

Agata Turzyńska
Uniwersytet Gdański

<https://doi.org/10.26881/ae.2025.22.04>

„Scena egzekucji” – fenomenograficzne studium lęku przed matematyką w narracjach uczniów i uczennic

Wprowadzenie

Lęk matematyczny jest zjawiskiem towarzyszącym uczniom na różnych etapach edukacji, jednakże w polskiej literaturze pedagogicznej i psychologicznej zagadnienie to wciąż pozostaje stosunkowo mało zbadane i nieopisane. W przeciwieństwie do dobrze udokumentowanego lęku szkolnego, którego źródła i konsekwencje były wielokrotnie analizowane, specyfika lęku przed matematyką oraz jego wpływ na funkcjonowanie uczniów w środowisku szkolnym rzadko staje się istotą pogłębionej refleksji badawczej. Dotychczasowe opracowania, nieliczne i przeważnie o charakterze ilościowym, nie oddają złożoności doświadczeń uczniów zmagających się z trudnościami w zakresie przedmiotu. Brakuje badań jakościowych, które ukazywałyby ich perspektywę i sposób postrzegania lekcji matematyki, ale także własnych kompetencji, emocji towarzyszących kontaktowi z przedmiotem oraz relacji z nauczycielami.

W społecznym odbiorze przyczyny niepowodzeń w matematyce często przypisywane są uczniom i ich rzekomym brakom zdolności, motywacji lub pracowitości. Wiele osób – zarówno dorosłych, jak i rówieśników – utrwała przekaz, że matematyka to dziedzina wymagająca „wrodzonych predyspozycji” lub „talentu”. Badacze zwracają uwagę na to, że matematyka stała się jednym z najważniejszych obszarów mitotwórczych współczesnych społeczeństw. Jest ona bowiem w dalszym ciągu traktowana jako „inna” nauka, niezwykle hermetyczna, dostępna dla nielicznego grona wybranych. W rezultacie już na wczesnym etapie edukacji pojawiają się mechanizmy unikania, napięcia i lęku, które skutecznie blokują dalszy rozwój.

Uczniowie są świadomi, że sukces w matematyce bywa postrzegany jako wyznacznik ogólnej inteligencji czy przyszłego sukcesu zawodowego. Osiągnięcia w zakresie przedmiotu, a zwłaszcza ich brak, przesądzają o pozycji zajmowanej przez jednostki

na określonym szczeblu szkolnej hierarchii. Z tego względu matematyka – „królowa nauk” – w polu szkolnym zajmuje pozycję uprzywilejowaną. Dodatkowym czynnikiem wpływającym na rozwijanie się lęku matematycznego uczniów jest kwestia różnic w traktowaniu ze względu na płeć. Jak się okazuje, nauczyciele i nauczycielki najczęściej inicjują relacje z chłopcami o wysokim potencjale intelektualnym, a rzadziej z dziewczętami o potencjale na podobnym poziomie.

Krajowy wymiar tego problemu odzwierciedlają statystyki EduNav (2024), według których strachu przed matematyką doświadcza aż 93% dzieci i młodzieży. Zależności te uszczegóławia badanie R. Sikory (2010) wśród uczniów klas czwartych ($N = 69$). Niemal wszyscy respondenci deklarowali napięcie związane z edukacją, wskazując interakcję z nauczycielem jako silniejszy czynnik stresogenny niż kontakty z rówieśnikami. Koreluje to z diagnozą D. Wosik-Kawali (2019; $N = 232$), gdzie weryfikacja wiedzy wywoływała dyskomfort u 56,47% młodzieży, a negatywne komunikaty ze strony pedagoga oraz jego postawa były traktowane jako bezpośrednie zagrożenie przez 51,29% badanych i generowały codzienne napięcie u 60,78% z nich. Przytoczone dane uzasadniają konieczność rewizji szkolnych metod oceniania, które naruszają emocjonalne bezpieczeństwo uczniów.

Na biologiczną powagę problemu wskazują analizy neurobiologiczne I.M. Lyonsa i S.L. Beilock (2012). Dowiedli oni przy użyciu rezonansu magnetycznego, że u osób zmagających się z silnym lękiem przed matematyką już samo oczekiwanie na aktywność matematyczną pobudza w mózgu obszary odpowiedzialne za fizyczny ból. Lęk ten krystalizuje się więc przed samym wykonaniem zadania, co pozwala odrzucić krzywdzące założenie, że porażki szkolne wynikają wyłącznie z braku naturalnych uzdolnień. Powszechny charakter tego problemu uwidaczniają międzynarodowe zestawienia PISA (Luttenberger i in. 2018; $N = 510\,000$) wykazujące, że blisko 60% nastolatków obawia się zająć z matematyki. Stan ten zakłóca działanie pamięci roboczej i ogranicza koncentrację, skłaniając młodzież – pod wpływem presji otoczenia – do przyjmowania postaw ucieczkowych.

Wskazówki dla praktyki pedagogicznej płyną z analiz U. Oszy i G. Chmiel (2016). Autorki dowodzą, że zrozumiałość poleceń stymuluje motywację celową, podczas gdy negatywny odbiór postawy nauczyciela bezpośrednio potęguje niepokój. Z kolei badania porównawcze uczniów klas czwartych i szóstych ($N = 98$) pokazują, że wraz z upływem lat i wzrostem presji instytucjonalnej wiara we własne możliwości słabnie, a wewnętrzne poczucie sprawczości zostaje zastąpione poczuciem kontroli zewnętrznej. Przedstawione doniesienia uzasadniają odejście od uniformizacji wymagań na rzecz wspierania zasobów osobistych wychowanków. Potwierdzają one również, że lęk matematyczny ma podłoże systemowe i relacyjne, co w pełni uzasadnia rezygnację z podejść czysto ilościowych i legitymizuje potrzebę analiz jakościowych, bazujących na autentycznych wypowiedziach oraz cytatach uczniów.

Kryzys zdrowia psychicznego młodzieży a specyfika lęku i fobii szkolnej

Współczesna debata publiczna w coraz większym stopniu koncentruje się wokół stanu zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Raporty instytucji publicznych oraz doniesienia badaczy wskazują na pogarszającą się kondycję psychiczną najmłodszych – przejawia się to poprzez wzrost stanów lękowych, objawów depresyjnych oraz zachowań samobójczych. Uczniowie powszechnie deklarują obniżony nastrój, przeciążenie obowiązkami i trudności w radzeniu sobie ze stresem (UNICEF 2025; Dymowski 2025). Na ten kryzys wpływa spłot różnorodnych czynników, do których zalicza się presję edukacyjną, intensywne korzystanie z mediów społecznościowych, niepewność społeczno-ekonomiczną oraz doświadczenia związane z pandemią. Sytuację pogarsza strukturalna niewydolność publicznej pomocy psychologicznej i psychiatrycznej – system opieki zdrowotnej zmaga się z brakiem specjalistów oraz odległymi terminami wizyt. Szkoły i poradnie psychologiczno-pedagogiczne nie dysponują warunkami do odpowiednio wczesnego rozpoznawania kryzysów, a zalecenia specjalistów często nie są w placówkach w pełni realizowane (Najwyższa Izba Kontroli 2024).

Ten regres zdrowotny negatywnie wpływa na aktywność szkolną dziecka, ograniczając jego zdolność do przyswajania wiedzy, osiągania sukcesów oraz czerpania satysfakcji z nauki. W konsekwencji uczniom wykazującym wspomniane trudności edukacyjne pochoinnie przypisuje się pejoratywną etykietę jednostek „gorszych”, które uzyskują słabsze wyniki i nie nadążają za tempem rówieśników. Silnie stresowe sytuacje generują problemy nie tylko dydaktyczne, lecz także wychowawcze, prowokując zachowania reaktywne, takie jak wulgaryzmy, agresja czy zakłócanie lekcji. Stanowią one podświadomą manifestację głębokiego kryzysu emocjonalnego, którego dziecko nie jest w stanie samodzielnie zwerbalizować (Wiśniewska 2016). Niewłaściwa reakcja systemu szkolnego prowadzi do obarczania ucznia winą za niedostosowanie i grozi wtórną wiktylizacją.

Skrajną formą manifestacji lęku sytuacyjnego może być fobia szkolna określana jako skolionofobia bądź didaskaleinofobia (Milerski i Śliwerski 2000; Ziółkowski 2020). Charakteryzuje się ona intensywnym niepokojem wywoływanym przez subiektywne wyobrażenia lub obawy przed konkretnymi sytuacjami w szkole, a nie przez samą placówkę jako instytucję. Objawia się paraliżującym strachem przed dotarciem do szkoły oraz podczas pobytu w niej (Witkowska i Jabłoński 1999). Zaburzenie to może przybierać postać ostrą (wynikającą np. z publicznego upokorzenia) lub chroniczną (narastającą powoli pod wpływem środowiska rodzinnego). Rozwój fobii przebiega wieloetapowo: od powszechnej krytyki środowiska szkolnego, przez narastającą awersję do lekcji, aż po całkowitą odmowę chodzenia do szkoły połączoną z napadami paraliżującego lęku. Objawy te nasilają się przed lekcjami, wyzwalając liczne reakcje somatyczne: zaburzenia rytmu serca, błądność lub rumień, krótki oddech, wysypki skórne, nadmierną potliwość, drżenie i napięcie mięśni,

dolegliwości żołądkowo-trawienne (biegunki, wymioty), a także bezsenność, nocne koszmary, zawroty głowy i omdlenia (Ziółkowski 2020). Wczesna identyfikacja i skoordynowana pomoc są kluczowe, gdyż nierozwiązana trauma z dzieciństwa utrudnia konfrontację z życiowymi wyzwaniami w dorosłym życiu.

Systemowe uwarunkowania matematycznego lęku i opresyjność dydaktyki

Choć prawo dziecka do nauki reguluje Konwencja o prawach dziecka ONZ (w szczególności artykuły 19 i 28 nakazujące ochronę przed przemocą psychiczną i złym traktowaniem), w realiach szkolnych normy te bywają naruszane. W doświadczeniach uczniów lekcje matematyki powracają jako przestrzeń krzywdzenia, dyskryminacji oraz opresji psychicznej. Współczesny system weryfikacji wiedzy uległ wypaczeniu – funkcja autoewaluacyjna testów została zastąpiona instrumentalnym mechanizmem kontroli, a praca pedagogów koncentruje się na strategii „uczenia pod testy”, które stały się celem samym w sobie (Hartkamp 2017). Sytuację tę eskaluje społeczny opór rodziców wobec zindywidualizowanego podejścia do dzieci z trudnościami motywowany lękiem i dążeniem do uniformizacji wymagań egzaminacyjnych. Tę strukturalną wadliwość obrazuje karykaturalna, lecz trafna metafora jednolitego testu wspinania się na drzewo, któremu poddaje się zarówno małpę, jak i rybę. Sprawdziany weryfikują głównie zdolność do mechanicznego odtwarzania treści, ignorując pluralizm kompetencji jednostki.

Jednolite tempo zajęć oraz brak podziału na poziomy zaawansowania zaostrzają dysproporcje, sprzyjając rozwojowi lęku matematycznego. Cykl niepowodzeń utrwała w uczniach utrzymujący się niepokój, obawę przed pomyłkami oraz wrażenie bezsilności, co może skutkować postawami ucieczkowymi i trwałym osłabieniem wewnętrznej motywacji. Symptomatyczna dla edukacji matematycznej jest także kwestia płci. Nauczyciele wykazują tendencję do częstszego inicjowania interakcji z chłopcami o wysokim potencjale, rzadziej wchodząc w relacje z dziewczętami o podobnych zdolnościach (Kopciewicz 2012), pomimo zbliżonych wyników obu grup w szkołach średnich. Wspomniane różnice wynikają z odmiennych doświadczeń socjalizacyjnych, jednak zmienną najbardziej różnicującą wyniki testów okazuje się ostatecznie klasa społeczna, a nie płeć.

Stan dydaktyki matematyki pogłębia skrajnie przeciążona podstawa programowa, nasycona treściami wymagającymi umiejętności abstrakcyjnego myślenia przy nie-realistycznych limitach czasowych. Pośpieszna realizacja zagadnień uniemożliwia pełne wprowadzenie nowych pojęć, systematyczne ćwiczenia oraz utrwalanie wiedzy. Sztywne ramy programowe blokują kreatywność, co ogranicza swobodę nauczyciela i uniemożliwia mu realizację misji zorientowanej na podmiotowy rozwój dziecka. System faworyzuje pamięć mechaniczną kosztem samodzielności i logicznego myślenia, przez co pogłębia nierówności edukacyjne. Powtarzające się upokorzenia, poczucie bezradności i zdefiniowanie matematyki jako permanentnego „obszaru

niesprawności” stają się integralną częścią tożsamości szkolnej ucznia, ograniczając tym samym jego poczucie kompetencji. Paraliżujący lęk matematyczny przejawia się jako efekt zakorzeniony w strukturze systemu, wskazując na rozbieżność między obietnicą rozwoju a aktualną praktyką oświatową.

Metodologia badań własnych

Przeprowadzone badanie zostało osadzone w paradygmacie interpretatywnym, w ramach strategii jakościowej. Przedmiotem analiz jest lęk przed matematyką w narracjach uczniów uczęszczających do polskich szkół. Głównym celem podjętych działań badawczych jest zrekonstruowanie, w jaki sposób uczniowie doświadczają lęku matematycznego w toku swojej dotychczasowej edukacji. Centralną oś dociekań empirycznych wyznacza główny problem badawczy, który sformułowano w postaci następującego pytania: Jakie znaczenia nadają uczniowie i uczennice doświadczaniu lęku matematycznego?

Materiał empiryczny został zgromadzony za pomocą techniki indywidualnego wywiadu jakościowego pogłębionego, zrealizowanego w formie bezpośrednich, pojedynczych rozmów z respondentami.

W badaniu uczestniczyły cztery osoby: jeden uczeń oraz trzy uczennice pierwszej klasy szkoły średniej. Dobór próby badawczej miał charakter celowy. Głównym kryterium kwalifikującym do udziału w badaniu było zadeklarowanie przez uczniów trudności z matematyką oraz doświadczania lęku przed tą dziedziną wiedzy w czasie trwania ich dotychczasowej nauki szkolnej.

Percepcja lekcji matematyki

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego pozwala na rekonstrukcję obrazu zajęć matematyki jako przestrzeni głęboko zdominowanej przez dysfunkcje strukturalne oraz silne napięcie emocjonalne. Proces dydaktyczny podlega zaawansowanej instrumentalizacji, w której nadrzędnym priorytetem staje się mechaniczna realizacja programu kosztem podmiotowości badanych uczniów. Lekcja zostaje sprowadzona do bezrefleksyjnego „odklepania” tematu, co jeden z badanych charakteryzuje wprost: „Nauczyciele tam sobie wyznaczają ten jeden tam temat na tą lekcję, no i żeby go przerobić całego (...) no nie było za bardzo tego czasu” (R1).

Konsekwencją pośpiechu jest całkowite wyeliminowanie fazy wprowadzającej oraz merytorycznego przygotowania uczniów do samodzielnego rozwiązywania zadań. Przejście do egzekwowania wiedzy następuje natychmiastowo, co oddaje wypowiedź kolejnej respondentki: „Pani po prostu powiedziała dzień dobry, robimy ten temat i od razu brała różne osoby do odpowiedzi przy tablicy” (R3). W tym modelu badany uczeń doświadcza drastycznego braku wsparcia i zostaje

całkowicie osamotniony w procesie poznawczym: „Ona prowadziła lekcje tak, że pokazała nam wzór i sami mieliśmy to ogarnąć” (R4).

Wspomniany brak indywidualizacji pracy przejawia się w marginalizowaniu i ignorowaniu potrzeb osób, które nie nadążają za narzuconym tempem. Prośby o ponowne wyjaśnienie materiału są przez pedagogów systemowo odrzucane, co potęguje u badanej młodzieży poczucie bezradności: „Często był problem z wytłumaczeniem jakimkolwiek dodatkowym dla danego ucznia, jeżeli czegoś nie rozumiał” (R1). Strategię unikania dialogu i jawnego zbywania wspomnianego ucznia ilustruje sytuacja opisana przez Respondentkę 3: „Powiedziałam, czy mogłaby mi pani to wytłumaczyć, a pani powiedziała: a no były dwie osoby przed tobą, to co ja mam ci tutaj tłumaczyć?”. Opresyjność tych doświadczeń dopełniają szantaż edukacyjny oraz werbalna agresja. Nauczyciele respondentów wykorzystują instytucjonalną przewagę, stosując groźby: „że ja nie zdam, że oni mnie nie przypuszczą nawet w ogóle” (R4).

Centralnym punktem paraliżujących doświadczeń badanych okazuje się ekspozycja społeczna przy tablicy. W narracjach badanych uczniów tablica przestaje być narzędziem dydaktycznym służącym nauce, a staje się instrumentem opresji i kontroli: „Brali na środek jakby do tablicy, żeby «niby» wytłumaczyć, a tak naprawdę sprawdzić, czy wie, a jak nie wie, no to tam go trochę...” (R1). Wyjście na środek klasy wiąże się z publicznym upokorzeniem i obnażeniem niewiedzy: „Byłam wyciągana tak na siłę, żebym zrozumiała, gdzie nie miałam nic wytłumaczone tak naprawdę” (R4).

Zgromadzony materiał ukazuje także dychotomię stylów nauczania – od paraliżującego rygoryzmem po dysfunkcyjny liberalizm. Z jednej strony respondenci mierzą się z lękiem przed surowością: „Się trochę bałam chodzić na lekcję, ponieważ pani była na tyle surowa” (R4), z drugiej – trafiają na zajęcia całkowicie pozbawione kontroli dydaktycznej: „Pani robiła tak naprawdę zadania za nas (...). Ja zazwyczaj, nie wiem, spałam na lekcjach” (R2). Ostatnim dowodem niewydolności instytucjonalnej systemu jest powszechność nauczania pozaszkolnego. Korepetycje przestają być formą wyrównywania braków, a stają się koniecznym mechanizmem kompensacyjnym, ponieważ z lekcji szkolnych badani uczniowie mało są w stanie „wyciągnąć”. Skalę tej dysfunkcji obrazuje wypowiedź: „U mnie też cała klasa miała korepetycje z matematyki (...). Cała klasa 30 osób” (R2).

Te opresyjne struktury instytucjonalne zmuszają badanych uczniów do wykształcenia złożonych strategii obronnych, co znajduje bezpośrednie odzwierciedlenie w ich dyskursie. W wypowiedziach młodzieży wyraźnie dominuje język walki o przetrwanie oraz metaforyka traumy. Badani opisują lekcje matematyki jako zdarzenia „traumatyczne, takie w sensie, które atakowały mnie w jakiś sposób” (R1). Respondent przyjmuje tu pozycję ofiary intencjonalnych działań nauczyciela, co rodzi w nim głębokie poczucie bycia systematycznie „tyranym” (R1) przez cały okres edukacji. W celu przetrwania w zagrażającym otoczeniu badani uczniowie sięgają po humor i karykaturę, co służy symbolicznemu odczarowaniu i osłabieniu

autorytetu generującego lęk pedagoga. Przykładem takiej strategii jest zdeprecjonowanie nauczyciela poprzez określenie go mianem „zdepresowanego mopsa z depresją i zezem” (R2).

Równolegle w narracjach dochodzi do radykalnej dewaluacji samej wiedzy przedmiotowej. Uczniowie, nie widząc przełożenia skomplikowanych algorytmów na codzienność, otwarcie kwestionują ich przydatność, deklarując, że w dorosłym życiu nie będą musieli „delty obliczyć albo znać wzór skróconego mnożenia” (R2). Prowadzi to do ostrego konfliktu poznawczego – dyscyplina oficjalnie sankcjonowana jako „królowa nauk” w sferze prywatnych znaczeń zostaje zdegradowana do poziomu bezużytecznych „pierdół” (R2). Strategią adaptacyjną staje się instrumentalne podejście do edukacji oparte na destrukcyjnym schemacie: „wykuć, napisać, zapomnieć do matury” (R2).

Inną formą ochrony własnego dobrostanu jest mechanizm alienacji dydaktycznej oraz wewnętrznego odcięcia się od rzeczywistości klasowej. Postawa ta rodzi się bezpośrednio z utrwalonej bezradności i braku wiary w możliwość uzyskania pomocy ze strony instytucji. Uczeń przyjmuje pozycję indyferentną, co doskonale obrazuje wyznanie Respondentki 3: „Byłam już tak przyzwyczajona do tego, że pani w ogóle nie tłumaczy, że nawet nie słuchałam, jak pani coś mówiła, do końca”.

W tym ujęciu demonstracyjne „wywalone” (R3) staje się jedyną dostępną barierą chroniącą przed eskalacją negatywnych emocji.

Ostatnim przejawem zrekonstruowanego konfliktu poznawczego jest poczucie głębokiego bezsensu połączone z permanentną presją na wynik. Lęk matematyczny okazuje się konstruktem tak silnym i głęboko zakorzenionym w biografii badanych, że nie znika nawet po usunięciu opresyjnego środowiska klasowego. Wspomnienia chronicznego stresu oraz zakodowana niechęć determinują postawy młodzieży również w warunkach nauczania zindywidualizowanego, co jedna z badanych kwituje zrezygnowaniem: „Nawet teraz jak mam indywidualne, to nadal mam takie: Jezu znowu matka!” (R4). Podsumowując, narracje badanych uczniów ujawniają, że lekcje matematyki są przez nich konceptualizowane nie jako przestrzeń rozwoju poznawczego, lecz jako zagrażające środowisko wymagające uruchomienia radykalnych strategii przetrwania, alienacji i dewaluacji wiedzy.

Reakcje uczniów: opis stanów emocjonalnych i somatycznych

Analiza samopoczucia badanych uczniów podczas lekcji matematyki wskazuje na dominację intensywnego dyskomfortu psychicznego oraz reakcji o charakterze psychosomatycznym, które bezpośrednio paraliżują ich procesy poznawcze. Kontakt z tym przedmiotem szkolnym wyzwała przewlekły niepokój eskalujący zwłaszcza przed weryfikacją wiedzy. U części respondentów lęk manifestuje się reakcją psychicznego odcięcia polegającą na „pustym patrzeniu przed siebie” oraz niemocą sformułowania wypowiedzi, gdy badany „nie mógł wycisnąć z siebie odpowiedzi”

(R1). Stan ten wiąże się bezpośrednio z lękiem przed publicznym upokorzeniem i paraliżującą obawą, że „klasa mnie wytknie palcami” (R1). Poczucie bycia jednostką „gorszą” na tle grupy rówieśniczej, która w percepcji badanego ucznia znajduje się na „poziomie wyżej”, determinuje ostatecznie postawę wstydu i wycofania.

Sytuacje ekspozycji społecznej generują silne poczucie zażenowania oraz strach przed negatywną oceną publiczną, szczególnie w okolicznościach, gdy subiektywnie „wszyscy inni to umieją” (R3). Lęk przed marginalizacją w klasie zmusza badanych uczniów do nerwowych prób samodzielnego nadrobienia materiału, podejmowanych intencjonalnie, „żeby nie wyjść na idiotę” (R3).

Zjawisko blokady procesów myślowych najsilniej wybrzmiewa podczas obecności przy tablicy, wywołując u badanych nagły paraliż o charakterze tożsamościowym. Doświadczane napięcie okazuje się tak destrukcyjne, że w momencie wywołania uczeń, tracąc orientację, „nie wie, jak się w ogóle nazywa w takim momencie” (R2). Ta nagła pustka w głowie oraz emocjonalne załamanie są bezpośrednią konsekwencją „strasznej presji” (R2), jaką w realiach szkolnych permanentnie wywiera nauczyciel.

Dopełnieniem tego negatywnego obrazu jest chroniczna antycypacja zagrożenia, która staje się stałym elementem szkolnej codzienności wspomnianych uczniów. Napięcie psychiczne i lęk przed wezwaniem do odpowiedzi osiągają tak krytyczny poziom, że uczeń „potrafi płakać nawet przed lekcją” (R4). Poczucie osaczenia sprawia, że jego ciało i umysł znajdują się w stanie nieustannego, bolesnego spięcia: „Zawsze to było po prostu napięcie, stres, bałam się (...) zawsze byłam spięta” (R4). Podsumowując, stan emocjonalny badanych tworzy continuum między napięciem a całkowitym paraliżem, gdzie somatyczne objawy stanowią namacalny dowód na opresyjny charakter ich środowiska edukacyjnego.

Nauczyciel jako źródło lęku

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego wskazuje, że postawa pedagoga stanowi kluczowy czynnik kształtujący dobrostan psychiczny badanych uczniów, odgrywając w szkolnej rzeczywistości rolę źródła lęku. W doświadczeniach respondentów nauczyciel matematyki przestaje być wsparciem dydaktycznym czy przewodnikiem po świecie wiedzy, stając się centralnym ogniwem opresyjnego systemu. W narracjach respondentów powtarzają się opisy zachowań dysfunkcyjnych, tj. autorytaryzm, agresja werbalna, brak obiektywizmu, deprywacja uwagi oraz stygmatyzacja. Zachowania te wywołują u wspomnianej młodzieży głęboki kryzys emocjonalny i zmuszają ją do uruchomienia strategii przetrwania wrogiej interakcji, co całkowicie paraliżuje procesy poznawcze i niszczy naturalną motywację do nauki.

W doświadczeniach pierwszego z badanych (R1) głównym katalizatorem przewlekłego stresu staje się skrajnie autorytarny model prowadzenia lekcji. Atmosferę ciągłego zagrożenia i niepokoju budują przede wszystkim regularne podnoszenie głosu oraz agresywne komunikaty, które uczeń odbiera jako bezpośredni atak

na swoją osobę. Pedagog wykorzystuje instytucjonalną przewagę, aby w sposób arbitralny dyskredytować kompetencje badanego ucznia, formułując oskarżenia o lenistwo i brak zaangażowania: „Nauczyciel często zaczynał, podnosząc na mnie głos, przedstawiać mi, że ja po prostu jakby nie uczę się”.

Działania te są ściśle powiązane z publicznym zawstydzaniem na forum klasy, co potęguje lęk przed upokorzeniem i odrzuceniem przez grupę rówieśniczą. Nauczyciel nie podejmuje prób zindywidualizowanego dialogu w bezpiecznych warunkach, lecz decyduje się na konfrontację przy świadkach: „Miała do mnie pretensje, dlatego tak słabo i właśnie też przy klasie krzyczała na mnie, że się nie uczę”.

Poczucie bezsilności i ciągłego osaczenia wzmacniane jest przez stosowanie nieuzasadnionych i niesprawiedliwych sankcji, w tym gróźb odebrania pracy egzaminacyjnej bez wyraźnego powodu, co wywołuje u młodego człowieka poczucie krzywdy: „Groziła mi zabranie sprawdzianu i tak dalej, choć nic takiego nie zrobiłem”. Jednocześnie w tej samej narracji uczeń precyzyjnie wskazuje czynniki, które są w stanie przywrócić mu elementarne poczucie bezpieczeństwa w przestrzeni klasowej. Bezpieczeństwo pojawia się wyłącznie wtedy, gdy dorosły fizycznie odgradza badanego ucznia od oceniających spojrzeń rówieśników: „Stoi i zasłania najczęściej tak, żeby nikt nie widział, i tłumaczy po kolei, krok po kroku”.

Równie destrukcyjny obraz relacji wyłania się z wypowiedzi kolejnej osoby (R2), która w swoich wspomnieniach koncentruje się na rażącym braku obiektywizmu oraz doświadczaniu niesprawiedliwego obwiniania za niepowodzenia. Proces dydaktyczny zostaje tu zastąpiony przez autokratyczne wskazywanie osób odpowiedzialnych za błędy, co bezpośrednio godzi w relacje rówieśnicze i niszczy zaufanie do pedagoga: „Pani wstała i powiedziała, że to jest wszystko wina w ogóle mojej przyjaciółki”.

W obliczu tak niezrozumiałych i wrogich postaw ze strony dorosłego badany uczeń zmuszony jest do wykształcenia specyficznej strategii obronnej polegającej na psychologicznej racjonalizacji zachowań nauczycielki. Aby zredukować bolesne napięcie, badany próbuje tłumaczyć sobie niechęć pedagoga problemami w jego życiu prywatnym lub ogólnym wypaleniem zawodowym: „Może nie lubi dzieci, może, nie wiem, w życiu jej się nie układa”. W sferze subiektywnych znaczeń respondenta pojawia się także przekonanie o intencjonalnej złośliwości nauczycielki, która w jego opinii odczuwa satysfakcję z cudzych potknięć: „[Pani] czerpała jakoś przyjemność z tego, że my mamy niższe oceny i nie wiem, niektórzy są może zagrożeni z matematyki”.

Niezwykle subtelną, a zarazem skrajnie raniącą formą opresji instytucjonalnej jest zjawisko deprivacji uwagi oraz systematycznego ignorowania ucznia, co szczególnie rekonstruuje w swojej narracji trzeci respondent (R3). Odrzucenie ze strony pedagoga manifestuje się w tym przypadku nawet w obszarze najbardziej podstawowych interakcji społecznych i codziennych zwrotów grzecznościowych. Selektywne unikanie kontaktu przez nauczycielkę prowadzi do bolesnego poczucia

wykluczenia i bycia niewidzialnym: „Pani mi nigdy nie odpowiadała. Odpowiadała wszystkim, ale nie mi”.

Takiemu traktowaniu towarzyszy całkowity brak profesjonalizmu i lekceważenie obowiązków zawodowych, co przejawia się w zajmowaniu się czynnościami postronnymi, np. grą w pasjansa podczas trwania lekcji, jak opisała w swojej relacji jedna z respondentek. Konsekwencją tej postawy jest ustrukturyzowanie pozycji ucznia jako szkolnej „czarnej owcy”. Stygmatyzacja ta bezpośrednio przekłada się na permanentne podważanie uczciwości i intencji badanego. W sytuacji weryfikacji wiedzy nauczycielka z góry założyła niesamodzielność ucznia, rzucając bezpodstawne oskarżenia o plagiat i faworyzując inne osoby: „Pani powiedziała, że ona widzi, że [imię koleżanki] (...) rzeczywiście to umie i wie, że ja ściągałam jakimś cudem, a serio tego nie zrobiłam”.

Najbardziej radykalny i poruszający obraz relacji wyłania się z wypowiedzi czwartej osoby (R4). Na tym etapie lęk przed samym przedmiotem jako dyscypliną naukową zostaje w całości zastąpiony paraliżującym strachem przed konkretnym człowiekiem, a matematyka staje się w biografii ucznia wyłącznie „wysiłkiem związanym z nauczycielami”. Codziennością w szkolnym doświadczeniu respondenta była bezpośrednia przemoc werbalna oraz jawne znieważanie ze strony nauczyciela, które w drastyczny sposób niszczyło godność osobistą dziecka: „Byłam wyzywana. Ogólnie, że głupia jestem i nie umiem”.

Podsumowując, obraz nauczyciela matematyki wyłaniający się z narracji badanych to wizerunek źródła głębokiego i paraliżującego, a nawet chronicznego stresu. Zamiast odgrywać rolę przewodnika i facylitatora procesu uczenia się, pedagog staje się centralnym ogniwem systemu opresji. Przemoc werbalna, niesprawność relacyjna, niesprawiedliwość, ignorowanie oraz stygmatyzacja zmuszają wspomnianych uczniów do ucieczki w mechanizmy obronne. Młódzież chroni swój dobrostan psychiczny poprzez całkowite wycofanie się z aktywności szkolnej, alienację, a także próby psychologicznego interpretowania i usprawiedliwiania wrogości dorosłych. Lekcja matematyki w doświadczeniach badanych uczniów przestaje być przestrzenią rozwoju, stając się areną walki o zachowanie własnej godności.

„Scena egzekucji” przy tablicy i jej skutki w życiu prywatnym

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego wskazuje, że doświadczanie lęku matematycznego to wielowymiarowy proces, który destrukcyjnie przenika sferę poznawczą, somatyczną oraz system relacji społecznych i rodzinnych badanych. Centralnym, najbardziej stresującym i paraliżującym punktem szkolnej codzienności respondentów staje się moment ekspozycji społecznej rekonstruowany w ich narracjach jako „niszcząca scena egzekucji przy tablicy”. Wyjście na środek klasy pod groźbą surowej oceny wywołuje natychmiastowy paraliż poznawczy i tożsamościowy.

Sytuację tę pogarsza nieadekwatna czujność oraz opresyjna koncentracja uwagi ze strony nauczyciela. Poczucie bycia permanentnie inwigilowanym, które respondenci określają słowami: „zawsze też patrzono mi na ręce” (R4), w połączeniu z fizyczną bliskością dorosłego stojącego bezpośrednio nad dzieckiem eskalują napięcie do poziomu bliskiego płaczu. W konsekwencji organizm badanych uruchamia reakcje obronne.

Somatyczny wymiar reakcji lękowej buduje u badanych uczniów poczucie stałego zagrożenia, które aktywuje się na długo przed przekroczeniem progu klasy szkolnej. Ciało staje się namacalnym rejestratorem, co opisują sami respondenci, wskazując na widoczne symptomy fizjologiczne: „Tak mi się ręce trzęsą, nogi trochę, jak się stresuję” (R3). Uczeń internalizuje bezsilność, deklarując zrezygnowanie: „Ja nie umiem, nie umiałam wtedy tej matmy” (R2). Lęk na tyle wpływa na sferę poznawczą, że wywołuje chroniczne trudności w koncentracji, przez co „wiedza nigdy mi się nie wpajała do głowy” (R2), a na zapowiedź nauki młodzież traci chęć do wysiłku, kwitując: „Mi się już po prostu nie chce, na samą myśl o tym” (R2).

Ustrukturyzowany w szkole lęk okazuje się siłą tak ekspansywną, że wykracza poza mury instytucji, bezpośrednio „niszcząc życie prywatne uczniów” (R3). Analiza biografii badanych ujawnia gwałtowną transmisję stresu szkolnego na grunt rodzinny, co przybiera formę przypominającą „takie domino” (R1). Niepowodzenia w klasie generują presję rodziców, przez co sytuacja dziecka ulega pogorszeniu: „Dodatkowo w domu mi się obrywało” (R1). Napięcie to rodzi konflikty, a interwencje psychologa szkolnego mogą przynieść odwrotny skutek, prowokując nauczyciela do działań odwetowych: „Nauczycielka tak się na mnie mściła za to” (R1).

Najbardziej dramatycznym, długofalowym skutkiem lęku matematycznego jest wymuszona przez system, bolesna redefinicja ścieżki życiowej i edukacyjnej młodego człowieka. Badani uczniowie zmuszeni byli do porzucenia własnych pasji i marzeń tylko po to, by przetrwać opresję dydaktyczną i sprostać wymaganiom programowym: „Zrezygnowałam trochę ze swoich hobby na rzecz tego, żeby chociaż trochę rozumieć matematykę” (R3). Ceną za próby dostosowania się do szkolnych rygorów w historii jednej z respondentek staje się rezygnacja z rozwoju artystycznego i porzucenie planów nauki w wymarzonym liceum plastycznym.

Głębokim tłem dla tych wieloletnich dramatów edukacyjnych okazują się deficyty diagnostyczne w obszarze specyficznych trudności w uczeniu się. Narracje badanych obnażają niewydolność systemu wczesnego rozpoznawania zaburzeń, czego dowodem jest fakt, że rzetelna diagnoza pojawia się dopiero w szkole średniej: „Okazało się w tym roku w sumie, że mam dyskalkulię” (R4). Przez lata uczeń zmagał się z trudnościami w opanowaniu tabliczki mnożenia czy geometrii, będąc pozbawionym profesjonalnego wsparcia. Brak wczesnego rozpoznania dyskalkulii sprawił, że strukturalne dysfunkcje poznawcze były przez otoczenie błędnie interpretowane jako lenistwo lub brak zdolności. To systemowe zaniedbanie potęgowało w dziecku poczucie niekompetencji oraz winy za własne niedostosowanie, utrwalając lęk jako integralny element jego tożsamości.

Wpływ na biografię ucznia: lęk jako etykieta „idioty” i „gorszego”

Zebrany materiał wykazuje, że lęk przed matematyką nie jest wyłącznie doraźną reakcją emocjonalną. Stanowi on bowiem element kształtujący tożsamość oraz postrzeganie rzeczywistości społecznej przez badanych, działając jako stygmatyzująca etykieta. Jedno z najistotniejszych znaczeń przypisywanych temu zjawisku wiąże się z traktowaniem go jako bezpośredniej miary własnej wartości intelektualnej. Badani uczniowie interpretują gwałtowne objawy psychosomatyczne – tj. paraliż, drżenie rąk czy poczucie „pustki w głowie” – nie jako naturalną odpowiedź na stres, lecz jako ostateczne potwierdzenie braku realnych uzdolnień. Skutkuje to bolesną internalizacją negatywnych ocen, przez co badani zaczynają postrzegać samych siebie jako osoby „głupie” lub „czarne owce”. W tej perspektywie matematyka całkowicie przestaje pełnić funkcję edukacyjną, stając się narzędziem publicznego wystawiania na próbę godności ucznia.

Ostatecznie znaczenie przypisywane lękowi matematycznemu można określić jako doświadczenie totalne. Definiuje ono ucznia jako „osobę gorszą”, zmienia szkołę w przestrzeń traumy i trwale ogranicza perspektywy życiowe jednostki, pieczętując jej szkolną tożsamość poczuciem absolutnego niedostosowania.

Zakończenie i wnioski

Zgromadzone dane empiryczne wskazują, że podejście nauczyciela do pracy odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu kondycji psychicznej ucznia. Doświadczenia uczestników badania od lat cechowały się ekspozycją na podniesiony głos, wrogość oraz systematyczną przemoc słowną.

Zaobserwowane w toku analiz procesy degradacji poczucia własnej wartości, etykietowania oraz wykluczenia społecznego bezpośrednio przekładają się na zdrowie psychofizyczne badanych uczniów, wywołując uciążliwe dolegliwości somatyczne i gwałtowne reakcje organizmu. W tej sytuacji jedyną skuteczną i bezpieczną formą radzenia sobie z wymaganiami programowymi – pozwalającą na przyswojenie materiału bez jednoczesnego narażania na szwank poczucia bezpieczeństwa – okazuje się masowe korzystanie z pozaszkolnego wsparcia w postaci korepetycji.

Nie bez znaczenia dla wyboru tej problematyki pozostaje mój własny kontekst zawodowy i osobisty. Bezpośrednią inspiracją do podjęcia badań były moje wieloletnie doświadczenia w roli korepetytorki matematyki. Praca ta umożliwiła mi bliskie i wnikliwe przyjrzenie się blokadom emocjonalnym, które u sporej części badanych uczniów stanowią fundamentalną barierę w przyswajaniu wiedzy – barierę całkowicie niezależną od ich rzeczywistego potencjału intelektualnego czy predyspozycji poznawczych.

Ta perspektywa skłoniła mnie do nadania niniejszej pracy charakteru manifestu oraz apelu. Opracowanie to ma stanowić głos w debacie nad koniecznością

humanizacji metod nauczania oraz kategoryczne wezwanie do wyeliminowania praktyk odbierających dzieciom prawo do emocjonalnego bezpieczeństwa.

Trzeba jednocześnie zaznaczyć, że opisywane zjawisko jest mocno zakorzenione w realiach kulturowych. W społeczeństwie od lat panuje szkodliwy mit o elitarności i niedostępności matematyki, co sankcjonuje strach przed nią jako coś naturalnego. Ta powszechna zgoda na lęk sprawia, że stygmatyzacja ucznia nierzadko bierze swój początek w domu rodzinnym, wyprzedzając formalny proces edukacji. Rodzice, nieświadomie powielając własne przykre wspomnienia szkolne, przekazują potomkom narracje pełne bezsilności, gdy opowiadają o własnych problemach z nauką przedmiotów ścisłych. Międzypokoleniowy przekaz sprawia, że dziecko przekracza próg szkoły z gotowym uprzedzeniem i silnym niepokojem, co skutecznie blokuje rozwój autentycznej ciekawości poznawczej.

Konkluzje z przeprowadzonych badań pozwalają zdefiniować lęk matematyczny jako doświadczenie o charakterze totalnym, które trwale i boleśnie deformuje strukturę tożsamościową jednostki. Badani uczniowie postrzegają swój strach i towarzyszący mu paraliż poznawczy nie jako przejściową reakcję na stres, lecz jako niepodważalny dowód na własną niekompetencję intelektualną. Prowadzi to do internalizacji krzywdzących etykiet, przez co uczniowie zaczynają myśleć o sobie jako o osobach „głupich”, „idiotach” bądź klasowych „czarnych owcach”. Reakcje psychosomatyczne, takie jak nagła pustka w głowie, płacz czy drżenie rąk, jedynie utwierdzają ich w tym zniekształconym przekonaniu. W tej perspektywie instytucja szkoły traci swój pierwotny cel, stając się sferą nieustannego zagrożenia, w której szkolna tablica urasta do rangi symbolu publicznego upokorzenia i „sceny egzekucji”.

Wnioski wypływające z analizy stanowią wyraźny sygnał alarmowy dla współczesnej pedagogiki i powinny skłonić środowisko nauczycielskie do głębokiej autorefleksji. Ujawnione dysfunkcje – w tym przenoszenie napięć szkolnych na grunt relacji rodzinnych, agresywne zachowania nauczycieli czy ignorowanie przemocy rówieśniczej – pokazują, że deficyt empatii w procesie edukacji prowadzi do głębokiego wyobcowania.

Świadomość, że lęk matematyczny jest efektem wadliwego, opresyjnego systemu oraz krzywdzących konstruktów społecznych, a nie wrodzonych braków dziecka, nakłada na dorosłych obowiązek natychmiastowego obniżenia presji związanej z „testocentryzmem”. Kluczowe okazują się radykalna modyfikacja metod dydaktycznych, odejście od sztywnych, ujednoliconych wymagań oraz stworzenie klimatu opartego na bezpieczeństwie emocjonalnym. Nauczyciele powinni uświadomić sobie ciężar lęku generowanego przez wadliwy system kształcenia i podjąć realne działania na rzecz ochrony zdrowia psychicznego uczniów oraz przywrócenia im podmiotowej roli w procesie edukacji.

Literatura

- Dymowski D., 2025, *Raport z badania dotyczącego dobrostanu emocjonalnego, społecznego i psychicznego młodzieży oraz obrazu siebie i środowiska szkolnego*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (pdf), s. 7.
- EduNav & YPI Consulting, 2024, *Wpływ lęku matematycznego na uczniów i rodziców w Polsce. Wyniki badania ankietowego* (pdf).
- Hartkamp P., 2017, *Zamiast edukacji przymusowej. Apel o przestrzeganie praw dziecka w edukacji*, przeł. M. Mentel, Gliwice: Element.
- Kopciewicz L., 2012, *Równa szkoła: Matematyka, władza i pole wytwarzania kultury*, Warszawa: Difin.
- Luttenberger S., Wimmer S., Paechter M., 2018, *Spotlight on math anxiety*, „Psychology Research and Behavior Management”, nr 11, s. 311–322.
- Lyons I.M., Beilock S.L., 2012, *When math hurts: Math anxiety predicts pain network activation in anticipation of doing math*, „PLOS One”, nr 7 (10), s. e48076, DOI 10.1371/journal.pone.0048076.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), 2000, *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Najwyższa Izba Kontroli, 2024, *Pomoc psychologiczna i psychoterapeutyczna dla dzieci i młodzieży*, nr ewid. 12/2024/P/076/LPO, s. 8.
- Oszwa U., Chmiel G., 2016, *Motywacja do uczenia się a lęk przed matematyką w klasach starszych szkoły podstawowej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia”, nr 3 (29), s. 103–118, DOI 10.17951/j.2016.29.3.103.
- Sikora R., 2010, *Stres szkolny u dzieci rozpoczynających naukę w klasie czwartej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- UNICEF, 2025, *Prawa dziecka w Polsce 2024*, Warszawa: Stowarzyszenie Polski Komitet Narodowy UNICEF (pdf).
- Wiśniewska A.L., 2016, *Trauma dziecka a funkcjonowanie szkolne*, „Zeszyty Naukowe KSW”, nr 15 (43), s. 43–58.
- Witkowska A., Jabłoński S., 1999, *Co to jest fobia szkolna?*, „Edukacja i Dialog”, nr 2.
- Wosik-Kawala D., 2019, *Szkoła miejscem (nie)bezpiecznym – perspektywa ucznia*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia”, nr 3 (32), s. 83–96, DOI 10.17951/j.2019.32.3.83-96.
- Ziółkowski P., 2020, *Fobia u dzieci w wieku szkolnym*, „Nauka i Społeczeństwo”, nr 1, s. 65–80, DOI 10.24426/nis.v1i1.203.

Streszczenie

Niniejszy artykuł podejmuje problematykę lęku matematycznego u uczniów, analizując jego destrukcyjny wpływ na ich tożsamość oraz ścieżkę edukacyjną. Głównym celem podjętych badań jakościowych, osadzonych w paradygmacie interpretatywnym, było zrekonstruowanie subiektywnych znaczeń, jakie młodzież nadaje doświadczaniu lęku przed tą dyscypliną nauki. Wyniki wywiadów pogłębionych ujawniają drastyczną rozbieżność między deklarowaną misją rozwoju ucznia a opresyjną praktyką oświatową, w której lekcje matematyki jawią się jako przestrzeń zdominowana przez „testocentryzm”, pośpiech programowy oraz

brak dostosowania wymagań do specjalnych potrzeb edukacyjnych. Kluczowym źródłem lęku i traumatycznej ekspozycji społecznej przy tablicy okazuje się autorytarna postawa pedagogów, co wywołuje u badanych natychmiastowy paraliż poznawczy i dotkliwe reakcje psychosomatyczne. Skutki tego zjawiska trwale deformują ich tożsamość szkolną poprzez bolesną internalizację etykiety osoby „głupiej” i „gorszej”. Sformułowane wnioski stanowią krytyczny manifest wzywający do natychmiastowej humanizacji metod dydaktycznych, odrzucenia standaryzacji wymagań oraz zbudowania szkolnego klimatu opartego na bezpieczeństwie emocjonalnym.

Słowa kluczowe

fobia szkolna, skolionofobia, lęk przed matematyką, tożsamość szkolna ucznia, uniformizacja wymagań, reakcje psychosomatyczne

Summary

“The Execution Stage”: A Phenomenographic Study of Math Anxiety in Students’ Narratives

This article addresses the issue of mathematics anxiety among students, analyzing its destructive impact on their identity and educational path. The main objective of the qualitative research, embedded in the interpretive paradigm, was to reconstruct the subjective meanings that youth assign to the experience of anxiety toward this academic discipline. The results of the in-depth interviews reveal a drastic discrepancy between the declared mission of student development and oppressive educational practice, where mathematics lessons emerge as a space dominated by a focus on testing, a rushed curriculum, and a lack of alignment of requirements with special educational needs. The authoritarian attitude of educators proves to be a key source of anxiety and traumatic social exposure at the blackboard, triggering an immediate cognitive paralysis and severe psychosomatic reactions in the participants. The effects of this phenomenon permanently deform their school identity through the painful internalization of the labels “stupid” and “inferior.” The formulated conclusions constitute a critical manifesto calling for the immediate humanization of teaching methods, the rejection of the standardization of requirements, and the creation of a school climate based on emotional safety.

Keywords

school phobia, scolionophobia, mathematics anxiety, student’s school identity, standardization of requirements, psychosomatic reactions