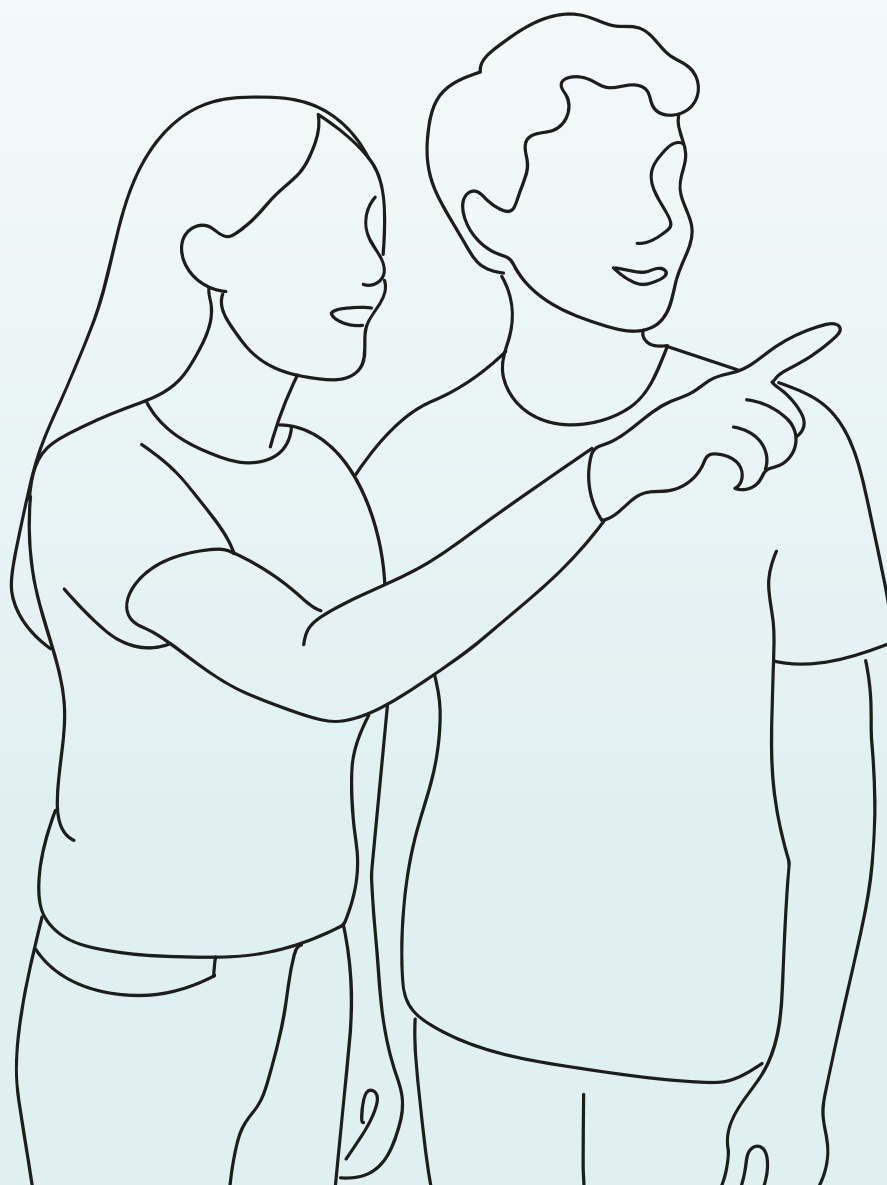


Alicja Weremiuk

Przyjmowanie perspektywy – polscy piętnastolatkowie w badaniu PISA



W analizie wykorzystano
dane z badania:

PISA

Umiejętność przyjmowania perspektywy jest jedną z niezbędnych kompetencji społeczno-emocjonalnych, zwłaszcza w dobie postępującej polaryzacji społeczeństw, narastających problemów społecznych i wyzwań globalnych. Dane, których dostarcza badanie PISA, wskazują, że większość polskich piętnastolatków generalnie deklaruje pozytywne postawy, umiejętności i zachowania w tym zakresie. Jednak analiza odsetków uczniów zgadzających się lub nie z poszczególnymi stwierdzeniami, które dotyczą przyjmowania perspektywy, pozwala zidentyfikować dwa obszary wymagające wsparcia – rozważanie różnych perspektyw przed zajęciem stanowiska oraz świadomość, że w sporze różne strony mogą mieć różne racje. Analiza różnic występujących w deklaracjach różnych grup uczniów wskazuje na zasadność wsparcia celowego uczniów z rodzin o najniższym statusie społeczno-ekonomiczno-kulturowym oraz chłopców.

Czym jest umiejętność przyjmowania perspektywy?

Umiejętność przyjmowania perspektywy definiuje się **jako zdolność do trafnego postrzegania myśli, doświadczeń i uczuć innych osób oraz do dostrzegania, w jaki sposób mogą się one różnić od własnych** (Steponavičius i in., 2023).

W badaniu [PISA](#) (Programme for International Student Assessment, czyli Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów), oprócz pomiaru podstawowych umiejętności (matematycznych, rozumienia czytanego tekstu oraz rozumowania w naukach przyrodniczych), gromadzone są również dane pokazujące szerszy obraz życia codziennego 15-letnich uczniów. Uczniowie pytani są m.in. o sytuację życiową i zasoby domowe, relacje z innymi, zachowania, opinie, motywacje i postawy, ale także proszeni są o ocenienie posiadanych przez siebie kompetencji czy poczucia bezpieczeństwa i zadowolenia z życia. Pytania, na które odpowiadają uczniowie, dotyczą zarówno badanych umiejętności przedmiotowych, jak i cech społeczno-emocjonalnych¹ istotnych z perspektywy jakości życia.

W PISA poszczególne kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów są badane według takiego samego schematu. Podstawą są skale zbudowane z szeregu stwierdzeń dotyczących danego obszaru. Uczniowie wskazują, w jakim stopniu zgadzają się lub nie zgadzają z tymi stwierdzeniami².

¹ Założenia teoretyczne analizy cech społeczno-emocjonalnych w badaniu PISA (OECD, 2023) integrują dwa podejścia: tzw. Wielką Piątkę cech osobowości, zakotwiczoną w literaturze z zakresu psychologii osobowości, oraz koncentrację na konstrukcjach poznawczych, takich jak motywacje, przekonania, cele, zainteresowania i wartości, opisane w literaturze z zakresu psychologii społecznej. Analizowane w badaniu PISA cechy społeczno-emocjonalne pokrywają się w dużym stopniu z charakterystykami z badania SSES (Survey on Social and Emotional Skills, czyli Międzynarodowego Badania Kompetencji Społecznych i Emocjonalnych) (OECD, 2017).

² Możliwe odpowiedzi: „zdecydowanie się zgadzam”, „zgadzam się”, „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”, „nie zgadzam się”, „zdecydowanie się nie zgadzam”.

Dlaczego badamy umiejętność przyjmowania perspektywy?

Umiejętność przyjmowania perspektywy jest jedną z kompetencji społeczno-emocjonalnych istotnych z punktu widzenia osiągnięć szkolnych. Zdolność do krytycznej oceny różnych punktów widzenia (czy to autorów tekstów akademickich, czy bohaterów pojawiających się w literaturze) umożliwia zaangażowanie się w czytane teksty (Duhaylongsod i in., 2015). Zgodnie z wynikami badań podłużnych³ umiejętność przyjmowania perspektywy jest jednym z predyktorów osiągnięć szkolnych (Caprara i in., 2000; LaRusso i in., 2016). Jest również ważna dla budowania i pielęgnowania znaczących relacji społecznych w szkole, zarówno z rówieśnikami, jak i z nauczycielami (Dodge i in., 2003), co z kolei sprzyja motywacji i zaangażowaniu w naukę (Ryan i Deci, 2000).

Wyniki badań wskazują również na **powiązanie zdolności uwzględniania różnych perspektyw ze zdrowiem psychicznym i dobrostanem.** W przeglądzie systematycznym Hall i współpracownicy (Hall i in., 2021) wykazali, że umiejętność przyjmowania perspektywy wiąże się z niższym poziomem objawów depresyjnych wśród nastolatków oraz wyższą samooceną.

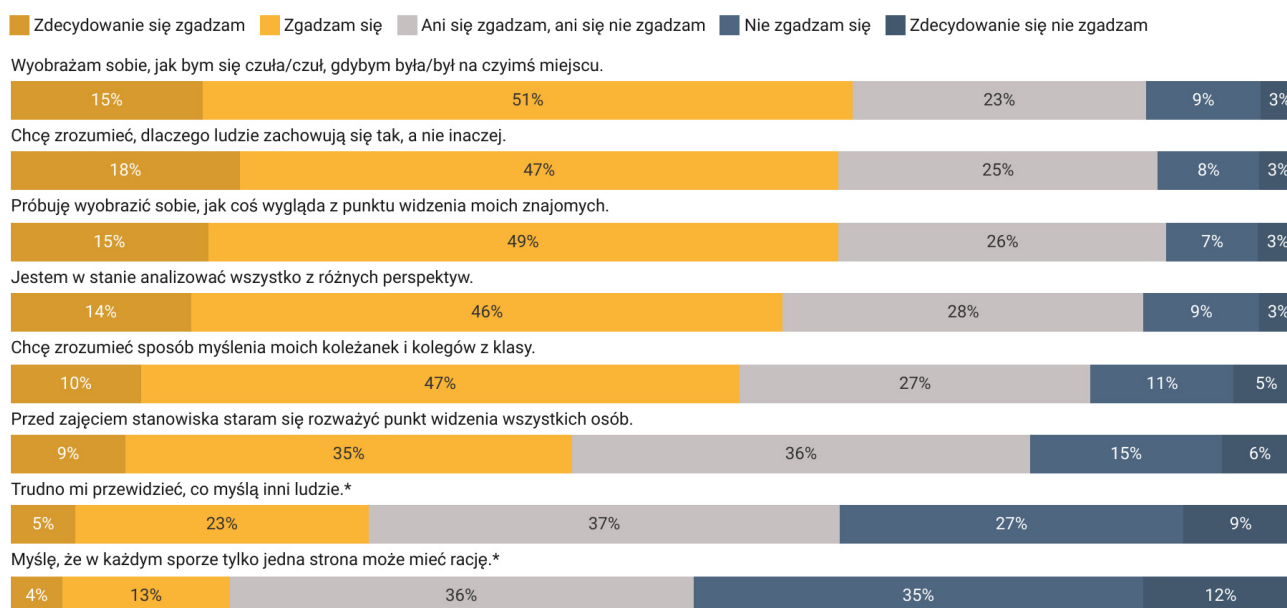
Jak piętnastolatki oceniają swoje postawy, umiejętności i zachowanie związane z przyjmowaniem perspektywy?

Okolo dwóch trzecich piętnastolatków w Polsce wskazuje, że wyobraża sobie uczucia innych ludzi oraz deklaruje chęć zrozumienia i zdolność analizowania różnych perspektyw. Odpowiedzi uczniów wypadają mniej pozytywnie w przypadku trzech stwierdzeń. Na dwa z nich warto zwrócić szczególną uwagę.

³ Badania podłużne pozwalają na wielokrotny pomiar wybranych zmiennych u tych samych osób przez określoną liczbę lat.

Wykres 1. Przyjmowanie perspektywy przez uczniów w Polsce

Odsetki polskich piętnastolatków zgadzających się lub niezgadzających się z poszczególnymi stwierdzeniami.



Stwierdzenia negatywne oznaczono gwiazdką.

Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą nie sumować się do 100%.

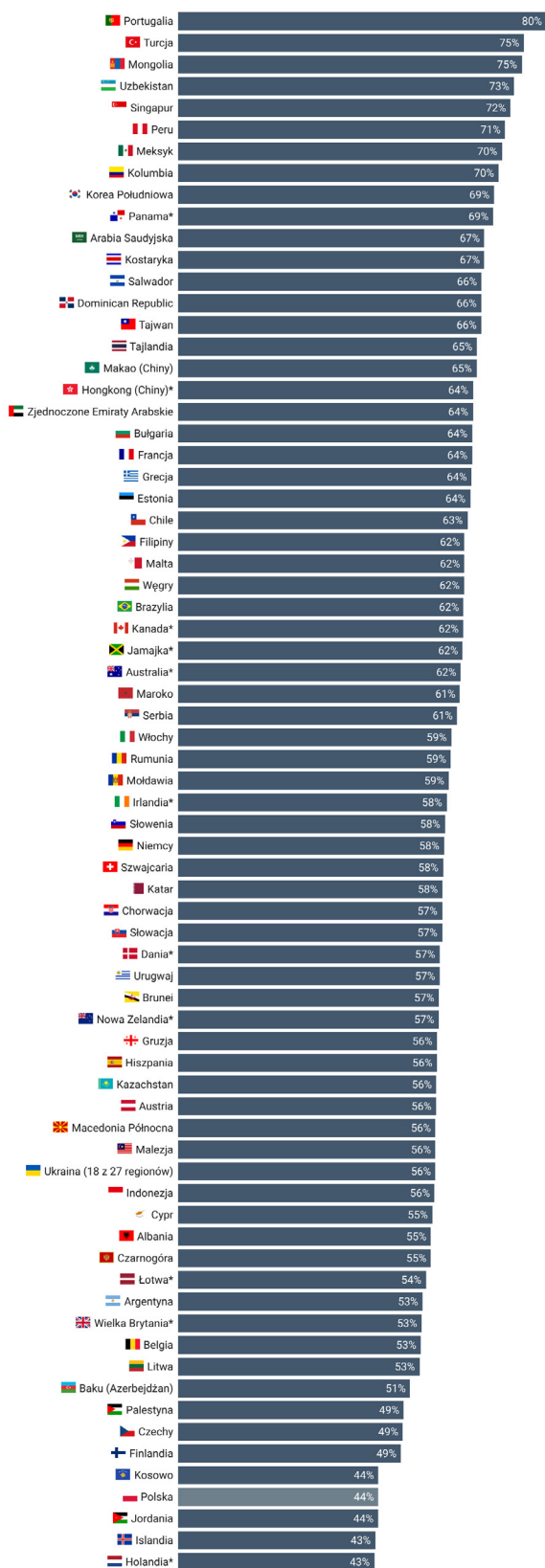
Posortowano malejąco według skumulowanego odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PISA 2022.

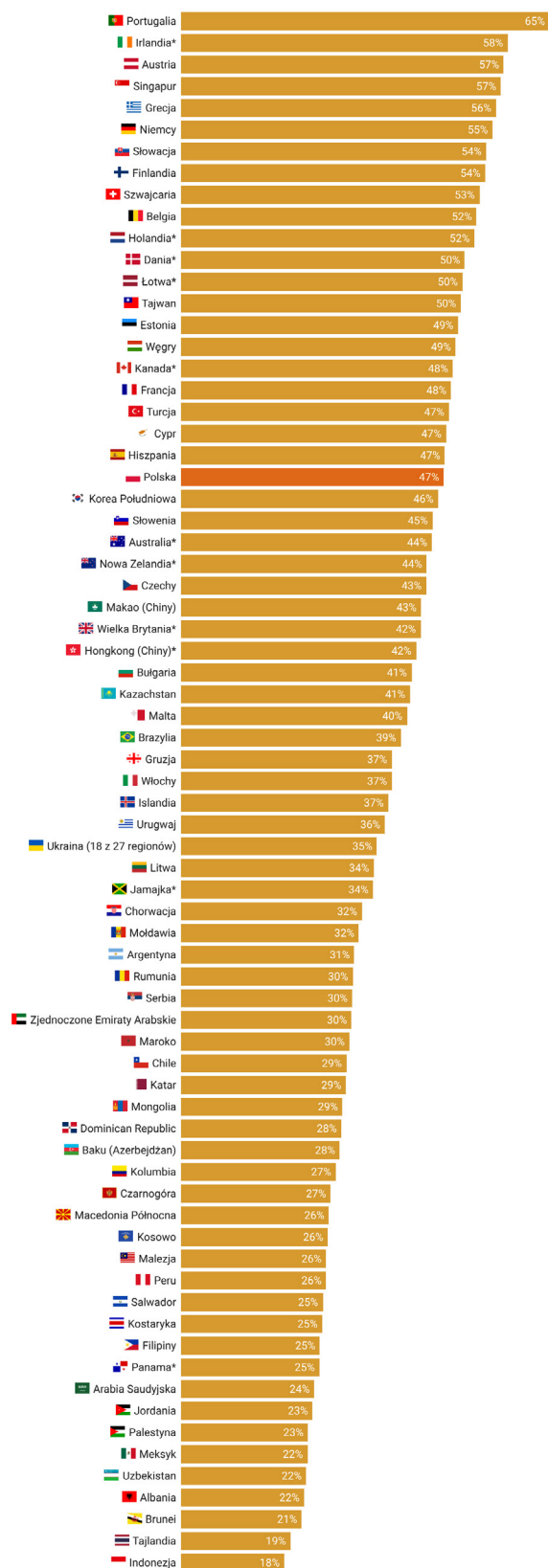
Po pierwsze, mniej niż połowa piętnastolatków (44%) stara się rozważyć punkt widzenia wszystkich osób przed podjęciem decyzji. Co więcej, w przypadku tego stwierdzenia Polska znajduje się wśród krajów o najniższej liczbie wskazań (średnia dla krajów OECD biorących udział w badaniu to 59%). Po drugie, mniej niż połowa uczniów nie zgadza się ze stwierdzeniem, że w każdym sporze tylko jedna strona może mieć rację. Tylko 47% tak uważających uczniów plasuje Polskę w okolicach średniej OECD dla krajów uczestniczących w badaniu (46%). Z wyjątkiem tych dwóch obszarów deklaracje nastolatków w Polsce wskazują na ich pozytywne postawy, umiejętności i zachowania w zakresie przyjmowania perspektywy.

Wykres 2. Przyjmowanie perspektywy przez uczniów – porównanie między krajami

Odsetki uczniów zdecydowanie się zgadzających lub zgadzających się ze stwierdzeniem „Przed zajęciem stanowiska staram się rozważyć punkt widzenia wszystkich osób”.



Odsetki uczniów zdecydowanie się niezgadzających lub niezgadzających się ze stwierdzeniem „Myślę, że w każdym sporze tylko jedna strona może mieć rację”.



Informacje do wykresu 2:

Gwiazdką oznaczone są kraje, które nie spełniły co najmniej jednego z międzynarodowych wymogów realizacji próby. Posortowano malejąco według skumulowanego odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” (po lewej stronie) oraz „zdecydowanie się nie zgadzam” i „nie zgadzam się” (po prawej stronie).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PISA 2022.

Czy umiejętność przyjmowania perspektywy jest różna wśród różnych grup uczniów?

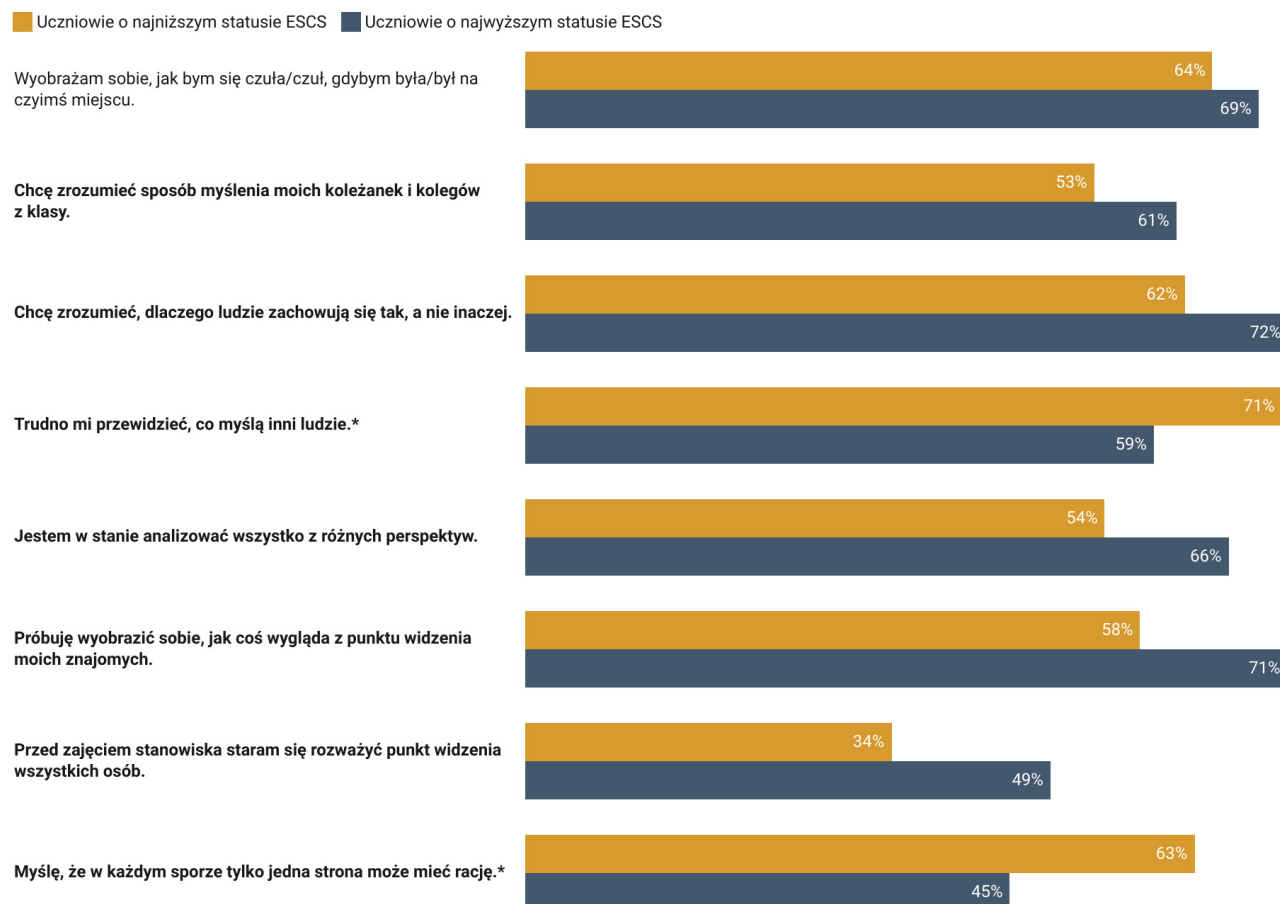
Analiza średnich wartości dla wszystkich uczniów nie daje jednak pełnego obrazu sytuacji. Wyniki badań kompetencji społeczno-emocjonalnych prowadzonych przez OECD (2024) wskazują na zróżnicowanie samooceny tych kompetencji wśród 15-latków w podziale ze względu na płeć i status społeczno-ekonomiczno-kulturowy (dalej: ESCS⁴), dlatego w niniejszej analizie również skupimy się na tych kwestiach.

Badanie PISA 2022 także wskazuje na różnice w postawach związanych z umiejętnością przyjmowania perspektywy wśród uczniów o różnym statusie.

⁴ Za syntetyczny wskaźnik statusu w badaniu PISA przyjmuje się indeks statusu ekonomiczno-społeczno-kulturowego (ESCS). Wskaźnik ten agreguje informacje z odpowiedzi uczniów na pytania kwestionariuszowe takie jak: zawód rodziców, najwyższy poziom wykształcenia rodziców oraz posiadane przedmioty w domu (co pomaga ocenić majątek rodzin). Wskaźnik przyjmuje średnią wartość 0 dla krajów OECD (które uwzględnia się w skalowaniu z tą samą wagą) i odchylenie standardowe (miara rozproszenia wartości wokół średniej) równe 1 (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024). Uczniowie o najwyższym ESCS znajdują się w najwyższym kwartylu, a uczniowie o najniższym – w najniższym.

Wykres 3. Przyjmowanie perspektywy przez uczniów w Polsce – różnice według statusu ESCS

Odsetki uczniów (o najwyższym i najniższym ESCS) zdecydowanie zgadzających się lub zgadzających się z poszczególnymi stwierdzeniami.



Stwierdzenia negatywne oznaczono gwiazdką.

Pogrubioną czcionką oznaczono stwierdzenia, dla których różnice w wartościach są istotne statystycznie.

Posortowano w kolejności od najmniejszych różnic do największych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PISA 2022.

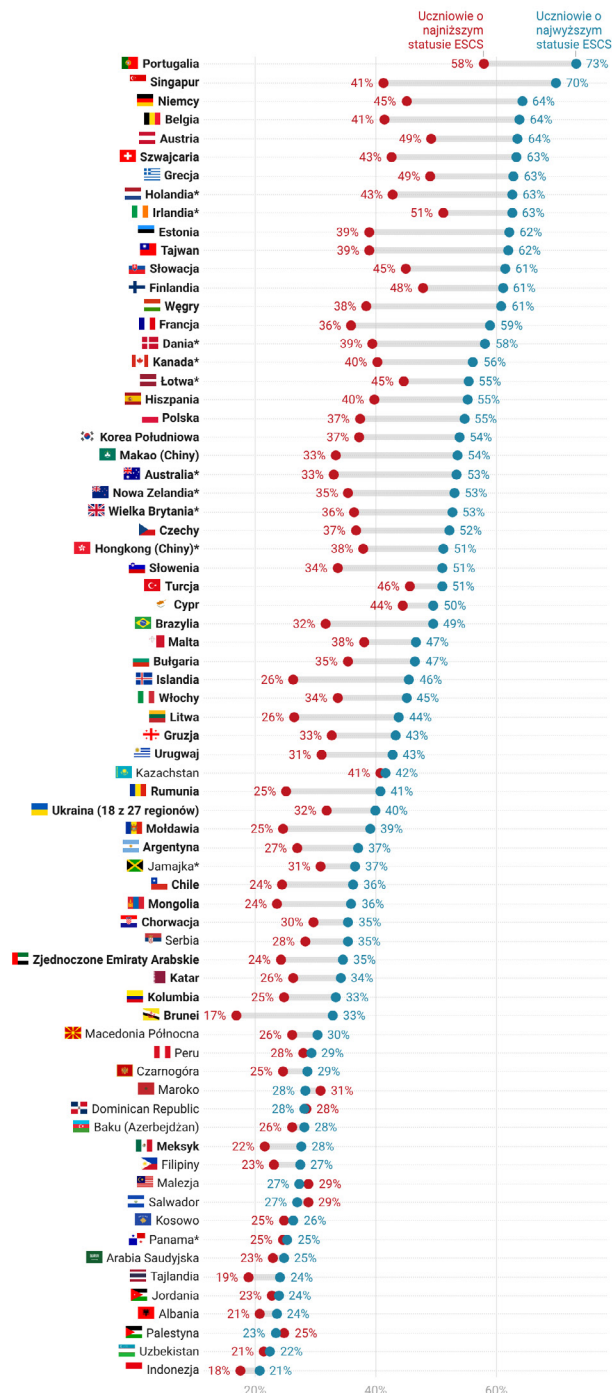
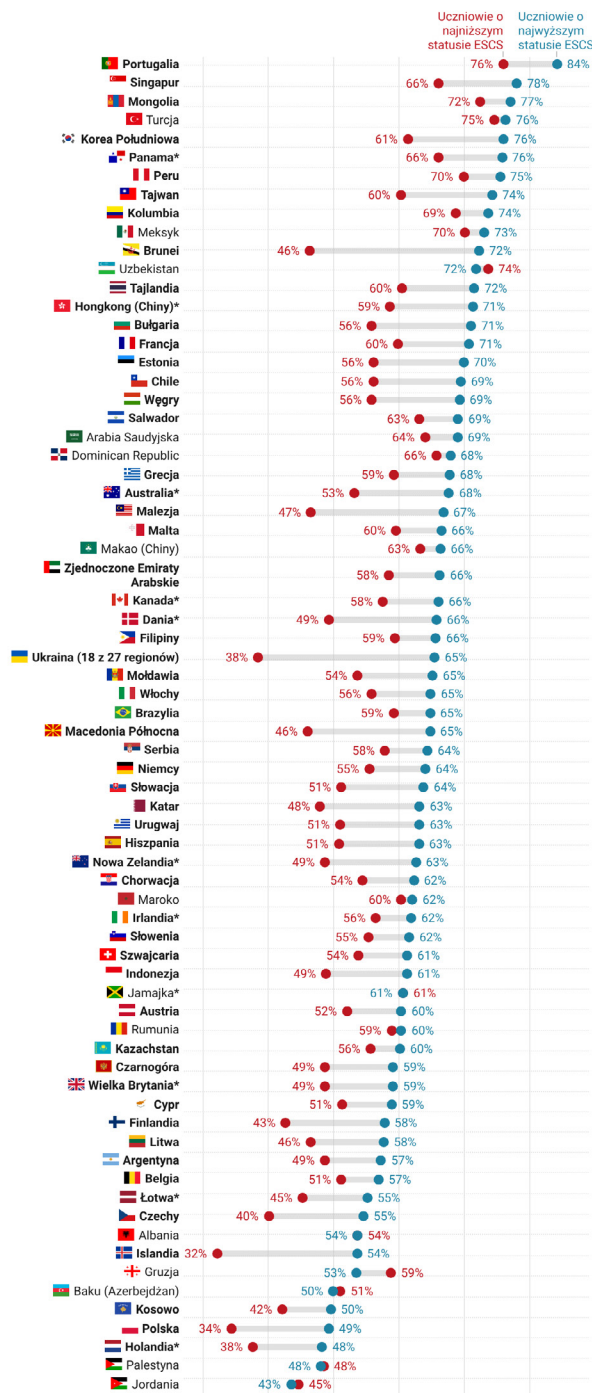
Samoocena uczniów o najwyższym statusie ESCS w zakresie postaw, umiejętności i zachowań związanych z przyjmowaniem perspektywy jest wyższa niż uczniów o najniższym statusie. W przypadku tylko jednego stwierdzenia („Wyobrażam sobie, jak się czuła/czuł, gdybym była/był na czyimś miejscu”) różnica nie jest istotna statystycznie.

Analogiczne różnice pomiędzy uczniami o różnym statusie (na korzyść tych o wyższym statusie) powtarzają się w większości krajów uczestniczących w badaniu. Co więcej, wyniki badań SSES wskazują, że uczniowie ze środowisk o niższym statusie mają tendencję do deklarowania niższego poziomu większości postaw, umiejętności i zachowań związanych z kompetencjami społeczno-emocjonalnymi (OECD, 2024). Może to odzwierciedlać niedocenywanie własnych umiejętności czy niższe poczucie własnej wartości.

Wykres 4. Przyjmowanie perspektywy przez uczniów ze względu na status ESCS – porównanie między krajami

Odsetki uczniów zdecydowanie się zgadzających lub zgadzających się ze stwierdzeniem „Przed zajęciem stanowiska staram się rozważyć punkt widzenia wszystkich osób”.

Odsetki uczniów zdecydowanie się niezgadzających lub niezgadzających się ze stwierdzeniem „Myślę, że w każdym sporze tylko jedna strona może mieć rację”.



Gwiazdką oznaczone są kraje, które nie spełniły co najmniej jednego z międzynarodowych wymogów realizacji próby.

Pogrubioną czcionką zapisano nazwy krajów, w których podane różnice są istotne statystycznie.

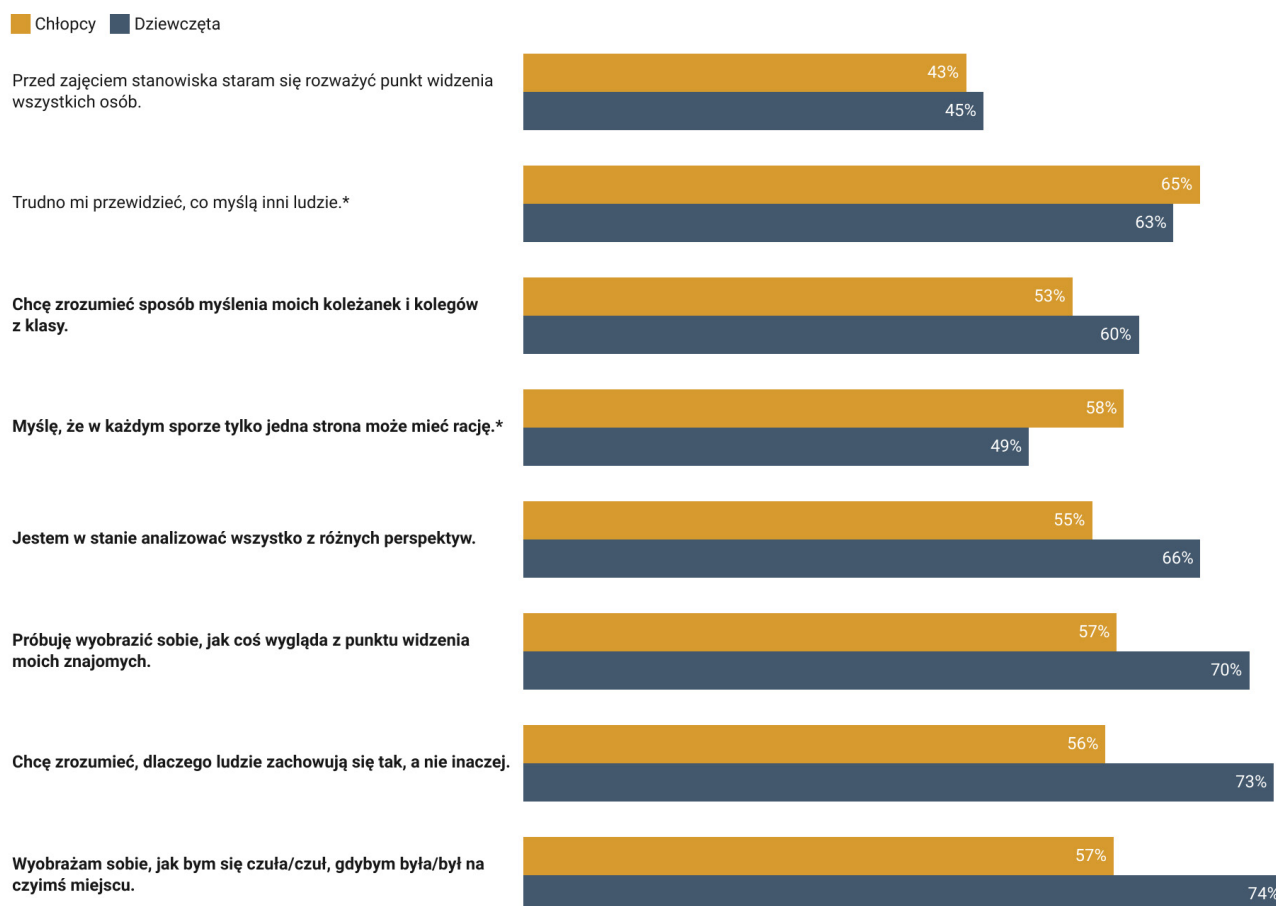
Posortowano malejąco według skumulowanego odsetka odpowiedzi (po lewej stronie „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” oraz po prawej stronie „zdecydowanie się nie zgadzam” i „nie zgadzam się”) dla uczniów o najwyższym statusie ESCS.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PISA 2022.

Na kolejnym wykresie przedstawiono różnice pomiędzy chłopcami a dziewczętami.

Wykres 5. Przyjmowanie perspektywy przez uczniów w Polsce – różnice według płci

Odsetki uczniów (w podziale na dziewczęta i chłopców) zdecydowanie zgadzających się lub zgadzających się z poszczególnymi stwierdzeniami.



Stwierdzenia negatywne oznaczono gwiazdką.

Pogrubioną czcionką oznaczono stwierdzenia, dla których różnice w wartościach są istotne statystycznie.

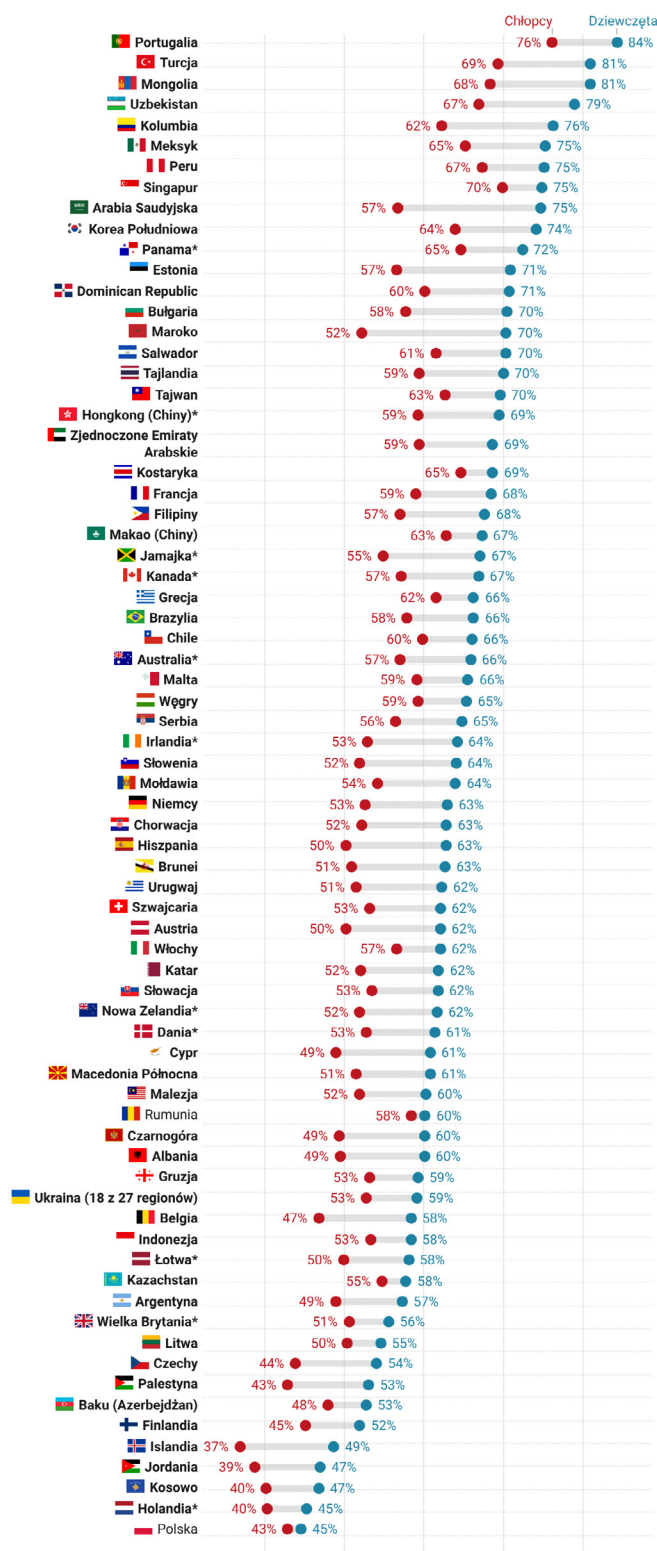
Posortowano w kolejności od najmniejszych różnic do największych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PISA 2022.

Odpowiedzi uczniów wskazują na bardziej pozytywne postawy, umiejętności i zachowania w zakresie przyjmowania perspektywy wśród dziewcząt niż wśród chłopców. Wyjątkiem są dwa stwierdzenia („Trudno mi przewidzieć, co myślą inni ludzie” oraz „Przed zajęciem stanowiska staram się rozważyć punkt widzenia wszystkich osób”), dla których w Polsce różnice ze względu na płeć nie są istotne statystycznie. W przypadku pozostałych stwierdzeń samoocena dziewcząt jest wyższa niż chłopców.

Zróznicowania ze względu na płeć występują również w innych krajach. Warto dodać, że w przypadku stwierdzenia „Przed zajęciem stanowiska staram się rozważyć punkt widzenia wszystkich osób” w Polsce odnotowano najniższy odsetek dziewcząt zdecydowanie się zgadzających i zgadzających się z tym stwierdzeniem spośród wszystkich krajów biorących udział w badaniu.

Wykres 6. Przyjmowanie perspektywy przez uczniów ze względu na płeć – porównanie między krajami



Odsetki uczniów zdecydowanie się zgadzających i zgadzających się ze stwierdzeniem „Przed zajęciem stanowiska staram się rozważyć punkt widzenia wszystkich osób”.

Gwiazdką oznaczone są kraje, które nie spełniły co najmniej jednego z międzynarodowych wymogów realizacji próby.

Pogrubioną czcionką zapisano nazwy krajów, w których podane różnice są istotne statystycznie.

Posortowano malejąco według skumulowanego odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” dla dziewcząt.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PISA 2022.

Rola szkoły w rozwijaniu umiejętności przyjmowania perspektywy

Analizy skuteczności działań podejmowanych w zakresie nauczania poszczególnych kompetencji społeczno-emocjonalnych (Steponavičius i in., 2023) wykazały, że **umiejętność przyjmowania perspektywy można rozwijać w szkole**. W dziewięciu przeanalizowanych badaniach potwierdzono skuteczność takich działań. Interwencje były prowadzone w krajach zróżnicowanych (m.in. pod względem geograficzno-kulturowym czy w zakresie rozwiązań obowiązujących w systemach edukacji), takich jak: Australia, Kanada, Liban, Niemcy, Norwegia, Wielka Brytania czy Stany Zjednoczone. Dotyczyły również różnych etapów edukacyjnych, czyli szkół podstawowych i średnich. Wykazane efekty i rezultaty utrzymywały się powyżej roku.

O tym, jak prezentuje się sytuacja w polskich szkołach, możemy dowiedzieć się pośrednio z badania [ICCS](#) (International Civic and Citizenship Education Study, czyli Międzynarodowego Badania Kompetencji Obywatelskich) przeprowadzonego w 2022 roku. Nie odnosi się ono bezpośrednio do oceny skuteczności działań podejmowanych na rzecz rozwijania umiejętności przyjmowania perspektywy, ale przedstawia opinie uczniów na temat zachowań nauczycieli i tworzenia klimatu otwartości w klasie. Deklaracje uczniów wskazują, że **w polskiej szkole nauczyciele pokazują różne perspektywy, wspierają uczniów w wyrażaniu własnego zdania i zachęcają do prezentowania własnych opinii. Brakuje jednak animowania i moderowania dyskusji pomiędzy osobami o odmiennych zdaniach i poglądach** (Wasilewska, 2023).

Jakie działania można podejmować w szkole, aby rozwijać te kompetencje?

W dobie postępującej polaryzacji społeczeństw, narastających problemów społecznych i wyzwań globalnych rozwijanie umiejętności przyjmowania perspektywy jest szczególnie ważne. Otwartość i dostrzeganie innych perspektyw, dyskutowanie z osobami o odmiennych poglądach pozwala na budowanie porozumienia i poszukiwanie konsensusu oraz może stać się okazją do rozwiązywania sporów i problemów.

Z tej perspektywy warto w praktyce edukacyjnej zwrócić szczególną uwagę na:

- animowanie i moderowanie przez nauczycieli **dyskusji umożliwiających prezentację różnych poglądów i punktów widzenia,**
- rozwijanie **umiejętności zauważania racji różnych stron w sporze,**
- wykorzystywanie **sytuacji spornych** (z życia publicznego lub szkolnego) do rozważań zarówno o umiejętności przyjmowania perspektywy, jak i o istnieniu różnych racji,

- organizację **procesów decyzyjnych w kontekście szkolnym** (np.: podział na grupy, podział zadań w grupach, sposoby realizacji zadań szkolnych, podział obowiązków szkolnych etc.) w sposób zachęcający do rozważania punktów widzenia wszystkich zaangażowanych osób przed podjęciem decyzji,
- **wsparcie uczniów w identyfikacji ich mocnych stron i obszarów wymagających dalszego rozwoju**, w tym również w zakresie kompetencji społeczno-emocjonalnych – dzielenie się z uczniami obiektywnymi informacjami na temat ich umiejętności (zwłaszcza zaś z uczniami, których samoocena może być zaniżona) w sprzyjającym środowisku może pomóc im w zwalczaniu negatywnych przekonań na temat własnej osoby.

Warto również **różnicować działania dla różnych grup uczniów**. Można na przykład zachęcać uczniów ze środowisk o niższym kapitale społeczno-ekonomiczno-kulturowym do wyrażania własnych poglądów przy zapewnieniu im bezpiecznego środowiska do zabierania głosu w dyskusji.

Szkoły mogą skutecznie rozwijać umiejętność przyjmowania perspektywy. Badania wskazują, że działania wspierające rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych mogą przynieść więcej korzyści dzieciom pochodzącym ze środowisk defaworyzowanych (Durlak i in., 2022). Ze względu na fakt, że kompetencje te są pozytywnie skorelowane z późniejszymi osiągnięciami szkolnymi, dobrostanem i zdrowiem psychicznym, warto uwzględnić w większym stopniu ich rozwój w ramach rozwiązań systemowych oraz w praktyce edukacyjnej.

Alicja Weremiuk – ewaluatorka polityk publicznych i badaczka. Współautorka publikacji IBE, CEO, ministerstw i instytucji regionalnych.

Bibliografia

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302–306. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260>
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374–393. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402004>
- Duhaylongsod, L., Snow, C. E., Selman, R. L., Donovan, M. S. (2015). Toward disciplinary literacy: Dilemmas and challenges in designing history curriculum to support middle school students. *Harvard Educational Review*, 85(4), 587–608. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574651.pdf>
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11–12), 765–782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Hall, H. K., Millea, P. M. R., Summers, M. J. i in. (2021). Longitudinal Research on Perspective Taking in Adolescence: A Systematic Review. *Adolescent Research Review*, 6, 125–150. <https://doi.org/10.1007/s40894-021-00150-9>
- Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2024). *Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- LaRusso, M., Kim, H. Y., Selman, R., Uccelli, P., Dawson, T., Jones, S., Donovan, S., Snow, C. (2016). Contributions of Academic Language, Perspective Taking, and Complex Reasoning to Deep Reading Comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(2), 201–222. <https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1116035>
- OECD (2017). *Social and emotional skills: Well-being, connectedness and success*. OECD Publishing.
- OECD (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
- 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>
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Steponavičius, M., Gress-Wright, C., Linzarini, A. (2023). *Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes*. OECD Education Working Papers, No. 304, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>

Wasilewska, O. (red.). (2023). *Młodzi w demokracji. Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Obywatelskich ICCS 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Autorka: Alicja Weremiuk

Redakcja językowa i korekta: Marta Zuchowicz

Projekt okładki i skład: Marcin Kot

Ilustracja na okładce: Zuzanna Gułaj

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy



https://x.com/ibe_edu



<https://www.facebook.com/IBEPiB/>



www.linkedin.com/company/ibe_edu

Warszawa 2025

DOI: 10.24131/a20250806

Publikacja dostępna na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa 4.0.



Wzór cytowania:

Weremiuk, A. (2025). *Przyjmowanie perspektywy – polscy piętnastolatki w badaniu PISA*.
Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Opracowanie przygotowano w ramach projektu „Przygotowanie i realizacja międzynarodowych badań edukacyjnych w obszarze kompetencji kluczowych” (FERS.01.04-IP.05-0016/23) współfinansowanego ze środków europejskich w ramach Programu Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego (FERS).