

<https://doi.org/10.16926/eat.2026.15.05.pl>

eLocator/Article ID: eat-2026-rb-04

Izabela MIKOŁAJEWSKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

e-mail: imikolajewska@aps.edu.pl

Agata MIKOŁAJEWSKA-FURMANEK

University College London, UK

e-mail: agata.mikolajewska.18@ucl.ac.uk

Jolanta JONAK

Northeastern Illinois University, Chicago, USA

e-mail: j-jonak@neiu.edu

Kompetencje społeczno-emocjonalne jako narzędzie bezpieczeństwa edukacyjnego: perspektywa edukacyjnej analizy transakcyjnej

Jak cytować [how to cite]: Mikołajewska, I., Mikołajewska-Furmanek, A., & Jonak, J. (2026). Kompetencje społeczno-emocjonalne jako narzędzie bezpieczeństwa edukacyjnego: perspektywa edukacyjnej analizy transakcyjnej. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 15, Article eat-2026-rb-04. <https://doi.org/10.16926/eat.2026.15.05.pl>

Streszczenie

Artykuł podejmuje problematykę kompetencji społeczno-emocjonalnych (KSE) jako kluczowego zasobu warunkującego bezpieczeństwo edukacyjne młodzieży, osadzając wyniki eksperymentu pedagogicznego w ramach pojęciowych edukacyjnej analizy transakcyjnej (EAT). Eksperyment objął 48 uczniów w wieku 13–14 lat aktywnie uczestniczących w kulturze gier komputerowych; grupa eksperymentalna (N = 24) realizowała 20 godzin dydaktycznych Treningu Zastępowania Agresji (TZA). Analiza danych z kwestionariuszy umiejętności społecznych (KUS i OKUS) wykazała wzrost kompetencji w grupie eksperymentalnej, przy braku analogicznych zmian w grupie kontrolnej. Soczewką interpretacyjną przyjętą w artykule jest analiza transakcyjna, a w szczególności model stanów Ja: udział w TZA sprzyja wzmocnieniu funkcji stanu Dorosły, przejawiającej się w większej refleksyjności, samokontroli i zdolności do regulacji emocji. Artykuł postuluje systemowe włączenie zajęć rozwijających umiejętności społeczno-emocjonalne (SE) do ramowych programów nauczania jako elementu profilaktyki uniwersalnej.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczno-emocjonalne, edukacyjna analiza transakcyjna, Trening Zastępowania Agresji, bezpieczeństwo edukacyjne.

1. Wprowadzenie: kiedy szkoła nie nadąża za uczniem

Z jednej strony pytanie o to, kiedy szkoła powinna wspierać rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych (SE), wydaje się mieć odpowiedź oczywistą: zanim pojawią się trudności. Również przekonanie, że młode pokolenie wymaga dziś systemowego wsparcia w zakresie rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych, może sprawiać wrażenie stwierdzenia banalnego. Trudno ignorować fakt, że

współczesne dzieci i młodzież funkcjonują w rzeczywistości społecznej naznaczonej wysoką dynamiką zmian, presją osiągnięć, przeciążeniem informacyjnym oraz coraz silniejszą obecnością mediów cyfrowych w codziennym życiu. W tym kontekście rozwój kompetencji SE przestaje być jedynie dodatkowym elementem edukacji, a staje się jednym z kluczowych warunków dobrostanu psychicznego, jakości relacji interpersonalnych oraz efektywnego uczenia się. Znaczenie kompetencji społeczno-emocjonalnych jako czynnika chroniącego zdrowie psychiczne oraz wspierającego funkcjonowanie szkolne, zawodowe i społeczne znajduje potwierdzenie zarówno w międzynarodowych rekomendacjach polityki edukacyjnej (OECD, 2024), jak i w licznych badaniach naukowych. Literatura przedmiotu wskazuje, że rozwijanie kompetencji SE wiąże się z ograniczaniem zachowań ryzykownych (CASEL, 2020), wzrostem zdolności do samoregulacji i budowania relacji społecznych (Goleman, 1997), a także redukcją różnych form agresji, zarówno tradycyjnej, jak i realizowanej z wykorzystaniem nowych technologii informacyjnych (Pyżalski & al 2026, WHO/Europe, 2024; Machackova et al., 2023).

Z drugiej strony, pomimo tego, że rozwój i wyposażanie uczniów w umiejętności społeczno-emocjonalne postrzegane są jako fundament profilaktyki i integralny element rozwoju młodego pokolenia, w polskim ustawodawstwie i praktyce oświatowej zagadnienia te nadal nie są wyodrębnione jako samodzielny i systemowo wspierany obszar edukacji. Ich rozwój wpisuje się jedynie w szersze działania wspierające ucznia, realizowane w ramach zajęć z psychologiem lub pedagogiem szkolnym, bądź w ramach realizacji programów wychowawczo-profilaktycznych. Zarówno Ustawa Prawo Oświatowe (Dz. U. 2016 poz. 35), jak i obowiązujące Rozporządzenie w sprawie Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej (Rozporządzenie MEN, 2017, Dz. U. poz. 1591) odnoszą się wyłącznie do ogólnego wsparcia rozwojowego ucznia, uwzględniającego jego potrzeby edukacyjne i psychofizyczne, jednak w sposób ogólnikowy i bez zapewnienia systemowego finansowania działań rozwijających umiejętności społeczno-emocjonalne. W praktyce oznacza to, że zajęcia rozwijające te umiejętności są realizowane sporadycznie, w ramach dodatkowych grantów/projektów, często w zależności od możliwości finansowych szkoły i umiejętności pozyskiwania funduszy przez członków kadry pedagogicznej. W efekcie działania profilaktyczne, z założenia mające zapobiegać pojawieniu się trudności, funkcjonują w rzeczywistości szkolnej sporadycznie i są uzależnione od źródeł finansowania. Tymczasem włączenie rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych (KSE), w tym treningów umiejętności społecznych (TUS), do systemowych programów edukacyjnych z odpowiednim wsparciem finansowym należy uznać za niezbędne dla zapewnienia ich trwałej i powszechnej realizacji. Niniejszy artykuł wychodzi od prezentacji wyników eksperymentu pedagogicznego przeprowadzonego z udziałem młodzieży aktywnie uczestniczącej w kulturze gier komputerowych i reinterpretuje je w perspektywie edukacyjnej analizy transakcyjnej (EAT). Wybór tej ramy teoretycznej nie jest przypadkowy: EAT dysponuje precyzyjnym aparatem pojęciowym umożliwiającym opis zarówno wewnętrznych procesów regulacji (model stanów Ja), jak i wzorców komunikacyjnych (analiza transakcji), które leżą u podstaw interakcji społecznych – w szkole, w domu i w przestrzeni wirtualnej. Cel artykułu jest dwójaki: empiryczny – przedstawienie wyników eksperymentu, oraz teoretyczny – wskazanie, jak EAT może wzbogacić interpretację danych z badań nad SEL i stanowić argument na rzecz systemowych zmian w polskiej edukacji.

2. Edukacyjna analiza transakcyjna jako soczewka

Respektując międzynarodowe i krajowe rekomendacje dotyczące skuteczności rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych, podjęto działania ukierunkowane na weryfikację, czy podobne efekty można zaobserwować wśród polskich adolescentów aktywnie uczestniczących w kulturze gier komputerowych. Prezentowane rozważania bazują na wynikach eksperymentu pedagogicznego (będącego podstawą wcześniejszych badań jednej z Auterek), które osadzono w perspektywie Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej. Uzupełniając lukę w dotychczasowych analizach, przedstawione w nowym świetle wnioski mogą przyczynić się do włączenia rozwoju kompetencji SE jako integralnego elementu polskiej edukacji.

Sama Analiza Transakcyjna, rozwinięta przez Erica Berne'a (1961, 1964) jako teoria osobowości i psychoterapii, z czasem zyskała odrębną gałąź zastosowań pedagogicznych. Wspomniany nurt rozwijany m.in. przez badaczy EAT (por. Barrow & Newton, 2016) oraz środowisko skupione wokół pisma „Transactional Analysis Journal”, koncentruje się na relacji nauczyciel–uczeń, klimacie klasy i procesach uczenia się rozumianych jako złożona sieć transakcji interpersonalnych. Berne, wyróżniając trzy stany Ja: Rodzic, Dorosły i Dziecko, traktował je nie jako metafory, lecz jako rzeczywiste, obserwowalne wzorce reagowania na świat. Rodzic przechowuje zinternalizowane normy, nakazy i wzorce zachowań przejęte od osób znaczących; Dorosły przetwarza bieżące informacje w sposób zbalansowany i adekwatny do sytuacji; Dziecko zawiera wczesne strategie radzenia sobie z potrzebami i emocjami – zarówno twórcze (Dziecko Wolne), jak i dezadaptacyjne (Dziecko Zaadaptowane). W tym ujęciu kluczowe staje się pytanie, jak codzienne doświadczenia szkolne, w tym programowe działania wychowawcze i profilaktyczne, modulują elastyczność tych struktur?

Z perspektywy EAT proces uczenia się przebiega najefektywniej, gdy uczeń funkcjonuje w stanie Ja–Dorosły lub Ja–Dziecko Wolne, które charakteryzują się otwartością poznawczą, spontanicznością i naturalnym zaangażowaniem (Barrow & Newton, 2016). Trudności szkolne i relacyjne często wynikają natomiast z dominacji wzorców powiązanych z Dzieckiem Zaadaptowanym, przejawiających się biernością, wycofaniem lub buntem, bądź z Rodzicem Krytycznym, związanym z nadmiernym samokrytycyzmem, perfekcjonizmem i lękiem. W konsekwencji skrypty życiowe, utrwalone we wczesnym dzieciństwie nieświadome plany działania, mogą ograniczać elastyczność reagowania jednostki i jej zdolność do budowania zdrowych relacji rówieśniczych (Berne, 1961; Steiner, 1974).

3. Gracze komputerowi w świetle pedagogiki medialnej i edukacyjnej analizy transakcyjnej (EAT)

Wybór graczy komputerowych jako próby badawczej miał charakter celowy i wynikał z założeń osadzonych w paradygmacie pedagogiki medialnej oraz Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej (EAT). Pedagogika medialna, analizując wpływ środków masowego przekazu na jednostkę i społeczeństwo, poszukuje efektywnych metod ich wykorzystania w procesie dydaktyczno-wychowawczym (McLuhan, 1994; Tanaś i Galanciak, 2018). Leżącą u jej podstaw koncepcja Marshalla McLuhana, w tym jego słynne stwierdzenie „the medium is the message” (1994, s. 7), wyznacza ramy analizy tego, jak różne formy technologii oddziałują na człowieka, kształtując jego kompetencje poznawcze, społeczne i emocjonalne. Zgodnie z tą tezą sama forma komunikacji oraz używane medium mają co najmniej tak samo istotny wpływ na percepcję i zachowanie jednostki, jak przekazywana za ich pośrednictwem treść. W kontekście badanej młodzieży perspektywa ta pozwala zrozumieć, jak cyfrowe środowisko modeluje interakcje rówieśnicze oraz generuje specyficzne ryzyka konfliktów. Współcześni gracze online funkcjonują bowiem w tzw. przestrzeni hybrydowej, w której tradycyjne granice między światem realnym (*offline*) a wirtualnym (*online*) ulegają zatarciu. Badania empiryczne dowodzą, że *bullying* szkolny i cyberprzemoc nie są zjawiskami niezależnymi. Jak wskazują Knauf i Eschenbeck (2025), nawet do 95% ofiar *cyberbullyingu* doświadcza jednocześnie prześladowania w bezpośrednich relacjach szkolnych (Modecki i in., 2014; Waasdorp & Bradshaw, 2015). Spory zainicjowane podczas rozgrywek wieloosobowych czy aktywności w mediach społecznościowych są przenoszone na szkolne korytarze, przybierając formę agresji fizycznej lub werbalnej, i odwrotnie – konflikty klasowe znajdują swoją kontynuację w świecie wirtualnym. Ta hybrydowość doświadczenia generuje wyjątkowo złożone wyzwania w obszarze regulacji emocji i rozwiązywania konfliktów, co sprawia, że interwencje z zakresu SEL mogą być dla tej grupy nastolatków szczególnie pożyteczne.

Z perspektywy EAT aktywność w grach online można opisać jako specyficzny ekosystem wymiany transakcyjnej. W warunkach normatywnych gry dostarczają przede wszystkim transakcji komplementarnych (np. gracz inicjuje kontakt: „zagrasz ze mną?”, a drugi odpowiada: „tak”), przez co wymiana jest prosta, przewidywalna i bezpieczna. Pojawienie się konfliktu, jak np. wyzywanie na czacie, oszukiwanie, trollowanie czy wykluczenie z rozgrywki, wprowadza jednak transakcje krzyżowe lub ukryte,

które dezorganizują komunikację i prowokują automatyczne, często agresywne reakcje skryptowe. Środowisko gier komputerowych redefiniuje również proces pozyskiwania tzw. *strokes*, czyli wprowadzonych przez Berne'a (1964) jednostek rozpoznania społecznego, których deficyt może prowadzić do zaburzeń równowagi psychicznej. W świecie wirtualnym *strokes* przybierają wysoce atrakcyjną, natychmiastową formę: punktów, rankingów, nagród czy cyfrowych dowodów przynależności do grupy. W sytuacji gdy tradycyjna szkoła nie dostarcza młodemu człowiekowi wystarczającej liczby pozytywnych *strokes* warunkowych i bezwarunkowych, gracz zaczyna szukać ich w sieci – niekiedy kosztem relacji *offline*.

4. Uczenie kompetencji społeczno-emocjonalnych (SEL) i Trening Zastępowania Agresji (TZA): perspektywa Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej (EAT)

Jako metodę kształtowania kompetencji społeczno-emocjonalnych wybrano Aggression Replacement Training (ART) ze względu na jego udokumentowaną skuteczność w rozwijaniu umiejętności społecznych, regulacji emocji oraz w kształtowaniu zdolności podejmowania dojrzałych decyzji moralnych (Ensaifdaran et al., 2019; Goldstein & Glick, 1997; Wołk, 2024). Metoda ta, poprzez systematyczne treningi w małych grupach, umożliwia praktyczne wdrażanie strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych, zarówno w środowisku szkolnym, jak i w przestrzeni wirtualnej. ART składa się z trzech wzajemnie powiązanych komponentów, z których każdy, z perspektywy analizy transakcyjnej, odpowiada innemu wymiarowi funkcjonowania osobowości młodego człowieka. Trening umiejętności prospołecznych, stanowiący behawioralny aspekt metody, dostarcza skryptowi młodemu nastolatka nowych, konstruktywnych wzorców zachowań w miejsce dotychczasowych, zautomatyzowanych reakcji. Trening kontroli złości, będący komponentem emocjonalnym, wzmacnia strukturę stanu Ja–Dorośli. Wyposaża on młodego człowieka w narzędzia pozwalające na identyfikację sygnałów złości, rozpoznawanie i zastępowanie automatycznych myśli (monitami), a następnie na świadome wyciszenie impulsywnych, lękowych bądź agresywnych reakcji, których źródłem jest stan Ja–Dziecko.

Wreszcie Trening wnioskowania moralnego stymuluje rozwój poznawczy poprzez konfrontowanie zinternalizowanych, często sztywnych przekazów stanu Ja–Rodzic z samodzielną, dojrzałą refleksją etyczną. W tym strukturalnym i proceduralnym ujęciu, szczególnie interesująca staje się perspektywa kontraktu, na którą analiza transakcyjna kładzie silny nacisk jako narzędzie wyznaczające cele i warunki współpracy. Każda sesja ART rozpoczyna się od jawnie sformułowanego, wspólnego celu, będącego w istocie miniaturowym kontraktem edukacyjnym. Dzięki temu uczestnik treningu przestaje być biernym odbiorcą oddziaływań profilaktycznych, a staje się aktywnym współtwórcą procesu. Następuje wówczas kluczowe przesunięcie: nastolatek przechodzi z pozycji Ja–Dziecka Zaadaptowanego (oczekującego na instrukcje lub manifestującego bunt) ku pozycji Ja–Dorośłego, który potrafi negocjować i brać odpowiedzialność za własne zachowanie. W konsekwencji umiejętności nabyte podczas ART zaczynają pełnić funkcję psychospołecznego „dekodera” transakcji sieciowych. Pozwalają one nastolatkowi zidentyfikować, z jakiego stanu Ja reaguje w momentach kryzysowych w grze, i świadomie wybrać inną, nieagresywną odpowiedź. Stosowanie tego typu interwencji profilaktycznych nie tylko może wspierać rozwój interpersonalny młodych ludzi, ale pełnić również funkcję prewencyjną i ograniczać ryzyko eskalacji konfliktów w obu sprzężonych ze sobą przestrzeniach: realnej i wirtualnej.

5. Metodologia i procedura badań

Punktem wyjścia do zaplanowania badań było sformułowanie pytań problemowych ukierunkowanych na ocenę skuteczności metody Aggression Replacement Training (ART) w rozwijaniu umiejętności społecznych uczniów. W związku z tym określono dwa główne pytania badawcze:

RQ1. Czy i w jakim stopniu udział w Aggression Replacement Training sprzyja rozwojowi umiejętności społecznych uczestników eksperymentu w świetle wyników uzyskanych na podstawie wypełnienia Kwestionariuszy Umiejętności Społecznych?

RQ2. Czy i w jakim stopniu udział w Aggression Replacement Training sprzyja rozwojowi umiejętności społecznych uczestników eksperymentu w świetle wyników uzyskanych na podstawie wypełnienia Obserwacyjnych Kwestionariuszy Umiejętności Społecznych?

W celu weryfikacji sformułowanych problemów badawczych zastosowano metodę eksperymentu pedagogicznego, uzupełnioną sondażem diagnostycznym. Sondaż diagnostyczny posłużył do doboru próby badawczej. Dzięki niemu do udziału w eksperymencie została wyłoniona grupa młodzieży szkolnej (13–14 lat), spełniająca kryteria istotne z punktu widzenia celów badania. Wszyscy uczestnicy byli uczniami istniejących klas szkolnych oraz aktywnymi graczami komputerowymi. Dobór miał charakter celowy, co pozwoliło uzyskać jednorodną próbę i tym samym ograniczyć wpływ potencjalnych zewnętrznych zakłócających. Eksperyment objął łącznie 48 uczestników, podzielonych na dwie równoliczne grupy: eksperymentalną ($E = 24$) oraz kontrolną ($K = 24$). W grupie eksperymentalnej został wprowadzony czynnik eksperymentalny w postaci zajęć Aggression Replacement Training (ART) w wymiarze 20 godzin dydaktycznych, realizowanych w ciągu trzech miesięcy. Przeprowadzone w dwóch eksperymentalnych podgrupach (każda licząca 12 uczestników) zajęcia ART były ukierunkowane na rozwój kompetencji społecznych, emocjonalnych oraz umiejętności wnioskowania moralnego. Grupa kontrolna, nie uczestnicząc w treningu, funkcjonowała w niezmiennych warunkach (bez wprowadzonego czynnika eksperymentalnego). Zarówno przed rozpoczęciem eksperymentu, jak i po jego zakończeniu, uczestnicy obu grup wypełnili pre-test i post-test Kwestionariusza Umiejętności Społecznych ukierunkowany na ocenę poziomu rozwoju umiejętności społecznych i emocjonalnych. Równolegle analogiczne kwestionariusze OKUS wypełnili wychowawcy uczniów z obu grup, umożliwiając porównanie oceny samooceny uczniów z oceną zewnętrzną. Tak skonstruowany projekt badawczy pozwalał na weryfikację roli zajęć ART w rozwoju umiejętności społeczno-emocjonalnych uczniów aktywnie uczestniczących w grach komputerowych.

W związku z podjętym przedmiotem badań związanym ze znalezieniem odpowiedzi na pytania badawcze została przeprowadzona analiza statystyczna dla wszystkich uczestników eksperymentu ($N = 48$) na podstawie pierwszego i drugiego pomiaru kwestionariuszami KUS i OKUS.

5.1. Perspektywa wychowawców (OKUS): wyniki dla pytania badawczego 1 (RQ1)

Dane uzyskane na podstawie pre-testu i post-testu OKUS, odnoszące się do poziomu umiejętności społecznych uczniów uczestniczących w eksperymencie, wskazały na wzrost średnich wyników we wszystkich 21 ocenianych obszarach w grupie eksperymentalnej. Jednocześnie w grupie kontrolnej nie zaobserwowano istotnych różnic. Wyniki te sugerują, że uczestnictwo w Treningu Zastępowania Agresji przyczyniło się do rozwoju kompetencji społecznych jedynie w grupie objętej oddziaływaniami.

Potwierdzeniem skuteczności programu TZA były również informacje zwrotne przekazane przez wychowawców, którzy po zakończeniu zajęć wypełnili kwestionariusz OKUS oraz udzielili kierownikowi projektu dodatkowych jakościowych opinii dotyczących funkcjonowania uczniów. Wychowawcy zauważyli pozytywne zmiany w zachowaniach uczniów, obejmujące przede wszystkim większą samokontrolę, umiejętność powstrzymywania reakcji impulsywnych oraz częstsze unikanie sytuacji prowokacyjnych. Z tego względu w post-teście OKUS ocenili oni uczniów wyżej, doceniając ich świadomy wysiłek i włożoną pracę. Z perspektywy analizy transakcyjnej obserwowane przez wychowawców zachowania odpowiadają wzrostowi dostępności stanu Ja–Dorośły. Dorośły nie działa na zasadzie automatycznych, skryptowych odpowiedzi; potrafi zebrać dane z sytuacji, ocenić je bez nadmiernego obciążenia emocjonalnego i wybrać odpowiedź adekwatną do kontekstu. Redukcja impulsywności wskazuje natomiast na osłabienie dominacji Dziecka Zaadaptowanego, dla którego nagła prowokacja jest sygnałem zagrożenia wymagającym natychmiastowej reakcji obronnej. Wychowawcy ocenili uczniów wyżej w post-teście nie dlatego, że wymagania zmalały, lecz dlatego, że dostrzegli ś w i a d o m y w y s i ł e k, a to właśnie świadomość i intencjonalność działania są kluczowymi cechami funkcjonowania stanu Dorośły. W języku EAT mówilibyśmy: uczniowie zaczęli „wychodzić” ze skryptowych automatyzmów ku bardziej elastycznym wzorcom reagowania.

5.2. Perspektywa uczniów (KUS): wyniki dla pytania badawczego 2 (RQ2)

Wyniki uzyskane z pomiaru KUS nie wykazały tak jednoznacznych różnic między grupą eksperymentalną a kontrolną, jak miało to miejsce w przypadku OKUS. W grupie eksperymentalnej na podstawie KUS odnotowano wzrost średnich wartości w sześciu umiejętnościach, spadek w trzynastu oraz brak zmiany w dwóch. Świadczy to o tym, że udział w zajęciach wpłynął na zmianę samooceny umiejętności społecznych uczestników, zarówno w kierunku wyższej, jak i niższej oceny. Natomiast w grupie kontrolnej większość wyników KUS nie wykazała znaczących zmian w porównaniu z pre-testem. Przy powierzchownej lekturze wynik ten mógłby sugerować pogorszenie funkcjonowania, jednak informacje zwrotne uczestników pozwalają go interpretować zupełnie inaczej. Analiza informacji zwrotnych od uczestników grupy eksperymentalnej pozwala wnioskować, że udział w TZA oraz praktyczne wdrażanie nabytych umiejętności w życiu codziennym przyczyniły się do wzrostu samoświadomości i refleksyjności uczniów. Uczniowie uświadomili sobie, że stosowanie umiejętności społecznych wymaga refleksji, wysiłku oraz świadomego zaangażowania, co znalazło odzwierciedlenie w bardziej krytycznej ocenie poszczególnych kompetencji w post-teście. Wyniki te znajdują wyjaśnienie w eksperymentalnym modelu uczenia się Kolba (1984), zgodnie z którym przyswajanie nowych umiejętności przebiega cyklicznie – przez doświadczenie, refleksję, konceptualizację i aktywne eksperymentowanie. Obniżona samoocena w wybranych obszarach KUS może wskazywać na przejście uczestników z fazy nieświadomej niekompetencji ku świadomej niekompetencji: uczniowie zaczęli dostrzegać złożoność umiejętności, których wcześniej po prostu nie zauważali. W terminologii analizy transakcyjnej oznacza to, że tam gdzie wcześniej dominowała automatyczna, bezkrytyczna odpowiedź ze stanu Ja–Dziecko, pojawiły się namysł i dystans charakterystyczne dla stanu Ja–Dorosły. Niższy wynik w post-teście nie świadczy zatem o regresie, jest paradoksalnym dowodem pogłębionej refleksji, a ta jest warunkiem trwałej zmiany.

6. Ograniczenia badania

Przeprowadzone badanie, mimo że wnosi istotny wkład w dyskusję nad rolą zajęć SEL w rozwijaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów, nie jest wolne od ograniczeń. Przede wszystkim brak reprezentatywnej próby badawczej uniemożliwia uogólnienie uzyskanych rezultatów na całą populację. Ponadto ograniczona liczba godzin (20) przeznaczonych na trening mogła wpłynąć na zakres obserwowanych efektów, zauważalne były głównie pierwsze symptomy kształtowania się pożądanych wzorców zachowań, podczas gdy pełniejsza ocena trwałości zmian wymagałaby badań długofalowych. Zidentyfikowane ograniczenia wskazują jednocześnie potencjalne kierunki dalszych badań. Realizacja kolejnych projektów z większymi, losowo wybranymi próbami pozwoliłaby na dokładniejsze uchwycenie zależności między uczestnictwem w zajęciach SEL a specyfiką funkcjonowania uczniów o różnych profilach. Dodatkowo badania longitudinalne umożliwiłyby ocenę trwałości efektów w dłuższej perspektywie czasowej.

7. Dyskusja: od eksperymentu do systemu

Wyniki przeprowadzonego badania sugerują, że udział w zajęciach ukierunkowanych na rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych przyczynia się do ich wzrostu oraz wspiera uczniów w codziennym funkcjonowaniu. Rozwijane podczas zajęć umiejętności pełniły funkcję zasobu wspomagającego radzenie sobie z sytuacjami trudnymi zarówno w świecie realnym, jak i w przestrzeni *online*, na przykład podczas gier komputerowych wymagających współpracy, umiejętności komunikacyjnych, samoregulacji oraz odporności emocjonalnej. Niestety pomimo istniejących dowodów naukowych, potwierdzających znaczenie systemowego wspierania rozwoju kompetencji społecznych jako elementu wzmacniającego dobrostan i poczucie bezpieczeństwa edukacyjnego młodych ludzi, zajęcia, które mogłyby systemowo wspierać rozwój tych kompetencji, nie zajęły dotąd należnego miejsca w polskim

systemie edukacji. Zajęcia tego typu są obecnie realizowane najczęściej w ramach profilaktyki selektywnej bądź wskazującej dopiero wówczas, gdy u ucznia zostaną zdiagnozowane deficyty i rodzic zgłosi problem do szkoły bądź do poradni psychologiczno-pedagogicznej (PPP). W efekcie uczeń może uzyskać dostęp do zajęć SEL na podstawie opinii zespołu diagnostycznego i brać udział w zajęciach organizowanych przez poradnię albo szkołę, często bezpłatnie, ale głównie w ramach wsparcia doraźnego. W przypadku zajęć realizowanych w ramach szkolnego programu wychowawczo-profilaktycznego ich dostępność jest uzależniona od dostępności środków finansowych (np. przyznanych w ramach uzyskanych grantów). Alternatywą pozostają zajęcia prywatne, finansowane przez rodziców, co generuje nierówności w dostępie, nie każdy rodzic może sobie pozwolić na takie rozwiązanie. Imperatywem jawi się więc wprowadzenie zajęć rozwijających kompetencje społeczno-emocjonalne, takich jak Trening Umiejętności Społecznych (TUS), do ramowych programów nauczania co umożliwiłoby zapewnienie ich stałego finansowania ze środków publicznych. Dzięki temu wszyscy uczniowie mogliby mieć równy dostęp do tego typu zajęć, niezależnie od sytuacji ekonomicznej rodziny. Podobnie jak w przypadku obowiązkowych zajęć z doradztwa zawodowego, które od 2017 roku zostały włączone do ramowych programów nauczania dla uczniów klas 7 i 8 (Dz. U. 2018 poz. 1675) stałe wpisanie SEL do aktów normatywnych pozwoliłoby objąć nimi całą społeczność szkolną w ramach profilaktyki uniwersalnej, a nie, jak obecnie, jedynie uczniów zdiagnozowanych w systemie profilaktyki selektywnej i wskazującej. Realizacja treningów SEL w wymiarze ok. 20 godzin semestralnie pozwoliłaby nie tylko na rozwój umiejętności społecznych i emocjonalnych, lecz także na ich transfer do codziennych sytuacji szkolnych i społecznych, wzmacniając zarówno bezpieczeństwo edukacyjne, jak i funkcjonowanie społeczne uczniów. Choć wskazana liczba godzin może wydawać się relatywnie niewielka, stanowi ona istotny punkt wyjścia do kształtowania określonych umiejętności społeczno-emocjonalnych. Dzięki systematycznemu treningowi zajęcia te mogłyby inicjować proces stopniowej internalizacji pożądanych wzorców zachowań wśród uczniów. W takim ujęciu pełniłyby nie tylko funkcję doraźnego wsparcia, lecz także stwarzałyby warunki do trwałej zmiany postaw i umiejętności, która następnie mogłaby być pogłębianą w toku praktyki szkolnej oraz kolejnych cykli treningowych. Powstaje zatem zasadnicze pytanie: dlaczego możliwość uczestnictwa w zajęciach SEL pojawia się dopiero wtedy, gdy deficyty zostały już zdiagnozowane, a nie w ramach profilaktyki pierwszorzędowej – jeszcze zanim trudności w ogóle się ujawnią? Brak systemowych działań prewencyjnych na poziomie ogólnodostępnym sprawia, że szkoła nie realizuje w pełni swojej roli w zakresie wspierania rozwoju psychospołecznego uczniów, a interwencje koncentrują się na reagowaniu na istniejące już trudności. Tymczasem, gdyby rozwiązania profilaktyczne o charakterze uniwersalnym, takie jak SEL, zostały wpisane w stałe ramy organizacyjne szkoły, mogłyby one nie tylko zmniejszać ryzyko wystąpienia problemów, ale również wspierać uczniów w budowaniu trwałych zasobów psychospołecznych. Zgodnie z obowiązującymi w Polsce przepisami Prawa Oświatowego, każda szkoła zobowiązana jest do opracowania programu wychowawczo-profilaktycznego, który powinien integrować działania wychowawcze i profilaktyczne, odpowiadając zarówno na potrzeby rozwojowe uczniów, jak i specyfikę środowiska lokalnego. Gdyby jednak program ten został objęty szczegółowym rozporządzeniem regulującym jego organizację, realizację i finansowanie, podobnie jak inne obszary edukacji, np. programy nauczania czy doradztwo zawodowe, mógłby stać się realnym narzędziem systemowego wsparcia rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów. Z jednej strony można argumentować, że brak centralnych regulacji daje szkołom szeroką autonomię w kształtowaniu działań wychowawczo-profilaktycznych. Pozwala to na ich dostosowanie do potrzeb danej placówki i lokalnego środowiska, co teoretycznie zwiększa adekwatność i skuteczność podejmowanych inicjatyw. Jednak z drugiej strony, brak systemowego wsparcia finansowego znacząco ogranicza możliwości szkół. Realizacja programu wychowawczo-profilaktycznego jest uzależniona od kreatywności nauczycieli i pedagogów w pozyskiwaniu dodatkowych środków – najczęściej poprzez aplikowanie do lokalnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych: Gminnej Komisji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych (GKRPA) lub Miejskiej Komisji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych (MKRPA), instytucji grantowych (krajowych i zagranicznych), czy też organizacji pozarządowych.

Ciężar organizacyjny i merytoryczny spoczywa zazwyczaj na pedagogu lub psychologu szkolnym, pełniącym funkcję przewodniczącego zespołu ds. programu wychowawczo-profilaktycznego. W efekcie podejmowane działania mają często charakter incydentalny i ograniczają się do krótkoterminowych form, np. udziału uczniów w jednorazowych warsztatach prowadzonych przez specjalistów zewnętrznych. Tego rodzaju inicjatywy, choć cenne, nie są w stanie wyposażyć uczniów w narzędzia umożliwiające rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych. Rozwój takich umiejętności wymaga bowiem systematycznego, długofalowego oddziaływania, obejmującego trening w bezpiecznych warunkach (sala treningowa), możliwość zastosowania ich w codziennych sytuacjach, a następnie otrzymania informacji zwrotnej i korekty zachowań. Organizacja cyklu zajęć SEL w wymiarze minimum 20 godzin w semestrze dla grupy około 15 uczniów wymaga jednak zabezpieczenia środków finansowych, w jakie szkoły nie zostały wyposażone w ramach podstawowego finansowania.

Wnioski

Przeprowadzone badanie dostarcza argumentów na rzecz włączenia Treningu Zastępowania Agresji do systemowych działań wspierających rozwój społeczno-emocjonalny współczesnej młodzieży, zwłaszcza, że jej codzienne życie toczy się w hybrydowej przestrzeni gier i relacji szkolnych. Interpretacja danych przez pryzmat edukacyjnej analizy transakcyjnej pozwala na opisanie mechanizmu tej zmiany: zajęcia TZA wzmacniają dostępność stanu Ja–Dorosły i ograniczają dezadaptacyjne wzorce Dziecka Zaadaptowanego. Obserwowany transfer umiejętności do przestrzeni online sugeruje, że zmiana ma charakter internalizacji, a nie jedynie powierzchownego wyuczenia behawioralnego. EAT pozwala postawić pytanie nie tylko o to, co się zmienia, lecz o to, jak i dlaczego, wskazując na wewnętrzne procesy regulacji i wzorce transakcyjne jako mechanizm leżący u podstaw rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych. To perspektywa, która powinna mieć stałe miejsce w warsztacie pedagoga i psychologa szkolnego. Kluczym wnioskiem systemowym pozostaje jednak konieczność wyjścia poza logikę profilaktyki selektywnej i wskazującej. Skoro dostępne są skuteczne metody, takie jak TZA, a dowody ich efektywności są coraz mocniejsze, pytanie „czy?” staje się nieaktualne. Aktualne staje się pytanie „kiedy?”, gdy decydenci uznają, że każdy uczeń, niezależnie od tego, czy jego życie toczy się głównie w świecie realnym, czy w hybrydowej przestrzeni *offline* i *online*, zasługuje na systematyczne wsparcie w kształtowaniu umiejętności, które decydują o jakości jego relacji i jego bezpieczeństwie w obu tych światach.

Bibliografia

- Barrow, G., & Newton, T. (red.). (2016). *Educational transactional analysis: An international guide to theory and practice*. Routledge.
- Berne, E. (1961). *Transactional analysis in psychotherapy*. Grove Press.
- Berne, E. (1964). *Games people play: The psychology of human relationships*. Grove Press.
- CASEL. (2020). *Framework for social and emotional learning: Core competencies*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Ensafdar, F., Krahé, B., Njad, S. B., & Arshadi, N. (2019). Efficacy of different versions of Aggression Replacement Training (ART): A review. *Aggression and Violent Behavior*, 47, 230–237. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.02.006>
- Goldstein, A. P., & Glick, B. (1987). *Aggression replacement training: A comprehensive intervention for aggressive youth*. Research Press.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Media Rodzina.

- Harris, T. A. (1969). *I'm OK – You're OK: A practical guide to transactional analysis*. Harper & Row.
- Knauf, R. K., & Eschenbeck, H. (2025). School bullying and cyberbullying – associations of student's roles with social-cognitive and affective reactions. *Social Psychology of Education*, 28(51). <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09969-1>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall. https://openlibrary.org/books/OL3167606M/Experiential_learning
- Machackova, H., Bedrosova, M., Tolochko, P., Muzik, M., Waechter, N., & Boomgaarden, H. (2023). *Digital skills among children and youth: A report from a 3-wave longitudinal study in 6 European countries*. KU Leuven. <https://ec.europa.eu/research/participants/documents/downloadPublic?documentIds=080166e5ff735916&appId=PPGMS>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- OECD. (2024). *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>
- Pyżalski, J., Plichta, P., & Tomczyk, Ł. (2026). *Polskie badanie EU Kids Online 2026. W stronę nowych wyzwań. Reprezentatywne badanie polskich uczniów i uczennic w wieku 10–16 lat*. Wydawnictwo Naukowe UAM. <https://fundacja.orange.pl/app/uploads/2026/04/raport-eu-kids-online-2026.pdf>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2017 poz. 1591). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001591>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. 2018 poz. 1675). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001675>
- Steiner, C. (1974). *Scripts people live: Transactional analysis of life scripts*. Grove Press. https://openlibrary.org/books/OL5426423M/Scripts_people_live_transactional_analysis_of_life_scripts
- Tanaś, M., & Galanciak, S. (2018). *Mistrz i uczeń w cyberprzestrzeni* (Seria: Cyberprzestrzeń – człowiek – edukacja, t. 3). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. 2017 poz. 59). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000059>
- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 483–488. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.002>
- WHO/Europe. (2024, March 27). *One in six school-aged children experiences cyberbullying – finds new WHO Europe study*. World Health Organization. <https://www.who.int/europe/news/item/27-03-2024-one-in-six-school-aged-children-experiences-cyberbullying--finds-new-who-europe-study>
- Wołk, K. (2024). Effectiveness of Aggression Replacement Training in Developing Social Skills of Older School Pupils. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 43(1), 89–106. <https://www.researchgate.net/publication/380678861>