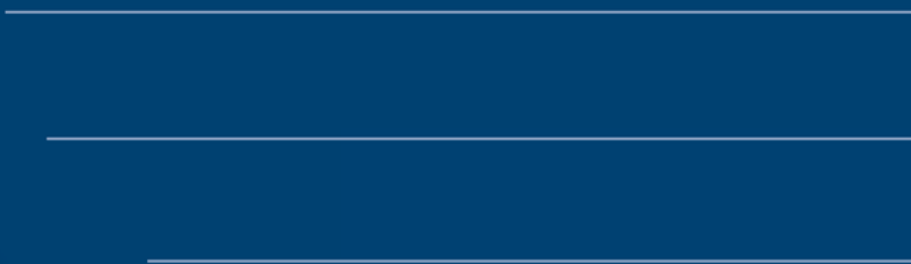


# KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXX: 2025

NUMER 2 (276)



# KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

MIĘDZYKARODOWA RADA NAUKOWA,  
PROGRAMOWA I KONSULTACYJNA

Prof. Michael Apple, the John Bascom Professor of Curriculum and Instruction  
and Educational Policy Studies at the University of Wisconsin-Madison  
and Distinguished Professor of Educational Policy Studies at Northeast  
Normal University in China, USA i Chiny

Prof. Gert Biesta, Maynooth University, Ireland, The University of Edinburgh, UK,  
the University of Humanistic Studies, Holandia

Prof. Maria Assunção Flores, University of Minho, Portugalia

Prof. A. Lin Goodwin, University of Hong Kong, Hongkong

Prof. Eric Mangez, University of Louvain, Belgia

Prof. Joe O'Hara, Dublin City University, Irlandia

Prof. Qing Qu, University College London, Wielka Brytania

Prof. Barbara Schneider, John A. Hannah University Distinguished Professor  
in the College of Education and the Department of Sociology, USA

Prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu

Prof. dr hab. Anna Odrowąż-Coates, Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Prof. dr hab. Krzysztof Rubacha, Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, Uniwersytet Łódzki

Prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek, Uniwersytet Gdański



# KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXX: 2025

NUMER 2 (276)



Warszawa 2025

Rada Redakcyjna: **Joanna Madalińska-Michalak** (red. naczelna), **Grzegorz Szumski**, **Elżbieta Durys**,  
**Agnieszka Naumiuk**, **Justyna Żak-Szwarc** (sekretarz redakcji)

Adres redakcji: „Kwartalnik Pedagogiczny”  
Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny  
ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa  
e-mail: [kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl](mailto:kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl); <http://www.kp.edu.pl>

Projekt okładki i stron tytułowych: **Jakub Rakusa-Suszczewski**

Redaktor prowadzący: **Dorota Dziedzic**

Redakcja językowa: **Katarzyna Kaczmarek**

Redakcja tekstów angielskich: **Paulina Marchlik**

Redaktor statystyczny: **Jan Łaszczyk**

PL ISSN 0023-5938

e-ISSN 2657-6007

© Copyright by Authors, 2025

Pismo dofinansowane przez Uniwersytet Warszawski

Pismo objęte dofinansowaniem Ministerstwa Edukacji i Nauki w ramach programu  
„Rozwój czasopism naukowych”.

Edycja papierowa jest wersją pierwotną czasopisma

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego  
02-678 Warszawa, ul. Smyczkowa 5/7  
<http://www.wuw.pl>; e-mail: [wuw@uw.edu.pl](mailto:wuw@uw.edu.pl)  
Dział Handlowy: tel. (48 22) 55-31-333,  
e-mail: [dz.handlowy@uw.edu.pl](mailto:dz.handlowy@uw.edu.pl)

Studio DTP: **Beata Steleğowska**

Druk i oprawa: POZKAL

## Spis treści

---

### A R T Y K U Ł Y

---

Antycypowany obraz ucznia cudzoziemca w deklaracjach studentów na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna .....	7
Crossing borders in social work: Ukrainian war-affected children's needs and the social response system in Poland .....	31
Przejawy responsywności i partycypacji w wybranych polskich instytucjach i organizacjach świadczących usługi społeczne. Badania wstępne .....	53
Revisiting the studies on ChatGPT in higher institution language learning and future directions: A systematic literature review .....	75
Gender, language, and discourse in academia: Reflections from academic staff on an EU-driven gender equality plan at a Polish university .....	103
Od sceny do klasy szkolnej – o (nie)wykorzystaniu sztuki teatralnej jako narzędzia w edukacji teatralnej wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej .....	131
Noty o Autorach .....	147

## Contents

---

### ARTICLES

---

Jarosław Korczak – Anticipated image of the foreign pupil in declarations by students of pre-school and early childhood education . . . . .	7
Mungwari Pride – Crossing borders in social work: Ukrainian war-affected children’s needs and the social response system in Poland . . . . .	31
Izabela Grabowska, Szymon Wójcik – Occurrences of responsiveness and participation in selected Polish institutions and organizations providing social services. Exploratory approach . . . . .	53
Miracle Uzochukwu Okafor, Md Mirajur Rhaman Shaoan, Muhammad Arif, Tebatso Moses Namanyane, Meiqi Feng – Revisiting the studies on ChatGPT in higher institution language learning and future directions: A systematic literature review . . . . .	75
Anna Odrowąż-Coates, Danuta Duch-Krzystoszek – Gender, language, and discourse in academia: Reflections from academic staff on an EU-driven gender equality plan at a Polish university . . . . .	103
Marzena Wysocka-Narewska – From the stage to the classroom – On the (non-)use of theater as a tool in theatre education among early school education learners . . .	131
Contributors to this issue . . . . .	147

**Jarosław Korczak**

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*<sup>1</sup>

E-mail: [jkorczak@aps.edu.pl](mailto:jkorczak@aps.edu.pl)

ORCID: 0000-0002-9851-424X

## Antycypowany obraz ucznia cudzoziemca w deklaracjach studentów na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna<sup>2</sup>

### Summary

ANTICIPATED IMAGE OF THE FOREIGN PUPIL IN DECLARATIONS BY STUDENTS OF PRE-SCHOOL AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION\*\*

This study examines the perceived presence of migrant pupils in the school environment, as declared by pre-service teachers specialising in preschool and early childhood education. Their professional effectiveness as future educators in culturally diverse classrooms will be shaped by their knowledge and attitudes toward migration. The research explores anticipated differences in pedagogical approaches to migrant and native students, perceived educational needs, and the benefits and challenges of cultural diversity in schools. A diagnostic survey method was employed using a proprietary questionnaire, with data collected from students at the Maria Grzegorzewska University and the University of Warsaw. Findings indicate a generally positive perception of migrant students. However, respondents demonstrated caution in assessing specific aspects, particularly regarding the feasibility of pedagogical work with migrant pupils compared to native peers. The study underscores the ongoing need for intercultural education in teacher training, driven by dynamic migration trends, and provides a basis for further research on perceptions across different academic and social groups.

**Keywords:** migrant pupils, intercultural education, pre-service teachers, educational challenges, cultural diversity

---

<sup>1</sup> Adres: Katedra Teoretycznych Podstaw Pedagogiki i Dyskursów Edukacyjnych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa

<sup>2</sup> Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

## Wprowadzenie

Wraz z upływem lat problematyka migracji do Polski nabiera coraz większego znaczenia dla polityki państwa. Obecny w Europie od 2015 r. kryzys migracyjny, wynikający z działań wojennych w krajach Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej oraz powstanie Państwa Islamskiego, miały wpływ na zmianę postrzegania migrantów (Danilewicz, Prymak, 2020, s. 197). W sytuacji pojawienia się nowych wydarzeń, zauważa się podatność Polaków na szybką zmianę deklaracyjnych sympatii do migrantów i uchodźców (Pasamonik, 2017, s. 23). Zapoczątkowany przez inwazję Rosji na Ukrainę w 2022 r., gwałtowny przyływ uchodźców z tego kraju, zmusił niejako społeczeństwo polskie do stworzenia możliwie jak najkorzystniejszych warunków ich obecności, miał również wpływ na kreowanie przychylniejszego stosunku Polaków do migrantów. Jednak z biegiem czasu i wydarzeń na granicy z Białorusią czy też działań niektórych partii politycznych, nastroje wobec obcokrajowców uległy wahaniom. Bez względu na to, priorytetem Polski było i jest zapewnienie efektywnej edukacji dzieci cudzoziemskich, zapewnienie im dostępu do edukacji, w tym do wsparcia w procesie integracji w środowisku szkolnym, o czym mówi przyjęty przez Radę Ministrów dokument „Odzyskać kontrolę. Zapewnić bezpieczeństwo. Kompleksowa i odpowiedzialna strategia migracyjna Polski na lata 2025–2030” (Załącznik nr 120, 2024). Konsekwencją tego była inicjacja procesów transformacyjnych polskiego systemu edukacyjnego. Szczególną rolę odgrywa w tym kadra dydaktyczna, która jest bezpośrednio zaangażowana w realizację oddziaływań edukacyjno-wychowawczych (Budzyński, Lubimow, 2023, s. 7). Powodzenie tego procesu zależy od niej i od sposobu postrzegania ucznia cudzoziemca.

Głównym założeniem opisanego badania była próba określenia, jaki obraz ucznia cudzoziemca mają studenci pedagogiki, których znaczna część będzie w przyszłości zaangażowana we wspomniane transformacyjne. Na wstępie chciałbym odnieść się do nazewnictwa wykorzystanego w pracy. Badacze przyjmują odmienną terminologię w odniesieniu do uczniów uczęszczających do polskich szkół, a pochodzących z innego kraju (nieposiadających obywatelstwa polskiego). Uzależnione jest to od kontekstu badań czy specyfiki badanej grupy. Na potrzeby tego artykułu, w odniesieniu do wspomnianych grup uczniów, termin „uczniowie cudzoziemcy” (Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach), będą stosował zamiennie z takimi jak „uczniowie niebędący obywatelami polskimi” bądź „uczeń z doświadczeniem migracyjnym” (Papuda-Dolińska i in., 2024), gdyż w mojej opinii określenia te są ze sobą tożsame.

Cele mojego badania wpisują się w zadania stojące przed pedagogiką międzykulturową. Należą do nich m.in. wdrażanie idei nauki o Innym, odmiennym, różniącym się kulturowo; przygotowanie do wielokierunkowego transferu treści kul-

tury, zasad, wzorów i wartości; wykształcenie umiejętności prowadzenia dialogu i wymiany kulturowej, wykształcenie umiejętności i gotowości do wolnych od uprzedzeń spotkań między osobami z różnych obszarów kulturowych oraz uwrażliwienie na inność, odmienną i los Innego (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 26).

### **Wyzwania dla polityki oświatowej wobec uczniów cudzoziemskich**

Prowadzona przez państwo polskie polityka oświatowa, umożliwia uczniom cudzoziemcom korzystanie z nauki na każdym poziomie edukacji (Dz. U. z 2023 r. poz. 2301, zm.) oraz otrzymanie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego (MEN, 2022). Prawo to wpisuje się w założenia ujęte w międzynarodowych przepisach prawnych, odnoszących się do prawa do nauki (zob. Januszewska, 2017). W szczególności należy tu wymienić: Konwencję o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z 20 marca 1952 r.; Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 19 grudnia 1966 r.; Konwencję o prawach dziecka z 20 listopada 1989 r.; Dyrektywę Rady Wspólnot Europejskich w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących z 25 lipca 1977 r.; Kartę Praw Podstawowych Unii Europejskiej z 14 grudnia 2007 r. czy Rezolucję Parlamentu Europejskiego w sprawie kształcenia dzieci imigrantów z 2 kwietnia 2009 r.

W roku szkolnym 2020/2021 do publicznych i niepublicznych szkół w Polsce uczęszczało łącznie 73 201 cudzoziemców, rok później 117 498 cudzoziemców, a w następnym roku 2022/2023 już 287 190<sup>3</sup>. Z danych tych wynika, że w ciągu dwóch lat liczba uczniów cudzoziemców w polskich szkołach wzrosła niemal czterokrotnie. W roku szkolnym 2021/2022 większość cudzoziemców uczęszczała do szkół ponadpodstawowych (60,5%), w dalszej kolejności do podstawowych i artystycznych, odpowiednio – 38,8% i 0,7%. W roku szkolnym 2022/2023 proporcje te uległy odwróceniu. Do szkół podstawowych uczęszczało odpowiednio 61,4%, ponadpodstawowych i artystycznych 37,8% i 0,8% (NIK, 2023, s. 5). Tym samym zmiany geopolityczne, będące pokłosiem globalizacji, stawiają system szkolnictwa polskiego przed perspektywą wzmożonej obecności uczniów pochodzących z innych krajów. Nie oznacza to jednak, że „stajemy się automatycznie osobami gotowymi na wielość i różnorodność kulturową” (Korczyński, Okrasa, 2015, s. 107), wzmaga to zapotrzebowanie na podejmowanie działań służących kreowaniu i pod-

---

<sup>3</sup> W szkołach podstawowych – 164 280 (93,1%) w oddziałach ogólnodostępnych i 12 243 (6,9%) w oddziałach przygotowawczych; w szkołach ponadpodstawowych – 41 859 (92,0%) w oddziałach ogólnodostępnych i 3661 (8%) w oddziałach przygotowawczych; w szkołach artystycznych – 480 (100%) w oddziałach ogólnodostępnych.

trzymywaniu tej gotowości. Szczególnie, że w ostatnich latach, mimo widocznych zmian ilościowych, badania poświęcone tej problematyce były incydentalne.

Obraz Innego, w tym wypadku ucznia cudzoziemca, zdaniem Elżbiety Tarkowskiej:

[...] jest jak najściślej związany z własnym autoportretem; ocena innego – z samooceną, ze spojrzeniem na własne cechy przejawiane w przeszłości i/lub obecnie. Takie elementy autoportretu, jak słabość, poczucie klęski, winy, czy odwrotnie, misji, przewagi, zwycięstwa, mają wpływ na kształtowanie się postaw wobec innych (Tarkowska, 1997, s. 90).

W jego kształtowaniu biorą udział główne środowiska wychowawcze, chociażby rodzina, która zdaniem Roberta Mertona „jest najważniejszym pasem transmisyjnym, który służy przekazywaniu wzorców kulturowych następnemu pokoleniu” (Merton, 1982, s. 221). Innym środowiskiem, które kreuje obraz cudzoziemców są media, trudno również pominąć przekaz historyczny (Okrasa, Dąbrowska-Żmuda, 2020, s. 101). Zatem obraz ten w określonych grupach społecznych może być inny, tym samym również sam stosunek do cudzoziemców.

Tak niepewna sytuacja wymusza podejmowanie wielopoziomowych działań, również przez instytucje powiązane z edukacją. Działania te polegają chociażby na:

- zwiększeniu wydatków na działalność edukacyjno-wychowawczą wśród cudzoziemców;
- prowadzeniu indywidualnej diagnozy ich potrzeb; usprawnieniu funkcjonowania oddziałów przygotowawczych dla cudzoziemców;
- wdrażaniu odpowiednich procedur przyjęcia dzieci cudzoziemców do szkół oraz samej społeczności szkolnej;
- przygotowaniu uwzględniających ich potrzeby programów nauczania;
- ustawicznym doskonaleniu zawodowym nauczycieli, pracujących z nimi;
- stałemu monitorowaniu i korygowaniu warunków, w jakich przebiega ich kształcenie oraz wychowanie.

Barbara Dobrowolska zauważa, że już sama obecność w szkole uczniów z innych kręgów kulturowych jest istotną zmianą w dotychczasowym jej porządku. Kreuje ona nowe sytuacje wychowawcze, w tym również ewentualne problemy bądź wyzwania, poprzez: obecność nowych wzorców kulturowych czy kodów porozumiewania się, przekładając się na przeobrażenie dotychczasowych modeli interakcji w szkole; zmianę dotychczasowych postaw, wiedzy i odniesień do „obcych”; kształtowanie kulturowej wrażliwości uczestników procesu edukacji, przekładające się na rodzaje i formy interakcji szkolnej. Autorka wymienia również wartość jaką jest inkluzja społeczna służąca wzajemnej integracji międzykulturowej uczestników procesu kształcenia, uwarunkowana jednak obecnością wzajemnego zainteresowania i empatii (Dobrowolska, 2012, s. 19–20).

Specyfika interakcji między nauczycielem i uczniem, będąca wynikiem poziomu kompetencji nauczyciela, przekłada się na obecne w szkolnej codzienności wzory zachowań, które uczeń uzewewnętrznia. Można zatem przyjąć, odnosząc ten mechanizm do teorii rozwoju tożsamości Lawrence'a Kohlberga i Jürgena H. Habermasa, że istnieje zależność między prezentowaną przez nauczyciela postawą i orientacją a przyjęciem jej przez ucznia (Dobrowolska, 2009, s. 61). Tym samym, w nawiązaniu do relacji kulturowych z uczniem cudzoziemcem, można domniemywać, że kompetencje kulturowe ucznia są odbiciem kompetencji kulturowych posiadanych przez nauczyciela (Kwieciński, 1995, s. 120).

W obecnych czasach jeszcze bardziej uzasadnionym wydaje się postulat podjęcia wszelkich działań, służących przygotowaniu nauczycieli do funkcjonowania w relacjach międzykulturowych, w tym aktywnego udziału w edukacji międzykulturowej, bez względu na ich formację pokoleniową i status zawodowy oraz ujęcia wielokulturowości w programie kształcenia w polskiej szkole, na wszystkich poziomach edukacji (Dobrowolska, 2009, s. 66), zaś przygotowanie zawodowe nauczycieli w tej materii powinno odnosić się do posiadania przez nich kompetencji obejmujących wiedzę, umiejętności, jak i sprawności. Ich posiadanie warunkuje „przygotowanie uczniów do budowania pokojowego, demokratycznego społeczeństwa opartego na różnorodności i tworzenia szkoły wolnej od nierówności, mowy nienawiści i praktyk wykluczenia” (Dąbrowa, Markowska-Manista, 2018, s. 179). Przygotowanie nauczyciela powinno również uwzględniać świadomość występowania stereotypów związanych z określoną kulturą czy narodowością, postawę otwartości na zmiany, wiedzę na temat kraju pochodzenia ucznia cudzoziemca (Chisi i in., 2013, s. 15). Wiedza i doświadczenie umożliwia nauczycielom organizowanie środowiska uczenia się w taki sposób, by możliwie jak najlepiej kierować procesem dydaktyczno-wychowawczym swoich podopiecznych (Kwaśniewska-Pasza, 2020, s. 59).

Szczególnie, że raport Naczelnej Izby Kontroli [NIK]<sup>4</sup> z 2023 r., wykazał, że niemal połowa badanych nauczycieli (45%) widzi potrzebę organizacji przez szkołę szkoleń w zakresie pracy z uczniem cudzoziemcem i zgłaszała taką potrzebę do dyrektora placówki (46%). W latach 2021–2023 w doskonaleniu zawodowym związanym z edukacją (wychowaniem, opieką) ucznia cudzoziemskiego zorganizowanym przez szkołę brało udział 73% badanych, z czego ponad połowa z nich miała formę szkolenia online (53%) (NIK, 2023, s. 78). Należy jednak podkreślić, że 71,4%

---

<sup>4</sup> Należy zwrócić uwagę, że w raporcie NIK ukazano wyniki jedynie dla wybranych placówek. Tym samym cytowane wyniki obrazują jedynie pewne tendencje, które mogą stanowić podstawę do analizy omawianej rzeczywistości, nie są jednak wystarczające do formułowania wniosków odnoszących się do całej populacji.

kontrolowanych przez NIK szkołach zostały zatrudnione osoby w charakterze pomocy nauczyciela/ asystenta kulturowego (NIK, 2023, s. 43), który z założenia powinien być pomocny zarówno uczniom cudzoziemcom, ich rodzinie, ale również stanowić wsparcie dla samych pracowników szkoły.

W naszym kraju już od wielu lat prowadzone są różnego typu kursy i szkolenia dotyczące problematyki pracy z dziećmi pochodzącymi z innych krajów, reprezentujących różne systemy kulturowe. Na przykład te, prowadzone przez Helsińską Fundację Praw Człowieka, Ośrodek Rozwoju Edukacji czy Kuratoria Oświaty (Januszewska, 2015, s. 20–23; Christ, Gałka, 2018, s. 139–140). Obecnie bez większego problemu można odnaleźć ofertę szkoleniową podejmującą tę problematykę, realizowaną również przez mniejsze ośrodki, często jednak w formie online. Mimo że w ostatnich latach problematyka uczniów cudzoziemskich w polskiej szkole była podejmowana zarówno w pracach naukowych, jak i różnego typu inicjatywach, w dalszym ciągu istnieje ryzyko, że środowisko nauczycielskie może postrzegać ucznia cudzoziemca w odmienny/ niewłaściwy/ niepełny sposób. Szczególnie, że jego obecność w przestrzeni szkoły nie ma już charakteru tymczasowego czy incydentalnego, tym samym przekłada się na funkcjonowanie całej placówki. W takich okolicznościach pojawić się mogą mniej lub bardziej uzasadnione obawy bądź wyobrażenia w stosunku do cech ucznia cudzoziemca. Chociażby w odniesieniu do jego poziomu znajomości języka polskiego, przebiegu i samej motywacji do nauki, frekwencji czy możliwego zagubienia bądź wyizolowania ucznia prowadzącego do pojawienia się problemów wychowawczych. Obecna może być również niepewność wobec poziomu zainteresowania edukacją dziecka u jego rodziców. Wszystko to kreuje u nauczycieli swego rodzaju oczekiwania czy opinie względem ucznia, które mogą przybierać rolę samospełniającej się przepowiedni. Postawa generalizacyjna obecna w środowisku szkolnym, lokalnym, przekładać się zatem może na długoterminowe postrzeganie uczniów jako niezrozumiałych „obcych” (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2022, s. 236). Jak zauważa Dobrowolska, ogólny obraz kompetencji kulturowych i międzykulturowych nauczycieli nie jest zadawalający. Zwraca ona uwagę na:

- słabe przygotowanie merytoryczne nauczycieli do pracy z podopiecznymi odmiennymi kulturowo;
- niski poziom wiedzy na temat potrzeb i indywidualnych preferencji poznawczo-emocjonalnych podopiecznych; utrzymywanie się stereotypów (np. wobec Romów);
- słabo sprecyzowaną motywację do pracy z dzieckiem kulturowo obcym (Dobrowolska, 2010b, s. 28);
- zbyt optymistyczną ocenę własnych kompetencji do pracy z dzieckiem kulturowo „innym” (Dobrowolska, 2012, s. 27–28).

Wspomniane postawy bądź przekonania względem obrazu ucznia cudzoziemca mogą być transmitowane na kolejne pokolenia nauczycieli. Zatem rolą placówek edukacyjnych, a tym samym uczelni kształcących przyszłych nauczycieli jest budowanie realnego obrazu cudzoziemców, szczególnie, że ułatwi to pracę z nimi w przyszłości.

Jak podkreślają badacze (Białek, 2015, s. 12–13; Szempruch, Błachnik-Gęsiarz, 2018, s. 79–80) duże znaczenie ma stan przygotowania nauczycieli i szkoły do pracy z uczniem cudzoziemcem, w tym klasą wielokulturową, jakość opracowanych materiałów edukacyjnych oraz dopasowanie egzaminów do poziomu możliwości językowych podopiecznych. Przełożyć się to może na jego postępy w nauce języka, stosunek do zastanej kultury, oczekiwania wobec placówki edukacyjnej, poziom kompetencji społecznych i kulturowych czy gotowość do relacji o podłożu emocjonalnym z innymi uczestnikami procesu edukacyjno-wychowawczego. Zatem zasadność badań ukazujących stan obrazu ucznia cudzoziemca wśród przyszłej kadry nauczycielskiej, nie mają jedynie charakteru informacyjnego, stanowią podstawę do podjęcia ewentualnych działań związanych z edukacją międzykulturową i wielokulturową, w tym związanych z pomocą w integracji kultur (Nazaruk, Klim-Klimaszewska, 2017, s. 159). Jest to szczególnie istotne w sytuacji, kiedy nie wszyscy studenci mający w przyszłości pracować w szkole, takie kompetencje posiadają (zob. Bem, 2020, s. 168; Januszevska, Markowska-Manista, 2017, s. 364–376). W dobie przemian globalizacyjnych, coraz bardziej widocznych w edukacji, relacjach międzykulturowych, również w Polsce, pojawia się pytanie o międzykulturową rolę nauczyciela. W ujęciu Myrona W. Lustiga, Jelone Koestlera, Judith N. Martin i Craiga Stortiego, cechami dobrego nauczyciela w zakresie kompetencji międzykulturowych są:

- tolerancja dla niejednoznaczności,
- elastyczność poznawcza i zachowań,
- tożsamość kulturowa,
- cierpliwość, entuzjazm i zaangażowanie,
- umiejętności interpersonalne,
- otwartość na nowe doświadczenia i na innych ludzi,
- empatia, szacunek, poczucie humoru (Kwieciński, 2000, s. 278).

Wobec zaistniałej sytuacji obecności w klasie ucznia cudzoziemskiego nauczyciel pełni funkcję niejako „pośrednika kulturowego”, wykazując się takimi kompetencjami komunikacyjnymi jak:

- interaktywność w procesie kształcenia, polegającą na spokojnym, pozbawionym gwałtownych emocji reagowaniu na postawy innych,
- umiejętność kooperacji, negocjowania, wspólnego rozwiązywania problemów,
- empatię oraz zdolność do odpowiedniego zachowania się w nowych sytuacjach (Zawadzka, 2004, s. 213).

Stanowiąc one mogą bazę do efektywnej pracy wychowawczo-edukacyjnej.

Obok komunikacji, jak zauważa Jerzy Nikitorowicz, istotna jest właśnie świadomość międzykulturowa. Jej stan przekłada się na skalę i znaczenie obecnych w środowisku szkolnym uprzedzeń oraz stereotypów. Świadomość ta, kreuje potrzebę i motywację do zauważania i poznawania odmienności prowadząc do realnego współdziałania (Nikitorowicz, 2009, s. 279–280), zarówno na rzecz samego ucznia jak również na rzecz środowiska, w którym funkcjonuje. Pojawiają się również głosy, aby nauczyciel przyjął założenie, że wszystkie kultury są równe, że powinien wystrzegać się dokonywania ich oceny czy osądu, zaś kłaść nacisk na szacunek dla odmienności (Klimowicz, 2004, s. 7). Trzymanie się tego założenia wymaga głębokiego poznania wspomnianych kultur, tak by idea ich równości, wytrzymała konfrontację z argumentami przeczącymi tej tezie, nie zamieniając się w, narzucaną siłą samego autorytetu nauczyciela, ideologię. Dlatego tak ważna jest komunikacja oparta na obustronnym dialogu, której zasadniczą składową jest faktyczna wiedza na temat innych, prowadząca do wewnętrznej refleksji, będącej podłożem do transmisji pożądanych zachowań i przekonań u wszystkich uczestników procesu wychowawczo-edukacyjnego.

### Metodologia badań

Celem badania było poznanie obrazu ucznia cudzoziemca, jaki deklarują studenci pedagogiki. Przyjąć można, że sposób postrzegania cudzoziemskiego ucznia jest wykładnią dotychczasowych doświadczeń własnych, treści ujętych w szeroko rozumianych środkach przekazu, procesu wychowania czy samej osobowości respondenta (zob. Wielewska i in., 2022). Istotnym aspektem są również zainteresowania oraz kwestie materialne (Dembicka, Żdanuk, 2023). Jest to zatem próba uchwycenia obrazu teźże obecności, z którego wyłaniać się może w przyszłości chociażby widmo konfliktu cywilizacji i niemożność przekroczenia granic wartości własnych kultur (Łodziński, 2008, s. 109), bądź zbudowane u respondentów poczucie własnej tożsamości, które „powstaje w konfrontacji z Innym, dzięki temu odczuwamy odrębność własnej grupy od Obcych” (Załęski, 2020, s. 9). Być może w końcu predykcja obrazu relacji wielokulturowych w placówce edukacyjnej będzie mogła być odbierana jak każda zmiana cywilizacyjna, „przechodzenie od izolacji do otwartości i wzajemnych zapożyczeń, nieodwracalny proces regulujący wzajemne poznawanie i przenikanie się kultur” (Nikitorowicz, 2012, s. 49). W mojej opinii wyniki badań ukazują swego rodzaju tendencję w postrzeganiu cudzoziemców w polskim systemie edukacji. Ma to niewątpliwie znaczenie w działaniach edukacyjno-wychowawczych, których respondenci będą lub już są ich częścią.

Na potrzeby badań sformułowano główne pytanie badawcze:

Jaki jest obraz obecności ucznia cudzoziemca w szkole, w oczach studentów kierunku edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna?

Obraz ten obejmuje w szczególności antycypację obecności:

- różnic w pracy edukacyjno-wychowawczej między uczniem pochodzenia polskiego a cudzoziemcem;
- potrzeb wynikających z obecności uczniów cudzoziemców;
- korzyści związanych z obecnością ucznia cudzoziemca w szkole;
- wyzwań związanych z obecnością ucznia cudzoziemca w szkole.

Badanie zrealizowałem z wykorzystaniem metody sondażowej i techniki ankiety. Narzędziem był mój autorski kwestionariusz ankiety. Przy tworzeniu narzędzia pomocne okazały się m.in. wyniki badań Krystyny Bleszyńskiej (2010) wśród nauczycieli dotyczących kontekstów ich pracy z uczniem pochodzącym z innego kręgu kulturowego oraz jeszcze inne źródła empiryczne związane z omawianą tematyką (zob. Hajduk-Gawron, 2018; Tędziągolska i in., 2023). Przed realizacją właściwego badania rozdałem dwóm grupom studentów kwestionariusz ankiety w celu jego dopracowania. Uzyskane wyniki nie zostały włączone do analizy. Przede wszystkim zależało mi na studenckich komentarzach odnośnie konstrukcji pytań i zrozumienia używanych określeń, czyli ogólnie do poprawności metodologicznej narzędzia.

W badaniu uczestniczyli studenci pedagogiki na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, studiujący na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej oraz Uniwersytecie Warszawskim. Dobór próby miał charakter celowy, wynikał z samej tematyki badań. To, jaki obraz obecności w klasie ucznia cudzoziemca mają respondenci, może mieć wymierne znaczenie dla ich przyszłej pracy z nim. Zamierzam prezentowane wyniki badań w tej grupie, skonfrontować z wynikami badań realizowanych od kwietnia do czerwca 2025 r. wśród nauczycieli pedagogiki wczesnoszkolnej.

Badania realizowane były między październikiem 2023 a styczniem 2024 r. Osobiście, za zgodą prowadzących zajęcia, prosiłem studentów o wypełnienie kwestionariusza ankiety. W tym celu, bezpośrednio przekazywałem im adres internetowy do elektronicznej wersji kwestionariusza ankiety bądź kod QR do zeskanowania na telefonie. Respondenci przed badaniem zostali poinformowani o pełnej dobrowolności udziału w nim, pełnej anonimowości, ograniczonym zakresie zbieranych danych identyfikacyjnych (nazwa uczelni, rok studiów oraz typ studiów) oraz o możliwości przerwania udziału w badaniu w każdej chwili. Zebrano odpowiedzi od łącznie 495 studentów kształcących się na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, z każdego roku studiów, na studiach stacjonarnych oraz niestacjonarnych.

Tabela 1. Charakterystyka próby badawczej

Rok studiów	Ogółem %	Studia stacjonarne %	Studia niestacjonarne %
I rok studiów licencjackich lub jednolitych magisterskich	22%	13%	9%
II rok studiów licencjackich lub jednolitych magisterskich	17%	8%	8%
III rok studiów licencjackich lub jednolitych magisterskich	20%	6%	13%
I rok studiów II stopnia lub IV rok jednolitych magisterskich	20%	10%	10%
II rok studiów II stopnia lub V rok jednolitych magisterskich	21%	11%	10%
<b>N = 495</b>	<b>100%</b>	<b>49%</b>	<b>51%</b>

## Wyniki badań

Wyniki badania ukazują antycypowany obraz ucznia cudzoziemca, którego zbiorowym autorem są studenci na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Stanowi on odzwierciedlenie poglądów i wyobrażeń, które powstały wśród respondentów w procesie wychowawczym i edukacyjnym, będącym ich udziałem. Obraz, który w tej formie stanowi punkt odniesienia, którym mogą kierować w przyszłości respondenci w relacjach z uczniem cudzoziemcem w procesie wychowawczo-edukacyjnym.

W kwestionariuszu ankiety znalazły się pytania wstępne, odnoszące się do kwestii antycypowanego obrazu ucznia cudzoziemca w klasie, z uwzględnieniem takich zmiennych jak: liczba uczniów cudzoziemców w klasie, ich kraj pochodzenia, stopień znajomości języka polskiego, wygląd. Determinował on w pewnym sensie postrzeganie przez respondentów specyfiki pracy z nimi.

Respondenci najbardziej spodziewają się, że w klasie szkolnej będą pracować z kilkoma uczniami cudzoziemcami (66,9%), rzadziej zaś z jednym (18,2%), kilka procent (5,1%) nie zakładało w ogóle ich obecności. Koreponduje to z faktem, że w roku szkolnym 2022/2023 obowiązek szkolny i obowiązek nauki spełniało łącznie 222 523 cudzoziemców i w stosunku do poprzedniego roku szkolnego liczba ta wzrosła o 155 646 osób, tj. o 232,7%. Wzrosła również liczba szkół (o 5227, tj. o 61,3%), w których naukę pobierali cudzoziemcy (NIK, 2023, s. 17).

W moich badaniach respondenci pytani byli również o kraj, z którego spodziewają się obecności uczniów cudzoziemców. Jako najbardziej prawdopodobny wskazali Ukrainę – 465 odpowiedzi (91%). Jako drugi najbardziej prawdopodobny kraj pochodzenia uczniów respondenci wskazali Białoruś – 337 odpowiedzi (68%). Jako trzeci w kolejności, najczęściej wskazywany kraj, wymienili odpowiednio Czechy 88 (18%), Niemcy 86 (17%) oraz Chiny 49 (19%). Faktycznie najliczniejsza grupa uczniów cudzoziemców w Polsce pochodzi z Ukrainy. W roku szkolnym 2020/2021 r. było to 74,8%, zaś w roku szkolnym 2022/2023 r. aż 88,3%. Uczniowie z innych krajów stanowili znacznie mniejszy odsetek Białoruś (od 5% do 8%), Rosja (od 1% do 3%), Wietnam (od 0,4% do 2%) oraz Bułgaria (od 0,3% do 1%) (NIK, 2024).

Tabela 2. Spodziewana ilość uczniów zagranicznych w klasie szkolnej

Nasilenie obecności uczniów zagranicznych w klasie	N = 495
• Nie spodziewam się żadnych uczniów/wychowanków pochodzących z innych krajów	5,1%
• Spodziewam się kilku uczniów pochodzących z innych krajów	66,9%
• Spodziewam się najwyżej jednego ucznia pochodzącego z innego kraju	18,2%
• Spodziewam się, że uczniowie zagraniczni będą stanowić blisko połowę uczniów	1,0%
• Spodziewam się, że uczniowie zagraniczni będą stanowić ok. $\frac{1}{4}$ klasy	8,5%
• Spodziewam się, że uczniowie zagraniczni będą stanowić większość uczniów	0,4%

Źródło: Badania własne.

Respondenci w zdecydowanej większości przewidują ograniczenia w komunikacji z uczniem cudzoziemcem (64,8%). Jednak 30,1% respondentów zakłada niewystarczającą do nawiązania komunikacji znajomość języka polskiego, a 5,1% nie spodziewa się trudności w tym względzie. Mając na uwadze olbrzymie wyzwania, związane ze znajomością języka polskiego wśród uczniów cudzoziemców, w 2022 r. zmianie uległo rozporządzenie w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. Podniesiono z 15 do 25 maksymalną liczbę uczniów w oddziale przygotowawczym (Dz.U. z 2022 r. poz. 573) oraz podniesiono z trzech do sześciu godzin minimalną liczbę godzin przeznaczonych na naukę języka polskiego w tym oddziale dla dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz. U. z 2023 r. poz. 2094).

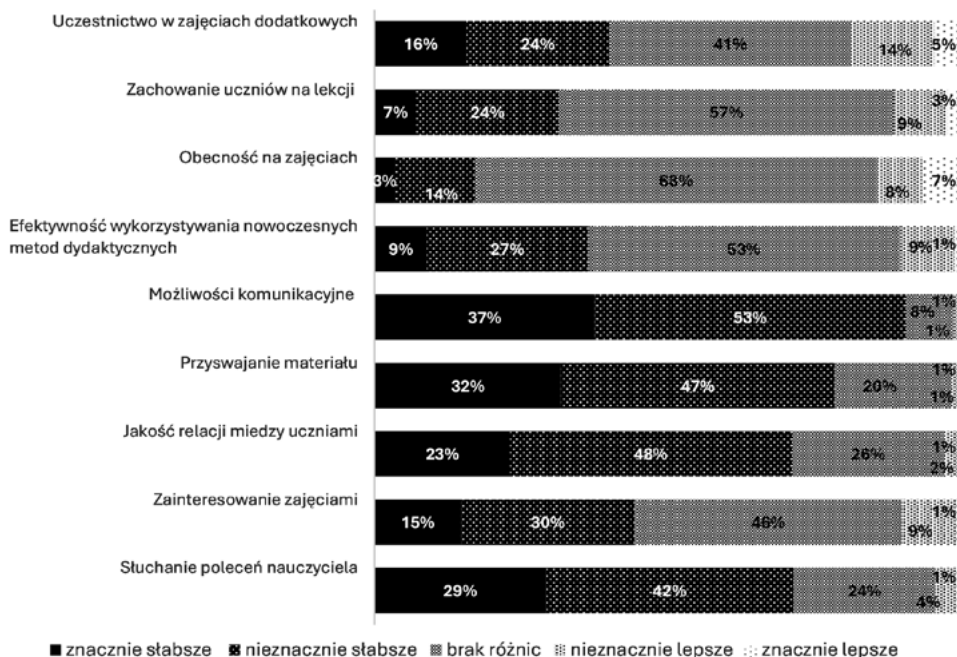
Tabela 3. Spodziewany poziom znajomości języka polskiego wśród uczniów cudzoziemców

Poziom znajomości języka polskiego	N = 495
• Niewystarczający do nawiązania komunikacji	30,1%
• Pozwalający na ograniczoną komunikację	64,8%
• Umożliwiający płynną komunikację	5,1%

Źródło: Badania własne.

### Antycypowane różnice w pracy edukacyjno-wychowawczej między uczniem pochodzenia polskiego a cudzoziemcem

Jednym ze składowych antycypowanego obrazu ucznia cudzoziemca w szkole jest predykcja różnic w pracy edukacyjno-wychowawczej z nim, w stosunku do pracy z uczniem pochodzenia polskiego. Na potrzeby prezentacji wyników z wykorzystaniem średniej arytmetycznej, przyjęto stały przedział między pięcioma dostępnymi odpowiedziami. Gdzie jeden oznacza, że poszczególne kompetencja



Wykres 1. Spodziewane różnice w pracy edukacyjno-wychowawczej między uczniem pochodzenia polskiego a cudzoziemcem

Źródło: Opracowanie własne.

jest znacznie słabsza u ucznia obcokrajowca w stosunku do ucznia polskiego, zaś pięć oznacza, że jest ona znacznie lepsza, trzy odnosi się do braku różnic w kompetencjach. Średnia arytmetyczna dla wszystkich wyników wynosi 2,36.

Zdaniem respondentów najbardziej prawdopodobnymi różnicami między uczniami cudzoziemskimi a polskimi są te dotyczące możliwości komunikacyjnych 37,4% (znacznie słabsze) i 52,9% (nieznacznie słabsze). Średnia arytmetyczna odpowiedzi wynosi – 1,74, co wskazuje na ogólnie znaczną dysproporcję między grupami uczniów. W drugiej kolejności antycypowane różnice odnosiły się do poziomu przyswajania materiału, odpowiednio 31,7% oraz 56,5%, przy średniej arytmetycznej – 1,92. Na dalszych pozycjach respondenci antycypowali obecność różnic w słuchaniu poleceń nauczyciela odpowiednio 23% i 47,9%, przy średniej 2,05 oraz jakości relacji między uczniami, odpowiednio 29,1% i 42%, przy średniej 2,1. Średnie wyniki, w tych czterech wymienionych kwestiach, znajdowały się na granicy między znacznie słabsze a nieznacznie słabsze. Najwyższą i zarazem jedyną pozycję, w której respondenci zadeklarowali średnio opcję „brak różnic” dotyczyła obecności na zajęciach (3,01). Tym samym można przyjąć, że u badanych obraz ucznia cudzoziemca w stosunku do ucznia polskiego, jest ogólnie bardziej pesymistyczny.

#### **Antycypowane potrzeby uczniów cudzoziemców w polskiej szkole**

Respondenci w przedstawionym kwestionariuszu zaznaczali, w jakim stopniu w ich ocenie zaistnieje prawdopodobieństwo pojawienia się określonej potrzeby wśród uczniów cudzoziemców w polskiej szkole. Począwszy od znikomego bądź żadnego, niewielkiego umiarkowanego, skończywszy na znacznym.

Respondenci są, w zdecydowanej większości, świadomi istnienia potrzeb wśród uczniów cudzoziemców. W związku z prezentacją wyników z wykorzystaniem średniej arytmetycznej, przyjęto stały przedział między czterema dostępnymi odpowiedziami. Gdzie jeden, oznacza najniższe prawdopodobieństwo wystąpienia określonej potrzeby (znikome bądź żadne), zaś cztery, najwyższe (znaczne). Średnia odpowiedzi wynosi 3, czyli określają prawdopodobieństwo ich występowania w stopniu umiarkowanym. Jako najbardziej prawdopodobną respondenci wskazali opanowanie języka polskiego, aż 42% badanych stwierdziło wysokie prawdopodobieństwo występowania tejże potrzeby, zaś kolejne 34% za umiarkowane, średnia wynosi 3,1. Wskazanie jest zbieżne z innymi badaniami na ten temat (Miodunka, 2014; Szybura, 2016, s. 102–103; Jędryka, 2022, s. 36). Priorytetem u nauczycieli pracujących z uczniami jest dokonanie diagnozy poziomu ich biegłości językowej (Obara-Grączewska, 2018, s. 7). Na wysokiej pozycji znalazły się również potrzeby

zdobycia akceptacji grupy (por. Mirosław, 2015, s. 18; Herudzińska, 2018, s. 202) oraz potrzeba pokonania problemów adaptacyjnych, których istotną rolę odgrywają działania samych nauczycieli (Śmiechowska-Petrovskij, 2017, s. 16–19); średnia dla obu tych kategorii wynosi 3.



Wykres 2. Antycypowane potrzeby uczniów cudzoziemców – prawdopodobieństwo wystąpienia potrzeb

Źródło: Opracowanie własne.

Wśród dwóch potrzeb, których prawdopodobieństwo pojawienia się respondentów ocenili najniżej, było zwiększenie motywacji do nauki (średnia 2,6). Motywację do nauki można rozpatrywać zarówno w odniesieniu do nauki samego języka, jak i holistycznie do nauki wszystkich przedmiotów. Niska motywacja do nauki języka polskiego może być spowodowana perspektywą tymczasowości pobytu w naszym kraju (Gzyra, 2015, s. 36). Najmniejsze prawdopodobieństwo, zdaniem respondentów, dotyczy zaistnienia potrzeby korygowania niewłaściwych zachowań (średnia 2,6). Uwzględniając fakt, że zdecydowana większość uczniów cudzoziemców w polskich szkołach pochodzi z Ukrainy (zob. NIK, 2023, s. 6), kraju pod wieloma względami zbliżonego do Polski, przyjąć można mniejsze prawdopodobieństwo nasilenia obecności wśród uczniów cudzoziemców wzorów zachowań, systemów wartości czy

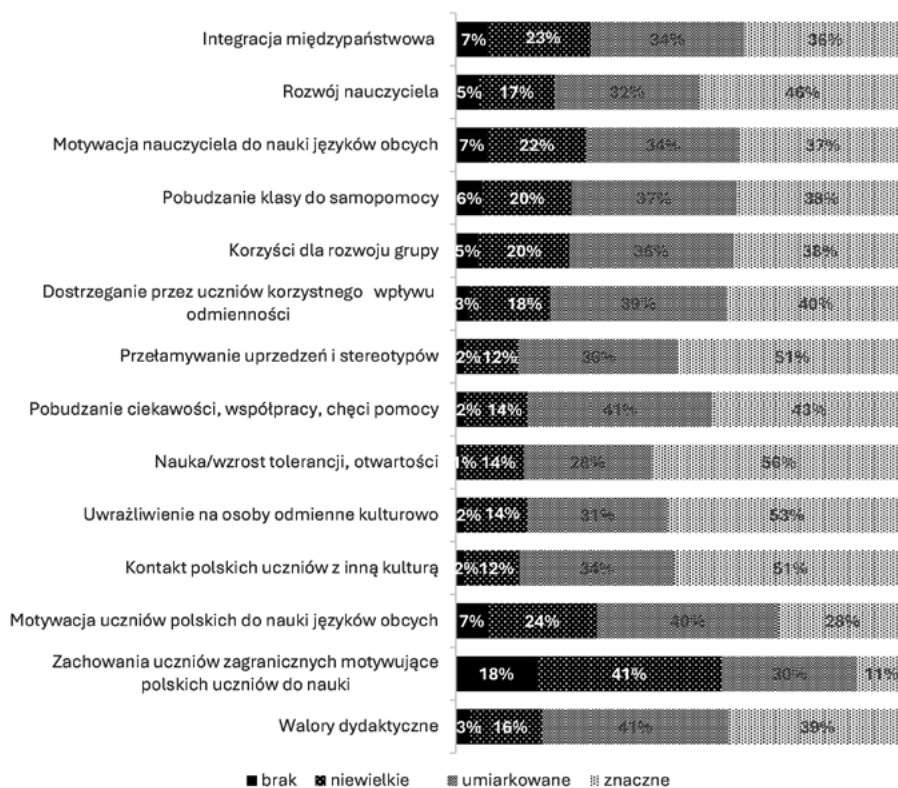
systemów symbolicznych, kontrastujących znacznie ze sposobem postrzegania i wartościowania świata zewnętrznego oraz kształtowania zachowań u uczniów autochtonów (Hryniewicz, 2011, s. 6). Należy zwrócić uwagę, że wysoki stopień antycypacji obecności potrzeb w opiniach respondentów można interpretować w dwójnasób. Jako coś negatywnego, kiedy funkcjonowanie migrantów w społeczeństwie przyjmującym postrzegane jest jako trudne czy mocno absorbujące. Bądź pozytywnego, kiedy jest wynikiem troski i empatii wobec migrantów. Przyjęcie rodzaju interpretacji, w mojej opinii, zależne jest od stosunku respondentów do cudzoziemców, który wyłania się z innych zagadnień obecnych w kwestionariuszu ankiety.

### **Antycypowane korzyści związane z obecnością ucznia cudzoziemca w szkole**

Kolejnym badanym zagadnieniem były możliwe korzyści wynikające z obecności ucznia cudzoziemca w szkole. Ocena prawdopodobieństwa ich wystąpienia została określona na czterostopniowej skali: brak, niewielkie, umiarkowane oraz znaczne.

Respondenci stosunkowo wysoko ocenili prawdopodobieństwo pojawienia się poszczególnych korzyści związanych z obecnością ucznia cudzoziemca w szkole. Na potrzeby prezentacji wyników z wykorzystaniem średniej arytmetycznej, przyjęto stały przedział między czterema dostępnymi odpowiedziami. Gdzie jeden – oznacza najniższe prawdopodobieństwo wystąpienia określonej korzyści (brak), zaś cztery – najwyższe (znaczne). Średnia dla wszystkich odpowiedzi wynosiła 3,1. Jako najbardziej prawdopodobne korzyści z obecności ucznia cudzoziemca w szkole badani wskazali przełamywanie uprzedzeń i stereotypów. Ponad połowa respondentów uznała szansę wystąpienia tego zjawiska jako znaczną (51%), zaś 36% za umiarkowaną, średnia wynosiła 3,38. Podobnie wysoko oceniali prawdopodobieństwo wzrostu tolerancji wobec innych (56% zaznaczyło znaczny stopień, zaś 28% umiarkowany), średnia wyniosła 3,37. Na podstawie tych wyników można optymistycznie założyć, że doświadczenie relacji z uczniem cudzoziemcem jest jednym z pozytywnych katalizatorów zmiany oceny i stosunku do innych, skutkującym wzrostem tolerancji. Ten „świadomy wysiłek intelektualny, emocjonalny i (lub) działaniowy związany z wyjściem naprzeciw Innemu, z chęcią zrozumienia go, uznania go” (Nikitorowicz, 2009, s. 516), przyczynia się do pogłębiania pożądanych relacji międzykulturowych.

Najniżej respondenci ocenili szansę na to, że zachowanie uczniów cudzoziemców będzie motywująco do nauki języków obcych oddziaływać na polskich uczniów. Zaledwie 11% respondentów wskazało to prawdopodobieństwo jako znaczne, 41% jako niewielkie, a 18% nie przewidziało takiej możliwości; średnia wyniosła 2,34.



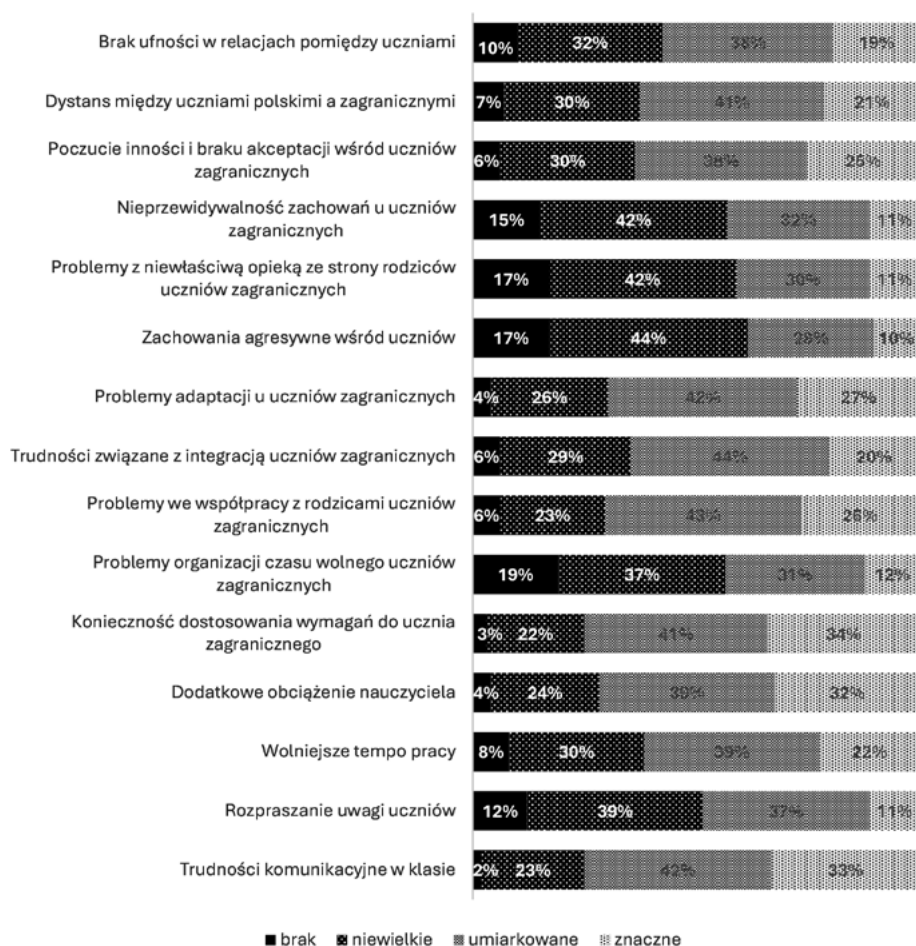
Wykres 3. Antycypowane korzyści związane z obecnością ucznia cudzoziemca w szkole

Źródło: Opracowanie własne.

### Antycypowane wyzwania związane z obecnością ucznia cudzoziemca w szkole

Ostatnią składową predykcji obrazu ucznia cudzoziemca stanowią wyzwania związane z jego obecnością w przestrzeni szkoły. Na potrzeby prezentacji wyników z wykorzystaniem średniej arytmetycznej, przyjęto stały przedział między czterema dostępnymi odpowiedziami. Gdzie jeden – oznacza najniższe prawdopodobieństwo wystąpienia określonych wyzwań (brak), zaś cztery – najwyższe (znaczne). Ogólna tendencja w wynikach wskazuje, że respondenci w mniejszym stopniu antycypują prawdopodobieństwo wystąpienia wyzwań w stosunku do korzyści. Średnia dla korzyści wynosi 3,1, zaś dla wyzwań 2,69. Respondenci jako najbardziej prawdopodobne wyzwania uznali te, związane z pokonaniem trudności komunikacyjnych (średnia 3,6) oraz koniecznością dostosowania wymagań edukacyjno-wychowawczych do ucznia zagranicznego (średnia 3,6) oraz sprostanie dodatkowym obciążeniami

dla nauczyciela, wynikającym z obecności ucznia zagranicznego w klasie (średnia 2,97) (por. Baranowska, 2020, s. 223–230). Wspomniane trudności komunikacyjne są związane w znacznym stopniu z brakiem znajomości języka polskiego wśród cudzoziemców, co przekłada się na kwestie organizacji pracy edukacyjno-wychowawczej. W badaniach Dobrowolskiej realizowanych wśród nauczycieli uczących dzieci czeczeńskie, blisko 78,7% respondentów uznało język za największą barierę w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi-cudzoziemcami (Dobrowolska, 2010b, s. 224). Antycypowane wyzwania, które uplasowały się wysoko odnoszą się w znacznym stopniu do kwestii organizacyjnych, których nasilenie może prowadzić do niepożądanych konsekwencji dla procesu edukacyjno-wychowawczego.



Wykres 4. Antycypowane prawdopodobieństwo wystąpienia wyzwań

Źródło: Opracowanie własne.

Wśród wyzwań, których obecność respondenci antycypowali w najmniejszym stopniu były:

- zachowania agresywne wśród uczniów (średnia 2,3),
- problemy organizacji czasu wolnego uczniów zagranicznych (2,34) oraz
- problemy z niewłaściwą opieką ze strony rodziców uczniów zagranicznych (2,35).

### Zakończenie

Wzrost liczebności uczniów cudzoziemców w Polsce przekłada się na zmiany w specyfice pracy nauczycieli w szkole. Posiadane kompetencje kulturowe, w tym również będący przedmiotem tego artykułu obraz ucznia cudzoziemca, są wyznacznikami efektywności oddziaływań edukacyjno-wychowawczych nauczyciela. Przekłada się to na podejmowane przez nauczyciela decyzje oraz stosunek do idei wielokulturowości. Dlatego od absolwentów studiów na kierunkach nauczycielskich oczekuje się, aby ich umiejętność pracy w środowisku wielokulturowym szkoły była możliwie najlepsza. Zaprezentowany antycypowany obraz ucznia cudzoziemca jest zatem wypadkową wiedzy, indywidualnych przekonań respondentów wyniesionych ze środowiska rodzinnego czy rówieśniczego oraz wiedzy i doświadczeń, wyniesionych z placówek edukacyjnych. Stanowi on punkt odniesienia do wyciągnięcia ewentualnych wniosków na temat kierunków oddziaływań edukacyjnych na uczelni wyższej, w kontekście pożądanego obrazu ucznia cudzoziemca.

Wyniki ukazują u respondentów świadomość zagadnień związanych z obecnością uczniów zagranicznych w procesie wychowawczym i edukacyjnym. Zarówno w odniesieniu do wybranych aspektów (Korczak, 2024), jak i tu omówionego całego obrazu obecności ucznia cudzoziemca. Jest to szczególnie istotne ze względu na specyfikę kierunku studiów podejmowanych przez respondentów. Dostrzec można pewien optymizm wyłaniający się z ferowanych ocen, w stosunku do poszczególnych kwestii podejmowanych w badaniu. Dla respondentów obecność uczniów z innych krajów ogólnie odbierana jest jako swoista wartość. Jako szansa na kształtowanie postaw szacunku, akceptacji i koegzystencji z jednoczesnym poszanowaniem oczywistych indywidualnych różnic (zob. Chrzanowska, Jachimczak, 2018, s. 100). Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że statystycznie wyżej badani oceniają prawdopodobieństwo wystąpienia korzyści związanych z obecnością ucznia cudzoziemca niż wyzwań. Wyjątek w moich badaniach stanowią wyniki obrazu antycypowanych różnic między uczniem polskim a cudzoziemcem, w których wyszły one na niekorzyść uczniów cudzoziemców. Wyniki badań nie odbiegają w znacznym stopniu od badań innych autorów poruszających wspomnianą tematykę. W badaniach wśród nauczycieli prowadzonych przez Dobrowolską (2010a,

s. 160) respondenci wskazali, że obecność uczniów reprezentujących inną kulturę uznają za pozytywną zmianę, która „uczy tolerancji, kształtuje odpowiedzialność i przywiązanie do własnej kultury, ale jednocześnie poszerza perspektywę pedagogicznego poznania o nowe, dotychczas obce kulturowo zachowania, wzbogacając wiedzę i doświadczenia” (Dobrowolska, 2012, s. 27–28). Należy również wspomnieć o badaniach aspektu afektywnego postrzegania imigrantów przez studentów pedagogiki autorstwa Marzeny Okrasa oraz Katarzyny Dąbrowskiej-Żmudy (2020, s. 94–112), będące swego rodzaju badaniem postaw wobec cudzoziemców. Użyte wyniki badań wykazały, że studenci pedagogiki mają neutralny stosunek do imigrantów. Otrzymali oni średnią ocen 4,43. Z zauważalnym rozrzutem wyników. Najwyższy wynik wyniósł 5,04 (Amerykanie), zaś najniższy 3,34 (Syryjczycy) (Okrasa, Dąbrowska-Żmuda, 2020, s. 110). Autorki badań za Stefanem Nowakiem (1973) zwracają uwagę na to, że neutralny stosunek emocjonalny przyszłych nauczycieli do migrantów nie jest satysfakcjonujący. Postawa przybierać może formy pozytywnego stosunku (akceptacji) lub negatywnego (odtrącenie, unikanie). Nie uwzględnienie on znaku neutralnego, świadczy on o niezdecydowaniu i braku akceptacji, będą bliższy postawie negatywnej (Nowak, 1973). Za maską neutralności może kryć się negatywna postawa, „w społeczeństwie polskim widoczne są silne tendencje do zwracania się ku postawom etnocentrycznym i ksenofobicznym” (Okrasa, Dąbrowska-Żmuda, 2020, s. 103). Choć przyjąć można również zwyczajną obojętność, która towarzyszy osobom niemającym większej wiedzy bądź doświadczeń.

Respondenci w widocznym stopniu deklarują zbieżny z literaturą przedmiotu obraz ucznia cudzoziemca. Tym samym wysunąć można postulaty, nie w odniesieniu do ich kompetencji w dziedzinie wiedzy, lecz do działań służących nabyciu przez nich kompetencji, pozwalających na wdrażanie w placówkach edukacyjnych działań mających na celu:

- wzmocnienie umiejętności komunikacyjnych uczniów cudzoziemców;
- niwelowanie obecności dysproporcji między uczniami pochodzenia polskiego a uczniami cudzoziemskimi;
- wykorzystanie w pracy dydaktycznej korzyści jakie wiążą się z obecnością uczniów cudzoziemców w szkole.

Ponadto trzeba kontynuować przekazanie rzetelnych informacji i wiedzy na temat migrantów i uchodźców, ich losu i sytuacji prawnej, ekonomicznej, społecznej i psychologicznej, aby w przyszłości stali się nauczycielami, wychowawcami i pedagogami refleksyjnymi, odpowiedzialnymi w każdym wymiarze za los swoich uczniów (Januszewska, Markowska-Manista, 2017, s. 378)

Należy jednak zauważyć, że statystycznie ujęty obraz ucznia cudzoziemca ukazuje jedynie dominujący zbiór cech pewnej zbiorowości interpretowanej jako uczeń z doświadczeniem migracyjnym. Każdy uczeń jest jednak indywidualną jed-

nostką, posiadającą odmienne doświadczenia, potrzeby i oczekiwania. Przyjęty obraz może mieć zatem znaczenie na samym początku, przy projektowaniu działań edukacyjno-wychowawczych wobec ucznia cudzoziemca, jednak nie powinien przesłaniać bądź zastępować indywidualnej i refleksyjnej relacji.

## References

- Baranowska, A. S. (2020). Bariery integracji uczniów cudzoziemskich ze środowiskiem szkolnym. *Studia Edukacyjne*, 59, 215–236.
- Bem, M. T. (2020). *Kompetencje międzykulturowe studentów. Studium teoretyczno-empiryczne*. [Niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet w Białymstoku]. Pobrane z [https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/12550/1/M\\_Bem\\_Kompetencje\\_miedzykulturowe\\_studentow.pdf](https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/12550/1/M_Bem_Kompetencje_miedzykulturowe_studentow.pdf) (otwarty 20.03.25).
- Białek, K. (red.). (2015). *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Błęszyńska, K. (2010). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Budzyński, Ł., Lubimow, J. (2023). Proces inkluzji uczniów uchodźczych – perspektywa nauczycieli. W: P. Szymczyk, I. Domina (red.), *Migracje i uchodźstwo ludności. Trendy, problemy, wyzwania* (s. 7–21). Lublin: Wydawnictwo Naukowe TYGIEL.
- Chisi, B., Jach, I., Panasiuk, T., Pawlic-Rafałowska, E., Yeremyan-Woźniakowska, M., Błęszyńska, K. M. (2013). *Dziecko migranckie w naszej klasie. Rekomendacje nauczycieli dla nauczycieli*. Organizacja ds. Migracji (IOM). Pobrane z [https://biblioteka.womczest.edu.pl/new/wp-content/uploads/2013/09/webowa\\_biblioteka\\_przedszkole\\_dziecko\\_migranckie\\_w\\_naszej\\_klasie.pdf](https://biblioteka.womczest.edu.pl/new/wp-content/uploads/2013/09/webowa_biblioteka_przedszkole_dziecko_migranckie_w_naszej_klasie.pdf) (otwarty 20.10.24).
- Christ, M. Gałka J. (2018). Wyniki badań własnych dotyczących realizacji edukacji międzykulturowej w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. *Podstawy Edukacji*, 11, 133–146.
- Chrzanowska, I., Jachimczak, J. (2018). Uczeń z doświadczeniem migracji. Diagnostyka potrzeb i obszary wsparcia w ramach edukacji włączającej – uczeń cudzoziemski. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 21, 87–102.
- Danilewicz, W., Prymak, T. (2020). Kryzys uchodźczy bez uchodźców – postawy studentów z Polski północno-wschodniej wobec uchodźców. *Resocjalizacja Polska*, 194–215.
- Dąbrowa, E., Markowska-Manista, U. (2018). Przygotowanie nauczycieli i pedagogów w zakresie edukacji międzykulturowej – prezentacja projektu badawczego. *Edukacja Międzykulturowa*, 8(1), 169–184.
- Dembicka, B., Żdanuk, I. (2023). Determinanty wyboru uczelni i kierunku studiów w ocenie studentów i absolwentów polskich szkół wyższych. *Akademia Zarządzania*, 7(3), 377–389.
- Dobrowolska, B. (2009). Kompetencje międzykulturowe uczniów jako funkcja rozumienia problematyki wielokulturowości i świadomości jej roli u nauczyciela. Z pogranicza praktyki i pedagogicznej refleksji. W: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista (red.), *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości* (s. 76–86). Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Dobrowolska, B. (2010a). Diagnostowanie pedagogiczne w środowisku klasy zróżnicowanej kulturowo. Aktualne problemy i dylematy a orientacja prospektywna – analiza badań.

- W: B. Dobrowolska (red.), *Badawczy charakter pracy nauczyciela. Wybrane obszary teorii i szkolnej pragmatyki*, (s. 159–175). Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.
- Dobrowolska, B. (2010b). Odmienność kulturowa w klasie szkolnej na przykładzie uczniów czeczeńskich w Polsce – badanie kompetencji kulturowych nauczycieli. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć* (s. 219–228). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dobrowolska, B. (2012). Kompetencje nauczycieli a wielokulturowość w świetle badań własnych. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 21, 15–33.
- Gzyra, M. (2015). *Asystent kulturowy (pomoc nauczyciela)*. W: B. Lachowicz (red.), *Uczniowie z różnych kultur w szkole* (s. 31–33). Warszawa: MEN, ORE. Pobrane z <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/10/uczniowie-z-roznych-kultur-w-szkole.pdf>. (otwarty 21.06.24).
- Hajduk-Gawron, W. (2018). Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym – doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego. *Postscriptum Polonistyczne*, 2, 187–203.
- Herudzińska, M. H. (2018). Dzieci cudzoziemskie w polskiej szkole. Portret(y), wyzwania i problemy. *Wychowanie w Rodzinie*, 17(1), 187–209.
- Hryniewicz, J. T. (2011). Imigracja i wielokulturowość w warunkach dużego dystansu kulturowego. *Studia Regionalne i Lokalne*, 3, 5–25.
- Januszewska, E. (2015). Uczeń cudzoziemski w polskiej szkole. Założenia teoretyczno-badawcze. *Journal of Modern Science*, 27(4), 11–32.
- Januszewska E. (2017). Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – między integracją a marginalizacją. *Studia Edukacyjne*, 43, 129–152.
- Januszewska, E., Markowska-Manista, U. (2017). *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Jędryka, B. (2022). Dobry start uczniów z doświadczeniem migracji. *Języki Obce w Szkole*, 2, 29–46.
- Klimowicz, A. (2004). Wstęp. W: A. Klimowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela* (s. 5–7). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Korczak, J. (2024). Uczeń obcokrajowiec w szkole w opiniach studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 629(4), 43–52.
- Korczyński, M., Okrasa, M. (2015). Dystans społeczny rodziców wobec innych narodowości wyznacznikiem dialogu międzykulturowego. *Studia Białorusnistyczne*, 9, 105–117.
- Kwaśniewska-Pasza, S. (2020). Analiza i ocena metod oraz narzędzi badawczych: doniesienie z badania pilotażowego dotyczącego obrazu Innego konstruowanego przez polskich trzecioklasistów. *Przegląd Krytyczny*, 2(1), 55–72.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy–ślady–próby: studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Łodziński, S. (2007). Wielokulturowość i prawa mniejszości. Zmieniające się wizje integracji imigrantów w Europie. W: A. Barska, M. Korzeniowski (red.), *Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w perspektywie europejskiej i pozaeuropejskiej* (s. 95–117). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

- Ministerstwo Edukacji Narodowej [MEN]. (2022). *Zasady przyjmowania cudzoziemców do polskich szkół w kontekście obecnej sytuacji na Ukrainie*. Pobrane z <https://www.gov.pl/attachment/7d55a4b9-6098-48ec-a2ac-0223d4754a3a>. (otwarty 20.03.2025).
- Merton, R. (1982). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Miodunka W. (2014). Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań. *LingVaria*, 9(17), 199–226.
- Mirosław, J. (2015). Rola i zadania psychologa. W: B. Lachowicz (red.), *Uczniowie z różnych kultur w szkole* (s. 17–25). Warszawa: MEN, Ośrodek Rozwoju Edukacji. Pobrane z <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/10/uczniowie-z-roznych-kultur-w-szkole.pdf>. (otwarty 24.06.2024).
- Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2022). Polska szkoła wobec wyzwań wynikających z nowego kontekstu przymusowej migracji. Ku metodyce wspierającej edukację i integrację uczniów pochodzących z Ukrainy. W: Z. Zbróg (red.), *Dzieci z Ukrainy – pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne w przedszkolu, w szkole i w instytucjach samorządowych* (s. 233–246). Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Nazaruk, S., Klim-Klimaszewska, A. (2017). Edukacja wielokulturowa szansą na integrowanie uchodźców ze społecznością lokalną. *Studia Edukacyjne*, 43, 153–164.
- Naczelna Izba Kontroli [NIK]. (2023). *Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskich szkołach*. Warszawa: NIK. Pobrane z <https://www.nik.gov.pl/plik/id,28888.vp,31720.pdf>. (otwarty 24.11.2024).
- Naczelna Izba Kontroli [NIK]. (2024). *Dzieci cudzoziemców w polskich szkołach*. Warszawa: NIK. Pobrane z <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/ksztalcenie-dzieci-cudzoziemcow.html>. (otwarty 01.01.2025).
- Nikitorowicz, J., Guziuk-Tkacz, M. (2021). Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym. *Edukacja Międzykulturowa*, 2, 21–36.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. (2012). Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości. *Edukacja Międzykulturowa*, 1, 47–66.
- Nowak, S. (1973). *Teorie postaw*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Obara-Grączewska, E. (2018). *Uczeń obcojęzyczny w szkole, czyli nauczycielskie wyzwania i trudności*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Okrasa, M., Dąbrowska-Żmuda, K. (2020). Postrzeganie imigrantów w aspekcie afektywnym przez studentów pedagogiki w perspektywie ich przyszłej pracy zawodowej. *Kultura i Edukacja*, 3, 94–112.
- Papuda-Dolińska, B., Knopik, T., Wiejak, K., Błaszczak, A., Styrkacz, S., Mykowska, K. (2024). *Edukacja dzieci i uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybyłych z Ukrainy – dobre praktyki i rekomendacje*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pasamonik, B. (2017). „Malowanie strasznego diabła” – metamorfoza obrazu uchodźcy w Polsce. W: U. Markowska-Manista, B. Pasamonik (red.), *Kryzys migracyjny. Perspektywa społeczno-kulturowa* (s. 15–45). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 10 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywa-

- telami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. Dz.U. z 2022 r. poz. 573.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy. Dz. U. z 2023 r. poz. 2094.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. Dz. U. z 2023 r. poz. 2301, zm.
- Szempruch, J., Blachnik-Gęsiarz, M. (2018). Praktyczny wymiar kompetencji międzykulturowych w polskiej szkole. W: P. Borza, K. Rejman, W. Błażejowski, B. Rejman (red.), *Edukacja międzykulturowa – idee, koncepcje, inspiracje* (s. 77–84). Jarosław: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. Ks. Bronisława Markiewicza.
- Szybura, A. (2016). Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego. *Języki Obce w Szkole*, 2, 99–105.
- Śmiechowska-Petrovskij, E. (2017). Program kształcenia nauczycieli w zakresie wspierania uczniów z trudnościami adaptacyjnymi (uchodźców, cudzoziemców, reemigrantów). Założenia i ewaluacja, W: U. Markowska-Manista, B. Pasamonik (red.), *Kryzys migracyjny. Perspektywa pedagogiczno-psychologiczna* (s. 15–32, t. 2). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Tarkowska, E. (1997). Niepewność kulturowa a stosunek do inności. W: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego* (s. 85–97). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Tędziągolska, M., Walczak, B., Wielecki, K. M. (2023). *Uczniowie uchodźcy w polskich szkołach*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Wielewska, M., Godzwon, J., Gargul, K., Nawrocka, E., Konopka, K., Sobczak, K., Rudnik, A., Zdun-Ryzewska, A. (2022). Comparing students of medical and social sciences in terms of self-assessment of perceived stress, quality of life, and personal characteristics. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–6.
- Załącznik do uchwały nr 120 Rady Ministrów z dnia 15 października 2024 r. „Odzyskać kontrolę. Zapewnić bezpieczeństwo. Kompleksowa i odpowiedzialna strategia migracyjna polski na lata 2025–2030”.
- Załęski, P. (2012). Tożsamość kulturowa – wprowadzenie. W: P. Załęski, A. Syliwoniuk (red.), *Tożsamość kulturowa w Europie Zachodniej*. Warszawa: Wydawnictwo ASPRA – JR.
- Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.



**Pride Mungwari**

*Heal Zimbabwe Trust<sup>1</sup>*

E-mail: [pridemungwari@gmail.com](mailto:pridemungwari@gmail.com)

ORCID: 0009-0004-3104-0790

## **Crossing borders in social work: Ukrainian war-affected children's needs and the social response system in Poland<sup>2</sup>**

### **Summary**

This study describes the Polish social response system from the perspective of professionals working with Ukrainian war-affected children who migrated to Poland between 2022 and 2024. The study used a phenomenological approach in which eight NGO professionals from four cities and one rural area, were interviewed. The findings show that the Polish response system has been composed of numerous uncoordinated NGOs, corporates, and public institutions. Although the system managed to meet basic needs of Ukrainian children during the start of the armed conflict, its interventions were no longer effective in addressing pressing needs of Ukrainian children who settled in Poland. The various response systems were poorly addressing the need for specialised trauma intervention, family security, meaningful integration and services' coordination. Such findings call for social work to upscale its involvement with Ukrainian war-affected children in Poland. The diversity of frontliners in Polish NGOs provides a useful starting point in ensuring that professional social work reaches Ukrainian children in Poland through multi-disciplinary and inter-institutional approaches.

**Keywords:** Ukrainian war-affected children, social work, frontline professionals, war-refugees, NGOs

---

<sup>1</sup> Address: 36 Arundel School Road, Mt Pleasant, Harare, Zimbabwe

<sup>2</sup> The publication was financed by the University of Warsaw.

## Introduction

By 16 May 2024, over 19 million Ukrainian war-refugees had crossed into Poland (UNHCR, 2024) of which, 94.1% were women and children (Baszczak, Kielczewska, Kukołowicz, & Zyzik, 2022; Ociepa-Kicińska & Gorzałczyńska-Koczkodaj, 2022). Approximately 1.5 million of them applied for temporary protection in Poland whilst others proceeded to other European countries or returned to Ukraine (Górny & Kaczmarczyk, 2023; Prusaczyk et al, 2023). Such statistics challenge social work as the chief operator of social response systems, “because the social support system [in Poland] has never had to deal with this type of challenge on such a scale and with people who have such a diverse range of needs” (Necel, 2024, p. 3). This heightens the risk of ineffective social work intervention and vulnerable children falling between different systems (Krawczak, 2012) and raise serious questions on the profession’s preparedness to tackle issues affecting different countries (Healy, 2012).

This study investigated the main research question: What does the social response system look like to professionals responding to the needs of Ukrainian war-affected children in Poland? It was supported by three sub-questions:

- What are the elements of the system responding to the needs of Ukrainian war-affected children in Poland?
- Does the response system address the needs of Ukrainian war-affected children in Poland?
- What could be done to enhance the effectiveness of the social response system for Ukrainian war-affected children in Poland?

This empirical article acknowledges diverse geographies of social work (IFSW & IASSW, 2014; Joubett & Webber, 2020), by adopting a methodology that collected and analysed perspectives from different frontline professionals working with Ukrainian war-affected children in Poland. These were treated as key actors in the social response systems.

### **The context of humanitarian crisis in Polish neighbourhood**

Russia’s aggression in Ukraine which started with the annexation of Crimea and war in Donbas in 2014 (Pietrusińska & Nowosielski, 2022) and escalated on 24 February 2022 (Grabowska, Jastrzębowska, & Kyliushyk, 2023; Richter, 2022) threatened the safety, wellbeing, and life outcomes of Ukrainian children and their families. It became an awakening call for social work given the profession’s commitment to human rights and social justice. But then the war escalated at a time when the world was recovering from COVID-19 (Matuselych, Demeshkant, & Trusz, 2024; Mróz, 2023).

Ukrainian war-affected children who fled from Ukraine were protected by the Refugee Convention of 1951 and the subsequent Protocol Relating to the Status of Refugees of 1967 as well as, Convention on the Rights of the Child (CRC) of 1989 among other human rights instruments. The Refugee Convention demands that refugees be accorded the same rights as those accorded to citizens of the host country (Kolińska, Paprocka-Lipińska, & Koliński, 2023). Article 38 of the CRC provides for the protection of children in armed conflicts, Article 22 provides for the protection of refugee children in host countries and Article 39 deals with the rehabilitation of child war victims in the aftermath of an armed conflict (Chaditsa, 2013).

Ukrainian war-affected children crossed into Poland with several unaddressed physical, socio-economic, and psycho-emotional problems (Matusevych, Demeshkant, & Trusz, 2024, UNICEF, Plan International & Save the Children, 2023). Polish social services were overwhelmed by the end of the second month of the escalated conflict (Lee, Khaw, Lindman, & Juszczuk, 2023).

Mental discomfort and neurotic disorders were recorded high among Ukrainian teenagers in Poland (Długosz, 2023). Most Ukrainian women brought to Poland their neighbour's or relatives' children (Kochaniak & Huterska, 2023). As a result, 66.8% of women sought work and opportunities for them to travel back to Ukraine and this explains why they were not willing to register under temporary protection schemes (Andrews et al, 2023). Registering under Polish temporary protection scheme required that one remain in Poland (Andrews et al, 2023; Prusaczyk et al, 2023). Most Ukrainian refugees did not know that the protection scheme allowed them to register and travel back and forth to Ukraine and other EU countries (Legal Portal for People Fleeing Ukraine, 2024).

Another challenge was the language barrier. Learning a new language especially for preschoolers, adjusting to a new culture (Shevchuk-Kliuzheva & Błasiak-Tytuła, 2023), and securing a place for children with disabilities also proved difficult (Krawczak, 2022). Some Ukrainian children were frustrated by the fact that they were enrolled in classes lower than their exact grades (UNICEF, Plan International, & Save the Children, 2023). Consequently, half of Ukrainian war-affected children in Poland continued their education in Ukraine using online platforms (Pacek, 2022; Pietrusińska & Nowosielski, 2022; UNICEF, Plan International, & Save the Children, 2023).

Kolińska, Paprocka-Lipińska, & Koliński (2023) reported that most Ukrainians defaulted on treatments for cardiovascular diseases, cancer, diabetes and chronic respiratory diseases when they fled Ukraine. Increased exposure to stressful conditions and living in overpopulated shelters in Poland sparked high prevalence rates of viral infections among Ukrainian refugee children (Pluta, Karny, Lipińska, Mańdziuk, Podsiadły, Kuchar, Pokorska-Śpiewak, & Okarska-Napierała, 2024). In fact, Kryst, Zeglen, & Artymiak (2023) discovered that Ukrainian war-affected children in

Kraków were less fit as compared to Polish children of the same age and this might have had a bearing on their health as adults.

### Polish responses to Ukrainian refugees

Ociepa-Kicińska & Gorzałczyńska-Koczkodaj (2022, p.13) observed that, “The quickest and the most effective aid was the one organised on ad hoc basis by individuals, NGOs, business entities, and institutions that normally do not deal with humanitarian aid.” This was aided by the Polish welcome attitude and generous aid towards all Ukrainian war-victims during the start of the war (Baszczak et al, 2022; Ociepa-Kicińska & Gorzałczyńska-Koczkodaj, 2022; Pacek, 2022). However, this support tapered off due to moral exhaustion, and slowly building up tension between Poles and Ukrainians in Poland (Baszczak et al, 2022; Pietrusińska & Nowosielski, 2022). It is also possible that huge war-related financial inflation caused financial difficulties for Poles, though this aspect has not been studied deep enough in current research.

Non-governmental organisations facilitated asylum processes, assisted refugees with required materials, financial, and information needs, and promoted socio-economic inclusion of Ukrainian refugees in Poland (UNHCR, 2023). Nevertheless, Necel (2024, p.10) notes that cooperation between NGOs and social welfare centres was low (at 68.42%), as compared to cooperation between centres and private entrepreneurs (72.39%), informal groups (77.86%), and educational institutions (91.8%).

On 12 March 2022, the government of Poland passed an Act on Assistance to Citizens of Ukraine in Connection with the Armed Conflict on the Territory of Ukraine to provide the legal and policy framework for response (Grabowska, Jas-trzębowska, & Kyliushyk, 2023). The Act, also known as “the Special Act,” stipulated that unaccompanied children from Ukraine were entitled to a temporary guardian subject to approval by the court for families and minors, qualified Ukrainians for Temporary Protection in Poland and gave Ukrainians access to social assistance through a UKR PESEL<sup>3</sup> number (Baszczak et al, 2022; Legal Portal for People Fleeing Ukraine, 2024).

The Special Act also provided conditional subsidies for children in kindergarten, family benefits (500+) for children below the age of 18 years; Start of School Benefits which amounted to PLN 300 for caregivers to buy school materials; and Family Care Capital to help meet daily family needs (Kochaniak & Huterska, 2023; Ociepa-Kicińska & Gorzałczyńska-Koczkodaj, 2022). It also provided for the employment of Ukrainians residing in Poland such as psychologists for other Ukraini-

---

<sup>3</sup> ID number assigned to citizen/resident

ans even without prior training and subject to registration, qualified psychologists to practice in special facilities (Legal Portal for People Fleeing, 2024). However, Polish social welfare centres and social workers were not as adequately prepared to handle the emotional crisis as other countries in Europe (Necel, 2024).

Before this inquiry, there were limited studies that unpacked how diverse aspects of the social response systems connected in addressing the above needs of Ukrainian war-affected children in Poland. Municipalities through social welfare centres were given the leeway to provide social support via their own initiatives and subject to the availability of funds (Ociepa-Kicińska & Gorzałczyńska-Koczkodaj, 2022; Magdziarz, 2024). Local authorities were given the obligation to provide services that were more focused on the long-term integration aspects of response (Necel, 2024). Since local administrative units were primarily tapping the needs of Polish families before the Act of 12 March (Magdziarz, 2024), it would have been prudent to evaluate how their capacity strengthened them for effective delivery of the added responsibility. This is also supported by Geha (2019) who, studying social response systems in Lebanon, observed that learning and adaptation was essential for an effective multi-stakeholder social response system. Unfortunately, the only inquiry that was done, showed that Polish welfare centres, where most social workers and pedagogues were employed, were not adequately prepared to deal with large numbers of foreigners (Necel, 2024). A survey done by Baszczak et al. (2022) established three stages of social response systems for refugees that were then applied in making sense of the findings in this study. The survey noted that Poland had undergone a stage of spontaneous response, followed by a partial adaptation stage. It went on to predict the integration stage and that the role of local authorities and central government would increase as the stages progressed (Baszczak et al., 2022).

### **Methodology and methods used in the study**

The study adopted a qualitative design and a phenomenological approach as a way of collecting rich, contextualised data on the subject matter (Levitt, Bamberg, Creswell, Frost, Josselson, & Suárez-Orozco, 2018). The researcher used a qualitative design because of its ability to provide detailed insights of under-studied phenomenon. According to Padgett (2008), qualitative studies are known for explaining topics that are not well documented. The whole study was done under the University of Warsaw, Faculty of Education staff supervision (prof. Agnieszka Naumiuk).

A sample of eight frontline professionals from NGOs in Piłazzków, Warsaw, Wrocław, Nowa Sól and Włodawa participated in the study.

The sample was selected using stratified purposive sampling techniques in which NGOs working with Ukrainian war-affected children in Poland were used as strata. According to Omona (2013, p. 180), “In order to obtain a stratified purposeful sample, the sampling frame is first divided into strata; then a purposeful sample is selected from each stratum.” The researcher then sent an email requesting participation of the identified NGOs. To target respondents with rich and varied experiences (Creswell & Creswell, 1994), study participants were then selected from various frontline departments of organisations that were willing to participate in the research.

The researcher was guided by the principle of saturation in determining the size and representativeness of the sample (Naeem, Ozuem, Howell, & Ranfagni, 2024). The researcher tried sampling frontline professionals in government welfare centres and rural areas. However, none of the engaged welfare centres were available for the study. The researcher analysed the unavailability of social workers for this study as key considerations for research and practice in social response systems.

### **Data collection, analysis and presentation**

Data used in this article were collected between February and June 2024. The researcher used an interview guide to conduct in-depth interviews with respondents. According to Creswell & Creswell (1994, p. 199), in-depth interviews, “involve generally unstructured and generally few open-ended questions and are intended to elicit views and opinions from the participants.” Thematic content analysis was also used to analyse data collected from the interviews. This involved a multi-step, back-and-forth procedure of reading and organising data, deducing themes, and drawing patterns from the viewpoints of participants (Creswell & Creswell, 1994).

Since the researcher followed data saturation in determining sample properties, each of the interviews conducted specifically sought to explore and exhaust themes emerging from the data. As such, the researcher analysed data concurrently with data collection until the 8th interview failed to unlock new themes except for the remaining thematic area that could be addressed by social workers in social welfare centres. This method is supported by Bryman (2012), who argues that researchers concerned with reaching saturation sample the population, collect data, and analyse it concurrently.

### **Ethical considerations**

The researcher ensured that:

- Respondents retained the right to informed consent, voluntary participation, and freedom to withdraw from the study at any time of the interview.

- Participants read, understood, and signed a consent form before the interviews.
- All data about the identity of participants were kept confidential to protect them and their service users.
- Verbatim cited in this article were anonymised.

### **Limitations of the study**

Although this research provides useful insights into the Polish social response system and the pressing needs of Ukrainian children in Poland, the absence of perspectives of professional social workers from public institutions creates room for further research. Social work is a highly specialised practice and this article does not seek to downplay views from public social workers in understanding the Polish social response system. On the contrary, the article provides the other side of social work, that which has not been documented, about professions and disciplines accomplishing social work roles. This stance is particularly important because of its corrective potential to the realisation that social work does not have monopoly over addressing the social needs of service users (Weiss-Gal, 2008) especially that of foreigners in Poland. Secondly, it was necessitated by the lack of cooperation from welfare centres in the process of producing practice related knowledge. Their unavailability for the study was analysed further in this article given its implication to social work and public social response systems.

As discovered in this inquiry, welfare centres, hospitals, and schools play a pivotal role in the implementation of the Act on Assistance for Ukrainian Citizens in Connection with the Armed Conflict on the Territory of the Country (Special Act). Because of their absence in the current sample, this discovery could not be developed further, from the perspective of government frontline workers. This article's openness on the shortfalls of the methodology used calls for practitioners and researchers to implement the study's recommendations with the full understanding of the process behind such recommendations. It provides a baseline understanding of the response system upon which researchers can test and challenge some of this study's findings.

### **Research Findings**

#### **Elements of the system(s) responding to the needs of Ukrainian war-affected children in Poland**

Respondents identified various systems of response consisting of NGOs, public schools, public health care institutions as mediated by the Special Act of 12 March

2022. Each of these systems was underpinned by a number of challenges which rendered them ineffective as the conflict in Ukraine dragged on. The stages of social response processes were not as exclusive as suggested by Baszczak and colleagues (2022). Below are detailed descriptions from the perspectives of frontline workers in NGOs:

### **Polish NGO response**

All respondents indicated that Poland was characterised by numerous, uncoordinated and unstructured refugee response systems. Respondents reported that various NGOs were working independently from one another whilst public institutions also responded without any form of coordination with NGOs. To participants, NGOs provided much of the emergency response services to Ukrainian war-affected children in Poland whilst government provided statutory social protection services as stipulated by the Special Act. One respondent said:

Refugee response system in Poland is a mishmash of different services that are not structured nor coordinated. (Respondent 3)

However, respondents reflected that several NGOs, public institutions and businesses that offered support services during the first months were no longer active during the time of the study. In addition, respondents highlighted that most actors who remained provided non-specialised child support services. Another respondent explained:

We had non-government organisations, public companies, individuals, churches, and all sorts of groups providing support to Ukrainian refugees since February 2022. This changed. But no one is working intensively with Ukrainian children who settled in Poland. (Respondent 2)

Two respondents reported maintaining a referrals directory at their organisation and the rest indicated that they used personal connections to refer Ukrainian children for specialist services. To respondents, such a fluid referral mechanism left some Ukrainian service users confused as to where to get support. Respondents also indicated that NGO frontliners did not have control on ensuring that the cases they referred to public institutions were attended. The following two respondents shed the situation by saying:

Because we do not have a central referral point, many Ukrainians do not know where to obtain support even after two years of living in Poland. (Respondent 2)

As an NGO professional, I do not have the authority to make any official recommendations to public institutions that provide specialised assistance for children. (Respondent 5)

Respondents identified psychologists, case workers, multi-cultural specialists/assistants, translators, integration facilitators, and teachers as professionals working most often with Ukrainian war-affected children in Poland. It emerged that most of these frontliners were volunteering without prior training/experience in working with war-affected children. Respondents also observed that the number of volunteers was on the decline due to shrinking donor funding and burnout. The following respondents explained this as follows:

Teachers, case workers, psychologists, and cultural assistants work more closely with Ukrainian children in Poland. Most of them do it as volunteers in NGOs. (Respondent 6)

At one point we had over 70 volunteers. They would do everything, counselling, documenting Ukrainians, distributing materials, and so forth. As time went by, our volunteers became fewer and fewer due to burnout. (Respondent 3)

Respondents stated that their roles included documenting cases of war-affected children, assisting their caregivers to fill-out important forms and access social services, diverting children's attention from traumatic past, and creating opportunities for Ukrainian children and their caregivers to integrate. Respondents also reported working in various capacities depending on the case they were handling. Three respondents highlighted the following:

My role as a case worker involves listening to experiences of Ukrainian migrants, helping them fill out forms for social benefits, and finding school place for their children. (Respondent 2)

I teach at an integration school. I mainly help Ukrainian children to think of something pleasant, away from their suffering. (Respondent 7)

A big part of my work involves Ukrainian parents who ask me several questions about where they can get something. Others require accompaniment to a Ukrainian speaking doctor, and I accompany them. (Respondent 4)

### **The Special Act and its effect on public response systems**

All respondents highlighted that the Polish government provided support to Ukrainians with a PESEL UKR status through welfare centres, public schools, clinics and hospitals. However, respondents reported that they did not have the updated information on the public social benefits available to Ukrainian children in Poland since government kept on amending the Special Act. To participants, government has been introducing strict policies regarding Ukrainians thereby making it difficult for them to integrate in Poland. Respondents were also concerned that the aftermath of the Special Act's 2-year lifespan was not clear nor predictable for Ukrainian war-affected families who settled in Poland. Two respondents explained that:

The Special Act of 12 March provides temporary protection for all Ukrainians in Poland. It guarantees all rights to social support, health, and education on the same terms with Polish children. (Respondent 1)

It is difficult to recite what is still in the Special Act for Ukrainian war-affected children because the law keeps changing. I know government provides money for schools to employ special tutors who help Ukrainian children to understand the new learning demands and many other things. (Respondent 3)

The following three responses described the precarious situation faced by Ukrainian children in Poland:

Everything looks gloomy and blurry after 30 June 2024. It's said that those who leave for Ukraine after this date will be removed from the status of UKR and will have to take a resident card. But child support will only be given to Ukrainians with UKR status. (Respondent 4)

Since 24 February 2022, Ukrainian children who came to Poland could continue learning in Ukrainian schools remotely. With the new law, from 1 September 2024, all Ukrainian children in Poland must enrol with a Polish school. (Respondent 2)

As of today, the special arrangements for Ukrainians who arrived in Poland due to the outbreak of war in Ukraine have been extended until 30 June 2024. This solution presents the problem of temporariness and having to live out of a suitcase. The children do not have any stability. (Respondent 8)

Respondents further revealed that the Special Act had no binding effect on NGOs' work with Ukrainian war-affected children. As a result, respondents professed that they rarely relate to it. Only one of the respondents indicated that their work was regulated by the Special Act. One respondent stated that:

Accommodation with food is the only obligation incumbent on us as a contracting party in terms of Article 12(10) of the Special Act. (Respondent 8)

The following two responses illustrated the disconnection between the Special Act and NGOs working with Ukrainian children in Poland:

The Special Act does not have any impact on our work as a centre because we are not dependent on government. (Respondent 7)

As a case worker, I do not use the Special Act in my work. I only need to know the Polish context, how different public institutions work, how to access social centres, or schools, and you do not find this in the Special Act. (Respondent 2)

### **Public schools' reaction**

All respondents identified public schools as key implementers of the Special Act. It emerged that the Special Act allows Ukrainian children in Polish public schools on the condition that they attend extra hours learning Polish. Participants also

indicated that the Special Act provides that teachers, multi-cultural assistants and psychologists assist Ukrainian children in schools. However, Polish public schools were reportedly experiencing challenges that reduced children's access to quality education. Among the challenges observed by respondents were shortage of Ukrainian speaking teachers, limited places for Ukrainian children and unrealistic policy targets. A respondent commented:

We have an old educational system which was not designed for large numbers of Ukrainian children. They are coming from the war, and our teachers are not prepared for that. (Respondent 2)

Similarly, another respondent decried:

Where regulations said we should have 20–25 students in class, we had 28–35 children and all of them were Ukrainians. (Respondent 4)

The general view was that the Polish educational system in many aspects was not prepared to accommodate Ukrainian children. Respondents pointed out frustrating enrolment requirements, curriculum differences, and unclear expectations from Polish teachers. For example, in Wroclaw, a respondent observed that for children from occupied Ukrainian cities it took longer to be accepted in Polish schools because they did not have certificates from their schools. Three of the respondents commented on the difficulties they were facing:

There are few places for Ukrainian children in Wroclaw. We only have one school for children with special educational needs and disabilities. Other schools have one or two places in each class, but then it draws the attention of all children. (Respondent 4)

There is a lot of negative feedback from Ukrainian parents regarding how teachers handle their children in schools. Polish teachers do not understand the situation they are working in. (Respondent 1)

It is difficult for Ukrainian children to go to Polish schools or lyceum where they are taught in Polish. (Respondent 6)

It also emerged that government of Poland had introduced a new educational policy which would have made it compulsory for Ukrainian war-affected children in Poland to enrol in Polish schools. According to respondents, the new policy was going to be implemented from 1 September 2024 even though Polish teachers were not ready for such diverse classes. Participants were convinced that government's failure to address systemic and administrative educational challenges (discussed above) before introducing the new policy would further disadvantage Ukrainian children, especially those with Special Educational Needs and Disabilities (SEND). Two respondents outlined the following challenges in relation to the new policy:

It is difficult to secure a place for children with disabilities in public schools in Warsaw. Applications open in spring, and one must produce a Certificate of Disability for the child in question. It is expensive to apply for this certificate or pay for official translation of the certificate and other required documents. This might worsen if the new educational policy is implemented. (Respondent 2)

The new educational policy will force children to return to Ukraine after being frustrated by the lack of Ukrainian teachers, books and differences in curriculum. (Respondent 6)

Another respondent went on to a recommendation:

Government should revise the new educational policy because teachers are not yet prepared for diverse classes. Government should hire more Ukrainian teachers by removing obstacles for Ukrainians to teach in Polish schools. (Respondent 3)

### **Public hospitals and clinics' services**

All respondents indicated that public hospitals and clinics play a pivotal role in the implementation of the Special Act. Respondents pointed out that Ukrainian war-affected children were eligible for free health care services in terms of the Special Act. However, six respondents emphasised that waiting lists for consulting public specialists such as children's cardiologists, children's psychologists or children's psychiatrists were too long, even for Poles. To respondents, this made it difficult for Ukrainian children to access specialised health care support given their already disadvantaged position. Respondents further reported that absence of interpreters in public health care institutions in Warsaw, Wrocław, Nowa Sól and Włodawa was a significant hindrance to quality health care services for Ukrainians in Poland. Two respondents described the situation as follows:

It can take up to 5 months on waiting list for you to see a child cardiologist in public institutions. Booking a private child cardiologist is expensive. It is difficult to find a public child specialist who can speak Ukrainian. (Respondent 2)

I once had a service user who repeated the same medical test twice in 6 months and obtained the same results. She was supposed to undergo corrective surgery immediately after the first test but no one at the hospital had explained it to her. None of the hospital staff attending to her could speak Ukrainian. (Respondent 4)

### **Impact and dynamics of Polish response systems**

There was a general consensus among respondents that the support from various response systems had different impact on Ukrainian war-affected children in Poland right from the start of Russia's aggression in Ukraine. However, respondents

could not pinpoint when all the systems started to tapper. It could be deduced that NGO systems started collapsing due to shortage in funding and gradual decline in the number of volunteers as highlighted above.

Participants were still providing material support and information on available social and legal services which Ukrainian war-affected children required upon arrival in Poland. However, respondents believed that these needs long evolved into more complex needs. Respondent 6 explained:

Organisations provide almost everything, information, transport, free accommodation, food, clothes, money. Ukrainian children's needs are now complicated. The situation requires us to work more intensively with Ukrainian children and families who settled here.

### **Psychological needs**

Respondents were of the view that Ukrainian war-affected children in Poland now require specialised trauma support to help them deal with the psychological stress of surviving the war and adapting to a new country. Respondents felt that psychological support was not prioritised during early days of the armed conflict. Consequently, Ukrainian children were reportedly depressed, withdrawn, abusing substances and resorting to violence as they tried to cope with unresolved traumatic experiences. Respondents were also concerned that children's recovery process was further compounded by the scarcity of children's psychologists in Poland and parents who withheld sensitive information about their children during therapy. Only two NGOs reported having qualified psychologists and counsellors who provided professional therapy to Ukrainian children. Respondent 8 shared how their organisation failed an unaccompanied Ukrainian child who lived in their shelter for 2 years, without talking to anyone in the shelter. The child returned to Ukraine without informing anyone. Respondent 7 said:

More psychological support is needed for Ukrainian children, especially those who witnessed bombings and people's remains. No one works with them psychologically. We are trying to, without competence.

Similarly, two respondents shared how professional intervention was undermined by accompanying adults:

Even if a mother brings a child [for therapy], some of them do not say that the child saw her father being killed. (Respondent 4)

We would recommend seeing a psychologist during early days, but most parents would not attend their sessions. Now, most Ukrainian teenagers are withdrawn, they abuse substances and in most cases their mothers are also depressed. (Respondent 1)

Respondents shared that the provision of specialised psychological support was further strained by the difficulties in finding a trauma specialist who can speak Ukrainian. Participants believed that this was caused by the fact that Poland does not recognise Ukrainian diplomas and requirements for a Ukrainian psychologist to practise in Poland were difficult to meet. In addition, respondents observed that Poland had not yet availed facilities for Ukrainians to receive specialised psychological support as stipulated in the Special Act.

Respondent 8 indicated:

There is also a shortage of social workers dedicated to work with Ukrainian refugees in distress, bereavement and traumatic experiences such as caring for the sick and persons with disabilities.

Another respondent added:

Ukrainian psychologists are required to go through a process of diploma certification before practising in Poland. The process is not easy to complete. The Special Act allows Polish Psychologists to work with Ukrainian children in special centres. But there are no such centres yet. (Respondent 5)

### **The need for security with the family**

All respondents believed that Ukrainian war-affected children in Poland longed to live with their families, in private and peace. Respondents reported witnessing a complex feeling of insecurity and trauma among Ukrainian children in shelters and school. Illustrating this trauma-security complexity, respondent 7 recited how Ukrainian children in her centre would hide under the table after hearing a fire alarm, fearing that their centre was being bombed.

Respondent 1 highlighted:

Ukrainian children are now tired of fearing for the lives of their fathers and brothers who stayed behind, fighting. They want to go home.

Similarly, another respondent added:

They need a place where they can live and sleep peacefully. Where I worked before, people lived in big rooms, with beds arranged next to one another, without any possibility for children to be alone, with family. (Respondent 5)

### **The need for meaningful integration**

The need for integration support for Ukrainian war-affected children, their families, and the broader Polish society emerged high. Respondents indicated that promoting cohesion in schools, ending violence between Polish and Ukrainian

children, and introducing a national integration policy would help integrating Ukrainian war-refugees in Poland. Participants reported facilitating extra-curriculum classes and group camping activities with Ukrainian and Polish children in which Ukrainian children remained withdrawn and disinterested. This made respondents believe that enacting a legal framework in Poland would be instrumental in ending divisive information shared by adult Poles about Ukrainians and vice versa.

Two respondents reported:

In class, Ukrainian kids sit with Ukrainian friends since they share the same language and common experiences. This can be resolved with better integration support between Poles and Ukrainians. (Respondent 3)

Poland needs regulated integration, with more extracurricular activities such as sports, supporting talents, creating as many opportunities as possible for the individual development of the child. (Respondent 8)

Only one respondent reported that Poland had accomplished a lot in integrating Ukrainian war-affected children. The respondent highlighted:

A lot has been done and is still being done to actively integrate forced migrants from Ukraine, in particular children, into the Polish society. (Respondent 5)

### **The need for a coordinating mechanism**

Respondents also felt that both government and NGO response systems need to be structured and coordinated. Participants reiterated that coordination would ensure that the needs of Ukrainian children are professionally, ethically and effectively addressed. Respondents believed that the coordinating mechanism should be representative of diverse response providers. Participants believed that such a mechanism would disseminate information on available support services, harmonise response interventions, organise response clusters, concentrate financial and human resources towards critical needs, identify geographical areas and social groups that were under-serviced, and avoid double dipping. A participant recommended that:

Polish NGOs and government institutions need to be structured and coordinated. This will help concentrating funds and expertise on key areas of need. (Respondent 3)

## **Discussion and Recommendations**

The study confirms that response systems go through different phases requiring specific interventions (Baszczak et al., 2022). However, based on the findings,

such categorisation of social response phases is not an easy task, especially for frontline professionals. Data illustrated that before the introduction of the Act on 12 March 2022, response was massive, spontaneous and driven by NGOs and diverse players. Nevertheless, this phase faded into a period when the central government of Poland, local authorities and NGOs took the centre stage in the Polish response system; albeit with loose coordination. This phase comes out clearly as the period when the Special Act was set to expire on 30 September 2024 as opposed to adaptation or integration phase. Similarly, data show that as of June 2024, these actors had been overtaken by a new set of long-term adaptation and integration needs. Baszczak et al. (2022) foretell that during this phase, central government and local authorities should take a lead role in providing social response services. This study established that central government and local authorities need to collaborate with NGOs, which, in their diversity and long experience in supporting Ukrainian war-affected children can enhance the response systems in the future.

Professional social workers are invisible in the Polish response system (Necel, 2024). Most of the NGOs that participated did not have professional social workers. Although the Special Act is administered by welfare centres in different districts, the invisibility of professional social workers advances the neo-liberal thinking that public social services remain a receding goal (Lipsky, 2010) only achievable through private means (Bourdieu, 2002). This reflects critically on social work in Poland given the invisibility of its role, complex needs and programmatic gaps discovered by this study.

Whereas professional social workers in social welfare centres were not available for the study, a few lessons for research and practice can be deduced from the following scenarios:

**Scenario 1:** Social workers in the welfare centres were not comfortable discussing practice related issues in English. This scenario has a high probability of being true given that most of the potential interviewees that the researcher encountered during data collection preferred being interviewed in Polish, Ukrainian or Russian. This scenario presents an insignificant negative impact on the credibility, authenticity, and confirmability of the study findings since most of the interviews were conducted with the help of translators. It only made the researcher unearth unexplored views of diverse actors in the response system. The most important thing is that the views of NGO frontline workers were not misattributed to the views of social workers in social welfare centres. Rather, the absence of professional social workers' perspectives on welfare centres exposed gaps that can be perceived as institutional borders which Ukrainian children have to cross when they enter the Polish social response system. The knowledge, experience and reflections from

NGO frontline workers can therefore be utilised as a foundation for strengthening seamless collaborations, multi-disciplinary and inter-agency collaborations that transcend the divide between NGOs, welfare centres and other public institutions in Poland. This scenario is supported by pragmatic epistemological beliefs that there are multiple sources of making sense of the world and none of them are superior than the other (Creswell & Poth, 2018).

**Scenario 2:** Professional social workers did not see the value of participating in an academic research about their work with Ukrainian war-affected children. Most social workers are not research-minded and therefore feel threatened by research (Uggerhøj, 2014). It may also be possible that as public institutions, social welfare centres were concerned that they may not have answers regarding the future of the Special Act. They might have been intimidated by the fact that they lacked appropriate tools and competencies for handling cases of Ukrainian children as discovered by Necel (2024). If this scenario is true, its negative impact on the study findings is low, particularly on how social work has been ineffective in addressing the needs of Ukrainian war-affected children identified by NGOs in Poland.

It also implies that there is a great need for social workers in Poland to learn and co-produce tools for working with Ukrainian refugee children, NGOs, schools and health care institutions in Poland. Thus, future studies should focus heavily on practice research as a way of enhancing the participation of social workers and other bureaucrats in public institutions. According to Uggerhøj, Henriksen and Andersen (2018), practice research is an emerging social work strategy to research which builds practice enhancing knowledge using standards of academic research. It is done in a collaborative and negotiated process involving service users, street-level bureaucrats, managers and policy makers (Joubett & Webber, 2020). Reasons for proposing this collaborative knowledge production process include reducing the general disinterest in studies that end up changing little on practice and policy. Thus by adopting such a participatory approach, researchers stand a chance to enhance research utilisation beyond academics. Professional social workers in Poland have a lot to learn from NGO practitioners whom Necel (2024) reported as the most active response workers in promoting integration and community cohesion work. Likewise, as data show, social workers as custodians of the Special Act of 12 March can educate NGO practitioners a lot about the Act and important methods of ethical practice with service users.

Non-social work professionals in NGOs should be applauded for bridging such gaps in the Polish response systems. Their urgency and agency to alleviate suffering, safeguard the rights, dignity, and worthy of Ukrainian war-affected groups

(IFSW & IASSW, 2014) lay a foundation for impactful multidisciplinary approach to the needs of Ukrainian children in Poland. Social work in Poland can capitalise on such numbers and diversity to reach Ukrainian war-affected children who are already working with various NGOs. It is important that the professions in Poland cross the proverbial borders between welfare centres, schools, hospitals and non-governmental organisations. In fact, Article 14 of the General Comments (2017) recommends that multi-disciplinary actors in states receiving child refugees be empowered to make professional judgments, refer cases and act diligently in their work with migrant children.

As shown by data, most response services for war-affected children in Poland are offered by numerous NGOs in a non-coordinated manner (Ociepa-Kicińska & Gorzałczyńska-Koczkodaj, 2022). The spontaneity, flexibility and numerical advantage of response providers helped addressing children's basic needs whilst state welfare institutions pursued social services prescribed by the Special Act (Baszczak, et al, 2022; Bourdieu, 2002; Lipsky, 2010;). Without coordination and supervision from welfare centres, Ukrainian children are prone to receiving sub-standard support or being left out by different response providers. Article 18 of General Comments (Number 23) to Article 22 instructs state parties to promote inter-institutional collaborations for meeting diverse educational, protection, health and justice needs of children and their families in host countries (General Comment, 2017). Promoting partnerships and coordination between different NGOs and public institutions especially hospitals, schools, and welfare centres is pivotal in enhancing the response system in Poland. Further research with Ukrainian children, social workers, teachers and health care workers can also help enhancing their performance.

As observed, Ukrainian war-affected children have equal access to public schools and hospitals in Poland today. This is commendable since Articles 9, 22 and 25 of the General Comments to Article 22 reiterate that state parties should ensure equality between child refugees and native children (General Comment, 2017). Thus, Polish government put into practice Articles 28 and 29 of the CRC which provide for children's right to education and the right to health and healthcare as stipulated in Articles 23 and 24 of the CRC (CRC, 1989). However, as illustrated by data, it is difficult for Ukrainian children to fully enjoy these rights in Poland due to administrative and structural injustices.

Such a mismatch between social policy and actual situations on the ground, as discovered by this study, remains a worrisome hallmark of public social services (Bourdieu, 2002; Lipsky, 2010). It weakens social work's fight against discrimination and inequality (IFSW & IASSW, 2014). This calls for social response systems that provide for subsistence needs of Ukrainian war-affected children whilst agitating

for overhaul of the education, health and welfare systems in Poland. This should be viewed together with the need for social response systems that are flexible enough to attend to individual survival needs, family adaptation and community integration needs all at the same time.

## Conclusions

Although this study was based on perspectives from NGO frontline workers, it concluded that the response system in Poland is driven by numerous uncoordinated NGOs that work mostly with non-trained workers to facilitate social work roles. State response systems, on the other hand, implemented mainly by public schools, hospitals and clinics are constantly changing due to changes in the Special Act. Social welfare centres were pitched as institutions that are not easily accessible with NGOs and there is a great need for social welfare centres to reflect and address this.

The study discovered that dominant response systems have since been overtaken by the need for specialised trauma intervention, security with family, meaningful integration and coordination. Whilst data showed a change in social response services over time, it was difficult for respondents to categorise their responses within specific timelines or phases of response. As such, a practice-oriented study with Ukrainian war-affected children, professional social workers and other professionals in public institutions remains pivotal in improving social work's response to Ukrainian war-affected children in Poland. In addition, the data illustrate that greater central government intervention is now more necessary than ever to support integration. Ukrainian war-affected children and their caregivers now struggle with adaptation and long-term social needs as opposed to when they required subsistence support.

## References

- Andrews, J., Isanski, J., Nowak, M., Sereda, V., Vacroux, A., & Vakhitova, A. (2023). Feminized forced migration: Ukrainian war refugees. *Women's Studies International Forum*, 99, 1–11.
- Baszczak, L., Kiełczewska, A., Kukołowicz, P., & Zyzik, R. (2022). *How Polish society has been helping refugees from Ukraine*. Warsaw: Polish Economic Institute.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7(1), 14–25.
- Bourdieu, P. (2002). *The weight of the world*. Cambridge: Polity Press.
- Bryman, A. (2012). How many qualitative interviews is enough? In S.E. Baker and R. Edwards (Eds.) *How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research* (pp. 18–19). ESRC National Centre for Research Methods, Southampton: University of Southampton.

- Chaditsa, P. A. (2013). *Children and armed conflict* (7th ed.). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (1994). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Długosz, P. (2023). War trauma and strategies for coping with stress among Ukrainian refugees staying in Poland. *Journal of Migration and Health*, 8, 1–7.
- Freire, P. (1970). *Pedagogue of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Geha, C. (2019). Resilience through learning and adaptation: Lebanon's power-sharing system and the Syrian refugee crisis. *Middle East Law and Governance*, 11(1), 65–90.
- Górny, A., & Kaczmarczyk, P. (2023). Between Ukraine and Poland. Ukrainian migrants in Poland during the war. *CMR Spotlight*, 2(48), 2–14.
- Grabowska, I., Jastrzębowska, A., & Kyliushyk, I. (2023). Resilience embedded in psychological capital of Ukrainian refugees in Poland. *Migration Letters*, 20(3), 421–429.
- Healy, L.M. (2012). Defining international social work. In L.M Healy and R.J Link. *Handbook of international social work: human rights, development, and the global profession* (pp. 9–15). New York, NY: Oxford University Press.
- IFSW, & IASSW. (2014). *Global social work statement of ethical principles*. Retrieved May 19, 2024, from: <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/>.
- Joubert, L., & Webber, M. (2020). *The Routledge handbook of social work practice research*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Kochaniak, K., & Huterska, A. (2023). Composition of Ukrainian households under forced migration and its impact on livelihoods opportunities at early stage of stay in Krakow. *Journal of Family Studies*, 30(1), 1–24.
- Kolińska, K., Paprocka-Lipińska, A., & Koliński, M. (2023). The Ukrainian refugee crisis: Its ethical aspects and the challenges for the Polish healthcare system – a descriptive review. *European Journal of Translational and Clinical Medicine*, 6(1), 79–86.
- Krawczak, A. (2022). *Situation of Ukrainian children in Poland*. Warsaw: Empowering Children Foundation.
- Kryst, L., Zeglen, M., & Artymiak, P. (2023). Forced migration and integration – comparison of physical fitness of children from Poland and Ukraine as an indicator of general health. *American Journal of Human Biology*, 35(7), e23888.
- Lee, A. C. K., Khaw, F. M., Lindman, A. E. S., & Juszczuk, G. (2023). Ukraine refugee crisis. Evolving needs and challenges. *Public Health*, 217, 41–45.
- Legal Portal for People fleeing Ukraine. (2024). The Act on Assistance for Ukrainian Citizens. Retrieved March 8, 2024, from: <https://ukraina.interwencjaprawna.pl/the-act-on-assistance-for-ukrainian-citizens/>.
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26–46.
- Levy, S. R., Migacheva, K., Ramírez, L., Okorodudu, C., Cook, H., Araujo-Soares, V., Minescu, A., Livert, D., Ragin, D. F., & Walker, P. (2022). A human rights-based approach to the global children's rights crisis: A call to action. *Journal of Social Issues*, 78, 1085–1097.

- Magdziarz, W. (2024). Changes in the involvement of Polish local governments in public policies addressing involuntary migration following the 2022 inflow of Ukrainian forced migrants. *Central and Eastern European Migration Review*, 13(1), 47–68.
- Matushevych, T., Demeshkant, N., & Trusz, S. (2024). Factor structure of academic resilience among Polish and Ukrainian students involved in remote education caused by Covid-19 and military aggression. *Scientific Reports*, 14(1000), 1–8.
- Mróz, F. (2022). Geographies of care: The Catholic Church in Poland's assistance to refugees from Ukraine during Russia's invasion of Ukraine. *Journal of Religion and Health*, 62, 444–464.
- Naeem, M., Ozuem, W., Howell, K., & Ranfagni, S. (2024). Demystification and actualisation of data saturation in qualitative research through thematic analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, 1–17.
- Necel, R. (2024). War refugees from Ukraine in Poland: the welfare system in the face of New social challenges. *Journal of Contemporary Central and Eastern Europe*, 32(1), 75–94.
- Ociepa-Kicińska, E., & Gorzałczyńska-Koczkodaj, M. (2022). Forms of aid provided to refugees of the 2022 Russia–Ukraine war: The case of Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7085.
- Omona, J. (2013). Sampling in qualitative research: Improving the quality of research outcomes in higher education. *Makerere Journal of Higher Education*, 4(2), 169–185.
- Padgett, D. K. (2008). *Qualitative methods in social work research*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Pacek, M. (2022). Integration policy of immigrants with particular emphasis on Ukrainian children in Poland. *Study in European Affairs*, 2(2022), 31–45.
- Pietrusińska, M. J., & Nowosielski, M. (2022). Ukrainian forced migrants and the (in)equalities of the Polish educational system. *CMR Spotlight*, 7(42), 2–14.
- Pluta, L., Karny, K., Lipińska, M., Mańdziuk, J., Podsiadły, E., Kuchar, E., Pokorska-Śpiewak, M., & Okarska-Napierała, M. (2024). Ukrainian war refugee children with particularly severe viral infections: A case series report. *Pediatric Infectious Disease Journal*, 43(2), e30–e36.
- Prusaczyk, A., Bogdan, M., Vinker, S., Gujski, M., Żuk, P., Kowalska-Bobko, I., Karczmarz, S., Oberska, J., & Lewtak, K. (2023). Health care organization in Poland in light of the refugee crisis related to the military conflict in Ukraine. *International Journal of Environmental Research Public Health*, 20, 3831.
- Richter, W. (2022). NATO-Russia tensions: Putin orders invasion of Ukraine. With European security order in shambles, further escalation must be prevented. Retrieved November 20, 2023, from: <https://swp-berlin.org/en/publication/nato-russian-tensions-putin-orders-invasion-of-ukraine>. SWP Comment 2022/C16, 01.03.2022.
- Shevchuk-Kliuzheva, O., & Błasiak-Tytuła, M. (2023). The vocabulary skills of Ukrainian pre-schoolers in Poland. *Cognitive Studies | Études cognitives*, 23, 1–12.
- Uggerhøj, L. (2014). Learning from each other: Collaboration processes in practice research. *Nordic Social Work Research*, 4(sup1), 44–57.
- Uggerhøj, L., Henriksen, K., & Andersen, M. L. (2018). Participatory Practice Research and Action Research: Birds of a feather?. *China Journal of Social Work*, 11(2), 186–201.
- UN Committee on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families (2017). *Joint general comment No. 3 (2017) of the Committee on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families and No. 22 (2017) of the Committee on the Rights of the Child on the general principles regarding the human rights of children in the*

- context of international migration*. CMW/C/GC/3-CRC/C/GC/22. Retrieved February 11, 2024, from: <https://www.refworld.org/reference/research/cmw/2017/en/119187>.
- UNHCR (2024). Convention relating to the status of refugees. Retrieved May 16, 2024, from: <https://www.unhcr.org/4d934f5f9.pdf>.
- UNHCR (2024). Operational Data Portal: Ukraine refugee situation. Retrieved June 7, 2024, from: <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>.
- UNICEF, Plan International, and Save the Children. (2023). "It is cool here, no doubt about it... but home is home." Exploring the subjective wellbeing of children and adolescents living in Poland in the face of the war in Ukraine. Retrieved March 10, 2024, from: <https://plan-international.org/uploads/sites/98/2023/11/It-is-cool-here-no-doubt-about-it.-but-home-is-home.pdf>.
- Weiss-Gal, I. (2008). The professionalisation of social work: A cross-national exploration. *International Journal of Social Welfare*, 17, 281–290.

## **Izabela Grabowska**

*Szkoła Główna Handlowa w Warszawie*

*Uniwersytet Warszawski<sup>1</sup>*

E-mail: [igrabow@sgh.waw.pl](mailto:igrabow@sgh.waw.pl)

ORCID: 0000-0003-1144-294X

## **Szymon Wójcik**

*Uniwersytet Warszawski\**

E-mail: [Szymon.wojcik@uw.edu.pl](mailto:Szymon.wojcik@uw.edu.pl)

ORCID: 0000-0002-3540-481X

# **Przejawy responsywności i partycypacji w wybranych polskich instytucjach i organizacjach świadczących usługi społeczne. Badania wstępne<sup>2</sup>**

## **Summary**

OCCURRENCES OF RESPONSIVENESS AND PARTICIPATION IN SELECTED POLISH INSTITUTIONS AND ORGANISATIONS PROVIDING SOCIAL SERVICES. EXPLORATORY APPROACH\*\*

The aim of this article is to present the results of preliminary research<sup>3</sup> on potential manifestations of responsiveness and civic participation in institutions and organisations providing social services in Poland. The study focuses on identifying organisational mechanisms within these institutions and organisations that enable service users to have a genuine impact on the design,

---

<sup>1</sup> Adres: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski, Nowy Świat 69, 00-927 Warszawa

<sup>2</sup> Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

<sup>3</sup> The preliminary research results concerning selected organisations in Poland are the outcome of the initial work carried out by the Polish team within Work Package 4 of the Responsive Project (Horizon Europe, funded by the European Commission) (*Increasing responsiveness to citizen voice in social services across Europe*).

The project has been implemented since 2024 as part of a European research consortium, and the data were collected using tools developed by the University of Nanterre (France). More about the project: <https://www.pedagog.uw.edu.pl/o-projekcie-responsive/>

implementation, and evaluation of institutional activities. The key research questions concern the existence and nature of participatory structures, the ways in which institutions respond to the voice of citizens, and the extent to which feedback is taken into account in decision-making processes. The presented material is based on qualitative research conducted in the form of case studies of eight diverse institutions. The research includes an analysis of internal documents (statutes, regulations, reports), content from organisational websites, and additionally, structured individual interviews with the leaders of these institutions. The analysis results indicate a wide diversity in approaches to user participation – ranging from formalised participatory structures to individual practices supporting user agency. Notably, greater flexibility and engagement were observed among non-governmental organisations, along with innovative practices involving service users as so-called “experts by experience.” Many institutions still operate within structures that limit genuine citizen influence, and participatory actions often remain ad hoc, lacking allocated financial or organisational resources. The research aimed to analyse how, in practice, institutions describe the possibilities for citizen participation within their structures and how the leaders of these institutions approach this issue. The scientific innovation of this study lies in its analysis of organisational practices from the perspective of a responsive approach – one that is oriented towards the voices and needs of service users and that opens up to their co-creation and co-management of services. The study contributes to a new perspective on civic participation by identifying specific mechanisms and barriers to implementing responsive and inclusive models of public services in a local context. The concluding section discusses the challenges for the education of professionals working in these services (such as staff development and institutional reorganisation aimed at strengthening relationships with citizens).

**Keywords:** responsiveness, participation, social services, service users, citizens’ voice, community needs

## Wprowadzenie

We współczesnym zarządzaniu publicznym, szczególnie w obszarze usług społecznych i zdrowotnych, kładzie się coraz większy nacisk na responsywność instytucji, rozumianą jako zdolność do reagowania na potrzeby i głos obywateli, a zwłaszcza użytkowników usług (Bovaird, Loeffler, 2012; Brandsen, Steen, Verschuere, 2018). Responsywność ta staje się szczególnie istotna w kontekście systemów wsparcia grup wrażliwych, w tym osób z niepełnosprawnościami, z doświadczeniem kryzysów zdrowia psychicznego, młodzieży zagrożonej ryzykiem wykluczenia czy dzieci, gdzie współudział i partycypacja obywatelska są warunkiem skuteczności i adekwatności działań instytucjonalnych (Ostrom, 2005; Wadsworth, 2011). Włączenie użytkowników usług w procesy decyzyjne i rozwój usług jest postrzegane jako sposób na zwiększenie efektywności i dostosowanie usług do rzeczywistych potrzeb społeczności.

Celem artykułu jest empiryczna weryfikacja sposobu i zakresu partycypacji obywateli w działalności organizacji i instytucji świadczących usługi, w tym w szcze-

gólności udziału użytkowników usług w perspektywie ich praktyk organizacyjnych. Szczególnie interesowało nas istnienie wyodrębnionych procedur, a także gremiów oraz innych ciał wspierających partycypację i kształtujących sposoby reagowania instytucji na głos obywateli. Biorąc pod uwagę powyższe, sformułowaliśmy następujące pytania badawcze:

1. Jakie mechanizmy i struktury partycypacyjne funkcjonują w analizowanych instytucjach i na ile umożliwiają one rzeczywisty wpływ obywateli na decyzje dotyczące usług?
2. W jaki sposób instytucje uwzględniają informacje zwrotne od użytkowników usług w procesach planowania, realizacji i ewaluacji działań?
3. W jakim zakresie instytucje przeznaczają zasoby (organizacyjne, kadrowe, finansowe) na wspieranie procesów responsywności i partycypacji?

Badanie miało charakter eksploracyjny, a wątki w nim poruszane będą pogłębiane w dalszych częściach badania. W badaniu skupiono uwagę na ośmiu studiach przypadku instytucji świadczących usługi społeczne dla różnego rodzaju grup społecznych potrzebujących pomocy: dla osób z niepełnosprawnościami, osób w kryzysach psychicznych, młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym, czy zajmujące się ochroną dzieci. Analizie poddano dokumenty instytucji takie, jak: statuty, regulaminy, sprawozdania, dokumenty wewnętrzne dostępne dla badaczy, a także strony internetowe. Dodatkowo materiał badawczy został uzupełniony o informacje zbiorcze będące wynikiem analiz treści wywiadów przeprowadzonych z liderami lub osobami zarządzającymi tymi instytucjami.

Artykuł składa się z trzech części. W pierwszej zarysowane zostało w sposób syntetyczny tło teoretyczne analiz. W dalszej kolejności opisano metody badawcze i wyniki analiz empirycznych. Artykuł kończą wnioski, w tym dyskusja nad aspektami edukacyjnymi, oraz podsumowanie.

### **Pojęcie responsywności w świetle literatury**

Responsywność w kontekście usług społecznych dotyczy tego jak instytucje i systemy reagują na uzasadnione oczekiwania, potrzeby i opinie obywateli. Odnosi się do doświadczeń interakcji między osobami korzystającymi z usług a ich realizatorami. Responsywność można również zdefiniować jako proces uczenia się i reagowania na głosy obywateli, którzy są końcowymi odbiorcami usług. Towarzyszy mu założenie, że obywatele mogą mieć realny wpływ na kształt tych usług (Rasell i in., 2023).

Obszar responsywności jest kształtowany dwustronnie: zarówno przez użytkowników usług, jak i sam system. Odnosi się do wartości takich jak godność,

autonomia, jasna komunikacja, poufność, demokracja i wsparcie (Bramesfeld i in., 2007; Forouzan i in., 2016; Mirzoev i Kane, 2017; Valentine i in., 2015). W usługach zdrowotnych i społecznych responsywność można również postrzegać jako obecność pętli sprzężenia zwrotnego między użytkownikami a systemem oraz jako formę odpowiedzialności dostawców usług przed obywatelami (Khan i in., 2021; Mirzoev, Kane, 2017).

Pojęcie responsywności organizacji bądź instytucji można operacjonalizować poprzez obecność lub brak poszczególnych praktyk bądź charakterystyk składających się na to pojęcie. Rasell i współpracownicy (2023) wyróżnili siedem takich elementów składających się na pojęcie responsywności w usługach społecznych: dostępność instytucji, kultura dowartościowywania wkładu użytkowników, obowiązkowe udzielanie odpowiedzi na wnioski bądź skargi odbiorców, transparentne informowanie o procesie odpowiadania na wnioski bądź skargi, proaktywne poszukiwanie wkładu użytkowników, dyskutowanie tego wkładu wewnątrz instytucji, wreszcie zapewnienie odpowiednich zasobów na te działania. W naszej pracy odwołujemy się do tej operacjonalizacji.

Responsywność instytucji jest społecznie pożądana, ponieważ wzmacnia funkcjonowanie systemów usług publicznych, zapewnia sprawiedliwe i odpowiedzialne ich świadczenie oraz chroni prawa obywateli (Khan i in., 2021). Wysoka responsywność prowadzi do większej satysfakcji użytkowników, zwiększenia zaufania i zaangażowania z ich strony, co z kolei może przynieść dla nich lepsze końcowe efekty zdrowotne i społeczne (Mirzoev i Kane, 2017; Forouzan i in., 2016). Z jednej strony, kiedy usługi publiczne są responsywne, istnieje większe prawdopodobieństwo, że organizacje dostosują się do zmieniających się potrzeb populacji oraz nie będą reprodukcją wykluczenia czy dyskryminacji (Valentine i in., 2015; Forouzan i in., 2016). Z drugiej strony niska responsywność może zaszkodzić jakości i postrzeganiu usług przez opinię publiczną, zmniejszyć zaufanie i podważyć legitymację instytucji publicznych (Soantahon, 2023). Badanie i poprawa responsywności mają zatem zasadnicze znaczenie dla większej skuteczności i wzrostu demokratyzacji publicznych usług społecznych (Forouzan i in., 2016; Khan i in., 2021; Mirzoev i Kane, 2017).

W polskim kontekście pojęcie responsywności jest rzadko używane. Pojawia się ono np. w politologii, w kontekście makrosystemu i responsywności całości rządu i administracji (por. Abramowicz, 2011). W tym artykule używamy jednak tego pojęcia w kontekście mikrosystemów pomocowych zbudowanych wokół konkretnych instytucji. Zagadnienia, które są tu poruszane, w polskiej literaturze najczęściej opisywane są jako „partycypacja” (np. Brzozowska-Brywczyńska, 2021; Kaźmierczak-Kałużna i in., 2022; Naumiuk, 2014), „rzecznictwo” lub „samorzecznictwo” (np. Necel, 2021; Zakrzewska-Manterys, 2016) czy „koprodukcja” (np. Kaźmierczak,

2014; Gawron, 2017). Warto jednak podkreślić, że pojęcia partycypacji i responsywności nie są tożsame i nie mogą być traktowane jako synonimy, choć ich zakres znaczeniowy częściowo się nakłada. W partycypacji chodzi o udział odbiorców w procesie konsultacyjnym czy decyzyjnym. Responsywność zaś zakłada gotowość do adekwatnej odpowiedzi na ten udział, np. poprzez właściwe zagospodarowanie głosów od użytkowników. Responsywność nie może więc istnieć bez partycypacji, ale się do niej nie ogranicza. Zastosowanie koncepcji responsywności do analiz instytucji może tym samym przynieść nowe spojrzenie na tą problematykę – spojrzenie, które uwzględni perspektywy zarówno usługodawców, jak i usługobiorców połączonych wzajemną komunikacją i zależnościami.

### **Zastosowane metody badawcze**

Badanie miało charakter eksploracyjny i służyło zrozumieniu istoty procesów partycypacji i responsywności w instytucjach świadczących usługi społeczne (Hallingberg i in., 2018; Roberts i in., 2023; Swaraj, 2010). Analiza została dokonana na podstawie eksploracyjnych studiów przypadku wybranych instytucji świadczących usługi społeczne, definiując je jako podmioty, których celem jest zaspokajanie podstawowych potrzeb społecznych ludności, wspieranie integracji społecznej oraz poprawa jakości życia obywateli, zwłaszcza tych znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej. Instytucje świadczące usługi społeczne stanowią zróżnicowaną sieć jednostek organizacyjnych – zarówno publicznych, jak i niepublicznych oraz pozarządowych. Realizują one zadania polityki społecznej w różnych obszarach. Badanie responsywności w instytucjach świadczących usługi społeczne jest niezwykle istotne, ponieważ pozwala ocenić, w jakim stopniu instytucje te odpowiadają na realne potrzeby i oczekiwania swoich użytkowników – zarówno indywidualnych, jak i społeczności lokalnych. Responsywność stanowić może kluczowy wskaźnik jakości i efektywności usług społecznych. W kontekście rosnącego zróżnicowania problemów społecznych oraz dynamicznych przemian demograficznych, gospodarczych i kulturowych, instytucje społeczne muszą nie tylko oferować wsparcie zgodne z obowiązującymi przepisami, ale także wykazywać zdolność do dostosowywania form i metod działania do specyfiki indywidualnych i lokalnych potrzeb. Badanie responsywności umożliwia identyfikację barier w dostępie do usług, wykrywanie luk w systemie wsparcia oraz wprowadzanie działań naprawczych i innowacyjnych. Tym samym staje się ono fundamentem budowania zaufania społecznego, podnoszenia jakości usług oraz wzmacniania skuteczności polityki społecznej.

Badaniu poddane zostały formalne dokumenty i materiały dotyczące sposobu funkcjonowania analizowanych instytucji i procesów w nich zachodzących, takie

jak: statuty, regulaminy, sprawozdania, rozporządzenia, a także informacje umieszczone na stronach internetowych. Dodatkowo analizę uzupełniają treści z wywiadów indywidualnych ustrukturyzowanych z liderami lub osobami zarządzającymi tymi instytucjami. Wybór instytucji do badania miał charakter celowy i uwzględniał jednostki świadczące różne usługi społeczne przede wszystkim dla osób z niepełnosprawnościami, w kryzysach psychicznych czy świadczących usługi na rzecz dzieci i młodzieży jako grup szczególnie wrażliwych.

Po wyborze grupy użytkowników do dalszych analiz wybrano osiem instytucji (cztery publiczne i cztery pozarządowe – jako reprezentantów kluczowych instytucji świadczących usługi publiczne). Podstawowe informacje na temat charakterystyki usług i użytkowników usług wybranych do badania instytucji przedstawiono w tabeli 1. Wybrane podmioty świadczą usługi dla bardzo zróżnicowanych grup odbiorców i na różną skalę. Dwa analizowane Centra Usług Społecznych, współpracujące z różnymi grupami: młodzieżą, osobami niepełnosprawnymi i seniorami, mają bardziej przekrojowy i uniwersalny charakter. Pozostałe sześć instytucji ma jasno określoną grupę odbiorców z niepełnosprawnościami. W większości przypadków analizowane dokumenty dostarczają informacji o liczbie użytkowników i skali świadczonych usług.

Dwie z analizowanych instytucji – centra usług społecznych – to stosunkowo nowe placówki utworzone na podstawie Ustawy z dnia 19 lipca 2019 r. o realizacji usług społecznych przez centrum usług społecznych (Dz.U. 2019 poz. 1818). W model działania tego nowego typu instytucji w polskiej polityce społecznej wpisane jest obligatoryjne diagnozowanie potrzeb społeczności lokalnych oraz indywidualnych klientów. Ustawa przewiduje kilka instrumentów planowania i realizacji usług społecznych na poziomie lokalnym, przy czym udział społeczności lokalnej przewidziany jest głównie na etapie diagnozy i oceny potrzeb. Pierwszym z tych instrumentów jest program usług społecznych, który uwzględnia diagnozę potrzeb i potencjału wspólnoty samorządowej w zakresie usług społecznych. Drugim jest plan organizowania społeczności lokalnej, którego celem jest rozwój społeczny wspólnoty samorządowej. Ustawa wskazuje, że plan ten opracowuje się z uwzględnieniem wniosków wynikających z rozpoznania potrzeb i potencjału wspólnoty samorządowej i aktualizuje się go w przypadku istotnej zmiany tych uwarunkowań. Taka diagnoza przeprowadzana jest raz na pięć lat i powinna być także regularnie aktualizowana.

Trzy kolejne analizowane instytucje (organizacje pozarządowe E i F oraz instytucja G) oferują różnorodne usługi socjoterapeutyczne dla młodzieży zagrożonej wykluczeniem, starając się angażować młodych ludzi we współdecydowanie o warunkach współpracy. Warto jednak zaznaczyć, że zostały one celowo wybrane jako te, które biorą pod uwagę opinie młodzieży i stanowią alternatywę wobec

Tabela 1. Charakterystyka użytkowników usług w analizowanych instytucjach

Lp.	Kod	Charakterystyka świadczonych usług	Charakterystyka użytkowników usług	Szacunkowa roczna liczba użytkowników usług
1	Centrum Usług Społecznych A (CUS A)	Szeroki zakres usług dla różnych grup obywateli, usługi animacji lokalnej i organizacji społecznych, usługi w zakresie mobilności, wsparcie wolontariatu itp.	Seniorzy, osoby z niepełnosprawnościami, osoby wymagające opieki długoterminowej, opiekunowie rodziny; rodziny i dzieci w pieczy zastępczej z miasta powiatowego ok. 45 tys. m.	541 użytkowników usług z różnych grup
2	Centrum Usług Społecznych B (CUS B)	Szeroki zakres usług dla różnych grup obywateli, usługi animacji lokalnej i organizacji społecznych, usługi w zakresie mobilności, wsparcie wolontariatu itp.	Seniorzy, młodzież zagrożona wykluczeniem, rodziny z dziećmi, osoby z niepełnosprawnościami z miasta gminnego ok. 30 tys. m.	Ok. 1 tys. użytkowników w latach 2021–2023
3	Organizacja pozarządowa C	Społeczna instytucja kultury poświęcona w całości twórczości artystów z niepełnosprawnościami	Osoby z i bez niepełnosprawności oraz inne osoby zagrożone wykluczeniem z dużego miasta	Brak danych
4	Organizacja pozarządowa D	Fundacja organizująca warsztaty, grupy wsparcia i samopomocy, szkolenia dla asystentów zdrowienia.	Osoby w kryzysach zdrowia psychicznego i ich rodziny, dostawcy usług w zakresie zdrowia psychicznego	337 osób na warsztatach 131 osób w grupach wsparcia 80 osób korzystających z psychoterapii 1200 konsultacji online

Tabela 1. cd.

Lp.	Kod	Charakterystyka świadczonych usług	Charakterystyka użytkowników usług	Szacunkowa roczna liczba użytkowników usług
5	Organizacja pozarządowa E	Fundacja oferująca usługi mieszkaniowe i wsparcie dzienne dla dzieci w pieczy zastępczej i dzieci zagrożonych wykluczeniem	Dzieci i młodzież zagrożone wykluczeniem z dużego miasta	6 małych placówek opiekuńczych do 14 miejsc łącznie dla 84 dzieci i 4 placówki dzienne
6	Organizacja pozarządowa F	Streetworking i partyworking z nastolatkami i młodymi dorosłymi w centrum dużego miasta, ośrodek dla zagrożonej młodzieży	Młodzież zagrożona bezdomnością, młodzież zagrożona uzależnieniem w dużym mieście	918 kontaktów w ramach streetworkingu 434 odbiorców w punktach szybkiego wsparcia 32 konsultacje psychologiczne 362 kontakty ze studentami w akademikach 520 kontaktów w ramach partyworkingu
7	Instytucja G	Socjoterapeutyczny ośrodek młodzieżowy z internatem i szkołą na poziomie podstawowym i licealnym.	Dzieci i młodzież z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami funkcjonowania społecznego w dużym mieście	Ok. 180 uczniów Ok. 30 uczniów w internacie
8	Instytucja H	Instytucja publiczna świadcząca pomoc prawną w przypadkach naruszenia praw dziecka	Dzieci i młodzież, w tym w szczególności doznająca różnego typu nadużyć z terenu całej Polski	5466 interwencji prawnych 3743 interwencje w systemie edukacji 43418 konsultacji infolinii 18295 konsultacji na czacie

Źródło: Opracowanie własne autorów.

represyjnego podejścia do młodzieży pozbawionej wystarczającego wsparcia ze strony rodziców i rodziny, które ciągle dominuje w Polsce i które znalazło wyraz choćby w nowej Ustawie o wspieraniu resocjalizacji nieletnich z 2021 r. (por. Kobes, 2022).

W dokumentach dotyczących niektórych instytucji udzielających pomocy różnym grupom odnaleziono wiele wątków odnoszących się do responsywności, ale głównie na poziomie indywidualnym. Zarówno CUS A i B, jak i organizacje pozarządowe F i E oraz instytucja G opracowują indywidualne plany wsparcia, aby dostosować oferowane usługi do odbiorców i w ten sposób wspierać ich samodzielność oraz wzmacniać ich sprawczość. Dodatkowo można stwierdzić, że w analizowanej grupie usługodawców usługi prowadzone przez organizacje pozarządowe były silniej ukierunkowane na uwzględnianie głosu odbiorców i ich potrzeby oraz na wspólne działania na rzecz poprawy ich sytuacji. W większości przypadków nie przekładało się to jednak na strukturę zarządzania, ani wewnętrzne ciała doradcze czy procedury. Trzy z czterech analizowanych organizacji pozarządowych to fundacje, w których zarząd nie jest wybierany i nie podlega demokratycznej kontroli (choć funkcjonuje rada zatwierdzająca sprawozdania). W przypadku organizacji pozarządowej F zarząd jest wybierany kadencyjnie przez członków stowarzyszenia, jednak nie są nimi odbiorcy usług, lecz kadra edukacyjna, pracownicy i współpracownicy.

Tylko jedna z analizowanych instytucji bezpośrednio bazuje na pracy osób z osobistym doświadczeniem korzystania z usług pomocowych (tzw. ekspertów przez doświadczenie) (por. Glinowiecki, 2023; Bronowski, Chotkowska, 2016). Organizacja pozarządowa D rozwija i promuje rolę asystentów zdrowienia – osób z doświadczeniem kryzysu psychicznego, które wspierają obecnych pacjentów. Asystenci prowadzą również warsztaty antydyskryminacyjne oraz udzielają wsparcia online i offline. Ponadto organizacja zatrudnia osoby z doświadczeniem kryzysu jako edukatorów społecznych.

Analizowane instytucje różnią się pod względem stopnia formalizacji i systemowego ujęcia responsywności oraz udziału odbiorców w procesach decyzyjnych. Choć wiele z nich podejmuje działania służące dostosowaniu usług do potrzeb użytkowników, partycypacja najczęściej realizowana jest na poziomie indywidualnym, a rzadziej w strukturze zarządzania. Wyjątek stanowią nieliczne przypadki, takie jak organizacja pozarządowa D czy instytucja H, gdzie działania te mają charakter instytucjonalny i opierają się na trwałym zaangażowaniu ekspertów przez doświadczenie lub młodych obywateli we współkształtowaniu działań organizacji.

## Wyniki analiz

W zaprezentowanym tekście zostały ukazane przejawy responsywności w wybranych instytucjach działających w Polsce, które realizują zadania z zakresu polityki społecznej i zdrowotnej. Interesowały nas w szczególności stopień i formy uczestnictwa obywateli – przede wszystkim użytkowników usług – w planowaniu, realizacji i ocenie świadczonych działań. Przyjmując perspektywę myślenia systemowego (Meadows, 2008; Ramage, Shipp, 2009), analizowaliśmy, w jaki sposób mechanizmy instytucjonalne umożliwiają lub ograniczają realny wpływ obywateli na kształtowanie usług publicznych.

Analizie poddane zostały wybrane aspekty funkcjonowania instytucji, które mogą świadczyć o ich otwartości na głos społeczny i zdolności adaptacyjne oraz pozwolą odpowiedzieć na ustalone pytania badawcze. Obejmują one: (a) istnienie ciał doradczych i struktur partycypacyjnych; (b) wykorzystanie mediów cyfrowych w komunikacji z odbiorcami; (c) rolę obywateli we wzmacnianiu jakości działań (w tym dostępność procedur zażaleniowych); (d) sposoby ewaluacji działań i uwzględnianie w niej głosu użytkowników, a także (e) zasoby przeznaczone na wspieranie procesów responsywności.

Dla każdej badanej instytucji zgromadzone materiały źródłowe zostały poddane analizie tematycznej z użyciem matrycy wypracowanej w ramach współpracy międzynarodowej. Matryca była uporządkowana tematycznie według powyższych zagadnień w oparciu o pytania badawcze. W sytuacji, gdy zebrane dokumenty nie pozwalały na ustalenia występowania bądź niewystępowania danego elementu responsywności, uzupełniano te braki informacjami pochodzącymi z wywiadów z przedstawicielami instytucji.

Celem analizy było zidentyfikowanie i ocena mechanizmów, dzięki którym instytucje publiczne mogą stawać się bardziej responsywne, dynamiczne i zorientowane na użytkowników – zgodnie z założeniami nowoczesnego, systemowego podejścia do zarządzania publicznego (Brandsen, Steen i Verschuere, 2018; Denhardt i Denhardt, 2015).

### Ciała doradcze – struktury partycypacyjne uwzględniające głos obywateli

W przypadku czterech analizowanych podmiotów zidentyfikowano specjalne ciała doradcze (struktury obywatelskie), tworzone dla przedstawicieli określonych grup społecznych – głównie młodzieży oraz seniorów – które miały wpływ na zarządzanie usługami. Rola tych struktur miała zazwyczaj charakter konsultacyjny i doradczy, przy czym rzeczywiste znaczenie tych rad zależało od kultury organizacyjnej danej instytucji. Ciała te zostały zidentyfikowane w: CUS A i B, w instytucji G

oraz instytucji H. W przypadku centrów usług społecznych nawiązano współpracę z młodzieżowymi radami miasta i radami seniorów. Są to społeczne ciała doradcze działające przy lokalnych władzach (burmistrz), ściśle współpracujące z CUS-ami i stanowiące część lokalnego systemu wsparcia mieszkańców. Członkowie rad są powoływani przez burmistrza, zazwyczaj na czas trwania jego kadencji. Współpraca z radami ułatwia mobilizację grup przez nie reprezentowanych do podejmowania działań lub angażowania się w inicjatywy realizowane przez centra. Współpraca nie ma charakteru sformalizowanego – opiera się na bieżącym kontakcie i regularnych spotkaniach, zależnie od potrzeb. Rady razem z centrami umożliwiają skuteczniejsze mobilizowanie zasobów do działań lokalnych. W dokumentach analizowanych dla instytucji G wskazano istnienie rady uczniowskiej, która konsultuje kluczowe decyzje dotyczące działań instytucji. Jest to ciało rzecznicze reprezentujące użytkowników usług ośrodka. Nadrzędnym celem rady uczniowskiej jest inspirowanie uczniów do aktywnego, twórczego działania, rozwijania poczucia odpowiedzialności za podejmowane zadania, promowania zaangażowania obywatelskiego oraz nauki zasad demokracji poprzez praktyczne działanie. We wrześniu 2024 r. także przy instytucji H (na poziomie krajowym) powołano radę dzieci i młodzieży. W jej skład wchodzi dziesięć młodych osób wybranych spośród 200 zgłoszeń. Zadaniem rady jest inicjowanie kampanii społecznych i projektów edukacyjnych, organizacja Kongresu Dzieci i Młodzieży, podnoszenie świadomości na temat możliwości samostanowienia dzieci i młodzieży. Rada będzie mogła inicjować działania instytucji na rzecz dzieci i młodzieży, formułować postulaty legislacyjne oraz opiniować projekty aktów prawnych w zakresie zapewnienia odpowiedniego poziomu ochrony praw dziecka w Polsce.

Na podstawie wymienionych przykładów można wyciągnąć kilka kluczowych wniosków. Po pierwsze obecność ciał doradczych złożonych z obywateli – zwłaszcza młodzieży i seniorów – wskazuje na rosnące znaczenie partycypacji obywateli w zarządzaniu usługami społecznymi. Choć ich rola ma głównie charakter konsultacyjny, to w praktyce mogą one realnie wpływać na działania instytucji, szczególnie tam, gdzie istnieje sprzyjająca kultura organizacyjna i otwartość na dialog społeczny. Po drugie niesformalizowany charakter współpracy – oparty na zaufaniu i regularnych kontaktach – sprzyja elastyczności i skuteczniejszemu zaangażowaniu grup społecznych. Po trzecie przykład rady dzieci i młodzieży przy instytucji H, świadczącej usługi na rzecz dzieci na poziomie centralnym, pokazuje potencjał instytucjonalizacji partycypacji na poziomie centralnym i jej wykorzystania nie tylko do konsultacji, lecz także do inicjowania działań systemowych. Ciała doradcze pełnią zatem nie tylko funkcję pomocniczą, ale mogą stanowić istotny element budowy systemów skuteczniej włączających obywateli w swoje działania w celu lepszej odpowiedzi konkretnych instytucji na potrzeby społeczne. Efektem zaś

mogą być odpowiednio zaprojektowane i realizowane usługi, które stają się one bardziej responsywne na potrzeby grup, którym są dedykowane.

### **Rola mediów cyfrowych w komunikacji z odbiorcami**

Analizowane dokumenty wskazują na zróżnicowane wykorzystanie narzędzi cyfrowych w poszczególnych instytucjach. Główne zastosowania i cele realizowane z ich wykorzystaniem to dotarcie do nowych odbiorców, jak również interakcja z osobami już korzystającymi z usług. W przypadku trzech instytucji w analizowanych dokumentach nie odnotowano żadnych odniesień do stosowania narzędzi cyfrowych. Platformy mediów społecznościowych, takie jak Facebook i Instagram, są szeroko wykorzystywane do promocji, angażowania społeczności oraz komunikacji wewnętrznej – jak pokazują przykłady organizacji C, E, F oraz CUS-u A. W przypadku organizacji E nie prowadzi się (otwartych) kanałów w mediach społecznościowych skierowanych do dzieci przebywających w pieczy instytucjonalnej, natomiast bardzo szeroko prezentowana jest działalność dziennych placówek opiekuńczych dla młodzieży – publikowane są treści promocyjne oraz zaproszenia do korzystania z oferty usług. Zdarza się, że młodzi ludzie spoza systemu opieki pytają w komentarzach, czy mogą dołączyć do placówki, a administratorzy odpowiadają im na te zapytania. Narzędzia online umożliwiają również bezpośrednie wsparcie, jak np. czat dla dzieci prowadzony przez instytucję H, warsztaty online i poradnictwo oferowane przez organizację D dla osób z problemami zdrowia psychicznego, a także webinaria dla młodzieży organizowane przez organizację F. Działania te wzmacniają interakcję z obywatelami i zwiększają dostępność usług. Nie wszystkie jednak instytucje traktują narzędzia cyfrowe priorytetowo – niektóre, takie jak CUS B czy instytucja G, opierają się na alternatywnych kanałach komunikacji i nie wspominają o wykorzystaniu mediów społecznościowych. Czasami wyzwaniem pozostaje równoważenie cyfrowej promocji z ograniczonymi zasobami – jak pokazuje przykład CUS A, gdzie popyt na usługi przewyższa możliwości placówki, co wymusza ograniczenia kampanii promocyjnych. Ogólnie rzecz biorąc, narzędzia cyfrowe odgrywają istotną rolę tam, gdzie są stosowane, zwiększając responsywność i dostępność usług dla określonych grup odbiorców.

Z analizy wynika także, że choć narzędzia cyfrowe nie są jeszcze powszechnie wykorzystywane we wszystkich instytucjach i organizacjach pomocowych, to tam, gdzie są stosowane, pełnią ważną rolę w poszerzaniu dostępu do usług oraz budowaniu relacji z użytkownikami. Media społecznościowe oraz inne formy komunikacji online pozwalają nie tylko na promowanie oferty, lecz także na bezpośredni kontakt i szybkie reagowanie na potrzeby odbiorców – zwłaszcza młodzieży i osób z grup szczególnego wsparcia. Brak odniesień do narzędzi cyfrowych w części ana-

lizowanych dokumentów może wskazywać na lukę kompetencyjną, ograniczenia kadrowe lub brak strategii komunikacji cyfrowej. Jednocześnie widoczna jest potrzeba zrównoważonego podejścia polegająca na skutecznej obecności w sieci, wymagająca zasobów, których część instytucji może nie posiadać. W przyszłości rozwój kompetencji cyfrowych oraz wsparcie instytucji w tym zakresie mogą zwiększyć responsywne podejście i wzmocnić efektywność w docieraniu do obywateli w społecznościach lokalnych.

### **Rola obywateli w budowaniu jakości działań instytucji, w tym procedury zażaleniuowe**

Wyniki analizowanych dokumentów wskazują, że jest wdrażana kontrola jakości w badanych instytucjach, choć zakres responsywności i udziału obywateli w tych procesach pozostaje zróżnicowany. Nacisk kładzie się przede wszystkim na zgodność usług z ustalonymi standardami, zarówno poprzez mechanizmy wewnętrzne, jak i zewnętrzne formy oceny. CUS A wdrożył rozbudowany system kontroli jakości, obejmujący m.in. kwartalny monitoring Indywidualnych Planów Usług Społecznych (IPUS), spotkania podsumowujące z klientami, regularne zebrania zespołu oraz półroczne raporty kierowane do kadry zarządzającej. Choć termin „responsywność” nie pojawia się bezpośrednio, mechanizmy te pozwalają na dostosowywanie usług do potrzeb użytkowników w określonych interwałach czasowych. Podobnie, CUS B stosuje wskaźniki takie jak poziom satysfakcji użytkowników, dostępność usług, terminowość, kompetencje pracowników i przejrzystość procedur. Mimo, że podejmowane są działania na rzecz włączenia obywateli, ich rzeczywiste uczestnictwo w kształtowaniu usług pozostaje ograniczone – inicjatywa leży głównie po stronie instytucji.

Wspólnym elementem badanych organizacji są także wewnętrzne mechanizmy związane z udzielaniem informacji zwrotnej. Przykładowo, organizacja pozarządowa F prowadzi cykliczne spotkania zespołu oraz superwizje, służące analizie problemów i sytuacji klientów. Proces ten opiera się jednak wyłącznie na wewnętrznej ocenie pracowników – bez formalnego udziału odbiorców usług. W niektórych przypadkach stosowane są również zewnętrzne mechanizmy ewaluacji. Organizacja pozarządowa E została w 2022 r. poddana ocenie przez sześć instytucji kontrolnych, z których pięć wydało pozytywne opinie. Z kolei instytucja H wykorzystuje informacje zwrotne od dzieci, rodziców i pracowników do oceny standardów ochrony praw dziecka i podejmowania działań interwencyjnych.

Analiza wykazała także zróżnicowane podejścia do procedury skargi (zażaleńniowych). W instytucjach publicznych, takich jak CUS A i B, instytucja H czy instytucja G, obowiązują formalne procedury skargowe wynikające z przepisów

prawa administracyjnego. Dodatkowo tworzone są fizyczne przestrzenie kontaktu z odbiorcami, np. „okienka pierwszego kontaktu” czy tzw. bezpieczne przestrzenie” dla trudnych rozmów. W analizowanych dokumentach jedynie instytucja G posiadała szczegółowo opisaną procedurę przyjmowania i rozpatrywania skarg, wskazując osoby odpowiedzialne i tryb postępowania. W przypadku instytucji H działalność w dużym stopniu koncentruje się na reagowaniu na zgłoszenia od dzieci, rodziców i innych interesariuszy dotyczące nieprawidłowości w działaniach instytucji publicznych (sądownictwo, edukacja, piecza zastępcza, pomoc społeczna). W dokumentach określono zasady zgłaszania przypadków naruszeń praw dziecka, w tym sytuacji, w których sprawcami są pracownicy samej instytucji. W analizowanych organizacjach pozarządowych formalne procedury skargowe nie zostały opisane. Niemniej jednak, tworzone są przestrzenie umożliwiające wyrażenie opinii i zgłaszanie trudności przez osoby korzystające z usług, choć nie przyjmują one sformalizowanego charakteru.

Wnioski z analizy wskazują, że choć w większości instytucji funkcjonują mechanizmy monitorowania jakości usług, to rzeczywisty wpływ obywateli na te procesy jest ograniczony. Procedury zażaleniowe są obecne głównie w instytucjach publicznych i wynikają z obowiązku prawnego, natomiast w organizacjach pozarządowych brak jest formalnych rozwiązań w tym zakresie. Obiecującym kierunkiem jest jednak tworzenie przestrzeni dialogu społecznego i zbierania opinii użytkowników, co może stanowić punkt wyjścia do wzmacniania partycypacyjnych form ewaluacji i zwiększania responsywności usług.

### **Rola obywateli w ewaluacji działań organizacji jako element praktyk instytucjonalnych – wewnętrzne i zewnętrzne mechanizmy oceny**

Analizowane raporty ukazują, że zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne praktyki ewaluacyjne stanowią integralną część działalności badanych instytucji, koncentrując się głównie na monitorowaniu efektywności i skuteczności działań, choć niekiedy obejmują również aspekt responsywności. Powszechnie stosowane metody obejmują narzędzia ilościowe i jakościowe – w tym ankiety, wywiady oraz grupy fokusowe – i służą pozyskiwaniu informacji zwrotnych od użytkowników usług i interesariuszy. Ewaluacje te mają zwykle charakter cykliczny i mają zapewnić zgodność usług z potrzebami społeczności lokalnych. W niektórych jednostkach, takich jak CUS A i B, funkcjonują rozbudowane systemy monitorowania i ewaluacji. W obu przypadkach opinie użytkowników są uwzględniane za pomocą sformalizowanych narzędzi, takich jak badania ankietowe czy coroczne debaty z mieszkańcami. Zebrane dane służą ocenie jakości świadczonych usług oraz dostosowywaniu ich do zmieniających się potrzeb społecznych. W przypadku CUS B zidentyfikowano ryzy-

ko wynikające z braku formalnych standardów jakości, co może negatywnie wpływać na spójność działania instytucji, szczególnie w okresach zmian kadry kierowniczej. Podobne podejście stosuje organizacja pozarządowa F, która przeprowadza wewnętrzne ewaluacje po zakończeniu każdego projektu. W procesie tym wykorzystywane są opinie użytkowników, które służą zarówno doskonaleniu oferty, jak i potwierdzeniu skuteczności działań w kontekście ubiegania się o finansowanie zewnętrzne. Instytucja H również prowadzi regularne, dwuletnie ewaluacje wewnętrzne, skupiające się na standardach ochrony dzieci. Oddzielne procesy oceny przeznaczone są dla pracowników, dzieci oraz ich rodziców, co pozwala identyfikować luki wiedzy oraz planować działania naprawcze. W innych instytucjach ewaluacja ma postać cyklicznego raportowania. Na przykład, organizacja pozarządowa C przedstawia coroczne sprawozdania z działalności i finansów radzie fundacji. Organizacja pozarządowa E ocenia wpływ swoich działań na byłych wychowanków pieczy zastępczej, stosując analizę dokumentów i wywiady, ze szczególnym uwzględnieniem przygotowania zawodowego oraz wsparcia w okresie wychodzenia z pieczy. W kontekście edukacyjnym, jak w przypadku instytucji G, ewaluacja obejmuje monitorowanie przestrzegania standardów ochrony dzieci oraz organizację comiesięcznych zebrań społeczności uczniowskiej, służących zbieraniu opinii. Działania te są uzupełniane okresowymi ocenami, które wykorzystują analizę dokumentów, badania ankietowe oraz współpracę międzyinstytucjonalną.

Podsumowując, mimo różnorodności stosowanych metod, wspólnym celem praktyk ewaluacyjnych jest zapewnienie skuteczności, efektywności oraz adekwatności usług do potrzeb użytkowników. Integracja informacji zwrotnych od odbiorców umożliwi nie tylko udoskonalanie usług, ale także zwiększa transparentność działań i lepsze dopasowanie instytucji do oczekiwań społecznych. Wnioski z analizy wskazują, że choć praktyki ewaluacyjne są obecne w większości badanych instytucji, to stopień realnego wpływu obywateli na ich przebieg i rezultaty jest nadal ograniczony. Informacja zwrotna od użytkowników stanowi cenne źródło danych, jednak jej wykorzystanie rzadko przekłada się na mechanizmy współdecydowania. Wzmocnienie partycypacyjnych form ewaluacji mogłoby istotnie podnieść jakość i adekwatność świadczonych usług.

### **Zasoby przeznaczone na podejście responsywne w instytucjach**

W przypadku czterech badanych instytucji w analizowanych dokumentach wyraźnie podkreślono, że kontakt z mieszkańcami i odbiorcami usług, a także wsluchiwanie się w ich głos z wykorzystaniem różnorodnych narzędzi partycypacyjnych, mających potencjał zwiększenia responsywności instytucji, stanowi kluczowy element ich działalności. Dotyczy to CUS A i B, instytucji G oraz organizacji

pozarządowej C. Jednak w zaledwie dwóch przypadkach wskazano konkretne stanowiska osób odpowiedzialnych za realizację zadań partycypacyjnych (CUS A i B). Jednocześnie w żadnym z dokumentów nie odnotowano wyodrębnienia osobnej puli środków finansowych przeznaczonej na te działania. Najczęściej podawano jedynie całkowitą wysokość budżetu instytucji, bez jego szczegółowego rozbitcia na poszczególne zadania.

Jak wynika ze wstępnych wywiadów przeprowadzonych z przedstawicielami analizowanych instytucji, brak szczegółowej alokacji środków na zadania partycypacyjne wiąże się przede wszystkim z potrzebą elastycznego dostosowywania dostępnych zasobów do bieżących zadań. W przypadku instytucji publicznych, zamieszczanie szczegółowych danych finansowych w dokumentach strategicznych wiązałoby się z koniecznością ich częstych aktualizacji, co w świetle obowiązujących procedur formalnych jest wysoce utrudnione. Z kolei w organizacjach pozarządowych struktura zarządzania zasobami jest bardziej elastyczna, co powoduje, że analizowane dokumenty – o charakterze ogólnym – nie zawierają precyzyjnych informacji o przydzielonych środkach finansowych.

Poniżej przedstawiono szczegółowe informacje dotyczące czterech organizacji, w których działania partycypacyjne, zwiększające responsywne podejście organizacji zostały ujęte jako element zadań statutowych. Instytucja G w swoim statucie wielokrotnie wskazuje na znaczenie współpracy z uczniami i ich opiekunami, a także określone zostały osoby odpowiedzialne za realizację tych zadań. W przypadku organizacji pozarządowej C udział mieszkańców i użytkowników usług w działaniach instytucji został uznany za jedno z kluczowych zadań, jednak w dokumentacji nie wskazano osobnych zasobów finansowych dedykowanych tym działaniom. W dokumentach CUS B zamieszczono informacje o ogólnym budżecie oraz schemat organizacyjny zawierający listę wszystkich stanowisk pracy. Wśród nich wymieniono konkretne stanowiska odpowiedzialne za działania partycypacyjne – organizatora społeczności lokalnych oraz koordynatora indywidualnych planów usług społecznych. Podczas wstępnych rozmów przedstawiciele instytucji wskazywali jednak na dwa główne ograniczenia: niewystarczające środki finansowe oraz zbyt małą liczbę koordynatorów planów usług społecznych oraz organizatorów społeczności lokalnych, co znacząco ogranicza skalę prowadzonych działań partycypacyjnych. W CUS A struktura organizacyjna wskazuje na istnienie stanowisk odpowiedzialnych za koordynację indywidualnych planów usług społecznych oraz animację społeczności lokalnej. Również w tym przypadku nie wskazano precyzyjnej alokacji środków finansowych – udostępniono jedynie informacje o całkowitym budżecie jednostki.

Podsumowując, mimo deklarowanego znaczenia responsywności i partycypacji, instytucje rzadko przypisują tym działaniom wyodrębnione zasoby finansowe,

co może ograniczać ich skuteczność i trwałość. Choć niektóre jednostki wyznały dedykowane stanowiska, brak jasno określonego budżetu na działania partycypacyjne sugeruje, że są one często realizowane w ramach dostępnych środków ogólnych, co utrudnia planowanie i rozwój tego obszaru.

### Wnioski i dyskusja wyników

Na podstawie przedstawionych wyników badania można stwierdzić, że instytucje i organizacje świadczące usługi społeczne w Polsce w zróżnicowany sposób reagują na potrzeby i głos obywateli, w szczególności użytkowników usług. Reakcje te obejmują zarówno formalne mechanizmy instytucjonalne, jak i indywidualne praktyki pracowników. W większości przypadków głos obywateli jest uwzględniany na poziomie operacyjnym, natomiast rzadziej przekłada się na zmiany strategiczne. W analizowanych instytucjach zidentyfikowano funkcjonowanie różnych form partycypacji, takich jak rady młodzieżowe, rady seniorów, rady uczniowskie czy indywidualne plany wsparcia. Choć te struktury tworzą potencjalne ramy do zaangażowania obywateli, ich skuteczność zależy w dużej mierze od kultury organizacyjnej oraz poziomu wpływu, jaki realnie mogą wywierać na decyzje (pytanie badawcze nr 1). Informacje zwrotne od użytkowników usług są zbierane i wykorzystywane za pomocą różnych narzędzi, w tym ankiet, grup fokusowych oraz ewaluacji wewnętrznych. Jednak ich wpływ na długofalowe strategie i zmiany strukturalne bywa ograniczony – często służą jedynie korektom bieżącej działalności (pytanie badawcze nr 2). Wśród głównych barier instytucjonalnych dla rozwoju partycypacyjnych i responsywnych modeli wskazano brak dedykowanych środków finansowych, niedobór wykwalifikowanej kadry odpowiedzialnej za partycypację, brak jasnych procedur oraz dominującą kulturę organizacyjną opartą na biurokracyjnej kontroli i zgodności z przepisami. Wreszcie, tylko nieliczne instytucje wyodrębniają formalnie stanowiska odpowiedzialne za wspieranie procesów partycypacyjnych. W żadnym z przypadków nie odnotowano jednoznacznego przypisania środków finansowych na ten cel, co sprawia, że działania w zakresie responsywności realizowane są przy wykorzystaniu ograniczonych i elastycznie zarządzanych zasobów (pytanie badawcze nr 3).

Partycypacja i responsywność w instytucjach świadczących usługi społeczne stanowią kluczowe elementy w tworzeniu efektywnych systemów wsparcia społecznego, które odpowiadają na rzeczywiste potrzeby społeczności. Badania wskazują, że skuteczne włączenie użytkowników w procesy decyzyjne jest niezbędne, by usługi były lepiej dostosowane i skuteczniejsze (Carr, 2007; Casado i in., 2020; Kurki i in., 2024; Leung, 2011). Z przedstawionej analizy wynika jednak, że

istniejące obecnie struktury w przykładowo zbadanych ośmiu organizacjach mogą ograniczać efektywność inicjatyw partycypacyjnych, zwłaszcza gdy są one realizowane sporadycznie, bez systematycznego zaangażowania użytkowników oraz odpowiedniego przydziału zasobów (Leung, 2011). Istotne jest, aby usługi były bardziej elastyczne, umożliwiające aktywne uczestnictwo użytkowników i dostosowanie ich do indywidualnych potrzeb i aspiracji (Casado i in., 2020).

Analiza przeprowadzona w niniejszym opracowaniu pozwoliła zauważyć, że w badanych instytucjach, mimo ograniczeń w realizacji zakładanego uczestnictwa obywateli, istnieją wspólne cele i wartości, które odzwierciedlają zaangażowanie na rzecz poprawy dobrostanu i wzmocnienia pozycji jednostek oraz społeczności. Kluczowe elementy, które stanowią podstawę kultury organizacyjnej w kierunku bardziej responsywnej odpowiedzi tych instytucji, obejmują:

- integrację społeczną i równość: rozumianą jako zapewnienie równego dostępu do wysokiej jakości usług społecznych, niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego, problemów ze zdrowiem psychicznym czy innych barier oraz przeciwdziałanie dyskryminacji ze względu na pochodzenie, rasę, płeć, orientację seksualną, religię i inne czynniki.
- *empowerment* i partycypację: obejmującą promowanie samorzecznictwa grup szczególnie marginalizowanych oraz zachęcanie do znaczącego uczestnictwa w procesach decyzyjnych, szczególnie w przypadku dzieci i młodzieży, jako sposób na rozwijanie odpowiedzialności, kreatywności i zaangażowania obywatelskiego.
- rozwój społeczności i wzmocnianie jej spójności: obejmujące budowanie silniejszych więzi społecznych, wspieranie lokalnego rozwoju i współpracy w celu tworzenia odpornych i włączających społeczności lokalnych oraz wsparcie dla lokalnych społeczności poprzez promowanie tolerancji, różnorodności i zasad demokratycznych.
- jakość i dostępność usług: obejmującą dążenie do zapewnienia kompleksowych, wysokiej jakości i dostępnych usług, które odpowiadają na zróżnicowane potrzeby ludzkie oraz przejście od tradycyjnych schematów pomocy do modeli usług wzmacniających autonomię użytkowników.
- szacunek dla praw człowieka i godności: obejmujący poszanowanie zasad samostanowienia i godności ludzkiej jako podstawowych wartości oraz promowanie praw dzieci i jednostek do wolności słowa, myśli i wyboru, a także rozwiązywania konfliktów w sposób pokojowy.
- holistyczne i zindywidualizowane wsparcie: obejmujące indywidualizację podejścia do osób wspieranych, które uwzględniają unikalne potrzeby, mocne strony i cele każdej jednostki oraz wsparcie dzieci i młodzieży w rozwijaniu

umiejętności i zasobów niezbędnych do uzyskania niezależności oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczności.

Wartość tego opracowania polega na próbie systemowego ujęcia podejścia responsywnego jako relacyjnej właściwości instytucji świadczących usługi społeczne, analizowanej w kontekście ich praktyk organizacyjnych, a nie wyłącznie jako deklaratywnej cechy polityk czy strategii. Wymaga zatem doskonalenia instytucjonalnego i pracowniczego w kierunku lepszego poznania i reagowania na zmieniające się potrzeby grup i jednostek, zwłaszcza tych, które są systemowo sytuowane w sytuacji zależności instytucjonalnej.

Artykuł wnosi nowe spojrzenie do dyskursu o partycypacji obywatelskiej, integrując perspektywę zarządzania publicznego z praktykami codziennego funkcjonowania instytucji usługowych. Szczególną wartością analizy jest zróżnicowanie przypadków – obejmujących zarówno instytucje publiczne, jak i organizacje pozarządowe – co pozwala na uchwycenie złożoności i różnorodności form organizacyjnych w zakresie których podejście responsywne staje się nową przestrzenią dyskusji o znaczeniu partycypacji obywateli, zwłaszcza w obszarach pomocowych. Ujęcie to umożliwia identyfikację konkretnych mechanizmów, barier oraz niewidocznych w klasycznych analizach systemowych, czynników warunkujących skuteczne włączanie obywateli w procesy decyzyjne. Dodatkowo opracowanie niniejsze uwzględnia nowe formy uczestnictwa, takie jak zaangażowanie ekspertów przez doświadczenie, oraz zwraca uwagę na rolę struktur organizacyjnych i alokacji zasobów w kształtowaniu instytucjonalnej otwartości. Tym samym tekst nie tylko ukazuje kierunki diagnozy obecnego stanu, ale także oferuje narzędzia do krytycznej refleksji nad kierunkiem rozwoju partycypacyjnych modeli usług społecznych w Polsce.

Należy podkreślić w podsumowaniu, iż z uwagi na eksploracyjny charakter badania, wnioskowanie wiąże się z pewnymi ograniczeniami. Przede wszystkim dobór przypadków miał charakter celowy, co zmniejsza możliwość uogólnienia wniosków na całość sektora usług społecznych w Polsce. Ponadto dostępność danych była zróżnicowana – w niektórych instytucjach brakowało jawnych dokumentów dotyczących mechanizmów partycypacyjnych, a część informacji oparto na wywiadach z przedstawicielami kierownictwa, co także może wpływać na interpretację wyników. Ograniczona była także możliwość pozyskania danych bezpośrednio od użytkowników usług w tej części badania, co sprawiło, że przedstawiona perspektywa ma charakter instytucjonalny, a nie dwustronny. Pomimo tych ograniczeń, przedstawiona analiza dostarcza cennych wniosków dotyczących funkcjonowania i potencjału responsywności oraz partycypacji w wybranych instytucjach świadczących usługi społeczne i potrzeby edukacji osób organizujących systemy pomocowe w zakresie rozumienia czym działanie responsywne jest i może być dla zwiększenia udziału obywateli w zmianach świadczenia usług.

## References

- Abramowicz, B. (2011). Koncepcje responsywności jako odpowiedź na postulaty „uwrażliwienia” demokracji przedstawicielskiej. *Przegląd Politologiczny*, 3, 87–98.
- Bramesfeld, A., Klippel, U., Seidel, G., Schwartz, F., Dierks, M. (2007). How do patients expect the mental health service system to act? Testing the WHO responsiveness concept for its appropriateness in mental health care. *Social Science & Medicine*, 65, 5, 880–889.
- Brandsen, T., Steen, T., Verschuere, B. (red.). (2018). *Co-production and co-creation: engaging citizens in public services*. New York: Routledge.
- Bronowski, P., Chotkowska, K. (2016). Nowe trendy w rehabilitacji osób chorujących psychicznie. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 20(3), 11–20.
- Brzozowska-Brywczyńska, M. (2021). Dzieci mają głos (?) – próba zmapowania form i praktyk dziecięcej partycypacji w Polsce. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 20(3), 12–36
- Carr, S. (2007). Participation, power, conflict and change: Theorizing dynamics of service user participation in the social care system of England and Wales. *Critical Social Policy*, 27, 266–276.
- Casado, T., Sousa, L., Touza, C. (2020). Older people's perspective about their participation in health care and social care services: A systematic review. *Journal of Gerontological Social Work*, 63, 878–892.
- Denhardt, J., Denhardt, R. (2015). *The new public service*. New York: Taylor and Francis.
- Gawron, G. (2017). Senioralna koprodukcja? Analiza wybranych przypadków lokalnych inicjatyw na rzecz seniorów w krajach o niskich i średnich dochodach. *Praca Socjalna*, 32, 29–53.
- Glinowiecki, M. (2023). Od azylu do życia w środowisku. Praktyki pomocowe adresowane do osób w kryzysach psychicznych. W: M. Rymśza (red.), *W stronę środowiskowych usług społecznych: Deinstytucjonalizacja praktyk pomocowych w Polsce i Europie*, (s. 81–100). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
- Hallingberg, B., Turley, R., Segrott, J., Wight, D., Craig, P., Moore, L., Murphy, S., Robling, M., Simpson, S., Moore, G. (2018). Exploratory studies to decide whether and how to proceed with full-scale evaluations of public health interventions: a systematic review of guidance. *Pilot and Feasibility Studies*, 104(4), 1–12.
- Kaźmierczak-Kaluźna, I., Kwiatkowski M., Mielczarek-Żejmo, A. Frątczak-Müller, J. (2022). *Usługi społeczne. Moc dla mieszkańców. Raport z diagnozy organizacji systemu usług społecznych na terenie gmin województwa lubuskiego dla celów tworzenia centrów usług społecznych*. Zielona Góra: Fundacja Partycypacja.
- Kaźmierczak, T. (2014). *Koprodukcja usług publicznych (konceptcja, badania, rola w świadczeniu usług adresowanych do osób wykluczonych społecznie, warunki upowszechnienia)*. Ekspertyza w ramach projektu „EAPN Polska – wspólnie budujemy Europę Socjalną”. Pobrane z [https://efaidnb-mnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.eapn.org.pl/eapn/uploads/2014/06/EAPN\\_ekspertyza\\_TK.pdf](https://efaidnb-mnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.eapn.org.pl/eapn/uploads/2014/06/EAPN_ekspertyza_TK.pdf)
- Khan, G., Kagwanja, N., Whyte, E., Gilson, L., Molyneux, S., Schaay, N., Tsofa, B., Barasa, E., Olivier, J. (2021). Health system responsiveness: a systematic evidence mapping review of the global literature. *International Journal for Equity in Health*, 20, 112, 124.
- Kobes, P. (2022). Komentarz do projektu Ustawy o wspieraniu resocjalizacji nieletnich z 20 lipca 2021 r. – wybrane zagadnienia. *Zeszyty Naukowe Collegium Witelona*, 42, 111–116.

- Kurki, A., Weiste, E., Toiviainen, H., Käpykangas, S., Ylisassi, H. (2024). Co-development of client involvement in health and social care services: examining modes of interaction. *Journal of Health Organization and Management*, 38, 19–35.
- Leung, T. (2011). Client participation in managing social work service-an unfinished quest.. *Social Work*, 56(1), 43–52.
- Meadows, D. H. (2008). *Thinking in systems: A primer*. New York US: Chelsea Green Publishing.
- Mirzoev, T., Kane, S. (2017). What is health systems responsiveness? Review of existing knowledge and proposed conceptual framework. *BMJ Global Health*, 2(4), 1–11.
- Naumiuk, A. (2014). *Edukacja – Partycypacja – Zmiana w doświadczeniach i wyobrażeniach działaczy lokalnych (animatorów społecznych)*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Necel, R. (2021). *Rzecznicтво wybranych problemów społecznych z perspektywy socjologicznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Norman, D. (2013). *The design of everyday things*. Cambridge; Massachusetts: MIT PRESS LTD.
- Ostrom, E. (2005). *Understanding institutional diversity*. Princeton University Press.
- Ramage, M., Shipp, K. (2009). *Systems thinkers*. London, UK: Springer.
- Rasell, M., Furtschegger, D., Ohnmacht, F. i in. (2023). *Normative, policy, legal and organisational contexts shaping the responsiveness of social services to citizen participation*. Research Report 1, Horizon Europe project 'Increasing responsiveness to citizen voice in social services across Europe' (RESPONSIVE). Pobrano z: <http://www.responsive-europe.eu/>.
- Roberts, A., Roche, M., Sainani, K. (2023). Exploratory analyses: How to meaningfully interpret and report them. *PM &R. The Journal of Injury, Function, and Rehabilitation*, 15, 800–808.
- Soantahon, S. (2023). Analysis of the level of responsiveness of local government public services through social media. Integration. *Journal of Social Sciences and Culture*, 1(1), 37–44.
- Swaraj, A. (2019). Exploratory research: Purpose and process. *Parisheelan Journal*, 15(2), 665-670.
- Valentine, N., Verdes-Tennant, E., Bonsel, G. (2015). Health systems' responsiveness and reporting behaviour: Multilevel analysis of the influence of individual-level factors in 64 countries. *Social Science & Medicine*, 138, 152–60.
- Wadsworth, Y. (2011). *Building in research and evaluation: Human inquiry for living systems*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Zakrzewska-Manterys, E. (2016). Niepełnosprawny jako self-adwokat działający w imieniu i na rzecz innych niepełnosprawnych. W: E. Zakrzewska-Manterys, J. Niedbalski (red.) *Samodzielni, zaradni, niezależni* (s. 47–65). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.



**Miracle Uzochukwu Okafor**

*Hanjiang Normal University*<sup>1</sup>

E-mail: [mu.okafor@unizik.edu.ng](mailto:mu.okafor@unizik.edu.ng)

ORCID: 0000-0001-6819-6650

**Muhammad Arif**

*Southwest University*<sup>3</sup>

E-mail: [aarifhasni@gmail.com](mailto:aarifhasni@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-2737-5086

**Meiqi Feng**

*Southwest University*<sup>5</sup>

E-mail: [F844150374@gmail.com](mailto:F844150374@gmail.com)

ORCID: 0009-0005-0029-5683

**Md Mirajur Rhaman Shaoan**

*University of Warsaw*<sup>2</sup>

E-mail: [m.shaoan@uw.edu.pl](mailto:m.shaoan@uw.edu.pl)

ORCID: 0000-0002-4632-249X

**Tebatso Moses Namanyane**

*Southwest University*<sup>4</sup>

E-mail: [mosesnamanyane2@gmail.com](mailto:mosesnamanyane2@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-8147-0164

## Revisiting the studies on ChatGPT in higher institution language learning and future directions: A systematic literature review<sup>6</sup>

### Summary

The utilization of ChatGPT in language education has recently emerged as a prominent topic due to its ability to revolutionize conventional teaching and learning approaches. This study followed PRISMA guidelines to investigate recent trends, outcomes, limitations, and recommendations

---

<sup>1</sup> Address: School of Foreign Languages, Hanjiang Normal University, No. 18, South Beijing Road, Shiyan, 442000, Hubei Province, China

<sup>2</sup> Address: Faculty of Education, University of Warsaw, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa, Poland

<sup>3</sup> Address: Faculty of Education, Southwest University, Beibei, Tiansheng Road, 400715, Chongqing, China

<sup>4</sup> Address: Faculty of Education, Southwest University, Beibei, Tiansheng Road, 400715, Chongqing, China

<sup>5</sup> Address: Faculty of Education, Southwest University, Beibei, Tiansheng Road, 400715, Chongqing, China

<sup>6</sup> The publication was financed by the University of Warsaw.

regarding the application of ChatGPT in higher institution language learning based on studies published between 2023 and 2024 in the Web of Science database. After a stringent screening process adhering to established inclusion and exclusion criteria, 32 empirical studies were identified as eligible for analysis. With 81.3% of the studies carried out in 2024, the results demonstrate a rapid rise in research examining the use of ChatGPT in language learning in higher education institutions. 50% of the studies employed qualitative methodologies. Findings show that theoretical frameworks, including SDT, the UTAUT, and TPACK, were employed to contextualize ChatGPT's function in promoting learner autonomy and the adoption of ChatGPT. Geographically, Asia, especially China, dominates ChatGPT research output, particularly in the context of English language acquisition. Findings further revealed its significant advantages in higher institution language learning and acquisition, including enhanced writing and communication skills, personalized education, autonomy, motivation and engagement, and its function as a peer tutor. Nonetheless, obstacles such as inaccuracies, technical constraints, cultural biases, excessive dependence on AI, and ethical issues, including the risk of plagiarism, limit its widespread adoption.

**Keywords:** ChatGPT, language learning, language education, higher institution, AI, systematic literature review

## Introduction

Artificial intelligence (AI) integration in higher institutions has gained momentum recently, offering transformative possibilities in various educational domains. Among these, language education has particularly benefited from AI-driven tools that enhance personalized learning, provide real-time feedback, and promote self-regulated learning (Dhawan & Batra, 2020; Williamson & Eynon, 2020). One such tool, ChatGPT, has emerged as a prominent AI-powered chatbot, revolutionizing the way language education is delivered. ChatGPT has emerged as a leading AI-powered chatbot, transforming the delivery of language education. ChatGPT employs natural language processing (NLP) to produce human-like text from input, rendering it an optimal resource for enhancing language acquisition (Deng & Lin, 2022). With the growing adoption of digital transformation in higher education institutions, there is an increased interest in the potential of tools like ChatGPT to enhance teaching and learning, particularly in language acquisition (Li et al., 2024). The increasing interest has resulted in numerous global studies that emphasize ChatGPT's strengths, weaknesses, opportunities, and threats in language learning within higher institutions (Avsheniuk et al., 2024; Gao et al., 2024; Karatas et al., 2024; Mohamed, 2024; Schenck, 2024). Several nations, including Russia, China, North Korea, Cuba, Iran, Syria, Italy, and so on, have prohibited or restricted the use of ChatGPT due to ethical apprehensions and adverse societal consequences, such as privacy infringements, bias, data breaches, misinformation, and insufficient age

limitations (Kromme, 2024). In certain countries, it is available under a stringent AI usage policy, wherein authors are accountable for the content generated by ChatGPT and must transparently disclose its utilization in a manuscript (COPE, 2023).

Notwithstanding the increasing interest in employing and incorporating ChatGPT in higher institution language acquisition, a deficiency persists in the systematic literature review regarding the capabilities and outcome of ChatGPT in higher institutions in language learning. Currently, one systematic review conducted by Li et al. (2024), titled “A systematic review of the first year of publications on ChatGPT and language education: Examining research on ChatGPT’s use in language learning and teaching” has been published, encompassing the role of ChatGPT in both teaching and learning, spanning across all levels of education with studies from 2022–2023. This systematic review, however, aims to investigate the application of ChatGPT into language education in higher institutions by examining empirical studies conducted between 2023 and 2024. Using the Li et al. (2024) approach, this review sought to answer the subsequent research questions:

1. What information do recent studies offer about ChatGPT’s application in language learning at higher education institutions?
2. What challenges/limitations are encountered using ChatGPT in language learning?
3. What are the suggestions for future use?

## Literature Review

### Overview of AI development and ChatGPT in higher education institutions

The concept of AI in higher education institutions has evolved significantly, transforming how educational institutions operate and deliver content (Dhawan & Batra, 2020; Ma & Siau, 2018; Williamson & Eynon, 2020). AI integration encompasses personalized learning, administrative efficiency, and enhanced student engagement (Chen et al., 2020; Han et al., 2025; Jia & Tu, 2024; Kuleto et al., 2021). Automated systems, including chatbots, streamline operations by delivering instructional materials and providing student support services, thus reducing the administrative burden on faculty (Aldhaen, 2022; Doe et al., 2020; Ndukwe et al., 2019). Historically, the artificial intelligence in education begins in the 1960s and 1970s, when scholars looked into how computers might improve learning (Woolf, 2010). Early AI systems focused on programmed instruction and intelligent tutoring systems (ITS) aimed at replicating one-on-one tutor-student interactions (Guo et al., 2021; Kurni et al., 2023). Prominent instances encompass the Intelligent Tutoring System (ITS) created by Sleeman and Brown in the 1980s, which customized edu-

educational experiences according to learners' requirements (Doroudi, 2023; Sleeman & Brown, 1982). The late 20th and early 21st centuries witnessed the incorporation of machine learning (ML) and NLP in higher education, primarily via adaptive learning platforms (Laupichler, 2022). Machine learning algorithms facilitated advanced data analysis and predictive modeling to discern patterns in student behavior and performance (Zawacki-Richter et al., 2019).

The COVID-19 further sped up the integration of AI as institutions sought innovative solutions for remote education. AI-driven platforms enabled online education via interactive content and immediate feedback, maintaining continuity during extraordinary circumstances (Pantelimon et al., 2021). However, AI-driven chat-bots such as ChatGPT offer 24/7 support for academic inquiries (Okonkwo, 2021), enhancing language learning by providing grammatical guidance and promoting communication (Bailey et al., 2021; Sumakul et al., 2022). Language acquisition abilities are crucial for students in educational environments, and Generative AI tools demonstrate potential in improving language instruction and learning (Han, 2021; Huang et al., 2022; Pokrivcakova, 2022). According to Gao et al. (2024), ChatGPT and other large language models (LLMs) are still relatively new developments in the field of language instruction. Developed by OpenAI in November 2022 (Rospigliosi, 2023), ChatGPT is a promising resource for language acquisition (Li et al., 2024), capable of producing human-like text and participating in diverse conversational scenarios (Li et al., 2024; Lund & Wang, 2023). ChatGPT, comprising 175 billion parameters, ranks among the largest language models accessible, delivering customized responses to user inquiries (Cotton et al., 2023). The advent of ChatGPT has revolutionized conventional methods of language instruction. It provides a stimulating and modern approach to language education (Nugroho et al., 2023).

Unlike earlier chatbots that utilized fixed responses, LLMs such as ChatGPT offer dynamic and engaging learning experiences (Gao et al., 2024) that enhance students' information accessibility, improve writing proficiency, and foster personalized learning experiences (Farrokhnia et al., 2023; Perkins, 2023). Similar to other generative AIs, there have been numerous demands for its prohibition and regulation (Bengio et al., 2024); nonetheless, empirical evidence indicates that the utilization of ChatGPT is rising even in nations where it is banned (Bao et al., 2024). Theories concerning AI in higher education include diverse models that elucidate technology adoption by students and educators. The Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT), introduced by Venkatesh et al. (2003), is extensively utilized to examine determinants affecting the adoption of e-learning systems. It is frequently integrated with the Technology Acceptance Model (TAM) to examine technology usage behavior (Xu & Thien, 2024). The Expectancy-Value

Theory (EVT) elucidates teachers' acceptance of innovations such as LLMs, suggesting that individuals are more predisposed to accept new technologies when they perceive significant benefits linked to their use (Eccles et al., 1983; Hulleman et al., 2008). Additional models encompass the Theory of Planned Behavior (TPB) (Ajzen, 1985), Innovation Diffusion Theory (IDT) (Rogers, 1983), Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) (O'Dea & O'Dea, 2023), and Status Quo Bias (Samuelson & Zeckhauser, 1988). Some other theories that help us understand how AI can be used in education are Activity Theory (Airaj, 2024), Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML) (Mayer, 2005), Self-Determination Theory (SDT) (Ryan & Deci, 2020), and Cognitive Load Theory (CLT) (Sweller et al., 1998).

## Research Methodology

This systematic review study aims to synthesize the role of ChatGPT in higher institution language learning, explore the challenges and limitations, and propose future directions, addressing gaps in the existing literature. The paper uses the PRISMA guidelines to guarantee a thorough and open review process. Ensuring comprehensiveness, accuracy, and reliability, PRISMA has evolved into a generally recognized benchmark for systematic and meta-analysis reviews (Page et al., 2021). Three main phases comprised the process: article selection, screening and inclusion, data extraction, and analysis.

### Search Strategy

The Web of Science (WoS) research database used a thorough search strategy to find suitable empirical studies. Search queries were explicitly formulated to identify research studies published between 2023 and 2024, concentrating on integrating ChatGPT in language learning within higher institution settings. Search terms employed encompassed combinations of "ChatGPT," "higher education," "university," and "language learning." A wildcard search term "university" was also employed to capture variations in the term, including "university" and "universities." These queries aimed to filter only relevant studies, excluding those focusing on non-higher education settings, theoretical analyses, or non-language-based educational applications of ChatGPT. The specific query used in WoS is shown in Table 1, and the search generated 101 articles.

Table 1. Search queries

Database	Search queries	No. of papers
WoS	Refine results for ChatGPT (Topic) AND language learning (Topic) AND higher education (Topic) AND universit* (Topic) and Review Article or Editorial Material (Exclude – Document Types) and Article (Document Types) and 2024 or 2023 (Publication Years) and English (Languages)	101

### Inclusion and Exclusion Criteria

Following PRISMA guidelines, well-defined criteria for both inclusion and exclusion were established to improve the selection procedure, as shown in Table 2. Articles must be published in peer-reviewed journals, concentrate solely on ChatGPT use in higher institution language learning, provide empirical data, and be published in English between 2023 and 2024. Conversely, studies not published in peer-reviewed journals, those that collected data unrelated to ChatGPT, entirely theoretical or conceptual papers lacking empirical data, systematic reviews, meta-analyses, or other literature review forms were excluded.

Table 2. Inclusion and exclusion criteria

Inclusion
Published in a peer-reviewed journal
Data focuses only on ChatGPT in Higher institution language learning.
Includes empirical data
Published from 2023–2024
Published in English
Exclusion
Published outside a peer-reviewed journal (including conference proceedings, dissertations, technical reports, and editorials)
Collected data outside the use of ChatGPT
Entirely theoretical or conceptual papers (no empirical data)
Systematic review, Meta-analysis, and other forms of literature review papers
Not focused on language learning

### Screening and Selection Process

The preliminary database search yielded 101 records, which were screened for duplicates and assessed for relevance based on their titles and abstracts. After conducting an initial assessment of titles and abstracts, 59 articles were removed for failing to meet the inclusion criteria, and 3 duplicates were identified and removed, leaving 39 articles qualified for comprehensive review. Five articles were further excluded due to their irrelevance to the scope of the review (e.g., focusing on AI in general or non-language-related education). One study was excluded due to the unavailability of the complete text, while another was eliminated because it was not composed in English. Following this stringent screening procedure, 32 studies were found eligible for this systematic review.

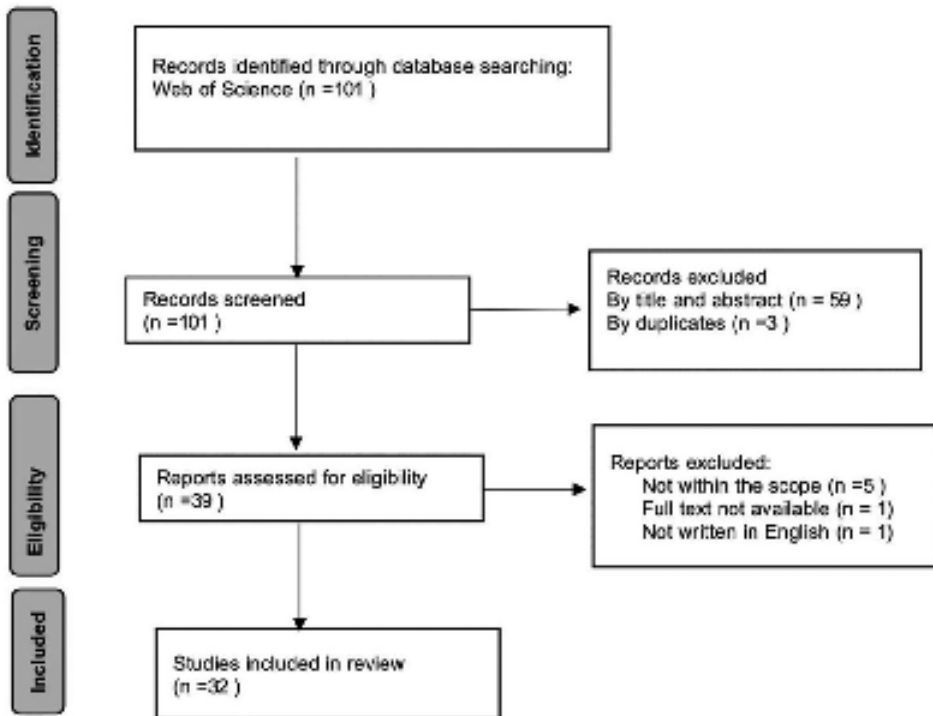


Figure 1. A PRISMA flow chart illustrating the screening process.

Out of 101 records identified from the WoS database, 59 were excluded by title and abstract. After further assessment, 7 reports were excluded, resulting in 32 studies in the final review.

Table 3. Findings of the systematic review of selected documents

No.	Authors	Year	Country/ Region	Discipline	Methodology	Theory
1.	Nugroho et al.	2023	Indonesia	EFL	Qualitative	N/A
2.	Barrett & Pack	2023	USA	ESL	Quantitative	N/A
3.	Cai et al.	2023	China	Interdisciplinary	Mixed method	Three-tier technology use model
4.	Escalante et al.	2023	Asia-Pacific	ENL	Quasi- experimental	N/A
5.	Xiao & Zhi	2023	China	Marketing, Translation, Data Science	Qualitative	N/A
6.	Karatas et al.	2024	Turkey	Foreign Languages	Qualitative case study	N/A
7.	Mohamed	2024	Saudi Arabia	EFL	Qualitative	N/A
8.	Avsheniuk et al.	2024	Ukraine	English Departments	Mixed method	N/A
9.	Klimova et al.	2024	Czech Republic	Tourism, Economics	Qualitative	N/A
10.	Lee & Davis	2024	Korea	English	Quantitative	N/A
11.	Qu & Wu	2024	Britain	ESL	Quantitative	Hedonic system acceptance model (HMSAM)

Outcome	Limitations	Recommendations
Personalized learning, authentic interactions, student productivity	Ethical use, inaccuracy, cultural bias, misinformation	Improve digital competence and technological awareness
Acceptable for idea generation, not for completing writing tasks	Unethical to use for full task completion	Clear guidelines and teacher training for GenAI
Information system quality, hedonic motivation, and behavioral intention impact on ChatGPT-assisted language learning	Has potential threats and risks related to learners' misuse	Explore hedonic motivation and learner attitudes
AI-generated feedback can be integrated into ENL essay evaluation without affecting outcomes	GPT-4 lacks optimization for AWE tasks, making text annotation and feedback cumbersome	A blended approach utilizing both AI and human feedback
Peer tutor, new ideas generation	Constant prompt modification, inaccuracy, plagiarism	Pedagogical guidance for the proper use and treating ChatGPT as a learning tool, not a substitute
Positive impact on writing	Limited effect on speaking, grammar, over-reliance on AI	Ensure AI complements rather than replaces teachers
Personalized, interactive language practice, revolutionized assessment	Issues with idiomatic expressions and cultural references	EFL teachers should mitigate negative impacts, foster critical thinking, and safeguard student privacy
Instant assistance, autonomy, problem-based learning	Accuracy of AI responses, ethical implications	Guide students on responsible AI use and address limitations
Multilingual proficiency, improved writing skills, content creation	False referencing, lack of visual elements	Establish guidelines for responsible use, plagiarism prevention, and data privacy
Increased self-regulation (goal-setting, time management)	N/A	Design curriculum focused on self-regulated learning using AI
Increased intrinsic motivation	Influence of boredom and control	Support and training for teachers and learners to utilize AI effectively

Table 3. Cont.

No.	Authors	Year	Country/ Region	Discipline	Methodology	Theory
12.	Du & Alm	2024	New Zealand	EAP	Qualitative	SDT
13.	Darmawansah et al.	2024	Indonesia	ICT, Learning Media	Quantitative (quasi-experimental)	N/A
14.	Qamar et al.	2024	India	N/A	Qualitative	N/A
15.	Kucuk	2024	Iraq	EFL	Mixed method	N/A
16.	Çelik et al.	2024	Turkey	EFL	Quantitative	N/A
17.	Pikhart et al.	2024	Czech Republic, Taiwan, Iraq	ICT, English Studies	Qualitative	N/A
18.	Pavlenko & Syzenko	2024	Ukraine	Business, Engineering, I.T.	Quantitative	N/A
19.	Xu & Thien	2024	China	EFL	Quantitative	UTAUT Theory
20.	Schenc	2024	USA, UK, Canada, Australia, New Zealand	EFL	Qualitative	N/A
21.	Gao et al.	2024	China	EFL	Mixed method	EVT
22.	Muniandy & Selvanathan	2024	Malaysia	EFL	Mixed method	Constructivist Learning Theory, TAM

Outcome	Limitations	Recommendations
Supports autonomy and competence, personalized feedback	Challenges in social connections, over-reliance on AI	Balance AI and human interaction, develop AI literacy and critical thinking
Engaged argumentation based on proficiency level	Processing lengthy text may result in information loss	Train students to use prompts effectively for accurate output
ChatGPT handles lexical and syntactic ambiguity better than semantic ambiguity	Fails to understand linguistically complex sentences	Develop advanced algorithms for understanding code-mixed text and improve linguistic datasets
Assists grammar acquisition, always available	Fosters dependency, impairs critical thinking, impacts handwriting	Provide adequate training when incorporating ChatGPT in classrooms
Positive contribution to L2 reading	Minimal effect on reducing anxiety in single-shot interventions	Invest in cutting-edge technologies to innovate teaching methodologies
Enhanced engagement and motivation through interactive, personalized learning	Connectivity issues, limited content diversity, slow internet speed	Continuous development and innovation in digital tools
Relied on for text editing and improvements	Performance issues, error density, inadequate citing	Develop critical thinking and functional skills for effective AI tool usage
Effort expectancy, performance expectancy, and social influence positively affects learners' intention to utilize ChatGPT	N/A	N/A
ChatGPT mimics elements of power distance (P.D.) but lacks cultural awareness in essay construction	Lacks cultural awareness, affects P.D. interpretation	Supplemental materials or explicit instruction to overcome AI shortcomings
Provides enhanced flexibility in language education	Limited understanding of AI, reliance on traditional resources	Teachers should embrace technology and adapt it positively in the classroom
Improves learner confidence and speaking skills	Technical issues, limited server capacity, concerns about validity and reliability	Provide training and resolve technical issues to maximize ChatGPT's effectiveness in ESL learning

Table 3. Cont.

No.	Authors	Year	Country/ Region	Discipline	Methodology	Theory
23.	Allen & Mizumoto	2024	Japan	EFL	Quantitative	N/A
24.	Niloy et al.	2024	Bangladesh	Creative Writing	Experimental	N/A
25.	Moorhouse & Kohnke	2024	Hong Kong	ILTE Programs	Qualitative	N/A
26.	Liu et al.	2024	Hong Kong	Interdisciplinary	Mixed method	N/A
27.	Yan et al.	2024	China	EFL	Quantitative	N/A
28.	Li & Kim	2024	Australia	ESL	Qualitative	SRL
29.	Tseng & Lin	2024	Taiwan	EFL	Qualitative	TPACK
30.	Dong	2024	China	EFL	Qualitative	N/A
31.	Cheng	2024	Hong Kong	EFL	Qualitative	N/A
32.	Alharbi	2024	Saudi Arabia	ESP	Mixed method	N/A

### Data Extraction

The final set of 32 studies underwent a detailed data extraction process following the screening process. A table was created to gather pertinent data from

Outcome	Limitations	Recommendations
Students prefer AI for editing and proofreading	N/A	Ethical implementation should be emphasized
Negatively impacts students' creative writing, particularly in originality and content presentation	Negative impacts	ChatGPT usage should be limited to self-learning
Profound changes to curricula, instruction, and assessment are expected	Lack of confidence and competence to address the implications	Further research and training are needed
Helpful in learning academic communication skills, especially in writing, grammar, and reading	Concerns about reliability, ethics, and impact on academic integrity	Capitalize on AI affordances to better support students' critical academic literacy development
It is a helpful tool but also a potential threat to critical thinking	Over-reliance on AI leads to potential skill loss	Teachers must account for diverse learner attitudes when integrating AI into language education
Positive perceptions of AFS use, helping learners track progress and gain confidence	Low digital literacy, poor internet access, and struggles with paid tools	Course structure should include a combination of human and automated feedback
Students improved their writing quality with ChatGPT's integration under the TPACK and ADDIE models	Limitation for diverse writing types	Balanced approach where AI complements rather than substitutes human ability
Facilitates English writing instruction by highlighting areas for improvement	Limited prompt usage to correcting grammatical errors	More research is needed
AI tools are convenient for learning writing skills	Generalized, ambiguous feedback	Caution and awareness of the ethical use of AI
Significant disparity between teacher awareness and student utilization of AI, affecting academic integrity	Discrepancies in assessing student knowledge and authenticity	Professional development for teachers, ethical best practices, and open dialogue within institutions

each article. The gathered data encompassed essential components including the author(s), publication year, and methodology. Furthermore, the geographical and academic context was recorded, specifying the countries and language programs

where ChatGPT was implemented. The outcomes of each study were also extracted, including ChatGPT's educational impact on language learning and pedagogical implications, to show how ChatGPT affected teaching strategies, student engagement, and language acquisition.

### **Data Analysis and Findings**

After the data extraction, the collected data were systematically categorized to facilitate analysis. This process allowed for identifying key trends and themes across the studies. Six themes were identified from the findings in Table 3, which include personalized learning, peer tutoring, pedagogical guidance, ethical use, impact on creativity, challenges, and improvements.

However, Table 3 provides a detailed synthesis of 32 studies examining the role of ChatGPT in language learning. Each entry includes the authors, publication year, region, discipline, methodology, theoretical framework, key findings, observed limitations, and proposed recommendations. The table highlights how ChatGPT supports language learning, the challenges it presents, and strategic suggestions for its responsible and effective integration into higher education contexts, which create the following questions.

## **What information do recent studies offer about ChatGPT in language learning at higher education institutions?**

### **Year and geographical location**

Recent studies on ChatGPT in language learning (81.3%) were conducted in 2024, while only 18.7% were conducted in 2023. For instance, authors such as Nugroho et al. (2023) from Indonesia and Xiao and Zhi (2023) from China contributed to early discussions around ChatGPT's use in language learning. By 2024, research expanded globally with notable studies from Turkey (Karatas et al., 2024), Saudi Arabia (Mohamed, 2024), and the USA (Schenck, 2024), indicating broadening interest in AI-driven language education (Gao et al., 2024; Xu & Thien, 2024) and taking those articles from Asian countries, particularly in China (Dong, 2024; Gao et al., 2024; Xu & Thien, 2024), with studies extending across Europe (Klimova et al., 2024), North America (Barrett & Pack, 2023), and Oceania (Du & Alm, 2024). In Asia, countries like China, Indonesia, and Saudi Arabia, including regions like Hong-kong and Taiwan, are leading in exploring ChatGPT's role in EFL contexts, while in Europe, studies from Turkey and Ukraine emphasize interdisciplinary approaches. Research from the USA and Canada mainly investigates pedagogical implications

and ethical considerations in North America. Figure 2 shows that China leads with 14.3% of the total research output, and Hong Kong (China region) contributes 8.6%. Indonesia, Turkey, Ukraine, Czech Republic, USA, Saudi Arabia, and Taiwan (China region) account for 5.7% of the research. Countries such as Korea, Britain, New Zealand, India, Iraq, Malaysia, Japan, Asia-Pacific, Bangladesh, and Australia each contribute 2.9% to the total research output. Additionally, the category “Other (Multiple countries),” which includes collaborations across various nations, also accounts for 8.6% of the total research.

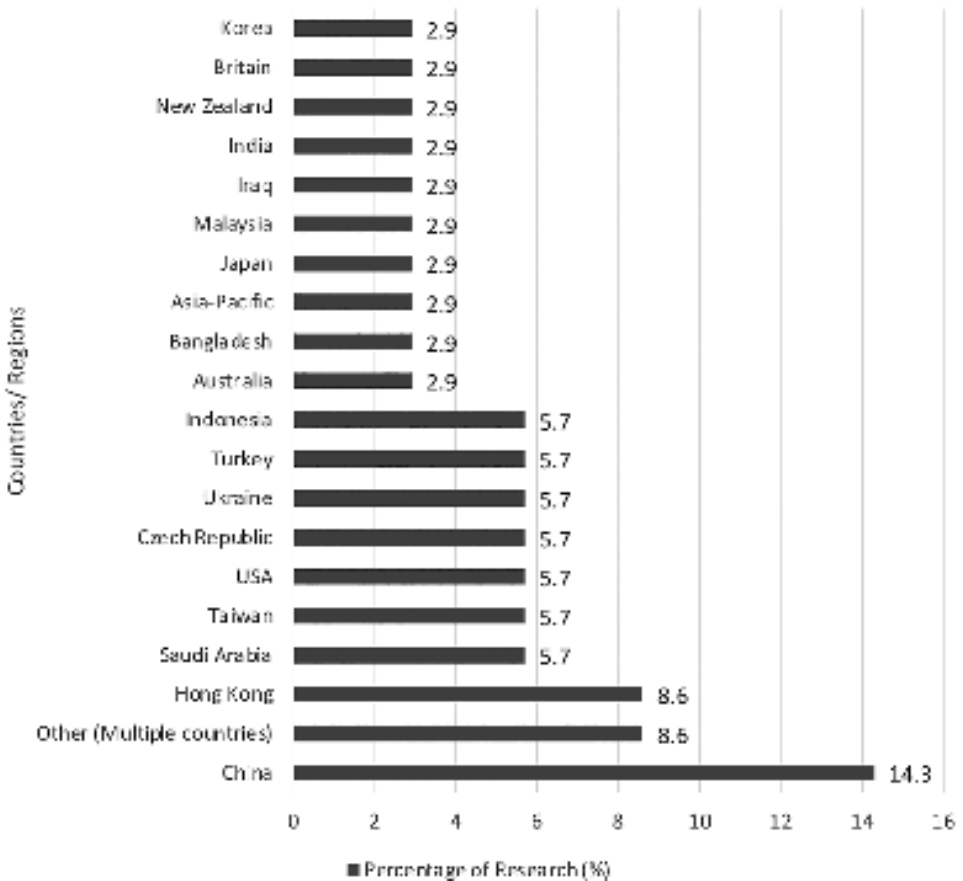


Figure 2. Distribution by research. Countries/regions.

Figure 2 is a bar chart showing the distribution of research by various countries or regions, with percentages ranging from 2.9% to 14.3%. China has the highest percentage, followed by Hong Kong (China region) and multi-country categories.

### Research Methodology

In terms of methodology, the reviewed studies essentially employ qualitative methods (e.g., Mohamed, 2024; Nugroho et al., 2023; Tseng & Lin, 2024; Xiao & Zhi, 2023), with mixed-method (e.g., Alharbi, 2024; Muniandy & Selvanathan, 2024) and quantitative methods (e.g., Lee & Davis, 2024; Qu & Wu, 2024) are also prevalent. Qualitative methods are often used to explore AI’s impact on personalized learning and cultural biases, as seen in studies by Nugroho et al. (2023) and Mohamed (2024). Quantitative methods assess specific outcomes, as shown in Lee and Davis (2024), who evaluated self-regulation with ChatGPT. Mixed-method studies, such as Avsheniuk et al. (2024), provide comprehensive insights into benefits and challenges by combining qualitative and quantitative data. Statistically, Figure 3 reveals qualitative research as the most frequent (50%), followed by quantitative (21.9%), mixed-method (18.8%), and experimental or quasi-experimental approaches (9.4%). As seen in Figure 5, China uses all three methodologies, while countries like Turkey and Indonesia show a mix of qualitative and quantitative methods. Other countries, such as Iraq and the USA, display diversity in methodology. By 2024, qualitative studies will remain dominant, yet quantitative and mixed-method research will show increased representation (Figure 4).

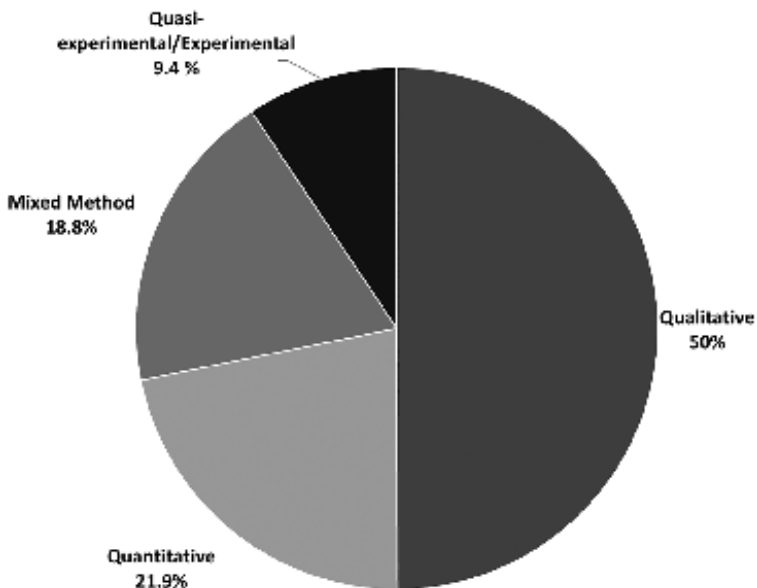


Figure 3. Distribution by research methodology.

The pie chart in Figure 3 depicting the breakdown of research methodologies indicates that most qualitative studies are followed by quantitative, mixed methods, and quasi-experimental approaches.

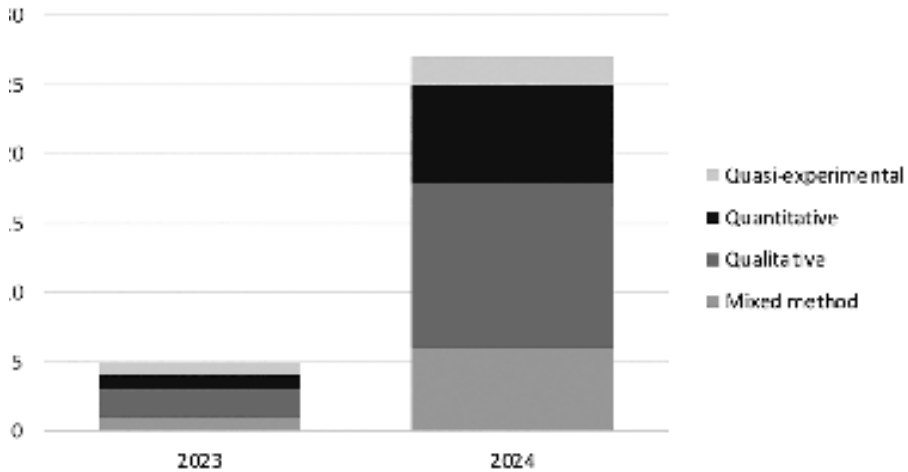


Figure 4. Year-wise methodology breakdown.

The stacked bar chart in Figure 4 displays the breakdown of research methodologies (qualitative, quantitative, mixed methods, quasi-experimental) by year, with qualitative research dominating both years, particularly in 2024.

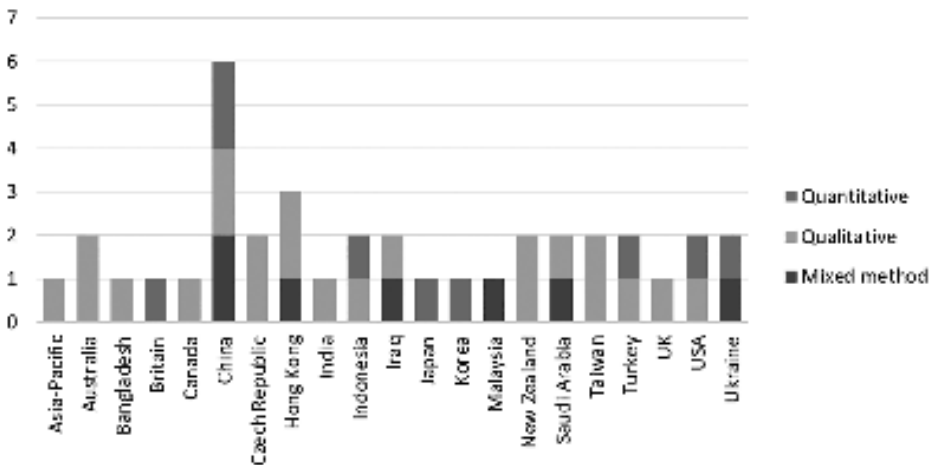


Figure 5. Country-wise methodology breakdown.

Figure 5 is a stacked bar chart displaying the distribution of research methodologies by country, with most countries showing a prevalence of qualitative and quantitative methodologies.

### Discipline

The studies span a variety of disciplines, with a significant focus on EFL and ESL education (e.g., Çelik et al., 2024; Karatas et al., 2024; Pavlenko & Syzenko, 2024). Additional applications encompass the utilization of ChatGPT in language courses by students from disciplines such as marketing, translation, data science (Xiao & Zhi, 2023), ICT (Darmawansah et al., 2025; Pikhart et al., 2024), and interdisciplinary studies (Liu, Park, & McMinn, 2024). As shown in Figure 6, EFL dominates with 34.4% of research, showing its prominence within language education. Other English-related disciplines (including ESL, EAP, ESP, and ENL) comprise another significant portion of the research, comprising 31.3% in other disciplines, such as creative writing, translation, ICT, marketing, business, and account for 28.1%.

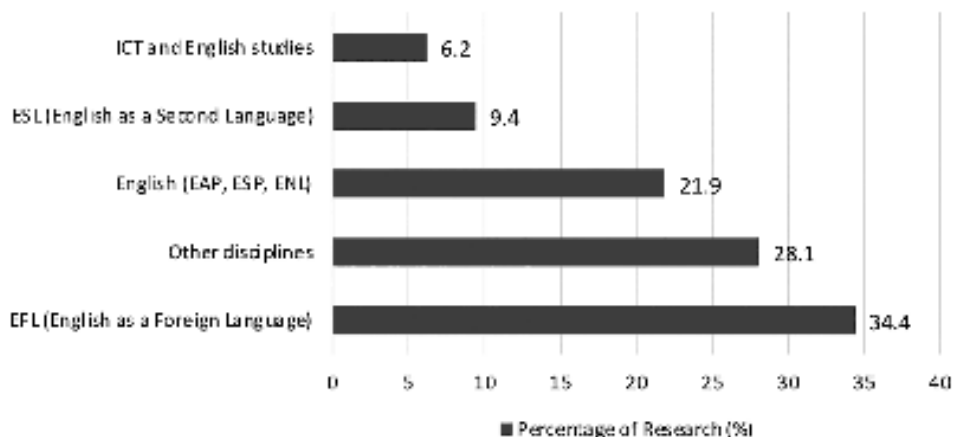


Figure 6. Distribution of research by disciplines.

Figure 6 is a bar chart depicting research distribution on using ChatGPT across language disciplines where English as a Foreign Language leads.

### Theoretical Frameworks

Several studies have shown a lack of a clearly defined theoretical framework focusing on practical applications and outcomes. However, some studies employ

established theories. For example, Du and Alm (2024) use SDT to explore how ChatGPT supports autonomy and competence in learners. Using the UTAUT framework, Xu and Thien (2024) investigate how effort expectancy and social influence impact learners' intentions to use ChatGPT. Theories like Constructivist Learning Theory (Muniandy & Selvanathan, 2024), EVT (Gao et al., 2024), and TPACK (Tseng & Lin, 2024) suggest that ChatGPT's role in language learning is increasingly framed within notable educational technology frameworks. Additional theoretical frameworks encompass the HSAM, representing an evolution of the TAM (Qu & Wu, 2024), three-tier technology use model (Cai et al., 2023). These theoretical perspectives provide a robust foundation for understanding how ChatGPT enhances learning processes and fosters learner independence.



Figure 7. The mindmap of ChatGPT in higher institution language learning.

The mind map titled “ChatGPT in language learning” explores various aspects of ChatGPT’s usage including its strength, and challenges in language education.

However, reviewed studies offer critical insights into how ChatGPT facilitates language acquisition. ChatGPT consistently enhances personalized learning experiences by tailoring responses to individual requirements, promoting engagement and productivity (Mohamed, 2024; Nugroho et al., 2023). Additionally, it promotes interactive, personalized language practice that boosts intrinsic motivation (Qu & Wu, 2024). Another insight is ChatGPT’s role as a peer tutor. ChatGPT facilitates brainstorming and feedback, improving writing and text editing skills (Kucuk, 2024; Pavlenko & Syzenko, 2024; Xiao & Zhi, 2023). This grammar and formative assessment support aligns with increased learner autonomy, as students are encouraged

to self-regulate through goal-setting and time management (Avsheniuk et al., 2024; Du & Alm, 2024; Lee & Davis, 2024).

### **Challenges or limitations encountered in utilization of ChatGPT in language learning**

Notwithstanding many advantages of ChatGPT, numerous limiting factors have been recognized. Limitations encompass its capacity to undermine creativity, especially in generating original content (Niloy et al., 2024). Challenges also emerge concerning its accuracy and reliability, particularly in translation and text editing, where precision is paramount (Avsheniuk et al., 2024; Nugroho et al., 2023; Pavlenko & Syzenko, 2024; Xiao & Zhi, 2023). Research indicates that ChatGPT may generate erroneous or deceptive information (Darmawansah et al., 2025; Kucuk, 2024). Furthermore, cultural biases in ChatGPT's essay generation may result in misunderstandings or misrepresentations, especially in cross-cultural contexts (Schenck et al., 2024). Ethical concerns emerge, as too much reliance on ChatGPT may impede critical and creative thinking, possibly resulting in plagiarism and casting doubt on the originality of student work (Alharbi, 2024; Karatas et al., 2024; Niloy et al., 2024; Nugroho et al., 2023; Yan et al., 2024). Technical constraints impact usability, encompassing difficulties with intricate sentence processing (Qamar et al., 2024) and internet connectivity challenges in specific areas (Muniandy & Selvanathan, 2024). Moreover, Darmawansah et al. (2025) discovered that ChatGPT encounters difficulties processing extensive texts, potentially leading to information loss. On the other hand, Gao et al. (2024) emphasize that numerous EFL educators possess a constrained comprehension of AI tools instead of depending on conventional teaching materials.

### **Suggestions for the future application of ChatGPT in language acquisition**

A prevalent recommendation is to enhance digital proficiency among students and teachers. Nugroho et al. (2023) promote the advancement of technological awareness regarding the ethical application of AI. This entails instructing educators on incorporating ChatGPT into their pedagogy while preserving the cultivation of critical thinking abilities and complying with ethical standards (Barrett & Pack, 2023; Xiao & Zhi, 2023). Research suggests considering ChatGPT as an auxiliary tool instead of a substitute for educators to harmonize the advantages of AI with necessary human engagement (Karatas et al., 2024; Tseng & Lin, 2024). There is a demand for ongoing advancement and innovation of AI tools to enhance linguistic management and code-mixed text processing, thereby sustaining student engage-

ment (Pikhart et al., 2024; Qamar et al., 2024). Ultimately, ethical implementation is a consistent recommendation. Numerous authors, such as Mohamed (2024) or Liu, Park and McMinn (2024), underscore addressing ethical issues about user privacy, data security, and academic integrity using AI tools like ChatGPT.

## Discussion

This systematic review shows that studies on using ChatGPT in higher institution language learning have significantly increased, with 81.3% of studies conducted in 2024 compared to 18.7% in 2023. This surge reflects a growing global interest in integrating AI technologies into educational contexts, particularly in language acquisition. Notable contributions have emerged from researchers across various countries, including China, Indonesia, Turkey, Saudi Arabia, the USA, and the rest. Surprisingly, the geographical distribution of this research indicates a strong emphasis on Asia, particularly China, which leads to 14.3% of the total research output. Other countries such as Hong Kong, Indonesia, and Turkey also play significant roles in exploring ChatGPT's applications in EFL contexts. Methodologically, qualitative approaches dominate the research landscape at approximately 50%, while mixed-method and quantitative approaches account for 18.8% and 21.9%, respectively. Qualitative studies often focus on personalized learning experiences and cultural biases associated with AI integration. For instance, Nugroho et al. (2023) emphasize how ChatGPT enhances student productivity through personalized interactions. In contrast, quantitative studies like those by Lee and Davis (2024) assess specific outcomes, such as self-regulation among students using ChatGPT.

Interestingly, findings further indicate that ChatGPT significantly enhances language learning by assisting learners with tasks such as paraphrasing, translation, generating ideas for writing, vocabulary acquisition, grammar and syntax, and developing assessments and quizzes. This is converged with Huang et al. (2022), who noted that ChatGPT is a highly advanced AI chatbot that enhances language learning by providing input, instant feedback, and formative assessments. It offers real-time feedback that fosters learning autonomy and mimics human conversation by recognizing word meanings in context and correcting language errors (Kohnke et al., 2023). Despite its benefits in promoting personalized learning and improving language proficiency through immediate interaction, there are concerns regarding ethical implications, including academic integrity, plagiarism, deterioration of critical thinking abilities, and potential for dependency if not utilized judiciously. Furthermore, depending on ChatGPT's statistical patterns instead of logical reasoning may result in inaccuracies, inconsistencies, or offensive responses. Going

forward, suggestions for maximizing ChatGPT's use in language instruction include raising students' and teachers' digital proficiency to ensure effective AI integration. Looking ahead, recommendations for optimizing ChatGPT in language education involve improving digital proficiency among educators and learners to facilitate effective AI integration. It is important to position ChatGPT as an ancillary tool and not a replacement for traditional teaching methods, thereby mitigating reliance on AI and promoting critical thinking skills among students.

## **Conclusion**

From this review, there is a growing focus on the application of AI in language education within higher institutions, with investigations spanning various disciplines and methodologies across multiple geographical areas. 2024 has a significantly larger volume of research activity than 2023. Within this dataset, China and EFL studies dominate both in terms of the sheer number of studies and the diversity of methodologies employed. The qualitative methodology is the most frequently utilized approach, indicating a strong preference for in-depth exploration of ChatGPT in language learning. Additionally, quantitative and mixed methods have a substantial presence, with quasi-experimental and experimental approaches being relatively low. Furthermore, the findings indicate that although ChatGPT utilization in language learning provides substantial advantages, including improved writing and communication skills, personalized learning, autonomy, and improved motivation and engagement, it also presents challenges such as accuracy, ethical concerns, technical limitations, cultural biases, and over-reliance on AI. Future research and development should focus on enhancing digital competence, providing pedagogical guidance, addressing ethical issues, and developing more sophisticated AI tools that regulate ChatGPT to guarantee its practical and responsible application in language learning contexts.

## **Limitations**

This systematic review acknowledges potential limitations that may affect the findings. This study only focused on papers available in the WoS database. Although systematic searches were conducted to ensure thorough coverage of pertinent literature across WoS, some studies may have been overlooked. Therefore, future studies should expand the systematic review to include other databases.

## References

- Airaj, M. (2024). Ethical artificial intelligence for teaching-learning in higher education. *Education and Information Technologies*, 29(13), 17145–17167.
- Ajzen, I. (1985). *From intention to actions: A theory of planned behavior*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- AlDhaen, F. (2022). The use of artificial intelligence in higher education – Systematic review. In M. Alaali (Ed.), *COVID-19 Challenges to University Information Technology Governance* (pp. 269–285). Cham: Springer.
- Alharbi, W. (2024). Mind the gap, please!: Addressing the mismatch between teacher awareness and student AI adoption in higher education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 14(1), 1–28.
- Allen, T. J., & Mizumoto, A. (2024). ChatGPT over my friends: Japanese English-as-a-Foreign-Language learners' preferences for editing and proofreading strategies. *RELC Journal*, 0(0), 1–18.
- Athaluri, S. A., Manthana, S. V., Kesapragada, V. K. M., Yarlagadda, V., Dave, T., & Duddumpudi, R. T. S. (2023). Exploring the boundaries of reality: Investigating the phenomenon of artificial intelligence hallucination in scientific writing through ChatGPT references. *Cureus*, 15(4), e37432.
- Avsheniuk, N., Lutsenko, O., Svyrydiuk, T., & Seminikhyna, N. (2024). Empowering language learners' critical thinking: Evaluating ChatGPT's role in English course implementation. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on ChatGPT*, April 2024, 210–224.
- Bailey, D., Southam, A., & Costley, J. (2021). Digital storytelling with chatbots: Mapping L2 participation and perception patterns. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(1), 85–103.
- Bao, H., Sun, M., & Teplitskiy, M. (2024). Where there is a will, there is a way: ChatGPT is used more for science in countries where it is prohibited—*arXiv preprint arXiv: 2406.11583*.
- Barrett, A., & Pack, A. (2023). Not quite eye to AI: Student and teacher perspectives on using generative artificial intelligence in writing. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(59), 1–24.
- Bengio, Y., Hinton, G., Yao, A., Song, D., Abbeel, P., Darrell, T., ... & Mindermann, S. (2024). Managing extreme AI risks amid rapid progress. *Science*, 384(6698), 842–845.
- Cai, Q., Lin, Y., & Yu, Z. (2023). Factors influencing learner attitudes towards ChatGPT-assisted language learning in higher education. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 40(22), 7112–7126.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278.
- Cheng H. C (2024). Using AI-generative tools in tertiary education: Reflections on their effectiveness in improving tertiary students' English writing abilities. *Online learning*, 28(3), 33–54.
- COPE (February, 2023). *Authorship and AI tools*. Committee on Publication Ethics. Retrieved from: <https://publicationethics.org/cope-position-statements/ai-author>
- Cotton, D. R., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228–239.
- Çelik, F., Yangın Ersanlı, C., & Arslanbay, G. (2024). Does AI simplification of authentic blog texts improve reading comprehension, inferencing, and anxiety? A one-shot intervention in Turkish EFL context. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(3), 287–303.

- Darmawansah, D., Rachman, D., Febiyani, F., & Hwang, G. J. (2025). ChatGPT-supported collaborative argumentation: Integrating collaboration script and argument mapping to enhance EFL students' argumentation skills. *Education and Information Technologies*, 30, 3803–3827.
- Deo, R. C., Yaseen, Z. M., Al-Ansari, N., Nguyen-Huy, T., Langlands, T. A. M., & Galligan, L. (2020). Modern artificial intelligence model development for undergraduate student performance prediction: An investigation on engineering mathematics courses. *IEEE Access*, 8, 136697–136724.
- Dhawan, S., & Batra, G. (2020). Artificial intelligence in higher education: Promises, perils, and perspective. *Expanding Knowledge Horizon. OJAS*, 11, 11–22.
- Dong, D. (2024). Tapping into the pedagogical potential of infinigoChatIC: Evidence from iWrite scoring and comments and Lu & Ai's linguistic complexity analyzer. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on ChatGPT*, April 2024, 124–137.
- Doroudi, S. (2023). The intertwined histories of artificial intelligence and education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 33(4), 885–928.
- Du, J., & Alm, A. (2024). The impact of ChatGPT on English for academic purposes (EAP) students' language learning experience: A self-determination theory perspective. *Education Sciences*, 14(7), 726.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J.T. Spence and W.H. Freeman (Eds.), *Achievement and achievement motivations* (pp. 75–146). San Francisco, CA: Freeman.
- Escalante, J., Pack, A., & Barrett, A. (2023). AI-generated feedback on writing: insights into efficacy and ENL student preference. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 57.
- Farrokhnia, M., Banihashem, S.K., Noroozi, O., & Wals, A. (2023). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 1–15.
- Gao, Y., Wang, Q., & Wang, X. (2024). Exploring EFL university teachers' beliefs in integrating ChatGPT and other large language models in language education: a study in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(1), 29–44.
- Guo, L., Wang, D., Gu, F., Li, Y., Wang, Y., & Zhou, R. (2021). Evolution and trends in intelligent tutoring systems research: a multidisciplinary and scientometric view. *Asia Pacific Education Review*, 22(3), 441–461.
- Han, D. (2021). An analysis of Korean EFL learners' experience in English classes using AI chatbot. *Robotics & AI Ethics*, 6, 1–9.
- Han, X., Xiao, S., Sheng, J., & Zhang, G. (2025). Enhancing efficiency and decision-making in higher education through intelligent commercial integration: Leveraging artificial intelligence. *Journal of the Knowledge Economy*, 16, 1546–1582.
- Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 5(1), 37–45.
- Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning – Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 237–257.
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. A., & Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 398–416.

- Jia, X.H., & Tu, J.C. (2024). Towards a new conceptual model of AI-enhanced learning for college students: the roles of artificial intelligence capabilities, general self-efficacy, learning motivation, and critical thinking awareness. *Systems*, 12(3), 74, 1–25.
- Karataş, F., Abedi, F. Y., Ozek Gunyel, F., Karadeniz, D., & Kuzgun, Y. (2024). Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners. *Education and Information Technologies*, 29, 19343–19366.
- Kayalı, B., Yavuz, M., Balat, Ş., & Çalıřan, M. (2023). Investigation of student experiences with ChatGPT-supported online learning applications in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 39(5), 20–39.
- Klimova, B., Pikhart, M., & Al-Obaydi, L. H. (2024). Exploring the potential of ChatGPT for foreign language education at the university level. *Frontiers in Psychology*, 15, 1269319.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537–550.
- Kromme, C (2024). *AI Large Language Models Under Fire: Update on Country Restrictions*. The Conference Board, Inc. Retrieved from: <https://www.conference-board.org/publications/pdf/index.cfm?brandingURL=restrictions-on-AI-large-language-models-by-country>
- Kucuk, T. (2024). ChatGPT integrated grammar teaching and learning in EFL classes: A study on Tishk international university students in Erbil, Iraq. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on ChatGPT*, April 2024, 100–111
- Kuleto, V., Ilić, M., Dumangiu, M., Ranković, M., Martins, O. M., Păun, D., & Mihoreanu, L. (2021). Exploring opportunities and challenges of artificial intelligence and machine learning in higher education institutions. *Sustainability*, 13(18), 10424.
- Kurni, M., Mohammed, M.S., Srinivasa, K.G. (2023). *A beginner's guide to introducing artificial intelligence in teaching and learning*. Cham: Springer.
- Laupichler, M. C., Aster, A., Schirch, J., & Raupach, T. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100101.
- Lee, Y. J., & Davis, R. O. (2024). A case study of implementing ChatGPT for university's general English courses: Focusing on English language learners' self-regulated learning and grit. *중등영어교육*, 17(3), 73–87.
- Li, B., Lowell, V. L., Wang, C., & Li, X. (2024). A systematic review of the first year of publications on ChatGPT and language education: Examining research on ChatGPT's use in language learning and teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100266.
- Li, H., Wang, Y., Luo, S., & Huang, C. (2024). The influence of GenAI on the effectiveness of argumentative writing in higher education: evidence from a quasi-experimental study in China. *Journal of Asian Public Policy*, 1–26.
- Li, L., & Kim, M. (2024). It is like a friend to me: Critical usage of automated feedback systems by self-regulating English learners in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 40(1), 1–18.
- Liu, Y., Park, J., & McMinn, S. (2024). Using generative artificial intelligence/ChatGPT for academic communication: Students' perspectives. *International Journal of Applied Linguistics*, 34(4), 1437–1461.
- Lund, B. D., & Wang, T. (2023). Chatting about ChatGPT: How may AI and GPT impact academia and libraries? *Library Hi Tech News*, 40(3), 26–29.

- Ma, Y., & Siau, K. L. (2018). Artificial intelligence impacts on higher education. *MWAIS Proceedings*, 42(5), 1–5.
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In E. R. Mayer (Ed.) *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31–48). Cambridge University Press.
- Mohamed, A. M. (2024). Exploring the potential of an AI-based Chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a Foreign Language (EFL) teaching: Perceptions of EFL Faculty Members. *Education and Information Technologies*, 29(3), 3195–3217.
- Moorhouse, B. L., & Kohnke, L. (2024). The effects of generative AI on initial language teacher education: Teacher educators' perceptions. *System*, 122, 103290.
- Moorhouse, B. L., Yeo, M. A., & Wan, Y. (2023). Generative AI tools and assessment: Guidelines of the world's top-ranking universities. *Computers and Education Open*, 5, 100151.
- Muniandy, J., & Selvanathan, M. (2024). ChatGPT, a partnering tool to improve ESL learners' speaking skills: A case study in a Public University, Malaysia. *Teaching Public Administration*, 43(1), 4–20.
- Ndukwe, I. G., Daniel, B. K., & Amadi, C. E. (2019, June). A machine learning grading system using chatbots. In *International conference on artificial intelligence in education* (pp. 365–368). Cham: Springer.
- Niloy, A. C., Akter, S., Sultana, N., Sultana, J., & Rahman, S. I. U. (2024). Is ChatGPT a menace to creative writing ability? An experiment. *Journal of computer-assisted learning*, 40(2), 919–930.
- Nugroho, A., Putro, N. H. P. S., & Syamsi, K. (2023). The potentials of ChatGPT for language learning: Unpacking its benefits and limitations. *Register Journal*, 16(2), 224–247.
- O'Dea, X., & O'Dea, M. (2023). Is artificial intelligence the next big thing in learning and teaching in higher education? A conceptual paper. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(5), 1–17.
- Okonkwo, C. W., & Ade-Ibijola, A. (2021). Chatbots applications in education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100033.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372.
- Pantelimon, F. V., Bologa, R., Toma, A., & Posedaru, B. S. (2021). The evolution of AI-driven educational systems during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 13(23), 13501.
- Pavlenko, O., & Syzenko, A. (2024). Using ChatGPT as a learning tool: A study of Ukrainian students' perceptions. *Arab World English Journal (AWEJ)*, Special Issue on ChatGPT, April 2024, 252–264.
- Perkins, M. (2023). Academic integrity considerations of AI large language models in the post-pandemic era: ChatGPT and beyond. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(2), 1–24.
- Pikhart, M., Klimova, B., & Al-Obaydi, L. H. (2024). Exploring university students' preferences and satisfaction in utilizing digital tools for foreign language learning. *Frontiers in Education*, 9, 1412377.
- Pokrivcakova, S. (2022). Teacher trainees attitudes towards integrating chatbots into foreign language classes. In *INTED2022 Proceedings* (pp. 8294–8302). IATED.
- Qamar, M. T., Yasmeen, J., Pathak, S. K., Sohail, S. S., Madsen, D. O., & Rangarajan, M. (2024). Big claims, low outcomes: fact-checking ChatGPT's efficacy in handling linguistic creativity and ambiguity. *Cogent Arts & Humanities*, 11(1), 2353984.

- Qu, K., & Wu, X. (2024). ChatGPT as a CALL tool in language education: A study of hedonic motivation adoption models in English learning environments. *Education and Information Technologies*, 29(15), 19471–19503.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations* (3rd ed.). Glencoe, IL: The Free Press.
- Rospigliosi, P. A. (2023). Artificial intelligence in teaching and learning: What questions should we ask of ChatGPT? *Interactive Learning Environments*, 31(1), 1–3.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective. Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Samuelson, W., & Zeckhauser, R. (1988). Status quo bias in decision making. *Journal of Risk and Uncertainty*, 1(1), 7–59.
- Schenck, A. (2024). ChatGPT Is powerful, but does it have power distance?: A study of culturally imbued discourse in AI-generated essays. *International Journal of Adult Education and Technology (IJAET)*, 15(1), 1–17.
- Sleeman, D.H., & Brown, J.S. (1982). *Intelligent Tutoring Systems*. Academic Press, New York.
- Sumakul, D. T. Y., Hamied, F. A., & Sukyadi, D. (2022). Students' perceptions of the use of AI in a writing class. In *67th TEFLIN International Virtual Conference and the 9th ICOELT 2021* (pp. 52–57). Atlantis Press SARL
- Sweller, J., Merriënboer, J. J. V., & Paas, F. G. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10(3), 251–296.
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M.A., Bozkurt, A., Hickey, D.T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel? ChatGPT is a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10(1), 15.
- Tseng, Y. C., & Lin, Y. H. (2024). Enhancing English as a Foreign Language (EFL) Learners' writing with ChatGPT: A university-level course design. *Electronic Journal of e-Learning*, 22(2), 78–97.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, 27(3), 425–478.
- Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223–235.
- Woolf, B. P. (2010). *Building intelligent interactive tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning*. Burlington, MA: Morgan Kaufmann Publishers.
- Xiao, Y., & Zhi, Y. (2023). An exploratory study of EFL learners' use of ChatGPT for language learning tasks: Experience and perceptions. *Languages*, 8(3), 212.
- Xu, X., & Thien, L. M. (2024). Unleashing the power of perceived enjoyment: Exploring Chinese undergraduate EFL learners' intention to use ChatGPT for English learning. *Journal of Applied Research in Higher Education*. ahead-of-print.
- Yan, Y., Sun, W., & Zhao, X. (2024). Metaphorical conceptualizations of generative artificial intelligence use by Chinese university EFL learners. *Frontiers in Education*, 9, 1430494.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27.



**Anna Odrowąż-Coates**

*The Maria Grzegorzewska University*<sup>1</sup>

E-mail: [acoates@aps.edu.pl](mailto:acoates@aps.edu.pl)

ORCID: 0000-0002-2112-8711

**Danuta Duch-Krzystoszek**

*The Maria Grzegorzewska University*<sup>2</sup>

E-mail: [dduch@aps.edu.pl](mailto:dduch@aps.edu.pl)

ORCID: 0000-0003-2694-1442

## **Gender, language, and discourse in academia: Reflections from academic staff on an EU-driven gender equality plan at a Polish university<sup>3</sup>**

### **Abstract**

This mixed-method sociolinguistic study explores the influence of EU-driven Gender Equality Plans on language and discourse within Higher Education Institutions (HEIs) in Poland, with a particular focus on a case study from a university in Warsaw. Using research data from internal survey and focus group discussions, we examine the transformational journey of a medium-sized specialist university of social sciences, education, and special pedagogy. Historically, this institution, predominantly composed of women, saw positions of power traditionally held by men. However, since the implementation of the gender equality plan in 2022, a notable shift has occurred, with more female professors emerging and women occupying positions of authority. It was the right moment to reflect on staff attitudes and experiences related to their work and the language used at work. Despite over 90% of students and 70% of staff being female, the language of documents and administration within the university still reflects patriarchal patterns rooted in Latin-derived Polish. Through discourse analysis and interviews, we uncover the subtle yet significant changes in attitudes towards language practices within the academic community. This

---

<sup>1</sup> Address: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa, Poland

<sup>2</sup> Address: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa, Poland

<sup>3</sup> The publication was financed by the University of Warsaw.

research not only contributes to the growing body of literature on gender equality in academia but also sheds light on the complex interplay between language, power structures, and social change. By examining how language reflects and shapes societal norms, we aim to offer insights into the ongoing process of gender mainstreaming within HEIs in Poland and beyond. Ultimately, this study advocates for linguistic inclusivity as a crucial aspect of achieving gender equality in higher education.

**Keywords:** gender, discrimination, equality, GEP, EU

## Introduction

This study is grounded in feminist standpoint theory (Harding, 2004; Heckman, 1997), as both researchers are female, which situates them within a specific epistemological perspective. Nevertheless, the data collected in the field reflects the views of both female and male participants and was approached with sensitivity to potential preconceptions and personal biases, fostering an exploratory, hypothesis-free research environment. It is important to situate this study within the broader body of literature on gender differences among academics, particularly regarding career trajectories, workloads, perceived expectations, and networking practices (cf. Järvinen & Mik-Meyer, 2024a; Neumann & Terosky, 2007; O'Connor et al., 2015; O'Meara et al., 2017; Ostaszewska et al., 2022; Titkow et al., 2004). This is without even mentioning the substantial literature on the glass ceiling in academia (cf. Aboubichr & Conway, 2023; Acker, 1990, 2009; Naldini et al., 2023; Williams, 2003), including the comprehensive review by Van Helden et al. (2021). The European Commission (EC, 2019) provides evidence that women in academia are underrepresented and may experience systemic disadvantages. Although women constitute 48% of doctoral students and graduates, their representation declines to 46% in postdoctoral positions, 40% among senior researchers, and just 24% at the professorial level. Furthermore, female researchers are 13% more likely than men to hold part-time positions, and a higher proportion of women (8%) than men (5%) work under precarious fixed-term contracts. Notably, only 32% of scientific publications in the EU list a woman as the corresponding author (Tagliacozzo & Di Tullio, 2021). A similar situation is evident in Poland. According to the Women in Science report (RAD-on, 2022), women make up 50% of those holding doctoral degrees, yet account for only 28% of full professors. In 2022, the Glass Ceiling Index in Poland was 1.69 in the humanities and social sciences, and 1.89 in STEM fields. The situation has not markedly improved since the comprehensive work by Kopciwicz and Rzepecka (2009). In response to these disparities, the European Commission introduced a formal requirement for Gender Equality Plans (GEPs) in European universities as a condition for accessing EU research funding. These plans

vary significantly across institutions, reflecting differences in national contexts, institutional priorities, and the maturity of gender equality initiatives. However, their core principles remain centred on gender balance, awareness, and anti-discrimination.

The conceptualisation of gender itself varies across academic discourse. Some scholars associate gender with biology, others with social expectations (cf. Titkow, 2007; Butler, 2008), social roles (Norris & Inglehart, 2008), socially constructed identity (Bem, 2000), or as an external oppressive system (Acker, 1990; Delphy, 2007) used for social stratification and inherently tied to power relations (Connell, 1987). A key component in constructing and experiencing gender is language and linguistic discourse, which assign value (Odrowąż-Coates, 2019) and reflect internalised social imaginaries (Taylor, 2003). Linguistic practices shape how we perceive, understand, enact, and reinforce gender norms. Therefore, close attention to language and linguistic practices in opinion-forming institutions is essential.

Educational institutions – and universities in particular – exert significant influence over how future educated elites will approach gender issues. Consequently, the empirical focus of this article is on language and linguistic practices, explored through the experiences and perspectives of university staff at one of the oldest pedagogical universities in Poland. The study formed part of empirical research conducted as an evaluation of a Gender Equality Plan. The article presents a comparative discussion of various Gender Equality Plans, followed by the empirical findings from the study.

### **Reflection about purposively selected GEPs**

The inspiration for this research was the introduction of the GEPs and the necessity of making some preliminary assessments after 2 years since their introduction. It makes it interesting how much the GEPs differ across the HE institutions, so this short discussion is a reflection on that across purposively selected GEPs. Most GEPs focus on similar core areas, as outlined by Horizon Europe. These include work-life balance, gender balance in leadership and decision-making, gender equality in recruitment and career progression, integration of the gender dimension into research and teaching, and measures against gender-based violence (EURAXESS, 2020; LERU, 2024). To be able to access EU funding the introduction of GEPs as an eligibility criterion under Horizon Europe has led to a more standardised approach. Universities must include a public document outlining the institution's commitment to gender equality, resources allocated, data collection and monitoring processes, and training and capacity-building activities (Bustelo, 2023; EURAXESS, 2020) Some

differences can be found in implementation and focus. For instance, University of Turin (Italy), focuses heavily on community engagement and the integration of gender equality into urban and social development projects (MindTheGEPs EU). University of Belgrade (Serbia), places a strong emphasis on promoting gender equality within STEM fields, particularly in electrical engineering and computer science (Solera et al., 2023a, 2023b, 2023c). The University of Gdańsk (Poland), emphasises sustainable development and responsible research, aligning gender equality goals with broader institutional missions (Solera et al., 2023a, 2023b, 2023c). At Uppsala University (Sweden) the GEP is part of a broader national gender mainstreaming effort, with revisions every three years to align with national policies (Solera et al., 2023a, 2023b, 2023c). Some universities, like those in the LERU network, advocate for more specific and centralised data collection guidelines to reduce administrative burden and ensure consistency across institutions (LERU 2024). Institutions like the National Research Council of Italy (CNR) have developed detailed gender budgets and infographics to visualise progress and resource allocation (Solera et al., 2023a, 2023b, 2023c). There is a growing recognition of the need to address intersectionality within GEPs. LERU and CE7, for example, recommend incorporating additional diversity dimensions beyond gender, tailored to each institution's context (LERU 2024). Some universities are more advanced in this regard, integrating measures for various minoritised groups into their GEPs (Bustelo, 2023). The level of emphasis on training and capacity-building varies. Leading institutions often have extensive programs to train staff and leadership on gender equality, while others may be at earlier stages of developing such resources (LERU 2024). Universities face challenges in translating policy into practice, especially in integrating intersectionality and maintaining consistent data collection methods across different legal and cultural contexts (Bustelo, 2023). There is a call for more support from the European Commission, including capacity-building resources, to help institutions at different stages of their gender equality journey (LERU 2024).

In general Gender Equality Plans (GEPs) in Polish universities exhibit a variety of approaches and emphases, reflecting the specific needs and contexts of each institution and the examples of notable differences will be presented comparing four largest universities. Consequently, a GEP from a small, narrowly specialised university will be discussed on the backdrop of the larger counterparts. Selected units were the first ones in Poland to prepare and publish GEPs.

The GEP at the University of Gdańsk focuses on structural changes and has been implementing these for several years through projects aimed at responsible research and sustainable development. Key areas include improving the gender balance in decision-making, fostering a supportive work-life balance, and addressing gender-based violence (Solera et al., 2023a, 2023b, 2023c; Turco 2021).

They also place significant emphasis on training and capacity-building to promote gender equality across different levels of the university, integrating these goals with broader societal impacts (Solera et al., 2023a, 2023b, 2023c). The Jagiellonian University's GEP emphasises creating a gender-sensitive culture within the institution. This includes policies aimed at ensuring gender parity in recruitment and promotions, providing gender-awareness training, and implementing measures to prevent and respond to sexual harassment and other forms of gender-based violence (Solera et al., 2023a, 2023b, 2023c). They also focus on gender-sensitive teaching and research practices, aiming to integrate gender perspectives into the curriculum and research agendas (Solera et al., 2023a, 2023b, 2023c). The GEP at Adam Mickiewicz University includes a strong focus on data collection and monitoring to assess gender disparities within the institution. This data-driven approach informs their policies on hiring, career advancement, and resource allocation to ensure gender equity (MindTheGEPs EU). They also highlight the importance of mentorship programs and networks to support the career development of women in academia, particularly in STEM fields (Solera et al., 2023a, 2023b, 2023c). The University of Warsaw's GEP places a significant emphasis on balancing professional and personal responsibilities. These include flexible working arrangements, parental leave policies, and facilities for childcare, aiming to support both men and women in managing their work-life balance (Solera et al., 2023a, 2023b, 2023c). They also focus on leadership training and opportunities for women, aiming to increase female representation in senior academic and administrative positions (Solera et al., 2023a, 2023b, 2023c).

Overall, while all these universities aim to promote gender equality, the specific strategies and areas of focus differ based on their unique contexts and challenges. Some prioritise structural changes and data monitoring, while others focus more on cultural shifts and support mechanisms. As already mentioned, we will then discuss GEP at a smaller and more feminised university focussed on social care and support. The Gender Equality Plan (GEP) of Maria Grzegorzewska University (APS) aligns with the broader efforts of Polish universities while also having unique aspects that address specific needs and challenges of the institution. APS emphasises increasing awareness of gender equality issues and promoting positive attitudes towards diversity and inclusion among students, faculty, and staff. This is achieved through educational initiatives, workshops, and seminars designed to foster an inclusive environment (APS GEP).

The plan aims to improve gender balance across various institutional levels, including decision-making bodies, committees, and academic positions. APS is working towards achieving a more proportional gender representation, reflecting a commitment to equity in leadership roles (APS, 2022). APS integrates gender

equality topics into its research and teaching curricula. This ensures that gender perspectives are included in academic discourse and that students are educated on gender-related issues as part of their studies (GEP APS 2022). The university has established support structures such as permanent GEP Steering Committee comprising of representative of entire community and the Gender Equality Forum to oversee the implementation of the GEP. This Committee plays a crucial role in initiating pro-equality initiatives and ensuring continuous progress towards the plan's goals (Educatore.) (APS.edu). What is more, through its UNESCO Janusz Korczak Chair in Social Pedagogy, APS is actively involved in international collaborations focusing on social inclusion, children's rights, and gender equality. These collaborations enhance the university's capacity to address gender issues from a global perspective and bring in best practices from other institutions (APS.edu). The GEP of Maria Grzegorzewska University fits well within the broader trends observed in Polish universities. Similar to institutions like Jagiellonian University and the University of Warsaw, APS focuses on:

- promoting gender equality through awareness and education,
- ensuring gender balance in leadership and academic roles,
- integrating gender perspectives into research and teaching.

However, APS's unique emphasis on early childhood education, care pedagogy, and social work distinguishes its approach. The university's historical commitment to social inclusion and advocacy for human rights, inspired by its founder Maria Grzegorzewska, further shapes its specific initiatives and focus areas. It is worth noting that since 2020, APS staff elected a first female Rector for the 100 years of its existence, and the female Rector was re-elected for the second term of office 2024–2028.

Gender Equality Plans (GEPs) in European universities are evolving and making significant strides, yet several critical areas often require further development and enhancement. Most GEPs focus primarily on gender, often neglecting the intersection of gender with other identities such as race, ethnicity, disability, and socioeconomic status. This can result in policies that do not fully address the needs of all marginalised groups. Incorporating intersectional analyses to ensure that policies address the diverse experiences and challenges faced by individuals at the intersections of multiple identities will address this gap (Solera et al., 2023a, 2023b, 2023c).

While many GEPs include data collection, there is often a lack of comprehensive and consistent data on gender disparities across all levels and departments. This limits the ability to identify and address specific issues effectively. It is recommended to establish a standardised and detailed data collection methods, ensuring

regular monitoring and evaluation of gender equality metrics across all areas of the institution (LERU, 2024; MindTheGEPs EU, n.d.).

Moreover, there is often a gap between policy development and practical implementation. Additionally, accountability mechanisms to ensure adherence to the GEPs are sometimes weak or underdeveloped. Development of clear implementation strategies with defined responsibilities, timelines, and accountability measures would resolve this problem. Regular audits and transparent reporting would enhance accountability (Solera et al., 2023a, 2023b, 2023c).

Many GEPs lack sufficient resources for effective implementation. This includes financial resources, human resources, and training programs to build capacity among staff and leadership. It would be most desirable to allocate adequate funding and resources to support GEP initiatives. Providing comprehensive training programs to ensure that all members of the university community understand and can contribute to gender equality efforts would also be helpful (Bustelo, 2023; Solera et al., 2023a, 2023b, 2023c).

Although some GEPs address gender-based violence (GBV), it is not always given sufficient attention or integrated into broader institutional policies. Developing comprehensive policies and support systems specifically addressing GBV, including prevention programs, support services for victims, and clear reporting mechanisms would mitigate this problem (Bustelo, 2023). While increasing gender representation in leadership is a common goal, efforts often lack a holistic approach to creating inclusive decision-making environments. Fostering inclusive leadership by promoting a culture of shared decision-making and ensuring diverse representation in all decision-making bodies could be the answer to this issue. LERU recommends that universities provide leadership training focused on inclusivity and equity (LERU, 2024; MindTheGEPs EU, n.d.).

What is important to note, sometimes gender equality initiatives overlook the importance of engaging men as allies in promoting gender equality. The aspiration to actively involve men in gender equality initiatives, emphasising their role as allies and advocates should strengthen the equality efforts. Development of programs and workshops specifically aimed at engaging men in understanding and supporting gender equality is the path to be considered (Solera et al., 2023a, 2023b, 2023c). Many GEPs focus on short-term goals without a clear vision for long-term sustainability. Creating long-term plans with sustainable goals and practices would ensure sustainability of the project. It can be achieved by ensuring that gender equality is embedded into the institution's strategic planning and that there are mechanisms for ongoing review and adaptation of GEPs (LERU, 2024). To maximise the effectiveness of GEPs, universities should identify and address these gaps, whilst ensuring that their plans are comprehensive, well-resourced, and

inclusive of all gender-related issues and intersections. Regular review and adaptation of GEPs, informed by thorough data collection and stakeholder engagement, are essential for fostering a genuinely equitable academic environment.

### Research Method

To diagnose the situation, in the reporting period from the implementation of the Gender Equality Plan to 24 months after implementation, we used a mixed-method approach, combining survey data with group interviews. As Hanson and colleagues (2005) claim, this approach helps the researchers to understand the problem better, deeper and more cross-sectional. We employed descriptive statistics for the quantitative data sets (cf. Babbie, 2009) and critical discourse analysis for the qualitative ones (as understood by De Melo Resende (2012)). Random sampling procedure was used to draw the research participants, as described in detail below. This unintentionally caused underrepresentation of some age groups and positions, who did not respond to the call due to voluntary character of the study and due to its anonymity it was not possible to chase this up, which may be viewed as a weakness, however, as the study is of exploratory nature, all obtained information is of value to the researchers.

For the quantitative part, an online diagnostic survey was used, consisting of an anonymous questionnaire with some closed Likert scale questions and some open questions, forming a CAWI (Computer Assisted Web Interview). This quantitative part of the study was further extended by group interviews (also known as focus interviews). For exploratory, cross-sectional research, 100 numbers were randomly selected. In a separate randomised draw, 52 people were selected for focus group interviews in proportion to the represented size of units and positions. Participation was entirely voluntary and the obtained data was anonymised. In the survey part of the study, it was assumed that for the results to be reliable, at least 10% of the employed population should participate in it ( $n=52$ ). Ultimately, 65 employees (out of over 520 Academy staff) participated in the survey. At least 5% of the population, i.e. 26 people, were to participate in the focus interviews. We managed to obtain the expected numbers in both groups of respondents without the need for second-tier selection. It should be noted that people who were younger in terms of experience and age, invited to participate in the qualitative part of the research, are underrepresented in the study sample, as half of them did not respond to the invitation or provide a credible reason for their absence. One of these people expressed concerns about what she could say and who would listen, which in her opinion, did not ensure sufficient confidentiality and anonymity of the research. It can be assumed that the reason for the low attendance of the youngest employees

in the qualitative part of the research was either a genuine lack of need and interest or indeed lack of trust or even fear, which should be a troubling sign if verified as the main reason. However, these people expressed their willingness to take part in an anonymous survey and therefore were granted access to the survey form as additional contributors. The participants received information about the voluntary nature of participation, the anonymity of the data obtained and the research purpose. Additionally, they were informed that the questions would not concern the intimate, private sphere and that they would only concern observations and experiences from the last two years. Focus group participants were additionally informed that the research related to their participation would focus on the sphere of language and discourse in the workplace. In addition to its diagnostic function, the survey questionnaire reminded participants about available forms of support, so was in a sense raising awareness of GEP and the existing support mechanisms.

## Research findings

### Survey

When asked whether, in the opinion of the research participants, their workplace provides equal opportunities for development regardless of gender, the vast majority, almost 77 percent (50 people out of 65) answered affirmatively, 15 percent (10 people) said it was difficult to say, and 5 people (7.7%) believed that the institution did not provide equal opportunities (see Figure 1).

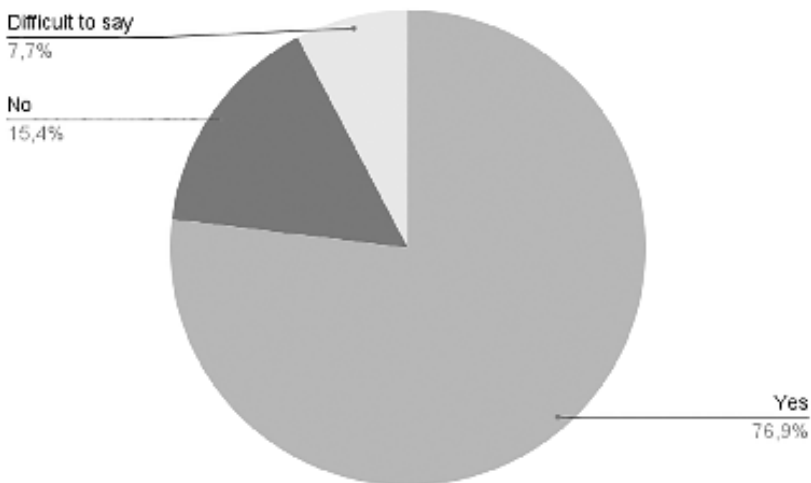


Figure 1. Equal opportunities

Source: Self-generated

The next task for the respondents was to rate, on a scale from 1–5, their level of satisfaction with how their respective gender is treated in their workplace (see Figure 2). Here, seven people had no opinion, three were rather dissatisfied, and the vast majority expressed satisfaction. Half of those who were satisfied were very satisfied and the other half were rather satisfied. One person omitted this question in the questionnaire.

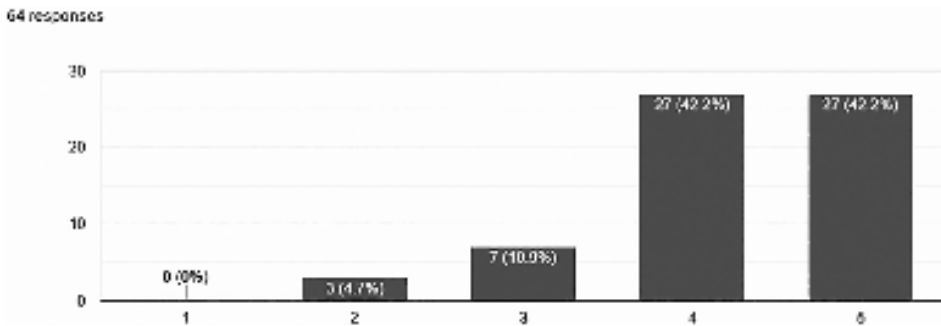


Figure 2. Are you satisfied with the way you are treated as a man or woman by your organisation? (1 completely dissatisfied, 5 – completely satisfied)

Source: Self-generated

Using the open question option, participants were asked to indicate the reasons for their dissatisfaction. One of the respondents pointed to low wages. However, it is difficult to assume that this is a factor directly correlated with gender in the organisation under study, as careful pay gap considerations reveal no gender disparity in pay. Another person pointed out the lack of support for balancing parental and professional roles, although national laws, aligned with the EU regulations clearly apply. It is uncertain if this indicates the lack of knowledge in the area of parental rights or if the expectation of that individual on the university to be more flexible and strive above the standard emerged in their grievance. Here are the quotes from people who left detailed comments specifying the reason for dissatisfaction. It is worth noting that in addition to the rather dissatisfied people, a representative of the rather satisfied people also left a comment.

Selected participant quotations regarding reasons for dissatisfaction:

“The university culture (in general, e.g. at the state level) favours men. This level permeates into my university.”

“Requiring more tasks and involvement from women, whilst accepting (consent) for less involvement, and a much lower number of tasks performed by men.”

“Here are examples of statements towards me: ‘you’re so sour, are you on your period or something’, ‘you have to do it because your children are already big’, people’s reaction to my

superior raising his voice at me in public 'don't worry, he has issues,' in another similar situation, the reaction of the participants 'it's just a joke', the reaction of people to whom I entrusted the issue of another employee slandering me to students 'oh he's going through a midlife crisis now, don't take it personally'."

"Publicly talking about an employee's private achievements without consulting her about this type of 'publicity', causing visible discomfort caused by diverting attention from scientific achievements and redirecting them to the non-academic sphere traditionally associated with femininity and sexuality... I trust that I will not be identified, I am still far from habilitation<sup>4</sup>."

The question was asked whether in the last two years people taking part in the research had encountered any manifestations of discrimination based on gender and then how willing they would be to intervene in this matter. The question was answered by 64 persons. Almost 80% of respondents did not encounter any cases/manifestations of gender discrimination at work in the last two years, one person stated that they had experienced discrimination and 15.6%, i.e. 11 people, observed manifestations of gender discrimination against other people.

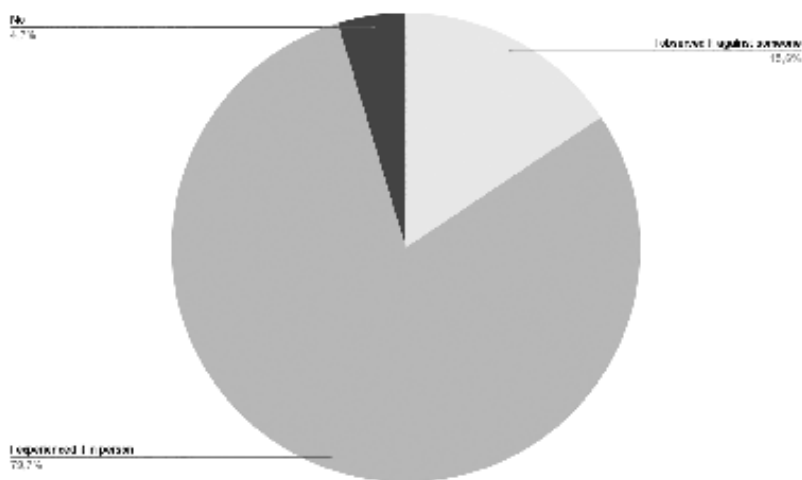


Figure 3. Have you observed or personally experienced any form of discrimination based on gender in the last two years?

Source: Self-generated

Most respondents (n=26) stated that they were very willing to react (40.6%), 39% were rather willing, 17.2% maintained a neutral attitude, two people would rather not react. It is difficult to say why, because the question did not allow for free expression.

<sup>4</sup> habilitation (Polish: habilitacja) – promotion to associate professor

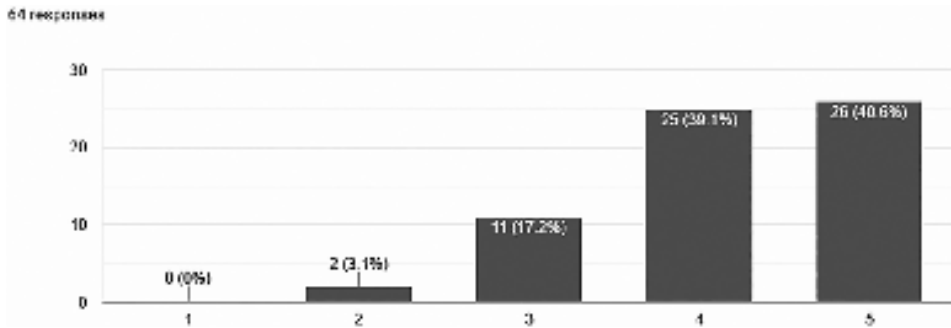


Figure 4. How likely are you to react to observed discrimination based on gender? (1 – extremely unlikely, 5 – completely likely)

Source: Self-generated

Then they were asked about “feminatives” (*feminativum* – feminine alternatives for traditionally-masculine sounding job titles). Opinions regarding the use of feminatives in official documents and the official language at work varied, but the vast majority did not evaluate this procedure negatively (85% of respondents) (see Figure 5).

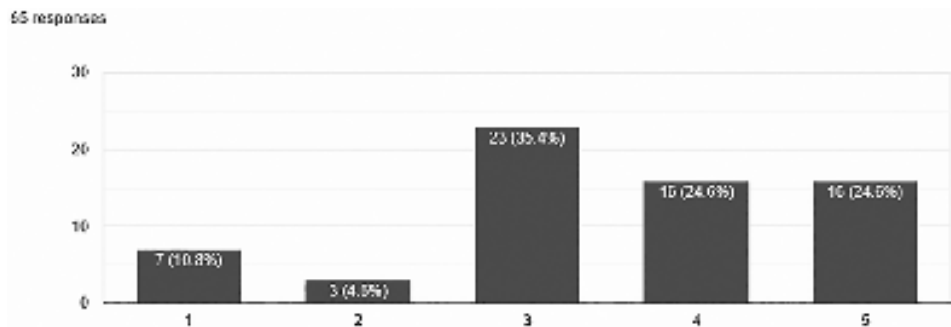


Figure 5. How do you perceive introduction of feminatives into legal documents and official language in your workplace? (1 – completely against it, 5 – completely for it)

Source: Self-generated

At the same time, most of the respondents did not mind the use of masculine variants of job names. 21.5% of people negatively assessed the use of male job titles in cases of women holding these positions (see Figure 6).

Then, a diagnosis of awareness of possible sources of institutional support important in the context of gender and well-being at work was carried out.

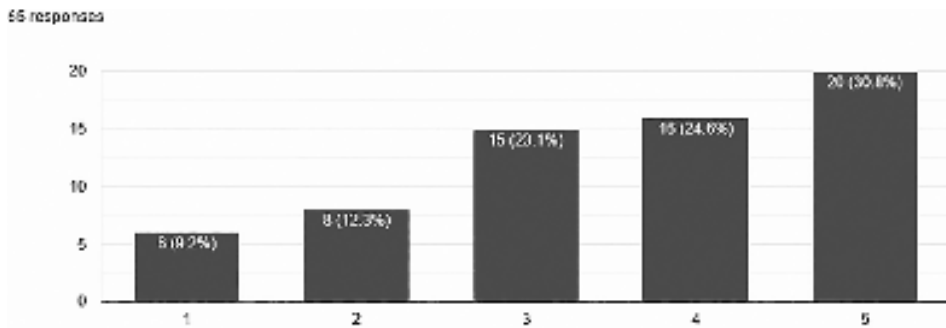


Figure 6. How do you perceive using male versions of job titles?  
(1 – I completely disagree with it, 5 – I fully support it)

Source: Self-generated

A surprisingly low number of respondents, only 38.5% were aware of the existence of the Ombudsman for Academic Values and University Ethos, 55.4% of the possibility of using a legal advice office at work, and 64.6% of the possibility of using the services of a mediator. Knowledge of applicable legal acts regarding equal opportunities for employees seems to be unsatisfactory.

The largest number of respondents were aware of the existence of the Procedure for counteracting mobbing and discrimination (87.7%) and the Development Strategy for 2021–2030 (81.5%). Code of Ethics – 76.9%. University Sustainable Development and Social Responsibility Strategy – 69.2%. Gender Equality Plan – only 66.2%, despite ongoing awareness campaigns, related training initiatives and introduction to GEP at several meetings at diverse levels.

In summary, the majority of respondents (77%) believe the institution provides equal opportunities for development regardless of gender, with a small minority expressing doubts or dissatisfaction. Most participants (over 80%) reported being satisfied with how their gender is treated at the university, though a few pointed to issues such as low wages or insufficient support for balancing parental and professional roles, despite the alignment with national and EU regulations. Some dissatisfaction also stemmed from perceived cultural biases favouring men and gendered comments or behaviours in the workplace.

Regarding gender discrimination, 80% of respondents reported not encountering any discrimination, though 15.6% observed it happening to others. The majority (over 60%) expressed a willingness to intervene in such cases. Opinions on using feminatives in official documents were mostly positive, with 85% not negatively assessing the practice.

Awareness of institutional support mechanisms was mixed. While most respondents knew about the Procedure for Counteracting Mobbing and Discrimination (87.7%) and other key strategies like the Development Strategy (81.5%) and the Code of Ethics (76.9%), fewer were aware of the Gender Equality Plan (66.2%), despite efforts to promote it.

In conclusion, while the university has made strides in gender equality, there is room for improvement in awareness, addressing workplace biases, and ensuring that all staff are informed about available support and policies. Study participants could leave any reflections on the implementation of gender equality at their workplace and ideas in this regard. Here they are divided into categories.

Selected participant quotations on perceived positive discrimination:

“The gender disproportion in our field is huge. It is difficult to talk about equal opportunities when the overwhelming majority of the academic community are women. **Men are necessarily treated differently and appear to be more supported due to their low numbers**, for example the so-called ‘raisins’<sup>5</sup> in a group of students.”

“**In a feminised university, men are in a more difficult situation, although it is easier for them to develop and progress scientifically**; I would consult with a specific woman whether she wants her position to have a female name.”

“In my opinion, it is unfair (to put it mildly) that for addressing a student by the name and surname that appears on the student list, when the student comes up with a different name, I, as a lecturer, am threatened with reprimand for using the so-called psychological violence.”

“I believe that an open debate with the participation of the entire community would be beneficial, which would allow for mutual awareness of these issues.”

Selected participant quotations revealing attitudes towards feminatives:

“**I propose introducing feminatives into the documentation**. Not only academic teachers work, but also female academic teachers.”

“It would be very important to officially **introduce feminine criteria** in defining official positions, e.g. doctor, supervisor, rector, etc.”

“My workplace has always been considered and is considered to be a university close to the values related to gender equality, which is best evidenced by the university’s rectors in recent years. Apart from the general friendly atmosphere, it seems to me that the most important thing is to emphasise meritocratic management structures, based on the evaluation of work, not based on gender, but on the competences and qualifications of university employees. As for the thread about feminists – in my opinion, it is important **that language empowers people, but within the limits of reason and the capabilities of our language**. In other words, wherever it is possible to use appropriate phrases without changing their meaning or taking away their ‘seriousness’.”

“At a feminised university, men are in a more difficult situation, although it is easier for them to develop scientifically; **I would consult with a specific woman whether she wants her position to have a female name.**”

---

<sup>5</sup> Term relating to rarity – not derogatory, neutral (a raisin in a cake is like a rare occurrence).

### Selected participant quotations on pro-quality ideas/proposals:

“Possibility of **flexible implementation of professional duties** due to parenthood, kindergartens or schools for employees’ children.”

“Maybe it is worth **disseminating information more widely** about the above-mentioned forms of support and regulations, I learned about some of them by completing this survey.”

“I think it is worth providing both employees and students **with a list of forms of support**, places where they can go to report a complaint, seek help, etc.”

“**Cyclical meetings, discussions, workshops** (not training or lectures) for the academic community showing the complexity of the problem, the multiplicity of perspectives, as well as the moral sensitivity of participants in worldview disputes (on the conservatism–liberalism axis).”

“**Ombudsman for Equality** – here it would be important that they were not only men, but also women. It is not clear which representative should be contacted now. It would be important to take into greater account the situation of unequal treatment from the direct superior – a solution for these people; and greater protection for male and female students.”

“Workshops, open meetings (internal, external), posters, invitations to films, maybe spread other feminist ideas, the university is definitely dominated by women, the majority of employees in probably every professional group and committee are women, **so maybe it is also worth it in gender equality to include men (i.e. the minority group).**”

“**Education**, especially aimed at older workers. Paying attention to disrespectful statements (e.g. related to appearance).”

“Analysis of positions held and functions performed based on gender – **who is required to really work and who is required to ‘hold’ a position or function.**”

This last quote goes hand in hand with the concept developed by Ryan and Haslam (2005), who claim that women are offered more precarious senior roles, where they are exposed to positions on the ‘glass cliff’, that are so risk bearing or so tiresome, that are not attractive to their men counterparts. Järvinen and Mik-Meyer (2024b) also maintain the gender difference in workload and expectations placed on men and women in the same roles. In our study, there was also a negative reaction to the presented research itself: “Get busy with something else, because in a moment you will create gender equality, militant troops. This is amusing and sad in a female-dominated university.”

### Focus interviews

The qualitative part of the research involved 26 people out of 42 invited to participate. Selecting a larger number of people was intended to ensure that the necessary minimum assumed in the research was achieved, ensuring the representation of 5 percent of the staff population. Significantly, men were more willing than women to accept the invitation to participate in the research; the youngest people with short work experience were not interested in participating or firmly refused

to participate. The highest-ranking university management group was represented by three members of academic staff (two women, one man), and five middle/senior managers who were not academic teachers (including one man). The remaining study participants represented a cross-section of positions, seniority, age and gender. It was envisaged that the strict management group would hold talks separately and that a separate mixed administrative group would be selected. The remaining three groups consisted of two groups of academic teachers and 1 mixed academic-administrative group. This solution was thought out in such a way that a relatively free conversation could take place without fear of being judged. During the transcription of the interviews, it was ensured that the interviewees would not be identified individually during the analysis of the collected narrative data. Due to the random selection of the study participants, there is an over-representation of a numerically minority group such as men. In focus interviews, they constituted an average of 35 percent of those present. What seems interesting is that men often volunteered to speak first, analysing the interview transcripts as a percentage, but they did not take over the conversation space in excess of their percentage presence in a given group.

The management group pointed to the phenomenon of general but slow social change in the field of language, referring to pre-war standards and feminine words' endings known from literature, that later disappeared from use. This group drew attention to the need for training aimed mainly at students, but integrated into activities taking place as part of regular classes. They also pointed to the resistance of certain employee groups to gender issues, whose participation in training will not change anything in their behaviour and beliefs. Moreover, it was pointed out that the lecture form of training was inappropriate. Moderated discussions, workshops and exercises were expected.

One of the interview participants noted that the official letters from ministries or other universities' rectors often refer to our female rector as Sir, and not only use the male name of the function but appear to refer to the female rector as one of the men. Participants noted that changes in the perception of positions should come "from above".

One person mentioned the need to equip students, especially those who go to work at school and kindergarten, with the ability to critically look at gender roles, their mental grounding through concepts expressed verbally and the social position of women, also in the context of discourse and language. She pointed out that these groups were particularly vulnerable to stereotyping and working in environments that positioned women in roles traditionally "intended" for women. At the same time, they pass on specific views and patterns of behaviour to the new generations.

The middle management group identified the need for training on equality issues for their superiors, especially for the university management board. One of the men emphasised that everyone, regardless of their place in the university, would benefit from a reminder from time to time, a what he called a “civilising training” that would make them more sensitive to the topic. This group pointed out that some names of professions in the feminine form sound funny and grotesque, and thus deprive them of their rank and prestige.

In three out of five groups, a question was asked whether we were talking about only dichotomous male-female linguistic forms or whether we were also trying to include non-binary people. Concern for the situation of non-binary people was expressed and it was pointed out that not all employees are equally ready for empathy and maintaining high personal culture when confronted with non-binary people if they have a conservative attitude to this issue. Some groups pointed to linguistic formalism applied equally to women and men as a mechanism promoting equal rights, which stands in contrast in the formal names of professions. Linguistic formalism was understood as an expression of respect regardless of gender, but it does not solve the issue of formal addresses to non-binary people, as in Polish language they distinct and polarise across the gender binary.

Most of the respondents indicated openness to changes in the language and declared adaptation to changing standards, while a few pointed out the ridiculousness and inappropriateness of some job titles in their female form.

Examples were also mentioned several times of overlays on the names of non-binary students/people in transition, which allow them to be ‘themselves’ only online, as in the classroom the USOS management system’s version of names is used, and this is also the case in all formal writings. However, it has been repeatedly raised that it depends on women what they would like their functions and positions to be called, whether in a male or female form/version. At the same time, attention was drawn to the economisation of the language and that using both versions every time in the document, disturbs the natural rhythm of the statement, which is too long and therefore unclear. It was pointed out that it is a good practice to put an asterisk next to the first ‘simplifying’ phrase, reducing the form to one ‘dominant’ gender. However, if the dominant gender in a given profession is female but not exclusively, it was pointed out that it would also be inappropriate to leave the female form, as it would make male colleagues feel very odd.

The interlocutors pointed out that feminist issues are not present in all environments and are not accepted in many. It was pointed out that we work in a special environment in which the level of social awareness, ethical sensitivity and critical thinking is particularly high, which means that we shape social change and

it should come from universities as opinion-forming circles to create positive social change in the sphere of inclusive and gender equal language.

It was highlighted that when working and being in this specific environment we are a bit detached from a wider society and majority opinion, but on the other hand we are surrounded by like-minded people, so many people pointed out that it is natural for them that the language is changing towards greater inclusiveness and overcoming stereotypes in thinking about it: who can hold/perform what profession or position, based on the gendered name of the post.

In the conversation about language and discourse, it was noted that some interlocutors encountered different treatment of women and men with academic titles and degrees. There are situations where men are introduced using the given titles and women are not, perhaps as a misplaced expression of sympathy for them, familiarity and addressing them by name. This applies especially to younger employees. The respondents also referred to examples of raising their voices by superiors or lecturers towards students. Someone else pointed out that we are emotional beings, but it was also pointed out that the university does not allow this type of behaviour that constitutes mobbing. However, it was also indicated by a small number of women that there is a low readiness to oppose this type of event, there is silent consent, perhaps due to fear of one's own position, turning a blind eye. Victims of such behaviour most often receive silent support from the community, but at the same time, the 'perpetrators' are 'explained/excused' by their age and health condition, and are soothed instead of being stigmatised and confronted. One of the professors commented on this issue: "Someone will always approach the issue in this way, ... confrontation and also the changes in language can certainly serve to break down certain barriers or stereotypes; there can certainly be no consent for the rudeness of any character. Nobody can tolerate this."

Many people have signalled that the approach to gender equality is an issue related to being brought up in a specific era, in a specific standard of behaviour. At the same time, it was pointed out that it would take time, maybe one generation, maybe two, to eliminate manifestations of gender discrimination. However, it was argued that people who had contact with and were raised by earlier generations may still be stigmatised by behaviours and statements that disfavour women. It may be unconscious. It seems disturbing to point to 'older' generations as less open to changes in the language. Younger, less experienced employees were more likely to recall examples of situations that were offensive to them. Reference was made to the statement of one of the recognised authorities who introduced his co-worker saying "and these are mares from my stable". However, it was in a longer time perspective than the last two years, over the last 6 years since the witness has been employed. Another interlocutor recalled a recent, more current event during

a meeting of her institute, when a person with significant power at the university referred to the past of a newly employed research and teaching collaborator with high scientific competencies and, without consulting her, provided a fact from her private life from 20 years ago regarding her beauty and sexualising her image. The person reporting this thread said that probably out of fear of negative repercussions for their own career, no one openly reacted to this statement, even though the silent outrage was growing. One of the employees referred to a situation in which a person in a higher position than herself used verbal violence against her, commented on her appearance, and raised her voice to force her to accept additional tasks. Nevertheless, it was a person of the same sex. People participating in the research were of the opinion that at the policy level and in the general awareness of the employees, there is no consent and no place for any forms of discrimination or intentional belittling. Reference was made to personal culture, social norms, ethical codes, and well-developed and known codes of conduct. References were also made to human nature, individual characteristics, to emotionally charged situations, and the conclusions from these discussions were that the formalism of the language and the high culture of the language serve them as well as maintaining respect for each person individually, regardless of position, role, title and gender. The importance of the message and the choice of words is illustrated by the following statement: "I remember one situation when a report was being prepared at the university and one of the men in the group said, and I quote, 'The girls will prepare it,' and I am not talking about the underaged students, but about my colleagues, post-docs and professors."

It was also noted that sometimes lecturers speak disparagingly about their colleagues outside the academia or in statements addressed to students. This should never have happened. This not only undermines the competence of the other person who cannot defend themselves but also reflects negatively on the opinion maker and has a negative impact on the image of the university. Quote: "Academic teachers should be aware that their words are the words of people significant to students and in contact between employees."

Not everyone shared the opinion that language formality brings relations at work to a more respectful level. Here is a quote: "If that means it's some kind of stiffening. By creating distance, I don't think it's beneficial to creating a community as such, no. High culture for sure." And another:

"... a trap, that is, this high language culture and the feeling that we have it, puts us to sleep a bit, and this formalisation, on the one hand, has the same effect as xxx says, but on the other it also makes this language quite stiff and resistant to change. Therefore, it is attached to certain traditional formulas, which makes it difficult, for example, to introduce 'feminatives' into the language, including academic roles. This of course depends on the environment. I think we all

observe this to some extent. The problem is that, we are so deeply immersed in language that we often do not notice that it actually determines, to some extent, our view of reality.”

It was pointed out that few men work and study at this university and it was wondered whether, therefore, formal acts should be addressed to women in the feminine form, with an asterisk in the footer indicating that it is also in the masculine form. However, it was concluded based on the discussion that this is not the moment, that it is inconsistent with legal acts issued at higher ministerial levels, that the economisation of the language for clarity of communication is a greater priority, and that male or female endings do not cover everyone, i.e. non-binary people. An interesting thread was the reference to the general historical roots of endings regarding forms used in the plural: “In Polish grammar we have masculine, personal and non-masculine personal genders in the language in the plural. ... Then women are lumped in there with the same category as, I don’t know, chairs and dogs and everything else that just isn’t a man in our language.”

Exclusive terms associated with the concept of “not a man” are mentioned here – employees who are not academic teachers are referred to as persons who are not being academic teachers vs. academic teachers. By negating/excluding the preposition “not being”, we can associate these employees as second-class employees.

It is needless to say that Polish language rooted in Latin offers limited possibilities for neutralising gender in naming positions and in majority of cases possible alternatives to male and female distinction sound artificial and do not come naturally.

Selected significant quotes from the focus group interviews:

“Such training could have somehow contributed to **improving our image and influencing these mutual relations positively, including mutual respect** for each other.”

“Training cannot be mandatory, everyone should express their opinion individually whether they need it or not.”

“It’s more of a **question for women whether they feel discriminated against** because of language or not.”

“It’s just a matter of **getting used to the form** we’ve had for so many years.”

“However, we will still have to **fight against those brought up in this generation.**”

To sum up, the research confirmed that there is a need to discuss language and discourse, to raise awareness and remind people how important words are. This is not about stigmatisation, but only about creating a more friendly work environment in which everyone feels good, important, appreciated and respected, regardless of gender. The respondents pointed to forms other than traditional lecture training and pointed out the need to discuss and raise equality issues in the

university space for all groups operating in this small HE institution in Warsaw. It was encouraging that, regardless of the position and stakeholder group represented, the respondents indicated that at the institutional level there is no consent to unequal treatment and that disturbing situations are incidental and individual in nature. The consensus on this matter between people representing different genders and positions is also encouraging.

## Discussion

Some professions, traditionally aligned with female characteristics and socially expected social roles, especially in care sector and in education, continued to attract more female interest. Implementing a Gender Equality Plan (GEP) in a university where the majority of students (93%) and staff (74%) are female, which is the case at the Maria Grzegorzewska University, presents unique challenges and opportunities. Despite the apparent gender imbalance with women outnumbering men, gender equality issues can still persist and require careful consideration. In such context GEP should take into consideration that although women dominate numerically, it is essential to ensure that the male minority does not face exclusion or discrimination. The GEP should include measures to support male students and staff, fostering an inclusive environment for all genders. Implementation of mentorship and support networks for male students and staff to help them integrate and succeed within the university community maybe considered as a possibility, even though statistics show grater rates of success in career advancement amongst this minority group. Even in a predominantly female institution, leadership roles and decision-making positions may still be male-dominated. The GEP should aim to ensure equitable representation in these areas, conduct regular audits to ensure that pay equity is maintained across all genders, addressing any disparities that might exist despite the numerical dominance of women. Increasing the focus on work-life balance and recognising that caregiving responsibilities and work-life balance issues can affect everyone, regardless of gender is important. Ensuring that both male and female staff have access to comprehensive parental leave policies takes place. Implementation of gender sensitivity training for all staff and students to promote awareness and understanding of gender dynamics, focusing on issues such as unconscious bias and gender stereotypes is in progress. Integration of gender studies into the curriculum to educate students about gender equality, promoting a broader understanding of gender issues has always been the case at the researched university, despite unsupportive political circumstances in the last few years and anti-gender discourses instigated by certain political parties and movements.

Moreover, there is a burning need for strengthening support systems and reporting mechanisms for victims of gender-based violence and harassment, these are accessible to all genders. Equally important to both genders is the development of prevention programs aimed at fostering a safe and respectful campus environment, that addresses intersectionality by considering how gender intersects with other identities such as race, ethnicity, disability, and socioeconomic status. This ensures a more comprehensive approach to equity and inclusion. Development of policies that are inclusive of all identities is necessary as it recognises the diverse experiences of students and staff, providing inclusive environment of work and study. Collecting detailed data on gender distribution across different levels and departments helps in identifying areas that require intervention and measuring the effectiveness of implemented policies. Conducting regular reviews of the GEP is important to ensure it remains relevant and effective, making adjustments based on feedback and changing circumstances. Engagement with diverse groups of stakeholders in the development and implementation of the GEP, including students, academic staff, administrative staff, and external experts is of paramount importance. For the GEP to be alive, it seems necessary to establish mechanisms for continuous feedback from the university community to inform and refine gender equality initiatives.

In line with Ostaszewska et al.'s (2022) report, revealing gender gap in work distribution and emotional and domestic workload placed on female academicians during the pandemic, even in a university with a significant female majority, a well-rounded GEP is crucial. It ensures that gender equality is maintained across all aspects of the institution, supports minority groups, addresses hidden inequities, and promotes a culture of inclusivity and respect for all. Regular evaluation and adaptation of the GEP ensure it meets the evolving needs of the university community. A case study of a predominantly female institution based in Poland shows that even with a high percentage of female students and staff, their GEP focuses on broader issues of inclusivity, support for all genders, and integrating gender equality into their broader social and educational missions (APS.edu).

## Conclusion

Despite some differences, GEPs in the Polish context inspire a greater focus on gender in university governance and greater transparency in collecting, analysing and sharing data related to gender equality. The GEPs trigger and support more awareness and support positive changes. Amongst these, a discussion on the use of the Polish language takes place. It permeates the consciousness of university

staff, as indicated in the discussions and comments obtained in the empirical part of the study. This phenomenon falls into the concept of the soft power of language, which carries with it an unspoken, indirect, even hidden potential of power, as it is not consciously recognised but is certainly there and shapes the social Imaginarium (Odrowąż-Coates, 2018, 2019). A significant space was taken by the discussants in focus groups on the issue of using feminatives – female forms of job titles and formal addresses, not common in Polish language both due to its Latin roots and the social norms and habits. These discussions resembled the national debate in political and educational circles, indicating readiness or lack of support for changes in language. Although similar debates took place ten years ago in English speaking countries and in Scandinavia (Odrowąż-Coates, 2015), in Poland the issue is relatively new (Kaczmarczyk, 2020; Pawłowska, 2019). Research participants expressed the opinion that the change should come from above (the Ministry of Education, the Ministry of Science), starting with addressing letters and official documents in alternative forms depending on the gender of the recipient and acknowledging female forms of professions and work grades in formal documents. At the same time, some participants, representing both genders, pointed out that some female versions may sound strange, funny or as if they had lower value to the male equivalents. They were highly aware that this opinion may be based on the bias of what one is used to from their childhood. The upbringing and reinforced ‘old habits’ came up as the reason for some discriminatory behaviours, mainly centred around addressing female employees by much older colleagues. In the online survey 85% of employees claimed to welcome feminatives (*feminativum*) in official communication, and only 21.5% did not mind male job titles when assigned to a female in such professional position. The interlocutors were convinced that their environment was different to that of the general public and therefore more aware, and not necessarily represent the opinions of the majority. Nevertheless, some research participants felt that women and men in academia are treated differently, in most cases to the advantage of men. Most participants were open to more debates and training about gender equality for all members of the community, with particular emphasis on management boards and older generations... The intergenerational issues were raised several times, including suppositions that if older generations pass on certain pattern of language, behaviour and attitudes they will stick to people they are in contact with, who look up to them as authority figures and may unconsciously repeat the undesirable behaviours. They also felt that it is critical to equip students with a critical outlook on gender issues. Some interlocutors pointed out that the official language in academia may serve as a tool of high culture and equal respect, yet others felt it builds barriers and prevents creation of a strong, cohesive community. It was observed that often the official forms are

used when addressing men but more informal, familiarised forms are used when addressing women in the same positions. It is hard to say if this is because they are more approachable and prefer to be closer to other colleagues, or whether it is the environment, which positions them in this situation. Some research participants enquired about the lack of focus on non-binary students and that more support should be given to them, as most GEP actions appear to be prepared along a gender binary. What was encouraging most people claimed that there is no place for any form of discrimination in the workplace and that questionable situations are a very individual and rare occurrence. They saw the formalisation of communication and therefore language as a representation of high culture and equity. Where all persons regardless of position or role are treated with due respect. The discussion resembles Wittgenstein's saying that the limits of one's language are the limits of how one perceives the world (Odroważ-Coates, 2019).

A relatively low awareness of support mechanisms and official acts related to gender equality, ethics, the use of legal advice, and the service of the mediator or the ombudsman, was worrying. It was pointed out that there is a need for the ombudsman to be more approachable, preferably a younger female, whilst the position has been held by a senior, male professor. The reason for this was that the ombudsman had to have an immaculate ethical record and appear in the community as fair, trustworthy, non-conflicted and a figure of authority, with no fear of any repercussions for himself. From the managerial point of view, there was a worry, that a younger and/or female representative may face more difficulty, balancing her own career progression with representing and defending other colleagues. It appears that more effort has to be taken to make sure all members of community have good access to information about GEP and all available forms of support. Somehow, it also feels that there is a certain air of criticism for older generations and it is not possible in this simple, small study to investigate its true nature, if it can be substantiated by solid evidence rather than individual opinion and what could be the comprehensive justification.

In summary, the empirical study revealed that GEP may fuel obtaining critical information from the staff to inform policymakers and to revise the implementation and impact of GEP. Parallel studies of the students' perception of gender equality at the same university are taking place as well but they are not part of this article.

## References

- Aboubichr, B., & Conway N. (2023). The gaming of performance management systems in British universities. *Human Relations*, 76(4), 602–628.
- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society*, 2, 139–158.

- Acker, J. (2009). From glass ceiling to inequality regimes. *Sociologie du travail*, 51(2), 199–217.
- Akademia Pedagogiki Specjalnej (APS). (2022). *Gender equality plan for APS*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej. Retrieved August 10, 2024, from <https://www.aps.edu.pl/media/fkofx-gsw/gender-equality-plan-for-aps.pdf>
- Babbie, E. R. (2009). *The practice of social research* (12th ed.). Wadsworth, Cengage Learning.
- Bustelo, M. (2023). Resilience and gender-structural change in universities: How bottom-up approaches can leverage transformation when top-level management support fails. *Sociologica*, 17(2), 17–36.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge.
- Connell, R. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- De Melo Resende, V. (2012). Critical discourse analysis and ethnography: The crisis in the national street children's movement in Brazil. *Qualitative Research*, 13(5), 511–527.
- Hanson, W. E., Plano Clark, V. L., Petska, K. S., Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counselling psychology. *Journal of Counselling Psychology*, 52, 224–235.
- European Commission, Directorate-General for Research and Innovation (2019). *She figures 2018*, Publications Office. Retrieved from: <https://data.europa.eu/doi/10.2777/936>
- EURAXESS (2020). *Gender Equality Plans*. Retrieved from: <https://euraxess.ec.europa.eu/euraxess/gender-equality-plans>
- Filek, J., Kmieciak, R., & Sekuła, P. (2022). Zmiany kulturowe w uczelniach w zakresie zakazu dyskryminacji, równego traktowania oraz kultury pracy. In J. Woźnicki (Ed.), *Trendy, modele i perspektywy rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce: 2021-2025 z projekcją do roku 2030* (pp. 102–119). Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- Harding, S. G. (2004). *The feminist standpoint theory reader: Intellectual and political controversies*. New York: Psychology Press.
- Hekman, S. (1997). Truth and method: Feminist standpoint theory revisited. *Signs*, 22(2), 341–365.
- Inglehart, R., & Norris, P. (2009). *Wzbierająca fala. Równouprawnienie płci a zmiana kulturowa na świecie*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2024a). Turning social capital into scientific capital: Men's networking in academia. *Work, Employment and Society*, 39(1), 24–42.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2024b). Giving and receiving: Gendered service work in academia. *Current Sociology*, 73(3), 302–320.
- Kaczmarska, E. (2020). The functioning of feminativum in the Polish linguistic reality. A case study. *Humanities and Social Sciences*, 27(3) 51–60.
- Kopciwicz, L., & Rzepecka, K. (2009). Uniwersytet, kobiety i władza – o obecności kobiet w okolicach szczytu akademickich hierarchii. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 47(3), 87–104.
- League of European Research Universities (LERU). (2024). *Impactful gender equality plans and how to get there in FP10*. Retrieved July 3, 2025, from <https://www.leru.org/news/impactful-gender-equality-plans-gep-in-horizon-europe-and-fp10>
- Lipsitz Bem, S. (2000). *Męskość, kobiecość: o różnicach wynikających z płci*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mind the GEPs Project. (n.d.). *Mind the gaps. Gender equality in research*. Retrieved July 3, 2025, from <https://www.mindthegeps.eu/w/home/results/gender-equality-plans>

- Naldini, M., Musumeci, R., Balzano, A. & The MINDtheGEPs Consortium. (2023). Gender imbalances at the meso-level: Gathering insights through interviews with key informants and researchers. Zenodo.
- Neumann, A. & Terosky, A. L. (2007). To give and to receive: Recently tenured professors' experiences of service in major research universities. *The Journal of Higher Education*, 78(3), 282–310.
- O'Connor, P., O'Hagan, C. & Brennen, J. (2015). Exploration of masculinities in academic organisations: A tentative typology using career and relationship commitment. *Current Sociology*, 63(4), 528–546.
- O'Meara, K. A., Kuvaeva, A., Nyunt, G., Waugaman, C., & Jackson, R. (2017). Asked more often: Gender differences in faculty workload in research universities and the work interactions that shape them. *American Educational Research Journal*, 54(6), 1154–1186.
- Odrowąż-Coates, A. (2019). *Socio-educational Factors and the Soft Power of Language: The Deluge of English in Poland and Portugal*. Rowman & Littlefield.
- Odrowąż-Coates, A. (2018). The soft power of language: Inclusion and exclusion mechanisms of English as a second language in Poland and Portugal. *Language, Discourse & Society*, 6(2), 15–30.
- Odrowąż-Coates, A. (2015). Is gender neutrality a post-human phenomenon? The concept of 'gender neutral' in Swedish education. *Journal of Gender and Power*, 3, 113–133.
- Ostaszewska A., Pietrusińska M. J., Lignar-Paczocho K., & Szafranek M. (2022). *Raport z badań. Kobiety na uniwersytetach i pandemia Covid-19. Badania porównawcze na temat pracy kobiet*. Retrieved from: <https://doi.org/10.55226/uw.NAWA2021.2022.0>
- Pawlowska, J. (2019). Gender asymmetry in the Polish language system when using profession and function names. Survey of opinions. *Conference Proceedings, International Scientific Conference RC25 ISA "Language and Society. Research Advances in Social Sciences"*.
- RAD-on (2022). *Kobiety w nauce*. Raport. Retrieved from: <https://opi.org.pl/kobiety-w-nauce/>
- Ryan, M. K., & Haslam, S. A. (2005). The Glass Cliff: Evidence that women are over-represented in precarious leadership positions. *British Journal of Management*, 16(2), 81–90.
- Sekuła, P. (2022). Country dossier Poland. In A. Löther, F. Freund, and A. Lipinsky (Eds.), *Zugänge, Barrieren und Potentiale für die internationale Mobilität von Wissenschaftlerinnen*. Köln: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- Solera, C., Balzano, A. & The MINDtheGEPs Consortium. (2023a). *Gender imbalances at the macro-level: A comparative analysis of partners' legal and policy contexts*. Zenodo.
- Solera, C., Balzano, A., Sanseverino, D., & The MINDtheGEPs Consortium. (2023b). *Gender imbalances at the meso-level: A multi-indicator approach to organisational gender data*. Zenodo.
- Solera, C., Sanseverino, D., Tattarini, G., & The MINDtheGEPs Consortium. (2023c). *Gender imbalances at the meso-level: Gathering insights from researchers through a web survey*. Zenodo.
- Tagliacozzo, S. & Di Tullio, I. (2021). Gender equality plans (GEPs) as a framework to devise gender equality measures for disaster research. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 60, 102294.
- Taylor, C. (2003). *Modern social imaginaries*. Durham: Duke University Press.
- Titkow, A. (2007). *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*. Warszawa: IFiS PAN.
- Titkow, A., Duch-Krzystoszek, D., Budrowska, B. (2004). *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy*. Warszawa: IFiS PAN.
- Turco, F. (2021). To be mother or not? Cultural models of motherhood and their meaning effects on gendered representations. *International Journal for the Semiotics of Law*, 35, 1393–1406.

- Williams, J. C. (2003). Litigating the glass ceiling and the maternal wall: Using stereotyping and cognitive bias evidence to prove gender discrimination. *Employee Rights & Employment Policy Journal*, 7, 401–547.
- Van Helden, D. L., den Dulk, L., Steijn, B., & Vernooij, M. W. (2023). Gender, networks and academic leadership: a systematic review. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(5), 1049–1066.



**Marzena Wysocka-Narewska**

*Uniwersytet Śląski w Katowicach*<sup>1</sup>

E-mail: [marzena.wysocka-narewska@us.edu.pl](mailto:marzena.wysocka-narewska@us.edu.pl)

ORCID: 0000-0003-2787-8676

## **Od sceny do klasy szkolnej – o (nie)wykorzystaniu sztuki teatralnej jako narzędzia w edukacji teatralnej wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej<sup>2</sup>**

### **Summary**

FROM THE STAGE TO THE CLASSROOM – ON THE (NON-)USE OF THEATRE PLAY AS A TOOL IN THEATRE EDUCATION AMONG EARLY SCHOOL EDUCATION LEARNERS\*\*

The article attempts to verify the school situation within the scope of educating children through theatre/ theatre play and promoting learners' theatre-oriented activity, divided into teachers' activities performed before and after watching the performance. Using a survey questionnaire among 92 early school education teachers from 10 primary schools in Upper Silesia and Zagłębie, allowed for collecting data and answering the main research questions: Do early school education teachers use a play as a tool in theatre education? What factors determine teachers' choices regarding opportunities to experience art in the theatre? What does the process of organising trips to the theatre look like (including choosing the theatre, repertoire, preparing learners before the performance and conducting a lesson after watching the play)? The research results confirmed teachers' incidental approach to developing theatre education through theatre and more out of duty rather than pleasure. This is evidenced by, among others, topics of selected performances and (post-)theatre lessons which are not conducted optimally due to the lack of appropriate exercises and teaching aids. The proposed original exercises, combined with the plot of the play discussed during the lesson, have a chance to become an interesting way to organise a lesson after returning from the theatre, and in the longer term, to encourage teachers to create their own teaching aids.

---

<sup>1</sup> Adres: Instytut Językoznawstwa, Uniwersytet Śląski w Katowicach, ul. Grota-Roweckiego 5, 41-205 Sosnowiec

<sup>2</sup> Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

**Keywords:** early school education, theatre education, classroom, teaching aid, theatre play, learner

## Wstęp

Podążając w ślad za Ireną Wojnar (2006) uważam, że sztuka teatralna jest rodzajem podręcznika życia, który służy do otwierania umysłu i rozwijania osobowości widza. To podręcznik, który ma za zadanie pobudzać i niepokoić, zmuszać do myślenia, działać na uczucia i wyobraźnię równocześnie, zaostrzać ciekawość zarówno w stosunku do świata, jak i do samego siebie. To, co daje nam sztuka teatralna wynika bezpośrednio z funkcji, jakie pełni teatr. Zdaniem autora *Elementów wiedzy o teatrze* są to funkcje wychowawczo-poznawcze, katartyczne (oczyszczające), rozrywkowe i kulturotwórcze (Hausbrandt, 1990).

## Funkcje teatru

Funkcje wychowawczo-poznawcze odnoszą się bezpośrednio do edukacji jednostki poprzez pobudzanie w niej cech i potrzeb, takich jak:

- wrażliwość estetyczna (akceptacja bądź odrzucenie proponowanej przez spektakl estetyki);
- sprawność intelektualna (poprzez umiejętność szybkiego skojarzenia, przyswojenia sobie konwencji, czy samodzielnego rozwijania i rozwiązywania wątków);
- ciekawość (chęć lepszego poznania rzeczywistości);
- analizowanie zjawisk znanych w nowym świetle;
- konstruowanie analogii (sytuacja z życia i bohatera scenicznego);
- więź egzystencjalną z resztą osób (poprzez czas i przestrzeń);
- odkrywanie zasady mnożących się pytań (odpowiedź na każde pytanie stawiane przez teatr, budzi następne);
- akceptowanie różnych wariantów rzeczywistości (akceptowanie przez widza rzeczywistości kreowanej na scenie, której prawa nie muszą zgadzać się z rzeczywistością obiektywną);
- posługiwanie się symbolami (różne elementy poboczne np. muzyka, światło, barwa) dla ułatwienia zrozumienia sytuacji (Hausbrandt, 1990).

Teatr ma funkcje również terapeutyczne, katartyczne. Wszystkie w myśl zasady, że zarówno możliwość utożsamiania się z bohaterem, jak i przeżywania fikcyjnych zdarzeń niosą widzowi psychiczną ulgę, wypełniają pustkę, zastępują głód przeżyć, emocji i stanów, których nie może zrealizować w codziennym życiu (Miler-ski, 2019). Najczęściej funkcje katartyczne mają zastosowanie w dramacie, podczas

której uczestnicy wchodzą w świat fikcji, w którym mogą wypróbować nowe zachowania. Wykorzystywane w dramie improwizacje pozwalają przeżyć doświadczenie w bezpiecznych warunkach, w tzw. płaszczu roli, bez ponoszenia realnych konsekwencji swoich działań, ale z możliwością wyciągnięcia z nich wniosków.

Funkcje rozrywkowe, jak sama nazwa wskazuje, służą zabawie, ale i odzwierciedlają chęć do zabawy u osób oglądających spektakl. Poprzez treści zawarte w sztuce zaspokajają tęsknotę za zmianą, pozwalają na odprężenie, służą pokonywaniu uczucia znużenia, odnoszą się do poczucia humoru i naturalnej potrzeby śmiechu, a także elementów intelektualnych jednostki nierządka za pomocą gimnastyki myśli.

Funkcje kulturotwórcze teatru, w ogólnym rozumieniu, wskazują na jego stałe uczestnictwo w życiu kulturalnym. Teatr podejmuje odwieczne i niezmiennie problemy natury ludzkiej, podczas gdy sugestywność wypowiedzi, elastyczne dostosowanie formy do wymogów estetycznych i wrażliwości epoki, zapewniają aktualność wyrażanych treści. Oferując szeroką skalę doznań teatr wpływa na wewnętrzne bogacenie się widza. Parafrazując Katarzynę Kalinowską (2018) teatr – jest lustrem ukazującym obraz rzeczywistości osadzonej w określonym kręgu kulturowym oraz pośrednio – ma wpływ na wzajemne przenikanie się wartości między narodami.

## Edukacja teatralna

Zdaniem Agnieszki Janik (2017) pełną edukację teatralną można rozumieć jako wychowanie do teatru i przez teatr. Pojęcia te odnoszą się do zdobywania przez uczniów wiedzy o teatrze, kształtowanie ich kompetencji kulturowych oraz rozwijanie wrażliwości estetycznej. Staje się to możliwe poprzez uczestniczenie dzieci w życiu teatru – oglądanie spektakli oraz rozmowy i dyskusje z postaciami zaangażowanymi w ich tworzenie, a także poprzez szereg działań i doświadczeń składających się na osobiste przeżywanie teatru przez uczniów. Tak ujmowana edukacja teatralna sprzyja ich całościowemu rozwojowi oraz buduje i doskonali ich kompetencje niezbędne do uczestniczenia w życiu artystycznym, kulturalnym i społecznym.

## Szkolna edukacja teatralna

Według Kalinowskiej (2013) szkolna edukacja teatralna powinna być rozpatrywana z perspektywy czterech kryteriów:

- kryterium ciągłości szkolnej edukacji teatralnej,
- kryterium form partycypacji w życiu teatralnym,

- kryterium kompleksowości działań edukacyjnych,
- kryterium form organizacji edukacji teatralnej.

Zgodnie z pierwszym kryterium edukacja teatralna powinna być realizowana w formie kontinuum, obejmując cały cykl nauczania wczesnoszkolnego. Jak wynika z przeprowadzonych badań na przestrzeni lat (Guzy-Steinke, Wilk, 2008; Janik, 2017; Kalinowska, 2013; Sanecka, 2023) nie we wszystkich szkołach podstawowych edukacja teatralna jest projektem ciągłym. Najczęściej przyjmuje postać doraźną i jest wdrażana incydentalnie jako oprawa artystyczna dla szkolnej uroczystości, gdy nadarza się okazja wyjścia do teatru lub uczestniczenia w spektaklu przyjezdnym. Ta ostatnia aktywność jest najbardziej popularna nie ze względu na przekonanie nauczycieli o wyjątkowej wartości tego typu przedstawień, ale na wygodę (dzieci pozostają w szkole, spektakl odbywa się na miejscu, organizacją zajmują się przedstawiciele grup teatralnych i zazwyczaj koszty uczestnictwa są niższe).

Według drugiego kryterium w edukacji teatralnej powinna zaistnieć równowaga między umiejętnością wczucia się w przekaz, słuchania, rozumienia i przeżywania a umiejętnością przekazywania swoich uczuć, przemyśleń, pomysłów, kreatywnego odtwarzania i podążania za wyobraźnią. Tę równowagę można osiągnąć w szkole, w której dzieci dostaną szansę próbowania swoich sił zarówno jako aktywni widzowie sztuk teatralnych, jak i aktywni twórcy i odtwórcy szkolnych przedstawień. W badanych szkołach uczestnictwo dzieci w sferze aktywności teatralnej było zróżnicowane, począwszy od nielicznych placówek, w której nauczyciele organizowali wyjścia do teatru, kładli duży nacisk na ekspresję artystyczną i cały proces kreacji postaci przez ucznia po takie, w których wyrażano niechęć do teatru i traktowano uczestnictwo w spektaklu jako przymus (Krasuska-Betiuk, 2014; Sanecka, 2022).

Starając się zrozumieć kompleksowość działań edukacyjnych (kryterium trzecie), należy pamiętać o tym, że edukacja teatralna to cały zbiór zadań i form pracy nad przygotowaniem przedstawienia teatralnego w klasie szkolnej oraz przygotowaniem do przeżycia sztuki teatralnej w murach teatru. W pierwszym przypadku jest to praca nad głosem, gestykulacją, ruchem scenicznym, interpretacją tekstu i wyrazem artystycznym. Podążając za Martą Krasuską-Betiuk (2014), nauczyciele proponują uczniom różnego rodzaju zabawy i ćwiczenia teatralne: dramy, pantomimy, krótkie improwizowane inscenizacje, ćwiczenia logopedyczne i wyzwania recytatorskie do wykonania w trakcie lekcji, jak i w ramach zadań domowych. W drugim przypadku chodzi o przygotowanie do bycia widzem, które obejmuje uwrażliwienie dzieci na właściwą kulturę na widowni, *savoir-vivre* i odpowiednie zachowanie oraz przygotowanie do spektaklu, czyli wprowadzenie do tematu, analiza sztuki przed obejrzeniem i po przedstawieniu. O ile nauczyciele deklarują bez wyjątku dyscyplinowanie uczniów na widowni i dbałość o ich strój galowy, o tyle

tematykę przedstawień omawiają z uczniami na lekcji tylko wtedy, gdy jest ona zbieżna z zawartością lektur szkolnych. Poza tym nie poświęcają czasu na analizę obejrzanego materiału, w tym formułowanie wrażeń, sztukę recenzji czy krytyki (Kalinowska, 2013).

Kryterium czwarte, różnicujące szkolne formy działań teatralnych, wyznacza sposób realizacji edukacji teatralnej. Może mieć ona miejsce w ramach programu szkolnego, w czasie lekcji albo odbywać się poza oficjalnym programem szkolnym, w ramach zajęć pozalekcyjnych i dodatkowych kół teatralnych. O ile pierwsza forma, jak podkreśla Anna Sanecka (2022), jest obserwowana w większości badanych szkół (dzieci w ramach lekcji chodzą do teatrów albo przygotowują uczniowskie przedstawienia na języku polskim), o tyle dodatkowa oferta teatralna nie jest aż tak częsta.

### **Edukacja teatralna a podstawa programowa**

Analiza podstaw programowych z lat 2012, 2014, 2016, 2021 i 2024 na pierwszym etapie kształcenia w szkole podstawowej, pomimo nowelizacji ustaw i rozporządzeń oraz poprawek MEN, pokazuje, że edukacja teatralna wciąż pozostaje niezauważona i niemal niezmieniona. Autorzy podstaw programowych nie wyróżnili edukacji teatralnej jako osobnej edukacji, co według Krystyny Ferenz (2003) plasuje ją na pierwszym miejscu wśród najbardziej zaniedbanych i bagatelizowanych form edukacji. Oznacza to, że nie funkcjonuje ona jako samodzielna edukacja realizowana w czasie obowiązkowych zajęć szkolnych, a jest podporządkowana nauczaniu innych przedmiotów. Jak słusznie zauważa Janik (2017) w konsekwencji omówione podstawy programowe stwarzają formalne możliwości jedynie do fragmentarycznej realizacji elementów edukacji teatralnej w ramach bezpłatnego kształcenia. W praktyce można uznać, że jakość, zakres i częstotliwość jej prowadzenia zależą przede wszystkim od kompetencji, zaangażowania i przedsiębiorczości nauczyciela. Z badań prowadzonych przez Katarzynę Krasoń (2013) wynika, że większość nauczycieli pracujących w szkole nie posiada odpowiedniego merytorycznego i artystycznego przygotowania do realizowania działań artystycznych oraz nie potrafi właściwie wykorzystywać sztuki jako komponentu pracy edukacyjno-wychowawczej. Uczniowie, jeśli zostają poproszeni o przygotowanie krótkiej inscenizacji lub przedstawienia, niezbyt często mogą liczyć na komfortowe warunki (ponadwymiarowy czas, cierpliwość oraz wyrozumiałość, którymi obdaruje nauczyciel klasę) i profesjonalne wsparcie (przygotowanie językowe uczniów, w tym dykcyjne i artykulacyjne) ze strony nauczyciela. Również Teresa Samulczyk-Pawłuk (2005), poddając krytycznemu namysłowi możliwości realizacji edukacji

teatralnej na etapie nauczania wczesnoszkolnego, zauważa, że są one niewielkie. Badania skoncentrowane na jakościowej analizie programu reform szkolnictwa oraz towarzyszących jej opracowaniach metodycznych, podręcznikach szkolnych, programach nauczania i programach wychowawczych podkreślają, że edukacja teatralna nie została specjalnie uwzględniona w reformie szkolnictwa. Jej elementy są widoczne w formie podstawowej i są dość przypadkowe, co oznacza, że teatr jest traktowany jako możliwość edukacji doraźnej lub okazjonalnej. Pozostają programy autorskie, które mogłyby sprostać potrzebom szkolnym, inspirując nauczycieli do systematycznego rozwijania kompetencji i kulturowych, społeczno-emocjonalnych i poznawczych (naj)młodszych uczniów. Niemniej, jak podkreśla Krasoń (2013), stworzenie takich programów kierowane jest przede wszystkim do wybitnych nauczycieli, a ci w szkole stanowią zdecydowaną mniejszość.

### **Edukacja teatralna a rzeczywistość szkolna**

W świetle zasygnalizowanych problemów szkoła jawi się jako instytucja nie do końca wypełniająca funkcję edukacji teatralnej, a nauczyciel w niej zatrudniony jest postrzegany jako niewystarczająco kompetentny do włączenia się w realizację zadań teatralnych pomimo udokumentowanej wartości dodanej takiej aktywności. Podążając za Marią Królicą (2008), już samo merytoryczne przygotowanie nauczyciela do wzięcia udziału w spektaklu gwarantowałoby długo wyczekiwaną zmianę. Idąc dalej, wartość obejrzanego przedstawienia teatralnego powiększyłoby omówienie go po powrocie do szkoły, chociażby w formie rozmowy ukierunkowanej na wybrany temat, co mogłoby doskonale nie tylko uzupełnić, ale nawet zastąpić klasyczną lekcję.

### **Projekt badań**

Na potrzeby zgromadzenia materiału empirycznego w celu zweryfikowania sytuacji szkolnej odnośnie do realizacji zadań edukacji teatralnej przez nauczycieli (w zakresie obcowania z teatrem/ sztuką teatralną oraz aktywności uczniów, inicjowanej przez nauczycieli po obejrzeniu przedstawienia) wykorzystano metodę ilościową. W jej ramach zaprojektowano ustrukturyzowany kwestionariusz ankiety, składający się z dwóch partii. W części wstępnej ankietowani nauczyciele odpowiadali na pytania metryczkowe o charakterze socjo-demograficznym (miejsce zatrudnienia, wiek i awans zawodowy), a w części głównej pedagogzy mieli za zadanie odpowiedzieć na pytania otwarte związane z (nie)wykorzystywaniem teatru w procesie kształcenia. Wśród nich znalazły się pytania o powody, dla których

nauczyciele wychodzą z uczniami do teatru, częstotliwość i terminy/ okresy takich wyjść, rodzaj teatru i przedstawień, kryteria wyboru spektaklu, reakcje uczniów na udział w sztuce versus ich faktyczna frekwencja podczas spektaklu, a także przygotowanie uczniów do bycia widzami i lekcje, które odbywają się (lub nie) po przedstawieniu z uwzględnieniem sposobu omówienia obejrzonej sztuki, doboru materiału, ćwiczeń, pomocy dydaktycznych oraz ewaluacja zaangażowania i preferencji uczniów. Dodatkowo ankietowani zostali poproszeni o krótkie uzasadnienie swoich odpowiedzi. Choć zagadnienia zostały podzielone na te, odnoszące się do czynności podejmowanych przez nauczycieli przed wyjściem do teatru i te, po powrocie z teatru do szkoły – zaplanowano jednorazowe wykorzystanie formularza.

Zastosowano celowy dobór badanych ukierunkowany na problem badawczy. W rezultacie w badaniu online wzięło udział łącznie 92 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z dziesięciu szkół podstawowych na terenie Górnego Śląska i Zagłębia. Po uzyskaniu telefonicznej zgody dyrekcji na objęcie każdej ze szkół badaniem, przekazano link do narzędzia badawczego za pomocą poczty elektronicznej, z prośbą o przesłanie nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej celem jednorazowego wypełnienia.

Podsumowując, w skład próby wchodziło 27 nauczycieli początkujących w wieku 25–31 lat, 31 nauczycieli mianowanych w przedziale wiekowym 30–35 oraz 34 nauczycieli dyplomowanych w wieku 37–59 lat. Właśnie te zmienne niezależne wydają się być istotne, zakładając, że wiek, a co za tym idzie, stopień awansu zawodowego nauczyciela może mieć istotny wpływ na jakość wykonywanej pracy (w tym obcowanie na żywo z teatrem i wprowadzanie uczniów w świat sztuki teatralnej). Dotychczas udowodniono, że wpływ awansu zawodowego na jakość pracy nauczycieli jest znaczny, a kompetencje i umiejętności nabyte przez nauczycieli w trakcie uzyskiwania kolejnych stopni pokazują większe zaangażowanie w lekcje i tym samym efektywność pracy, motywację i kreatywność tuż przed dyplomowaniem i po uzyskaniu tego stopnia awansu (Buchcic, 2014; Karpińska, 2024). Równie istotne wydają się być czynniki różnicujące podejście nauczycieli, z trzech wyżej wymienionych grup, do kwestii kształcenia poprzez teatr w zakresie wcześniej wspomnianych ciągłości i kompleksowości działań edukacyjnych, form organizacji edukacji teatralnej i form partycypacji w życiu teatralnym. Do takich należą czynniki zewnętrzne (np. podstawa programowa, program autorski, dyrekcja szkoły itp.) oraz czynniki wewnętrzne (np. kompetencje nauczyciela, stopień awansu nauczyciela, wcześniejsze doświadczenia związane z promowaniem elementów edukacji teatralnej wśród uczniów itp.). Problemy badawcze sformułowane zostały w formie następujących pytań:

1. Czy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wykorzystują sztukę teatralną jako narzędzie w edukacji teatralnej? Ilu nauczycieli pracuje w ten sposób?

2. Jakie czynniki (wewnętrzne/ zewnętrzne) determinują wybory nauczycieli w odniesieniu do możliwości obcowania ze sztuką w teatrze?
3. Jak wygląda proces organizacji wyjść do teatru (m.in. częstotliwość wyjść, wybór teatru, repertuaru, przygotowanie uczniów przed spektaklem i kontynuowanie jego tematyki po obejrzeniu sztuki)?
4. Które z kryteriów rozwijania edukacji teatralnej w szkole są realizowane przez nauczycieli?

### Prezentacja wyników badań

Wszyscy ankietowani nauczyciele udzielili odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety. Zebrane informacje pozwoliły na podzielenie aktywności nauczyciela na czynności organizacyjne podejmowane przez wychowawców przed wyjściem do teatru i czynności dydaktyczne wykonywane po powrocie z teatru do szkoły.

#### Przed wyjściem do teatru

Jako że pytania miały charakter otwarty, w tabeli 1, oprócz kategorii pytań (kolumna pierwsza) znajdują się wszystkie opcje odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli (kolumna druga) oraz dokładna liczba osób, które takiego zapisu dokonały (kolumna trzecia, czwarta i piąta). Porównując wypowiedzi zastosowano opisową analizę interpretacji danych (Kawalec, 2014).

Tabela 1. Czynności organizacyjne nauczycieli przed wyjściem do teatru

Kategorie pytań	Odpowiedzi	Nauczyciele początkujący (N)	Nauczyciele mianowani (N)	Nauczyciele dyplomowani (N)
POWODY WYJŚĆ DO TEATRU	Szkoła i jej zwyczaje	–	31	34
	Propozycja dyrekcji	25	–	–
	Przykład innych kolegów i koleżanek	2	–	–
CZĘSTOTLIWOŚĆ WYJŚĆ DO TEATRU	Raz w roku	27	30	30
	Raz w semestrze	–	1	4
	Dwa razy w semestrze	–	–	–

Kategorie pytań	Odpowiedzi	Nauczyciele początkujący (N)	Nauczyciele mianowani (N)	Nauczyciele dyplomowani (N)
OKRESY/TERMINY WYJŚĆ DO TEATRU	Wrzesień–październik	20	27	29
	Okolice świąt	–	4	5
	Czerwiec – koniec roku szkolnego	7	–	–
NAJCZĘŚCIEJ WYBIERANY TEATR	Teatr Dzieci Zagłębia w Będzinie	19	29	30
	Teatr Rozrywki w Chorzowie	5	–	–
	Teatr Zagłębia w Sosnowcu	3	2	4
NAJCZĘŚCIEJ WYBIERANE PRZEDSTAWIENIA	<i>Czerwony Kapturek</i>	6	9	8
	<i>Złodziej czasu</i>	7	5	7
	<i>Szewczyk Dratewka</i>	4	5	5
	<i>Tajemniczy ogród</i>	3	4	5
	<i>Pinokio</i>	2	4	5
	<i>Opowieść wigilijna</i>	2	3	3
	<i>W Dolinie Muminków</i>	3	1	1
KRYTERIA WYBORU SPEKTAKLU	Tematyka	27	30	30
	Lektura szkolna	20	20	34
	Termin i miejsce spektaklu	18	20	34
	Czas trwania sztuki	18	5	34
REAKCJA UCZNIÓW NA WYJŚCIE DO TEATRU	Zadowolenie uczniów	25	30	30
	Niezadowolenie uczniów	2	1	4
FREKWENCJA UCZNIÓW W TEATRZE	Frekwencja poniżej oczekiwań	27	30	30
	Frekwencja bliska 100%	–	1	4
PRZYGOTOWANIE UCZNIÓW NA WYJŚCIE DO TEATRU	Informacja dot. tytułu, teatru i terminu	27	31	34
	Prośba dot. ubioru (strój galowy)	27	31	34

Rozpoczynając od wyjaśnienia okoliczności wyjść do teatru, większość ankietowanych nauczycieli odniosła się do polityki i zwyczajów szkoły oraz sugestii ze strony dyrekcji. Tylko dwie osoby przyznały, że myślą o wyjściu z uczniami do teatru za namową lub przykładem starszych kolegów i koleżanek. Jeśli chodzi o częstość takich przedsięwzięć, niemal wszyscy wskazali jednokrotność wyjść w ciągu roku szkolnego, a pojedyncze osoby dwukrotność wskazując na jedno wyjście w pierwszym i jedno w drugim semestrze. Gdy zostali poproszeni o wskazanie dni lub okresów, w których tradycyjnie wybiorą się do teatru, badani wymienili wrzesień i październik, co można uznać za najpewniejszy wybór, gdyż został wskazany przez zdecydowaną większość badanych. Dziewięciu nauczycieli wytypowało okolice świąt, zarówno Bożego Narodzenia, jak i Wielkiej Nocy, a siedmiu pedagogów – koniec roku szkolnego, w szczególności miesiąc czerwiec. Teatr, który nauczyciele wybierają zazwyczaj to Teatr Dzieci Zagłębia w Będzinie, ale również korzystają z Teatru Zagłębia w Sosnowcu (dziewięciu nauczycieli) oraz Teatru Rozrywki w Chorzowie (pięć osób). Wybory nauczycieli odzwierciedlają atrakcyjność i cykliczność oferowanego repertuaru. Na pierwszym miejscu znalazł się TDZ – instytucja dedykowana dzieciom i wystawiająca spektakle przeważnie z myślą o widzach najmłodszych. Repertuar tego teatru został oceniony przez nauczycieli jako ten, który wybierają niemalże rutynowo i jest to zawsze świetny wybór. Do takich należą sztuki *Czerwony Kapturek* i *Złodziej czasu*, a także *Pinokio* i *W Dolinie Muminków*. Na deskach pozostałych teatrów oglądają najczęściej z uczniami *Szewczyka Dratewkę* i *Zaczarowany ogród* (w Teatrze Zagłębia) oraz *Opowieść wigilijną* (w Teatrze Rozrywki). W odniesieniu do kryteriów, jakie biorą pod uwagę wybierając sztukę, najwięcej nauczycieli rozważa tematykę spektaklu oraz jej zgodność z listą lektur. Niemal tak samo istotne są terminy i miejsce, w którym teatr się znajduje. O jedną trzecią mniej nauczycieli poddaje analizie czas trwania sztuki przed podjęciem decyzji o wyborze repertuaru. Kiedy decyzja jest już podjęta i przekazana uczniom, ci w zdecydowanej większości wykazują zadowolenie na myśl o wyjściu do teatru i znaczna część ankietowanych miała okazję to zaobserwować. Niezadowolenie uczniów jest rzadkością zauważaną jedynie przez siedmiu ankietowanych. Według prawie wszystkich badanych, faktyczna frekwencja ich podopiecznych w dniu spektaklu jest zazwyczaj mniejsza niż się tego spodziewali, podczas gdy siedmiu nauczycieli twierdzi, że obserwuje prawie stuprocentową obecność uczniów w teatrze. Na pytanie dotyczące czynionych przez nauczycieli przygotowań do obejrzenia przez uczniów danego spektaklu, wszyscy zgodnie przyznali, że informują o terminie wyjścia, tytule sztuki i miejscu, do którego się wybiorą. Również wszyscy dbają o odpowiedni strój uczniów i przypominają im o konieczności tzw. ubioru galowego.

### Po powrocie z teatru do szkoły

Większość nauczycieli przyznaje, że po obejrzeniu spektaklu poświęca lekcję na omówienie sztuki przeważnie w formie rozmowy nawiązującej do treści. W mniejszości są ci nauczyciele, którzy odnoszą się do uczniowskich przeżyć i emocji. W kwestii materiałów, z których wtedy korzystają, wszyscy deklarują posilkowanie się książką (lekturą) lub fragmentem dłuższego tekstu. Zdecydowanie mniej ankietowanych przywiązuje wagę do rodzaju wykonywanych ćwiczeń przez uczniów. Zazwyczaj przyjmują one formę prac plastycznych – ilustracji do przedstawienia. Prawie jedna trzecia nauczycieli nie wprowadza żadnych ćwiczeń podczas takich lekcji. Natomiast, jeśli chodzi o używane pomoce dydaktyczne, jedna trzecia badanych korzysta ze sprzętu audio-video w postaci słuchowisk lub filmów pełnometrażowych nawiązujących do sztuki, a dwie trzecie nauczycieli realizuje takie lekcje bez pomocy dydaktycznych. Dokładne dane ilustruje tabela 2.

Tabela 2. Czynności dydaktyczne nauczycieli po powrocie z teatru do szkoły

Kategorie pytań	Odpowiedzi	Nauczyciele początkujący (N)	Nauczyciele dyplomowani (N)	Nauczyciele mianowani (N)
LEKCJA PO POWROCIE Z TEATRU	Rozmowa o treści spektaklu	20	21	19
	Rozmowa o emocjach dzieci	7	10	15
MATERIAŁY UŻYWANE PODCZAS LEKCJI	Książka – lektura	27	31	34
	Fragment tekstu	27	31	34
ĆWICZENIA WYKONYWANE PRZEZ UCZNIÓW	Malowanie ilustracji nawiązującej do treści spektaklu	20	21	22
	Brak ćwiczeń	7	10	12
WYKORZYSTYWANE POMOCE DYDAKTYCZNE	Sprzęt audio-video	10	11	12
	Brak pomocy dydaktycznych	17	20	22

### Odpowiedzi na pytania badawcze

Analiza danych pozwala na sformułowanie odpowiedzi na postawione wcześniej pytania badawcze. W odniesieniu do kwestii (nie)wykorzystywania sztuki jako narzędzia edukacji teatralnej, wszyscy badani nauczyciele korzystają z możliwości zaplanowania i odbycia lekcji w plenerze, jaką jest wyjazd bądź wyjście z uczniami do teatru. Jeśli chodzi o czynniki, które skłaniają nauczycieli do podjęcia decyzji o przybyciu do teatru w celu obejrzenia spektaklu, wszystkie z wymienionych plasują się w kategorii czynników zewnętrznych, czyli niejako nałożonych na nauczycieli „z góry” i przez osoby trzecie. Należą do nich: środowisko szkoły, w tym działania dyrektora szkoły i niepisane zasady wyjść z młodzieżą do instytucji kultury, a także krąg współpracowników, czyli nauczycieli, którzy regularnie organizują takie wyjścia ze szkoły. Jeśli chodzi o przebieg organizacji wyjścia na spektakl do teatru, nauczyciele korzystają z trzech instytucji, z których najpopularniejszym miejscem jest Teatr Dzieci Zagłębia w Będzinie. Sztuki, które wybierają również najczęściej są wystawiane na deskach tego teatru, który w przeciwieństwie do pozostałych, jest teatrem lalkowym z repertuarem skierowanym głównie do widowni dziecięcej. W kontekście kryteriów wyboru spektaklu dla dzieci, nauczyciele uwzględniają tematykę sztuki, a także fakt, czy tytuł jest spójny z kanonem lektur szkolnych oraz miejsce i czas trwania przedstawienia dbając w ten sposób o frekwencję i zadowolenie uczniów. W zakresie przygotowań uczniów na wyjście do teatru, nauczający ograniczają się do poinformowania dzieci o tytule i terminie sztuki oraz obowiązującym stroju formalnym. Po powrocie do szkoły rozmawiają z dziećmi na lekcji o przedstawieniu, a rozmowie tej „towarzyszy” lektura szkolna lub jej fragment. W kwestii ćwiczeń i pomocy dydaktycznych, te pierwsze mają tylko i wyłącznie charakter plastyczny, a te drugie według większości nauczycieli nie są włączane do lekcji. I ostatnia, choć wcale nie mniej ważna, kwestia charakteru wyjść do teatru, pokazuje, że są one sporadyczne i okazjonalne, odbywają się raz w roku, a preferowanym terminem jest początek roku szkolnego. Przekładając czynności nauczycieli na kryteria realizacji szkolnej edukacji teatralnej według Kalinowskiej (2013), wychowawcy nie zapewniają ciągłości edukacji, ograniczają formy partycypacji w teatrze, a podejmowane działania i formy organizacji zadań ukierunkowanych na edukację teatralną są wybiórcze. W rzeczywistości wizyta w teatrze jawi się jako obowiązkowa pozycja szkolnego kalendarza, realizowana bez zapału, najczęściej jednorazowo, podczas której nauczyciele wybierają zazwyczaj inscenizację szkolnej lektury, którą z kolei rutynowo porównują z oryginałem, w ramach lekcji mającej miejsce po powrocie z teatru do szkoły.

Odnotowane wybory nauczycieli pokazują, że wiek i co za tym idzie, stopień awansu zawodowego nie mają bezpośredniego wpływu na podejmowane decyzje.

Przyglądając się aktywnościom realizowanym przez początkujących, mianowanych i dyplomowanych nauczycieli można zauważyć, że ci ostatni przychodzą do teatru częściej, mają większą frekwencję uczniów podczas spektaklu, a po powrocie poświęcają więcej czasu na zadania (po)teatralne. Wówczas częściej prowadzą rozmowy o emocjach, jakie towarzyszyły podopiecznym podczas odbioru, korzystają z lektur w wersji papierowej porównując inscenizację z oryginalną fabułą, a także angażują dzieci w zabawy plastyczne, w tym ilustracje do sztuki teatralnej. Można zatem potwierdzić tendencje zaobserwowane przez Buchcic (2014) i Karpińską (2021) u nauczycieli z wyższym stopniem awansu zawodowego w postaci większej aktywności i operatywności przekładającej się na efektywność w klasie szkolnej.

### Wnioski

Jakkolwiek zgodne wydają się być zebrane informacje we wszystkich trzech grupach nauczycieli, ich wydźwięk nie do końca jest pozytywny.

Uzyskane wyniki badania są spójne z rezultatami wcześniejszych studiów (por. Janik, 2017; Sanecka, 2023; Żardecki, 2023). Badania pokazują incydentalne rozwijanie edukacji teatralnej poprzez teatr przez nauczycieli i dzieje się to bardziej z obowiązku (przymusu) niż przyjemności. Świadczą o tym tzw. czynniki zewnętrzne, które jako jedyne motywowały respondentów do obcowania ze sztuką w teatrze. Również tematyka wybieranych spektakli nie wyszła ani razu poza kanon lektur szkolnych, co także nadaje charakter obowiązkowości całemu wydarzeniu. Ponadto lekcje (po)teatralne, które odbywają się, nie wydają się być należycie spożytkowane z powodu braku odpowiednich i/ lub zróżnicowanych ćwiczeń oraz niedostatku pomocy dydaktycznych. Przyczyn faktycznego stanu rzeczy należy szukać m.in. w niekompetencjach nauczycieli, w szczególności braku umiejętności warsztatowych i artystycznych, a te wydają się być konsekwencją niedostatecznego przygotowania studentów edukacji wczesnoszkolnej do pełnienia roli organizatorów i uczestników różnego rodzaju widowisk, co podkreślają również Pieniążek (2006) i Nosek-Kozłowska (2024).

### Rekomendacje dla nauczycieli

Wprowadzenie zajęć z zakresu teorii i praktyki teatru do programu studiów, mogłoby znacznie poprawić sytuację wyposażając przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w narzędzia do zadań (po)teatralnych. Z kolei w przypadku nauczycieli czynnych zawodowo i ich zmagani zorientowanych na realizację założeń edukacji teatralnej, mogłoby sprawdzić się następujące praktyki:

- rozmowa z dziećmi o teatrze przed planowanym wyjściem,
- omawianie spektakli (stworzenie przestrzeni do wypowiedzania własnych opinii),
- bardziej świadomy dobór repertuaru,
- bywanie na premierach pedagogicznych oraz warsztatach organizowanych przez instytucje teatralne,
- czytanie recenzji sztuk teatralnych,
- dbanie o samorozwój poprzez uczestnictwo w szkoleniach i poszukiwanie inspiracji okołoteatralnych oraz
- współpraca z rodzicami uczniów w postaci promowania teatru oraz korzyści płynących z wyjść do teatru.

Pozostaje mieć nadzieję, że realizacja wymienionych zadań przyczyni się do cyklicznego wykorzystywania sztuki teatralnej podczas edukacji polonistycznej, a praktyka wyjść do teatru przestanie kojarzyć się z powszechnie przyjętym obowiązkiem wynikającym z zapisu w podstawie programowej.

### Ograniczenia badań

Przeprowadzone badania wskazują na konieczność poszerzenia grupy badawczej ze względu na ograniczenia związane z rozmiarem i rodzajem próby oraz obszarem, którego dotyczyły. Wskazane byłoby kontynuowanie tego kierunku eksploracji z uwzględnieniem większej grupy nauczycieli pracujących w oddziałach edukacji wczesnoszkolnej, jak i tych na poziomie kształcenia podstawowego w klasach 4–8. Również warto byłoby zbadać środowisko nauczycieli szkół średnich, co w dalszej perspektywie pozwoliłoby na porównanie danych na dwu szczeblach edukacyjnych.

### References

- Buchcic, E. (2014). Czynniki wpływające na jakość pracy nauczyciela. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*, 162, 119–132.
- Ferenz, K. (2003). *Konteksty edukacji kulturalnej: społeczne interesy i indywidualne wybory*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Giza, A. (red.). (2010). *Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery, szanse. Raport*. Warszawa: Fundacja Rozwoju dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego. Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności.
- Guzy-Steinke, H. M., Wilk, T. (2008). *Uczeń i teatr: realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*. Toruń: Wydawnictwo Akapit.
- Hausbrandt, A. (1990). *Elementy wiedzy o teatrze*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Janik, A. (2017). Edukacja teatralna. O jej potrzebie i formalnych możliwościach edukacji wczesnoszkolnej. W: J. Malinowska, E. Jezierska-Wiejak (red.), *Dziecko w sytuacjach uczenia się. Codziennosc w poznawaniu swiata i siebie* (s. 53–69). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Kalinowska, K. (red.). (2013). *Teatralny Plac Zabaw. Edukacja teatralna w szkołach podstawowych. Raport z badań*. Warszawa: Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego.
- Kalinowska, K. (2018). Kulturowy entourage pedagogiki teatru. W: J. Czarnota-Miształ, M. Szpak (red.), *Pedagogika teatru. Kierunki, refleksje, perspektywy* (s. 8–14). Warszawa: Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego.
- Karpińska, A. (2024). Wielowymiarowość niepowodzeń edukacyjnych – perspektywa dydaktyczna. *Kultura i Edukacja*, 2, 49–62.
- Kawalec, P. (2014). Metody mieszane w kontekście procesu badawczego w naukoznawstwie. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 1, 3–22.
- Krasoń, K. (2013). Kilka cierpkich uwag o teatrze w edukacji wczesnoszkolnej, ale i poszukiwanie rozwiązań rzeczywistej aktywności nacechowanej twórczo. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 17–26.
- Krasuska-Betiuk, M. (2014). Zadania edukacji teatralnej na etapie wczesnoszkolnym i przykłady ich realizacji. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*, 161, 152–164.
- Królica, M. (2016). Teatr we wczesnej edukacji dziecka. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 10(4), 31–44.
- Milerski, B. (2019). Pedagogika kultury. W: Z. Kwieciński, B. Śliwierski (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki* (s. 347–362). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nosek-Kozłowska, K. (2024). Nauczyciel przedszkola i wczesnej edukacji jako kluczowa postać w edukacji dzieci najmłodszych w narracjach studentów pedagogiki. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 92–106.
- Pieniążek, M. (2006). Nowoczesne zadania szkolnego teatru. *Nowa Poliszczyna*, 2, 38–45.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz. U. z 2012 r., poz. 977.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz. U. z 2014 r., poz. 803.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 17 czerwca 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz. U. z 2016 r., poz. 895.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 13 sierpnia 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Dz.U. z 2021r., poz. 1533.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Dz.U. z 2024r., poz. 996
- Samulczyk-Pawłuk T. (2005). *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sanecka, A. (2023). Rosną w teatrze – edukacja i wychowanie przez teatr jako alternatywa edukacyjna. *Rocznik Pedagogiczny*, 45, 161–172.
- Wojnar, I. (2006). Humanistyczne i antropologiczne rozumienie kultury – kontrowersje i wzbogacenia. *Pedagogika kultury*, 1, 35–45.
- Żardecki, W. (2023). Od wychowania teatralnego do pedagogiki teatru (w kontekście teorii wychowania estetycznego Ireny Wojnar). *Kwartalnik Pedagogiczny*, 68(1), 65–78.



## Noty o Autorach

**Muhammad Arif** – doktorant na Wydziale Edukacji Southwest University w Chinach. Recenzent renomowanych czasopism. Zainteresowania badawcze: przywództwo edukacyjne i zarządzanie oświatą. Posiada zdolność do skutecznej realizacji różnorodnych zadań edukacyjnych oraz wspierania uczniów w nabywaniu wiedzy i umiejętności badawczych w dziedzinie edukacji.

**Danuta Duch-Krzystoszek** – dr hab., profesor APS, adiunktka w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Socjolożka, specjalistka w dziedzinie gender studies i bezpłatnej pracy kobiet. Od 2016 r. kieruje Instytutem Filozofii i Socjologii Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Autorka książek: *Kto rządzi w rodzinie. Socjologiczna analiza relacji małżeńskich* (2007); *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy* (współaut. A. Titkow, B. Budrowska, 2004); *Małżeństwo, seks, prokreacja. Socjologiczna analiza* (1998).

**Meiqi Feng** – doktorantka na Wydziale Psychologii Southwest University w Chinach. Dziedzina zainteresowań: psychologia stosowana. Potrafi skutecznie realizować cele edukacyjne i wspierać studentów w pogłębianiu wiedzy oraz rozwijaniu umiejętności badawczych w dziedzinie edukacji.

**Izabela Grabowska** – dr, adiunkt w Instytucie Statystyki i Demografii Szkoły Głównej Handlowej oraz Wydziału Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego. Demografka, statystyczka i badaczka polityki społecznej, zajmuje się aktywnością grup wrażliwych, problemem łączenia obowiązków zawodowych i rodzinnych kobiet, jakością życia osób z niepełnosprawnościami oraz polityką publiczną. Ekspertka w projektach ewaluacyjnych, współautorka strategii społecznych i publikacji: *Deinstytucjonalizacja usług społecznych dla osób z niepełnosprawnościami* (2024); *Oddziaływanie społeczne przedsiębiorstw społecznych w teorii i praktyce* (2021); *Lokalne oblicza kapitału rozwojowego* (2021).

**Jarosław Korczak** – dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zainteresowania: edukacja międzykulturowa, internacjonalizacja uczelni wyższych i edukacja uczniów z doświadczeniem migracyjnym.

**Tebatso Moses Namanyane** – doktorant, absolwent Literature in English i Development Studies (National University of Lesotho, 2015). Studia magisterskie z zakresu nauczania i dydaktyki (Southwest University, Chiny). Zainteresowania badawcze: rozwój nauczycieli, edukacja włączająca oraz teorie nauczania.

**Miracle Uzochukwu Okafor** – doktorant na Southwest University, Chongqing (Chiny). Zainteresowania badawcze: przywództwo edukacyjne i zarządzanie. Wykładowca na Uniwersytecie Nnamdi Azikiwe (Nigeria), Katedra Studiów Chińskich. Zainteresowania badawcze: przywództwo edukacyjne i zarządzanie. Specjalizuje się w nauczaniu języka chińskiego jako obcego, zarządzaniu edukacją, polityce oświatowej i rozwoju zawodowym nauczycieli. Niezależny badacz i współpracownik międzynarodowych zespołów badawczych.

**Anna Odrowąż-Coates** – profesor nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki, doktor nauk politycznych, magister socjologii. Prorektor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (2020–2024), kieruje Szkołą Doktorską i Katedrą UNESCO im. Janusza Korczaka APS. Redaktor naczelna *Language, Discourse & Society*, prezydentka IKA (Międzynarodowe Stowarzyszenie im. Korczaka), wiceprezydentka PTP, członkini Rady Naukowej ESA RN10, ekspertka UNESCO MOST. Zainteresowania: prawa człowieka, nierówności społeczne, inkluzja. Autorka m.in. *Socio-educational Factors and the Soft Power of Language: The Deluge of English in Poland and Portugal* (2019).

**Mungwari Pride** – międzynarodowy pracownik socjalny, specjalizuje się w pracy z dziećmi dotkniętymi konfliktami zbrojnymi, relacjach państwo-opieka i polityce społecznej. Obecnie odpowiedzialny za rozwój biznesu w Heal Zimbabwe Trust – organizacji wspierającej osoby doświadczające przemocy i tortur politycznych.

**Md Mirajur Rhaman Shaoan** – doktorant na Uniwersytecie Warszawskim, członek AEDSI. Recenzent w czasopiśmie: *ECNU Review of Education, European Journal of Educational Research, Journal of Teaching and Learning, International Journal of Research Publication*. Wspiera procesy edukacyjne poprzez przekazywanie wiedzy, umiejętności i wartości zarządzania oraz pracy socjalnej.

**Szymon Wójcik** – dr, adiunkt na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego. Socjolog polityki społecznej, deinstytucjonalizacji i przeciwdziałania przemocy wobec dzieci. Ekspert ewaluacji programów społecznych i ekonomii społecznej. Autor m.in. *W poszukiwaniu perpetuum mobile* (2023); *Oddziaływanie społeczne przedsiębiorstw społecznych...* (2021); *Dialog, strategie, wartości, wizerunek...* (2021).

**Marzena Wysocka-Narewska** – dr, adiunkt w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zainteresowania badawcze: edukacja językowa i edukacja teatralna, w tym również online, a także problematyka współczesnego funkcjonowania nauczycieli i uczniów w edukacji szkolnej. Autorka książek: *Stages of fossilization in advanced learners and users of English: a longitudinal diagnostic study* (2009) i *Language Fossilization in the Advanced Learners of Polish as a FL: Focus on Problems and Possible Solutions* (2021).

Cena 20,00 zł  
w tym 8% VAT

# KWARTALNIK PEDAGOGICZNY NR 2/2025

## Artykuły

Jarosław Koreczak, Mungwari Pride, Izabela Grabowska, Szymon Wójcik,  
Miracle Uzochukwu Okafor., Md Mirajur Rhaman Shaoan, Muhammad Arif,  
Tebatso Moses Namanyane, Meiqi Feng, Ania Odrowąż-Coates,  
Danuta Duch-Krzystoszek, Marzena Wysocka-Narewska

[www.wuw.pl](http://www.wuw.pl)





