

Łukasz Faliszek

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

Szymon Grabowski

Uniwersytet Jagielloński

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

Postulat dwuaspektowości diagnostyki edukacyjnej jako warunek wielostronnego rozwoju ucznia w szkole

Streszczenie

Przyjęcie integralnego rozumienia uczenia się prowadzi do postulatu dwuaspektowości diagnostyki edukacyjnej. Oznacza ono konieczność równoczesnego rozpoznawania zarówno efektów uczenia się, jak i warunków, które ten proces umożliwiają. Diagnostyka edukacyjna nie może zatem ograniczać się do pomiaru osiągnięć ucznia, lecz powinna obejmować również rozpoznawanie jego potrzeb poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych oraz środowiskowych uwarunkowań rozwoju. W artykule zaproponowano pedagogiczne ujęcie zaniedbania emocjonalnego, uzupełniające dominującą perspektywę psychologii klinicznej i badań nad rodziną. Wychodząc od koncepcji działania edukacyjnego B. Niemierki, ukazujemy związek między niedowartościowaniem emocjonalnego aspektu uczenia się, błędem wychowawczym i organizacją środowiska edukacyjnego. W tym ujęciu zaniedbanie emocjonalne może być również rozpatrywane jako skutek niedostatecznego rozpoznania emocjonalnych uwarunkowań procesu uczenia się oraz niewłaściwej organizacji środowiska wychowawczego. Artykuł uzasadnia, że rozpoznawanie ryzyka zaniedbania emocjonalnego powinno stanowić jedno z zadań współczesnej diagnostyki edukacyjnej, ponieważ emocjonalny wymiar uczenia się jest integralnym warunkiem rozwoju ucznia. Rozważania wsparte teorią systemów ekologicznych U. Bronfenbrennera pokazują wspólną odpowiedzialność każdego elementu systemu oświaty za sferę emocjonalno-motywacyjną ucznia.

Słowa kluczowe: dwuaspektowość uczenia się, zaniedbanie emocjonalne, rozwój ucznia, sfera emocjonalno-motywacyjna, teoria systemów ekologicznych

Refleksja Profesora jako wprowadzenie

Profesor Bolesław Niemierko podsumował dorobek XXXI Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej w Krakowie propozycją tematyki kolejnego spotkania: *Diagnozowanie uczenia się. Między wartościami, doświadczeniami i wiedzą*¹, wskazując tym sformułowaniem kierunek rozważań na pełnię czynności osoby uczącej się.

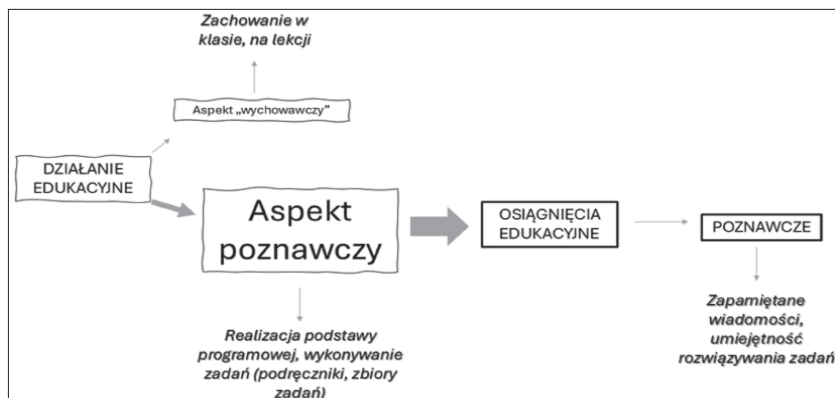
¹ Ostatecznie XXXII KDE przyjęła tematykę: *Diagnozowanie uczenia się ucznia, studenta, nauczyciela. Między wartościami, doświadczeniem i wiedzą*, <https://2026.ptde.pl/pl/konferencja/tematyka> [dostęp: 5.07.2026].

Tak rozumiana podmiotowość odwraca popularną taksonomię celów nauczania opartą na przyswajaniu wiadomości i typowych umiejętności, a nie na zaspokajaniu potrzeb poznawczych i emocjonalnych. **Rozpoznawanie tych potrzeb nabiera zasadniczego znaczenia i staje się podstawową dziedziną edukacji**².

Powyższe refleksje Profesora stanowią punkt wyjścia do rozważań nad kierunkiem rozwoju współczesnej diagnostyki edukacyjnej. Analizując diagnozowanie uczenia się w perspektywie wartości, doświadczeń i wiedzy, Profesor konsekwentnie wskazuje na konieczność ujmowania osoby uczącej się w pełni jej aktywności emocjonalnej, motywacyjnej, poznawczej i społecznej³. Taka perspektywa oznacza odejście od redukcjonistycznego rozumienia edukacji, sprowadzającego proces uczenia się do przyswajania wiadomości i opanowywania umiejętności, na rzecz podejścia humanistycznego, w którym punktem odniesienia staje się holistyczny rozwój osoby ucznia.

Dwuaspektowy model działań edukacyjnych jako podstawa humanizacji diagnozy edukacyjnej

W tradycyjnym modelu szkoły dominuje postrzeganie wyidealizowanego ucznia jako osoby uporządkowanej, spokojnej, grzecznej, posłusznej i pilnej, której podstawowym zadaniem jest przyswajanie wiadomości oraz opanowywanie typowych umiejętności (rys. 1). Takie podejście wyrasta z przekonania, że skuteczność kształcenia zależy przede wszystkim od dyscypliny i podporządkowania ucznia wymaganiom instytucji. Współczesna rzeczywistość edukacyjna pokazuje jednak, że takie ujęcie nie tylko przestaje odpowiadać złożoności procesu uczenia się, lecz także ogranicza możliwości pełnego rozwoju ucznia. Zasadne staje się zatem pytanie, czy oczekiwania tradycyjnej szkoły pozostają adekwatne do współczesnej wiedzy o uczeniu się.



Rysunek 1. Modelowe ujęcie tradycyjnych działań edukacyjnych realizowanych przez szkołę

Źródło: opracowanie własne.

² B. Niemierko, *Jaką przyszłość ma diagnostyka edukacyjna? Refleksje humanisty*, https://ptde.pl/pl/konferencje/xxxi_kde_2025_krakow [dostęp: 11.07.2026].

³ Por. B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021, s. 39–49.

Refleksja może prowadzić do wniosku, że tradycyjnie pożądane cechy ucznia w znacznym stopniu odzwierciedlają potrzeby dorosłych – potrzebę porządku, przewidywalności oraz organizacyjnego bezpieczeństwa funkcjonowania szkoły. Tymczasem współczesna pedagogika coraz wyraźniej podkreśla, że szkoła istnieje przede wszystkim po to, aby wspierać rozwój ucznia, a nie jedynie zapewniać sprawny przebieg działań instytucjonalnych. Oznacza to zmianę perspektywy – od szkoły skoncentrowanej na własnych wymaganiach ku szkole organizującej proces edukacyjny wokół potrzeb i możliwości osoby uczącej się.

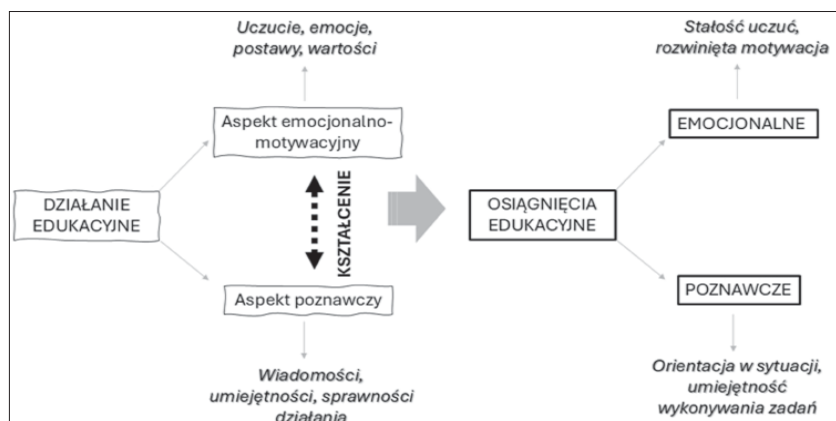
W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera koncepcja **pełni czynności osoby uczącej się**. W świetle współczesnych ustaleń psychologii i pedagogiki uczenie się jest procesem obejmującym dwa nierozłączne i wzajemnie warunkujące się aspekty: emocjonalno-motywacyjny oraz poznawczy⁴. Nie są one wobec siebie konkurencyjne, a wręcz przeciwnie – ich współistnienie stanowi warunek skutecznego uczenia się. Kształcenie polega zatem na świadomym równoważeniu obu tych wymiarów działania edukacyjnego. Oczekiwanie, że uczeń będzie przede wszystkim zdyscyplinowany i skoncentrowany na przyswajaniu wiadomości oraz umiejętności, pomija znaczenie emocji, motywacji, poczucia sprawstwa i relacji społecznych, które decydują zarówno o jakości procesu uczenia się, jak i o trwałości jego efektów.

Z perspektywy paradygmatu nieformalnej diagnostyki rozwojowej oznacza to konieczność rozszerzenia przedmiotu diagnozy. Nie może ona ograniczać się do pomiaru osiągnięć poznawczych ani do określania poziomu opanowania treści programowych. Równie istotnym zadaniem staje się rozpoznawanie warunków, w których uczeń uczy się najefektywniej, identyfikowanie jego potrzeb emocjonalnych i poznawczych. Dopiero takie rozumienie diagnozy pozwala traktować ją jako narzędzie wspierania rozwoju, a nie jedynie jako instrument selekcji czy kontroli. Psychologia rozwoju człowieka wskazuje że „osiągnięcia rozwojowe są traktowane jako rezultat dopasowywania się do siebie z jednej strony możliwości jednostki i sygnalizowanych przez nią potrzeb, a z drugiej – oczekiwań stawianych przez otoczenie za pośrednictwem innych osób”⁵.

Można zatem przyjąć, że humanizowanie diagnostyki edukacyjnej rozpoczyna się od uznania pełni czynności osoby uczącej się za podstawową kategorię opisu procesu edukacyjnego (rys. 2). Uznanie dwuaspektowej natury uczenia się prowadzi do zasadniczej zmiany logiki projektowania kształcenia. Punktem wyjścia nie staje się już wyłącznie zestaw treści programowych ani oczekiwanych poziomów opanowania wiadomości i umiejętności, lecz rozpoznanie potrzeb, możliwości i potencjału rozwojowego ucznia. W konsekwencji zmianie ulega także hierarchia celów edukacyjnych. Przyswajanie wiadomości i rozwijanie umiejętności pozostają ważnymi efektami kształcenia, jednak nie mogą być traktowane jako cele autonomiczne. Ich osiąganie powinno być podporządkowane nadrzędnemu celowi, jakim jest wspieranie wielostronnego rozwoju osoby uczącej się.

⁴ Por. B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, dz. cyt., s. 197.

⁵ A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, GWP, Sopot 2023, s. 32.



Rysunek 2. Modelowe ujęcie działań edukacyjnych jako dwuaspektowych, uwzględniających aspekt poznawczy i emocjonalno-motywacyjny

Źródło: opracowanie własne na podstawie: B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2012.

W tym ujęciu diagnozowanie potrzeb emocjonalnych i poznawczych nie stanowi jedynie etapu planowania procesu nauczania, lecz staje się jego trwałym i konstytutywnym elementem, wyznaczającym kierunek współczesnej diagnostyki edukacyjnej oraz rozwoju szkoły, gdyż „diagnoza edukacyjna jest rozpoznawaniem uczenia się ukierunkowanym na jego wspomaganie”⁶. Przepisy prawa, odczytywane w świetle tych koncepcji naukowych, zyskują na zrozumiałości i użyteczności, a ich stosowanie wiąże się z większą satysfakcją. Przykładem może być poniższy paragraf jednego z ministerialnych rozporządzeń⁷:

§ 20. 1. Do zadań nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:

- 1) rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów;
- 2) określanie mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów;
- 3) rozpoznawanie przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie uczniów i ich uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły lub placówki;
- 4) podejmowanie działań sprzyjających rozwojowi kompetencji oraz potencjału uczniów w celu podnoszenia efektywności uczenia się i poprawy ich funkcjonowania;
- 5) współpraca z poradnią w procesie diagnostycznym i postdiagnostycznym, w szczególności w zakresie oceny funkcjonowania uczniów, barier i ograniczeń w środowisku utrudniających funkcjonowanie uczniów i ich uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły lub placówki oraz efektów działań podejmowanych w celu poprawy funkcjonowania ucznia oraz planowania dalszych działań.

⁶ Por. B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, dz. cyt., s. 48.

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z 2017 r. poz. 1591 z późn. zm.

Zaniedbanie emocjonalne jako objaw nieuznawania dwuaspektowego modelu kształcenia

Powróćmy do tezy sformułowanej przez B. Niemierkę, zgodnie z którą rozpoznawanie potrzeb poznawczych i emocjonalnych uczniów nabiera zasadniczego znaczenia, stając się jedną z podstawowych dziedzin współczesnej edukacji. Oznacza to rozszerzenie przedmiotu diagnozy edukacyjnej – od diagnozowania efektów kształcenia ku diagnozowaniu uwarunkowań procesu uczenia się. Tym samym diagnostyka edukacyjna zyskuje charakter wspierający rozwój ucznia, a nie ogranicza się jedynie do dokumentowania jego osiągnięć.

W tym kontekście warto zastanowić się, jakie procesy zachodzą podczas uczenia się ucznia, a w konsekwencji – w jego rozwoju. Szczególnego znaczenia nabiera analiza emocjonalnego aspektu uczenia się (wychowania), który przez wiele lat pozostawał w cieniu jego wymiaru poznawczego. W niniejszym referacie wskazujemy na potrzebę przywrócenia należnego znaczenia emocjonalnemu aspektowi procesu uczenia się oraz ukazania konsekwencji takiego podejścia dla działań edukacyjnych szkoły. Niedostrzeganie lub marginalizowanie emocjonalnego wymiaru uczenia się prowadzi bowiem do ograniczenia rozumienia ucznia jako osoby rozwijającej się w całej swojej złożoności. Istotne również staje się, w jaki sposób uczeń doświadcza własnych emocji, buduje relacje z otoczeniem oraz uzyskuje wsparcie w ich rozumieniu i regulacji, co w znacznym stopniu warunkuje nie tylko efektywność uczenia się, lecz także rozwój osobowy i społeczny ucznia. W konsekwencji niedowartościowanie emocjonalnego aspektu uczenia się może stać się źródłem nieprawidłowości w oddziaływaniach wychowawczych, zwłaszcza wówczas, gdy wychowawca koncentruje się wyłącznie na realizacji celów poznawczych, pomijając emocjonalne potrzeby wychowanka.

Jeżeli zatem przyjmiemy, że wymiar emocjonalny stanowi integralną część procesu uczenia się i rozwoju ucznia, to jego pomijanie lub niedostateczne uwzględnianie w działaniach edukacyjnych należy traktować jako istotny problem pedagogiczny.

Miarą pedagogiczności działania wychowawcy jest zapewnienie równowagi pomiędzy szeroko pojętymi potrzebami wychowanka a roszczeniami społeczeństwa, państwa i kultury. Brak tej równowagi kwestionuje pedagogiczność działania wychowawcy. (...) **Dopiero w bezpośredniej relacji z wychowankiem wychowawca zdobywa konieczne do zastosowania kryterium pedagogicznego rozeznania w potrzebach i możliwościach dziecka.** I tylko dzięki temu rozeznaniu może odpowiednio (to znaczy na miarę konkretnego dziecka) „przetworzyć” roszczenie obiektywnej kultury i stosunków społecznych⁸.

Gdy potrzeby emocjonalne dziecka nie są rozpoznawane, a działania wychowawcze nie obejmują tworzenia warunków sprzyjających jego dobrostanowi emocjonalnemu, występuje zjawisko określane mianem **zaniedbania emocjonalnego**⁹. Jest ono

⁸ M. Kościelniak, *Pedagogiczna teoria szkoły. Studium na podstawie niemieckich teorii szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s. 358–359.

⁹ Por. E. Wojtyna, M. Gierczyk, *Zaniedbanie emocjonalne u dzieci i młodzieży. Mechanizmy rozwojowe i następstwa psychospołeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2026, s. 160.

[...] rozumiane przede wszystkim jako brak dopasowania między środowiskiem zewnętrznym a emocjonalnymi potrzebami dziecka, charakterystycznymi dla różnych etapów rozwoju człowieka. Odpowiednie zestrojenie warunków zewnętrznych do wewnętrznych potrzeb umożliwia skuteczną realizację zadań rozwojowych. W przypadku braku takiego dopasowania, nawet przy wyjątkowo dużych zasobach wewnętrznych dziecka, można się spodziewać, że jego rozwój nie będzie przebiegał prawidłowo¹⁰.

Kategoria ta wymaga jednak pogłębionego wyjaśnienia, również pedagogicznego, ponieważ może odnosić się zarówno do jakości relacji wychowawczych, jak i do błędów popełnianych w systemie odpowiedzialnym za proces wspierania rozwoju dziecka. W tym znaczeniu zaniedbanie emocjonalne można rozpatrywać jako szczególną postać niedostatecznego rozpoznania warunków rozwoju dziecka, wynikającą z pominięcia znaczenia relacji, emocji i poczucia bezpieczeństwa w procesie wychowania. Zaniechanie działań, które mogłyby wspierać dobrostan emocjonalny dzieci i młodzieży, może być zatem traktowane jako przejaw zaniedbania emocjonalnego¹¹, szczególnie w sytuacji, gdy prowadzi do ryzyka lub zwiększa ryzyko wystąpienia negatywnych konsekwencji dla rozwoju wychowanka. Tak rozumiane zaniedbanie pozostaje bliskie kategorii błędu wychowawczego. Zgodnie z ujęciem A. Góryckiej oznacza on takie zachowanie wychowawcy, które stanowi rzeczywistą przyczynę lub stwarza ryzyko powstania szkodliwych dla rozwoju wychowanka skutków¹². B. Niemierko dokonał następującej syntezy wyników badań A. Góryckiej:

[...] **błąd wychowawczy** jest zachowaniem wychowawcy powodującym jawne lub ukryte zaburzenie jego interakcji z wychowankiem, **interakcja wychowawcza** jest współdziałaniem wychowawcy i wychowanka realizującym cele wychowania, **zaburzenie interakcji** jest osłabieniem wpływu wychowawczego („zaciemnieniem obrazu wychowawcy”) a **zerwanie interakcji** – jego udaremnieniem¹³.

W tym miejscu szczególnego znaczenia nabiera rola diagnostyki edukacyjnej, która nie może ograniczać się wyłącznie do rozpoznawania trudności w nauce lub oceny osiągnięć ucznia. Jej zadaniem powinno być również dostrzeganie tych warunków środowiska wychowawczego, które sprzyjają rozwojowi dziecka bądź ten rozwój utrudniają, np. „wszędzie tam, gdzie obserwujemy zaburzenia interakcji między wychowawcą a wychowankiem, a szczególnie jej zerwanie, możemy z ogromnym prawdopodobieństwem mówić o błędzie wychowawczym”¹⁴. Skoro emocjonalny wymiar uczenia się stanowi integralną część procesu rozwoju, to jego pomijanie w diagnozie oznacza niepełne rozpoznanie sytuacji ucznia.

Diagnoza edukacyjna powinna obejmować nie tylko pytanie: *czego uczeń się nauczył? lecz także: w jakich warunkach się uczy, jakie doświadczenia emocjonalne towarzyszą jego aktywności oraz jakie relacje wspierają lub ograniczają jego rozwój*. Tak przeprowadzana diagnoza staje się narzędziem rozumienia

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże, s. XVI.

¹² A. Górycka, *Błąd w wychowaniu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 24.

¹³ B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, dz. cyt., s. 199.

¹⁴ A. Górycka, *Błąd w wychowaniu*, dz. cyt., s. 26.

ucznia i projektowania adekwatnych działań wychowawczych, a nie jedynie sposobem klasyfikowania jego osiągnięć lub trudności. W konsekwencji rozpoznawanie zaniedbania emocjonalnego wymaga spojrzenia szerszego niż analiza pojedynczych zachowań dziecka. Konieczne jest uwzględnienie jakości relacji wychowawczych, sposobu reagowania dorosłych na potrzeby emocjonalne ucznia oraz tego, czy środowisko jego rozwoju dostarcza mu warunków niezbędnych do budowania poczucia bezpieczeństwa, sprawstwa i przynależności.

Należy także wskazać, że odpowiedzialność na ryzyko niedowartościowania emocjonalnego aspektu uczenia się nie powinno być wyłącznie indywidualne zaangażowanie pojedynczego nauczyciela-wychowawcy, lecz świadome oddziaływanie całego systemu edukacyjnego. Szkoła dysponuje bowiem określonymi sposobami działania i organizacji procesu edukacyjnego, dzięki którym może rozpoznawać potrzeby ucznia, tworzyć warunki sprzyjające jego rozwojowi oraz wzmacniać jego dobrostan emocjonalny.

Podstawowym instrumentem takiego oddziaływania jest **rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz jego indywidualnych możliwości psychofizycznych**. Pozwala ono odejść od traktowania ucznia wyłącznie przez pryzmat osiąganych wyników w sferze poznawczej i skierować uwagę na uwarunkowania procesu uczenia się, w tym na jego potrzeby emocjonalne, motywacyjne i społeczne. Kolejnym elementem są **wymagania edukacyjne**, które powinny uwzględniać nie tylko cele poznawcze, lecz także możliwości i potrzeby konkretnego ucznia, tak aby nie stawały się źródłem nadmiernego obciążenia lub poczucia niepowodzenia. Ponieważ ich formułowanie stanowi jedno z działań edukacyjnych, powinno uwzględniać oba aspekty kształcenia, a więc także osiągnięcia emocjonalne uczniów. Istotną rolę pełni również **sposób oceniania osiągnięć edukacyjnych uczniów**. Ocena szkolna, rozumiana jako element wspierający proces uczenia się, może wzmacniać poczucie kompetencji, sprawstwa i motywacji ucznia, natomiast oderwana od kontekstu rozwojowego może prowadzić do obniżenia samooceny i utrwalania negatywnego obrazu własnych możliwości. Podobnie **szkolny zestaw programów nauczania oraz program wychowawczo-profilaktyczny** powinny tworzyć spójne środowisko rozwoju, w którym cele edukacyjne są równoważone z troską o relacje, bezpieczeństwo emocjonalne i wszechstronny rozwój ucznia. Dopiero implementacja poprawnie skonstruowanego programu wychowawczo-profilaktycznego w programie nauczania pozwala na dostosowanie działań edukacyjnych do możliwości i potrzeb ucznia.

W tym ujęciu systemowe przeciwdziałanie zaniedbaniu emocjonalnemu polega nie tylko na reagowaniu na już występujące trudności, lecz przede wszystkim na takim planowaniu i organizowaniu procesu edukacyjnego, aby potrzeby emocjonalne ucznia były dostrzegane i uwzględniane jako integralny element uczenia się i wychowania. Należy przy tym pamiętać, że „obecnie zaniedbanie emocjonalne traktowane jest jako istotny czynnik ryzyka w rozwoju psychopatologii, a jego rozpoznanie i terapia stały się kluczowymi elementami współczesnej opieki psychologicznej i psychoterapeutycznej”¹⁵.

¹⁵ E. Wojtyna, M. Gierczyk, *Zaniedbanie emocjonalne...*, dz. cyt., s. XVIII.

Teoria systemów ekologicznych

Według teorii systemów ekologicznych U. Bronfenbrennera¹⁶ rozwój człowieka należy analizować w kontekście wzajemnych relacji między jednostką a wielopoziomowym środowiskiem społecznym, obejmującym rodzinę, szkołę, społeczność lokalną oraz szerszy kontekst kulturowy i historyczny¹⁷. Teoria ta ułatwia zrozumienie złożoności zaniedbania emocjonalnego dzieci na wielu poziomach, postrzegając środowisko jako zespół interaktywnych systemów, które są „zagnieżdżone” w sobie nawzajem¹⁸.

W ujęciu ekologicznym U. Bronfenbrennera rozwój dziecka dokonuje się w obrębie wielopoziomowego systemu środowisk, które pozostają ze sobą wzajemnie powiązane. Najbliższy dziecku **mikrosystem** obejmuje bezpośrednie relacje i doświadczenia zachodzące w rodzinie, szkole oraz grupie rówieśniczej. **Mezosystem** opisuje wzajemne powiązania pomiędzy tymi środowiskami, np. relacje między rodziną a szkołą, natomiast **egzosystem** obejmuje czynniki, które nie angażują dziecka bezpośrednio, ale pośrednio wpływają na jego sytuację rozwojową. Jeszcze szerszy poziom – **makrosystem** – tworzą wartości, normy społeczne, kulturowe i instytucjonalne, które kształtują funkcjonowanie pozostałych poziomów. Przyjęcie tej perspektywy pozwala rozumieć zaniedbanie emocjonalne nie jako efekt pojedynczego czynnika, lecz jako zjawisko powstające w wyniku współdziałania różnych warunków środowiskowych na różnych poziomach systemu ekologicznego rozwoju ucznia. Trudności występujące na jednym poziomie systemu mogą bowiem wpływać na funkcjonowanie innych jego elementów – przykładowo obciążenia i stres doświadczane przez rodziców w obszarze egzosystemu mogą ograniczać ich emocjonalną dostępność dla dziecka w mikrosystemie rodzinnym. Jednocześnie przekonania kulturowe i społeczne dotyczące wychowania, obecne na poziomie makrosystemu, mogą wpływać na sposób rozumienia potrzeb emocjonalnych dziecka oraz reagowania na nie¹⁹. Sięgając do pełnego ujęcia teorii systemów ekologicznych, wyróżnia się również **chronosystem** odnoszący się do wymiaru czasu w rozwoju człowieka i obejmujący zarówno przejścia życiowe jednostki, jak i zmiany społeczno-historyczne wpływające na jej funkcjonowanie²⁰.

Perspektywa ekologiczna pozwala przyjąć, że wspieranie emocjonalno-motywacyjnego wymiaru uczenia się ucznia wymaga oddziaływania na wszystkich poziomach środowiska rozwoju. Na poziomie **mikrosystemu** podstawowe

¹⁶ Ekologia rozwoju człowieka obejmuje naukowe badanie postępującego, wzajemnego przystosowywania się rozwijającej się osoby i zmieniających się środowisk, w których żyje, a także relacji między tymi środowiskami i szerszych kontekstów, w których są one osadzone, A.R. Sadownik, *Bronfenbrenner: Ecology of Human Development in Ecology of Collaboration* [w:] A.R. Sadownik, A. Višnjić Jevtić (red.), *(Re)theorising More-than-parental Involvement in Early Childhood Education and Care. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, vol 40. Springer, Cham. 2023.

¹⁷ Por. tamże.

¹⁸ Por. E. Wojtyna, M. Gierczyk, *Zaniedbanie emocjonalne...* dz. cyt., s. 10.

¹⁹ Por. tamże.

²⁰ Piąty poziom teorii Bronfenbrennera, <https://www.britannica.com/biography/Urie-Bronfenbrenner> [dostęp: 6.06.2026], U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press 1979. <https://cora.ucc.ie/server/api/core/bitstreams/0e067875-48f0-43c6-8097-70f51e2dff66/content> [dostęp: 11.07.2026].

znaczenie mają bezpośrednie relacje dziecka z rodzicami, nauczycielami i rówieśnikami, ponieważ to oni kształtują poczucie bezpieczeństwa, przynależności i własnej wartości. **Mezosystem** wskazuje na konieczność współpracy pomiędzy tymi środowiskami, gdyż brak spójności oddziaływań wychowawczych może osłabiać skuteczność udzielanego wsparcia. **Egzosystem** zwraca uwagę na czynniki pośrednio wpływające na dziecko, które mogą ograniczać możliwości emocjonalnej dostępności osób dorosłych. **Makrosystem** wyznacza natomiast szersze ramy rozumienia dziecka, wychowania i edukacji, wpływając na to, jakie wartości oraz cele uznaje się za istotne w procesie kształcenia. **Chronosystem** przypomina, że rozwój dziecka dokonuje się w czasie, a jego potrzeby emocjonalne zmieniają się wraz z doświadczeniami życiowymi i przemianami społecznymi. Próbkę syntezy ujęcia odpowiedzialności wszystkich elementów systemu oświaty w zakresie przeciwdziałania zaniedbaniu emocjonalnemu przy wykorzystaniu teorii systemów ekologicznych przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Propozycja podziału odpowiedzialności za przeciwdziałanie zaniedbaniu emocjonalnemu dzieci i młodzieży w polskim systemie oświaty według poziomów teorii systemów ekologicznych U. Bronfenbrennera

Poziom systemu ekologicznego	Charakterystyka poziomu	Wspieranie sfery emocjonalno-motywacyjnej ucznia	Potencjalne problemy powodujące zaniedbanie emocjonalne	Podmioty odpowiedzialne i możliwe działania
Mikrosystem	Bezpośrednie środowiska życia dziecka: rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza, relacja uczeń-nauczyciel	Budowanie bezpiecznych relacji, rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz jego indywidualnych możliwości psychofizycznych w celu dostosowania treści, metod i organizacji nauczania , wzmacnianie poczucia wartości, autonomii i sprawstwa	Brak wsparcia emocjonalnego, niedostrzeganie potrzeb ucznia, nadmierna koncentracja na wynikach w sferze poznawczej, krytyka zamiast informacji zwrotnej, odrzucenie rówieśnicze	Rodzice, nauczyciele, wychowawcy, pedagog, psycholog szkolny – rozwijanie kompetencji wychowawczych, uważna obserwacja ucznia, indywidualizacja wymagań edukacyjnych, szkolny zestaw programów nauczania oraz program wychowawczo-profilaktyczny tworzące spójne środowisko rozwoju
Mezosystem	Relacje pomiędzy najbliższymi środowiskami dziecka, przede wszystkim współpraca rodziny i szkoły	Tworzenie spójnego systemu wsparcia wokół ucznia, wymiana informacji o jego potrzebach i możliwościach	Brak współpracy szkoły z rodziną, sprzeczne oczekiwania wychowawcze, wzajemne obwinianie się, brak przepływu informacji o sukcesach i trudnościach ucznia	Szkoła i rodzina – współpraca wychowawcza, wspólne rozpoznawanie potrzeb ucznia, konsultacje, wspólne planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Poziom systemu ekologicznego	Charakterystyka poziomu	Wspieranie sfery emocjonalno-motywacyjnej ucznia	Potencjalne problemy powodujące zaniedbanie emocjonalne	Podmioty odpowiedzialne i możliwe działania
Egzosystem	Środowiska nieobejmujące dziecka bezpośrednio, ale wpływające na jego sytuację (np. sytuacja zawodowa rodziców, instytucje lokalne, pomoc społeczna)	Ograniczanie czynników zewnętrznych utrudniających dostępność emocjonalną dorosłych i funkcjonowanie ucznia	Przeciążenie rodziców, stres ekonomiczny, brak dostępu do specjalistycznej pomocy, trudna sytuacja rodzinna	Instytucje lokalne, poradnie, pomoc społeczna, szkoła wspierająca rodziców ucznia, organizowanie pomocy, wsparcie rodziny
Makrosystem	Szerszy kontekst kulturowy, społeczny, prawny i edukacyjny	Kształtowanie modelu edukacji, w którym emocje i relacje są uznawane za integralną część rozwoju	Kultura nadmiernej rywalizacji, marginalizowanie sfery emocjonalno-motywacyjnej ucznia się, stereotypowe rozumienie wychowania, dyscypliny i sukcesu	System oświaty (MEN), polityka edukacyjna, środowisko naukowe – podstawa programowa kształcenia ogólnego i kształcenia w zawodach, uwzględniające rozwój emocjonalny
Chronosystem	Wymiar czasu: wydarzenia życiowe dziecka oraz zmiany społeczne i historyczne wpływające na jego rozwój	Rozpoznawanie zmian i kryzysów rozwojowych oraz dostosowywanie wsparcia do aktualnej sytuacji ucznia	Zmiana szkoły, migracja, konflikty polityczne, kryzysy społeczne, doświadczenia traumatyczne, rozwój rodziców	Wszyscy uczestnicy systemu edukacji – monitorowanie zmian w sytuacji ucznia, działania adaptacyjne, wsparcie kryzysowe, ciągłość oddziaływań

Źródło: opracowanie własne.

Przeciwdziałanie zaniedbania emocjonalnemu wymaga nie tylko reakcji na indywidualne trudności ucznia, lecz także świadomego kształtowania całego systemu jego rozwoju. Niedostateczne uwzględnianie emocjonalnego wymiaru uczenia się ucznia może prowadzić do osłabienia relacji wychowawczych oraz zaniechania działań wspierających jego potrzeby emocjonalne. W utrwalonej formie może przyjmować postać zaniedbania emocjonalnego, którego konsekwencje dla rozwoju człowieka mogą być równie poważne jak skutki innych form krzywdzenia²¹. Współczesne ujęcia psychologiczne wskazują, że zaniedbanie emocjonalne stanowi istotny czynnik ryzyka zaburzeń rozwoju, dlatego jego rozpoznawanie i przeciwdziałanie mu powinno stać się ważnym elementem wychowania oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Jak to przedstawiono w tabeli 1 – wszyscy w systemie oświaty możemy mieć wpływ na emocje ucznia, więc powinniśmy na nie skierować uwagę w zakresie naszych zadań i możliwości.

²¹ Por. E. Wojtyna, M. Gierczyk, *Zaniedbanie emocjonalne...*, dz. cyt., s. 2.

Podsumowanie i wnioski

W niniejszym referacie podnieśliśmy zagadnienie poważnego traktowania dwuaspektowości kształcenia, pozwalającego na ujęcie w działaniach edukacyjnych pełni czynności osoby uczącej się. Szczególne znaczenie nadajemy sferze emocjonalno-motywacyjnej, jako silnie zaniedbywanej ze względu na ciągły wpływ szkoły tradycyjnej na współczesną praktykę pedagogiczną. Zaniedbanie emocjonalne – zjawisko znane w psychologii – w powyższym ujęciu staje się błędem wychowawczym, jeszcze silniej podkreślając znaczenie emocji i motywacji w procesie uczenia się.

W systemie oświaty za zaniedbanie emocjonalne ucznia odpowiedzialność ponoszą wszelkie jego elementy, co daje się przeanalizować przy użyciu teorii systemów ekologicznych U. Bronfenbrennera. Wszyscy możemy znaleźć zakres odpowiedzialności za bezpieczeństwo emocjonalne oraz ewentualne zaniedbanie emocjonalne ucznia na odpowiednim poziomie i właśnie na tym poziomie powinniśmy podejmować działania profilaktyczne i zapobiegawcze, które pozwolą na zapewnienie uczniowi właściwie przebiegającego rozwoju w sferze emocjonalno-motywacyjnej.

Humanizacja diagnostyki edukacyjnej powinna przesuwać swoje zainteresowanie na poznawanie pełni warunków rozwoju ucznia z silnym naciskiem na rozwijanie teorii i praktyki diagnozy sfery emocjonalno-motywacyjnej. Ciekawą kwestią byłoby także wykorzystanie teorii systemów ekologicznych U. Bronfenbrennera do diagnozy przyczyn i projektowania działań profilaktycznych w zakresie zaniedbania emocjonalnego.

Literatura

- Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press 1979.
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, GWP, Sopot 2023.
- Górycka A., *Błąd w wychowaniu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Kościelniak M., *Pedagogiczna teoria szkoły. Studium na podstawie niemieckich teorii szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019.
- Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2021.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2012.
- Sadownik A.R., *Bronfenbrenner: Ecology of Human Development in Ecology of Collaboration* [w:] Sadownik A.R., Višnjić Jevtić A. (red.), *(Re)theorising More-than-parental Involvement in Early Childhood Education and Care. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, vol 40. Springer, Cham. 2023.
- Wojtyna E., Gierczyk M., *Zaniedbanie emocjonalne u dzieci i młodzieży. Mechanizmy rozwojowe i następstwa psychospołeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2026.

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z 2017 r. poz. 1591 z późn. zm.

Netografia

<https://2026.ptde.pl/pl/konferencja/tematyka>.

<https://cora.ucc.ie/server/api/core/bitstreams/0e067875-48f0-43c6-8097-70f51e2dff66/content>.

<https://www.britannica.com/biography/Urie-Bronfenbrenner>.

Niemierko B., *Jaką przyszłość ma diagnostyka edukacyjna? Refleksje humanisty*, https://ptde.pl/pl/konferencje/xxxi_kde_2025_krakow.