, że człowiek będzie jednostką wszechstronnie wykształconą, krytyczną i niezależną w sytuacji wyrażania swoich opinii oraz otwartą na zmiany (Delors (red.) 1998).

W związku z powyższym nieracjonalne jest, aby we współczesnym świecie edukacja ograniczała się jedynie do okresu dzieciństwa i dorastania. Aby współczesny człowiek dorosły mógł sprostać napotykanym wyzwaniom, edukacja musi swym zasięgiem obejmować również etap dorosłości. Stąd też mnogość rozmaitych form i kontekstów edukacyjnych skierowanych do dorosłych. Głównym celem edukacji ustawicznej jest więc poprawa poziomu wiedzy, umiejętności, kompetencji oraz kwalifikacji. Bezapelacyjnie jednak problematykę edukacji ustawicznej osób dorosłych postrzegać należy wieloaspektowo. Z jednej bowiem strony jawi się tu perspektywa zawodowa i akcentowana coraz głośniejsze przez specjalistów konieczność zmiany zawodowej człowieka dorosłego, niejednokrotnie kilka razy w ciągu życia. Z drugiej zaś – edukacja ustawiczna wpisała się już na tyle mocno w życie człowieka dorosłego, że jest nie tylko ideą, zasadą, ale również stylem życia współczesnego człowieka. Edukacja stała się kluczem do bram XXI w. Jej wymiar odnosi się zarówno do perspektywy zawodowej, ale również jest źródłem samorealizacji i doskonalenia osobowości ludzkiej. Edukacja jest odpowiedzią na dynamizm współczesnych czasów. Nie sposób nie zauważyć jednak, że aktywność człowieka dorosłego na tym polu wymaga od niego posiadania przestrzeni i zasobów czasowych. Człowiek dorosły musi bowiem pogodzić obowiązki edukacyjne i pełnienie roli dorosłego ucznia z innymi obowiązkami i rolami, w tym przede wszystkim rolami rodzicielskimi, dlatego też tak wiele mówi się o elastycznych formach nauki, które w istotny sposób ułatwiają pogodzenie tychże ról.

Życie rodzinne i praca zawodowa

Życie rodzinne jest niezwykle ważnym obszarem ludzkiej egzystencji. Człowiek jest istotą społeczną, a zatem wpisany w jego egzystencję jest fakt przebywania w tejże grupie. Człowiek przychodzi na świat w kręgu najbliższych mu osób, czyli rodziny, która zapewnia mu opiekę, wsparcie, a także jest nieodłącznym elementem procesu jego socjalizacji. Dzieje się tak, ponieważ rodzina jest podstawową komórką społeczeństwa i to właśnie ona oddziałuje na proces

wychowania i rozwoju osobowości młodego człowieka najdłużej, przygotowując go na dalszych etapach jego życia do założenia własnej rodziny. Wspólnotę nazywaną rodziną tworzą rodzice, dzieci oraz ich krewni. Warto zwrócić uwagę, że rodziców z dziećmi łączy więź rodzicielska, a małżonków – więź małżeńska (Okoń 1992, s. 261–262). Dokonując charakterystyki sposobu, w jaki funkcjonuje i przebiega życie rodzinne, trzeba w pierwszej kolejności zwrócić uwagę na więzi i relacje, które łączą członków rodziny. W sposób szczególny należy podkreślić, że zdrowa i prawidłowo funkcjonująca rodzina wpływa optymalnie na jakość życia osób, które do niej przynależą.

Więź jest tym, co łączy i zespala ze sobą (*Słownik języka polskiego*). W związku z tym w odniesieniu do grupy społecznej, jaką jest rodzina, więzią jest to, co łączy i zbliża do siebie jej członków, a także to, co nadaje charakter ich relacjom. Więź rodzinna ma szczególne znaczenie, ponieważ łączy ze sobą osoby dla siebie najbliższe. Oczywiście, więzi te różnią się między sobą. Zauważyć trzeba, że inne więzi łączą rodziców z dziećmi, a inne rodziców między sobą. Niemniej jednak są one niezwykle ważne, a zaburzenie relacji w rodzinie, a tym samym rozluźnienie łączących tę wspólnotę więzi wiąże się z jej kryzysem. L. Dyczewski tak pisał na temat więzi rodzinnych:

Więź rodzinna jest wypadkową sił wewnętrznych istniejących w rodzinie i sił zewnętrznych działających na jej członków [...]. Siły te splatają poszczególne jednostki w strukturalną całość, w której zachowują one swoją odrębność i indywidualność. Więź rodzinna przejawia się w różnego rodzaju stosunkach, zależnościach i postawach członków rodziny (Dyczewski 2005, s. 225–226).

Dobrym przykładem więzi panujących w środowisku rodzinnym jest ta pomiędzy rodzicami a dziećmi. S. Cudak podkreślił w tym temacie znaczenie relacji łączących matkę z dzieckiem. Wskazując na ewaluację więzi wraz z rozwojem dziecka, autor podał za Z. Freudem, że więź dziecka z ojcem jest równie ważna. Nie zmienia to jednak faktu, że podstawą dla prawidłowo ukształtowanych więzi rodzinnych wydaje się być więź, jaka panuje między rodzicami, czyli małżonkami, „[...] wyznaczająca w istotnym stopniu siłę więzi uczuciowych w rodzinie” (Cudak 1995, s. 39).

Omawiając problematykę znaczenia rodziny i więzi rodzinnych w życiu człowieka, warto zwrócić uwagę na to, co sprzyja umacnianiu i budowaniu więzi i relacji rodzinnych, a co powoduje ich rozluźnienie i w konsekwencji rozpad.

Zapewne elementami przyczyniającymi się do umacniania więzi i relacji rodzinnych jest wspólne przebywanie i spędzanie czasu ze sobą. Wspólne rozmowy, posiłki, wspólne wykonywanie obowiązków domowych, a także wspól-

ne dzielenie radosnych i trudnych chwil sprzyja budowaniu trwałych więzi rodzinnych (Majewska 2018, s. 32–39). Warto jednak zwrócić uwagę, że fakt zamieszkiwania członków rodziny pod jednym dachem nie determinuje jeszcze tworzenia więzi pomiędzy nimi (Okoń 1992). Aby taka sytuacja miała miejsce, istnieje potrzeba rozmowy, ale nie takiej, której głównym celem jest przekazanie informacji. W rozmowie pomiędzy członkami rodziny konieczna jest przestrzeń na ich emocje, radości i dylematy. Konieczny jest również czas, który zostaje poświęcony sprawom rodzinnym i samym członkom rodziny, zwłaszcza tym najmłodszym.

W rodzinach, gdzie brak jest czasu na wspólną rozmowę lub brak chęci jej podejmowania, następuje proces powolnego oddalania się osób bliskich od siebie (Łobocki 1999). Dbałość o więzi rodzinne, szczególnie małżeńskie, jest niezwykle ważna, gdyż nawet te wydające się być silne i trwałe na skutek braku kontaktu i bliskości emocjonalnej z upływem czasu mogą zostać wystawione na próbę i w konsekwencji stać się przyczyną rozpadu małżeństwa i całej rodziny.

Dlatego też z pozoru zwykle czynności dnia codziennego, takie jak wykonywanie obowiązków domowych, zasiadanie do posiłków przy wspólnym stole, a także celebrowanie uroczystości rodzinnych, są małymi, ale niezwykle ważnymi rytuałami, które utrwalają relacje rodzinne i scalają jej członków.

Jeśli chodzi natomiast o czynniki, które powodują erozję więzi rodzinnych, to z pewnością zaliczyć można do nich brak obecności zarówno fizycznej, jak i psychicznej w życiu najbliższych. Brak czasu powodowany nadmiernym zaangażowaniem np. w sprawy zawodowe bądź realizację indywidualnych aspiracji powoduje zaniedbywanie relacji rodzinnych. Ciągła nieobecność rodziców w domu rzutuje negatywnie zarówno na sam proces wychowania dzieci, jak również na pogorszenie relacji z nimi. Negatywnie oddziałuje również na wzajemne kontakty między partnerami. Na płaszczyźnie rodzinno-zawodowej dochodzić może do sprzeczności interesów w zakresie ról rodzinnych oraz pracowniczych. Jedną z dominujących przyczyn tej sytuacji może okazać się wspomniany już brak czasu potrzebny na obie formy aktywności, a finalnie może objawiać się w postaci trudności w wywiązywaniu się ze zobowiązań względem rodziny i/lub pracy, a także odłożeniem na plan dalszy własnego rozwoju, pasji i zainteresowań. Kultura pracy po godzinach, znaczna odległość pomiędzy miejscem zamieszkania a miejscem pracy, konieczność podejmowania edukacji ustawicznej są jednymi z głównych przyczyn wpływających na zminimalizowanie ilości czasu wolnego (Chirkowska-Smolak 2008, s. 237). Nie da się zaprzeczyć, że brak zainteresowania życiem rodzinnym i zaniedbywanie obowiązków domowych skutkować będzie rozluźnieniem relacji rodzinnych, a nawet rozpadem więzi.

W kontekście powyższych spostrzeżeń należy jeszcze dodać, że rodzina względem jej członków spełnia określone funkcje. Należą do nich przede wszystkim funkcja ekspresyjna, czyli tzw. ciepło rodzinne, które wiąże się z atmosferą życzliwości, zrozumienia w domu rodzinnym i ma ono związek z panującymi w rodzinie relacjami i więziami, a także funkcja odnosząca się do aspektu egzystencjalnego rodziny i zabezpieczenia finansowego jej potrzeb (Adamski 1982). Zarówno jedna, jak i druga funkcja są niezwykle ważne z perspektywy prawidłowego funkcjonowania życia rodzinnego. Jeśli jednak dochodzi do zbyt dużego skupienia na jednej z nich, wówczas zaniedbaniu ulega druga. Aktualnie mamy do czynienia z sytuacją, w której praca wypełnia lwią część ludzkiego życia. Choć oczywiście zabezpieczenie materialne rodziny poprzez podejmowanie aktywności zawodowej jej członków jest nie tylko przejawem dbałości i troski o dobro rodzinne, ale nawet koniecznością, to warto jednak pamiętać, że pogoń za wartościami materialnymi, a także dążenie do podniesienia statusu materialnego rodziny może realnie wpłynąć na pogorszenie relacji między członkami rodziny.

S. Cudak słusznie zauważa, że

[...] zaburzone więzi emocjonalne pomiędzy członkami rodziny przyczyniają się do dezintegracji tej wspólnoty, dysfunkcji emocjonalno-społecznej, konfliktów między rodzicami oraz rodzicami i dziećmi, atomizacji członków rodziny i osamotnienia dzieci w środowisku rodzinnym (Cudak 2012, s. 31–32).

Tak więc owe zaniedbanie więzi pomiędzy członkami rodziny, na które w dużej mierze wpływa chociażby brak czasu, może okazać się w efekcie bardzo niebezpieczne, zwłaszcza w przypadku dzieci, które tak bardzo potrzebują uwagi rodziców.

Obecnie coraz częściej możemy obserwować trend, zwłaszcza wśród osób młodych, wybierania życia w pojedynkę, niedecydowania się na założenie rodziny. To przykład na to, że łączenie z powodzeniem życia zawodowego i samorealizacji z życiem rodzinnym jest dużym wyzwaniem. Bardzo często takie wybory podyktowane są obawą o pojawienie się konfliktu, który należy rozumieć jako sprzeczność pomiędzy występowaniem motywów, celów, interesów, zachowań i impulsów itp. (Reber 2000). Tak rozumiane pojęcie konfliktu zdaje się pozostawać w opozycji do pojęcia równowagi, która to rozumiana jest z punktu widzenia pewnego stabilnego układu wartości i celów, mających niekompatybilny charakter. A zatem nie sposób nie dostrzec, że rodzina i środowisko rodzinne, a także więzi i relacje rodzinne odgrywają w życiu człowieka niebagatelną rolę, która rzutuje na prawidłowe funkcjonowanie jednostki ludz-

kiej niemalże w każdym obszarze jej życia. Dlatego też warto dążyć do tego, aby znaleźć złoty środek, który pozwoli na łączenie tej jakże ważnej sfery ludzkiej egzystencji z innymi obszarami aktywności człowieka, takimi jak edukacja czy praca. Zanim to jednak nastąpi, warto jeszcze na chwilę pochylić się nad tym, czym tak naprawdę jest praca i jakie jest jej miejsce w życiu człowieka.

Definicja słownikowa mówi, że praca powinna być rozumiana jako celowa działalność człowieka, zmierzająca do wytworzenia konkretnych dóbr materialnych i kulturalnych (*Słownik języka polskiego*). Źródło to wskazuje kierunek rozumienia pracy jako „wytworu takiej działalności, zwłaszcza w dziedzinie nauki lub kultury” oraz „zajęcie, zatrudnienie jako źródło zarobku” (*Słownik języka polskiego*). Definicja ta z jednej strony prezentuje syntetyczne rozumienie tego pojęcia, a z drugiej akcentuje jego szeroki wymiar.

T. Nowacki, wybitny polski pedagog pracy, tak o niej mówił: „praca jest zbiorem wysiłków ludzkich wykonywanych dla utrzymania egzystencji człowieka [...]” (Nowacki 2004, s. 189). T. Kotarbiński traktuje pracę w odniesieniu do łańcucha czynów, zorientowanych na pokonywanie trudności, które mają związek z organizacją pracy oraz zaspokajaniem kluczowych potrzeb jednostki ludzkiej (Kotarbiński 1965). Dokonując analizy znaczenia terminu praca, należy także zwrócić uwagę na perspektywę socjologiczną, która pojmuje pracę jako czynność społecznie użyteczną. Co prawda praca wykonywana przez człowieka pozwala zaspokajać jego indywidualne potrzeby, niemniej jednak do jej realizacji niezbędna jest współpraca z innymi ludźmi (Januszek, Sikora 1996). Kontekst tego pojęcia ukazuje znaczenie środowiska pracy człowieka pracownika, w skład którego wchodzi przełożeni i współpracownicy, i wpływ tegoż otoczenia na funkcjonowanie samego pracownika i jakość wykonywanej przez niego pracy.

Wyjaśnienie to podkreśla w sposób szczególny znaczenie środowiska, w którym żyje i funkcjonuje człowiek – pracownik. Można zatem wnioskować, że otoczenie, czyli współpracownicy i przełożeni tworzą środowisko pracy człowieka i wpływają na jego jakość. Nauki ekonomiczne natomiast zwracają uwagę na wartość finansową pracy (Gableta 2003).

Nie sposób nie zauważyć również, że praca ma wartość wynikającą z samo-realizacji, o czym mówił Jan Paweł II w encyklice *Laborem exercens*. Ojciec Święty zwrócił uwagę, że praca człowieka powinna być traktowana jako wartość, jednak to zawsze człowiek stoi na szczycie tej hierarchii. Bez wątpienia encyklika *Laborem exercens* jest wykładnią Kościoła na temat pracy ludzkiej (Jan Paweł II 1995).

W nawiązaniu do powyższych rozważań warto zauważyć, że praca zawodowa człowieka jest bez wątpienia jednym z głównych obszarów, obok rodziny

i edukacji, aktywności człowieka dorosłego. Bez wątpienia aktywność zawodowa człowieka na tym polu jest niezwykle istotna, ponieważ praca zawodowa pozwala na zaspokojenie potrzeb materialnych jednostki oraz jej bliskich. Ponadto praca zawodowa może stać się dla człowieka źródłem satysfakcji i samorealizacji. Wykonywanie pracy zawodowej ma również kontekst społeczny, ponieważ niejednokrotnie jej realizacja wymaga współpracy międzyludzkiej. Nie mniej jednak nie sposób nie zgodzić się z faktem, że wykonywanie pracy zarobkowej bywa absorbujące i pochłania znaczną część życia człowieka. W związku z tym niezwykle istotne jest, aby nie determinowała ona ludzkiego życia, a stała się jego integralnym elementem. Zatem niezwykle ważne jest znalezienie złotego środka, który pozwoli na utrzymanie równowagi pomiędzy tymi obszarami. W tym właśnie momencie szczególnego znaczenia nabiera koncepcja *work-life balance*.

Koncepcja *work-life balance*

We wcześniejszych rozważaniach w sposób szczególny podkreślone zostało, że zarówno sfera życia rodzinnego, jak również pracy zawodowej to niezwykle ważne kwestie ludzkiego życia. Bez wątpienia oczywiście ich znaczenie dla każdego z osobna jest inne, ponieważ obszary te zajmują nieco inne miejsce w hierarchii wartości każdego człowieka. Niemniej jednak, aby aktywność tak na jednym, jak i na drugim z obszarów była efektywna i dawała poczucie satysfakcji, konieczne jest zachowanie równowagi. Harmonia ta bowiem nie jest rzeczą łatwą do uzyskania, ale konieczną, ponieważ nadmierna koncentracja na jednej ze sfer powoduje negatywne w skutkach konsekwencje dla drugiej. Zbytne poświęcanie się chociażby pracy zawodowej może w efekcie stać się przyczyną erozji relacji rodzinnych, a nawet doprowadzić do jej rozpadu. Z kolei skupianie się tylko na życiu rodzinnym może finalnie skutkować poczuciem zaniedbywania swojego potencjału zawodowego i wpłynąć na kondycję finansową zarówno jednostki, jak i całej rodziny. Dlatego też tak ważne zdaje się skuteczne pogodzenie tych obydwu sfer i podjęcie takich działań, które pozwolą na zachowanie balansu w życiu człowieka. Wnioski te ujęte zostały w ramach koncepcji *work-life balance*.

Specjaliści obserwujący rynek pracy słusznie zważają, że coraz większa liczba pracowników, zwłaszcza w sektorze prywatnym, narażona jest na przeciążenie pracą zawodową. Jest to spowodowane zarówno rosnącą liczbą obowiązków, jak i wydłużającą się ilością czasu spędzanego w pracy. Te dwie podstawowe kwestie wpływają w istotny sposób na godzenie ról zawodowych i osobistych (Piecuch, Szczygieł 2019). Można zatem przyjąć, że ilość czasu

poświęcana na realizację obowiązków w jednej sferze wpływa znacząco na ilość czasu, która może zostać poświęcona na wypełnianie ról w drugim obszarze.

Zarówno negatywne emocje związane z pracą przenoszone na grunt rodzinny, jak również konflikty rodzinne przenoszone na grunt zawodowy mogą odbijać się negatywnie na sobie nawzajem.

Koncepcja *work-life balance*, w skrócie WLB (z ang. równowaga między pracą a życiem) ma swoje początki w Stanach Zjednoczonych. Jej główne założenia zostały sformułowane w połowie lat osiemdziesiątych XX w. (Piecuch, Szczygiel 2019).

Dokonując analizy literatury przedmiotu w poszukiwaniu wyjaśnienia tej koncepcji, napotkać można wiele różnych ujęć.

Ogólnie koncepcję WLB można rozumieć jako zdolność łączenia pracy z innymi obszarami życia, zwłaszcza osobistego, w skład którego wchodzi dom, rodzina, aktywność społeczna i własne zainteresowania. W takim rozumieniu równowaga polega na tym, że praca nie pochłania czasu przeznaczonego na życie rodzinne i na odwrót, życie rodzinne nie zabiera czasu przeznaczonego na pracę zawodową (Borkowska 2004).

Według D. Clutterbrucka idea WLB odwołuje się do umiejętności radzenia sobie z mogącym potencjalnie występować konfliktem pomiędzy różnymi wymaganiami. Człowiek angażuje swą energię w cztery podstawowe obszary:

- w siebie – czas, który poświęca na rozwój własnych zainteresowań i pasji oraz troskę o własne potrzeby, zarówno te fizyczne, jak i emocjonalne;
- w swoich bliskich – czas, który człowiek inwestuje w relacje z ludźmi, z którymi pozostaje w bliskich związkach emocjonalnych, np. rodzina, przyjaciele;
- w pracę zawodową – czas, który człowiek poświęca na finansowe zabezpieczanie potrzeb;
- w innych ludzi – czas, który przeznaczony jest przez człowieka dla innych osób, w tym pełnienie ról społecznych (Clutterbruck 2003).

Inna z kolei definicja prezentowana przez C. Kirchmeyera mówi, że WLB polega na „równomiernym rozkładzie czasu, energii i zaangażowania we wszystkie dziedziny życia tak, aby osiągnąć w każdej z nich satysfakcję” (Kirchmeyer 2000).

Jeszcze inni autorzy definiują wspomnianą koncepcję jako „zakres, w jakim osoba jest równie zaangażowana i równie zadowolona ze swojej roli pełnionej w pracy i roli pełnionej w rodzinie” (Greenhaus, Collins, Shaw 2003).

Dokonując analizy powyższych definicji, można wnioskować, że koncepcja WLB opiera się na założeniu równowagi pomiędzy czasem, który człowiek przeznacza na dwa fundamentalne obszary życia, tj. pracę zawodową i życie

osobiste, w tym zwłaszcza rodzinne, aby relacja na płaszczyźnie praca–rodzina mogła przebiegać w sposób harmonijny i zrównoważony.

Mając na względzie, że tematyka WLB jest stosunkowo nowym, ale dość często poruszonym w przestrzeni publicznej zagadnieniem, warto zwrócić uwagę na rodzaje konfliktów, które mogą pojawić się w odniesieniu do systemu WLB, a także następstw powstałych w ich wyniku oraz korzyści, jakie daje wdrożenie idei WLB.

I tak w przypadku całego społeczeństwa następstwem braku równowagi w obszarze praca–życie jest chociażby odraczanie w czasie decyzji o założeniu rodziny, malejący odsetek urodzeń, bezrobocie, a także niedostateczna opieka nad dziećmi oraz osobami starszymi. Na poziomie organizacji natomiast nierównowaga ta przejawia się w postaci dużej migracji pracowniczej, zmniejszeniem zaangażowania w pracę, a co za tym idzie spadkiem produktywności oraz wzrostem liczby konfliktów pracowniczych. Na poziomie jednostki, czyli pracownika negatywne konsekwencje objawiają się chociażby w nasileniu stresu, konfliktach rodzinnych i rozpadach małżeństw, a także zwiększeniu liczby nałogów oraz obniżeniu poczucia bezpieczeństwa. Ponadto istotną konsekwencją na gruncie praca–rodzina jest pogorszenie psychicznego stanu zdrowia człowieka. Badania naukowe dowodzą bowiem, że zwiększenie nasilenia konfliktu praca–rodzina powoduje podniesienie poziomu doświadczanego stresu zawodowego oraz zwiększa ryzyko wypalenia zawodowego, a także zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia stresu życiowego. Zmniejszenie zaś prawdopodobieństwa występowania konfliktu w tym obszarze przekłada się na lepsze funkcjonowanie w rodzinie, sprawiedliwy podział obowiązków rodzinnych oraz większą satysfakcję z życia małżeńskiego (Piecuch, Szczygieł 2019).

Z kolei korzyści, które pojawiają się na skutek wdrożenia idei WLB, to nade wszystko na poziomie całego społeczeństwa z pewnością wzrost dzietności i mniejsza liczba rozpadów więzi rodzinnych. Z perspektywy organizacji korzyścią jest zapewne wzrost ekonomiczny organizacji, poprawa jakości pracy, a także reedukacja kosztów poniesionych z tytułu absencji pracowniczych spowodowanych problemami zdrowotnymi pracowników. Jeśli chodzi zaś o korzyści na poziomie człowieka pracownika jako podstawowej jednostki społecznej, to z pewnością jest to wzrost poczucia motywacji i sprawczości na gruncie zawodowym, zmniejszenie poczucia winy z powodu zaniedbywania innych obszarów życia (zwłaszcza opieki nad dziećmi), identyfikacja pracownika z organizacją, a także zwiększenie poczucia sensu wynikającego z realizacji obowiązków zawodowych (Piecuch, Szczygieł 2019).

W związku z powyższym można przyjąć, że analiza problematyki WLB jest kwestią niezwykle obszerną. Jednak choć w literaturze przedmiotu spotkać można wiele definicji tej idei, to nade wszystko wspólnym ich mianownikiem jest dążenie do utrzymania równowagi – balansu pomiędzy dwoma kluczowymi obszarami, tj. pracą i życiem poza nią. Koncepcja WLB może być rozpatrywana z różnych perspektyw. Z punktu widzenia psychologii ważny jest zwłaszcza dobrostan jednostki. Z perspektywy społeczeństwa istotną rolę odgrywa natomiast prawidłowe wypełnianie ról społecznych, głównie rodzinnych. Biorąc zaś pod uwagę ekonomiczny punkt widzenia, liczy się przede wszystkim wartość finansowa organizacji i produktywność. Nie mniej jednak w sposób szczególny należy podkreślić, że konflikt pomiędzy pracą a życiem może być niezwykle destrukcyjny w skutkach, zarówno z poziomu jednostki, organizacji, jak i całego społeczeństwa. Korzyści zaś z wdrożenia dobrych praktyk WLB zdają się być niewspółmiernie większe dla każdej z tych płaszczyzn w perspektywie długofalowej, aniżeli poniesione nakłady.

Obok takich aspektów, które mają na celu ułatwienie osiągnięcia kluczowego stanu balansu na linii praca–życie, jak umiejętność stawiania granic, planowania harmonogramu zadań, odpoczynku, dbania o samopoczucie psychiczne i fizyczne oraz eliminacja rozpraszaczy, istotną rolę odgrywa technologia, której wykorzystanie w celach zawodowych może sprzyjać osiągnięciu wspomnianego WLB (Smoder 2020, s. 140).

Nowoczesne technologie, bazujące na wykorzystaniu sieci Internet pozwalają na realizację obowiązków zawodowych w wygodnym dla siebie miejscu i porze. Praca zdalna, bo o niej mowa, pozwala w elastyczny sposób zarządzać czasem, który ma zostać przeznaczony na realizację obowiązków zawodowych. Nie tylko ogranicza w istotny sposób koszty organizacyjne związane chociażby z wynajmem pomieszczeń służbowych, lecz także w dużej mierze przyczynia się do ograniczenia kosztów związanych z dojazdem do pracy, które leżą po stronie pracownika. Taka forma zatrudnienia jest niezwykle ważna w przypadku osób chcących pogodzić obowiązki rodzinne, np. rodzicielskie, z zawodowymi lub aktywności edukacyjne z pracą zawodową (Machol-Zajda, Głogosz 2007).

Innym przykładem sprzyjającym utrzymaniu równowagi pomiędzy pracą a życiem jest realizacja obowiązków zawodowych w tzw. zadaniowym czasie pracy, który ułatwia planowanie aktywności zawodowej w dogodnym dla siebie czasie. Taki układ pozwala chociażby rozdysponować czas, który należy poświęcić na opiekę nad osobami zależnymi i aktywnością zawodową (Machol-Zajda, Głogosz 2007).

Dokonując krótkiego podsumowania tej części opracowania, należy zauważyć, że koncepcja WLB, choć od niedawna obecna w Polsce, to coraz śmiejlej akcentowana w przestrzeni publicznej, odgrywa niebagatelną rolę w życiu współczesnego człowieka. Ważna jest ona nie tylko z punktu widzenia jednostki ludzkiej, lecz także organizacji, ale również całego społeczeństwa. Brak równowagi na linii praca–życie powoduje szereg negatywnych konsekwencji, począwszy od objawów somatycznych i psychicznych zdrowia człowieka, poprzez zagrożenie pracoholizmem i wypaleniem zawodowym, rozpadem relacji rodzinnych, aż po skutki ekonomiczne, które ponoszą organizacje. Dlatego też tak ważne jest dążenie do osiągnięcia tejże równowagi, która pozwala czerpać satysfakcję zarówno z pracy zawodowej, jak i z pełnienia ról w życiu osobistym. Tylko wówczas, gdy człowiek osiągnie ten balans, możliwa jest jego szeroko pojęta samorealizacja.

Podsumowanie

Reasumując podjęte rozważania, warto raz jeszcze podkreślić, że etap, jakim jest dorosłość, obejmuje znaczną część ludzkiego życia. Czas ten obfituje w szereg rozmaitych zadań i wyzwań. Człowiek dorosły, będąc na tym etapie życia, wchodzi w rozmaite role, w tym rodzinne, zawodowe, a także te edukacyjne. Aktywność na tym obszarze wymaga od człowieka nie tylko znacznego zaangażowania pokładów energii, ale również czasu. Tak jak zostało już wspomniane, rodzina odgrywa niezwykle ważną rolę w życiu jednostki ludzkiej. To w niej człowiek przychodzi na świat i to ona jest dla niego pierwszym środowiskiem, w którym następuje proces socjalizacji. Relacje i więzi, jakie panują pomiędzy członkami rodziny, są odzwierciedleniem panującej w rodzinie atmosfery. Rodzina bowiem winna dawać nie tylko poczucie materialnego bezpieczeństwa swoim członkom, ale również zaspokajać ich emocjonalne potrzeby w formie tzw. ciepła rodzinnego. Bez wątpienia jednak istnieje wiele czynników, które mogą się przyczyniać tak do umacniania relacji rodzinnych, jak i ich erozji. Ich wspólnym mianownikiem jest czas. Poświęcanie czasu osobom bliskim, obecność zarówno ta fizyczna, jak i emocjonalna w ich życiu sprawiają, że potrzeby członków rodziny są realizowane. Z kolei brak czasu i chroniczne skupianie uwagi na innych obszarach ludzkiej egzystencji stają się zaś przyczyną rozluźnienia więzi i relacji wewnątrzrodzinnych, co w efekcie może skutkować nawet ich rozpadem.

Nie da się nie dostrzec, że życie we współczesnym świecie jest niezwykle wymagające i dynamiczne, a założenia koncepcji *lifelong learning* na dobre wpięły się w egzystencję współczesnego człowieka, stając się niejako stylem życia.

Postępujący rozwój technologiczny i cyfryzacja sprawiają, że żyjemy w czasach dezaktualizacji wiedzy. To z kolei rodzi potrzebę jej systematycznego uzupełniania i aktualizowania. Przyczyną do podejmowania edukacji w życiu dorosłym są również zmiany globalizacyjne rynku pracy. Potrzeba zmiany zawodowej, nieraz kilkukrotnej w ciągu życia człowieka, niejednokrotnie pociąga za sobą potrzebę zdobycia nowych kwalifikacji lub uzupełnienia już posiadanych. Taki stan rzeczy powoduje z kolei konieczność wygospodarowania dodatkowych pokładów czasu i priorytetyzacji działań, a nade wszystko umiejętności zarządzania sobą w czasie.

Warto zauważyć, że obok rodziny i edukacji ustawicznej człowiek dorosły poświęca lwią część swojego życia na aktywność zawodową. Działalność człowieka na tym polu ma charakter zarówno czysto pragmatyczny, który przejawia się w postaci generowanego zysku, pozwalając tym samym na zabezpieczenie potrzeb materialnych człowieka i jego rodziny, ale również ma ona związek z potrzebą samorealizacji i poczucia sensu życia, a także posiada kontekst społeczny. Praca od wieków obecna była w życiu ludzkości. Nie sposób jednak nie zauważyć, że współczesne czasy nieco zmieniły jej charakter. Zmieniła się bowiem kultura pracy, a co za tym idzie pojawiło się wiele zagrożeń z nią związanych, jak np. pracobolizm czy też zjawisko wypalenia zawodowego, które bezpośrednio mają związek z ilością czasu poświęcanego pracy.

Bez wątpienia zarówno życie rodzinne, praca zawodowa, jak i edukacja wpisująca się w szeroko rozumianą koncepcję *lifelong learning* są integralnymi i kluczowymi obszarami życia współczesnego człowieka. Nie zmienia to jednak faktu, że skuteczne łączenie tychże obszarów i czerpanie satysfakcji z ich realizacji niejednokrotnie staje się wyzwaniem dla człowieka. Wymaga to bowiem pewnych strategicznych umiejętności ze strony jednostki ludzkiej, opartych na kompetencjach związanych z priorytetyzacją zadań, a także umiejętnością zarządzania sobą w czasie. Wszystko po to, aby utrzymać stan równowagi. Ów balans jest niezwykle ważny zarówno z punktu widzenia samej jednostki, jak i całego społeczeństwa. Stąd współcześnie podkreśla się tak istotną rolę koncepcji WLB, która staje się niejako odpowiedzią na wyzwania współczesnych, jakże dynamicznych czasów. Wdrożenie idei WLB pozwala na uniknięcie niezwykle groźnych konsekwencji, powstających na skutek konfliktu na linii praca–życie. Dzięki rozwojowi technologicznemu możliwe jest wprowadzenie w obszarze pracy zawodowej takich rozwiązań jak chociażby praca zdalna, która ogranicza nie tylko koszty ekonomiczne organizacji, ale również pozwala na skuteczne godzenie obowiązków zawodowych z pełnieniem innych funkcji społecznych, zwłaszcza tych rodzinnych.

BIBLIOGRAFIA

- Adamski F. (2012), *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Borkowska A. (2004), *Kształcenie dla przyszłości*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Chirkowska-Smolak T. (2008), *Równowaga między pracą a życiem osobistym*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 70, 1, s. 237.
- Clutterbuck D. (2003), *Managing work-life-balance: A guide for HR in achieving organisational and individual change*, London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Cudak H. (1995), *Szkice z badań nad rodziną*, Kielce: Wydawnictwo WSP.
- Cudak S. (2012), *Znaczenie więzi emocjonalnych w rodzinie dla prawidłowego funkcjonowania dzieci*, „Pedagogika Rodziny”, 2 (4), s. 31–32.
- Delors J. (red.) (1998), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Warszawa.
- Dyczewski L. (2005), *Więź rodzinna a media elektroniczne*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 67, 1, s. 225–226.
- Gableta M. (2003), *Człowiek i praca w zmieniającym się przedsiębiorstwie*, Wrocław: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego.
- Greenhaus J.H., Collins K.M., Shaw, J.D. (2003), *The relation between work-family balance and quality of life*, „Journal of Vocational Behavior”, [http://dx.doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00042-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00042-8).
- Gurba E. (2009), *Wczesna dorosłość*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa: WN PWN, s. 203.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2009), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa: WN PWN, s. 263.
- Januszek H., Sikora J. (1996), *Socjologia pracy*, Poznań: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.
- Kirchmeyer C. (2000), *Work-life initiatives: Greed or benevolence regarding workers' time?*, w: L. Cooper, D.M. Rousseau (red.), *Trends in organizational behavior, 7: Time in organizational behavior*, John Wiley & Sons Ltd., s. 79–93.
- Klercq J. (1997), *Lifelong learning for all. Meeting of Education Committee at Ministerial Level*, 16–17.01.1996, Paryż.
- Komunikat Komisji Europejskiej z dnia 21 listopada 2001 r.
- Kotarbiński T. (1965), *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław: Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Leoński W. (2015), *Work-life balance jako praktyka koncepcji społecznej odpowiedzialności biznesu*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici”, http://dx.doi.org/10.12775/AUNC_ZARZ.2015.010.
- Łobocki M. (1999), *ABC wychowania*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Machol-Zajda L., Głogosz Z. i in. (2007), *Elastyczne formy pracy. Poradnik dla pracodawców*, Białystok: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku.
- Majewska K. (2018), *Trudności w nauczaniu i programowaniu na poziomie edukacji wczesnoszkolnej z perspektywy nauczycieli – absolwentów szkół pedagogicznych*, „E-mentor”, 3 (75), s. 32–39.
- Maniak G. (2015), *Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja. Polska na tle Unii Europejskiej*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, s. 129–131.
- Nowacki T.W. (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu.
- Okoń W. (1992), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Olejnik M. (2009), *Średnia dorosłość. Wiek średni*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa: WN PWN, s. 234.
- Piecuch T., Szczygieł S. (2019), *Work-life balance w teorii i praktyce funkcjonowania współczesnych organizacji*, Rzeszów: Oficyna Wydawnicza Politechniki Rzeszowskiej.
- Reber A.S. (2000), *Słownik psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 310.
- Słownik języka polskiego*, hasło: więź, <http://sjp.pl/więź>.
- Smóder A. (2020), *Integracja czy oddzielenie życia zawodowego i prywatnego? Nowoczesne technologie komunikacyjne a godzenie pracy z obowiązkami pozazawodowymi*, „Szkoła – Zawód – Praca”, 20, doi:10.34767/SZP.2020.02.10.
- Strąś-Romanowska M. (2009), *Późna dorosłość. Wiek starzenia się średni*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa: WN PWN, s. 253.
- Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z dn. 20 kwietnia 2004 r.

STRESZCZENIE

Celem niniejszego opracowania jest przybliżenie czytelnikowi problematyki dwóch niezwykle ważnych w życiu współczesnego człowieka koncepcji, a mianowicie koncepcji *lifelong learning* i *work-life balance*, które na dobre wpisały się egzystencję człowieka XXI w. Współczesne, dynamiczne tempo życia wymaga od nas wchodzenia w wiele rozmaitych ról, w tym rodzinnych, społecznych, zawodowych i edukacyjnych. Role te wymagają nie tylko odpowiedniej przestrzeni czasu, ale również pewnego sposobu ich wdrożenia w życie, ponieważ niejednokrotnie przeplatają się one ze sobą, stając się dla człowieka wyzwaniem.

W pierwszej części opracowania zaprezentowano problematykę dorosłości, osadzając ją w ramach czasowych. Zwrócono tu szczególną uwagę na mnogość aktywności na polu rodzinnym, zawodowym i edukacyjnym, w które obfituje tenże etap. Druga część opracowania poświęcona została przybliżeniu znaczenia edukacji w życiu człowieka dorosłego w odniesieniu do koncepcji *lifelong learning*. W dalszej kolejności omówiona została rola rodziny w życiu jednostki ludzkiej, ze szczególnym uwzględnieniem więzi panujących w środowisku rodzinnym. Ponadto omówiono także zagadnienie pracy i jej znaczenia w życiu dorosłego człowieka, wyjaśniając przy tym kluczowe dla tej tematyki pojęcie „pracy”. Końcowa część artykułu zawiera wyjaśnienie dotyczące istoty koncepcji *work-life balance*. Zwieńczeniem opracowania jest bibliografia zawierająca wykorzystaną w opracowaniu literaturę naukową.

SŁOWA KLUCZOWE: *lifelong learning*, *work-life balance*, dorosłość, edukacja, rodzina, praca

SUMMARY

The purpose of this paper is to introduce the reader to the problems of two concepts that are remarkably important in the life of a contemporary man, namely the concepts of lifelong learning and work-life balance, which have become a permanent fixture of the 21st-century life. Today's dynamic pace of life requires an individual to enter a variety of roles, including: family, social, professional, and educational. These roles require not only adequate time but also certain methods of implementing them in life, as they are often intertwined, challenging the individual.

The first part of the paper presents the issue of adulthood, setting it within a time frame. Here, the author places particular emphasis on the multitude of family, professional, and educational field activities that this life stage abounds in. The second part of the study primarily focuses on the importance of education in the life of an adult in relation to the concept of lifelong learning. Subsequently, the author discusses the role of the family in the life of a human, with particular emphasis on the ties within the family environment. Moreover, the issue of work and its importance in the life of an adult is also raised. The notion of 'work', crucial for this subject, is explained. The final part of the paper provides an explanation of the essence of the work-life balance concept. The paper concludes with a list of sources presenting the scientific literature used in its development.

KEYWORDS: *lifelong learning*, *work-life balance*, adulthood, education, family, work

JOLANTA KOŁODZIEJ-SOBCZYK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika/Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 1.09.2025

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.11.2025

Abstynencja i trzeźwość w perspektywie osób uzależnionych od alkoholu

Abstinence and sobriety from the perspective of alcohol-dependent people

DOI 10.25951/14360

Wprowadzenie

Współczesny świat cechuje się dynamicznymi przemianami obejmującymi niemal wszystkie dziedziny życia człowieka, zmianie ulegają nasze nawyki czy też standardy codziennego funkcjonowania.

Nasze życie nie jest jednorodne, „obejmuje okresy zamętu i spokoju, czas swobody i znoszenia trudów, mieści zmagania, sukcesy i niepowodzenia, skoki naprzód i bolesne upadki” (Waldinger, Schulz 2025). Nie jest jednak niczym nowym fakt, że człowiek przede wszystkim poszukuje szczęścia, spokoju i zadowolenia. Jak wskazują J. Mellibruda i Z. Sobolewska-Mellibruda (2013), człowiek dąży do uzyskania kontroli nad swoimi uczuciami, chcąc tym samym złagodzić cierpienie i zapewnić sobie przyjemność. Gdy uporczywe poszukiwanie szczęścia zaczyna dominować w życiu człowieka, staje się ono przymusem i natarczym, poza kontrolą jednostki, sięganiem po przyjemność. Oczywiście pragnienie dobrostanu czy też dobrego samopoczucia oraz chęć uśmierzenia przykrych stanów zawsze było dążeniem człowieka, jednakże obecnie ludzie poszukują sposobów natychmiastowego uzyskania poczucia szczęścia, są niecierpliwi i oczekują szybkiego efektu. Niejednokrotnie wykorzystują w tym celu jedno ze współczesnych „narzędzi szczęścia”, którym są używki, w tym alkohol.

Odgrywa on ważną rolę w różnych sferach życia, choć jego nadużywanie niesie za sobą szereg negatywnych konsekwencji w obszarze zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego jednostki. Cierpienia doświadczają także bliscy osoby uzależnionej, zmagając się na co dzień z silnym stresem (Jedynak 2014).

Z uwagi na wielość negatywnych skutków nadużywania alkoholu, których doświadcza zarówno jednostka, jak i jej otoczenie, szczególnego znaczenia zaczynają nabierać zróżnicowane formy terapii oraz wsparcia w zakresie wychodzenia z uzależnienia. Istotne jest tutaj uwzględnienie zarówno indywidualnych potrzeb osoby uzależnionej, jak również kontekstu społecznego, w którym ona funkcjonuje. Celem podejmowanych w tym procesie działań jest nie tylko zachowanie abstynencji, ale przede wszystkim odbudowa zdrowia we wszystkich obszarach oraz wejście na drogę życia w trzeźwości. Konieczne jest jednak zwrócenie uwagi na fakt, iż abstynencja i trzeźwość, mimo że w potocznym rozumieniu uznawane są za synonimy, oznaczają jednak inny stan, w którym znajduje się osoba uzależniona.

Abstynencja to powstrzymywanie się od używania substancji psychoaktywnych, natomiast trzeźwość to stan znacznie szerszy, obejmujący nie tylko abstynencję, ale również głęboką przemianę psychiczną, społeczną i duchową osoby uzależnionej. W ujęciu terapeutycznym trzeźwość oznacza powrót do równowagi życiowej i zdolność do funkcjonowania bez uciekania się do substancji bądź zachowań kompulsywnych (Dodziuk 2004).

J. Mellibruda (Mellibruda, Sobolewska-Mellibruda 2013) podkreśla, że abstynencja jest koniecznym, ale niewystarczającym warunkiem zdrowienia z uzależnienia. Rzeczywista zmiana następuje dopiero wtedy, gdy osoba nie tylko przestaje pić czy zażywać substancje psychoaktywne, ale także zaczyna budować nowe sposoby radzenia sobie z emocjami, napięciem, relacjami międzyludzkimi i stresem.

Trzeźwość możemy rozumieć na dwa sposoby – jako proces trzeźwienia, który przechodzi osoba uzależniona, lub jako postawę człowieka wobec życia. W literaturze przedmiotu trzeźwość jest definiowana nie tylko jako brak intoksykacji, ale również jako świadome i trwałe utrzymywanie stanu wolnego od wszelkich substancji psychoaktywnych. Trzeźwość jest często postrzegana jako efekt długoterminowego procesu zdrowienia, który obejmuje zarówno fizyczne, jak i psychiczne aspekty życia osoby uzależnionej (Dodziuk 1993). Trzeźwienie nie zachodzi automatycznie z chwilą zaprzestania używania substancji. Wymaga ono zaangażowania w pracę nad sobą, często wieloletniej terapii, udziału w grupach wsparcia oraz zmiany środowiska, które wcześniej sprzyjało uzależnieniu (Woronowicz 2009). Proces ten wiąże się z koniecznością uznania problemu, podjęcia odpowiedzialności za swoje życie oraz odbudowy zniszczonych relacji rodzinnych, zawodowych i społecznych.

Cel i metodyka badań oraz charakterystyka grupy badawczej

W niniejszym opracowaniu zaprezentowane zostaną wyniki badań nad uwarunkowaniami zachowania abstynencji i trzeźwości przeprowadzonych wśród osób uzależnionych. Istotne było poznanie perspektywy tej grupy odnoszącej się do zróżnicowanych rozwiązań prowadzących do utrzymania abstynencji i trzeźwości, a tym samym identyfikacja kluczowych czynników przyczyniających się do skutecznego powstrzymywania się od spożywania alkoholu i innych środków psychoaktywnych. Badania koncentrowały się na dokonywanej przez uzależnionych ocenie czynników, które mogą determinować zachowania abstynencyjne i podejmowanie decyzji o trzeźwieniu.

Główny problem badawczy został sformułowany w postaci pytania: jakie są uwarunkowania zachowania abstynencji i trzeźwości w opiniach osób uzależnionych?

Analizie poddano rolę czynników wewnętrznych i zewnętrznych w procesie trzeźwienia, a także trudności i wyzwania, których doświadczają osoby uzależnione w procesie utrzymania abstynencji i trzeźwości, oraz działania podejmowane w celu przeciwdziałania nawrotom. Istotne było także poznanie opinii osób uzależnionych na temat postrzegania abstynencji i trzeźwości w różnych etapach procesu zdrowienia.

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankietowania przy użyciu autorskiego kwestionariusza ankiety, a zrealizowano je poprzez dystrybucję ankiety w dwóch formach: online oraz w wersji papierowej. W badaniu wzięło udział 35 mężczyzn (58,3%) i 25 kobiet (41,7%). Najliczniejszą grupę wiekową stanowiły osoby w wieku 26–35 lat (33,3%); 28,3% to osoby w wieku 36–45 lat; 18,3% – osoby w wieku 18–25 lat, a najmniej liczną grupą były osoby w wieku 46–50 lat (20%). Najwięcej było osób z wykształceniem średnim (66,7%), osoby z wykształceniem wyższym stanowiły 28,3%, a z podstawowym – 5%. Większość osób badanych (65%) znajduje się na stosunkowo wczesnym etapie trzeźwienia – do jednego roku abstynencji. Z kolei 35% ankietowanych utrzymuje abstynencję powyżej roku, w tym 8,3% przez ponad 3 lata.

Znaczenie czynników wewnętrznych i zewnętrznych w utrzymaniu abstynencji i trzeźwości

Literatura przedmiotu wskazuje, że jednym z kluczowych warunków utrzymania trzeźwości jest motywacja wewnętrzna. Jak zauważa M. Dziewiecki (2000), tylko wtedy, gdy decyzja o zmianie wynika z autentycznego przekonania, a nie z presji zewnętrznej (np. sądowej, rodzinnej), możliwy jest trwały proces trzeźwienia. Motywacja ta musi być regularnie podtrzymywana i wzmacniana, ponieważ na drodze zdrowienia pojawiają się momenty kryzysowe, pokusy i nawroty, które mogą prowadzić do porzucenia abstynencji.

Jakie czynniki motywowały i motywują badanych do pozostawania w abstynencji i kontynuowania procesu trzeźwienia? Najczęściej wskazywana jest troska o własne zdrowie oraz dobre samopoczucie (48,3%), a także miłość i wsparcie bliskich (41,7%). I chociaż wsparcie to uznać należy za czynnik zewnętrzny, to jednak pozytywne relacje z bliskimi stanowią istotne wzmocnienie dla wewnętrznej motywacji i często są postrzegane jako coś, o co warto zadbać. Za ważny czynnik motywujący badani uznali także chęć posiadania poczucia kontroli nad sobą (33,3%), świadczącą o potrzebie samostanowienia i odzyskania wpływu na własne życie, co jest fundamentalnym celem w procesie wychodzenia z uzależnienia i odbudowywania własnej godności. Motywatorem do utrzymania abstynencji jest także według badanych strach przed powrotem do uzależnienia (20%).

Intencją kolejnego pytania dotyczącego tego, co pomaga wytrwać w abstynencji i trzeźwości, było rozpoznanie przez badanych specyficznych czynników wewnętrznych, które postrzegają oni jako najskuteczniejsze w podtrzymywaniu abstynencji. Respondenci wskazywali najczęściej na wewnętrzne zasoby psychiczne, takie jak myślenie o przyszłości (26,7%), wiara w siebie (23,3%) i samodyscyplina (21,7%). Co piąty badany zwrócił także uwagę na wsparcie emocjonalne, a wśród innych odpowiedzi pojawiły się indywidualne motywacje, takie jak zdrowie, rodzina, pogłębianie samoświadomości czy inspiracja doświadczeniami innych trzeźwiejących osób.

Można zatem stwierdzić, że głównym motywatorem do utrzymania abstynencji i trzeźwości jest wewnętrzne pragnienie zmiany, poprawy zdrowia i samopoczucia oraz odzyskania kontroli nad własnym życiem, a pomoc w tym mają zasoby wewnętrzne oparte na pozytywnym myśleniu o sobie oraz na samodyscyplinie. Te osobiste dążenia są wskazywane znacznie częściej niż motywacja oparta na lęku, co podkreśla pozytywny i proaktywny charakter motywacji u badanych osób. Rola wsparcia ze strony bliskich również jest znacząca,

co uzupełnia obraz motywacji o ważny element relacyjny i środowiskowy. Dla wielu badanych kluczowe jest właśnie pozytywne i akceptujące środowisko dające wsparcie.

W literaturze podkreśla się, że środowisko społeczne – w tym rodzina, przyjaciele, grupy wsparcia oraz dostęp do profesjonalnej pomocy terapeutycznej – może znacząco wpłynąć na skuteczność procesu zdrowienia. Proces ten sporadycznie zachodzi w izolacji – jest silnie zależny od wpływu otoczenia społecznego. Liczne badania, w tym analiza przeprowadzona przez J.F. Kelly'ego i współpracowników wykazały, że czynniki zewnętrzne, takie jak wsparcie ze strony rodziny i przyjaciół, a także regularne uczestnictwo w spotkaniach grup 12-krokowych (np. AA), odgrywają istotną rolę w utrzymaniu abstynencji. Wsparcie społeczne nie tylko wzmacnia poczucie przynależności i bezpieczeństwa, ale także zwiększa gotowość do zmiany oraz wytrwałość w procesie zdrowienia. Kontakt z osobami, które przechodzą podobną drogę, może działać motywująco, stanowić źródło nadziei i zmniejszać ryzyko nawrotu choroby (Kelly, Hoepfner, Stout, Pagano 2012).

W procesie wychodzenia z uzależnienia i utrzymywania abstynencji niezwykle ważne jest poczucie, że nie jest się samotnym. Obecność wspierających osób w najbliższym otoczeniu może znacząco wpływać na motywację do trwania w trzeźwości, budować poczucie bezpieczeństwa oraz dawać siłę w momentach kryzysu. Pytanie o to, czy badani mają w swoim otoczeniu osoby wspierające ich w trzeźwieniu, miało na celu zidentyfikowanie poziomu wsparcia społecznego, jakiego doświadczają uczestnicy badania.

Zdecydowana większość badanych (65%) wskazała, że codziennie może liczyć na wsparcie ze strony innych osób, a w przypadku 28,3% badanych wsparcie to otrzymywane jest co jakiś czas, sporadycznie. Jedynie 6,7% respondentów deklaruje, że nie ma żadnego realnego wsparcia w swoim otoczeniu, co może stanowić dodatkowe wyzwanie w ich drodze do trzeźwienia.

Zrozumienie struktury i charakteru sieci wsparcia, na którą mogą liczyć osoby w procesie trzeźwienia, jest niezwykle ważne dla identyfikacji czynników sprzyjających długoterminowej abstynencji. Pozwala to również ocenić, w jakim stopniu respondenci czują się otoczeni wsparciem i kto stanowi dla nich najsilniejsze oparcie w trudnych chwilach.

Analiza odpowiedzi respondentów wskazuje, że najczęściej wskazywanym źródłem wsparcia jest rodzina (58,3%), co podkreśla jej fundamentalną rolę w procesie zdrowienia. Poza rodziną znaczącą rolę w sieci wsparcia odgrywają również przyjaciele oraz grupy samopomocowe, np. AA (po 31,7%). Istotna jest także bliskość emocjonalna z partnerem/partnerką (28,3%). Mniej liczną,

aczkolwiek nadal istotną grupą wsparcia, są terapeuci/psychologowie (15% respondentów), co może sugerować, że wsparcie specjalistyczne stanowi uzupełnienie dla wsparcia pochodzącego z najbliższych kręgów o charakterze nieformalnym i grup samopomocowych.

Z uwagi na to, że bardzo ważnym środowiskiem, w którym funkcjonuje człowiek, jest rodzina, badani zostali poproszeni także o to, aby ocenili, czy i w jakim stopniu odczuwają w procesie wychodzenia z uzależnienia i trwaniu w trzeźwości wsparcie ze strony krewnych. Aż 83,3% badanych ma takie oparcie, 11,7% uważa, iż rodzina ma do tego stosunek neutralny, a 5% stwierdza, że raczej takiego wsparcia nie doświadcza.

Analizując czynniki, które wspierają osoby uzależnione w utrzymywaniu abstynencji oraz pozostawaniu w trzeźwości, warto rozważyć także inne poza wsparciem formy aktywności podejmowane przez respondentów. Na podstawie uzyskanych odpowiedzi można wnioskować, że najistotniejsze czynniki zewnętrzne wspierające utrzymanie abstynencji i trzeźwości to te, które bezpośrednio wiążą się ze zmianą otoczenia oraz poprawą relacji społecznych. Najwięcej badanych wskazało unikanie towarzystwa z przeszłości (46,7%) oraz utrzymywanie dobrych relacji rodzinnych (43,3%), co sugeruje, że zerwanie z dawnym środowiskiem i oparcie się na stabilnych więziach rodzinnych odgrywają kluczową rolę w procesie trzeźwienia. Istotna okazała się również aktywność społeczna (41,7%) i udział w grupach wsparcia (40%), co potwierdza, że angażowanie się w konstruktywne formy kontaktu z innymi sprzyja utrzymaniu abstynencji. Mniejszy, choć nadal istotny odsetek badanych (30%) wskazał regularną terapię indywidualną. Pojawiły się także dodatkowe wypowiedzi, w których podkreślano znaczenie samorozwoju, zdrowia i realizacji osobistych celów. Pokazuje to, że choć czynniki zewnętrzne mają dużą wagę, często są one powiązane z procesami wewnętrznej przemiany.

W procesie trzeźwienia duże znaczenie może mieć także uczestnictwo w programach terapeutycznych oraz spotkaniach grup wsparcia. Regularny kontakt z terapeutą, psychologiem lub uczestnictwo w spotkaniach grup samopomocowych (np. AA, AN) czy innych wspólnot terapeutycznych często odgrywa istotną rolę w procesie zdrowienia, we wzmacnianiu motywacji oraz w przeciwdziałaniu nawrotom. Przynajmniej raz w tygodniu z takich form pomocy korzysta co czwarty badany; 28,3% badanych robi to kilka razy w miesiącu; 21,7% – sporadycznie, a 25% – w ogóle.

Z uwagi na to już od wielu lat coraz większą popularność i wysoką ocenę zyskują grupy samopomocowe. Zapytano badanych, czy korzystają z tej formy wspierania. Ponad połowa respondentów (56,6%) ma lub miała takie doświad-

czenia i w większości stwierdzają oni, że uczestnictwo w grupach wsparcia jest kluczowe dla utrzymania abstynencji i trzeźwości oraz motywuje do pracy nad sobą. Wśród elementów spotkań grup wsparcia jako najbardziej pomocne w procesie trzeźwienia badani wskazywali: brak oceniania i akceptację (50% respondentów uczestniczących w spotkaniach grup wsparcia), możliwość rozmowy o problemach (35%), dzielenie się doświadczeniami (17,6%), wsparcie emocjonalne (8,8%), duchowy charakter spotkań (5,9%). Można zatem wysnuć wniosek, że grupy wsparcia stanowią dla osób uzależnionych bezpieczną, nieoceniającą przestrzeń, w której możliwa jest szczerza rozmowa i wzajemne zrozumienie.

Bardzo ciekawego materiału o charakterze jakościowym dostarczyły także odpowiedzi badanych na pytanie otwarte dotyczące tego, co w ich środowisku najbardziej pomaga w trzeźwieniu. Miało ono na celu poznanie indywidualnych doświadczeń i refleksji osób uzależnionych w kontekście wsparcia płynącego z otoczenia. Istotne było tu uchwycenie nie tylko konkretnych form pomocy, ale także znaczenia przypisywanego przez respondentów relacjom społecznym, codziennemu funkcjonowaniu czy atmosferze, w jakiej się znajdują.

Analiza odpowiedzi wykazała kilka głównych obszarów wsparcia środowiskowego, które są często wskazywane jako kluczowe w utrzymaniu abstynencji i trzeźwości.

Wsparcie bliskich: wiele osób podkreśla, że rodzina (w tym partner/partnerka i dzieci) pomaga w trzeźwieniu. Respondenci doceniają miłość do dziecka, chęć budowania zdrowej rodziny, bycie dobrym przykładem dla dzieci, wsparcie ze strony rodziny pomimo trudnej przeszłości oraz ogólne wsparcie od bliskich osób. Jako ważny czynnik wymieniana jest także miłość od rodziny i bliskich.

Wsparcie przyjaciół: często pojawia się kwestia wsparcia ze strony przyjaciół oraz spędzania z nimi czasu.

Wsparcie ze strony grup i profesjonalistów: pomocna jest grupa wsparcia (np. AA) oraz rozmowy z terapeutą lub psychologiem. Respondenci cenią akceptację ze strony osób poznanych na grupach terapeutycznych i samopomocowych oraz możliwość otwartej rozmowy o trudnych emocjach.

Kontakt z innymi ludźmi trzeźwymi: badani wskazują, że relacje i kontakt z trzeźwymi osobami są bardzo wspierające. Pomaga również poznawanie osób w nowym, trzeźwym środowisku (np. w pracy) oraz obserwowanie i docenianie ludzi, którzy żyją w trzeźwości i odnoszą sukcesy w odbudowywaniu życia.

Zmiana środowiska i unikanie negatywnych wpływów: istotne jest unikanie towarzystwa osób pijących lub biorących substancje uzależniające, a także

miejsz kojarzonych z nałogiem. Czasem jako sposób na „zresetowanie” życia wskazywana jest całkowita zmiana miejsca zamieszkania. Pomocne jest również tworzenie bezpiecznego otoczenia, wolnego od alkoholu czy innych substancji.

Pozytywne zajęcia i aktywności: angażowanie się w sport, pracę, hobby i inne zajęcia pomaga w trzeźwieniu. Takie aktywności wypełniają czas, odwracają myśli od nałogu i ułatwiają skupienie się na pozytywnych aspektach życia. Badani wskazują także na planowanie dnia i rozwijanie zdrowych pasji jako ważne formy działania wspierające proces trzeźwienia.

Wewnętrzne czynniki wspierane przez środowisko: chociaż są to wewnętrzne siły, środowisko często pomaga je rozwijać. Wielu respondentów wymienia silną chęć życia, poczucie wolności i czysty umysł, wiarę w możliwość odbudowania zaufania, zmianę sposobu myślenia o własnym życiu oraz świadomy wybór trzeźwości. Wspomniano także o własnej przemianie i drodze do naprawy życia, które są wspierane przez pozytywne środowisko. W niektórych przypadkach jako pomoc w trzeźwieniu pojawia się wiara w siłę wyższą.

Utrzymanie abstynencji oraz trzeźwe życie to procesy, których właściwie nigdy nie można uznać za zakończone. Ważne jest zatem, aby osoby uzależnione, chcące pozostać w trzeźwości, dysponowały odpowiednimi zasobami wspierającymi utrzymanie abstynencji oraz proces zdrowienia. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że takim jest niewątpliwie wewnętrzna motywacja, stanowiąca niejako fundament trzeźwego życia. Nie można jednak zapomnieć także o zasobach zewnętrznych. Ankietowani podkreślają szczególne znaczenie relacji z bliskimi – rodziną i przyjaciółmi, które odgrywają ważną rolę w procesie zdrowienia. Pozytywne znaczenie przypisują również zaangażowaniu w życie zawodowe lub rozwijaniu zainteresowań. Jako wartościowe wsparcie i skuteczna strategia radzenia sobie postrzegana jest także terapia indywidualna. Duże znaczenie ma również uczestniczenie w grupach wsparcia. Choć nie wszyscy respondenci korzystają z tej formy (często, jak twierdzą, z uwagi na brak takiej potrzeby), osoby aktywnie uczestniczące w spotkaniach wskazują na ich dużą wartość – jako przestrzeń akceptacji, zrozumienia i wymiany doświadczeń.

Pokusa powrotu do nałogu jako wyzwanie w procesie utrzymania abstynencji i trzeźwości

Proces podejmowania i utrzymywania abstynencji wiąże się z wieloma trudnościami, które mają swoje źródło w ambiwalencji i wewnętrznym rozdarciu osób uzależnionych. Jak zauważa W.R. Miller, niepewność i sprzeczne uczucia to-

warzyszą wszystkim ważnym życiowym decyzjom, a w kontekście terapii stają się wręcz zjawiskiem centralnym. Nie należy utożsamiać oporu wobec zmiany z brakiem motywacji, ponieważ w rzeczywistości wynika on z napięcia pomiędzy przyjemnymi a nieprzyjemnymi skutkami uzależnienia i związaną z tym koniecznością rezygnacji ze środka uzależniającego oraz wejściem na drogę zmian w stylu życia (Miller 2009).

Poważną trudnością, z którą na co dzień mierzą się osoby uzależnione, jest doświadczenie pokusy powrotu do nałogu, która może wystąpić niezależnie od długości okresu pozostawania w abstynencji, a jej źródłem mogą być zróżnicowane sytuacje kryzysowe pojawiające się w codziennym funkcjonowaniu.

Przeprowadzone na potrzeby niniejszego opracowania badania pokazują, że nieco ponad połowa respondentów rzadko doświadcza pokusy powrotu do nałogu (53,3%), jednakże aż 41,7% badanych wskazuje na dużą częstotliwość doświadczenia takich impulsów (codziennie lub kilka razy w tygodniu), co przekładać się może na zmniejszenie poziomu stabilności procesu zdrowienia. Tylko co dwudziesty uzależniony twierdzi, że nie zdarza mu się odczuwać pokus powrotu do nałogu, co pokazuje, jak rzadkie jest całkowite uwolnienie się od tej formy napięcia psychicznego.

Analiza odpowiedzi respondentów (pytanie otwarte) wskazuje, że pokusa powrotu do nałogu pojawia się przede wszystkim w sytuacjach silnie nacechowanych emocjonalnie oraz społecznie. Najczęściej wymienianym czynnikiem był stres – zarówno ogólny, jak i ten związany z konkretnymi obszarami życia, takimi jak praca (np. presja, pośpiech, stres po pracy, konflikty z przełożonymi), relacje rodzinne (kłótnie, napięcia, kontakty z byłymi partnerami) czy trudności osobiste (np. myśli o zmarłym bliskim, samotność, rutyna, bezradność). Wskazuje to na istotną rolę napięć emocjonalnych w procesie utrzymywania trzeźwości oraz na potrzebę rozwijania skutecznych strategii radzenia sobie z emocjami. Drugim istotnym obszarem są sytuacje społeczne, szczególnie te związane z obecnością alkoholu i nawykowymi wzorcami zachowań. Respondenci często wskazywali na imprezy rodzinne i towarzyskie, spotkania z osobami pijącymi oraz sytuacje sprzyjające integracji z innymi, gdzie alkohol jest elementem kulturowo akceptowanym (np. świętowanie sukcesów, wesela, wyjścia po pracy). Powtarzające się odpowiedzi o trudności w odmawianiu podczas takich wydarzeń sugerują, że silna presja społeczna może wciąż stanowić istotne zagrożenie dla utrzymania abstynencji. Warto również zauważyć nawracający motyw mechanizmów psychologicznych, takich jak iluzja kontroli („już mam to za sobą, poradzę sobie sam”) oraz „myślenie nałogowe”, które wpływają na zniekształcone postrzeganie ryzyka nawrotu i mogą osłabiać czujność oso-

by uzależnionej. Dla niektórych respondentów pokusa pojawia się w pozornie błahych, codziennych sytuacjach, np. przy wieczornych rozmowach, zakupach w sklepie czy w chwilach znudzenia – co świadczy o silnym zakorzenieniu dawnych nawyków i potrzebie długofalowej pracy nad zmianą stylu życia.

Należy zwrócić uwagę również na to, że w społeczeństwie, w którym alkohol jest usytuowany niejako kulturowo, często pojawiają się sytuacje będące okazją do jego spożywania. Czymś niemal oczywistym jest zachęcanie, a niekiedy nawet przymuszanie do picia alkoholu podczas spotkań towarzyskich czy uroczystości rodzinnych, odmowa zaś jest traktowana jako „wyłamywanie się” i spotyka się z wyśmiewaniem oraz żartowaniem z osoby niepijącej. Naciski ze strony znajomych, częsta obecność alkoholu lub innych substancji w codziennym życiu czy brak akceptacji dla decyzji o niepicciu mogą stanowić istotne przeszkody w zachowaniu trzeźwości. Jak pokazują przeprowadzone badania, większość osób uzależnionych, utrzymujących abstynencję i trzeźwość, przynajmniej co jakiś czas odczuwa presję lub wpływ otoczenia, które mogą utrudniać ten proces (71,6%). Można zatem stwierdzić, że presja ta stanowi raczej powszechne doświadczenie osób uzależnionych utrzymujących abstynencję. Istotne jest tu zatem rozwijanie i pogłębianie umiejętności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami społecznymi i wpływem środowiska w procesie długoterminowego zdrowienia i utrzymania trzeźwości. Potwierdza to, że środowisko zewnętrzne jest ważnym czynnikiem, z którym osoby uzależnione muszą się aktywnie mierzyć, nawet pomimo istniejącego wsparcia ze strony rodziny czy przyjaciół.

Z całą pewnością brak zrozumienia lub presja ze strony otoczenia mogą utrudniać trzeźwienie, natomiast wsparcie, akceptacja i poszanowanie granic zwiększają poczucie bezpieczeństwa jednostki i sprzyjają trwałości zmian. Na takie wsparcie oraz akceptację ze strony znajomych i przyjaciół związaną z procesem trzeźwienia może liczyć 63,3% badanych. Doświadczeń takich nie ma natomiast co 10 badany, a 26,7% respondentów uważa, że stosunek znajomych do ich abstynencji i trzeźwienia jest neutralny.

Dla osób uzależnionych ważne jest, by wypracować sobie określone strategie czy też formy aktywności, które pozwalają zapobiegać nawrotom picia. Większość respondentów deklaruje podejmowanie świadomych działań zapobiegających nawrotowi – łącznie 68,3% badanych wskazało, że stosuje takie strategie regularnie (38,3%) lub sporadycznie (30%). To pokazuje, że znaczna część osób uzależnionych jest zaangażowana w aktywne przeciwdziałanie ryzyku nawrotu, co można interpretować jako przejaw rosnącej świadomości i odpowiedzialności za proces trzeźwienia. Warto również zwrócić uwagę na grupę 25,0% badanych, którzy zaznaczyli odpowiedź „trudno powiedzieć”, co z kolei może świad-

czyć o niepewności co do skuteczności stosowanych przez nich metod lub braku uświadomionych strategii. Stosunkowo niewielki odsetek osób (6,7%) przyznał, że nie podejmuje żadnych działań zapobiegających nawrotowi, co może wskazywać na potrzebę dodatkowego wsparcia i psychoedukacji w tej grupie.

Przeprowadzone badania pokazują, że respondenci stosują różnorodne strategie i podejmują zróżnicowane działania wspierające proces utrzymywania trzeźwości. Najczęściej wskazują oni unikanie sytuacji wyzwających – zarówno miejsc, osób, jak i emocji (62,7%). Oznacza to, że większość badanych aktywnie rozpoznaje i ogranicza kontakt z czynnikami mogącymi prowadzić do nawrotu, co świadczy o wysokiej świadomości zagrożeń. Znaczna część respondentów deklaruje również korzystanie z form wsparcia społecznego i aktywności sprzyjających zdrowieniu, takich jak: rozmowy z bliskimi (40,7%), angażowanie się w sport lub hobby (40,7%), uczestnictwo w spotkaniach grup wsparcia (37,3%) czy planowanie dnia i utrzymywanie rutyny (27,1%). Mniejszy odsetek badanych korzysta z terapii indywidualnej (20,3%), co może sugerować ograniczony dostęp, brak potrzeby lub inne bariery w korzystaniu z tej formy pomocy. Warto zauważyć, że wśród odpowiedzi typu „inne” pojawiły się indywidualne i refleksyjne strategie radzenia sobie, takie jak życie „tu i teraz”, zdrowy egoizm czy świadome podejście do emocji, co wskazuje na głęboką pracę nad sobą i rozwój samoświadomości. Chociaż strategie te nie są powszechnie stosowane, mogą stanowić ważne elementy osobistego procesu trzeźwienia.

Jak wskazuje A. Dodziuk (2004), kryzysy w sytuacji ciągłej zmiany są nieuniknione, ale jeśli udaje się je przezwyciężyć, to można uznać trzeźwienie za długi i trudny, ale dający wiele satysfakcji proces stawania się sobą. Wielu trzeźwiejących alkoholików wyraża wręcz wdzięczność za swoje uzależnienie, dzięki niemu bowiem mogli podjąć pracę nad sobą. Zyskują autentyczność, harmonię wewnętrzną oraz zdolność do miłości. Traktują oni wszelkie kryzysy i trudności na swojej drodze do trzeźwienia jako wyzwanie, a terapia i korzystanie z innych form wsparcia dają im coraz lepsze narzędzia do radzenia sobie z przeciwnościami.

Zmiana postrzegania abstynencji i trzeźwości na różnych etapach procesu zdrowienia

W miarę postępów w procesie zdrowienia postrzeganie trzeźwości ewoluuje. Abstynencja nie jest już tylko przymusem, ale także częścią szerszego sposobu życia, który polega na stopniowym uwalnianiu się od nałogowych schematów

myślowych, odzyskiwaniu niezafałszowanego kontaktu z rzeczywistością, samym sobą, ale również z innymi ludźmi. Abstynencja staje się częścią procesu trzeźwienia, czyli transformacji całego życia, w której kluczowe staje się przejście od zewnętrznego przymusu do wewnętrznego pragnienia zmiany i świadomego zaangażowania (Marek 2007).

Przyjrzyjmy się zatem, jak na przestrzeni kolejnych etapów zdrowienia ewoluje rozumienie trzeźwości i jak wpływa to na przebieg procesu pokonywania uzależnienia, przy uwzględnieniu roli zmiany w postrzeganiu siebie i świata. To, w jaki sposób postrzegano abstynencję na początku drogi do trzeźwości, ma bardzo ważne znaczenie dla zrozumienia wyzwań i motywacji towarzyszących procesowi zdrowienia. Zmiana tej percepcji w czasie może również świadczyć o postępach w procesie zdrowienia i utrwalaniu trzeźwości.

Większość badanych postrzegала na początku proces trzeźwienia jako trudny i wymagający poświęceń (38,3%), co sugeruje wysoki poziom świadomości dotyczący wyzwań, jakie wiążą się z wychodzeniem z uzależnienia. Niemal co trzeci respondent (30%) odczuwał ten proces jako przymus narzucony z zewnątrz, a 15% badanych uważało, że jest to coś koniecznego, choć niezrozumiałego. Może to świadczyć o braku wewnętrznej motywacji lub o presji społeczno-terapeutycznej, jakiej podlegają osoby uzależnione. Co ciekawe, 15% badanych twierdzi z kolei, że proces trzeźwienia jawił im się jako wyzwanie, ale z nadzieją na lepsze życie, co oznaczało przyjęcie pozytywnej postawy wobec nadchodzących zmian. Warto także zwrócić uwagę na pojedynczą odpowiedź zakwalifikowaną jako „inne” (1,7%), w której osoba badana określiła trzeźwienie jako „coś niemożliwego do wykonania przez istnienie głodu alkoholowego i jako rezygnację z życia”. Taka deklaracja odzwierciedla głębokie poczucie bezradności i wewnętrznego cierpienia, jakie może towarzyszyć osobom zmagającym się z nałogiem, a zarazem podkreśla, jak silne potrafią być mechanizmy fizjologiczne i psychiczne związane z uzależnieniem.

Obecnie po miesiącach i latach trzeźwienia największa grupa badanych postrzega abstynencję jako świadomy wybór i część zdrowego stylu życia (41,7). To wskazuje na integrację trzeźwości z nową, pozytywną tożsamością i codziennością. Drugą najczęściej wskazywaną odpowiedzią jest postrzeganie abstynencji jako wolności od uzależnienia (30%). Ta perspektywa podkreśla uwolnienie od przymusu i ograniczeń związanych z nałogiem. Łącznie ponad 70% badanych postrzega trzeźwość w kategoriach pozytywnych: jako świadomy wybór, część zdrowego życia lub wolność. Mniejsza część respondentów (16,7%) nadal uznaje abstynencję jako coś trudnego i ograniczającego, co sugeruje, że dla niektórych utrzymanie trzeźwości wciąż stanowi wyzwanie.

Niewielki odsetek (11,7%) postrzega ją jako coś naturalnego i oczywistego, co może wskazywać na zaawansowany etap zdrowienia, gdzie trzeźwość stała się integralną częścią życia, niewymagającą już tak silnej walki.

Dostrzeganie zmian w zakresie wzrostu poziomu motywacji do utrzymania abstynencji, poszukiwania sposobów radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, odbudowywania więzi z bliskimi, przeformułowania schematów myślowych czy też stylu życia to czynniki niezwykle istotne w procesie zdrowienia. Ważna jest zatem systematyczna analiza własnego funkcjonowania osoby uzależnionej i umiejętność doceniania choćby najmniejszych zmian, które wspierają życie w trzeźwości.

Wnioski i podsumowanie

Problem uzależnienia od alkoholu to jedno z najpoważniejszych wyzwań współczesnych społeczeństw. Wpływa on nie tylko na psychiczne i fizyczne zdrowie jednostki, ale również na jej relacje z otoczeniem i wypełnianie zadań wynikających z ról społecznych. Niniejsze opracowanie pozwoliło spojrzeć na proces zdrowienia, rozumiany jako utrzymywanie abstynencji oraz trzeźwości, z perspektywy osób uzależnionych.

Przeprowadzone badania weryfikacyjne upoważniają do stwierdzenia, że uwarunkowania zachowania abstynencji i trzeźwości w opinii osób uzależnionych stanowią złożony zestaw czynników wewnętrznych i zewnętrznych, które wzajemnie na siebie oddziałują i wpływają na zdolność człowieka do utrzymania trzeźwości. Uzyskane wyniki pokazują, że kluczową rolę odgrywają tutaj osobiste zasoby, takie jak motywacja i samodyscyplina wzmocnione przez wsparcie ze strony rodziny, przyjaciół oraz grup samopomocowych.

Na znaczenie zasobów takich jak udane małżeństwo, stabilność rodzinna, poczucie bliskości ze współmałżonkiem lub partnerem, dobre relacje z dziećmi wskazuje również w swoich badaniach R. Modrzyński (2017). Osoby uzależnione, u których wyższy jest poziom tych zasobów, z mniejszym prawdopodobieństwem powrócą do podobnej intensywności picia jak w przeszłości.

Aby jednak bliscy mogli stanowić wsparcie dla niepijącego członka rodziny, ważne jest, by sami zrozumieli mechanizmy funkcjonowania osoby uzależnionej. Osoba trzeźwiejąca na co dzień mierzy się z wieloma wyzwaniami, takimi jak podwyższony poziom niepokoju, drażliwość, co najczęściej jest wynikiem głodu alkoholowego. Pojawiają się także trudne emocje w relacjach z bliskimi, często towarzyszy im rozczarowanie, że podejmowany wysiłek trzeźwienia nie

przynosi ulgi. Może pojawić się także frustracja wynikająca z poczucia niewidzenia przez członków rodziny zaangażowania, jakie osoba uzależniona wkłada w proces zdrowienia. Może to powodować poczucie winy oraz straty, dlatego aby skutecznie pokonywać kolejne etapy wychodzenia z uzależnienia, ważne jest, aby wsparcie uzyskiwał nie tylko alkoholik, ale również jego bliscy (Małek 2018).

Pozytywne znaczenie w procesie trzeźwienia alkoholicy przypisują również zaangażowaniu w życie zawodowe lub rozwijanie zainteresowań. Jako wartościowe wsparcie i skuteczna strategia radzenia sobie z uzależnieniem wskazywana jest także terapia indywidualna.

Z uwagi na to, że osoby uzależnione napotykają na swojej drodze liczne trudności i wyzwania związane z utrzymaniem abstynencji, ważna jest umiejętność wypracowania sobie strategii, które pozwolą mierzyć się z potencjalnymi pokusami sięgnięcia po alkohol. Wyniki badań potwierdzają, że utrzymanie trzeźwości jest możliwe, m.in. dzięki wykorzystaniu różnych form wsparcia zarówno profesjonalnego (np. terapia) i samopomocowego (grupy wsparcia), jak i nieformalnego (rodzina, znajomi, środowisko społeczne i zawodowe).

Ważne jest zatem, by osoba uzależniona nauczyła się korzystać z systemu wsparcia na co dzień i w sytuacjach kryzysowych (z sieci wzajemnej pomocy stworzonej przez osoby z AA, klubu abstynenta czy poradni, gotowych wspomóc alkoholika w codziennych rozterkach lub gdy zagraża mu zapicie, w jego trakcie i po nim) (Włodarczyk 2016).

Bardzo istotna w profilaktyce nawrotów jest także samoświadomość. Pozwala ona bowiem identyfikować osobiste sytuacje wysokiego ryzyka oraz zastosować skuteczne strategie i metody radzenia sobie z nimi. Właściwe rozpoznawanie czynników podatności wraz ze zwiększaniem zakresu poczucia własnej skuteczności to czynniki mogące przyczynić się do skutecznego zapobiegania nawrotom (Cierpiałkowska, Chodkiewicz 2020).

Przeprowadzone badania pozwalają także stwierdzić, że wśród respondentów zmienia się z czasem percepcja abstynencji i trzeźwości. Ewoluuje ono w miarę trwania procesu zdrowienia – od poczucia przymusu lub obowiązku ku postrzeganiu ich jako osobistego sukcesu, co z kolei wpływa na wzrost motywacji do dalszej pracy nad sobą. Pozytywna zmiana w postrzeganiu trzeźwości staje się źródłem siły napędowej do dalszego rozwoju osobistego.

Zrozumienie tych złożonych uwarunkowań jest kluczowe dla efektywnego wspierania osób uzależnionych w ich drodze do trwałej trzeźwości i pełnej reintegracji społecznej. Konieczne wydaje się nie tylko wspieranie tych, którzy mierzą się z chorobą alkoholową oraz ich najbliższych, lecz także edukowanie społeczeń-

stwa na temat uzależnień i z możliwości uzyskania wsparcia nie tylko profesjonalnego, terapeutycznego, ale również (a może przede wszystkim) wsparcia grup samopomocowych, będących doskonałą przestrzenią do ponownego uczenia się życia wśród ludzi i z ludźmi. Życia satysfakcjonującego, umożliwiającego samorozwój oraz budowanie bogatych i głębokich relacji interpersonalnych.

BIBLIOGRAFIA

- Cierpiałkowska L., Chodkiewicz J. (2020), *Uzależnienie od alkoholu. Oblicza problemu*, Warszawa: PWN.
- Dodziuk A. (1993), *Trudna nadzieja*, Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.
- Dodziuk A. (2004), *Trzeźwienie jako droga życiowa*, „Świat Problemów”, 9, <https://psychologia.edu.pl/czytelnia/62-wiat-problemow/797-trzezwienie-jako-droga-zyciowa.html> (dostęp: 4.08.2025).
- Dziewiecki M. (2000), *Nowe przesłanie nadziei. Przewodnik dla duszpasterstwa trzeźwości*, Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.
- Jedynak M. (2014), *Alkoholizm jako zjawisko patologiczne i społecznie destruktywne*, w: D. Pstrąg (red.), *Patologia społeczna. Uzależnienia oraz związane z nimi zagrożenia społeczne*, Rzeszów: Wydawnictwo UR, s. 96–117.
- Kelly J.F., Hoepfner B., Stout R.L., Pagano M.E. (2012), *Determinants of recovery from alcohol dependence: The role of social support and 12-Step involvement*, „Drug and Alcohol Dependence”, 121, 1–2, s. 18–24.
- Małek K. (2018), *Utrzymywanie abstynencji przez osoby uzależnione od alkoholu a funkcjonowanie ich systemu rodzinnego. Perspektywa kliniczna*, „Studia nad Rodziną”, 22, 4 (49), s. 99–115.
- Marek R. OFM (2007), *Motywacje Anonimowych Alkoholików do abstynencji i życia w trzeźwości. Studium socjologiczne na podstawie województwa podkarpackiego*, Rzeszów: Poligrafia Wyższego Seminarium Duchownego.
- Mellibruda J., Sobolewska-Mellibruda Z. (2006), *Integracyjna psychoterapia uzależnień. Teoria i praktyka*, Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
- Miller W.R. (2009), *Wzmacnianie motywacji do zmiany w terapii nadużywania substancji, zalecenia do optymalizacji terapii*, przekł. K. Mazurek, Warszawa: Parpamedia, za: E. Włodarczyk (2016), *Od uwikłania w uzależnienie od alkoholu do ustawicznego zdrowienia* w: H. Karaszewska, E. Silecka-Marek (red.), *Sytuacje trudne w perspektywie jednostkowej i społecznej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 19–36.
- Modrzyński R. (2017), *Abstynencja czy ograniczenie picia? Znaczenie zasobów w przewidywaniu abstynencji osób uzależnionych od alkoholu we wczesnej fazie zdrowienia*, Warszawa: Difin.

- Waldinger R., Schulz M. (2025), *Dobre życie. Lekcja z najdłuższego na świecie badania nad szczęściem*, Kraków: Znak Literanova.
- Włodarczyk E. (2016), *Od uwikłania w uzależnienie od alkoholu do ustawicznego zdrowienia* w: H. Karaszewska, E. Silecka-Marek (red.), *Sytuacje trudne w perspektywie jednostkowej i społecznej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 19–36.
- Woronowicz B.T. (2009), *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.

STRESZCZENIE

Artykuł stanowi analizę złożonego procesu utrzymania abstynencji i trzeźwości z perspektywy osób uzależnionych od alkoholu. Zwrócono uwagę na różnicę między tymi stanami i wskazano, że skuteczne zdrowienie wymaga zarówno rezygnacji z alkoholu, jak i budowania strategii radzenia sobie z emocjami, stresem i relacjami. W badaniach przeprowadzonych metodą sondażową udział wzięło 60 osób z różnym okresem abstynencji. Zainteresowano się czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi determinującymi utrzymanie trzeźwości, trudnościami, wyzwaniem i strategiami przeciwdziałania nawrotom. Wyniki wskazują, że główną motywacją do utrzymania abstynencji są: troska o zdrowie, wsparcie bliskich oraz chęć odzyskania poczucia kontroli nad własnym życiem. Kluczowe czynniki wspierające to silna motywacja wewnętrzna, wsparcie społeczne oraz unikanie negatywnych środowisk i sytuacji sprzyjających nawrotom. W badaniach ustalono również, że proces zdrowienia wiąże się z wieloma wyzwaniami, takimi jak pokusy powrotu do alkoholu. Respondenci podkreślają tu znaczenie umiejętności radzenia sobie z tymi impulsami, korzystania z terapii, wsparcia grup samopomocowych oraz podejmowania zróżnicowanej aktywności społecznej. Ważnym elementem jest też zmiana postrzegania własnej abstynencji – od początkowego odczucia przymusu do uznania jej za świadomy wybór i integralną część nowego stylu życia. Dodatkowo wskazano, że skuteczne wspieranie osób uzależnionych wymaga kompleksowego podejścia, łączącego działania terapeutyczne, społeczne i samopomocowe, z naciskiem na wewnętrzną motywację, wsparcie środowiskowe oraz rozwijanie osobistych zasobów, co pozwala na długoterminowe utrzymanie trzeźwości i pełną reintegrację społeczną, a także sprzyja dalszej motywacji i rozwojowi osobistemu osób w procesie zdrowienia.

SŁOWA KLUCZOWE: uzależnienie, alkoholizm, trzeźwość, abstynencja, wsparcie społeczne, grupy samopomocowe AA

SUMMARY

The article presents an analysis of the complex process of maintaining abstinence and sobriety from the perspective of individuals addicted to alcohol. It highlights the difference between these states emphasizing that effective recovery requires

not only refraining from alcohol but also developing strategies for managing emotions, stress, and relationships. A survey method, involved 60 participants who experienced various periods of abstinence. The aim was to explore the determinants of maintaining abstinence and sobriety from the perspective of people with alcohol addiction. The research focused on internal and external factors influencing sobriety, the difficulties and challenges encountered, and relapse prevention strategies. The results indicate that the main motivations for maintaining abstinence include health concern, support from loved ones, and the desire to regain a sense of control over one's life. Key supporting factors are strong internal motivation, social support, avoiding negative types of environment and relapse-triggering situations. The study also found that the recovery process involves recurring temptations to drink. Participants emphasized the importance of controlling such impulses, therapy, help from self-support groups, and diverse social engagement. Another important aspect is the shift in how individuals perceive their own abstinence – from the initial feeling of compulsion to recognizing it as a conscious decision and an integral part of the new lifestyle. Additionally, the findings suggest that effective support for people with alcohol addiction requires a comprehensive approach that combines therapeutic, social, and self-support measures, with an emphasis on internal motivation, environmental help, and the development of personal resources. Such an approach promotes long-term sobriety, full social reintegration, ongoing motivation and personal growth among individuals engaged in the recovery process.

KEYWORDS: addiction, alcoholism, sobriety, abstinence, social support, AA self-support groups

Badania i komunikaty

Cechy osobowości a problematyczne korzystanie z internetu przez młodzież

Personality traits and problematic Internet use by young people

DOI 10.25951/14361

Wprowadzenie

Żyjemy w czasach dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, w której postęp technologiczny, a zwłaszcza rozwój technologii cyfrowych, w znaczący sposób wpływa na wszystkie sfery ludzkiego życia. Jeszcze przed 1991 r. trudno było sobie wyobrazić, że internet stanie się nieodłącznym elementem codzienności, umożliwiającym realizację niemal wszystkich potrzeb od komunikacji, przez naukę, po zakupy i rozrywkę. Z jednej strony stanowi on ogromne udogodnienie i źródło wiedzy, z drugiej jednak, jak każdy postęp, niesie za sobą także pewne zagrożenia. Współczesne badania (Rozgonjuk, Davis, Montag 2021) coraz częściej wskazują, że nadmierne korzystanie z dobrodziejstw świata cyfrowego (Chemnad i in. 2023) może prowadzić do zjawiska problematycznego używania internetu (PUI), które stało się przedmiotem ożywionej dyskusji wśród psychologów, pedagogów, socjologów, psychiatrów oraz specjalistów zajmujących się zdrowiem psychicznym.

Ujęcie osobowości w wybranych teoriach cech

Osobowość to pojęcie, które przede wszystkim kojarzone jest z indywidualnością jednostki i jej wyjątkowością. Termin „osobowość” został wprowadzony w XX w. przez francuskich psychiatrów Pierre’a Janeta i Jea-Martina Charcota, co zapoczątkowało dalsze próby konstruowania modelu teoretycznego. Wieloznaczność definicji, z jaką możemy się spotkać w literaturze przedmiotu, wynika z rozmaitego sposobu jej interpretacji. Jest ona jednym z kluczowych i jednocześnie kontrowersyj-

nych pojęć w psychologii. Ze względu na jej złożony charakter i trudność jednoznacznego zdefiniowania „nie może być stosowana w sposób uniwersalny” (Hall, Lindzey, Campbell 2006). Niezależnie od przyjętego podejścia, możemy być pewni, że niepowtarzalny i indywidualny zestaw cech, który nazywamy osobowością, posiada każdy z nas.

Wymiary osobowości na tle teorii PEN Eysencka / PMO P.T. Costy i R.R. McCrae

Hans J. Eysenck, tworząc teorię cech osobowości, zakładał, że typy osobowości mają biologiczne podłoże i wysoki stopień dziedziczności. Opierając się m.in. na koncepcjach Junga, badaniach Pawłowa oraz analizie czynnikowej, opracował hierarchiczny model osobowości, w którym cecha jest względnie stałą dyspozycją, a osobowość „trwałą organizacją charakteru, temperamentu, intelektu i właściwości fizycznych, determinujących sposoby przystosowania się do otoczenia” (Eysenck 1970). H.J. Eysenck wyróżnił trzy podstawowe wymiary osobowości: psychotyczność, ekstrawersję i neurotyzm (PEN). Każdy z nich ma charakter dwubiegunowy: ekstrawersja–introwersja, neurotyzm–stabilność emocjonalna, psychotyczność–normalność (Oleś 2003). Neurotyzm wiąże się z reaktywnością układu nerwowego i silną emocjonalnością. Osoby wysoko neurotyczne są wrażliwe, podatne na stres, skłonne do lęku, gniewu i poczucia winy, a emocje przeżywają intensywnie i długo (Oleś 2003). Ekstrawersja opiera się na różnicach w aktywacji kory mózgowej. Ekstrawertycy mają niski próg pobudzenia i poszukują stymulacji, są towarzyscy i optymistyczni; introwertycy natomiast preferują spokój, samotność i refleksję (Oleś 2003). Psychotyczność opisuje osoby chłodne emocjonalnie, impulsywne, egocentryczne i skłonne do zachowań ryzykownych. Wysokie wyniki w tej skali nie oznaczają zaburzeń, lecz mogą odzwierciedlać oryginalność i twórczość (Oleś 2003).

Paul T. Costa i Robert R. McCrae opracowali pięcioczynnikowy model osobowości (PMO), znany jako Wielka Piątka, który stał się jednym z najbardziej wpływowych i empirycznie potwierdzonych ujęć cech (Ostendorf, Angleitner 1992; Cervone, Pervin 2011). Model obejmuje pięć głównych wymiarów: neurotyczność, ekstrawersję, otwartość na doświadczenia, ugodowość i sumienność. W modelu PMO neurotyczność odzwierciedla podatność na negatywne emocje (strach, lęk, gniew, poczucie winy); wysokie wyniki wiążą się z mniejszą stabilnością emocjonalną (Zawadzki i in. 2010). Otwartość na doświadczenia oznacza ciekawość poznawczą, tolerancję wobec nowości i potrzebę eksplora-

cji; niskie wyniki wskazują na konserwatyzm i preferencję rutyny. Ugodowość natomiast dotyczy nastawienia wobec innych. Osoby ugodowe są empatyczne i współpracujące, natomiast nisko ugodowe egocentryczne i rywalizujące. Sumienność opisuje poziom samodyscypliny, organizacji i wytrwałości; wysoki wynik wiąże się z rzetelnością i ambicją, ale w nadmiarze może prowadzić do perfekcjonizmu i pracoholizmu (Zawadzki i in. 2010). Teoria Wielkiej Piątki stanowi dziś uniwersalny model struktury osobowości, szeroko stosowany zarówno w badaniach naukowych, jak i praktyce psychologicznej, ponieważ – jak zauważa Lawrence A. Pervin (2005) – „pięć podstawowych czynników pozwala w sposób precyzyjny i porównywalny opisywać indywidualne różnice między ludźmi”.

Rozwój osobowości młodzieży

Jednym z podstawowych zadań tego okresu jest uformowanie własnej tożsamości, takiej, która będzie sprzyjać dalszemu rozwojowi (radzeniu sobie z problemami, czerpaniu satysfakcji z pełnionych ról). Jednym z ważniejszych elementów poczucia tożsamości jest poczucie autonomii i świadomości tego, co jednostka potrafi, na co ma wpływ i co od niej zależy. Należy podkreślić, że kształtowanie tożsamości to proces trwający całe życie. Polega na uformowaniu się silnego i spójnego systemu wartości, jak również na poprawnym przystosowaniu się. Bardzo ważnym elementem w okresie dorastania jest wsparcie rodziny, rodziców i nauczycieli. Brak takiego wsparcia może skutkować poczuciem samotności i okazać się bardzo trudnym zadaniem dla adolescenta. Dlatego stabilność otoczenia, jasność autorytetów pozwala młodemu człowiekowi na rozpoznawanie możliwości i granic własnej autonomii, co umożliwia zakończenie procesu kształtowania tożsamości powodzeniem (Wojnarowska, Adamowicz-Klepalska 2003; Herbert 2004). Zgodnie z teorią rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona (1968) czas nastoletni charakteryzuje się rozpraszaniem ról, co autor określił mianem kryzysu tożsamości, wskazując, że jest to zjawisko normalne i neutralne. Z jednej strony proces ten porządkuje doświadczenia z wcześniejszych kryzysów w dzieciństwie, a z drugiej jego pomyślne rozwiązanie umożliwia harmonijny rozwój w dorosłym życiu oraz sprzyja efektywnemu radzeniu sobie z przyszłymi kryzysami. Pomyślne rozwiązanie kryzysu tożsamości prowadzi do osiągnięcia dojrzałej tożsamości na zakończenie okresu dorastania lub coraz częściej po przejściu we wcześniejszy etap dorosłości (po osiągnięciu 20. roku życia). Negatywne zakończenie

tego kryzysu wiąże się z zatrzymaniem rozwoju na jednym z typów „tymczasowych” tożsamości, które są typowe głównie dla wieku dojrzewania. Ma to kluczowe znaczenie dla kształtowania samoświadomości, samopoznania oraz samodzielnego definiowania swojej tożsamości przez młodzież (Czerwińska-Jasiewicz 2007). Okres adolescencji stanowi czas intensywnego rozwoju osobowości, w którym zachodzą liczne zmiany jakościowe pod wpływem różnorodnych czynników, zarówno biologicznych, poznawczych, jak i społecznych. Wśród nich wymienić można dynamiczny rozwój fizyczny i związane z nim zmiany w wyglądzie, pojawienie się myślenia formalnego i abstrakcyjnego, wzrost samoświadomości, potrzebę samopoznania i samookreślenia, rozwój społeczny oraz dążenie do uzyskania statusu dorosłego (Czerwińska-Jasiewicz 2007). Jak podkreśla Maria Czerwińska-Jasiewicz (2007), kształtowanie się osobowości w tym okresie jest efektem trzech powiązanych procesów: rozwoju samowiedzy, pojęcia Ja oraz tożsamości. Kluczowe spośród nich jest tworzenie systemu samowiedzy, ponieważ trudno mówić o kształtowaniu tożsamości bez znajomości samego siebie. Intensywny rozwój samowiedzy wynika z silnej potrzeby samopoznania i zdolności do myślenia abstrakcyjnego, a jej podstawą stają się stopniowo własne sądy o sobie. Sądy te kształtują się poprzez porównywanie siebie z innymi (Jarymowicz 1985) oraz ocenę własnych działań, co umożliwia formułowanie samoocen i standardów osobistych (Łukaszewski 1978, Kozielecki 1986). Samowiedza w adolescencji pełni funkcję poznawczą (poznanie siebie i swoich cech), instrumentalną (planowanie działań, kontaktów i celów), motywacyjną (rozwój osobowości) oraz generatywną (tworzenie nowych sądów o sobie na podstawie aktualnych doświadczeń). Cały proces rozwoju człowieka cechuje duża dynamika, a rozwój Ja obejmuje istotne zmiany jakościowe, które wynikają z rozwoju myślenia formalnego i pozwalają młodzieży coraz precyzyjniej postrzegać różne aspekty własnej osobowości (Kozielecki 1986). Tożsamość to „świadomość własnej spójności w czasie i przestrzeni, w różnych okresach życia, sytuacjach społecznych i pełnionych rolach oraz świadomość własnej odrębności, indywidualności i niepowtarzalności” (Jarymowicz, Szustrowa 1980). Warto w tym miejscu przytoczyć najbardziej znaną i uznawaną powszechnie kontynuację teorii Erika Eriksona, którym jest model Jamesa Marcii (1966, 1980). Według J. Marcii tożsamość człowieka to struktura Ja – czyli wewnętrzna dynamiczna organizacja potrzeb, dążeń, możliwości oraz indywidualnej historii człowieka (Marcia 1980; Olszekowicz, Senejko 2013). Wyróżnił on cztery statusy tożsamości w adolescencji: 1) tożsamość dyfuzyjna, rozproszona; 2) tożsamość odroczone, moratoryjna; 3) tożsamość lustrzana, przejęta;

4) tożsamość dojrzała, osiągnięta. Zatem kształtowanie się tożsamości jest procesem, na który mają istotny wpływ zarówno czynniki zewnętrzne (społeczne), jak i wewnętrzne (indywidualne właściwości jednostki).

Proces kształtowania się tożsamości stanowi istotny czynnik w interakcji młodzież – internet. Mariola Bardziejewska (2005) podaje dwie fazy kształtowania się tożsamości: eksploracja (poszukiwanie, eksperymentowanie, testowanie siebie) i zobowiązanie (dokonywanie wyboru i przyjmowanie odpowiedzialności), a charakterystyczna dla adolescencji tożsamość moratoryjna, przejawiająca się poszukiwaniem nowości, ideału, niepowtarzalności, co zdaniem młodych ludzi osiągalne jest jedynie w sieci, może być uznawana jako czynnik sprzyjający PUI (Sitarczyk 2016).

Status „bycia pomiędzy” dzieciństwem a dorosłością nierzadko jest przyczyną antagonistycznych odczuć, potrzeb, pragnień adolescentów. Lucyna Bakiera tłumaczy, że

sprzeczność ta rodzi szereg trudności związanych z przejściem z fazy zależności od dorosłych do dorosłości, w której pożądana jest niezależność. Dorastający przestaje być dzieckiem, ale nie jest jeszcze dorosłym. Jego potrzeby stają się coraz bardziej podobne do potrzeb osób dorosłych, natomiast możliwości ich zaspokajania są ograniczone. Od młodzieży oczekuje się zachowań już niedziecięcych, ale jednocześnie hamuje się próby podejmowania przez nastolatków działań w pełni samodzielnych, do których prawo mają jedynie dorośli (Bakiera 2009).

Internet – źródło wiedzy, rozrywki czy zagrożenie?

W ostatnich latach korzystanie z internetu stało się elementem codziennego funkcjonowania niemal każdego człowieka. Wraz z jego pojawieniem się ludzie uzyskali niemal nieograniczony dostęp do informacji. Internet stwarza wiele możliwości rozwoju człowieka zarówno w sferze poznawczej, społecznej, jak i emocjonalnej. Stanowi bogate źródło wiedzy, daje możliwości komunikacji dwustronnej i wielostronnej, uczestnictwa w kulturze, edukacji, rozrywki, pozwala miło spędzać czas wolny, rozwija zainteresowania. Zdaniem Patricii Wallace „Internet to nie jedno, lecz kilka środowisk. Choć wiele z nich zachodzi na siebie, a inne są bardzo zróżnicowane wewnętrznie, są między nimi pewne fundamentalne różnice, które zdają się mieć wpływ na nasze zachowanie” (Wallace 2001). Anna Andrzejewska (2009) zwraca uwagę na to, co sprawia, że internet jest atrakcyjnym miejscem dla młodych ludzi i nazywa cy-

berprzestrzeń „egalitarnym medium, gdzie każdy może do niego wejść i każdy jest traktowany jednakowo, niezależnie od wyglądu zewnętrznego, płci, koloru skóry, wieku, stopnia sprawności fizycznej, statusu społecznego, wysokości dochodów czy wyznania”. Anonimowość, złudna wolność, brak stygmatyzacji i kontaktu bezpośredniego, nieograniczony czas i przestrzeń wpływają na atrakcyjność „życia w sieci” (Rzymelka-Frąckiewicz 2006; Sitarczyk 2006; Kaliszewska 2007; Poprawa 2007; Andrzejewska 2009; Siudem 2013). Korzystanie z nowych technologii komunikacyjnych jest uznawane za zjawisko, od którego można się uzależnić, oraz doświadczyć wielu negatywnych skutków w sferze rozwoju psychicznego, fizycznego i emocjonalnego. Jak wynika z badań, używanie internetu stanowi coraz większy problem psychospołeczny. Zjawisko to jest w kręgu zainteresowania badaczy różnych dziedzin, między innymi psychiatrów, psychologów, socjologów czy terapeutów uzależnień, którzy wyjaśniając i analizując je, przyjmują różnorodne podstawy teoretyczne i empiryczne (Poprawa 2012, Kaliszewska 2007). Jednym z czynników ryzyka, które sprzyjają PUI, co w konsekwencji może prowadzić do uzależnienia, jest łatwy dostęp do internetu niemal na wszystkich urządzeniach przenośnych. Rozwój nowych mediów spowodowany szybkim postępem technologicznym umożliwia między innymi zaspokajanie wielu potrzeb młodzieży i młodych dorosłych. Są to głównie potrzeby „tożsamości, informacji o świecie zewnętrznym, wzorów zachowań, kompensacji, rozrywki, akceptacji i interakcji społecznej” (Sowińska 2010).

Poprzez pojęcie problematycznego używania internetu (PUI) określa się problemy związane z nałogowym zaangażowaniem w korzystanie z internetu. Ryszard Poprawa (2012) twierdzi, że jest to termin jak najbardziej neutralny, nie przesądza on o charakterze problemu ani jego trwałości, nie jest powiązany również z żadną nozologią psychiatryczną. Podkreśla on wyraźnie problematyczny charakter zaangażowania w używanie internetu, którego następstwem są szeroko rozumiane problemy, trudności w funkcjonowaniu jednostki, zarówno behawioralne, przystosowawcze czy emocjonalne, jak i zdrowotne. PUI to „nadmierne, rodzące problemy psychologiczne, społeczne i zdrowotne, zaangażowanie w korzystanie z pewnych aplikacji internetu (głównie związanych z interaktywnością), mające wyraźne cechy zachowania nałogowego” (Poprawa 2012). Uzależnienie od internetu, zwane inaczej internetoholizmem lub siecioholizmem, to stosunkowo nowe zjawisko, które rozwija się w sposób bardzo dynamiczny. Opisywane jest jako „dysfunkcyjny wzorec elementów poznawczych i zachowań związanych z używaniem internetu, którego rezultatem jest utrata kontroli nad zachowaniem (czasem i sposobem korzystania z internetu)

oraz znaczące pogorszenie w społecznym, zawodowym lub innym istotnym obszarze funkcjonowania podmiotu” (Kaliszewska 2007).

Wszyscy korzystamy z internetu, nie każdy z nas się uzależnia. Zatem jak to jest, że jedni tracą kontrolę, a inni potrafią nad tym zapanować?

Anna Andrzejewska (2009) w swoich badaniach wyznaczyła kilka czynników, które mogą mówić o tendencjach dodatnich PUI. Między innymi wymieniła: niską samoocenę, niedojrzałość emocjonalną, brak umiejętności radzenia sobie ze stresem czy cierpieniem oraz brak umiejętności nawiązywania kontaktów interpersonalnych (Andrzejewska 2009, s. 217–240). Dodatkowe czynniki wykazali Paweł Majchrzak i Nina Ogińska-Bulik (2010), poszerzyli oni listę o dodatkowe cechy, wliczając: osoby o wysokim poziomie neurotyzmu, niskim poziomie ugodowości, wysokim lęku, impulsywne i poszukujące wrażeń, psychotyczne z tendencjami do zachowań agresywnych (Majchrzak, Ogińska-Bulik 2010). Dodatkowo Wioletta Tuszyńska-Bogucka, analizując badania dotyczące IAD, stworzyła portret psychologiczny osoby uzależnionej. Według niej składają się na niego trzy cechy dominujące: niska emocjonalność – czyli treść i forma prezentowanych uczuć; niepokój – bierność, wycofanie się z relacji społecznych, agresywność i impulsywność; podmiotowe traktowanie ludzi – tendencja do reagowania złością i agresją do innych oraz izolacja od kontaktów interpersonalnych (Tuszyńska-Bogucka 2012). Jak wspomniałam wyżej, grupa adolescentów i młodych dorosłych jest w grupie ryzyka PUI. Dzieje się tak dlatego, że okres dorastania to czas między innymi specyfiki rozwoju intelektualnego, a przede wszystkim plastyczność intelektualna młodych ludzi, której źródłem i wyrazem może być nieograniczona oferta medialna (Obuchowska 2005).

Żałożenia metodologiczne badań własnych

Celem badania była analiza nasilenia problematycznego korzystania z internetu wśród młodzieży szkół średnich ze szczególnym uwzględnieniem cech osobowości. Głównym problemem badawczym było określenie zależności między cechami osobowości a tendencją do problematycznego korzystania z internetu. W ramach tego celu sformułowano problem badawczy: zależności między cechami osobowości a problematycznym używaniem internetu. Być może uzyskane wyniki pozwolą określić skalę ryzyka uzależnienia od nowych technologii (internetu, gier, smartfonów) oraz wskazać potrzebę wdrażania działań profilaktycznych zapobiegających rozwojowi problemu.

W celu zbadania wyżej wspomnianych zależności przyjęto hipotezę H1, która zakłada, że istnieje zależność między cechami osobowości a skłonnością do problematycznego korzystania z internetu. W badaniu uwzględniono 3 kategorie zmiennych. Zmienną niezależną (ZN) stanowiły wybrane cechy osobowości, mierzone za pomocą Kwestionariusza Osobowości Eysencka EPQ-R oraz Ten Item Personality Inventory (TIPI-PL). Zmienną zależną (ZZ) było problematyczne używanie internetu, którego poziom określono na podstawie wyników Kwestionariusza Problematycznego Używania Internetu (TPUI-22) autorstwa R. Poprawy oraz danych z ankiety własnej. Dodatkowo wprowadzono zmienne kategoryjne (ZK) obejmujące dane demograficzne i kontekstowe, takie jak: wiek, płeć, miejsce zamieszkania, typ szkoły, stan zdrowia, korzystanie z pomocy psychologiczno-terapeutycznej oraz występowanie problemów rodzinnych.

Narzędzia badawcze

Do przeprowadzenia badania użyte zostały narzędzia:

- TIPI-PL – autorzy: S.D. Gosling, P.J. Rentfrow, W.B. Jr. Swann; polska adaptacja: A. Sorkowska, A. Słowiński, A. Zbieg, P. Sorkowski.
- Kwestionariusz osobowości Eysencka EPQ-R – autorzy: S.B.G. Eysenck, H.J. Eysenck, P. Barrett; polska adaptacja: P. Brzozowski, R.Ł. Drwal.
- TPUI 22 – Test Problematycznego Używania Internetu Ryszarda Poprawy.

Charakterystyka grupy badawczej

W badaniu wzięło udział 105 osób, jednak z powodu braków danych w wypełnianych kwestionariuszach z analiz wyłączono 1 osobę. Grupę badawczą stanowią 104 osoby, w tym 67 kobiet i 37 mężczyzn. Wszyscy uczestnicy badania to osoby młode z liceum ogólnokształcącego. Średnia wieku osób badanych to 17,43 (minimum 16 lat, maksimum 18 lat). Miejsce pochodzenia osób badanych – 59 osób mieszka na wsi (56,7%), 43 osoby mieszkają w mieście liczącym 50–100 tys. mieszkańców (41,3%), 2 osoby mieszkają w mieście liczącym 100–500 tys. mieszkańców (1,9%). Większość osób badanych deklaruje dość dobry ogólny stan zdrowia (65 osób, 55,6%). Bardzo dobrym ogólnym stanem zdrowia cieszy się 37 osób (31,6%). Niezbyt dobry ogólny stan zdrowia deklaruje 7 osób (6%), a 8 osób wymaga systematycznego leczenia (6,8%).

Analiza korelacji

W celu weryfikacji hipotezy H1, zakładającej istnienie zależności między cechami osobowości a tendencją do problematycznego używania internetu, przeprowadzono analizę korelacji rho Spearmana. W badaniu uwzględniono wyniki Testu Problematycznego Używania Internetu (TPUI-22) oraz cechy osobowości mierzone dwoma narzędziami: Ten Item Personality Inventory (TIPI-PL) obejmującym otwartość, neurotyczność, sumienność, ugodowość i ekstrawersję, oraz Kwestionariuszem Osobowości Eysencka EPQ-R, mierzącym psychotyzm, ekstrawersję i neurotyzm. Analiza wyników częściowo potwierdziła hipotezę H1, ujawniając kilka istotnych statystycznie zależności. Zaobserwowano negatywną, słabą korelację między ekstrawersją (TIPI-PL) a wynikiem w teście TPUI ($r_s = -0,203$; $p < 0,05$), co oznacza, że osoby bardziej towarzyskie i aktywne społecznie rzadziej przejawiają tendencję do problematycznego korzystania z internetu. Podobny kierunek zależności wystąpił w przypadku ugodowości, dla której stwierdzono negatywną, słabą korelację z wynikiem TPUI ($r_s = -0,211$; $p < 0,05$). Osoby bardziej ugodowe, skłonne do współpracy i empatii, wykazywały mniejsze nasilenie problematycznych wzorców korzystania z internetu. Wyraźniejszy związek ujawniono między sumiennością a tendencją do nadmiernego używania internetu. Korelacja miała umiarkowaną siłę i charakter negatywny ($r_s = -0,389$; $p < 0,01$), co wskazuje, że osoby bardziej zorganizowane, odpowiedzialne i zdyscyplinowane rzadziej angażują się w zachowania problematyczne online. Odwrotną zależność uzyskano dla neurotyzmu mierzonego kwestionariuszem EPQ-R. Wystąpiła pozytywna, umiarkowana korelacja z wynikami TPUI ($r_s = 0,439$; $p < 0,01$). Oznacza to, że osoby o wyższym poziomie neurotyzmu, skłonne do napięcia emocjonalnego i niestabilności, częściej wykazują skłonność do problematycznego korzystania z internetu. Podsumowując, wyniki analiz wskazują, że niższa sumienność, ugodowość i ekstrawersja oraz wyższy neurotyzm sprzyjają występowaniu problematycznych form korzystania z internetu, co częściowo potwierdza założenia hipotezy H1.

Interpretacja i dyskusja wyników

Celem badań była weryfikacja założeń hipotezy, łączących cechy osobowości oraz tendencje do problematycznego używania internetu (PUI) wśród młodzieży. Łącznie wyniki potwierdzają założenie główne: istnieją systematyczne powiązania między wymiarami osobowości oraz nasileniem PUI. Uzyskany

wzorzec korelacji jest spójny teoretycznie. Zgodnie z hipotezą H1, neurotyzm (EPQ-R) korelował pozytywnie i umiarkowanie z TPUI ($r_s = 0,439$), natomiast ugodowość negatywnie i słabo ($r_s = -0,211$). Oznacza to, że młodzież o wyższej chwiejności emocjonalnej oraz niższej prospołeczności częściej przejawia wzorce problematycznego korzystania z internetu. Wynik ten jest zbieżny z danymi wskazującymi, że wysoki neurotyzm, niskie wyniki w ugodowości, lękowość, impulsywność i poszukiwanie wrażeń stanowią profil podwyższonego ryzyka PUI (Majchrzak, Ogińska-Bulik 2010). Z perspektywy funkcjonalnej internet może pełnić funkcję strategii regulacji napięcia i ucieczki od trudnych stanów afektywnych u osób wysoko neurotycznych.

Taka konfiguracja jest spójna z portretem osoby problemowo używającej internetu: niepokój, wycofanie społeczne, agresywność/impulsywność oraz trudności w regulacji afektu (Tuszyńska-Bogucka 2012), co również znajduje swoje odzwierciedlenie w potwierdzonej hipotezie H1: PUI rośnie wraz z neurotyzmem i maleje wraz z ugodowością (w badanym zbiorze; dodatkowe cechy można rozszerzyć w kolejnych badaniach).

Praktycznie implikuje to potrzebę interwencji ukierunkowanych na:

- wzmacnianie samokontroli i organizacji (komponent „sumienności”),
- rozwijanie kompetencji prospołecznych (komponent „ugodowości”),
- higienę cyfrową i planowanie zachowań online (granice czasowe, alternatywy offline).

Ograniczenia badań

Wyszczególniając ograniczenia niniejszych badań, należy wskazać na różnice respondentów względem płci. Przewyższająca liczba biorących udział w badaniu to kobiety (67), co może stanowić o zbyt silnym zróżnicowaniu i z konieczności orientacyjnego potraktowania wyników. Rozbudowanie ankiety o dodatkowe pytania dotyczące aktywności w sieci, jej rodzaju i czasu spędzanego online wniesie do badań wiele cennych informacji. Można również wzbogacić badania o dodatkowe narzędzie diagnostyczne badające tendencje, predyspozycje do zachowań agresywnych.

Wnioski

Cechy osobowości są istotnie powiązane z tendencją do problematycznego korzystania z internetu. Osoby o wyższym poziomie neurotyczności oraz niższej sumienności, ugodowości i ekstrawersji są bardziej narażone na utratę kontroli

nad korzystaniem z sieci. Neurotyczność stanowi kluczowy predyktor zachowań problematycznych online. Wiąże się z poszukiwaniem emocjonalnego ukojenia w przestrzeni wirtualnej, co może prowadzić do eskapizmu i nadmiernego zaangażowania w aktywność cyfrową. Sumienność i ugodowość pełnią funkcję ochronną. Wysoki poziom tych cech sprzyja samokontroli, zdolności do wyznaczania granic i utrzymywania równowagi między światem online i offline. Osobowość może być uwzględniana w profilaktyce i terapii problematycznego używania internetu. Wiedza o indywidualnych predyspozycjach pozwala dostosować interwencje psychologiczne, szczególnie w pracy z młodzieżą o podwyższonej impulsywności i niestabilności emocjonalnej.

Podsumowanie

Wyniki badań potwierdzają, że osobowość stanowi istotny czynnik różnicujący zachowania wobec internetu. W dobie cyfrowej intensyfikacji życia społecznego i edukacyjnego zrozumienie mechanizmów osobowościowych leżących u podstaw problematycznego korzystania z sieci jest szczególnie istotne. Z perspektywy praktycznej oznacza to potrzebę projektowania programów profilaktycznych i edukacyjnych, które uwzględniają indywidualne różnice psychologiczne, takie jak styl emocjonalny, poziom samokontroli czy orientacja społeczna.

Dalsze badania powinny być skoncentrowane na identyfikacji mediatorów i moderatorów tej zależności, takich jak strategie radzenia sobie ze stresem, potrzeby psychologiczne czy uzależnienia behawioralne współwystępujące. Takie podejście pozwoli lepiej zrozumieć złożony charakter relacji między osobowością a funkcjonowaniem człowieka w świecie cyfrowym.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejewska A. (2009), *Ryzyko uzależnień dzieci i młodzieży od mediów cyfrowych*, w: J. Bednarek, A. Andrzejewska (red.), *Cyberświat – możliwości i zagrożenia*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Bardziejewska M. (2005), *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, w: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk: GWP, s. 347–370.
- Cervone D., Pervin L.A. (2011), *Osobowość: teoria i badania*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 313–362.
- Chemnad K., Aziz M., Belhaouari S.B., Ali R. (2023), *The interplay between social media use and problematic internet usage: Four behavioural patterns*, „Heliyon”, 9 (4), Article e15745, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15745>.

- Costa P.T. Jr., McCrae R.R. (1992), *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEOFFI) professional manual*, Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (2007), *Samowiedza młodzieży w kontekście rozwoju myślenia w okresie dorastania*, w: M. Czerwińska-Jasiewicz, E. Dryll, *Rozważania o rozwoju i wychowaniu* (red.), Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, s. 31–40.
- Erikson E.H. (1968), *Identity, youth and crisis*, New York: W.W. Norton Company, s. 154–159.
- Eysenck H.J. (1970), *The structure of human personality*, London: Methuen.
- Eysenck H.J. (1990), *Biological dimensions of personality*, w: L.A. Pervin (red.), *Handbook of personality: Theory and research*, New York: Guilford Press.
- Gosling S.D., Rentfrow P.J., Swann W.B. Jr. (2003), *A very brief measure of the Big-Five Personality domains*, „Journal of Research in Personality”, 37, s. 504–528.
- Hall S., Lindzey G., Campbell J.B. (2006), *Teorie osobowości*, Warszawa: PWN, s. 346–360.
- Herbert M. (2004), *Wiek dojrzewania – rozstanie z dzieciństwem*, w: M. Herbert, *Rozwój społeczny ucznia*, Gdańsk: GWP, s. 9–21.
- Jarymowicz M. (1985), *Spostrzeganie samego siebie: porównanie „ja–inni”*, w: M. Lewicka (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego*, Warszawa: PWN, s. 217–257.
- Jarymowicz M., Szustrowa T. (1980), *Poczucie własnej tożsamości – źródła, funkcje regulacyjne*, w: J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, Warszawa: Książka i Wiedza, s. 439–473.
- Kaliszewska K. (2007), *Nadmierne używanie internetu. Charakterystyka psychologiczna*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kaliszewska K. (2007), *Skale ryzyka nadmiernego używania internetu*, „ASK. Społeczeństwo, Badania, Metody”, 16, s. 115–131.
- Kozielecki J. (1986), *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Krahé B. (2006), *Agresja* (przeł. J. Suchecki), Gdańsk: GWP.
- Łukaszewski W. (1978), *Struktura „ja” w sytuacjach zadaniowych*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Majchrzak P., Ogińska-Bulik N. (2010), *Uzależnienie od internetu*, Łódź: Wydawnictwo AHE.
- Marcia J.E. (1980), *Identity in adolescence*, w: J.J. Adelson (red.), *Handbook of adolescent psychology*, New York: John Wiley & Sons, s. 157–187.
- Obuchowska I. (2005), *Adolescencja*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, 2, Warszawa: WN PWN, s. 163–201.
- Oleś K.P. (2003), *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Ostendorf F., Angleitner A. (1992), *On the generality and comprehensiveness of the Five Factor model of personality: Evidence for five robust factors in questionnaire data*, w: G.V. Caprara, G.L. van Heck (red.), *Modern personality psychology: Critical review and new directions*, Chichester: Wiley.
- Pervin L.A. (2005), *Psychologia osobowości*, Gdańsk: GWP, s. 59–78.
- Poprawa R. (2007), *Charakterystyka problematycznego używania internetu wśród polskich internautów*, w: M. Sokołowski (red.), *Oblicza internetu. Architektura komunikacyjna Sieci*, Elbląg: Wydawnictwo PWSZ, s. 38–39.
- Poprawa R. (2012), *Problematyczne używanie internetu – symptomy i metoda diagnozy. Badania wśród dorastającej młodzieży*, „Psychologia Jakości Życia”, 11 (1), s. 57–82.
- Rozgonjuk D., Davis K.L., Montag C. (2021), *The roles of primary emotional systems and need satisfaction in problematic internet and smartphone use: A network perspective*, „Frontiers in Psychology”, 12, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.709805>.
- Rzymelka-Frąckiewicz A. (2006), *Uzależnienie od internetu. Diagnoza i leczenie*, „Wychowanie Na Co Dzień. Miesięcznik dla nauczycieli, wychowawców i rodziców”, 3 (150), s. 9, 11.
- Sitarczyk M. (2006), *Dziecko w sieci gier komputerowych*, w: W. Tuszyńska-Bogucka (red.), *Media – przyjaciel czy wróg dziecka? Program informacyjno-edukacyjny*, Poznań: Wydawnictwo eMPI2, s. 62–71.
- Sitarczyk M. (2016), *Związek problematycznego korzystania z internetu z agresywnością*, w: Z.B. Gaś (red.), *Nowe wyzwania profilaktyki*, Lublin: Wydawnictwo Naukowe Innovatio Press, s. 41–61.
- Siudem A. (2013), *Osobowościowe uwarunkowania od internetu wśród młodzieży*, w: M. Sitarczyk (red.), *Rodzina w mediach. Media w rodzinie*. Lublin: Wydawnictwo Difin, s. 150.
- Sowińska B. (2010), *Miejsce internetu w życiu młodzieży ponadgimnazjalnej*, w: E. Laskowska, M. Kuciński (red.), *Internet a relacje międzyludzkie*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW, s. 169–200.
- Tuszyńska-Bogucka W. (2012), *Internet: pociąga, zniewala, uzależnia*, w: Z.B. Gaś (red.), *Człowiek w obliczu zniewolenia. Od zagrożeń do nadziei*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe Innovatio Presss, s. 105–122.
- Wallace P. (2001). *Psychologia internetu*, przeł. T. Hornowski, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Woynarowska B., Adamowicz-Klepalska B. (2003), *Problemy zdrowotne, społeczne i szkolne uczniów*, w: A. Oblacińska, W. Ostrega (red.), *Standardy i metodyka pracy pielęgniarki i higienistki szkolnej*, Warszawa: IMD, s. 13–28.
- Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M. (2010), *Inwentarz Osobowości Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrae. Adaptacja polska*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

STRESZCZENIE

Tematyka niniejszego artykułu koncentruje się na analizie zjawiska problematycznego używania internetu przez młodzież w wieku dorastania, ze szczególnym uwzględnieniem cech osobowości. Artykuł przygotowany został na podstawie przeglądu literatury, aktualnych badań oraz badań własnych. Zjawisko to wciąż budzi zainteresowanie ze względu na swoją złożoną i wieloczynnikową naturę. W dobie powszechnej cyfryzacji i rosnącej roli technologii informacyjnych w życiu codziennym to właśnie młodzi ludzie stanowią grupę szczególnie narażoną na konsekwencje nadmiernego lub niekontrolowanego korzystania z internetu. Rozważania teoretyczne oparte są na wybranych teoriach klasycznych badaczy, między innymi Hansa J. Eysencka oraz Costy i McCrea, którzy wnieśli znaczący wkład w rozwój współczesnego rozumienia struktury osobowości i jej pomiaru. Stanowią podstawę do zrozumienia głównego problemu badawczego artykułu, jakim jest pytanie o związki pomiędzy cechami osobowości, ekspresją gniewu a tendencją do problematycznego używania internetu.

SŁOWA KLUCZOWE: problematyczne używanie internetu, adolescencja, cechy osobowości

SUMMARY

This article examines problematic internet use among adolescents, with a particular focus on the relationships between personality traits and anger expression. The paper draws on a literature review, recent empirical findings, and the author's own research. Given its complex, multifactorial nature, problematic internet use continues to attract scholarly attention. In an era of pervasive digitalization and the growing role of information technologies in daily life, young people are especially vulnerable to the consequences of excessive or uncontrolled online activity. The theoretical framework is grounded in selected classic personality theories notably those of Hans J. Eysenck and Costa & McCrae which have substantially shaped contemporary understandings of personality structure and measurement. This framework provides the basis for addressing the article's central research question: how personality traits and anger expression relate to the tendency toward problematic internet use.

KEYWORDS: problematic internet use, adolescence, personality traits

SYLWIA GÓRSKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Psychologia/Psychology

Przysłano do redakcji / Received: 1.09.2024

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.11.2025



Druk i oprawa
Wydawnictwo UJK

