



PRACE NAUKOWE

Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

T.57

Wyzwania współczesnej terapii pedagogicznej wobec zmian społeczno-kulturowych XXI wieku

pod redakcją
Anny Dudy-Łyszczyk

ISBN 978-83-60904-62-6

ISSN 2450-3878

T. 57

(1) 2026

PRACE NAUKOWE

Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

***Wyzwania współczesnej
terapii pedagogicznej wobec
zmian społeczno-kulturowych
XXI wieku***

pod redakcją

Anny Dudy-Łyszczyk

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

PRACA ZBIOROWA POD REDAKCJĄ

dr Anny Dudy-Łyszczyk

RADA PROGRAMOWA

Przewodniczący Rady Programowej – prof. dr hab. inż. Franciszek Mroczko

Wiceprzewodniczący Rady Programowej – dr Małgorzata Kucharska

Członkowie:

- prof. dr hab. Miroslav Gejdos
- dr Magdalena Pluskota

Redaktor Naczelny: prof. dr hab. inż. Franciszek Mroczko

Zastępca Redaktora Naczelnego – dr Beata Owczarczyk

Sekretarz Redakcji: mgr Michał Lesman

Redaktorzy tematyczni:

dr Piotr Laskowski: ekonomia, administracja

dr Agnieszka Tabor-Smardzewska – pedagogika

dr Agnieszka Polanowska – zarządzanie

Redaktor techniczny i projekt okładki – Władysław Ramotowski

ADRES REDAKCJI:

Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu

58-309 Wałbrzych, ul. Wrocławska 10

e-mail: kustosz@wwszip.pl

www.pracnaukowe.wwszip.pl

ISSN 2450-3878

ISBN 978-83-60904-62-6

© Copyright by Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu 2026

Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie i rozpowszechnianie całości lub fragmentów bez zgody wydawcy jest zabronione.

Redakcja deklaruje wersję papierową czasopisma jako podstawową.

Printed in Poland

SPIS TREŚCI

Anny Dudy-Łyszczyk Wstęp	5
Mariusz Kędzior Ograniczenia wiekowe w korzystaniu z nowoczesnych technologii – zagrożenia, szanse i rekomendacje dla rodziny i edukacji	7
Anny Dudy-Łyszczyk Kryzys zdrowia psychicznego wśród dzieci i młodzieży – wyzwania dla terapii	19
Piotr Laskowski Cyfryzacja, media społecznościowe i cyberprzemoc jako nowe obszary oddziaływań terapeutycznych	37
Włodzimierz Jurkiewicz Neuropsychologiczne podstawy uczenia się a projektowanie terapii	57
Katarzyna Wojtozek Podejścia integracyjne i interdyscyplinarne – współpraca terapeutów, psychologów i nauczycieli	63
Sylwia Domagalska Rola kompetencji społeczno-emocjonalnych w procesie terapeutycznym oraz ich wpływ na aspiracje edukacyjne i postawy życiowe na przykładzie młodzieży uczęszczającej do świetlicy środowiskowej w Częstochowie	75
Mariusz Kędzior, Anna Duda-Łyszczyk Metody pracy z uczniem w środowisku cyfrowym na przykładzie Szkoły Podstawowej nr 5 w Jaworze	91
Anna Duda-Łyszczyk Wczesne wspomaganie rozwoju w realiach współczesnych przemian społecznych...	107
ks. Stanisław Łupiński Nowe kompetencje terapeuty pedagogicznego w XXI wieku	123
Olga Jabłonko Zalety i wady e-terapii jako nowoczesnej formy pomocy	133
Bibliografia	143
Źródła zwarte	143
Źródła internetowe	151
Spis rysunków	155
Spis tabeli	155

WSTĘP

Dynamiczne przemiany społeczno-kulturowe XXI wieku w istotny sposób kształtują współczesne środowisko wychowawcze, edukacyjne i terapeutyczne. Postępująca cyfryzacja życia, zmiany struktury rodziny, rosnąca mobilność społeczna, wielokulturowość, a także narastające problemy zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży powodują, że tradycyjne modele wsparcia pedagogicznego wymagają redefinicji i dostosowania do nowych realiów społecznych. Współczesny terapeuta pedagogiczny funkcjonuje dziś w przestrzeni wielowymiarowych wyzwań, w której konieczne staje się łączenie wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, społecznej oraz technologicznej.

Publikacja zbiorowa, którą oddajemy w ręce Czytelników, stanowi próbę wieloaspektowego ujęcia współczesnych problemów terapii pedagogicznej w kontekście dynamicznych przemian społecznych i kulturowych. Autorzy poszczególnych rozdziałów podejmują refleksję nad aktualnymi wyzwaniami, przedstawiają nowe koncepcje teoretyczne oraz prezentują praktyczne rozwiązania i rekomendacje możliwe do zastosowania w pracy z dziećmi i młodzieżą. Wspólnym mianownikiem zaprezentowanych tekstów jest przekonanie, że skuteczna pomoc pedagogiczna wymaga dziś podejścia interdyscyplinarnego, elastycznego i dostosowanego do złożoności współczesnych problemów rozwojowych.

Prezentowana publikacja adresowana jest do szerokiego grona odbiorców: pedagogów, terapeutów pedagogicznych, psychologów, nauczycieli, studentów kierunków pedagogicznych, a także wszystkich osób zainteresowanych problematyką wspierania rozwoju dzieci i młodzieży w warunkach współczesnych przemian cywilizacyjnych. Mamy nadzieję, że zawarte w niej rozważania staną się inspiracją do dalszych badań, refleksji naukowej oraz poszukiwania nowych rozwiązań w obszarze terapii pedagogicznej.

Oddając niniejszą publikację w ręce Czytelników, wyrażamy przekonanie, że przedstawione w niej analizy i doświadczenia autorów przyczynią się do pogłębienia wiedzy oraz rozwoju praktyki terapeutycznej, odpowiadającej na potrzeby współczesnego dziecka i młodego człowieka funkcjonującego w dynamicznie zmieniającym się świecie.

Anna Duda-Lyszczuk

Wałbrzych, maj 2026



Mariusz Kędzior
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu
Karkonoska Akademia Nauk Stosowanych
w Jeleniej Górze

Ograniczenia wiekowe w korzystaniu z nowoczesnych technologii – zagrożenia, szanse i rekomendacje dla rodziny i edukacji

WSTĘP

Aspekt ograniczenia wiekowego dotyczący korzystania z nowoczesnych technologii stał się jednym z kluczowych tematów współczesnej debaty o dzieciństwie i rodzicielstwie w epoce cyfrowej. Dynamiczny rozwój narzędzi cyfrowych oraz ich powszechna obecność w codziennym życiu najmłodszych rodzą liczne pytania o wpływ technologii na rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny dzieci. W przestrzeni publicznej stawiane są pytania o zakres odpowiedzialności dorosłych w kształtowaniu bezpiecznych i świadomych praktyk korzystania z mediów cyfrowych¹. Wraz z upowszechnieniem smartfonów, tabletów i serwisów streamingowych oraz coraz wcześniejszym kontaktem dzieci z ekranami pytania „od kiedy?” i „jak długo?” przestały być wyłącznie kwestią indywidualnego stylu wychowawczego i osobistych przekonań rodziców. Zaczęły funkcjonować jako istotny problem zdrowia publicznego i polityki edukacyjnej, obejmujący zagadnienia profilaktyki uzależnień cyfrowych, ochrony zdrowia psychicznego i fizyczne-

¹ Instytut Spraw Obywatelskich, *Wpływ smartfonów na rozwój młodzieży w świetle najnowszych badań z lat 2024–2025*, Nr 305(43), 2025 [<https://instytutsprawobywatelskich.pl/wpływ-smartfonow-na-rozwoj-mlodziezy-w-swietle-najnowszych-badan-z-lat-2024-2025>] – 17.01.2026.

go najmłodszych². Także odpowiedzialność instytucji państwowych i systemu oświaty za kształtowanie kompetencji cyfrowych oraz bezpiecznych wzorców korzystania z technologii już od najwcześniejszych etapów rozwoju dziecka winna nabrać nowego wymiaru³.

Organizacje międzynarodowe i krajowe instytucje ochrony zdrowia wskazują, że wczesna i nadmierna ekspozycja na ekrany może wpływać na rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny najmłodszych, dlatego postulują wprowadzenie wyraźnych ograniczeń wiekowych i czasowych⁴. Światowa Organizacja Zdrowia (ang. *World Health Organization – WHO*) zaleca, aby dzieci poniżej 2. roku życia w ogóle nie korzystały z urządzeń ekranowych (z wyjątkiem wideorozmów), natomiast w wieku 2–5 lat czas przed ekranem powinien być ograniczony do około jednej godziny dziennie i mieć charakter treści wysokiej jakości⁵. Podobne wytyczne przyjmują liczne instytucje krajowe, w tym polskie Ministerstwo Cyfryzacji, rekomendujące brak dostępu do ekranów do 18 miesiąca życia oraz ściśle limity czasowe dla dzieci w wieku przedszkolnym⁶.

Równocześnie część środowiska naukowego zwraca uwagę, że nadbyte szytywne normy regulujące czas i sposób korzystania z mediów cyfrowych mogą prowadzić do stygmatyzacji rodziców, przerzucania na nich nadmiernej odpowiedzialności oraz ignorowania realiów funkcjonowania wysoko zdigitalizowanych społeczeństw, w których technologie stały się integralnym elementem edukacji, komunikacji i życia codziennego, postulując tym samym odejście od uproszczonego liczenia minut spędzanych przed ekranem na rzecz bardziej zniuansowanej oceny jakości treści oraz sposobu wspólnego, świadomego i kontekstowego korzystania z mediów. Coraz częściej podkreśla się przy tym, że kluczowe znaczenie dla dobrostanu i rozwoju dziecka mają czynniki, takie jak realna obecność i zaangażowanie dorosłego w proces korzystania z technologii, zachowanie równowagi pomiędzy aktywnościami offline i online, a także elastyczne dostosowanie stosowanych rozwiązań do indywidualnych potrzeb rozwojowych, temperamentu i kompetencji dziecka, zamiast sztywnego podporządkowywania się wyłącznie uniwersalnym ramom wiekowym⁷.

Celem niniejszego artykułu jest krytyczna i wielowymiarowa analiza koncepcji ograniczeń wiekowych w korzystaniu z nowoczesnych technologii. Technologii rozpatrywanych zarówno, jako istotne narzędzie ochrony prawidłowego rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego dziecka, jak i jako potencjalne źródło napięć oraz sprzeczności pomiędzy normatywnymi rekomendacjami formułowanymi przez ekspertów a złożonym doświadcze-

² Serwis Ministerstwa Zdrowia i Narodowego Funduszu Zdrowia, *Wirtualne uzależnienie dzieci – realne zagrożenie*, 2024 [https://pacjent.gov.pl/aktualnosc/wirtualne-uzaleznienie-dzieci-realne-zagrozenie] – 10.01.2026.

³ IT Girls, *Dzieci w sieci 2025–2026: szanse, zagrożenia i cyfrowa przyszłość*, 2025, [https://itgirls.org.pl/en/dzieci-w-sieci-2025-2026/] – 03.01.2026.

⁴ World Health Organization, *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*, Geneva, 2019, s. 9 – 10.

⁵ Tamże, s. 9.

⁶ Tamże, s. 9.

⁷ American Academy of Pediatrics, *Media and Young Minds*, Policy Statement, „Pediatrics” 2016, nr 138 (5), s. 2-3.

niem codziennego życia rodzin funkcjonujących w realiach społeczeństwa cyfrowego. W artykule podjęto próbę zintegrowania perspektywy neuropsychologicznej, pedagogicznej oraz społeczno-kulturowej, uwzględniając zarówno wyniki badań empirycznych, jak i kontekst kulturowy oraz praktyki wychowawcze, w celu wypracowania zrównoważonego, elastycznego i możliwego do zastosowania w praktyce podejścia do jednego z kluczowych wyzwań współczesnego rodzicielstwa w epoce powszechnej cyfryzacji.

1. KONTEKST CYWILIZACYJNY: CYFRYZACJA DZIECIŃSTWA

Współczesne dzieciństwo przebiega w realiach głębokiej cyfryzacji, w której urządzenia ekranowe stały się stałym elementem codzienności już od pierwszych lat życia⁸. Smartfony, tablety, platformy streamingowe i serwisy społecznościowe tworzą środowisko, w którym kontakt z mediami elektronicznymi pojawia się często wcześniej niż rozwinięta mowa, czy umiejętność czytania. W Polsce badania wskazują, że ponad połowa dzieci w wieku 0–6 lat korzysta z urządzeń mobilnych, a średni wiek inicjacji ich używania wynosi około dwóch lat⁹.

Cyfryzacja dzieciństwa jest z jednej strony efektem szerszych procesów cywilizacyjnych – rozwoju społeczeństwa informacyjnego, gospodarki opartej na wiedzy oraz globalnych sieci komunikacyjnych. Z drugiej zaś strony, jest odpowiedzią rodzin na presję czasu, intensywność życia zawodowego i potrzebę „uspokojenia” dziecka w sytuacjach trudnych organizacyjnie¹⁰. W praktyce prowadzi to do sytuacji, w której ekran staje się nie tylko narzędziem rozrywki, lecz również „cyfrową nianią”, co wzmacnia potrzebę refleksji nad zasadnością wprowadzania ograniczeń wiekowych i czasowych w korzystaniu z nowoczesnych technologii.

Warto podkreślić, że zmiana ta ma charakter globalny, ale przybiera różne formy w zależności od kontekstu kulturowego, społeczno-ekonomicznego i dostępu do technologii. W krajach wysokorozwiniętych problem koncentruje się na nadmiernym dostępie i czasie ekranowym, podczas gdy w krajach słabiej uprzemysłowionych dostęp do technologii stanowi zarówno szansę edukacyjną, jak i zagrożenie związane z brakiem dostępności i szans edukacyjnych.

⁸ World Health Organization, *Guidelines on physical activity*, wyd. cyt., s. 9.

⁹ A. Borkowska, *Ekran w małych rączkach – szansa czy zagrożenie?* 2025, pobrano z Ekran w małych rączkach – szansa czy zagrożenie? NASK, 2025 [<https://www.nask.pl/>] – 27.01.2026

¹⁰ M. Rowicka, *Brzdąc w sieci – używanie urządzeń mobilnych przez dzieci w wieku 4–6 lat*, Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnień, 2023; Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnień, *Nadużywanie mediów elektronicznych przez dzieci i młodzież*, 2024 [<https://kcpu.gov.pl>] – 25.01.2026.

2. TEORETYCZNE UZASADNIENIA DLA WPROWADZENIA OGRANICZEŃ WIEKOWYCH

Debata o ograniczeniach wiekowych w korzystaniu z technologii opiera się na kilku kluczowych założeniach rozwojowych. Po pierwsze, przyjmuje się, że wczesne dzieciństwo (0–5 lat) jest okresem szczególnie intensywnego rozwoju mózgu, w którym kluczową rolę odgrywa wielozmysłowe doświadczanie świata, kontakt fizyczny z otoczeniem oraz bezpośrednia relacja z opiekunem¹¹. Z perspektywy psychologii rozwojowej nadmierna ekspozycja na bodźce ekranowe może zaburzać równowagę między doświadczeniem wirtualnym a realnym, ograniczając czas na swobodną zabawę, ruch i interakcję twarzą w twarz.

Po drugie, zwolennicy ograniczeń wiekowych wskazują, że dzieci w pierwszych latach życia mają ograniczoną zdolność krytycznego odbioru treści, rozróżniania reklamy od programu oraz rozumienia struktury narracyjnej przekazów medialnych¹². Ograniczenie dostępu do ekranów przed określonym wiekiem ma, zatem pełnić funkcję ochronną, redukując ryzyko przeciążenia bodźcami, kontaktu z nieadekwatnymi treściami oraz utrwalenia nawyków biernego rozrywki.

Po trzecie, proponowane limity wiekowe są formą uproszczonego narzędzia komunikacji społecznej: prosta zasada „do 2. roku życia bez ekranów” jest łatwiejsza do przekazania i wdrożenia niż złożone, wielowymiarowe rekomendacje dotyczące jakości, kontekstu i sposobu korzystania z mediów¹³. Jednocześnie takie uproszczenie staje się przedmiotem krytyki części badaczy, którzy podkreślają konieczność odejścia od „polityki minut” na rzecz bardziej zniuansowanego podejścia¹⁴.

3. MIĘDZYNARODOWE I KRAJOWE REKOMENDACJE WIEKOWE

3.1. Rekomendacje Światowej Organizacji Zdrowia (World Health Organization)

WHO w wytycznych dotyczących aktywności fizycznej, zachowań siedzących i snu dla dzieci poniżej 5. roku życia rekomenduje, aby dzieci do 1. roku życia nie korzystały z ekranów w ogóle, a w wieku 2 lat nie przekraczały jednej godziny dziennie tzw. siedzącego czasu ekranowego, przy czym „mniej znaczy lepiej”¹⁵. Wytyczne te podkreślają również konieczność zastępowania czasu spędzanego przed ekranem aktywnością fizyczną i interakcją z opiekunem, zwłaszcza w formie wspólnego czytania i zabawy.

Rekomendacje WHO opierają się na analizie badań wskazujących na związek pomiędzy długotrwałym siedzącym czasem ekranowym a ryzykiem

¹¹ World Health Organization, *Guidelines on physical activity...* wyd. cyt., s. 9.

¹² American Academy of Pediatrics, *Media and Young Minds...* wyd. cyt., s. 2.

¹³ IT Girls, *Dzieci w sieci 2025–2026*, op. cit.; American Academy of Pediatrics, *Media and Young*, wyd. cyt.

¹⁴ World Health Organization, *Guidelines on physical activity...* wyd. cyt., s. 9.

¹⁵ Tamże, s. 9.

otyłości, zaburzeń snu oraz niekorzystnych wzorców zachowań zdrowotnych¹⁶. Podkreśla się przy tym, że chodzi nie tylko o samą obecność ekranów w życiu dziecka, ale o strukturalne przekształcenie dobowego rytmu aktywności, w którym media cyfrowe wypierają ruch, zabawę i sen.

3.2. Stanowisko Amerykańskiej Akademii Pediatrii (AAP)

Amerykańska Akademia Pediatrii (AAP) w stanowisku „Media and Young Minds” zaleca, aby dzieci poniżej 18 miesiąca życia nie korzystały z mediów cyfrowych, z wyjątkiem wideorozmów, natomiast w wieku 2–5 lat czas ekranowy nie powinien przekraczać jednej godziny dziennie i dotyczyć wyłącznie programu wysokiej jakości, współoglądanego przez rodzica¹⁷. AAP zwraca uwagę, że samo „włączenie” dziecka przed ekran nie gwarantuje jakichkolwiek korzyści edukacyjnych - kluczowe jest mediowanie treści przez dorosłego i nawiązywanie do nich w codziennej interakcji.

Dla dzieci w wieku szkolnym i nastolatków AAP nie wskazuje sztywnych limitów minutowych, postulując raczej tworzenie rodzinnych planów korzystania z mediów (ang. *Family Media Use Plan*), uwzględniających potrzeby rozwojowe, obowiązki szkolne, sen i aktywność fizyczną¹⁸. Takie podejście przesuwaa akcent z prostych ograniczeń wiekowych na wspólne ustalanie zasad i budowanie odpowiedzialnych nawyków cyfrowych.

3.3. Polskie rekomendacje i stanowiska

W polskim kontekście istotnym punktem odniesienia dla debaty na temat wczesnego kontaktu dzieci z technologiami cyfrowymi są materiały opracowane przez Ministerstwo Cyfryzacji pt. *Małe dzieci i ekrany*, w których formułowane są jednoznaczne rekomendacje dotyczące ograniczania ekspozycji najmłodszych na urządzenia ekranowe. Dokument ten zaleca, aby nie udostępniać smartfonów, tabletów ani innych ekranów dzieciom do 18. miesiąca życia, natomiast w przypadku dzieci w wieku od 2 do 5 lat ograniczyć czas korzystania z mediów cyfrowych do maksymalnie jednej godziny dziennie¹⁹. Autorzy materiałów podkreślają, że zbyt wczesny i intensywny kontakt z ekranem nie sprzyja rozwojowi poznawczemu dziecka, ponieważ we wczesnym okresie życia kluczowe znaczenie mają bezpośrednio doświadczenia sensoryczno-motoryczne, aktywne eksplorowanie otoczenia, manipulowanie przedmiotami oraz relacje interpersonalne, których media cyfrowe – mimo rosnącej interaktywności - nie są w stanie w pełni zastąpić.

Zbliżone stanowisko prezentują również polskie instytucje i organizacje zajmujące się profilaktyką uzależnień behawioralnych oraz badaniem wpływu mediów elektronicznych na rozwój dzieci. Publikowane raporty i analizy wskazują na systematycznie rosnącą grupę najmłodszych użytkowników, u których już w wieku wczesnoszkolnym obserwuje się sympto-

¹⁶ Tamże, s. 10-11.

¹⁷ American Academy of Pediatrics, *Media and Young Minds...wyd. cyt.*, s. 2.

¹⁸ American Academy of Pediatrics, *Media Use in School-Aged Children and Adolescents*, “Policy Statement”, nr 138 (93), s. 3.

¹⁹ World Health Organization, *Guidelines on physical activity...wyd. cyt.*

my problemowego korzystania z urządzeń cyfrowych, takie jak trudności z koncentracją, obniżona samoregulacja emocjonalna czy konflikty w relacjach rodzinnych²⁰. W konsekwencji autorzy tych opracowań postulują dalsze odraczanie pierwszego kontaktu dziecka z ekranami – do 3, a w niektórych rekomendacjach nawet do 6 roku życia – oraz zwracają uwagę na konieczność wprowadzenia jasnych zasad korzystania z technologii w środowisku domowym. W materiałach edukacyjnych akcentuje się, że pierwsze doświadczenia dziecka z mediami cyfrowymi powinny mieć charakter incydentalny, odbywać się w obecności i przy aktywnym udziale rodzica, a także ograniczać się wyłącznie do treści starannie dobranych pod względem wieku, tempa przekazu i wartości rozwojowych.

W roku 2026 rodzi się wspólna inicjatywa ministrów, posłów i klubów parlamentarnych dotyczy jednego z najbardziej wrażliwych obszarów współczesności: obecności dzieci w sieci. Nowe regulacje mają dotknąć globalne platformy i realnie zmienić ich obowiązki w Polsce. Pod koniec lutego 2026r. ma być gotowy projekt ustawy ograniczającej dostęp dzieci i młodzieży do mediów społecznościowych do ukończenia 15. roku życia²¹.

4. UZASADNIENIA NEUROPSYCHOLOGICZNE I PSYCHOLOGIA ROZWOJOWA

Analizując zasadność ograniczeń wiekowych, nie sposób pominąć perspektywę neuropsychologii rozwoju. Badania nad wczesnodziecięcą ekspozycją na ekrany wskazują, że nadmiar bodźców audiowizualnych, szybkie tempo zmian scen i częsta obecność treści o charakterze silnie stymulującym mogą wpływać na kształtowanie się mechanizmów uwagi, kontroli impulsów oraz regulacji emocji²². Wskazuje się m.in. na związek między długim czasem ekranowym a problemami z koncentracją, nadmierną pobudliwością i trudnościami w zasypianiu u małych dzieci²³.

Ponadto media cyfrowe w naturalny sposób promują krótkie cykle gratyfikacji, co sprzyja utrwalaniu preferencji natychmiastowej nagrody kosztem rozwijania zdolności odraczania przyjemności²⁴. W pierwszych latach życia, kiedy kształtują się podstawowe wzorce regulacji emocjonalnej, nadmierne poleganie na ekranie, jako narzędziu uspokajania dziecka może

²⁰ Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnień, *Nadużywanie mediów elektronicznych... wyd. cyt.*; Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, *Domowe zasady ekranowe*, 2025 [https://domowezasadyekranowe.fdds.pl] – 07.01.2026.

²¹ Fakt, *Dzieci mają zniknąć z social mediów. Rząd szykuje twardy zakaz*, 2026 [https://www.fakt.pl/polityka/zakaz-social-mediow-dla-dzieci-coraz-blizej-projekt-juz-na-stole/9cg8819] – 17.01.2026.

²² BBC Polska, *Jaki wpływ ma korzystanie z urządzeń cyfrowych na dzieci?*, 2025 [https://www.bbc.com/polska/] – 04.01.2026.

²³ TVN24, *Algorytm zamiast rodzica. Jak TikTok kształtuje emocje i zachowania dzieci*, 2026 [https://tvn24.pl/zdrowie/algorytm-zamiast-rodzica-jak-tiktok-ksztaltuje-emocje-i-zachowania-dzieci-st8832361] – 11.01.2026.

²⁴ Internet Matters, *Dobrostan dzieci w cyfrowym świecie – Raport 2024*, 2024 [https://www.internetmatters.org/pl/hub/research/childrens-wellbeing-in-a-digital-world-index-report-2024/] – 05.01.2026.

utrudniać rozwój wewnętrznych strategii radzenia sobie z napięciem, frustracją czy nudą.

Z perspektywy rozwojowej ważne jest również to, czego dziecko nie doświadcza, spędzając czas przed ekranem. Ograniczenie kontaktu z realnymi przedmiotami, ruchem i zabawą symboliczną może wpływać na rozwój motoryki małej i dużej, kompetencji językowych oraz umiejętności społecznych, zwłaszcza w kontekście zabawy z rówieśnikami²⁵. W tym sensie ograniczenia wiekowe mają charakter nie tylko „negatywny” (zakaz, limit), lecz także „pozytywny” – mają chronić czas i przestrzeń dla doświadczeń kluczowych dla harmonijnego rozwoju.

5. KRYTYKA SZTYWNYCH OGRANICZEŃ WIEKOWYCH – PERSPEKTYWA ALTERNATYWNA

Choć rekomendacje wiekowe wydają się jasno określać „bezpieczne ramy” korzystania z technologii, część badaczy poddaje w wątpliwość ich uniwersalność i adekwatność do realiów współczesnego życia²⁶. Wskazuje się, że proste liczenie minut nie uwzględnia jakości treści (różnica między pasywną rozrywką a aktywną edukacją), kontekstu korzystania (wspólnie z rodzicem czy samotnie) oraz indywidualnych różnic rozwojowych między dziećmi.

Badania pokazują, że sama obecność ekranów nie musi mieć jednoznacznie negatywnych konsekwencji, jeśli towarzyszy jej wysoka jakość treści, zaangażowanie dorosłego oraz zachowana równowaga między aktywnością online i offline²⁷. Niektórzy autorzy argumentują, że nadmiernie restrykcyjne normy mogą prowadzić do poczucia winy u rodziców, którzy w trudnych warunkach życiowych (np. samotne rodzicielstwo, praca zmianowa) korzystają z technologii, jako narzędzia organizacji dnia, a także ignorować potencjał narzędzi cyfrowych w pracy terapeutycznej czy edukacyjnej.

W tym kontekście proponuje się podejście oparte na „mądrym korzystaniu” (ang. *Wise Use*), w którym wiek jest jednym z wielu kryteriów, obok jakości treści, obecności dorosłego, czasu snu, aktywności fizycznej i relacji rodzinnych²⁸. Ograniczenia wiekowe nie są w takim ujęciu celem samym w sobie, lecz sygnałem ostrzegawczym, że im młodsze dziecko, tym większej uważności i wsparcia dorosłych wymaga kontakt z mediami.

²⁵ M. Rowicka, *Brzdąc w sieci — używanie urządzeń mobilnych* wyd. cyt.; Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnień, *Nadużywanie mediów elektronicznych*, wyd. cyt.; World Health Organization, *Guidelines on physical activity...* wyd. cyt., s. 9 – 10.

²⁶ World Health Organization, *Guidelines on physical activity...* wyd. cyt., s. 9-10.

²⁷ Tamże, s. 9-10.

²⁸ Tamże, s. 10-11.

6. KONSEKWENCJE SPOŁECZNE I PEDAGOGICZNE STOSOWANIA OGRANICZEŃ WIEKOWYCH

Wprowadzenie i upowszechnienie zaleceń wiekowych będzie niosło za sobą szereg konsekwencji społecznych. Po stronie pozytywnej można wskazać przede wszystkim wzrost świadomości rodziców i opiekunów w zakresie potencjalnych zagrożeń płynących z nadmiernej ekspozycji na media w pierwszych latach życia²⁹. Proste komunikaty („do 2 roku życia bez ekranów”, „maksymalnie godzina dziennie w wieku przedszkolnym”) ułatwiają planowanie codziennych nawyków, stając się punktem wyjścia do rozmów o higienie cyfrowej w rodzinie.

Z drugiej strony stosowanie sztywnych ograniczeń może prowadzić do polaryzacji dyskursu rodzicielskiego: część rodzin będzie starała się je realizować literalnie, inne – z różnych powodów – będą je ignorować, co może rodzić poczucie napięcia, oceniania czy „bycia gorszym rodzicem”³⁰. Pedagogicznie istotne staje się, zatem nie tylko samo formułowanie rekomendacji, ale także sposób ich komunikacji: czy są one przedstawiane, jako niepodważalne normy, czy jako punkt odniesienia, który można dostosowywać do indywidualnej sytuacji.

W obszarze edukacji formalnej ograniczenia wiekowe rodzą pytania o moment i sposób wprowadzania dzieci w świat technologii informacyjnych w przedszkolu i szkole. Zbyt wczesna i intensywna cyfryzacja procesu dydaktycznego może pozostawać w sprzeczności z rekomendacjami zdrowotnymi, natomiast zbyt późne – ograniczać rozwój kompetencji cyfrowych, niezbędnych w życiu społecznym i zawodowym³¹. Niezbędna staje się współpraca między specjalistami zdrowia publicznego, pedagogami i decydentami edukacyjnymi w zakresie wypracowania spójnych standardów.

7. PRAKTYKA RODZINNA: WDRAŻANIE OGRANICZEŃ WIEKOWYCH

W praktyce to rodzina stanowi podstawowe i najbardziej bezpośrednio środowisko wprowadzania, negocjowania oraz egzekwowania ograniczeń wiekowych związanych z korzystaniem z nowoczesnych technologii. Badania empiryczne wskazują, że choć wielu rodziców deklaruje znajomość obowiązujących zaleceń ekspertów i instytucji publicznych, to jednocześnie

²⁹ World Health Organization, *Guidelines on physical activity... wyd. cyt.*, s. 9.

³⁰ Pew Research Center, *How Parents Manage Screen Time for Kids*, 2025 [<https://www.pewresearch.org/internet/2025/10/08/how-parents-manage-screen-time-for-kids/>] – 07.01.2026

³¹ B. Krzywosz-Rynkiewicz, *Młodzi w świecie technologii cyfrowych. Diagnoza zagrożeń i przewodnik po dobrych praktykach dla nauczycieli i wychowawców dzieci i młodszych nastolatków*, Instytut Badań Edukacyjnych, 2025 [<https://ibe.edu.pl/pl/biblioteka-ibe/wspieranie-dostepnosci-edukacji-dla-dzieci-i-mlodziezy-biblioteka/3313-mlodzi-w-swiecie-technologiei-cyfrowych-diagnoza-zagrozen-i-przewodnik-po-dobrych-praktykach-dla-nauczycieli-i-wychowawcow-dzieci-i-mlodszych-nastolatkow>] – 09.01.2026.

napotyka oni istotne trudności w ich konsekwentnym wdrażaniu w codziennym życiu³².

Bariery te wynikają m.in. z utrwalonych własnych nawyków cyfrowych dorosłych, presji otoczenia społecznego (w tym porównań z innymi rodzinami oraz oczekiwań edukacyjnych), a także z ograniczonego dostępu do systemowego i długofalowego wsparcia instytucjonalnego. W konsekwencji w wielu gospodarstwach domowych brakuje jasno sformułowanych i spójnie egzekwowanych zasad korzystania z urządzeń ekranowych, co sprzyja ich okazjonalnemu, impulsywnemu i słabo kontrolowanemu użyciu przez dzieci.

Odpowiedzią na te trudności są inicjatywy takie jak tzw. „domowe zasady ekranowe”, promowane przez organizacje pozarządowe i środowiska eksperckie, które zakładają partnerskie podejście do regulowania obecności technologii w życiu rodziny. Model ten opiera się na wspólnym z dziećmi ustalaniu limitów czasu ekranowego, wyznaczaniu stref i sytuacji wolnych od urządzeń cyfrowych (np. podczas posiłków, przed snem czy w czasie wspólnych aktywności rodzinnych), a także na świadomym nadawaniu priorytetu aktywnościom offline, takim jak zabawa swobodna, ruch czy bezpośrednie interakcje społeczne³³. Takie podejście pozwala połączyć normatywne założenia wynikające z rekomendacji wiekowych z podmiotowym traktowaniem dziecka, które nie jest wyłącznie adresatem zakazów, lecz współuczestnikiem procesu tworzenia i rozumienia reguł obowiązujących w rodzinie.

Istotnym i często niedocenianym elementem praktyki wychowawczej pozostaje również modelowanie zachowań przez dorosłych. Liczne analizy podkreślają, że skuteczność wprowadzania ograniczeń znacząco maleje w sytuacji, gdy rodzice sami spędzają znaczną część czasu wolnego przed ekranami, korzystając z telefonów lub mediów społecznościowych w sposób automatyczny i niekontrolowany³⁴. W takim kontekście restrykcyjne limity narzucane dzieciom mogą być postrzegane, jako niesprawiedliwe lub nielogiczne, co sprzyja konfliktom i obniża ich akceptację. Z tego względu implementacja ograniczeń wiekowych powinna iść w parze z refleksją nad stylem życia dorosłych, ich własnymi praktykami medialnymi oraz szerszą kulturą korzystania z technologii w społeczeństwie, w której odpowiedzialność za higienę cyfrową nie jest przenoszona wyłącznie na dzieci.

8. ROLA EDUKACJI MEDIALNEJ W KONTEKŚCIE OGRANICZEŃ WIEKOWYCH

Edukacja medialna oraz rozwijanie kompetencji cyfrowych rodziców stanowią istotne i niezbędne uzupełnienie dla sztywnych ograniczeń wiekowych w korzystaniu z nowoczesnych technologii, które same w sobie okazu-

³² Instytut Spraw Obywatelskich, Wpływ smartfonów na rozwój młodzieży.. wyd. cyt., Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnień, Nadużywanie mediów elektronicznych... wyd. cyt.

³³ World Health Organization, *Guidelines on physical activity...* wyd. cyt.

³⁴ Tamże.

ją się niewystarczające w obliczu złożoności środowiska cyfrowego. Badania empiryczne wskazują, że programy edukacji medialnej wdrażane już na etapie szkoły podstawowej przynoszą wymierne i długofalowe efekty, obejmujące nie tylko wzrost wiedzy dzieci i młodzieży na temat zasad bezpiecznego korzystania z Internetu, lecz także rozwój kluczowych umiejętności psychospołecznych, takich jak radzenie sobie ze stresem, regulacja emocji czy budowanie adekwatnych strategii reagowania w sytuacjach zagrożenia online. Równocześnie odnotowuje się pozytywny wpływ tych programów na postawy i zachowania rodzicielskie związane z obecnością nowych mediów w życiu rodziny, w tym większą świadomość potencjalnych zagrożeń, lepsze rozumienie mechanizmów oddziaływania treści cyfrowych oraz wzrost kompetencji w zakresie ich identyfikowania i neutralizowania³⁵.

Coraz wyraźniej podkreśla się, zatem, że same ograniczenia wiekowe powinny być traktowane, jako element pomocniczy, który musi być systematycznie uzupełniany przez działania edukacyjne skierowane zarówno do dzieci, jak i do ich opiekunów. Działania te powinny koncentrować się na kształtowaniu krytycznego myślenia o mediach, umiejętności rozpoznawania manipulacji informacyjnych i perswazyjnych, oceny wiarygodności źródeł, a także na rozwijaniu świadomego, refleksyjnego i odpowiedzialnego korzystania z technologii cyfrowych. W takim ujęciu ograniczenia wiekowe przestają pełnić funkcję absolutnego zakazu, a stają się jednym z komponentów szerszej, spójnej strategii edukacji medialnej, której celem jest przygotowanie dzieci i rodzin do samodzielnego i bezpiecznego funkcjonowania w dynamicznie zmieniającym się środowisku cyfrowym.

9. PERSPEKTYWY I KIERUNKI PRZYSZŁYCH BADAŃ

Analiza dostępnych badań wskazuje na potrzebę pogłębionych, długoterminowych studiów nad wpływem różnych modeli regulacji czasu ekranowego na holistyczny rozwój dziecka. Szczególnie istotne byłoby porównanie długoterminowych skutków bardzo restrykcyjnych granic wiekowych z podejściem bardziej elastycznym, badania nad wpływem jakości treści na efekty poznawcze i emocjonalne ekspozycji ekranowej, analiza roli obecności dorosłego (ang. *Co-viewing*) w neutralizowaniu potencjalnie negatywnych efektów, badania nad indywidualnymi różnicami w podatności na zagrożenia związane z mediami cyfrowymi oraz weryfikacja, czy obecne rekomendacje wiekowe pozostają adekwatne wobec zmian w technologii i treściach dostępnych dzieciom.

Wyniki takich badań mogą w przyszłości prowadzić do modyfikacji obecnych zaleceń wiekowych, zbliżając je do rozwiązań bardziej zróżnicowanych i jednocześnie lepiej zakorzenionych w realiach współczesnych rodzin.

³⁵ A. Borkowska, *Ekran w małych rączkach...* wyd. cyt.

10. PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Analiza dostępnych rekomendacji eksperckich oraz wyników badań empirycznych wskazuje, że wprowadzanie ograniczeń wiekowych w korzystaniu z nowoczesnych technologii posiada solidne i dobrze udokumentowane podstawy w wiedzy neuropsychologicznej oraz psychologii rozwojowej, szczególnie w odniesieniu do dzieci w wieku od 0 do 5 lat³⁶. Badania nad rozwojem mózgu we wczesnym dzieciństwie jednoznacznie pokazują, że okres ten charakteryzuje się wysoką plastycznością neuronalną, a kluczową rolę w kształtowaniu funkcji poznawczych, emocjonalnych i społecznych odgrywają bezpośrednio doświadczenia sensoryczne, interakcje społeczne oraz aktywność ruchowa. W tym kontekście zarówno WHO, jak i AAP, a także polskie instytucje zajmujące się zdrowiem publicznym i cyfryzacją, podkreślają, że im młodsze dziecko, tym większa ostrożność powinna towarzyszyć jego ekspozycji na ekrany. Zaleca się, aby czas spędzany przed urządzeniami cyfrowymi był możliwie krótki, ściśle nadzorowany przez dorosłych oraz oparty na treściach o wysokiej jakości rozwojowej, dostosowanych do wieku i możliwości percepcyjnych dziecka³⁷.

Jednocześnie w literaturze przedmiotu oraz w debacie eksperckiej rośnie świadomość ograniczeń podejścia opartego wyłącznie na sztywnych, ilościowych limitach minutowych. Coraz wyraźniej akcentuje się potrzebę uwzględniania czynników, takich jak jakość i charakter konsumowanych treści, kontekst sytuacyjny korzystania z technologii, aktywna obecność i mediacja dorosłego, a także szersze warunki funkcjonowania rodziny, w tym jej zasoby kulturowe, edukacyjne i społeczne³⁸. W tym ujęciu ograniczenia wiekowe nie stanowią celu samego w sobie, lecz mogą być traktowane, jako rama ochronna, która wyznacza bezpieczne granice, lecz wymaga dopełnienia poprzez systematyczne działania edukacyjne, dostępne formy wsparcia rodziców oraz rozwój społecznej kultury „mądrego korzystania” z technologii, opartej na refleksyjności, odpowiedzialności i świadomych wyborach, a nie wyłącznie na zakazach i restrykcjach.

11. KLUCZOWE WNIOSKI DLA PRAKTYKÓW

1. Ograniczenia wiekowe są uzasadnione naukowo, szczególnie dla dzieci poniżej 5. roku życia, lecz nie są wystarczające, jako jedyne narzędzie.
2. Konieczne jest łączenie ograniczeń czasowych z edukacją medialną rodziców i dzieci.
3. Wdrażanie zaleceń powinno być elastyczne i dostosowane do indywidualnych warunków rodzin, a nie rygorystyczne.

³⁶ American Academy of Pediatrics, *Media and Young Minds*.. wyd. cyt., s. 2; IT Girls, *Dzieci w sieci 2025–2026*... wyd. cyt.

³⁷ IT Girls, *Dzieci w sieci 2025–2026*... wyd. cyt.; World Health Organization, *Guidelines on physical activity*... wyd. cyt., s. 9 – 10.

³⁸ World Health Organization, *Guidelines on physical activity*... wyd. cyt., s. 9 – 10.

4. Istotna jest wspólna odpowiedzialność rodziny, szkoły, instytucji zdrowia publicznego i platform cyfrowych.
5. Modelowanie zachowań przez dorosłych jest fundamentem skutecznego wprowadzania ograniczeń.
6. Potrzebne są dalsze badania, zwłaszcza longitudinalne, aby zweryfikować efektywność różnych modeli regulacji dostępu do mediów.

Kluczowe wnioski przedstawione powyżej są kierowane do szerokiego grona praktyków i interesariuszy zaangażowanych w kształtowanie środowiska rozwoju dziecka w epoce cyfrowej, w szczególności do:

- **rodziców i opiekunów** – jako osób bezpośrednio odpowiedzialnych za codzienne decyzje dotyczące obecności technologii w życiu dziecka oraz modelowanie wzorców korzystania z mediów;
- **nauczycieli, wychowawców i pedagogów** – którzy mają istotny wpływ na rozwój kompetencji medialnych dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym oraz mogą wspierać rodziny w interpretowaniu i wdrażaniu zaleceń;
- **psychologów, pedagogów specjalnych i terapeutów** – pracujących z dziećmi i rodzinami, dla których zagadnienia regulacji korzystania z technologii stanowią element profilaktyki i wsparcia rozwojowego;
- **specjalistów ochrony zdrowia**, w tym pediatrów i pracowników zdrowia publicznego – odpowiedzialnych za formułowanie, upowszechnianie i wdrażanie rekomendacji opartych na dowodach naukowych;
- **decydentów i twórców polityk publicznych** – kształtujących ramy systemowe w obszarze edukacji, zdrowia i cyfryzacji;
- **organizacji pozarządowych i instytucji edukacyjnych** – realizujących programy profilaktyczne i edukacyjne z zakresu kompetencji cyfrowych;
- **badaczy i środowiska akademickiego** – dla których przedstawione wnioski stanowią uzasadnienie potrzeby dalszych, pogłębionych badań, w szczególności o charakterze longitudinalnym;
- **przedstawicieli platform cyfrowych i branży technologicznej** – jako podmiotów współodpowiedzialnych za projektowanie środowisk cyfrowych przyjaznych rozwojowi dziecka.

Tak zdefiniowane grono odbiorców podkreśla, że skuteczne regulowanie dostępu dzieci do nowoczesnych technologii wymaga podejścia wielosektorowego i współodpowiedzialności, wykraczającej poza indywidualne decyzje rodziców.



Anny Dudy-Łyszczyk
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Kryzys zdrowia psychicznego wśród dzieci i młodzieży – wyzwania dla terapii

WPROWADZENIE

Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w ostatniej dekadzie stało się jednym z kluczowych problemów zdrowia publicznego. Liczne raporty wskazują na systematyczny wzrost zaburzeń emocjonalnych, problemów adaptacyjnych oraz zachowań autodestrukcyjnych w populacji młodych ludzi. Szczególne nasilenie trudności zaobserwowano po okresie pandemii COVID-19. Problem ten ma charakter nie tylko medyczny, lecz także pedagogiczny i społeczny. Trudności psychiczne uczniów przekładają się na funkcjonowanie szkolne, relacje rówieśnicze oraz proces rozwojowy⁴. Jednocześnie system wsparcia psychologiczno-pedagogicznego w wielu krajach zmagają się z niedoborem specjalistów.

Celem artykułu jest:

- przedstawienie teoretycznych podstaw zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży,
- analiza skali kryzysu,
- identyfikacja czynników ryzyka,
- omówienie wyzwań terapeutycznych,
- sformułowanie rekomendacji praktycznych.

1. KRYZYS ZDROWIA PSYCHICZNEGO DZIECI I MŁODZIEŻY – UJĘCIE TEORETYCZNE

Zdrowie psychiczne jest pojęciem wielowymiarowym. Według Światowej Organizacji Zdrowia jest to „stan dobre go samopoczucia, w którym człowiek wykorzystuje swoje zdolności, radzi sobie ze stresem w codziennym życiu, wydajnie i owocnie pracuje oraz jest w stanie wnieść wkład w życie danej wspólnoty”¹. Innymi słowy to stan dobrostanu, w którym jednostka realizuje swoje możliwości i radzi sobie ze stresem życia codziennego². Jest to jeden z kluczowych zasobów, który pozwala człowiekowi na zaspokajanie swoich potrzeb, samorozwój, adaptację do warunków życia oraz osiąganie celów życiowych³. W pedagogice akcentuje się także zdolność do regulacji emocji, adekwatne funkcjonowanie społeczne oraz odporność psychiczną. Istotne jest, że zdrowie psychiczne to proces dynamiczny, zatem podlega rozwojowi i zmianom w ciągu życia. Biorąc pod uwagę, że zdrowie psychiczne jest zależne od zasobów indywidualnych i umiejętności, możemy wnioskować, że to one warunkują w dużej mierze utrzymywanie tego stanu. Osoby, które cieszą się dobrym zdrowiem psychicznym przejawiają charakterystyczne cechy, takie jak umiejętność zaspokajania swoich potrzeb, przewycięzanie trudności, radzenie sobie z codziennym stresem, tworzenie trwałych i stabilnych więzi opartych na empatii, trosce i bliskości w relacjach. Ponadto, taka jednostka ma wysokie poczucie własnej wartości oraz cechuje ją pewność siebie⁴. Nie można jednak pominąć w tych rozważaniach modelu bio-psycho-społecznego, który zakłada współdziałanie czynników biologicznych, psychologicznych i środowiskowych na dobrostan psychiczny⁵. Zatem równowaga jest zależna od czynników psychologicznych, biologicznych, interakcji społecznych, struktur i zasobów społecznych oraz wartości kulturowych⁶.

Podsumowując powyższe, zdrowie psychiczne stanowi jeden z fundamentalnych zasobów warunkujących prawidłowe funkcjonowanie jednostki w różnych obszarach życia. Jego znaczenie jest szczególnie duże w okresie dzieciństwa i adolescencji, kiedy kształtują się kluczowe kompetencje emocjonalne, społeczne i poznawcze oraz ujawniają się indywidualne predyspozycje i potencjał rozwojowy. Jest to etap intensywnych zmian, w którym młodzi ludzie uczą się regulowania emocji, budowania relacji interpersonalnych, radzenia sobie z wymaganiami otoczenia oraz wykorzystywania własnych zasobów w procesie adaptacji do nowych wyzwań. Prawidłowo wspierane zdrowie psychiczne w tym okresie sprzyja harmonijnemu rozwo-

¹ WHO, *The worldhealth report 2001 – MentalHealth: New Understanding*, World Health Organization, New Hope 2001, s. 1.

² Tamże.

³ Z. Niškiewicz, *Dobrostan psychiczny i jego rola w życiu człowieka*, „Studia Krytyczne” 2016, nr 3, s. 140.

⁴ Tamże, s. 141.

⁵ A.S. Dowling, G. Engel, MD (1913 – 1999), „American Journal of Psychiatry” 2005, nr 162(11), s. 2039.

⁶ S. Kluczyńska, E. Sokołowska, *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w Polsce – wyzwania i rekomendacje*, „Psychologia wychowawcza” 2023, nr 27, s. 68.

jowi oraz zwiększa prawdopodobieństwo pomyślnego funkcjonowania w dorosłości. Do kluczowych jego składników zalicza się przede wszystkim zdolność do podejmowania i realizowania zadań rozwojowych w różnych kontekstach życia, takich jak rodzina, grupa rówieśnicza, szkoła, czy społeczność lokalna. Istotna jest również umiejętność adekwatnego przeżywania emocji oraz ich konstruktywnego wyrażania. Ważnymi elementami są ponadto pozytywny obraz własnej osoby, poczucie bezpieczeństwa i zaufanie do siebie oraz otoczenia, kompetencje w zakresie radzenia sobie z codziennymi obciążeniami i trudnymi wydarzeniami życiowymi, a także zdolność do empatycznego reagowania oraz tworzenia i podtrzymywania trwałych, znaczących relacji interpersonalnych. Z kolei jego zaburzenia mogą zakłócać przebieg procesów rozwojowych i utrudniać pełne wykorzystanie możliwości jednostki. Ponadto trudności w obszarze zdrowia psychicznego mogą ograniczać dzieciom możliwość sprostania wymaganiom edukacyjnym, a także utrudniać nawiązywanie i podtrzymywanie prawidłowych relacji zarówno z rówieśnikami, jak i z osobami dorosłymi. Problemy te często niosą również długofalowe konsekwencje, ponieważ wiążą się ze zwiększonym ryzykiem wystąpienia zaburzeń psychicznych w późniejszym okresie życia.

W ostatnich latach zdrowie psychiczne młodego pokolenia coraz częściej staje się jednym z najpoważniejszych wyzwań społecznych w Polsce. Dane są niepokojące – coraz więcej młodych ludzi zmagają się z problemami psychicznymi, a system wsparcia wciąż nie nadąża za rosnącymi potrzebami. Powstają inicjatywy społeczne, fundacje, które alarmują o potrzebie wspierania młodych osób, które mogą doświadczać kryzysów psychicznych. Badania i raporty międzynarodowe podkreślają wzrost nasilenia objawów lękowych, depresyjnych oraz spadek motywacji do działania wśród młodych ludzi⁷. Co istotne, Polska należy do krajów o wysokim odsetku prób samobójczych w populacji dzieci i młodzieży⁸. Zjawisko to ma charakter wieloczynnikowy – obejmuje zarówno uwarunkowania biologiczne, jak i psychosocjalne oraz środowiskowe⁹.

2. UWARUNKOWANIA KRYZYSU ZDROWIA PSYCHICZNEGO

Do najczęściej wskazywanych czynników ryzyka należą przeciążenia szkolne, presja osiągnięć edukacyjnych oraz trudności w relacjach rówieśniczych. Przewlekły stres szkolny może wynikać z nadmiernych wymagań programowych, napiętego harmonogramu zajęć oraz wysokich oczekiwań ze strony rodziców i nauczycieli¹⁰. Istotnym problemem jest także przemoc rówieśnicza, przyjmująca formę werbalną, fizyczną oraz cyberprzemocy¹¹.

⁷ R. Matusiak, A. Dębicka, *Kryzys zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży – profilaktyka, pomoc*, „KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA” 2023, nr12, s. 238-239.

⁸ Tamże, s. 239.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże, s. 240-241.

¹¹ Tamże, s. 241-242.

Znaczącą rolę odgrywa również środowisko rodzinne. Czynniki, takie jak chłód emocjonalny rodziców, konflikty rodzinne, uzależnienia, czy rozwód mogą sprzyjać pogorszeniu funkcjonowania psychicznego dziecka¹². Można wyodrębnić następujące kategorie czynników zwiększających ryzyko problemów psychicznych:

- czynniki biologiczne i indywidualne: obciążenia genetyczne, problemy zdrowotne, wcześniactwo;
- czynniki rodzinne: przemoc domowa, zaniedbanie, zaburzone relacje;
- czynniki społeczne: bullying, izolacja, ubóstwo¹³.

Ponadto w literaturze podkreśla się ambiwalentną rolę technologii cyfrowych — ich nadmierne używanie może zarówno wynikać z trudności psychicznych, jak i je pogłębiać¹⁴.

Rodzice zgłaszający się do poradni psychologiczno-pedagogicznych najczęściej wskazują na:

- zaburzenia depresyjne,
- zaburzenia lękowe,
- zaburzenia odżywiania,
- zaburzenia zachowania i kontroli impulsów,
- symptomy chorób afektywnych i psychotycznych¹⁵.

Należy podkreślić, że okres adolescencji charakteryzuje się dużą dynamiką zmian rozwojowych, co utrudnia jednoznaczne różnicowanie między normatywnymi przejawami dojrzewania a symptomami zaburzeń psychicznych¹⁶.

3. PRZEGLĄD WYNIKÓW BADAŃ

Mając na uwadze niepokojące doniesienia o pogarszającej się kondycji psychicznej dzieci i młodzieży, wydaje się konieczne przeanalizowanie trudności w obszarze zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Szacuje się, że w Polsce wskaźnik rozpoznawania zaburzeń psychicznych w populacji ogólnej dzieci i młodzieży jest zbliżony do światowego i wynosi 13–16%. Oznacza to, że w praktyce, co ósme dziecko zmagają się z poważnymi trudnościami. W młodszych grupach wiekowych dominują zaburzenia lękowe, depresja,

¹² Tamże, s. 241.

¹³ S. Kluczyńska, E. Sokołowska, *dz. cyt.*, 72-73.

¹⁴ R. Matusiak, A. Dębicka, *dz. cyt.*, s. 242.

¹⁵ Tamże, s. 243.

¹⁶ Tamże, s. 243.

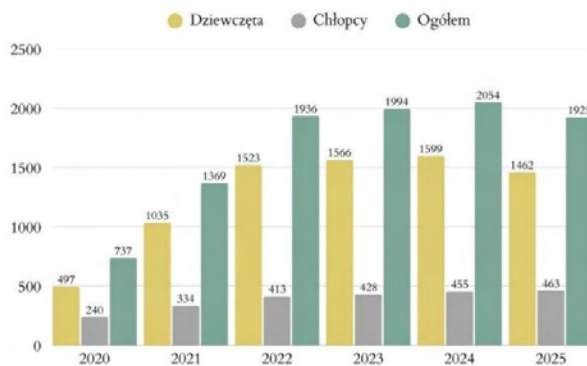
ADHD, zaburzenia zachowania oraz zaburzenia ze spectrum autyzmu, natomiast u nastolatków coraz częściej pojawiają się:

- problemy związane z używaniem substancji psychoaktywnych,
- zaburzenia odżywiania,
- zaburzenia nastroju.

Jednym z najbardziej wstrząsających wskaźników jest wzrost zachowań samobójczych wśród nieletnich. W ostatnich latach liczba takich zdarzeń gwałtownie wzrosła. Samobójstwo pozostaje drugą – po wypadkach – przyczyną śmierci młodych ludzi w Polsce. Za próbami samobójczymi często stoją: konflikty rodzinne, przemoc rówieśnicza, presja szkolna, trudności emocjonalne, kryzysy relacyjne¹⁷.

Fundacja „Życie warto rozmawiać” opublikowała raport pt. „Samobójstwa i próby samobójcze w Polsce w latach 2020 – 2025 na podstawie danych Komendy Głównej Policji na dzień 20.01.2026. Raport został opracowany przez zespół specjalistów, takich jak dr hab. Adam Czabański oraz dr Halszka Witkowska.

PRÓBY SAMOBÓJCZE W POLSCE W LATACH 2020-2025 GRUPA WIEKOWA PONIŻEJ 19 LAT ŹRÓDŁO KOMENDA GŁÓWNA POLICJI NA DZIEŃ 20.01.2026



Rysunek 1. Próby samobójcze w Polsce w latach 2020-2025 w grupie wiekowej poniżej 19 lat

Źródło: RAPORT Samobójstwa i próby samobójcze w Polsce w latach 2020 – 2025 na podstawie danych Komendy Głównej Policji na dzień 20.01.2026 [https://backend.zwjz.pl/media/attachments/Raport_zachowania_samob%3%B3jcze_2020-2025_fOYndVN.pdf] – 23.02.2026.

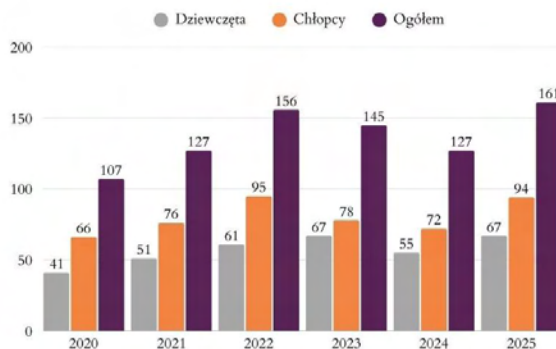
¹⁷ Tamże.

Ilustracja przedstawia liczbę prób samobójczych w Polsce wśród osób poniżej 19. roku życia w latach 2020–2025. Dane pochodzą z Komendy Głównej Policji (stan na 20.01.2026) i zostały podzielone według płci: dziewczęta, chłopcy oraz łączna liczba przypadków. W 2020 roku odnotowano 737 prób samobójczych, w tym 497 wśród dziewcząt i 240 wśród chłopców. W kolejnych latach widoczny jest wyraźny wzrost liczby takich zdarzeń. W 2021 roku liczba prób wzrosła do 1369 (1035 dziewcząt, 334 chłopców), a w 2022 roku osiągnęła 1936 przypadków (1523 dziewczęta, 413 chłopców). W 2023 roku odnotowano 1994 próby (1566 dziewcząt, 428 chłopców), natomiast najwyższy poziom wystąpił w 2024 roku – 2054 przypadki, w tym 1599 wśród dziewcząt i 455 wśród chłopców. W 2025 roku liczba prób samobójczych nieznacznie spadła do 1925, przy czym 1462 dotyczyły dziewcząt, a 463 chłopców. Dane wskazują na systematyczny wzrost liczby prób samobójczych wśród młodzieży w analizowanym okresie, szczególnie między rokiem 2020 a 2024. Z wykresu wynika również wyraźna dysproporcja płciowa – próby samobójcze znacznie częściej podejmują dziewczęta niż chłopcy, choć liczba przypadków wśród chłopców również stopniowo rośnie.

Ilustracja podkreśla skalę narastającego kryzysu zdrowia psychicznego wśród młodych ludzi, który stanowi poważne wyzwanie dla systemu edukacji, wymagając rozwijania działań profilaktycznych, wsparcia psychologicznego w szkołach oraz budowania kompetencji emocjonalnych uczniów.

SAMOBÓJSTWA W POLSCE W LATACH 2020-2025 GRUPA WIEKOWA PONIŻEJ 19 LAT

ŹRÓDŁO KOMENDA GŁÓWNA POLICJI NA DZIEŃ 20.01.2026



Rysunek 2. Samobójstwa w Polsce w latach 2020-2025 w grupie wiekowej poniżej 19 lat

Źródło: RAPORT Samobójstwa i próby samobójcze w Polsce w latach 2020 – 2025 na podstawie danych Komendy Głównej Policji na dzień 20.01.2026 [https://backend.zwj.r.pl/media/attachments/Raport_zachowania_samob%C3%B3jcze_2020-2025_fOYndVN.pdf] – 23.02.2026.

Z mapy wynika, że w 2025 roku odnotowano w Polsce łącznie 161 samobójstw wśród nastolatków. Ilustracja pokazuje, że problem samobójstw wśród młodych ludzi dotyczy całego kraju, choć jego natężenie różni się regionalnie. Dane te podkreślają skalę kryzysu zdrowia psychicznego wśród dzieci i młodzieży, który stanowi poważne wyzwanie dla systemu edukacji, opieki psychologicznej oraz działań profilaktycznych prowadzonych w szkołach i społecznościach lokalnych. Wśród przyczyn tej tendencji można wymienić znikający wpływ pandemii COVID-19 oraz obostrzeń z nią związanych, ustabilizowana sytuacja gospodarcza oraz na rynku pracy podczas trwania wojny na Ukrainie oraz wiele działań profilaktycznych.



Rysunek 4. Zachowania samobójcze i samookaleczenia

Źródło: Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków Raport z badań w ramach projektu Zdrowie psychiczne młodych cyfrowych [https://dbamomojzasieg.pl/wp-content/uploads/2025/11/Dobre-i-zle-wiadomosci.-raport-z-badan.pdf] – 26.02.2026.

Powyższe rozważania zostały też potwierdzone w Raporcie z badań prowadzonych przez Fundację Dbam o mój zasięg pt. *Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków*. Powyższa ikonografia jednoznacznie wskazuje, że problem samobójstw i samookaleczeń jest bardzo poważny. Z przedstawionych danych wynika, że 17% uczniów siódmej klasy szkoły podstawowej oraz 23% uczniów trzeciej klasy szkoły ponadpodstawowej w ciągu ostatniego roku myślało o odebraniu sobie życia. Wskazuje to na znaczną skalę występowania myśli samobójczych już wśród młodszych nastolatków, a jednocześnie na ich większe nasilenie w starszej grupie wiekowej. Ilustracja pokazuje również, że 17% uczniów w obu badanych grupach deklaruje, iż w ostatnim roku dokonywało samookaleczeń. Zjawisko to jest często traktowane, jako forma radzenia

sobie z silnymi emocjami lub napięciem psychicznym, co podkreśla potrzebę wczesnego rozpoznawania sygnałów kryzysu psychicznego w środowisku szkolnym. Kolejne dane wskazują, że 15% uczniów siódmej klasy szkoły podstawowej oraz 21% uczniów trzeciej klasy szkoły ponadpodstawowej miało konkretne plany dotyczące sposobu, czasu i miejsca odebrania sobie życia. Oznacza to, że część młodych osób nie tylko doświadcza myśli samobójczych, ale także rozważa ich realizację w sposób bardziej zaplanowany. Z grafiki wynika także, że 8% uczniów siódmej klasy szkoły podstawowej oraz 12% uczniów trzeciej klasy szkoły ponadpodstawowej podjęło próbę samobójczą. Dane te wskazują na szczególnie poważny wymiar kryzysu psychicznego wśród młodzieży.

Istotnym elementem ilustracji jest również pokazanie roli środowiska rówieśniczego. 53% uczniów trzeciej klasy szkoły ponadpodstawowej oraz 37% uczniów siódmej klasy szkoły podstawowej deklaruje, że pomagało swojemu koledze lub koleżance w poradzeniu sobie z myślami samobójczymi. Ponadto, co czwarty uczeń (25%) klas trzecich szkół ponadpodstawowych dowiedział się od swojego znajomego o podjętej próbie samobójczej. Przedstawione dane ukazują skalę problemu zachowań samobójczych i samookaleczeń wśród młodych ludzi oraz wskazują, że kryzys psychiczny często ujawnia się w środowisku szkolnym i rówieśniczym. Podkreśla to znaczenie działań profilaktycznych, edukacji emocjonalnej oraz dostępności wsparcia psychologicznego w szkołach.

4. MŁODZI CORAZ BARDZIEJ ZMĘCZENI I ZESTRESOWANI

Badania dobrostanu psychicznego realizowane w połowie 2025 roku pokazują wyraźny trend: im starsza młodzież, tym gorsze samopoczucie. Coraz więcej nastolatków skarży się na przewlekłe zmęczenie, rozdrażnienie, wysoki stres szkolny, spadek satysfakcji z życia. Ponad dwie piąte uczniów deklaruje duży lub bardzo duży stres związany ze szkołą. Co istotne, dziewczęta częściej niż chłopcy doświadczają obniżonego nastroju i przeciążenia psychicznego.

#1 Emocje i samoocena



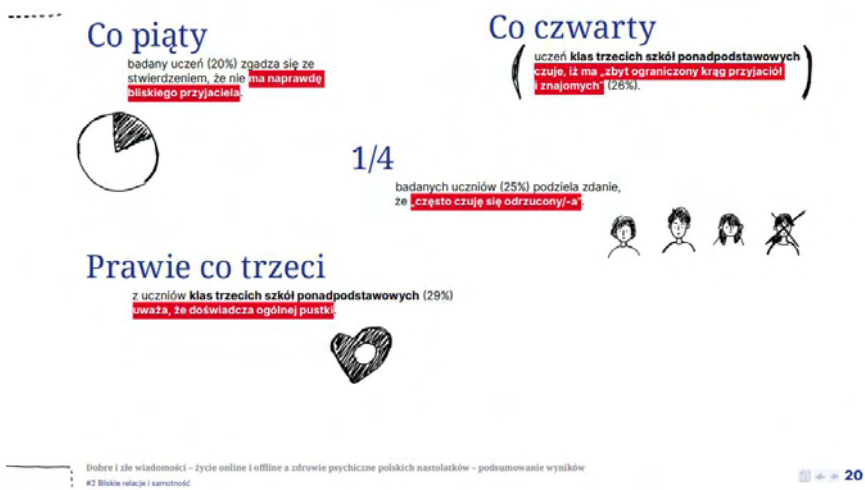
Rysunek 5. Emocje i samoocena

Źródło: Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków Raport z badań w ramach projektu Zdrowie psychiczne młodych cyfrowych [https://dbamomojzasieg.pl/wp-content/uploads/2025/11/Dobre-i-zl-e-wiadomosci.-raport-z-badan.pdf] – 26.02.2026.

Niepokojące są także dane, pochodzące z tego samego raportu, dotyczące emocji i samooceny, gdyż aż 33% i 35% uczniów klas siódmych i klas trzecich szkoły podstawowej boi się reakcji innych na swoje zachowanie. 12% badanych uczniów czuje się bezwartościowo, a 20-33% odczuwa smutek i pustkę. Należy podkreślić, że samoocena pełni trzy zasadnicze funkcje samooceny: poznawczą, wartościującą- oceniającą, integrująco- scalającą. Jest także regulatorem ludzkiego zachowania wpływającym na odniesienie jednostki do siebie i innych ludzi oraz otaczającego świata. Według L. Niebrzydowskiego i N. Brandena stanowi także poczucie godności i szacunku wobec siebie oraz jest warunkiem równowagi psychicznej. Utrzymywanie „pozytywności Ja” oraz podwyższanie poczucia własnej wartości jest silnym mechanizmem motywacyjnym¹⁸. Powołując się na powyższe rozważania teoretyczne, można wyciągnąć wniosek, że niskie poczucie własnej wartości deklarowane przez badaną grupę nastolatków może stanowić jedną z przyczyn kryzysu psychicznego. Kolejne domniemane przyczyny przedstawia kolejna ilustracja dotycząca bliskich relacji i samotności wśród nastolatków.

¹⁸ J. Kata, *Poczucie własnej wartości u młodzieży. Wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, „Nauczyciel i Szkoła” 2018/3, nr 67, s. 96-97.

#2 Bliskie relacje i samotność



Rysunek 6. Bliskie relacje i samotność

Źródło: Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków Raport z badań w ramach projektu Zdrowie psychiczne młodych cyfrowych [https://dbamomojzasieg.pl/wp-content/uploads/2025/11/Dobre-i-zle-wiadomosci.-raport-z-badan.pdf] – 26.02.2026.

Także relacje młodocianych nie mają się najlepiej. 20% badanych uczniów nie ma bliskiego przyjaciela, a 26% uważa, że ma zbyt ograniczony krąg przyjaciół i znajomych. 29% uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych odczuwa pustkę, 25% wszystkich badanych uczniów czuje się odrzucony. To wskazuje, że co najmniej 1/4 uczniów do 19. roku życia odczuwa samotność i brak akceptacji. Niepokojącym jest fakt, że młodzi ludzie nie potrafią, bądź nie chcą nawiązywać bliskich relacji. O przyczynach takiego stanu rzeczy można rozprawiać długo i jest to temat na kolejny artykuł. W mojej ocenie, jako praktyka i nauczyciela szkoły podstawowej, duże znaczenie w tym obszarze ma rozwój cyfryzacji.

#11 Najważniejsze zależności

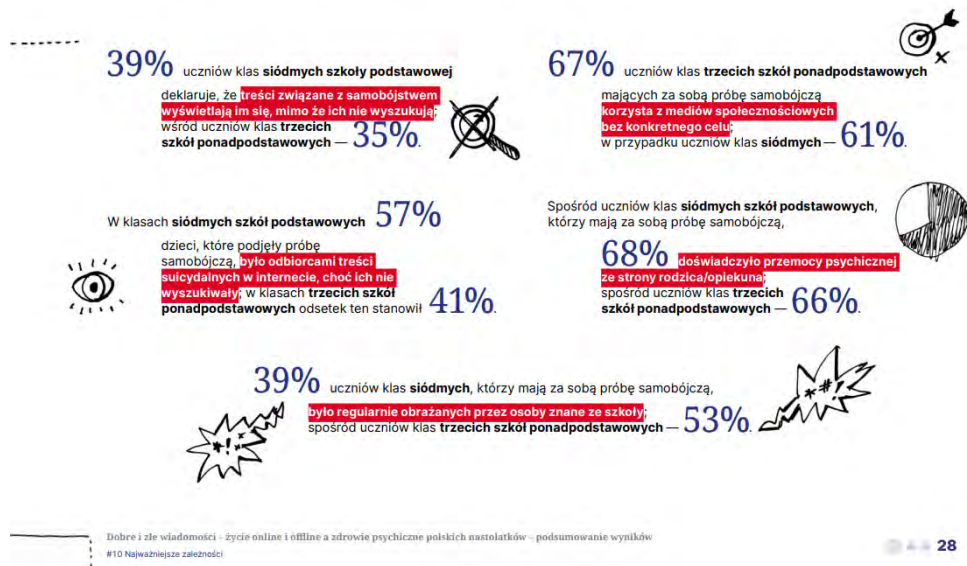


Rysunek 7. Zależności kompulsywnego korzystania z urządzeń elektronicznych a kryzysów psychicznych

Źródło: Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków Raport z badań w ramach projektu Zdrowie psychiczne młodych cyfrowych [https://dbamomozasieg.pl/wp-content/uploads/2025/11/Dobre-i-zl-e-wiadomosci.-raport-z-badan.pdf] – 26.02.2026.

Na ilustracji widać zależność między korzystaniem z nowoczesnej technologii a zdrowiem psychicznym młodych ludzi. Wskazuje na to spora dysproporcja w określaniu swojego samopoczucia u osób z niskim i wysokim wskaźnikiem kompulsywnego korzystania z Internetu. Ci pierwsi, aż 44% badanych, określali swoje samopoczucie, jako dobre i wspaniałe. Ta sama grupa trzy razy częściej określała, że jest szczęśliwa. Natomiast aż 50% osób, które kompulsywnie korzystają z Internetu myślało, żeby się nie obudzić, a 70% wśród nich wskazywało na wyświetlanie się im treści związane z samobójstwem, bądź okaleczeniami.

#10 Najważniejsze zależności



Rysunek 8. Zależności kompulsywnego korzystania z urządzeń elektronicznych a kryzysów psychicznych

Źródło: Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków Raport z badań w ramach projektu Zdrowie psychiczne młodych cyfrowych [https://dbamomozasieg.pl/wp-content/uploads/2025/11/Dobre-i-zl-e-wiadomosci.-raport-z-badan.pdf] – 26.02.2026.

Pierwsza zależność wskazuje, że 39% uczniów klas siódmych deklaruje, iż treści związane z samobójstwem wyświetlają im się w internecie, mimo że ich nie wyszukują. W przypadku uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych odsetek ten wynosi 35%. Wynik ten sugeruje, że młodzież może być biernie narażona na kontakt z treściami o charakterze suicydalnym, co może wynikać z mechanizmów algorytmicznych mediów społecznościowych. Tego typu ekspozycja może normalizować temat samobójstwa lub zwiększać podatność młodych ludzi znajdujących się w kryzysie psychicznym. Dane pokazują również, że 67% uczniów klas trzecich szkół ponadpodstawowych, którzy mają za sobą próbę samobójczą, korzysta z mediów społecznościowych bez konkretnego celu, natomiast wśród uczniów klas siódmych odsetek ten wynosi 61%. Może to wskazywać na pasywny, kompulsywny sposób korzystania z internetu, który bywa powiązany z pogorszeniem dobrostanu psychicznego, poczuciem osamotnienia oraz zwiększoną podatnością na negatywne treści. Wśród uczniów klas siódmych, którzy podjęli próbę samobójczą, 57% było odbiorcami treści suicydalnych w internecie, mimo że ich nie wyszukiwali. W przypadku uczniów szkół ponadpodstawowych odsetek ten wynosi 41%. Może to wskazywać na istotną korelację między kon-

taktem z tego typu treściami a pogorszeniem kondycji psychicznej młodzieży, szczególnie w młodszej grupie wiekowej. Istotnym czynnikiem ryzyka jest również środowisko rodzinne. Wśród uczniów klas siódmych, którzy mają za sobą próbę samobójczą, 68% doświadczyło przemocy psychicznej ze strony rodzica lub opiekuna. W starszej grupie badanych odsetek ten wynosi 66%.

Wyniki te potwierdzają, że przemoc emocjonalna w rodzinie jest jednym z kluczowych czynników sprzyjających kryzysom psychicznym u młodzieży.

Ostatnia zależność wskazuje, że 39% uczniów klas siódmych, którzy podjęli próbę samobójczą, było regularnie obrażanych przez osoby znane ze szkoły, natomiast wśród uczniów szkół ponadpodstawowych odsetek ten wynosi aż 53%. Wynik ten pokazuje znaczącą rolę przemocy rówieśniczej i wykluczenia społecznego, które mogą pogłębiać poczucie izolacji i bezradności u młodych ludzi.

5. ALKOHOL, PAPIEROSY I MARIHUANA — WCIĄŻ LATWO DOSTĘPNE

Jednym z istotnych czynników wpływających na pogłębiający się kryzys zdrowia psychicznego wśród dzieci i młodzieży jest rosnąca skala używania substancji psychoaktywnych. Dane z badań prowadzonych w ramach programu European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs (ESPAD) wskazują, że kontakt młodych ludzi z alkoholem, narkotykami, czy lekami o działaniu psychoaktywnym jest zjawiskiem powszechnym i coraz częściej rozpoczyna się w bardzo młodym wieku. Projekt ESPAD, realizowany od 1995 roku i obejmujący młodzież w wieku 15–16 oraz 17–18 lat, pozwala na analizę długoterminowych trendów związanych z używaniem substancji oraz ich wpływem na funkcjonowanie młodych ludzi. Z raportu dotyczącego uczniów szkół ponadpodstawowych i młodych dorosłych w Gdańsku wynika, że najczęściej używaną substancją psychoaktywną wśród młodzieży pozostaje marihuana. Jej popularność wynika między innymi z powszechnego przekonania o stosunkowo niewielkiej szkodliwości. W przestrzeni kulturowej często przedstawiana jest, jako substancja „łagodna”, co może prowadzić do bagatelizowania potencjalnych zagrożeń. Tymczasem regularne używanie marihuany w młodym wieku może wpływać na rozwój mózgu, koncentrację, stabilność emocjonalną oraz zwiększać ryzyko wystąpienia zaburzeń lękowych, czy depresyjnych.

Coraz większym problemem staje się również sięganie przez młodzież po leki uspokajające i nasenne bez konsultacji z lekarzem. Badania ESPAD z 2024 roku pokazują, że około jedna czwarta osób w wieku 15–18 lat oraz młodych dorosłych w wieku 18–24 lat przyznaje się do używania takich leków w celu zmiany nastroju lub osiągnięcia efektu odurzenia. Dostępność tych preparatów oraz przekonanie o ich „medycznym” charakterze sprawiają, że młodzi ludzie często nie dostrzegają ryzyka uzależnienia oraz poważnych konsekwencji zdrowotnych.

Niepokojące są także dane dotyczące stosowania dopalaczy, czyli nowych substancji psychoaktywnych o często nieprzewidywalnym działaniu. Wśród uczniów gdańskich szkół 3,6% osób w wieku 15–16 lat oraz 5,2%

w wieku 17–18 lat deklaruje ich używanie w ciągu ostatnich 12 miesięcy. Choć odsetki te są niższe niż w przypadku alkoholu, czy marihuany, dopalacze stanowią szczególnie poważne zagrożenie dla zdrowia psychicznego i fizycznego, ze względu na brak kontroli nad ich składem oraz silne działania psychoaktywne.

Dodatkowym problemem jest łączenie różnych substancji, zwłaszcza alkoholu i marihuany. Takie praktyki zwiększają ryzyko wystąpienia zaburzeń nastroju, problemów z kontrolą zachowania oraz podejmowania niebezpiecznych decyzji. Wśród młodych dorosłych, którzy sięgają po marihuane, znacząca część deklaruje jednoczesne spożywanie alkoholu, co potęguje negatywne skutki dla zdrowia psychicznego.

Szczególnie alarmujący jest także spadek wieku inicjacji w kontaktach z substancjami psychoaktywnymi. Coraz młodsze osoby eksperymentują nie tylko z alkoholem, czy marihuaną, ale również z takimi substancjami jak mefedron. W wielu przypadkach młodzież sięga po nie przed pierwszym kontaktem z marihuaną, co zwiększa ryzyko szybkiego rozwoju uzależnienia oraz poważnych zaburzeń psychicznych.

Zjawisko używania substancji psychoaktywnych przez młodzież nie tylko stanowi bezpośrednie zagrożenie zdrowotne, ale także pogłębia istniejące problemy psychiczne. Substancje te są często wykorzystywane, jako sposób radzenia sobie ze stresem, napięciem emocjonalnym, czy trudnościami w relacjach społecznych. W rzeczywistości jednak prowadzą do nasilenia problemów, zwiększając ryzyko depresji, zaburzeń lękowych oraz uzależnień. Dlatego problem ten powinien być traktowany jako jeden z kluczowych elementów współczesnego kryzysu zdrowia psychicznego wśród dzieci i młodzieży¹⁹.

WNIOSKI I REKOMENDACJE

Artykuł poświęcony jest problemowi pogarszającego się zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, który w ostatnich latach stał się jednym z najpoważniejszych wyzwań społecznych i edukacyjnych. Analiza literatury, raportów oraz danych statystycznych wskazuje na systematyczny wzrost liczby zaburzeń emocjonalnych i psychicznych wśród młodych ludzi. Coraz częściej obserwuje się występowanie zaburzeń lękowych, depresyjnych, zaburzeń odżywiania, problemów z kontrolą impulsów oraz zachowań autodestrukcyjnych. Jednym z najbardziej niepokojących zjawisk jest wzrost liczby prób samobójczych wśród osób poniżej 19. roku życia. Zdrowie psychiczne jest jednym z kluczowych zasobów umożliwiających prawidłowe funkcjonowanie człowieka. Obejmuje ono zdolność radzenia sobie z codziennym stresem, budowania relacji społecznych, regulowania emocji oraz realizowania własnych celów życiowych. Szczególne znaczenie ma ono w okresie dzieciństwa i adolescencji, kiedy kształtują się podstawowe kompetencje emocjonalne i społeczne. Zaburzenia w tym obszarze mogą wpły-

¹⁹ Badanie ESPAD (European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs); [raport-
espad-gdansk-2024.pdf] – 05.03.2026

wać na funkcjonowanie szkolne, relacje rówieśnicze oraz rozwój osobowości młodego człowieka.

Z przedstawionych w artykule danych wynika, że około 13–16% dzieci i młodzieży doświadcza zaburzeń psychicznych, co oznacza, że trudności tego typu dotyczą średnio co ósme dziecko. Wśród najczęściej występujących problemów wymienia się zaburzenia lękowe, depresję, ADHD oraz zaburzenia zachowania. W starszych grupach wiekowych coraz częściej pojawiają się również problemy związane z używaniem substancji psychoaktywnych oraz zaburzeniami nastroju.

Autor zwraca uwagę na wieloczynnikowy charakter kryzysu zdrowia psychicznego młodych ludzi. Do najważniejszych czynników ryzyka należą przeciążenie obowiązkami szkolnymi, presja osiągnięć edukacyjnych, trudności w relacjach rówieśniczych oraz przemoc w środowisku szkolnym. Istotną rolę odgrywa również środowisko rodzinne – konflikty rodzinne, brak wsparcia emocjonalnego, czy przemoc domowa mogą znacząco zwiększać ryzyko problemów psychicznych u dzieci i młodzieży.

Znaczącym czynnikiem wpływającym na dobrostan psychiczny młodych ludzi jest także rozwój technologii cyfrowych i mediów społecznościowych. Nadmierne korzystanie z internetu oraz kontakt z negatywnymi treściami, w tym dotyczącymi samobójstw, czy samookaleczeń, może pogłębiać problemy emocjonalne młodzieży. W artykule wskazano również na rosnącą skalę używania substancji psychoaktywnych przez młodych ludzi, takich jak alkohol, marihuana, czy leki uspokajające, które często są traktowane, jako sposób radzenia sobie z napięciem emocjonalnym.

Na podstawie przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży staje się jednym z najważniejszych wyzwań współczesnych społeczeństw. Wzrost liczby zaburzeń psychicznych oraz zachowań autodestrukcyjnych wskazuje na potrzebę podejmowania intensywnych działań profilaktycznych i systemowych. Kryzys zdrowia psychicznego młodych ludzi ma charakter wieloczynnikowy, dlatego jego rozwiązywanie wymaga współpracy wielu środowisk – rodziny, szkoły, systemu ochrony zdrowia oraz instytucji społecznych. Szczególnie istotne jest wczesne rozpoznawanie problemów emocjonalnych i szybkie udzielanie pomocy psychologicznej. Ważnym elementem przeciwdziałania problemom psychicznym jest także wzmacnianie czynników ochronnych, takich jak poczucie własnej wartości, umiejętność radzenia sobie ze stresem oraz zdolność budowania relacji społecznych.

W celu ograniczenia skali kryzysu zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży konieczne jest podejmowanie działań na wielu poziomach. Przede wszystkim należy zwiększyć dostępność pomocy psychologicznej i psychiatrycznej dla młodych ludzi, szczególnie w środowisku szkolnym. W wielu szkołach wciąż brakuje specjalistów, co utrudnia wczesne wykrywanie problemów i udzielanie odpowiedniego wsparcia. Istotne jest także rozwijanie programów profilaktycznych w szkołach, które będą koncentrować się na kształtowaniu kompetencji emocjonalnych, rozwijaniu umiejętności radzenia sobie ze stresem oraz budowaniu zdrowych relacji rówieśniczych. Edukacja emocjonalna może znacząco zwiększyć odporność psychiczną młodych ludzi. Działania profilaktyczne są tematyką podejmowaną przez wiele

organizacji, stowarzyszeń i fundacji. Jedną z nich są przywoływane w artykule fundacje: Dbam o mój z@sięg oraz Życie warte jest rozmowy. Organizacje te publikują wiele treści związanych z tematyką higieny cyfrowej, jej wpływu na dobrostan dzieci i młodzieży oraz profilaktykę problemów emocjonalnych i psychicznych wśród młodych ludzi. Publikowane treści nawiązują też do reakcji otoczenia i form wsparcia, które można zaoferować osobom w kryzysie psychicznym.

Kolejnym ważnym obszarem jest wspieranie rodziców w rozwijaniu kompetencji wychowawczych oraz budowaniu pozytywnych relacji z dziećmi. Rodzina odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu dobrostanu psychicznego młodego człowieka, dlatego ważne jest promowanie otwartej komunikacji i wsparcia emocjonalnego w środowisku domowym.

Należy również zwrócić uwagę na edukację w zakresie bezpiecznego korzystania z internetu i mediów społecznościowych oraz podejmować działania ograniczające dostęp młodzieży do treści mogących negatywnie wpływać na ich zdrowie psychiczne. Tu również można wskazać projekt Gdański Kod Rodzicielski, który ma na celu wsparcie rodziców w Gdańsku w zakresie zdrowia psychicznego i budowania więzi z dziećmi.

Podsumowując, skuteczne przeciwdziałanie kryzysowi zdrowia psychicznego wśród dzieci i młodzieży wymaga kompleksowego podejścia oraz współpracy wielu instytucji i środowisk społecznych. Tylko systemowe działania profilaktyczne, edukacyjne i terapeutyczne mogą przyczynić się do poprawy dobrostanu psychicznego młodego pokolenia.



Piotr Laskowski
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Cyfryzacja, media społecznościowe i cyberprzemoc jako nowe obszary oddziaływań terapeutycznych

1. CYBERPRZESTRZEŃ JAKO NIEFIZYCZNE ŚRODOWISKO NAWIĄZYWANIE RELACJI SPOŁECZNYCH

Przestrzeń wirtualna staje się coraz istotniejszą częścią naszego codziennego życia¹. Choć Internet radykalnie i nieodwracalnie zmienił sposób w jaki żyjemy, skutki korzystania z tego medium dla naszego zdrowia psychicznego pozostają niedostatecznie zbadane. Więcej jest w tym obszarze sensoryjnych doniesień reporterów, niż publikacji klinicystów czy badaczy. Podczas, gdy nasze rozumienie podstawowej psychologii Internetu pozostawia wciąż wiele do życzenia, objawy zmieniają się w miarę rozwoju technologii – od tradycyjnych przeglądarek do smartfonów, które łączą Internet² z rozmawianiem, wysyłaniem SMS-ów i gramy wideo. Stwierdzając, że podobne obawy pojawiały się wraz z każdą nową technologią, pomija się istotną kwestię: atrakcyjne, interaktywne cechy wirtualnego medium – w połą-

¹ Dla większości osób jest niesamowitym narzędziem informacyjnym, dającym też możliwość nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi; służy do samokształcenia, uwalnia od nieśmiałości i paraliżujących zahamowań. Tym osobom Internet poprawia samopoczucie i jakość życia. U innych jednak może prowadzić do stanu, który wydaje się spełniać definicję zaburzenia psychicznego, rozumianego jako „klinicznie znaczący behawioralny lub psychologiczny syndrom związany z obecnym dystresem albo ze znacząco zwiększonym ryzykiem cierpienia z powodu śmierci, bólu, zaburzenia lub utraty wolności”

² Musimy mieć świadomość, iż o wyjątkowości internetu decyduje to, że cyberprzestrzeń daje możliwości, których nie oferuje żaden inny środek masowego przekazu: to ogromna encyklopedia zawierająca niemożliwe do całkowitego ogarnięcia pokłady informacji, które mogą zastąpić dziś radio, telewizję, telefon, prasę codzienną i książkę. Cyberprzestrzeń jest także jedynym miejscem, dzięki któremu można w pełni śledzić zachowania internautów, poznawać ich zainteresowania, sposób odbioru rozmaitych form przekazu, taktykę oraz czas korzystania z sieci.

czeniu z jego ciągłym przedzieraniem się do każdego obszaru życia – sprawiają, że różni się ono od wszystkich wcześniejszych form mediów, a użytkownicy są bardziej podatni na jego nadużywanie i używanie w nieodpowiedni, szkodliwy sposób. Dynamiczny rozwój technologii multimedialnych i cyfrowych, komercjalizacja sektora rozrywki, rozwój gier komputerowych oraz stosowanie coraz doskonalszych technik wirtualnej perswazji stawiają coraz młodszych odbiorców rzeczywistości wirtualnej wobec nowych wyzwań, którym powinna nadać i sprostać edukacja³.

Gwałtowny rozwój technologiczny świata przyczynił się do zmiany trybu życia, pracy i rozrywki społeczeństw. Rozpowszechniła się globalizacja środowiska internetowego i cyfryzacja systemów teleinformatycznych. Trudno sobie wyobrazić życie bez korzystania z portali internetowych, poczty elektronicznych, ogólnościatowego przepływu informacji lub też bankowości online. Rozpowszechnienie cyfryzacji spowodowało, że współcześnie posługujemy się pojęciem „cyberprzestrzeń”, jako sfery ludzkiej działalności, która w zasadniczy sposób różni się od przestrzeni fizycznej i równocześnie coraz więcej codziennych spraw realizujemy/dokonujemy w Internecie⁴. Nie ma jednego, stałego ujęcia definicyjnego tego zjawiska, jednakże porządkując, można stwierdzić, iż cyberprzestrzeń to wirtualne środowisko utworzone przez połączone sieci komputerowe, w tym Internet, w którym odbywa się komunikacja, przechowywanie i przetwarzanie danych. Cyberprzestrzeń umożliwia interakcję pomiędzy użytkownikami na całym świecie, tworząc nowe możliwości i wyzwania w różnych dziedzinach życia i stając się nieodłącznym elementem współczesnego świata⁵.

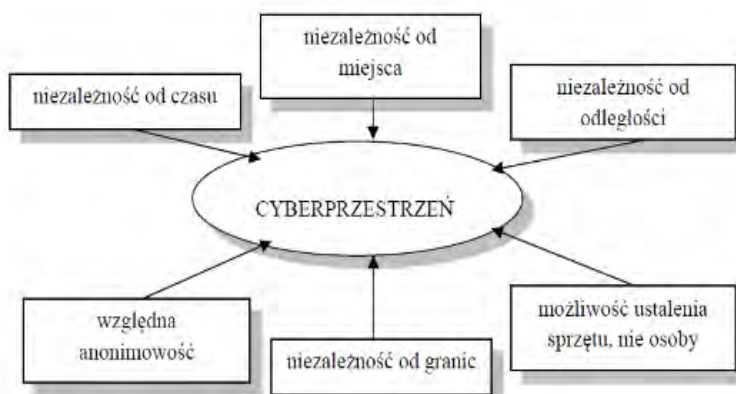
Autorzy piszący o tej przestrzeni najczęściej przedstawiają cztery zasadnicze cechy cyberprzestrzeni, a mianowicie jej anonimowość, aterytorialność, systematyczność i globalny zasięg⁶. Pełniejszy katalog wskazała Przestrzelska, co przedstawiono na rysunku 9.

³ Szerzej: P. Kaszuba, *Uzależnienia i konsekwencje nieodpowiedzialnej obecności w cyberprzestrzeni*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2024, s. 106-121.

⁴ K. Przestrzelska, *Bezpieczeństwo w cyberprzestrzeni*, Systemy Bezpieczeństwa Narodowego Zeszyt 25, Warszawa 2022, s. 12-13.

⁵ Cyberprzestrzeń w sposób istotny wpływa na współczesną komunikację, biznes, edukację i rozrywkę. Należy jednak dotrzeć, iż z jednej strony jej rozwój przynosi wiele korzyści, a z drugiej stawia przed uczestnikami nowe wyzwania związane z bezpieczeństwem i prywatnością. Zrozumienie i odpowiednie zarządzanie cyberprzestrzenią staje się kluczowe dla dalszego postępu technologicznego i społecznego.

⁶ M. Marczyk, *Cyberprzestrzeń jako nowy wymiar aktywności człowieka – analiza pojęciowa obszaru*, „Przegląd teleinformatyczny” 2018, nr 1-2, s. 60.



Rysunek 9. Cechy charakteryzujące cyberprzestrzeń

Źródło: K. Przestrzelska, *Bezpieczeństwo w cyberprzestrzeni*, Systemy Bezpieczeństwa Narodowego Zeszyt 25, Warszawa 2022, s. 14.

Cyberprzestrzeń jest nie tylko konstruktem technicznym, ale także zjawiskiem dynamicznym, tworzonym przez ludzi w niej uczestniczących, a w szczególności stwarza człowiekowi możliwość wejścia w wirtualną rzeczywistość, gdzie jest on reprezentowany przez swojego awatara. Można wyróżnić kilka podstawowych aspektów mających znaczenie dla funkcjonowania człowieka w cyberprzestrzeni, spośród których do najważniejszych zaliczyć można:

- poczucie anonimowości – jest związane z deindywidualizacją i przekonaniem o własnej bezkarności. W Internecie każdy może się podać za każdego, a jego prawdziwa tożsamość może być przez innych niezwykle trudna do zidentyfikowania, co powoduje, że wielu ludzi traci przekonanie o odpowiedzialności za własne czyny. Z drugiej strony, poczucie anonimowości ułatwia nawiązywanie kontaktów, bowiem redukuje ryzyko tkwiące w otwieraniu się przed innymi. Wyrażanie siebie podczas rozmowy na czacie jest pozbawione fizycznych i niewerbalnych wskazówek, co daje możliwość łatwiejszego odnalezienia wspólnoty przekonań;
- prosty dostęp do dowolnych treści – obecnie nie trzeba wiele trudu, aby pozyskać pożądaną informację, nie wychodząc z domu. Internet jest gigantycznym zbiorem danych, z którego można dowolnie korzystać. Z drugiej strony, brakuje skutecznych zabezpieczeń przed korzystaniem z treści mogących zagrażać prawidłowemu rozwojowi człowieka, np. stron pornograficznych;
- drugie Ja w świecie wirtualnym – w cyberprzestrzeni wielokrotnie tworzy się drugie Ja. Ja-wirtualne może być zupełnie różne od Ja-realnego, bowiem inne mechanizmy wpływają na jego

rozwój. Jest to przyczyną pewnej dezintegracji tożsamości osoby (istnieją koncepcje mówiące o przejściu z tożsamości indywidualnej do tożsamości grupowej podczas komunikacji zapośredniczonej przez komputer;

- (nie)ograniczone możliwości komunikacyjne – poza zbiorem danych, Internet jest siecią komunikacyjną. Można się skontaktować z dowolną osobą na świecie, która też jest aktywna w cyberprzestrzeni, niezależnie od tego, czy się ją zna, czy nie. Jest to jednak kontakt spłycony, powierzchowny, nie dający możliwości pełnej ekspresji emocjonalnej, jaka jest możliwa w osobistym kontakcie. Można, zatem stwierdzić, że choć ilość kontaktów się zwiększyła, to ich zażyłość i jakość została wystawiona na ciężką próbę⁷.

Cyberprzestrzeń to przestrzeń nieograniczonych możliwości, ale także obszar pełny pułapek, który szczególnie zagraża najmłodszym użytkownikom. Dzieci i młodzież traktują cyberprzestrzeń jak „kolorowy świat”, który czasem stanowi rozrywkę, innym razem wykorzystywany jest do edukacji i nauki, kiedy indziej jeszcze stanowi cyfrową płaszczyznę spotkania się z drugim człowiekiem. Doceniając pozytywne aspekty możliwości korzystania z cyberprzestrzeni (jako przestrzeni nieograniczonych możliwości) musimy identyfikować ją jako obszar pełny pułapek, który szczególnie zagraża najmłodszym użytkownikom. Cyberprzestrzeń uważana jest za świat zastępczy, gdzie nie ma bezruchu czy zastoju, ciągle przybywa informacji, użytkowników i towarów. Jest to również obszar, w którym przenikają się elementy świata realnego z elementami o naturze cyfrowej, cybernetycznej, elektronicznej. Skutki takiego pomieszczenia przez dłuższy czas mogą być bardzo szkodliwe i destrukcyjne dla psychiki oraz zdrowia fizycznego młodych użytkowników cyberprzestrzeni. W młodym umyśle użytkownika dokonuje się zatarcie granicy pomiędzy tym, co realne, a tym, co wirtualne, światem realnym a wirtualną rzeczywistością. W erze cyfrowej bezpieczeństwo dzieci i młodzieży staje się jednym z kluczowych wyzwań, a najczęściej wymieniane zagrożenia wobec najmłodszych uczestników przestrzeni cyfrowej to:

- marnowanie czasu,
- problemy z koncentracją i przyswajaniem wiedzy oraz długotrwałym wysiłkiem umysłowym;
- rozdwojenie i relatywizacja systemu wartości,
- przenoszenie doświadczeń wirtualnych na realne życie,
- ocena rzeczywistości według działań innych,
- zaburzenie okoliczności formacyjnych i wychowawczych,

⁷ B. Kałdon, *Cyberprzestrzeń jako zagrożenie dla człowieka XXI wieku*, „Poszukiwania Naukowe” 2016, t. 37, nr 2, s. 89.

- niszczenie wyobraźni bezwartościowymi obrazami i treściami,
- konsumpcjonizm,
- zmiany osobowościowe,
- formy ucieczki od obowiązków i trudności, zatracenie i zapominanie się, poszukiwanie przyjemności,
- stany ekstremalne, uleganie sugestiom⁸.

W obszarze nauk społecznych cyberprzestrzeń jest płaszczyzną służącą do komunikacji międzyludzkiej, jak również nowym wymiarem rozrywki dla społeczeństwa, w której możemy wyróżnić pięć jej podstawowych funkcji:

- funkcję informacyjną, która określa, iż jest ona przestrzenią ciągłej wymiany informacji. Pozwala ona na błyskawiczne uzyskanie różnorodnych informacji z niemalże każdego aspektu życia człowieka czy też nauk;
- funkcję ludyczną (rozrywkową), która umożliwia zaobserwowanie, iż cyberprzestrzeń pozwala na zaspokojenie potrzeb człowieka związanych z rozrywką czy oderwaniem się od codziennych zajęć. Możliwe jest to dzięki coraz większemu, wręcz ni czym nieograniczonemu, dostępowi do infrastruktury teleinformatycznej;
- funkcję stymulującą, która wyraża się w inspiracji odbiorców do aktywnego odbioru treści znajdujących się w cyberprzestrzeni;
- funkcję wzorotwórczą, która odnosi się do zjawisk tworzenia nowych standardów, ideałów czy też stylów życia, które obserwujemy wraz z rozwojem cywilizacyjnym;
- funkcję interpersonalną. Cyberprzestrzeń nie tylko zbliża, ale wręcz powoduje mieszanie się kultur, gromadząc idee oraz informacje pochodzące z całego świata. Istnieje powszechne przekonanie, że wyłączenie się z niej spowoduje izolację jednostek⁹.

Musimy mieć świadomość, iż łatwy dostęp i możliwości techniczne związane z cyberprzestrzenią mogą nieść zagrożenia wykorzystania tych zdobyczy techniki do izolacji społecznej lub narzucania indywidualistycznego rozumienia świata wartości, ról płciowych czy bawienia się tożsamością. Jest to szczególnie groźne dla młodych ludzi korzystających masowo z sieci i wirtualnej rzeczywistości. Młody odbiorca, zanurzający się w określonych matrycach tzw. *Matrix tożsamości cyberprzestrzennej*, wystawiony jest na ciągle zagrożenie ze strony animatorów przestrzeni cyfrowej, którzy ukrywają pod postacią zabawy manipulację czy wręcz celową destrukcję, rozbicie

⁸ P. Kaszuba, *Uzależnienia...wyd. cyt.*, s. 109.

⁹ M. Marczyk, *wyd. cyt.*, s. 61.

wewnętrznego systemu wartości¹⁰. Ze względu na powszechność Internetu i urządzeń mobilnych oraz fakt, że obecnie nawet najmłodsze osoby w rodzinie mają do nich dostęp, zaczęło się kształtować zupełnie nowe pokolenie. Po znanych już i opisanych w literaturze przedstawicielach „Generacji X” oraz „Y”, nadszedł czas „Pokolenia Z” (Zoomersi, Centennials), czyli osób urodzonych po 1995 r. To dzieci i młodzież, które nie znają świata bez Internetu, komputerów i telefonów komórkowych, gdyż są pierwszą generacją dorastającą w pełni scyfryzowanym świecie. Są „digital natives”, dla których smartfony i media społecznościowe są integralną częścią życia i niejednokrotnie to właśnie od tych mediów zaczęły one poznawać świat i zazwyczaj posługują się nimi znacznie lepiej od swoich rodziców. Z tego względu, niekiedy, generacja ta bywa też nazywana „Pokoleniem C” (ang. *Connected* – połączony), w nawiązaniu do stylu życia opartego na technologii, a nie na dacie urodzenia¹¹. Kluczowe cechy „Pokolenia C” to:

- stała łączność (Connected): funkcjonują w świecie wirtualnym, korzystając ze smartfonów i mediów społecznościowych;
- komunikacja (Communication): cenią szybki feedback, otwartą komunikację i relacje online;
- zmiana (Change): szybko adaptują się do nowych technologii i elastycznie podchodzą do zmian;
- tworzenie treści (Content): często sami tworzą treści (YouTube, social media), a nie tylko je konsumują¹².

Osoby z tej generacji bardzo dobrze odnajdują się w świecie wirtualnym, ale znacznie gorzej radzą sobie w życiu poza cyberprzestrzenią. Nie do końca potrafią zrozumieć prawa, które rządzą światem realnym, zwłaszcza te dotyczące norm społecznych, naturalnych konsekwencji swojego zachowania i relacji interpersonalnych. Cyberprzestrzeń stała się w efekcie, nowym, ważnym środowiskiem rozwojowym dla młodych osób. Jest nierozdzielalną częścią ich świata, sposobem na spędzanie wolnego czasu i na komunikowanie się ze znajomymi. Stała się również przestrzenią, do której zostały przeniesione różne dotychczasowe formy aktywności młodzieży, silnie związane z adolescencją i okresem moratorium, jak uczestnictwo w subkulturach młodzieżowych¹³.

Zapewnienie cyberbezpieczeństwa najmłodszej grupie użytkowników sieci stanowi jedno z najpoważniejszych wyzwań, przed którymi stają opiekunowie, pedagodzy, edukatorzy, właściciele stron internetowych – słowem

¹⁰ Szerzej: P. Kaszuba, *Niebezpieczeństwa wirtualizacji życia i wartości w cyberprzestrzeni*, „Studia Socialia Cracoviensia 12” 2020, nr 1 (22), s. 52-54.

¹¹ Często utożsamiani z Pokoleniem Z (osoby urodzone po 1995 r.), jednak „C” mogą reprezentować także starsze pokolenia, które przyjęły cyfrowy styl życia. Przedstawiciel pokolenia „C” z łatwością porusza się w Internecie, szybko potrafi znaleźć potrzebne informacje, a obsługę urządzeń czy aplikacji opanowuje w ekspresowym tempie. Jest na bieżąco, jeśli chodzi o internetowe trendy, popularne memy czy przetaczające się przez sieć dyskusje. Sam chętnie zabiera głos w social mediach. Jego cyfrowe kompetencje są wielkim atutem.

¹² B. Kaldon, *wyd. cyt.*, s. 90.

¹³ Tamże, s. 90.

wszyscy dorośli użytkownicy Internetu. Zagrożenia internetowe, na które narażone są nie tylko dzieci i młodzież, choć stanowią one najbardziej wrażliwą na to grupę użytkowników, stale ewoluują. Bezpieczne korzystanie z usług oferowanych przez podmioty administracji publicznej, banki, strony rezerwacyjne i sklepy internetowe dotyczy przede wszystkim dorosłych użytkowników sieci. Dzieci i młodzież w Internecie narażone są przede wszystkim na kontakt z treściami nieodpowiednimi dla ich wieku i poziomu rozwoju psychospołecznego. Poznanie istoty danego zagrożenia jest konieczne do zastosowania odpowiednich działań, które zneutralizują lub zminimalizują negatywne skutki oddziaływania na zdrowie dzieci i młodzieży. Katalog zagrożeń, na które narażony może być młody internauta, jest obszerny, a trudności przy klasyfikowaniu zjawisk w kategoriach cyberzagrożeń dla dzieci i młodzieży wynika z dynamiki zmian, jakie zachodzą w sieci. Niemniej jednak, niebezpieczeństwa występujące w przestrzeni wirtualnej można podzielić na trzy podstawowe kategorie zagrożeń. Są to kolejno:

- zagrożenia osobowe związane z rozwojem młodego człowieka w aspektach fizycznym, intelektualnym, emocjonalnym, moralnym i kompetencji społecznych;
- zagrożenia społeczne ściśle skorelowane z niebezpieczeństwami rozwojowymi oddziałującymi na dużą grupę małoletnich internautów;
- zagrożenia kulturowe.

Na rysunku 10. zaprezentowano schemat uwzględniający podział zagrożeń na osobowe, społeczne i kulturowe, które są wynikiem rozwoju cyberprzestrzeni.



Rysunek 10. Schemat podziału zagrożeń wynikających z rozwoju cyberprzestrzeni

Źródło: A. Paprotny, *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni – zagrożenie patostreamingiem*, rozprawa doktorska AWL Wrocław 2022, s. 101.

Wraz z rozwojem technologii, dostęp do cyberprzestrzeni, utożsamianej z Internetem, stał się powszechny i łatwy, a ułatwiający go narzędzia (smartfony, tablety, laptopy) są wykorzystywane w pracy, w czasie zajęć szkolnych i akademickich, co sprawia, iż możemy być online praktycznie non-stop, a to sprzyja nadużywaniu i u niektórych osób: uzależnieniu. **Uzależnienie od Internetu jest powszechnym problemem w dzisiejszym społeczeństwie cyfrowym. Pozbawione kontroli zanurzenie w wirtualnym świecie może prowadzić do poważnych konsekwencji, takich jak zaniedbanie**

obowiązków szkolnych i zawodowych, relacji z bliskimi oraz pogorszenie zdrowia psychicznego i fizycznego. Uzależnienie oznacza brak kontroli nad czymś, w tym przypadku nad korzystaniem z Internetu, a w szczególności:

- silne pragnienie lub przymus spędzania czasu przy komputerze;
- trudności w kontrolowaniu spędzanego czasu przy komputerze;
- zespół abstynencyjny – przy próbach powstrzymania się od określonego zachowania pojawiają się rozdrażnienie, złość, zawroty głowy, dreszcze, nudności, duszności, kołatanie serca, bóle mięśni i kości, uczucie zimna, poczucie wewnętrznej pustki, depresja, głód psychiczny;
- tolerancja – konieczność wydłużania czasu przy komputerze dla uzyskania takiego samego efektu jak na początku przy krótkim czasie;
- zaniedbywanie alternatywnych źródeł przyjemności i zainteresowań, rezygnacja z hobby, kontaktów z przyjaciółmi, rodziną oraz korzystanie z komputera mimo szkodliwych następstw¹⁴.

Do tego może dojść do zwiększonego pragnienia korzystania lub kontrolowania mediów społecznościowych. Często główną przyczyną nadmiernego używania Internetu jest brak zaspokojenia potrzeb związanych z komunikacją interpersonalną w świecie rzeczywistym i niska samoocena. Osoby te często poszukują wsparcia i przynależności do określonych grup, których nie mogą znaleźć w swoim otoczeniu rodzinno-przyjacielskim. Stąd też kierują nadzieję na znalezienie pomocy wśród innych użytkowników Internetu, ponieważ nie potrafią prosić o nią członków swojej rodziny czy przyjaciół. Jest to bardzo łatwe wyjście, które zapewnia również pewną anonimowość w przypadku osób wstydlivych. Każde uzależnienie jest oczywiście złe, ale to ten drugi obszar jest ogromnym problemem, o którym należy mówić – wpływ bycia online na stosunki społeczne¹⁵. Ciągłe korzystanie z Internetu prowadzi do zaniedbywania ważnych obowiązków i czynności. Internet zyskuje przewagę nad zdrowiem, rodziną, pracą, nauką, odpoczynkiem¹⁶.

¹⁴ M. Kuć, *Wiktyologia*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2010, s. 41.

¹⁵ Wskazać można trzy fazy procesu uzależnienia od Internetu, a mianowicie:

- faza pierwsza dotyczy osób korzystających z Internetu do nauki, pracy i rozrywki w sposób racjonalny,
- w fazie drugiej użytkownik Internetu korzysta z niego coraz częściej, tj. od godziny do nawet kilku godzin dziennie, a jego dotychczasowe zainteresowania tracą na znaczeniu. W codziennym działaniu pojawiają się coraz częstsze myśli związane z Internetem, w tym z komunikacją społeczną odbywaną za jego pośrednictwem,
- faza trzecia, najbardziej zaawansowana faza uzależnienia to destrukcja osobowości, która w skrajnych przypadkach dominuje nawet nad odżywianiem, higieną i snem.

¹⁶ Szerzej: P. Makles, *Uzależnienie od Internetu – wyzwania i strategie radzenia sobie z cyfrową zależnością*, Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, „Pedagogika. Studia i Rozprawy” 2023, t. XXXII, s. 209-210.

2. MEDIA SPOŁECZNOŚCIOWE JAKO KONCEPCJĘ WSPÓŁCZESNEJ KOMUNIKACJI

Termin media społecznościowe (social media – ang.) wszedł do obiegu w 2004 r., kiedy sieć internetowa poprzez wprowadzenie serwisów Web 2.0. umożliwiła swoim użytkownikom interakcję, co zmieniło koncepcję klasycznie rozumianej komunikacji. Media społecznościowe wykorzystują rozbudowany zestaw narzędzi komunikacyjnych, pozwalających na dzielenie się materiałami tekstowymi, dźwiękowymi, a także obrazami oraz filmami. Od tradycyjnych mediów różnią się m.in. interaktywnością – dają możliwość komentowania materiałów i udostępniania ich dalej. Wyróżniają się także egalitarnością – nadawcą może być każdy. Przewagą mediów społecznościowych nad tradycyjnymi jest szybkość publikowania treści. Istnieje wiele typów i rodzajów social mediów, przedstawianych w zależności od funkcji i podejmowanych w nich działań. Najczęściej można się spotkać z klasyfikacją:

- media do tworzenia i podtrzymywania relacji, np. Facebook,
- media do współdzielenia zasobów, np. YouTube,
- media służące do publikacji opinii i poglądów, np. blogi,
- media do kooperacji i wspólnej działalności, np. Google Docs
- serwisy społecznościowe, np. komunikatory, fora, czaty
- media do przekazywania aktualnych informacji, np. serwisy alertowe¹⁷.

Obecnie znaczenie mediów społecznościowych stale wzrasta, a wiele osób nie potrafi wyobrazić sobie dnia bez komunikatorów, z których korzystają w każdej wolnej chwili, poświęcając na nie coraz więcej czasu. Niemniej media społecznościowe nie służą jedynie do komunikacji, ale również są narzędziem rozrywki, edukacji, poszukiwania informacji i motywacyjnych treści. W efekcie wiele osób spędza coraz więcej czasu online, zaniebując inne aspekty życia. Znacząca rola mediów społecznościowych w życiu zwłaszcza młodych osób może budzić znacznie więcej kontrowersji i obaw wśród opinii publicznej, natomiast na pewno nie braknie jej entuzjastów. Wiąże się to z faktem, iż media mogą zarówno wspierać codzienne życie, poczucie przynależności wśród rówieśników w szczególności u młodszych osób, jak też przyczyniać się do rozwoju tożsamości, ale wciąż pozostają groźnym narzędziem prowadzącym do wielu ryzykownych zachowań, takich jak problemy z poczuciem własnej wartości czy niska jakość nawiązanych czy utrzymywanych przez media społecznościowe przyjaźni. Dlatego niezwykle istotnym w tym aspekcie jest prowadzenie edukacji na temat świadomego korzystania z mediów społecznościowych oraz z Internetu

¹⁷ M. Laskowska, *Wpływ mediów społecznościowych na relacje międzyosobowe – wartość bliskich więzi*, „Studia Nad Rodziną” 2023, nr 27(2(62)), s. 10.

w celu rozgraniczenia i utrzymywania równowagi między światem rzeczywistym a wirtualnym.

Media społecznościowe są obecnie elementem współistniejącym niemal z każdym obszarem życia ludzkiego, obejmującym różne jego aspekty, wpływając bezpośrednio lub pośrednio tym samym na funkcjonowanie całego społeczeństwa. W związku z tym ich wpływ na kształtowanie osobowości czy styl życia i świadomość jest niezaprzeczalny. Coraz częstszym, związanym z samooceną, zjawiskiem jest jej skorelowanie z liczbą tak zwanych „polubień” i pozytywnych komentarzy zamieszczanych w Internecie pod publikowanymi przez daną osobę treściami. Publikacja różnego typu treści i pojawienie się wystawianych przez innych ocen może uruchamiać tak zwany mechanizm nagradzający, przejawiający się w nieustannej obserwacji wyświetlacza telefonu czy ekranu komputera w celu znalezienia kolejnego przychylnego odzewu, co znacząco wydłuża czas spędzany online i jest kolejnym krokiem w kierunku rozwoju uzależnienia od mediów społecznościowych. To właśnie te niezdrowe nawyki i nadużycia kierują użytkowników w stronę lęku przed tym, że coś ich ominie w świecie wirtualnym. Przyczyniają się do wzrostu liczby relacji i tak zwanych „rolek”, które podbiły media społecznościowe, takie jak Instagram, Facebook i TikTok. Służą do szybkiego angażowania odbiorców, z jednej strony pokazując zabawne sytuacje, trendy, edukację czy lifestyle, z drugiej zaś potęgują strach przed tym, że można się dowiedzieć o potencjalnie interesujących informacjach czy treściach ze znacznym opóźnieniem¹⁸. Z drugiej strony należy również dostrzec, że media społecznościowe, działające jako platformy informacyjne, dyskusyjne, rozrywkowe i komunikacyjne, są skutecznym narzędziem do wpływania na opinię publiczną, kształtowania wiedzy na określone tematy i manipulowania nastrojami społecznymi. Umiejętne prowadzenie kampanii informacyjnych i dyskusji oraz tworzenie treści dostosowanych do użytkowników (krótszych, prostszych, ze specyficznym językiem i naciskiem na grafiki i wideo) może efektywnie jednoczyć lub dzielić społeczeństwo wokół konkretnych kwestii, zachęcać do określonych działań. Zatem wzrastająca rola mediów społecznościowych oraz przeniesienie znacznej części komunikacji międzyludzkiej do Internetu wymaga refleksji nad tym, jaki jest ich wpływ na kształtowanie opinii publicznej i nastrojów społecznych, a tym samym na zmianę zachowań i postaw¹⁹.

Social media radykalnie zmieniły sposób, w jaki rozumiemy relacje/kontakt, gdyż wystarczy jedno kliknięcie, by wysłać wiadomość, polubić post czy udostępnić zdjęcie, co u wielu osób wzbudza poczucie ciągłej obecności bliskich (nawet, jeśli mieszkają w innym mieście, a nawet na innym kontynencie). Dla osób nieśmiałych lub z trudnością nawiązujących kontakty w świecie offline, media społecznościowe bywają pierwszym krokiem do przełamania barier, a nawet do późniejszych spotkań na żywo. Ułatwiają

¹⁸ M. Hańczuk, G. Rybołowicz, J. Szwed, J. Wilczyńska, A. M. Olszewska, *Wpływ mediów społecznościowych na relacje międzyludzkie*, Akademia Zarządzania, Białystok 2024. s. 299-300.

¹⁹ S. Gliwa, *Wpływ Mediów Społecznościowych Na Opinię i Nastroje Społeczne*, „Przegląd Naukowo-Metodologiczny - Edukacja Dla Bezpieczeństwa” 2019, nr 2/2019 (43), s. 249.

budowanie wspólnot opartych na zainteresowaniach – od fotografii, przez sport, po niszowe hobby – co sprzyja odnajdywaniu ludzi o podobnej wrażliwości. W tym sensie social media bywają narzędziem wzmacniania więzi, o ile nie stają się jedyną formą kontaktu²⁰. Szybkość komunikacji w social mediach wymusza skrótowość. Krótkie wiadomości, reakcje emoji, memy, GIF-y – to codzienny język sieci. Nadaje się świetnie do szybkiej wymiany myśli czy żartów, ale w kontekście głębokich relacji może prowadzić do uproszczeń. Złożone emocje trudno wyrazić w kilku zdaniach pisanych w pośpiechu, a jeszcze trudniej odczytać bez tonu głosu, mimiki i gestów²¹.

Paradoks mediów społecznościowych polega na tym, że oferują stały kontakt, a równocześnie wiele osób doświadcza rosnącego poczucia samotności. Widoczne jest to zwłaszcza wtedy, gdy aktywność w sieci zastępuje realne spotkania. Można mieć setki lub tysiące znajomych i żadnej osoby, do której naprawdę zadzwonimy w kryzysie. Liczba interakcji rośnie, ale ich emocjonalna jakość maleje. Samotność w erze social mediów ma często specyficzny charakter: nie polega na całkowitym braku ludzi wokół, lecz na poczuciu, że inni żyją bardziej intensywnie, ciekawiej, szczęśliwiej. Przeglądanie starannie wybranych i obrobionych treści budzi porównania, które mogą nasilać poczucie bycia „gorszym”, „pozostawionym w tyle”. Gdy znajomi publikują kolejne zdjęcia ze spotkań, wyjazdów i imprez, osoba przeżywająca trudny okres może poczuć się niewidzialna, nawet jeśli w rzeczywistości inni o niej pamiętają²². Platformy social mediów są zaprojektowane tak, by przyciągać uwagę jak najczęściej i na jak najdłużej. Powiadomienia, liczniki polubień, komentarze i udostępnienia uruchamiają w mózgu system nagrody. Każda reakcja na nasz post może wywołać krótki wyrzut dopaminy – neuroprzekaźnika związanego z odczuwaniem przyjemności i motywacji. W kontekście relacji oznacza to, że zaczynamy szukać potwierdzenia swojej wartości w tym, ile zainteresowania wzbudzamy w sieci. Uzależnienie od uwagi objawia się na wiele subtelnych sposobów. Ktoś obsesyjnie sprawdza, ile osób zareagowało na nowe zdjęcie. Ktoś inny kasuje post, jeśli nie uzyskał „wystarczająco” dużo polubień. Jeszcze ktoś inny zaczyna publikować coraz bardziej skrajne treści, by wywołać emocje i reakcje. Tego typu zachowania zmieniają charakter relacji: ludzie przestają być celem

²⁰ Wiele bliskich relacji zaczyna się od rozmów w sieci, ale nabiera głębi dopiero wtedy, gdy zostaje przeniesiona do świata fizycznego: spotkań twarzą w twarz, wspólnych doświadczeń i przeżyć, które trudno oddać jedynie za pomocą ekranu

²¹ Powierzchność objawia się również w tym, że wiele interakcji sprowadza się do mechanicznych reakcji. Lajk staje się substytutem słów: „jestem”, „widzę cię”, „pamiętam”. Z jednej strony to lepsze niż całkowite milczenie, z drugiej – może utrwalać model relacji, w którym zabraknie miejsca na realny dialog. Media społecznościowe nie tyle niszczą rozmowę w cztery oczy, ile raczej wypierają ją tam, gdzie potrzebna jest chwila zatrzymania i realnej uwagi.

²² Dla części użytkowników media społecznościowe pełnią rolę „tła” codzienności – stale odwrażanego szumu ludzkiej obecności. Powiadomienia, komentarze, wiadomości dają wrażenie, że ktoś jest obok, ale to często obecność rozproszona, nieukierunkowana, bez wyłącznej uwagi. Psychologicznie relacje, w których naprawdę czujemy się ważni, wymagają czegoś odwrotnego: skupienia, czasu, gotowości do słuchania. Tego nie zapewni sama technologia – to kwestia sposobu jej używania.

samym w sobie, a stają się odbiorcami, od których zależy nasze samopoczucie²³.

Jednym z najistotniejszych psychologicznych skutków korzystania z social mediów jest nieustanne porównywanie się z innymi. Strumień treści, który widzimy każdego dnia, składa się głównie z wyselekcjonowanych momentów: sukcesów, ładnych kadrów, uśmiechów, spełnionych planów. To, co trudne, wstydlive, zwyczajne, rzadziej trafia na profil. Powstaje w ten sposób zniekształcony obraz życia – własnego i cudzego. To porównywanie dotyczy także relacji. Patrzymy na zdjęcia „idealnych” par, romantycznych wyjazdów, gestów czułości publikowanych publicznie. Łatwo wtedy uwierzyć, że nasza relacja jest gorsza, mniej intensywna, zbyt zwyczajna. Codzienne konflikty czy chwile znużenia wydają się dowodem na porażkę, choć w rzeczywistości są naturalną częścią każdej bliskości. Social media bardzo rzadko pokazują tę mniej atrakcyjną stronę związków, przyjaźni czy życia rodzinnego²⁴. Porównywanie przenosi się również na poziom statusu społecznego. Kto ma ciekawszą pracę, więcej wyjazdów, bardziej spektakularne sukcesy. W relacjach między znajomymi rodzi to subtelną rywalizację, która niszczy spontaniczność. Zamiast cieszyć się szczęściem innych, część osób doświadcza zazdrości lub poczucia porażki. Media społecznościowe wzmacniają ten mechanizm, bo stale dostarczają bodźców do porównań, a algorytmy chętnie promują treści efektowne, skrajne, przyciągające uwagę.

W celu zbadania pojawiających się podczas korzystania z Facebooka społecznych i psychologicznych stresorów przeprowadzono z użytkownikami Facebooka wywiady, po czym przeanalizowano ich treść. Autorzy zidentyfikowali szereg właściwości lub cech Facebooka przyczyniających się do opisanych problemów: poruszanie się tam nie jest anonimowe, tylko (bardzo) osobiste i dla innych (bardzo) widoczne, węzły w sieci społecznej nazywają się „znajomi” i dostaje się pozytywną lub negatywną osobistą informację zwrotną czy krytykę. Treści są trwałe (bardzo trudno je wykasować) i przez innych często powielane. Ponadto są bardzo łatwo dostępne praktycznie dla każdego, zwłaszcza, od kiedy z Facebooka korzysta się głównie przez smartfona. Respondenci, bez wyjątku, wskazywali nie tylko o pozytywnych doświadczeniach, ale również o negatywnych przeżyciach związanych z największą na świecie siecią społecznościową:

- radzenie sobie z niestosownymi, denerwującymi lub nachalnymi treściami;

²³ Uzależnienie od uwagi w social mediach może wpływać na poczucie własnej wartości. Gdy akceptacja innych zostaje sprowadzona do cyfrowych reakcji, łatwo uwierzyć, że nasze znaczenie zależy od statystyk: liczby obserwujących, zasięgu postów, częstotliwości interakcji. To szczególnie trudne dla młodych osób, dla których social media są istotnym elementem życia społecznego. Odrzucenie lub hejt online potrafią zranić tak samo głęboko, jak wykluczenie w realnej grupie rówieśniczej.

²⁴ Skutkiem jest rosnące niezadowolenie i frustracja. Zamiast przyglądać się własnym potrzebom, zaczynamy gonić za obrazem, który widzimy na ekranie. Partner lub przyjaciel przestaje być konkretną osobą z zaletami i wadami, a staje się kimś, kogo porównujemy do wirtualnego ideału. Zaufanie i akceptacja, kluczowe dla zdrowych relacji, ustępują oczekiwaniom opartym na wyobrażeniach

- bycie „uwiązany” do Facebooka;
- brak prywatności i kontrola;
- porównania społeczne i zazdrość;
- napięcia w relacjach²⁵.

Media społecznościowe są niewątpliwie ułatwieniem w dostępie do informacji i komunikacji, co może mieć wpływ na poprawę relacji z innymi ludźmi i lepsze ich poznanie. Nie należy jednak zapominać o negatywnych skutkach nadmiernego użytkowania Internetu, co przejawia się zarówno w sferze fizycznej, jak też psychicznej, powodując między innymi w wielu sytuacjach większy stres, pogłębiając samotność czy potęgując stany depresyjne. Szczególnie widoczne jest to w przypadku młodzieży, u której można zauważyć niższe poziomy samooceny i zwiększenie poczucia lęku. Ta niejednoznaczność w ocenie wpływu mediów społecznościowych powinna skutkować podjęciem szeregu działań, w szczególności podejmowanych przez rodziców czy nauczycieli ukierunkowanych na edukowanie, uświadamianie i wsparcie młodych, co do sposobu użytkowania mediów i długości spędzanego czasu w Internecie. Anonimowość lub częściowa anonimowość zachęca niektórych użytkowników social mediów do zachowań, na które nie odważyliby się twarzą w twarz. Hejt, wyśmiewanie, wykluczanie z grup, rozsyłanie kompromitujących materiałów – to zjawiska, które potrafią realnie niszczyć relacje i poczucie bezpieczeństwa. Social media, które miały sprzyjać łączeniu ludzi, stają się często miejscem, z którym wiążą się bolesne doświadczenia odrzucenia.

3. CYBERPRZEMOC

Cyberprzemoc jest dotkliwym i niebezpiecznym zjawiskiem z uwagi na charakter Internetu: każdy post lub zdjęcie błyskawicznie dociera do wielu osób, a materiały te na zawsze pozostają w sieci, ponieważ niemożliwym jest dotrzeć do wszystkich kopii, które zostały wykonane. W ten sposób nawet po ukaraniu sprawcy cyberprzemocy jego ofiara wciąż może doświadczać nękania i wyśmiewania. Szczególnie narażone na prześladowanie w Internecie są dzieci oraz młodzież, u których doświadczenie takiej przemocy może powodować problemy psychiczne, nerwice oraz próby samobójcze. Nie znaczy to jednak, że stalkerzy atakują tylko osoby nieletnie – często ich celem bywają również celebryci, a nawet nieznajomi. Jak wspomniano wcześniej, cyberprzestrzeń stała się nowym, ważnym środowiskiem rozwojowym dla młodych osób, a w konsekwencji również przestrzenią, do której zostały przeniesione różne dotychczasowe formy aktywności młodzieży, silnie związane z adolescencją i okresem moratorium, jak uczestnictwo w tzw. subkulturach młodzieżowych. Współczesne subkultury młodzieżowe zmie-

²⁵ M. Spitzer, *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, Dobra Literatura, Słupsk 2016, s. 165.

niły swoją formę, tj. są mniej widoczne na ulicach, za to bardziej zróżnicowane, fragmentaryczne i przenikające się. W większości można je określić wspólnym mianem „subkultur medialnych”, które różnią się od klasycznych przede wszystkim formą wzajemnych kontaktów i aktywności, z których duża część odbywa się w cyberprzestrzeni lub za pomocą nowych urządzeń multimedialnych. Nowe subkultury, które powstały w oparciu o cyberprzestrzeń, rzeczywistość wirtualną i najnowsze osiągnięcia techniczne to w szczególności:

- gracze komputerowi: jest to niezwykle liczna subkultura, która nie może istnieć bez świata wirtualnego. Gracze komputerowi są bardzo zróżnicowani w zależności od preferowanych przez nich gier. Wiele z tych gier opiera się o całkowicie alternatywny, zbudowany od podstaw świat wirtualny, w którym gracz wciela się w postać, rozwija ją, wykonuje questy (zadania), pokonuje przeciwników, a jednocześnie może przez specjalne komunikatory rozmawiać z innymi graczami na całym świecie. Bardzo często gracze komputerowi są również posądżani o skłonności do zachowań agresywnych;
- hejterzy – są przykładem subkultury medialnej, która pojawiła się w Sieci i dzięki niej funkcjonuje. Ich nazwa wywodzi się wprost od angielskiego słowa hate, czyli nienawiść, nienawidzić. Hejterami są osoby, które dużą część swojej aktywności w cyberprzestrzeni poświęcają na „hejtowanie” innych użytkowników Sieci, poprzez obrażanie ich, zaczepianie, wysyłanie ubliżających wiadomości lub publikowanie kompromitujących treści;
- hakerzy i piraci: nazwa niszy kulturowej hakerów wywodzi się od słowa hack, będącego synonimem zabawnego i niegroźnego żartu. Hasła członków tej subkultury można zamknąć w obrębie trzech zasad: atakuj każdego, kto ukrywa przed innymi informacje; buntuj się przeciwko władzom stosującym metody ucisku; nikomu nie ufaj. Liczna część członków tej podkultury zwana crackerami, ze względu na skłonność do anarchizmu i niechęć do władzy, dopuszcza się często przestępstw w Sieci, jak np.: wykradanie haseł, poufnych danych, dokonywanie e-mail bombings, warez, czyli łamanie zabezpieczeń oprogramowania, filmów, muzyki, a potem nielegalne rozpowszechnianie ich w Internecie²⁶.

Cyberprzemoc nie ogranicza się do obcych osób. Często dotyczy znajomych, kolegów z klasy, współpracowników, a nawet członków rodziny. Konflikt, który w świecie offline mógłby zostać rozwiązany w wąskim gronie, w social mediach zyskuje widownię. Publiczne poniżenie lub ośmieszenie potęguje wstyd i izolację ofiary. Zaufanie do ludzi, jako całości może zostać poważnie nadwyrężone, co utrudnia budowanie kolejnych relacji. Hejt ma

²⁶ Szerzej: B. Kaldon, *Cyberprzestrzeń... wyd. cyt.*, s. 91-95.

także efekt „mrozący”. Świadomość, że każdy post, zdjęcie czy opinia może zostać ośmieszona, sprawia, że część osób wycofuje się z aktywności, ogranicza dzielenie się sobą, ukrywa swoje poglądy czy zainteresowania. Relacje w sieci stają się mniej autentyczne, bardziej zachowawcze. Strach przed negatywną reakcją zaczyna dominować nad naturalną potrzebą ekspresji. Konsekwencje psychiczne cyberprzemocy są poważne: od spadku poczucia własnej wartości, przez lęk społeczny, po objawy depresyjne. W kontekście relacji oznacza to, że osoba doświadczająca hejtu może mieć trudność z zaufaniem innym, otwieraniem się, wchodzeniem w bliższe więzi.

4. RYZYKO UZALEŻNIENIA OD CYBERPRZESTRZENI

Przemiany społeczno-kulturowe wyzwalają w społeczeństwie trzeciej dekady XXI wieku silną potrzebę posiadania i intensywnych doznań. Mniej liczą się przeżycia, a bardziej sposób, w jaki zostaną one utrwalone, np. na portalach społecznościowych. Paradoksem naszych czasów jest życie w świecie pełnym dóbr i wyborów przy jednoczesnym doświadczaniu ubóstwa relacji. Słabną więzi, tym samym osłabia się ludzka zdolność do zdwersyfikowanych stresorów. Szukając regulacji, sposobów radzenia ze stresem, jednostka zwraca się w stronę czynności, które pomogą jej zredukować złe samopoczucie²⁷.

Rozwój przestrzeni wirtualnej, a w szczególności jej bezwzględnie potrzebnego elementu, tj. Internetu, doprowadził do znaczących zmian we współczesnym życiu i stał się integralną jego częścią. Ułatwił je i przyniósł wiele korzyści. Jednak nadmierne korzystanie z Internetu niesie ryzyko uzależnienia²⁸, prowadząc do poważnych zaburzeń w sferze społecznej, edukacyjnej, finansowej, psychologicznej i zawodowej. Uzależnienie od Internetu wiąże się często z trudnościami w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych, lękiem społecznym, nieadekwatnym poczuciem własnej wartości oraz stosowaniem nieefektywnych strategii radzenia sobie ze stresem. Fazy rozwoju uzależnienia od cyberprzestrzeni najlepiej opisano w kontekście nałogowego korzystania z Internetu, jednak mogą one się również odnosić do uzależnienia od gier internetowych. Sam proces uzależnienia podzielono na cztery fazy, z których każda wiąże się z wystąpieniem momentu krytycznego:

- etap pierwszy – zwany zaangażowaniem, to okazjonalne korzystaniem z Internetu, które służy jakiemuś konkretnemu celowi, np. wyszukiwaniu materiałów do nauki bądź pracy. Czas spę-

²⁷ S. Dzierżyńska-Breś, „Nowe uzależnienia” – wprowadzenie w tematykę uzależnień behawioralnych, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2023, t. 26, nr 2, s. 29.

²⁸ Przełom drugiej i trzeciej dekady XXI wieku wskazuje, iż uzależnienie od Internetu staje się jedną z plag XXI wieku; a jego pochodna sieciorholizm już wkrótce ma „szansę” uznania za jednostkę chorobową. Osobie uzależnionej Internet zabiera coraz więcej czasu, komputer staje się centrum jej świata, a relacje, szkoła, praca, rozrywki i przyjemności przestają być ważne. Równoległe pojawił się fonoholizm, czyli uzależnienie behawioralne od telefonu komórkowego, objawiające się kompulsywnym korzystaniem ze smartfona, lękiem przed jego brakiem oraz zaniedbywaniem życia realnego na rzecz wirtualnego.

dzony na tym zadaniu jeszcze nie narusza naturalnego rytmu życia;

- etap drugi – zwany zastępowaniem. Użytkowanie sieci staje się regularne. Dzieje się tak kosztem czasu przeznaczanego na inne zajęcia. Osoba zaczyna się izolować społecznie, traci zainteresowanie innymi obszarami życia. Narastają problemy, które coraz trudniej będzie jej rozwiązać;
- etap trzeci – zwany ucieczką. Pojawia się utrata kontroli. Osoba uzależniona wchodzi w konflikty z bliskimi, manipuluje otoczeniem. Ucieka w świat wirtualny;
- etap czwarty – zwany etapem desperacji, jest próbą powrotu do normalności. W wyniku okoliczności zewnętrznych osoba uzależniona nie ma już możliwości stosowania mechanizmów ucieczkowych i zaczyna szukać pomocy²⁹.

Osoby uzależnione od Internetu zgłaszają objawy przypominające objawy uzależnienia od substancji psychoaktywnych oraz innych zaburzeń behawioralnych (np. zaburzeń uprawiania hazardu). Objawy uzależnienia od Internetu obejmują:

- silną potrzebę lub poczucie przymusu korzystania z Internetu;
- subiektywne przekonanie o mniejszej możliwości kontrolowania zachowań związanych z Internetem (tj. osłabienie kontroli nad powstrzymaniem się od korzystania z niego oraz nad ilością czasu spędzanego w sieci);
- występowanie niepokoju, rozdrażnienia czy pogorszenia samopoczucia przy próbach przerywania lub ograniczenia korzystania z Internetu oraz ustępowanie tych stanów z chwilą powrotu do sieci;
- spędzanie coraz większej ilości czasu w Internecie w celu uzyskania zadowolenia lub dobrego samopoczucia, które poprzednio osiągnięte było w znacznie krótszym czasie (tolerancja czasu spędzanego online);
- postępujące zaniedbywanie alternatywnych źródeł przyjemności lub dotychczasowych zainteresowań na rzecz Internetu;
- korzystanie z Internetu pomimo szkodliwych następstw (fizycznych, psychicznych i społecznych), mających związek ze spędzaniem czasu w sieci³⁰.

²⁹ I. Pospiszyl, *Patologie społeczne i problemy społeczne*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2021, s. 303-304.

³⁰ J. Matuszczak-Swigoń, W. Bednarowska, *Terapia poznauczko-behawioralna uzależnienia od internetu*, „Psychoterapia” 2018, nr 1 (188), s. 65.

Niezwykle trudno wyróżnić przyczyny, dla których niektórym użytkownikom korzystanie z sieci wymyka się spod kontroli i zaczyna mieć szkodliwy wpływ na ich życie. Jest to zapewne wynik działania wielu czynników jednocześnie, wśród których można wyróżnić: specyficzne cechy samego Internetu jako medium, czynniki sytuacyjne związane ze specyficzną sytuacją życiową danej osoby oraz czynniki osobowościowe. Wynika to z faktu, że Internet:

- po pierwsze jest nieograniczony, nie ma początku ani końca, każda treść odsyła nas do następnych;
- po drugie, jest dostępny w każdym miejscu i w każdej chwili, a w porównaniu z innymi formami osiągania przyjemności, skorzystanie z niego wymaga bardzo niewiele wysiłku;
- po trzecie, z racji powszechności stałych łączy, zwiększenie czasu korzystania z Internetu nie wiąże się ze zwiększonymi kosztami;
- po czwarte, korzystanie z Internetu można postrzegać jako formę aktywności dostarczającą nieregularnych pozytywnych wzmocnień (np. nie wiemy dokładnie, kiedy dostaniemy nową wiadomość na Facebooku, znajdziemy śmieszny obrazek lub osiągniemy nowy poziom w grze), a tego typu warunkowanie uznawane jest za budujące najtrwalsze nawyki.

Trudno obwiniać o problemy samą technologię, jaką jest Internet. Wszyscy mają dostęp do tej samej sieci (choć oczywiście nie wszyscy korzystają z tych samych usług i aplikacji), a tylko nieliczni popadają w stan nadmiernego korzystania. Z drugiej jednak strony, Internet ma „potencjał uzależniający” (addictive potential), co zostało dostrzeżone już w pierwszej dekadzie XXI wieku.³¹ Nadużywanie Internetu z reguły rozwija się etapami i rozpoczyna się systematycznie zwiększaniem czasem obecności w sieci pod pretekstem wykonywania obowiązków (np. przygotowywaniem się do lekcji) lub rozwijania swoich zainteresowań. Stopniowo jednak czas ten ulega wydłużeniu, często kosztem zobowiązań domowych, towarzyskich lub obowiązków szkolnych. Rodzice i opiekunowie dzieci i adolescentów mogą odczytać symptomy uzależnienia, które objawiają się:

- silną potrzebą lub poczuciem przymusu korzystania z Internetu. Dziecko może mieć problem z oderwaniem się od komputera lub nie radzić sobie z ograniczeniem czasu spędzanego w sieci;
- rozdrażnieniem spowodowanym przerwaniem korzystania z sieci. Może pojawić się również rozgoryczenie lub gorsze samopoczucie, objawy te ustępują z chwilą powrotu do Internetu;

³¹ D. Greenfield, *The Addictive properties of Internet Usage*, [w:] K. S. Young, C. Nabuco de Abreu. (ed.), *Internet Addiction. A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment*, Hoboken, John Wiley & Sons, 2011.

- brakiem przerw w korzystaniu z Internetu, który wiąże się z zaniedbywaniem podstawowych potrzeb fizjologicznych;
- brakiem kontroli nad czasem spędzonym w sieci – dziecko nie jest w stanie określić, ile czasu spędziło przed komputerem;
- odczuwaniem przymusu korzystania z Internetu;
- zaniedbywaniem dotychczasowych zainteresowań oraz kontaktów z ludźmi na rzecz Internetu (np. unikanie znajomych lub rezygnacja z zajęć sportowych);
- spędzaniem coraz więcej czasu w Internecie celem uzyskania zadowolenia, dobrego samopoczucia, które poprzednio były osiąganane znacznie szybciej;
- korzystaniem z Internetu, pomimo że odbija się to szkodliwie na innych sferach życia (kosztem snu, spóźniania się do szkoły lub nieprzygotowywania się do lekcji);
- nieporozumieniami z innymi członkami rodziny związanymi z nadużywaniem Internetu.

Terapie, których celem jest utrzymywanie abstynencji, nie znajdują zastosowania w leczeniu osób uzależnionych od Internetu, ponieważ komputery stały się nieodłączną częścią życia i są niezbędne w pracy lub w szkole³². Największy potencjał terapeutyczny jest dostrzegany w psychoterapii poznawczo-behawioralnej (CBT czyli Cognitive-behaviour Therapy), w ramach której wyodrębniono terapię poznawczo-behawioralną uzależnienia od Internetu (CBT-IA) stanowiącą specjalistyczny, trzyfazowy model terapeutyczny opracowany w celu leczenia nadmiernego i kompulsywnego korzystania z Internetu, w tym uzależnienia od gier, mediów społecznościowych i pornografii internetowej. Koncentruje się na modyfikacjach behawioralnych, restrukturyzacji poznawczej w celu przeciwdziałania zniekształceniom myślenia oraz technikach redukcji szkód w celu zarządzania korzystaniem z technologii³³. Kluczowe elementy terapii poznawczo-behawioralnej (CBT-IA) składają się z trzech odrębnych faz:

- faza 1: Modyfikacja behawioralna: dotyczy rzeczywistych zachowań online, dążąc do kontroli nad konkretnymi, problematycznymi aplikacjami, a nie do całkowitej abstynencji. Obejmuje ona ustalenie limitów czasowych i wprowadzenie alternatywnych aktywności offline;
- faza 2: Restrukturyzacja poznawcza: podważa i koryguje irracjonalne myśli, takie jak nadmierne uogólnianie lub katastrofi-

³² J. Matuszczak-Świgoń, W. Bednarowska, *wyd. cyt.*, s. 64.

³³ Opracowana jako specjalistyczna terapia, terapia poznawczo-behawioralna (CBT-IA) ma na celu przewycięzenie wyzwań związanych z tradycyjnymi, opartymi na całkowitej abstynencji metodami leczenia uzależnień, poprzez uznanie, że korzystanie z Internetu jest często niezbędne w codziennym życiu. Jej celem jest zmiana relacji użytkownika z technologią.

zacja, które prowadzą do uzależnienia. Ma na celu zmianę negatywnych przekonań, które skłaniają użytkowników do szukania ucieczki w Internecie;

- faza 3: Terapia redukcji szkód: rozwiązuje problemy leżące u podłoża uzależnienia, w tym problemy osobiste, sytuacyjne lub społeczne. Koncentruje się na utrzymaniu długotrwałej rekonwalescencji i radzeniu sobie z problemami współistniejącymi, takimi jak depresja czy niskie poczucie własnej wartości³⁴.

Obszar pracy z pacjentem w psychoterapii kognitywno-behawioralnej może być bardzo szeroki, jej kluczowym aspektem jest jednak skupienie terapeuty na aktualnym stanie psychicznym pacjenta. Oznacza to, iż w odróżnieniu od psychoterapii psychodynamicznej terapia CBT skupia się w większym stopniu na aktualnych, bieżących doświadczeniach pacjenta w mniejszym zaś stopniu na poszukiwaniu źródeł jego objawów. Sprawia to, że jest ona bardzo efektywna w uzyskiwaniu poprawy objawowej – redukcji dyskomfortu odczuwanego przez pacjenta, poprawie jego funkcjonowania społecznego czy ograniczeniu szkodliwych nawyków życiowych.

³⁴ Tamże.



Włodzimierz Jurkiewicz
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Neuropsychologiczne podstawy uczenia się a projektowanie terapii

Współczesne podejście do terapii coraz wyraźniej odchodzi od traktowania jej wyłącznie, jako procesu rozmowy, interpretacji lub instruktażu. W praktyce psychoterapii, terapii uzależnień, rehabilitacji poznawczej i neurorehabilitacji, kluczowym celem jest względnie trwała zmiana funkcjonowania, a więc zmiana sposobu przetwarzania informacji, regulacji pobudzenia, podejmowania decyzji i reagowania behawioralnego. Z tej perspektywy terapia może być rozumiana, jako celowo organizowane środowisko uczenia się, w którym pacjent nie tylko zdobywa wiedzę o problemie, ale przede wszystkim nabywa nowe, bardziej adaptacyjne wzorce działania¹.

Takie ujęcie ma istotną konsekwencję metodologiczną. Skuteczność terapii zależy nie tylko od trafności diagnozy i doboru technik, ale również od tego, czy struktura interwencji odpowiada sposobowi działania systemów poznawczych i emocjonalnych pacjenta. Uczenie się nie jest jednorodnym aktem, lecz obejmuje selekcję uwagi, kodowanie informacji, konsolidację śladów pamięciowych, aktualizację wcześniejszych zachowań, tworzenie nawyków oraz przenoszenie nowej umiejętności do odmiennych kontekstów. Dlatego projektowanie terapii wymaga uwzględnienia nie tylko pytania, co pacjent ma zrozumieć, ale również, w jaki sposób ma się tego nauczyć².

Biologiczną podstawą uczenia się jest neuroplastyczność, czyli zdolność układu nerwowego do zmiany pod wpływem doświadczenia. W klasycznych ujęciach neurobiologii pamięci, trwałe uczenie się związane jest ze zmianą siły połączeń synaptycznych, reorganizacją aktywności sieci neuronalnych oraz utrwalaniem wiedzy, która może być później odtwarzana w zachowaniu. Oznacza to, że zmiana terapeutyczna nie jest jedynie efektem „zrozu-

¹ E.R. Kandel, J.D. Koester, S.H. Mack, S.A. Siegelbaum, *Principles of Neural Science*, wyd. 6, McGraw Hill, New York 2021; B. Kolb, I.Q. Whishaw, *Fundamentals of Human Neuropsychology*, wyd. 8, Worth Publishers, New York 2021.

² M.D. Lezak, D.B. Howieson, E.D. Bigler, D. Tranel, *Neuropsychological Assessment*, wyd. 5, Oxford University Press, New York 2012; S. Dehaene, *How We Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine... for Now*, Allen Lane, London 2020.

mienia” treści, ale wymaga wielokrotnej aktywizacji tych obwodów funkcjonalnych, które mają zostać wzmocnione, osłabione albo przeorganizowane³.

Szczególnie użyteczna dla praktyki jest koncepcja plastyczności zależnej od doświadczenia, opisana przez Kleima i Jones. Autorzy wskazują, że znaczenie mają między innymi: używanie określonej funkcji, specyficzność ćwiczenia, powtarzalność, intensywność, istotność zadania, odpowiednie wyczucie czasu, możliwość transferu oraz ryzyko interferencji. W kontekście terapii oznacza to, że samo omawianie pożądanej zmiany zwykle nie wystarcza. Jeżeli celem jest regulacja emocji, trening musi angażować faktyczne procesy regulacyjne. Jeżeli celem jest redukcja zachowań nałogowych, potrzebne są ćwiczenia dotyczące realnych sytuacji ryzyka, a nie wyłącznie deklaratorywna wiedza o mechanizmach uzależnienia⁴.

Z neuropsychologicznego punktu widzenia, ważne jest także odróżnienie utrwalania nowych treści od modyfikowania wzorców już obecnych. Badania nad konsolidacją pamięci pokazały, że ślad pamięciowy stabilizuje się w czasie, natomiast badania nad rekonsolidacją sugerują, iż po reaktywacji może on ponownie stać się podatny na zmianę. Dla terapii ma to duże znaczenie, ponieważ wiele objawów klinicznych opiera się na nadmiernie utrwalonych wzorcach uczenia: lękowych, unikowych, nałogowych, czy depresyjnych. Zmiana terapeutyczna może, więc polegać zarówno na budowaniu nowej odpowiedzi, jak i na aktualizacji wcześniejszego znaczenia bodźca lub sytuacji⁵.

Nie każda treść przedstawiona pacjentowi staje się materiałem do trwałego uczenia. Warunkiem wstępnym jest odpowiednia selekcja uwagi i przetworzenie informacji w pamięci roboczej. Model Baddeleya podkreśla, że bieżące przetwarzanie angażuje ograniczone zasoby, które muszą jednocześnie utrzymywać informacje, integrować je z wcześniejszą wiedzą oraz sterować działaniem. W praktyce klinicznej oznacza to, że pacjent uczący się nowej strategii radzenia sobie z objawami może łatwo utracić zdolność do jej efektywnego przyswojenia, jeśli sesja jest zbyt przeciążająca, instrukcje są zbyt abstrakcyjne albo pobudzenie emocjonalne pochłania zasoby wykonawcze⁶.

Jest to istotne z perspektywy projektowania terapii, bowiem wynika stąd kilka konsekwencji. Po pierwsze, materiał terapeutyczny powinien być segmentowany: lepiej wprowadzić mniej treści, ale przepracować je głębiej i w kilku formach, niż przekazać wiele pojęć bez możliwości ich internalizacji. Po drugie, korzystne jest łączenie kanałów przetwarzania – rozmowy, zapisu, obrazu, przykładu sytuacyjnego i próby behawioralnej – ponieważ

³ E.R. Kandel, J.D. Koester, S.H. Mack, S.A. Siegelbaum, *Principles of Neural Science*, wyd. 6, McGraw Hill, New York 2021; J.L. McGaugh, *Memory - a century of consolidation*, „Science” 2000, nr 287(5451), s. 248-251.

⁴ J.A. Kleim, T.A. Jones, *Principles of experience-dependent neural plasticity: implications for rehabilitation after brain damage*, „Journal of Speech, Language, and Hearing Research” 2008, nr 51(1), s. 225-S239.

⁵ J.L. McGaugh, *Memory - a century of consolidation*, „Science” 2000, nr 287(5451), s. 248-251; K. Nader, G.E. Schafe, J.E. LeDoux, *Fear memories require protein synthesis in the amygdala for reconsolidation after retrieval*, „Nature” 2000, nr 406, s. 722-726.

⁶ A. Baddeley, *The episodic buffer: a new component of working memory?*, „Trends in Cognitive Sciences” 2000, nr 4(11), s. 417-423.

zwiększa to prawdopodobieństwo wytworzenia spójnej interpretacji. Po trzecie, terapeuta powinien stale monitorować poziom obciążenia poznawczego pacjenta zwłaszcza, gdy współwystępują deficyty funkcji wykonawczych, wysoki poziom lęku, depresyjne spowolnienie lub objawy związane z uszkodzeniem OUN (Ośrodkowy Układ Nerwowy)⁷.

Istotne jest przy tym, że uczenie terapeutyczne nie sprowadza się do zapamiętywania treści deklaracyjnych. Pacjent ma zwykle nauczyć się sekwencji operacji: rozpoznania sygnału, zatrzymania automatycznej reakcji, uruchomienia alternatywnej procedury i oceny rezultatu. Taki typ uczenia silnie zależy od funkcji wykonawczych, a więc od planowania, hamowania, przełączania uwagi i aktualizacji pamięci roboczej. Im bardziej złożony jest cel terapeutyczny, tym większa potrzeba stopniowania trudności oraz przechodzenia od prostych prób do zadań zbliżonych do realnego obciążenia życiowego⁸.

Współczesna neuropsychologia nie traktuje emocji i poznania, jako odrębnych, niezależnych systemów. Badania pokazują, że emocje wpływają na kierowanie uwagą, ocenę znaczenia bodźców, konsolidację pamięci i wybór zachowania, a więc na wszystkie etapy klinicznie istotnego uczenia się. Dlatego terapia pozbawiona komponentu emocjonalnego może być intelektualnie zrozumiała, lecz słabo utrwalona, natomiast terapia przeciążająca afektywnie może dezorganizować pamięć roboczą i obniżać elastyczność poznawczą⁹.

Stres jest tu zjawiskiem szczególnie ważnym. Literatura wskazuje, że jego wpływ jest zależny od momentu wystąpienia, natężenia i rodzaju zadania. Umiarkowane pobudzenie w pobliżu momentu uczenia może wzmacniać konsolidację, ale silny lub przewlekły stres częściej osłabia wydobywanie informacji, pamięć roboczą i zdolność elastycznego przełączania strategii. Z punktu widzenia terapii oznacza to konieczność utrzymywania pacjenta w stanie optymalnego zaangażowania: wystarczająco wysokiego, aby uruchomić motywację i znaczenie emocjonalne, lecz nie tak wysokiego, by uniemożliwić przetwarzanie i integrację doświadczenia¹⁰.

Praktyczne implikacje są szerokie. W terapii ekspozycyjnej i pracy z traumą szczególnego znaczenia nabiera stopniowanie kontaktu z treściami trudnymi dla pacjenta, przeplatanie faz aktywacji z fazami integracji oraz uczenie samoregulacji jeszcze przed wejściem w bardziej obciążające interwencje. W terapii uzależnień i zaburzeń impulsywnych równie ważne

⁷ M.D. Lezak, D.B. Howieson, E.D. Bigler, D. Tranel, *Neuropsychological Assessment*, wyd. 5, Oxford University Press, New York 2012; S. Dehaene, *How We Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine... for Now*, Allen Lane, London 2020.

⁸ B. Kolb, I.Q. Whishaw, *Fundamentals of Human Neuropsychology*, wyd. 8, Worth Publishers, New York 2021; M.D. Lezak, D.B. Howieson, E.D. Bigler, D. Tranel, *Neuropsychological Assessment*, wyd. 5, Oxford University Press, New York 2012.

⁹ L. Pessoa, *On the relationship between emotion and cognition*, „Nature Reviews Neuroscience” 2008, nr 9(2), s. 148-158.

¹⁰ B.S. McEwen, *Physiology and neurobiology of stress and adaptation: central role of the brain*, „Physiological Reviews” 2007, nr 87(3), s. 873-904; G.S. Shields, M.A. Sazma, A.M. McCullough, A.P. Yonelinas, *The effects of acute stress on core executive functions: a meta-analysis and comparison with cortisol*, „Neuroscience and Biobehavioral Reviews” 2016, nr 68, s. 651-668.

jest rozpoznawanie momentów, w których stres zawęża repertuar reakcji i nasila przechodzenie do schematów automatycznych. Projekt terapii powinien, więc zawierać nie tylko treści „merytoryczne”, ale również architekturę pobudzenia sprzyjającą uczeniu¹¹.

Jednym z najlepiej udokumentowanych ustaleń psychologii uczenia jest przewaga praktyki rozłożonej nad praktyką skomasowaną. Metaanaliza Cepedy i współpracowników wykazała, że rozłożenie epizodów uczenia w czasie poprawia zapamiętywanie, a optymalny odstęp zależy od momentu, w którym wiedza ma zostać użyta. W terapii wskazuje to na potrzebę rytmizowania kontaktu terapeutycznego, planowania zadań między sesjami i celowego wracania do tych samych umiejętności po różnych odstępach. Pojedyncza, nawet bardzo intensywna sesja rzadko daje trwały efekt, jeśli nie jest osadzona w systemie powtórzeń¹².

Drugą ważną zasadą jest aktywne wydobywanie. Badania Roedigera i Karpickego pokazują, że samo odtwarzanie materiału z pamięci wzmacnia długoterminowe utrzymanie treści bardziej niż bierne ponowne czytanie lub słuchanie. W terapii oznacza to, że pacjent powinien nie tylko słyszeć wyjaśnienia, ale regularnie własnymi słowami odtwarzać model problemu, procedurę reagowania, plan zapobiegania nawrotom, czy schemat analizy sytuacji. Krótkie podsumowania, pytania sprawdzające, zapisy z pamięci, samodzielne planowanie reakcji i odgrywanie ról nie są jedynie dodatkiem dydaktycznym, ale rdzeniem uczenia terapeutycznego¹³.

Kolejna zasada dotyczy znaczenia błędu przewidywania i informacji zwrotnej. Układy nagrody uczą się szczególnie intensywnie wtedy, gdy rzeczywisty rezultat różni się od oczekiwanego. W terapii warto, zatem projektować doświadczenia, w których pacjent może bezpiecznie przekonać się, że konsekwencje sytuacji są inne niż przewidywał. Dotyczy to zarówno restrukturyzacji katastroficznych przewidywań w zaburzeniach lękowych, jak i korekty oczekiwań związanych z używaniem substancji, impulsywnym zachowaniem, czy unikaniem. Warunkiem skuteczności jest jednak precyzyjna informacja zwrotna: szybka, konkretna, odnosząca się do zachowania, a nie do wartości osoby¹⁴.

Nie mniej ważne jest wdrożenie wiedzy w życie. Umiejętność opanowana w gabinecie nie przenosi się automatycznie do domu, pracy czy sytuacji konfliktu. Dlatego terapia powinna być projektowana warstwowo: od zrozumienia modelu, przez ćwiczenie w warunkach bezpiecznych, po zadania osadzone w naturalnym środowisku pacjenta. Badania nad formowaniem

¹¹ L. Pessoa, *On the relationship between emotion and cognition*, „Nature Reviews Neuroscience” 2008, nr 9(2), s. 148-158; B.S. McEwen, *Physiology and neurobiology of stress and adaptation: central role of the brain*, „Physiological Reviews” 2007, nr 87(3), s. 873-904.

¹² N.J. Cepeda, H. Pashler, E. Vul, J.T. Wixted, D. Rohrer, *Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis*, „Psychological Bulletin” 2006, nr 132(3), s. 354-380; J.A. Kleim, T.A. Jones, *Principles of experience-dependent neural plasticity: implications for rehabilitation after brain damage*, „Journal of Speech, Language, and Hearing Research” 2008, nr 51(1), s. 225-239.

¹³ H.L. Roediger III, J.D. Karpicke, *Test-enhanced learning: taking memory tests improves long-term retention*, „Psychological Science” 2006, nr 17(3), s. 249-255.

¹⁴ W. Schultz, *Dopamine reward prediction error coding*, „Dialogues in Clinical Neuroscience” 2016, nr 18(1), s. 23-32.

nawyków pokazują ponadto, że automatyzacja rośnie, gdy zachowanie jest powtarzane w stabilnym kontekście i po wyraźnych wskazówkach sytuacyjnych. Zadania terapeutyczne powinny, więc określać nie tylko, co pacjent ma zrobić, ale także, kiedy, *gdzie* i po jakim sygnale ma uruchomić nową procedurę.

Dane z badań neuroobrazowych wzmacniają pogląd, że psychoterapia jest biologicznie aktywnym procesem uczenia. Przegląd Barsagliniego i współpracowników wskazuje, że po psychoterapii można obserwować zarówno normalizację wcześniej nieprawidłowych wzorców aktywności, jak i rekrutację dodatkowych obszarów wspierających regulację i kontrolę. Z kolei badania dotyczące CBT w depresji sugerują, że zmiana kliniczna może wiązać się ze zmianami w obrębie szlaków korowo-limbicznych. Nie należy z tego wyprowadzać uproszczonego wniosku, że każdy protokół można bezpośrednio „odczytać z mózgu”, jednak dane te potwierdzają, że terapia nie jest jedynie werbalnym komentarzem do objawów, lecz realną interwencją modyfikującą sposób organizacji funkcjonowania¹⁵.

Z perspektywy praktycznej ten sam rdzeń projektowy pojawia się w różnych obszarach klinicznych. W psychoterapii zaburzeń lękowych chodzi o uczenie nowych przewidywań i zmniejszanie unikania; w terapii uzależnień – o osłabianie automatycznych sekwencji nałogowych i wzmacnianie alternatywnych torów działania; w rehabilitacji poznawczej – o odbudowę lub kompensację funkcji oraz transfer do codziennej aktywności. Mimo różnic wspólny pozostaje wymóg aktywnego, rozłożonego w czasie, znaczącego i osadzonego kontekstowo uczenia się. Potwierdza to także literatura dotycząca skuteczności terapii poznawczo-behawioralnej w zaburzeniach lękowych, w której podstawowe techniki można interpretować właśnie, jako różne formaty projektowania doświadczenia uczącego¹⁶.

Neuropsychologiczne ujęcie terapii nie zastępuje konceptualizacji klinicznej, relacji terapeutycznej ani wiedzy o specyfice danego zaburzenia. Dostarcza jednak precyzyjnych wskazówek, jak organizować doświadczenie pacjenta, aby zwiększać prawdopodobieństwo trwałej zmiany. Najważniejsze z nich to: specyficzność ćwiczenia względem celu, kontrola obciążenia poznawczego, odpowiednie dawkowanie i rytm powtórzeń, aktywne wydobywanie treści, świadome zarządzanie pobudzeniem, wykorzystanie informacji zwrotnej oraz wykorzystywanie wiedzy w codziennych sytuacjach. Można, więc powiedzieć, że dobrze zaprojektowana terapia jest formą „inżynierii uczenia się” prowadzonej w warunkach klinicznych. Im lepiej jej struktura odpowiada prawidłowościom działania pamięci, uwagi, emocji i plastyczności, tym większa szansa, że nowy sposób funkcjonowania zo-

¹⁵ A. Barsaglini, G. Sartori, S. Benetti, W. Pettersson-Yeo, A. Mechelli, *The effects of psychotherapy on brain function: a systematic and critical review*, „Progress in Neurobiology” 2014, nr 114, s. 1-14; K. Goldapple, Z. Segal, C. Garson, M. Lau, P. Bieling, S. Kennedy, H. Mayberg, *Modulation of cortical-limbic pathways in major depression: treatment-specific effects of cognitive behavior therapy*, „Archives of General Psychiatry” 2004, nr 61(1), s. 34-41.

¹⁶ S.G. Hofmann, J.A.J. Smits, *Cognitive-behavioral therapy for adult anxiety disorders: a meta-analysis of randomized placebo-controlled trials*, „Journal of Clinical Psychiatry” 2008, nr 69(4), s. 621-632.

stanie nie tylko zrozumiany podczas sesji, lecz także utrwalony i uruchamiany wtedy, gdy pacjent najbardziej go potrzebuje¹⁷.

¹⁷ J.A. Kleim, T.A. Jones, *Principles of experience-dependent neural plasticity: implications for rehabilitation after brain damage*, „Journal of Speech, Language, and Hearing Research” 2008, nr 51(1), s. S225-S239; N.J. Cepeda, H. Pashler, E. Vul, J.T. Wixted, D. Rohrer, *Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis*, „Psychological Bulletin” 2006, nr 132(3), s. 354-380; H.L. Roediger III, J.D. Karpicke, *Test-enhanced learning: taking memory tests improves long-term retention*, „Psychological Science” 2006, nr 17(3), s. 249-255.



Katarzyna Wojtoszek
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Podejścia integracyjne i interdyscyplinarne – współpraca terapeutów, psychologów i nauczycieli

WSTĘP

Złożoność problemów rozwojowych i edukacyjnych stanowi jedno z kluczowych wyzwań współczesnej pedagogiki, psychologii oraz nauk o wychowaniu. Trudności doświadczane przez dzieci, młodzież i dorosłych uczących się mają charakter wielowymiarowy i dynamiczny, a ich geneza rzadko ogranicza się do jednego czynnika. Najczęściej są one rezultatem współdziałania uwarunkowań biologicznych, psychologicznych, społecznych i edukacyjnych, które wzajemnie się przenikają i modyfikują w toku rozwoju jednostki. Tak rozumiana złożoność sprawia, że problemy edukacyjne nie mogą być analizowane w oderwaniu od kontekstu rozwojowego, emocjonalnego i środowiskowego.

Rozwój człowieka przebiega nierównomiernie, a pojawiające się na poszczególnych etapach życia trudności mogą ulegać nasileniu lub transformacji w zależności od warunków środowiskowych oraz jakości udzielanego wsparcia. Wczesne deficyty rozwojowe często rzutują na funkcjonowanie szkolne, społeczne i emocjonalne, zaś niepowodzenia edukacyjne mogą wtórnie pogłębiać istniejące trudności, prowadząc do obniżenia motywacji, poczucia sprawstwa oraz samooceny. Problemy te rzadko występują w izolacji – charakterystyczne jest ich współwystępowanie, co znacząco komplikuje proces diagnozy i planowania oddziaływań pomocowych.

Istotnym elementem analizy problemów rozwojowych i edukacyjnych jest również kontekst środowiskowy i systemowy, obejmujący funkcjonowanie rodziny, szkoły oraz instytucji wspierających rozwój. Niespójność działań, brak współpracy interdyscyplinarnej oraz niedostosowanie form pomocy do indywidualnych potrzeb jednostki mogą prowadzić do utrwalania trudności zamiast ich redukcji. W związku z tym coraz częściej podkre-

śla się konieczność holistycznego podejścia, w którym problemy nie są postrzegane wyłącznie jako deficyty jednostki, lecz jako efekt złożonych relacji między jej potencjałem a wymaganiami środowiska edukacyjnego i społecznego.

Takie ujęcie złożoności problemów rozwojowych i edukacyjnych stanowi punkt wyjścia do dalszych rozważań nad znaczeniem podejść integracyjnych i interdyscyplinarnych, które umożliwiają pełniejsze rozumienie trudności oraz projektowanie skutecznych, adekwatnych do potrzeb form wsparcia.

Wobec rosnącej złożoności problemów rozwojowych i edukacyjnych coraz wyraźniej ujawnia się potrzeba ścisłej współpracy terapeutów, psychologów i nauczycieli, jako warunku skutecznego wspierania funkcjonowania dziecka i młodego człowieka. Każda z tych grup zawodowych dysponuje odmienną perspektywą diagnostyczną i praktyczną, wynikającą z zakresu kompetencji, miejsca pracy oraz charakteru relacji z podopiecznym. Nauczyciel obserwuje ucznia w naturalnym środowisku edukacyjnym, psycholog koncentruje się na mechanizmach emocjonalnych i poznawczych, natomiast terapeuta realizuje ukierunkowane oddziaływania rozwojowe i korekcyjno-kompensacyjne. Brak koordynacji tych działań prowadzi często do fragmentarycznego rozpoznania trudności oraz niespójnych oddziaływań, co może ograniczać ich skuteczność.

Współpraca interdyscyplinarna umożliwia całościowe rozumienie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, uwzględniające zarówno potencjał jednostki, jak i bariery wynikające z jej funkcjonowania w środowisku szkolnym i rodzinnym. Pozwala ona na wymianę informacji, wspólne formułowanie celów oraz spójne planowanie strategii wsparcia, dostosowanych do indywidualnej sytuacji ucznia. Zintegrowane działania sprzyjają również wczesnemu rozpoznawaniu trudności, zapobieganiu ich eskalacji oraz minimalizowaniu ryzyka wtórnych problemów emocjonalnych i społecznych.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie znaczenia współpracy terapeutów, psychologów i nauczycieli, jako kluczowego elementu efektywnego wsparcia rozwojowego i edukacyjnego, a także wskazanie teoretycznych i praktycznych podstaw podejścia integracyjnego. Artykuł podejmuje próbę uzasadnienia potrzeby interdyscyplinarnego modelu działania oraz przedstawienia jego potencjału w kontekście poprawy jakości oddziaływań edukacyjnych i terapeutycznych.

1. TEORETYCZNE PODSTAWY PODEJŚĆ INTEGRACYJNYCH I INTERDYSCYPLINARNYCH

„Interdyscyplinarność to nie suma działań, lecz wspólna odpowiedzialność”.

Współczesna refleksja nad procesem wspierania rozwoju dziecka i ucznia coraz wyraźniej wskazuje na konieczność odchodzenia od perspektywy jednowymiarowej na rzecz ujęcia całościowego i systemowego. Złożoność problemów edukacyjnych, wychowawczych

i terapeutycznych sprawia, że żadna dyscyplina naukowa nie dysponuje wystarczającymi narzędziami do ich pełnego wyjaśnienia ani skutecznego rozwiązania. W odpowiedzi na te wyzwania rozwijają się podejścia integracyjne oraz interdyscyplinarne, które łączą różne tradycje teoretyczne i praktyczne w celu stworzenia spójnego modelu wsparcia.

Rozdział niniejszy koncentruje się na teoretycznych podstawach tych podejść, obejmując definicyjne rozróżnienia, możliwości integracji teorii psychologicznych, pedagogicznych i terapeutycznych oraz analizę wspólnych i odmiennych paradygmatów pracy specjalistów. Przyjęta perspektywa zakłada, że efektywna pomoc możliwa jest jedynie wówczas, gdy wiedza różnych dyscyplin nie funkcjonuje obok siebie, lecz wchodzi ze sobą w dialog, tworząc komplementarną strukturę oddziaływań.

1.1. Definicja podejścia integracyjnego i interdyscyplinarnego

Współczesne problemy rozwojowe i edukacyjne charakteryzują się złożonością, która wykracza poza możliwości jednej dyscypliny naukowej. W odpowiedzi na tę wielowymiarowość wykształciły się podejścia integracyjne i interdyscyplinarne, stanowiące próbę łączenia perspektyw teoretycznych oraz praktycznych. Zrozumienie ich istoty jest kluczowe dla budowania spójnego modelu wsparcia dziecka, ucznia czy osoby dorosłej wymagającej pomocy.

Podejście integracyjne w pracy pedagogiczno-terapeutycznej zakłada łączenie różnych koncepcji teoretycznych, metod i strategii oddziaływania w celu zapewnienia możliwie najpełniejszego wsparcia osobie uczącej się lub doświadczającej trudności rozwojowych. Integracja nie oznacza prostego zestawienia technik, lecz ich refleksyjne i celowe łączenie w oparciu o diagnozę potrzeb oraz kontekst funkcjonowania jednostki. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że integracyjność ma charakter zarówno epistemologiczny, jak i praktyczny, stanowiąc odpowiedź na złożoność współczesnych problemów edukacyjnych i rozwojowych¹.

Podejście interdyscyplinarne odnosi się natomiast do współpracy przedstawicieli różnych dyscyplin – pedagogiki, psychologii, terapii, a niekiedy również medycyny czy pracy socjalnej – w celu wspólnego planowania i realizowania działań pomocowych. Interdyscyplinarność wykracza poza równoległe funkcjonowanie specjalistów; zakłada dialog, wymianę perspektyw oraz współodpowiedzialność za proces wsparcia². W tym sensie stanowi realizację systemowego rozumienia człowieka jako istoty funkcjonującej w sieci relacji i zależności³.

¹ H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Polskie Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

² B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

³ Tamże.

1.2. Integracja teorii psychologicznych, pedagogicznych i terapeutycznych

Rozwój człowieka dokonuje się na styku wielu obszarów funkcjonowania – poznawczego, emocjonalnego, społecznego i edukacyjnego. Żadna z dyscyplin nie opisuje w pełni tej złożoności, dlatego konieczne staje się integrowanie teorii psychologicznych, pedagogicznych i terapeutycznych. Takie podejście pozwala na tworzenie wieloaspektowych strategii oddziaływań, adekwatnych do realnych potrzeb jednostki.

Złożoność problemów rozwojowych wymaga wieloaspektowego oglądu, co znajduje potwierdzenie w teoriach rozwoju człowieka. Ekologiczna koncepcja rozwoju wskazuje, że funkcjonowanie jednostki jest determinowane przez wzajemnie oddziałujące systemy środowiskowe⁴. (Ekologiczna koncepcja rozwoju, stworzona przez Urie Bronfenbrenner, zakłada, że rozwój człowieka dokonuje się w wyniku wzajemnych oddziaływań między jednostką a otaczającymi ją systemami środowiskowymi. Autor wyróżnił kilka poziomów tych systemów: mikrosystem – najbliższe środowisko (rodzina, szkoła, rówieśnicy), mezosystem – relacje między elementami mikrosystemu (np. współpraca rodzic-nauczyciel), egzosystem – środowiska pośrednio wpływające na jednostkę (np. miejsce pracy rodziców), makrosystem – kultura, normy społeczne, system wartości, chronosystem – zmiany zachodzące w czasie (wydarzenia życiowe, zmiany społeczne). Koncepcja ta podkreśla, że rozwój nie jest wyłącznie efektem cech indywidualnych, lecz rezultatem dynamicznych interakcji między osobą a jej środowiskiem. W praktyce pedagogicznej i terapeutycznej oznacza to konieczność uwzględniania kontekstu rodzinnego, szkolnego i społecznego w procesie diagnozy i wsparcia).

Oznacza to konieczność uwzględniania zarówno czynników indywidualnych, jak i kontekstu rodzinnego, szkolnego oraz społecznego.

Równie istotne są założenia psychologii humanistycznej, reprezentowane m.in. przez Carla Rogersa, który podkreślał znaczenie relacji opartej na akceptacji, empatii i autentyczności, jako warunku efektywnej pomocy⁵. W pedagogice natomiast silnie akcentuje się podmiotowość ucznia oraz znaczenie doświadczenia w procesie uczenia się, co znajduje odzwierciedlenie w koncepcjach progresywistycznych.

Integracja tych perspektyw umożliwia tworzenie spójnych strategii pracy, w których diagnoza psychologiczna przekłada się na rozwiązania dydaktyczne, a działania terapeutyczne uwzględniają realia środowiska edukacyjnego. Takie ujęcie sprzyja odejściu od redukcjonistycznego postrzegania trudności dziecka na rzecz modelu systemowego, integrującego różne poziomy funkcjonowania.

⁴ A. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

⁵ M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny jednostki a środowisko*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1988.

1.3. Wspólne i odmienne paradygmaty pracy poszczególnych specjalistów

Współpraca interdyscyplinarna wymaga nie tylko dobrej woli, lecz także świadomości odmiennych tradycji teoretycznych i metodologicznych, w których funkcjonują poszczególni specjaliści. Pedagog, psycholog i terapeuta operują różnymi kategoriami pojęciowymi, lecz dążą do wspólnego celu – wspierania rozwoju i dobrostanu osoby. Analiza podobieństw i różnic między tymi paradygmatami stanowi fundament efektywnej współpracy.

Pedagodzy, psychologowie i terapeuci funkcjonują w odmiennych paradygmatach metodologicznych, jednak łączy ich wspólny cel – wspieranie rozwoju i dobrostanu osoby. Współczesne podejścia systemowe oraz konstruktywistyczne podkreślają znaczenie współtworzenia znaczeń i relacyjnego charakteru procesu pomocy.

Psycholog może koncentrować się na diagnozie mechanizmów poznawczych i emocjonalnych, pedagog – na organizacji środowiska uczenia się i procesie dydaktycznym, terapeuta – na planie oddziaływań kompensacyjnych lub wspierających. Różnice te, w świetle teorii systemów rodzinnych, mogą stanowić zasób, jeśli zostaną włączone w spójny model współpracy.

Interdyscyplinarność wymaga, zatem nie tylko wiedzy specjalistycznej, lecz także kompetencji komunikacyjnych i gotowości do przekraczania granic własnej dyscypliny przy jednoczesnym respektowaniu jej autonomii. Dopiero wówczas możliwe jest stworzenie modelu wsparcia, w którym działania poszczególnych specjalistów mają charakter komplementarny, a nie konkurencyjny⁶.

2. ROLA I KOMPETENCJE POSZCZEGÓLNYCH SPECJALISTÓW W ZESPOLE INTERDYSCYPLINARNYM

„Tam, gdzie spotykają się różne kompetencje, rodzi się pełniejsze rozumienie człowieka”.

Efektywna pomoc rozwojowa i edukacyjna wymaga współpracy wielu specjalistów, którzy działają w różnych obszarach wiedzy i praktyki. Zespół interdyscyplinarny umożliwia nie tylko wymianę informacji i doświadczeń, lecz także wspólne planowanie oraz realizację działań dostosowanych do indywidualnych potrzeb dziecka, czy ucznia. Rozdział ten przedstawia role i kompetencje kluczowych członków zespołu – psychologa, terapeuty i nauczyciela – oraz wskazuje obszary wspólnych kompetencji, które stanowią fundament skutecznej współpracy.

Psycholog wnosi do zespołu interdyscyplinarnego perspektywę diagnostyczną i emocjonalną, pozwalającą zrozumieć funkcjonowanie jednostki w kontekście poznawczym, społecznym i emocjonalnym. Odpowiada on za diagnozę rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego oraz identyfi-

⁶ H. Muszyński, *Teoretyczne podstawy wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.

kację trudności adaptacyjnych. Prowadzi także wsparcie emocjonalne i działania interwencyjne w sytuacjach kryzysowych, takich jak doświadczenie przemocy, żałoba, czy sytuacje zagrożenia psychicznego⁷. Współpracując z nauczycielami i terapeutami, psycholog dostarcza rekomendacji dotyczących indywidualizacji metod pracy i wsparcia rozwojowego.

Terapeuta w zespole koncentruje się na planowaniu i realizacji specjalistycznych działań naprawczych i wspierających rozwój dziecka. Działania terapeuty obejmują ćwiczenia korekcyjne, rozwijające kompetencje funkcjonalne oraz strategie kompensacyjne w obszarach, w których dziecko doświadcza trudności⁸. Terapeuci realizują programy dostosowane do indywidualnych potrzeb i monitorują efektywność oddziaływań. Współpraca z psychologiem i nauczycielem umożliwia spójne włączenie zaleceń specjalistycznych do codziennych sytuacji edukacyjnych i wychowawczych⁹.

Nauczyciel ma w zespole kluczową rolę w obserwacji ucznia oraz dostosowywaniu środowiska edukacyjnego do jego potrzeb.

Nauczyciel obserwuje funkcjonowanie dziecka w codziennych sytuacjach dydaktycznych i społecznych, identyfikuje trudności i wspiera rozwój kompetencji społecznych i poznawczych. Odpowiada także za adaptację metod nauczania, form pracy i oceniania, co jest istotne w modelu edukacji inkluzyjnej¹⁰. Współpraca z psychologiem i terapeutą pozwala wprowadzać zalecenia specjalistyczne w praktyce szkolnej, zwiększając skuteczność wsparcia.

Pomimo różnic w rolach, członków zespołu łączy zestaw kompetencji kluczowych dla efektywnej współpracy.

Do kompetencji wspólnych należą: umiejętność pracy zespołowej i komunikacji międzyprofesjonalnej, gotowość do wymiany informacji przy zachowaniu etyki, refleksyjność i ewaluacja własnych działań, orientacja na dobro dziecka oraz umiejętność planowania działań w oparciu o wspólnie ustalone cele. Kompetencje te pozwalają tworzyć spójny system wsparcia, w którym działania specjalistów wzajemnie się uzupełniają.

Efektywność zespołu interdyscyplinarnego w dużej mierze zależy od umiejętności przekładania teorii na praktykę. Poniżej przedstawiono przykładowe sytuacje, w których współpraca psychologa, terapeuty i nauczyciela pozwala na kompleksowe wsparcie ucznia. (Wykorzystano przykładowe prace studentów realizowane na Warsztatach terapeutycznych. Terapia zajęciowa oraz Terapii pedagogicznej).

Przykład 1 – trudności w nauce i koncentracji

Sytuacja: Uczeń wykazuje trudności w koncentracji, często rozprasza się podczas lekcji i ma problemy z opanowaniem materiału.

⁷ A. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

⁸ Z. Gajdzica, *Edukacja inkluzyjna – wyzwania i perspektywy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

⁹ S. Kowalik, *Psychologia rehabilitacji*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

¹⁰ H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Polskie Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

Działania zespołu:

Psycholog: przeprowadza diagnozę funkcjonowania poznawczego, identyfikuje deficyty uwagi i strategie kompensacyjne

Terapeuta pedagogiczny: wprowadza ćwiczenia usprawniające funkcje wykonawcze, planuje program wspomagający koncentrację

Nauczyciel: dostosowuje tempo nauki, stosuje metody wizualne, skraca czas zadań wymagających długotrwałej koncentracji

Efekt: Dziecko stopniowo osiąga lepsze wyniki w nauce, wzrasta jego motywacja i pewność siebie, a specjalistyczne zalecenia są włączone w codzienną praktykę szkolną.

Przykład 2 – trudności emocjonalne i zachowania agresywne

Sytuacja: Uczeń reaguje agresją wobec rówieśników w sytuacjach frustracji.

Działania zespołu:

Psycholog: prowadzi diagnozę emocjonalną i społeczną, organizuje wsparcie indywidualne w zakresie regulacji emocji

Terapeuta zajęciowy: prowadzi zajęcia rozwijające umiejętności społeczne, uczy technik radzenia sobie ze stresem

Nauczyciel: stosuje strategie prewencyjne w klasie, monitoruje sytuacje konfliktowe, raportuje postępy i trudności zespołowi

Efekt: Dziecko nabywa kompetencji emocjonalnych, zmniejsza się liczba incydentów agresji, a zespół posiada wspólne narzędzia do reagowania w trudnych sytuacjach.

Przykład 3 – wsparcie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Sytuacja: Uczeń z dysleksją potrzebuje dodatkowego wsparcia w czytaniu i pisaniu.

Działania zespołu:

Psycholog: diagnozuje poziom trudności w zakresie funkcji językowych i poznawczych.

Terapeuta pedagogiczny: prowadzi zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, uczy strategii zapamiętywania i czytania ze zrozumieniem.

Nauczyciel: adaptuje materiały dydaktyczne, stosuje narzędzia wspomagające czytanie (np. fiszki, nagrania audio), monitoruje postępy.

Efekt: Uczeń rozwija umiejętności w tempie dostosowanym do jego możliwości, zdobywa większą samodzielność i pewność siebie, a zespół utrzymuje spójny plan wsparcia.

Przedstawione sytuacje pokazują, że interdyscyplinarność nie jest jedynie formalnym działaniem, lecz realną wartością w procesie wspierania ucznia. Kluczowe elementy skutecznej współpracy to: stała wymiana informacji między członkami zespołu, planowanie działań w oparciu o diagnozę i obserwacje, monitorowanie efektów i bieżąca ewaluacja strategii, respek-

towanie kompetencji każdego specjalisty przy zachowaniu wspólnego celu – wsparcia rozwoju dziecka.

„Najlepsze wsparcie zaczyna się od dialogu”.

3. MODELE WSPÓLPRACY INTERDYSCYPLINARNEJ W PRAKTYCE

Współpraca interdyscyplinarna nie ogranicza się do obecności różnych specjalistów w jednym zespole – wymaga również przyjęcia określonego modelu działania, który zapewnia koordynację, efektywność i spójność podejmowanych działań. Modele te określają zakres odpowiedzialności, sposób komunikacji, podejmowanie decyzji oraz rolę poszczególnych członków zespołu. W praktyce stosuje się różne formy współpracy, od modelu konsultacyjnego po zespołowy i koordynowany, a także rozróżnia współpracę formalną i nieformalną. Istotną rolę w organizacji zespołu pełni także lider, który kieruje procesem współpracy i zapewnia spójność działań.

3.1. Model konsultacyjny

Model konsultacyjny opiera się na wymianie wiedzy i rekomendacji między specjalistami, przy minimalnym zaangażowaniu w bezpośrednie działania ucznia lub pacjenta.

W tym modelu psycholog, terapeuta lub inny specjalista pełni funkcję konsultanta dla nauczyciela lub pracownika placówki. Specjalista udziela wskazówek dotyczących metod pracy, adaptacji środowiska edukacyjnego, czy strategii wsparcia, pozostawiając realizację działań osobie odpowiedzialnej za codzienne funkcjonowanie dziecka. Model konsultacyjny jest stosunkowo elastyczny i stosowany często w placówkach edukacyjnych, w których zespół nie spotyka się codziennie¹¹.

3.2. Model zespołowy (case management)

Model zespołowy koncentruje się na wspólnej odpowiedzialności specjalistów za całościowy proces wsparcia dziecka.

W modelu tym powołuje się zespół interdyscyplinarny, który regularnie spotyka się w celu omawiania sytuacji dziecka, planowania działań i monitorowania efektów. Każdy członek zespołu odpowiada za realizację określonej części planu, a decyzje podejmowane są wspólnie. Case management zakłada stałą wymianę informacji, dokumentowanie postępów oraz reagowanie na zmieniające się potrzeby jednostki¹². Model ten jest szczególnie efektywny w pracy z dziećmi o złożonych potrzebach edukacyjno-terapeutycznych.

¹¹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

¹² Z. Gajdzica, *Edukacja inkluzyjna – wyzwania i perspektywy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

3.3. Model koordynowany (np. IPET)

Model koordynowany zakłada centralną rolę osoby lub instytucji odpowiedzialnej za spójność i realizację indywidualnego programu wsparcia.

Przykładem jest zespół nauczycieli i terapeutów opracowujących IPET (Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny), w którym wyznaczony koordynator nadzoruje całość działań: diagnozę, planowanie interwencji, współpracę nauczycieli, psychologa i terapeuty oraz monitorowanie efektów. Model koordynowany umożliwia jasne określenie ról i odpowiedzialności oraz minimalizuje ryzyko nieporozumień między członkami zespołu.

3.4. Współpraca formalna i nieformalna

W praktyce współpraca interdyscyplinarna przybiera zarówno formę formalną, opartą na regulacjach i procedurach, jak i nieformalną, opartą na codziennej wymianie informacji i doświadczeń.

Współpraca formalna obejmuje spotkania zespołu, protokoły działań, ustalanie planów i dokumentowanie postępów. Zapewnia przejrzystość, umożliwia ewaluację działań i jest podstawą odpowiedzialności prawnej.

Współpraca nieformalna to codzienna komunikacja między specjalistami, szybkie konsultacje, wspólne rozwiązywanie problemów, które nie wymagają formalnych procedur. Obie formy współpracy wzajemnie się uzupełniają, zwiększając elastyczność i skuteczność zespołu.

3.5. Rola lidera zespołu

Lider zespołu interdyscyplinarnego pełni funkcję organizacyjną, koordynacyjną i wspierającą, zapewniając spójność działań całego zespołu.

Lider odpowiada za wyznaczanie celów i harmonogramu pracy, organizację spotkań i przepływu informacji, monitorowanie realizacji zadań i ewaluację efektów, wspieranie członków zespołu w podejmowaniu decyzji i rozwiązywaniu konfliktów.

Obecność kompetentnego lidera jest kluczowa dla skuteczności zespołu – zapewnia, że różnorodne perspektywy specjalistów są integrowane, a działania podejmowane w sposób spójny i ukierunkowany na dobro dziecka.

4. KOMUNIKACJA I WYMIANA INFORMACJI W ZESPOLE INTERDYSCYPLINARNYM

Efektywna współpraca interdyscyplinarna opiera się nie tylko na jasno określonych rolach i kompetencjach, ale przede wszystkim na sprawnej komunikacji między członkami zespołu. Wymiana informacji stanowi podstawę spójności działań, umożliwia integrację diagnoz, zaleceń terapeutycznych i strategii edukacyjnych oraz pozwala szybko reagować na zmieniające się potrzeby ucznia. W niniejszym rozdziale omówione zostaną elementy kluczowe dla skutecznej komunikacji w zespole – znaczenie wspólnego języka, dokumentacja i spotkania, bariery komunikacyjne oraz aspekty etyczne.

4.1. Znaczenie wspólnego języka

Wspólny język w zespole interdyscyplinarnym umożliwia efektywne porozumiewanie się między psychologami, terapeutami i nauczycielami.

Brak jednolitej terminologii może prowadzić do fragmentaryzacji działań oraz nieporozumień w interpretacji diagnoz i zaleceń. Wspólny język obejmuje pojęcia psychologiczne, pedagogiczne i terapeutyczne, a także procedury opisywania obserwacji i efektów działań. Regularne szkolenia i konsultacje w zespole sprzyjają spójności komunikacyjnej i umożliwiają właściwe wykorzystanie wiedzy specjalistycznej¹³.

4.2. Dokumentacja, spotkania zespołów, superwizja

Systematyczna dokumentacja i cykliczne spotkania zespołu są fundamentem transparentnej współpracy.

Dokumentacja obejmuje protokoły diagnoz, plany działań i zapisy efektów terapii oraz nauczania. Regularne spotkania zespołu umożliwiają wspólną analizę przypadków, podejmowanie decyzji i monitorowanie postępów ucznia. Superwizja natomiast stanowi przestrzeń do refleksji nad procesem pracy, wspiera jakość działań i rozwój kompetencji członków zespołu.

4.3. Bariery komunikacyjne i sposoby ich przezwycięzania

Bariery komunikacyjne wynikają zarówno z różnic w terminologii, jak i stylach pracy członków zespołu.

Najczęstsze trudności obejmują: odmienny język specjalistyczny, brak czasu na spotkania, nierównomierną hierarchizację zespołu i konflikty interpersonalne. Ich przezwycięzanie wymaga wprowadzenia wspólnej terminologii, regularnych spotkań, jasnych procedur wymiany informacji oraz otwartej i mediacyjnej komunikacji. Skuteczne strategie eliminujące bariery przyczyniają się do spójnej realizacji zaleceń i integracji działań edukacyjnych oraz terapeutycznych.

4.4. Etyka, poufność i odpowiedzialność zawodowa

Przestrzeganie zasad etyki i ochrony danych jest warunkiem prawidłowej wymiany informacji w zespole.

Członkowie zespołu zobowiązani są do przestrzegania poufności informacji dotyczących dziecka i jego rodziny, stosowania zasad ochrony danych osobowych oraz norm etycznych charakterystycznych dla swoich zawodów. Jasne określenie odpowiedzialności i granic kompetencyjnych minimalizuje ryzyko błędów oraz wspiera podejmowanie odpowiedzialnych decyzji w procesie interdyscyplinarnej opieki i wsparcia edukacyjno-terapeutycznego.

5. KORZYŚCI I WYZWANIA PODEJŚCIA INTEGRACYJNEGO

¹³ A. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Podejście integracyjne interdyscyplinarne przynosi wymierne korzyści dla uczniów i pacjentów, ale jednocześnie wiąże się z wyzwaniami natury organizacyjnej i systemowej. Skuteczna współpraca wymaga nie tylko kompetencji specjalistów, ale też jasnego podziału ról i odpowiedzialności. Analiza korzyści i potencjalnych trudności pozwala lepiej zaplanować działania i przewidzieć miejsca, w których mogą pojawić się problemy. Jak trafnie zauważył J. Korczak: „*Nie ma dzieci złych, są tylko dzieci, które potrzebują naszej wspólnej uwagi*”¹⁴ – w tym kontekście wspólna praca specjalistów staje się kluczem do efektywnego wsparcia.

Beneficjent, czyli uczeń lub pacjent, jest głównym adresatem podejścia integracyjnego. Dzięki współpracy interdyscyplinarnej beneficjent otrzymuje wsparcie kompleksowe i spójne. Zastosowanie zintegrowanych strategii pozwala na uwzględnienie zarówno aspektów poznawczych, emocjonalnych, jak i społecznych. Uczeń/pacjent doświadcza indywidualizacji działań, lepszego rozumienia własnych trudności oraz systematycznej pomocy, co sprzyja osiąganiu sukcesów edukacyjnych i terapeutycznych.

Integracja działań specjalistów zwiększa szanse na skuteczność prowadzonych interwencji.

Koordinacja działań psychologa, terapeuty i nauczyciela pozwala uniknąć powielania działań, zapewnia spójność metod i zwiększa skuteczność podejmowanych interwencji. Badania polskich autorów wskazują, że planowanie i realizacja zintegrowanych programów edukacyjno-terapeutycznych prowadzi do szybszych i trwalszych efektów. Wspólne monitorowanie postępów umożliwia bieżącą modyfikację strategii i dostosowanie działań do aktualnych potrzeb beneficjenta. Wdrożenie podejścia integracyjnego napotyka wyzwania organizacyjne i systemowe.

Do najczęstszych trudności należą: brak czasu na spotkania zespołu, niedostateczne finansowanie działań, brak wyraźnych procedur współpracy, różnice w podejściu metodologicznym i ograniczenia kompetencyjne specjalistów. Pokonywanie tych barier wymaga planowania systemowego, wsparcia kierownictwa placówek edukacyjnych i terapeutycznych oraz stałego rozwoju kompetencji członków zespołu.

Podejście integracyjne niesie ze sobą ryzyko niejasnego podziału odpowiedzialności. Współpraca wielu specjalistów może prowadzić do sytuacji, w których trudno ustalić, kto odpowiada za ostateczne decyzje lub monitorowanie postępów beneficjenta. Aby uniknąć rozmycia odpowiedzialności, konieczne jest wyznaczenie lidera zespołu, jasne określenie ról i granic kompetencyjnych oraz dokumentowanie podejmowanych decyzji. Tylko w ten sposób zespół może działać spójnie i efektywnie, minimalizując ryzyko zaniedbań i błędów.

ZAKOŃCZENIE

Podejście integracyjne i interdyscyplinarne w praktyce pedagogiczno-terapeutycznej pozwala: zapewnić spójne, kompleksowe wsparcie benefi-

¹⁴ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1919.

cientowi, zwiększyć skuteczność działań edukacyjnych i terapeutycznych, wykorzystać kompetencje psychologów, terapeutów i nauczycieli w sposób synergiczny.

Wyzwania, takie jak bariery komunikacyjne, trudności organizacyjne czy ryzyko rozmycia odpowiedzialności, wymagają jasnych procedur, lidera zespołu i ciągłego rozwoju kompetencji. Praktyczne zastosowanie modeli współpracy interdyscyplinarnej i uważne planowanie działań pozwala osiągnąć cele rozwojowe i edukacyjne, tworząc bezpieczne i efektywne środowisko wsparcia.

Współczesna refleksja nad procesem wspierania rozwoju dziecka/ucznia/pacjenta coraz wyraźniej wskazuje na konieczność odchodzenia od perspektywy jednowymiarowej na rzecz ujęcia całościowego i systemowego. Złożoność problemów edukacyjnych, wychowawczych i terapeutycznych sprawia, że żadna dyscyplina naukowa nie dysponuje wystarczającymi narzędziami do ich pełnego wyjaśnienia ani skutecznego rozwiązania. W odpowiedzi rozwijają się podejścia integracyjne oraz interdyscyplinarne, które łączą różne tradycje teoretyczne i praktyczne w celu stworzenia spójnego modelu wsparcia.

Tabela 1. Tabela podsumowująca role, kompetencje i modele współpracy

Rola/ Specjalista	Kluczowe kompetencje	Modele współpracy	Przykłady działań prak- tycznych
Psycholog	Diagnoza, wsparcie emocjonalne, interwencja kryzysowa	Konsultacyjny, Zespołowy	Diagnoza funkcji poznawczych, rekomendacje strategii pracy
Terapeuta	Oddziaływania korekcyjne, rozwijanie kompetencji funkcjonalnych	Zespołowy, Koordynowany	Ćwiczenia korekcyjno-kompensacyjne, trening umiejętności społecznych
Nauczyciel	Obserwacja, adaptacja środowiska edukacyjnego, wdrażanie zaleceń	Konsultacyjny, Zespołowy, Koordynowany	Adaptacja metod nauczania, monitorowanie postępów, współpraca z terapeutami
Lider zespołu	Koordynacja, organizacja spotkań, monitorowanie realizacji zadań	Koordynowany	Wyznaczanie celów, harmonogram, wspieranie decyzji i rozwiązywania konfliktów

Źródło: Opracowanie własne na potrzeby artykułu.



Sylvia Domagalska

Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Rola kompetencji społeczno- emocjonalnych w procesie terapeutycznym oraz ich wpływ na aspiracje edukacyjne i postawy życiowe na przykładzie młodzieży uczęszczającej do świetlicy środowiskowej w Częstochowie

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na rangę programów a zarazem warsztatów i lekcji w zakresie rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych w procesie edukacji uczniów już od placówki przedszkolnej. Nie bez powodu w ostatnich latach na całym świecie rośnie zainteresowanie praktyków i badaczy tym tematem, ponieważ jak wynika z badań dotyczących efektów programów profilaktyczno-interwencyjnych, wskazuje się na ich wysoką skuteczność w podnoszeniu wyników w nauce oraz redukowaniu absencji szkolnej¹.

Albowiem istnieje związek przyczynowo-skutkowy między kompetencjami społeczno-emocjonalnymi a szeroko rozumianym sukcesem życiowym. W Polsce na podstawie opracowań w ostatnich latach dla Polskiego Rządu, w zakresie długofalowych prognoz rozwoju państwa, wskazuje się na duży deficyt kapitału społecznego, jako jedna z podstawowych przeszkód właśnie w tym rozwoju Polaków, jako społeczeństwo, nadal cechuje niski wskaźnik rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych, a wśród młodych ludzi w Polsce głównym problemem są trudności w szeroko pojętej, efektywnej i zgodnej z normami społecznymi regulacji emocji, czyli obniżania napięcia w sytuacjach stresowych, rozwiązywania konfliktów, umiejętności

¹ A. Meta-Analysis, D. B. Wilson, D.C. Gottfredson, S.S. Najaka, *Journal of Quantitative Criminology*, „School-Based Prevention of Problem Behaviors” 2001, Vol. 17, No. 3.

rozwiązywania problemów oraz wypracowania pozytywnego spojrzenia na samego siebie i na świat zewnętrzny

WSTĘP

W literaturze przedmiotu wskazuje się szereg różnic i podobieństw między socjoterapią a psychoterapią, treningiem interpersonalnym, czy psychoedukacją. Mimo tych różnic łączy je niewątpliwie istotna cecha – stanowią one zróżnicowane formy profesjonalnej pomocy w dziedzinie psychologii oraz pedagogiki skierowanej na osiągnięcie pewnych celów dla dobra osób, czy instytucji. Skuteczność socjoterapii jest warunkowana zaistnieniem zaufania interpersonalnego, zapewniającego uczestnikom owej interakcji poczucie bezpieczeństwa i bycia rozumianym. Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej stawia sobie następujące cele: edukacyjne – zmierzające do zdobycia wiedzy dotyczącej siebie, swego otoczenia, zwiększającej prawdopodobieństwo wystąpienia prawidłowych adaptacyjnych zachowań; rozwojowe będące odpowiedzią na specyficzne, charakterystyczne dla wieku potrzeby dzieci i młodzieży; lecznicze – nastawione na skorygowanie, skompensowanie zaburzonych postaw oraz modyfikację dysfunkcyjnych wzorców zachowań lub schematów poznawczych².

Cele te zmierzają jak pisze K. Palus do osiągnięcia świadomych zmian, które mogą obejmować następujące obszary: poziom zmian behawioralnych, poziom zmian struktur poznawczo- emocjonalno-motywacyjnych, poziom zmian osobowości, poziom zmian osoba – otoczenie. Zdarza się jednak nader często, że stając wobec cierpienia, poczucia krzywdy dzieci, możemy poczuć się bezradni. Pojawia się nieodparte uczucie, że nie zawsze możemy zmienić trudną sytuację rodzinną tych dzieci, a konkretna, zewnętrzna zmiana tych dzieci jest bardzo trudna. „Problemem powszednim” stały się przypadki krzywdzenia dzieci nagłaśniane przez media, coraz częściej są to bardzo brutalne pobicia dzieci, nawet tych najmłodszych. Z drugiej strony bardzo trudno jest dostrzec „gołym okiem”, że dziecko jest krzywdzone. Zdarza się, bowiem, że zarówno dziecko, jak i rodzice ukrywają ten fakt, stwarzając pozory „normalnej rodziny”. W sytuacji zaniedbywania emocjonalnego o diagnozę jeszcze trudniej, ponieważ nie widać bezpośrednich skutków. Nie ulega jednak wątpliwości, że długotrwałe zaniedbywanie dziecka prowadzi do negatywnych skutków dla jego zdrowia, a także rozwoju w późniejszym dorosłym życiu, przede wszystkim w aspekcie wyboru szkoły i aspiracji zawodowych. Stąd też tak nieprzeceniona jest waga nauczycieli i opiekunów dzieci pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych, a które są w przeważającej części „klientami” świetlic socjoterapeutycznych.

² S. Domagalska, *Szanse edukacyjne dzieci i młodzieży –na podstawie badań przeprowadzonych w świetlicy środowiskowej w częstochowskiej dzielnicy przemysłowej Błęszno*, Wyższa Szkoła Zarządzania w Częstochowie, Częstochowa 2009, s. 45.

1. POJĘCIE ASPIRACJI EDUKACYJNYCH I WYBORÓW ŻYCIOWYCH W LITERATURZE PRZEDMIOTU

W literaturze naukowej trudno jest znaleźć pedagogiczne określenie pojęcia aspiracji i poziomu aspiracji. A. Janowski proponuje aspiracjami nazywać w miarę trwałe i silne życzenia jednostki związane z właściwościami lub stanami, które mają charakteryzować jej przyszłe życie oraz cele, jakie będzie chciała w tym życiu uzyskać³. Zakłada on ponadto, że pierwotne wobec aspiracji są motyw i życzenia. Stały wpływ na nie mają wartości, postawy i oczekiwania uwzględniające realia oraz poziom aspiracji, traktowane na równi z potrzebą ich zaspokajania. Aspiracje skierowane są ku różnym celom, rozmaite bywają obiekty dążeń, różna jest „treść” aspiracji. Aspiracje, a na pewno różne ich rodzaje, w tym również edukacyjne, poznaczają się ze sobą w bardzo wyraźnych i silnych związkach. Aspiracje edukacyjne mają powiązania zdecydowane z aspiracjami kulturalnymi, czy też zawodowymi. Aspiracje edukacyjne często nazywane są również szkolnymi. W ujęciu S. Kowalskiego aspiracje szkolne to „chęć osiągnięcia wyobrażonego sobie dalekosiężnego sukcesu szkolnego, jako ocenianego w danej kulturze lub subkulturze życiowo ważnego celu”⁴. Z kolei Z. Skorny definiuje aspiracje edukacyjne, jako „zamierzenia dotyczące wyników pracy szkolnej oraz uzyskiwanych w niej ocen”⁵.

Reasumując można stwierdzić za słowami W. Sikorskiego, że z jednej strony widać tendencje do takiego definiowania aspiracji, które typowe jest dla poszczególnych nauk, z drugiej zaś prace badaczy skupiają się na ogarnięciu wielu ujęć aspiracji i określeniu w miarę różnorodnego obrazu aspiracji, zarówno ich osobliwości, jak i obiektów, czy też uwarunkowań⁶. Podobieństwo życiowych doświadczeń wyniesionych z rodzinnego domu niewątpliwie integruje i zbliża do siebie dzieci i młodzież uczestniczące w zajęciach socjoterapeutycznych. Pochodzą one z rodzin dysfunkcyjnych, niejednokrotnie z problemem alkoholowym, z których wychodzą do szkoły głodne. Wywodząc się z patologicznych środowisk i uczęszczając do świetlicy, dzieci te mogą niejednokrotnie zetknąć się ze społecznym naznaczeniem, stygmatyzacją. Powtarzające się doświadczenia tego typu stwarzają niebezpieczeństwo przyjęcia dychotomicznej postawy w ujmowaniu i ocenie rzeczywistości, podziału na „my” – dzieci ze świetlicy oraz „oni” – obcy, nie należący do nas. Zaczyna się wówczas walka o zachowanie swej odrębności i tożsamości. Zacięta walka by nie dopuścić innych do stworzonego przez siebie świata, w którym nie zawsze otwarcie się mówi o bolesnych doświadczeniach, ale który stanowi przeciwwagę dla ich rodzinnego świata. Podziały na lepszych lub gorszych zawsze stają się zarzewiem konfliktów, źródłem uprzedzeń, ale - jak wynika z moich obserwacji - mogą zmotywować dzieci

³ A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, PWN, Warszawa 1977, s. 145.

⁴ S. Kowalski, *Procesy niwelacyjne aspiracji szkolnych jako wskaźnik postępu demokracji*, „Studia Pedagogiczne” 1970, t 20, s. 355.

⁵ Z. Skorny, *Aspiracje*, [w:] W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993, s. 31.

⁶ W. Sikorski *Aspiracje młodzieży uczącej się i ich tło rozwojowe*, Wydaw. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999, s. 22.

ze świetlicy do wzmożonego działania, podsycanego chęcią pokazania innym, iż są zdolne do osiągania wartościowych celów. Jednakże najczęściej bycie „gorszym, głupszym, innym”, szczególnie, kiedy słyzy się takie słowa od najbliższych, prowadzi do poczucia niższości i braku wiary w siebie. Tak samoocena ogranicza szanse dzieci i w edukacji, ale także w innych dziedzinach życia. Osiągnięcie zamierzonych zmian w różnych obszarach funkcjonowania dzieci zależy nie tylko od posiadanej wiedzy i umiejętności, ale przede wszystkim od empatycznej, akceptującej postawy wobec dzieci, przełamującej ich nieufność, otwierającej się na nowe doświadczenia, budującej wiarę w bezpieczny świat poza świetlicą. Relacja interpersonalna między wychowawcą terapeutą a dzieckiem zakłada podmiotowość obu stron, a zatem konieczność dzieci włączenia w planowanie i realizację wspólnej aktywności, uczynienie ich jej współtwórcami. Może to dać im poczucie sprawstwa i staje się źródłem prawdziwej radości i satysfakcji. Czasem, w przypadku dzieci z rodzin z problemem alkoholowym, jedyną rzeczą, jaką możemy zrobić, jako opiekunowie, jest po prostu nauczyć dzieci patrzeć na siebie i swe otoczenie w sposób, który nie wzbudza w nich poczucia winy, czy odpowiedzialności za uzależnienie kogoś z rodziców. Da to szansę na lepsze i szczęśliwsze życie, by przywróci wiarę w siebie i lepszy świat.

2. ROLA ŚWIETLIC ŚRODOWISKOWYCH W ROZWIJANIU KOMPETENCJI SPOŁECZNO-EMOCJONALNYCH

Można odnieść wrażenie, iż świetlice są jakimś wstydlwym tematem⁷, a przecież spełniają bardzo ważną rolę. W obecnych czasach przejęły one cały ciężar wychowania uczniów w szkołach lub poza szkołami – w przypadku świetlic środowiskowych, które z powodu oszczędności nie prowadzą zajęć pozalekcyjnych. A jest to niekiedy jedyna alternatywa dla ucznia, który mając w perspektywie kilkugodzinną przerwę zanim rodzice wrócą z pracy do domu, może ten czas spędzić w świetlicy. Ponadto zmieniła się rola świetlicy – w większości szkół sprowadza się ją do roli przechodni uczniów pomiędzy lekcjami. Wiele do życzenia pozostawia kwestia przygotowania pedagogicznego przez osoby prowadzące świetlice. Rzadko się zdarza, aby był to zawodowy wychowawca. Nawet, jeśli opieka przeprowadzana jest właściwie, to przy wszelkich patologich wyrośniętych uczniów, jaka jest możliwość zmiany ich postaw? Nuda może być złym doradcą i nie daje nic pożytecznego młodemu człowiekowi, który popołudniami powinien mieć możliwość wykazania się w sporcie, rozrywkach umysłowych, nadrobienia zaległości w nauce, rozwijania zainteresowań, zdobywania nowych doświadczeń, oderwania się od niekiedy patologicznych sytuacji w domu. Dlatego świetlice środowiskowe muszą być miejscem wyciszenia, stwarzającym możliwość odrobienia lekcji, przeczytania książki, zabawy, poradzenia się w trudnych sytuacjach pedagoga lub psychologa. Świetlica powinna spełniać wielorakie funkcje, mieć określony program działania, fachową kadre

⁷ K. Zajdel, *Co słyhać u zdolnych?*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 9/10, s. 57.

współdziałających z nią osób, takich jak nauczyciel, ksiądz, pielęgniarka środowiskowa itd.

Deprywacja podstawowych potrzeb dziecka, jak to ma miejsce w przypadku dzieci uczęszczającej do świetlicy przy ul. Bardowskiego w Częstochowie, pociąga za sobą daleko idące negatywne skutki. Obojętność rodziców i ich niechęć do dziecka, niewypelnianie obowiązków związanych z zaspokajaniem ich podstawowych potrzeb, a przede wszystkim brak więzi emocjonalnych między rodzicami a dzieckiem przeradzający się w niechęć, aż do okresowego przeżywania nienawiści do niego, powoduje uczucie odrzucenia u dziecka, niechętny stosunek do otoczenia, odsunięcie się uczuciowe od rodziców i brak zaufania do nich. Dzieci z tej świetlicy nie potrafią panować nad sobą, działają impulsywnie, można powiedzieć, że działają na oślep, nieraz gwałtownymi wybuchami uczuć, a nieraz wykazują znaczną słabość przeżyć uczuciowych. Ponadto, liczne badania wykazują, że dzieci zaniedbywane w dzieciństwie, często same zaniedbują swoje dzieci. Dlatego bardzo istotna, z punktu widzenia konsekwencji, jakie niesie za sobą zjawisko zaniedbywania, jest prewencja oraz wczesna interwencja. Do zjawisk szczególnie niebezpiecznych występujących we współczesnym życiu młodzieży, budzących niepokój opinii publicznej należą między innymi: wczesne porzucenie nauki szkolnej, ucieczki z domu, nadużywanie alkoholu, narkotyzowanie się, popełnianie przestępstw, agresja, wandalizm⁸. Zachowania takie określa się często mianem manifestacji patologii społecznej. Obejmują one coraz większy odsetek młodzieży, przybierając groźne dla społeczeństwa formy. Niepokojącym jest fakt, że bardzo często ww. zachowania pojawiają się nawet wśród dzieci. Liczba przestępstw popełnianych przez nieletnich stale rośnie. Obserwuje się przejawy głębokiego kryzysu moralnego, osłabienie więzi lokalnej i wpływu opinii społecznej na jednostkę. Te czynniki oraz wiele innych powodują trudności w procesie społecznej adaptacji młodzieży do nowych i ulegających szybkim zmianom warunków i wymagań życia. Młodzi ludzie najpierw szukają autorytetów w rodzinie, wśród znajomych, pośród księży, nauczycieli i wychowawców. Niestety, kontakt z rodziną bywa najczęściej ograniczony, a brak wzajemnych rozmów degraduje rodziców do roli strażników domowych. Czy w pracy pedagogicznej znajdujemy dość czasu, aby zainteresować się osobistymi problemami wychowanków? A może dążymy jedynie do realizacji programu nauczania? Wówczas najważniejszym celem naszego nauczania staje się końcowy egzamin, być może matura. W tym pośpiechu i grze ambicji zapominamy, że egzamin dojrzałości powinien przygotowywać uczniów do dorosłego życia nie tylko w sferze intelektualnej, ale przede wszystkim psychicznej. Młody człowiek, pełen rozterek i niepokojów, szukający odpowiedzi na dręczące go pytania, pozostaje ciągle pozostawiony sam sobie. Pragnie, więc poznać ludzi, którzy zechcą go wysłuchać, doradzić i zaproponować pomoc. Chce zaznać poczucia akceptacji własnej wartości, tego, że jest w tym świecie potrzebny i doceniany.

⁸ E. Sowa, *Rozmiary i rodzaje zagrożeń patologiami społecznymi młodzieży*, „Edukacja i Dialog” 2008, nr 5, s. 9.

Szczególnie niekorzystne dla rozwoju osobowości dziecka uważa się urazy psychiczne (sytuacje stresujące doznawane we własnym domu i szkole). Urazy psychiczne prowadzą do stanu deprawacji uczuciowej i społecznej, co w dłuższym okresie czasu tworzy rodzaj stanu przednałogowego. Cechuje go uczucie beznadziejności, nieznośnego stanu napięcia emocjonalnego, obniżenia poczucia własnej wartości utraty szacunku do samego siebie.

Teoria pozytywnego myślenia w tym przypadku wykorzystywana jest w krzywym zwierciadle: młodzież sięga po alkohol, czy narkotyki właśnie po to by pozytywnie myśleć, by wyrobić w sobie „pozytywny” obraz samego siebie. Kolejne źródło destrukcyjnego wpływu dominującej kultury to promowanie fałszywej tolerancji. Osoby popadające w kryzys i zachowania patologiczne szantażują wręcz ludzi z otoczenia sloganem o tolerancji i życiu w wolnym kraju. Taki sposób interpretowania tolerancji i wolności prowadzi rzeczywiście do jej utraty.

Rozumiejąc istotę problemu nauczyciele powinni się czuć odpowiedzialni za młodzież i wspólnie z rodzicami pomóc im bezpiecznie wkroczyć w dorosłość bez nałogów i uzależnień. Wskazane jest refleksyjnie odnieść się do zagadnienia i odpowiedzieć sobie na pytanie, „Co robić, aby wzmocnić a nie osłabiać kondycję dzieci i młodzieży, bo przecież to nie jest pokolenie niczyje?”

3. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE PRZEPROWADZONYCH BADAŃ NAD KOMPETENCJAMI SPOŁECZNO-EMOCJONALNYMI DZIECI ZE ŚWIETLICY ŚRODOWISKOWEJ Z DZIELNICY BŁESZNO W CZĘSTOCHOWIE

Badania przeprowadzono od października 2007 do września 2008 roku w Świetlicy środowiskowej przy ulicy Bardowskiego w Częstochowie. Objęto nimi środowisko dzieci ze świetlicy tj. placówki, która ma na celu kompensowanie braków w opiece ze strony rodziny. Dużą rolę w doborze grupy badawczej odegrali wychowawcy, którzy wskazali na te dzieci zaniedbane we własnej rodzinie. W badaniach brało udział 30 dzieci z grupy najstarszej tj. w wieku od 13-16 lat oraz 20 z grupy średniej w wieku od 11 do 12 lat.

Badaniom zostali poddani także wychowawcy, kierownik świetlicy, nauczyciele Szkoły Podstawowej i Gimnazjum przy ul. Bór (10 osób), pracownicy MOPSU(4 osoby) przy ul. Niepodległości. Kierunek badań wyznaczyły wcześniej sformułowane problemy badawcze, które przybrały postać pytań ogólnych oraz pytań głównych i szczegółowych. Ogólne zostały sformułowane między innymi następująco:

- 1) Jaka jest rola świetlicy środowiskowej oraz jej wpływ w udzielaniu pomocy społeczno-emocjonalnej dzieciom zaniedbywanym?

Biorąc pod uwagę cel badań i sformułowane problemy badawcze zastosowano technikę wywiadu swobodnego z dziećmi i pracownikami świetlicy, natomiast kwestionariuszem wywiadu posłużono się do uzupełnienia danych z nauczycielami oraz z dziećmi. Ankiety zostały wypełnione przez dzie-

ci z grupy średniej i młodzież z grupy starszej. Wychowawcy ze świetlicy przez cały czas, który był potrzebny dzieciom do wypełnienia ankiety służyli im pomocą i wsparciem. Łącznie ankiety wypełniło 50 respondentów w tym; 20 dzieci z grupy średniej i 30 młodych ludzi z grupy starszej. Język używany przez dzieci i młodzież ze świetlicy środowiskowej daje wiele do życzenia, nie wspominając o mnożących się błędach ortograficznych. Od razu rzuca się w oczy fakt, że dzieci te w ogóle nie czytają lektur szkolnych i przez to obcy jest im literacki styl. Ale nie to było przedmiotem mojej analizy. Skupiłam się raczej na sposób myślenia przez te dzieci i młodzież, a także czy rozumieją postawione przeze mnie pytania.

1. CZY MASZ CHĘĆ DALEJ PO SKOŃCZENIU GIMNAZJUM KONTYNUOWAĆ NAUKĘ?

Zdecydowana większość odpowiadała na pytanie pierwsze twierdząco. Dzieci i młodzież ze świetlicy zamierzają kontynuować naukę, chociaż nie precyzowały, do jakiej konkretnie szkoły się wybierają. Głównym bodźcem do dalszego kształcenia jest poszerzanie wiedzy. Spośród badanych, 20% jako powód kontynuowania nauki podało: zdobycie wyższego wykształcenia, bycie człowiekiem wykształconym, co w konsekwencji pozwoli znaleźć dobrą pracę.

Oto przykładowe odpowiedzi;

„Tak. Chcę wiedzieć jak najwięcej. Zależy ona od naszej przyszłości”.

„Tak, bo tak”.

„Chcę się dalej uczyć i osiągać dalsze cele w życiu i dobre wyniki”.

„Nie. Ponieważ chcę związać swoje życie z wojskiem zawodowym”.

2. CO SĄDZĄ RODZICE NA TEMAT TWOICH WYBORÓW TYCH W DNIU CODZIENNYM I TYCH DOTYCZĄCYCH PRZYSZŁOŚCI?

Według ankietowanych rodzice zgadzają się z ich wyborami dotyczącymi przyszłości i są zadowoleni z takich wyborów. Jednakże 40% odpowiedzi wskazuje zdecydowanie, że rodzice nie rozmawiają ze swymi dziećmi o ich przyszłości i dlatego dzieci nie wiedzą, co rodzice sądzą o ich wyborach dotyczących przyszłości.

Oto przykładowe odpowiedzi;

„Rodzice sądzą, że skończę naukę to będę mogła być psychologiem”.

„Moi rodzice na temat moich wyborów sądzą, że postępuję dobrze. I chcą żebym zrealizowała swoje cele i plany”.

3. JAKI MASZ KONTAKT Z RODZICAMI? JAKI Z MAMĄ A JAKI Z TATĄ?

Zaskakujące, że wszystkie odpowiedzi na to pytanie są twierdzące. Nikt z odpowiadających nie napisał, że ma zły kontakt z rodzicami.

Dopiero dalsze wyjaśnienia odpowiadających uwidaczniają więcej faktów. Spośród 50 odpowiedzi na to pytanie – 15 wskazywało na dobry kontakt z mamą, a z tatą oceniany był za słaby z różnych powodów: ojciec nie mieszka z rodziną, jest w więzieniu albo wyjechał za granicę.

Oto przykładowe odpowiedzi;

„Zależy od mojego i ich humoru”.

„Z mamą mam większy kontakt, bo z nią mieszkam a z tatą mniejszy, bo jest za granicą”.

„Lepszy mam kontakt z mamą, ale ogólnie jest całkiem niezłe”.

„Z mamą mam kontakt, żeby sprzątać swój pokój codziennie. Nie bić i nie dokuczać młodszej siostrze”.

4. JAKI MASZ KONTAKT Z NAUCZYCIELAMI? CZY POMAGAJĄ CI W NAUCE? CZY WIERZĄ W CIEBIE? CZY CIĘ POPIERAJĄ?

Z przeprowadzonych przeze mnie wywiadów swobodnych z 15 nauczycielami, którzy mają w swoich klasach uczniów uczęszczających do świetlicy środowiskowej wynika, że nauczyciele robią przysłowiowo, „co w ich mocy”, aby zachęcić lub pomóc w nauce tym, którzy tego potrzebują. Twierdzenie to jest tożsame z odpowiedziami 3/4 ankietowanych (30 dzieci) na piąte pytanie z kwestionariusza. Odpowiedzi potwierdzały pomoc i zainteresowanie ze strony nauczycieli nauką i wynikami w szkole.

Ze zgromadzonego materiału wynika, że 1/4 odpowiedzi była przecząca. Wynikało z nich jednoznacznie, że ankietowani nie odczuwają pomocy ani wiary nauczycielskiej w swoim szkolnym życiu.

Oto przykładowe odpowiedzi;

„Nie wierzą we mnie, nie rozumieją. Mój kontakt z nimi zależy od nauczyciela i mojego humoru”.

„Zależy od nauczyciela, bywa różnie. Czy mnie rozumieją, nie wiem, nie pytam ich o to”.

„Kontakt mam dobry, wierzą, że potrafię wszystko, jeśli chcę”.

5. CZY TWOI KOLEDZY I PRZYJACIELE ZE SZKOŁY I Z PODWÓRKA ROZUMIEJĄ CIĘ? CZY MASZ Z NIMI DOBRY KONTAKT?

W tym przypadku odpowiedzi są jednakowe, wszyscy zgodnie zapewniają o pozytywnych relacjach z rówieśnikami zarówno w szkole jak i z kolegami z podwórka.

Uważają, że dobrze się dogadują i rozumieją. Zaznaczają jednak, że nie ze wszystkimi. Mają swój wybrany krąg kolegów, którzy są w podobnej sytuacji rodzinnej, materialnej. Osiągają podobne wyniki w nauce.

Oto przykładowe odpowiedzi:

„Przyjaciele rozumieją mnie, jeśli nie to dobrze udają, żeby mi nie było przykro. Mam z nimi bardzo dobry kontakt. W klasie nie ze wszystkimi a na starych śmieciach ze wszystkimi bardzo dobrze”.

6. CZY SZKOŁA MOBILIZUJE CIĘ DO NAUKI?

Połowa odpowiedzi była twierdząca. Szkoła według odczuć dzieci i młodzieży mobilizuje ich do nauki, ponieważ muszą do niej chodzić. Jednak pojawiają się opinie, że to nie szkoła, ale oni sami potrafią się wystarczająco motywować do nauki, jeśli sami tego zechcą.

Oto przykładowe odpowiedzi;

„Różnie bywa. Szkoła raczej nie. Staram się samemu mobilizować do nauki. Szkoła wypełnia tylko swoje obowiązki”.

„Szkoła nie mobilizuje mnie do nauki”.

„Czasami, jeśli mi się chce”.

7. JAKA JEST TWOJA SAMOOCENA? CO TAK NAPRAWDĘ SAM O SOBIE MYŚLISZ?

Spośród 50 osób aż 20 odpowiedziało, że nic o sobie nie myślą lub oceniają się negatywnie. Co ciekawe byli to w dużej większości chłopcy.

Natomiast pozytywne opinie o samej sobie miały dziewczęta (15 osób). Pozostali ankietowani nie odpowiedzieli na to pytanie.

Oto przykładowe odpowiedzi:

„Jestem aktywna, pomysłowa, żartobliwa i koleżeńska”.

„Jestem psycholem”.

„Jestem fajna, pomocna, inteligentna, kłótniwa, umiem podkrecać”.

„Moja samoocena jest bardzo niska i słaba”.

„Jestem bardzo niska, myślę, że nie jestem nikomu potrzebny”.

8. CO CI DAJE POBYT W ŚWIETLICY? CO ROBIŁBYŚ GDYBY JEJ NIE BYŁO?

Wszyscy ankietowani są zadowoleni z pobytu w świetlicy. Do tego stopnia chodzenie do tej placówki stało się zwyczajem, że nawet nie wyobrażają sobie, co można by było robić gdyby jej nie było. Dzieci nawiązują między sobą przyjaźnie, dzielą się swoimi troskami, problemami czasem radościami. Gdyby nie zajęcia warsztatowe, najprawdopodobniej wolny czas spędziliby wałęsając się po ulicach.

Oto przykładowe odpowiedzi;

„Bym była zła i się dalej biła i kłamała. Uczę się na własnych błędach w świetlicy. Bardzo lubię ją i moją średnią grupę”.

„Gdyby nie było świetlicy to bym się załamał. Tu mam radość i przyjaciół”.

„Tutaj są sympatyczni ludzie i mogę się czegoś nauczyć”.

„Daje mi poczucie bezpieczeństwa”.

Również kierownik placówki, zarazem wychowawca, bardzo martwi się o los swoich podopiecznych z ulicy Bardowskiego. Uważa, że stara, przemysłowa dzielnica nie jest najlepszym miejscem dla kształtowania postaw, wartości i norm wśród, i tak już mocno doświadczonej, młodzieży. Oto jego wypowiedzi”

Pan Józef lat 50 – opiekun ze świetlicy środowiskowej na ul. Bardowskiego

„Nasza placówka istnieje od 2002 roku, została przeniesiona z ulicy Rejtana, tam był ośrodek interwencji kryzysowej i świetlica. Teraz jest ośrodek dla uzależnionej młodzieży. Tam też trafiały dzieci z ulicy Bardowskiego. Tutaj przychodzi większość tych dzieci. Te, co nie przychodzą są objęte programem „Dzieci ulicy”. Spędzają czas w bramach, między garażami”.

„Te dzieci trafiają tutaj z różnych powodów: brak zainteresowania, problemy rodzinne, a także jak ja to nazywam „z powodu defaworyzowania”.

„Te dzieci są różne: jedne odnajdują się w grupie, są otwarte i życzliwe, inne nie”.

Opiekunki ze świetlicy twierdzą, że w kontaktach ze swoimi podopiecznymi ze świetlicy, są raczej starszymi siostrami, ciociami niż pedagogami. Pani Małgosia, lat 34, twierdzi, że gdyby zaczęła stawiać twarde wymagania w stosunku do dzieci, to w ogóle by nie przychodziły do świetlicy.

„Z tej szkoły dzieci przychodzą agresywne, mają więcej nonszalancji i pogardy do drugiego człowieka, np. potrafią napluć drugiemu do talerza”.

„Często spotykamy się z zarzutami ze strony rodziców, że to przez nas dzieci trafiają do placówek opiekuńczych. Jesteśmy według nich zbyt liberalni”.

„Te dzieci marzą o tym, żeby zostać złodziejem, założyć mafię lub zostać przywódcą gangu”.

„Tutaj ciągle się coś dzieje: strzelanina między narkomanami, napady, parę osób się powiesiło”.

„Nie mają zajęcia rodzice, najczęściej pracują sezonowo, dorywczo na budowach – dawniej okradali wagony z paliwa. Szczególnie często się to zdarzało, kiedy parę lat temu były problemy z paliwem”.

„Inni rodzice trudnią się handlem, duża część jednak to klienci MOPSU. Oni są w stanie więcej pobrać należność z tej instytucji niż my tutaj zarobić”.

„Kupują gadzety, bo chcą się popisać i odwrócić uwagę od problemów rodzinnych. Zaprzeczają w ten sposób, że jest ciężko”.

„Starsi chłopcy kradną i sprzedają na papierosy. Są w stanie na to sami zarobić”.

„Przychodzą do nas bardzo chętnie - to jest ich klub . Każda grupa stworzyła swoje zasady a my tylko modelujemy ich działania”.

Nauczyciele, podczas przeprowadzania wywiadu wydawali si bezradni wobec problemów dzieci ze świetlicy. Mimo ich usilnych starań wyrównywania ich szans, brak akceptacji ze strony rodziców niweczy wszelkie wysiłki. Sami nauczyciele dzielą rodziców dzieci ze świetlicy na tych, co się „trochę starają” oraz na tych, którym w ogóle nie zależy na losie swoich pociech.

SZKOŁA PODSTAWOWA NR 8 ULICA BÓR

Oto jak postrzegają szanse edukacyjne dzieci sami nauczyciele. Według nich bez czynnego udziału rodziców, wysiłki nauczycieli bardzo często idą na marne.

Nauczycielka lat 43 – w zawodzie od 15 lat:

„Rodzice nie widzą szans dla siebie a co dopiero dla dzieci. Tacy rodzice są szczęśliwi, że od pierwszego do pierwszego przeżyją”.

„Świetlica taka pozwala tym dzieciom zająć się czymś ciekawym”.

„Stosuje dla tych dzieci ze świetlicy program „Sówka mądra główka”, bo chciałabym żeby poszerzali wiedzę. Niestety nie cieszy się on zainteresowaniem”.

„Pamiętam z tej świetlicy chłopca, którego wychowywała samotna starsza babcia. Bardzo źle się uczył, nie chodził do szkoły. W końcu adoptowali go tacy przyzwoici ludzie i chłopak zmienił się nie do poznania”.

„Pracowałam też z jedna dziewczynką bardzo intensywnie przez kilka lat. W domu zachęty nie miała, ale sama się starała i wyciągnęłam ja na ocenę dobrą. Ale co z tego jak matka nie puszcza jej na wycieczki klasowe, bo nie widzi w tym sensu. Jak to dziecko ma się zintegrować z kolegami?”

GIMNAZJUM PRZY UL. BÓR

Pani psycholog lat 35 – pracuje w tej szkole 8 lat

„Dzieci z tych rodzin nie rozmawiają z rodzicami, wolą rozmawiać z psychologiem poza szkołą np. w poradni na ul. Sobieskiego”.

„Czasem bywa tak, że nie chcą rozmawiać. Z moich doświadczeń wynika, że im większą tajemnicę robiąc tym, co dzieje się w rodzinie coś bardzo złego”.

„Te dzieci mają niewielkie aspiracje, a jeżeli w ogóle mają to technikum albo w najlepszym razie liceum”.

„To jak dzieci z tej dzielnicy zachowują się i jakie mają podejście do swojej przyszłości nie jest tylko winą rodziców. Moim zdaniem samo „wejście do tej dzielnicy” skazuje młodych ludzi na degradację psychiczną. Już wyjaśniam: kiedyś do jednego z bloków wprowadziła się porządna rodzina – matka z dwojgiem dzieci. Matka bardzo interesowała się synami, opiekowała się nimi. Pewnego razu jej starszy syn został pobity na ulicy Bardowskiego. Okazało się po czasie, że pobili go tubylcy przed meczem, bo im się nie podobał. Pobili go uczniowie szkoły podstawowej. Matka twierdzi, że chce wywieźć to dziecko do rodziny nad morze”.

„Mieszkają w tej dzielnicy w większości samotne matki – ojcowie tych dzieci siedzą w więzieniach. Matkom trudno jest finansowo”.

„Dzieci ze świetlicy środowiskowej nie startują z tego samego poziomu; warunki do nauki fatalne, poza tym rodzice nie motywują dzieci do pracy i nauki”.

„Nie raz i nie dwa chciałam zapisać te dzieci do domu kultury, ale dzieci nie chcą, trudno je zachęcić”.

Nauczycielka lat 48 – w tej szkole pracuje około 15 lat

„Dzieci, które uczęszczają do świetlicy niechętnie uczestniczą w zajęciach wyrównawczych, nie mają świadomości, że te zajęcia są im potrzebne. Organizujemy konkursy, projekty, które dają możliwości rozwoju ucznia i polepszenia oceny z zagrożonych przedmiotów. Rodzice nie są w stanie im pomóc. Nie mają wiedzy ani umiejętności, żeby ich zmobilizować. Jedynym autorytetem dla nich jest – Jan Paweł II”.

„Większość z tych dzieci jest przebadana w poradni i mamy zalecenia obniżenia wymagań w stosunku do tych dzieci”.

„Dzieci te nie widzą się w żadnym zawodzie i nie mają wizji własnego życia”.

„Co ciekawe dzieci te nie mają czasami na jedzenie, nie mówiąc o ubraniu, ale na imprezy podwórkowe i komórki, to nie wiedzieć skąd, ale mają”.

Nauczycielka lat 40 – pracuje w tej szkole 10 lat i mówi:

„Widać wyraźną różnicę między dziećmi z bloków a dziećmi z baraków. Rodzice z bloków częściej przychodzą i kontaktują się z nami. Natomiast

rodzice, którzy mieszkają w barakach wolą stać pod sklepem niż zainteresować się swoimi dziećmi”.

„To opiekunowie ze świetlicy przychodzą i pytają o dzieci. Gdyby nie oni te dzieciaki byłyby kompletnie bez opieki”.

„Są dzieci, które kończą szkołę podstawową, z jakim takim wynikiem i mogłyby iść dalej, ale środowisko podwórkowe powoduje, że rezygnują i w ogóle o tym nie myślą”.

„Najczęściej kończą w kryminale, bo nie pracują, a pieniądze chcą mieć i kradną”.

„Nieliczne dzieciaki się uratują przed patologią, bo widzą, że nauka to jedyny sposób wyrwania się z tej dzielnicy”.

Niektóre dzieci ze świetlicy środowiskowej na ul. Bardowskiego świadomie bez przymusu przychodzą do niej. Znajdują tutaj akceptację i czują się bezpiecznie.

Oto wypowiedź – dziewczynka 14 lat

„Przychodzimy tutaj, bo w szkole nie mamy kontaktu z naszymi rówieśnikami. Tam są bogate, głupie paniusie, co to tylko myślą o ciuchach, imprezach i narkotykach. Są z bogatych domów, nie muszą myśleć o nauce. Rodzice zapłacą za studia. Ja gdyby nie ta świetlica skończyłabym na ulicy”.

„W szkole większość rzeczy jest nie potrzebnych. Uczymy się bzdur. Polski, matematyka, historia to jeszcze rozumie, ale reszta jest bez sensu”.

„Ja potrafię siedzieć na polskim i jednocześnie słucha muzyki przez słuchawki, zajmować się czymś innym, a ona nawet nie reaguje”.

„Inni się trochę starają i próbują nas nauczyć, ale to jest jeden na wszystkich”.

„Nie lubię moich kolegów z klasy, bo ja wolę sobie sama zarobić na bluzę w weekendy w barze, przynajmniej doceniam to”.

„W przyszłości chciałabym mieć normalną rodzinę, ale najpierw szkoła, praca potem rodzina, bo stać mnie będzie na wynajem mieszkania”.

„Rodzice czują opór przed świetlicą środowiskową, ponieważ tam dzieci doświadczają normalnych form zachowań, mogą się najeść i odrobić lekcje. Poza tym tam opiekun ma zawsze dla nich czas i chce z nimi rozmawiać”.

Rodzice ci często ignorują potrzeby emocjonalne, wychowawcze, a także edukacyjne dziecka. Konsekwencją takiego zaniedbywania dzieci są u nich zaburzenia emocjonalne oraz zaburzenia zachowania. Ponadto większość dzieci ma problemy z nauką, stopnie, jakie uzyskują w szkole są poniżej ich faktycznych umiejętności i zdolności. Gwarantem przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu na pewno nie jest sama obecność dziecka w świetlicy środowiskowej. Świetlice są miejscem, w którym koryguje się zachowania, tak by wpasowały się w normy społeczne i są formą pośrednią między dysfunkcyjną rodziną i często jedyną alternatywą dla nieprzystosowanych dzieci, które w ten sposób mogą uniknąć poważniejszych represji ze strony systemu karnego. Bycie w grupie ma wyjątkowe zalety: daje poczucie przynależności, skupia dzieci mające podobne problemy, a koszty prowadzenia grup są niższe niż koszty zajęć indywidualnych. Świetlice przejmują obowiązki socjalne zaniedbane w rodzinie i szkole. Może to być jednak wygodnym usprawiedliwieniem dla postępującej erozji funkcji zarówno rodziny, jak i szkoły.

4. ROLA KOMPETENCJI SPOŁECZNO-EMOCJONALNYCH W PROCESIE TERAPEUTYCZNYM

Bardzo ważną rolę w rozwoju społeczno-emocjonalnym u dzieci i młodzieży odgrywają warsztaty z Treningu Umiejętności Społecznych, które z pewnością pomogą wykształtować, takie cechy charakteru lub osobowości, aby skuteczniej radzić sobie w życiu. Trening Umiejętności Społecznych z powodzeniem może być stosowany przez terapeutów, pedagogów, ale także wychowawców klas szkolnych w zakresie kompetencji społecznych i komunikacyjnych, emocji, umiejętności poznawczych oraz poczucia tożsamości i własnej wartości, a także samooceny. Program TUS został stworzony z myślą o uczniach, ich potrzebach oraz wynikających na bieżąco problemach wychowawczych, czy też sugestii samych uczniów. Podstawowe założenia zajęć czy też warsztatów z zakresu programu TUS to:

- wzrost poziomu jakościowego funkcjonowania dziecka w środowisku rodzinnym, szkolnym i pozaszkolnym;
- zdiagnozowanie deficytów w zakresie kompetencji społecznych i przepracowywanie ich z uczniem;
- wspieranie w kształtowaniu umiejętności pozwalających na skuteczne radzenie sobie w życiu w zakresie komunikacji z rówieśnikami, współpracy w grupie, rozwiązywania konfliktów. Zajęcia w zakresie programu TUS pozwalają poprzez zabawę oraz zajęcia korekcyjno-kompensacyjne poznać samych siebie i swoich kolegów, uczyć się współpracy w grupie, bycia w relacji z drugim człowiekiem oraz zrozumienia znanych z dnia codziennego sytuacji społecznych. Bardzo istotnym warunkiem w procesie kształtowania umiejętności społeczno-emocjonalnych jest poczucie bezpieczeństwa i akceptacji, za co w pełni jest odpo-

wiedzialnych terapeuta, czy wychowawca szkolny prowadzący te warsztaty. Poza tym uczniowie na zajęciach Treningu Umiejętności Społecznych mają prawo swobodnie się wypowiadać, dostrzegać, nazwać i okazywać swoje emocje podczas dramy, czy zajęć teatralnych, potrafią używać asertywnego komunikatu „ja”, uczą się słuchać, nabywają wiedzę, jak radzić sobie z narastającą frustracją i agresją, smutkiem i stresem.

PODSUMOWANIE

Z badań prowadzonych w świetlicy środowiskowej w starej, robotniczej dzielnicy mieszkaniowej wynika, że potrzeby egzystencjalne u badanej grupy dzieci najczęściej były zaspokajane przez rodziców, chociaż bardzo często w stopniu podstawowym. Największe zaniedbania, w opinii wychowawców, dotyczyły potrzeb psychicznych i emocjonalnych. Nie były zaspokajane też potrzeby edukacyjne i wychowawcze. Należy tu jednak podkreślić, że większość dzieci niechętnie mówiła o stosunkach panujących w rodzinie. Analiza zebranego materiału pozwala stwierdzić, że dla większości badanych dzieci osobami ważnymi są ich rodzice lub jedno z nich – najczęściej matka. Dzieci przyznają, że osobami równie ważnymi jak rodzice są przyjaciele i wychowawcy ze świetlicy.

Dla większości dzieci szkoła jest nudna i nic ważnego dla nich się w niej nie dzieje. Jednocześnie wierzą, że w przyszłość będzie dla nich przydatna, że znajdą pracę, dobrą pracę, że będą zarabiać pieniądze, będą mieć kochające rodziny i przyjaciół.

Celem podjętych badań było poznanie szans edukacyjnych dzieci mieszkających w starej robotniczej dzielnicy mieszkaniowej oraz roli świetlicy środowiskowej, jako formy działania społecznego wobec problemu. Ponadto rodzice tych dzieci mają niski poziom wykształcenia, nie pracują zawodowo, co w dużym stopniu wpływa na niskie kompetencje rodzicielskie i nieudolność opiekuńczą a także na niskie aspiracje życiowe. Rodziny dzieci uczęszczających do świetlicy, to rodziny niepełne, wielodzietne, patologiczne, głównie z powodu alkoholizmu i przemocy wewnątrzrodzinnej. Rodzice ci często ignorują potrzeby emocjonalne, wychowawcze, a także edukacyjne dziecka. Konsekwencją takiego zaniedbywania dzieci są u nich zaburzenia emocjonalne oraz zaburzenia zachowania. Ponadto większość dzieci ma problemy z nauką, a stopnie, jakie uzyskują w szkole są poniżej ich faktycznych umiejętności i zdolności.

Gwarantem przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu na pewno nie jest sama obecność dziecka w świetlicy środowiskowej. Świetlice są miejscem, w którym koryguje się zachowania, tak by wpasowały się w normy społeczne i są często jedyną alternatywą dla nieprzystosowanych dzieci, które w ten sposób mogą uniknąć poważniejszych represji ze strony systemu karnego. Bycie w grupie ma wyjątkowe zalety, daje poczucie przynależności, skupia dzieci mające podobne problemy, a koszty prowadzenia grup są niższe niż koszty zajęć indywidualnych. Świetlice przejmują obowiązki

socjalne zaniedbane w rodzinie i szkole. Może to być jednak wygodnym usprawiedliwieniem dla postępującej erozji funkcji zarówno rodziny, jak i szkoły.

Na zakończenie powyższych rozważań można stwierdzić, iż rozwijanie, na co dzień w praktyce szkolnej czy terapeutycznej kompetencji społeczno-emojonalnych uczniów to ważny obszar edukacji oraz spore wyzwanie dla współczesnych instytucji edukacyjnych i ośrodków wychowawczych. Istotą jest sposób i programy realizacji TUS, ponieważ od tego zależy, jakość funkcjonowania danego ucznia na poszczególnych i kolejnych etapach edukacyjnych, ale także w dorosłym życiu w społeczeństwie. Należy, zatem pilnie zastanowić się nad sposobem oraz efektywnością wywiązywania się z tego zadania przez rodziców, nauczycieli, terapeutów czy też zarządzającymi placówkami oświatowymi. W tym miejscu należy podnieść tezę, iż obecne miejsce TUS w programach edukacyjnych jest niedoceniane i marginalizowane w programach nauczania a winno być traktowane na równi z innymi efektami kształcenia w procesie nauczania już na etapie wczesnoszkolnym.



Mariusz Kędzior

Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu
Karkonoska Akademia Nauk Stosowanych
w Jeleniej Górze

Anna Duda-Łyszczczyk

Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Metody pracy z uczniem w środowisku cyfrowym na przykładzie Szkoły Podstawowej nr 5 w Jaworze

WSTĘP

Dynamiczny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych sprawia, że środowisko cyfrowe staje się naturalną przestrzenią funkcjonowania uczniów¹, a zarazem podstawowym kontekstem współczesnej edukacji². Zmienia to nie tylko organizację procesu kształcenia, lecz przede wszystkim logikę relacji uczeń-nauczyciel-wiedza, wymuszając przejście od modelu podawczego do bardziej konstruktywistycznych i uczniocentrycznych podejść dydaktycznych³. Badania nad dydaktyką cyfrową wskazują, że sama obecność technologii nie gwarantuje lepszych efektów uczenia się; kluczowe znaczenie ma sposób jej pedagogicznej integracji oraz kompetencje nauczycieli⁴. Jednocześnie edukacja w środowisku cyfrowym ujawnia nowe ryzyka,

¹ M. Plebańska, A. Szyller, M. Sieńczewska, *Q edukacji cyfrowej*, Difin, 2020 s.20

² Y. Zou, et al., *Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations*, „Frontiers in Education” 2025, nr 10; A. Kukulska-Hulme et al., *Innovating Pedagogy 2023*, The Open University 2023.

³ A. Kukulska-Hulme et al., *Innovating Pedagogy 2023*, The Open University 2023; G. Conole, *A New Pedagogy Is Emerging... and Online Learning Is a Key Contributing Factor*, TeachOnline.ca, 2020.

⁴ ICT Tools for Enhancing Student Engagement and Learning Outcomes, „Journal of Advanced Classroom Research” 2025, nr 12(3), s. 101–123; *Integration of information and communication technology in education: A systematic review...*, „Education and Information Technologie” 2024; A systematic review of information and communication technologies for engaging students..., „Global Knowledge, Memory and Communication” 2024.

w tym skalę cyberprzemocy, hejtu oraz innych form przemocy rówieśniczej w sieci, co wymaga wzmacniania komponentu wychowawczego i prewencyjnego w pracy szkoły⁵.

Na tym tle 10 marca 2026 r. w Jaworze odbyła się II Konferencja Naukowa pt. „Piąteczki bezpieczne w sieci”, poświęcona problematyce przemocy rówieśniczej oraz hejtu w Internecie; wydarzenie zgromadziło uczniów, nauczycieli oraz specjalistów zajmujących się bezpieczeństwem w przestrzeni cyfrowej.

Celem artykułu jest przedstawienie wybranych, opartych na aktualnej literaturze przedmiotu, metod pracy z uczniem w środowisku cyfrowym, ze szczególnym uwzględnieniem:

1. dydaktycznych zastosowań TIK,
2. strategii wspierania zaangażowania i samoregulacji ucznia,
3. profilaktyki cyberprzemocy i budowania kultury bezpieczeństwa w sieci⁶.

1. DYDAKTYKA CYFROWA W EDUKACJI – DEFINICJE I RAMY TEORETYCZNE

Pojęcie dydaktyki cyfrowej (ang. digital pedagogy) odnosi się do celowego i refleksyjnego wykorzystania technologii cyfrowych w procesie kształcenia, zorientowanego na rozwój kompetencji poznawczych, społecznych i obywatelskich uczniów⁷. Nejla Kalajdzisalihović i Larisa Kasumagić-Kafedzić podkreślają, że dydaktyka cyfrowa obejmuje zarówno umiejętność tworzenia i wykorzystywania cyfrowych treści, jak i projektowania środowisk hybrydowych, łączących komponent online z bezpośrednią interakcją w klasie⁸.

W literaturze zwraca się uwagę, że dydaktyka cyfrowa nie jest prostym przeniesieniem tradycyjnych metod do środowiska wirtualnego, lecz wymaga przemyślenia ról ucznia i nauczyciela, sposobów komunikacji, a także form oceniania⁹.

Planując proces dydaktyczny, szczególnie wśród uczniów klas młodszych, należy zwrócić szczególną uwagę na wybór odpowiednich metod pra-

⁵ Conference CICY 2 – Cyberbullying: Theory, Research, Solutions, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, 2022; Cyberbullying Research Center, Cyberbullying Research in Poland, 2022; EU-OSHA, Fighting cyberbullying at work in Poland, 2025.

⁶ Zou, Y., et al., *Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations*, „Frontiers in Education” 2025, nr 10; ICT Tools for Enhancing Student Engagement and Learning Outcomes, „Journal of Advanced Classroom Research” 2025, nr 12(3), s. 101–123; Conference CICY 2 – Cyberbullying: Theory, Research, Solutions, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, 2022.

⁷ *The Role of Digital Pedagogy in Enhancing Student Engagement and Learning Outcomes*, „European Journal of Science and Information Technology” 2024, nr 8(4), 55–72; N. Kalajdzisalihović, L. Kasumagić-Kafedzić, *Digital literacy, digital pedagogy and digital content creation*, „Educational Role of Language Journal” 2023, nr 8, s.143–160.

⁸ Tamże, s.143–160.

⁹ G. Conole, *A New Pedagogy Is Emerging... and Online Learning Is a Key Contributing Factor*, TeachOnline.ca, 2020; A. Kukulska-Hulme et al., *Innovating Pedagogy 2023*, The Open University 2023; *The Need to Focus on Digital Pedagogy for Online Learning*, Revistia 2023.

cy. Badania wskazują, że najbardziej korzystne jest wykorzystywanie metod aktywizujących, które charakteryzuje to, że w procesie kształcenia aktywność uczniów przewyższa aktywność nauczyciela. Stosowanie ich w procesie dydaktycznym sprzyja pogłębieniu zdobytej wiedzy, jej operatywności i trwałości. Dzieci muszą myśleć podczas wykonywania podjętych działań. Angażują się emocjonalnie; są aktywne w sferze percepcyjnej, ruchowej, werbalnej i emocjonalno-motywacyjnej. Wykorzystując metody aktywne, uczymy dzieci właściwych stosunków międzyludzkich, zrozumienia, tolerancji¹⁰.

W praktyce dydaktycznej środowisko cyfrowe oferuje bogaty zestaw narzędzi i aplikacji umożliwiających aktywizację uczniów poprzez interaktywne formy pracy, które przekraczają tradycyjne wykłady i notatki. Te metody skupiają się na angażowaniu poznawczym, motywacyjnym i społecznym, wykorzystując quizy, grywalizację, pracę w chmurze oraz inne narzędzia współpracy, co prowadzi do głębszego przetwarzania wiedzy i lepszego jej utrwalania. W Polsce, gdzie 85% nauczycieli korzysta z platform chmurowych, takie podejście stało się standardem w edukacji hybrydowej i zdalnej¹¹.

Interaktywne quizy to jedna z najpopularniejszych metod aktywizacji, angażująca uczniów w rywalizację i natychmiastową informację zwrotną. Platformy takie jak Kahoot!, Mentimeter czy Quizizz umożliwiają tworzenie quizów z pytaniami wielokrotnego wyboru, otwartymi, z timerem i elementami grywalizacji (punkty, rankingi, awatary), co zwiększa motywację i udział w lekcji nawet do 100% klasy. Na przykład Kahoot! wyróżnia się personalizacją postaci i muzyką w tle, podczas gdy Mentimeter oferuje emotki reakcji i szersze typy pytań, lepiej nadając się do dyskusji i ankiet. W praktyce szkolnej quizy służą do powtórek, sprawdzianów diagnostycznych lub „cichych” testów, z automatycznymi raportami wyników dla nauczyciela. Badania wskazują, że takie narzędzia poprawiają retencję wiedzy o 20-30% dzięki efektowi testowania i rywalizacji.

Platformy chmurowe jak Google Classroom, Microsoft Teams for Education czy polskie Librus umożliwiają współdzieloną edycję dokumentów, pracę grupową nad projektami i komunikację w czasie rzeczywistym, niezależnie od lokalizacji uczniów. Google Classroom, z 85% adopcją w Polsce, pozwala na przypisywanie zadań, śledzenie postępów i integrację na spotkaniu dla lekcji online, podczas gdy Teams oferuje zaawansowane funkcje jak tablice interaktywne i osobiste pokoje. Przykładowo, uczniowie mogą wspólnie edytować dokumenty w Google Docs, budować mapy myśli w Mentimeter lub Trello, co rozwija kompetencje zespołowe i krytyczne myślenie. Te narzędzia redukują bariery dostępu (darmowe, mobilne) i wspierają personalizację, np. poprzez zadania zróżnicowane poziomem trudności.

¹⁰ M. Zawadzka-Chłopek, *Narzędzia i zasoby cyfrowe wspomagające proces edukacji*, SO-DMiDN, Kielce 2022, s. 2-3. [sodmidn.kielce.eu] – 25.03.2026.

¹¹ J. Pyżalski, N. Walter, *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń. Przegląd i omówienie wyników najważniejszych badań związanych z kryzysową edukacją zdalną w Polsce*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2021.

W praktyce metody te łączy się w scenariusze lekcyjne: quiz Kahoot! jako rozgrzewka, praca grupowa w Google Docs, a e-portfolio w Canva, jako podsumowanie. Nauczyciele raportują wzrost zaangażowania o 40-50%, szczególnie w klasach hybrydowych. Wyzwania to potrzeba szkoleń i równy dostęp do urządzeń, rozwiązywane przez darmowe wersje. W 2025 r. trendy wskazują na AI w quizach (np. generowanie pytań w Quizizz) i VR symulacje.

Zou i in. wskazują, że współczesne środowiska uczenia się są kształtowane przez rozwój platform e-learningowych, systemów zarządzania nauczaniem, narzędzi sztucznej inteligencji oraz wirtualnej i rozszerzonej rzeczywistości, co otwiera nowe możliwości personalizacji i angażowania uczniów¹². Jednocześnie raporty typu „Innovating Pedagogy 2023” podkreślają konieczność rozwijania u uczniów kompetencji krytycznej analizy informacji, świadomości algorytmicznej oraz odpowiedzialności cyfrowej¹³.

Edukacja cyfrowa ewoluuje, jako złożony ekosystem metod i technologii, wymagający precyzyjnych definicji i krytycznej analizy. Niniejszy rozdział syntetyzuje kluczowe pojęcia, metody pracy możliwe do adaptacji między modelami nauczania, bilans korzyści i zagrożeń oraz podkreśla ewolucję roli nauczyciela z transmitera wiedzy na moderatora procesów uczenia się¹⁴. Edukacja cyfrowa (ang. digital education) to zintegrowane wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w procesie dydaktycznym, obejmujące zarówno infrastrukturę (platformy LMS, chmura obliczeniowa), jak i metody pedagogiczne (kształcenie hybrydowe, flipped classroom)¹⁵. Dydaktyka cyfrowa koncentruje się na refleksyjnym projektowaniu doświadczeń edukacyjnych z technologią, gdzie priorytetem jest rozwój kompetencji krytycznego myślenia, współpracy cyfrowej i odpowiedzialności etycznej. Kształcenie zdalne różni się od hybrydowego – pierwsze realizowane jest wyłącznie online, drugie łączy formy synchroniczne (na żywo) i asynchroniczne (materiały samodzielne). W kontekście polskim edukacja cyfrowa obejmuje również nauczanie indywidualne zdalne, regulowane art. 127 Prawa oświatowego¹⁶.

2. METODY PRACY DO WYMIANY MIĘDZY MODELAMI NAUCZANIA

Wiele metod cyfrowych jest uniwersalnych i adaptowalnych między stacjonarnym, zdalnym, hybrydowym oraz indywidualnym nauczaniem:

1. **Quizy interaktywne** (Kahoot!, Mentimeter, Quizizz) – diagnostyka na wejściu/wyjściu, powtórki, ewaluacja formatywna;

¹² Y. Zou., et al., *Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations*, „Frontiers in Education” 2025, nr 10.

¹³ A. Kukulska-Hulme et al., *Innovating Pedagogy 2023*, The Open University 2023.

¹⁴ Zawadzka-Chopek M., *Narzędzia i zasoby cyfrowe wspomagające proces edukacji*, 2022, s 2 – 3.

¹⁵ Plebańska M. i in., *Q edukacji cyfrowej*, 2020 s. 58–60.

¹⁶ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59).

2. **Współpraca w chmurze** (Google Workspace, MS Teams, Office 365) – edycja grupowa dokumentów, mapy myśli (MindMeister), e-portfolio;
3. **Multimedia kreatywne** (Canva Education, Genially, Padlet) – infografiki, escape rooms, timeline'y historyczne;
4. **Narzędzia AI wspomagające** (Quizizz AI, ChatGPT Education) – generowanie pytań, personalizacja zadań;
5. **Wirtualne symulacje** (PhET, Labster) – eksperymenty naukowe niezależnie od pracowni.

Te metody zachowują ciągłość dydaktyczną, umożliwiając transfer kompetencji między środowiskami. Przykładowo scenariusz odwróconej klasy z wideo-lekcją i dyskusją online działa zarówno w klasie, jak i indywidualnie.

3. KORZYŚCI, ZAGROŻENIA I WYZWANIA EDUKACJI CYFROWEJ

Edukacja z wykorzystaniem narzędzi technologicznych niesie za sobą szereg korzyści zarówno dla uczniów oraz pedagogów. Pozwala na zaprezentowanie treści edukacyjnych w nowoczesny i bardzo przystępny sposób. Jest także wykorzystywane, jako narzędzie, pozwalające w sposób kreatywny zająć uwagę ucznia podczas zajęć. Wymienić należy przede wszystkim korzyści takie jak:

- **Personalizacja uczenia się** – adaptacyjne platformy (Khan Academy, Duolingo) dopasowują poziom trudności do postępów ucznia;
- **Dostępność** – materiały 24/7, eliminacja barier geograficznych oraz wsparcie dla nauczania domowego;
- **Aktywizacja** – wzrost zaangażowania o 40-50% dzięki grywalizacji i natychmiastowej informacji zwrotnej;
- **Rozwój kompetencji XXI w.** – współpraca online, poszukiwanie informacji, krytyczna analiza źródeł;
- **Efektywność** – badania wskazują na 20-30% lepszą retencję wiedzy przy metodach aktywnych z TIK.

Oczywistym w tym kontekście jest również szereg zagrożeń, które są istotne dla całego procesu kształcenia oraz dla sytuacji poszczególnych osób, biorących udział w procesie nauki z wykorzystaniem edukacji cyfrowej. Zagrożenia te mają zróżnicowane podłoże i często nie są zależne od nauczycieli. Wymienić należy przede wszystkim:

- **Nierówności cyfrowe** (digital divide) – 36% uczniów bez odpowiedniego sprzętu/internetu w pandemii;
- **Zmęczenie ekranem i zdrowie psychiczne** – 20% uczniów z symptomami depresji, spadek koncentracji po 45 min;
- **Brak przygotowania nauczycieli** – 85% bez doświadczenia przed 2020 r., bariery metodyczne;
- **Cyberbezpieczeństwo i etyka** – cyberprzemoc (25% uczniów), ochrona danych osobowych;
- **Spadek jakości kontaktów społecznych** – izolacja rówieśnicza, trudności w budowaniu relacji.

4. ROLA NAUCZYCIELA JAKO MODERATORA PROCESU UCZENIA SIĘ

Wybierając cele, metody i techniki nauczyciel jest zobligowany do działań związanych z kierunkami polityki oświatowej państwa. W roku 2025/2026 jednym z nich było *Bezpieczne korzystanie z technologii: Promowanie higieny cyfrowej oraz umiejętności krytycznej analizy informacji dostępnych w Internecie, a także odpowiedzialne korzystanie z narzędzi opartych na sztucznej inteligencji*¹⁷. W tym kontekście nauczyciel przestaje być „przekaznikiem wiedzy”, stając się projektantem doświadczeń edukacyjnych także moderatorem dyskusji¹⁸. Powinien posiadać on kompetencje kluczowe, takie jak:

- **Projektowanie** – tworzenie spójnych scenariuszy hybrydowych z jasnymi celami i kryteriami sukcesu;
- **Moderacja** - budowanie kultury dialogu online, reagowanie na konflikty, modelowanie netykiety;
- **Personalizacja** – analiza danych z LMS (postępy, trudności), różnicowanie zadań;
- **Ewaluacja formatywna** – bieżąca informacja zwrotna przez quizy, e-portfolio, wideokomentarze;
- **Rozwój metacognity** – uczenie strategii uczenia się, autorefleksji, samooceny.

Przykładowo w Google Classroom nauczyciel-moderator przypisuje role w grupach projektowych, monitoruje dyskusje na Padlet i prowadzi sesje refleksji, „Co działało? Co zmienić?”. Raporty wskazują, że skuteczni mode-

¹⁷ Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2025/2026 [<https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20252026>] – 26.03.2026.

¹⁸ *Nowe technologie w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2022, s. 31-35.

ratorzy zwiększają zaangażowanie o 60% w porównaniu do tradycyjnego nauczania.

Technologie informacyjno-komunikacyjne umożliwiają tworzenie środowiska edukacyjnego sprzyjającego aktywności uczniów, indywidualizacji nauczania oraz dostosowaniu metod pracy do zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych. Narzędzia cyfrowe ułatwiają komunikację, wspierają przyswajanie treści programowych oraz stanowią szczególną pomoc dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którym tradycyjne metody pracy mogą sprawiać trudności. W roli moderatora nauczyciel świadomie dobiera technologie do celów dydaktycznych i wychowawczych. Wykorzystanie TIK powinno być poprzedzone określeniem celów zajęć, doбором odpowiednich narzędzi cyfrowych oraz ewaluacją ich skuteczności. Technologia nie powinna być celem samym w sobie, lecz środkiem wspierającym realizację zaplanowanych działań edukacyjnych. Takie podejście sprzyja rozwijaniu aktywności ucznia i zwiększa efektywność procesu nauczania¹⁹.

W środowisku cyfrowym nauczyciel może stosować różnorodne metody aktywizujące uczniów, takie jak symulacje, gry edukacyjne, quizy, burza mózgów, metoda projektu, WebQuest, mapy myśli czy portfolio cyfrowe. Dzięki temu uczniowie stają się bardziej zaangażowani w proces uczenia się, rozwijają umiejętność współpracy, samodzielnego poszukiwania informacji oraz kreatywnego rozwiązywania problemów²⁰.

Istotnym zadaniem nauczyciela jest również kształtowanie u uczniów umiejętności świadomego korzystania z zasobów cyfrowych, w tym wyszukiwania, selekcjonowania, analizowania i oceniania informacji. Wspieranie uczniów w tworzeniu własnych treści cyfrowych, projektów i materiałów edukacyjnych rozwija ich kreatywność, samodzielność oraz kompetencje informacyjne. Takie działania pozwalają uczniom stać się aktywnymi uczestnikami procesu edukacyjnego, a nie jedynie odbiorcami treści²¹.

Współczesny nauczyciel, pełniąc funkcję moderatora procesu uczenia się, powinien również stale rozwijać własne kompetencje cyfrowe. Dynamiczny rozwój technologii edukacyjnych oraz rosnąca liczba dostępnych zasobów internetowych wymagają ciągłego doskonalenia umiejętności i świadomego wyboru wartościowych materiałów dydaktycznych. Wzrost zapotrzebowania na cyfrowe materiały edukacyjne doprowadził do rozwoju licznych platform edukacyjnych, w tym Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej, która stanowi wsparcie dla nauczycieli i uczniów w realizacji procesów dydaktycznych²².

Dzięki świadomemu wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych nauczyciel może skutecznie wspierać uczniów w funkcjonowaniu w społeczeństwie informacyjnym oraz przygotowywać ich do aktywnego i odpowiedzialnego korzystania z nowoczesnych technologii.

Skuteczne stosowanie metod pracy z uczniem w środowisku cyfrowym wymaga rozwiniętych kompetencji cyfrowych i dydaktycznych nauczycie-

¹⁹ Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Rozwój cyfrowych zasobów edukacyjnych i wykorzystanie TIK w edukacji*, Warszawa 2022, s. 5–8.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże.

²² [<https://zpe.gov.pl>].

la²³. Systematyczne przeglądy badań nad integracją TIK w edukacji wskazują, że brak odpowiedniego przygotowania metodycznego oraz ograniczone wsparcie instytucjonalne należą do głównych barier efektywnego wykorzystania technologii²⁴. Zou i in. zwracają uwagę, że nauczyciele potrzebują nie tylko szkoleń technicznych, ale przede wszystkim wsparcia w projektowaniu scenariuszy zajęć wykorzystujących technologie do aktywizowania uczniów, personalizacji ścieżek uczenia się oraz rozwijania kompetencji miękkich²⁵. Etheridge pokazuje, że proces rozwijania «angażującej dydaktyki cyfrowej» ma charakter rozwojowy: zaczyna się od prostego wdrażania narzędzi, a prowadzi do głębokiej refleksji nad rolą ucznia i nauczyciela w cyfrowej klasie²⁶. Istotne są także kompetencje wychowawcze w obszarze bezpieczeństwa cyfrowego: rozpoznawanie zjawisk cyberprzemocy, reagowanie na nie, budowanie kultury zgłaszania oraz współpraca z rodzicami i specjalistami²⁷.

5. KSZTAŁCENIE ZDALNE I HYBRYDOWE

Kształcenie zdalne (ang. online learning) oraz hybrydowe (ang. blended learning) stały się trwałym elementem krajobrazu edukacyjnego po doświadczeniach pandemii COVID-19²⁸. Model hybrydowy łączy zajęcia stacjonarne z pracą w środowisku wirtualnym, pozwalając na elastyczne dostosowanie tempa pracy, powracanie do materiałów oraz różnicowanie form aktywności uczniów²⁹. Badania wskazują, że skuteczność kształcenia zdalnego zależy od projektowania aktywnych zadań, zapewnienia interakcji uczeń–uczeń i uczeń–nauczyciel oraz jasnej struktury kursu³⁰. W praktyce oznacza to m.in. wykorzystanie forów dyskusyjnych, wideokonferencji, quizów online oraz repozytoriów materiałów, przy jednoczesnym uwzględnieniu ograniczeń wynikających ze zmęczenia ekranem i nierówności w dostępie do sprzętu³¹. Etheridge pokazuje, że w „cyfrowej klasie” kluczowe jest prze-

²³ *Integration of information and communication technology in education: A systematic review...*, „Education and Information Technologie” 2024; N. Kalajdzisalihović, L. Kasumagić-Kafedžić, *Digital literacy, digital pedagogy and digital content creation*, „Educational Role of Language Journal” 2023, nr 8, s.143–160.

²⁴ *Integration of information and communication technology in education: A systematic review...*, „Education and Information Technologie” 2024; A systematic review of information and communication technologies for engaging students..., „Global Knowledge, Memory and Communication” 2024.

²⁵ Y. Zou, dz. cyt.

²⁶ Tamże.

²⁷ Conference CICY 2 – Cyberbullying: Theory, Research, Solutions, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, 2022; Cyberbullying Research Center, Cyberbullying Research in Poland, 2022; EU-OSHA, Fighting cyberbullying at work in Poland, 2025.

²⁸ Y. Zou, Y., dz. cyt., s. 55–72.

²⁹ N. Kalajdzisalihović, L. Kasumagić-Kafedžić, *Digital literacy, digital pedagogy and digital content creation*, „Educational Role of Language Journal” 2023, nr 8, s.143–160; Digital technologies in environmental education, EURASIA Journal 2023.

³⁰ Y. Zou, Y., dz. cyt., s. 55–72.

³¹ Tamże. s. 101–123.

chodzenie od statycznych prezentacji do interaktywnych zadań wymagających współpracy i refleksji ucznia³².

5.1. Edukacja zdalna podczas pandemii COVID-19 i w nauczaniu indywidualnym

Okres pandemii COVID-19 (2020-2022) przyspieszył transformację edukacji w Polsce, wprowadzając masowe kształcenie zdalne, jako formę obligatoryjną, co ujawniło zarówno szanse, jak i poważne wyzwania systemowe. Jednocześnie doświadczenie to ewoluowało w kontekście nauczania indywidualnego, gdzie zdalne metody stały się trwałym narzędziem wsparcia dla uczniów z orzeczeniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ten rozdział analizuje praktyki, efekty i wnioski z obu kontekstów, opierając się na badaniach i raportach z lat 2020-2025.

5.2. Edukacja zdalna w czasie pandemii – doświadczenia i skutki

W Polsce nauczanie zdalne objęło ok. 4,6 mln uczniów, zdominowane przez platformy jak Teams, Google Classroom i Zoom; przed pandemią 85% nauczycieli nie miało doświadczenia w e-edukacji. Nauczyciele szybko adaptowali metody: 37% stosowało metody podające z TIK (prezentacje, wideo), 34% aktywizujące (quizy, projekty online), choć spadało zaangażowanie uczniów (z 80% na początku do 50% po semestrze). Kluczowe problemy to braki sprzętowe (36% nauczycieli zgłaszało u uczniów brak komputerów/internetu), zmęczenie ekranem, izolacja psychiczna (20% uczniów z symptomami depresji) i pogłębienie nierówności edukacyjnych.

Pozytywne efekty obejmowały rozwój kompetencji cyfrowych nauczycieli (48% bez wcześniejszych trudności z narzędziami), wymianę doświadczeń w grupach online i nowe praktyki jak e-portfolio czy gry edukacyjne, wdrażane po pandemii. Raporty NIK i Centrum Cyfrowego wskazują na obniżenie jakości kształcenia i kondycji psychofizycznej, z 48–58% uczniów „znikających” z lekcji w szkołach zawodowych. Wnioski: potrzeba hybrydowych modeli, szkoleń i dostosowania podstawy programowej.

5.3. Nauczanie indywidualne zdalne – regulacje i praktyka

Nauczanie indywidualne (art. 127 Prawa oświatowego) dla uczniów z orzeczeniami psychologiczno-pedagogicznymi może być realizowane zdalnie na wniosek rodziców/ucznia, w porozumieniu z dyrektorem i organem prowadzącym. W pandemii stało się kluczowe dla dzieci z chorobami przewlekłymi lub SPE; po 2023 r. pozostało opcją stałą, z zajęciami online (Teams/Zoom) i metodami mieszanymi (hybrydowymi). Zajęcia trwają 1/3 czasu standardowego, skupione na celach indywidualnych, z naciskiem na rewalidację i terapię.

Praktyka obejmuje personalizowane scenariusze: quizy diagnostyczne, e-materiały, videokonsultacje; MEN rekomenduje dobre praktyki jak e-dzienniki postępów i współpracę z rodzicami. Badania wskazują na wyso-

³² M. Etheridge, *How we move through our (digital) classrooms*, „English Teachers Association NSW Journal” 2023.

ką skuteczność w utrzymaniu ciągłości edukacji (90% zadowolenia rodziców), choć wyzwania to motywacja ucznia i brak interakcji rówieśniczej. W porównaniu do pandemii, indywidualne zdalne nauczanie jest bardziej elastyczne i efektywne dzięki małej skali.

5.4. Odwrócona klasa (ang. flipped classroom)

Koncepcja odwróconej klasy zakłada, że zapoznawanie się z nowymi treściami (np. poprzez nagrania wideo, materiały interaktywne) odbywa się przede wszystkim poza lekcją, natomiast czas kontaktu bezpośredniego jest przeznaczony na pogłębianie rozumienia, rozwiązywanie problemów i pracę projektową³³. Badania pokazują, że taki model może sprzyjać większemu zaangażowaniu uczniów i lepszym wynikom, pod warunkiem, że materiały cyfrowe są dobrze zaprojektowane, a uczniowie otrzymują jasne wskazówki dotyczące pracy własnej³⁴. W wersji cyfrowej odwrócona klasa często opiera się na platformach LMS, które umożliwiają monitorowanie postępów uczniów, testy diagnostyczne oraz udzielanie indywidualnej informacji zwrotnej³⁵. Conole wskazuje, że nowa pedagogika online łączy w tym modelu większą autonomię ucznia z rolą nauczyciela, jako projektanta doświadczeń edukacyjnych i moderatora dyskusji³⁶.

5.5. Grywalizacja i symulacje cyfrowe

Grywalizacja (ang. gamification) polega na wprowadzaniu do procesu uczenia się elementów typowych dla gier – punktów, odznak, poziomów, rankingów – w celu zwiększenia motywacji, zaangażowania i wytrwałości uczniów³⁷. Metaanalizy wskazują, że odpowiednio zaprojektowane elementy grywalizacyjne, powiązane z celami dydaktycznymi i informacją zwrotną, mogą mieć niewielki do umiarkowanego pozytywny wpływ na osiągnięcia edukacyjne³⁸. W praktyce szkolnej wykorzystuje się m.in. wirtualne symulacje (np. w naukach przyrodniczych), aplikacje quizowe (np. Kahoot) oraz platformy pozwalające na realizację scenariuszy problemowych w bezpiecz-

³³ G. Conole, *A New Pedagogy Is Emerging... and Online Learning Is a Key Contributing Factor*, TeachOnline.ca, 2020; Kukulaska-Hulme et al., *Innovating Pedagogy 2023*, The Open University 2023.

³⁴ Y. Zou, et al., *Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations*, „Frontiers in Education” 2025, nr 10; The Role of Digital Pedagogy in Enhancing Student Engagement and Learning Outcomes, „European Journal of Science and Information Technology” 2024, nr 8(4), 55–72.

³⁵ ICT Tools for Enhancing Student Engagement and Learning Outcomes, „Journal of Advanced Classroom Research” 2025, nr 12(3), s. 101–123; *Integration of information and communication technology in education: A systematic review...*, „Education and Information Technology” 2024.

³⁶ G. Conole, *A New Pedagogy Is Emerging... and Online Learning Is a Key Contributing Factor*, TeachOnline.ca, 2020.

³⁷ *ICT Tools for Enhancing Student Engagement and Learning Outcomes*, „Journal of Advanced Classroom Research” 2025, nr 12(3), s. 101–123; Digital technologies in environmental education, *EURASIA Journal* 2023.

³⁸ *ICT Tools for Enhancing Student Engagement and Learning Outcomes*, „Journal of Advanced Classroom Research” 2025, nr 12(3), s. 101–123; A systematic review of information and communication technologies for engaging students..., „Global Knowledge, Memory and Communication” 2024.

nym środowisku cyfrowym³⁹. Etheridge podkreśla, że proste narzędzia – takie jak krótkie wideo-odpowiedzi, tablice cyfrowe czy nagrania refleksji uczniów – mogą wzmacniać poczucie sprawstwa i rozwijać metapoznanie⁴⁰.

5.6. Uczenie się oparte na współpracy online

Uczenie się kooperacyjne w środowisku cyfrowym wykorzystuje narzędzia współdzielenia treści (dokumenty online, prezentacje, tablice), komunikatory oraz platformy projektowe do realizacji zadań grupowych⁴¹. Badania wskazują, że narzędzia takie jak współdzielone dokumenty i fora dyskusyjne sprzyjają konstruktywistycznemu uczeniu się, umożliwiając współtworzenie wiedzy, negocjowanie znaczeń i rozwijanie kompetencji komunikacyjnych⁴². Jednocześnie zespołowa praca online wymaga od nauczyciela zaprojektowania jasnych ról, kryteriów oceniania oraz mechanizmów rozwiązywania konfliktów, także tych pojawiających się w komunikacji cyfrowej⁴³. W kontekście edukacji o cyberprzemocy szczególne znaczenie ma moderowanie dyskusji, reagowanie na przejawy hejtu i modelowanie języka szacunku w przestrzeni wirtualnej⁴⁴.

6. PRZEMOC RÓWIEŚNICZA I HEJT W ŚRODOWISKU CYFROWYM JAKO WYZWANIE DYDAKTYCZNE

Badania nad cyberprzemocą w Polsce i na świecie wskazują na znaczący odsetek dzieci i młodzieży doświadczających agresji online w formie wyzwisk, upokarzających komentarzy, wykluczania z grup, rozsyłania kompromitujących treści czy podszywania się pod ofiary⁴⁵. Cyberbullying Research Center podkreśla, że skuteczne strategie przeciwdziałania wymagają podejścia systemowego, obejmującego szkołę, rodzinę, platformy cyfrowe oraz otoczenie rówieśnicze⁴⁶. Konferencje naukowe poświęcone cyberprzemocy, takie jak międzynarodowe spotkania organizowane m.in. w Poznaniu, zwracają uwagę na potrzebę łączenia perspektywy pedagogicznej, psycholo-

³⁹ *ICT Tools for Enhancing Student Engagement and Learning Outcomes*, „Journal of Advanced Classroom Research” 2025, nr 12(3), s. 101–123; Digital technologies in environmental education, EURASIA Journal 2023.

⁴⁰ M. Etheridge, *How we move through our (digital) classrooms*, „English Teachers Association NSW Journal” 2023.

⁴¹ Y. Zou, et al., *dz. cyt.*, s. 101–123.

⁴² *ICT Tools for Enhancing Student Engagement and Learning Outcomes*, „Journal of Advanced Classroom Research” 2025, nr 12(3), s. 101–123; G. Conole, *A New Pedagogy Is Emerging... and Online Learning Is a Key Contributing Factor*, TeachOnline.ca, 2020.

⁴³ Integration of information and communication technology in education: A systematic review..., „Education and Information Technology” 2024; Kukulska-Hulme et al., *Innovating Pedagogy 2023*, The Open University 2023.

⁴⁴ *Conference CICY 2 – Cyberbullying: Theory, Research, Solutions*, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, 2022; Cyberbullying Research Center, *Cyberbullying Research in Poland*, 2022.

⁴⁵ *Cyberbullying Research Center, Cyberbullying Research in Poland*, 2022.

⁴⁶ Tamże.

gicznej, prawnej i technologicznej w diagnozie oraz prewencji zjawiska⁴⁷. Jednocześnie instytucje europejskie wskazują na analogie pomiędzy cyberprzemocą w środowisku szkolnym a przemocą cyfrową w miejscu pracy, co uwidacznia ciągłość problemu w cyklu życia jednostki⁴⁸.

Metody pracy z uczniem w środowisku cyfrowym powinny integrować perspektywę bezpieczeństwa, a nie traktować jej, jako dodatku do «właściwych» treści przedmiotowych⁴⁹. W praktyce przekłada się to na:

- włączanie scenariuszy lekcji poświęconych mowie nienawiści, netykietce i kulturze dialogu online w ramach różnych przedmiotów⁵⁰;
- stosowanie metod problemowych, analizę studiów przypadków i pracę projektową nad kampaniami profilaktycznymi tworzonymi przez samych uczniów⁵¹;
- rozwijanie kompetencji empatii cyfrowej oraz umiejętności reagowania na przemoc, jako świadek (ang. bystander intervention)⁵².

Wydarzenia, takie jak II Konferencja Naukowa „Piąteczki bezpieczne w sieci” w Jaworze odgrywają ważną rolę w budowaniu lokalnych koalicji na rzecz bezpieczeństwa cyfrowego, angażując uczniów, nauczycieli i ekspertów w dialog o odpowiedzialnym korzystaniu z technologii⁵³. Jest to istotne biorąc pod uwagę fakt, że współczesna szkoła podstawowa stoi przed wyzwaniem przygotowania uczniów do bezpiecznego i świadomego funkcjonowania w świecie cyfrowym. Szkoła Podstawowa nr 5 w Jaworze podejmuje liczne działania, które wspierają rozwój kompetencji cyfrowych uczniów, jednocześnie ucząc odpowiedzialnego korzystania z Internetu. Przykładem kompleksowego podejścia do tego zagadnienia była wyżej wymieniona konferencja naukowa. Wydarzenie miało charakter edukacyjny i profilaktyczny. Podczas konferencji uczniowie oraz nauczyciele uczestniczyli w wykładach i warsztatach dotyczących mowy nienawiści, odpowiedzialności prawnej w Internecie oraz sposobów reagowania na przemoc rówieśniczą w sieci. W programie znalazły się m.in.:

- wykład „Mowa nienawiści w ujęciu realiów szkolnych”
- warsztaty w grupach dla uczniów

⁴⁷ *Conference CICY 2 – Cyberbullying: Theory, Research, Solutions*, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, 2022.

⁴⁸ EU-OSHA, *Fighting cyberbullying at work in Poland*, 2025.

⁴⁹ Cyberbullying Research Center, *Cyberbullying Research in Poland, 2022*; *Conference CICY 2 – Cyberbullying: Theory, Research, Solutions*, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, 2022.

⁵⁰ *Conference CICY 2 – Cyberbullying: Theory, Research, Solutions*, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, 2022.

⁵¹ Cyberbullying Research Center, *Cyberbullying Research in Poland*, 2022.

⁵² Cyberbullying Research Center, *Cyberbullying Research in Poland, 2022*; EU-OSHA, *Fighting cyberbullying at work in Poland*, 2025.

⁵³ *Conference CICY 2 – Cyberbullying: Theory, Research, Solutions*, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, 2022.

- prelekcja dotycząca aspektów prawnej odpowiedzialności w sieci
- panel „Masz prawo do pomocy” prowadzony przez psychologa i przedstawiciela Policji
- opracowanie „Kodeksu Bezpiecznego Internauty”

Konferencja stanowiła ważny element działań profilaktycznych szkoły i była okazją do rozwijania kompetencji społecznych oraz cyfrowych uczniów.

Ponadto, Szkoła Podstawowa nr 5 w Jaworze bierze udział w licznych projektach, lekcjach online oraz wydarzeniach ogólnopolskich, które mają na celu zwiększenie świadomości dzieci w zakresie bezpiecznego korzystania z Internetu. Przykładem jest projekcie edukacyjny *Sieciaki* oraz podejmowanie się inicjatyw proponowanych przez *Fundację Dajemy Dzieciom Siłę*, które uczą ochrony danych osobowych, reagowania na cyberprzemoc, bezpiecznego korzystania z mediów społecznościowych oraz rozpoznawania zagrożeń internetowych. W ramach projektu uczniowie uczestniczą w lekcjach i aktywnościach edukacyjnych rozwijających kompetencje cyfrowe. Dostępne są materiały dla nauczycieli, rodziców i uczniów.

Szkoła corocznie organizuje Dzień Bezpiecznego Internetu, podczas którego odbywają się: warsztaty dla uczniów, konkursy tematyczne, lekcje profilaktyczne, prezentacje multimedialne oraz gazetki edukacyjne. Nauczyciele poświęcają cały miesiąc na realizowanie szkolnej inicjatywy łącząc to jednocześnie z projektami, w których bierze udział. Działaniami są objęte wszyscy uczniowie tej szkoły, natomiast uczniowie klas starszych tj. 7 i 8, są angażowani do aktywnego udziału poprzez przygotowywaniu prelekcji, prezentacji, zajęć oraz gazetek dla młodszych kolegów i koleżanek. Tym samym te wydarzenia angażują całą społeczność szkolną i stanowią ważny element edukacji cyfrowej.

W codziennej pracy nauczyciele wykorzystują nowoczesne narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnej, takie jak:

- Kahoot – do quizów i powtórek materiału
- Wordwall – do interaktywnych ćwiczeń
- Kodowanie na dywanie online – do rozwijania logicznego myślenia
- tablica multimedialna – do prezentacji i pracy interaktywnej

Dzięki tym narzędziom uczniowie uczą się poprzez aktywne działanie i zabawę, co zwiększa ich zaangażowanie. Nauczyciele podejmują też rozmowy na temat higieny cyfrowej i rozsądnego korzystania z nowinek technologicznych. Do tego obszaru działań zaprasza także rodziców organizując cykliczne warsztaty oraz prelekcje dla rodziców. Ponadto szkoła rozwija również cyfrową współpracę z rodzicami poprzez tworzenie dysków klasowych z materiałami edukacyjnymi, udostępnianie zdjęć z wydarzeń szkol-

nych, przekazywanie materiałów dydaktycznych za pomocą utworzonych platform oraz przeprowadzanie ankiet online dla rodziców. Takie działania wzmacniają komunikację i umożliwiają rodzicom bieżące śledzenie działań szkoły.

Podsumowując, Szkoła Podstawowa nr 5 w Jaworze realizuje kompleksowe działania w zakresie edukacji cyfrowej uczniów. Wykorzystanie nowoczesnych technologii, udział w projektach edukacyjnych, organizacja wydarzeń profilaktycznych oraz współpraca z rodzicami pozwalają skutecznie przygotować uczniów do bezpiecznego funkcjonowania w środowisku cyfrowym. Podejmowane inicjatywy pokazują, że nowoczesna szkoła nie tylko korzysta z technologii, ale także uczy odpowiedzialnego i świadomego jej wykorzystywania, co jest nieuniknione we współczesnym świecie.

ZAKOŃCZENIE

Aktualne raporty i przeglądy badań wskazują, że przyszłość pracy z uczniem w środowisku cyfrowym będzie kształtowana przez rozwój sztucznej inteligencji w edukacji, analityki uczenia się (learning analytics) oraz technologii immersyjnych (VR/AR)⁵⁴. Otwiera to możliwości dalszej personalizacji procesu kształcenia, ale rodzi również pytania o ochronę danych, przejrzystość algorytmów i reprodukcję nierówności edukacyjnych⁵⁵. Kukulska-Hulme i współautorzy zauważają, że w «innowacyjnej pedagogice» nacisk przesuwają się z nauczania o technologii na uczenie się z technologią, w którym uczniowie stają się współtwórcami treści i aktywnymi uczestnikami społeczności uczących się⁵⁶. Oznacza to potrzebę dalszego rozwoju kompetencji krytycznego obywatelstwa cyfrowego, łączącej biegłość techniczną z refleksją etyczną i odpowiedzialnością społeczną⁵⁷.

Przykładem takich działań są inicjatywy realizowane w Szkole Podstawowej nr 5 w Jaworze. Analiza literatury przedmiotu oraz obserwacja działań tej szkoły jednoznacznie pokazują, że świadome i systematyczne wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych sprzyja nie tylko podnoszeniu jakości kształcenia, ale również wzmacnia bezpieczeństwo uczniów w środowisku cyfrowym.

Podsumowując, podejmowane działania wskazują, że systematyczne i przemyślane wykorzystanie technologii cyfrowych w edukacji sprzyja rozwijaniu kompetencji przyszłości, wzmacnia bezpieczeństwo uczniów w sieci

⁵⁴ Y. Zou, et al., *Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations*, „Frontiers in Education” 2025, nr 10; Kukulska-Hulme et al., *Innovating Pedagogy 2023*, The Open University 2023; Digital technologies in environmental education, EURASIA Journal 2023.

⁵⁵ *Integration of information and communication technology in education: A systematic review...*, „Education and Information Technology” 2024; Kukulska-Hulme et al., *Innovating Pedagogy 2023*, The Open University 2023.

⁵⁶ A. Kukulska-Hulme et al., *Innovating Pedagogy 2023*, The Open University 2023.

⁵⁷ *Conference CICY 2 – Cyberbullying: Theory, Research, Solutions*, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, 2022; Cyberbullying Research Center, *Cyberbullying Research in Poland*, 2022; EU-OSHA, *Fighting cyberbullying at work in Poland*, 2025.

oraz wspiera efektywną współpracę całej społeczności szkolnej. Szkoła Podstawowa nr 5 w Jaworze stanowi przykład placówki, która w sposób świadomy i kompleksowy wdraża nowoczesne metody pracy z uczniem w środowisku cyfrowym.



Anna Duda-Łyszczyk
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Wczesne wspomaganie rozwoju w realiach współczesnych przemian społecznych

WPROWADZANIE

Wczesne dzieciństwo jest okresem o fundamentalnym znaczeniu dla dalszego rozwoju człowieka. Intensywność procesów rozwojowych zachodzących w pierwszych latach życia sprawia, że wszelkie zaburzenia, opóźnienia, bądź niekorzystne oddziaływania środowiskowe mogą mieć długofalowe konsekwencje dla funkcjonowania jednostki. W odpowiedzi na te uwarunkowania, w pedagogice oraz naukach pokrewnych, wykształciła się koncepcja wczesnego wspomaganie rozwoju, której celem jest możliwie szybkie i kompleksowe wsparcie dziecka oraz jego rodziny.

Współczesne realizowanie wczesnego wspomaganie rozwoju odbywa się jednak w warunkach intensywnych przemian społecznych. Zmieniające się modele życia rodzinnego, rozwój technologii cyfrowych, przyspieszenie tempa życia oraz doświadczenie kryzysów społecznych wpływają na sposób funkcjonowania dzieci i rodzin, a także na organizację systemów wsparcia. Wymaga to refleksji teoretycznej nad aktualnością i adekwatnością dotychczasowych rozwiązań w zakresie wczesnej interwencji.

Celem artykułu jest analiza znaczenia wczesnego wspomaganie rozwoju w kontekście współczesnych przemian społecznych oraz wskazanie kluczowych wyzwań i kierunków jego dalszego rozwoju. Artykuł ma charakter teoretyczno-analityczny i opiera się na przeglądzie literatury pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej.

1. WCZESNE WSPOMAGANIE ROZWOJU – PODSTAWY TEORETYCZNE

Wczesne wspomaganie rozwoju obejmuje zespół działań diagnostycznych, terapeutycznych i edukacyjnych podejmowanych wobec dzieci od momentu wykrycia trudności rozwojowych lub ryzyka ich wystąpienia do rozpoczęcia nauki szkolnej. Podstawą tego podejścia jest przekonanie o szczególnej plastyczności rozwojowej dziecka we wczesnym dzieciństwie oraz możliwości skutecznego oddziaływania na przebieg jego rozwoju¹. Głównym celem wczesnego wspomagania rozwoju jest wczesne wykrycie, zlikwidowanie, bądź skorygowanie nieprawidłowości w rozwoju. Jest to możliwe poprzez odpowiednio dobrane ćwiczenia, które na podstawie holistycznej diagnozy, są adekwatne do możliwości i potrzeb dziecka. Istotnym jest, że tak zwanym WWR-em objęte jest nie tylko dziecko, ale także jego rodzina, co pozwala przygotować i pomóc rodzicom, czy opiekunom prawnym w rehabilitowaniu dziecka w domu oraz świadomym i prawidłowym pielęgnowaniu dziecka². Można, zatem określić wczesne wspomaganie rozwoju dziecka, jako interdyscyplinarne podejście, które umożliwia objęcie specjalistyczną opieką dziecko oraz jego rodzinę od chwili rozpoznania pierwszych niepokojących symptomów zaburzeń. Podstawą tego działania jest współpraca rodziców i terapeutów w poznaniu dziecka i realizacji programów wspomagania rozwoju³.

Potwierdzeniem interdyscyplinarnego spojrzenia na WWR jest definicja tego pojęcia proponowana przez Małgorzatę Kupisiewicz, która określa wczesne wspomaganie rozwoju, jako „wielospecjalistyczną, kompleksową, skoordynowaną i ciągłą pomoc dzieciom zagrożonym nieprawidłowym rozwojem oraz dzieciom z niepełnosprawnością w wieku od urodzenia do rozpoczęcia nauki szkolnej. (...) obejmuje: rozpoznanie ryzyka wystąpienia nieprawidłowego rozwoju, szeroko profilową diagnozę medyczną, psychologiczną (...) i pedagogiczną (...) działania mające na celu stymulację polisensoryczną, wspomaganie rozwoju funkcji odpowiedzialnych za rozwój psychomotoryczny i komunikację małego dziecka oraz jego rozwój społeczny, a także pomoc wsparcie udzielane rodzicom w nabywaniu przez nich umiejętności postępowania z dzieckiem”⁴.

Zatem założeniem procesu wczesnego wspomagania jest skoordynowana praca zespołu, co pozwala na zintegrowany system działań. Spełnia ono funkcję informacyjną, diagnostyczną, stymulacyjną oraz wspierającą. Pierwsza z nich polega na udzielaniu informacji o przebiegu rozwoju dziecka. Funkcja diagnostyczna pozwala na określenie poziomu funkcjonowania dziecka na podstawie diagnozy funkcjonalnej. Kolejna – stymulacyjna – polega na wieloprofilowym usprawnianiu dziecka z zaburzeniami rozwoju,

¹ A. I. Brzezińska, *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2014, s. 74.

² R. Piotrowicz, *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka – kompleksowe wsparcie terapeutyczne dziecka i rodziny. Diagnoza a program*, ORE, Warszawa, s. 1-2. [<https://ore.edu.pl>] – 21.01.2026.

³ R. Piotrowicz, *wyd. cyt.*, s. 2.

⁴ M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 405-406.

a funkcja wspierająca wskazuje mocne strony dziecka i akcentuje osiągnięcia rozwojowe, na których opiera się proces terapeutyczny⁵.

W Polsce wczesne wspomaganie rozwoju organizowane jest w formie pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci⁶. Określa ono warunki organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci mającego na celu pobudzanie psychoruchowe i społeczne rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole, w tym kwalifikacje wymagane od osób prowadzących wczesne wspomaganie, a także formy współpracy z rodziną dziecka⁷. Aby dziecko, u którego stwierdzone zostanie opóźnienie rozwoju, mogło być objęte tym programem musi posiadać opinię o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka. Wśród problemów, które są wskazaniem do WWR wymienia się przede wszystkim: zaburzenia ze spektrum autyzmu, niepełnosprawność intelektualną, opóźnienie rozwoju mowy, opóźnienie rozwoju ruchowego, znaczne wady wzroku, deficyty słuchu oraz zagrożenie niepełnosprawnością⁸. Tu z kolei wymienia się: wysokie ryzyko ciąży-porodowe, wcześniactwo z typową dla przedwcześnie urodzonych niedojrzałością ośrodkowego układu nerwowego, urazy okołoporodowe uszkadzające ośrodkowy układ nerwowy, wady genetyczne, mutacje chromosomowe, aberracje chromosomowe, wrodzone wady rozwojowe układu nerwowego (np. przepukliny oponowo-rdzeniowe, małogłowie, wrodzone wodogłowie), opóźnione dojrzewanie odruchowe, infekcje w obrębie centralnego układu nerwowego, zaburzenia metaboliczne obciążające układ nerwowy, mikrozaburzenia czynności mózgu o ciężkim przebiegu, padaczkę⁹. Istotne jest, że w określonych wyżej stanach najbardziej narażony na uszkodzenie jest układ nerwowy nie tylko u dziecka chorego, a także u zdrowego niemowlęcia. Ponadto, jeszcze nieukształtowany ośrodkowy układ nerwowy w początkowej fazie dojrzewania jest bardzo plastyczny, co pozwala na korekcje zaburzonych funkcji i kompensację deficytów. Pozwala to na zahamowanie, a nawet na całkowite zatrzymanie procesu tworzenia się nieprawidłowych wzorców funkcjonalnych¹⁰. Można, zatem wnioskować, że teoretyczne podstawy wczesnego wspomagania rozwoju wywodzą się z psychologii rozwojowej, pedagogiki specjalnej oraz neuronauk. Badania nad rozwojem mózgu wskazują, że w pierwszych latach życia tworzą się kluczowe połączenia neuronalne, które warunkują dalsze funkcjonowanie poznawcze i emocjonalne dziecka¹¹. Wczesna interwencja pozwala na stymulowanie tych procesów oraz ograniczanie skutków deficytów rozwojowych. Bardzo poważne skutki powoduje brak wczesnego oddziaływania, co może opóźnić, utrudnić lub nawet uniemożliwić rozwój dziecka. Opóźnienie

⁵ R. Piotrowicz, *wyd. cyt.*, s. 2.

⁶ Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz.U. 2017 poz. 1635).

⁷ Tamże.

⁸ B. Cytowska, B. Winczura, *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2022, s. 23.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże, s. 23.

¹¹ M. Kielar-Turska, *Psychologia rozwoju człowieka*, WAM, Kraków 2012, s. 173.

działań naprawczych skutkuje powstaniem i utrwalaniem nieprawidłowych wzorców zachowań, trudnych do wyeliminowania¹².

2. WSPÓŁCZESNE PRZEMIANY SPOŁECZNE A ROZWÓJ DZIECKA

Rozwój dziecka przebiega zawsze w określonym kontekście społecznym, który wyznacza warunki jego funkcjonowania. Współczesne społeczeństwo charakteryzuje się wysoką dynamiką zmian, niepewnością oraz pluralizmem form życia rodzinnego¹³. Przemiany te wpływają na sposób organizacji dzieciństwa oraz na doświadczenia rozwojowe najmłodszych. Jednym z kluczowych obszarów zmian jest transformacja rodziny. Zmniejszenie liczby osób w gospodarstwie domowym, wzrost liczby rodzin niepełnych oraz migracje zarobkowe wpływają na ograniczenie czasu i zasobów poświęcanych dziecku¹⁴. Dodatkowo cyfryzacja życia codziennego zmienia sposób spędzania czasu i komunikowania się, co może prowadzić do deficytów w zakresie rozwoju mowy i kompetencji społecznych¹⁵. Współczesne dzieci coraz częściej dorastają również w warunkach podwyższonego stresu społecznego. Doświadczenie kryzysów wpływa pośrednio na funkcjonowanie rodzin i instytucji edukacyjnych, co zwiększa ryzyko trudności emocjonalnych i adaptacyjnych u dzieci¹⁶. W tym kontekście rośnie znaczenie wczesnego wspomagania rozwoju, jako formy wsparcia odpowiadającej na nowe wyzwania społeczne.

Rozważając wspomaganie rozwoju w tym kontekście, należy zwrócić się ku samemu rozwojowi, który jest określany, jako realizacja możliwości wrodzonych, ale też tych, które „przynosi ze sobą życie – bądź, jako propozycje i szanse bądź, jako zadanie do rozwiązania, czy też, jako mniej lub bardziej kategoryczne wezwanie lub konieczność – we wszystkich „wymiarach” tego życia: biologicznym, psychicznym, społecznym i kulturowym¹⁷„. Realizacja potencjalnych zdolności jest możliwa w optymalnych warunkach życia, co biorąc pod uwagę współczesne przemiany społeczno-kulturowe, może nie być łatwym zadaniem. Innym czynnikiem sprzyjającym jest „osobiste i świadome zaangażowanie człowieka we własny rozwój”¹⁸, a to jest możliwe do osiągnięcia przy uważności i pracy nad postrzeganiem swojej osoby. W przypadku małych dzieci to rodzice, jako osoby znaczące, mają wpływ na przewartościowanie, zmianę punktu widzenia i obrazu dziecka oraz akceptacji tego, co dotychczas było nieakceptowalne¹⁹. W tym kontekście wszystko może być rozumiane, jako szansa na rozwój, a idąc dalej – wczesne wspomaganie rozwoju jest potrzebne każdemu dziecku bez względu na to,

¹² R. Piotrowicz, *wyd. cyt.* [<https://ore.edu.pl>] – 21.01.2026.

¹³ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.

¹⁴ A. Kwak, *Współczesna rodzina – zmiany i zagrożenia*, Żak, Warszawa 2014.

¹⁵ M. Spitzer, *wyd. cyt.*

¹⁶ M. Rutter, *Resilience as a dynamic concept*, „Development and Psychopathology” 2012, nr 24(2), s. 335–344.

¹⁷ E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992, s. 13.

¹⁸ Tamże, s. 13.

¹⁹ Tamże, s. 14.

czy ma ograniczoną sprawność, czy jest nią zagrożone. Niezależnie od tego, czy ze względu ma czynniki okołoporodowe kwalifikuje się do wsparcia rozwoju. Idąc dalej, brak wczesnego wspomaganie rozwoju zgodnie z potrzebami i możliwościami dziecka, jest poważnym czynnikiem ryzyka jego rozwoju²⁰. Prawidłowe zorientowanie się o możliwościach psychofizycznych jest możliwe po rozpoznaniu strefy najbliższego rozwoju, czyli zaobserwowanie w sytuacjach codziennych, bądź nieznanym dziecku, jak sobie radzi, działa, jaka jest jego motywacja i reakcja na natrafione przeszkody²¹. Pozwala to określić, w czym dziecko należy wspomagać, w jakim obszarze i w jaki sposób, aby jego działanie było skuteczne i samodzielne. Właściwe rozeznanie w kategoriach strefy najbliższego rozwoju jest możliwe poprzez poznanie przeszłości rozwojowej dziecka. Tym samym wracamy do punktu wyjścia zarówno WWR, jak samego pojęcia wspierania rozwoju dziecka, czyli do pełnej diagnozy w ujęciu holistycznym.

Chciałabym rozwinąć temat przemian społecznych, w tym cyborgizacji dzieciństwa, dziecka, wychowania i edukacji. Kontakt z nowoczesnymi multimediami rozpoczyna się już w życiu płodowym, kiedy matka puszcza dziecku muzykę z nośników multimedialnych. Zaraz po urodzeniu również pojawia się w otoczeniu telefon komórkowy, który służy do fotografowania potomstwa, czy wykorzystywania go do usypiania niemowląt. Producenci proponują szereg aplikacji, które mają wesprzeć rodzica, fundując tym samym pierwsze kontakty ze smartfonem²². Niepokojący jest fakt, że dzieci zbyt wcześnie zapoznają się z kolejnymi urządzeniami technologicznymi, takimi jak: tablet, telewizor, komputer. Niepokojące są wyniki badań, w których rodzice deklarują, że nie wyłączają telewizora w obecności niemowlaka (deklaruje ten fakt 70% badanych rodziców), a aż połowa badanych rodziców wykorzystuje go, jako wspomaganie usypiania dziecka²³. Temat jest na tyle poważny, że pojawia się coraz więcej kampanii społecznych, które sygnalizują potrzebę ograniczenia czasu ekranowego, szczególnie w przypadku małych dzieci. Jednym z nich jest Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, która proponuje kampanię „Domowe zasady ekranowe” w ramach projektu „Blisko telefonu – daleko od dziecka”. Rodzice otrzymują szereg informacji o tym, dlaczego ograniczanie ekranów przy dziecku jest ważne i jak to osiągnąć. Sygnalizuje to także Polskie Towarzystwo Pediatryczne, które na podstawie rekomendacji Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), podaje przykłady badań wskazujące na szkodliwy wpływ ekspozycji na ekrany w okresie intensywnego rozwoju (do 2 roku życia). W tym okresie w mózgu tworzą się nowe połączenia oraz jest to okres ogromnego skoku rozwojowego, co może powodować opóźnienia w rozwoju mowy i rozwijania zdolności poznawczych. Ponadto zbyt intensywne korzystanie z ekranów przez małe dzieci prowadzi w późniejszym okresie do wad postawy ciała,

²⁰ A. I., Brzezińska, M. Rękosiewicz, *Wczesne wspomaganie dziecka z perspektywy psychologii rozwoju*, Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2016.

²¹ Tamże.

²² M. Klichowski, M. Przybyła, *Cyborgizacja edukacji – próba konceptualizacji*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 24, s. 143–153.

²³ M. Jędrzejko, *Dzieci i nowe multimedia (szanse – wyzwania – zagrożenia)*, Studio Poligraficzne Edytorka, Warszawa–Milanówek–Dąbrowa Górnicza 2013, s. 36.

bólu pleców, nadwagi i otyłości, problemów z koncentracją oraz zaburzeń emocjonalnych²⁴. Z kolei Fundacja Dbam o Mój Zasięg przeprowadziła badania wśród nastolatków i opublikowała obszerny raport stanowiący, że nadmierne korzystanie z internetu i cyfrowych narzędzi ekranowych ma negatywny wpływ na wiele obszarów życia dziecka. Na podstawie badań został opublikowany raport pt. *Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków*, w którym wskazane są następujące rekomendacje: „Mając na uwadze liczne zachowania ryzykowne, będące udziałem polskich nastolatków, rekomenduje się podniesienie minimalnego wieku pełnego dostępu do mediów społecznościowych do 15–16 roku życia. Podniesieniem minimalnego wieku pełnego dostępu do mediów społecznościowych jest ważne, bo zderza dwie dynamiki: dojrzewanie młodszych nastolatków i architekturę samych platform. Media społecznościowe są projektowane tak, by maksymalizować zaangażowanie – oparte na natychmiastowych wzmocnieniach, personalizacji i nieustannych bodźcach. W efekcie młodszy użytkownicy łatwo wpadają w pętle powiadomień i porównań, a nie mają jeszcze dojrzałych narzędzi, by temu przeciwdziałać. To, dlatego dzieci i młodszy nastolatki najczęściej „nie radzą sobie” nie z samą technologią, lecz z jej społeczno-emocjonalnym ciężarem i ekonomią uwagi: trudnością w regulowaniu czasu i impulsów, słabą orientacją w prywatności i domyślnie publicznych ustawieniach, podatnością na presję rówieśniczą, dezinformację oraz szkodliwe treści. Brakuje im też kompetencji reagowania na przemoc cyfrową i świadomości konsekwencji publikacji wizerunku, a konsekwencją bywa pogorszony sen, koncentracja i dobrostan”²⁵. Jest to potwierdzenie zaleceń i rekomendacji lekarzy i psychologów oraz ukazanie skutków nadmiernego korzystania z urządzeń elektronicznych. W związku z tym wspieranie rozwoju młodzieży i troska o jej dobrostan musi obejmować nie tylko eliminację problemów, ale także profilaktykę, która powinna rozpoczynać się już od urodzenia. Warto zadać pytanie, kto jest odpowiedzialny za tą profilaktykę? Podstawowym środowiskiem rozwoju dziecka jest rodzina, zatem jest ona kluczowym ogniwem systemu wczesnego wspomagania rozwoju²⁶. W tym kontekście wczesne wspomaganie rozwoju dziecka będzie rozumiane, jako stwarzanie mu przyjaznej przestrzeni do maksymalnego rozwoju w każdym obszarze. Ważne jest, że wymaga to poznania potrzeb i możliwości dziecka, czyli diagnozy opartej na obserwacji opiekuna, z którym dziecko przebywa nieustannie.

Kolejne, wspomniane wyżej, zmiany społeczno-kulturowe dotyczą transformacji rodziny. Biorąc pod uwagę powyższe, można domniemać, że zaburzenie życia rodzinnego, będzie wpływało na całość jej funkcjonowania, co spowoduje, że środowisko rodzinne przestanie być sprzyjającą przestrzenią. Możemy wyróżnić następujące kryzysy rodzinne: słaba, jakość relacji rodzinnych, rozpad rodziny, niewłaściwy styl wychowania oraz małe zasoby emo-

²⁴ Polskie Towarzystwo Pediatryczne, [<https://ptp.edu.pl/dlaczego-dzieci-do-lat-2-nie-powinny-miec-stycznosci-z-ekranami-telefonow-tabletow-czy-telewizorow-nowe-zalecenia-ekspertow>] – 29.01.2026.

²⁵ Fundacja dbam o mój zasięg, [<https://dbamomozasięg.pl/wp-content/uploads/2025/11/Dobre-i-zle-wiadomosci.-raport-z-badan-1.pdf>] – 23.01.2026.

²⁶ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2009, s. 45-67.

cyjonalne rodziców. Te czynniki mają istotny wpływ na efektywność oddziaływań wychowawczych, wspierających, a także terapeutycznych²⁷. Rozpatrując te działania jako WWR, czyli objęcie pomocą psychologiczno-pedagogiczną dzieci z trudnościami rozwojowymi, należy zaznaczyć, że rodzice często doświadczają silnego obciążenia emocjonalnego oraz poczucia niepewności. Proces adaptacji do diagnozy dziecka może wpływać na funkcjonowanie całego systemu rodzinnego²⁸. Z tego względu wsparcie rodziny powinno stanowić integralną część wczesnego wspomaganie rozwoju. Współczesne podejścia teoretyczne akcentują partnerską rolę rodziny w procesie wczesnej interwencji. Wzmacnianie kompetencji rodzicielskich, uwzględnianie kontekstu społeczno-kulturowego oraz respektowanie autonomii rodziny sprzyjają tworzeniu spójnego systemu wsparcia dziecka²⁹. Niezależnie od tego, czy mówimy o wsparciu dziecka, które zmierza się z trudnościami, czy będziemy wspierać dziecko stosując profilaktykę, bądź po prostu wspierać jego rozwój, rola rodziny jest niezwykle ważna. Z tego powodu tym wsparciem obejmuje się także rodzinę. W ramach WWR pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana w formie przekazywania informacji, instruktażu, wsparcia psychologa, bądź wskazywania miejsc, gdzie rodziny mogą uzyskać pomoc. W przypadku działań profilaktycznych i wspierających rodziny również mogą korzystać z różnych form rozwijania swoich kompetencji rodzicielskich. W tym przypadku mogą udać się do różnych stowarzyszeń, fundacji, umówić się na konsultacje, skorzystać z darmowych webinarów internetowych, bądź materiałów edukacyjnych. W social mediach jest szeroka oferta blogów prowadzonych przez specjalistów, którzy wskazują, w jaki sposób wspierać rozwój swojego dziecka. Istnieją także grupy wsparcia dla osób, czy całych rodzin w kryzysie, rodziców zmagających się z trudnościami ze względu na niepełnosprawność swojego dziecka.

Ważne jest też podkreślenie znaczenia transformacji rodziny, np. w wyniku jej rozpadu, sytuacji losowej oraz migracji. Niezależnie od przyczyny, każda zmiana w rodzinie wiąże się z dużym obciążeniem emocjonalnym wszystkich jej członków. Małe dzieci, będące w okresie intensywnego rozwoju, inaczej niż dorośli przeżywają trudne dla siebie sytuacje. U dzieci do 3 r.ż. największym czynnikiem zakłócającym, będzie odczuwanie stanów emocjonalnych rodzica, pod którego opieką zostało dziecko, oraz zaburzenie poczucia bezpieczeństwa spowodowanego brakiem drugiego rodzica, z którym zdążyło już nawiązać relacje. Starsze dzieci odczuwają już fizyczny brak jednego z rodziców, więc dziecko może też przeżywać niepewność i lęk, mieć problemy z zasypianiem. Częstym problemem jest też strach przed ciemnością i koszmary sennie. Nie mogąc poradzić sobie z poczuciem utraty czegoś ważnego, dzieci między 3. a 5. rokiem życia, okazują nadmierną agresję wobec rodziców, ich nowych partnerów, rodzeństwa, rówieśników a także wychowawców. Zdarza się także regres do wcześniejszego stadium rozwojowego³⁰.

²⁷ M. Ziemska, *Rodzina i dziecko*, PWN, Warszawa 1979, s. 37.

²⁸ R. Piotrowicz, *wyd. cyt.* [<https://ore.edu.pl>] – 2 1.01.2026.

²⁹ Tamże.

³⁰ R. Grochocińska, *Psychospołeczna sytuacja dzieci w rodzinach rozbitych*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 1990, s. 83.

Ostatnim tematem, coraz częściej poruszonym przez psychologów, jest wpływ traumy dziecięcej na rozwój dziecka. Kiedy nie ma ono możliwości zaspokojenia swoich potrzeb niezbędnych do prawidłowego rozwoju, zagrożone jest jego zdrowie psychiczne i fizyczne. Coraz więcej mówi się o przemocy, która może mieć różne oblicza i powodować trwałe konsekwencje w życiu dorosłej osoby, szczególnie u osób z wypartą traumą. Stąd tak ważne jest, aby zapobiegać takim sytuacjom i reagować na każdy przejaw przemocy wobec dziecka. Każda osoba, która ma jakąkolwiek przesłankę o wyrządzeniu krzywdy osobie małoletniej ma obowiązek zgłoszenia tego odpowiednim organom, tj. policja/prokuratura, sąd rodzinny, placówka oświatowa, Ośrodek Pomocy Społecznej, telefon zaufania, bądź numer alarmowy. Regulowane jest to poprzez przepisy prawa, tj. Kodeks postępowania karnego, Ustawa z 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy domowej oraz Kodeks rodzinny i opiekuńczy art. 572.

3. WYZWANIA I KIERUNKI ROZWOJU WCZESNEGO WSPOMAGANIA ROZWOJU

Jednym z najistotniejszych wyzwań w obszarze wczesnego wspomagania rozwoju pozostaje problem wczesnej i trafnej diagnozy funkcjonalnej. Wiele zaburzeń neurorozwojowych charakteryzuje się niejednoznaczny obrazem klinicznym we wczesnym dzieciństwie, co utrudnia ich szybkie i rzetelne rozpoznanie. Opóźnienia diagnostyczne skutkują często późnym objęciem dziecka specjalistycznym wsparciem, co znacząco ogranicza efektywność oddziaływań terapeutycznych³¹.

Kolejnym istotnym problemem jest nierówny dostęp do wczesnego wspomagania rozwoju, wynikający z uwarunkowań regionalnych, organizacyjnych i ekonomicznych. Zróżnicowanie jakości i zakresu oferowanego wsparcia prowadzi do powstawania nierówności edukacyjnych już na bardzo wczesnym etapie rozwoju dziecka³².

Znaczącym wyzwaniem pozostaje również niewystarczająca koordynacja działań interdyscyplinarnych. Efektywne WWR wymaga ściślejszej współpracy specjalistów reprezentujących różne dziedziny, jednak brak spójnych procedur współdziałania i wymiany informacji może prowadzić do fragmentaryzacji oddziaływań i obniżenia ich skuteczności³³.

Nie bez znaczenia jest także obciążenie psychospołeczne rodziny dziecka. Rodzice dzieci objętych wczesnym wspomaganie często doświadczają

³¹ D. Podgórska-Jachnik, *Uzasadnienie potrzeby wczesnych oddziaływań wspomagających rozwój dziecka jako jednego z głównych kierunków rozwoju współczesnej pedagogiki specjalnej*, „Niepełnosprawność” 2009, nr 1, s. 91-102.

³² *Dzieci z niepełnosprawnościami bez odpowiedniego wsparcia*, NIK, [<https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/dzieci-z-niepelnosprawnościami-bez-odpowiedniego-wsparcia.html>] – 28.01.2026.

³³ L. Lipińska, A. Krasnostawska, *Praca zespołowa w ramach wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka i wsparcia rodziny*, [w:] M. Walkiewicz-Krutak, *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci i wsparcie rodzin redakcja naukowa*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2023, s. 181-186.

silnego stresu, lęku oraz trudności adaptacyjnych związanych z diagnozą i niepewnością, co do przyszłości dziecka. Jak podkreśla Ewa Pisula, nieuwzględnianie potrzeb emocjonalnych rodziny w procesie WWR może znacząco ograniczać efektywność podejmowanych działań³⁴.

4. KIERUNKI ROZWOJU WCZESNEGO WSPOMAGANIA ROZWOJU

W odpowiedzi na wskazane wyzwania obserwuje się rozwój nowych modeli i koncepcji wczesnego wspomaganie rozwoju. Jednym z dominujących kierunków jest podejście skoncentrowane na rodzinie, w którym rodzice traktowani są, jako równorzędni partnerzy w procesie wspierania rozwoju dziecka. Model ten zakłada wzmacnianie kompetencji rodzicielskich oraz budowanie poczucia sprawstwa i odpowiedzialności za rozwój dziecka. Dzięki temu rodzice przestają być biernymi odbiorcami usług realizowanych wobec nich i ich dziecka, stając się częścią zespołu transdyscyplinarnego. W ten sposób aktywnie uczestniczą w analizie diagnozy i oceny funkcjonalnej oraz konstruowaniu indywidualnego planu wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka i wsparcia rodziny. Koncepcja ta zakłada partnerskiej relacji i współpracy pomiędzy profesjonalistami a rodzinami³⁵.

Coraz większe znaczenie przypisuje się także indywidualizacji oddziaływań terapeutycznych, opartej na pogłębionej diagnozie funkcjonalnej. Elastyczne programy wspomaganie rozwoju, dostosowane do specyficznych potrzeb i możliwości dziecka, umożliwiają bardziej efektywne wykorzystanie jego potencjału rozwojowego³⁶. Diagnoza funkcjonalna jest procesem rozpoznawania zasobów i trudności dziecka i jego rodziny wraz z analizą oddziałujących na nich czynników środowiskowych. Taka ocena funkcjonowania (oparta na klasyfikacji ICF, wiedzy o kamieniach milowych w rozwoju dziecka) oraz – o ile została postawiona – diagnoza kliniczna (oparta na klasyfikacji medycznej ICD lub DSM) pozwala ustalić poziom wsparcia i opracować indywidualny plan wsparcia i rodziny, który podlega ciągłej ewaluacji. Ocena funkcjonalna wskazuje, zatem na możliwości i trudności rozwojowe dziecka, uwzględniając poszczególne sfery rozwojowe, jak również kładzie szczególny akcent na rozpoznanie uwarunkowań środowiska (w szczególności środowiska rodzinnego). Tym samym stwarza możliwość holistycznego objęcia dziecka pomocą oraz, bazując na jego predyspozycjach i mocnych stronach, wspierać rozwój dziecka tak, aby możliwie maksymalnie monitorować proces rozwoju oraz odpowiednio wyznaczać cele rozwojowe, terapeutyczne i edukacyjne w perspektywie krótko- i długoterminowej. Działanie ma charakter procesowy i elastyczny, czyli podlega modyfikacji wraz z postępami czynionymi przez dziecko. Ma także charakter interdy-

³⁴ E. Pisula, *Rodzice dzieci z autyzmem*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 169.

³⁵ P. Cichawa (red.), *Wczesna Interwencja. Praktyki rekomendowane. Przewodnik dla specjalistów*, Eurlayd, Warszawa 2020. [<https://www.eurlayd.eu/eciguidebook-polishversion/>] - 31.01.2026

³⁶ *Model wczesnego wspomaganie rozwoju skoncentrowany na rodzinie i środowisku terażniejszość i przyszłość*. Materiały z konferencji, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2022, s. 32-25.

scyplinarny, a rodzice stanowią główne źródło wiedzy na temat rozwoju dziecka, czynionego na podstawie codziennych obserwacji³⁷.

Istotnym kierunkiem rozwoju WWR jest również integracja wczesnego wspomaganie rozwoju z ideą edukacji włączającej. Podstawy prawne dla realizacji tego podejścia w polskim systemie oświaty zostały określone m.in. w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. oraz w Rozporządzeniu MEN z dnia 13 lutego 2019 r., które podkreślają konieczność indywidualizacji wsparcia oraz współpracy specjalistów z rodziną dziecka³⁸. W koncepcji edukacji włączającej dziecko, niezależnie od swojego stanu zdrowia i rozwoju, jest czynnym podmiotem będącym celem działań nauczyciela, który traktuje go z szacunkiem, miłością oraz stwarza bezpieczne warunki do rozwoju. Relację tę opiera się na wzajemnym zaufaniu wszystkich podmiotów objętych WWR. Takie założenia są podstawą holistycznego modelu niepełnosprawności, który zakłada potrzebę otwarcia się społeczeństwa na osoby niepełnosprawne w wymiarze rzeczywistym. Dzięki temu udział w życiu społecznym dziecka, nie jest jedynie pozornym uczestnictwem, opartym na postawie nadmiernie chroniącej i ograniczającej³⁹. Pisząc o edukacji włączającej, mam na myśli perspektywę szkolną, natomiast jak wskazuje Grzegorz Szumski, skuteczna edukacja włączająca nie jest możliwa bez odpowiednio wcześniej zaplanowanego systemu wsparcia rozwojowego, którego integralnym elementem jest wczesne wspomaganie rozwoju⁴⁰. Zatem, podstawą efektywnej edukacji włączającej w perspektywie edukacji szkolnej, jest wcześniejsze całościowe wspomaganie rozwoju dziecka do momentu osiągnięcia wieku szkolnego⁴¹.

Jak wskazuje Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, skuteczność wczesnego wspomaganie rozwoju uzależniona jest od tworzenia warunków sprzyjających aktywności własnej dziecka oraz od indywidualizacji oddziaływań, dostosowanych do jego możliwości i potrzeb⁴². Już Jean Piaget podkreślał, że to właśnie pierwsze lata życia dziecka są szczególnie istotne dla jego wszechstronnego rozwoju. Tym bardziej, kiedy jest ono narażone na niepełnosprawność lub jest ona stwierdzona. Istotne jest także podjęcie wszelkich działań, które pomogą mu funkcjonować w życiu społecznym w miarę swoich możliwości psychofizycznych⁴³. Wczesne wspomaganie rozwoju, na miarę potrzeb dziecka, jest warunkiem koniecznym do usprawniania i kompen-

³⁷ M. Walkiewicz-Krutak, *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci i wsparcie rodzin*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2023, s. 136.138.

³⁸ Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. (Dz.U. 2017 poz. 1591); Rozporządzenie MEN z dnia 13 lutego 2019 r. (Dz.U. 2019 poz. 322).

³⁹ J. Kruk-Lasocka, *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012, s. 13.

⁴⁰ K. Szczepkowska, *Edukacja włączająca – szanse i wyzwania*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019.

⁴¹ Zgodnie z rozporządzeniem dziecko jest objęte Wczesnym wspomaganie rozwoju do rozpoczęcia nauki szkolnej, z możliwym odroczeniem do 9 roku życia za: Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz.U. 2017 poz. 1635).

⁴² E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, WSiP, Warszawa 2000, s. 7.

⁴³ D. Czerwonka, *Istota i znaczenie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka*, „Społeczeństwo-Edukacja-Język” 2021, Tom 14/2, s. 85.

sacji zaburzeń rozwojowych oraz profilaktyki. Im szybciej postawiona jest diagnoza i wdrożone są działania stymulujące, tym większa szansa na optymalne funkcjonowanie. Wymaga to dużego zaangażowania ze strony każdego podmiotu wspomagającego dziecko: terapeuty/zespołu specjalistów, rodziny – która również jest objęta pomocą – oraz samego dziecka⁴⁴. Chciałabym podkreślić istotę wsparcia rodziny. Jest to zagadnienie bardzo ważne, szczególnie w czasie przemian społeczno-kulturowych, które idą w kierunku kryzysu rodziny. Można to rozpatrywać dwojako. Pierwszy temat, który chciałabym poruszyć to rozpad rodziny i przejęcie opieki przez jednego z rodziców, który często sam znajduje się w stanie silnego obciążenia emocjonalnego. W tym aspekcie wsparcie rodziny i objęcie go pomocą psychologiczno-pedagogiczną ma szczególne znaczenie, ponieważ pomaga w nabyciu prawidłowych praktyk pielęgnacyjnych oraz pewności w działaniu terapeutycznym. Istotne jest także wsparcie psychologiczne oraz udział w grupach wsparcia. Dziś, dzięki powszechnemu dostępowi do środków masowego przekazu, taka możliwość jest również w świecie cyfrowym. Istnieje wiele fundacji, stron internetowych, forum i grup wsparcia dla rodziców samotnie wychowujących dziecko oraz zmagających się z niepełnością.

Inną kwestią, także związaną z przeniesieniem życia do sfery online, jest możliwość zwiększania świadomości rodziców dzięki aktywności w social mediach specjalistów w zakresie fizjoterapii, logopedii, psychologii i innych obszarów terapeutycznych. Pozwala to na zapoznanie się z wiedzą dotyczącą rozwoju dziecka oraz ewentualnych nieprawidłowości w jego rozwoju. W sieci pojawia się coraz więcej blogów i profili, które prowadzą działalność edukacyjną dla rodziców i zwiększają świadomość prawidłowego i nieprawidłowego rozwoju.

Jednym z nich jest profil „Mama Fizjoterapeuta”, który stanowi o rozwoju psychoruchowym dziecka z perspektywy mamy fizjoterapeuty⁴⁵. Blog ten to praktyczny, popularyzatorski serwis internetowy poświęcony wspieraniu rozwoju niemowląt i małych dzieci z perspektywy fizjoterapeutycznej i rodzicielskiej. Jego autorką jest Małgorzata Paleczny – fizjoterapeutka i mama pięciorga dzieci, która łączy wiedzę kliniczną z doświadczeniem wychowawczym. Blog i stał się popularnym źródłem informacji dla rodziców oraz opiekunów zainteresowanych harmonijnym rozwojem psychomotorycznym dziecka. Jego głównym celem jest edukacja rodziców w obszarze rozwoju dziecka, ze szczególnym naciskiem na wczesne etapy życia (od narodzin do samodzielnej lokomocji). Autorka prezentuje treści z zakresu fizjoterapii pediatrycznej w formie przystępnej i praktycznej – koncentrując się na codziennych sytuacjach i interakcjach między opiekunem a dzieckiem. Omawiane są m.in. tematy dotyczące: kontroli główki, leżenia na brzuszku, obrotów, pełzania i pionizacji, a także zabawy wspierające kluczowe umiejętności rozwojowe oraz kwestie związane z prawidłową jakością ruchu u niemowląt.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ Blog *Mamafizjoterapeuta* [<https://mamafizjoterapeuta.pl>] – 01.02.2026.

Treści publikowane na blogu obejmują liczne wpisy tematyczne, które można interpretować, jako elementy wczesnego wspomaganie rozwoju: wskazówki dotyczące obserwacji zachowań ruchowych malucha, propozycje prostych aktywności ruchowych dopasowanych do wieku i umiejętności dziecka oraz omówienia typowych dylematów opiekunów (np. asymetria, napięcie mięśniowe, wybór obuwia). Artykuły cechuje holistyczne ujęcie rozwoju – uwzględniające zarówno aspekty fizyczne, jak i relacyjne. Autorka podkreśla, że rozwój dziecka jest procesem indywidualnym i dynamicznym, który najlepiej wspierać poprzez uważną obserwację, kontakt oraz dostosowane aktywności ruchowe, zamiast nadmiernego przyspieszania kolejnych etapów rozwoju. Blog propaguje podejście oparte na bezpieczeństwie, naturalności i poszanowaniu tempa własnego dziecka, tym samym staje się miejscem, w którym rodzice mogą czerpać informację dotyczące nie tylko wczesnego wspomaganie zdrowego dziecka, ale także form szukania pomocy w przypadku zauważonych nieprawidłowości. Daje to szansę rodzicom na wspieranie rozwoju dziecka, w zakresie stymulowania, korygowania i usprawniania.

Kolejnym źródłem internetowym jest profil „Momologia” (aktywny m.in. na Facebooku pod nazwą Mamologia – mama psycholog). Jest to internetowa platforma edukacyjna i wsparcia rodzicielskiego, której treści są adresowane przede wszystkim do rodziców małych dzieci. Nazwa działalności pochodzi od połączenia słów „mama” i „psychologia” i sygnalizuje integrację doświadczeń rodzicielskich z wiedzą z zakresu psychologii rozwoju dziecka i wsparcia rodzinnego. Autorką profilu oraz powiązanego bloga jest Aleksandra Belta-Iwacz – psycholożka dziecięca i terapeuta pedagogiczny, która poprzez publikowane materiały popularyzuje teorie i praktyki wspierania rozwoju dzieci w kontekście relacji rodzinnych, emocji i kompetencji rodzicielskich. Materiały mają charakter edukacyjny i terapeutyczny, ale są prezentowane w sposób przystępny i praktyczny, uwzględniając codzienne doświadczenia rodziców. Profil „Momologia” funkcjonuje, jako popularnonaukowe źródło informacji ułatwiające refleksję nad rozwojem dziecka i własną rolą rodzica. Publikowane treści obejmują m.in. artykuły i poradniki dotyczące: emocji i regulacji emocjonalnej u dzieci, strategii komunikacji i relacji tzw. „rodzic-dziecko”, zachowań dziecka w pierwszych latach życia oraz przekazuje praktyczne wskazówki dotyczące codziennych wyzwań w opiece nad niemowlętami i małymi dziećmi. Z punktu widzenia wczesnego wspomaganie rozwoju, treści prezentowane na profilu są cennym uzupełnieniem wiedzy klinicznej i naukowej, ponieważ integrują perspektywę psychologiczną z praktycznymi strategiami wsparcia rodzin, co odpowiada interdyscyplinarnemu charakterowi wczesnej interwencji terapeutycznej zakładającej zaangażowanie rodziców i opiekunów w codzienne procesy rozwojowe dziecka. Ponadto materiały dotyczą obserwacji zachowań dziecka, rozwoju umiejętności społecznych i emocjonalnych, co stanowi ważny komponent holistycznego wspierania dziecka w pierwszych latach życia. Istotnym jest, że poprzez język i formę popularyzatorską profil przyczynia się do upowszechniania wiedzy o mechanizmach rozwoju dzieci i sposobach aktywnego wspomaganie tego procesu w środowisku domowym – co jest zgodne z naciskiem współczesnych modeli wczesnej interwencji na wsparcie rodzin

jako kluczowego środowiska rozwojowego. W mojej ocenie, profil „Mamologia” można, zatem opisać, jako źródło popularyzujące wiedzę psychologiczno-rozwojową, które wspiera świadome i refleksyjne rodzicielstwo, a jego treści są użyteczne w kontekście wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka poprzez praktyczne wskazówki i edukację rodziców⁴⁶.

Ostatnim aspektem, który chciałabym poruszyć, jest cyfryzacja. Pisałam już o szkodliwości nadmiernego i zbyt wczesnego korzystania z ekranów przez małe dzieci. Skala problemu jest tak duża, że powstają kampanie społeczne, uświadamiające rodziców o skutkach nadmiernej ekspozycji na ekrany. W tym miejscu chciałabym przybliżyć działalność fundacji, które wymieniałam we wcześniejszej części artykułu. Pierwszą z nich jest kampania „Domowe zasady ekranowe” prowadzona przez Fundację Dajemy dzieciom siłę. Punktem wyjścia działań była wiedza płynąca z neuropsychologii rozwojowej, która jednoznacznie wskazuje, że pierwsze lata życia dziecka są kluczowe dla kształtowania struktur mózgu. W tym okresie mózg rozwija się niezwykle intensywnie i jest szczególnie wrażliwy na jakość oraz różnorodność bodźców płynących z otoczenia. Dla prawidłowego, harmonijnego rozwoju niezbędne są bliska relacja z dorosłymi, ich uważna obecność oraz doświadczenia angażujące wszystkie zmysły dziecka. Jednocześnie badania pokazują, że nadmierna ekspozycja na ekrany – zwłaszcza we wczesnym dzieciństwie – może zakłócać procesy rozwojowe, wpływając m.in. na uwagę, regulację emocji i rozwój kompetencji społecznych. W odpowiedzi na te wyzwania Fundacja zachęcała rodziców do wprowadzania tzw. Domowych Zasad Ekranowych – prostego, jasno określonego zestawu reguł dotyczących korzystania z urządzeń ekranowych w codziennym życiu rodziny. Ich celem było wspieranie rozwoju dziecka poprzez tworzenie środowiska sprzyjającego aktywnościom offline, budowaniu relacji oraz zachowaniu równowagi między światem cyfrowym a bezpośrednimi doświadczeniami rozwojowymi⁴⁷.

Inną organizacją działającą w tym kierunku jest Fundacja Dbam o mój zasięg, która w swoich badaniach obejmuje dzieci w wieku szkolnym, natomiast podkreśla rolę higieny cyfrowej oraz przestrzega przed uzależnieniem ukazując proces uzależniania się od internetu i smartfona. Fundacja publikuje treści i artykuły dotyczące fonoholizmu i jego skutków. Fundacja też propaguje treści wspierające rozwój dziecka bez urządzeń cyfrowych oraz publikuje materiały ukazujące pozytywne skutki spędzania czasu offline. W tym kontekście wczesne wspomaganie rozwoju dziecka opiera się na tworzeniu takich warunków, które umożliwiają mu naturalne uczenie się poprzez działanie, ruch i relacje. Jednym z najważniejszych, a jednocześnie często niedocenianych narzędzi wspierających rozwój małego dziecka jest swobodna zabawa. Jak pokazują liczne badania i doświadczenia praktyków, to właśnie niestrukturyzowana, spontaniczna aktywność pozwala dziecku rozwijać kompetencje emocjonalne, społeczne, poznawcze i motoryczne w sposób całościowy i zgodny z jego indywidualnym tempem. Swo-

⁴⁶ Blog *Mamologia* [<https://mamologia.pl>] – 01.02.2026.

⁴⁷ Domowe zasady ekranowe [<https://domowezasadyekranowe.fdds.pl/zadbaj-o-dzieciemocny-mozg>] – 01.02.2026.

bodna zabawa angażuje wszystkie zmysły, stymuluje rozwój mózgu oraz wzmacnia zdolność koncentracji, planowania i rozwiązywania problemów. Dziecko uczy się w niej regulować emocje, podejmować decyzje, współpracować z innymi i radzić sobie z wyzwaniami. Jest to szczególnie istotne we wczesnym okresie rozwoju, kiedy fundamenty tych umiejętności dopiero się kształtują. W tym kontekście nadmierne korzystanie z ekranów może stanowić istotną barierę rozwojową. Ekran ograniczają aktywność ruchową, redukują bezpośrednio doświadczenia sensoryczne i zastępują realne relacje gotowymi bodźcami. Odejście od ekranów na rzecz swobodnej zabawy – zarówno w domu, jak i w środowisku edukacyjnym – staje się, więc ważnym elementem profilaktyki rozwojowej oraz skutecznego wczesnego wspomaganie dziecka. Tworząc dzieciom przestrzeń do swobodnej zabawy, dorośli nie tylko wspierają ich rozwój, ale także budują fundamenty zdrowia psychicznego, samodzielności i wewnętrznej motywacji do uczenia się na dalszych etapach życia⁴⁸.

PODSUMOWANIE

Wczesne wspomaganie rozwoju stanowi istotną odpowiedź na wyzwania, jakie niesie ze sobą współczesna rzeczywistość społeczna. Dynamiczne przemiany społeczne wpływają na rozwój dzieci oraz funkcjonowanie rodzin, zwiększając zapotrzebowanie na wczesną i kompleksową interwencję. Analiza teoretyczna wskazuje na konieczność holistycznego, interdyscyplinarnego i elastycznego podejścia do wspierania rozwoju dziecka, w którym rodzina traktowana jest, jako kluczowy partner procesu terapeutycznego. Rozwój wczesnego wspomaganie powinien zmierzać w kierunku większej integracji działań oraz dostosowania systemu wsparcia do zmieniających się realiów społecznych. W tym ujęciu wczesne wspomaganie rozwoju dziecka stanowi fundament skutecznej interwencji wobec dzieci z zaburzeniami rozwojowymi oraz istotny element profilaktyki niepowodzeń edukacyjnych. Pomimo licznych wyzwań diagnostycznych, organizacyjnych i psychospołecznych, rozwój nowoczesnych koncepcji WWR stwarza realne możliwości podnoszenia jakości i skuteczności podejmowanych działań. Integracja oddziaływań, koncentracja na rodzinie oraz powiązanie WWR z edukacją włączającą wyznaczają kluczowe kierunki dalszego rozwoju tego obszaru w kontekście współczesnych wyzwań edukacyjnych.

Należy jednak podkreślić, że wczesne wspomaganie rozwoju dziecka nie powinno być dziś rozumiane wyłącznie, jako wyspecjalizowana pomoc terapeutyczna dla dzieci z rozpoznaną niepełnosprawnością, czy opóźnieniami rozwojowymi. Choć systemowe WWR odgrywa niezwykle istotną rolę, współczesne podejście do wczesnej interwencji wymaga znacznie szerszej perspektywy. Obejmuje ono również działania profilaktyczne i wspierające, odpowiadające na nowe wyzwania wynikające z dynamicznych przemian społeczno-kulturowych. Jednym z takich wyzwań jest narastający fonoho-

⁴⁸ Fundacja dbam o mój z@sięg [<https://dbamomozasieg.pl/materialy-pomocnicze>] – 01.02.2026.

lizm, czyli nadmierne korzystanie z urządzeń mobilnych i ekranów, który coraz częściej dotyka także najmłodsze dzieci. Zjawisko to wpływa na rozwój mowy, koncentracji, relacji społecznych oraz regulację emocji, stając się realnym zagrożeniem rozwojowym już na wczesnym etapie życia. W tym kontekście wczesne wspomaganie rozwoju oznacza również świadome zapobieganie negatywnym skutkom cyfrowej nadstymulacji oraz promowanie takich form aktywności, które sprzyjają naturalnemu uczeniu się, jak swobodna zabawa, ruch i bezpośredni kontakt z drugim człowiekiem. Równocześnie coraz więcej dzieci doświadcza trudnych sytuacji rodzinnych związanych z rozpadem rodziny, długotrwałą nieobecnością jednego z rodziców, przeciążeniem dorosłych, czy osłabieniem więzi. Czynniki te, choć nie zawsze widoczne w diagnozie medycznej, mają istotny wpływ na rozwój emocjonalny i społeczny dziecka. Wczesne wspomaganie rozwoju obejmuje, więc także wsparcie dzieci funkcjonujących w warunkach stresu, niestabilności i deficytu relacji, zanim trudności te utrwalały się i zaczną wpływać na dalsze etapy edukacji i życia społecznego.

Współczesne rozumienie wczesnego wspomagania rozwoju przesuwają akcent z wyłącznego wspierania dzieci z niepełnosprawnościami na szeroko rozumianą profilaktykę rozwojową. Jej celem jest nie tylko reagowanie na już istniejące trudności, lecz przede wszystkim zapobieganie ich powstawaniu poprzez wzmacnianie zasobów dziecka, rodziny i środowiska wychowawczego.



ks. Stanisław Łupiński
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Nowe kompetencje terapeuty pedagogicznego w XXI wieku

WSTĘP

Nowe kompetencje dotyczące terapeuty pedagogicznego w XXI wieku, daleko wykraczają poza tradycyjne formy i metody korekcyjno-kompensacyjne. Terapeuta działający współcześnie powinien łączyć wiedzę w zakresie psychologii i pedagogiki, biorąc pod uwagę technologie nowoczesne z poziomem elastyczności i wysoką inteligencją w sferze emocji, by dać odpowiedź na wyzwania pokolenia cyfrowego.

W XXI wieku do ważnych kompetencji terapeuty w zakresie pedagogiki, zalicza się:

- Cyfrowe i medialne kompetencje: Jest to zdolność skorzystania z nowoczesnych technologii, jak gry interaktywne, mobilne aplikacje, edukacyjne platformy i tablety, by dokonać diagnozy i wyboru terapii, jak np. przy dysleksji, czy dyskalkulii. W tym ważne jest prowadzenie zajęć w formie hybrydowej, czy zdalnej.
- Emocjonalna inteligencja i empatia: Poziom wysoki empatii i zdolności ucznia do pracy, którzy posiadają szczególne potrzeby emocjonalne, a także behawioralne.
- Innowacyjność i zdolność do adaptacji: Możliwość dopasowania znanych metod terapeutycznych do szybko zmieniającego się otoczenia i specyficznych i nietypowych, trudności ucznia.
- Analiza danych i myślenie krytyczne: Dotyczy umiejętności, szybkiej diagnozy i interpretacji wyników oraz indywidualnego ustalenia ścieżki terapeutycznych.

- Współpraca i komunikacja w sieci: Szczególna zdolność do współpracy efektywnej z rodzicami, nauczycielami i innymi specjalistami, by zapewnić integralne wsparcie ucznia.
- Ciągły rozwój i samoedukacja: Polega na gotowości do owocnej współpracy, by przekazać wiedzę o postępie technologicznym i nowych badaniach w dziedzinie edukacji.

Pedagog, jako terapeuta XXI wieku, podejmuje działania w kwestii poznawczej, a wszystko z naciskiem na dobrostan ucznia w sferze psychicznej i społecznej, przy wykorzystaniu nowych technologii.

1. POJĘCIE TERAPEUTY PEDAGOGICZNEGO

Terapeuta pedagogiczny, to specjalista, który posiada odpowiednią wiedzę i umiejętności, potrzebne do organizacji i prowadzenia zajęć terapeutycznych osobom z trudnościami w rozwoju i nauce. Taki terapeuta, to osoba dobrze wykształcona z zakresu psychopedagogiki, która ma wspierać uczniów w pokonywaniu trudności w osiągnięciu sukcesów w edukacji¹.

Terapia pedagogiczna, która wcześniej była nazywana reedukacją, polega na kompleksowym działaniu mającym na celu pomoc dzieciom i młodzieży, posiadającym trudności w rozwoju i uczeniu się. Terapeuta pedagogiczny, w swojej pracy, korzysta z metod i technik terapeutycznych, które wspierają rozwój funkcji zaburzonych i wsparcie już osiągniętych w rozwoju funkcji. Terapia pedagogiczna dotyczy nie tylko zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, ale również wszelkich działań wpływających na rozwój psychoedukacyjny dziecka².

Do głównych celów terapii pedagogicznej należą:

- Usprawnienie zaburzonej funkcji – terapeuta pedagogiczny wspiera uczniów w rozwoju i usprawnieniu funkcji, która sprawia trudności. Dotyczy to funkcji precepcyjno-motorycznych, w tym pamięci, koncentracji uwagi, koordynacji wzrokowo-ruchowej i innych.
- Wspomaganie funkcji już dobrze rozwiniętych – terapeuta pedagogiczny wykorzystuje funkcje już dobrze rozwinięte u uczniów, jako wsparcie funkcji zaburzonych, lub jako alternatywa dla nich. Przy trudnościach np. z czytaniem terapeuta pedagogiczny może wykorzystać funkcję słuchową dobrze rozwiniętą do wspomagania rozwoju czytania.
- Ponadto wyrównanie braków wiedzy i umiejętności – terapeuta pedagogiczny wspiera uczniów, by nadrobić zaległości w nauce i eliminuje trudności w szkole i tego skutki emocjonalne.

¹ Instytut Rozwoju Edukacji, *Terapeuta pedagogiczny kto to?*, [https://.ire-studia.edu.pl/terapeuta-pedagogiczny-kto-to] – 27.02.2026., s. 1.

² Tamże.

- Wsparcie motywacji i wiary we własne zdolności – terapeuta pedagogiczny wzmacnia motywację uczniów do pracy i zachęca ich do wiary we własne możliwości, wspiera uczniów w pozytywnym podejściu do nauki i budowaniu pewności siebie³.

Terapia pedagogiczna jest przeznaczona w swym działaniu dla dzieci i młodzieży, którzy mają trudności w rozwoju i uczeniu się. Jest skierowana do uczniów w wieku przedszkolnym i szkolnym. Terapia ta jest skierowana do:

- uczniów z problemami w nauce, tak w czytaniu, pisaniu i liczeniu oraz innych problemach;
- uczniów z zaburzeniami wzroku i słuchu;
- uczniów z zaburzeniami ruchu i opóźnione w rozwoju ruchowym;
- uczniów z zaburzeniami emocjonalnymi i motywacyjnymi;
- uczniów z zaburzeniami mowy i uzdolnieniami matematycznymi;
- uczniów z zaburzeniami dynamiki procesów nerwowych⁴.

Trudności w nauce to częste trudności wychowawcze, zaburzenie aktywności, zaburzenia emocjonalne i relacji społecznych. Terapia pedagogiczna daje dzieciom zaburzonym rozwojowo duże możliwości wszechstronnego rozwoju i pokonywania trudności⁵.

Terapia pedagogiczna swoje działanie opiera na kilku zasadach. Zasady te skutecznie wpływają na skuteczność i efektywność terapii. Do tych zasad się zalicza, m. in.:

- Indywidualne podejście terapeuty pedagogicznego i dostosowanie form i treści zajęć według indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia. Konkretny uczeń jest traktowany indywidualnie, według jego specyficznych trudności i celów terapeutycznych.
- Systematyczna terapia pedagogiczna to proces długotrwały, w którym uczeń uczestniczy regularnie. Systematyczność jest ważnym elementem osiągnięcia zamierzonego celu.
- Współpraca w terapii pedagogicznej polega na współpracy terapeuty pedagogicznego z uczniem i rodzicami oraz nauczycielami. Współpraca jest istotnym elementem jest efektywnym elementem osiągnięcia zamierzonego celu.

³ Tamże.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże.

- Motywacja terapeuty pedagogicznego, by zachęcać ucznia do pracy i nauki. Jest to stymulacja ucznia do podejmowania wyzwań i rozwoju swoich możliwości.
- Dostosowanie metod i technik terapeutycznych do konkretnych trudności ucznia. Jest to dostosowanie metod i technik do wieku ucznia, jego możliwości i preferencji.
- Kontrola postępów terapeuty pedagogicznego, monitorowanie postępów ucznia. Przy zmniejszających się potrzebach wskutek terapii i przy widocznych osiągnięciach można wycofać się ze stosowanych zasad⁶.

Czas trwania terapii pedagogicznej zależy od indywidualnych potrzeb ucznia i rodzaju trudności, które go dotyczą. Terapia pedagogiczna jest długotrwała i może trwać od kilku miesięcy, nawet do kilku lat. W tym procesie jest ważna systematyczność i uczestnictwo ucznia w zajęciach, a szczególnie podejmowanych w domu pod kontrolą rodziców⁷.

Terapeutą pedagogicznym może być osoba, która jest dobrze przygotowaną do zawodu. Terapeutą pedagogicznym w XXI wieku, powinna posiadać wyższe wykształcenie w dziedzinie psychopedagogiki lub pedagogiki specjalnej. Już są studia podyplomowe i kursy kwalifikacyjne z zakresu terapii pedagogicznej, które dają odpowiednie umiejętności i wiedzę⁸.

Dobrze przygotowany terapeuta pedagogiczny powinien posiadać wiedzę teoretyczną i praktyczną z zakresu terapii pedagogicznej. Ponadto powinien być empatyczny, cierpliwy i posiadać elastyczne podejście do potrzeb i możliwości ucznia. Terapeuta pedagogiczny powinien być otwarty na współpracę z rodzicami, nauczycielami i innymi specjalistami, by zapewnić kompleksową i skuteczną terapię⁹.

Terapia pedagogiczna XXI wieku to ważne narzędzie, które wspiera rozwój i sukces uczniów z trudnościami w rozwoju i nauce. Kluczową rolę w prowadzeniu terapii pedagogicznej odgrywa terapeuta pedagogiczny, który dostosowuje formę i treść zajęć do indywidualnych potrzeb ucznia. Współpraca terapeuty z uczniem, rodzicami i nauczycielami to klucz do osiągnięcia zamierzonych celów terapeutycznych¹⁰.

2. ZADANIA TERAPEUTY PEDAGOGICZNEGO

Według obowiązującego prawa, do zadań terapeuty pedagogicznego, w szczególności należy:

- prowadzenie badań diagnostycznych u uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi lub specyficznymi trudnościami

⁶ Tamże.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

w uczeniu się w celu rozpoznania trudności oraz monitorowania efektów oddziaływań terapeutycznych;

- rozpoznanie przyczyn, które utrudniają uczniom aktywne i pełne uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły, lub placówki;
- prowadzenie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych oraz innych zajęć, mających charakter terapeutyczny;
- podjęcie działań profilaktycznych, które zapobiegają niepowodzeniom edukacyjnym uczniów, we współpracy z ich rodzicami;
- wsparcie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w rozpoznaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów, by rozpoznać i określić mocne strony, predyspozycje, zainteresowania i uzdolnienia uczniów.

Ponadto wśród zadań wymienia się określenie przyczyny niepowodzeń edukacyjnych, lub trudności w funkcjonowaniu uczniów. Ważne jest też poznanie barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły, czy placówki. Następnie udzielenie pomocy psychologiczno-pedagogicznej¹¹.

3. KOMPETENCJE TERAPEUTYCZNE WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA

Ostatnie dziesięciolecie ukazuje nauczyciela jako osobę dobrze wykształconą, zawodowo przygotowaną do swej roli, ukształtowaną doskonale w swej osobowości. Wielu teoretyków tego zagadnienia uważa, że spośród różnych czynników decydujących o jakości i efektywności pracy szkoły, najważniejszym jest nauczyciel. W badaniach różnych zawodów, w tym i nauczycielskiego, wskazano najważniejsze kompetencje. Takie kwalifikacje ludzi w różnych zawodach są swoistą gwarancją osiągnięcia sukcesów¹².

Najnowszy zakres kompetencji pochodzi od słowa łac. *competere* – nadać się, współzawodniczyć, zajmować określoną pozycję. Kompetencje to potencjał połączenia wiedzy z danego zakresu i umiejętności oraz postaw i cech osobowości. Zdobywanie kompetencji wiąże się z ich wykorzystaniem. Rozwój kompetencji dokonuje się wraz z doświadczeniem oraz rozwojem zawodowym i życiowym człowieka¹³.

¹¹ Rozporządzenie MEN w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 9.08.2017 r., (Dz.U.2023. poz. 1798.)

¹² M. Braśławska-Haque, *Kompetencje terapeutyczne współczesnego nauczyciela*, Repozytorium Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2013, s. 215.

¹³ Tamże, s. 215-216; por. T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 693; Tamże, s. 693-694; por. M. Kosowska, I. Soltysińska, *Szkolenie pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

Pytamy o kompetencje nauczycielskie, które często są określane jako uprawnienia do wykonywania zawodu, są związane z kwalifikacjami, czy umiejętnościami. Dotyczą też różnych zakresów, obszarów, biorąc pod uwagę różne kryteria. Skupiając się na psychologicznej roli kompetencji nauczyciela wiążą się głównie z cechami osobowości, stylami poznawczymi, samooceną i samoświadomością oraz poziomem procesów psychicznych i postawami. Pedagogiczny wymiar dotyczy wiedzy i umiejętności, a rozpatrywany z punktu filozoficznego, pedentologicznego oraz ideologii edukacyjnej i polityki oświatowej¹⁴.

Współczesna edukacja, opiera swoje założenia i cele, na czterech filarach edukacji XXI wieku:

- uczyć się, aby wiedzieć, czyli wiedza;
- uczyć się, aby działać, czyli umiejętności;
- uczyć się, aby być, czyli system wartości i postaw;
- uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi, czyli pokojowe współistnienie i współdziałanie całej ludzkości¹⁵.

Do kompetencji terapeutycznych współczesnego nauczyciela są zaliczane:

- merytoryczne, czyli rzeczowe, które nauczyciel zdobywa w czasie studiów lub przez samokształcenie w tym przedmiocie;
- psychologiczno-pedagogiczne, czyli nauczyciel powinien mieć wiedzę z psychologii rozwojowej i wychowawczej, by lepiej poznać uczniów w procesie kształcenia i wychowania, kontrolowania i oceniania;
- diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska;
- planowanie i projektowanie zajęć szkolnych;
- dydaktyczno-metodyczne, które dotyczą istoty, zasad i metod realizacji procesu kształcenia i wychowania;
- komunikacyjne dotyczące wiedzy o komunikowaniu, umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów w procesie edukacji, przede wszystkim w relacji nauczyciela z uczniem, rodzicami i innymi nauczycielami oraz innymi osobami w szkole;
- medialne i techniczne, związane z organizowaniem warsztatu pracy nauczyciela i ucznia;

¹⁴ B. Muchacka, M. Szymański, *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*, [w:] M. Szymański, B. Muchacka (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, OFI, Kraków 2008, s. 41-43.

¹⁵ W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pieluchowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPi, Poznań 2003, s. 22-31.

- kontrolne, które są związane z ocenami i pomiarem jakościowym pracy szkoły;
- projektowanie, które polega na ocenie programów i podręczników szkolnych;
- autoedukacyjne, związane z rozwojem zawodowym przez ustawiczne kształcenie i samodoskonalenie, które ma wpływ na współczesną edukację i nauczyciela z inicjatywą twórczą i kształtującą swoją osobowość zawodową. Ponadto nauczyciel bierze udział w badaniach, innowacji, poszukiwaniu nowych trendów i wyzwań w pracy dydaktyczno-wychowawczej¹⁶. Wśród tych kompetencji nauczyciel może się czasem też zagubić¹⁷.

Nauczyciele, którzy korzystają z umiejętności terapeutycznych, dążą do rozpoznawania uczuć, myśli i zachowań. Jako doradca korzystający z umiejętności terapeutycznych, wyznając te same wartości, takie jak uczciwość, bezstronność i szacunek i działanie bez uprzedzeń. Tak nauczyciele, jak i doradcy, powinni być świadomi własnych uprzedzeń, ograniczeń, wewnętrznych konfliktów i stereotypów w myśleniu. Ważna jest tajemnica zawodowa, odpowiedzialność, umowa i granice w relacjach i samą relację z klientem¹⁸.

4. NOWE KOMPETENCJE TERAPEUTY PEDAGOGICZNEGO W XXI WIEKU

Terapeuta pedagogiczny w XXI wieku ulega znaczącym zmianom wychodząc poza tradycyjne zajęcia korekcyjno-kompensacyjne. Współczesny terapeuta pedagogiczny to dobrze przygotowany specjalista, który łączy w sobie wiedzę psychopedagogiczną z zaawansowanymi kompetencjami cyfrowymi, posiada umiejętność pracy z neurodiversnością i podejściem opartym na relacjach oraz emocjach¹⁹.

Do nowych kompetencji terapeuty pedagogicznego w XXI wieku należą:

- **Kompetencje cyfrowe i technologiczne, takie jak e-terapia**

Dotyczy umiejętności efektywnego wykorzystania narzędzi Technologii Informacyjno-Komunikacyjnych w terapii, to są m.in. gry edukacyjne, aplikacje wspierające, programy multimedialne i prowadzenie zajęć w formie online.

¹⁶ Z. Bartkowicz, *Kształtowanie świadomości aksjologicznej pedagogów resocjalizacyjnych*, [w:] Z. Bartkowicz, A. Węgliński, A. Lewicka (red.), *Powinności i kompetencje w wychowaniu osób niedostosowanych społecznie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 24-31.

¹⁷ F. Szlosek, *Kompetencje czy kwalifikacje zawodowe nauczycieli akademickich?*, Instytut Technologii i Eksploatacji PIB, Radom 2001, s. 40.

¹⁸ G. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 18-19.

¹⁹ Nauczyciel XXI wieku – jakie kompetencje są teraz kluczowe?; [<https://www.spdobrcz.pl/nauczyciel-xxi-wieku-jakie-kompetencje-sa-teraz-kluczowe>] – 26.02.2026.

- **Wspieranie neurodiversności, czyli Neurodiversity-Affirming Approach**

Dotyczy terapeuty XXI wieku, który nie „naprawia” ucznia, lecz go wspiera, odnosząc się z szacunkiem do jego funkcjonowania i zaburzeń. Ważne jest podejście na mocnych stronach i dostosowanie środowiska do potrzeb dziecka, zamiast wymuszania dopasowania dziecka do środowiska.

- **Inteligencja emocjonalna i kompetencje relacyjne**

Dotyczy wysokiej empatii, umiejętność budowania relacji opartej na zaufaniu, cierpliwości, zdolności do radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych, a ponadto terapeuta występuje, jako tutor, czy przewodnik.

- **Wsparcie zdrowia psychicznego i kompetencje emocjonalne**

Dotyczy terapeuty pedagogicznego, który coraz częściej zajmuje się regulacją emocji uczniów, podwyższaniem samooceny i motywacji do działania oraz redukcją lęku szkolnego.

- **Praca z funkcjami wykonawczymi**

Dotyczy zdolności diagnozowania i usprawniania funkcji wykonawczych, a do nich należy planowanie, organizacja, pamięć robocza i zarządzanie czasem, co jest ważne przy zdobywaniu umiejętności efektywnego uczenia się.

- **Współpraca interdyscyplinarna, czyli networking**

Dotyczy ścisłej współpracy z rodzicami, nauczycielami, psychologami, logopedami i specjalistami z zakresu neurodiversności, by zapewnić spójny system wsparcia.

- **Kreatywność i innowacyjność**

Dotyczy tworzenia innowacyjnych metod pracy np. wykorzystanie escape roomów lub elementów rywalizacji, by zwiększyć zaangażowanie dzieci w cały proces terapeutyczny²⁰.

Powyższe kompetencje terapeuty XXI wieku to klucz do sukcesu edukacyjnego dziecka. Ponadto ten proces wspiera budowanie osobowości ucznia.

ZAKOŃCZENIE

Terapeuta pedagogiczny XXI wieku, to osoba, która łączy w sobie wiedzę z praktyką, szczególnie w oparciu o wykorzystanie nowych technologii w tym zakresie. Wiedza zależy od odbycia studiów z zakresu psychologiczno-pedagogicznego. Natomiast jedno jest pewne, że wiedza powinna być połączona z praktyką. Takie przygotowanie pozwala na zdobycie umiejętności, by zostać kompetentnym terapeutą pedagogicznym w służbie ucznia XXI wieku.

²⁰ Tamże.

W swojej pracy, terapeuta pedagogiczny, powinien wspierać uczniów w jego potrzebach edukacyjnych. Do zadań terapeuty należy prowadzenie terapii z uczniem, który posiada problemy z funkcjonowaniem w domu i szkole. Swoje umiejętności terapeutyczne realizuje z uczniem potrzebującym terapii w zakresie budowania osobowości, jak też w kwestii problemów edukacyjnych.

Do pracy z uczniem w celu eliminowania trudności edukacyjnych, potrzebne są kompetencje terapeuty pedagogicznego. Kompetencje te mają swoje ukierunkowanie na wiedzę, działanie i życie. Tylko dobre przygotowanie przez studia w tym zakresie, powiązane z praktyką, dają nadzieję na kompetentne wykonywanie zadań terapeuty pedagogicznego. Takie kompetencje są możliwe w oparciu o wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki. To przygotowanie i praca powinny być powiązane z wartościami etycznymi.

Z terapią pedagogiczną, stosowaną w XXI wieku, związana jest transformacja, która wybiega poza tradycyjne zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, a otwiera się na nowe kompetencje, bardziej cyfrowe. Terapeuta pedagogiczny w nowych technologiach łączy umiejętności pracy z neurodiversnością i podejściem opartym na relacjach oraz emocjach. Ważna w tym nowym podejściu są: e-terapia, wsparcie ucznia, relacje, networking oraz wsparcie psychiczne, a także kreatywność i innowacyjność.



Olga Jabłonko

Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

Zalety i wady e-terapii jako nowoczesnej formy pomocy

WSTĘP

Obecnie żyjemy w świecie, gdzie mamy do czynienia z bardzo dynamicznym postępem technologicznym, a w szczególności z rozpowszechnianiem się sieci Internet. Stał się on nieodłącznym elementem życia społecznego i prywatnego. Stwarza ogromne szanse rozwoju, stając się narzędziem wspierającym naukę, pracę, umożliwiającym wiele nowych form komunikacji międzyludzkiej. Innymi słowy, jest narzędziem przekształcającym stary świat w świat cybercywilizacji¹ - czyli świat bez granic i ograniczeń. To nowe królestwo – czytamy – cudowny kraj cyberprzestrzeni, gdzie dozwolony jest każdy rodzaj wyrazu, a prawem jest całkowita wolność czynienia tego, co się komu podoba².

W dobie społeczeństwa informacyjnego czy tzw. pokolenia ekranowego (*screeny generation*) Internet staje się centralną i integralną częścią życia społeczno-rodzinnego, najpopularniejszym środkiem informacji, wiedzy, rozrywki, a nawet uczestnictwa w kulturze. Towarzyszy on rodzinie zarówno w dni powszednie, jak i świąteczne, wypełniając im w zupełności czas wolny³. Cyberkultura wkroczyła w wiele aspektów życia współczesnej jednostki, charakterystyczne są nie tylko nowe formy spędzania czasu wolnego, ale również coraz chętniej korzystamy z różnego rodzaju form pomocy on-line.

¹ M. Gwozda, *e-Globalna komunikacja jako jeden ze społecznych wymiarów internetu*, [w:] M. Kowalskiego (red.), *Internet. Między edukacją, bezpieczeństwem @ zdrowiem*, Maternus Media, Kraków 2008, s. 9.

² Dokument Papieskiej Rady ds. Środków Społ. Przekazu odnośnie aspektów etycznych Internetu; [https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WR/rady_pontyfikalne/r_komunik_spol/internet_etyka_22022002.html] – 26.02.2026.

³ M. Goetz, *Portale społecznościowe w naszym życiu*, „Akademia Rozwoju Nauczyciela” 2016, nr 13, s. 1.

Należy, zatem być świadomym, że wkroczyliśmy w erę społeczeństwa informatycznego, którego środowisko życia jest w dużym stopniu zautomatyzowane i ciągle podlega kolejnym unowocześnieniom. Odkrycia, wynalazki, nowe systemy wartości wpływają na jakość naszej egzystencji. Słusznie zauważa Harold Innis i Marshall McLuhan, że środki komunikowania stanowią podstawę procesów społeczno-politycznych, a nowe kanały komunikacyjne wymuszają zmianę społeczną we wszystkich dziedzinach życia⁴. Przechodzimy, zatem z ery industrialnej do ery środków masowego przekazu. „Technologia elektroniczna, jako medium naszych czasów, przekształca i zmienia charakter stosunków społecznych oraz wpływa na wszystkie sfery naszego życia. Zmusza do ponownego rozważenia każdej idei, każdego działania i każdej instytucji, które dotychczas uznawaliśmy za podstawowe. Wszystko ulega zmianie, czyli ty, twoja rodzina, sąsiedzi, wykształcenie, twój stosunek do innych ludzi. Wszystkie media przekształcają nas zupełnie”⁵. Przeobrażeniu ulegają, zatem nasze postawy, zachowania, styl życia i bycia, a także przebieg kariery zawodowej⁶. Dla młodych ludzi nowoczesne technologie nie stanowią już żadnego wyzwania, nie wzbudzają obaw, ani niepewności – są istotną częścią ich codziennego życia, bez której nie mogłyby normalnie funkcjonować. Posługiwanie się urządzeniami elektronicznymi jest dla nich tak oczywiste, jak chociażby wiązanie sznurowadeł⁷.

Stąd mówi się o tzw. „Digital Natives”, czyli młodych ludzi nazywa się „Sieciowymi Tubylcami”. Reprezentują oni generację dorastającą z nowymi technologiami. Całe swoje życie spędzali w otoczeniu i przy użyciu komputerów, gier wideo, cyfrowych odtwarzaczy muzycznych, telefonów komórkowych, kamer wideo i wszystkich innych zabawek i narzędzi ery cyfrowej⁸, co ukształtowało ich sposób myślenia, postrzegania świata, nauki i komunikacji. O „pokoleniu Google” potrafiącym w tym samym czasie oglądać telewizję, surfować po Internecie, słuchać muzyki, rozmawiać przez telefon z kolegami i odrabiać lekcje oraz o pokoleniu *Click* używającego komputera nie tylko w celach programistycznych czy informacyjnych, ale także po to, aby eksplorować gry symulacyjne, poznawać przyjaciół, odnaleźć bliskość, emocje, poszukać pomocy, słowem – aby przeżyć naprawdę to, co dzieje się w wirtualnej przestrzeni⁹. Ponadto żyjemy w tzw. świecie VUCA, stawiającym przed ludźmi takie wyzwania, jak brak poczucia sensu, zagubienia,

⁴ A. Bąk, *Serwisy społecznościowe – efekt Facebooka i nie tylko*, „Media i społeczeństwo” 2016, nr 6, s. 136.

⁵ M. McLuhan, Q. Fiore, *The Medium is the Message*, cyt.za: T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia i telewizji i Internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 286.

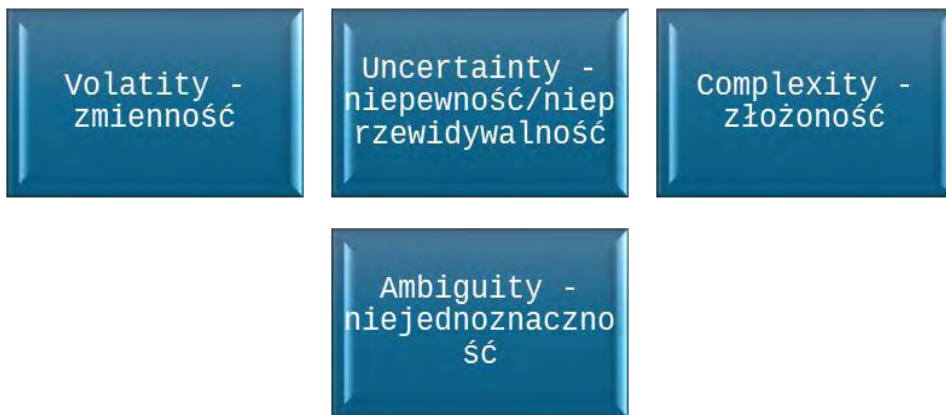
⁶ J. Fitoussi J., *Czas nowych nierówności*, przeł. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Znak, Kraków 2000.

⁷ S. Kuczamer-Kłopotowska. *Rola mediów społecznościowych w komunikacji pokolenia Y*, [w:] „Handel wewnętrzny” 2016, nr 3, s. 216-227.

⁸ M. Prenskey, Digital Natives, pod za: M. Bulaszewska, *Zasiedlenie polskiej blogosfery przez digital imigrants. O cyfrowych aktywnościach popkulturowych*, „Kultura Popularna” 2015, nr 1, s. 126.

⁹ D. Demel, *Zapobieganie zachowaniom problemowym dzieci w internecie jako zadanie dla edukacji medialnej*, Wrocław, s. 201-202. [https://bon.edu.pl/media/book/pdf/Zapobiegani_e_zachowaniom_problemywym-DD.pdf] – 04.01.2019.

niepewności, brak stabilności, czy życie w wielkim stresie. Świat ten to taki emocjonalny rollercoaster, w którym brakuje spokoju i bezpieczeństwa.



Rysunek 11. Świat wg VUCA

Źródło: Opracowanie własne na podstawie J. Nowak (red.), *Kompetencje pracowników dziś i jutro*, Polski Instytut Ekonomiczny, Warszawa 2022.

Powoduje to, iż coraz więcej osób boryka się z różnymi lękami. Nie potrafi rozwiązać codziennych problemów, nie odczuwa satysfakcji z dotychczasowego życia, czuje się samotnie, nie odnajduje szczęścia w tym, co robi. Stąd poszukuje i poszukiwać będzie profesjonalnego, odpowiedzialnego, kompetentnego, doświadczonego psychoterapeuty lub e-terapeuty.

ZALETY I WADY E-TERAPII

Wraz z dynamicznym rozwojem technicyzacji, cyfryzacji, sztucznej inteligencji, zmianami społecznymi oraz wzrostem świadomości i powszechnej dostępności techniki coraz większą popularnością cieszą się usługi terapeutyczne na odległość. Terapie on-lineowe są odpowiedzią na bardzo szybko zmieniające się oczekiwania dzisiejszych klientów. Za pioniera e-terapii uznaje się Davida Sommersa, który w latach 1995-1998 pracował on-line z ponad 300 osobami wykorzystując programy komputerowe w celu stworzenia relacji terapeutycznej na odległość¹⁰. Już w 1966 roku badacze z Uniwersytetu Stanforda skonstruowali program imitujący narrację terapeuty. Można, zatem stwierdzić, iż od tego momentu rozpoczęło się zapotrzebowanie na usługi terapeutyczne drogą internetową. Zaowocowało to tym, iż w 1997 roku powstała organizacja zrzeszająca profesjonalistów i sympatyków terapii on-line¹¹.

¹⁰ M. Makara-Studzińska, A. Madej, *Cyberterapia jako nowoczesna forma terapii*, „Jurnal of Education, Health and Sport” 2017, nr 7, s. 22.

¹¹ Tamże.

Jak wykazują obecne badania, wzrasta zainteresowanie świadczeniem usług terapeutycznych online. Dane NFZ pokazują, że e-terapia realnie znosi bariery w dostępie do pomocy, notując na wsiach wzrost zainteresowania, aż o 85%. Również kobiety poniżej 34. roku życia z dużych miast to grupa, najczęściej wybierająca terapię online, jako formę wsparcia psychologicznego. Z kolei w grupie wiekowej 18-34 lata po pandemii odnotowano aż 90% wzrostu korzystania z tej formy pomocy. Zdalne konsultacje są też wyraźnie popularniejsze wśród kobiet, które stanowią 67% wszystkich pacjentów, w porównaniu do 33% mężczyzn. Oznacza to, że e-terapia realnie znosi bariery geograficzne, dając dostęp do profesjonalnego wsparcia osobom, które dotychczas miały go najbardziej utrudniony¹². Ponadto wzrasta liczba stron internetowych oferujących tego rodzaju pomoc. Wystarczy w wyszukiwarce google wpisać hasło e-terapia, a pojawia się mnóstwo stron oferujących tego rodzaju usługi np. *terapia bez wychodzenia z domu, eterapia, eterapia24, e-psycholog czy Terapia AI* polegająca na stworzeniu specjalnie na potrzeby indywidualnego klienta tzw. terapeuty AI.

W tym kontekście warto jeszcze przytoczyć badania dotyczące polskiej e-terapii przeprowadzone przez Agatę Leśnicką na 21 e-terapeutów. Po zbadaniu e-terapeutów okazało się, że najpowszechniejszą drogą kontaktu z terapeutą był e-mail, a odpowiedź nadchodziła najczęściej po 12–48 godzinach. Rzadko zdarzało się, aby terapeuta kodował informacje przesyłane do pacjenta. Z uzyskanych danych wynikało, że terapeuci w takiej formie kontaktu niezmiernie rzadko proszą pacjenta o podanie miejsca zamieszkania, czy nawet danych osobowych. Najczęściej nie weryfikuje się też pełnoletności osoby zwracającej się po pomoc. Pacjenci najczęściej nawiązywali kontakt jednorazowo, a większość z nich mieściła się w grupie wiekowej między 20. a 30. rokiem życia. Istnieje potrzeba wprowadzenia szkoleń dotyczących takiej formy psychoterapii uczulającej na kwestie dyktowane przez ustawodawstwo i zagadnienia związane z bezpieczeństwem przesyłania danych w sieci. Przydatne byłoby także stworzenie bazy danych e-terapeutów oraz wprowadzenie certyfikatu umożliwiającego weryfikację ich kompetencji¹³.

Do prowadzenia terapii online wykorzystuje się różne formy komunikacji. W obrębie interaktywnych form komunikacji możemy wyróżnić formy synchroniczne i asynchroniczne. W asynchronicznych formach komunikacji reakcje odbiorcy są odroczone w czasie, co pozwala na ich przemyślenie i wpływa na sposób porozumiewania się. Natomiast synchroniczne umożliwiają porozumiewającym się stronom odbywać zupełnie standardową konwersację lub dyskusję w czasie rzeczywisty¹⁴. I tak np. korzyści płynące z korzystania poczty elektronicznej to łatwość nawiązania kontaktu z pa-

¹² Terapia online to przyszłość? Sprawdź, czy wizyta przez internet pomoże ci tak samo, jak ta w gabinecie, [<https://www.poradnikzdrowie.pl/psychologia/zdrowie-psychiczne/terapia-online-to-przyszlosc-sprawdz-czy-wizyta-przez-internet-pomoze-ci-tak-samo-jak-ta-w-gabinecie-aa-WjhL-GGzg-pzVp.html>] – 04.02.2026

¹³ A. Leśnicka, *Polskojęzyczna e-terapia ankieta dla specjalistów prowadzących psychoterapię przez internet*, „Psychiatria” 2009, tom 6 nr 2, s. 43-50.

¹⁴ P. J. Murray, *What Is CMC? Computer – “Mediated Communication Magazine”* 1997, vol. 4, no 1.

cjentem, który może zadbać o swoją anonimowość. Zakłada, zatem konto służące jedynie do kontaktu z terapeutą. Ponadto przez e-mila można też przesłać specjalnie przygotowane materiały dostosowane do danego problemu. Czaty internetowe umożliwiające kontakt w czasie rzeczywistym. Pacjent podaje *nick* i rozpoczyna konwersację. Komunikator Skype umożliwiający prowadzenie rozmów wideo i głosowych. Co ciekawe, jak wykazały badania, terapia z zastosowaniem Skype pozwala na utrzymanie sojuszu terapeutycznego, jak w przypadku terapii prowadzonej według tradycyjnego modelu *twarzą w twarz*¹⁵. Wraz z rozwojem technologii amerykańska badaczka Sherry Turkle odkryła niebezpieczeństwa, jakie niesie za sobą interakcja online w komunikacji interpersonalnej.

Komunikacja tekstowa		
	Korzyści	Wyzwania
E-mail	Można wracać do treści rozmowy, pozwala na bardziej przemyślaną komunikację	Jest asynchroniczna, nie pozwala na błyskawiczną odpowiedź, nie jest do końca bezpieczna (może być kopiowana) Brak komunikacji niewerbalnej
Komunikatory tekstowe	Umożliwiają natychmiastową odpowiedź. Można wracać do treści rozmowy,	Nie jest do końca bezpieczna (może być kopiowana) Brak komunikacji niewerbalnej
Czat	Umożliwiają natychmiastową odpowiedź, komunikację grupową. Można wracać do treści rozmowy,	Nie jest do końca bezpieczna (może być kopiowana) Brak komunikacji niewerbalnej
SMS	Umożliwiają natychmiastową odpowiedź. Można wracać do treści rozmowy,	Nie jest do końca bezpieczna (może być kopiowana) Brak komunikacji niewerbalnej
Komunikacja tekstowa		
	Korzyści	Wyzwania
E-mail	Można wracać do treści rozmowy, pozwala na bardziej przemyślaną komunikację	Jest asynchroniczna, nie pozwala na błyskawiczną odpowiedź, nie jest do końca bezpieczna (może być kopiowana) Brak komunikacji niewerbalnej
Komunikatory tekstowe	Umożliwiają natychmiastową odpowiedź. Można wracać do treści rozmowy,	Nie jest do końca bezpieczna (może być kopiowana) Brak komunikacji niewerbalnej
Czat	Umożliwiają natychmiastową odpowiedź, komunikację grupową. Można wracać do treści rozmowy,	Nie jest do końca bezpieczna (może być kopiowana) Brak komunikacji niewerbalnej
SMS	Umożliwiają natychmiastową odpowiedź. Można wracać do treści rozmowy,	Nie jest do końca bezpieczna (może być kopiowana) Brak komunikacji niewerbalnej

Rysunek 12. Wady i zalety interakcji online

Źródło: E. Taylor E., E. Symonette, E. Singleton, podają za: W. Kreft, *E-terapia wykorzystanie narzędzi informatycznych w terapii psychologicznej*, Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie, Warszawa 2021, s. 6.

W ostatnich latach psychoterapia on-line stała się bardzo popularna. Z jednej strony przyczyniła się do tego pandemia COVID w 2020 roku, z drugiej zaś jest to wygodna forma dla osób młodych, którzy, na co dzień

¹⁵ M. Makara-Studzińska, A. Madej, *Cyberterapia jako nowoczesna forma terapii*, „Jurnal of Education, Health and Sport” 2017, nr 7, s. 24.

korzystają z zasobów Internetu. W Internecie czas płynie inaczej. Tzn. o wiele mniej czasu potrzeba, żeby przekazać komuś wiadomość przez pocztę e-mailową niż tradycyjną. Połączenie internetowe jest tańsze niż telefon, aby spotkać się z kimś w Internecie, nie trzeba wychodzić z domu i wykonywać tych wszystkich czynności, które się z tym wiąże: ubierać, czesać, pokonywać drogę do miejsca spotkania¹⁶. Udzielanie porady on-line odznacza się następującymi cechami: zachowanie anonimowości, co powoduje większą chęć bycia otwartym, gdyż osoba nie naraża się na wstyd oraz wyobrażnię, która powoduje większą otwartość i śmiałość¹⁷, a także dostępność np. dla osób z niepełnosprawnościami, przewlekle chorych, matek z małymi dziećmi, elastyczność, większy komfort psychiczny, w szczególności dla osób borykających się z niektórymi rodzajami problemów np. uzależnienia, fobie oraz brak stygmatyzacji. Pozwala na większą elastyczność w doborze terminów sesji. Innymi słowy, osoby poszukujące porady on-line nie przeżywają stresu związanego z wizytą u psychoterapeuty oraz z bezpośrednim spotkaniem się oraz mają pełną świadomość tego, że można „ukryć się za ekranem monitora” i w każdym momencie przerwać spotkanie. Ponadto do zalet porad on-line można jeszcze zaliczyć: natychmiastowość porady oraz łatwiejszy dostęp do terapeuty o określonej specjalizacji.

Z kolei do barier psychoterapii on-line zaliczyć można: brak komunikacji i sygnałów niewerbalnych, co powoduje dystans w relacji oraz w okazywaniu empatii i budowaniu atmosfery zaufania, cyberataki, czyli możliwość wyłudzenia danych osobowych osób radzących się, niższe zaangażowanie, czyli osoba radząca się ma większą anonimowość, jak i może w każdym momencie przerwać kontakt, trudności techniczne oraz co jest bardzo ważne problemy etyczne, co wiąże się np. z fałszowaniem kompetencji¹⁸. Również mogą pojawić się ograniczenia, w niektórych technikach terapeutycznych. Nie wszystkie techniki mogą być wykorzystane on-line (np. formy terapii behawioralnej).

Wraz z rozwojem technologii pojawiła się terapia z AI. Termin „sztuczna inteligencja” został zaproponowany i zdefiniowany w roku 1955 przez Johna McCarthy'ego. Definiuje się ją, jako naukę o czynnościach, które miałyby spowodować, że maszyny będą wykonywać funkcje, które aktualnie lepiej wykonuje człowiek¹⁹. Stąd też nad wykorzystaniem sztucznej inteligencji pracują również specjaliści z zakresu zdrowia psychicznego. AI znacząco wspomaga terapię, udostępniając terapeutom i pacjentom narzędzia umożliwiające dogłębne zrozumienie emocji i zachowań. Przez identyfikację ukrytych potrzeb i motywacji, AI pozwala terapeutom na tworzenie bardziej indywidualnych i efektywnych strategii terapeutycznych, przekraczających tradycyjne metody skupione wyłącznie na obserwacji. Zdarza się, że wstępny

¹⁶ D. Pilecka, *Poradnictwo zawodowe na odległość. Możliwości i ograniczenia*, [w:] E. Siarkiewicz (red.), *Być doradcą*, Wrocław 2008, s. 215.

¹⁷ M. Wojtkowiak, *Poradnictwo – różnorodne drogi poszukiwania rozwiązań w sytuacjach trudnych*, „Rozprawy społeczne” 2018, t. 12, nr 3, s. 43.

¹⁸ Poradnictwo-terapia-psychoedukacja online. Stan badań nad zagadnieniem [http://www.bognabialecka.pl/index.php/artykuly/porady-psychologiczne/66-poradnictwo-terapia-psychedukacja-online-stan-badan-nad-zagadnieniem] – 01.02.2026

¹⁹ J. Kaplan, *Sztuczna inteligencja*, PWN, Warszawa 2019, s. 9.

wywiad terapeutyczny, zwłaszcza w przypadku zastosowania niektórych rodzajów psychoterapii, może być przeprowadzany przez coraz bardziej zaawansowane chatbot'y, czyli programy komputerowe, których zadaniem jest prowadzenie konwersacji przy użyciu języka naturalnego, bądź interfejsu tekstowego. Opracowana została również aplikacja AIA Business wspomagająca pracę terapeutów²⁰.

Jak podkreśla psycholog Natalia Ziopaja, istnieją obszary, gdzie sztuczna inteligencja może pomagać. Nie tylko pacjentowi, ale i samemu psychoterapeucie. „Myślę tutaj o diagnostyce różnicowej, o dobraniu ćwiczeń pomocowych między sesjami, o wsparciu w dobraniu specjalisty zdrowia psychicznego czy o szybkiej pomocy. Na pewno zwiększa dostępność terapii dla osób, które nie mają środków, aby udać się do specjalisty lub z różnych powodów nie chcą korzystać z jego pomocy”²¹.

Z jednej strony chatboty terapeutyczne według psychologów z Nottingham Trent University uzupełniają braki tradycyjnej pomocy w zakresie zdrowia psychicznego²². Jak wynika z badań, „chatboty mogą budować poczucie więzi i zaufania, co jest kluczowe dla ich wykorzystania w terapii. Dowody sugerują, że programy te mogą poprawić dostęp do pomocy, zapewnić wygodne wsparcie i potencjalnie realizować skuteczne interwencje w przypadku określonych schorzeń i stopni ich nasilenia. Otwiera to możliwość wykorzystania chatbotów do wypełnienia luk w tradycyjnych usługach zdrowia psychicznego, zwłaszcza w zakresie dostępności, niedoborów kadr i opłacalności. Programy takie mogą być również cennym narzędziem do zachęcania osób z problemami na gruncie zdrowia psychicznego, zwłaszcza tymi najbardziej stygmatyzowanymi, do szukania profesjonalnej pomocy” – twierdzi dr Andrew Harris²³. Z drugiej zaś wskazuje się na potencjalne ryzyko używania chatbotów terapeutycznych. Jak wskazują badacze z Uniwersytetu Stanforda, osoby korzystające z tego rodzaju aplikacji mogą mieć trudności z nawiązywaniem relacji interpersonalnych oraz mogą mieć problemy z wyrażaniem empatii czy rozumienia niewerbalnych sygnałów²⁴.

²⁰ M. Orzechowski, *Sztuczna inteligencja (AI) w procesie terapii*, [https://avigon.pl/blog/sztuczna-inteligencja-ai-w-procesie-terapii] – 10.01.2026

²¹ Cytuję za: I. Tomaszewska, *Cyfrowa „terapia” sztuczna inteligencja a zdrowie psychiczne* [https://demagog.org.pl/analizy_i_raporty/cyfrowa-terapia-sztuczna-inteligencja-a-zdrowie-psychiczne] – 10.01.2026.

²² M. Matacz, *Chatbot psychoterapeuta? Lepiej zachować ostrożność* [https://zdrowie.pap.pl/leczenie/chatbot-psychoterapeuta-lepiej-zachowac-ostrozosc?utm_source=chatgpt.com] – 22.01.2026.

²³ Tamże.

²⁴ M. Poręba, *Jak technologia zmienia oblicze psychologii? Rola AI w przyszłości zawodu*, [https://stsw.edu.pl/wp-content/uploads/2025/04/Staropolska-Akademia-Nauk-Stosowanych-w-Kielcach_Jak-technologia-zmienia-oblicze-psychologii_Rola-AI.pdf] – 22.01.2026.

Tabela 2. Zalety cyfrowych terapeutów

Zalety	Opis
Dostępność dla pacjenta 24/7	Dostępne o każdej porze dnia i nocy, szczególnie ważne dla osób potrzebujących natychmiastowej interwencji, będących w kryzysie
Niższa bariera wejście	Niektóre osoby mają problemy z nawiązywaniem kontaktów interpersonalnych, stąd rozmowa z botem dla takiej osoby jest mniej stresująca i dzięki niej unika się stygmatyzacji, osobowość bordelaine.
Bezpłatny dostęp	Większość aplikacji oferuje swoje usługi za darmo lub po niewielkich kosztach, co czyni je dostępnymi dla szerokiego grona odbiorców.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Sztuczna inteligencja w psychoterapii [https://cbt.pl/poradnie/sztuczna-inteligencja-w-psychoterapii] – 26.01.2026.

Tabela 3. Wady cyfrowych terapeutów

Wady	Opis
Brak zdolności empatycznych, autentyczności, zrozumienia, dojrzałości emocjonalnej, odpowiedzialności za słowo	Boty nie są w stanie w pełni zrozumieć i interpretować ludzkich emocji ani kontekstu sytuacyjnego, co może prowadzić do nieadekwatnych odpowiedzi.
Ograniczona efektywność w sytuacjach ekstremalnych	W sytuacjach ekstremalnych, takich jak poważne zaburzenia psychiczne, przypadki przemocy, próby samobójcze wsparcie oferowane przez boty może okazać się niewystarczające.
Brak ochrony danych osobowych	Jak na razie nie ma regulacji prawnych dotyczących ochrony danych wrażliwych użytkowników korzystających z aplikacji wellness, a to stwarza ryzyko naruszeń prywatności.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Sztuczna inteligencja w psychoterapii [https://cbt.pl/poradnie/sztuczna-inteligencja-w-psychoterapii] – 26.01.2026.

W tym kontekście należy wspomnieć o jeszcze jednym istotnym aspekcie, a mianowicie etyce psychoterapeuty. Za jedną z istotnych zasad etyczno-moralnych w zawodzie psychoterapeuty należy przyjąć poufność oraz

przestrzeganie tajemnicy służbowej. Etyczny aspekt pracy psychoterapeuty odnosi się także do obowiązku przyjęcia na siebie odpowiedzialności za innych. Dotyczy to zakresu i granicy odpowiedzialności pomagającego i wspomaganego, a zwłaszcza brania na siebie problemów, poczuwania się oraz ponoszenia odpowiedzialności nie tylko za swoje postępowanie, ale również za drugiego człowieka. Odpowiedzialny psychoterapeuta to taki, który jest świadomy skutków swoich czynów oraz potrafi odróżnić następstwa zachowań dobrych od złych i umie ich unikać. Odpowiedzialność to wskaźnik dojrzałości człowieka. Oznacza gotowość, obowiązek, a nawet konieczność odpowiadania, a więc ponoszenia konsekwencji za własne decyzje, myślenie, pragnienia, postawy i działanie. W przypadku chatbotów terapeutycznych, które często działają w kategorii „wellness” a nie „opieki zdrowotnej”, takie standardy są zazwyczaj znacznie luźniejsze. Powstaje pytanie, kto odpowiada za potencjalne błędy i naruszenia popełniane przez AI. Konieczne jest ustanowienie jasnych wytycznych regulujących działanie takich aplikacji, aby chronić użytkowników i zapewnić im odpowiednie wsparcie.

Pomimo licznych korzyści płynących z technologii, rozwój zdrowia psychicznego zależy również od kompetencji zdrowotnych pacjentów. W obliczu rosnącej złożoności technologii zdrowotnych, rola lekarzy i terapeutów ewoluje – stają się oni przewodnikami pomagającymi pacjentom w nawigacji przez ogrom dostępnych opcji²⁵.

ZAKOŃCZENIE

Poradnictwo internetowe, jako forma komunikacji pomocowej w rozwiązywaniu problemów ma duże szanse rozwoju. Ale nie powinno ono i nie może całkowicie wyeliminować – zastąpić – tradycyjnych form kontaktów międzyludzkich, na których oparty jest profesjonalny proces pomagania i wspierania. Internetowa psychoterapia może (i powinna) być uzupełnieniem tradycyjnej. Oczywiście e-terapeuta nie zastąpi nigdy człowieka, może natomiast dodać zupełnie nową jakość do pracy korzystających z ich „pomocy” osób poszukujących informacji. Mimo rozwoju nowoczesnych technologii stwarzających ogromne możliwości, człowiekowi zawsze będzie potrzebny drugi człowiek, szczególnie w trudnych sytuacjach życiowych, wymagających podejmowania decyzji i planowania działań²⁶.

Należy *explicite* podkreślić, iż w świecie ponowoczesnym najważniejszym zadaniem psychoterapeuty będzie właśnie „bycie z innym”, emocjonalna solidarność z ludźmi zmagającymi się ze swoim losem. Można chyba zaryzykować stwierdzenie, że psychoterapeuta pełni funkcję „opiekuna społecznego”. Należy zgodzić się ze słowami współczesnego filozofa, etyka i prakseologa Tadeusza Kotarbińskiego (1886-1981) „opiekun społeczny” to

²⁵ Sztuczna inteligencja w psychoterapii [<https://cbt.pl/poradnie/sztuczna-inteligencja-w-psychoterapii>] – 26.01.2026.

²⁶ I. Moska, *Poradnictwo on-line jako nowy obszar działalności po-nowoczesnego doradcy*, [w:] E. Siarkiewicz (red.), *Być doradcą, Doświadczenia i refleksje*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 233.

wzór ludzkiego postępowania najbardziej godny szacunku, łączący w sobie życzliwość wobec wszystkich ludzi, odwagę, rzetelność, uczciwość, wrażliwość, prawdomówność²⁷. Stąd w pracy psychoterapeuty na plan pierwszy powinna wysuwać się troska o pacjenta oparta na empatii, zrozumieniu i pomocy drugiemu człowiekowi.

Należy również pamiętać o tym, iż mądrze wykorzystywana sieć pełni istotną rolę w życiu szczególnie młodego człowieka, ale nie można jej zawiezać bezgranicznie. Tzn. kontaktując się z psychoterapeutą wirtualnie pamiętajmy, iż zdarza się, że porady on-line udzielają osoby nie zawsze zajmujące się profesjonalnie terapią, a z tym wiąże się nie ponoszenie odpowiedzialności za udzielone porady. Słusznie zauważają psycholodzy, iż terapia on-line jest tylko uzupełnieniem innych form pomocy, ale tak naprawdę nie zastąpi kontaktu z drugim człowiekiem.

²⁷ T. Kotarbiński, *Pisma etyczne*, red. P. Smoczyński, Wrocław-Warszawa 1987, s. 377-379.

Bibliografia

ŹRÓDŁA ZWARTE:

- [1] American Academy of Pediatrics, *Media and Young Minds*, Policy Statement, „Pediatrics” 2016, nr 138 (5), s. 2-3.
- [2] American Academy of Pediatrics, *Media Use in School-Aged Children and Adolescents*, Policy Statement, nr 138 (93), s. 3.
- [3] Baddeley A., *The episodic buffer: a new component of working memory?*, Trends in Cognitive Sciences 2000, nr 4(11), s. 417-423.
- [4] Barsaglini A., Sartori G., Benetti S., Pettersson-Yeo W., Mechelli A., *The effects of psychotherapy on brain function: a systematic and critical review*, „Progress in Neurobiology” 2014, nr 114, s. 1-14.
- [5] Bartkowicz Z., *Kształtowanie świadomości aksjologicznej pedagogów Resocjalizacyjnych*, [w:] Bartkowicz Z., Węgliński A., Lewicka A. (red.), *Powinności i kompetencje w wychowaniu osób Niedostosowanych społecznie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- [6] Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- [7] Bąk A., *Serwisy społecznościowe – efekt Facebooka i nie tylko*, „Media i społeczeństwo” 2016, nr 6, s. 136.
- [8] Brasławska-Haque M., *Kompetencje terapeutyczne współczesnego nauczyciela*, Repozytorium Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2013.
- [9] Brzezińska A., *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- [10] Brzezińska A. I., *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2014.
- [11] Brzezińska A. I., Rękosiewicz M., *Wczesne wspomaganie dziecka z perspektywy psychologii rozwoju*, Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2016.

- [12] Cepeda N.J., Pashler H., Vul E., Wixted J.T., Rohrer D., *Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis*, „Psychological Bulletin” 2006, nr 132(3), s. 354-380.
- [13] Cichawa P. (red.), *Wczesna Interwencja. Praktyki rekomendowane. Przewodnik dla specjalistów*, Eurlyaid, Warszawa 2020.
- [14] *Conference CICY 2 – Cyberbullying: Theory, Research, Solutions*, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, 2022.
- [15] Cytowska B., Winczura B., *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2022.
- [16] Czerwonka D., *Istota i znaczenie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka*, „Społeczeństwo-Edukacja-Język” 2021, Tom 14/2.
- [17] Czajkowska. D., *Młodzież, kapitał kulturowy i sukces życiowy, czyli o kilku paradoksach nierówności społecznej*, [w:] Leppert R., Melosik Z., *Młodzież wobec niegościnnnej przyszłości*, Wydawn. Nauk. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005.
- [18] Dehaene S., *How We Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine... for Now*, Allen Lane, London 2020.
- [19] Dębski M., Pyżalski J. Borchet J., & Witkowska H., *Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków. Raport z badań*, Fundacja Dbam o Mój Zasięg. Gdańsk 2025.
- [20] Domagalska S., *Szanse edukacyjne dzieci i młodzieży –na podstawie badań przeprowadzonych w świetlicy środowiskowej w częstochowskiej dzielnicy przemysłowej Bleszno*, Wyższa Szkoła Zarządzania , Częstochowa 2009, s. 45.
- [21] Dowling A. S., Engel G., MD (1913 – 1999), “American Journal of Psychiatry” 2005, nr 162(11), s. 2039.
- [22] Dzierżyńska-Breś S., „*Nowe uzależnienia*” – wprowadzenie w tematykę uzależnień behawioralnych, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2023, t. 26, nr 2, s. 29.
- [23] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. IV, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
- [24] Etheridge, *How we move through our (digital) classrooms*, „English Teachers Association NSW Journal” 2023.
- [25] Fitoussi J., *Czas nowych nierówności*, przeł. Amsterdamski S., Wydawnictwo Znak, Kraków 2000.
- [26] Gajdzica Z., *Edukacja inkluzyjna – wyzwania i perspektywy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

- [27] Gliwa S., *Wpływ Mediów Społecznościowych Na Opinie i Nastroje Społeczne*, „Przegląd Naukowo-Metodologiczny – Edukacja Dla Bezpieczeństwa” 2019, nr 2/2019 (43), s. 249.
- [28] Goetz M., *Portale społecznościowe w naszym życiu*, „Akademia Rozwoju Nauczyciela” 2016, nr 13, s.1.
- [29] Goldapple K., Segal Z., Garson C., Lau M., Bieling P., Kennedy S., Mayberg H., *Modulation of cortical-limbic pathways in major depression: treatment-specific effects of cognitive behavior therapy*, „Archives of General Psychiatry” 2004, nr 61(1), s. 34-41.
- [30] Conole G., *A New Pedagogy Is Emerging... and Online Learning Is a Key Contributing Factor*, TeachOnline.ca, 2020.
- [31] Greenfield D., *The Addictive properties of Internet Usage*, [w:] Young K. S., Nabuco de Abreu C. (ed.), *Internet Addiction. A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment*, Hoboken, John Wiley & Sons, 2011.
- [32] Grochocińska R., *Psychospołeczna sytuacja dzieci w rodzinach rozbitych*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 1990.
- [33] Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, WSiP, Warszawa 2000.
- [34] Gwozda M., *e-Globalna komunikacja jako jeden ze społecznych wymiarów internetu*, [w:] Kowalskiego M. (red.), *Internet. Między edukacją, bezpieczeństwem @ zdrowiem*, Maternus Media, Kraków 2008, s. 9.
- [35] Hańczuk M., Rybołowicz G., Szwed J., Wilczyńska J., Olszewska A. M., *Wpływ mediów społecznościowych na relacje międzyludzkie*, Akademia Zarządzania, Białystok 2024, s. 299-300.
- [36] Hofmann S.G., Smits J.A.J., *Cognitive-behavioral therapy for adult anxiety disorders: a meta-analysis of randomized placebo-controlled trials*, „Journal of Clinical Psychiatry” 2008, nr 69(4), s. 621-632.
- [37] ICT Tools for Enhancing Student Engagement and Learning Outcomes, „Journal of Advanced Classroom Research” 2025, nr 12(3), s. 101–123; Integration of information and communication technology in education: A systematic review..., „Education and Information Technologie” 2024; A systematic review of information and communication technologies for engaging students..., „Global Knowledge, Memory and Communication” 2024.
- [38] Instytut Rozwoju Edukacji, *Terapeuta pedagogiczny kto to?*, Katowice 2023.
- [39] Janowski A., *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, PWN, Warszawa 1977, s. 145.

- [40] Jędrzejko M., *Dzieci i nowe multimedia (szanse – wyzwania – zagrożenia)*, Studio Poligraficzne Edytorka, Warszawa–Milanówek–Dąbrowa Górnicza 2013.
- [41] Kalajdzisalihović N., Kasumagić-Kafedžić L., *Digital literacy, digital pedagogy and digital content creation*, „Educational Role of Language Journal” 2023, nr 8, s. 143–160.
- [42] Kaldon B., *Cyberprzestrzeń jako zagrożenie dla człowieka XXI wieku*, „Poszukiwania Naukowe” 2016, t.37, nr 2, s. 89.
- [43] Kandel E.R., Koester J.D., Mack S.H., Siegelbaum S.A., *Principles of Neural Science*, wyd. 6, McGraw Hill, New York 2021.
- [44] Kaplan J., *Sztuczna inteligencja*, PWN, Warszawa 2019, s. 9.
- [45] Kaszuba P., *Niebezpieczeństwa wirtualizacji życia i wartości w cyberprzestrzeni*, „Studia Socialia Cracoviensia 12” 2020, nr 1 (22), s. 52-54.
- [46] Kaszuba P., *Uzależnienia i konsekwencje nieodpowiedzialnej obecności w cyberprzestrzeni*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2024.
- [47] Kata J., *Poczucie własnej wartości u młodzieży. Wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, „Nauczyciel i Szkoła” 2018/3, nr 67, s. 96-97.
- [48] Kielar-Turska M., *Psychologia rozwoju człowieka*, WAM, Kraków 2012.
- [49] King G., *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- [50] Kleim J.A., Jones T.A., *Principles of experience-dependent neural plasticity: implications for rehabilitation after brain damage*, „Journal of Speech, Language, and Hearing Research” 2008, nr 51(1), s. S225-S239.
- [51] Klichowski M., Przybyła M., *Cyborgizacja edukacji – próba konceptualizacji*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 24.
- [52] Kluczyńska S., E. Sokołowska E., *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w Polsce – wyzwania i rekomendacje*, „Psychologia wychowawcza” 2023, nr 27, s. 68.
- [53] Kolb B., Whishaw I.Q., *Fundamentals of Human Neuropsychology*, wyd. 8, Worth Publishers, New York 2021.
- [54] Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1919.
- [55] Kossowska M., Sołtysińska, *Szkolenie pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

- [56] Kowalik S., *Psychologia rehabilitacji*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- [57] Kowalski S., *Procesy niwelacyjne aspiracji szkolnych jako wskaźnik postępu demokracji*, „*Studia Pedagogiczne*” 1970, t 20, s. 355.
- [58] Kruk-Lasocka J., *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.
- [59] Kuć M., *Wiktymologia*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2010, s. 41.
- [60] Kuczamer-Kłopotowska S., *Rola mediów społecznościowych w komunikacji pokolenia Y*, [w:] „*Handel wewnętrzny*” 2016, nr 3, s. 216-227.
- [61] Kukulska-Hulme A. et al., *Innovating Pedagogy 2023*, The Open University 2023; G. Conole, *A New Pedagogy Is Emerging... and Online Learning Is a Key Contributing Factor*, TeachOnline.ca, 2020.
- [62] Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- [63] Kwak A., *Współczesna rodzina – zmiany i zagrożenia*, Żak, Warszawa 2014.
- [64] Lally P., van Jaarsveld C.H.M., Potts H.W.W., Wardle J., *How are habits formed: Modelling habit formation in the real world*, „*European Journal of Social Psychology*” 2010, nr 40(6), s. 998-1009.
- [65] Laskowska M., *Wpływ mediów społecznościowych na relacje międzyosobowe – wartość bliskich więzi*, „*Studia Nad Rodziną*” 2023, nr 27(2(62)), s. 10.
- [66] Lezak M.D., Howieson D.B., Bigler E.D., Tranel D., *Neuropsychological Assessment*, wyd. 5, Oxford University Press, New York 2012.
- [67] Leśnicka A., *Polskojęzyczna e-terapia ankieta dla specjalistów prowadzących psychoterapię przez internet*, „*Psychiatria*” 2009, tom 6 nr 2, s. 43-50.
- [68] Lezak M.D., Howieson D.B., Bigler E.D., Tranel D., *Neuropsychological Assessment*, wyd. 5, Oxford University Press, New York 2012.
- [69] Lipińska L., Krasnostawska A., *Praca zespołowa w ramach wczesnego wspomagania rozwoju dziecka i wsparcia rodziny*, [w:] Walkiewicz-Krutak M., *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci i wsparcie rodzin redakcja naukowa*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2023.
- [70] Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2009.
- [71] Makara-Studzińska M., Madej A., *Cyberterapia jako nowoczesna forma terapii*, „*Jurnal of Education, Health and Sport*” 2017, nr 7, s. 22.

- [72] Makles P., *Uzależnienie od Internetu – wyzwania i strategie radzenia sobie z cyfrową zależnością*, Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, „Pedagogika. Studia i Rozprawy” 2023, t. XXXII, s. 209-210.
- [73] Marczyk M., *Cyberprzestrzeń jako nowy wymiar aktywności człowieka – analiza pojęciowa obszaru*, „Przegląd teleinformatyczny” 2018, nr 1-2, s. 60.
- [74] Matusiak R., Dębicka A., *Kryzys zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży – profilaktyka, pomoc*, „KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA” 2023, nr 12, s. 238-239.
- [75] Matuszczak-Świgoń J., Bednarowska W., *Terapia poznawczo-behawioralna uzależnienia od internetu*, „Psychoterapia” 2018, nr 1 (188), s. 65.
- [76] Meta-Analysis A., Wilson D. B., Gottfredson D.C., Najaka S.S., *Journal of Quantitative Criminology*, „School-Based Prevention of Problem Behaviors” 2001, Vol. 17, No. 3.
- [77] Muchacka B., Szymański M., *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*, [w:] Szymański M. (red.) *Nauczyciel w świecie współczesnym*, OFI, Kraków 2008.
- [78] McEwen B.S., *Physiology and neurobiology of stress and adaptation: central role of the brain*, „Physiological Reviews” 2007, nr 87(3), s. 873-904.
- [79] McLuhan M., Fiore Q., *The Medium is the Message*, cyt.za: Goban-Klas T., *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia i telewizji i Internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 286.
- [80] Murray P. J., *What Is CMC? Computer – “Mediated Communication Magazine”* 1997, vol. 4, no 1.
- [81] Muszyński H., *Teoretyczne podstawy wychowania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- [82] Muszyński H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Polskie Wydawnictwo Naukowe (PWN), Warszawa 2001.
- [83] Nader K., Schafe G.E., LeDoux J.E., *Fear memories require protein synthesis in the amygdala for reconsolidation after retrieval*, „Nature” 2000, nr 406, s. 722-726.
- [84] Niškiewicz Z., *Dobrostan psychiczny i jego rola w życiu człowieka*, „Studia Krytyczne” 2016, nr s. 140.
- [85] Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Rozwój cyfrowych zasobów edukacyjnych i wykorzystanie TIK w edukacji*, Warszawa 2022.
- [86] Pessoa L., *On the relationship between emotion and cognition*, „Nature Reviews Neuroscience” 2008, nr 9(2), s. 148-158.

- [87] Pilecka D., *Poradnictwo zawodowe na odległość. Możliwości i ograniczenia*, [w:] E. Siarkiewicz (red.), *Być doradcą*, Wrocław 2008, s. 215.
- [88] Piotrowicz R., *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka – kompleksowe wsparcie terapeutyczne dziecka i rodziny. Diagnoza a program*, ORE, Warszawa.
- [89] Pisula E., *Rodzice dzieci z autyzmem*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- [90] Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M., *Q edukacji cyfrowej*, Difin, Warszawa 2020.
- [91] Podgórska-Jachnik D., *Uzasadnienie potrzeby wczesnych oddziaływań wspomagających rozwój dziecka jako jednego z głównych kierunków rozwoju współczesnej pedagogiki specjalnej*, „Niepełnosprawność” 2009, nr 1.
- [92] Pospiszyl I., *Patologie społeczne i problemy społeczne*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2021, s. 303-304.
- [93] Przestrzelska K., *Bezpieczeństwo w cyberprzestrzeni*, Systemy Bezpieczeństwa Narodowego Zeszyt 25, Warszawa 2022, s. 12-13.
- [94] Pyżalski, N. Walter, *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń. Przegląd i omówienie wyników najważniejszych badań związanych z kryzysową edukacją zdalną w Polsce*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2021.
- [95] Roediger H.L. III, Karpicke J.D., *Test-enhanced learning: taking memory tests improves long-term retention*, „Psychological Science” 2006, nr 17(3), s. 249-255.
- [96] Rozporządzenie MEN w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 9.08.2017 r., (Dz. U. z 2023.1798.)
- [97] Prensky M., *Digital Natives*, pod za: Bulaszewska M., *Zasiedlenie polskiej blogosfery przez digital migrants. O cyfrowych aktywnościach popkulturowych*, „Kultura Popularna” 2015, nr 1, s. 126.
- [98] Rutter M., *Resilience as a dynamic concept*, „Development and Psychopathology” 2012, nr 24(2).
- [99] Sikorski W., *Aspiracje młodzieży uczącej się i ich tło rozwojowe*, Wydaw. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999, s 22.
- [100] Skorny Z., *Aspiracje*, [w:] W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993, s. 31.
- [101] Sowa E., *Rozmiary i rodzaje zagrożeń patologiami społecznymi młodzieży*, „Edukacja i Dialog” 2008, nr 5, s.9

- [102] Spitzer M., *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, Dobra Literatura, Słupsk 2016.
- [103] Strykowski W., Strykowska J., Pieluchowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Empi, Poznań 2003.
- [104] Sujak E., *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Wydawnictwo Znak Kraków 1992.
- [105] Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010
- [106] Szczepkowska K., *Edukacja włączająca – szanse i wyzwania*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019.
- [107] Szlosek F., *Kompetencje czy kwalifikacje zawodowe nauczycieli akademickich?*, Instytut Technologii i Eksploatacji PIB, Radom 2001.
- [108] Tyszkowa M., *Rozwój psychiczny jednostki a środowisko*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1988.
- [109] Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59).
- [110] Walkiewicz-Krutak M., *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci i wsparcie rodzin*,
- [111] Wojtkowiak M., *Poradnictwo – różnorodne drogi poszukiwania rozwiązań w sytuacjach trudnych*, „Rozprawy społeczne” 2018, T. 12, nr 3, s. 43.
- [112] WHO, *The worldhealth report 2001 – MentalHealth: New Understanding*, World Health Organization, New Hope 2001.
- [113] Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2023.
- [114] Zajdel K., *Co słycać u zdolnych?*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 9/10, s. 57.
- [115] Ziemska M., *Rodzina i dziecko*, PWN, Warszawa 1979, s. 37.
- [116] Zou Y. et al., *Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations*, „Frontiers in Education” 2025, nr 10; A. Kukulska-Hulme et al., *Innovating Pedagogy 2023*, The Open University 2023.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

- [117] Blog *Mamafizjoterapeuta*, [<https://mamafizjoterapeuta.pl>] – 01.02.2026
- [118] Blog *Mamologia* [<https://mamologia.pl>] – 01.02.2026.
- [119] BBC Polska, *Jaki wpływ ma korzystanie z urządzeń cyfrowych na dzieci?*, 2025 [<https://www.bbc.com/polska>] – 04.01.2026.
- [120] Borkowska A., *Ekran w małych rączkach – szansa czy zagrożenie?* NASK, 2025 [<https://www.nask.pl>] – 27.01.2026.
- [121] Dokument Papieskiej Rady ds. Środków Społ. Przekazu odnośnie aspektów etycznych Internetu; [https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WR/rady_pontyfi_kalne/r_komunik_spol/internet_etyka_22022002.html] – 26.02.2026.
- [122] Demel D., *Zapobieganie zachowaniom problemowym dzieci w internecie jako zadanie dla edukacji medialnej*, Wrocław, s. 201-202. [https://bon.edu.pl/media/book/pdf/Zapobieganie_zachowaniom_problemowym-DD.pdf] – 04.01.2019.
- [123] *Dzieci z niepełnosprawnościami bez odpowiedniego wsparcia*, NIK [<https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/dzieci-z-niepelnosprawnościami-bez-odpowiedniego-wsparcia.html>] – 28.01.2026
- [124] Fakt, *Dzieci mają zniknąć z social mediów. Rząd szykuje twardy zakaz*, 2026 [<https://www.fakt.pl/polityka/zakaz-social-mediow-dla-dzieci-coraz-blizej-pr-ojekt-juz-na-stole/9cg8819>] – 17.01.2026.
- [125] Fundacja dbam o mój z@sięg, [<https://dbamomojzasieg.pl/wp-content/uploads/2025/11/Dobre-i-zle-wiadomosci.-raport-z-badan-1.pdf>] – 23.01.2026
- [126] Fundacja dbam o mój z@sięg, [<https://domowezasadyekranowe.fdds.pl/za-dbaj-o-dzieciocy-mozg/>] – 01.02.2026.
- [127] Fundacja dbam o mój z@sięg, [<https://dbamomojzasieg.pl/materialy-pomocnicze>] – 01.02.2026.
- [128] Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, *Domowe zasady ekranowe*, 2025 [<https://domowezasadyekranowe.fdds.pl>] – 07.01.2026.
- [129] Instytut Rozwoju Edukacji, *Terapeuta pedagogiczny kto to?*, [<https://.ire-studia.edu.pl/terapeuta-pedagogiczny-kto-to>,] – 26.02.2026.
- [130] Instytut Spraw Obywatelskich, *Wpływ smartfonów na rozwój młodzieży w świetle najnowszych badań z lat 2024–2025*, Nr 305(43), 2025, [<https://instytutsprawobywatelskich.pl/wplyw-smartfonow-na-rozwoj-mlodz-iezy-w-swietle-najnowszych-badan-z-lat-2024-2025>] – 17.01.2026.

- [131] Internet Matters, *Dobrostan dzieci w cyfrowym świecie – Raport 2024*, 2024 [https://www.internetmatters.org/pl/hub/research/childrens-wellbeing-in-a-digital-world-index-report-2024/] – 05.01.2026.
- [132] IT Girls, *Dzieci w sieci 2025–2026: szanse, zagrożenia i cyfrowa przyszłość*, 2025 [https://itgirls.org.pl/en/dzieci-w-sieci-2025-2026] – 03.01.2026.
- [133] Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnień, *Nadużywanie mediów elektronicznych przez dzieci i młodzież*, 2024 [https://domowezasadyekranowe.fdds.pl] – 07.01.2026.
- [134] Krzywosz-Rynkiewicz B., *Młodzi w świecie technologii cyfrowych. Diagnoza zagrożeń i przewodnik po dobrych praktykach dla nauczycieli i wychowawców dzieci i młodszych nastolatków*, Instytut Badań Edukacyjnych, 2025 [https://ibe.edu.pl/pl/biblioteka-ibe/wspieranie-dostepnosci-edukacji-dla-dzieci-i-mlodziezy-biblioteka/3313-mlodzi-w-swiecie-technologiei-cyfrowych-dia-gnoza-zagrozen-i-przewodnik-po-dobrych-praktykach-dla-nauczycieli-i-wychowawcow-dzieci-i-mlodszych-nastolatkow] – 09.01.2026.
- [135] Matacz M., *Chatbot psychoterapeuta? Lepiej zachować ostrożność* [https://zdrowie.pap.pl/leczenie/chatbot-psychoterapeuta-lepiej-zachowac-ostroznosc?utm_source=chatgpt.com] – 22.01.2026.
- [136] Orzechowski M., *Sztuczna inteligencja (AI) w procesie terapii*, [https://avigon.pl/blog/sztuczna-inteligencja-ai-w-procesie-terapii] – 10.01.2026.
- [137] Pew Research Center, *How Parents Manage Screen Time for Kids*, 2025 [https://www.pewresearch.org/internet/2025/10/08/how-parents-manage-screen-time-for-kids/] – 07.01.2026.
- [138] Poradnictwo-terapia-psychoedukacja online. Stan badań nad zagadnieniem [http://www.bognabialecka.pl/index.php/artykuly/porady-psychologiczne/66-poradnictwo-terapia-psychoedukacja-online-stan-badan-nad-zagadnieniem] – 01.02.2026.
- [139] Poręba M., *Jak technologia zmienia oblicze psychologii? Rola AI w przyszłości zawodu*, [https://stsw.edu.pl/wp-content/uploads/2025/04/Staropolska-Akademia-Nauk-Stosowanych-w-Kielcach_Jak-technologia-zmienia-oblicze-psychologii_Rola-AI.pdf] – 22.01.2026.
- [140] Raport ESPAD z 2024 r.: wyniki europejskiego programu badań ankietowych w szkołach na temat używania alkoholu i narkotyków. Badanie ESPAD [https://www.espad.org/news/2024/espad-report.2024-published] – 05.03.2026.
- [141] Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2025/2026 [https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20252026] – 26.03.2026.
- [142] Polskie Towarzystwo Pediatryczne [https://ptp.edu.pl/dlaczego-dzieci-do-lat-2-nie-powinny-miec-stycznosci-z-ekranami-telefonow-tabletow-czy-telewizoro-w-nowe-zalecenia-ekspertow] – 29.01.2026.

- [143] Rowicka M., *Brzdąc w sieci – używanie urządzeń mobilnych przez dzieci w wieku 4–6 lat*, Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnień, 2023 [https://kcpu.gov.pl] – 25.01.2026.
- [144] Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz.U. 2017 poz. 1635).
- [145] Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. (Dz.U. 2017 poz. 1591); Rozporządzenie MEN z dnia 13 lutego 2019 r. (Dz.U. 2019 poz. 322).
- [146] Serwis Ministerstwa Zdrowia i Narodowego Funduszu Zdrowia, *Wirtualne uzależnienie dzieci – realne zagrożenie*, 2024 [https://pacjent.gov.pl/aktualnosc/wirtualne-uzaleznienie-dzieci-realne-zagrozenie] – 10.01.2026.
- [147] Sztuczna inteligencja w psychoterapii [https://cbt.pl/poradnie/sztuczna-inteligencja-w-psychoterapii] – 26.01.2026.
- [148] Terapia online to przyszłość? Sprawdź, czy wizyta przez internet pomoże ci tak samo, jak ta w gabinecie, [https://www.poradnikzdrowie.pl/psychologia/zdrowie-psychemiczne/terapia-online-to-przyszlosc-sprawdz-czy-wizyta-przez-internet-pomoze-ci-tak-samo-jak-ta-w-gabinecie-aa-WjhL-GGzg-pzVp.html] – 04.02.2026.
- [149] Tomaszewska I., *Cyfrowa „terapia” sztuczna inteligencja a zdrowie psychiczne* [https://demagog.org.pl/analizy_i_raporty/cyfrowa-terapia-sztuczna-inteligencja-a-zdrowie-psychemiczne] – 10.01.2026.
- [150] TVN24, *Algorytm zamiast rodzica. Jak TikTok kształtuje emocje i zachowania dzieci*, 2026 [https://tvn24.pl/zdrowie/algorytm-zamiast-rodzica-jak-tiktok-ksztaltuje-emocje-i-zachowania-dzieci-st8832361] – 11.01.2026.
- [151] World Health Organization, *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*, Geneva, 2019, s. 9 – 10.
- [152] Zawadzka-Chłopek M., *Narzędzia i zasoby cyfrowe wspomagające proces edukacji*, SODMiDN, Kielce 2022, s. 2-3. [sodmidn.kielce.eu] – 25.03.2026.

SPIS RYSUNKÓW

Rysunek 1. Próby samobójcze w Polsce w latach 2020-2025 w grupie wiekowej poniżej 19 lat	23
Rysunek 2. Samobójstwa w Polsce w latach 2020-2025 w grupie wiekowej poniżej 19 lat	24
Rysunek 3. Samobójstwa w Polsce w latach 2020-2025 w grupie wiekowej 7-18 lat	25
Rysunek 4. Zachowania samobójcze i samookaleczenia	26
Rysunek 5. Emocje i samoocena	28
Rysunek 6. Bliskie relacje i samotność	29
Rysunek 7. Zależności kompulsywnego korzystania z urządzeń elektronicznych a kryzysów psychicznych	30
Rysunek 8. Zależności kompulsywnego korzystania z urządzeń elektronicznych a kryzysów psychicznych	31
Rysunek 9. Cechy charakteryzujące cyberprzestrzeń	39
Rysunek 10. Schemat podziału zagrożeń wynikających z rozwoju cyberprzestrzeni	41
Rysunek 11. Świat wg VUCA	135
Rysunek 12. Wady i zalety interakcji online	137

SPIS TABELI

Tabela nr 1 Podsumowująca role, kompetencje i modele współpracy	74
Tabela nr 2 Zalety cyfrowych terapeutów	140
Tabela nr 3 Wady cyfrowych terapeutów	140