

ISSN 2451-2001

Z E S Z Y T Y

STUDENCKIEGO RUCHU NAUKOWEGO
UNIwersytetu JANA KOCHANOWSKIEGO W KIELCACH

ROK 2025 · TOM 34

CZĘŚĆ 1 (Nauki humanistyczne i społeczne)



POD REDAKCJĄ
Tomasza Łączka

Z E S Z Y T Y

STUDENCKIEGO RUCHU NAUKOWEGO
UNIwersytetu JANA KOCHANOWSKIEGO W KIELCACH

F A S C I C L E S

OF STUDENT SCIENTIFIC MOVEMENT
THE JAN KOCHANOWSKI UNIVERSITY IN KIELCE



Z E S Z Y T Y

STUDENCKIEGO RUCHU NAUKOWEGO
UNIwersytetu JANA KOCHANOWSKIEGO W KIELCACH

ROK 2025 · TOM 34

CZĘŚĆ 1 (Nauki humanistyczne i społeczne)

POD REDAKCJĄ
Tomasza Łączka



Redaktor naczelny: dr hab. prof. UJK Stanisław Cygan

Z-ca redaktora naczelnego: dr Tomasz Łączek

Sekretarz redakcji: dr Janusz Krywult

Członkowie Zespołu Redakcyjnego

dr hab. prof. UJK Paulina Forma

dr Janusz Krywult

dr Joanna Rogalska

mgr Marzena Sochacka

dr Marcin Szplit

mgr Marcin Walczak

dr Aneta Węgierek-Ciuk

dr hab. prof. UJK Artur Zieliński

Recenzenci

dr hab. prof. UJK Stanisław Cygan

dr hab. prof. UJK Paulina Forma

dr Tomasz Łączek

dr Marcin Szplit

mgr Marcin Walczak

Tłumaczenie

BERSAIL Sp. z o.o.

36-002 Jasionka, Jasionka 954E

Opracowanie redakcyjne, korekta i układ typograficzny

P.U. COMPUS

ul. Kopalniana 27, Starachowice, www.compus.net.pl

Projekt logo

Krzysztof Stefaniuk

Copyright © by Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2025

ISSN 2451-2001

Wydawca

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ul. Żeromskiego 5, 25-369 Kielce

Centrum Nauki i Kultury UJK

ul. Ślaska 15, 25-328 Kielce

tel. +41 349 78 95

FASCICLES

OF STUDENT SCIENTIFIC MOVEMENT
THE JAN KOCHANOWSKI UNIVERSITY IN KIELCE

YEAR 2025 · VOLUME 34

PART 1 (Humanities, social sciences)

EDITED BY
Tomasz Łączek



Chief Editor: Stanisław Cygan, PhD

Deputy Chief Editor: Tomasz Łączek, PhD

Secretary of the Editing Office: Janusz Krywult, PhD

Members of the Editorial Team

Paulina Forma, PhD

Janusz Krywult, PhD

Joanna Rogalska, PhD

Marzena Sochacka, MA

Marcin Szplit, PhD

Marcin Walczak, MA

Aneta Węgierek-Ciuk, PhD

Artur Zieliński, PhD

Review

Stanisław Cygan, PhD

Paulina Forma, PhD

Tomasz Łączek, PhD

Marcin Szplit, PhD

Marcin Walczak, MA

Translation

BERSAIL Sp. z o.o.

36-002 Jasionka, Jasionka 954E

Publication and copy Editor, proof-reading, typesetter

P.U. COMPUS

ul. Kopalniana 27, Starachowice, www.compus.net.pl

Project design

Krzysztof Stefaniuk

Copyright © by Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2025

ISSN 2451-2001

Publisher

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ul. Żeromskiego 5, 25-369 Kielce

Centrum Nauki i Kultury UJK

ul. Ślaska 15, 25-328 Kielce

tel. +41 349 78 95

Spis treści

Wprowadzenie	11
Maciej Borkowski, Maria Kupis - Bieniek Mechanizmy międzynarodowej współpracy w ściganiu sprawców przestępstw – wybrane zagadnienia.....	15
Dominika Borowska, Julia Panasewicz Rola wolontariatu w życiu młodzieży akademickiej – budowanie społecznej odpowiedzialności	27
Hanna Ciećko Motyw ptaka i jego symbolika w wierszach Hansa Børlego	39
Ewelina Chojnowska, Aniela Darmofał Indywidualizm a wspólnotowość. Doświadczenie działania na rzecz społeczeństwa w studenckim kole naukowym.	51
Krystian Fedorowicz Czynniki ekonomiczne i społeczne kształtujące wybór ścieżki kariery na przykładzie osób urodzonych w latach 2002-2006	61
mgr Sebastian Gawel Konkordat pomiędzy Rzeczpospolitą Polską a Stolicą Apostolską zawarty w 1993 roku – analiza postanowień	73
Kamila Grzegolec Od uwodzicielki do ofiary: ewolucja interpretacji literackich postaci Lolity w powieści Vladimira Nabokova	83
Guziak Jolanta, Osiecka Magdalena Gdy w domu nie ma czego szukać... Analiza wpływu czynników środowiskowych i społecznych na dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim z rodziny dysfunkcyjnej na podstawie studium przypadku.....	93
Natalia Iwanicka Integracja STEAM w edukacji przedszkolnej jako droga do kształtowania kompetencji przyszłości.....	103
Alicja Kowalska, Kamil Morawski Formy aktywności fizycznej najczęściej podejmowane przez studentów Uniwersytetu Łódzkiego	111

Maria Krawczyk

Identyfikacja kluczowych obszarów zastosowania sztucznej inteligencji (AI) i jej oddziaływanie na rozwój technologiczny oraz społeczny w opiniach studentów kierunku Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna 117

Barbara Krzyżanowska

Saamowie w świetle polskiego systemu edukacji – analiza poziomu wiedzy o Saamach wśród uczniów polskich szkół średnich 129

Książek.Weronika

Kreatywne stymulowanie rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym 141

Marta Lubczyńska

Sztuka w przestrzeni publicznej. Sztuka ukazująca status kobiet współczesnych na podstawie dzieł *Venere Degli Stracci* Michelangelo Pistoletto i *Zapatos Rojos* Eliny Chauvet..... 151

Mateusz Łęgocki, Szymon Biskupski

Znajomość sekcji sportowych i możliwości podejmowania aktywności fizycznej przez studentów na uczelni w deklaracjach studentów Uniwersytetu Łódzkiego 163

Magdalena Niedziela

Znaczenie gier wykorzystywanych podczas zajęć dla uczniów w wieku 6-9 lat prowadzonych metodą Mathriders 169

Anastazja Podborska, Julia Skrzypczyk

Bariery ograniczające podejmowanie aktywności fizycznej w opinii studentów Uniwersytetu Łódzkiego 179

Barbara Postek

Badanie gotowości nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej do wykorzystania narzędzi opartych na systemach sztucznej inteligencji w procesie edukacji dzieci i uczniów 187

Aleksandra Wiszniewska

Znaczenie zajęć tanecznych dla rozwoju kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym 197

Katarzyna Wojdyla

Sketchnoting jako skuteczna metoda wspierająca proces nauki w edukacji wczesnoszkolnej 207

Contents

Introduction	12
Maciej Borkowski, Maria Kupis-Bieniek Mechanisms of International Cooperation in Prosecuting Offenders – Selected Issues	15
Dominika Borowska, Julia Panasewicz The Role of Volunteering in the Lives of University Students – Building Social Responsibility	27
Hanna Ciećko The Motif of the Bird and Its Symbolism in the Poetry of Hans Børli.....	39
Ewelina Chojnowska, Aniela Darmofal Individualism and Community: The Experience of Acting for Society in a Student Scientific Circle.....	51
Krystian Fedorowicz Economic and Social Factors Shaping Career Path Choices among Individuals Born in 2002–2006	61
mgr Sebastian Gawel The Concordat between the Republic of Poland and the Holy See Signed in 1993 – Analysis of Provisions.....	73
Kamila Grzegolec From Seductress to Victim: The Evolution of Literary Interpretations of Lolita in Vladimir Nabokov’s Novel	83
Guziak Jolanta, Osiecka Magdalena When There Is Nothing to Look for at Home... An Analysis of Environmental and Social Factors Affecting a Child with Mild Intellectual Disability from a Dysfunctional Family – A Case Study	93
Natalia Iwanicka STEAM Integration in Preschool Education as a Pathway to Developing Future Competencies	103
Alicja Kowalska, Kamil Morawski Forms of Physical Activity Most Commonly Undertaken by Students of the University of Łódź	111

Maria Krawczyk

Identification of Key Areas of Artificial Intelligence (AI) Application and Its Impact on Technological and Social Development in the Opinions of Preschool and Early Childhood Education Students 117

Barbara Krzyżanowska

The Sámi in the Context of the Polish Education System – An Analysis of the Level of Knowledge about the Sámi among Polish Secondary School Students 129

Weronika Książek

Creative Stimulation of Preschool Children's Development 141

Marta Lubczyńska

Art in public space. Art Representing the Status of Contemporary Women on the Basis of Michelangelo Pistoletto's *Venere degli Stracci* and Elina Chauvet's *Zapatos Rojos* 151

Mateusz Łęgocki, Szymon Biskupski

Knowledge of Sports Sections and Opportunities for Undertaking Physical Activity at the University as Declared by Students of the University of Łódź 161

Magdalena Niedziela

The Importance of Games Used in Classes for Pupils Aged 6–9 conducted with the MATHRIDERS Method 169

Anastazja Podborska, Julia Skrzypczyk

Barriers Limiting Physical Activity in the Opinions of Students of the University of Łódź 179

Barbara Postek

Examining the Readiness of Preschool and Early Childhood Education Teachers to Use Artificial Intelligence-Based Tools in the Educational Process of Children and Pupils 187

Aleksandra Wiszniewska

The Importance of Dance Classes for the Development of Preschool Children's Social Competences 197

Katarzyna Wojdyla

Sketchnoting as an Effective Method Supporting the Learning Process in Early Childhood Education 207

Wprowadzenie

Historia czasopisma naukowego „Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach” trwa nieprzerwanie od ponad trzydziestu lat. Rocznik jest jednym z najdłużej wydawanych w Polsce periodyków przeznaczonych dla autorów tekstów, którymi są członkowie Studenckich Kół Naukowych.

Pierwszy tom ukazał się w 1992 roku pod nazwą „Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego” i składał się z 16 artykułów.

W 2016 r. wprowadzony został podział tomu na dwie odrębne wydawniczo części tematyczne. Niewiele później, bo w 2020 r. określony, został precyzyjnie zakres zagadnień naukowych publikowanych tekstów dla poszczególnych części. Związany był on bezpośrednio z przynależnością tematyczną poszczególnych tekstów do konkretnych dziedzin naukowych, tj.: część I obejmuje teksty zgrupowane w obszarze nauk humanistycznych, społecznych, teologicznych oraz z zakresu sztuki, natomiast część II składa się z artykułów związanych z naukami ścisłymi, przyrodniczymi, medycznymi, o zdrowiu, rolniczymi oraz inżynieryjno-technicznymi.

Bieżący 34. tom jest kolejnym, którego struktura pozostaje zgodna z przywołanym powyżej podziałem. Część pierwsza składa się z dwudziestu tekstów, które zostały napisane przez studentów różnych kierunków i specjalności reprezentujących osiem uczelni: Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet w Siedlcach, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Staropolską Akademię Nauk Stosowanych w Kielcach (część druga posiada oddzielne Wprowadzenie).

Poszczególne teksty są zróżnicowane tematycznie. Poruszają między innymi zagadnienia związane z: funkcjonowaniem człowieka w społeczeństwie, znaczeniem wychowania i wykształcenia w kształtowaniu kompetencji przyszłości, rozwijaniem nawyków społecznej odpowiedzialności oraz rolą aktywności fizycznej w życiu jednostki. Odnoszą się również do wielowątkowych relacji i zagadnień oddziaływania na człowieka: dzieł literackich, wytworów sztuki, sztucznej inteligencji czy zapisów umów międzynarodowych.

Autorzy prezentują własne przemyślenia, które poparte są przywoływaniem zapisów pochodzących z literatury naukowej zawartej w publikacjach książkowych, czasopismach, aktach prawnych, tekstach mających swoje źródło w Internecie, itp. Część tekstów powstała na podstawie wyników badań własnych, co świadczy o udanych próbach przejścia młodych adeptów nauki przez procedurę metodologiczną.

Warto zaznaczyć, że czasopismo „Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach” posiada własną stronę internetową (www.zeszytysrn.ujk.edu.pl). Znajdują się na niej szczegółowe informacje dotyczące funkcjonowania rocznika. W wersji elektronicznej zamieszczony jest aktualny tom, archiwalne tomy wydrukowane w ostatnich kilkunastu latach, instrukcje i zalecenia redakcyjne oraz inne informacje dotyczące zasad składania propozycji artykułów przeznaczonych do publikacji.

Serdecznie dziękuję Autorom poszczególnych artykułów, Opiekunom kół naukowych, Recenzentom oraz wszystkim osobom, których zaangażowanie i praca przyczyniły się do wydania kolejnego tomu rocznika.

Tomasz Łączek

Introduction

The history of the scientific journal *Student Scientific Movement Journal of the Jan Kochanowski University in Kielce* has continued uninterrupted for more than thirty years. It is one of the longest-running periodicals in Poland dedicated to texts authored by members of student research societies. The first volume was published in 1992 under the title *Student Scientific Movement Journal* and comprised 16 articles.

In 2016, the volume was divided into two thematically distinct parts. Shortly thereafter, in 2020, the precise scope of the academic disciplines represented in each part was formally defined. This division directly reflected the disciplinary affiliations of the individual articles: Part I encompasses texts within the humanities, social sciences, theology, and the arts, whereas Part II consists of articles related to the exact sciences, natural sciences, medical and health sciences, agricultural sciences, and engineering and technology.

The present 34th volume follows this established structure. Part I consists of twenty articles written by students from various fields of study and specialisations, representing eight universities: the University of Białystok, the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, the Adam Mickiewicz University in Poznań, the University of Siedlce, the John Paul II Catholic University of Lublin, the University of Łódź, the Jan Kochanowski University in Kielce, and the Staropolska Academy of Applied Sciences in Kielce (Part II has a separate introduction).

The articles presented here cover a wide range of topics. They address, among others, issues related to: human functioning in society, the importance of education in shaping competencies for the future, the development of habits of social responsibility, and the role of physical activity in an individual's life. They also examine multidimensional relations and issues concerning the impact of literature, works of art, artificial intelligence, and the provisions of international agreements on human experience.

The authors present their own reflections, supported by references to scholarly literature, including books, academic journals, legal acts, and online sources. Some of the articles are based on the authors' original research findings, demonstrating successful attempts by young scholars to follow methodological procedures.

It is worth noting that the *Students Scientific Movement Journal of the Jan Kochanowski University in Kielce* has its own website (www.zeszytysrn.ujk.edu.pl), which provides detailed information about the journal's operations. The site contains the current issue, electronic versions of archived volumes published in recent years, editorial guidelines and recommendations, as well as other information concerning the submission process for articles intended for publication.

I would like to extend my sincere gratitude to the authors of the individual articles, the supervisors of student research societies, the reviewers, and all those whose commitment and efforts contributed to the publication of this new volume.

Tomasz Łączek



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2025, tom 34, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2025, volume 34, part 1

Maciej Borkowski, Maria Kupis - Bieniek

Studenci II roku prawa, studia jednolite magisterskie
Studenckie Koło Naukowe „Wydziałówka”
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Second-year law students, uniform master’s degree studies
“Wydziałówka” Scientific Circle
Jan Kochanowski University in Kielce

Mechanizmy międzynarodowej współpracy w ściganiu sprawców przestępstw – wybrane zagadnienia

Mechanisms of International Cooperation in Prosecuting Offenders
– Selected Issues

Abstract: The article explores the issue of international cooperation in prosecuting offenders. It analyses the principles governing the applicability of criminal law in terms of territory and persons, as well as the institution of extradition, Interpol, and the European Arrest Warrant. The research hypothesis was formulated as follows: despite the advanced development of international cooperation in the prosecution of offenders, it rests on unstable foundations. To verify this hypothesis, an analysis of legal acts, case law, and doctrinal perspectives was conducted.

Keywords: extradition, Interpol, European Arrest Warrant, applicability of criminal law

Wstęp

Niewątpliwym jest fakt, iż żyjemy w erze globalizacji. Granice między sprzymierzonymi między sobą państwami znaczą coraz mniej, a dystans między stolicami poszczególnych państw nie jest już tak często problemem przez wysoko rozwiniętą komunikację. Współpraca państw nie ogranicza się rzecz jasna do aspektów gospodarczych czy dyplomatycznych, ale bardzo często porusza temat prawa. Dzięki organizacjom, takim jak Unia Europejska, postrzeganie prawa międzynarodowego uległo całkowitej przemianie. Kluczem do stanowienia prawa wiążącego dla wielu podmiotów państwowych jest ich wspólne porozumienie poprzedzone negocjacjami oraz ustaleniem wzajemnych stanowisk i stosunków. Jednym z istotnych elementów współpracy międzynarodowej jest ściganie sprawców przestępstw. Często państwa mają wspólny interes w pojmieniu potencjalnego przestępcy, czasami jednak pojawia się konflikt interesów, a istniejące obecnie mechanizmy zawodzą. Postawiona hipoteza badawcza zakłada, że międzynarodowa

współpraca w zakresie ścigania sprawców przestępstw jest bardzo solidnie zakorzeniona w kulturze prawnej oraz imponująco uregulowana w przepisach prawnych, ale jednocześnie w zbyt wysokim stopniu opiera się na wzajemnym zaufaniu i woli politycznej, co obniża jej efektywność. W celu weryfikacji hipotezy przeprowadzona została analiza aktów prawnych, orzecznictwa oraz poglądów przyjętych przez doktrynę.

Zasady obowiązywania ustawy karnej

Przed podjęciem rozważań dotyczących szczegółów procedur międzynarodowej współpracy w ściganiu sprawców przestępstw trzeba pochylić się nad zagadnieniem obowiązywania przepisów karnych pod względem miejsca i osób, co ma kluczowe znaczenie dla zrozumienia całości tematu. Każdy bowiem przepis ma swój zakres obowiązywania, który ograniczany jest danymi kryteriami wskazującymi sytuację, w których dany przepis ma swoje zastosowanie. W przeszłości państwa miały znaczącą swobodę w określaniu tego, kto i gdzie podlega ich jurysdykcji, jednakże z biegiem lat i rozwojem prawa międzynarodowego publicznego swoboda ta została podporządkowana przepisom obowiązującym odgórnie państwa na mocy zobowiązań międzynarodowych¹. Najważniejszą i najbardziej podstawową zasadą obowiązywania ustawy karnej jest zasada terytorialności. Zgodnie z jej brzmieniem, kompetencję karną w danym przypadku ma państwo, na którego obszarze popełniony został czyn. Jej kształt wynika głównie z założenia, iż państwo obowiązane jest do dbania o porządek i bezpieczeństwo na swoim terytorium, a władzom zależy na ściganiu sprawców przestępstw oraz przestępstwa popełnione na terytorium danego państwa szkodzą interesom jego lub jego obywateli². Zgodnie z Art. 5. Kodeksu Karnego z dnia 6 czerwca 1997 r. przepisy polskiej ustawy karnej stosowane są wobec sprawców czynów zabronionych popełnionych na terytorium RP oraz na polskim statku wodnym lub powietrznym³. Wyjątki od tej ogólnej zasady mogą wynikać ze zobowiązań wywodzących się z umów międzynarodowych, których Rzeczpospolita jest stroną. Terytorium Polski określa się jako nie tylko powierzchnię lądową, ale również słup powietrza ponad nią oraz wnętrze ziemi. Zakres tych dwóch ostatnich ograniczony jest możliwościami technicznymi ich wykorzystywania, a granice obszaru lądowego wyznaczają traktaty międzynarodowe⁴.

W odniesieniu do przestępstw popełnionych przez obywateli polskich poza granicami Rzeczypospolitej zgodnie z Art. 109 KK stosuje się zasadę narodowości podmiotowej – obywatelstwa. Zakłada ona odpowiedzialność karną za czyny popełnione za granicą będące jednocześnie przestępstwami w świetle prawa obowiązującego w miejscu popełnienia czynu oraz polskich regulacji prawnych. Ten warunek nazywa się podwójną przestępczością czynu i wynika bezpośrednio z Art. 111 § 1 KK. Do obywatela polskiego stosuje się więc jednocześnie przepisy ojczyście, jak i zagraniczne w celu kwalifikacji czynu jako zabroniony. Zgodnie z §2 owego przepisu, różnice w regulacjach stosuje się na korzyść

¹ Zob. Gardocki 2023: 41-48.

² Zob. Gardocki 1979: 20-29.

³ Zob. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks Karny (Dz. U. 1997 Nr 88 poz. 553).

⁴ Zob. Góralczyk, Karski, Sawicki 2024: 209-232.

sprawcy⁵. Krajowa ustawa karna będzie miała również zastosowanie wobec przestępstw popełnionych za granicą przez cudzoziemców, co wynika z zasady narodowości przedmiotowej ograniczonej uregulowanej w Art. 110 §1 KK. Zasada ta nazywana jest również ochronną, co skutecznie wyjaśnia jej znaczenie. Ochronie podlegają tutaj interesy państwa lub innego podmiotu związanego z tym państwem, które przez czyn cudzoziemca zostały naruszone. Stosuje się ją również wobec sprawców przestępstw o charakterze terrorystycznym. Wymagany jest warunek podwójnej przestępczości czynu. Wyżej wspomniana zasada ochronna ma również swój wariant nieograniczony. Odnosi się ona wtedy do sprawców przestępstw niezależnie od ich obywatelstwa oraz niezależnie od warunku podwójnej przestępczości, który przestaje być wymogiem. Opierając się na Art. 112 KK, polską ustawę karną stosuje się wobec sprawców przestępstw mających wpływ na najważniejsze interesy państwa, tj. bezpieczeństwo wewnętrzne lub zewnętrzne czy interesy gospodarcze itd. Mimo braku karalności działalności szpiegowskiej w państwie A przeciwko Polsce, na mocy owego przepisu podlega ona karze⁶. Przepis ten został uzupełniony o Art. 112a KK, który rozszerza krąg przestępstw o te z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, np. ataki hackerskie.

W przypadku, gdy cudzoziemiec popełnił czyn zabroniony za granicą, spełniający warunek podwójnej przestępczości, a w polskiej ustawie karnej czyn ten zagrożony jest karą pozbawienia wolności przekraczającą 2 lata, to w momencie, gdy sprawca przebywa na terytorium RP i nie został wydany (pierwszeństwo ma ekstradycja), zastosowanie ma zasada odpowiedzialności zastępczej wynikająca z Art. 110 § 2 KK. W tym przypadku Rzeczpospolita wyręcza działalność organów państwa, które teoretycznie powinno być bardziej zainteresowane ściganiem sprawcy. Jedynym bowiem, co wiąże RP z przestępcą, jest jego przebywanie na jej terytorium oraz interes w złapaniu osoby potencjalnie niebezpiecznej⁷. Największą doniosłość międzynarodową ma zasada represji wszechświatowej. Jej zakres jest najszerszy, nie ma znaczenia obywatelstwo, miejsce popełnienia czynu i przepisy obowiązujące w tym miejscu. Zastosowanie ma wobec szczególnej kategorii przestępstw, tych „godzących we wspólne interesy społeczności międzynarodowej jako całości” (Gardocki, 1985: 143). Zamieszczona jest w Art. 113 KK i przewiduje stosowanie polskiej ustawy karnej w wyżej wymienionym kontekście na mocy zobowiązań wynikających z umów międzynarodowych lub przestępstw określonych w Rzymskim Statucie Międzynarodowego Trybunału Karnego, sporządzonym w Rzymie dnia 17 lipca 1998 r. Zasada ta, nazywana również zasadą uniwersalną, odnosi się do tzw. przestępstw *delicta iuris gentium*, którymi są między innymi zbrodnie przeciwko ludzkości, zbrodnie wojenne i ludobójstwo. Nie polega ona jednak na międzynarodowych działaniach mających na celu ściganie sprawcy, lecz na pojmaniu go, gdy pojawi się on na terytorium państwa zobowiązanego i nie zdecydowano się na ekstradycję.

⁵ Zob. Gardocki 1985: 140-141.

⁶ Zob. tamże: 142-143.

⁷ Zob. tamże: 143-144.

Ekstradycja

Termin „ekstradycja” wywodzi się z łacińskiego słowa *extraditio*, które jest tłumaczone jako przekazanie, przeniesienie⁸, oddanie czegoś komuś czy wydanie w ręce wroga⁹. W niektórych pozycjach można też spotkać twierdzenia, że słowo to zostało zapożyczone do języka polskiego wprost z języka francuskiego (*extradiction*)¹⁰, jednakże przeważa pogląd o łacińskim pochodzeniu tej nazwy. Procedura ekstradycyjna, czyli proces przekazywania osób podejrzanych o popełnienie przestępstw i skazanych, należy do najstarszych instytucji prawa międzynarodowego publicznego i jest kluczowym mechanizmem współpracy międzynarodowej w sprawach karnych. Regulacje dotyczące ekstradycji odnaleźć można już w 1280 r. p. n. e. w traktacie pokojowym zawartym pomiędzy faraonem Ramzesem II a hetyckim królem Hattusilim III¹¹. W Polsce zaś pierwsze przepisy dotyczące ekstradycji pojawiły się w Art. VI. traktatów rozbiorowych z 1775 r., które przyjęte zostały podczas obrad sejmiku ekstraordynaryjnego. Dokument ten przewidywał, że przestępca powinien być sądzony i ukarany w miejscu popełnienia czynu zabronionego¹². Znaczący rozwój prawa ekstradycyjnego miał miejsce na przełomie XVIII i XIX wieku, a pierwszą nowoczesną umową w tej dziedzinie był traktat między Francją a Niderlandami z 23 czerwca 1736 r.¹³. Po II wojnie światowej ekstradycja przestała być domeną wyłącznie umów bilateralnych (dwustronnych porozumień), a jej zasady znalazły odzwierciedlenie w ogólnie obowiązujących dokumentach takich jak Europejska Konwencja o Ekstradycji z 1957 r. wydana pod zwierzchnictwem Rady Europy. Konwencja ta uchyliła inne umowy ekstradycyjne między jej stronami i do dziś jest najważniejszą umową międzynarodową regulującą tę tematykę¹⁴.

Mimo faktu bycia jedną z najstarszych instytucji prawnych ekstradycja nie doczekała się jednolitej i ogólnie przyjętej definicji. W doktrynie przyjmuje się, iż oznacza ona „wydanie przez państwo innemu państwu osoby przebywającej na terytorium lub znajdującej się pod jurysdykcją państwa wydającego” (Hołyst, 2014). Większość badaczy wskazuje następujące cechy procedury ekstradycyjnej: przestępstwo zostało popełnione w innym państwie; podejrzany lub skazany zostaje przekazany w celu przeprowadzenia postępowania karnego lub w celu wykonania kary; procedura opiera się na umowach międzynarodowych¹⁵. Celem ekstradycji jest skuteczna walka z przestępczością przez społeczność międzynarodową. Funkcjonalnie służy ona rozwiązywaniu konfliktów jurysdykcyjnych wynikających wprost z zasad terytorialności i narodowości podmiotowej. Dzięki niej możliwe jest ściganie sprawców przestępstw mimo ograniczeń wynikających z istnienia granic państwowych, kwestia uzyskuje międzynarodowe i wręcz ponadnarodowe znaczenie. Jednym z kluczowych aspektów ekstradycji jest kwestia obywatelstwa. Wie-

⁸ Zob. Kuryłowicz 2001: 89.

⁹ Zob. Pieńkos 1993: 379.

¹⁰ Zob. Praca zbiorowa 1997: 281.

¹¹ Zob. Oleksiewicz 2008: 6.

¹² Zob. Płachta 1998: 90.

¹³ Zob. Mozgawa-Saj 2015: 45.

¹⁴ Zob. Ziemblicki 2010.

¹⁵ Zob. Biśta, Żurek 2014: 267.

le państw stosuje odmienne zasady dotyczące wydawania własnych obywateli i cudzoziemców. Można wyróżnić kilka konkretnych modeli prawnych stosowanych w traktatach międzynarodowych: 1) obowiązek wydawania zarówno obywateli, jak i cudzoziemców; 2) obowiązek wydawania cudzoziemców i możliwość wydawania obywateli; 3) obowiązek wydawania cudzoziemców i zakaz wydawania własnych obywateli; 4) możliwość, ale brak obowiązku wydawania wszystkich osób; 5) możliwość wydawania cudzoziemców, lecz zakaz ekstradycji obywateli. Pomimo faktu, iż państwa dążą do wspólnego celu, jakim jest zwalczanie przestępczości, różnice w systemach prawnych prowadzą do zróżnicowania katalogów przestępstw podlegających ekstradycji. Podstawą ekstradycji jest popełnienie określonego przestępstwa, które musi być jednoznacznie zdefiniowane. Przestępstwa podlegające ekstradycji są określane na dwa sposoby: wyliczenie konkretnych czynów będących podstawą do wydania podejrzanego lub sprawcy oraz metoda eliminacji, która opiera się na ustaleniu określonych kryteriów – z zaznaczeniem wyjątków. Dodatkowo państwa uwzględniają koszty postępowania ekstradycyjnego i mogą się nie zdecydować na wydanie danej osoby ze względów ekonomicznych, gdy szkodliwość społeczna czynu jest niska¹⁶.

Wśród kluczowych zasad, przesłanek pozytywnych umożliwiających przeprowadzenie ekstradycji są: reguła podwójnej karalności; reguła specjalności (osoba może być sądzona tylko za przestępstwo objęte ekstradycją); nie mogą istnieć jakiegokolwiek wątpliwości dotyczące tożsamości osoby; przestępstwo zostało popełnione na terytorium państwa wnioskującego o ekstradycję; o ekstradycję występuje właściwy organ państwowy państwa wnioskującego. W kwestii przesłanek negatywnych uniemożliwiających ekstradycję znaleźć można: przyznanie azylu osobie w kraju, do którego się udała; możliwość wymierzenia kary śmierci tej osobie; ryzyko tortur; umotywowanie wniosku względami politycznymi, religijnymi lub rasowymi¹⁷. Państwa obowiązane są do zadbania o to, czy prawa człowieka osoby ekstradowanej nie będą łamane¹⁸.

Typowy proces ekstradycyjny obejmuje kilka etapów. Pierwszy z nich to postępowanie prowadzone przez prokuratora, który analizuje wniosek o ekstradycję, przesłuchuje osobę podejrzaną i zabezpiecza dowody. Na podstawie zgromadzonych materiałów przygotowuje wniosek o wydanie decyzji przez sąd. W kolejnym etapie sąd bada dopuszczalność ekstradycji – ścigany ma prawo uczestniczyć w postępowaniu i przedstawić swoje stanowisko. Po wydaniu prawomocnego postanowienia decyzja trafia do Ministra Sprawiedliwości, który podejmuje ostateczną decyzję o ekstradycji¹⁹. Zgodnie z Art. 593. Kodeksu Postępowania Karnego to właśnie Minister Sprawiedliwości przekazuje wnioski o wydanie osób ściganych lub skazanych oraz o przewóz osób przez terytorium innego państwa²⁰.

¹⁶ Zob. Ziemblicki 2010.

¹⁷ Zob. Biśta, Żurek 2014.

¹⁸ Zob. Nowicki M.A. 2006.

¹⁹ Zob. Hadel 2019.

²⁰ Zob. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks postępowania karnego (Dz. U. 1997 Nr 89 poz. 555).

Interpol

Interpol, czyli Międzynarodowa Organizacja Policji Kryminalnej, zajmuje się koordynacją działań w zakresie zwalczania przestępczości o zasięgu międzynarodowym. Organizacja ta została założona w 1914 r. podczas I Międzynarodowego Kongresu Policji w Monako. Współpracując z organami ścigania państw członkowskich, gromadzi informacje i przekazuje je odpowiednim instytucjom w celu zwiększenia globalnego bezpieczeństwa²¹. Jej głównym zadaniem jest wspieranie działań policyjnych w zwalczaniu międzynarodowej przestępczości. Interpol nie angażuje się jednak w kwestie o charakterze politycznym, militarnym, religijnym ani rasowym²². Poszukiwanie przestępców przez Interpol odbywa się według określonej procedury. W pierwszej kolejności policja kraju członkowskiego zwraca się do Krajowego Biura Interpolu, które nawiązuje kontakt z centralą, jeśli miejsce pobytu poszukiwanego nie jest znane. Następnie sporządzona jest karta poszukiwań, a jej treść przekazywana jest elektronicznie pozostałym państwom członkowskim. Gdy uda się ustalić lokalizację osoby poszukiwanej. Krajowe Biuro Interpolu państwa, z którego pochodzi zbieg, kontaktuje się z biurem w kraju jego pobytu, wnioskując o zatrzymanie podejrzanego²³. Karty poszukiwań oznaczone są specjalnymi kolorami, których liczba wynosi obecnie siedem: czerwone – równoważne z międzynarodowym nakazem aresztowania – list gończy. Mają na celu określenie miejsca pobytu sprawcy, jego zatrzymanie i aresztowanie, a w ostateczności mają doprowadzić do ekstradycji. Aby zostały rozesłane do Biur Krajowych, muszą zaistnieć 3 przesłanki: musi zaistnieć naruszenie prawa, musi być wydany nakaz aresztowania w państwie inicjującym procedurę, państwo wydające list gończy jest zobowiązane rozpocząć procedurę ekstradycji, jak tylko poszukiwana osoba zostanie schwytana; omówienie pozostałych tj. zielonych, niebieskich, żółtych, czarnych, pomarańczowych i fioletowych nie jest wymagane dla tego opracowania.²⁴

Jednym z kłopotów Interpolu jest skutecznie przekazanie przestępców odpowiednim władzom. W celu usprawnienia owego procesu organizacja zaleca państwom członkowskim zawieranie bardziej efektywnych umów ekstradycyjnych, wspiera istniejące konwencje międzynarodowe oraz promuje rozwiązanie w postaci tymczasowego aresztu ekstradycyjnego. Mechanizm ten umożliwia zatrzymanie osoby poszukiwanej na wniosek państwa domagającego się jej ekstradycji. Policja kraju, w którym przebywa podejrzany, ma obowiązek przetrzymać go przez określony czas, pozwalając państwu wnioskującemu na przeprowadzenie wymaganych formalności prawnych. Żeby zastosowanie tymczasowego aresztu ekstradycyjnego było możliwe, muszą zostać spełnione trzy warunki: danej osoby musi istnieć czerwony list gończy Interpolu; po ustaleniu miejsca pobytu musi zaistnieć oficjalna prośba Sekretarza Generalnego Interpolu o zastosowanie tymczasowego aresztu przekazana na piśmie lub drogą telegraficzną; konieczny jest dodatkowy wniosek złożony przez Krajowe Biuro Interpolu państwa wnioskującego, który potwierdza natychmiastowe rozpoczęcie działań dyplomatycznych w tej sprawie oraz wskazu-

²¹ Zob. Mielniczuk 2017: 196.

²² Zob. Statut Międzynarodowej Organizacji Policji Kryminalnej (Dz.U. 2015 poz. 1758).

²³ Zob. Mielniczuk 2017: 197-198.

²⁴ Zob. Tamże: 199-200.

je, że poszukiwany popełnił przestępstwo o charakterze pospolitym zgodnie z obowiązującym prawem karnym. Podczas tymczasowego zatrzymania podejrzanego państwo domagające się ekstradycji ma obowiązek dostarczenia odpowiednich dokumentów zgodnie z orzeczeniem swojego sądu. W celu przeprowadzenia procesu ekstradycyjnego sprawa zostaje przekazana kancelarii prawnej w kraju zatrzymania, która reprezentuje interesy państwa wnioskującego przed sądem. Kraje stosujące tę procedurę powinny zapewnić swoim organom ścigania odpowiednie uprawnienia do realizacji takich działań²⁵.

Europejski Nakaz Aresztowania (ENA)

W kontekście procedury ekstradycyjnej istotną rolę odgrywa decyzja ramowa z 13 czerwca 2002 r., na mocy której wprowadzono Europejski Nakaz Aresztowania (ENA), nazywany także Międzynarodowym Listem Gończym²⁶. Stanowi on zastępstwo dla klasycznej procedury ekstradycji. ENA może zostać wydany w przypadku przestępstw, które w danym kraju członkowskim UE podlegają karze pozbawienia wolności lub środkowi zabezpieczającemu o minimalnym wymiarze co najmniej 12 miesięcy. Może on również dotyczyć osób, wobec których zapadł już wyrok lub zastosowano środek zabezpieczający o długości co najmniej czterech miesięcy²⁷. ENA stosuje się w ramach uproszczonej procedury sądowej, której celem jest sprawne przekazanie podejrzanym lub oskarżonym między państwami UE – jego obowiązywanie obejmuje obszar całej UE, a jego wydanie poprzedza decyzja o tymczasowym aresztowaniu i rozesłaniu listu gończego. Sama procedura ENA oparta jest na zasadzie wzajemnego zaufania i wierze, że wnioski zostały sporządzone w dobrej wierze bez umotywowania między innymi na tle politycznym²⁸. ENA stanowi formalny wniosek o zatrzymanie i przekazanie danej osoby do państwa, które wystąpiło z takim żądaniem. Procedura ta opiera się na zasadzie wzajemnego uznawania orzeczeń sądowych i bezpośredniej współpracy między sądami państw członkowskich, ale w procedurze mogą udział wziąć również kraje występujące jako strona trzecia²⁹.

Jedną z kluczowych różnic między ENA a ekstradycją jest czas wykonania procedury. Decyzja dotycząca ENA powinna zostać podjęta w ciągu 60 dni od momentu zatrzymania, a przekazanie osoby nie może nastąpić później niż 10 dni od wydania ostatecznej decyzji. Ponadto wymagane nie jest, aby dany czyn był uznawany za przestępstwo w obu krajach – wystarczy, że granica ustawowego zagrożenia karą pozbawienia wolności wynosi co najmniej trzy lata w państwie wydającym nakaz. W przypadku innych przestępstw państwo wykonujące ENA może uzależnić przekazanie od tego, czy dany czyn jest także przestępstwem na jego terytorium. Wydawanie ENA leży wyłącznie w gestii organów sądowych, a państwa członkowskie nie mogą odmówić przekazania swoich obywateli, chyba że zdecydują się na przejęcie wykonania kary. Państwo wyko-

²⁵ Zob. Tamże: 202-203.

²⁶ Zob. Kunicka.

²⁷ Zob. Decyzja ramowa Rady z dnia 13 czerwca 2002 r. (Dz.U. L 190 z 18.07.2002).

²⁸ Zob. Nita-Światłowska B. 2018: 5-17.

²⁹ Zob. Wyrok TS z 6.09.2016 r., C-182/15.

nujące ENA może domagać się gwarancji, że: jeśli osoba została skazana na dożywocie, to po określonym czasie będzie miała prawo do rewizji wyroku; obywatel tego państwa lub osoba z tamtejszym stałym miejscem zamieszkania będzie mogła odbyć karę na jego terytorium³⁰. Państwo odmawia wydania osoby, gdy: przestępstwo zostało objęte amnestią; zapadło już prawomocne orzeczenie za ten sam czyn i kara jest wykonywana lub została już wykonana; ze względu na wiek osoba nie może zostać pociągnięta do odpowiedzialności karnej³¹.

Skuteczność ENA można sprawdzić poprzez statystykę wydanych i wykonanych wniosków. W latach 2014-2022 wydanych zostało łącznie 146978 nakazów, a wykonanych zostało 49690³². Jest to około 34% skuteczności. Tego typu niska skuteczność wynika z problemu zaakcentowanego w wyroku niemieckiego Związku Sądu Konstytucyjnego z 18 lipca 2005 r. W owym wyroku stwierdzono, że mimo wspólnej „bazy” dla wszystkich państw członkowskich przepisy tych państw różnią się pomiędzy sobą³³. Baza ta w postaci Europejskiej Karty Praw Człowieka nie rozwiązuje problemów związanych z zasadą wzajemnego uznawania w sprawach karnych. Osoba objęta ENA ma oczywiście prawo do obrony. Adwokat może nie tylko ją reprezentować przed sądem, ale również przeanalizować sytuację prawną, ustalić przyczyny wydania nakazu oraz dążyć do jego uchylenia. obrońca zobowiązany jest do zachowania tajemnicy zawodowej i nie może ujawnić organom ścigania miejsca pobytu swojego klienta. Lista osób objętych ENA nie jest publicznie dostępna. Informacji można jednak szukać na stronach internetowych Policji oraz Interpolu. Warto pamiętać o tym, iż bazy te nie są zawsze aktualizowane na bieżąco, a informacje o ewentualnym ENA można uzyskać przez wgląd w akta sprawy, co wymaga pomocy prawnika³⁴.

Polski system prawny

Wprowadzenie ENA w Polsce wywołało początkowo kontrowersje na płaszczyźnie konstytucyjnej. Wynikało to z faktu, iż pierwotna treść Art. 55. Konstytucji RP całkowicie zakazywała ekstradycji obywateli polskich, co stało w sprzeczności z nowymi regulacjami. Konflikt ten rozstrzygnięty został przez Trybunał Konstytucyjny w wyroku z 27 kwietnia 2005 r. stwierdzający o niezgodności nowej regulacji z ustawą zasadniczą. Konsekwencją tego orzeczenia była pierwsza zmiana Konstytucji RP z 2 kwietnia 1997 r. dokonana w 2006 r., która umożliwiła ekstradycję w określonych przypadkach³⁵. Obecnie Art. 55. dopuszcza wydanie obywatela polskiego, jeżeli wynika to z ratyfikowanej umowy międzynarodowej lub aktu prawnego organizacji międzynarodowej, której Polska jest członkiem. Możliwość taka istnieje między innymi w przypadku państw stosujących

³⁰ Zob. Oficjalna strona internetowa Unii Europejskiej 2024.

³¹ Zob. Decyzja ramowa Rady z dnia 13 czerwca 2002 r. (Dz.U. L 190 z 18.07.2002).

³² Zob. Oficjalna strona internetowa Unii Europejskiej 2024.

³³ Zob. Nita-Światłowska B. 2018: 5-17.

³⁴ Zob. Kunicka.

³⁵ Zob. Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 27 kwietnia 2005 (Dz.U. 2005 nr 77 poz. 680).

ENA, czyli mających umowę o wzajemnej współpracy³⁶. Ponadto, ekstradycja może być przeprowadzona na wniosek sądowego organu międzynarodowego, jeżeli dotyczy zbrodni ludobójstwa, zbrodni przeciwko ludzkości, zbrodni wojennej lub agresji. Katalog ten zapożyczony został z Art. 5. ust. 2. Statutu MTK³⁷.

Obowiązująca treść Art. 55. określa, że ekstradycja obywatela polskiego jest zakazana, poza wyjątkami przewidzianymi w ust. 2. i 3³⁸. Warunkiem jej dopuszczalności jest popełnienie czynu poza terytorium RP oraz jego przestępczy charakter zarówno w Polsce, jak i w kraju występującym z wnioskiem. Dodatkowo ekstradycja na wniosek międzynarodowego organu sądowego może nastąpić bez spełnienia powyższych warunków, jeśli dotyczy najpoważniejszych zbrodni. Przepisy zabraniają ekstradycji w przypadkach przestępstw politycznych popełnionych bez użycia przemocy oraz jeśli naruszałaby ona prawa człowieka o obywatela. Ostateczną decyzję w sprawie ekstradycji podejmuje sąd.

W polskim prawie wyróżnia się trzy formy ekstradycji: wydanie osoby innemu państwu (rozdział 65. K.p.k.); przekazanie w ramach UE (rozdział 65a K.p.k.); dostarczenie osoby Międzynarodowemu Trybunałowi Karnemu (rozdział 66a K.p.k.)³⁹. Ekstradycję można podzielić na czynną i bierną⁴⁰. Ekstradycja bierna oznacza procedurę rozpatrywania wniosku innego państwa o wydanie osoby ściganej lub skazanej, a ekstradycja czynna dotyczy sytuacji, w której to Polska wnioskuje o wydanie osoby przebywającej za granicą⁴¹. Wnioski ekstradycyjne opierają się również na umowach międzynarodowych, które regulują kwestie procedury, wymaganych dokumentów oraz języka tłumaczeń. Polska posiada zawarte umowy ekstradycyjne z wieloma państwami z całego świata, jednakże wciąż niektórych państw na tej liście brakuje, np. Peru, Urugwaju, Tadżykistanu i Iranu. W 2022 r. podpisana została umowa ze Zjednoczonymi Emiratami Arabskimi, a lista państw współpracujących z Polską stale się poszerza⁴². Wartym podkreślenia jest fakt, iż ekstradycja nie jest kwestią regulowaną jedynie przez przepisy umów międzynarodowych, ale i również przez wolę polityczną władz poszczególnych państw.

Zakończenie

Po przeanalizowaniu wybranych schematów funkcjonowania międzynarodowej współpracy w zakresie ścigania sprawców przestępstw można stwierdzić, iż ma ona bogatą historię oraz na dobre zakorzeniła się w ustawodawstwie międzynarodowym, ale opiera się na wątpliwych fundamentach w postaci czynników zmiennych – relacji między państwami, trendów politycznych i aspektach ekonomicznych. W utopijnej rzeczywisto-

³⁶ Zob. Moszczyńska.

³⁷ Zob. Rzymski Statut Międzynarodowego Trybunału Karnego (Dz.U. 2003 nr 78 poz. 708).

³⁸ Zob. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483).

³⁹ Zob. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks postępowania karnego (Dz. U. 1997 Nr 89 poz. 555).

⁴⁰ Zob. Uchwała SN z 26.08.2004 r., I KZP 16/04, OSNKW 2004, nr 7-8, poz. 68.

⁴¹ Zob. Olchanowski 2017.

⁴² Zob. Lexay 2024.

ści tego typu regulacje byłyby wystarczające, niestety jednak polityka i relacje między państwami oparte są z reguły na partykularnych interesach, co czasem prowadzi do niepowodzeń w realizacji postanowień umów międzynarodowych. Na skuteczność w stosowaniu tychże postanowień mogłaby wpłynąć grożąca za nieprzestrzeganie ich sankcja, ale z uwagi na charakter i dobrowolność współczesnego prawa międzynarodowego, zapewne i to byłoby problematyczne w stosowaniu. Postawioną hipotezę badawczą udało się zweryfikować pozytywnie.

Bibliografia

- Biśta I., Żurek J., 2014, *Ekstradycja w polskim porządku prawnym*, Wrocław.
- Gardocki L., 2023, *Prawo karne*, wyd. 23., Warszawa.
- Gardocki L., 1979, *Zagadnienia internacjonalizacji odpowiedzialności karnej za przestępstwa popełnione za granicą*, Warszawa.
- Gardocki L., 1985, *Zarys prawa karnego międzynarodowego*, Warszawa.
- Góralczyk W., Karski K., Sawicki S., 2024, *Prawo międzynarodowe publiczne w zarysie*, Warszawa.
- Hadel M., 2019, *Kompetencje Ministra Sprawiedliwości w sprawach karnych ze stosunków międzynarodowych*, „Czasopismo Prawa Karnego i Nauk Penalnych”, z. 23, s. 149-174.
- Hołyst B., *Wielka Encyklopedia Prawa*, Warszawa 2014.
- Knypl Z., 1975, *Ekstradycja jako instytucja prawa międzynarodowego i wewnętrznego*, Warszawa.
- Kunicka L., *Europejski nakaz aresztowania — jak sprawdzić i co warto wiedzieć*, <https://adwokat-kunicka.pl/europejski-nakaz-aresztowania-jak-sprawdzic-i-co-warto-wiedziec/> (dostęp: 01.03.2025).
- Kuryłowicz M., 2001, *Słownik terminów, zwrotów i sentencji prawniczych łacińskich oraz pochodzenia łacińskiego*, Kraków.
- Lexay, *Ekstradycja do Polski – które państwa dokonują ekstradycji, a które nie?*, <https://kancelaria.lexay.pl/ekstradycja-do-polski-ktore-panstwa-dokonuja-ekstradycji-a-ktore-nie/> (dostęp: 1.03.2025).
- Mielniczuk A., 2017, *Międzynarodowa Organizacja Policji Kryminalnej Interpol - metody i instrumenty funkcjonowania*, „Facta Simonidis”, z. 1.
- Moszczyńska A., *Jak przebiega ekstradycja?*, https://sprawykarne.wroclaw.pl/old/Jak_przebiega_ekstradycja.html (dostęp: 1.03.2025).
- Mozgawa-Saj M., 2015, *Ekstradycja w polskim postępowaniu karnym*, Warszawa.
- Nita-Świątłowska B., 2018, *Europejski nakaz aresztowania – ograniczona zasada wzajemnego zaufania*, „Kwartalnik o prawach człowieka”, z. 1.
- Nowicki M. A., 2006, „*Shamayev i 12 innych osób przeciwko Rosji i Gruzji - wyrok ETPC z dnia 12 kwietnia 2005 r., skargi nr 36378/02 [w:] Europejski Trybunał Praw Człowieka. Wybór orzeczeń 2005.*”
- Oficjalna strona Unii Europejskiej, https://e-justice.europa.eu/90/PL/european_arrest_warrant (dostęp: 01.03.2025).
- Olchanowski M., *Rozwój instytucji ekstradycji jako formy współpracy międzynarodowej w zakresie zwalczania przestępczości międzynarodowej*, Białystok 2017.

- Oleksiewicz I., 2008, *Zakaz ekstradycji własnych obywateli jako naczelną zasadą konstytucyjną Rzeczypospolitej Polskiej*, „Przegląd Prawa Publicznego”, z. 9.
- Pieńkos J., 1993, *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa.
- Płachta M., 1998, *Ekstradycja i azyl w Konstytucji z 1997 r.* [w:] *Gdańskie Studia Prawnicze*, t. III, Gdańsk.
- Praca zbiorowa, 1997, *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa,
- Ziemblicki B., 2010, *Wprowadzenie do problematyki ekstradycji* [w:] *Wrocławskie Studia Erazmiańskie*, Wrocław.

Akty prawne i orzecznictwo

- Decyzja ramowa Rady z dnia 13 czerwca 2002 r.*: Dz.U. L 190 z 18.7.2002.
- Europejska konwencja o ekstradycji, sporządzona w Paryżu dnia 13 grudnia 1957 r.*: Dz.U. 1994 nr 70 poz. 307.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, tekst jednolity: Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483.
- Rzymski Statut Międzynarodowego Trybunału Karnego*, tekst jednolity: Dz.U. 2003 nr 78 poz. 708.
- Statut Międzynarodowej Organizacji Policji Kryminalnej*, tekst jednolity: Dz.U. 2015 poz. 1758.
- Uchwała SN z 26.08.2004 r.*, I KZP 16/04, OSNKW 2004, nr 7-8, poz. 68.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks Karny*, tekst jednolity: Dz. U. 1997 Nr 88 poz. 553.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks postępowania karnego*, tekst jednolity: Dz. U. 1997 nr 89 poz. 555.
- Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 27 kwietnia 2005*: Dz.U. 2005 nr 77 poz. 680.
- Wyrok TS z 6.09.2016 r.*, C-182/15, Postępowanie dotyczące ekstradycji Alekseia Petrukhina, ZOTSiS 2016, nr 9, poz. I-630.



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2025, tom 34, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2025, volume 34, part 1

DOMINIKA BOROWSKA, JULIA PANASEWICZ

Studentki I roku pedagogiki opiekuńczo - wychowawczej, studia II stopnia
Naukowe Koło Mentoringu i Wolontariatu
Uniwersytet w Białymstoku
First-year care and educational pedagogy students, second-cycle studies
Mentoring and Volunteering Scientific Circle
University of Białystok

Rola wolontariatu w życiu młodzieży akademickiej – budowanie społecznej odpowiedzialności

The Role of Volunteering in the Lives of University Students – Building Social Responsibility

Abstract: The main aim of this article is to present the role of volunteering in the lives of university students. It provides a characterization of volunteering – its definition, forms, and its significance for shaping social responsibility. The methodological section defines two objectives: the cognitive objective – understanding the role and importance of volunteering in the lives of the participants, and the practical objective – designing initiatives to promote volunteering among university students. The research applied the case study method and the interview technique. The study group consisted of five female volunteers studying at universities in Białystok. The findings indicate diverse, empathetic, and engaged volunteer activity among students, bringing numerous benefits to both the volunteers and their beneficiaries.

Keywords: assistance, support, students, altruism, volunteer activity

Wstęp

Idea wolontariatu miała swoje początki już w latach starożytnych. Na przestrzeni wieków można było dostrzec pojedyncze osoby niosące pomoc innym. Każdy człowiek ma w sobie moc, aby nieść pomoc i wsparcie członkom społeczeństwa, przy okazji budując swoją odpowiedzialność społeczną. Jest ona kluczowym elementem, który może przydać się w przyszłej pracy zawodowej, ale również w życiu prywatnym. Idea pracy wolontaryjnej rozciąga się na długie lata.

Znaczenie wolontariatu

Pierwszymi przykładami niesienia bezinteresownej pomocy innym były uczynki ukazane już latach starożytnych. Dowodem niesienia wsparcia jest Chrześcijaństwo (Górecki, 2013: 81-109), gdzie w głównej księdze tej religii ukazano wiele przykładów dobrowolnej pomocy, np. przypowieść o miłosiernym Samarytaninie. W tej opowieści człowiek udzielił wsparcia mężczyźnie, który został brutalnie pobity. Warto podkreślić, że przejeżdżający obok poszkodowanego nie zwracali na niego uwagi. Również w starożytnym Rzymie powstało wiele instytucji filantropijnych niosących pomoc społeczeństwu.

Wiele organizacji religijnych starało się nieść pomoc bezinteresownie innym jednostkom. Takim przykładem są m.in. klasztory i monastery, które udostępniały schronienie dla osób potrzebujących. W czasach drugiej wojny światowej idea pracy wolontaryjnej mocno się rozwinęła. Przykładem organizacji, która niosła pomoc, mimo wymagających, trudnych warunków, jest Polski Czerwony Krzyż (PCK). Ta instytucja pomagała jednostkom, które były ofiarami konfliktu zbrojnego. Ten przykład pracy ochotniczej miał zasięg międzynarodowy.

Warto zwrócić uwagę, że do założenia organizacji wolontaryjnych potrzebna jest pomoc osób empatycznych, zdecydowanych na taką formę wsparcia. Z takiej postawy znany jest Paweł Jordan, który w 1992 roku założył Biuro Obsługi Ruchu Inicjatyw Społecznych (BORIS). Formami wsparcia, jakimi dysponuje ta organizacja, są między innymi konsultacje, poradnictwo, szkolenia, informacja, publikacje, tworzenie koalicji lokalnych¹.

Niestety w 2020 roku wybuchła pandemia COVID-19. Sprawiała ona, że większość działań organizacji pozarządowych zostało zawieszonych. Niektóre działania zmieniły swoją formę na zdalną, aby nie przestawać nieść pomocy innym i wykorzystać możliwości, jakie oferuje rozwój technologii. Podczas takich spotkań wolontariusze mogli wysłuchać potrzeb wielu osób w tym trudnym momencie, jakim była rozwijająca się na całym świecie pandemia (Danilewicz, Kasprzak, Perkowska, Żywno, 2022: 131-144).

Obecnie wiele osób niesie pomoc innym ludziom, podejmując wolontariat w różnych organizacjach, ale również miejscach, gdzie przebywają osoby ciężko chore. Takimi obszarami są, np.:

- edukacja (mentoring, szkoła),
- wydarzenia społeczne (WOŚP, koncerty charytatywne, festiwale, banki żywności, Szlachetna Paczka),
- środowisko naturalne (ochrona przyrody),
- obszar zdrowotny (hospicjum, szpital).

Praca wolontaryjna może przynieść wiele korzyści nie tylko beneficjentom tych działań, ale również samym ochotnikom, którzy mogą zdobyć cenne doświadczenie. Niewykluczone, że będzie ono mogło zaprocentować w ich przyszłej pracy zawodowej czy przy codziennych obowiązkach.

¹ Stowarzyszenie „BORIS”, O Stowarzyszeniu BORIS – Strona Stowarzyszenia BORIS, dostęp: 17.04.2025.

Mimo że ideę wolontariatu można dostrzec już w latach starożytnych, pojęcie to nadal nie ma jednej, uniwersalnej definicji. Większość autorów uważa, że są to działania podejmowane bezinteresownie, dobrowolnie bez jakichkolwiek korzyści materialnych na rzecz społeczeństwa. W tej części artykułu zaprezentowane zostanie pojęcie wolontariatu z różnych perspektyw.

Jan Chrapek uważa, że każdy powinien dzielić się miłością z drugim człowiekiem. Duchowny stwierdza, że praca ochotnicza jest rozumiana jako bezpłatne działalności i dobrowolne czynności na rzecz społeczeństwa, które przy okazji wykraczają poza kręgi rodzinne oraz partnerskie (Chrapek, 2001). Podobną perspektywę wolontariatu ukazuje Św. Jan Paweł II. Jego zdaniem praca ochotnicza to moment, do którego wzywa nas Jezus. Papież zachęca do nawet niewielkich uczynków na rzecz bliźniego, takich jak pokazanie wielkiej miłości bliźniemu poprzez Caritas (Jan Paweł II, 2001). Według autora słownika języków obcych Jana Tokarskiego praca charytatywna to działalność podejmowana dobrowolnie i bezpłatnie, podczas której wolontariusz może zyskać cenne doświadczenie w przyszłej pracy zawodowej (Tokarski, 1980).

Według Doroty Moroń istnieje wiele form wolontariatu, takich jak:

- „działalność w przedsiębiorstwach prywatnych,
- zaangażowanie pracowników na rzecz celów społecznych,
- praca poprzez aktywność różnych wspólnot ludzi,
- wolontariat asystentów,
- aktywności prowadzone bez żadnych kontaktów z instytucjami (Moroń, 2009: 38)”.

Zdaniem Bożeny Matyjas wolontariatem określa się czynności podejmowane na rzecz osób potrzebujących wsparcia. Wśród trudności, które napotykają te osoby wymienia między innymi: skutki podeszłego wieku, poważnie choroby i dolegliwości, bezrobocie oraz doświadczenie przemocy domowej. Takie osoby potrzebują pomocy, ponieważ nie potrafią funkcjonować bez pomocy drugiego człowieka (Matyjas, 2009).

Centrum Wolontariatu jest organizacją, która zajmuje się zapewnianiem pomocy i wsparcia. Ta instytucja definiuje wolontariat jako nieprzymusowe oraz nieodpłatne inicjatywy na rzecz całego społeczeństwa, które wybiegają poza relacje rodzinne, partnerskie². Przy okazji rozważań nad definicją wolontariatu warto wspomnieć o Ustawie o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie z 24 kwietnia 2003 roku, w świetle której wolontariat nie został zdefiniowany. W dokumencie scharakteryzowano jedynie pojęcie wolontariusza. Jest nim „osoba fizyczna, która ochotniczo i bez wynagrodzenia wykonuje świadczenia na rzecz organizacji pozarządowych, podmiotów kościelnych/ wyznaniowych, spółdzielni socjalnych, a także organów administracji publicznej lub podległych im jednostek” (Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie).

Wolontariat można podzielić ze względu na takie kryteria, jak: społeczna podstawa budowania wolontariatu, liczba osób, zakres i intensywność podejmowanych działań czy zakres geograficzny. Ze względu na pierwsze kryterium pracę ochotniczą dzieli się na formalną i nieformalną. Pierwsza z nich wyróżnia się tym, iż zazwyczaj ma bardziej sformalizowany charakter. Sporządzana jest umowa wolontaryjna, w której ochotnik zobowiązu-

² Centrum wolontariatu, <https://wolontariat.org.pl/>, dostęp: 18.04.2025.

je się do określonych działań przez dany czas. Drugi przypadek może być ustalany ustnie i dotyczyć takich form, jak pomoc sąsiadowi w zrobieniu zakupów czy wyprowadzeniu zwierzęcia na spacer. Na podstawie liczby osób wyróżnia się wolontariat indywidualny i grupowy. Zakres i intensywność podejmowanych działań mają charakter stały bądź okazjonalny, czyli akcyjny – branie udziału w pojedynczych wydarzeniach, gdzie do pomocy są potrzebni i rekrutowani ochotnicy. Ostatnie kryterium dzieli wolontariat na krajowy – aktywność jest podejmowana na terenie państwa ojczystego oraz na zagraniczny – poza granicami rodzimego kraju.

Podsumowując, wolontariat nie ma jednej definicji. Wolontariatem określa się podejmowane bezinteresownie, dobrowolnie działania na rzecz całego społeczeństwa. Warto też wspomnieć, że czynności te wykraczają poza kręgi rodzinne i partnerskie, a ochotnicy nie otrzymują wynagrodzenia materialnego za swoją pracę. Dzięki takiej aktywności wolontariusz może zdobyć cenne doświadczenie, które może zaowocować w przyszłej pracy zawodowej. Ponadto, działalność wolontaryjna przyjmuje wiele form różniących jej charakter ze względu na stopień sformalizowania intensywność, liczbę wolontariuszy oraz miejsce aktywności.

Metodologia badań własnych

Przedmiotem przeprowadzonych przez nas badań określiłyśmy rolę wolontariatu w życiu młodzieży akademickiej. Wyodrębniłyśmy dwa cele:

- cel poznawczy – poznanie roli i znaczenia wolontariatu w życiu badanych;
- cel praktyczny – zaprojektowanie działań promujących ideę wolontariatu wśród młodzieży akademickiej.

Sformułowaliśmy jeden problem główny oraz siedem szczegółowych.

Problem główny:

- Jaką rolę odgrywa wolontariat w życiu badanej młodzieży akademickiej?

Problemy szczegółowe:

1. Jak badani studenci rozumieją termin wolontariat?
2. Jak badani studenci postrzegają działalność charytatywną?
3. Jakie są wcześniejsze doświadczenia wolontaryjne badanych?
4. Jakiego rodzaju działalność ochotniczą podejmuje badana młodzież akademicka?
5. Jakie są motywy podejmowania aktywności wolontaryjnej przez badanych?
6. Jakie znaczenie odgrywa wolontariat w życiu badanych?
7. Jakie korzyści z wolontariatu czerpią jego podopieczni?

W naszych badaniach została zastosowana metoda indywidualnych przypadków, technika wywiadu, natomiast narzędziem był kwestionariusz wywiadu. Dzięki zastosowaniu badań jakościowych badacze mogli poznać subiektywną opinię osoby badanej na temat interesującego nas zjawiska. Dobór grupy był celowy. Respondentami było pięć studentek z Uniwersytetu w Białymstoku oraz Uniwersytetu Medycznego w Białymstoku, które działają wolontaryjnie. Podczas procesu analizy wykorzystano elementy kon-

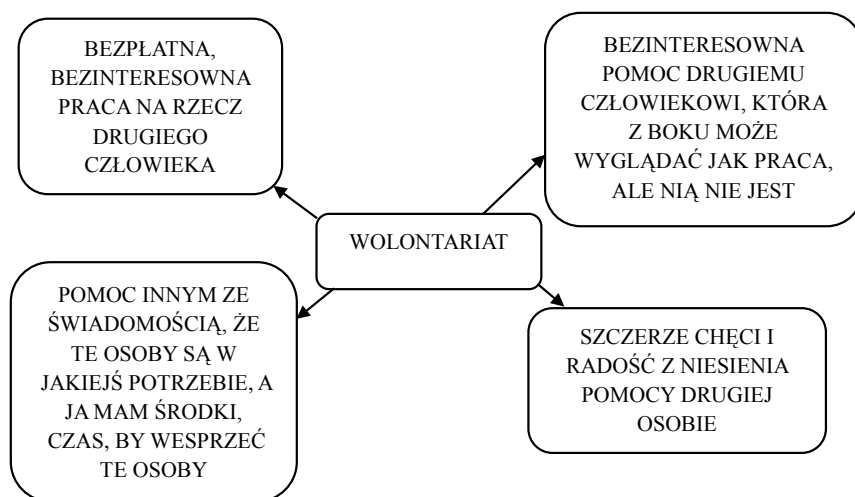
cepcji analizy danych jakościowych Matthew B. Milesa oraz Michaela A. Hubermana, zgodnie z którą do prezentacji danych stosuje się między innymi sieci i matryce (2002).

Analiza wybranych wyników badań

Poniżej prezentujemy wybrane wyniki badań własnych dotyczące rozumienia terminu wolontariat przez badane wolontariuszki, źródeł informacji o podejmowanej pracy ochotniczej, motywacji młodzieży akademickiej do podjęcia działalności wolontaryjnej, poprzedniego i obecnego obszaru działalności, częstotliwości pracy charytatywnej, czynności podejmowane podczas wolontariatu, korzyści odnoszące się zarówno do studentów-wolontariuszy, jak i podopiecznych oraz napotykanne wyzwania.

Pierwszą analizowaną przez nas kwestią było rozumienie pojęcia wolontariatu przez osoby badane. Można zauważyć, że większość naszych badanych uważa, że wolontariat jest pomocą na rzecz innego człowieka, którą wykonujemy bezinteresownie oraz bez możliwości uzyskania jakiegokolwiek korzyści materialnych. Jedna z naszych badanych uważa, że praca ochotnicza to pomoc innym osobom, kiedy mamy możliwości i czas, aby je wesprzeć.

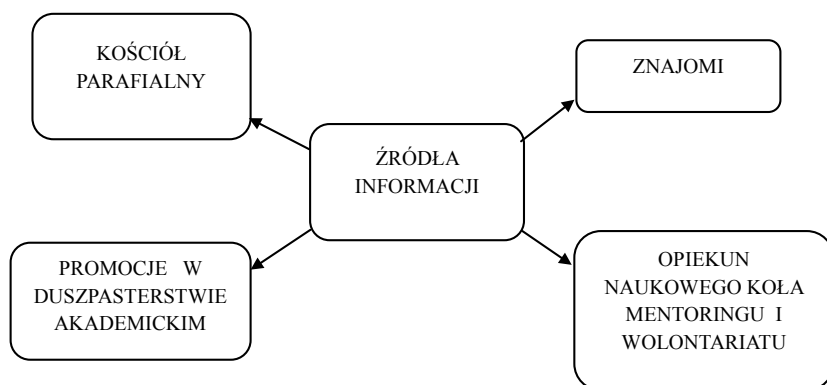
Sieć 1. Rozumienie wolontariatu przez młodzież akademicką



Źródła: badania własne.

Analizując drugą sieć, można dostrzec, że dwie osoby badane o aktualnym wolontariacie dowiedziały się podczas spotkań Duszpasterstwa Akademickiego. Jedna z badanych o pracy ochotniczej w domu dziecka dowiedziała się od Pani Doktor – opiekun Naukowego Koła Mentoringu i Wolontariatu, do którego należy od ponad dwóch lat. Kolejna z respondentek uzyskała informacje od swojego znajomego.

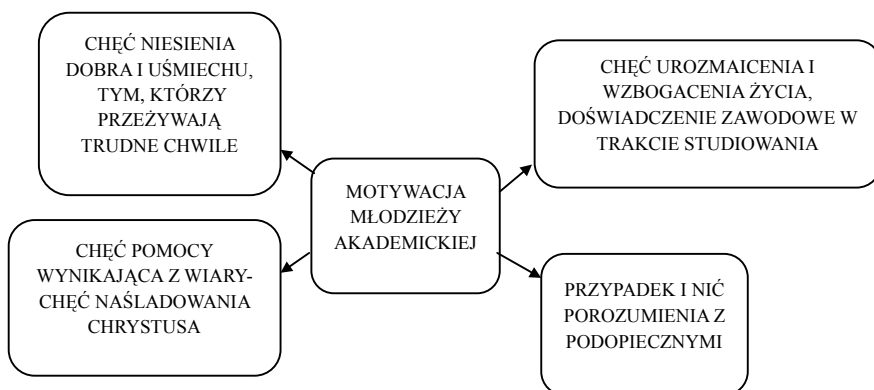
Sieć 2. Źródła informacji o podejmowanym wolontariacie



Źródła: badania własne.

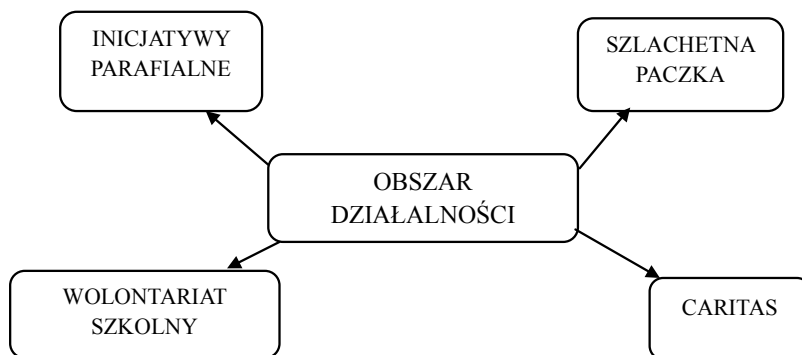
W kolejnej sieci analizujemy motywację młodzieży akademickiej do podejmowania działalności ochotniczej. Większość naszych badanych zdecydowała się na wolontariat, ponieważ chciała nieść pomoc innym. Jedna z badanych chciała urozmaicić swój proces studiowania o nowe doświadczenia. Inna ze studentek zdecydowała się na taki wolontariat, ze względu na powiązanie z praktykowaną przez nią religią i jej założeniami.

Sieć 3. Motywacja młodzieży akademickiej do podjęcia działalności wolontaryjnej



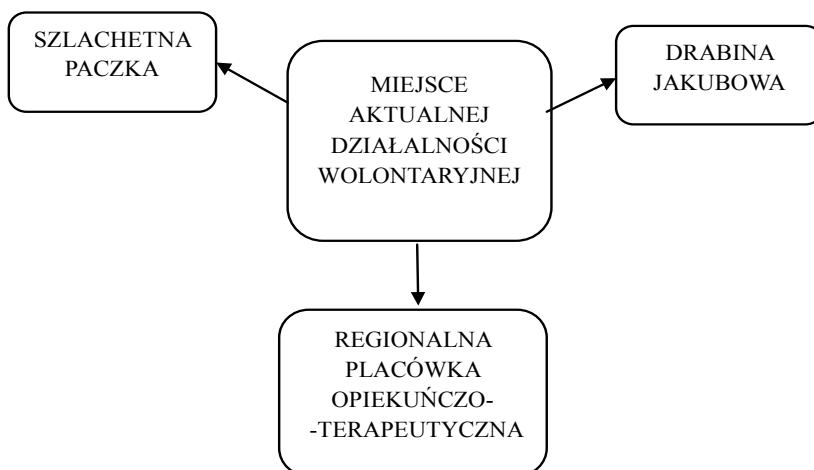
Źródło: badania własne.

Interpretując kolejną sieć, można zauważyć, że większość badanych uczestniczyła w wolontariacie szkolnym. Trzy respondenci wcześniej udzielały się w pracy ochotniczej okazjonalnej, np. w okresie Świąt Bożego Narodzenia lub Wielkanocnych, m.in. Caritas, Szlachetna Paczka czy w inicjatywach organizowanych przez parafię.

Sieć 4. Poprzednia działalność wolontaryjna studentek

Źródło: badania własne.

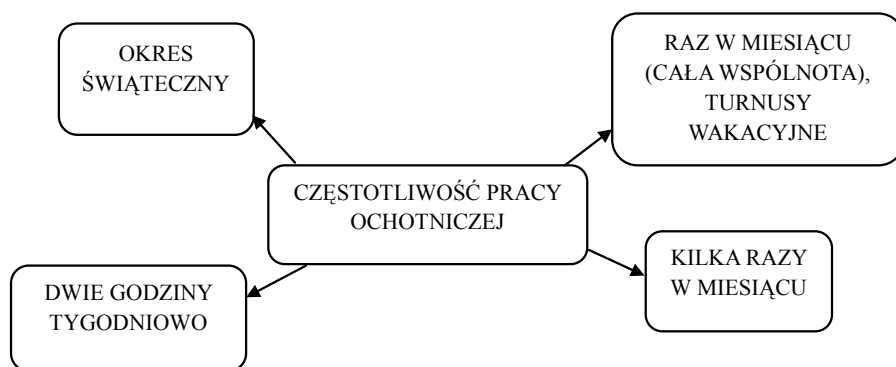
W sieci 5. zostały ukazane miejsca, w których obecnie ochotniczo działają studentki białostockich uczelni. Trzy respondentki udzielają się we wspólnocie religijnej Drabiny Jakubowej. Jedna studentka od kilku lat bierze udział w akcjach Szlachetnej Paczki. Inna osoba badana działa wolontaryjnie od ponad dwóch lat w Regionalnej Placówce Opiekuńczo-Terapeutycznej, w której przebywają dzieci z niepełnosprawnościami, pozbawione częściowo lub całościowo opieki rodzicielskiej.

Sieć 5. Miejsce aktualnej działalności wolontaryjnej podejmowanej przez studentów

Źródło: badania własne.

W ostatniej sieci uwzględniono częstotliwość pracy ochotniczej młodzieży akademickiej. Dwie wolontariuszki starają się spotykać ze swoimi podopiecznymi raz w miesiącu oraz w wakacje wyjechać na turnus do Brańszczyka. Podczas takiego wyjazdu ochotnik pomaga osobie z niepełnosprawnością w codziennych czynnościach (ubranie się, toaleta, poruszanie się). Są też elementy integracyjne, np. karaoke, Milionerzy. Studentka, która jeździ do Regionalnej Placówki Opiekuńczo-Terapeutycznej, odwiedza wychowanków tej placówki przez dwie godziny raz w tygodniu. Ochotniczka, która angażuje się w Szlachetnej Paczce, pomaga innym przy okazji świąt wyjątkowych, np. Świąt Bożego Narodzenia czy w okresie Wielkanocy.

Sieć 6. Częstotliwość pracy ochotniczej studentów białostockich uczelni



Źródła: badania własne.

Analizując pierwszą matrycę, można zauważyć trzy grupy czynności podejmowane podczas wykonywania pracy ochotniczej. Jedna z osób badanych dzieli się swoimi umiejętnościami – talentem muzycznym. Inna ze studentek, udzielająca się w placówce, wykonuje działania na rzecz dzieci, skupiające się wokół spędzania czasu na zabawie oraz obowiązkach edukacyjnych. Pozostałe respondentki udzielają się na rzecz osób z niepełnosprawnościami, wspomagając je w codziennych czynnościach. Ponadto ich aktywność skupia się na rozmowie, wsparciu oraz uczestnictwie w grach, zabawach czy wydarzeniach. Poza tym, wolontariusze Drabiny Jakubowej i ich podopieczni biorą udział w turnusach wakacyjnych.

Matryca 1. Czynności podejmowane podczas pracy wolontaryjnej

CZYNNOŚCI PODEJMOWANE PODCZAS PRACY WOŁONTARYJNEJ	WYPOWIEDŹ STUDENTKI
DZIELENIE SIĘ UMIEJĘTNOŚCIAMI	„Gram na skrzypcach i gitarze, śpiewam”.
PRACA NA RZECZ OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI	„Są organizowane spotkania wolontariuszy i podopiecznych w większym gronie. Natomiast latem odbywają się turnusy wakacyjne”. „Najważniejsze jest wspólne spędzanie czasu, rozmowy, różne gry i inne aktywne formy spotkań, np. kino czy wyjście na spacer. W czasie, gdy jestem z podopiecznym, często pomagam w takich czynnościach, jak jedzenie czy picie lub pomoc w prowadzeniu wózka”.
PRACA NA RZECZ DZIECI	„Są dni, kiedy czas z dziećmi spędzamy na grach i zabawach, czy też, kiedy mogę porobić z nimi coś, co danego dnia dla nich przygotowałam (...). Są też jednak dni, gdy po prostu pomagam dzieciom w ich codziennych obowiązkach, jak nauka do kartkówek czy sprawdzianów lub odrobienie pracy domowej”. "Staram się również służyć pomocą przy innych czynnościach, np. podczas posiłków, czy wyjść na podwórko”. „Organizuję spotkania integracyjne dla dzieci”.

Źródło: badanie własne.

Na następnej matrycy skupiono się na korzyściach, które z pracy ochotniczej czerpią wolontariusze. Podkreślają oni piękno nawiązywanych relacji oraz wiążącą się z tym otwartość na drugiego człowieka, kontakt z nim i radość z niego płynącą. Ponadto osoby badane wymieniły wdzięczność – szczęście z prostych rzeczy i docenianie ich oraz doświadczenie i umiejętności – łączenie studenckiej teorii z praktyką pedagogiczną.

Matryca 2. Korzyści studentów płynące z podejmowanej pracy ochotniczej

KORZYŚCI STUDENTÓW PŁYNĄCE Z PODEJMOWANEJ PRACY OCHOTNICZEJ	WYPOWIEDŹ WOŁONTARIUSZKI
RELACJE MIĘDZYLUDZKIE	„Zyskałam przede wszystkim przyjaciół, z którymi zbudowałam piękne i szczerze relacje”. „Ponadto zyskałam wartościowe przyjaźnie, które są dla mnie prawdziwym skarbem”.

WDZIĘCZNOŚĆ	„Zyskuję nowe spojrzenie na swoje życie, dzięki czemu bardziej je doceniam i cieszę się z codziennych rzeczy”. „Po drugie, nauczyłam się doceniać swoje życie i to, co mam”.
DOŚWIADCZENIE I UMIEJĘTNOŚCI	„To dla mnie zetknięcie z praktyką oraz zdobywanie przy tym sporo doświadczenia w pracy z dziećmi”. „To w takich miejscach, jak RPOT, naprawdę czujesz, że studiujesz, uczysz się i stawiasz co rusz nowe kroki ku pracy pedagogicznej, bądź opiekuńczej”.
OTWARTOŚĆ NA DRUGIEGO CZŁOWIEKA	„Kontakt z podopiecznymi daje mi ogromną radość. Ich szczęście z prostych rzeczy jest dla mnie inspirujące”.

Źródło: badanie własne.

W trzeciej matrycy ponownie położono nacisk na korzyści, ale tym razem w odniesieniu do beneficjentów wolontariatu. Z obserwacji osób badanych wynika, że ich podopieczni przede wszystkim nawiązują nowe znajomości, dzięki którym mają wokół siebie ludzi, których mogą obdarzyć zaufaniem i spędzić z nimi miło czas. Ponadto zwrócono uwagę na radość, objawiającą się uśmiechem.

Matryca 3. Korzyści beneficjentów działalności wolontaryjnej

KORZYŚCI BENEFICJENTÓW DZIAŁALNOŚCI WOLONTARYJNEJ	WYPOWIEDŹ WOŁONTARIUSZKI
NOWE ZNAJOMOŚCI	„Na pełnosprawnych przyjaciółach, z którymi mogą porozmawiać o wszystkim, zaufać albo po prostu wyjść na miasto”.
RADOŚĆ	„Jaką dzieciom przynoszą moje odwiedziny i czas, który wspólnie spędzamy. Dzieciaki bardzo się cieszą, jak przychodzę. Zawsze jak wchodzę do świetlicy to wszystkie dzieci krzyczą: cześć, ciocia”. „Zawsze jest smutek, jak już muszę iść do domu”. „Widok ich uśmiechu, wzruszenia i chwilowej ucieczki od codziennego bólu to największa nagroda”.

Źródło: badanie własne

W ostatniej matrycy znajdują się wyzwania, z którymi osoby badane mierzą się podczas swojej działalności wolontaryjnej. Wymieniły one dwa obszary. Pierwszy z nich dotyczy dostosowania się do specyfiki danej trudności, niepełnosprawności. Zwracają uwagę na konieczność indywidualizmu w podejściu do każdego podopiecznego. Ponadto wymieniły konfrontację z trudnościami i ograniczone możliwości działania związane ze specyfiką pomocy tym osobom oraz to, iż założone cele nie zawsze zostają spełnione, a niektóre są wręcz nieosiągalne.

Matryca 4. Wyzwania studentek podczas pracy wolontaryjnej

NAPOTYKANE WYZWANIA	WYPOWIEDŹ WOLONTARIUSZKI
DOSTOSOWANIE DO SPECYFIKI DANEJ TRUDNOŚCI	„Dużym wyzwaniem jest nauczenie komunikacji z niektórymi podopiecznymi. Każdy z nich ma inny rodzaj i stopień niepełnosprawności”. „Podopieczni RPOT to w większości dzieci ze specjalnymi potrzebami borykające się z zaburzeniami na tle poznawczym, sensorycznym, zachowania, czy też z niepełnosprawnościami”.
KONFRONTACJA Z TRUDNOŚCIAMI I OGRANICZONE MOŻLIWOŚCI DZIAŁANIA	„Największym wyzwaniem jest konfrontacja z cierpieniem i chorobą”. „Musiałam nauczyć się i zaakceptować, że nie zawsze wszystko przychodzi tak łatwo, a czasem nawet wcale nie wychodzi”.

Źródło: badania własne.

Podsumowując oraz odnosząc się do celu praktycznego dotyczącego zaprojektowania działań promujących ideę wolontariatu wśród młodzieży akademickiej na podstawie wypowiedzi osób badanych oraz doświadczenia związanego z uczestnictwem w Naukowym Kole Mentoringu i Wolontariatu skonstruowano zalecenia, takie jak:

- rozpowszechnienie działalności kół wolontaryjnych na uczelniach wyższych,
- organizacja i promocja Międzynarodowego Dnia Wolontariusza mającego miejsce piątego grudnia,
- organizacja konferencji naukowych dotyczących wolontariatu,
- szkolenia kierowane do studentów z zakresu wolontariatu,
- spotkania z inspirującymi gośćmi z różnego rodzaju organizacji, stowarzyszeń wolontaryjnych.

Zakończenie

Wolontariat odgrywa ważną rolę w życiu człowieka, również wśród młodzieży akademickiej, która przyjmując jego różne formy, angażuje się w jego działania. Fragmentaryczne wyniki przeprowadzonych badań nie uprawniają jednak do formułowania wniosków dotyczących całej społeczności akademickiej, jednak wskazują, że wolontariat przyczynia się do rozwoju zawodowego i osobistego wolontariuszy. W naszych kolejnych projektach badawczych planujemy podejmować problematykę wolontariatu w odniesieniu do różnych grup wolontariuszy.

Bibliografia

Centrum wolontariatu, Pobrane z: <https://wolontariat.org.pl/>, [dostęp: 18.04.2025]
Chrapek J., 2001, *Dzielmy się miłością*. — Wolontariat, Radom.

- Górecki M., 2013, *Wolontariat – idea, organizacja, doświadczenia*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne”, nr 1, s. 81–109.
- Jan Paweł II, 2001, *Przesłanie Papieża na zakończenie Międzynarodowego Roku Wolontariatu*, Watykan.
- Matyjas B., 2009, *Wolontariat jako działanie prospołeczne w obszarze pomocy społecznej i pracy socjalnej*. Kielce.
- Moroń D., 2009, *Wolontariat w trzecim sektorze. Prawo i praktyka*, Wrocław.
- Stowarzyszenie BORIS, Pobrane z: O Stowarzyszeniu BORIS - Strona Stowarzyszenia BORIS, dostęp: 17.04.2025]
- Tokarski J., 1987, *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa.
- Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie
- Żywno M., 2022, *Wolontariat w dobie pandemii COVID-19*, w: T. Danilewicz, T. Kasprzak, M. M. Perkowska, M. Żywno (red.), *Praktyki społeczne w czasie pandemii COVID-19. Wybrane działania i ich implikacje*, Białystok, s. 131–144.



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2025, tom 34, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2025, volume 34, part 1

HANNA CIEĆKO

Studentka II roku filologii skandynawskiej, studia II stopnia
Studenckie Koło Naukowe „Norden”
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Second-year Scandinavian philology student, second-cycle studies
“Norden” Scientific Circle
Adam Mickiewicz University in Poznań

Motyw ptaka i jego symbolika w wierszach Hansa Børliego

The Motif of the Bird and Its Symbolism in the Poetry of Hans Børli

Abstract: The aim of this article is to examine the role of the bird motif and its realization in selected poems by Hans Børli, focusing on its symbolism and meaning. The article consists of a theoretical section, which defines key concepts and their role in literature, and outlines the research method – the ornithological perspective – alongside the author’s biography. The second part of the study provides an analysis and interpretation of selected poems, taking into account the cultural symbolism of individual bird species. The conclusions highlight a symbolic correlation between birds, the cyclical nature of the seasons, and the inner life of the lyrical subject. The poems present a static motif, with Børli drawing on cultural symbolism and the bird motif while simultaneously adapting them to his own artistic vision.

Keywords: Hans Børli, Norwegian poetry, motif, symbol, ornithology

Wstęp

Obecność ptaków w różnych kulturach można prześledzić od czasów starożytnych, jednak ich występowanie nie jest powiązane jedynie z rolą, jaką pełnią w ekosystemie. Stworzenia te pojawiały się często w mitologiach, ponieważ przedstawiono je jako atrybuty poszczególnych bogów lub mityczne istoty. Wzrastające zainteresowanie ptakami doprowadziło również do wyodrębnienia w XVI w. działu zoologii – ornitologii, która zajmuje się badaniem biologii ptaków, a także ich zwyczajami, trasami wędrówek, upierzeniem czy fenologią. Wizerunek ptaków w poszczególnych kulturach niewątpliwie ma też wpływ na sposób, w jaki autorzy posługują się i ukazują motyw ptaka i jego symbolikę w literaturze, zwłaszcza w poezji, co można analizować i interpretować, odwołując się do różnych perspektyw badawczych.

Obrazy licznych gatunków ptaków można odnaleźć między innymi w poezji norweskiej, a dokładnie w utworach jednego z najpopularniejszych poetów norweskich XX wieku – Hansa Børliego (1918-1989). Celem niniejszego artykułu jest analiza i interpretacja wierszy tegoż twórcy, w których zostały przedstawione różne gatunki ptaków. Dzięki nim będzie możliwe udzielenie odpowiedzi na następujące pytania: Jaką rolę odgrywa motyw ptaka w wybranych wierszach Hansa Børliego? oraz W jaki sposób Hans Børli realizuje motyw ptaka i jego symbolikę w swoich wierszach, porównując je z symboliką kulturową poszczególnych gatunków?

Czym jest symbol?

Polski termin ‘symbol’ pochodzi od starogreckiego wyrazu ‘symbolon’ oznaczającego ‘znak rozpoznawczy’, podczas gdy norweski termin ‘symbol’ wywodzi się od łacińskiego wyrazu ‘symbolum’, które oznacza ‘symbol’ lub ‘wyznanie wiary’. Nazwą ‘symbolon’ określano początkowo małe przedmioty, jak na przykład pierścienie lub małe tabliczki wykonywane z wypalanej gliny, drewna czy kości (Händler Svendsen 2025).

Przedmioty te były podzielone na dwie części, które po złożeniu idealnie do siebie pasowały. Połówki te łączyły ze sobą dwie osoby, ponieważ ułatwiały relacje handlowe, wiązały się z zobowiązaniami lub były wyrazem przyjacielskich stosunków. Ponadto ułatwiały identyfikację osób nieznanym (Kopaliński 2012: 1).

Symbol jest nośnikiem treści, która na przestrzeni wieków była kojarzona przez ludzi w różny sposób. Na to zjawisko największy wpływ miały tradycje kulturowe i religijne (Ibidem). Co więcej, symbol odnosi się do treści, która jest zarówno uniwersalna, jak i specyficzna, co podkreśla Paul Delmondo w *Symbolism in Greek Mythology: Human Desire and its Transformations* (1980: 44). Juan Eduardo Cirlot rozwija to twierdzenie i dodaje, że uniwersalizm treści przekazywanych przez symbol wykracza poza granice historii. Jednocześnie treść ta może odnosić się do konkretnych okresów historycznych (Cirlot 2020: 25).

Klasyfikację symboli można odnaleźć w *Słowniku symboli* (2012: 1) autorstwa Władysława Kopalińskiego. Zgodnie z nią symbole rozumiane są jako znaki uwarunkowane kulturowo (konwencjonalne), którymi są m.in. litery, flagi, cyfry, broń, znaki drogowe czy matematyczne. Z drugiej strony symbole stanowią grupę składającą się z pojęć, obiektów, idei i doświadczeń, które odnoszą się do lub są powiązane z innymi obiektami bądź ideami. Można przyjąć, że symbol służy do wyrażania głębszego i szerszego znaczenia, które będzie się różnić w zależności od uwarunkowań kulturowych i tradycji religijnych odbiorców. Funkcją symbolu jest natomiast reprezentowanie czegoś innego niż on sam i ilustrowanie danego obiektu w określony sposób. Symbol może wiązać się też z pewną dozą dwuznaczności, tajemniczości, a nawet sprzeczności (Ibidem).

Symbol w literaturze

Symbole po dziś dzień stanowią przedmiot badań historyków, językoznawców, socjologów, etnografów, historyków sztuki i religioznawców. Wykorzystuje się je także

w praktykach religijnych, polityce, w celach propagandowych lub jako środek marketingowy w reklamach (Kopaliński 2012: 2). W literaturze można odnaleźć natomiast symbole literackie. Opracowanie definicji ‘symbolu literackiego’, która jest aktualna również obecnie, datuje się na koniec XIX wieku. Wkład w rozwój tego pojęcia przypisuje się jednemu z najwybitniejszych przedstawicieli literatury niemieckiej Johannowi Wolfgangowi Goethemu, autorowi m.in. *Maximen und Reflexionen* (1833). Ponadto niemiecka myśl idealistyczna przyczyniła się do rozszerzenia i doprecyzowania teorii symboli w badaniach literackich. Idealiści dokonali rozróżnienia między pojęciami ‘symbol’ i ‘alegoria’, które w średniowieczu, renesansie i baroku stosowano synonimicznie. J.W. Goethe zwrócił także uwagę na różnicę między symbolem a alegorią, skupiając się przede wszystkim na pełnionych przez nich rolach. Jego zdaniem, idee niesione przez symbol są nieskończone, a wyrażenie ich treści w sposób wyczerpujący nie jest możliwe. Idee związane z alegorią są zaś ograniczone i dopuszczalne jest ich całościowe wyrażenie (cit. per Stankowska 1995: 71). W świetle twierdzenia Goethego można przyjąć, że alegoria ma tylko jedno znaczenie, a zatem w tekście literackim można ją interpretować tylko w jeden sposób, symbol zaś charakteryzuje się wieloznacznością. Jak podkreśla Agata Stankowska w swoim artykule *Trop w imadle historii idei. O literaturoznawczej koncepcji symbolu* (1995), symbol, w przeciwieństwie do alegorii, nie ogranicza się do jednego kodu, np. języka poetyckiego czy nawet języka potocznego, lecz wykracza poza nie. Z tego względu autorka proponuje rozważać i interpretować symbole literackie nie tylko w kontekście językowym i estetycznym, ale również w ujęciu kulturowym i ideologicznym. Stankowska definiuje symbol literacki jako: „figurę kulturową, tekst, za pomocą którego możemy poznać, wyrazić i uczestniczyć w otaczającym nas świecie wielu języków i wielu światopoglądów” (Stankowska 1995: 70–81). Symbole literackie odgrywają zatem określoną rolę w tekście, ale posiadają jednocześnie rozszerzone znaczenie. Dodatkowo odsyłają czytelników do rzeczywistości pozajęzykowej i są związane z różnorodnymi kontekstami. Ma to wpływ na podejście odbiorców do tekstu, bowiem muszą być oni otwarci na analizę różnorodnych odniesień.

Czym jest motyw literacki?

Wyraz ‘motyw’ w języku polskim i norweskim pochodzi od francuskiego wyrazu ‘motif’, który z kolei wywodzi się z łacińskiego ‘motivus’. Pierwotnie oznaczał on ‘wprawianie w ruch’. Obecnie pojęcie to pojawia się m.in. w ustawodawstwie, muzyce, sztuce, bezpieczeństwie informacji czy literaturze (Store norske leksikon 2025).

Motyw literacki można zdefiniować na dwa sposoby. Po pierwsze, motyw jest najmniejszym elementem świata przedstawionego danego utworu, którego nie można podzielić. Jego rolę mogą pełnić postacie, przedmioty, sytuacje i zdarzenia. Motywy w tym znaczeniu można podzielić też na dwie podgrupy: motywy spoiste i motywy luźne. Pierwszy typ jest silnie związany z tematyką tekstu, natomiast drugi pozostaje poza nią, opierając się np. na dygresjach i epizodach. Tym, co łączy ze sobą motywy spoiste i luźne, jest posiadanie przez nie konkretnego i przemyślanego znaczenia.

Z drugiej strony, idea, działanie lub postać mogą pojawiać się jako motyw w różnych tekstach. Odgrywają one istotną rolę w kontekście kulturowym i charakteryzują się tym,

że dochodzi do ich powtarzania we wszystkich epokach literackich. (Słownik języka polskiego 2025). Motywy te nazywane są toposami. Co więcej, pełnią one w dziełach funkcję konwencjonalną, tzn. sygnalizują odwołania do innych tradycji literackich. Zgodnie z *Encyklopedią języka polskiego*, toposy to: „wyraz wzorców archetypowych, utrwalo-nych w podświadomości zbiorowej” (Nawrot 2014: 494–497).

Oprócz motywów spoistych i luźnych wyróżnić można również motywy statyczne i dynamiczne. Motywy statyczne wpływają na kształtowanie rzeczywistości w utworze, co oznacza, że przedmioty, elementy krajobrazu i inne zjawiska tworzące dzieło mogą oddziaływać zarówno na rzeczywistość, jak i na postacie w niej umieszczone. Ten rodzaj motywów pojawia się najczęściej w opisach lub tle wydarzeń. Nieprzypadkowa okazuje się być natomiast nazwa motywów dynamicznych, ponieważ ich zadaniem jest rozwijanie, zmienianie lub przekształcanie zdarzeń, które mają miejsce w utworach. To właśnie z nich w dużej mierze składa się fabuła w dziełach epickich i dramatycznych. Motywami dynamicznymi są na przykład motyw podróży, motyw spotkania (Ibidem).

Ze względu na to, że w artykule poddaję analizie i interpretacji utwory liryczne, chcę skupić się na motywach występujących jedynie w poezji. Są to przede wszystkim motywy statyczne, odnoszące się do osób, miejsc, przedmiotów itd. i związane z opisem wyglądu, przestrzeni czy charakterystycznych cech poprzez zastosowanie środków stylistycznych. Ich obecność ujawnia się więc, gdy w utworze zostają wymienione imię, nazwa czy właściwość (Korwin-Piotrowska 2011: 118–121).

Metoda

W artykule pragnę przybliżyć „ptasią” twórczość Hansa Børliego. Metoda, którą wykorzystuję do analizy i interpretacji wierszy, stanowi połączenie perspektywy ornitologicznej z literacką analizą motywu i symbolu. Poprzez ujęcie ornitologiczne rozumiem przedstawienie cech charakterystycznych poszczególnych gatunków ptaków oraz ich systematykę, np. podział na ptaki wędrowne, łowne. Zwracam również uwagę na miejsca, w których można spotkać poszczególne gatunki ptaków. Ponadto skupiam się na wyglądzie ptaków (upierzeniu, dziobie) i ich zdolnościach, np. lataniu, polowaniu. Odnoszę się też do zwyczajów poszczególnych gatunków, opisuję na przykład ich aktywność podczas pór roku. Dodatkowo przywołuję migracje ptaków, tj. ich przemieszczanie się spowodowane zmianami warunków atmosferycznych i niedoborami żywności. Jeśli chodzi natomiast o literacką analizę motywu i symbolu, badam, w jaki sposób te terminy literackie są realizowane w odniesieniu do ptaków w wierszach Hansa Børliego. Skupiam się przede wszystkim na wspomnianym już przeze mnie motywie statycznym. Symbolikę kulturową niektórych gatunków ptaków porównuję zaś z ich symboliką w wierszach norweskiego poety. Przed przejściem do analizy i interpretacji wybranych wierszy chcę jednak nakreślić sylwetkę Hansa Børliego.

Hans Børli

Hans Børli urodził się w 1918 roku w gminie Eidskog leżącej około sto kilometrów od Oslo. Był norweskim twórcą, uważanym za jednego z najważniejszych i najpopularniejszych poetów po II wojnie światowej, a także pracował jako robotnik leśny. Z tego powodu nazywano go „*skogens dikter*” (leśny poeta) lub „*arbeiderdikter*” (poeta robotnik).¹ Oprócz poezji Børli pisał również opowiadania, powieści, nowele, sztuki teatralne i zbiory aforyzmów (Hans Børli – selskapet 2022).

Hans Børli jest autorem ponad dwudziestu tomików poezji, a zadebiutował w 1945 roku zbiorem *Tyrielden (Ogień tyryjski)* (1945). W jego twórczości lirycznej widoczne są wpływy romantyczne i stopniowe przejście w kierunku tendencji modernistycznych. Pierwiastek romantyczny jest związany z wrażliwością Børliego na piękno natury. W książce *Norsk litteraturhistorie (Historia literatury norweskiej)* (2001: 452) Per Thomas Andersen opisuje tę szczególną wrażliwość jako „*naturfordypelse*” (zanurzenie w naturze). W swoich wierszach Børli ukazywał bliskość z naturą i poczucie więzi z nią, łącząc te uczucia z wykonywaną przez siebie pracą drwala. Ponadto podkreślał, że choć ludzie potrafią odnaleźć spokój i ciszę na łonie natury, to w obliczu jej ogromu znaczą bardzo niewiele: „*denne pinende følelsen av naturens kalde likegyldighet overfor oss små menneskemaure*” (to bolesne uczucie zimnej obojętności natury wobec nas, małych mrówek) (cit. per Wærp 2024). Jeśli chodzi o cechy modernistyczne w twórczości lirycznej Børliego, to ujawniają się one w formie dzieł i wykorzystywanych środków stylistycznych. Zbiór poezji *Dagene (Dni)* (1957) uznawany jest za przełom w twórczości „poety robotnika”. Cechuje się on zwięzłym, figuratywnym językiem i dominacją formy wolnej wierszy. Tematami podejmowanymi przez Hansa Børliego nie są jednak wyłącznie relacja między człowiekiem a naturą czy codzienność pracowników leśnych, ale także egzystencjalizm (m.in. lęk, wiara, śmierć), metafikcja czy sytuacja polityczna. Jego twórczość poetycka wpisuje się ponadto w *sentrallyrikk* (poezja centralna), obejmującą utwory traktujące o silnych uczuciach człowieka i jego życiu wewnętrznym.

Hans Børli zmarł w 1989 roku. Rok przed śmiercią opublikował autobiografię *Med øks og lyre. Blar av en tømmerhoggers dagbok (Siekiera i lirę. Z pamiętnika drwala)* (1988), w której także można odnaleźć utwory liryczne. Warto dodać, że postać i twórczość Børliego są doceniane nie tylko w Norwegii, ale zyskują coraz większą popularność za granicą. Jego tomiki poezji zostały przetłumaczone na wiele języków, m.in. angielski, niemiecki czy czeski (Wærp 2024).

Analiza i interpretacja wiersza *Jeg liker uvær (Lubię niepogodę)*

W wierszu *Jeg liker uvær (Lubię niepogodę)* (Børli 1949: 29) występuje podmiot liryczny, który spędza na zewnątrz wiele czasu. To prawdopodobnie człowiek, dla którego jedną z najcenniejszych wartości jest bliski kontakt z naturą. Podmiot liryczny zwraca uwagę na pory roku, zwłaszcza jesień i zimę, o czym świadczy pierwsza strofa wiersza:

*Jeg liker uvær.
Stritt regn om hausten.*

Lubię niepogodę.
Ulewnie deszcze jesienia.

¹ Wszystkie fragmenty tłumaczone w tekście są tłumaczeniem własnym autorki artykułu.

Tunge snøfall ved juleleite.

*Det løyser og lindrer
noe frossent og forblåst inni meg*

(Ibidem)

Obfite opady śniegu w okresie Bożego
Narodzenia.
To rozwiązuje i łagodzi
We mnie coś zamarzniętego i rozwianego
przez wiatr

W powyższej strofie widoczny jest wpływ pogody na samopoczucie podmiotu lirycznego, który czuje się nieswojo. Jego zainteresowanie budzą jednak zjawiska meteorologiczne, które można zaobserwować podczas jesieni i zimy, co zostaje wyrażone za pomocą wyliczeń. Z jednej strony w wierszu dochodzi do psychizacji krajobrazu – niepogoda podkreślona przez ulewne deszcze i obfite opady śniegu może stanowić odzwierciedlenie stanów emocjonalnych podmiotu lirycznego. Z drugiej strony deszcz czy śnieg można potraktować też jako wsparcie i pocieszenie dla lirycznego „ja”. Tytułowa niepogoda pomaga mu w uporządkowaniu myśli i uczuć, a także odzyskaniu wewnętrznego balansu. Stanowi niejako remedium na nostalgię, o czym traktuje również kolejna strofa:

*– ligge i ei slåttebu
når regnet trommer på nevertaket,
og skogen driver inn i gråskodda!
Det er som endelig å få gråte
fullt og befriende
etter lang barfrost i sinnet.*

(Ibidem)

Leżeć w stogu siana
gdy deszcz bębni o dach,
a las pogrąża się w szarej mgle!
To tak, jakbym w końcu mógł płakać
całkowicie i wyzwalająco
po długim mrozie w umyśle.

Podmiot liryczny wspomina o jesieni i zimie, ponieważ pierwsza z nich właśnie nadchodzi. Z tego względu osoba mówiąca w wierszu próbuje przygotowywać się na nową porę roku.

Jesienna aura stopniowo roztacza się w przyrodzie, co zostało ukazane w czwartej zwrotce:

*Og verda søker,
søkker i kvitt sus
inn i himmelen*

(Ibidem)

A świat tonie
Tonie w białym szumie
Do nieba

Smutek podmiotu lirycznego wzrasta w chwili, w której widzi on odlatujące ptaki; fakt ten zaburza jego wewnętrzny spokój. Zamiast spokoju pojawia się uczucie straty, którego osoba mówiąca nie potrafi się wyzbyć nawet podczas rozmyślania o niepogodzie. Podkreśla to strofa:

*Ja, jeg liker uvær.
Men synet av fugletrekk om hausten
gjør meg tung til sinns.*

(Ibidem)

Tak, lubię niepogodę.
Ale widok odlatujących ptaków jesienią
sprawia, że pogrążam się w smutku.

Ptakami, które migrują, okazują się być żurawie. Podmiot liryczny wielokrotnie obserwowal ten gatunek, co zostaje opisane w ostatniej strofie:

*Jeg har ofte stått på høgda
når tranene dro mot sør
med sol under grå venger.
Da visste jeg sår
at jeg elsker uværet
fordi det er grått –
som glemselen.*

(Ibidem)

Często stawałem na wysokościach
gdy żurawie kierowały się na południe
ze słońcem pod szarymi skrzydłami.
Wtedy boleśnie rozumiałem
że kocham niepogodę
ponieważ jest szara –
tak jak zapomnienie.

Dla podmiotu lirycznego wers „ze słońcem pod szarymi skrzydłami” oznacza, że lato i słońce ustępują miejsca jesieni. Żurawie zabrały ze sobą ciepłą i słoneczną porę roku, świat natomiast przybiera ciemne, a dokładnie szary barwy, co zostało wyrażone za pomocą synestezji. Ponadto widok żurawi wpływa na stan psychiczny osoby mówiącej, ponieważ zaczyna ona czuć się nie tylko jeszcze bardziej samotna, ale i zapomniana. Zdaje sobie też sprawę z tego, że jesień i zima pogrążą ją w stagnacji, apatii i ciemności. Można więc założyć, że za każdym razem, gdy podmiot liryczny podziwia odlatujące żurawie, ma ochotę krzyknąć do nich: „Nie zostawiajcie mnie tu samego, chcę lecieć z wami!”. Pragnie więc też stać się jednym z żurawi, gdyż dzięki temu mógłby uniknąć jesieni i zimy, a co za tym idzie przytłaczającego uczucia straty i tęsknoty za tym, co było i może nie powrócić.

Jeśli chodzi o motyw i symbolikę żurawi, to w kulturze są one związane ze szczęściem i dobrobytem. Ponadto ptaki te symbolizują też nieśmiertelność (Biedermann 2001: 432–433). Ich sposób funkcjonowania odnosi się również do pór roku, gdyż ich przylot na tereny Europy zwiastuje rychłe nadejście wiosny, odlot oznacza zaś, że zbliża się jesień. W wierszu *Jeg liker uvær* widok żurawi przypomina podmiotowi lirycznemu o przyjemnych, letnich dniach, gdy świeciło słońce. Jednakże dzięki zastosowaniu metafory i epitetu „ze słońcem pod szarymi skrzydłami” nie tylko zostaje podkreślone znaczenie żurawi, ale także ich wygląd. Skrzydła żurawi opisane są jako szare, co jest zgodne z rzeczywistością, ponieważ upierzenie tych ptaków jest szaro-czarne. Z jednej strony kolor szary może odnosić się do zniechęcenia i mroku. Z drugiej strony jednak barwa ta jest symbolem wspomnień i tęsknoty (Kopaliński 2012: 407), więc mimo tego, że i niepogoda, i żurawie są szare, ich wartość dla podmiotu lirycznego jest odmienna – niepogoda wiąże się z zapomnieniem, a żurawie z pamięcią o letnich chwilach. Można również przyjąć, że dzięki wspomnieniom o tym konkretnym gatunku ptaków liryczne „ja” będzie w stanie przetrwać okres jesienno-zimowy. W wierszu widoczna jest również związana z żurawiami nieśmiertelność, jednak w tym przypadku to nie podmiot liryczny, ale jego wspomnienia pozostaną wieczne.

Opisując żurawie, nie można zapomnieć też o tym, że są to ptaki wędrowne i jedną z charakterystycznych cech ich migracji jest lot w szyku przypominającym klucz (ma on zazwyczaj kształt litery „V”) (Wójcik 2008: 42). Aspekt ten został również uwzględniony w wierszu Børlego. Dzięki temu poeta przybliży również symbolikę żurawi, gdyż jak już wspomniałam, ich wylot do ciepłych krajów zapowiada początek jesieni. Jednakże moż-

na zauważyć, że Børli rozszerza to znaczenie, sprawiając, że żurawie stają się też symbolem ciepłego lata i słońca. Innym skojarzeniem związanym z żurawiami i ich symboliką może być też ich sposób poruszania się, który określa się jako dostojny i majestatyczny (Ibidem). Mimo tego w utworze aspekt ten nie został uwzględniony.

Odnosząc się do literackiej analizy motywu i symbolu, w wierszu *Jeg liker uvær* motyw żurawia występuje jako motyw statyczny. Gatunek ptaka zostaje opisany w sposób bezpośredni, a do przedstawienia żurawi użyte zostały środki stylistyczne, takie jak metafory i epitety. Ponadto zwraca się uwagę na ich wygląd i zachowanie w obliczu zmiany pór roku. Børli przedstawia więc archetyp żurawia obecny w kulturze od czasów starożytnych², próbując jednocześnie dopasować go do realiów norweskiej natury i pór roku.

Analiza i interpretacja wiersza *Isfuglen* (Zimorodek)

W wierszu *Isfuglen* (Zimorodek) (Børli 1970: 5) podmiot liryczny również jest związany z naturą. Podobnie jak w *Jeg liker uvær* (Lubię niepogodę) skupia się on na porach roku, zwłaszcza jesieni i zimie. Kolejny raz obserwuje też zjawiska atmosferyczne, którymi w tym przypadku są śnieg i wiatr. Jesień pozbawia świat barw, co podkreślają pierwsze cztery wersy utworu:

<i>Høsten kom tidlig.</i>	Jesień nadeszła wcześniej.
<i>Nordavind,</i>	Wiatr z północy,
<i>snø i bergene</i>	śnieg w górach
<i>og alle farger sloknet.</i>	i wszystkie kolory wyblakły.

(Ibidem)

Jesień sprawia też, że otaczająca człowieka rzeczywistość staje się szara i posępna. Nie ma więc wątpliwości, że sytuacja ta oddziałuje na liryczne „ja” i prawdopodobnie na jego stan psychiczny. Wers „(...) i wszystkie kolory wyblakły” wskazuje na pogrążenie w apatii i stagnacji, a rozpościerający się w naturze mrok wdzierza się również do umysłu.

Jedyną ucieczką podmiotu lirycznego od świata pogrążonego w jesiennej ciemności stają się sny. Nie dotyczą jednak one tylko zimowego krajobrazu, lecz mają na celu zwrócenie uwagi osoby mówiącej na ptaka. Ptakiem tym jest tytułowy *isfuglen*, czyli zimorodek:

<i>Men jeg har hørt mine drømmer</i>	Ale słyszałem moje sny
<i>hviske sammen (...)</i>	szepczące wspólnie
<i>– Langt inne i snømarkene</i>	– Daleko na zaśnieżonych polach
<i>ved elver så djupe at</i>	przy rzekach głębokich tak że
<i>de aldri fryser til</i>	nigdy nie zamarzają
<i>lever Fuglen</i>	mieszka Ptak
<i>– den gnistblå isfuglen</i>	– Isniący, niebieski zimorodek
<i>med solfjær i bringa.</i>	ze słonecznym piórem na piersi.

(Ibidem)

² Por. Cooper 1998: 324–327.

Zimorodek ukazany w wierszu musi zmagać się z trudnymi warunkami życia, jakimi są zaspasy śnieżne i ograniczony dostęp do pożywienia, które znaleźć może jedynie w niezamarzniętych rzekach. Mimo przeciwności ptak ten potrafi sobie poradzić i z tego względu pojawia się w marzeniach sennych podmiotu lirycznego. Co więcej, widoczne są podobieństwa pomiędzy zimorodkiem a osobą mówiącą w wierszu, gdyż oboje muszą przetrwać samodzielnie wymagający okres jesienno-zimowy. Różnica między nimi polega jednak na sposobie przeżywania poszczególnych pór roku. Gdy rozpoczyna się jesień w naturze, podmiot liryczny też się jej „podporządkowuje”, zimorodek zaś nie poddaje się i nie popada w apatię. Poprzez swoją chęć walki i przetrwania podczas schyłku roku ptak ten staje się więc inspiracją i wzorem do naśladowania dla lirycznego „ja”, które może nauczyć się, jak poradzić sobie w trudnych chwilach wśród jesienno-zimowej aury. Pamięć o zimorodku działa na osobę mówiącą kojąco, uspokajająco.

Symbolika zimorodka i jego funkcja jako motywu kulturowego jest natomiast przede wszystkim związana z pokojem, dobrobytem, szczęściem i miłością. Ponadto, ptak ten kojarzony jest z obfitymi zbiorami i poprawą różnych sytuacji życiowych, np. sytuacji finansowej (Kłosiewicz 1998: 144). W wierszu Børliego zimorodek symbolizuje zaś wolę przetrwania, nadzieję i cierpliwość. W wersach „łśniący, niebieski zimorodek/ze słonecznym piórem na piersi” jego symbolika zostaje przedstawiona poprzez odniesienie do wyglądu. Dzięki zastosowaniu epitetu *gnistblå* i prefiksu *sol-* Børli zwraca uwagę na upiękanie i wiernie ukazuje fizjonomię zimorodka, gdyż ten niewielki ptak ma niebieski grzbiet, szmaragdowozielone skrzydła i złocistopomarańczowy brzuch (Wójcik 2008: 20). Wielobarwny zimorodek stanowi więc przeciwieństwo jesiennej rzeczywistości, o której traktuje wiersz. Można uznać, że staje się on słońcem bądź światłem rozbłyskującym w jesiennym mroku, gdyż jego złoto-pomarańczowy brzuch przywodzi na myśl promienie słoneczne. Dzięki temu ptakowi podmiot liryczny może więc odzyskać nadzieję na to, że rzeczywistość i jego życie wkrótce znów pokryją się barwami i jednocześnie przestać czuć się osamotniony. Zimorodek nie jest ptakiem wędrownym, dlatego nie opuszcza Norwegii jesienią i zimą (Schandy 2024). W pewnym sensie więc jego obecność podnosi osobę mówiącą na duchu – nie tylko ona musi stawić czoła wyzwaniom jesieni i następującej po niej zimy.

W kulturze zimorodek jest także symbolem determinacji i odwagi, a symbolika ta została podkreślona w wierszu (Kłosiewicz 1998: 144). Norweski poeta opisuje miejsca, w których występuje ten gatunek ptaków, w tym przypadku są to brzegi rzek, gdzie ptaki budują gniazda. U Børliego zimorodek żyje w pobliżu rzek, które nigdy nie zamarzają. Z tego powodu ptak ten ma łatwiejszy dostęp do pożywienia, gdyż większość przedstawicieli tego gatunku poluje na ryby, łapiąc je swoimi długimi, przypominającymi włócznie dziobami.

Zimorodki potrafią także ogłuszyć rybę, uderzając nią o skałę lub gałąź (Wójcik 2008: 21). Dzięki swoim łowieckim umiejętnościom ptaki te są więc w stanie przetrwać jesień i zimą, gdy ilość pokarmu jest ograniczona. Odważne zachowanie i zaradność zimorodka mogą więc inspirować podmiot liryczny i pokazywać, że przetrwanie jesieni i zimy jest możliwe.

W utworze *Isfuglen* motyw zimorodka realizowany jest jako motyw statyczny. Børli szczególną uwagę kieruje na wygląd ptaka, który zostaje opisany za pomocą epitetów odnoszących się do barw. Autor ponadto odnosi się do fenologii zimorodków, gdyż opisu-

je sposób, w jaki ten gatunek spędza jesień i zimę. Należy również dodać, że w wierszu została wykorzystana symbolika ptaka znana w kulturze³. Tak jak w *Jeg liker uvær*, Børli rozwija ją jednak i dostosowuje do sytuacji lirycznej, aby uwypuklić to, że zimorodek może również symbolizować wolę walki i przetrwania w różnych trudnych sytuacjach, z którymi człowiek musi zmierzyć się podczas swojej egzystencji.

Zakończenie

W wierszach *Jeg liker uvær* i *Isfuglen* Hansa Børliego dochodzi do konsolidacji motywu ptaka z kulturową symboliką poszczególnych gatunków – żurawie reprezentują przemijanie i tęsknotę, zimorodek zaś determinację i nadzieję. Poprzez wykorzystanie owej symboliki norweski poeta ukazał stałe powiązanie podmiotu lirycznego, a tym samym człowieka z naturą, wskazując na wpływ, jaki ma ona na stany emocjonalne, a także kondycję fizyczną i psychiczną jednostki. Wybrane przeze mnie utwory wpisują się więc w założenia norweskiej *sentrallyrikk* uprawianej przez Børliego. Warto zauważyć, że symbolika zimorodka i żurawi ukazana w wierszach tworzy też między nimi opozycję. Żurawie opuszczają liryczne „ja” w najtrudniejszych chwilach, pozostawiając z nim tylko wspomnienia letnich dni, podczas gdy mniejszy z ptaków stanowi dla niego źródło otuchy, ukojenia czy inspiracji. Ptaki w poezji Børliego pełnią zatem rolę symboli związanych z cyklicznością pór roku na terenach Norwegii, a także stanowią metafory refleksji i duchowych zmagania podmiotu lirycznego.

W obu wierszach można odnaleźć też odniesienia ornitologiczne, ponieważ Børli zwrócił uwagę na wygląd ptaków, ich fenologię czy zwyczaje żywieniowe poprzez zastosowanie motywu statycznego widocznego dzięki konkretnym środkom stylistycznym, epitetom i metaforom. Norweski twórca posłużył więc obecnymi w kulturze toposem i symboliką ptaka, ale dostosował je do norweskich realiów. Warto zaznaczyć, że przeanalizowane przeze mnie utwory stanowią jedynie ułamek ptasiej twórczości Børliego i ptasiej poezji norweskiej w ogóle, co świadczy o obszerności tego tematu i możliwości prowadzenia dalszych badań w sposób interdyscyplinarny.

Bibliografia

- Andersen T., 2001, *Norsk litteraturhistorie*. Oslo.
- Biedermann H., 2001, *Leksykon symboli*, tłum. J. Rubinowicz. Warszawa.
- Børli H., 1949, *Jeg liker uvær. Men støtt kom nye vårer*. Oslo.
- Børli H., 1970, *Isfuglen. Isfuglen*. Oslo.
- Cirlot J. E., 2020, *Dictionary of Symbols*, tłum. J. Sage, V. Miles. New York.
- Cooper J. C., 1998, *Zwierzęta symboliczne i mityczne*, tłum. A. Kozłowska-Ryś, L. Ryś. Poznań.
- Diel P., 1980, *Symbolism in Greek Mythology: Human Desire and its Transformations*, tłum. V. Stuart, M. Stuart, R. Folkman. Boulder.
- Goethe J. W., 1833, *Maximen und Reflexionen*. Tübingen.
- Kłosiewicz S., 1998, *Ptaki święte, przeklęte i inne*. Warszawa.

³ Por. Cooper 1998: 309–310.

- Kopaliński W., 2012, *Słownik symboli*. Warszawa.
- Korwin-Piotrowska D., 2011, *POETYKA – przewodnik po świecie tekstów*. Kraków.
- Nawrot A. (red.), 2014, *Encyklopedia języka polskiego*. Kraków.
- Stankowska A., 1995, Trop w imadle historii idei. O literaturoznawczej koncepcji symbolu.
- Teksty Drugie*, 36(6), s. 70–81.
- Wójcik E. (red.), 2008, *Życie ptaków*. Warszawa.

Źródła internetowe

- Hans Børli – selskapet., 2022, *Børli personlig*. <https://hansborli.no/om-hans-borli/borli-personlig/>. (dostęp 10.03.2025)
- Händler Svendsen, L. F., 2025, Symbol, [w]: *Store norske leksikon*, <https://snl.no/symbol>. (dostęp 07.03.2025).
- Motiv (motyw), [w]: *Store norske leksikon*, <https://snl.no/.search?query=motiv>. (dostęp 07.03.2025).
- Motyw, [w]: *Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/motyw.html>. (dostęp 07.03.2025).
- Schandy, T., 2024, Isfugl (zimorodek), [w]: *Store norske leksikon*, <https://snl.no/isfugl>. (dostęp 11.03.2025).
- Wærp, H. H., 2024, Hans Børli, [w]: *Store norske leksikon*, https://snl.no/Hans_B%C3%B8rli. (dostęp 10.03.2025).



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2025, tom 34, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2025, volume 34, part 1

EWELINA CHOJNOWSKA, ANIELA DARMOFAŁ

Aniela Darmofał

Studentka III roku pedagogiki specjalnej, studia jednolite magisterskie

Studenckie Koło Pedagogów Społecznie Zaangażowanych

Uniwersytet w Białymstoku

Third-year special pedagogy student, uniform master's degree studies

Student Circle of Socially Engaged Pedagogues

University of Białystok

Ewelina Chojnowska

Studentka IV roku pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej, studia jednolite magisterskie

Studenckie Koło Pedagogów Społecznie Zaangażowanych

Uniwersytet w Białymstoku

Fourth-year social rehabilitation pedagogy student, first-cycle studies

Student Circle of Socially Engaged Pedagogues

University of Białystok

Indywidualizm a wspólnotowość. Doświadczenie działania na rzecz społeczeństwa w studenckim kole naukowym

Individualism and Community. The Experience of Acting for Society in a Student Scientific Circle

Abstract: The article addresses the problem of reconciling individualism with building community in education, analyzing the activities of the Socially Engaged Pedagogues Scientific Circle at the University of Białystok. Drawing on Maslow's theory and axiological issues, the authors show how student activity fosters both personal development and the shaping of prosocial attitudes. The study emphasizes the importance of values, cooperation, and the integration of theory with practice in training future educators.

Keywords: education, values, social engagement, personal development, cooperation

Wstęp

Współczesna edukacja staje przed wyzwaniem znalezienia równowagi między indywidualizmem a wspólnotowością. Z jednej strony rozwój osobisty, samodzielność i kreatywność są niezwykle cenione, z drugiej – umiejętność współpracy, budowania relacji i zaangażowania społecznego okazuje się kluczowa w wielu dziedzinach życia. W ostat-

nich latach media społecznościowe silnie promują indywidualizm, podkreślając sukces jednostki, samodoskonalenie i dążenie do własnych celów. W efekcie może to prowadzić do osłabienia więzi społecznych i mniejszego zainteresowania działaniami na rzecz wspólnoty. Środowisko akademickie jest miejscem, w którym studenci muszą znaleźć balans między tymi wartościami. Doskonałym przykładem są koła naukowe, gdzie rozwój indywidualny łączy się ze współpracą i wspólnym działaniem. Każdy student może realizować własne projekty, zdobywać nowe umiejętności i rozwijać zainteresowania, jednocześnie ucząc się pracy w grupie, organizowania wydarzeń czy dzielenia się wiedzą z innymi. W niniejszym artykule przyjrzymy się temu, jak działalność w uniwersyteckim kole naukowym może sprzyjać zarówno rozwojowi jednostkowemu, jak i budowaniu wspólnoty. Omówimy teorię hierarchii potrzeb Abrahama Masłowa, zagadnienia aksjologiczne oraz znaczenie wartości w działaniach prospołecznych. Na podstawie doświadczeń z działalności w kole naukowym pokażemy, jak można skutecznie łączyć te dwa podejścia, aby młodzi ludzie byli zarówno samodzielni, jak i otwarci na współpracę.

Teoria motywacji Masłowa

Abraham Maslow, amerykański psycholog humanistyczny, wprowadził w latach 40. XX wieku koncepcję hierarchii potrzeb, znaną jako piramida Masłowa. Model ten zakłada, że ludzkie potrzeby są uporządkowane hierarchicznie, poczynawszy od podstawowych potrzeb fizjologicznych, aż po potrzeby samorealizacji (Maslow, 1954: 36). W pedagogice piramida Masłowa znalazła zastosowanie jako narzędzie do zrozumienia motywacji uczniów i projektowania efektywnych strategii edukacyjnych (Pasikowski, 2014: 128).

Piramida Masłowa składa się z pięciu poziomów potrzeb: (1) fizjologiczne - obejmujące elementarne aspekty egzystencji, takie jak dostęp do pożywienia, wody i odpoczynku (Maslow, 1954: 37); (2) bezpieczeństwa - dotyczą poczucia stabilności życiowej, ochrony przed zagrożeniami i zapewnienia warunków do przewidywanego funkcjonowania (Śliwerski, 2009: 25); (3) przynależności i miłości - odnoszą się do nawiązywania oraz utrzymywania relacji społecznych, akceptacji w grupie oraz budowania więzi międzyludzkich (Witkowska-Tomaszewska, 2014: 177); (4) szacunku - obejmują zarówno poczucie własnej wartości, jak i uznanie ze strony otoczenia (Maslow, 1954: 38); (5) samorealizacji - dotyczą realizacji indywidualnego potencjału, rozwijania talentów i osiągnięcia osobistych celów (Pasikowski, 2014: 130).

Zastosowanie piramidy Masłowa w działalności w Kole Naukowym Pedagogów Społecznie Zaangażowanych

Hierarchia potrzeb Masłowa może stanowić cenne narzędzie w działalności Koła Naukowego Pedagogów Społecznie Zaangażowanych. W ramach tej organizacji członkowie często podejmują inicjatywy wspierające społeczności lokalne, angażując się w projekty edukacyjne, pomocowe i integracyjne. Zrozumienie struktury piramidy pozwala na skuteczniejsze projektowanie działań, które odpowiadają na różne poziomy potrzeb

uczestników. Projekty budujące relacje społeczne, jak działania integracyjne czy współorganizacja dni tematycznych, wspierają potrzeby przynależności i szacunku. Ostatecznie, promowanie aktywności rozwijających indywidualny potencjał, takich jak warsztaty umiejętności miękkich, motywuje uczestników do samorealizacji i dalszego rozwoju. Dzięki świadomemu uwzględnieniu hierarchii potrzeb Masłowa w działalności koła naukowego przyszli pedagodzy mogą skuteczniej odpowiadać na wyzwania społeczne i edukacyjne, dostosowując swoje działania do realnych potrzeb odbiorców (Pasikowski, 2014: 131). Piramida Masłowa stanowi cenne narzędzie w zrozumieniu motywacji uczniów oraz projektowaniu efektywnych strategii edukacyjnych. Jednakże, aby w pełni wykorzystać jej potencjał, należy uwzględniać indywidualne różnice oraz kontekst kulturowy i społeczny uczniów. Integracja teorii Masłowa z innymi podejściami motywacyjnymi może przyczynić się do bardziej holistycznego podejścia w edukacji (Witkowska-Tomaszewska, 2014).

Czym jest aksjologia?

Aksjologia, czyli nauka o wartościach, stanowi jedną z istotniejszych dziedzin filozofii, zajmującą się badaniem ich natury, klasyfikacji oraz wpływu na życie jednostkowe i społeczne. Jest to *nauka o wartościach i o kryteriach wartościowania; też: konkretny system wartości* (sjp.pwn.pl; dostęp: [10.04.2025 r.]). Jak zauważa Tatarkiewicz (Wiśniewski, 2001: 45), wartości są jednym z podstawowych elementów porządkujących ludzkie życie, nadającym kierunek naszym wyborom i decyzjom. W kontekście edukacji aksjologia odgrywa szczególną rolę, ponieważ systemy wychowawcze i dydaktyczne zawsze opierają się na określonym zestawie wartości – jawnych lub ukrytych. Wartości nie tylko kształtują cele kształcenia, ale także wpływają na styl nauczania, postawy nauczycieli oraz klimat relacji w szkole. To właśnie na gruncie aksjologii rozstrzygane są pytania o to, czego uczyć, jak wychowywać i do jakiego ideału człowieka zmierzać. Jak podkreśla Bauman (1996: 45), w świecie pełnym niepewności i zmiennych norm społecznych, potrzeba jasnego systemu wartości staje się jednym z fundamentów wychowania świadomego obywatela. Drabarek (Drabarek, 2019: 34) wskazuje, że aksjologia to nie tylko teoria, ale także praktyczne narzędzie porządkowania celów i dążeń człowieka. Można ją więc rozumieć jako sposób na nadanie życiu spójności i sensu, co w kontekście edukacyjnym oznacza pomoc w kształtowaniu tożsamości młodego człowieka oraz w budowaniu jego relacji ze światem społecznym. W tym sensie wartości pełnią rolę nie tylko moralnego kompasu, ale i „drogowskazu” wychowawczego. Nauczanie nie może pomijać sfery aksjologicznej – wychowanie bez wartości staje się bowiem chaotyczne, pozbawione trwałych fundamentów. Wartości, takie jak odpowiedzialność, uczciwość, szacunek czy solidarność, powinny być nie tylko przekazywane, ale również praktykowane w codziennym życiu szkolnym. To one budują klimat zaufania i współpracy, a jednocześnie przygotowują uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie opartym na zasadach demokratycznych. Tym samym szkoła staje się nie tylko miejscem przekazywania wiedzy, ale również przestrzenią formowania postaw, budowania wspólnoty i wzmacniania więzi społecznych. Ministerstwo Edukacji Narodowej w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* (MEN,

2017: 3) wyróżnia, że wychowanie do wartości jest warunkiem rozwoju społeczeństwa obywatelskiego i kultury dialogu. Aksjologia w edukacji nie jest więc dodatkiem, lecz jej rdzeniem – punktem wyjścia dla świadomego, refleksyjnego i odpowiedzialnego działania pedagogicznego.

Aksjologia to nie tylko filozoficzna refleksja nad wartościami, lecz także praktyczny kompas dla edukacji. To ona nadaje sens działaniom wychowawczym i pozwala odnaleźć spójność w świecie pełnym sprzecznych oczekiwań. Dlatego refleksja nad wartościami powinna być obecna zarówno w teorii pedagogicznej, jak i codziennej praktyce szkolnej.

Wartości w działalności prospołecznej

Wartością „*jest to wszystko, co dla danej osoby jest ważne, upragnione, niezbędne, a także darzone szacunkiem i uznaniem. Wartość stanowi istotny składnik poglądu na świat danej jednostki oraz regulacji jej zachowań. Wyróżnia się takie rodzaje wartości, jak: socjocentryczne (bezpieczeństwo narodowe); interpersonalne (lojalność); intelektualne (mądrość); emocjonalne (miłość); etyczne (dobro); estetyczne (piękno); prestiżowe (status społeczny); egzystencjalne (życie); materialne (dobrobyt); oraz hedonistyczne (radość z życia)*” (Kupisiewicz 2009: 204). Wartość to wszystko, co ma szczególne znaczenie dla danej osoby – może to być obiekt, człowiek, postawa lub idea, którą darzy szacunkiem i uznaniem. Jest ściśle powiązana z zaspokajaniem potrzeb, sposobem postrzegania świata, podejmowanymi działaniami, relacjami z innymi ludźmi oraz realizacją osobistych aspiracji i celów życiowych. Wartości odgrywają kluczową rolę w życiu każdego człowieka, wpływając na jego sposób myślenia, podejmowane decyzje oraz relacje z innymi. Definicja przedstawiona powyżej podkreśla, że wartości nie są jednorodne – obejmują różne aspekty, takie jak moralność, emocje, intelekt, bezpieczeństwo czy dobrobyt. Dzięki nim ludzie kształtują swoje postawy, określają priorytety i dążą do realizacji celów. Wartości są więc swoistym kompasem życiowym, który pomaga funkcjonować w społeczeństwie i podejmować świadome wybory. Ta klasyfikacja pozwala studentom zastanowić się nad sensem i wartością swojej edukacji i jej procesu. Warto zastanowić się co jest dla danej osoby najważniejsze, nad czym chciałaby się pochylić w swoim procesie edukacyjnym. Niewątpliwie wartość indywidualizmu oraz wspólnotowości są aksjologicznie bardzo różnorodne i niosą za sobą szereg rozmaitych “konsekwencji”. Doświadczenie działalności w kole naukowym pozwala na doświadczenie wartości w indywidualności oraz wspólnotowości.

Indywidualizm w edukacji i działalności społecznej

Indywidualizm to podejście, w którym nacisk kładzie się na autonomię jednostki, jej unikalne potrzeby oraz możliwość samorealizacji. Wspieranie indywidualizmu w działalności koła naukowego oznacza umożliwienie jego członkom eksplorowania własnych zainteresowań, wyznaczania celów oraz podejmowania niezależnych decyzji (Deci & Ryan 2000: 70). Przejawia się to poprzez personalizację ról i zadań dostosowanych do zdolności, aspiracji i pasji poszczególnych członków. Indywidualizm w pracy zespołowej

sprzyja kreatywności, samodzielności i krytycznemu myśleniu (Peret-Drażewska, 2016: 95). Praktyczne przejawy indywidualizmu w działalności koła to m.in. umożliwienie pracy we własnym tempie, dobór tematów projektów zgodnych z osobistymi zainteresowaniami czy ocena działań na podstawie indywidualnego zaangażowania i postępu, a nie według sztywnych kryteriów (Świrko 2018: 76). Personalizacja w pracy koła może być rozumiana jako strategia wspierania rozwoju jednostki w ramach zbiorowej aktywności. Choć na poziomie deklaratywnym wiele mówi się o respektowaniu indywidualności członków, to w praktyce pewne ograniczenia organizacyjne – takie jak wymogi formalne czy harmonogramy – mogą utrudniać pełną realizację tej idei (Reinhard 2018: 136). Działalność w kole naukowym wymaga położenia nacisku na samorozwój, świadome podejmowanie inicjatyw, a także personalizację ról pełnionych we wspólnocie. Jednocześnie to przestrzeń, która pozwala na poznawanie i analizowanie realnych problemów społecznych oraz identyfikację potrzeb występujących w konkretnych grupach społecznych. Tego typu zaangażowanie sprzyja kształtowaniu indywidualnych wartości, potrzeb, emocji i ról społecznych.

Wspólnotowość w edukacji oraz działalności społecznej

Wspólnotowość, rozumiana jako gotowość do współdziałania, odpowiedzialności i wzajemnego wsparcia, odgrywa ważną rolę w aktywnościach społecznych i akademickich, takich jak funkcjonowanie koła naukowego. To podejście opiera się na przekonaniu, że przynależność do grupy i wspólna praca nad konkretnym celem sprzyjają nie tylko efektywności działań, ale też rozwojowi osobistemu każdego członka. Już Abraham Maslow (Malow 1954: 46) zwracał uwagę, że potrzeba przynależności jest jedną z kluczowych w ludzkim życiu – człowiek naturalnie dąży do bycia częścią wspólnoty. W ramach koła naukowego wspólnotowość wyraża się przede wszystkim w działaniach zespołowych – czy to przy organizacji wydarzeń, planowaniu projektów, czy podejmowaniu decyzji. Wspólna praca nad konkretnymi inicjatywami sprawia, że grupa zyskuje nie tylko na skuteczności, ale staje się przestrzenią, gdzie rodzą się relacje oparte na zaufaniu i szacunku (Szczurek-Boruta 2012: 21).

Nie bez znaczenia są również wartości, które wspólnota promuje: solidarność, dzielenie się odpowiedzialnością czy otwartość na potrzeby innych. Właśnie one budują fundament pod działania, które mają charakter społeczny. Członkowie koła nie tylko rozwijają swoje umiejętności, lecz także uczą się współodpowiedzialności za grupę i jej wpływ na otoczenie. To nieoceniona lekcja empatii i wrażliwości na sprawy społeczne. Koło naukowe często angażuje się w inicjatywy skierowane do środowiska lokalnego – od działań charytatywnych, przez warsztaty edukacyjne, po współpracę z organizacjami pozarządowymi. Dzięki temu studenci mają okazję rozwijać kompetencje społeczne, takie jak umiejętność komunikacji, pracy w grupie czy rozwiązywania konfliktów. Co więcej, taka działalność pozwala im odkrywać, jak ich zaangażowanie może realnie oddziaływać na innych.

Wspólnotowy charakter aktywności akademickiej może sprzyjać budowaniu bardziej sprawiedliwego i otwartego społeczeństwa. Studenci, którzy od początku uczą się pracy zespołowej i działania dla wspólnego dobra, zyskują kompetencje potrzebne do pełnienia

ról społecznych i obywatelskich. Działalność w Kole to więc coś więcej niż tylko akademickie zaangażowanie – to sposób na budowanie świadomości społecznej i aktywnej postawy wobec rzeczywistości.

Dobrym przykładem takiego podejścia jest Koło Naukowe Pedagogów Społecznie Zaangażowanych na Uniwersytecie w Białymstoku, które łączy działalność naukową ze społeczną odpowiedzialnością. Organizując akcje charytatywne, prowadząc działania na rzecz dzieci, seniorów czy osób wykluczonych, studenci nie tylko nabywają praktycznych umiejętności, ale przede wszystkim uczą się, że działanie „z innymi i dla innych” ma realną wartość. Elementy wspólnotowości w kole naukowym obejmują m.in. wspólne rozwiązywanie problemów, organizowanie wydarzeń i akcji społecznych oraz podkreślanie wartości takich, jak: solidarność, współodpowiedzialność i wzajemna pomoc. Działalność w kole pełni funkcję nie tylko narzędzia indywidualnego rozwoju, ale również dobra wspólnego – przestrzeni, w której rozwija się kapitał społeczny, a studenci uczą się działać dla innych i z innymi (Segiet, 2021: 121). Wspólnotowy charakter Koła jest szczególnie istotny w kontekście promowania równości, zaangażowania obywatelskiego i przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu. Koło Naukowe Pedagogów Społecznie Zaangażowanych angażuje studentów w różnorodne inicjatywy charytatywne i społeczne, umożliwiając rozwój kompetencji miękkich, pogłębianie świadomości społecznej oraz budowanie poczucia odpowiedzialności za wspólne dobro.

Różnice między indywidualizmem a wspólnotowością w działalności w Kole Naukowym Pedagogów Społecznie Zaangażowanych

W działalności Koła Naukowego Pedagogów Społecznie Zaangażowanych można wyróżnić dwa odmienne podejścia: indywidualistyczne i wspólnotowe. Każde z nich charakteryzuje się innym stylem pracy, sposobem podejmowania decyzji oraz motywacją do działania. Motywacja do działania – w podejściu indywidualistycznym członkowie koła skupiają się przede wszystkim na własnym rozwoju i osiągnięciach. Przykładem może być dążenie do uzyskania prestiżowego stypendium lub publikacji naukowej. Z kolei osoby kierujące się podejściem wspólnotowym kładą większy nacisk na dobro grupy i wspólne działania na rzecz społeczności, np. organizowanie warsztatów edukacyjnych dla mieszkańców. Sposób podejmowania decyzji – indywidualiści zazwyczaj preferują samodzielne podejmowanie decyzji, kierując się osobistymi celami i niezależnością. Natomiast w podejściu wspólnotowym decyzje podejmowane są demokratycznie, z uwzględnieniem opinii wszystkich członków koła. Taki sposób działania nierzadko sprzyja budowaniu więzi i wzajemnemu zrozumieniu. Styl pracy – osoby o indywidualistycznym nastawieniu często koncentrują się na samodzielnych projektach i podkreślaniu własnych osiągnięć. Wspólnotowość natomiast opiera się na współpracy i wzajemnym wsparciu.

W kontekście działalności społecznej oznacza to np. wspólne organizowanie akcji charytatywnych, zamiast realizowania wyłącznie indywidualnych badań. System wartości – indywidualiści szczególnie cenią niezależność i autonomię, natomiast osoby o wspólnotowym podejściu kierują się wartościami takimi, jak: solidarność, współpraca i zaangażowanie społeczne. To właśnie te różnice sprawiają, że oba podejścia odgry-

wają ważną rolę w działalności koła, wzajemnie się uzupełniając i przyczyniając do jego rozwoju. W artykule z 2019 roku, pod tytułem „Powiązania uniwersyteckie wśród studentów i ich pomiar”, podkreśla się to, jak różne aspekty tego poczucia wpływają na to, jak studenci radzą sobie i czują się na uniwersytecie. W niniejszym artykule przedstawiono badania dotyczące więzi z uczelnią (tzw. powiązania uniwersyteckie) wśród studentów w Polsce, koncentrując się na jej pomiarze oraz uwarunkowaniach. Zastosowana metodologia badawcza oparta została na ilościowym podejściu z wykorzystaniem standaryzowanego kwestionariusza. Proces badawczy obejmował analizę empiryczną przeprowadzoną na szerokiej próbie studentów uczelni wyższych, a dobór uczestników odbywał się w oparciu o metodę niereprezentatywną – tzw. metodę kuli śnieżnej. Początkowo badacze rozdali kwestionariusze 200 studentom pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zostali oni poproszeni o dalsze przekazanie formularzy innym studentom uczelni, co umożliwiło rozszerzenie próby badawczej. W rezultacie uzyskano dane od 720 studentów z różnych kierunków studiów. Wśród uczestników znajdowało się 489 kobiet oraz 231 mężczyzn, co ukazuje wyraźną przewagę kobiet w badanej grupie. Średni wiek badanych wyniósł 20,6 lat, przy odchyleniu standardowym równym 2,37. Większość studentów (82,4%) studiowała w trybie dziennym, a pozostała część (17,6%) w trybie zaocznym (Charzyńska, 2019: 234-235). Do pomiaru więzi z uczelnią zastosowano polską adaptację skali University Connectedness Scale (UCS) autorstwa Lee i Robbinsów (2000), która mierzy stopień identyfikacji i emocjonalnego przywiązania studenta do swojej uczelni. Skala zawierała osiem pozycji ocenianych na pięciopunktowej skali Likerta. W toku analizy sprawdzono rzetelność narzędzia, uzyskując współczynnik α Cronbacha równy 0,82, co świadczy o wysokiej wewnętrznej spójności skali. Wyniki analiz wykazały istotne statystycznie zależności między poziomem więzi z uczelnią a różnymi zmiennymi demograficznymi i akademickimi. Na przykład, kobiety osiągały istotnie wyższe wyniki w zakresie więzi z uczelnią niż mężczyźni. Studenci studiujący w trybie dziennym również wykazywali silniejsze przywiązanie do uczelni w porównaniu do studentów zaocznych. Ponadto, analizując rok studiów, stwierdzono, że studenci pierwszego roku deklarowali wyższy poziom więzi niż studenci lat wyższych, co sugeruje, że początkowy entuzjazm i identyfikacja z uczelnią mogą z czasem ulegać osłabieniu (Charzyńska, 2019: 233). Uzyskane wyniki wskazują na potrzebę dalszych badań nad czynnikami sprzyjającymi budowaniu pozytywnej relacji studenta z uczelnią, zwłaszcza w kontekście wspierania jego dobrostanu psychicznego, motywacji do nauki oraz zapobiegania rezygnacji ze studiów. Badanie wnosi istotny wkład do literatury psychologii edukacyjnej i socjologii edukacji w Polsce, dostarczając narzędzia do dalszych badań oraz praktycznych interwencji wspierających integrację studentów ze środowiskiem akademickim (Charzyńska 2019: 233).

E. Charzyńska zauważyła, że poczucie związku z uczelnią ma trzy główne części: 1) Poczucie przynależności – w kontekście uniwersyteckim odnosi się do subiektywnego doświadczenia studenta związanego z akceptacją i integracją w obrębie społeczności akademickiej. Obejmuje ono przekonanie o byciu wartościowym członkiem tej społeczności, o możliwości nawiązywania pozytywnych relacji interpersonalnych z innymi studentami, kadrą dydaktyczną oraz pracownikami administracyjnymi uczelni. Silne poczucie przynależności charakteryzuje się doświadczeniem wspólnotowości, wzajemnego szacunku oraz poczuciem emocjonalnego związania z grupą, co w konsekwencji wpływa na

ogólne samopoczucie i poziom zaangażowania studenta w życie uniwersytetu. 2) Identyfikacja z uczelnią – proces, w którym student internalizuje i przyjmuje za własne normy, wartości oraz misję danej instytucji edukacyjnej. Przejawia się to w poczuciu więzi emocjonalnej z uczelnią, postrzeganiu jej jako znaczącego elementu własnej tożsamości społecznej oraz w odczuwaniu dumy z przynależności do jej społeczności. Student silnie zidentyfikowany z uczelnią będzie wykazywał większe zaangażowanie w jej życie, lojalność oraz gotowość do reprezentowania jej interesów. 3) Poczucie wsparcia społecznego – w środowisku akademickim odnosi się do przekonania studenta o dostępności i adekwatności zasobów pomocowych ze strony otoczenia uniwersyteckiego. Obejmuje to zarówno wiarę w możliwość uzyskania pomocy instrumentalnej (np. porady, informacje, konkretna pomoc w zadaniach) oraz emocjonalnej (np. zrozumienie, empatia, wysłuchanie) od innych studentów, jak i od kadry dydaktycznej (wykładowców, prowadzących zajęcia) oraz innych pracowników uczelni (np. doradców, pracowników dziekanatu). Wysoki poziom wsparcia społecznego przyczynia się do zwiększenia poczucia bezpieczeństwa, zmniejszenia odczuwanego stresu oraz podniesienia ogólnej zdolności studenta do radzenia sobie z wyzwaniami akademickimi i osobistymi. Patrząc na to przez pryzmat kół naukowych, badania Pani Charzyńskiej są bardzo pomocne. Z jednej strony, na uniwersytecie spotyka się wiele różnych osób, z różnymi pomysłami i talentami. To sprawia, że projekty studenckie mogą być ciekawe i pełne nowych pomysłów. Z drugiej strony, aby działania były skuteczne i pomocne, należy współpracować i okazywać wsparcie. W Kole Naukowym Pedagogów Społecznie Zaangażowanych widać te 3 elementy związku z uczelnią. Poczucie przynależności tworzy się, gdy członkowie koła spotykają się, planują wszechstronne akcje i działają prospołecznie. Identyfikacja z misją Koła, czyli z pomaganiem innym i działaniem na rzecz społeczeństwa, sprawia, że można czuć się dumnym z tego co się robi, powinno się poczuć, że to, co się robi, ma znaczenie, nie jest obojętne.

Badania E. Charzyńskiej pokazują, że studenci, którzy czują silny związek ze swoją uczelnią, są bardziej zaangażowani i czują się lepiej. W naszym Kole to widać, bo chętnie bierzemy udział w różnych akcjach i dajemy z siebie wszystko. To pokazuje, jak ważne jest, byśmy czuli się częścią naszej grupy i mieli poczucie wspólnoty.

Ocena indywidualizmu i wspólnotowości w kontekście działania w kole naukowym

W działalności Koła Naukowego Pedagogów Społecznie Zaangażowanych dostrzega się znaczenie zarówno podejścia indywidualistycznego, jak i wspólnotowego. Każde z nich odgrywa istotną rolę, zależnie od charakteru realizowanego projektu. Podejście indywidualistyczne szczególnie uwidacznia się podczas uczestnictwa w konferencjach naukowych, gdzie możliwe jest rozwijanie umiejętności, zdobywanie doświadczeń, udział w prezentacjach dokonań Koła oraz nawiązywanie kontaktów naukowych. Niejednokrotnie działania te prowadzą do osobistych sukcesów, takich jak publikacja referatów czy otrzymanie prestiżowych stypendiów. Równocześnie nie zapomina się, że działalność w Kole stanowi część szerszej misji ukierunkowanej na wspólny rozwój i wspieranie innych. Podejście wspólnotowe szczególne znaczenie zyskuje podczas organizacji wyda-

rzeń tematycznych, takich jak Dzień Dziecka czy kiermasze charytatywne. W tego rodzaju inicjatywach istotne jest, by działania nie skupiały się wyłącznie na realizacji indywidualnych celów, lecz by koncentrowano się na wspólnym działaniu służącym dobru ogólnemu. W trakcie organizacji kiermaszów charytatywnych szczególnie ceniona jest wartość współpracy. Zadania są rozdzielane, decyzje podejmowane wspólnie, a wzajemne wsparcie uznawane za kluczowy element sukcesu przedsięwzięcia. Praktyka pokazuje, że największą skuteczność osiąga się poprzez umiejętne połączenie obu podejść. Wspólnotowość umożliwia budowanie więzi oraz efektywną współpracę, natomiast indywidualizm zapewnia przestrzeń do rozwoju osobistego, co w dalszej perspektywie przekłada się na jakość działań wspólnych – zarówno w sferze naukowej, jak i prospołecznej.

Zakończenie

Podsumowując, należy stwierdzić, że różnice między indywidualizmem a wspólnotowością okazują się nie tylko widoczne, ale również potrzebne. Indywidualizm sprzyja rozwojowi jednostki, natomiast wspólnotowość pozwala na realizację celów przekraczających możliwości działania indywidualnego. Sukces podejmowanych inicjatyw zależy od stopnia integracji działań i wzajemnego wsparcia. W edukacji podejścia indywidualistyczne i wspólnotowe nie powinny być traktowane jako przeciwstawne, lecz jako strategie komplementarne. Łączenie personalizacji nauczania z rozwijaniem kompetencji społecznych umożliwia wszechstronny rozwój uczniów oraz lepsze przygotowanie ich do życia zawodowego i społecznego. Szkoła powinna tworzyć przestrzeń zarówno dla samodzielności, jak i współpracy, integrując oba te podejścia w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Bibliografia

- Bauman Z., 1996, *Etyka ponowoczesna*. Warszawa.
- Charzyńska E., 2019, *University connectedness among students and its measurement*, „Przegląd Pedagogiczny”, z.1, pp. 231-247.
- Deci E.L. and Ryan R.M., 2000, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, [w:] „*American Psychologist*”, 55(1), pp. 68–78.
- Drabarek A., 2019, *Przedmiot w aksjologii. Dyskusje o naturze wartości moralnych*. Warszawa.
- <https://doi.org/10.14746/psn.2021.1.07>
- <https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawa-programowa>
- <https://przeglادpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/31/1/article.pdf>
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (red.), 2009, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Maslow A.H., 1954, *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2017, *Podstawa programowa wychowania przed-szkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*. Warszawa: MEN. Poyzyskano z:

- Pasikowski S., 2014, *Teorie, klasyfikacje i diagnozowanie w ujęciu psychologicznym*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*”, z: 68(4), pp. 39–62.
- Peret-Drażewska P., 2016, *Orientacje wspólnotowe młodzieży w warunkach indywidualizacji społeczeństwa*, „*Przegląd Pedagogiczny*”, z: 1, pp. 91-101.
- Reinhard K., 2018, *Indywidualizacja nauczania w szkole – możliwości i ograniczenia*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*”, z: 21, pp: 133-143.
- Segiet W., 2021, *Wspólnotowość (w) edukacji*, „*Pedagogika Społeczna Nova*” z: 1, pp. 119-136.
- Śliwerski B., 2009, *Współczesna myśl pedagogiczna: znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków.
- Świrko J., 2018, *Indywidualizm – autonomia – wspólnotowość*, „*Pedagogika Szkoły Wyższej*”, z. 2 (24), pp. 75-81.
- Szczurek-Boruta A., 2012, *Indywidualizm warunkiem uczestnictwa we wspólnocie*, „*Studia z Teorii Wychowania*”, t. 3, nr 2, pp. 19-30.
- Witkowska-Tomaszewska A., 2016, *Rytualne sposoby oporu uczniów edukacji wczesnoszkolnej na przemoc symboliczną szkoły*. [w:] „*Pomiędzy dwiema edukacjami. Dziecko/uczeń wobec czasu zmiany*”, z: 68(4), pp. 89-100.
- Wiśniewski R., 2001, *Aksjologia kluczem do filozofii Władysława Tatarkiewicza*, „*Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*”, z: 10(1(37)), pp.45–53.



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2025, tom 34, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2025, volume 34, part 1

KRYSTIAN FEDOROWICZ

Student II rok zarządzania, studia I stopnia
Studenckie Koło Przedsiębiorczości
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Second-year management student, first-cycle studies
Entrepreneurship Scientific Circle
John Paul II Catholic University of Lublin

Czynniki ekonomiczne i społeczne kształtujące wybór ścieżki kariery na przykładzie osób urodzonych w latach 2002-2006

Economic and Social Factors Shaping Career Path Choices among Individuals
Born in 2002–2006

Abstract: Career path management begins at an early stage. Initially, parents influence this process by deciding on kindergarten, primary school, or extracurricular activities that shape the early skills of the young generation. The young person becomes involved—though not always actively—in the choice of secondary school. However, as a rule, the high school graduate, being a full-fledged citizen, makes their own decision regarding university studies or another career path. The aim of this article is to analyze the impact of initial conditions on the choice of career paths among young people. The study seeks to identify the main factors determining the educational and career decisions of the research group that influence their career development. A survey method was used based on an original questionnaire.

Keywords: career path, initial conditions, professional career, Generation Z

Wstęp

Wybór ścieżki kariery zawodowej jest jednym z kluczowych etapów w życiu młodych ludzi, a jego uwarunkowania stanowią przedmiot badań wielu naukowców zajmujących się psychologią, socjologią, ekonomią, a także naukami o zarządzaniu i jakości. W literaturze naukowej można wyróżnić liczne teorie dotyczące czynników wpływających na wybory zawodowe jednostek. W niniejszym artykule przyjęto perspektywę interdyscyplinarną, analizując wpływ zarówno czynników wewnętrznych, jak i zewnętrznych na decyzje dotyczące kariery osób urodzonych w latach 2002-2006.

W ramach podstaw teoretycznych kluczowe miejsce zajmują koncepcje Johna L. Hollanda, Anny Roe, Donalda E. Supera oraz Annette Lareau. Teoria Hollanda zakłada, że wybór zawodu jest ściśle powiązany z cechami osobowości jednostki, co prowadzi do podziału na sześć typów osobowości zawodowej: realistyczny, badawczy, artystyczny, społeczny, przedsiębiorczy i konwencjonalny. Według tej teorii ludzie osiągają największą satysfakcję zawodową, gdy ich praca jest zgodna z ich predyspozycjami psychologicznymi.

Z kolei teoria Anny Roe skupia się na wpływie doświadczeń z dzieciństwa na wybory zawodowe. Autorka wyróżnia trzy kluczowe aspekty kształtujące ambicje zawodowe: genetykę, doświadczenia rodzinne oraz potrzeby społeczne. W jej koncepcji szczególne znaczenie mają relacje z rodzicami, które mogą determinować kierunek ścieżki kariery (Myszka-Strychalska 2017, 15-17).

Donald E. Super zwraca uwagę na dynamiczny charakter rozwoju zawodowego, podkreślając, że wybory edukacyjne i zawodowe nie są jednorazowe, lecz zmieniają się w czasie w wyniku zdobywanych doświadczeń i zmian w życiu. Jego koncepcja cyklu życia zawodowego wskazuje, że rozwój kariery odbywa się w kilku fazach, począwszy od eksploracji, przez stabilizację, aż po konsolidację i schyłek aktywności zawodowej (Pakieło-Flasińska 2020, 2-3).

Badania Annette Lareau dotyczące różnic między klasowych w wychowaniu dzieci pokazują, jak ważne są warunki startowe w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych i zawodowych. Lareau podkreśla, że dzieci z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym mają większe szanse na osiągnięcie sukcesu zawodowego dzięki lepszemu dostępowi do edukacji, zajęć dodatkowych oraz wsparcia rodziny w planowaniu ścieżki kariery (Lareau 2003).

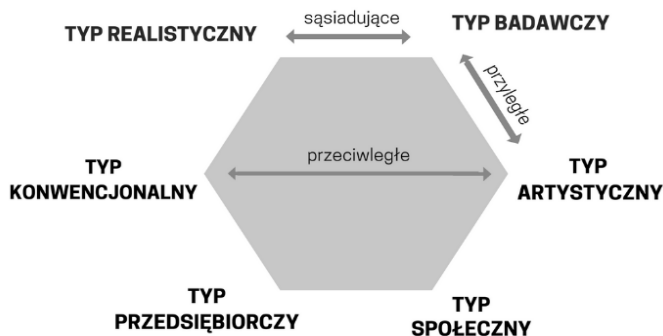
Analiza czynników wpływających na wybory zawodowe młodych ludzi musi również uwzględniać aspekty społeczno-ekonomiczne, w tym sytuację gospodarczą, warunki rynku pracy oraz zmiany technologiczne. Pokolenie „Z”, do którego należą osoby badane w artykule, wyróżniają się innym podejściem do pracy od poprzednich generacji. Jest to grupa, dla której kluczowa jest równowaga między życiem prywatnym a zawodowym, rozwój osobisty oraz elastyczność zatrudnienia. Zjawiska te wynikają z dynamicznych zmian społecznych i technologicznych oraz rosnącej roli mediów społecznościowych w życiu zawodowym i prywatnym.

Jakie czynniki mają największy wpływ na wybór ścieżki kariery?

Możemy rozróżnić dwie grupy czynników wpływających na wybór ścieżki kariery a mianowicie: czynniki zewnętrzne, jak i wewnętrzne. Obie grupy czynników mają swoje podłoże w psychice człowieka, jak i jego wychowaniu, mimo to różnią się znacząco. W niniejszym artykule skupimy się bezpośrednio, który ma większy wpływ, odnośnie do wyborów i dokonań.

W kwestii czynników wewnętrznych możemy wyróżnić między innymi osobowość, czyli ekstrawersja, introwersja, dokładność, otwartość na nowości. Mogą determinować preferencje zawodowe i sposób, w jaki podejmujemy decyzję. J. Holland twierdzi, że preferencje zawodowe są kształtowane w relacji do środowiska zawodowego i wynikają

z osobowości. Według J.H. Holland'a, a ludzie odnajdują największe zadowolenie, z pracy które odpowiada ich cechom charakteru. Według teorii możemy wyróżnić 6 typów osobowości zawodowej, a mianowicie:



Rys. 1. Typy osobowości wg Holland'a

Źródło: K. Płuska (2018) 6 typów zawodowych osobowości wg Hollanda, Miętko o kompetencjach. Pozyskano z <https://www.katarzynapluska.pl/6-typow-zawodowych-osobowosci-wg-hollanda-test-hollanda/> (dostęp: 12.03.2025).

Natomiast czynniki zewnętrzne to: struktura społeczna, warunki ekonomiczne, dostęp do edukacji, presja społeczna i zmiany technologiczne. Pokolenie "Z" zupełnie inaczej patrzy na otaczający świat i na nowości, które dopiero wchodzą na rynek, tak samo motywują ich inne czynniki niż resztę pokoleń. Ludzie z pokolenia "Z" wyróżniają się tym, że są bardzo zróżnicowani kulturowo i społecznie (Constant Growth 2020) *"Zakłada się, że będą to pracownicy: o niskim stopniu lojalności wobec pracodawcy, nastawieni na siebie, roszczeniowi, posługujący się głównie elektronicznym sposobem komunikacji, mogący mieć trudności w pracy zespołowej, oczekujący precyzyjnego wyznaczania zadań, ale i wymiernego odzwierciedlenia ich pracy w wynagrodzeniu, nastawieni na pracę z wykorzystaniem Internetu (także w przypadku pozyskiwania wiedzy), będący pod dużym wpływem social media zawodowo, jak i społecznie"*. Mają wysokie wymagania odnośnie do pracy, jak i życia prywatnego. Wyróżniają się tym, że osiągnięcie szczęścia i równowagi psychicznej jest dla nich ważniejsze niż kariera i sukcesy finansowe. Według Anny Roe, potrzeby zawodowe stanowią odzwierciedlenie chęci realizacji potrzeb niezaspokojonych w dzieciństwie przez rodziców. Anna Roe przedstawia 3 główne czynniki:

- **genetykę**, czyli umiejętności i predyspozycje, z którymi się rodzimy,
- **doświadczenia z dzieciństwa**, które kształtują nasze preferencje zawodowe,
- **potrzeby**, czyli jakie zawody w społeczeństwie są postrzegane jako atrakcyjne.

Celem artykułu jest określenie, jak kreuje się ścieżka kariery w odniesieniu do pokolenia "Z", i pokazanie, jak owa ścieżka wygląda w różnych sferach społecznych i ekonomicznych, jak i w jaki sposób rozwija się nowe pokolenie.

Dla realizacji postawionego celu przeprowadzono badania własne w oparciu o metodę badań pierwotnych z wykorzystaniem CAWI (Computer Assisted Web Interview) z użyciem kwestionariusza ankiety utworzonego w Microsoft Forms. Ankieta była dostępna w dniach 09.02.2025 do 23.02.2025. Zebrano 108 odpowiedzi. Ankieta była udostępniana przez portale społecznościowe, takie jak: Facebook i Instagram. Rozkład wiekowy respondentów według roku urodzenia prezentuje tabela 1, a według miejsca zamieszkania tabela 2.

Tabela 1. Rok urodzenia respondentów

Lp.	Kategoria	N
1	2002	28
2	2003	16
3	2004	25
4	2005	28
5	2006	11

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 2. Miejsce zamieszkania respondentów

Lp.	Kategoria	N
1	Miasto do 50 tys. mieszkańców	25
2	Miasto 50-100 tys. mieszkańców	10
3	Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	28
4	Wieś	45

Źródło: Opracowanie własne.

Jak można zauważyć, badana grupa pod względem roczników, jak i miejsca zamieszkania była zróżnicowana. Kolejna z cech różnicujących badaną grupę była sytuacja finansowa. Rozkład odpowiedzi prezentuje tabela 3. Warto zwrócić uwagę, że pod tym kątem w badanej grupie przeważają osoby, które swoją sytuację finansową określają jako dobrą (54 osoby).

Tabela 3. Sytuacja finansowa w rodzinie

Lp.	Kategoria	N
1	Słaba	8
2	Wystarczająca	27
3	Dobra	54
4	Bardzo dobra	19

Źródło: Opracowanie własne.

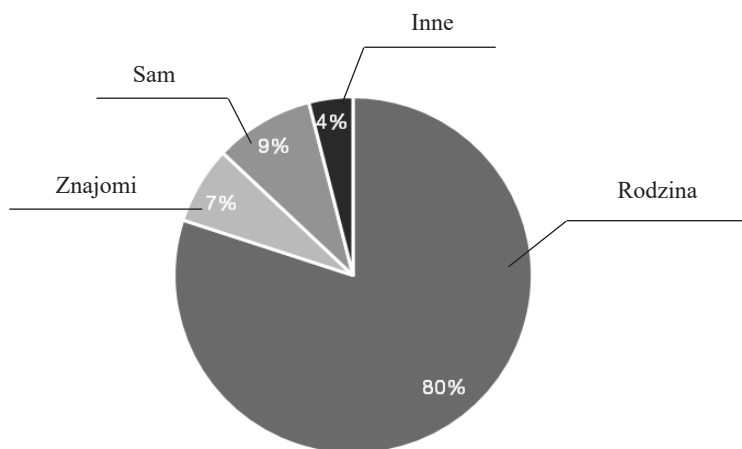
W badanej grupie większość respondentów stanowiły osoby z wykształceniem średnim (85). Rozkład odpowiedzi pod kątem wykształcenia prezentuje tabela 4.

Tabela 4. Wykształcenie badanych

Lp.	Kategoria	N
1	Podstawowe	4
2	Średnie	85
3	Zawodowe	11
4	Wyższe	8

Źródło: Opracowanie własne.

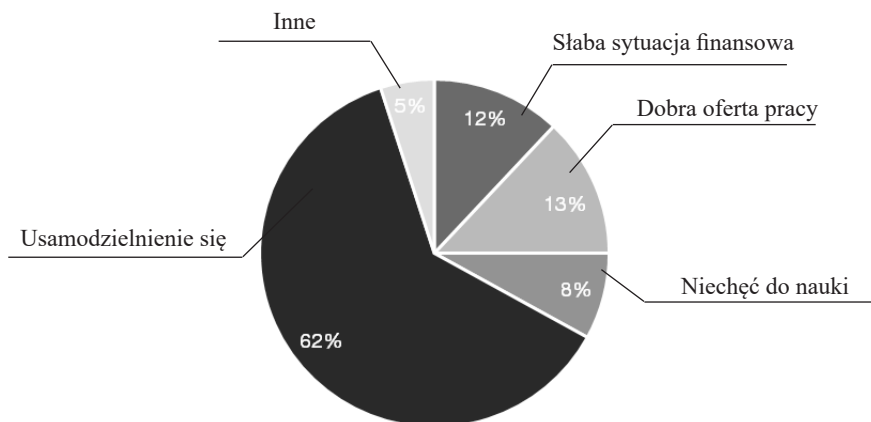
Aż 80% ankietowanych wybrało, że sami zdecydowali, że będą się dalej dokształcać poprzez studia. Świadczy to o dużej chęci samorealizacji jak i chęci do ciągłego rozwoju przez osoby badane. Ankietowani w dużej mierze świadomie i samodzielnie wybierają własną ścieżkę rozwoju.



Wykres 1. Czynniki decydujące o wyborze studiów

Źródło: Opracowanie własne.

Jeśli chodzi natomiast o osoby, które wybrały pracę to przeważała odpowiedź „Chęć usamodzielnienia się” i została ona wybrana przez 62% ankietowanych. Świadczy to o chęci zdobycia niezależności finansowej i samodzielności. Badani chcą kształtować swoje życie poprzez zdobywanie doświadczenia w danej dziedzinie. Praca nie jest tylko elementem dochodu, ale także możliwością do spełnienia swoich aspiracji.



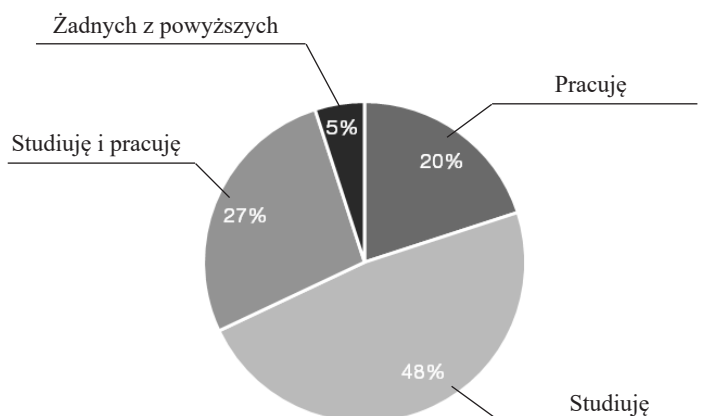
Wykres 2. Motywacje do podjęcia pracy

Źródło: Opracowanie własne.

Czy miejsce zamieszkania ma wpływ na wybór zawodowy?

Mając na uwadze osoby wychowujące się w mieście jak i na wsi wiadome jest, że już od najmłodszych lat różnią się one przypisanymi obowiązками jak i sposobem wychowania, ale czy te czynniki mają wpływ na ścieżkę kariery? Kwestia ta została poddana badaniu w kolejnym pytaniu.

Stereotypowo wiele osób uważa, że zaraz po ukończeniu obowiązku szkolnego, który w Polsce przypada na moment ukończenia 18 lat, osoby wychowujące się na wsi kończą swoją przygodę z edukacją i zaczynają pracę. "Niektórzy wskazuje na różnice między ludźmi z miast i ze wsi wskazuje na ich niejednakowe wyedukowanie – lepsze wykształcenie, większe czytanie, szerszą wiedzę, a nawet większą inteligencję mieszkańców miast" (Redakcja mojaWieś 2024). Jest to błędny sposób myślenia, gdyż statystyki pokazują coś innego. Jak można zaobserwować na wykresie 3, 32% spośród respondentów mieszkających na wsi nie podjęło studiów.

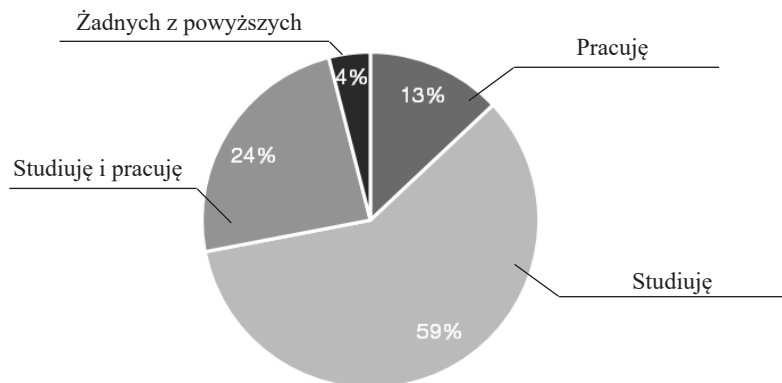


Wykres 3. Osoby mieszkające na wsi a podjęta ścieżka rozwoju

Źródło: Opracowanie własne.

Analiza przeprowadzona wśród mieszkańców obszarów wiejskich wskazuje na znacząco wyższą skłonność do kontynuowania edukacji po ukończeniu szkoły średniej w porównaniu z podjęciem pracy. Aż 48% badanych zdecydowało się na podjęcie studiów lub dalsze doksztalcanie się. Dodatkowo, uwzględniając osoby łączące pracę ze studiami (20% badanych), otrzymujemy wartość 68%, co jednoznacznie wskazuje na powiązanie między środowiskiem wiejskim a dążeniem do rozwoju poprzez dalszą edukację.

Mając na uwadze osoby wychowujące się w miastach stereotypy są odmienne, mianowicie twierdzi się, że wybierają oni częściej dalszą edukację i rozwój niż pracę.

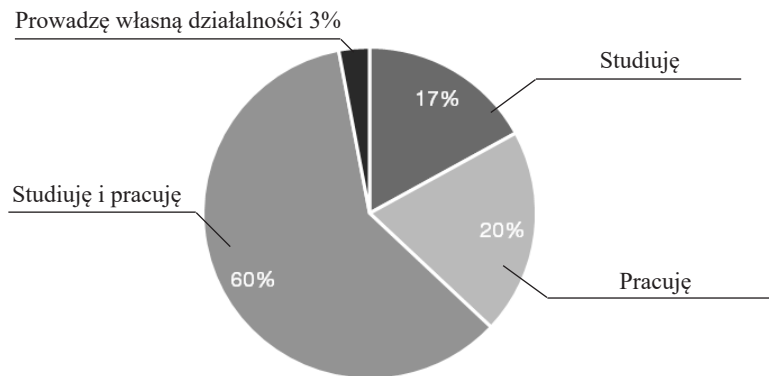


Wykres 4. Osoby mieszkające w mieście a podjęta ścieżka rozwoju

Źródło: Opracowanie własne.

Analizując przedstawione dane, możemy zaobserwować zaskakująco podobne tendencje w wyborach edukacyjnych pokolenia „Z” zarówno w środowisku miejskim, jak i wiejskim. Tylko 13% ankietowanych z miast zdecydowało się na podjęcie pracy bezpośrednio po szkole średniej, co świadczy o dominującej preferencji dla dalszego rozwoju poprzez naukę. Stereotypy, że osoby z miast stawiają na zdobywanie wiedzy zamiast na praktyczne kompetencje w pracy, w pełni się zgadzają z tezą. Zbliżony odsetek osób wybierających dalszą edukację w obu środowiskach (miasto i wieś) wskazuje na znikomą zależność między miejscem zamieszkania a wyborem ścieżki kariery. Zbieżność preferencji wśród pokolenia „Z”, niezależnie od miejsca pochodzenia, sugeruje istotny wpływ czynników ponadlokalnych na kształtowanie się aspiracji edukacyjnych.

Kolejną rozpatrywaną kwestią było: Czy osoby z niższych sfer społecznych częściej wybierają pracę czy dalsze doszkalanie się? Przez osoby z niższych sfer społecznych rozumiemy rodziny mające problemy finansowe lub ciężką sytuację rodzinną.



Wykres 5. Osoby z niższych sfer społecznych a podjęta ścieżka rozwoju

Źródło: Opracowanie własne.

Analizując przedstawione dane, możemy śmiało obalić powszechny stereotyp o preferencji osób z niższych sfer społecznych do pracy zamiast dalszej edukacji. Aż 60% badanych z tej grupy zdecydowało się na podjęcie studiów, co stanowi znaczący dowód na silne dążenie do rozwoju poprzez naukę. Dodając do tego osoby łączące studia z pracą (17% badanych), otrzymujemy łączną wartość 77%, co jednoznacznie wskazuje na dominującą rolę edukacji w wyborach życiowych tej grupy. Te dane nie tylko obalają stereotyp, ale również podkreślają istotny wpływ czynników innych niż klasa społeczna na decyzje edukacyjne.

Ewolucja podejścia do kariery zawodowej

Wiadomym jest, że przez ciągły rozwój społeczeństwa jak i rozwój technologiczny zmienia się nasze podejście na różne tematy, tak samo jest w podejściu do kariery. W zależności od pokolenia to podejście było modyfikowane i przyswajane przez nowe pokolenia. Przykładowo:

Baby Boomers (1946-1964): Stabilność i bezpieczeństwo finansowe, z reguły całe życie w jednej firmie. Nastawieni na awans jak i współpracę czy konsensus.

Pokolenie X (1965-1980): Są świadomi swojej wartości, mimo że oddani pracodawcy to nie boją się podejmować zmian jak i zmieniać miejsca pracy. Nastawieni na rozwój i samodoskonalenie. Dobra adaptacja do zmian.

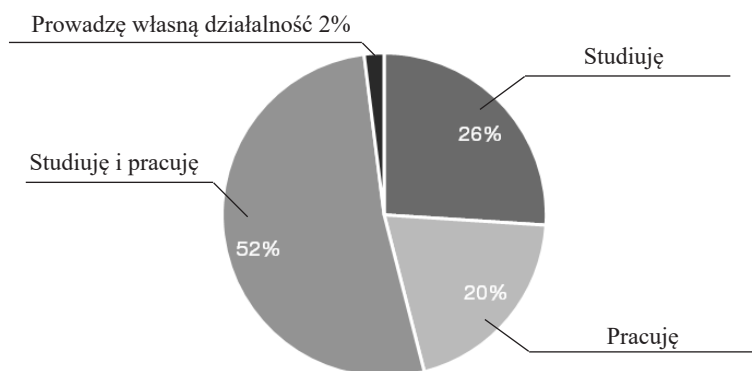
Pokolenie Y (1981-1994): Równowaga między życiem zawodowym a prywatnym, wykorzystywanie technologii jako narzędzi do pracy, praca jako pasja, chęć pocucia, że robią coś ważnego.

Pokolenie Z (1995-2012): Wysokie oczekiwania co do pracy, niska lojalność, technologia jako norma wykorzystywana na co dzień, wartości etyczne. (Constant Growth 2020)

Podstawowe cechy kariery tradycyjnej opierają się w głównej mierze na lojalności wobec firmy, wspólnemu rozwojowi jak i pogłębianiu swojej wiedzy i umiejętności. Cechy kariery nowoczesnej opierają się na równowadze pomiędzy życiem prywatnym a zawodowym do tego składają się także wysokie oczekiwania wobec pracy jak i swojego pracodawcy, niska lojalność wobec firmy jak i przekładanie swojego dobra nad innych (Agnieszka Jarosik-Michalak 2018, 2-6).

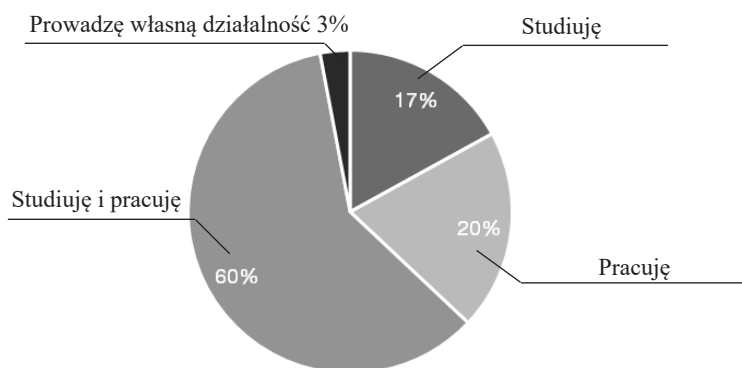
Różnice między różnymi grupami społecznymi na wybór ścieżki kariery

Badanie tego czynnika miało na celu zobrazować jaka jest różnica między ludźmi, którzy mają przysłowiowo „dobry start” a tymi którzy do wszystkiego muszą dochodzić samodzielnie. Wykresy 7 i 8 prezentują wyniki w tym obszarze.



Wykres 6. Osoby z wyższych sfer a podjęta ścieżka rozwoju

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 7. Osoby z niskich sfer społecznych a podjęta ścieżka rozwoju

Źródło: Opracowanie własne.

Jak sami możemy zauważyć różnica jest niewielka pomiędzy dwiema badanymi sferami społecznymi. Co ciekawe osoby pochodzące z bogatszych rodzin częściej wybierają studia i pracę w tym samym czasie co może świadczyć o chęci zdobycia doświadczenia lub chęci do usamodzielnienia się lub nawet o większych ambicjach wśród osób z bardziej zamożnych rodzin. Może mieć to późniejsze odzwierciedlenie w doświadczeniu zawodowym. Według Annette Lareau różnice pomiędzy dwoma klasami społecznymi polegają na tym, że rodzice z wyższych sfer społecznych częściej organizują dzieciom zajęcia pozalekcyjne które pozytywnie wpływają na ich relacje z innymi, nawiązywanie kontaktów do tego stymulują ich intelektualnie. Rodzice z niższych sfer społecznych pozo-

stawiają dzieci na tak zwany "Naturalny rozwój" oznacza to, że dzieci mają dużo większą swobodę w spędzaniu czasu i nie angażują się tak intensywnie w organizowaniu im zajęć. Lareau twierdzi, że zajęcia poza lekcyjne dają dzieciom z klasy wyższej przewagę w edukacji i na rynku pracy. Nabywają one umiejętności, które ułatwiają im osiągnięcie sukcesu zawodowego (Annette Lareau 2003, *Unequal Childhoods*).

Podsumowanie

1. **Czynniki wpływające na wybór kariery** – Podział na czynniki wewnętrzne oraz zewnętrzne pokazało, że pokolenie "Z" bardziej ceni równowagę psychiczną niż sukces finansowy.
2. **Miejsce zamieszkania a wybór kariery** – Dane pokazują, że zarówno osoby ze wsi, jak i z miast w większości wybierają dalszą edukację 68-77%.
3. **Status społeczny a edukacja** – Przeczy stereotypowi, że osoby z niższych sfer wybierają pracę zamiast studiów. Aż 77% badanych z tej grupy kontynuuje naukę.
4. **Ewolucja podejścia do kariery** – Różne pokolenia mają odmienne podejście do pracy: od stabilności i lojalności, czyli Baby Boomers po wysokie wymagania i niską lojalność Pokolenie "Z".
5. **Wpływ statusu materialnego** – Osoby z bogatszych rodzin częściej łączą studia z pracą, co może wynikać z chęci zdobycia doświadczenia i usamodzielnienia się.

Wnioski: Pokolenie "Z" stawia na edukację i rozwój, a różnice w wyborach zawodowych między różnymi grupami społecznymi są mniejsze, niż mogłoby się wydawać. Należy również pamiętać, że badanie zostało przeprowadzone na małej liczbie osób i wyniki mogą ulec zmianie, jeśli wzięlibyśmy większe grono ankietowanych z różnych regionów Polski.

Bibliografia

- Constant Growth 2020, *Pokolenie baby boomers, X, Y, Z – różne nastawienie wobec pracy*, Constant Growth. Pozyskano z: <https://constantgrowth.pl/pokolenie-baby-boomers-x-y-z-rozne-nastawienie-wobec-pracy/> (data dostępu: 12.03.2025).
- Jarosik-Michalak A. *Cechy kariery tradycyjnej i nowych koncepcji kariery*, „Studia i Prace WNEiZ US” - nr 52/3 2018 (data dostępu: 12.03.2025).
- Lareau A. 2011, *Front Matter: In Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life* (2nd ed., pp. i-vi). University of California Press, Pozyskano z: <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1ppgj4.1> (data dostępu: 27.02.2025).
- Mojawies.pl 2024 *Stereotypy kontra rzeczywistość*, Mojawies.pl. Pozyskano z: <https://www.mojawies.pl/artykuly/pokaz/stereotypy-kontra-rzeczywistosc,6220> (data dostępu: 12.03.2025).
- Myszka-Strychalska L. 2017, *Koncepcje rozwoju zawodowego*, „Szkoła - Zawód - Praca” Numer 14 [19] „Koncepcje rozwoju zawodowego - przegląd wybranych stanowisk teoretycznych”. Pozyskano z: <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/5461/Koncepcje%20rozwoju%20zawodowego.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (data dostępu: 12.03.2025).

- Oleksiak D., *Rodzina a wybór zawodu według teorii Anny Roe* Pozyskano: <https://www.pcre.ilawa.pl/pliki/rodzinaawybor.pdf> (data dostępu: 16.03.2025).
- Pakieło-Flasińska K. 2020, *Przegląd teorii wyjaśniających nasze predyspozycje zawodowe, PPP5*. Pozyskano z: <https://ppp5.pl/wp-content/uploads/2020/04/Teorie-wyjasniajace-nasze-predyspozycje-zawodowe.pdf> (data dostępu: 12.03.2025).
- Płuska K. 2018, *6 typów zawodowych osobowości wg Hollanda, Międko o kompetencjach*. Pozyskano z <https://www.katarzynapluska.pl/6-typow-zawodowych-osobowosci-wg-hollanda-test-hollanda/> (data dostępu: 12.03.2025).
- Syroka J. 2003, *Typologiczna teoria karier Johna Hollanda - założenia konceptualne i prezentacja narzędzia*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, vol XVI, Sectio J. Pozyskano z: https://bc.umcs.pl/Content/24356/PDF/czas19356_16_2003_7.pdf (data dostępu: 12.03.2025).
- Szkoła podstawowa w Lusowie. *Koncepcja rozwoju kariery zawodowej Donalda E. Super*. Pozyskano z: <https://splusowo.pl/rodzice-i-uczniowie/doradztwo/koncepcja-donaldal/> (data dostępu: 12.03.2025)
- Tomaszewska-Lipiec R. 2018, *Zmiany pokoleniowe a rozwój kariery zawodowej*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, tom XIX, zeszyt 8, część 3. Pozyskano z: <https://repositorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/6989/Zmiany%20pokoleniowe%20a%20rozw%C3%B3j%20kariery%20zawodowej.pdf?sequence=4&isAllowed=y> (data dostępu: 12.03.2025).



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2025, tom 34, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2025, volume 34, part 1

MGR SEBASTIAN GAWĘŁ

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3072-785X>

Student II roku stosunków międzynarodowych, studia II stopnia

Studenckie Koło Naukowe DIVERSO

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Second-year international relations student, second-cycle studies

DIVERSO Scientific Circle

Jan Kochanowski University in Kielce

Konkordat pomiędzy Rzeczpospolitą Polską a Stolicą Apostolską zawarty w 1993 roku – analiza postanowień

The Concordat between the Republic of Poland and the Holy See Signed in
1993 – Analysis of Provisions

Abstract: The article analyzes the provisions of the Concordat concluded between the Republic of Poland and the Holy See in 1993. It discusses the historical context, including the restoration of diplomatic relations after 1989, and the structure of the document, consisting of a preamble and 29 articles. The paper outlines key regulations concerning the autonomy of Church and State, the presence of the Apostolic Nuncio, the Church's legal personality, religious education, concordat marriages, property rights, and fiscal privileges. Attention is given to general clauses in the Concordat and the changing socio-political context that shapes the contemporary debate on its provisions. The study is based on two methods: dogmatic (analysis of legal texts) and theoretical (analysis of the literature).

Keywords: Concordat, international agreement, Vatican, Republic of Poland

Wstęp

Proces odbudowy oficjalnych relacji między Rzeczpospolitą Polską a Stolicą Apostolską rozpoczął się wraz z przemianami ustrojowymi w 1989 roku. Rozmowy między opozycją a władzami PRL w 1989 roku, w których Kościół odgrywał rolę mediatora, stworzyły klimat sprzyjający odbudowie relacji z Watykanem. Natomiast wybory z 4 czerwca 1989 roku i przejęcie władzy przez rząd Tadeusza Mazowieckiego były sygnałem do nawiązania pełnych stosunków dyplomatycznych ze Stolicą Apostolską. Formalne przywrócenie relacji dyplomatycznych między Polską a Stolicą Apostolską nastąpi-

ło 17 lipca 1989 roku. Stolica Apostolska wysłała do Polski nuncjusza apostolskiego, co oznaczało pełne wznowienie misji dyplomatycznej. Pierwszym nuncjuszem został arcybiskup Józef Kowalczyk, z kolei Rząd powołał ministra Jerzego Kuberskiego na stanowisko ambasadora nadzwyczajnego i pełnomocnego Polski przy Stolicy Apostolskiej. Przywrócenie relacji dyplomatycznych otworzyło drogę do rozpoczęcia negocjacji nowego konkordatu, który miał uregulować relacje pomiędzy Rzeczypospolitą Polską a Stolicą Apostolską na kolejne dziesięciolecia. W następstwie niezwłocznie przystąpiono do negocjowania treści nowego Konkordatu (Skubiszewski 2014: 356).

Postanowienia Konkordatu

Konkordat pomiędzy Rzeczypospolitą Polską a Stolicą Apostolską został podpisany w Warszawie w dniu 28 lipca 1993 roku (Dz.U. z 1998 r., nr 51, poz. 318). Składa się z preambuły oraz 29 artykułów. Sporządzono go w języku polskim oraz włoskim.

Treść preambuły zawiera elementy stosowane w konkordatach, które były zawierane przed 1965 rokiem, jak i rozwiązania innowacyjne. Elementami tradycyjnymi są: wyraźne podkreślenie faktu dominacji katolicyzmu nad innymi wyznaniem w Polsce oraz roli, jaką odegrał Kościół w kształtowaniu moralności narodu (Gubrynowicz 2021: 128). Nowością jest natomiast odwołanie do kierowania się przez umawiające się Strony ogólnymi zasadami prawa międzynarodowego, jak również zasadami poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Ponadto w treści preambuły nie ma zawartego *invocatio Dei*, co wskazuje na odejście od tradycyjnych formuł religijnych na rzecz stworzenia nowej praktyki konkordatowej, która byłaby ściśle związana z nauczaniem Soboru Watykańskiego II oraz stanowiłaby odpowiedź na nowe wyzwania stojące przed Stolicą Apostolską na przełomie XX i XXI wieku. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera uwypuklenie roli prawa międzynarodowego oraz praw człowieka, które są uznawane za podstawę przyznawania praw zarówno instytucjom Kościoła, jak i przede wszystkim osobom wierzącym, co bez wątpienia stanowi nowatorskie podejście warte uwagi.

W artykule 1. umawiające się Strony potwierdziły poszanowanie wobec zasady „niezależności i autonomiczności”. Oznacza to, że państwo i Kościół funkcjonują jako odrębne podmioty prawa międzynarodowego, które nie ingerują bezpośrednio w swoje działania. Przepis ten koresponduje z zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. z 1997 r. nr 78, poz. 483), a dla przykładu można wskazać art. 25 ust. 3 i 4, które gwarantują rozdział Kościoła od państwa, przy jednoczesnym poszanowaniu współpracy na rzecz dobra wspólnego i praw człowieka. Inaczej mówiąc – państwo szanuje niezależność Kościoła w pełnieniu misji duchowej, natomiast Kościół szanuje państwo w sprawach doczesnych (Romanko 2018: 194).

W artykule 2. została potwierdzona stała obecność Nuncjusza Apostolskiego w stolicy Polski oraz Ambasadora nadzwyczajnego i pełnomocnego przy Stolicy Apostolskiej. Jest to potwierdzenie podmiotowości publicznoprawnej Stolicy Apostolskiej w relacjach międzynarodowych oraz jednocześnie jej suwerenności poprzez uznanie jej *ius legationis*¹.

¹ *Ius legationis* (pol. prawo legacji) – to prawo państwa do utrzymywania stosunków dyplomatycznych z innymi państwami lub organizacjami międzynarodowymi, obejmujące zarówno

W artykule 3. Rzeczpospolita Polska zagwarantowała Kościołowi Katolickiemu, jego osobom prawnym oraz fizycznym możliwość swobodnego utrzymywania stosunków i komunikowania się ze Stolicą Apostolską (komunikacja pionowa), z Konferencjami Episkopatów oraz Kościołami partykularnymi (komunikacja pozioma).

Artykuł 4. zawiera trzy tryby uznawania osobowości prawnej szeroko rozumianych kościelnych jednostek organizacyjnych. Pierwszy tryb dotyczy uznania osobowości prawnej Kościoła Katolickiego *ipso iure*² tzn. w tym przypadku na mocy konkordatu (ust. 1). Drugi tryb dotyczy uznania osobowości prawnej wszystkich instytucji (jednostek) kościelnych o charakterze terytorialnym (archidiecezje, diecezje, parafie) i personalnych, które uzyskały taką osobowość na podstawie przepisów prawa kanonicznego (ust. 2). W tym trybie konieczne jest zakomunikowanie odpowiednim organom państwa, że dana jednostka posiada osobowość prawną. Trzeci tryb dotyczy tworzenia innych jednostek, które mogą uzyskać osobowość prawną poprzez przejście standardowej procedury administracyjnej. Z punktu widzenia Stolicy Apostolskiej artykuł 4. jest niezwykle istotny, ponieważ nadaje Kościołowi oraz jego jednostkom osobowość prawną, która składa się ze zdolności prawnej (bycie podmiotem praw i obowiązków) oraz zdolności do czynności prawnych (dokonywanie czynności prawnych we własnym imieniu). Bez uznania osobowości prawnej Kościoła jego funkcjonowanie w obrocie prawnym i gospodarczym byłoby niemożliwe, ponieważ nie byłby podmiotem z punktu widzenia prawa.

Równie fundamentalne znaczenie, z punktu widzenia Stolicy Apostolskiej, ma art. 5., w którym Państwo zapewniło możliwość swobodnego i publicznego pełnienia misji Kościoła zgodnie z przepisami prawa kanonicznego. Oznacza to, że państwo polskie zobowiązało się nie ingerować w obszary, które wchodzą w skład „misji Kościoła”, tzn. działalność liturgiczną, duszpasterską, edukacyjną, społeczną i charytatywną. Jednocześnie przepis ten wskazuje na dualizm systemów prawnych: prawo państwowe i prawo kanoniczne. Państwo zezwala na stosowanie w sprawach wewnętrznych prawa kanonicznego, ale jednocześnie Kościół jest zobligowany do przestrzegania prawa krajowego. W przypadku konfliktu obu porządków prawnych nadrzędne zawsze powinno być prawo państwowe.

Artykuł 6. porusza kwestię tworzenia i dokonywania zmian w terytorialnej administracji kościelnej oraz mianowania biskupów. W ust. 1 Rzeczpospolita przyznaje, że tworzenie struktur właściwych Kościołowi należy do władz kościelnych. Państwo nie będzie ingerować w podział administracyjny prowincji kościelnych, archidiecezji, diecezji, ordynariatu polowego, administratur apostolskich itd. z następującymi zastrzeżeniami: 1) żadna część terytorium Polski nie zostanie włączona do diecezji lub prowincji kościelnej, która miałaby swoją stolicę poza granicami Polski; 2) żadna diecezja mająca swoją stolicę w granicach Polski nie będzie rozciągała się poza granice państwa polskiego. Strona rządowa uzyskała potwierdzenie integralności granic państwowych, z którymi pokrywać się będą granice prowincji kościelnych. W dalszej części art. 6. Stolica Apostolska zob-

no wysyłanie, jak i przyjmowanie przedstawicieli dyplomatycznych. Jest to jeden z fundamentalnych atrybutów suwerenności państwa w stosunkach międzynarodowych (Perkowski 2008: 195).

² *Ipso iure* (pol. z mocy samego prawa) – określony skutek prawny następuje automatycznie, bez potrzeby dodatkowego działania lub orzeczenia. Wynika on bezpośrednio z przepisów prawa.

wiązała się, że biskupi wchodzący w skład Konferencji Episkopatu Polski będą wyłącznie obywatelami Rzeczypospolitej Polskiej.

W artykule 7. Strony odniosły się do obsadzania urzędów kościelnych i diecezji, co od średniowiecza budziło konflikty na linii władza państwowa i kościelna³. Mianowanie duchownych na urzędy kościelne przypadło właściwej władzy kościelnej, która miała kierować się przepisami prawa kanonicznego. Stolica Apostolska otrzymała wyłączne prawo mianowania biskupów diecezjalnych z zastrzeżeniem, że muszą być obywatelami polskimi. Ponadto, zgodnie z ust. 4, przed podaniem do publicznej wiadomości nominacji biskupiej, Stolica Apostolska zobligowała się do przekazania jego nazwiska Rządowi. Strona państwowa nie uzyskała jednak uprawnienia do sprzeciwienia się albo zablokowania nominacji. W porównaniu do Konkordatu z 1925 r. nastąpiło poważne osłabienie władzy państwowej w zakresie wpływu na nominacje biskupie (Prezydent RP – zgodnie z artykułem XI Konkordatu z 1925 r. miał prawo sprzeciwić się nominacji danej osoby), zrezygnowano również z obligatoryjnej przysięgi wierności, którą biskupi składali przed objęciem diecezji. Konkordat z 1993 r. odebrał władzom świeckim jakąkolwiek możliwość ingerencji w politykę personalną Stolicy Apostolskiej.

Zgodnie z art. 8. Państwo zobowiązało się do respektowania wolności Kościoła w sprawowaniu publicznego kultu religijnego „zgodnie z prawem kanonicznym”, przy jednoczesnym zachowaniu polskich przepisów dotyczących porządku i bezpieczeństwa publicznego (art. 8 ust. 2-3). Inaczej mówiąc, warstwa rytualna i religijna kultu religijnego jest całkowicie w gestii Kościoła, ale powinien on być organizowany w oparciu o przepisy polskiego porządku prawnego. Dodatkowo zagwarantowano „nienaruszalność” miejsc kultu oraz cmentarzy, ale nie oznacza to ich eksterytorialności. Władza publiczna w celu ochrony życia, zdrowia lub mienia oraz w trosce o porządek publiczny może podejmować niezbędne działania zarówno w miejscach kultu, jak i cmentarzach.

Na mocy art. 9. wolne od pracy są niedziele oraz katalog enumeratywnie wymienionych świąt.

W artykule 10. układające się strony odniosły się do zawierania małżeństwa. Jest to jedna z kwestii, na której szczególnie zależało stronie kościelnej, bowiem w okresie PRL zawarcie małżeństwa kanonicznego nie rodziło żadnych skutków prawnych. Jedy-
nym podmiotem, który mógł stworzyć więź prawną pomiędzy nupturientami, było państwo w drodze procedury określonej w Ustawie z dnia 25 lutego 1964 r. - Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy (Dz.U. z 2023 r. poz. 2809, dalej: k.r.o.). Z tego powodu, w okresie PRL wykształciła się praktyka polegająca na zawieraniu dwóch małżeństw, tzw. „cywilnego” oraz „kościelnego”, przy czym wyłącznie to pierwsze rodziło jakiekolwiek skutki prawne. Małżeństwo kanoniczne, polegające na udzieleniu sakramentu małżeństwa, nie

³ Spór o inwestyturę był konfliktem między cesarstwem a papieżem w XI i XII wieku, dotyczącym prawa do mianowania biskupów oraz opatów. Cesarze Świętego Cesarstwa Rzymskiego domagali się tego prawa jako zwierzchnicy świeccy, natomiast papieże argumentowali, że jest to prerogatywa Kościoła, wynikająca z jego niezależności duchowej. Kulminacją sporu było ogłoszenie przez papieża Grzegorza VII *Dictatus Papae* (1075), co doprowadziło do ekskomuniki cesarza Henryka IV i wydarzeń, takich jak pokuta w Canossie (1077). Konflikt zakończył się w 1122 r. konkordatem wormackim, który ustanowił kompromis – cesarz zrzekł się inwestytury duchowej, zachowując jednak wpływ na inwestyturę świecką (Manteuffel 1994: 169-174).

było czynnością prawną i z punktu widzenia władz państwowych nie dochodziło do zawarcia związku małżeńskiego, inaczej mówiąc – nie zmieniał się stan prawny. Była to uroczystość całkowicie religijna. Artykuł 10. Konkordatu zrewolucjonizował tę praktykę. Od momentu wejścia w życie Konkordatu wykształciło się pojęcie „małżeństwa konkordatowego”. Państwo wyraziło zgodę, aby małżeństwa kanoniczne wywierały takie same skutki, jak te zawarte przed kierownikiem Urzędu Stanu Cywilnego pod warunkiem spełniania wszystkich przesłanek określonych w k.r.o. i dochowaniem terminów zgłoszenia przez duchownego, udzielającego sakramentu, faktu zawarcia małżeństwa pod rygorem nieważności dokonanej czynności prawnej. Wejście w życie konkordatu wymusiło dostosowanie przepisów k.r.o. – w art. 8. została przewidziana procedura zawierania małżeństwa konkordatowego. Trzeba zauważyć, że wbrew powszechnej opinii, dysponentem instytucji małżeństwa jest nadal państwo polskie, które postanowiło przekazać część uprawnień w tej dziedzinie stronie kościelnej, ale nadal zachowując wyłączne uprawnienie do definicji cywilnego „związku małżeńskiego”. Tym samym małżeństwo w prawie cywilnym należy rozumieć jako powstały z woli małżonków, ale w sposób sformalizowany, trwały związek kobiety i mężczyzny, będący także stosunkiem prawnym o charakterze wzajemnym; związek ten polega na maksymalnym zespoleniu małżonków w sferze ich stosunków osobistych oraz poważnym powiązaniu w sferze stosunków majątkowych; obydwoje partnerzy tego związku mają przy tym równorzędną pozycję (Ignatowicz, Nazar 2016: 180). Prawodawca, regulując tę instytucję, łączy sferę praw osobistych z konsekwencjami majątkowymi, czyniąc ją podstawową jednostką społeczną o szczególnym znaczeniu prawnym. Należy podkreślić, że zmiana definicji kodeksowej, np. poprzez umożliwienie zawierania małżeństwa obywatelom tej samej płci, nie będzie stała w sprzeczności z postanowieniami Konkordatu, bowiem ani Stolica Apostolska, ani Kościół, nie są podmiotami, które dysponują uprawnieniem do definiowania cywilnej (zawartej w k.r.o.) instytucji małżeństwa. Jednocześnie ewentualna zmiana nie wpłynie na kanoniczną definicję, gdyż Rzeczpospolita Polska zobowiązała się do poszanowania prawa kanonicznego. Podobna rozbieżność istnieje na gruncie obowiązujących przepisów, a polega na dopuszczalności rozwodu (instytucja świecka) w prawie cywilnym i jednocześnie braku takiej procedury w prawie kanonicznym, które przewiduje możliwość unieważnienia małżeństwa. Tym samym w sprawie ważności małżeństwa kanonicznego, które po spełnieniu odpowiednich przesłanek wywiera skutki prawne, orzekają instytucje kościelne. Natomiast we wszelkich sprawach małżeńskich – zarówno w związkach zawartych przed kierownikiem USC jak i duchownym na mocy art. 8. k.r.o. – orzekają właściwe sądy powszechne. Wynegocjowanie art. 10. Konkordatu w takiej formie było ogromnym sukcesem strony kościelnej i umożliwiło tworzenie narracji polegającej na łączeniu cywilnej definicji związku małżeńskiego z tą przewidzianą nauczaniem Kościoła i niejako stawianiem znaku równości pomiędzy nimi, co jest nadużyciem. Faktem jest, że w obecnym porządku prawnym definicje te są zbieżne (najważniejszym elementem jest płeć nupturietnów), ale nie ma gwarancji, że taki stan prawny utrzyma się na zawsze. Z punktu widzenia państwa kluczowe jest to, że Konkordat nie zawiera żadnej definicji małżeństwa, bowiem zgodnie z hierarchią źródeł prawa, ratyfikowana umowa międzynarodowa, którą jest konkordat, ma pierwszeństwo przed ustawami (k.r.o.). Do instytucji małżeństwa odnosi się także art. 11. Konkordatu, w którym Strony wyraziły wolę współdziałania na rzecz małżeństwa i rodziny.

Artykuł 12. Konkordatu zagwarantował możliwość nauczania religii w publicznych szkołach podstawowych i ponadpodstawowych oraz przedszkolach prowadzonych przez organy administracji państwowej i samorządowej. Organizacja nauki religii odbywa się za wolą zainteresowanych w ramach planu zajęć szkolnych i przedszkolnych. Konkordat nie obliguje zatem władz państwowych i samorządowych do organizacji takich lekcji. Musi pojawić się wyraźna wola wzięcia w nich udziału. Państwo zrezygnowało z zatwierdzania programu nauczania religii katolickiej oraz podręczników – za ich ułożenie i opracowanie odpowiada władza kościelna i jedynie podaje je do wiadomości właściwym organom państwa. Ponadto nauczycielami religii mogą być wyłącznie osoby, którym biskup diecezjalny udzielił upoważnienia. Konkordat w niewielkim zakresie odnosi się do samej kwestii nauczania i organizowania lekcji religii. Niektórzy hierarchowie Kościoła Katolickiego podnoszą argument, że Konkordat „gwarantuje dwie godziny religii w tygodniu”⁴. Takie stwierdzenia nie znajdują potwierdzenia w treści zawartego Konkordatu. Nie zmienia to faktu, że uzyskanie możliwości nauczania religii w publicznych jednostkach oświatowych, a jednocześnie finansowanie tych lekcji z budżetu państwa, było ogromnym osiągnięciem Stolicy Apostolskiej. Artykuł 13. pośrednio również dotyczy tego tematu – strona państwowa zagwarantowała poszanowanie prawa do spełniania praktyk religijnych na koloniach i obozach letnich dla dzieci i młodzieży.

W artykule 14. Rzeczpospolita Polska zobowiązała się do poszanowania prawa Kościoła do zakładania i prowadzenia placówek oświatowych i wychowawczych, w tym przedszkoli i szkół wszystkich rodzajów. Do zagadnienia edukacji odnosi się także art. 15., w którym państwo zagwarantowało Kościołowi Katolickiemu prawo do swobodnego zakładania i prowadzenia szkół wyższych, w tym uniwersytetów, odrębnych wydziałów i wyższych seminariów duchownych. Istniejąca Papieska Akademia Teologiczna w Krakowie oraz Katolicki Uniwersytet Lubelski, na mocy ust. 3, są dotowane przez Państwo.

Artykuły 16-18 dotyczą poszanowania prawa do opieki duszpasterskiej nad szczególnymi grupami społecznymi: żołnierzami, osadzonymi w aresztach śledczych albo zakładach karnych, przebywającymi w szpitalach i placówkach opieki społecznej oraz mniejszościami narodowymi (Borecki 2024: 22-23).

Rzeczpospolita w art. 19. uznała prawo wiernych do zrzeszania się zgodnie z prawem kanonicznym i w celach określonych w tym prawie z zastrzeżeniem, że jeżeli działalność tych zrzeszeń wkraczałaby w przestrzeń prawną uregulowaną przez państwo, to podlegała wówczas także tym przepisom (np. prowadzenie działalności gospodarczej).

W artykule 20. wskazano, że strona państwowa zobowiązała się do respektowania prawa Kościoła do korzystania ze środków społecznego przekazu. Obejmuje to: a) możliwość swobodnego drukowania, wydawania i rozpowszechniania wszelkich publikacji związanych z misją Kościoła; b) prawo do posiadania i wykorzystywania własnych środków społecznego przekazu na zasadach określonych w powszechnie obowiązujących przepisach; c) możliwość nadawania programów w publicznej radiofonii i telewizji zgodnie z Ustawą z dnia 29 grudnia 1992 r. o radiofonii i telewizji (Dz.U. 1993 nr 7 poz.

⁴ Wypowiedź abp. W. Depo: „Mamy prawo gwarantowane konkordatem do dwóch godzin lekcji religii w szkole tygodniowo, choć bywały już uzgodnienia o jednej godzinie”, <https://www.niedziela.pl/artukul/97978/Abp-DepoMamy-prawo-gwarantowane-konkordatem-do-2-godzin-religii-w-szkole> [data dostępu: 04.03.2025 r.].

34 z późn. zm.). Szczegóły realizacji tych uprawnień określają porozumienia zawierane pomiędzy Sekretariatem Konferencji Episkopatu Polski a jednostkami publicznej radiofonii i telewizji.

Artykuł 21. odnosi się do potwierdzenia prawa do działalności Kościoła o charakterze misyjnym, charytatywnym i opiekuńczym (ust. 1) oraz tworzenia struktur organizacyjnych przez odpowiednie instytucje kościelne i urządzania publicznych zbiorok. Ustęp 2 wyłącza zastosowanie polskich przepisów o zbiorokach publicznych w stosunku do zbierania ofiar na cele religijne, kościelną działalność charytatywno-opiekuńczą, naukową, oświatową i wychowawczą oraz utrzymanie duchownych i członków zakonu, z zastrzeżeniem, że zbiórka musi odbywać się w obrębie terenów kościelnych. Oznacza to, że wszelkie darowizny czynione na wymienione cele są zwolnione z podatku oraz nie kwalifikują się jako dochody (np. zbieranie ofiar podczas mszy albo tradycyjne przyjęte darowizny z okazji udzielanych sakramentów albo organizowanych ceremonii). Należy zauważyć, że jest to jedno z najdalej posuniętych wyłączeń fiskalnych w polskim porządku prawnym. Państwo *de facto* zrezygnowało z kontroli przychodów Kościoła wynikających z darowizn czynionych przez wiernych.

W artykule 22. ust. 1 strona państwowa zobowiązała się do zapewnienia równych warunków dla działalności prowadzonej przez kościelne osoby prawne w obszarach, takich jak: pomoc humanitarna, działania charytatywno-opiekuńcze, nauka oraz edukacja i wychowanie, z działalnością realizowaną przez instytucje państwowe. Równouprawnienie to obejmuje przyznawanie kościelnym osobom prawnym ulg podatkowych oraz możliwość otrzymywania dotacji z budżetu państwa, finansowanego z podatków obywateli, na przedsięwzięcia służące całemu społeczeństwu. Taka zasada nie stanowi nowego rozwiązania. Ustępy 2-3 dotyczą natomiast spraw dotyczących sytuacji finansowej instytucji kościelnych oraz utrzymania duchowieństwa⁵. W ust. 4 państwo zobowiązało się do udzielania wsparcia finansowego na konserwację i remontowanie zbytków sakralnych oraz dzieł sztuki stanowiących dziedzictwo kultury, a będących w posiadaniu instytucji kościelnych. Jednocześnie w każdej diecezji utworzono komisję, której zadaniem jest współpraca z właściwymi władzami państwowymi w celu ochrony obiektów sakralnych i kościelnych dóbr kultury o ogólnonarodowym znaczeniu, a także archiwaliów (art. 25).

Stolica Apostolska uzyskała potwierdzenie, że kościelne osoby prawne mogą zgodnie z przepisami prawa polskiego nabywać, posiadać, użytkować i zbywać nieruchomości i ruchomości oraz nabywać i zbywać prawa majątkowe (art. 23). Ponadto kościelne osoby prawne uzyskały prawo zakładania fundacji, do których zastosowanie mają przepisy polskiego porządku prawnego. Jest to konsekwencja przyznania Kościołowi i jego jednostkom osobowości prawnej.

Rzeczpospolita Polska potwierdziła prawo Kościoła do budowy, rozbudowy i konserwacji obiektów sakralnych i kościelnych oraz cmentarzy – przy zachowaniu przepisów państwowych (art. 24).

⁵ *Komisje odrębne rządu i Kościoła*, Encyklopedia Administracji Publicznej, http://encyklopediaap.uw.edu.pl/index.php/Komisje_odr%C4%99bne_rz%C4%85du_i_Ko%C5%9Bcio%C5%82a [data dostępu: 06.05.2025].

Zakończenie

Podpisanie Konkordatu miało przede wszystkim funkcję stabilizującą. Należy zwrócić szczególną uwagę, że jego postanowienia weszły w życie dopiero w 1998 r., kiedy dokonano ratyfikacji zgodnie z procedurą przewidzianą w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 roku (Góralski 2021: 514-516). Konkordat unormował ponownie relacje pomiędzy Rzeczpospolitą Polską a Stolicą Apostolską oraz państwem i Kościołem Katolickim. Do niewątpliwych sukcesów Stolicy Apostolskiej należy uzyskanie tzw. „małżeństw konkordatowych”, przywilejów fiskalnych oraz zgody na nauczanie religii w szkołach. Konkordat w dużej mierze operuje klauzulami generalnymi i nieostrymi pojęciami takimi jak: „współdziałanie dla rozwoju człowieka i dobra wspólnego”, „w odpowiednim czasie poprzedzającym ogłoszenie nominacji”, „(...) Strony deklarują wolę współdziałania na rzecz obrony i poszanowania instytucji małżeństwa i rodziny (...)”. W obecnej sytuacji politycznej oraz zmieniającej się roli Kościoła w życiu społecznym Konkordat może wywoływać uzasadnione wrażenie zbyt ogólnego. Środowiska lewicowe oraz centrowe coraz częściej podnoszą, że rozdział państwa od Kościoła powinien być bardzo konkretny, wyznaczający jasne granice. Pod debatę publiczną poddawane są również wspomniane przywileje fiskalne dotyczące darowizn. Z punktu widzenia relacji pomiędzy Rzeczpospolitą Polską a Stolicą Apostolską przyjęcie takiej treści Konkordatu przyczyniło się do ich zdecydowanego ocieplenia i umożliwiło nowe otwarcie po zdecydowanie wrogim okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (Kłozak 2023: 325).

Bibliografia

- Borecki P., 2024, *Wykonanie i respektowanie polskiego Konkordatu z 1993 r. Wybrane zagadnienia w ujęciu krytycznym*, „Studia Prawa Publicznego”, nr 4 (48).
- Góralski W., 2021, *Rządowy projekt ustawy o ratyfikacji Konkordatu między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską w obradach Komisji Spraw Zagranicznych z 16 grudnia 1997 r.*, „Studia z Prawa Wyznaniowego”, t. 24.
- Ignatowicz J., Nazar M., 2016, *Prawo rodzinne*, Warszawa.
- Kłozak K., 2023, *Między Warszawą a Watykanem. Analiza prawno-historyczna z okazji 30-lecia zawarcia konkordatu między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską*, [w:] Stanulewicz M., Plewa E., Linowski C. (red.), *Państwo wobec religii*, Łódź.
- Manteuffel T., 1994, *Historia Powszechna. Średniowiecze*, Warszawa.
- Perkowski M., 2008, *Podmiotowość prawa międzynarodowego współczesnego uniwersalizmu w złożonym modelu klasyfikacyjnym*, Białystok.
- Skubiszewski K., 2014, *Miejsce Stolicy Apostolskiej w polskiej polityce zagranicznej w latach 1989/1993*, „Politeja”, nr 3 (29).

Elektroniczna wersja artykułu

- Gubrynowicz A., 2021, *Konkordat z 1993 r. na tle praktyki traktatowej Stolicy Apostolskiej*, „Przegląd Prawa Wyznaniowego”, t. 13.
- Pozyskano z: <https://ojs.academicon.pl/ppw/article/view/3971/4383> [data dostępu: 01.03.2025].
- Romanko A., 2018, *Geneza i przedmiot Konkordatu między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską z 1993 roku*, „Kościół i Prawo”, nr 7(20).

Pozyskano z: https://www.kul.pl/files/387/public/kip_7_20_2018_nr_2/s_191_207_art_romanko.pdf [data dostępu: 01.03.2025].

Akty prawne

Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz.U. z 2023 r. poz. 2809).

Ustawa z dnia 29 grudnia 1992 r. o radiofonii i telewizji (Dz.U. 1993 nr 7 poz. 34 z późn. zm.). Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską, podpisany w Warszawie dnia 28 lipca 1993 (Dz.U. z 1998 r., nr 51, poz. 318).

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483).

Źródła internetowe

Oficjalna strona czasopisma „Niedziela”, <https://www.niedziela.pl/artukul/97978/Abp-DepoMamy-prawo-gwarantowane-konkordatem-do-2-godzin-religii-w-szkole> [data dostępu: 04.03.2025].

Komisje odrębne rządu i Kościoła, Encyklopedia Administracji Publicznej, http://encyklopediaap.uw.edu.pl/index.php/Komisje_odr%C4%99bne_rz%C4%85du_i_Ko%C5%9Bcio%C5%82a [data dostępu: 02.07.2025]



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2025, tom 34, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2025, volume 34, part 1

KAMILA GRZEGOLEC

Studentka III roku filologii angielskiej, studia I stopnia
Naukowe Koło Anglistów
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, filia w Sandomierzu
Third-year English philology student, first-cycle studies
English Studies Scientific Circle
Jan Kochanowski University in Kielce, Sandomierz Branch

Od uwodzicielki do ofiary: ewolucja interpretacji literackich postaci Lolity w powieści Vladimira Nabokova

From Seductress to Victim: The Evolution of Literary Interpretations of Lolita in
Vladimir Nabokov's Novel

Abstract: Since the publication of *Lolita* in 1955, critical perspectives on the novel's titular character have undergone significant change. Initially perceived by critics as a seductress, over time Dolores Haze has become the subject of analyses focusing on her experiences and her role within the narrative. The aim of this article is to examine the evolution of interpretations of *Lolita* over the years, taking into account socio-cultural transformations and the development of literary theories.

Keywords: Dolores Haze, *Lolita* archetype, sexual violence, pedophilia in literature

Introduction

Vladimir Nabokov's *Lolita*, one of the most notorious novels of the 20th century, which catapulted its author to worldwide fame, tells the story of Humbert Humbert, a European intellectual who develops an obsession with Dolores Haze, an American girl whom he nicknames "Lolita". Since Humbert is the sole narrator, the reader is limited to his heavily distorted account of grooming and sexually abusing the child. The resulting ambiguity prompted contrasting critical interpretations of the characters. The aim of this paper is to examine the evolution of *Lolita*'s perception over time while exploring possible explanations for these varying perspectives, which were usually provided more or less explicitly by the critics themselves in their works. The analysis focuses on the key moments in the history of the novel's reception, starting with initial views on the heroine as a child seductress, abandonment in favour of Humbert's character, and the gradual shift and re-evaluation of her significance in recent years.

Author V. Nabokov

Nabokov prepared himself for years to write *Lolita*, and despite many doubts surrounding the novel, after five years of meticulous effort, in December 1953, the author completed the book. Being rejected by publishing companies in America, the writer signed a contract with Olympia Press, whose owner agreed to release the novel in France. Due to its subject matter, as well as the dubious reputation of the publishing house that released it, the unexpected announcement spurred intense debate over whether Nabokov's work was merely an example of lowbrow pornography or a groundbreaking masterpiece. According to Luke Sayers, as a consequence of the obscenity debate, not only did *Lolita* gain widespread attention, but it also significantly influenced the way the character of Dolores was perceived. In attempting to shift the focus from the accusations of obscenity, Nabokov's supporters often portrayed Lolita in a negative light: "No matter how reviewers approached the book – as satire, as tragedy, as religious confession – Lolita suffered because defiling her character was a convenient defense against accusations of obscenity" (Sayers 2020: 6). Every critic who praised the novel, was influenced to some extent by Humbert's viewpoint on Dolly's character (Davis 2007).

The nature and severity of Lolita's negative portrayal varied. The most prevalent descriptions in the early reviews focused on her greed, shallowness, and promiscuity. Dorothy Parker, in her review of the novel, described Lolita as "a dreadful little creature, selfish, hard, vulgar, and foul-tempered," adding that "she has a fondness for money" (1958: 103). Pritchett, who in his review reduced Dolores to "a pretty sex object," (1959: 38) accused the twelve-year-old of enjoying sweets, and being "rude" (1959: 38): "She is portrayed in the flat: the satirist's magazine-and-ad-man's customer. Her first seducer was really her nasty, glossy civilisation" (1959, p. 38). Associating Lolita with the morally decaying, pop-cultural landscape of the United States was a common interpretation among the reviewers. Marc Slonim shared a similar view to Pritchett by calling Dolores "a typical image of the American starlet - a mixture of external attractiveness and basic vulgarity, of sound rationality and senseless violence" (1958: 224). Other reviewers went even further, arguing that Lolita was not just a product of American culture but its embodiment. Amie Saroyan viewed Lolita as "... an analogue of Nabokov's America, hard-boiled, comic-book-addicted, gum-chewing, and sobbing in the pillow at night," (qtd. in Sayers 2020: 14).

Whether American culture was corrupted by European influence - symbolised by Humbert - or the other way around depended on the critic (Nabokov 1956). For those susceptible to the narrative manipulations of the protagonist there was too much ambiguity in the novel to even determine who the actual seducer was, and Lolita's previous sexual experience was enough to make the whole nature of the relationship between the characters at least confusing. Louis Simpson wrote that "The first [part] is climaxed by Humbert's seduction of, or seduction by, the nymphet" (1956: 303). On the other hand, Lois Mayfield Wilson was sure who the preparator was: "... what at first seems simply a tale of child molestation..." is in fact "... Humbert's seduction by the child". The reviewer did not stop there and portrayed the 12-year-old as a merciless, femme fatale-esque figure, able to transform the grown man into "... the traumatized, passive victim of her whims. Soon she is selling her favours to him at set prices for various intimacies" (Wilson 1958: 112-113).

Perhaps one of the most explicit examples of switching the roles of a victim and the abuser of that time belongs to the words written by Leslie Fiedler. In his article *The Profanation of a Child*, the critic praised Nabokov for breaking the stereotype of a child's innocence and "... creating for us a nightmare in which the child is no longer raped, strangled or seduced, but is himself (better herself!) rapist, murderer and seducer" (1958: 29). He would later expand his argument in his 1960 *Love and Death in the American Novel*, where he refers to Lolita as "a demoniac rapist of the soul" and a "bitch-girl" (1960: 327). He redefined Lolita from a calculated seducer to a supernatural being, created to destroy the lives of men like Humbert, echoing his narrative.

According to Todd Bayma and Gary Alan Fine, the prevalence of negative opinions could be explained by the moral panic in the United States during the 1950s. At that time, there was growing fear about the rising number of sexually active teenagers. Concerns regarding promiscuity and rebellion among young girls gave rise to the "bad girl" stereotype, which stood in opposition to the values that were appreciated in girls from good families (Connolly 2009). Dolores' previous sexual contact with a 13-year-old boy during a summer camp, was used to downplay the seriousness of Humbert's actions towards her. Critics like Robertson Davies used this plot detail to present the situation as a "cooperation" while still blaming the girl: "[Lolita] has already, at twelve, lost her innocence to a thirteen year old [*sic*] tough...; it was not a seduction, but a co-operation. When Humbert at last gets her to himself, it is she who seduces him" (1958: 31) and concluded with an enigmatic: "Incredible? Ask any candid magistrate" (1958: 31), suggesting that middle-aged men are exploited by 12-year-old girls *en masse*. The attitude towards Lolita differed from how the critics received Humbert. Davies went to great lengths to portray Dolores as "a shrill little gold-digger" pointing out how she "exchanges what she does not value for unlimited ice-cream, sight-seeing, and travel" (1958: 31). Yet, he was not as harsh in his assessment of her oppressor, stating that "[h]e is not a monster or an indiscriminate ravisher; he is desperately in love with his Lolita" (1958: 31). A couple of paragraphs later, however, he partially contradicted himself: "[f]rom one point of view, she is the victim, and he a monster" only to then add that "she is the exploiter, and he the slave" (Davies 1958: 31).

Because of these perceived "equal truths" (Davies 1958: 31), the whole novel was often interpreted as a love story or its parody. Slonim was convinced that the story of a man who "... makes the twelve years old girl [*sic*] his mistress, and feigning a father-daughter relationship, travels with her across the States" could "easily excite the imagination of mature gentlemen and lonely ladies" (1958: 224). Numerous reviewers who adopted Humbert's perspective, casually assumed that a statistical reader would interpret the book the same way. Among them Tamir-Ghez who wrote, "What enraged or at least disquieted most readers and critics was the fact that they found themselves unwittingly accepting, even sharing, the feelings of Humbert... [T]hey caught themselves identifying with him (1979: 65). One of the most influential voices in the discussion was Lionel Trilling, who, in his article *The Last Lover*, analysed the reader's identification with Humbert. The critic admitted that despite the disturbing content of *Lolita* and the narrator's self-awareness, he was unable to fully condemn Humbert. It becomes evident that Trilling was influenced by Humbert's viewpoint, as he described *Lolita* as "the story of the love of a man in his forties for a girl of twelve" (1958: 11). He argued that

Dolores “is not innocent, and... seems to have very few emotions to be violated” (1958: 14), and linked her behaviour to a difficult personality: “She remains perpetually the cruel mistress; even after her lover has won physical possession of her, she withholds the favour of her feeling, for she has none to give, by reason of her age, possibly by reason of her temperament” (1958: 17).

Despite distancing himself from the label of a moralist, claiming “[he does] not give a damn for public morals, in America or elsewhere” (qtd. in Pifer 2003: 196), Nabokov himself seemed to be very protective of Lolita, referring to her as his “poor little girl” on several occasions (Edelstein 2021). The author insisted that she was, first and foremost, the victim, and it is she, not Humbert, who deserves readers’ empathy (Pifer 2003). He also rejected comparisons between Lolita - a prepubescent girl, and young women who are in relationships with much older men: “Nymphets are girl-children, not starlets and ‘sex kittens.’ Lolita was twelve, not eighteen when Humbert met her. You may remember that by the time she is fourteen, he refers to her as his ‘aging mistress.’” (qtd. in Pifer 2009: 196).

A rare example of a reviewer who positively received Lolita was Kingsley Amis. Although he did not appreciate Nabokov’s novel, the critic recognised the heroine as its greatest strength: “I have rarely seen the external ambience of a character so marvellously realised, and yet there is seldom more than the necessary undertone of sensuality” (Amis 1959: 636). Amis also highlighted Humbert’s erasure of Lolita:

She is a ‘portrait’ in a very full sense, devotedly watched and listened to but never conversed with, the object of desire but never of curiosity. What else did she do in Humbert’s presence but play tennis and eat sundaes and go to bed with him? What did they talk about? What did they actually get up to?... [W]e are not even told that. (1959: 636)

The early receptions of the 1950s greatly influenced the later interpretations of Lolita’s character, and her nickname became synonymous with a young seductress. Even though the scope of the research during the 1960s and 1970s was expanded to analysis of the complexities of Nabokov’s writing (Connolly 2009), Dolores’ identity remained largely omitted, and her role in the novel was reduced to an allegorical tool to explain Humbert’s character, morality and philosophy (Sayers 2020). In his essay, *Mythic Seriousness in Lolita*, Charles Mitchell analysed Humbert’s quest to reach the ideal. Lolita, according to the interpretation, is less of a human and more like a mythical being and cannot be fully obtained by him; as soon as Humbert “possesses her in the flesh” (Mitchell 1963: 338) at the Enchanted Hunters motel, she loses her mythical properties, and even symbolically switches places with him: “Lolita becomes the hunter while Humbert becomes the deer, taking on each other’s roles” (Mitchell 1963: 338). The impact of the initial reviews was still visible in critics like Alfred Appel, who viewed Lolita as an embodiment of teenage entitlement, and accused her of manipulating and using Humbert for her own gain (Appel 1974). Fowler Douglas argued that Humbert does not commit a real crime against Lolita “for she is quite as indifferent to the injury he supposes he has done her as she is indifferent to his love of her” (1974: 165).

Robert Levine was one of the few critics who noticed the prevailing trivialization of Lolita’s feelings. In his 1979 article, “*My Ultraviolet Darling*”: *The Loss Of Lolita’s Childhood*, he redirected attention away from Humbert by analysing the consequences of his actions on Lolita’s behaviour. After their first sexual intercourse, Dolores loses her

childhood innocence and instead becomes disillusioned and cynical (Levine, 1979). Levine pointed out that although the initial outrage about the novel was overly reactionary, Nabokov's supporters could have also misconstrued it by ignoring Lolita herself, being too impacted by Humbert's rhetoric: "Humbert and a number of his readers are slow to recognize Lolita's intelligence; for some time... [h]er sensitivity, also, is not always appreciated" (1979: 479).

The 1980s saw a resurgence of ethical interpretations of Lolita that brought back the question of the moral meaning of the novel. Gladys Clifton in *Humbert Humbert and the Limits of Artistic License*, criticizes several authors, including Fowler, for their dismissive comments about Lolita. Clifton acknowledges the harm Humbert inflicted on Lolita, she does not, however, consider her a passive victim but a smart girl "who does have a will, consciousness, and life of her own" (1982: 168) and who knows how to stay defiant toward her legal guardian's threats. Even though Clifton notes Dolly's disgust with having to perform sexual acts on Humbert, her resistance, as she writes, is mostly rooted in the father/daughter conflict instead of sexual coercion: "... the demands that she most bitterly resents are not the ones for which Humbert might be sent to jail,... they are the demands of a strict parent on a rebellious teenage child" (Clifton 1982: 156).

The feminist critics of the 1980s and 1990s, like Linda Kauffman, claimed that Nabokov's emphasis on aesthetic value ultimately led to Lolita's erasure and manipulated readers into empathising with Humbert. In her 1993 paper *Framing Lolita: Is There a Woman in the Text?*, Kauffman poses a valid question: why do scholars who analyse the novel about a man who sexually abuses his stepdaughter never acknowledge the incest? Or, in cases like Trilling's, why do they perceive the relationship between Humbert and Lolita as a love story? She argues that people are too easily manipulated by the narration and "fail to notice that Humbert is not only a notoriously unreliable narrator but that he is an unreliable reader too" (Kauffman 1989: 135), and as the consequence Lolita, as a real person, does not exist in the text - she is "annihilated" by Humbert, who does not acknowledge her: "Humbert denies not just what is womanly in Lolita - he denies what is human" (Kauffman 1989: 138).

Inspired by Kauffman's essay, Elizabeth Patnoe in *Lolita Misrepresented, Lolita Recclaimed: Disclosing the Doubles*, frames the character in a broader socio-cultural context. By the time the article appeared, Lolita had surpassed the text of the novel and existed in people's imagination as an archetype with a completely different meaning: "The mythicized Lolita is not based on the novel's character who is abducted and abused, who dies at the end of the book, but a 'Lethal Lolita' who attempts to murder her lover's wife" (Patnoe 1995: 82). Patnoe claims that it is not just Dolly who is silenced, but real-life victims of sexual violence who are regularly disregarded and blamed for the abuse. By analysing Humbert's manipulation of the Enchanted Hunters scene, Patnoe shows that, even if Lolita initiated anything, she never gave Humbert a clear signal for intercourse, and contrary to what he says in the book, it was him who was in power for the whole time (1995).

The nature of Lolita's absence and objectification was examined by several authors. Jennifer Shute in *"So Nakedly Dressed": The Text of the Female Body in Nabokov's Novels*, explains how Humbert, in order to satisfy his own needs, transforms Dolores from an "immature female body" (1985: 112), into a collection of fetishized body parts combined with cinematic descriptions evoking senses, such as "silky", "honey," and "chest-

nut". This interpretation mirrors Simone de Beauvoir's "Lolita Syndrome", in which girls' identity is removed and replaced by the male fantasy of sexualized feminine innocence. According to Dana Brand, as a consequence of stripping Dolly of humanity and transforming her into an object, the relationship between her and Humbert starts resembling the one between a commodity and a consumer. Lolita's "vulgar, energetic, flirtatious, seemingly innocent, and yet manipulative" (Brand 1987: 19) self is, in fact, a reflection of American commercialism. Having no choice but to embrace the market rules, Lolita attempts to assert her voice by trading sex for money (Brand 1987).

However, as Sharon Stockton points out, the capitalistic ideology gives only the illusion of power, and in practice serves Humbert by concealing his exploitative behaviour (2006). Kauffman notices that while the initial reviews of the novel criticized Lolita for her insatiable consumption, from the feminist perspective: "[she] is as much the object consumed by Humbert as she is the product of her culture. And if she is 'hooked' [on gadgets], he is the one who turns her into a hooker" (1989: 141). Being seen and treated as a commodity, ultimately leads Lolita to the destruction of her potential for a fulfilled social life: "By coming to view her as an advertised commodity rather than as art, he removed her from the relationships (with parents, friends, normal people, etc.) into which she would have entered independently of him" (Brand 1987: 19). The feeling of grief is also mentioned by Michael Woods who writes that the most touching aspect of Lolita was not the depth of her character, but the loss of her innocence, as by the end of the novel she, as a seventeen-year-old Dolores Schiller appears "almost erased by the life she has led" (1995: 137), and the abuse she experienced as a child, even if she may be happier with her current situation than Humbert assumes, her perceived numbness suggests that trauma still haunts her (1995).

Despite a significant number of critics who highlight the fetishization of Lolita by Humbert, most of them argue that he is too oblivious to notice the real Dolores, and instead, he fixates on the idealized projection of his fantasies (Qayle 2009). Anika Susan Quayle, challenges the opinion, claiming that despite the poetic language used by Humbert in relation to her appearance, this stylistic choice serves primarily to manipulate the reader, and cover the scale of his exploitation. Quayle states that the narrator is in fact very much aware of Lolita's real, tangible body, noticing and obsessing over the details such as scars, bruises, bodily fluids, as well as the physical changes caused by illness, which contrast with the comparisons to nymphets and other unearthly creatures. Humbert's idealized and romanticized passages, however, cannot fully mask the pain he caused to a living child. The occasional mentions of Lolita's "hurt, bleeding, cold or sick [body]...", encourages the reader to imagine the brutal physicality of the act of rape that has been inflicted upon it" (Qayle 2009). The critic concludes that by assuming Humbert's complete detachment of Dolores Haze, the reader denies her victimhood, as it: "... obscures not only the 'real' Lolita as very present in the text, but also Humbert's moral culpability in relation to her, and Nabokov's moral message on paedophilia" (Qayle 2009).

Sarah Herbold explains how the binary readings of Lolita's character are the result of multiple layers of narrative, which create often contradictory traits in Dolores: "From the beginning, the reader is given conflicting information concerning whether Lolita is dumb or smart, a virgin or sexually experienced, powerless or powerful, and students can readily understand that these ambiguities have significant interpretive value" (Herbold 2008:

137). Herbold notes that by rejecting the novel's text, both feminist and moralist critics omit Lolita's broader role in the narrative and, paradoxically, reduce her to a one-dimensional victim of abuse. As an example of Lolita's ambiguity, Herbold uses a scene in which the girl asserts her agency by showing Humbert an image evoking Pygmalion and Galatea; a wink to the reader that subtly signals her awareness of their dynamic and symbolically undermines Humbert's belief that he fully controls her. To what extent one should rely on the text to determine Lolita's awareness and agency is debateable, as in *Lolita and the Woman Reader*, the critic herself seems to fall for Humbert's narrative tricks, suggesting that while he masturbates with Lolita's body "[she] may be not only having an orgasm but also orchestrating their mutual stimulation", thus presenting their relationship as co-operation (Herbold 1998/1999: 82).

Following Patnoe's argument on the connection between Nabokov's novel and the socio-cultural context, 20th-century scholars started exploring Lolita as a character and archetype in a broader framework. *Lolita: Story of a Cover Girl* explores how the cover design influenced people's perception of the character: "Lolita has been repeatedly misread on the cover of Lolita, and frequently in a way to make her seem a more palatable subject of sexual desire" (White 2013: 154). The inclusion of Lolita's image implies validation of Humbert's narration of her, turning his distorted version into an objective truth: "If we give her a life of her own, we are asking that she no longer be read through Humbert" (White 2013: 154). Michele Meek in *Lolita speaks: Disrupting Nabokov's "aesthetic bliss"*, examines three revisionary works of *Lolita*, which attempt to tell the story from Dolores' point of view, and how each of these texts gives Dolores agency, placing her as the narrator and undermining the "aesthetic bliss", emphasising the moral implications by focusing on her victimhood. Meek argues: "to read Lolita ethically is to understand it as a tale of victimization - and to argue otherwise would place one in untenable critical terrain" (2017: 161).

The MeToo movement, which centred on women's harassment, not only renewed the debate about the ethical implications of *Lolita*, but also led to interpretations of its heroine. *Lolita in the Afterlife* is a collection of recent essays on the novel that provided new and often deeply personal perspectives, including Robin Givhan's reflections on the contrast between Lolita's archetype and the experiences of young girls of colour: "Lolita is an expression of whiteness just as surely as she speaks of youth, gender, and sexuality" (2021). Kate Elizabeth Russell in *Maison Nymphette* shares her experience with the online *Lolita* fandom and puts teenage girls' romanticisation of the title character in the post-feminist context.

Francesca McDonnell Capossela, in *Reading Lolita as a Teenage Girl* shows how the girl attempts to establish her voice in the novel in multiple ways. The author also devotes part of the analysis to Dolores' relationship with food, one of the most visible aspects, which was used by the early critics as a proof of her gluttony. Capossela, however, describes Lolita's love of food as a form of coping mechanism; a source of comfort and distraction in moments of emotional pain. Dolly's indulgence in food, particularly processed foods high in fat and sugar, can be also seen as a "talisman" (Capossela 2021: 175) - her form of resistance and selfprotection, both symbolically and literally, against Humbert's lust for her body and his controlling tendencies:

Humbert's obsession with measuring Lolita provides adequate evidence to suppose that Lolita may feel some pressure to diet, to lose weight, to remain small for her captor who is obsessed with her nymphancy. Lolita's love of food... might be a rebellion, a way in which she resists Humbert's control, literally growing beyond his measuring tapes. (Capossela 2021: 177)

Sunnary

Lolita went a long way from functioning only as an obnoxious "sex object" (Pritchett 1959: 38) to being rediscovered by the scholars who since then have been working on giving her voice. This dramatic shift proves that Dolores Haze's identity is not fixed but multidimensional, shaped and twisted by the ever-changing perspectives. The existing opinions continue to evolve not only alongside the socio-cultural norms but also on a micro-level, as more readers, influenced by their own experiences, values, and beliefs, attempt to untangle the original text and fill in the narrative gaps with their interpretations, seventy years after the first publication.

Bibliography

- Amis K., 1959, *She was a Child and I was a Child*, "The Spectator", 6 November, 203(6854), pp. 635–636.
- Appel A., 1974, *Nabokov's Dark Cinema*, Oxford University Press.
- Brand D., 1987, *The Interaction of Aestheticism and American Consumer Culture in Nabokov's Lolita*, "Modern Language Studies", 17(2), pp. 14–21.
- Capossela F., 2021, *Reading Lolita as a teenage girl*, in Rakhimova-Sommers, E. (ed.) *Teaching Nabokov's Lolita in the #MeToo Era*. eBook. Lanham, MD: Lexington Books.
- Clifton G., 1982, *Humbert Humbert and the Limits of Artistic License*, in Rivers, J. E. and Nicol C., (eds.) *Nabokov's Fifth Arc: Nabokov and Others on His Life's Work*. Austin: University of Texas Press, pp. 153–170.
- Connolly J.W., 2009, *A Reader's Guide to Nabokov's Lolita*, Academic Studies Press, Brighton, MA.
- Davies R., 1958, *Mania for Green Fruit*, "Saturday Night", vol. 73, no. 21, pp. 31–32.
- Davis R., 2017, "Tell me you own me, gimme them coins": postfeminist fascination with *Lolita*, Lana Del Rey, and sugar culture on Tumblr. MA thesis, University of Tennessee at Chattanooga.
- Edelstein M., 2021, (How) *Should a Feminist Teach Lolita in the Wake of #MeToo?*, in E. Rakhimova-Sommers (ed.), *Teaching Nabokov's Lolita in the #MeToo Era*, Lexington Books, Lanham, pp. 11–29.
- Fiedler L.A., 1960, *Love and death in the American Novel*. New York: Criterion Books.
- Fiedler L.A., 1958 *The Profanation of the Child*, "New Leader", 23 June, p. 29.
- Fowler D., 1974, *Reading Nabokov*, Cornell University Press, Ithaca, NY.
- Givhan R., 2021, *Fragile, subversive, and a paean to white femininity*, in Quigley, J.M. (ed.) *Lolita in the Afterlife: On Beauty, Risk, and Reckoning with the Most Indelible and Shocking Novel of the Twentieth Century*. eBook. New York: Vintage Books.

- Herbold S., 2008, "Dolorès Disparue": Reading Misogyny in *Lolita*, in Kuzmanovich Z. and Diment G. (eds.) *Approaches to Teaching Nabokov's Lolita*. New York: Modern Language Association, pp. 134–140.
- Herbold S., 1998/1999 "(I have camouflaged everything, my love)": *Lolita and the woman reader*, "Nabokov Studies" 5, International Vladimir Nabokov Society and Davidson College pp. 71–98.
- Kauffman L., 1989, *Framing Lolita: Is There a Woman in the Text?*, in Yaeger, P. et al. (eds.) *Refiguring the Father: New Feminist Readings of Patriarchy*. Carbondale: Southern Illinois University Press, pp. 131–152.
- Levine R.T., 1979 "My ultraviolet darling": *The loss of Lolita's childhood*, "Modern Fiction Studies", 25(3), The Johns Hopkins University Press, pp. 471–479.
- Meek M., 2017, *Lolita speaks: Disrupting Nabokov's "aesthetic bliss"*, "Girlhood Studies", 10(3), pp. 152–167.
- Mitchell C., 1963, *Mythic Seriousness in Lolita*, "Texas Studies in Literature and Language", 5(3), University of Texas Press, pp. 329–343.
- Nabokov V., 1956, *On a Book Entitled Lolita in The Annotated Lolita: Revised and Updated*, Vintage Books, New York, pp. 311–317.
- Patnoe E., 1995, *Lolita Misrepresented, Lolita Reclaimed: Disclosing the Double*, "College Literature", 22(2), pp. 81–104.
- Parker D., 1958, *Sex - without the asterisks*, "Esquire", October, p. 103.
- Pifer E., 2003, *Vladimir Nabokov's Lolita: A Casebook*. Oxford: Oxford University Press.
- Pritchett V.S., 1959, *Lolita*, "New Statesman", vol. 57, p. 38.
- Russell K.E., 2021, *Maison Nymphette*, in Quigley, J.M. (ed.) *Lolita in the Afterlife: On Beauty, Risk, and Reckoning with the Most Indelible and Shocking Novel of the Twentieth Century*. eBook. New York: Vintage Books.
- Sayers L., 2020, *A brief history of the nymphet's tribulations: The interpretation of obscenity in the early reception of Vladimir Nabokov's Lolita*, "Reception: Texts, Readers, Audiences, History", 12, Penn State University Press, pp. 5–20.
- Shute J. P., 1985, "So Nakedly Dressed": *The Text of the Female Body in Nabokov's Novels*, "Amerikastudien", 30(4), pp. 537–543. Reprinted in Pifer, E. (ed.) *Vladimir Nabokov's Lolita: A Casebook*. Oxford: Oxford University Press, 2003, pp. 111–120.
- Simpson L., 1956, *Fiction Chronicle*, "The Hudson Review", vol. 9, no. 2, pp. 302–309.
- Slonim M., (1958) *Doctor Zhivago and Lolita*, "International Literary Annual", pp. 215–225.
- Stockton S., (2006) *The Economics of Fantasy: Rape in Twentieth-Century Literature*. Columbus: The Ohio State University Press.
- Tamir-Ghez N., 1979, *The Art of Persuasion in Nabokov's Lolita*, "Poetics Today", vol. 1, no. 1/2, pp. 65–83.
- Trilling L., 1958, *The Last Lover: Vladimir Nabokov's Lolita*, "Encounter", October, pp. 9–18.
- White D., 2013, *Dyeing Lolita: Nymphet in the Paratext*, in *Lolita—The Story of a Cover Girl: Vladimir Nabokov's Novel in Art and Design*. Blue Ash, OH: Print Books, pp. 154–158.
- Wilson L.M., 1958, *A Fable Reversed*, "ETC: A Review of General Semantics", vol. 16, no. 1, pp. 112–115.

- Wood M., 1995, *The Magician's Doubts: Nabokov and the Risks of Fiction*. Princeton: Princeton University Press.
- Quayle A. S., 2009, *Lolita Is Dolores Haze: The "Real" Child and the "Real" Body in Lolita*, "Nabokov Online Journal", 3. <http://www.nabokovonline.com/uploads/2/3/7/7/23779748/v307quayle.pdf> (accessed 12.03.2025)



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2025, tom 34, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2025, volume 34, part 1

GUZIAK JOLANTA, OSIECKA MAGDALENA

Studentki III roku pedagogiki, studia I stopnia

STANS – Koło Naukowe „Ambitni dla Przyszłości”

Staropolska Akademia Nauk Stosowanych w Kielcach, Wydział w Myślenicach

Third-year pedagogy students, first-cycle studies

STANS – “Ambitious for the Future” Scientific Circle

Staropolska Academy of Applied Sciences in Kielce, Faculty in Myślenice

Gdy w domu nie ma czego szukać...

Analiza wpływu czynników środowiskowych i społecznych na dziecko
z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim z rodziny
dysfunkcyjnej na podstawie studium przypadku

When There Is Nothing to Look for at Home...

An Analysis of Environmental and Social Factors Affecting a Child with Mild
Intellectual Disability from a Dysfunctional Family – A Case Study

Abstract: The family home should be a place where a child finds love, safety, support, and acceptance, enabling proper development and the acquisition of essential social and emotional competences. The article attempts to demonstrate that despite a particularly difficult life situation, such as intellectual disability in a home dominated by poverty, violence, and addictions, with adequate support, a child can become a socially functioning adult. The study applies a case study method, focusing on a boy with mild intellectual disability from a dysfunctional family. It analyzes environmental and social factors that contributed to breaking the cycle of dysfunction without reproducing destructive patterns. The case shows that this is possible thanks to the work and commitment of numerous professionals from various support institutions. The case of Marian provides new insights, motivation, and hope, underlining the crucial role of teachers, pedagogues, and probation officers, and proving that every child in a difficult situation is worth fighting for.

Keywords: family, dysfunctions, childhood, support, special school

Wstęp

„Wychowanie dziecka to nie miła zabawa, a zadanie, w które trzeba włożyć wysiłek bezsennych nocy, kapitał ciężkich przeżyć i wiele myśli” (Zgrzywa 2022: 156)

Te jakże mądre słowa autorstwa Janusza Korczaka wprowadzają nas w tematykę funkcjonowania dziecka niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu lekkim w rodzinie dysfunkcyjnej, niewygodnej wychowawczo. W rodzinie, czyli tam, gdzie się wszystko zaczyna, niektóre dzieci nie otrzymują nic, oprócz bagażu trudnych, traumatycznych przeżyć. W omawianiu tematu przyświecają nam myśli wybitnego pedagoga – Janusza Korczaka, dla którego pojęcie wychowania i dziecka było wartością najwyższą:

„Dziecko jest pergaminem szczelnie zapisanym drobnymi hieroglifami, których część tylko zdołasz odczytać, a niektóre potrafisz wytrzeć lub tylko zakreślić, i własną zapełnisz treścią” (Zgrzywa 2022: 23).

Dziecko, które przychodzi na świat, potrzebuje do zdrowego wzrastania rodziny, która będzie dla niego solidnym fundamentem kompetencji społeczno-emocjonalnych, które mają zaowocować w przyszłości. Rodzina ma za zadanie przekazać wartości, dać miłość, poczucie bezpieczeństwa, wsparcie i stabilizację, a co najważniejsze – wyposażać dziecko w takie umiejętności, aby mogło samodzielnie funkcjonować w dorosłym życiu. Rodzina stanowi tzw. grupę odniesienia, z którą człowiek świadomie i mocno identyfikuje się jako jej członek i reprezentant, odkrywa, przejmując i współtworzy kultywowane w niej poglądy, postawy, obyczaje i wzorce postępowania. Prawidłowe funkcjonowanie rodziny jest nierozdzielnie związane z prawidłowym funkcjonowaniem społeczeństwa.

Co może stać się z dzieckiem, które urodzi się i wychowa w rodzinie, w której system wartości jest zachwiany? Skazanego na dzieciństwo gorszych szans. W której dziecko zamiast miłości i bezpieczeństwa doświadcza przemocy psychicznej i fizycznej? W której króluje alkohol, kłótnie i ubóstwo. Czy my, jako pedagodzy, i szkoła jako instytucja możemy pomóc dzieciom ciężko doświadczonym przez los? Czy możliwe jest, że pomimo tzw. „ciężkiego startu” szkoła może stać się dla dziecka drugim domem i socjalizacja wtórna zadziała na przekór tej pierwotnej, rodzinnej.

W naszym artykule postaramy się odpowiedzieć na powyższe pytania. Jako punkt odniesienia posłużą nam historia Mariana – który przyszedł na świat w rodzinie dysfunkcyjnej, ale dzięki pomocy kuratora społecznego, nauczycieli i wychowawców Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego pokonał swoje słabości i udało mu się osiągnąć sukces na miarę swoich maksymalnych możliwości psychofizycznych”

„Gdy zapytają pedagoga o charakter dziecka, uczyni on tak, jak lekarz, który bada chorego: bacznie przyjrzy się otoczeniu dziecka, zastanowi nad warunkami, w których dziecko się wychowuje, zechce poznać atmosferę domu rodzinnego. Grunt, na którym wyrósł charakter dziecka, i powietrze, wśród których się rozwijał, są rzeczą najważniejszą. Gdy w domu są kwasy, niesnaski, życie nad stan, nieszczerłość, jeśli inny jest tam humor dla gości, inny dla domowych, inny głos dla moźnych, a inny dla podwładnych – dziecko cierpi i psuje się jego dusza” (Zgrzywa 2022: 8).

Aby móc mówić o rodzinie dysfunkcyjnej, musimy najpierw poznać kilka definicji rodziny funkcjonalnej. Anthony Giddens w swojej książce „Socjologia” definiuje rodzinę jako „grupę osób powiązanych ze sobą więzami pokrewieństwa lub adopcji, która wspólnie zamieszkuje i współpracuje w ramach określonych społecznie ról.” (Giddens 2006: 206). Literatura pedagogiczna podkreśla społeczne i wychowawcze aspekty rodziny, a Wincenty Okoń w swoim słowniku pedagogicznym określił ją mianem „małej grupy społecznej składającej się z rodziców, ich dzieci i krewnych; rodziców łączy więź małżeńska, rodziców z dziećmi więź rodzicielska, stanowiąca podstawę wychowania ro-

dzinnego, jak również więź formalna określająca obowiązki rodziców i dzieci względem siebie” (Okoń 2001: 331). Rodzina jest więc określana jako grupa składająca się z określonej liczby jednostek, posiadająca system wartości obowiązujących wszystkich jej członków, wzajemne stosunki międzyludzkie i międzypokoleniowe oraz normy, które kształtują się i zmieniają pod wpływem doświadczeń. Niektóre z tych norm są narzucone z zewnątrz i mają formalny charakter. Z wychowawczego punktu widzenia kluczową rolę odgrywa układ ról w rodzinie oraz pozycja dziecka. Rola dziecka jest określana przez oczekiwania wobec niego oraz zakres jego praw i obowiązków. Przyjmuje się, że rodzina odgrywa pierwszoplanową i najważniejszą rolę w przekazywaniu norm, wartości oraz wzorców postępowania. To właśnie ona kształtuje stosunek młodych pokoleń do świata, ludzi oraz samych siebie. Współczesna pedagogika zajmuje się badaniem czynników warunkujących wydolność lub niewydolność opiekuńczo-wychowawczą rodzin. Dlatego w naszym artykule chcemy ukazać specyficzne cechy rodziny jako instytucji wychowawczej, która ma kluczowy wpływ na funkcjonowanie dziecka w dorosłym życiu.

Rodzinę funkcjonalną możemy zdefiniować jako taką, która prawidłowo realizuje swoje podstawowe funkcje, zapewniając członkom poczucie bezpieczeństwa, wsparcie emocjonalne oraz odpowiednie warunki do rozwoju. Rodzina funkcjonalna to system społeczny, w którym:

- panują zdrowe relacje między jej członkami,
- występuje wzajemny szacunek i wsparcie,
- realizowane są potrzeby emocjonalne, wychowawcze i społeczne,
- dorośli pełnią odpowiedzialne role wychowawcze,
- dzieci mają możliwość harmonijnego rozwoju.

Taka rodzina sprzyja prawidłowemu funkcjonowaniu jednostki w społeczeństwie, przygotowując ją do samodzielności i budowania własnych relacji w przyszłości:

„Gdzie można podpatrzeć niedole dziecięce? – wszędzie” (Zgrzywa 2022: 60).

W rodzinie dysfunkcyjnej życie wygląda zupełnie inaczej. Przyjrzyjmy się, jak taką rodzinę definiują wybitni znawcy pedagogiki. Stanisław Kawula rodzinę dysfunkcyjną opisuje jako „grupę członków, która nie potrafi dostatecznie dobrze wypełniać swoich funkcji rodzicielskich, a więc taka, która nie potrafi sprostać swoim obowiązkom i zadaniom względem swoich dzieci i innych członków rodziny oraz pomyślnie rozwiązywać swoich procesów i sytuacji kryzysowych” (Kawula 2022: 152). Z kolei Bożena Matyjas dysfunkcyjny dom rodzinny określa środowiskiem życia dzieci, które „przestaje być środowiskiem wychowawczym stwarzającym im warunki rozwoju i edukacji, a staje się źródłem zagrożeń na skutek występujących w rodzinie negatywnych wzorów zachowań, napięć, konfliktów, przemocy, biedy, zniewolenia, dezorganizacji strukturalnej rodziny, dezintegracji w sferze emocjonalnej” (Matyjas 2008: 134).

Pia Mellody w swoim dziele pt. „Toksyczne związki. Anatomia i terapia współzależnienia” opisała pięć wrodzonych cech dziecka, które wpływają na ich rozwój, sposób funkcjonowania w rodzinie i powinny być pielęgnowane i szanowane przez rodziców. Są to: cennaść, bezradność, niedoskonałość, zależność, niedojrzałość (Mellody 2023: 90). To właśnie od rodziców i opiekunów zależy, w jaki sposób te cechy zostaną rozwinięte, aby dziecko w przyszłości stało się dojrzałym, samodzielnym i pewnym siebie człowiekiem. W rodzinach dysfunkcyjnych rodzice nie reagują właściwie na pięć wrodzonych cech dziecka. Zamiast je wspierać, często je ignorują lub atakują, co prowadzi do zabu-

rzeń w rozwoju emocjonalnym i społecznym dziecka. W odpowiedzi na te negatywne doświadczenia dzieci rozwijają w sobie dysfunkcyjne cechy samorozchowawcze, które pomagają im przetrwać w toksycznym środowisku. Aby ochronić siebie przed bólem i poczuciem odrzucenia, przebudowują swój świat wewnętrzny tak, aby nie ulec destrukcyjnej sile wpajanego im poczucia własnej bezwartościowości i wstydu:

„Czy ojciec hulaka rodzi syna utracjusza, czy zaraża go swym przykładem? Powiedz mi, kto cie zrodził, powiem ci, kim jesteś. Ale nie zawsze. Powiedz mi, kto cie wychował, a powiem, kim jesteś – i to nie. Dlaczego zdrowi rodzice miewają słabe potomstwo? Dlaczego w cnotliwej rodzinie wyrasta lotr? Czemu pospolita rodzina daje wybitnego potomka? Należy obok badań nad terenem dziedzicznym prowadzić równoległe badania nad terenem wychowawczym, wówczas może niejedna zagadka znajdzie swe rozwiązanie” (Zgrzywa 2022: 36).

Kluczowym czynnikiem powodującym zakłócenia w rozwoju emocjonalnym dzieci i młodzieży z rodzin dysfunkcyjnych jest brak poczucia bezpieczeństwa, które stanowi fundament zdrowego rozwoju. Równie istotnym problemem jest ograniczenie lub pozbawienie ich możliwości mierzenia się z wyzwaniami, które pozwalają na rozwój kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w dorosłym życiu. Stałe napięcie emocjonalne oraz uczucie bezradności wobec trudnej sytuacji prowadzą do licznych konsekwencji, utrudniających funkcjonowanie w środowisku szkolnym i rówieśniczym.

Wybitny angielski psychiatra i psychoanalityk John Bowlby zidentyfikował cztery główne style przywiązania, które rozwijają się w dzieciństwie w zależności od jakości opieki: bezpieczny, unikający, ambiwalentny i zdezorganizowany (Bowlby 1998: 210). Każdy z tych stylów ma istotny wpływ na dalszy rozwój emocjonalny i społeczny jednostki. Rodzina dysfunkcyjna często powoduje, że u dziecka kształtują się style przywiązania, które utrudniają jego rozwój emocjonalny i społeczny. Jeśli opiekunowie są nieprzewidywalni, niedostępni emocjonalnie lub stosują przemoc, dziecko nie czuje się bezpiecznie i nie uczy się zdrowych relacji. W rodzinie dysfunkcyjnej dziecko najpewniej wytworzy styl lękowo-ambiwalentny, lękowounikowy lub zdezorganizowany. Będzie to u dziecka skutkowało problemami emocjonalnymi, niską samooceną, trudnościami w relacjach i skłonnością do powielania destrukcyjnych wzorców w dorosłości. Mogą pojawić się trudności z zaufaniem, unikanie bliskości lub wnikanie się w toksyczne związki.

Jak można pomóc? Kluczowe jest stworzenie dziecku stabilnego środowiska, w którym może czuć się bezpiecznie. Na szczęście w Polsce mamy wiele jednostek wspierających rodziny, dzięki którym mogą one uzyskać wsparcie opiekuńczo-wychowawcze, psychologiczne, terapeutyczne i finansowe. Należą do nich między innymi: OPS, PCPR, kuratorzy, policja, fundacje.

Czy dzieci wychowane w rodzinach dysfunkcyjnych zawsze same stają się dysfunkcyjne?

Dzieci wychowane w rodzinach dysfunkcyjnych często w dorosłym życiu powielają schematy wyniesione z dzieciństwa, ponieważ to one były dla nich normą. Jednak nie jest to regułą bez wyjątków. Niektóre osoby, dzięki wsparciu innych ludzi, terapii lub własnej determinacji, potrafią przepracować swoje trudne doświadczenia i zbudować zdrowe relacje oraz życie wolne od destrukcyjnych wzorców.

Naszym problemem i pytaniem badawczym było – czy można przerwać cykl dysfunkcji w rodzinie, jakie czynniki mają wpływ na zniwelowanie powstałych deficytów

u dziecka i czym dana jednostka je rekompensuje? Co sprawia, że niektóre osoby mimo trudnego dzieciństwa budują zdrowe relacje, a inne powielają destrukcyjne schematy? Jakie czynniki pomagają w tym procesie? Jaka jest w tym rola szkoły – wychowawców i pedagogów? Przyjrzyjmy się przypadkowi dorosłego już Mariana.

Opisany przypadek dotyczy 30-letniego Mariana, absolwenta SOSW w Nowym Targu. Chłopiec urodził się jako drugi z siedmiorga rodzeństwa. Matka była osobą o niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym, sama ukończyła ośmioklasową szkołę podstawową specjalną. Pochodziła z rodziny dysfunkcyjnej. Była osoba uzależnioną od alkoholu. Nie miała żadnego zawodu, nigdy nie rozpoczęła pracy zarobkowej. Ojciec był osobą pełnosprawną intelektualnie, ukończył szkołę zawodową, nie pracował zawodowo, przebywał na bezrobociu, był osoba uzależnioną od alkoholu. Rodzina zamieszkiwała w bardzo skromnych warunkach lokalowych. Dom składał się z jednego pokoju i kuchni, brak było łazienki i toalety. Dom otrzymali w spadku po rodzicach ojca. Rodzice mieli nadzór kuratora ze względu na niewydolność wychowawczą, brak zapewniania podstawowych potrzeb materialnych dzieciom oraz problem alkoholowy występujący u małżeństwa. Trójka dzieci, najstarsi chłopcy otrzymali orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim. Reszta rodzeństwa została osadzona w różnych placówkach opiekuńczo-wychowawczych oraz rodzinach zastępczych. U Mariana w wieku dwóch lat stwierdzono krótkowzroczność, w wieku trzynastu lat zdiagnozowano mu zaburzenia hormonu wzrostu i musiał zostać poddany specjalistycznej terapii. Jako dziecko miał też opóźniony rozwój mowy. Do specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego trafił w wieku 7 lat dzięki interwencji kuratora społecznego mającego nadzór nad rodziną. W ciągu tygodnia przebywał w internacie, a do domu jeździł tylko na weekendy. W placówce uczył się przez 18 lat. Otrzymał dyplom zawodowy na kierunku kucharz małej gastronomii oraz pracownik pomocniczy obsługi hotelowej. Obecnie pracuje na dwóch etatach: jako magazynier w hali produkcyjnej oraz dziennikarz i fotoreporter w urzędzie gminy. Jest osobą znaną i szanowaną w lokalnej społeczności.

Rozwój intelektualny Mariana przebiegał nieharmonijnie, z opóźnieniem. Mocną stroną chłopca były umiejętności komunikacyjne, sprawność werbalna, dobra pamięć mechaniczna, dobra koncentracja uwagi, bardzo dobra motywacja do podejmowania wysiłku umysłowego. Na poziomie deficytowym funkcjonowało spostrzeganie, koordynacja wzrokowo-ruchowa, umiejętność dostrzegania związków między zdarzeniami, logiczne, analityczne myślenie i abstrahowanie. Marian nigdy nie sprawiał problemów wychowawczych. Osiągał bardzo dobre wyniki w nauce, był solidny i systematyczny w pracy. Podstawowe umiejętności szkolne jak czytanie, pisanie, liczenie opanował na wczesnym etapie edukacji. Miał bardzo wysoką frekwencję. Bardzo dobrze funkcjonował w grupie klasowej i internackiej. Nigdy nie popadał w konflikty. Nie miał problemu z regulacją emocji. Jego reakcje były zawsze adekwatne do sytuacji. Cechowało go łagodne usposobienie, otwartość w stosunku do innych oraz pozytywne nastawienie. Miał bardzo dobre zdolności adaptacyjne. Zawsze starał się unikać sytuacji stresowych i problemowych. Na początku podporządkowywał się mocniejszemu od siebie, z czasem jednak stawał się coraz bardziej asertywny, pewny siebie i świadomy swojej wartości. Nie przejawiał nigdy żadnych problemów wynikających z zaburzeń zachowania, problemów natury psychologicznej, ani zachowań trudnych, w tym opozycyjno-buntowniczych. Nie

miął kompleksów z powodu swojej sytuacji w domu, o której mówił otwarcie. Jako nastolatek miał kompleksy związane z niskim wzrostem, które zostały zniwelowane po odbyciu terapii hormonalnej. Zawsze podejmował proponowane przez nauczyciela aktywności, miał bardzo dobrą motywację do pracy, angażował się w wiele inicjatyw dodatkowych: występy w kole teatralnym, redagowanie szkolnej gazetki, członkostwo w klubie Europoszukiwacze, w drużynie harcerskiej.

Tak wspominają go nauczyciele:

„Cechowała go bystrość, wrażliwość, sumienność i pracowitość. Wspominamy go z sympatią i uśmiechem na ustach. Na nim zawsze można było polegać - król wszystkich przedstawień, aktor tysiąca ról, niezawodny uczestnik wycieczek, harcerz, uczeń, który jako jedyny w historii na egzaminie z języka polskiego miał 39 na 40 punktów. Dziś fotograf, redaktor, twórca kanału prasowego, nasza duma” (Zalot 2024: 19).

Z okazji jubileuszu 50-lecia istnienia Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Nowym Targu został przeprowadzony wywiad, który pozwala nam lepiej zapoznać się z jego przypadkiem i z emocjami, które towarzyszą mu do dziś, choć w Placówce nie przebywa już od wielu lat.

1. Czym dla Ciebie jest Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy? Jak wspominasz tę szkołę i internat? Jakie uczucia, emocje towarzyszą Ci, gdy przywołujesz wspomnienie tego miejsca, bo przecież spędziłeś tu – ile lat?

- 18 lat nauki w placówce,
- w 2004 r. trafiłem do pionu Lekko do klasy IV, po tym jak dyrektorzy zauważyli we mnie większy potencjał intelektualny,
- dwa kierunki w branżowej szkole zawodowej-, bo chciałem być dłużej w szkole, wiedziałem, że nie ma do czego wracać, w domu nie miałem czego szukać,
- nie tylko szkoła, ale też internat był dla mnie domem - czekałem na poniedziałek z utęsknieniem, a piątek nie kojarzył mi się dobrze,

emocje:

- wzruszenie, gdy wspominam,
- mam poczucie wszechogarniającego dobra wokół,
- dawało mi ogromne poczucie bezpieczeństwa i schronienia, to była dla mnie ucieczka od domu, gdzie był alkohol, klótnie, bieda,
- tu czułem się zaopiekowany, poczułem co znaczy troska,
- tu byłem traktowany, nie jak uczeń ale jak syn- doznałem niczym matczynej, ojcowskiej opieki,
- poczułem się ważny i wartościowy,
- poczułem się doceniony, zauważony,
- nauczyciele oferowali mi nie tylko pomoc i wsparcie psychiczne ale też wsparcie materialne dla całej mojej rodziny.

2. Podobno byłeś aktorem tysiąca ról. Czy potrafisz wymienić w jakie postacie się wcielałeś?

Występy, aktorstwo to była moja pasja. Moja miłość do odgrywania ról zaczęła się w IV klasie, gdzie występowałem w przedstawieniach Pieguski, potem w szkole podstawowej był teatryk 9 i pół, w gimnazjum występy zespołu Sylaba, w szkole zawodowej akademii, przedstawienia. Zawsze pierwszy się zgłaszałem jak nauczyciele rozdawali rolę, szybko uczyłem się tekstów, miałem dobrą pamięć, na scenie nie miałem tremy. Zresztą chyba zostało mi to do dziś...

Role: Piłsudski, Drzymała, Szewczyk Dratewka, Papież, Lis Witali, święty Józef, góral, Herod, pasterz, anioł, diabeł, księżę, soliludek, podróżnik, każdy z trzech króli: Kacper, Melchior i Baltazar.

3. Niedawno pisałeś na portalu społecznościowym - że wspominasz naukę w szkole z dużym sentymentem - szczególnie wyjazdy harcerskie, wycieczki, turnusy. Gdzie byłeś podczas nauki w szkole, jakie miejsca odwiedziłeś?

Szkola dała mi szansę na zwiedzanie całej Polski. Dużo wycieczek odbyłem dzięki temu, że byłem w drużynie harcerskiej pani Beatki Jachymiak, ale też dużo wyjazdów odbyłem dzięki projektom napisanym przez panią Halinkę Szewczyk i akcjom „Zaczarowani czytaniem”,

- *8 razy byłem nad morzem na turnusach rehabilitacyjnych ze szkoły i też z internatu (zobaczyłem Kołobrzeg, Ustkę, Pogorzelice, Darłowo, Gdynie, Gdańsk, Sopot),*
 - *brałem udział w wyjazdach harcerskich kilka razy w roku - tu Stemplew, Załęcze Wielkie - to tutaj zrodziła się moja pasja dziennikarska, bo to tutaj brałem udział w warsztatach dziennikarskich w ramach projektu „Uwierz w siebie” - no i uwierzyłem, jak widać...*
 - *byłem też zwiedzić z klasą Warszawę kilka razy, Wrocław, Przemyśl,*
 - *zwiedzaliśmy naszą małą ojczyznę, czyli Podhale,*
 - *odbywałem też wycieczki do hoteli, restauracji w ramach praktyk, nakrywaliśmy do stołu na kongregacji księży i biskupów.*
4. Marian jesteś dowodem na to, że wszystkie marzenia można zrealizować! O czym marzyłeś i jak Ci się udało to zrealizować?

Gdy trafiłem tutaj do placówki, to marzyłem tylko o spokoju i poczuciu bezpieczeństwa. Teraz sam sobie zapewniam spokój i komfort życia, bo tego nauczono mnie tutaj w szkole. Placówka dała mi możliwość rozwoju pasji i zainteresowań, zarówno aktorskiej, jak i dziennikarskiej. Bo to tutaj wszystko się zaczęło... Dzisiaj mam dwie prace i jestem szczęśliwym człowiekiem. Jestem redaktorem portalu podhale-region. Mam swoją stronę Tv - waks, zarejestrowaną w Sądzie Okręgowym w Nowym Sączu. Robię komercyjnie zdjęcia na imprezach okolicznościowych- weselach, chrzcinach, komuniiach. Nagrałem kilka piosenek, do których sam napisałem słowa... (Wywiad osobisty przeprowadzony 26.11.2014 r.).

Podsumowując, sformułujmy odpowiedzi na pytania badawcze:

1. Czy można przerwać cykl dysfunkcji w rodzinie?
Świadectwo Mariana oraz jego terażniejsze funkcjonowanie w dorosłym życiu są dowodem na to, że można przerwać cykl dysfunkcji w rodzinie.
2. Jakie czynniki mają wpływ na zniwelowanie powstałych deficytów u dziecka?
Czynniki, które miały wpływ na zniwelowanie powstałych deficytów u dziecka, to:
 - *wczesna interwencja kuratora społecznego,*
 - *wczesna diagnoza orzekająca o niepełnosprawność,*
 - *znalectwo przez instytucje wspierające (sąd rodzinny, poradnia psychologiczno-pedagogiczna) odpowiedniej placówki, zapewniającej edukację, rewalidację, opiekę i wychowanie),*
 - *pobyt w placówce przez 5 dni w tygodniu (separacja od środowiska wychowawczego),*

- zapewnienie szansy na rozwój i rozwijanie swoich zainteresowań, pasji i talentu (koło teatralne, koło turystyczne, drużyna harcerska, koło redakcyjne),
- zaangażowanie w wiele inicjatyw dodatkowych organizowanych w placówce (zabawy, wyjścia, wycieczki, festyny integracyjne, projekty, akcje, programy edukacyjne, dni sportu itp.),
- udział w projektach unijnych, jako beneficjent „Specjalne potrzeby – większe możliwości”, „Rozwiń skrzydła”. „Uwierz w siebie”,
- dostęp do projektów realizowanych przez PEFRON (osiem turnusów rehabilitacyjno-wypoczynkowych nad polskim morzem),
- trafienie na odpowiednie środowisko edukacyjne (zapewnienie dobrych warunków materialnych i dydaktycznych w czasie wypełniania obowiązku szkolnego),
- otrzymanie wsparcia od wychowawców, nauczycieli, specjalistów (pomoc materialna, otoczenie wsparciem i opieką – Marian był zabierany przez wychowawców do domów rodzinnych na niektóre weekendy),
- cechy charakteru, które łatwo poddawały się modelowaniu,
- wynik ilorazu inteligencji mierzony testem Wehslera mieścił się w górnej granicy i miał tendencję wzrostową.

3. Czym dana jednostka rekompensuje braki?

Jednostka rekompensuje braki nawiązywaniem bliskich pozytywnych relacji z wychowawcami, nauczycielami – porównywał ich do ojca i matki, stworzeniem bezpiecznego miejsca do nauki i wypoczynku w placówce oświatowej – internat porównywał do domu rodzinnego, był azylem, do którego chciał wracać. Następuje odwrócenie uwagi od złych doświadczeń i przekierowanie jej na rozwój swoich pasji i zainteresowań. Rekompensujące są też osiągnięte sukcesy, gratyfikacja w postaci pochwał, bardzo dobre wyniki w nauce i stosowany w placówce system nagród.

4. Co sprawia, że niektóre osoby mimo trudnego dzieciństwa budują zdrowe relacje, a inne powielają destrukcyjne schematy?

Przeglądając się przypadkom braci z rodzeństwa Mariana (bracia mają skłonność do alkoholu), możemy stwierdzić, że sprzyjającym warunkiem do odcięcia się od destrukcyjnego schematu jego rodziny była pełna świadomość nieprawidłowości występujących w rodzinie Mariana, łagodne usposobienie, dobrze rozwinięta sfera emocjonalna i społeczna, rozwinięta z czasem umiejętność logicznego myślenia i wnioskowania, bardzo szybka wyprowadzka z domu rodzinnego i otrzymanie pomocy od osób z miejsca zamieszkania (zamieszkanie u sołtysa wsi).

5. Jakie czynniki pomagają w tym procesie?

W przypadku Mariana – jak sam mówił – głównym czynnikiem okazała się placówka dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńcza (jako instytucja i środowisko kadry pedagogicznej).

6. Jaka jest w tym rola szkoły – wychowawców i pedagogów?

Wychowawcy i nauczyciele odegrali kluczową rolę w wychowaniu Mariana, zapewniając mu poczucie bezpieczeństwa, oferując wsparcie psychologiczne i materialne. Ponadto osiągnął dwa tytuły zawodowe. Uzyskana wiedza, osiągnięte umiejętności oraz okazana życzliwość i wsparcie okazały się dla niego fundamentem w dorosłym życiu.

Podsumowanie

Cytat z monografii B. Matyjas: „*To rodzina, wspólnota najbliższych osób, szerzej społeczność lokalna, państwo z jego ustawodawstwem powinny chronić dzieci i dzieciństwo. Uświadomienie sobie przez wymienione podmioty, iż dzieciństwo zagrożone kryzysem (w kryzysie) nie będzie owocowało w dorosłym życiu „zdrowiem” indywidualnym i społecznym, powinno stanowić punkt wyjścia w podejmowaniu działań pomocowych wobec rodzin i ich dzieci*” (Matyjas 2008: 84) uświadamia, że My, jako nauczyciele, pedagodzy mamy realny wpływ na dobrostan dzieci – wszak „*szczęśliwe dzieciństwo daje gwarancje szczęśliwej dorosłości. Brak szczęśliwego dzieciństwa nie przekreśla jednak szansy na szczęście w przyszłości*” (Matyjas 2008: 38). Zdajemy sobie sprawę, że proces resocjalizacji nie zawsze przebiega poprawnie i odsetek dzieci, którym nie uda się pomóc jest ogromny. Ale nawet jeśli pomożemy jednemu dziecku na tysiąc, to znaczy, że nasza praca ma sens, że nasz wysiłek nie poszedł na marne i to jedno dziecko będzie mogło dzięki nam mieć dobre życie – słowem – uratowaliśmy jedno ludzkie życie.

Bibliografia

- Bowlby J., 1998, *Przywiązanie: teoria, badania, terapia*, Warszawa.
Giddens A., 2006, *Socjologia*, Warszawa.
Kawula S., 2014, Brągiel J., Janke A., *Pedagogika rodziny*, Toruń.
Matyjas B., 2008, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa.
Mellody P., 2023, *Toksyczne związki. Anatomia i terapia współzależnienia*, Warszawa.
Okoń W., 2001, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
Zgrzywa A., 2002, *Recepty Starego Doktora. Wypisy z dzieł Janusza Korczaka*, Warszawa.

Artykuły w czasopismach

- Zalot B., 2024, *Wyjątkowa szkoła specjalna*, „Tygodnik Podhalański”, s.19.

Dokumenty

- Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego nr 134/44/2010 z dnia 27.08.2010.

Wywiady

- Wywiad osobisty, 2024, Nowy Targ.



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2025, tom 34, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2025, volume 34, part 1

NATALIA IWANICKA

Studentka IV roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, studia jednolite magisterskie
Koło Naukowe Studentów Pedagogiki Wczesnej Edukacji
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
Fourth-year preschool and early childhood pedagogy student, uniform master's degree studies
Early Education Pedagogy Students' Scientific Circle
Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw

Integracja STEAM w edukacji przedszkolnej jako droga do kształtowania kompetencji przyszłości

STEAM Integration in Preschool Education as a Pathway to Developing Future Competencies

Abstract: The aim of the study was to present the experiences of preschool education teachers who implement the STEAM concept, with particular emphasis on the development of future competencies in children. The study employed a qualitative approach, using structured interviews. Teachers observed that the STEAM method enhances children's creativity, cooperation, logical thinking, and problem-solving skills. The identified challenges in implementing STEAM included a lack of appropriate educational resources and time constraints. Teachers therefore emphasized the significant role of STEAM-based activities in developing children's future competencies, while also highlighting the need for support and training in this area.

Keywords: STEAM, preschool education, future competencies, teacher

Wstęp

Ewolująca rzeczywistość stawia przed edukacją coraz to nowsze wymagania. Po-
cząwszy od edukacji przedszkolnej zatem konieczne jest rozwijanie niezbędnych kom-
petencji w XXI wieku. Metoda STEAM kształtuje wiele kluczowych kompetencji u naj-
młodszych, integrując różne dziedziny nauki, angażuje dzieci do aktywnego uczenia się.
STEAM stanowi skuteczne narzędzie do wspierania rozwoju dzieci. W przedszkolu,
gdzie dominującą aktywnością jest zabawa, użycie tego modelu staje się przyjazne dzie-
ciom, angażuje ich do działania. Poza tym STEAM dzięki interdyscyplinarnemu charak-
terowi pozwala rozwijać kompetencje z różnych dziedzin.

STEAM

Koncepcja STEAM jest interdyscyplinarną pracą problemową i projektową. Jest postrzegana jako innowacyjne i wyjątkowo skuteczne podejście do nauczania (Plebańska, Szyller 2021: 9). W ramach STEAM znajdują się:

- S (*science*) – nauka,
- T (*technology*) – technologia,
- E (*engineering*) – inżynieria,
- A (*arts*) – sztuka,
- M (*maths*) – matematyka.

Zdaniem Marleny Plebańskiej i Aleksandry Szyller w ramach koncepcji STEAM nauki humanistyczne i ścisłe wzajemnie się oddziałują, tworząc harmonijną syntezę, gdzie kreatywność łączy się z logiką. Takie podejście w naturalny sposób zaciera granice między sztuką a nauką, umożliwiając całościowe spojrzenie na proces zdobywania wiedzy i doskonalenia umiejętności (Plebańska, Szyller 2021: 9). Integracja STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics*) w edukacji przedszkolnej ma znaczący wpływ na rozwój umiejętności społecznych i poznawczych dzieci. Badania wykazały, że projektowe podejście STEAM wspiera rozwój umiejętności takich, jak: tworzenie produktów, praca zespołowa, prezentacja oraz umiejętności inżynieryjne u dzieci w wieku przedszkolnym. (Başaran, Bay 2022: 679 - 697). W związku z tym wykorzystanie modelu STEAM w edukacji pozwala na rozwijanie u dzieci zarówno umiejętności technicznych, jak również kreatywności czy zdolności rozwiązywania.

Kompetencje przyszłości

Kompetencje przyszłości to umiejętności niezbędne do funkcjonowania w szybko zmieniającym się świecie. Obejmują zarówno kompetencje techniczne, jak i miękkie, takie jak: kreatywność, myślenie krytyczne czy współpraca. Ich rozwój jest kluczowy, by sprostać wyzwaniom XXI wieku.

Skuteczne kształtowanie tych kompetencji wymaga szerokiego i elastycznego systemu edukacyjnego nastawionego na uczenie się przez całe życie. W centrum tego systemu stoi jednostka, która musi stale zdobywać nowe umiejętności. Podstawę tworzą instytucje edukacji formalnej, ale równie ważne są formy edukacji pozaformalnej i nieformalnej, jak kursy, organizacje społeczne czy środowisko pracy.

Taki otwarty ekosystem sprzyja rozwojowi kompetencji poznawczych i społecznych, które pozwalają efektywnie korzystać z różnych możliwości edukacyjnych. W edukacji przedszkolnej, na przykład poprzez podejście STEAM, kompetencje przyszłości mogą być kształtowane już od najmłodszych lat.

„Kompetencje przyszłości są niezwykle ważne w zmieniającym się świecie. Umożliwiają one skuteczne funkcjonowanie oraz dostosowywanie się do nowych warunków. Są to także kluczowe kompetencje umożliwiające wykonywanie zawodów przyszłości, dlatego warto je rozwijać u dzieci od najmłodszych lat” (<https://www.gov.pl/web/laboratoria/kompetencje-przyszlosci-ktore-warto-ksztaltowac-u-dzieci-i-mlodziezy>).

Jannik Henze, Carina Schatz, Shalina Malik i André Bresges (2022: 12) zwrócili uwagę na konieczność rozwijania wspólnie u dzieci kompetencji 4C:

- kreatywność (*creativity*),
- współpraca (*collaboration*),
- komunikacja (*communication*),
- krytyczne myślenie (*critical thinking*).

Te umiejętności są kluczowe w kontekście przyszłości, gdzie technologia odgrywa dominującą rolę. Model STEAM jest kluczowy w rozwijaniu kompetencji 4C, ponieważ łączy naukę, technologię, inżynierię, sztukę i matematykę w sposób, który promuje kreatywność, współpracę, komunikację i krytyczne myślenie.

Metodologia badań

Celem przeprowadzonych badań było przedstawienie doświadczeń nauczycieli edukacji przedszkolnej, którzy realizują koncepcję STEAM ze zwróceniem uwagi na rozwój kompetencji przyszłości u dzieci.

Problem badawczy wyraża się w pytaniu: Jak nauczyciele edukacji przedszkolnej oceniają wykorzystanie modelu STEAM w codziennej pracy z uwzględnieniem rozwoju kompetencji u dzieci?

Z problemu głównego wyszczególniono następujące problemy szczegółowe:

1. Jakie elementy metody STEAM najczęściej wykorzystują nauczyciele edukacji przedszkolnej?
2. Jakie działania zgodne z modelem STEAM podejmują nauczyciele oraz jakie obserwują reakcje dzieci?
3. Jakie kompetencje dzieci rozwijają podczas działań zgodnie z modelem STEAM?
4. Jakie trudności i wyzwania wiążą się z zajęciami STEAM?
5. Jak nauczyciele oceniają skuteczność modelu STEAM?
6. Jakiego wsparcia nauczyciele potrzebują w celu realizacji projektów STEAM?

Badanie miało charakter jakościowy. Zastosowano ustrukturyzowany wywiad, a narzędziem był kwestionariusz wywiadu. Kwestionariusz składał się z ośmiu pytań. Obszary poruszane w wywiadzie obejmowały:

- najczęściej wykorzystywane elementy metody STEAM w pracy z dziećmi,
- działania zgodne z modelem STEAM oraz reakcje dzieci,
- obserwowane kompetencje rozwijane u dzieci,
- trudności i wyzwania wiążące się z zajęciami STEAM,
- ocena skuteczności modelu STEAM,
- wsparcie w realizacji projektów STEAM.

Autorka wykorzystała celowy dobór próby. Zależało, aby dotrzeć do nauczycieli, którzy pracują w przedszkolach oraz znają i wdrażają model STEAM w edukacji przedszkolnej. Wywiad przeprowadzono z 10 nauczycielami edukacji przedszkolnej. Najwięcej nauczycieli biorących udział w wywiadzie pracuje w przedszkolach publicznych, najmniej zaś w przedszkolach prywatnych. Poza tym większość osób pracuje w zawodzie ponad 8 lat.

Analiza wyników badań własnych

a) Wykorzystywane elementy metody STEAM

Na podstawie analizy wyników badań można stwierdzić, że w praktyce nauczycielskiej najczęściej stosowanymi elementami metody STEAM są eksperymenty przyrodnicze, zajęcia inżynieryjne (np. budowanie mostów), proste doświadczenia chemiczne (np. kolorowa woda z białymi kwiatkami, eksperyment z wodą i olejem) oraz matematyczne łamigłówki (np. geometria z cieniem). „Proste doświadczenia chemiczne, jak te z wodą i olejem, są łatwe do przeprowadzenia, a jednocześnie fascynują dzieci swoją prostotą i efektem” (nauczyciel_3). „Budowanie mostów w sali przedszkolnej to świetny sposób na naukę inżynierii i matematyki – dzieci mogą same odkrywać, co działa najlepiej. Miło i w przyjazny sposób spędzają razem czas” (nauczyciel_8).

W mniejszej częstotliwości wskazywane były podstawy programowania, korzystanie z robotów edukacyjnych i tablicy interaktywnej. Wykorzystywane przez nauczycieli edukacji przedszkolnej elementy modelu STEAM mogą wynikać, m.in. z różnej dostępności robotów, tablic interaktywnych czy zestawów do nauki kodowania w przedszkolach. Proste narzędzia wykorzystywane do metody STEAM, takie jak woda czy klocki są ogólnodostępne.

b) Działania zgodne z modelem STEAM oraz reakcje dzieci

Działania zgodne z modelem STEAM łączą w sobie naukę, technologię, inżynierię, sztukę i matematykę. Jak wynika z uzyskanych danych nauczyciele najlepiej wspominają realizację następujących działań: budowanie mostów, eksperymenty z mieszaniem kolorów („Kolorowy deszcz”), badanie siły magnesów („Magnetyczny labirynt”) czy doświadczenia fizyczne związane z wypornością („Co tonie, a co pływa?”). „Eksperyment z kolorowym deszczem to jeden z ulubionych momentów w mojej pracy – dzieci są zachwycone, kiedy mogą dosłownie zobaczyć, jak kolory się mieszają” (nauczyciel_6).

Warto zwrócić uwagę na reakcje dzieci na tego rodzaju aktywności, gdyż pozwala to zaobserwować ich nastawienie do realizowanych działań i zaangażowanie. Nauczyciele podkreślali, że dzieci wykazywały ogromną ciekawość, która przejawiała się w częstotliwości zadawania pytań. Co więcej, dzieci wychodziły z własną inicjatywą – samodzielnie proponowały modyfikacje doświadczeń. „Często zdarzało się, że dzieci same proponowały, jak można poprawić eksperymenty, wprowadzając nowe pomysły i rozwiązania, co było naprawdę inspirujące” (nauczyciel_1). „Dzieci były niesamowicie ciekawe, ciągle zadawały pytania, a ich chęć do eksperymentowania była zaraźliwa – same chciały wprowadzać zmiany w naszych doświadczeniach” (nauczyciel_4). Zaobserwowane reakcje potwierdzają, że metoda STEAM skutecznie stymuluje naturalną dziecięcą kreatywność i dociekliwość.

c) Obserwowane kompetencje rozwijane u dzieci

Istotna jest nie tylko realizacja działań zgodnie z modelem STEAM, ale również refleksja poprzedzona obserwacją odnośnie ich znaczenia dla rozwoju dzieci. Analiza wyników badań pozwala wyróżnić kilka kompetencji, które są, zdaniem nauczycieli, rozwijane przez dzieci podczas działań z wykorzystaniem modelu STEAM. W odpowiedziach nauczycieli najczęściej pojawiały się kompetencje, takie jak:

- kreatywność — dzieci chętnie szukają niestandardowych rozwiązań i testują własne pomysły. „Dzieci uwielbiają eksperymentować i często wychodzą z zupełnie nowymi pomysłami, które zadziwiają nawet mnie. Ich kreatywność nie zna granic” (nauczyciel_4).
- umiejętność współpracy — wiele projektów wymaga pracy zespołowej, co sprzyja budowaniu umiejętności komunikacyjnych i współdziałania. „Podczas pracy w grupach dzieci uczą się nie tylko jak rozwiązywać zadania, ale także jak współpracować, dzielić się pomysłami i słuchać innych” (nauczyciel_9).
- myślenie logiczne i rozwiązywanie problemów — dzieci analizują przyczyny i skutki, wyciągają wnioski, uczą się, jak poprawiać błędy. „Często widzę, jak dzieci analizują sytuację, testują różne rozwiązania i wyciągają wnioski. Dzięki temu uczą się, jak działać krok po kroku” (nauczyciel_10).
- samodzielność i cierpliwość — szczególnie podczas testowania hipotez i poprawiania błędów. „Samodzielne dochodzenie do rozwiązania jest dla dzieci niezwykle cenne – widzę, jak potrafią skupić się na zadaniu i nie poddają się, nawet jeśli napotkają trudności” (nauczyciel_4).

Nauczyciele zgodnie zauważają, że działania STEAM wspierają rozwój kluczowych kompetencji, które będą miały znaczenie w przyszłości.

d) Trudności i wyzwania wiążące się z zajęciami STEAM

Z analizy danych wynika, że wśród najczęściej wymienianych trudności przez nauczycieli pojawia się brak materiałów i zasobów, często jest za mało sprzętu technologicznego w danej placówce. „Często brakuje nam odpowiednich materiałów, a sprzęt technologiczny w naszej placówce jest ograniczony, co utrudnia realizację bardziej zaawansowanych projektów” (nauczyciel_4). Poza tym nauczyciele podkreślają, iż zajęcia zgodne z modelem STEAM wymagają dłuższego czasu realizacji. W związku z tym często ciężko nauczycielom wprowadzić dłuższe zajęcia między codziennym harmonogramem zajęć w przedszkolu. „Długie zajęcia wymagają sporo czasu, a w przedszkolnym harmonogramie czasami trudno jest mi znaleźć miejsce na takie działania” (nauczyciel_3).

e) Ocena skuteczności modelu STEAM – przygotowanie dzieci do wyzwań przyszłości

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju wykracza poza edukację ekologiczną, obejmując także wymiary aksjologiczne, takie jak ład społeczny, gospodarczy i kulturowy. Nie jest to tylko przekazywanie wiedzy, lecz holistyczne wspieranie rozwoju jednostki, uwzględniające także inteligencję emocjonalną i duchową. W tym kontekście model STEAM okazuje się skutecznym narzędziem, ponieważ, jak wynika z analiz, nauczyciele jednogłośnie wskazują, że ta metoda wspiera rozwój kluczowych kompetencji przyszłości. Metoda STEAM rozwija u dzieci krytyczne myślenie, samodzielność oraz umiejętność współpracy, przygotowując je do wyzwań przyszłości. Dzięki interdyscyplinarnemu podejściu sprzyja również kształtowaniu postaw służących zrównoważonemu rozwojowi i jakości życia. „Dzięki STEAM dzieci uczą się samodzielności, ale także umiejętności współpracy, co przygotowuje je do funkcjonowania w złożonym społeczeństwie” (nauczyciel_2). Co więcej, nauczyciele zwracają uwagę, iż działania zgodne z modelem

STEAM w dużej mierze kształtują u dzieci kreatywność. Dzieci nabywają bardzo ważne wyżej wymienione kompetencje, które będą istotne w szybko rozwijającym się świecie. „Widzę, jak dzieci rozwijają swoją kreatywność, angażując się w różnorodne projekty. To naprawdę ważne, bo kreatywność w młodym wieku jest fundamentem przyszłych sukcesów” (nauczyciel_7).

f) Wsparcie w realizacji projektów STEAM

Nauczyciele w swoich wypowiedziach wskazywali, że aby skuteczniej realizować projekty STEAM, potrzebują zasobów edukacyjnych, takich jak: tablety, roboty, większa ilość tablicy interaktywnych w salach przedszkolnych. „Aby realizować projekty STEAM w pełni, potrzebujemy więcej zasobów edukacyjnych, takich jak tablety, roboty i większej ilości tablic interaktywnych – to ułatwiłoby nam pracę z dziećmi” (nauczyciel_4).

Poza tym respondenci podkreślali chęć udziału w szkoleniach z zakresu nowych technologii, które pozytywnie wpłynęłyby na rozwój ich kompetencji. „Chętnie uczestniczyłabym w szkoleniach z zakresu nowych technologii, ponieważ to pomogłoby mi rozwijać moje umiejętności i lepiej przygotować dzieci do wyzwań przyszłości” (nauczyciel_1).

Co więcej, nauczyciele zwracali uwagę na ważność współpracy z innymi nauczycielami, aby dzielić się swoim doświadczeniem i wspólnie kreować nowe rozwiązania. „Współpraca z innymi nauczycielami jest kluczowa – dzielenie się doświadczeniem i wspólne opracowywanie nowych pomysłów to świetny sposób na rozwój zarówno nauczycieli, jak i dzieci” (nauczyciel_3).

Zakończenie

Przeprowadzone wywiady z nauczycielami edukacji przedszkolnej, którzy stosują model STEAM w swojej pracy, pomogły sformułować wnioski dotyczące skuteczności tej koncepcji w rozwijaniu kluczowych kompetencji u najmłodszych. Metoda STEAM pozytywnie wpływa na rozwój kompetencji u dzieci, integrując nauki ścisłe, technologię, inżynierię, sztukę i matematykę. Nauczycielki podkreślały, że nowoczesny model nauczania, skutecznie rozwija kompetencje 4C (kreatywność, współpracę, komunikację i krytyczne myślenie). Poza tym, dzieci uczestnicząc w działaniach zgodnych z modelem STEAM uczą się rozwiązywania problemów, analizowania przyczyn i skutków różnych działań, a również eksperymentowania. Co więcej, najmłodsi wykazują się ogromną ciekawością podczas zajęć, chętnie angażują się w zadania, często zadają pytania i proponują własne pomysły.

Zebrane doświadczenia nauczycieli edukacji przedszkolnej pozwoliły również na ukazanie trudności, które napotykają w pracy z metodą. Respondentki zwracały uwagę na niedobór nowoczesnych technologii, takich jak tablety czy interaktywne tablice. Zwróciły uwagę na ograniczenia czasowe ze względu na harmonogram przedszkola. Poza tym, nauczycielki zgodnie podkreśliły, że skuteczne wdrażanie modelu STEAM wymaga odpowiedniego wsparcia oraz szkoleń. Dzięki temu, ich zdaniem, mogłyby lepiej integrować metodę z codzienną praktyką.

Podsumowując należy stwierdzić, że metoda STEAM w edukacji przedszkolnej stanowi skuteczne narzędzie rozwijające kompetencje przyszłości u dzieci. Konieczne jest jednak wyposażenie nauczycieli edukacji przedszkolnej w wiedzę i umiejętności z tego

zakresu, poczynawszy od studiów poprzez liczne szkolenia. Co więcej, warto zwrócić uwagę na konieczność wyposażenia i aranżacji sal przedszkolnych w celu realizacji działań projektowych zgodnie z modelem STEAM.

Bibliografia

- Başaran M., Bay E., 2022, *The Effect of Project-Based STEAM Activities on the Social and Cognitive Skills of Preschool Children*, "Early Child Development and Care", 193, s. 679–697. Pozyskano z <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2146682> (dostęp: 10.03.2025).
- DeJarnette N., 2018, *Implementing STEAM in the Early Childhood Classroom*, "European Journal of STEM Education". Pozyskano z <https://doi.org/10.20897/EJSTEME/3878>.
- Henze J., Schatz C., Malik S., Bresges A., 2022, *How Might We Raise Interest in Robotics, Coding, Artificial Intelligence, STEAM and Sustainable Development in University and On-the-Job Teacher Training?*, "Frontiers in Education", 7. Pozyskano z <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.872637> (dostęp: 10.03.2025).
- Monkevičienė O., Autukevičienė B., Kaminskienė L., Monkevičius J., 2020, *Impact of Innovative STEAM Education Practices on Teacher Professional Development and 3-6-Year-Old Children's Competence Development*.
- Plebańska M., Szyller A., 2021, STEAM-owe przedszkole, Warszawa.
- Surma B., 2021, *Edukacja naukowa oparta na dociekaniu (IBSE - Inquiry-Based Science Education)* oraz STEAM w przedszkolu a zrównoważony rozwój, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 16, nr 5(63), s. 11–24.
- Włoch R., Śledziewska K., 2021, *Kompetencje przyszłości. Jak je kształtować w elastycznym ekosystemie edukacyjnym?*, Kielce. Pozyskano z <https://www.gov.pl/web/laboratoria/kompetencje-przyszlosci-ktore-warto-ksztaltowac-u-dzieci-i-mlodziezy> (dostęp: 10.03.2025).



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2025, tom 34, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2025, volume 34, part 1

ALICJA KOWALSKA, KAMIL MORAWSKI

Studenci III roku wychowania fizycznego i zdrowotnego, studia I stopnia
Studenckie Koło Naukowe „Fizycznie Kulturalni”
Uniwersytet Łódzki
Third-year physical and health education students, first-cycle studies
“Physically Cultured” Scientific Circle
University of Łódź

Formy aktywności fizycznej najczęściej podejmowane przez studentów Uniwersytetu Łódzkiego

Forms of Physical Activity Most Commonly Undertaken by Students of the
University of Łódź

Abstract: There are many types of physical activity that students can engage in during their studies. Members of the “Physically Cultured” Scientific Circle set out to investigate which forms of physical activity, and how often, female and male students of the University of Łódź report engaging in. To achieve this, a questionnaire was designed and distributed in February 2024 via Google Forms to 13 student scientific circles operating at the University of Łódź. The results indicate a relationship between gender and the type of physical activity undertaken.

Keywords: students, physical activity, University of Łódź

Wstęp

Aktywność fizyczna towarzyszy każdemu człowiekowi od początku jego istnienia. W pierwszej kolejności człowiek uczy się ruchów niezbędnych do dalszego przeżycia, takich jak: chwytanie przedmiotów, czy chodzenie. Aktywność fizyczna może być skierowana nie tylko na działania sportowe, ale także na wykonywanie obowiązków domowych, takich jak pranie, czy odkurzanie. Poza środowiskiem domowym już od najmłodszych lat placówki oświatowe, np. przedszkola, czy szkoły wspierają rozwój fizyczny swoich podopiecznych poprzez zajęcia ruchowe. To w szkole podstawowej najczęściej pierwszy raz dzieci uczą się zasad nowych gier i zabaw oraz dyscyplin sportowych. Wychowanie fizyczne ma na celu nauczyć uczniów dbania o ich ciało i zdrowie (Rogacka 2017: 4). Jednak po kilkunastu latach edukacji w placówkach oświatowych można zauważyć, że chęć aktywności ruchowej jest coraz mniejsza. Na podstawie raportu doty-

czącego ogólnej aktywności fizycznej można stwierdzić, że zaledwie 16,8% dzieci i młodzieży bierze czynny udział w aktywności fizycznej przez przynajmniej 60 minut dziennie w przeciągu tygodnia (Zembura, Korcz, Cieśla, Nałęcz 2022: 10).

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) stworzyła wytyczne dotyczące aktywności fizycznej w trosce o zdrowie ludzi na całym świecie. Według zaleceń WHO osoby dorosłe powinny spełniać jeden z poniższych kryteriów. Podejmować co najmniej od 150 do 300 minut aerobowej aktywności o umiarkowanej intensywności lub od 75 do 150 minut z dużą intensywnością (<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/341120/WHO-EURO-2021-1204-40953-58211-pol.pdf>). Może wydawać się to niedużo, jednak wcale nie jest to tak oczywiste do zrealizowania w życiu wielu osób. Ludzie często zapominają o potrzebie ruchu, wybierają „mechaniczne” sposoby przemieszczania się, często również spędzają wiele godzin w pracy, przebywając ciągle w pozycji siedzącej. Dla dodatkowych korzyści zdrowotnych dorośli powinni wykonywać ćwiczenia wzmacniające o umiarkowanej lub większej intensywności obejmujące wszystkie główne grupy mięśni przez co najmniej dwa dni w tygodniu. Warto pamiętać, że podejmowanie jakiegokolwiek aktywności fizycznej jest lepszą opcją niż jej brak. Podobnie jest z realizacją wytycznych, jeśli nie można podjąć 150 minut umiarkowanej aktywności, warto jest poruszać się krócej niż zalecenia WHO. Lepszym wyborem może okazać się powolne wdrażanie do aktywności, tak aby można było stopniowo zwiększać jej częstotliwość, intensywność oraz czas trwania. Przy takim postępowaniu, zaczynając od niezbyt męczących ćwiczeń jest szansa na motywację do systematycznego uprawiania aktywności ruchowej (Plucik-Mrożek, Perl, Prochownik 2020: 2).

Biorąc pod uwagę wyżej wskazane korzyści wynikające z podejmowania aktywności fizycznej, celem poniższego artykułu jest zbadanie najczęściej podejmowanych form aktywności fizycznej wśród studentów Uniwersytetu Łódzkiego oraz częstotliwość ich wykonywania.

Materiał i metodyka badań

Badania zostały przeprowadzone za pośrednictwem platformy Google Forms poprzez rozesłanie ankiety do trzynastu kół naukowych różnych wydziałów Uniwersytetu Łódzkiego, w lutym 2024 roku. W badaniu wzięło udział 103 studentów, w tym 71 kobiet i 32 mężczyzn.

W badaniach ilościowych zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Technika była ankieta, a jej narzędziem badawczym kwestionariusz ankiety pt. „Aktywność fizyczna wśród studentów UŁ”¹.

W badaniu podjęto próbę diagnozy zależności między płcią a najczęściej podejmowaną aktywnością fizyczną przez badanych studentów UŁ oraz płcią a tygodniową często-

¹ Wyniki opisane w niniejszym artykule są częścią większego badania, które zostało przygotowane, wykonane i opracowane przez członków SKN „Fizycznie Kulturalni” pod kierunkiem opiekunki Koła dr. hab. Jolanty E. Kowalskiej prof. UŁ i zaprezentowane przez autorów w Kielcach podczas XXXIII Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Studenckich Kół Naukowych „Człowiek i jego środowisko”.

tliwością podejmowania przez nich aktywności fizycznej. Istnienie powyższych zależności sprawdzono przy pomocy testu chi-kwadrat (dla $p < 0,05$).

W pracy przyjęto następujące hipotezy badawcze:

1H0: Nie ma zależności między płcią a najczęściej podejmowaną aktywnością fizyczną przez badanych studentów UŁ.

1H1: Istnieje zależność między płcią a najczęściej podejmowaną aktywnością fizyczną przez badanych studentów UŁ.

2H0: Nie ma zależności między płcią a częstotliwością podejmowania aktywności fizycznej przez badanych studentów UŁ.

2H1: Istnieje zależność między płcią a częstotliwością podejmowania aktywności fizycznej w tygodniu przez badanych studentów UŁ.

Wyniki badań

W pierwszym pytaniu ankiety respondenci zostali poproszeni o zaznaczenie jednej najczęściej podejmowanej aktywności fizycznej. Najczęściej wymienianą przez badanych studentów aktywnością okazały się być treningi na siłowni, które stanowiły nieco ponad 26% wszystkich odpowiedzi, w tym tak wskazało 43,75% mężczyzn i 18,31% kobiet. Warto zwrócić tutaj uwagę na znaczną przewagę udziału procentowego mężczyzn nad kobietami. Spacerowanie znalazło się na drugim miejscu najczęściej podejmowanych aktywności i stanowiły one nieco ponad 25% wszystkich odpowiedzi, z czego ponad 32% odpowiedzi deklarowały kobiety, a 9,38% mężczyźni. Różnice w podejmowanych aktywnościach przez badanych studentów ze względu na płeć można jeszcze lepiej zauważyć dzięki trzeciej, najczęściej wymienianej, aktywności, którą był taniec, na który wskazało niemal 11% wszystkich respondentów, w tym 15,49% kobiet oraz żaden mężczyzna. Następną w kolejności udzielaną odpowiedzią była jazda na rowerze, która stanowi niemal 8% wszystkich wskazań, w tym 5,63% kobiet oraz 12,50% mężczyzn. Można tutaj zauważyć małą rozbieżność w deklaracjach co do podejmowania aktywności fizycznej przez respondentki i respondentów. Przechodząc teraz do najrzadziej podejmowanych form aktywności fizycznej, można zauważyć, że w deklaracjach najmniejszym zainteresowaniem wśród badanych studentów cieszą się sporty walki, które wskazało niecałe 3% wszystkich ankietowanych w tym 1,41% kobiet oraz 6,25% mężczyzn. Drugą najrzadziej wybieraną aktywnością były zajęcia fitness, niespełna 4% respondentów wskazało ten rodzaj aktywności jako najczęściej podejmowany, w tym 4,23% kobiet i 3,13% mężczyzn. Poniżej 5% odpowiedzi stanowią również: gry zespołowe (4,23% kobiet i 6,25% mężczyzn) oraz pływanie (2,82% kobiet i 9,38% mężczyzn). Studenci mieli możliwość zaznaczenia również innej aktywności fizycznej. Takiej odpowiedzi udzieliło również poniżej 5% ankietowanych, w tym wyłącznie 7% kobiet. Istotnym faktem jest również mała liczba osób, która nie podejmuje żadnej aktywności fizycznej. Grupa ta stanowi niecałe 3% wszystkich odpowiedzi, w tym dwie kobiety i jeden mężczyzna.

Tabela 1. Rodzaje aktywności fizycznej najczęściej podejmowane przez studentów UŁ

Wyszczególnienie	Płeć				Ogółem	
	Kobieta		Mężczyzna			
	N	%	N	%	N	%
Bieganie	4	5,63	2	6,25	6	5,83
Fitness	3	4,23	1	3,13	4	3,88
Gry zespołowe	3	4,23	2	6,25	5	4,85
Jazda na rowerze	4	5,63	4	12,50	8	7,77
Nie podejmuję żadnej aktywności fizycznej	2	2,82	1	3,13	3	2,91
Pływanie	2	2,82	3	9,38	5	4,85
Siłownia	13	18,31	14	43,75	27	26,21
Spacery	23	32,39	3	9,38	26	25,24
Sporty walki	1	1,41	2	6,25	3	2,91
Taniec	11	15,49	0	0,00	11	10,68
Inne	5	7,04	0	0,00	5	4,85
Ogółem	71	100,00	32	100,00	103	100,00

Źródło: opracowanie własne.

W celu sprawdzenia związku między płcią a najczęściej podejmowaną aktywnością fizyczną przeprowadzono test chi-kwadrat. Stwierdzono istotną statystycznie zależność między płcią a najczęściej podejmowaną aktywnością fizyczną. Obliczona wartość $\chi^2=7,37$, liczba stopni swobody = 1, $\chi^2_{kryt}=3,841$. Ponieważ $\chi^2_{oblicz} > \chi^2_{kryt}$, można odrzucić H_0 i przyjąć H_1 , że istnieje statystycznie istotna zależność między płcią a wyborem najczęstszej aktywności fizycznej wśród studentów UŁ. Zestawiając aktywności, dla których różnice między wartościami zaobserwowanymi a oczekiwanymi (reszty) są największe, można wskazać, które aktywności są istotnie częstsze lub rzadsze u kobiet i mężczyzn. Najsilniej płeć różnicuje wybór siłowni jako domeny mężczyzn, a spacerów i taniec – kobiet. Natomiast pływanie, jazda na rowerze, sporty walki – częściej były wybierane przez mężczyzn. Może to sugerować, że kobiety częściej wybierają łagodniejsze, rekreacyjne formy aktywności, a mężczyźni bardziej intensywne lub siłowe.

Poprzez odpowiedzi na kolejne pytanie autorzy chcieli uzyskać informacje dotyczące częstotliwości podejmowania aktywności fizycznej w tygodniu przez badanych studentów Uniwersytetu Łódzkiego. Ankietowani mieli do wyboru jedną z czterech odpowiedzi. Najwięcej głosów studentów uzyskała odpowiedź wskazująca na częstotliwość treningów od 3 do 4 w tygodniu, co stanowi 33,01% wszystkich odpowiedzi, w tym 32,39% kobiet i 34,38% mężczyzn. Ćwiczenia 1-2 razy w tygodniu zadeklarowało 30,01% badanych, w tym 29,58% kobiet i 31,25% mężczyzn. Treningi 5 lub więcej razy w tygodniu zadeklarowało 5 respondentów: jedna kobieta i 4 mężczyzn. Niepokojącym faktem jest, że aż 32,04% ankietowanych, w tym 36,62% kobiet i 21,88% mężczyzn nie podejmuje żadnej aktywności fizycznej w ciągu tygodnia.

Tabela 2. Częstotliwość aktywności fizycznej podejmowana w tygodniu przez badanych studentów UŁ

Wyszczególnienie	Płeć				Ogółem	
	Kobieta		Mężczyzna			
	N	%	N	%	N	%
1-2 razy	21	29,58	10	31,25	31	30,10
3-4 razy	23	32,39	11	34,38	34	33,01
5 lub więcej	1	1,41	4	12,50	5	4,85
Nie ćwiczę w ogóle	26	36,62	7	21,88	33	32,04
Ogółem	71	100,00	32	100,00	103	100,00

Źródło: opracowanie własne.

W celu zbadania zależności między płcią a częstotliwością podejmowania aktywności fizycznej przez badanych studentów w tygodniu, przeprowadzono test niezależności χ^2 (chi-kwadrat). Obliczona wartość $\chi^2 = 0,039$, liczba stopni swobody = 1, $\chi^2_{\text{kryt}} = 3,841$. Zatem $\chi^2_{\text{oblicz}} < \chi^2_{\text{kryt}}$, czyli nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej (H_0). Oznacza to, że nie stwierdzono statystycznie istotnej zależności między płcią a częstotliwością aktywności fizycznej podejmowanej w tygodniu przez badanych studentów.

Podsumowanie i wnioski

Na podstawie przeprowadzonego testu chi-kwadrat stwierdzono występowanie istotnych statystycznie różnic między płcią studentów a rodzajem podejmowanych aktywności. Wyniki wskazują, iż płeć ma wpływ na rodzaj najczęściej podejmowanej aktywności fizycznej. W przypadku częstotliwości podejmowania aktywności fizycznej w ciągu tygodnia wykazano brak zależności między płcią a częstotliwością podejmowania aktywności fizycznej.

Podsumowując powyższe wyniki badań, można stwierdzić, że płeć badanych różnicuje rodzaj podejmowanych aktywności fizycznych. Wśród respondentek największym zainteresowaniem cieszyły się aktywności, takie jak: spacer, treningi na siłowni oraz taniec, co może oznaczać, że kobiety cenią sobie bardziej zajęcia w grupie niż mężczyźni. Można przypuszczać, że popularność spacerów u kobiet może wynikać z potrzeby spotkań towarzyskich, podczas których mogą one rozmawiać ze swoimi przyjaciółmi. Mężczyźni natomiast mogą być bardziej ukierunkowani na postępy, ponieważ w tej grupie badanych to trening na siłowni był najczęściej pojawiającą się odpowiedzią. Poza treningami na siłowni respondenci wskazywali również pływanie oraz jazdę na rowerze jako najczęściej podejmowaną aktywność, co może potwierdzić, iż badani mężczyźni nie przywiązują tak dużej wagi do towarzystwa podczas aktywności fizycznej, jak badane kobiety.

Biorąc pod uwagę płeć studentów, zauważamy różnice w deklaracjach częstotliwości podejmowania aktywności fizycznej, jednak możemy to zauważyć dopiero w skrajnych odpowiedziach. Prawie 15% więcej respondentek niż respondentów nie uprawia żadnej

aktywności fizycznej, co może wskazywać na mniejsze zainteresowanie aktywnością fizyczną u badanych kobiet. Mężczyźni natomiast przeważają w grupie osób, które deklarują podejmowanie aktywności fizycznej 5 lub więcej razy w tygodniu, co może wskazywać na większą potrzebę ruchu u badanych mężczyzn. Otrzymane wyniki sugerują, że kobiety nieco częściej niż mężczyźni deklarują brak aktywności fizycznej, a mężczyźni nieco częściej ćwiczą 5 lub więcej razy w tygodniu. Różnice te nie są istotne statystycznie. Można więc wnioskować, że ogólna częstotliwość podejmowania aktywności fizycznej nie zależy istotnie od płci.

Zatem płeć studentów UŁ wpływa na wybór rodzaju aktywności fizycznej, ale nie wpływa istotnie na częstotliwość jej podejmowania. Otrzymane wyniki mogą być pomocne przy planowaniu oferty zajęć sportowo-rekreacyjnych na uczelniach uwzględniającej różnice preferencji między studentkami i studentami.

Bibliografia

- Plucik-Mrozek A., Perl M., Prochownik M., 2020, *Aktywność fizyczna dorosłych*, <https://necz.pzh.gov.pl/wp-content/uploads/2021/03/aktywnosc-fizyczna-doroslych.pdf>, (data dostępu 19.09.2025).
- Rogacka A., 2017, *Wychowanie fizyczne w szkole. Informacja dla dyrektorów szkół i nauczycieli.*, https://ore.edu.pl/wpcontent/uploads/2018/03/wychowanie_fizyczne_w_szkole_informacja_dla_dyrektorow-2.pdf, (data dostępu 19.09.2025).
- WHO., 2021., *Wytyczne WHO dotyczące aktywności fizycznej i siedzącego trybu życia: Omówienie.* <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/341120/WHO-EURO-2021-1204-40953-58211-pol.pdf>, (data dostępu 19.09.2025).
- Zembura P., Korcz A., Cieśla E., Nałęcz H., 2022, *Raport o stanie aktywności fizycznej dzieci i młodzieży w Polsce*, <https://sportimpakt.org/wp-content/uploads/2022/10/Raport-o-stanie-aktywnos%CC%81ci-fizycznej-dzieci-i-mlodziez%CC%87y-w-Polsce.pdf>, (data dostępu 19.09.2025).



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2025, tom 34, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2025, volume 34, part 1

MARIA KRAWCZYK

Studentka I roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, studia jednolite magisterskie
Studenckie Koło Naukowe Doradców Zawodowych „Synergia”

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

First-year preschool and early childhood education student, uniform master's degree studies

“Synergia” Scientific Circle of Career Advisors

Jan Kochanowski University in Kielce

Identyfikacja kluczowych obszarów zastosowania sztucznej inteligencji (AI) i jej oddziaływanie na rozwój technologiczny oraz społeczny w opiniach studentów kierunku Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna

Identification of Key Areas of Artificial Intelligence (AI) Application and Its Impact on Technological and Social Development in the Opinions of Preschool and Early Childhood Education Students

Abstract: The article analyzes the key areas of artificial intelligence (AI) application and its impact on technological and social development. It presents the dynamic growth of AI and its implementation in sectors such as industry, medicine, the labor market, culture, and education, taking into account both the benefits and challenges of automation, including ethical and regulatory aspects. A literature review and survey research conducted among students of Preschool and Early Childhood Education at Jan Kochanowski University in Kielce allowed for an assessment of their knowledge and attitudes toward AI. The conclusions point to the need for intensified educational activities and the conscious implementation of new technologies in order to better prepare future educators to function in a changing social and professional environment.

Keywords: digital transformation, AI ethics, work automation, technology education, legal regulations

Wstęp

Rozwój sztucznej inteligencji (AI) jest jednym z najważniejszych osiągnięć współczesnej nauki i technologii. W ciągu ostatnich dziesięcioleci sztuczna inteligencja przeszła niezwykle dynamiczną ewolucję. AI nie tylko rewolucjonizuje przemysł i sektor

usług, ale także wpływa na społeczeństwo, kształtując codzienne doświadczenia i interakcje, staje się też częścią przestrzeni edukacji. Technologie oparte na sztucznej inteligencji wspierają rozwój innowacyjnych rozwiązań, które usprawniają produkcję, diagnostykę, usługi finansowe czy edukację.

Celem poniższej pracy jest analiza oddziaływania sztucznej inteligencji na rozwój technologiczny oraz społeczny, ze szczególnym uwzględnieniem wyzwań i możliwości, które niesie ze sobą jej powszechne zastosowanie w opiniach studentów kierunku Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Artykuł uwzględnia także regulacje prawne dotyczące AI, obejmujące wytyczne Unii Europejskiej, które mają na celu zapewnienie odpowiedzialnego i sprawiedliwego wykorzystania tej technologii. Kolejne rozważania dotyczyły będą wpływu humanoidalnych robotów na interakcje społeczne i zawodowe, a także oceny możliwości oraz zagrożeń wynikających z automatyzacji różnych obszarów życia.

Badania przeprowadzone w ramach niniejszej pracy mają na celu zgłębienie opinii studentów kierunku Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna na temat sztucznej inteligencji oraz jej wpływu na edukację i życie społeczne. Wyniki przeprowadzonych badań pozwolą na sformułowanie wniosków dotyczących potrzebnych działań legislacyjnych oraz praktyk w zakresie integracji sztucznej inteligencji w różnych branżach. Dzięki temu możliwe będzie stworzenie bardziej świadomego podejścia do wykorzystania AI, uwzględniającego zarówno innowacyjność, jak i odpowiedzialność społeczną.

Rozwój sztucznej inteligencji

Współczesny świat staje w obliczu technologicznej rewolucji spowodowanej dynamicznym rozwojem sztucznej inteligencji. Ta technologia przekształciła wiele aspektów ludzkiego życia, począwszy od rutynowych czynności po zaawansowane systemy przemysłowe. Niniejszy artykuł ma na celu przybliżenie kluczowych aspektów rozwoju sztucznej inteligencji, jej zastosowań oraz wyzwań, które niesie ze sobą ta przełomowa technologia.

Zgodnie z najnowszą definicją OECD sztuczna inteligencja to „system oparty na koncepcji maszyny, która może wpływać na środowisko, formułując zalecenia, przewidywania lub decyzje dotyczące zadanego zestawu celów”¹. Natomiast *Słownik Języka Polskiego* opisuje AI w następujący sposób: „dział informatyki badający reguły rządzące zachowaniami umysłowymi człowieka i tworzący programy lub systemy komputerowe symulujące ludzkie myślenie”².

Sztuczna inteligencja (ang. *artificial intelligence, AI*) przeszła długą drogę od swoich początków w połowie XX wieku, stając się kluczowym elementem współczesnych technologii. Początkowo, w latach 50., AI opierała się na prostych algorytmach naśladowujących ludzkie procesy myślowe, ale dopiero podczas konferencji (1956 r.) w Dartmouth John McCarthy, spopularyzował termin „sztuczna inteligencja”³. Z czasem wyodrębniono róż-

¹ Zob. Serwis Rzeczypospolitej Polskiej 2025.

² Zob. *Słownik Języka Polskiego* 2025.

³ Zob. Boden 2020.

ne definicja tej technologii. Andreas Kaplan i Michael Haenlein twierdzą, iż jest to: „zdolność systemu do prawidłowego interpretowania danych pochodzących z zewnętrznych źródeł, nauki na ich podstawie oraz wykorzystywania tej wiedzy, aby wykonywać określone zadania i osiągać cele poprzez elastyczne dostosowanie”⁴. Właśnie te początkowe prace, oparte na logicznym myśleniu, stanowiły fundament dla dalszego rozwoju SI.

Pierwsze prace dotyczyły maszyn rozwiązujących zadania wymagające logicznego myślenia, jak np. program „Logic Theorist” Alana Newella i Herberta Simona, który rozwiązywał zagadki logiczne.⁵ Początek XXI wieku to prawdziwa rewolucja w AI, umożliwiona przez chmury obliczeniowe i procesory graficzne, które pozwoliły na realizację skomplikowanych modeli, takich jak głębokie sieci neuronowe. Postęp ten wynika również z rosnącej dostępności ogromnych zbiorów danych, przewidując trendy i optymalizując procesy w różnych dziedzinach życia⁶. W ostatnich latach rozwój SI obejmuje także autonomiczne systemy, takie jak samochody autonomiczne, które dzięki algorytmom analizującym obrazy z kamer oraz dane z czujników, poruszają się w złożonym środowisku miejskim. W przemyśle coraz powszechniejsze stają się roboty AI, które potrafią adaptować się do nowych warunków i optymalizować procesy w czasie rzeczywistym⁷.

Sztuczna inteligencja staje się coraz bardziej integralną częścią ludzkiego życia, zmieniając wiele dziedzin, w tym codzienne zadania, sposób życia, pracy i komunikacji. W przestrzeni życia codziennego jej obecność jest widoczna dzięki rozwojowi asystentów głosowych, takich jak Siri, Alexa i Google Assistant. Są to inteligentne systemy rozpoznawania mowy, opracowane odpowiednio przez firmy Apple, Amazon i Google, które umożliwiają użytkownikom wykonywanie różnych czynności – jak odtwarzanie muzyki, ustawianie przypomnień, wyszukiwanie informacji czy sterowanie urządzeniami domowymi – za pomocą poleceń głosowych. AI ma również ogromny wpływ na sposób, w jaki się komunikujemy⁸. Chatboty i systemy na niej oparte coraz częściej pojawiają się w obsłudze klienta zarówno w internecie, jak i tradycyjnych punktach usługowych⁹. Technologia oparta na AI znajduje zastosowanie również w medycynie¹⁰. Autonomiczne pojazdy¹¹, oparte na sztucznej inteligencji, mają potencjał, by zrewolucjonizować transport. Dzięki analizie danych w czasie rzeczywistym mogą zwiększyć bezpieczeństwo na drogach, unikać wypadków i optymalizować ruch miejski. Rozwój sztucznej inteligencji to proces, który nieustannie przyspiesza, wpływając na niemal każdą dziedzinę naszego życia. Od prostych algorytmów logicznych po zaawansowane sieci neuronowe AI przeszła długą drogę, stając się kluczowym elementem współczesnych technologii. Jej zastosowania w pracy, kulturze i sztuce, sporcie, medycynie, przemyśle, codziennym życiu oraz edukacji są niezwykle istotne, jednak wraz z postępem technologicznym pojawiają się nowe wyzwania etyczne i społeczne.

⁴ Zob. Kaplan, Haenlein 2018.

⁵ Zob. Wasiak 2024.

⁶ Zob. David 2024.

⁷ Zob. Rozwadowski 2024.

⁸ Zob. Dzierża 2023.

⁹ Zob. Jagiełło 2024.

¹⁰ Zob. Kutzmann 2025.

¹¹ Zob. Włostowski 2024.

Sztuczna inteligencja w europejskich aktach normatywnych

Akty prawne i regulacje stanowią fundament sprawnego funkcjonowania społeczeństw, tworząc ramy dla interakcji międzyludzkich i działalności gospodarczej. Regulacje prawne wpływają na kształtowanie zasad i norm postępowania, promując wartości, takie jak: sprawiedliwość, równość i bezpieczeństwo. W dynamicznie zmieniającym się świecie akty prawne muszą adaptować się do nowych wyzwań, chroniąc prawa jednostek i grup, a także regulując rozwój nowych technologii i innowacji. Bez solidnych ram prawnych społeczeństwa narażone są na chaos i nierówności, co podkreśla kluczową rolę regulacji w budowaniu zrównoważonego i sprawiedliwego porządku społecznego.¹²

Unia Europejska, świadoma potencjału i ryzyka związanych z rozwojem sztucznej inteligencji, podjęła kroki w kierunku wprowadzenia regulacji mających na celu odpowiednie i etyczne stosowanie tej technologii. Głównym celem tych regulacji jest wspieranie innowacji przy jednoczesnym minimalizowaniu zagrożeń związanych z jej niekontrolowanym wdrażaniem. Jednym z kluczowych założeń unijnych wytycznych jest zapewnienie transparentności algorytmów. Decyzje podejmowane przez systemy sztucznej inteligencji, zwłaszcza w obszarze zatrudnienia, edukacji czy opieki zdrowotnej, muszą być w pełni zrozumiałe i dostępne dla osób, których dotyczą. Decyzje podejmowane przez systemy sztucznej inteligencji, zwłaszcza w obszarze zatrudnienia, edukacji czy opieki zdrowotnej, muszą być w pełni zrozumiałe i dostępne dla osób, których dotyczą. Transparentność¹³ pozwala na weryfikację, czy decyzje są sprawiedliwe i nie prowadzą do dyskryminacji. Jednym z kluczowych aktów prawnych wprowadzonych przez Unię Europejską jest Akt o sztucznej inteligencji (AI Act), który wszedł w życie 1 sierpnia 2024 roku¹⁴. Ten przełomowy dokument ustanawia zharmonizowane przepisy dotyczące sztucznej inteligencji, klasyfikując systemy AI według poziomu ryzyka, jakie niosą dla praw i bezpieczeństwa obywateli. Akt ten definiuje systemy AI wysokiego ryzyka, które podlegają szczegółowym wymogom i ocenom zgodności przed wprowadzeniem na rynek. Przykładowo, artykuł 8 AI Act precyzuje, że zgodność tych systemów z regulacjami powinna uwzględniać ich przeznaczenie oraz aktualny stan wiedzy technicznej w dziedzinie AI i powiązanych technologii. Oznacza to, że ocena zgodności systemu nie może być przeprowadzana w oderwaniu od bieżącego poziomu rozwoju.

Regulacje UE kładą również duży nacisk na ochronę danych osobowych. W kontekście rosnącej liczby systemów AI, przetwarzających wrażliwe informacje, unijne prawo ma na celu zapobieganie nadużyciom związanym z gromadzeniem, przechowywaniem i wykorzystywaniem danych. Celem jest zapewnienie, że sztuczna inteligencja nie będzie używana do manipulacji użytkownikami ani do wykorzystywania ich danych w sposób niezgodny z ich wolą. Regulacje mają zapewnić, że systemy AI będą projektowane w taki sposób, aby minimalizować takie negatywne skutki i dążyć do równości oraz sprawiedliwości w ich stosowaniu.¹⁵ W przeciwieństwie do Unii Europejskiej Stany Zjednoczone przyjęły bardziej elastyczne podejście do regulacji sztucznej inteligencji. Stawiają na in-

¹² Zob. Piasecka-Sobkiewicz 2009.

¹³ Zob. GRUPA EKR 2021.

¹⁴ Zob. Serwis Rzeczypospolitej Polskiej 2024.

¹⁵ Zob. Wilczyńska-Baraniak, Guzy 2024.

nowacyjność i wolny rynek, pozostawiając decyzje o regulacjach w rękach firm i instytucji. Choć to podejście sprzyja rozwojowi technologii, rodzi obawy o potencjalne nadużycia, takie jak dyskryminacja algorytmiczna czy manipulowanie użytkownikami¹⁶. Ostatecznie rozwój sztucznej inteligencji wymaga współpracy międzynarodowej, która pozwoli na zharmonizowanie regulacji i zapewnienie etycznego wykorzystania tej technologii na całym świecie. W kontekście międzynarodowym UE dąży do ustanowienia globalnych standardów dotyczących AI, promując swoje podejście oparte na prawach człowieka i etyce. Akty prawne dotyczące sztucznej inteligencji są kluczowe, ponieważ pozwalają na uregulowanie dynamicznie rozwijającej się technologii, minimalizując potencjalne zagrożenia i maksymalizując korzyści. Bez odpowiednich ram prawnych sztuczna inteligencja mogłaby prowadzić do nadużyć, dyskryminacji i naruszeń praw podstawowych. Dlatego akty prawne są niezbędne do ochrony obywateli i zapewnienia, że technologia ta będzie służyć dobru społeczeństwa. Wybrane korzyści wynikające z rozwoju sztucznej inteligencji opisują poniżej.

Sztuczna inteligencja i jej oddziaływanie na różne sfery życia

Współczesny rozwój sztucznej inteligencji znacząco wpływa na różne aspekty życia codziennego, a technologie oparte na algorytmach uczenia maszynowego oraz automatyzacji procesów zmieniają sposób funkcjonowania wielu sektorów, wprowadzając innowacyjne rozwiązania. Dzięki analizie dużych zbiorów danych możliwe jest nie tylko usprawnienie procesów decyzyjnych, lecz także zwiększenie efektywności w różnych dziedzinach. W kolejnych częściach opracowania omówione zostaną szczegółowo obszary, w których AI przyczynia się do rozwoju technologicznego oraz społecznego, uwzględniając zarówno jej pozytywne aspekty, jak i potencjalne zagrożenia.

Technologie oparte na algorytmach uczenia maszynowego odgrywają kluczową rolę w transformacji rynku pracy, zwłaszcza w procesie rekrutacji. Dzięki tym rozwiązaniom procesy selekcji stają się bardziej zautomatyzowane i efektywne. Systemy analizują CV, oceniają kompetencje kandydatów i dopasowują je do wymagań stanowisk, co przyspiesza, upraszcza i czyni proces bardziej obiektywnym, eliminując błędy ludzkie. Ponadto, algorytmy mogą monitorować rynek pracy, analizować trendy zatrudnienia oraz prognozować przyszłe potrzeby, co pomaga dostosować oferty pracy do zmieniających się oczekiwań.¹⁷ Automatyzacja procesu rekrutacyjnego pozwala także na lepsze dopasowanie kandydatów do kultury organizacyjnej firmy, uwzględniając zarówno umiejętności techniczne, jak i miękkie.

W dziedzinie kultury i sztuki nowe technologie stają się również ważnym narzędziem twórczym, otwierając nowe możliwości dla artystów. Algorytmy są wykorzystywane do generowania obrazów, komponowania muzyki czy tworzenia filmów. Na przykład, algorytm pozwala na tworzenie dzieł malarskich inspirowanych stylami znanych artystów, takich jak Zdzisław Beksiński¹⁸. W muzyce, algorytmy analizują istniejące utwo-

¹⁶ Zob. Ciesielska 2025.

¹⁷ Zob. Marciszewska 2025.

¹⁸ Zob. Kamiński 2021.

ry i generują nowe kompozycje, inspirując się określonymi kompozytorami lub gatunkami. W branży filmowej technologie te wspomagają tworzenie animacji, montażu filmów, a także pomagają przewidywać, które treści będą popularne wśród widzów, co wspiera twórców w dostosowywaniu produkcji do oczekiwań odbiorców. Dzięki tym technologiom sztuka staje się bardziej dostępna, zróżnicowana i innowacyjna¹⁹. W literaturze systemy AI zaczynają generować teksty, tworzyć książki, a także pisać poezję. Analizując style pisania znanych autorów, te technologie mogą tworzyć treści o podobnym charakterze, co stawia pytanie o wartość twórczości wygenerowanej przez maszynę.

W sporcie nowe technologie stają się kluczowym narzędziem poprawy wydajności zawodników, optymalizacji strategii drużynowych oraz wzbogacenia doświadczeń kibiców. Analiza danych sportowych pozwala na przetwarzanie ogromnych zbiorów informacji, takich jak statystyki, wyniki meczów czy dane biomedyczne. Dzięki temu trenerzy i sportowcy uzyskują precyzyjne informacje na temat techniki, wydolności i efektywności treningów. Wykorzystanie algorytmów umożliwia przewidywanie przebiegu meczów, analizując poszczególne akcje i prognozując możliwe wyniki. W takich dyscyplinach, jak piłka nożna czy koszykówka, systemy te wspomagają drużyny w dostosowywaniu strategii i taktyk podczas rozgrywek, umożliwiając szybsze reagowanie na zmieniającą się sytuację²⁰. Ponadto, monitorowanie postępów zawodników w treningu pozwala na indywidualne podejście do ich przygotowania fizycznego, oferując rekomendacje dotyczące diety, odpoczynku oraz intensywności ćwiczeń.

Technologie oparte na sztucznej inteligencji stają się coraz ważniejszym narzędziem w medycynie, rewolucjonizując diagnostykę i leczenie pacjentów. Algorytmy uczenia maszynowego pozwalają na analizę obrazów medycznych, umożliwiając wykrywanie chorób na wczesnym etapie. Zaawansowane algorytmy wspomagają również analizę dużych zbiorów danych, co przyczynia się do opracowywania nowych terapii oraz odkrywania skuteczniejszych leków. Dzięki nim możliwe jest przewidywanie efektywności terapii, minimalizowanie ryzyka działań niepożądanych i przyspieszanie wprowadzania nowych leków na rynek. Rozwiązania te odgrywają także kluczową rolę w monitorowaniu stanu zdrowia populacji oraz przewidywaniu epidemii. Poprzez analizę danych o zachorowaniach i migracjach ludzkich technologie te pomagają we wczesnym wykrywaniu potencjalnych zagrożeń epidemiologicznych, umożliwiając szybsze reagowanie i wprowadzenie działań zapobiegawczych²¹.

Roboty humanoidalne, wyposażone w sztuczną inteligencję, stają się coraz częściej obecne w różnych etapach życia człowieka. W przestrzeni społecznej humanoidalne roboty, takie jak Pepper czy Paro, opiekują się seniorami. Ich zdolność do rozumienia emocji i reagowania na nie sprawia, że stanowią doskonałe towarzystwo dla osób starszych, pomagając im w codziennych czynnościach, przypominając o lekach czy angażując w aktywności fizyczne i intelektualne. Tego rodzaju wsparcie jest szczególnie istotne w społeczeństwach starzejących się. Dzięki robotom humanoidalnym seniorzy mogą poczuć się mniej samotni, a opiekunowie zyskają pomoc w trudnych zadaniach²².

¹⁹ Zob. McFarland, Tardif 2025.

²⁰ Zob. Kapuściński 2024.

²¹ Zob. Niechciał 2024.

²² Góralczyk 2019.

Sztuczna inteligencja rewolucjonizuje również edukację, oferując nowe możliwości personalizacji nauczania, automatyzacji zadań administracyjnych i analizy danych edukacyjnych. AI analizuje dane o postępach i preferencjach uczniów, dostosowując materiały dydaktyczne i tempo nauki do indywidualnych potrzeb, a systemy adaptacyjne oferują spersonalizowane ścieżki edukacyjne, identyfikując mocne i słabe strony uczniów²³. Usprawnia ona rutynowe zadania, takie jak ocenianie prac domowych, sprawdzanie obecności i generowanie raportów, a chatboty i wirtualni asystenci odpowiadają na pytania uczniów i rodziców, odciążając nauczycieli²⁴. Dodatkowo, AI analizuje dane o postępach uczniów, identyfikując trendy i problemy, które wymagają interwencji, a nauczyciele otrzymują wgląd w efektywność swoich metod nauczania i mogą je optymalizować²⁵. Taka edukacja przygotowuje uczniów do pracy w zmieniającym się świecie, a nauka programowania i analizy danych rozwija umiejętności krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów²⁶.

Ciągły rozwój sztucznej integracji pozwala na automatyzację procesów, analizę dużych zbiorów danych oraz dostosowywanie rozwiązań do indywidualnych potrzeb użytkowników. Szczególnie istotne są zmiany w edukacji, gdzie technologie te wspierają nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia.

Sztuczna inteligencja: szanse i zagrożenia

Sztuczna inteligencja to narzędzie, które budzi wiele kontrowersji. Jej dynamiczny rozwój niesie ze sobą zarówno ogromne możliwości, jak i potencjalne ryzyka. Dlatego tak ważne jest, aby zrozumieć i zrównoważyć pozytywne aspekty płynące z AI z potencjalnymi negatywnymi konsekwencjami²⁷. Automatyzacja, wspomagana nowoczesnymi technologiami, wiąże się z licznymi zaletami, ale także z pewnymi wyzwaniami, które wymagają uwagi i odpowiednich działań. Do pozytywnych aspektów tego procesu należy przede wszystkim zwiększenie efektywności operacji. Dzięki zaawansowanym systemom firmy mogą zoptymalizować swoje działania, osiągając wyższą wydajność, szybsze tempo pracy i mniejsze koszty²⁸. Automatyzacja pozwala na zminimalizowanie błędów ludzkich oraz usprawnienie wielu rutynowych czynności, co prowadzi do oszczędności i lepszych wyników²⁹. Wprowadzenie automatyzacji wiąże się także z pewnymi niedogodnościami. Jednym z głównych problemów jest utrata miejsc pracy, zwłaszcza w sektorach, gdzie dominują rutynowe, powtarzalne zadania. Choć automatyzacja może stwarzać nowe stanowiska, to często wymagają one innych umiejętności, co pociąga za sobą konieczność przekwalifikowania pracowników³⁰. Innym ryzykiem jest rosnąca zależność

²³ Gagatęk 2024.

²⁴ Kondracki 2024.

²⁵ Tomaszewicz 2024.

²⁶ Giganci Programowania 2025.

²⁷ Różanowski 2007.

²⁸ EBMiA 2024.

²⁹ Stelmach 2025.

³⁰ CMPLAST 2021.

od algorytmów. Coraz więcej decyzji biznesowych, społecznych, a nawet politycznych jest opartych na analizie danych. Z biegiem czasu systemy stają się coraz bardziej skomplikowane, a zrozumienie, jak podejmowane są decyzje, staje się trudniejsze. Co więcej, algorytmy mogą zawierać błędy lub błędne założenia, które wpływają na jakość podejmowanych decyzji.³¹ Kolejnym kłopotem związanym z automatyzacją jest ryzyko nadużyć w zakresie wykorzystania danych osobowych. Wraz z rosnącą liczbą danych, które są gromadzone przez systemy, pojawia się kwestia ochrony prywatności. Właściciele danych oraz instytucje, które je przetwarzają, muszą zachować szczególną ostrożność, aby nie dopuścić do ich niewłaściwego użycia. Bezpieczeństwo danych oraz przestrzeganie przepisów prawa stają się kluczowe.³² Ważne, aby wprowadzenie nowych technologii odbywało się odpowiedzialnie, z uwzględnieniem zarówno pozytywów, jak i minusów. Tylko poprzez świadome i odpowiedzialne wdrażanie innowacji, z odpowiednimi regulacjami i ochroną prywatności, możemy w pełni wykorzystać ich potencjał, minimalizując ryzyko. AI to technologia o ogromnym potencjale, ale jej rozwój wymaga odpowiedzialnego podejścia. Należy dążyć do maksymalizacji korzyści, minimalizując jednocześnie niebezpieczeństwa. Kluczowe jest zrozumienie zarówno możliwości, jak i zagrożeń związanych z AI, aby móc świadomie kształtować jej przyszłość. W dalszej części pracy omówione zostaną wyniki badań własnych, dotyczące percepcji AI wśród studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Wyniki badań własnych

Celem niniejszego badania było zidentyfikowanie poziomu wiedzy, obaw oraz oczekiwań studentów kierunku Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna (PPW) Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach wobec sztucznej inteligencji. Badanie zostało przeprowadzone za pomocą anonimowej ankiety internetowej, w której wzięło udział 54 studentów.

Definicja sztucznej inteligencji wśród studentów PPW

Analiza odpowiedzi studentów na pytanie o definicję AI ujawnia różnorodność postrzegania tej technologii, co jest zrozumiałe, biorąc pod uwagę dynamiczny rozwój tej dziedziny. Większość respondentów (43%) postrzega AI jako zaawansowane narzędzie technologiczne, podkreślając jej praktyczne zastosowanie w codziennym życiu. Istotną grupę stanowią także ci, którzy widzą w AI pomoc w rozwiązywaniu problemów i eksplorowaniu nowych możliwości (26%). Najczęściej badani definiowali AI w sposób następujący:

- „(...) sztuczna inteligencja to narzędzie, które potrafi analizować dane, uczyć się na podstawie wzorców i wspierać ludzi. To technologia, która może przyspieszać procesy, ułatwiać podejmowanie decyzji i automatyzować powtarzalne zadania”.

31 Winiarek 2025.

32 Jakubski, Syta, Kosiński 2023.

- „(...) to narzędzie, które pomaga ludziom w rozwiązywaniu problemów, eksplorowaniu nowych możliwości. To także sposób na przetwarzanie i analizowanie dużej ilości danych, co pozwala na podejmowanie lepszych decyzji”.
- „(...) mózgiem, który nie należy do człowieka (...)”.

Powyższe definicje wskazują, że studenci dostrzegają zarówno praktyczne zastosowanie AI, jak i jej potencjał w analizowaniu danych i wspieraniu procesów decyzyjnych. Co ciekawe, studenci zwracają uwagę na fakt, że AI ma za zadanie wspierać człowieka, a nie go zastępować, jest to bardzo ważna kwestia w kontekście przyszłej pracy pedagogów.

Poziom wiedzy i zainteresowanie AI

Ocena poziomu wiedzy studentów na temat AI ukazuje, że większość respondentów deklaruje średnią (43%) lub raczej wysoką (39%) znajomość tej technologii. Warto jednak zauważyć, że tylko 9% ankietowanych określa swoją wiedzę jako bardzo wysoką, co sugeruje, że choć studenci są świadomi istnienia AI, to ich wiedza ekspercka może być ograniczona. Źródła informacji na temat AI są zróżnicowane – dominującym medium jest Internet (51%), zwłaszcza blogi, fora i media społecznościowe. Stosunkowo rzadziej sięgano po artykuły naukowe (7%), książki (6%) czy prasę (6%), co może wskazywać na potrzebę większego zaangażowania uczelni w dostarczanie studentom rzetelnych, naukowych informacji. Ponad połowa (51%) deklaruje umiarkowane zainteresowanie tym tematem, natomiast 11% określa je jako bardzo duże. Może to wskazywać, że choć AI jest tematem często poruszanym w debacie publicznej, to dla wielu studentów PPW nie stanowi on priorytetu w kontekście przyszłej kariery zawodowej.

Zastosowanie AI w przyszłej pracy zawodowej

Niemal połowa ankietowanych (44%) uważa, że sztuczna inteligencja może częściowo zastąpić ludzi w ich przyszłym zawodzie. Studenci dostrzegają potencjał AI w automatyzacji rutynowych zadań (35%) oraz zwiększeniu efektywności pracy (28%). W kontekście pedagogiki studenci widzą możliwość wykorzystania AI w analizie danych dotyczących postępów uczniów, personalizacji procesu nauczania oraz automatyzacji zadań administracyjnych.

Odpowiedzi studentów I roku kierunku Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach wskazują również na zróżnicowane opinie dotyczące przyszłej roli AI w zawodzie nauczyciela. Poniższe cytaty pochodzą z otwartych odpowiedzi ankietowych i zostały przytoczone w celu zobrazowania indywidualnych postaw oraz refleksji respondentów na temat możliwego zakresu zastępowalności człowieka przez sztuczną inteligencję:

- „AI może zastąpić ludzi w zawodzie nauczyciela w małym stopniu, ponieważ nauczyciele motywują uczniów, tworzą atmosferę sprzyjającą nauce”.
- „Zakres, w jakim sztuczna inteligencja może zastąpić ludzi w zawodzie nauczyciela, zależy od jego charakteru. Jeśli jest to praca związana z rutynowymi zadaniami,

analizą danych czy automatyzacją procesów, AI może znacząco przejąć część obowiązków”.

- „W zawodach wymagających kreatywności, empatii, intuicji czy umiejętności interpersonalnych, rola człowieka pozostanie kluczowa. Myślę, że AI będzie narzędziem wspomagającym(...)”.

Cytaty te ukazują, że choć studenci dostrzegają możliwości zastosowania AI w kontekście techniczno-organizacyjnym, to jednocześnie podkreślają niezastąpioną rolę nauczyciela w obszarach wymagających empatii, relacji międzyludzkich i kompetencji społecznych.

Obawy związane z AI

Główne obawy studentów dotyczące AI koncentrują się wokół dezinformacji i fake newsów (35%) oraz braku kontroli nad AI (33%). Problemy etyczne i prawne oraz potencjalna utrata miejsc pracy budzą nieco mniejszy niepokój (po 13%). Studenci zdają sobie sprawę z ryzyka związanego z rozpowszechnianiem nieprawdziwych informacji za pomocą AI, co jest szczególnie istotne w kontekście edukacji, gdzie dostęp do wiarygodnych źródeł jest kluczowy. Obawy dotyczące braku kontroli nad AI wskazują na potrzebę wprowadzenia odpowiednich regulacji i standardów etycznych.

Regulacje prawne i rozwój kompetencji

Aż 35% respondentów uważa, że regulacje prawne dotyczące AI powinny zostać znacząco zaostrzone, a 50% opowiada się za umiarkowanym zwiększeniem regulacji. Te wyniki wskazują na dość wysoką świadomość potencjalnych zagrożeń związanych z rozwojem tej technologii oraz potrzebę wprowadzenia odpowiednich ram prawnych. Ponad jedna piąta (22%) badanych aktywnie podejmuje już działania w kierunku rozwijania kompetencji związanych z AI, a 33% planuje się tym zająć. Może to wskazywać na rosnącą świadomość konieczności adaptacji do zmian technologicznych i chęć zdobywania nowych umiejętności.

Zakończenie

Przeprowadzone badanie pozwoliło na zidentyfikowanie poziomu wiedzy, obaw oraz oczekiwań badanych studentów wobec sztucznej inteligencji. Wyniki wskazują, że większość respondentów postrzega AI przede wszystkim jako zaawansowane narzędzie technologiczne lub wspomagacz codziennych zadań. Jednak mimo tej raczej pozytywnej percepcji studenci wykazują przeciętny poziom wiedzy na temat AI. Istotnym aspektem jest również to, że studenci PPW mają stosunkowo niewielką świadomość konieczności adaptacji do zmian technologicznych poprzez rozwijanie kompetencji związanych z AI. W związku z tym konieczne wydaje się zwiększenie dostępu do rzetelnych informa-

cji o sztucznej inteligencji, a także wdrożenie działań edukacyjnych, które pomogą przyszłym pedagogom lepiej przygotować się na wyzwania związane z rozwojem nowoczesnych technologii w edukacji.

Bibliografia

- Boden M.A. 2020, *Sztuczna inteligencja*, Łódź.
- Ciesielska K., *Sztuczna inteligencja – dlaczego USA i UE inaczej traktują AI?* <https://brandsit.pl/sztuczna-inteligencja-dlaczego-usa-iue-inaczej-traktuja-ai/> (dostęp: 12.03.2025).
- CMPLAST, *Zalety i wady automatyzacji produkcji* <https://cmplast.pl/blog/zalety-i-wady-automatyzacji-produkcji> (dostęp: 12.03.2025).
- David A.S., *Dlaczego układy GPU są tak istotne dla SI?* <https://www.data4group.com/pl/ia-pl/dlaczego-uklady-gpu-sa-tak-istotne-dlasi/> (dostęp: 12.03.2025).
- Dzierża K., *Inteligentny Asystent Głosowy, czyli AI w pracy i biznesie* <https://inewi.pl/blog/inteligentny-asystent-glosowy—czyli-ai-wpracy-i-biznesie> (dostęp: 12.03.2025).
- EBMiA, *Automatyzacja procesów produkcji – na czym polega, zalety* <https://www.ebmia.pl/wiedza/porady/automatyzakaporady/automatyzacja-procesow-produkcji/> (dostęp: 12.03.2025).
- Gagatek D., *Sztuczna inteligencja w edukacji – jak mądrze z niej korzystać* <https://domowi.edu.pl/blog/sztuczna-inteligencja-wedukacji/> (dostęp: 12.03.2025).
- Giganci Programowania, *AI na ratunek edukacji. Jak sztuczna inteligencja pomaga dzieciom w nauce?* <https://www.giganciprogramowania.edu.pl/blog/ai-na-ratunek-edukacji-jak-sztuczna-inteligencja-pomaga-dzieciom-w-nauce> (dostęp: 12.03.2025).
- Góralczyk A., *Elliq – domowy robot dla seniorów - Sztuczna Inteligencja* <https://www.sztucznainteligencja.org.pl/elliq-domowy-robotdla-seniorow/> (dostęp: 12.03.2025).
- GRUPA EKR, *Analiza wybranych aspektów projektu aktu w sprawie sztucznej inteligencji* <https://www.gov.pl/web/ai/prawo> (dostęp: 12.03.2025).
- Jagiello A., *Czatboty i sztuczna inteligencja w służbie lepszej obsługi klienta* <https://www.bitrix24.pl/articles/czatboty-i-sztuczna-inteligencja-w-sluzbie-lepszej-obslugi-klienta.php> (dostęp: 12.03.2025).
- Jakubski K.J., Syta J., Kosiński J., 2024, *Niebezpieczna Sztuczna Inteligencja*, Gdynia: Morskie Centrum Cyberbezpieczeństwa, s. 246–289.
- Kamiński M., *Zdzisław Beksiński – obrazy mistrza w sztucznej inteligencji* <https://marcinkaminski.pl/zdzislaw-bekinski-sztuczna-inteligencja/> (dostęp: 12.03.2025).
- Kaplan A., Haenlein M., *Siri, Siri, w mojej dłoni: Kto jest najpiękniejszy w kraju? O interpretacjach, ilustracjach i implikacjach sztucznej inteligencji* <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0007681318301393?via%3Dihub> (dostęp: 12.03.2025).
- Kapuściński M., *AI w sporcie – jak sztuczna inteligencja wspiera sportowców i trenerów?* <https://tms.com/pl/ai-w-sporcie-jaksztuczna-inteligencja-wspiera-sportowcow-i-trenerow/> (dostęp: 12.03.2025).
- Kondracki K., *Jak wykorzystać AI w szkole?* <https://www.mojestypendium.pl/aktualnosci/jak-wykorzystac-ai-w-szkole-wywiad-zviktoria-lysanyuk-nauczai/> (dostęp: 12.03.2025).

- Kutzmann K., *Sztuczna inteligencja w medycynie: czy chatboty mogą wspierać lekarzy?* <https://techsetter.pl/sztuczna-inteligencja-wmedycynie-czy-chatboty-moga-wspierac-lekarzy/> (dostęp: 12.03.2025).
- Marciszewska O., *Rekrutacja w dobie AI. Kandydatów do pracy selekcjonuje sztuczna inteligencja* <https://strefabiznesu.pl/rekrutacjaw-dobie-ai-kandydatow-do-pracy-selekcjonuje-sztuczna-inteligencja/ar/c3p2-27314275> (dostęp: 12.03.2025).
- McFarland A., Tardif A., *10 najlepszych generatorów muzyki AI* <https://www.unite.ai/pl/best-ai-music-generators/> (dostęp: 12.03.2025).
- Niechciał R., *AI w medycynie – Jak sztuczna inteligencja wspiera?* <https://vestigio.agency/pl/artificial-intelligence/ai-w-medycynie-jaksztuczna-inteligencja-wspiera-diagnozowanie-i-leczenie/> (dostęp: 12.03.2025).
- Piasecka-Sobkiewicz M., *Akty prawne* <https://www.gazetaprawna.pl/encyklopedia/prawo/artykuly/333887akty-prawne.html> (dostęp: 12.03.2025).
- Rozwadowski M., *Sztuczna inteligencja w przemyśle – jak zmienia produkcję?* <https://www.innowacjewbiznesie.com/sztuczna-inteligencja-w-przemysle-jak-zmienia-produkcje/> (dostęp: 12.03.2025).
- Różanowski K., *Sztuczna inteligencja: rozwój, szanse i zagrożenia* <https://bibliotekanauki.pl/articles/91296> (dostęp: 12.03.2025).
- Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, *„Czym jest sztuczna inteligencja”*, <https://www.gov.pl/web/ai/czym-jest-sztuczna-inteligencja2> (dostęp: 12.03.2025).
- Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, *Rewolucja w regulacji: wchodzi w życie Akt o AI* <https://www.gov.pl/web/ai/rewolucja-w-regulacjiwchodzi-w-zycie-akt-o-ai> (dostęp: 12.03.2025).
- Słownik Języka Polskiego PWN, *Sztuczna inteligencja* https://sjp.pwn.pl/sjp/sztuczna-inteligencja;2466532.html#google_vignette (dostęp: 12.03.2025).
- Stelmach T., *Zalety i wady automatyzacji testów* <https://qualityisland.pl/zalety-stosowania-automatyzacji-testow/> (dostęp: 12.03.2025).
- Tomasiewicz J., *Czy sztuczna inteligencja pomaga w edukacji? Wady i zalety AI* <https://www.jacektomasiewicz.pl/post/czy-sztuczna-inteligencja-pomaga-w-edukacji-wady-i-zalety-ai> (dostęp: 12.03.2025).
- Wasiak N., *Historia Sztucznej Inteligencji* <https://saluspopuli.amu.edu.pl/2024/04/10/historia-sztucznej-inteligencji/> (dostęp: 12.03.2025).
- Wilczyńska-Baraniak J., *Unijny akt w sprawie AI a przetwarzanie danych osobowych* https://www.ey.com/pl_pl/insights/law/unijnyakt-w-sprawie-sztucznej-inteligencji-zasady-przetwarzania-danych-osobowych-instytucje-finansowych-ai-fy24 (dostęp: 12.03.2025).
- Winiarek M., *Czy możemy ufać AI? Jak unikać błędnych decyzji opartych na analizach sztucznej inteligencji* <https://www.maciejwiniarek.pl/czy-mozemy-ufac-ai-jak-unikac-blednych-decyzji-opartych-na-analizach-sztucznej-inteligencji/> (dostęp: 12.03.2025).
- Włostowski O., *Przyszłość motoryzacji pod kontrolą AI Act: Bezpieczeństwo, innowacje i wyzwania* <https://elektromobilni.pl/przyszlosc-motoryzacji-pod-kontrola-ai-act-bezpieczenstwo-innowacje-i-wyzwania/> (dostęp: 12.03.2025).



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2025, tom 34, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2025, volume 34, part 1

BARBARA KRZYŻANOWSKA

Studentka III roku filologii norweskiej, studia I stopnia
Studenckie Koło Naukowe „Norden”
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Third-year Norwegian philology student, first-cycle studies
Scientific Circle “Norden”
Adam Mickiewicz University in Poznań

Saamowie w świetle polskiego systemu edukacji – analiza poziomu wiedzy o Saamach wśród uczniów polskich szkół średnich

The Sámi in the Context of the Polish Education System – An Analysis of the Level of Knowledge about the Sámi among Polish Secondary School Students

Abstract: The article presents the results of a study aimed at assessing the level of knowledge among Polish secondary school students about the Sámi—the indigenous people of northern Scandinavia. The study, conducted on a sample of 414 students, revealed that over 80% of respondents had never heard of the Sámi, despite the fact that most were familiar with the pejorative term “Lapps” used in reference to this ethnic group. Although the Internet was the main source of information about the Sámi, a significant number of students also pointed to school as a place where they acquired knowledge about them. The results indicate the necessity of expanding the curriculum to include issues concerning ethnic minorities and of eliminating outdated and potentially offensive terms from school education.

Keywords: Sámi, Lapps, indigenous people, education

Wstęp

Saamowie (nor., szw.: *samer*, północnosaamski: *sámit*, południowosaamski: *saemieh*, lule: *sápmelaččat*) są ludnością rdzenną, zamieszkującą obszary północnej Norwegii, Szwecji i Finlandii oraz Półwysep Kolski w Rosji. Ich liczebność szacuje się na 100 tysięcy (*Encyklopedia PWN* 2025). Użytkowników języków saamskich jest jednak mniej, bo około 51-60 tysięcy (Molde i Karker 1983: 98). Ich tradycyjny sposób życia opiera się na hodowli reniferów, rybołówstwie i myślistwie, a wszystko to z ogromnym szacunkiem dla natury i jej zasobów (Hansen i Olsen 2007: 204).

Kim są Saamowie?

Jak podaje *Store Norske Leksikon* (2025), w XVII wieku chrześcijańscy misjonarze rozpoczęli proces wykorzeniania tradycyjnych saamskich wierzeń szamańskich, niszcząc rytualne bębny i zmuszając Saamów do przyjęcia nowej wiary. W Norwegii w 1850 roku wprowadzono politykę norwegizacji (nor. *fornorskningspolitikk*), mającą na celu zasymlowanie i wynarodowienie ludności saamskiej (Zachariassen 2016). Proces ten trwał około 130 lat (Minde 2005: 5). Saamskim rodzinom odbierano dzieci, by następnie umieścić je w szkołach z internatami, w których używanie języków saamskich było zakazane i surowo karane (Rudi 2024). Poza Norwegią w XIX i XX wieku również rządy Szwecji i Finlandii wprowadziły politykę asymilacyjną, zakazującą użycia języków saamskich w szkołach i zmuszającą Saamów do przyjęcia kultury dominujących narodów.

Dziś Saamowie uznani są oficjalnie za ludność rdzenną (nor. *urfolk*), co daje im szczególne prawa wynikające nie tylko z międzynarodowych konwencji dotyczących ochrony kultur rdzennych, lecz również z norweskiej konstytucji. Posiadają swoje własne parlamenty (nor. *Sametinget*) w Norwegii, Szwecji i Finlandii, niemające jednak władzy ustawodawczej i pełniące głównie funkcję reprezentacyjną (*Store Norske Leksikon* 2024). Mimo postępów w zakresie praw mniejszości Saamowie wciąż mierzą się z dyskryminacją i wyzwaniem związanym z ochroną tożsamości. Jednym ze szczególnie akcentowanych od przełomu XX i XXI wieku problemów jest kwestia nazewnictwa stosowanego w odniesieniu do Saamów. W wielu językach rozpowszechnione zostało słowo o rdzeniu *lapp* (pol. *Lapończyk*, nor. *lapper*, szw. *lappar*, ang. *lapp*), które używane jest zamiast etnonimu Saam. Pochodzenie wyrazu nie jest do końca znane; przyjmuje się, że wywodzi się od szwedzkiego rzeczownika *lapp*, oznaczającego ‘łata’ (*Svenska Akademiens Ordböcker* 2015). Po osadzeniu słowa w szerszym kontekście historycznym – przymusowej asymilacji, rozdzielania rodzin, wysiedleń czy zakazu posługiwania się językami saamskimi – nietrudno zrozumieć, że słowo zostało uznane przez samych Saamów za pejoratywne (*Store Norske Leksikon* 2024). Budzi ono bowiem skojarzenia ze starymi, połatanymi ubraniami i sugeruje, że Saamowie są ludem niejako “przyszytym” do “prawowitych” mieszkańców Skandynawii. Z tego powodu w ostatnich latach upowszechniło się określenie oparte na rdzennej nazwie ludu, pochodzącej od północnosamskiego słowa *Sápmi* - Saamowie (nor., szw. *samer*, ang. *Sámi people*).

Cel i metoda badawcza

Na przełomie lat 2023 i 2024 przeprowadzono badanie¹ sprawdzające poziom wiedzy uczniów polskich szkół średnich na temat Saamów. Inspiracją do podjęcia zagadnienia była wcześniejsza nieznajomość tej ludności przez autorów badania oraz ogłoszenie Bodø – miasta w północnej Norwegii gęsto zamieszkiwanego przez Saamów – Kulturalną Stolicą Europy.

¹ Badanie zostało przeprowadzone przez Barbarę Krzyżanowską oraz Jakuba Przytułę, studentów filologii skandynawskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Celem badania było sprawdzenie i opisanie stanu wiedzy o ludności saamskiej i polskich mniejszościach etnicznych wśród uczniów polskich szkół średnich - liceów, techników oraz szkół branżowych. Sprawdzono również, czy – i w jaki sposób – polski system edukacji umożliwia młodzieży zdobycie wiedzy o mniejszościach etnicznych oraz jak zakres realizowanego materiału przekłada się na faktyczną wiedzę uczniów.

Badanie podzielono na dwie części. W pierwszej z nich skoncentrowano się na analizie polskiego systemu edukacji w zakresie podstawy programowej, arkuszy maturalnych i podręczników do wytypowanych przedmiotów pod kątem wzmianek o mniejszościach etnicznych. Druga część została oparta o ankietę, która posłużyła zilustrowaniu faktycznego stanu wiedzy o ludności saamskiej i polskich mniejszościach etnicznych. Co ważne, Saamowie nie są uznawani w Norwegii za mniejszość etniczną; w Polsce natomiast nie występują mniejszości o prawnym statusie ludności rdzennych. Na potrzeby projektu zostali jednak uwzględnieni w analizie porównawczej, aby stanowić punkt odniesienia do późniejszego zestawienia wyników. Pozwoliło to ocenić poziom wiedzy uczniów na temat grup niebędących częścią dominującej w danym kraju narodowości. Ankieta składała się z dziewięciu pytań, szerzej omówionych w punkcie IIa i otrzymano w niej 414 odpowiedzi. W niniejszym artykule przedstawiono przebieg badania i jego wyniki.

Część pierwsza – analiza podstawy programowej, arkuszy maturalnych oraz wybranych podręczników

Z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia wynika, że w szkole ponadpodstawowej tematykę geograficzno-społeczną omawia się na dwóch przedmiotach - geografii oraz wiedzy o społeczeństwie (dalej: wos). Analiza wyżej wspomnianej podstawy programowej dla obu przedmiotów pozwoliła na dokładniejsze określenie, w jakich konkretnie działach oraz w której klasie porusza się tematykę mniejszości etnicznych.

Jak wynika z proponowanego systemu realizowania podstawy programowej z geografii, lekcje na których porusza się tematykę mniejszości etnicznych i zróżnicowania narodowościowego przewidziano w większości na drugi rok szkoły ponadpodstawowej. Na omówienie przedstawionych poniżej działów przewiduje się od siedmiu do trzynastu godzin. Zakres rozszerzony nie zakłada bezpośredniego rozwinięcia tematu ludności rdzennych czy mniejszości etnicznych w Europie, kładzie jednak nacisk na nauczanie o najnowszych zmianach na mapie politycznej świata, co teoretycznie pozwalałoby na otwarcie dyskusji o terenach "typowo saamskich". Materiał przeznaczony jest na czwartą klasę szkoły średniej, a na jego omówienie proponuje się pięć godzin.

Dz.U z 2018 r. poz. 467: s. 163-172: *Geografia, zakres podstawowy* [...]

VII. Podział polityczny i zróżnicowanie poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego świata [...] *Uczeń:*

- 3. *dyskutuje na temat wpływu **kolonializmu** (podkreślenie własne - B.K.) i jego rozpadu na współczesny podział polityczny świata, **zróżnicowanie struktur ludnościowych**, migracje ludności, występowanie konfliktów zbrojnych i dysproporcje w rozwoju państw;*

VIII. Przemiany struktur demograficznych i społecznych oraz procesy osadnicze [...].

Uczeń:

- 9. *charakteryzuje strukturę narodowościową ludności świata i Polski oraz zróżnicowanie etniczne w wybranych regionach świata;*

Lekcje wosu już od pierwszej klasy szkoły średniej zakładają nauczanie o mniejszościach etnicznych, zróżnicowaniu narodowościowym oraz stygmatyzacji i "obcości". Podstawa programowa wskazuje jednak, że powinny koncentrować się na grupach zamieszkujących Polskę.

Dz.U z 2018 r. poz. 467: s 137-144: *Wiedza o społeczeństwie, zakres podstawowy I. Człowiek i społeczeństwo. Uczeń:*

- [...] 6. odróżnia tolerancję od akceptacji; **wyjaśnia, jak tworzą się podziały w społeczeństwie na „swoich” i „obcych”**; rozpoznaje przyczyny, przejawy i skutki nietolerancji i stygmatyzacji oraz przedstawia możliwe sposoby przeciwstawiania się tym zjawiskom;

IV. Prawa człowieka i ich ochrona. Uczeń:

- 4) [...] przedstawia szczegółowe **prawa mniejszości narodowych i etnicznych oraz grupy posługującej się językiem regionalnym w Rzeczypospolitej Polskiej**; pozyskuje informacje na temat praw mniejszości polskiej w różnych państwach; VII. Współczesne stosunki narodowe. *Uczeń:*
- 4) [...] przedstawia **konflikty etniczne** na obszarze państw członkowskich Unii Europejskiej; lokalizuje je, wyjaśnia ich przyczyny i konsekwencje;

Dz.U z 2018 r. poz. 467: s. 145-162: *Wiedza o społeczeństwie, zakres rozszerzony [...]*

IV. Aspekty etniczne życia społecznego. Uczeń: [...]

- 2) przedstawia – z wykorzystaniem wyników badań opinii publicznej – **postawy społeczeństwa polskiego wobec mniejszości narodowych i etnicznych** oraz wobec innych narodów (także imigrantów); rozpoznaje przejawy **ksenofobii** i uzasadnia potrzebę przeciwstawiania się temu zjawisku;
- 6) analizuje **stan przestrzegania praw mniejszości narodowych i etnicznych w Rzeczypospolitej Polskiej i w wybranym państwie**;
- 10) wyjaśnia kwestię **akulturacji i asymilacji grup mniejszościowych**, w tym migranckich; wykazuje, że rodzaj stosowanej polityki państwa w różnym stopniu i kierunku wpływa na te zjawiska.

XIII. Ład międzynarodowy. Uczeń:

- 10) [...] przedstawia **konflikty międzynarodowe i etniczne** w nieunijnej części Europy; lokalizuje je, wyjaśnia ich przyczyny i konsekwencje;

Podstawa programowa – zarówno do geografii, jak i wosu – przewiduje zatem nauczanie o mniejszościach etnicznych. Saamowie nie są oczywiście wskazani w niej bezpośrednio, nietrudno jednak zauważyć, że program proponuje temat, w którym można by ich uwzględnić. Jak okazuje się jednak po przeanalizowaniu kilku wybranych podręczników do wiedzy o społeczeństwie i geografii, historia i aktualna sytuacja Saamów nie są

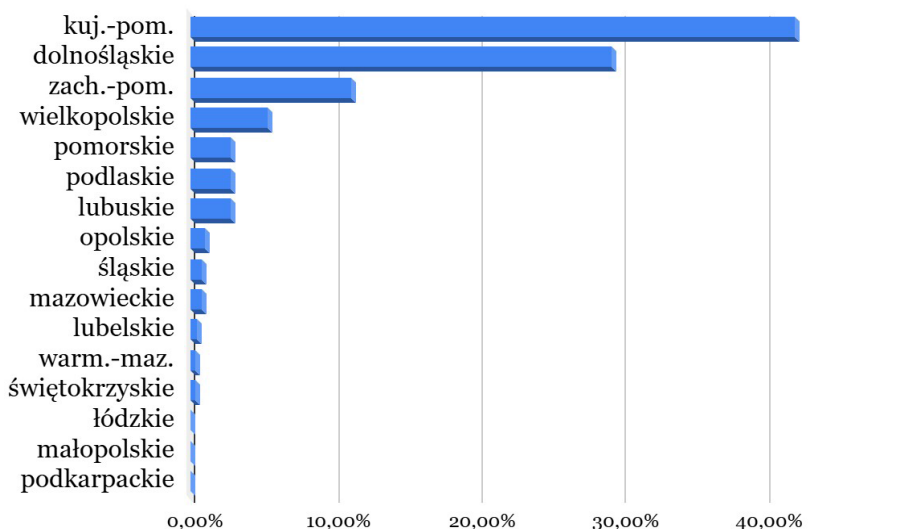
wspomniane w żadnym z nich. Nie dziwi więc, że mniejszość ta nie pojawia się również w żadnym z arkuszy maturalnych ze zbioru udostępnionego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną od 2022 roku. Analizie poddano wyłącznie arkusze z 2022 i 2023 roku, ponieważ to wtedy odbyła się pierwsza matura dla uczniów, których obowiązywała nowa podstawa programowa z 2018 roku.

Po przeanalizowaniu podstawy programowej, podręczników oraz arkuszy maturalnych można wysnuć wniosek, że polski system edukacji nie zakłada dogłębnego przekazywania informacji o mniejszościach etnicznych innych niż polskie. Wzmianki o nich pojawiają się głównie w kontekście konfliktów – znacznie szerzej niż o Saamach mówi się chociażby o ludach Tutsi i Hutu. Największy nacisk kładzie się jednak na mniejszości etniczne zamieszkujące teren Polski.

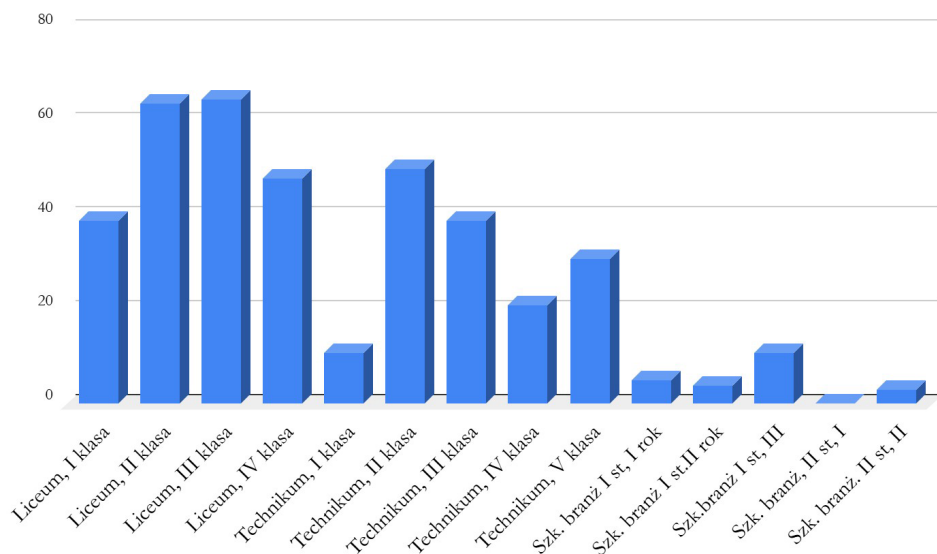
Część druga – ankieta

Struktura ankiety i grupa badawcza

Uczniów szkół ponadpodstawowych poproszono o udział w ankiecie mającej na celu sprawdzenie ich wiedzy o Saamach oraz polskich mniejszościach etnicznych. Ankieta składała się z czterech pytań zamkniętych, trzech otwartych oraz dwóch dotyczących miejsca zamieszkania i wykształcenia (rodzaju szkoły ponadpodstawowej, do której odpowiadający uczęszczają). Grupa badawcza liczyła 414 osób z całej Polski – wśród nich przeważali uczniowie liceów i techników z województwa kujawsko-pomorskiego, dolnośląskiego i zachodniopomorskiego.



Wykres 1. Zróżnicowanie grupy badawczej – pochodzenie



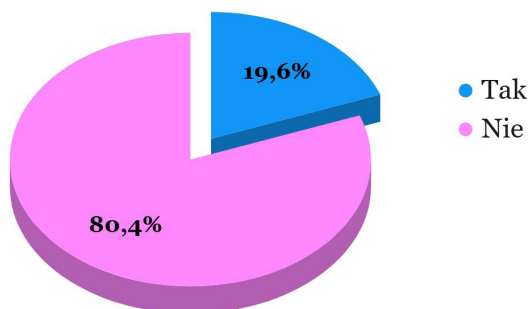
Wykres 2. Zróżnicowanie grupy badawczej – typ szkoły ponadpodstawowej

Omówienie celu i wyników ankiety, wnioski

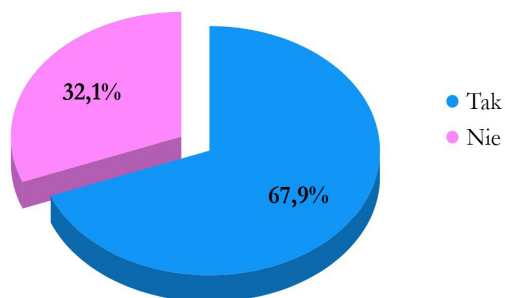
Pierwszym z celów ankiety było sprawdzenie, czy polscy uczniowie kiedykolwiek zetknęli się z pojęciem „ludność saamska” i czy mają świadomość, że to ta sama grupa, którą pejoratywnie nazywa się Lapończykami. W tym celu ankietowanym zadano dwa pytania:

- Czy słyszałeś kiedykolwiek o ludności saamskiej?
- Czy wiesz, kim są Lapończycy?

Na pierwsze pytanie przecząco odpowiedziało ponad 80% ankietowanych, pokazując tym samym swój brak zaznajomienia z badanym określeniem. Nie można jednak jednoznacznie stwierdzić, że grupa badawcza zupełnie nie wie, kim są Saamowie – prawie 68% ankietowanych twierdzi, że wie, kim są Lapończycy. Dualizm odpowiedzi wskazuje więc, że choć polscy uczniowie są nie do końca zaznajomieni z terminem „ludność saamska”, są w większości świadomi jej istnienia. Saamowie są jednak w Polsce zdecydowanie bardziej kojarzeni jako Lapończycy.

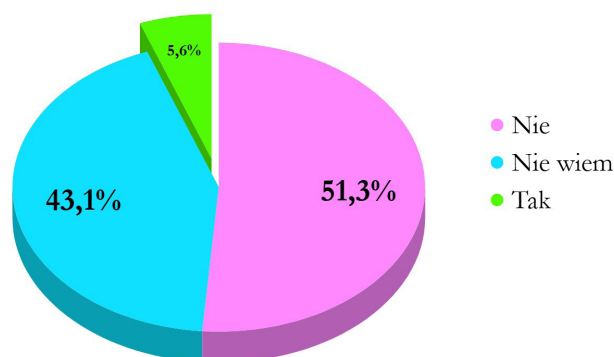


Wykres 3. Polscy uczniowie szkół średnich w większości nie są zaznajomieni z terminem „ludność saamska”



Wykres 4. Określenie „Lapończyk” jest uczniom polskich szkół średnich znane

Czy powszechne stosowanie pejoratywnego określenia na Saamów jest celowe i wynika ze złej woli? Odpowiedzi ankietowanych zdają się tego nie potwierdzać. 51,3% ankietowanych nie uważa, by to słowo miało jakieś negatywne konotacje; 43,1% wskazuje, że nie ma wystarczającej wiedzy, żeby to ocenić. Zaledwie 5,6% ankietowanych (23 osoby) na pytanie „Czy uważasz, że słowo Lapończyk jest obraźliwe?” odpowiedziało twierdząco.



Wykres 5. Zdecydowana większość ankietowanych nie uważa lub nie wie, że słowo „Lapończyk” ma negatywne konotacje

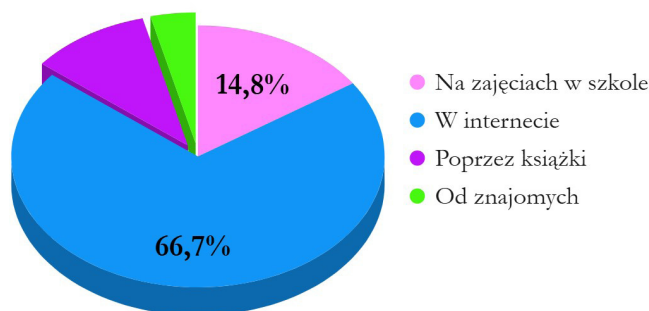
Hipotezę, że polscy uczniowie stosują określenie „Lapończyk”, ponieważ nie mają świadomości negatywnego wydźwięku tego słowa, zdają się potwierdzać odpowiedzi w dalszej części ankiety, w której uczestnicy badania zostali poproszeni o wymienienie polskich mniejszości etnicznych. Większość ankietowanych (66%) potrafiła wskazać przynajmniej jedną z nich. W zaledwie 18 z 276 odpowiedzi użyto określenia pejoratywnego – słowa „Cygan” w odniesieniu do Roma. To potwierdza hipotezę wysuniętą na podstawie wykresu 5 – polscy uczniowie zdają się unikać użycia słów pejoratywnych. Powszechnie stosują słowo „Lapończyk”, ponieważ nie mają świadomości ich negatywnego wydźwięku.

Grupa osób określająca, że wie, kim są Lapończycy (por. wykres 4), została poproszona o krótkie opisanie tejże ludności. Tylko 26,7% osób potrafiło wskazać kilka cech rzeczywiście charakteryzujących Lapończyków. Pozostałe, błędne odpowiedzi podtrzymują rozpowszechniane często stereotypy dotyczące ludów Północy, ukazując jednocześnie funkcjonujący wśród uczniów polskich szkół średnich obraz Saama. Najczęściej powtarzające się odpowiedzi określały *Lapończyków* jako osoby mieszkające wyłącznie w Finlandii (niektórzy ankietowani dodawali jeszcze Szwecję lub Rosję), pojawiły się również głosy, że *Lapończycy* to inaczej Eskimosi. Saamowie często myleni są zatem z Inuitami – „ludnością zamieszkująca północne wybrzeża Ameryki Północnej od Zatoki Św. Wawrzyńca po Alaskę (z wyjątkiem południowo-zachodniego wybrzeża Zatoki Hudsona), północno-wschodniego skraju Syberii oraz południowego wybrzeża Grenlandii” (*Encyklopedia PWN* 1995:671).

Podstawa programowa i analiza podręczników nie wskazują jednoznacznie na bezpośrednie nauczanie o Saamach. Jak wynika jednak z odpowiedzi na kolejne pytanie w ankiecie, tematyka ludności saamskiej pojawia się na zajęciach w szkole. Część grupy badawczej, tj. 75 osób deklarujących wiedzę na temat Saamów (por. wykres 3), zapytano

o źródła owej wiedzy. Odpowiedź zdecydowanej większości (66,7%) wykazała, że ankietowani o Saamach dowiedzieli się z Internetu.

Kolejną najczęściej wybieraną odpowiedzią okazały się być zajęcia w szkole.



Wykres 6: Mimo że podstawa programowa nie wspomina o Saamach, spory odsetek ankietowanych dowiedział się o nich w szkole

Brak wiedzy o ludności saamskiej wśród polskich uczniów szkół średnich nie łączy się jednak z brakiem wyedukowania w temacie mniejszości etnicznych. Jak wykazała przedstawiona wyżej analiza podstawy programowej, w polskich szkołach średnich naucza się o mniejszościach. Zdecydowana większość ankietowanych (66%) potrafiła wymienić przynajmniej kilka mniejszości etnicznych zamieszkujących Polskę. Poprawne określenie, które województwo jest przez nie najczęściej zamieszkiwane, okazało się jednak możliwe tylko dla 29% ankietowanych.

Zakończenie

Analiza podstawy programowej i podręczników ujawniła, że polski system edukacji nie przewiduje nauczania o Saamach, choć tematyka mniejszości etnicznych jest poruszana na lekcjach geografii i wiedzy o społeczeństwie. Wyniki ankiety wykazały, że choć część uczniów nauczyła się o Saamach w szkole, większość z nich informacje czerpie z Internetu, a ich wiedza na temat tej grupy często jest fragmentaryczna lub błędna. Badanie pokazało, że większość uczniów nie kojarzy terminu „Saamowie”, choć wielu rozpoznaje przestarzałe określenie „Lapończycy”. Słowo to, choć powszechnie używane, ma negatywne konotacje, ale ankietowani nie byli tego świadomi.

Badanie wskazuje na niedostateczne uwzględnienie tematyki ludności rdzennej czy mniejszości etnicznych spoza Polski w programie nauczania oraz potrzebę większej edukacji na ten temat, by przeciwdziałać stereotypom i ugruntować właściwe pojęcia historyczno-kulturowe.

Wykaz skrótów

ang. – język angielski

nor. – język norweski

pol. – język polski

szw. – język szwedzki

wos – wiedza o społeczeństwie

Bibliografia

- Berg-Nordlie M., Nesheim A., 2024, Lapper dla: “Store Norske Leksikon” dostęp: 11.03.2025 <https://snl.no/lapper>.
- Berg-Nordlie M., 2024, Sametinget dla: “Store Norske Leksikon”, dostęp: 11.03.2025 <https://snl.no/Sametinget>.
- Czechowska L., Drelich S., 2022, *W centrum uwagi 4. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*. Kraków.
- Czechowska L., Janicki A., 2020, *W centrum uwagi 2. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*. Kraków. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U z 2018 r. poz. 467.
- Hansen L. I., Olsen B., 2007, *Samenes historie fram til 1750*, Oslo.
- Janicki A., Kięczkowska J., Menz M., 2019, *W centrum uwagi 1. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*. Kraków.
- Janicki A., Komorowski J., Peisert A., 2024, *W centrum uwagi 1. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*. Kraków.
- Janicki A., Martinek E., Drelich S., 2024, *W centrum uwagi 2. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*. Kraków.
- Kurek S., 2020, *Podręcznik Geografia 2. Zakres rozszerzony. Liceum i technikum*. Gdynia.
- Małąg A., 2020, *Geografia 2. Podręcznik. Zakres podstawowy. Szkoły ponadpodstawowe*. Gdynia.
- Minde H., 2005, Fornorskninga av Samene - hvorfor, hvordan, hvilke følger?, “Gáldu Čála - Tidsskrift for urfolks rettigheter”, 3, s. 5-18. Pozyskano <https://samiskeveivisere.no/wp-content/uploads/2019/05/3-2005-fornorskning-av-samene-hen-ry-minde.pdf>.
- Molde B., Karker A., 1983, *Språkene i Norden*. Oslo.
- Rachwał T., Kilar W., 2024, *Oblicza geografii 2. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*. Kraków.
- Rudi I. B., 2024, Fornorskningspolitikken overfor samene, dostęp: 11.03.2025 <https://ndla.no/r/historie-vg3/fornorskningspolitikken-overfor-samene/0a30e0c713>
- Svenska Akademiens Ordböcker, 2015, dostęp: 11.03.2025 <https://svenska.se/tre/?sok=lap-p&pz=1>.
- Wiedermann K., Kroh P., Uliszak R., Rachwał T., 2024, *Oblicza geografii 2. Liceum i technikum. Podręcznik. Zakres podstawowy*. Kraków.

- Zachariassen, K., 2016, Fornorskningspolitikken overfor samar og kvenar, w “Norgeshistorie”: <https://www.norgeshistorie.no/industrialisering-og-demokrati/1554-fornorskningspolitikken-ov-erfor-samar-og-kvenar.html>, dostęp: 12.03.2025.
- Przykładowy egzamin maturalny (2022) geografia, poziom rozszerzony, CKE: <https://arkusze.pl/maturalne/geografia-2023-przykladowy-arkusz-cke-rozszerzona.pdf> Próbny egzamin maturalny (2022), geografia, poziom rozszerzony, CKE: <https://arkusze.pl/maturalne/geografia-2022-grudzien-probna-rozszerzona.pdf>
- Przykładowy egzamin maturalny (2022), wiedza o społeczeństwie, poziom rozszerzony, CKE: <https://arkusze.pl/maturalne/wos-2023-przykladowy-arkusz-cke-rozszerzona.pdf> Próbny egzamin maturalny (2022), wiedza o społeczeństwie, poziom rozszerzony, CKE: <https://arkusze.pl/maturalne/wos-2022-grudzien-probna-rozszerzona.pdf>
- Egzamin maturalny (maj 2023), geografia, poziom rozszerzony, CKE: <https://arkusze.pl/maturalne/geografia-2023-maj-matura-rozszerzona.pdf> Egzamin maturalny (czerwiec 2023), geografia, poziom rozszerzony, CKE: <https://arkusze.pl/maturalne/geografia-2023-czerwiec-matura-rozszerzona.pdf> Egzamin maturalny (maj, 2023), wiedza o społeczeństwie, poziom rozszerzony, CKE: <https://arkusze.pl/maturalne/wos-2023-maj-matura-rozszerzona.pdf>
- Egzamin maturalny (czerwiec, 2023), wiedza o społeczeństwie, poziom rozszerzony, CKE: <https://arkusze.pl/maturalne/wos-2023-czerwiec-matura-rozszerzona.pdf>



WERONIKA KSIĄŻEK

Studentka II roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, studia jednolite magisterskie
Studenckie Koło Naukowe Wychowania Przedszkolnego

Uniwersytet w Siedlcach

Second-year preschool and early childhood education student, uniform master's degree studies

Scientific Circle of Preschool Education

University of Siedlce

Kreatywne stymulowanie rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym

Creative Stimulation of Preschool Children's Development

Abstract: The article addresses the issue of creatively stimulating the development of preschool children in light of the subject literature. It analyzes the research findings of Katarzyna Miłek, which indicate that creativity plays a significant and positive role in a child's functioning and development. The article presents and describes observed exercises conducted by a preschool teacher in the context of creativity and creative activity. The conclusion highlights the crucial role of the teacher in organizing so-called inspiring situations that trigger children's creativity.

Keywords: creativity, activities, stimulation, child, preschool

Wstęp

Wiek przedszkolny to czas intensywnego rozwoju dziecka, zatem na nauczyciela spoczywa obowiązek stymulowania go. Inaczej, pobudzania, aktywizowania, animowania¹. Pobudzanie rozwoju dziecka na tym etapie polega w znacznej mierze na dostarczaniu bodźców, które wyzwalają jego aktywność i działania w połączeniu z przeżyciami, wzmacniającymi jego wiarę we własne możliwości. Stymulowanie odbywa się zazwyczaj w sprzyjającym środowisku, jakim może być przedszkole, ponieważ rozwój dziecka to bardzo znaczący stały i dynamiczny oraz obustronny związek pomiędzy dzieckiem a jego otoczeniem. Dzieci wdraża się do wykonywania zadań oraz zachęca do podejmowania różnorodnych aktywności². Jest to prosty i powszechnie znany sposób stymulo-

¹ <https://sjp.pwn.pl/slowniki/stymulowanie.html> z dnia 22.02.2025 r.

² <https://freemindofchild.pl/stymulowanie-rozwoju-dziecka> z dnia 22.02.2025 r.

wania rozwoju dziecka. Warto zauważyć, że kluczowe w tym, są także kreatywność oraz twórczość, które zwłaszcza w okresie przedszkolnym powinny być uwzględniane, gdyż odpowiednio poprowadzone zabawy kreatywne wspomagają ten rozwój wspomagają³.

Kreatywność i twórczość w świetle literatury przedmiotu

Kreatywność, z łac. *creatus* czyli twórczy, to intuicyjnie proste zjawisko, które w rzeczywistości jest procesem bardzo złożonym i w przeciwieństwie do wielu innych zjawisk, nie ma w nauce jednej uniwersalnej definicji. Kreatywność jest określana jako proces umysłowy niosący ze sobą powstawanie nowych idei, koncepcji lub nowych skojarzeń z tymi, które już istnieją. Alternatywną, bardziej potoczną definicją kreatywności jest po prostu zdolność tworzenia, wymyślania czegoś nowego. Najlepszym momentem na to w życiu dziecka jest właśnie okres przedszkolny, czyli czas, w którym dzieci mają masę pomysłów, „bujną wyobraźnię”, swobodę myślenia. Można by nawet stwierdzić, że w kwestii kreatywności są wręcz geniuszami, jednak bez odpowiedniego wsparcia rodzica lub nauczyciela nie będą w stanie tego w sobie zakorzenić. Odwołuje się do tego cytat Bukminstera Fullera mówiący o tym, że „Wszystkie dzieci rodzą się geniuszami, a my przez pierwsze ich sześć lat życia pozbawiamy je tego geniuszu”. Słowa te w dużej mierze podkreślają, jak ważne jest stymulowanie rozwoju dziecka, z którym w parze idzie właśnie kreatywność. Często nauczyciele układają plan działania w zakresie pobudzania rozwoju małego ucznia, lecz warto pamiętać, że plany „zabijają” kreatywność. Ograniczając dziecko lub pracując z nim ciągle według pewnego schematu, pozbawiamy je geniuszu, o którym wspomina Fuller. W końcu kreatywność, zdolność twórcza jest najbardziej zauważana u osób, którzy prezentują beztroskę, spontaniczność swoich myśli oraz działań⁴.

Samą twórczość, podobnie jak kreatywność, gdyż są to pojęcia bliskoznaczne, można określić jako umiejętność wytwarzania czegoś, co jest nowe i zarazem wartościowe⁵. Jest to zdolność tworzenia dzieł, co przybiera różnorodne formy i występuje na wielu poziomach złożoności. Jej najprostsza i najczęściej występująca odmiana to tzw. aktywność potencjalnie twórcza, którą rozpoznajemy m.in. na podstawie ciekawości poznawczej, nietypowego kojarzenia faktów i łatwości wytwarzania pomysłów. Tego rodzaju zjawiska występują już u małego dziecka i choć zazwyczaj nie prowadzą do wybitnych dzieł, świadczą o twórczych predyspozycjach umysłu.

³ https://kulturaiwychowanie.ahe.lodz.pl/wp-content/uploads/2021/02/KiW_18_e_MILEK.pdf z dnia 22.02.2025 r.

⁴ https://pm.szczecin.pl/themes/user/site/am/assets/img/pages/Skrypt_Kreatywnosc_rozwoj_inteligencji_emocjonalnej.pdf z dnia 23.02.2025 r.

⁵ <https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/tw%C3%B3rczo%C5%9B%C4%87.html> z dnia 23.02.2025 r.

Bariery twórczego myślenia

John E. Drevdahl twierdzi, że „twórczość jest to zdolność do wszelkiego rodzaju kompozycji, wytworów i pomysłów, które są w zasadzie nowe lub nowatorskie i nie były uprzednio znane osobie wytwarzającej [...]”. Może to być aktywność wyobraźni lub myślowa synteza, których produkt nie jest tylko podsumowaniem. Musi być celowa lub ukierunkowana na cel, a nie może być jałowym fantazjowaniem, chociaż nie musi mieć bezpośredniego praktycznego zastosowania albo też być doskonałym lub skończonym wytworem [...]”⁶. Jednak aby dziecko wykorzystywało te predyspozycje, musi mieć odpowiednie wsparcie, sprzyjające otoczenie oraz przekonanie o wartości swoich wytworów. Otóż w umyśle dziecka mogą pojawić się tzw. bariery twórczego myślenia, a więc:

- wewnętrzna krytyka każdego pomysłu i przewidywanie, że może się nie sprawdzić,
- poczucie nadmiernej rywalizacji, która blokuje współpracę i komunikację,
- skupianie się bardziej na nagrodach, a nie efektach pracy,
- pomijanie oceny i opracowywania pomysłów, bez czego mogą okazać się bezużyteczne,
- presja czasu, która uniemożliwia wykorzystanie procesu tworzenia,
- brak pewności siebie, czyli myśli takie jak „Nie dam rady”, które mogą zniweczyć najlepszy pomysł⁷.

W takich przypadkach istotne jest inspirowanie do działania, chwalenie oraz systematyczne motywowanie do podejmowania dalszych działań twórczych. Ważne jest także wytłumaczenie dziecku, że tworząc coś, nie rywalizuje z innymi, lecz ma okazję pokazać reszcie grupy część siebie, co prowadzi wręcz do integracji⁸.

Zasady pracy z dzieckiem związane z pobudzaniem aktywności twórczej

Twórczość dziecka to przede wszystkim wyrażanie emocji i uczuć, które mu towarzyszą, ale także zabawa z użyciem własnej wyobraźni. Należy jednak pamiętać, że nie wszystkim dzieciom przychodzi z łatwością robienie, malowanie lub budowanie czegoś z wyobraźni. Może to być spowodowane na przykład wyżej wymienionymi barierami twórczego myślenia lub wcześniejszym niestosowaniem przez dziecko tego typu formy zabawy. W takich przypadkach kluczowa staje się rola nauczyciela. Otóż istnieją zasady ułatwiające, pobudzające twórcze myślenie, którymi może się kierować przy wymyślaniu aktywności dla dzieci. Oto one:

1. Zasada różnorodności, która nakazuje tworzyć jak najwięcej różnorodnych pomysłów. „Im więcej pomysłów tym lepiej”.

⁶ https://kulturaiwychowanie.ahe.lodz.pl/wp-content/uploads/2021/02/KiW_18_e_MILEK.pdf z dnia 22.02.2025 r.

⁷ https://pm.szczecin.pl/themes/user/site/am/assets/img/pages/Skrypt_Kreatywnosc_rozwoj_inteligencji_emocjonalnej.pdf z dnia 23.02.2025 r.

⁸ B.Kurowska, *Stymulowanie aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*, ISSN 0079-3418, Tom LXIV, 2011, s.85-94

2. Zasada odroczonego wartościowania, czyli powstrzymanie się na jakiś czas od krytykowania pomysłów pojawiających się w myśleniu indywidualnym lub grupowym.
3. Zasada racjonalnej irracjonalności, wprowadzająca w procesy twórcze elementy myślenia życzeniowego, nierealistycznego, oderwanego od rzeczywistości.
4. Zasada kompetentnej niekompetencji, czyli paradoks myślenia twórczego w grupie polegający na tym, że skorzystanie z czyjeś niekompetencji może być zabiegiem wysoce kompetentnym i pożądanym. Osoby mniej znające się na danej tematyce mają mniej szkodliwych nawyków intelektualnych, w mniejszym też stopniu ulegają sztywności myślenia, wynikającej z milczącego przyjmowania niektórych założeń jako oczywistych i nienaruszalnych. Połączenie świeżego spojrzenia takiej osoby z doświadczeniem eksperta tworzy istotę zasady kompetentnej niekompetencji.
5. Zasada ludyczności, która mówi, że zabawa sprzyja produktywności myślenia, pozwala pozbyć się emocjonalnych blokad uniemożliwiających twórczość, dynamizuje aktywność i dostarcza silnej motywacji do kontynuowania pracy. Formą zabawy jest np. bawienie się tworzywem twórczym – skojarzeniami, metaforami lub elementami rozwiązywanego problemu.
6. Zasada aktualności, czyli skupienie się na tym, co się dzieje w danym momencie, w danej chwili – tu i teraz⁹.

Z pomocą tych zasad można zapewnić dzieciom zabawy wyzwające twórczą aktywność, która może być plastyczna, muzyczno-ruchowa lub werbalna.

Kiedyś powszechnie stosowanymi przez nauczycieli sposobami pobudzenia twórczego, kreatywnego myślenia u dzieci była np. mapa myśli, gra w skojarzenia czy robienie ludzików lub zwierząt z kasztanów. Obecnie każdy z tych sposobów jest przyporządkowywany do poszczególnych rodzajów stymulowania rozwoju dziecka. W oparciu o naukę można wyróżnić stymulowanie rozwoju dziecka poprzez zabawę, ruch, muzykę czy działalność konstrukcyjnoplastyczną. W każdym z wymienionych rodzajów wspierania, pobudzania rozwoju kluczowe jest zastosowanie elementów kreatywnego myślenia i rozwijania inwencji twórczej u dziecka. Nie jest to trudne, w większości przypadków nie wymaga także specjalnych przyborów, przyrządów, a pozytywnie wpływa na rozwój dziecka zarówno na jego obszary emocjonalne, społeczne, poznawcze, jak i językowe.

Analiza badań Katarzyny Miłek

K. Miłek mając podobne przypuszczenia, przeprowadziła badania empiryczne, których przedmiotem była twórczość dzieci wyzwana podczas zabaw w przedszkolu. W swoich badaniach posłużyła się metodą eksperymentu pedagogicznego oraz techniką testu i obserwacji. Wykorzystała narzędzia badawcze, takie jak: test twórczości językowej autorstwa E. Filipiak, test statystyczny tStudenta, kwestionariusz obserwacji twórczych zachowań dzieci – wersja dla nauczycieli autorstwa M. Magdy-Adamowicz, klucz

⁹ https://pm.szczecin.pl/themes/user/site/am/assets/img/pages/Skrypt_Kreatywnosc_rozwoj_inteligencji_emocjonalnej.pdf z dnia 23.02.2025 r.

do kwestionariusza obserwacji twórczych zachowań dzieci autorstwa Marzenny Magdy-Adamowicz, protokół obserwacji procesu twórczego dziecka zachodzącego w czasie zabaw – autorstwa K. Miłek, kwestionariusz obserwacji efektu twórczego – autorstwa K. Miłek oraz arkusz obserwacji dziecka autorstwa D. Kubickiej zmodyfikowany przez K. Miłek.

Badania te obejmowały dwie grupy liczące 30 przedszkolaków (15 dziewcząt i 15 chłopców). Były to grupy dzieci 5-letnich uczęszczających do przedszkola „Bursztynowy zamek” w Kaliszu. Badania trwały 6 miesięcy na przełomie 2015 i 2016 roku. K. Miłek miała dwa cele badań:

1. cel poznawczo-teoretyczny,
2. cel użytkowy.

Pierwszy polegał na wykryciu i ukazaniu wpływu zabaw na twórczość dziecka, a drugi na zaplanowaniu, przygotowaniu oraz zrealizowaniu zabaw w grupie dzieci 5-letnich, gdzie wykorzystywano zabawy twórcze.

Badaczka sformułowała także dwa problemy badawcze:

1. Jaki jest wpływ zabaw twórczych na twórczy język mówiony pięcioletków?
2. Jaka jest specyfika twórczości pięcioletków?

Badanie eksperymentalne na podstawie pierwszego problemu badawczego podzielono na trzy etapy.

Pierwszy przeprowadzony został na dwóch grupach i dotyczył on testu, który miał na celu określenie poziomu twórczego języka mówionego pięcioletków. Po analizie danych testu wyodrębniono dwie grupy: kontrolną (A) i eksperymentalną (B).

- W grupie kontrolnej (A) znajdowało się 2 przedszkolaków o poziomie wysokim, 15 o poziomie średnim i 13 dzieci o poziomie niskim;
- W grupie eksperymentalnej (B) było zaś 2 przedszkolaków o poziomie wysokim, 9 o poziomie średnim i 19 dzieci o poziomie niskim.

Zatem po pierwszym etapie wiadome było, że grupa kontrolna ma lepsze wyniki niż eksperymentalna, ponieważ znajduje się w niej więcej osób twórczych.

W drugim etapie badania K. Miłek wprowadziła do grupy B czynnik eksperymentalny, czyli zabawy twórcze, które odbywały się 2 razy w tygodniu po dwie godziny przez 6 miesięcy. Grupa A miała zaś zajęcia zgodnie z programem zajęć przedszkolnych.

Trzeci etap dotyczył ponownego testu stwierdzającego poziom twórczego języka dzieci, po czym badaczka otrzymała następujące wyniki:

- Grupa A (kontrolna) – 2 osoby o poziomie wysokim (6,7%), 15 osób o poziomie średnim (50%), 13 osób o poziomie niskim (43,33%),
- Grupa B (eksperymentalna) – 27 przedszkolaków o poziomie wysokim (90%) i 3 osoby na poziomie średnim (10%).

Wyniki testu twórczości językowej u 5-latków w I i III etapie badań pokazały, że emocjonalność wypowiedzi dzieci z grupy kontrolnej na koniec pozostała na prawie niezmiennym poziomie. Natomiast dzieci z grupy eksperymentalnej rozwinęły emocjonalność wypowiedzi. Przedszkolaki w wypowiedziach odzwierciedlały swój sposób myślenia i wyrażania danego bohatera, angażowały się w jego myśli, potrafiły przeanalizować motywację działań bohaterów, a także mówiły własne wnioski i ocenę sytuację. Zatem na podstawie tego eksperymentu nie ma żadnych wątpliwości, że zabawy twórcze wpływają na rozwój twórczości w języku mówionym u dzieci w wieku przedszkolnym.

Drugi problem badawczy, czyli specyfika twórczości 5-latków, był badany za pomocą wspomnianych wcześniej zabaw twórczych. K. Miłek zwróciła przy tym szczególną uwagę na przebieg procesu twórczego oraz zachowania 5-latków w czasie trwania zabaw twórczych. Inspirowane były one czytaną literaturą, sztuką, przyrodą, ekologią, wycieczkami lub spotkaniami z ciekawymi osobami.

Analiza badań wykazała, że dzieci z grupy eksperymentalnej dzięki zabawom twórczym w znacznym stopniu wykorzystywały swój potencjał. Utwierdza to w przekonaniu, że twórczość w rozwoju dziecka ma duże znaczenie i pozytywny wpływ na jego funkcjonowanie¹⁰.

Analiza wybranych zabaw w kontekście kreatywności

Na podstawie własnej obserwacji pracy dzieci i wywiadów niesformalizowanych z nauczycielami wychowania przedszkolnego w jednej z wiejskich szkół przekonałam się o rzeczywistym praktycznym zastosowaniu twórczości i kreatywności w nauce. Miałam okazję zobaczyć również, jak naprawdę wpływa to na pracę dzieci oraz ich rozwój. Najbardziej było to widoczne w przedszkolu, w grupie pięcioletków i sześciolatek, gdzie dzieci wykazują się pełnią energii oraz zaangażowaniem. W tym miejscu kluczowe jest zwrócenie uwagi na wspomnianą praktykę, a więc jakie zabawy, ćwiczenia w kontekście kreatywności i twórczości wykonywały obserwowane grupy. Wybrane z nich to:

1. Malowanie warzywami

Dzieci poznając warzywa takie jak kalafior oraz burak, miały okazję nie tylko ich spróbować na surowo, jak i ugotowane, ale także zobaczyć ich całkiem inne zastosowanie. Wychowawczynie grupy w pewnym momencie rozdała każdemu po jednej kartce białego bloku A4, sobie także wzięła oraz ku zdziwieniu dzieci zaczęła przykładać do niej ćwiartkę buraka. Warzywo zostawiało ślady, odfitki. Zainspirowało to każde z osób i po kolei zaczęły one tworzyć swoje dzieła. Z użyciem wyobraźni wyszło naprawdę sporo ciekawych prac. Zadanie to sprawiło dzieciom wiele radości oraz pokazało, jak w łatwy sposób można pobudzić dziecko do twórczego myślenia. W ten sposób nauczycielka rozwijała motorykę małą dzieci, kreatywne myślenie oraz wyobraźnię.

2. Eksperymentowanie z farbami

Na początku zadaniem dzieci było zapoznanie się z próbką oraz pipetką. Z użyciem farb miały one zrozumieć zastosowanie i funkcje obu przedmiotów. Jednak w momencie, gdy jedno z dzieci wypuszczało krople z pipetki, a reszta obserwowała, nauczycielka wpadła na dodatkowy pomysł urozmaicenia zajęć. Było nim skraplanie farbek na ręcznik papierowy na kartce, a po wyschnięciu obrysowanie skroplonego kształtu, nazywanie tego co przedstawia w ich oczach oraz dorysowanie małych elementów zgodnych z wyobrażeniami każdego z dzieci. W ten sposób powstały różnorodne, ale indywidualne

¹⁰ https://wns.uz.zgora.pl/fcp/8HVEUFAGNARASPgMAUVFOS11JSE4aEgYPOxoISVxRV1VTRUhRCgAEA1FRTgMASRk/81/public/files/doktoraty/katarzyna_mi-lek_autoreferat.pdf z dnia 27.02.2025r.

ne obrazki, zaczynając od ryby, a kończąc na koniu. U każdego była to kwestia przede wszystkim bujnej wyobraźni oraz umiejętności twórczego myślenia.

3. Projektowanie nowego domu

Nauczycielka wychowania przedszkolnego rozdała dzieciom po jednej kartce białego bloku A4. Zadaniem dzieci było zaprojektowanie swojego domu w wymarzony sposób. Wydawałoby się to łatwe, powszechne, ukazujące różnorodność wyobrażeń, ale jak się okazuje nie tylko. Poprzez tą zabawę w architekta można było zauważyć także stosunek każdego z dzieci do rodziny, więzi rodzinnych. Rysunki dzieci zawierały nie tylko sam obraz domu, ale też domowników. Pokazało to oczywiście, że dzieci nie są w stanie jeszcze wyobrazić sobie domu bez bliskich, ale co ciekawe, nie na każdym rysunku byli też wszyscy członkowie rodziny danego dziecka. Niektórzy nie malowali w domu np. swojego rodzeństwa lub jednego z rodziców, a inni dorysowywali nawet swoich dziadków. Dzięki temu zadaniu dzieci miały okazję wykazać się wyobraźnią, jak i wyrazić swoje uczucia.

4. Tworzenie bajek

Jedna z najprzyjemniejszych zabaw, polegała na wylosowaniu przez każde dziecko trzech ilustracji i ułożeniu na ich podstawie historii. Wychowawczyni grupy, aby zmniejszyć ilość powtórzeń, sugerowała się różnymi dziedzinami przy wybieraniu obrazków. Kolejne kreatywne, jak i twórcze ćwiczenie, z którym dzieci poradziły sobie świetnie. Dzięki tej aktywności dzieci rozwijały mowę i myślenie, wzbogacały słownictwo oraz umiejętność wypowiadania się na określony temat. Miały możliwość dłuższych i logicznych wypowiedzi, przez co w kreatywny sposób nauczycielka realizowała edukację polonistyczną.

5. Przedstawienie cyfr

Kolejne kreatywne zadanie polegało na zapoznaniu się z cyframi, po czym dzieci musiały wykonać je za pomocą materiałów, które przyniosła dla nich wychowawczyni. Wśród tych rzeczy znajdowały się np. styropian i pinezki oraz kawałek filcu i rzepy. Dzieci po podzieleniu na grupy miały za zadanie dopasować do siebie materiały, a następnie ułożyć z nich daną cyfrę. Najmniej problemu sprawiło układanie cyfry 4, przyczepiając rzepy do kawałka filcu, chociaż z resztą cyfr dzieci także dały sobie radę. Zadanie raczej nietypowe, ale dające przykład kreatywnemu wykorzystaniu przedmiotów, które są spotykane w życiu codziennym. Dodatkowo utrwaliło to dzieciom wygląd każdej z cyfr i nieświadomie ćwiczyło ich koncentrację. W ten sposób dzieci utrwaliły znajomość cyfr, realizując w nietypowy sposób jeden z obszarów edukacji matematycznej jakim jest liczba.

6. Pracowanie z kulkami hydrożelowymi

Jak się okazuje z tego rodzaju materiałem można wykonywać zadania na wiele sposobów, zarówno w kontekście zabawy, jak i nauki. Pierwszym sposobem, który mogłam zaobserwować, było rozdzielanie kulek na podstawie koloru. Nauczycielka dała dzieciom do tego kubeczki oraz foremki na babeczki. Dzięki temu, dzieci używając wyobraźni, mogły określić, jaki mają smak soku lub babeczki. Zabawa ta sprawiła im ogromną radość. Natomiast dla nauczycielki był to kolejny innowacyjny sposób, aby wdrożyć dzieci w świat matematyki i klasyfikacji zbiorów pod względem kolorów. Drugi sposób polegał na rozsypaniu kulek na podświetlanej przenośnej, nie dużej tablicy interaktywnej i szu-

kaniu sylab za pomocą szklanki, tak aby utworzyć dany wyraz. Również kreatywne zadanie wspomagające, stymulujące rozwój dziecka.

7. Układanie słów z sylab

W momencie, kiedy dzieci znają już sylaby, mogą kojarzyć je z poszczególnymi wyrazami. Było to kluczowe w jednym z zaobserwowanych ćwiczeń, które polegało na wylosowaniu z pudełka pełnego sylab, trzech lub czterech kwadracików. Dawało to efekt słów, które nawet nie istnieją, lecz, jak się okazało, o to w tym chodziło. Dzieci, mimo że ułożyły z wylosowanych sylab dowolnie dany wyraz miały, za zadanie powiedzieć, z czym się im kojarzy i dlaczego. Ciekawa oraz zaskakująca zabawa, która pobudza wyobraźnię oraz ćwiczy umiejętność wypowiedzania się.

8. Wspólne tworzenie gry planszowej

Gry planszowe to raczej rodzaj zabawy, który jest powszechnie znany. Za to utworzenie własnej gry planszowej wydaje się dość abstrakcyjnym i nie często spotykanym pomysłem. Jednak podczas obserwacji miałam okazję się z nim „spotkać”. Otóż na jedno z zajęć wychowawczyni grupy przyniosła duży brązowy papier oraz kolorowe markery, mówiąc, że wszyscy będą rysować własną grę planszową. Wszelkie zasady, wygląd każdego z pól czy nazwa były wymyślane wspólnie. Dzieci miały dużo pomysłów, które wraz z nauczycielką starały się umieścić w grze.

Zadanie to rozwijało kreatywność i twórczość dzieci oraz umiejętność pracy w grupie.

Zakończenie

Cały proces obserwacji pokazuje, jak ważnym aspektem jest rola twórczości i kreatywności w stymulowaniu rozwoju dziecka. Takie zabawy, zadania rozwijające kreatywność dziecka wspomagają także ćwiczenie koncentracji, spostrzegawczości i motoryki. Mają pozytywny wpływ na rozwój słownictwa dziecka, umiejętności wypowiedzania się. Wspierany jest przede wszystkim rozwój poznawczy z wykorzystaniem kreatywności i innowacyjnej twórczości. Dziecko poznaje i utrzuca nowe sposoby rozwiązywania problemów. Twórcza stymulacja ma znaczący wpływ na późniejsze etapy szkolne. Ważne jest, aby wykorzystywać zabawy dydaktyczne w okresie przedszkolnym, ponieważ nauka w tym czasie odbywa się przez zabawę¹¹. W. Panek uważał, że możliwości twórcze, które nie są rozwijane w okresie podatnym na oddziaływanie zewnętrzne, niszczą się, a straty są nie do odrobienia¹². Okres przedszkolny i wczesnoszkolny to właśnie okres w życiu dziecka podatny na stymulowanie i rozwijanie kluczowych kompetencji, jak i zdolności dziecka. W stymulowaniu rozwoju dziecka istotną rolę odgrywa nauczyciel, który umożliwia organizowanie sytuacji tzw. inspirujących, wyzwalających twórczość dzieci w różny sposób, np. tekstem literackim, muzyką, barwnym opowiadaniem czy środkami dydaktycznymi. Ważne jest, aby nauczyciel stwarzał sytuacje edukacyjne

¹¹ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Wydawnictwo ERICA, Warszawa 2010, s.46-49

¹² 6.https://kulturaiwychowanie.ahe.lodz.pl/wp-content/uploads/2021/02/KiW_18_e_MILEK.pdf z dnia 22.02.2025r.

zaciekawiające dziecko, w których chciałoby ono podjąć działania¹³. W tym przypadku przyjmuje postawę zachęcającego do działania. Kreatywne stymulowanie rozwoju dziecka to przede wszystkim rozwijanie u dzieci uniwersalnych kompetencji takich, jak: logiczne myślenie, zadaniowe podejście do stawianych problemów, czy umiejętność pracy zespołowej w sposób najbardziej przyjazny dzieciom: w zabawie, w ruchu, poprzez doświadczanie i eksperymentowanie.

Bibliografia

- Klim-Klimaszewska A., 2010, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Wydawnictwo. ERICA, Warszawa, s. 46-49.
- Kurowska B., 2011, *Stymulowanie aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” tom LXIV, s. 85-94.
- Smogorzewska J., 2008, Twórczy nauczyciel = twórczy uczeń, „Nowa Szkoła”, nr 3, s. 35-37.
- <https://sjp.pwn.pl/slowniki/stymulowanie.html>
- <https://freemindofchild.pl/stymulowanie-rozwoju-dziecka>
- https://kulturaiwychowanie.ahelodz.pl/wp-content/uploads/2021/02/KiW_18_e_MILEK.pdf
- https://pm.szczecin.pl/themes/user/site/am/assets/img/pages/Skrypt_Kreatywnosc_rozwoj_inteligencji_emocjonalnej.pdf
- <https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/tw%C3%9Czo%C5%9B%C4%87.html>
- https://wns.uz.zgora.pl/fcp/8HVEUFAGNARASPgMAUVFOS11JSE4aEgYPOxoISVxRV1VTRUhRCgAEA1FRTgMASRk/81/public/files/doktoraty/katarzyna_milek_autoreferat.pdf

¹³ J. Smogorzewska, Twórczy nauczyciel = twórczy uczeń, Nowa Szkoła, 2008, nr 3, s. 35-37



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2025, tom 34, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2025, volume 34, part 1

MARTA LUBCZYŃSKA

Studentka II roku historii sztuki, studia I stopnia
Koło Naukowe Studentów Historii Sztuki UAM. Sekcja Sztuki Nowoczesnej
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Second-year art history student, first-cycle studies
Scientific Circle of Art History Students, Adam Mickiewicz University
Adam Mickiewicz University in Poznań

Sztuka w przestrzeni publicznej. Sztuka ukazująca status kobiet współczesnych na podstawie dzieł *Venere Degli Stracci* Michelangelo Pistoletto i *Zapatos Rojos* Eliny Chauvet

Art in public space. Art Representing the Status of Contemporary Women on
the Basis of Michelangelo Pistoletto's *Venere degli Stracci* and Elina Chauvet's
Zapatos Rojos

Abstract: The aim of this paper is to analyze contemporary art, with particular emphasis on works addressing the condition of women placed in public space, understood as tools of social dialogue and engagement. Such art redefines the relationship between art and everyday life, highlighting social issues such as violence and the objectification of women. The paper discusses two works: Michelangelo Pistoletto's *La Venere degli Stracci* and Elina Chauvet's *Zapatos Rojos*. Their symbolism, artistic strategies, and interaction with public space and the audience are examined. Although created in different times and cultural contexts, these works engage viewers in debates on key issues of the contemporary world, transforming everyday life into a space of reflection and social engagement.

Keywords: *La Venere degli Stracci*, *Zapatos Rojos*, contemporary art, public art, women in art

Wstęp

Terminem *sztuka współczesna* określa się sztukę tworzoną aktualnie przez aktywnie działających artystów, systematycznie rozwijających swoją twórczość. Umownie za współczesną uważa się sztukę powstałą od drugiej połowy XX wieku. Artyści koncentrują się przede wszystkim na przekazywaniu własnego spojrzenia na świat, idei i refleksji, często nadając priorytet treści nad techniką czy mistrzostwem wykonania. W poszukiwaniu nowych środków wyrazu twórcy chętnie eksperymentują z różnorodnymi mate-

riałami i technikami malarskimi i rzeźbiarskimi. Choć część z nich tworzy tradycyjne formy, takie jak malarstwo czy rzeźba, często wykorzystują w swoich pracach innowacyjne lub nietypowe materiały. Współczesna sztuka obejmuje także media, takie jak fotografia, wideo, performans, instalacje czy technologie cyfrowe. To zróżnicowanie form i podejść sprawia, że sztuka współczesna jest niezwykle bogatym i wielowymiarowym zjawiskiem. Analizując sztukę współczesną, należy przebadać, w jaki sposób została zrobiona, do czego może nawiązywać jej tytuł, jaką historię może opowiadać. Ważne jest, czy w pracy wykorzystano materiały lub przedmioty, które coś symbolizują, czy praca i przestrzeń, w której się ona znajduje, oddziałują na siebie, czy praca mówi coś o artyście oraz czy dzieło sztuki może oddziaływać na społeczeństwo (Czym jest sztuka współczesna 2025; Kwiatkowska-Tybuliewicz 2016: 249-271; Gajewski 2022: 91-107).

Kluczowym aspektem sztuki współczesnej jest zaangażowanie w życie codzienne oraz wprowadzanie sztuki w obszary dotychczas dla niej nietypowe, takie jak przestrzeń publiczna. Sztuka w przestrzeni publicznej, rozumiana jako działania artystyczne umieszczane w otwartych, dostępnych dla wszystkich miejscach, redefiniuje granice między sztuką a życiem codziennym. W ten sposób staje się narzędziem dialogu społecznego, zwracając uwagę na istotne problemy, takie jak nierówności, przemoc czy kryzys ekologiczny. Jest to sztuka, która przekracza granice instytucji, kwestionuje tradycyjne pojęcia estetyki, autorstwa, odbioru oraz statusu ontycznego. Termin *sztuka publiczna*, opisujący działania artystyczne poza tradycyjnymi instytucjami, takimi jak muzea czy galerie, pojawił się w debacie publicznej w latach 60. XX wieku. W ten sposób chciano popularyzować nową sztukę i oswajać z nią masowego odbiorcę. Były to działania odzwierciedlające wolność i indywidualizm artystyczny, a ich celem było humanizowanie przestrzeni miejskiej, ożywianie i kształtowanie jej estetyki. Pierwsze tego typu dzieła powstawały w parkach lub ogrodach. Z tego powodu Suzanne Lacy, amerykańska artystka i pedagog, zaproponowała inną nazwę dla prac zaliczanych do sztuki publicznej, mianowicie: – sztuka w miejscach publicznych – *art in public spaces* (Dziamski 2005: 47-55; Krajewski 2005: 57-77; Urwanowicz 2024)¹.

Przykładem realizacji zaliczających się zarówno do sztuki nowoczesnej, jak i tych funkcjonujących w przestrzeni publicznej, są dzieła: *La Venere degli Stracci* Michelangelo Pistoletto i *Zapatos Rojos* Eliny Chauvet. Celem niniejszej pracy jest analiza porównawcza wymienionych dzieł. Poruszono problematykę umieszczania dzieł sztuki w przestrzeni publicznej oraz ich roli jako medium społecznego dialogu i aktu społecznego zaangażowania. Ukazano zjawisko, w którym to dzieła sztuki, stanowiące narzędzie refleksji i społecznej interwencji, zmuszają odbiorcę do konfrontacji z problemami konsumpcjonizmu i przemocy wobec kobiet. Dokonano analizy wymienionych dzieł pod kątem ich symboliki, relacji z przestrzenią publiczną i odbiorcą. Zwrócono uwagę na wykorzystywane przez twórców strategie artystyczne mające angażować odbiorców, a także podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób przestrzeń publiczna wpływała na interpretację omawianych dzieł.

Prace *La Venere degli Stracci* i *Zapatos Rojos*, choć dosyć znane i szeroko komentowane, zwłaszcza poza granicami Polski, w literaturze naukowej były rzadko omawiane. Z tej przyczyny w niniejszej pracy wykorzystano przede wszystkim informacje dostęp-

¹ Por. M. Ujma 2015: 4-14.

ne w Internecie. Janusz Noniewicz w tekście *Historia mody w sztuce* krótko przedstawił pracę Pistoletto (Noniewicz 2024). Sylwetkę wspomnianego twórcy i cechy ruchu artystycznego Arte Povera omówił Germano Celant (Celant 1969). Z kolei Nallely Sánchez Jiménez, w pracy *Violencia imparabile: en cinco años se duplicaron los feminicidios en México*, zajmowała się dziełem Eliny Chauvet (Sánchez Jiménez 2024). Należy podkreślić, że chociaż wiele badań poświęcono wpływowi sztuki publicznej na społeczeństwo, niewiele z nich porównuje symbolikę i sposoby interakcji widza w pracach feministycznych (do których zalicza się *Zapatos Rojos*) oraz w pracach reprezentujących konkretny rodzaj sztuki – *Arte Povera*.

Kontekst historyczno-artystyczny

Przystępując do analizy pierwszego dzieła – *Venere degli Stracci* – wspomnieć należy o tzw. *miracolo economico*, który miał miejsce we Włoszech w latach 50. i 60. XX wieku. Podobnie jak w innych krajach Europy, po drugiej wojnie światowej Włochy były dotknięte ogromnymi zniszczeniami wojennymi. Produkcja przemysłowa spadła do mniej niż jednej trzeciej poziomu sprzed wojny, a produkcja rolna zmniejszyła się o połowę. System transportu uległ załamaniu, a stan wielu budynków, zarówno publicznych, jak i prywatnych, pozostawiał wiele do życzenia. Dodatkowo wysokie bezrobocie i napięcia społeczne tworzyły obraz kraju stojącego przed ogromnymi wyzwaniami. W latach 1958–1963 Włochy przeszły jednak transformację, jakiej wcześniej nie doświadczyły w swojej historii. W krótkim czasie, zrujnowany przez wojnę kraj przekształcił się w jedną z największych potęg przemysłowych świata. Styl życia i wzorce konsumpcji Włochów uległy znaczącym zmianom – miasta przekształciły się w zatłoczone metropolie, a infrastruktura komunikacyjna i transportowa została całkowicie zmodernizowana. Kraj, który nie tak dawno wcześniej opierał swoją gospodarkę na kulturze chłopskiej i rolnictwie, nagle wkroczył w erę industrialnej nowoczesności. Intensywność, tempo oraz częściami nieoczekiwany charakter tych zmian sprawiły, że proces ten został określony mianem „cudu gospodarczego”. Pojawiły się jednakże negatywne konsekwencje tego zjawiska. Do najbardziej zauważalnych należało wyludnienie terenów wiejskich, pogłębiająca się różnica między północą a południem kraju oraz nasilające się zjawiska spekulacyjne. Szybki wzrost gospodarczy, określany często jako „złoty wiek” włoskiej ekonomii, zawierał w sobie załączki przyszłych problemów, które stały się wyraźne w latach 60. i 70. XX wieku (Tommasi 2025). Odpowiedzią na te wydarzenia stał się ruch *Arte Povera*.

Termin *Arte Povera* (tj. *Sztuka Biedna*) został wprowadzony w 1967 roku przez włoskiego krytyka Germano Celanta, aby opisać pewne charakterystyczne aspekty zjawisk artystycznych lat sześćdziesiątych, takich jak konceptualizm, *minimal art* oraz *performance*. Odrzucał on konsumpcyjny charakter współczesnej sztuki, sięgając po materiały i przedmioty codziennego użytku. W ten sposób *Arte Povera* nie tylko zakwestionowała tradycyjne hierarchie w sztuce, ale również skierowała uwagę na wartość autentyczności i prostoty, celebrując codzienność jako integralną część twórczości artystycznej. „Przez używanie w procesie twórczym <bezwartościowych> materiałów, nieartystycznych i prymitywnych surowców (ziemia, cegły, cement, drewno, ołów) a. p. dąży do pozabawienia gotowego dzieła wartości przedmiotowych i komercyjnych. Akcentuje kre-

acyjną rolę procesu myślowego”². Z kolei German Calent napisał, że artysta niczym organizm o prostej budowie wtapia się w otoczenie, kamufluje się w nim, poszerza swój próg percepcji³.

Dzieło, które zostanie poddane szczegółowej analizie, zostało wykonane przez włoskiego malarza, rzeźbiarza oraz teoretyka sztuki – Michelangelo Pistoletto (ur. 1933). Jest on uznawany za jednego z czołowych przedstawicieli *Arte Povera*. Jego twórczość oscyluje wokół tematów odbicia i jedności sztuki z codziennym życiem, inspirowanych ideą *Gesamtkunstwerk*⁴.

Kolejne omawiane dzieło *Zapatos Rojos* należy do sztuki feministycznej (*feminist art*). Ruch sztuki feministycznej na Zachodzie Europy wyłonił się pod koniec lat 60. XX wieku, w atmosferze amerykańskich protestów antywojennych oraz rozwijających się ruchów na rzecz praw kobiet, praw obywatelskich i praw osób *queer* na całym świecie. Inspirowane utopijnymi ideałami modernistycznych ruchów z początku XX wieku artystki feministyczne dążyły do wyrażenia siebie w historii sztuki, w której dominacja mężczyzn była fałszywie utrwalona. Pragnęły zmieniać otaczający je świat poprzez swoją twórczość, interweniować w ustalonym porządku świata sztuki i kwestionować obowiązujący kanon artystyczny. Sztuka feministyczna otworzyła nowe możliwości i stworzyła przestrzeń dla kobiet oraz artystów z grup mniejszościowych, torując jednocześnie drogę dla sztuki tożsamościowej i aktywistycznej, które rozwinęły się w latach 80. XX wieku. Nie sposób jednak pominąć znaczącego wpływu artystek z innych krajów takich, jak: niemiecka dadaistka Hannah Höch czy meksykańska surrealistka Frida Kahlo. Ich głębokie i innowacyjne dzieła inspirowały feministyczne artystki na całym świecie już od początku XX wieku. Artystki feministyczne dążyły do stworzenia dialogu między dziełem a widzem, kładąc nacisk na kobiecą perspektywę. Sztuka miała być czymś więcej niż obiektem estetycznego podziwu – jej celem było zachęcenie odbiorcy do refleksji nad społecznym i politycznym krajobrazem oraz do kwestionowania status quo. Dzięki temu sztuka mogła stać się narzędziem zmiany społecznej, promującej idee równości. Często wybierały one alternatywne materiały związane z kobiecością, takie jak tekstylia, oraz korzystały z mediów, które nie miały tradycyjnego, zdominowanego przez mężczyzn precedensu, takich jak performance i wideo. Środki te kontrastowały z bardziej klasycznymi formami, jak malarstwo czy rzeźba, i pozwalały na poszerzenie definicji sztuk pięknych o różnorodne perspektywy artystyczne (Summary of Feminist Art 2025).

Analizując dzieło *Zapatos Rojos*, należy także odwołać się do czasu, miejsca oraz kontekstu historyczno-społecznego, w którym powstało i który jest istotny dla samej jego autorki. Koniec wieku XX i początek XXI w Meksyku to czas, kiedy dochodziło do wielu mordów na kobietach. Wspomnieć tutaj można o różnicy takich słów, jak *femicidio* oraz *feminicidio*. Słowo *femicidio* powstało w roku 1992 i zostało wprowadzone po raz pierwszy przez angielską kryminologkę Dianę H. Russel, aby wskazać problem zabijania kobiet za to, że są kobietami. *Femicidio*, będące skrajną formą przemocy, wynika z mizoginistycznych i seksistowskich postaw zakorzenionych w społeczeństwach. Ten

² Słownik terminologiczny sztuk pięknych 2003: 22.

³ Celant 1969: 225.

⁴ Termin ten jest niemieckim zapożyczeniem akceptowanym w języku angielskim jako termin *aesthetic*.

rodzaj morderstwa stanowi poważny problem społeczny ukazujący wymiar ucisku i nierówności między płciami. Podkreśla on złożoną relację między przemocą a dyskryminacją ze względu na płeć. W istocie współczesne rozważania na jego temat dotyczą kwestii płci, ponieważ jest to akt przemocy wymierzony w kobietę z powodu jej tożsamości jako kobiety. Z kolei termin *femminicidio*, wprowadzony przez Marcelę Lagardę w 2004 roku, pochodzi od hiszpańskiego *feminicidio*. Tutaj pojęcie kobietobójstwa obejmuje znacznie szersze znaczenie, wykraczając poza wąską definicję morderstwa kobiet. Skupia się przede wszystkim na socjologicznym wymiarze przemocy oraz polityczno-społecznych konsekwencjach tego zjawiska. Marcela Lagarde definiuje kobietobójstwo jako skrajną formę przemocy ze względu na płeć wobec kobiet, wynikającą z łamania ich praw człowieka zarówno w sferze publicznej, jak i prywatnej. Słowo zostało wprowadzone przede wszystkim w związku z dramatyczną sytuacją, jakiej doświadczają kobiety w Meksyku, szczególnie w rejonie Ciudad Juárez (Anzani 2025). Z danych bowiem wiadomo, że od 1993 roku do lutego 2005 roku ofiarami morderstw w miastach Ciudad Juárez i Chihuahua padło ponad 370 kobiet (Mexico: Justice fails in Ciudad Juarez and the city of Chihuahua 2025). Najbardziej wstrząsającym wydarzeniem, związanym z zabójstwami kobiet w Meksyku, było odnalezienie szczątków co najmniej 24 kobiet. Zdaniem prokuratury, w Ciudad Juárez kobiety były porywane i wykorzystywane seksualnie, mordowane i porzucone na tajnych cmentarzach (Las Cruces de Ciudad Juárez 2025).

Autorka analizowanego dzieła *Zapatos Rojos* to pochodząca z Ciudad Juárez artystka i feministka Elina Chauvet (ur. 1959). Swoją przygodę ze sztuką rozpoczęła jako artysta - samouk, a później kształciła się na kursach i warsztatach z zakresu malarstwa, rysunku, ceramiki, grafiki, mediów alternatywnych i fotografii.

Analiza dzieł *Venere degli Stracci* i *Zapatos Rojos*

Rzeźba *Venere degli Stracci* powstała w 1967 roku i była eksponowana m.in. w Neapolu na Piazza Municipio. Istnieją różne wersje tego dzieła zachowane w różnych muzeach: w Fundacji Pistoletto w Biella, Muzeum Sztuki Współczesnej Donnaregina w Neapolu, Muzeum Sztuki Współczesnej na zamku Rivoli oraz w Tate Galeria w Liverpoolu. Artysta nabył odlew rzeźby Wenus od neoklasycznego rzeźbiarza Bertela Thorvaldsena. Pierwotnie była ona przeznaczona jako rzeźba ogrodowa. Pistoletto jednak dał jej inne, bardziej nowoczesne znaczenie. Z produktu zamieniła się w sztukę. Posąg ma wymiary 130×40×45 cm i został wykonany głównie z cementu. Powierzchnię posągu artysta pokrył warstwą miki w celu nadania jej gładkości (Noniewicz 2024).

W tekście interpretującym *Venere degli Stracci* jego autorka, włoska kuratorka sztuki Rita Sberlati, koncentruje się na jednym aspekcie dzieła. Sberlati pisze, że bogini jest odwrócona plecami do widza, aby mogła w ten sposób oznaczać i przypominać wszystkie istniejące rzeźby Wenus na świecie, począwszy od *Wenus z Milo* i kończąc na *Wenus Medycejskiej*. Jej sylwetka umieszczona jest na okrągłym cokole. *Venere* jest pochylona lekko w lewą stronę, zginając przy tym nogę. Włosy ma spięte w kok. W lewej dłoni trzyma kawałek materiału, prawdopodobnie rodzaj wierzchniego odzienia, a w prawej dłoni dzierży jabłko. Instalacja składa się dodatkowo z drugiego elementu, znacznie bardziej istotnego. Przed sylwetką kobiety umieszczona bowiem została sterta starych, zużytych

szmat, których artysta używał do polerowania swoich „obrazów lustrzanych” w latach 60. XX wieku. W ten sposób bogini piękną głowę zanurzoną ma w morzu licznych *magliette* [koszulek] oraz *pantaloni* [spodni]. Autor, konstruując dzieło, chciał podkreślić problem marnotrawstwa oraz konsumpcjonizmu (Sberlati 2025).

Wydaje się jednak, że autorka tej interpretacji zwraca uwagę jedynie na aspekt ekologiczny, pomijając tym samym tak samo ważny aspekt feministyczny. *Venere degli Stracci* to nie tylko krytyka nadmiaru i konsumpcjonizmu, ale także subtelna refleksja nad postrzeganiem kobiet w kulturze jako obiektów do wykorzystania i jako posągów bez uczuć. Michelangelo Pistoletto, zestawiając boginię piękna wraz z brudnymi szmatami, mógł w ten sposób chcieć ukazać kontrast między klasycznym ideałem piękna a stertą kolorowych szmat. Skrawki materiału, symbolizujące według autorki odpady konsumpcyjne, podkreślają inny problem.

Pistoletto może wskazywać w ten sposób na dychotomię między idealizacją kobiecości a jej uprzedmiotowieniem, niekoniecznie w kulturze konsumpcyjnej, a w kontekście licznych *femminicidi*. W jednym z wywiadów mówił, że Wenus reprezentuje ludzi współczesnych; ta bogini rzymska, którą znamy dzięki jej pięknu zmienia znaczenie szmat, które stają się dziełem sztuki (Muraro 2025). Dodatkowo należy zwrócić uwagę na konkretny fakt przedstawienia kobiety wraz z brudnymi skrawkami ubrań. Dlaczego autor przedstawił boginię Wenus a nie Apolla? Apollo również jest bowiem patronem piękna. Można przypuszczać, że autor wykorzystał posąg Wenus, aby mogła przedstawiać zarówno piękno same w sobie, ale również być obiektem seksualnym lub do sprzątania, gotowania, prania – do tzw. „brudnej roboty” w domu. Seksualny dlatego, że patrząc na nagą kobietę, mężczyźni od razu uruchamiają swój zwierzęcy instynkt i chęć posiadania jej, zdobywania, a potem zostawienia. Rzeźba nagiej kobiety wraz ze szmatami może przedstawiać jej dwie role w społeczeństwie – do bycia wyłącznie przedmiotem seksualnym lub prywatną sprzątaczką. Autor nie przedstawił Apolla czy też pięknego Dawida Michała Anioła Buonarottiego, możliwe, że nie chciał zestawiać ciała umięśnionego, młodego mężczyzny z tak pruderyjnymi rzeczami, nie chcąc go znieważać – należy pamiętać, iż autor dzieła to również mężczyzna. Kobiętę oczywiście można „zeszmacić” w ten sposób, jesteśmy przyzwyczajeni do uprzedmiotowienia kobiet na pewno w większym stopniu niż mężczyzn, „samców alfa”.



Rysunek 1: Rzeźba *Venere degli Stracci*. Źródło: <https://www.napolivillage.com/cronaca/la-venere-degli-stracci-lascia-piazza-municipio-ma-resta-alla-citta/> (dostęp: 12.03.2025)

Wydaje się więc błędem przedstawienie przez autorkę wyłącznie problemu konsumpcjonizmu, co oczywiście jest możliwe, mimo to należy bardziej zagłębić się i zanaliżować każdy element rzeźby, wszystko bowiem może mieć drugie dno. Gdyby rzeźba przedstawiała wyłącznie problem konsumpcjonizmu, Wenus nie byłaby odwrócona tyłem, nie byłaby seksualizowana, ponieważ autorowi nie chodziłoby o to.

Drugim dziełem, poddanym analizie w niniejszej pracy, jest wspomniane już *Zapatos Rojos*. Praca przedstawiała ułożone obok siebie czerwone buty. Dzieło stanowi tzw. podróżującą instalację. Pierwszy raz została ona pokazana w 2009 roku w Meksyku, na Avenida Juárez w Ciudad Juárez, a następnie była powielana m.in. w Chile, we Włoszech oraz w Hiszpanii. Łącznie do 2015 roku zostało zorganizowanych prawie pięćdziesiąt instalacji (Sánchez Jiménez 2024). Dla Chauvet każdy pojedynczy but oznaczał zabita kobietę. Inspiracją dla wystawy była śmierć siostry artystki z rąk jej męża. Pierwsza wystawa składała się z 33 butów. Obuwie obejmowało botki, tenisówki, baleriny, buty na wysokim obcasie oraz, co najsmutniejsze – buty małych dziewczynek. Jediną cechą wspólną obuwiu był czerwony kolor. Artystka chciała w ten sposób nawiązać do krwi ofiar oraz do czerwonej syreny alarmu (Vázquez Delgado 2025).

Swoistą interpretacją tego *performence'u* jest wywiad przeprowadzony przez Joyce Janvier z Eliną Chauvet. Chauvet zaznaczyła w nim, że celem wystawy było zwiększenie świadomości na temat zjawiska przemocy wobec kobiet. Mówiła o potrzebie radykalnej zmiany opinii publicznej, która zamiast odwracać wzrok, powinna słuchać, a nade wszystko interweniować i zgłaszać nadużycia odpowiednim służbom. Odbiorcy, oglądając porozrzucane buty na miejskich placach, mogą w pewien sposób zbliżyć się do ofiar i na własne oczy ujrzyć skalę problemu. Instalacja uzmysławia, że problem przemocy wobec kobiet z roku na rok jest coraz większy, a po zabitych kobietach mogą zostać zaledwie tylko buty, ponieważ ciał wielu z nich nigdy nie odnaleziono (Joyce, Chauvet 2025). Można zauważyć, że Chauvet naznaczyła raczej bierną funkcję widzowi, który jest tylko obserwatorem i nie bierze udziału w instalacji. Należy odnotować jednak, że z dziełem można zarówno się skonfrontować, jak i w nim uczestniczyć. Przechodząc obok butów, lub nawet kładąc obok nich swoje własne, widz staje się w pewien sposób jego elementem.

Inny tekst, który analizuje wymienioną instalację, napisał Marc Montijano Cañellas, profesor historii sztuki uniwersytetu w Maladze (UMA), miejsce, gdzie instalacja E. Chauvet również miała miejsce. Autor zwraca uwagę na fenomen dzieła, które już nie tylko ma funkcję wyłącznie estetyczną, ale też działa



Rysunek 2. Instalacja *Zapatos Rojos*. Źródło: <https://www.bioecogeo.com/zapatos-rojos-lopera-darte-simbolo-del-cammino-delle-donne-vittime-violenza/> (dostęp: 11.03.2025)

jako apel do ludzi, pokazując brutalną prawdę (Montijano Cañellas 2015-2016: 663-672). Wspomina o wielkim zaangażowaniu miasta, do którego ma trafić wystawa. Kobiety zbierają buty, oddają swoje, organizuje się również warsztaty ich malowania. Ponadto, do butów można także wrzucić karteczki ze swoimi intencjami czy przemyśleniami. Nie można się nie zgodzić z tym, że kolor czerwony symbolizuje zarówno krew, jak i siłę, kobiecość. Należy jednak zauważyć, że kolor czerwony również kojarzy się z miłością, czynnościami seksualnymi. Autorka mogła w ten sposób nawiązać do jednego z najczęstszych zagrań oprawców – zwabienia kobiety pod pretekstem przyjemności seksualnych, wykorzystania jej i potem zabicia. Profesor trafnie zauważa fakt, że buty symbolizują jedyny ślad, jaki pozostał po skrzywdzonych kobietach. Często bowiem policjanci szukając zgłoszonych ofiar, trafiają na ich buty będące jedynym dowodem zbrodni (Montijano Cañellas 2015-2016: 663-672). Obuwie więc, przypomina nam – odbiorcom – o stałej obecności problemu, jak i danych kobiet. Instalacja przywraca pamięć o nich, przywraca im w pewien sposób życie. Wydaje się więc, że możliwość oddawania swoich butów wystawie może również mieć bardziej smutne, brutalne znaczenie. W ten sposób bowiem autorka mogła chcieć zaapelować, że każda z nas, kobiet, może tak samo paść ofiarą przemocy zarówno psychicznej, jak i fizycznej, a w najgorszym wypadku zostać zamordowana. Nigdy nie wiemy, kto czai się za rogiem, gdy wracamy do domu, nigdy nie wiemy, jaką osobę spotkamy w sieci. Mężczyźni umieją się ukrywać, w doskonały sposób opanowali umiejętność udawania, zakładania przysłowiowej maski. W naszym społeczeństwie jest coraz więcej mężczyzn z zaburzeniami narcystycznym, mężczyzn bez empatii, źle wychowanych i źle postępujących.

Zakończenie

Zarówno *Zapatos Rojos*, jak i *La Venere degli Stracci* wykorzystują symbolikę przedmiotów codziennego użytku, aby zwrócić uwagę na to, jak kobieta przedstawiana jest we współczesnym świecie, z jakimi problemami musi się mierzyć. Poprzez umieszczenie swoich dzieł w przestrzeni publicznej (na placach miast) artyści redefiniują tradycyjne granice między sztuką a życiem codziennym, angażując odbiorcę w proces interpretacji i krytycznego myślenia. Elina Chauvet w *Zapatos Rojos* posługuje się butami – przedmiotem codziennego użytku ściśle związanym z kobiecością. Czerwone buty stają się symbolem przemocy wobec kobiet i pamięci o ofiarach kobietobójstwa. Instalacja jest tworzona poprzez partycypację społeczności, która dostarcza buty, nadając dziełu wymiar kolektywny i emocjonalny. Pistoletto z kolei wskazuje na dychotomię między idealizacją kobiecości a jej uprzedmiotowieniem w kulturze konsumpcyjnej. Oba dzieła zyskują nowe znaczenia dzięki swojej obecności w przestrzeni publicznej. *Zapatos Rojos* tworzy miejsce pamięci, które wówczas staje się dostępne dla szerokiej grupy odbiorców. Czerwone buty wypełniają ulice, nadając sferze codziennego życia wymiar sakralny i refleksyjny. W *Venere degli Stracci* przestrzeń publiczna podkreśla konflikt między estetyzowanym pięknem a brzydotą konsumpcji, bądź co najważniejsze traktowaniem kobiety jako obiekt. Oba dzieła nawiązują do seksualizacji kobiet. Odbiorca w *Zapatos Rojos* jest nie tylko widzem, ale i uczestnikiem instalacji. Z kolei w *Venere degli Stracci* odbiorca jest raczej biernym obserwatorem, zmuszonym do refleksji nad kontrastem przedstawio-

nym w dziele. Wenus, stojąca pośród szmat, odzwierciedla świadomość świata, w którym piękno koegzystuje z degradacją oraz chaosem.

W obu przypadkach rzeźby mogą wywoływać skrajne emocje. Przeciętny Włoch, przyzwyczajony do pięknych, antycznych rzeźb, może się zdziwić, widząc na placu ogromny posąg kobiety wraz ze stertą ubrań przypominających wysypisko śmieci. Pistoletto nie bał się skonfrontować antycznego piękna ze stertą odpadów lub niepotrzebnych rzeczy. Liczni interpretatorzy pracy włoskiego artysty opisują Wenus jako symbol nieśmiertelnego, nieprzemijającego piękna, które może istnieć tylko dzięki twórcy. To on nadaje sens nawet zużytym kawałkom materiału – służącym najpierw jako ubrania, potem jako produkty czyszczące, żeby w końcu zostać dziełem sztuki. Tak samo jest w przypadku instalacji meksykańskiej. Buty mówią wprost – „Na rękach macie krew mojej właścicielki”. Kobiety, dzięki wystawom zapoczątkowanym przez Chauvet, coraz bardziej się solidaryzują, nie bojąc się mówić o doświadczanej przemocy. Obuwie miało symbolizować ofiary morderstw, ale nie można zapomnieć także o ofiarach przemocy psychicznej, które także mogą kryć się za butami. Nie wiadomo, ile kobiet przyniosło i podarowało wystawie swoje buty, które „były świadkami” znęcania psychicznego. Ile par butów „usłyszało” poniżające słowa oraz trzask złamanego serca? Instalacja *Zapatos Rojos* to swoisty apel do mężczyzn, którzy nadużywając swojej pozycji tzw. samców alfa, traktując kobiety niczym przedmioty z terminem ważności, jak śmieci przedstawione u Pistoletto.

Podsumowując, należy stwierdzić, zarówno *Zapatos Rojos*, jak i *Venere degli Stracci* ukazują, w jaki sposób sztuka w przestrzeni publicznej może skutecznie ukazywać kobietę, jej role społeczne, jak jest widziana przez społeczeństwo – głównie męskie, z czym musi się zmagać na co dzień. Dotychczasowa literatura przedmiotu, dotycząca *Venere degli Stracci*, nie dość wyczerpująco przedstawia znaczenie symboliczne tego dzieła. W przypadku obu dzieł natomiast zauważa się brak badań dotyczących dokładnych reakcji odbiorców na te kontrowersyjne prace, jak również mechanizmów uczestnictwa widza, które mogłyby być rozwijane w przyszłości w celu zwiększenia oddziaływania sztuki publicznej. Ponadto, dostępne opracowania na temat omawianych zagadnień są głównie w językach ojczystych autorów dzieł – włoskim i hiszpańskim. Natomiast w innych językach, w tym także polskim, dostępnych jest bardzo niewiele informacji na temat obu dzieł, dlatego też osoby nieznające tych języków, nie mogą w pełni zagłębić się w ich historię.

Bibliografia

- Anzani M., I concetti di femmicidio e femminicidio <https://unipd-centrodirittumani.it/it/temi/i-concetti-di-femmicidio-e-femminicidio> (data dostępu: 07.01.2025).
- Celant G. 1969, *Arte povera*, Milan.
- Czym jest sztuka współczesna <https://zacheta.art.pl/magazyn/wp-content/uploads/2021/04/czym-jest-sztuka-wspolczesna.pdf> (data dostępu: 02.01.2025).
- Dziamski G., 2005, *Sztuka publiczna*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, s. 47-55.
- Gajewski G., 2022, *Kilka słów o sztuce współczesnej*, „Nauka”, nr 3, s. 91-107.
- Joyce J., Chauvet E., Red Shoes Project <https://directory.weadartists.org/mexico-violence-against-women> (data dostępu: 11.01.2025).
- Krajewski M., 2005, *Co to jest sztuka publiczna*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, s. 57-77.

- Kwiatkowska-Tybulewicz B., 2016, *Sztuka przyjazna człowiekowi. Świat sztuki współczesnej – świat odbiorcy. Próba porozumienia*, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze i Edukacji”, t. 11, s. 249-271.
- Las Cruces de Ciudad Juárez <https://www.cipdh.gob.ar/memorias-situadas/lugar-de-memoria/las-cruces-de-ciudad-juarez> (data dostępu: 07.01.2025).
- Mexico: Justice fails in Ciudad Juarez and the city of Chihuahua <https://web.archive.org/web/20120303095740/http://www.amnestyusa.org/node/5533> (data dostępu: 07.01.2025).
- [Michelangelo Pistoletto], http://www.pistoletto.it/it/bio_breve.htm (data dostępu: 07.01.2025).
- Montijano Cañellas M., 2015-2016, *Zapatos rojos de lina Chauvet: la aión en Málaga*, „Isla de Arriarán: revista cultural y científica”, nr 42-43, s. 663-672.
- Muraro A., La Venere degli stracci: cosa rappresenta e il suo impatto sociale <https://www.rigeneriamoterritorio.it/la-venere-degli-stracci-cosa-rappresenta-e-il-suo-impatto-sociale> (data dostępu: 07.01.2025).
- Noniewicz J., Historia mody w sztuce: Wenus wśród szmat <https://www.vogue.pl/a/historia-mody-w-sztuce-wenus-wsrod-szmat> (data dostępu: 28.12.2024).
- Sánchez Jiménez N., Violencia imparabile: en cinco años se duplicaron los feminicidios en México <https://www.infobae.com/america/mexico/2021/01/01/violencia-imparabile-en-cinco-anos-se-duplicaron-los-feminicidios-en-mexico> (data dostępu: 28.12.2024).
- Sberlati R., La Venere degli stracci (Approfondimento) <https://web.archive.org/web/20170112183343/http://nowhow.it/la-venere-degli-stracci-approfondimento> (data dostępu: 07.01.2025).
- Se perdió una generación de artistas durante el sexenio pasado: Elina Chauvet <https://web.archive.org/web/20170801042419/http://www.noticieroaltavoz.com/2017/07/14/se-perdio-una-generacion-de-artistas-durante-el-sexenio-pasadoelina-chauvet> (data dostępu: 07.01.2025).
- Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, 2003, pod red. K. Kubalskiej-Sulkiewicz, M. Bielskiej-Łach, A. Manteuffel-Szaroty, wyd. 4, Warszawa.
- Summary of Feminist Art <https://www.theartstory.org/movement/feminist-art> (data dostępu: 07.01.2025).
- Ujma M., 2015, *Tak zwana sztuka publiczna (w Polsce)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Arte et Educatione”, nr 10, s. 4-14.
- Urwanowicz E., Sztuki publiczne https://web.archive.org/web/20090207192507/http://www.socjomat.pl/aktualny/artykuly/id_kultura02.html (data dostępu: 02.01.2024).
- Vázquez Delgado M., “Zapatos rojos”: arte y memoria colectiva contra el feminicidio <https://www.pikaramagazine.com/2015/06/zapatos-rojos-arte-y-memoria-feminicidio> (data dostępu: 11.01.2025).
- Tommasi M., Il Miracolo economico italiano (1958-1963): storia, origini e conseguenze <https://www.studenti.it/miracolo-economico-italiano-1958-1963-storia-origini-conseguenze.html> (data dostępu: 02.01.2025).



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2025, tom 34, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2025, volume 34, part 1

MATEUSZ ŁĘGOCKI, SZYMON BISKUPSKI

Studenci III roku wychowania fizycznego i zdrowotnego, studia I stopnia
Studenckie Koło Naukowe „Fizycznie Kulturalni”
Uniwersytet Łódzki
Third-year students of Physical and Health Education, first-cycle studies
Scientific Circle “Physically Cultured”
University of Łódź

Znajomość sekcji sportowych i możliwości podejmowania aktywności fizycznej przez studentów na uczelni w deklaracjach studentów Uniwersytetu Łódzkiego

Knowledge of Sports Sections and Opportunities for Undertaking Physical Activity at the University as Declared by Students of the University of Łódź

Abstract: Physical activity is one of the key elements of a healthy lifestyle, influencing physical, mental, and social development. This study, conducted in February 2024 by the Scientific Circle “Physically Cultured,” aimed to examine students’ declarative knowledge of the sports offer and opportunities for engaging in physical activity at the University of Łódź (UŁ). The opinions of students representing different faculties were analyzed using quantitative methods and an online survey. The results indicate limited awareness of the available sports sections and support packages for physical activity.

Keywords: physical activity, sports sections, offer, student, University Sports Association (AZS)

Wstęp

Aktywność fizyczna, według definicji Drabika, stanowi integralny składnik zdrowego stylu życia, który przekłada się na wydłużenie życia i poprawę jego jakości we wszystkich aspektach (Drabik 2003). Uczelnie wyższe, takie jak Uniwersytet Łódzki, oferują studentom szerokie możliwości korzystania z infrastruktury sportowej, obejmującej m.in. siłownie kampusowe, baseny, kursy fitness, a także wydarzenia sportowe i rekreacyjne. Pomimo dostępności różnorodnych form aktywności ruchowej niska znajomość oferty sportowej może ograniczać jej wykorzystanie przez studentów. Głównym celem niniejszych badań było określenie poziomu deklaratywnej świadomości studentów UŁ w zakresie sekcji sportowych i możliwości podejmowania aktywności fizycznej. Wyniki badań mogą stanowić podstawę do poprawy strategii komunikacji i promocji aktywności fi-

zycznej na uczelni, co w konsekwencji przyczyni się do zwiększenia zaangażowania studentów w życie sportowe kampusu.

Aktywność fizyczna jest postrzegana jako fundament zdrowego stylu życia i szeroko pojętego dobrostanu. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) definiuje aktywność fizyczną jako każdą formę ruchu ciała powodowaną przez mięśnie szkieletowe, która skutkuje wydatkiem energetycznym wyższym niż w stanie spoczynku. Regularne podejmowanie aktywności ruchowej przynosi liczne korzyści zdrowotne, w tym poprawę kondycji układu sercowo-naczyniowego, zwiększenie wydolności mięśniowej oraz obniżenie ryzyka wystąpienia chorób cywilizacyjnych takich, jak: otyłość czy cukrzyca typu 2 (WHO, 2020).

W kontekście młodych dorosłych, takich jak studenci, aktywność fizyczna ma również znaczenie psychospołeczne. Badania wskazują, że regularne ćwiczenia mogą redukować stres, poprawiać koncentrację oraz zwiększać poczucie przynależności społecznej (Biddle i in., 2019). Szczególnie istotne jest to w okresie studiów, kiedy młodzi ludzie zmagają się z wyzwaniami związanymi z adaptacją do nowego środowiska, intensywną nauką oraz presją społeczną. Uniwersytety, jako miejsca kształtowania nie tylko wiedzy, ale i stylu życia, odgrywają kluczową rolę w promowaniu aktywności fizycznej. Oferta sportowa, tj. siłownie, zajęcia fitness czy wydarzenia rekreacyjne, ma na celu nie tylko rozwijanie kondycji fizycznej studentów, ale również budowanie ich świadomości zdrowotnej. Jak podkreśla Kosiba (2017), odpowiednia infrastruktura i różnorodność zajęć sportowych mogą znacząco wpłynąć na zainteresowanie młodych ludzi aktywnością ruchową oraz zwiększyć ich uczestnictwo w życiu społecznym uczelni. Mimo szerokiej oferty, jaką proponują uniwersytety, badania wykazują, że wielu studentów nie zdaje sobie sprawy z możliwości, jakie oferuje ich uczelnia (Nowak i Kowalska 2018). Problem ten może wynikać z nadmiaru informacji, które nie są dostatecznie selekcjonowane ani dostosowane do odbiorcy. Grabowski (2021) wskazuje na to, że promocja aktywności fizycznej wśród młodych ludzi wymaga użycia nowoczesnych narzędzi komunikacyjnych takich, jak media społecznościowe, które pozwalają na skuteczniejsze dotarcie do grupy docelowej.

Podstawowe pytanie badawcze niniejszej pracy dotyczy stopnia znajomości oferty sportowej wśród studentów Uniwersytetu Łódzkiego oraz ich deklarowanego zainteresowania różnorodnymi formami aktywności ruchowej. Analiza ta ma na celu identyfikację barier utrudniających korzystanie z dostępnych możliwości. Tym samym badanie wpisuje się w szerszy kontekst działań promujących zdrowy styl życia w środowisku akademickim. Ważnym aspektem niniejszych badań jest analiza, w jakim stopniu oferta sportowa uczelni odpowiada na potrzeby studentów, a także, czy obecne działania promocyjne są wystarczające, aby zachęcić ich do aktywności fizycznej. Uzyskane wyniki mogą posłużyć jako podstawa do opracowania bardziej efektywnych strategii wspierania zdrowego stylu życia w środowisku akademickim.

Materiał i metodyka badań

Dobór próby do badania był celowy. Badanie przeprowadzono wśród 103 studentów, w tym 71 kobiet i 32 mężczyzn – studentów uczących się na różnych wydziałach Uniwersy-

tetu Łódzkiego. Metodą badań był sondaż diagnostyczny z techniką ankietową i specjalnie przygotowanym narzędziem badawczym – kwestionariuszem ankiety „Aktywność fizyczna wśród studentów UŁ”¹. Ankieta została przeprowadzona za pomocą platformy Google Forms poprzez rozesłanie ankiety do trzynastu kół naukowych różnych wydziałów UŁ w lutym 2024 roku za pośrednictwem mediów społecznościowych, tj. Facebook, Messenger. Celem badania było poznanie deklaratywnej znajomości oferty sportowej oraz możliwości podejmowania aktywności fizycznej przez studentów Uniwersytetu Łódzkiego.

Ponadto podjęto próbę diagnozy występowania zależności między poszczególnymi zmiennymi, tj. płeć a ocena wśród studentów UŁ znajomości oferty aktywności fizycznej przez uczelnię, Klubu Uczelnianego AZS oraz możliwości wykupienia wybranego pakietu Medicover Sport Student. Istnienie wpływu płci na wyżej wymienione oceny znajomości ofert dotyczących możliwości podejmowania aktywności fizycznej na uczelni sprawdzono za pomocą testu chi-kwadrat (dla $p < 0,05$).

W pracy założono następujące hipotezy badawcze:

1H0: Nie istnieje istotna statystycznie zależność między płcią a oceną oferty aktywności fizycznej wśród studentów UŁ.

1H1: Istnieje istotna statystycznie zależność między płcią a oceną oferty aktywności fizycznej wśród studentów UŁ.

2H0: Nie istnieje zależność między płcią a znajomością oferty Klubu Uczelnianego AZS UŁ.

2H1: Istnieje zależność między płcią a znajomością oferty Klubu Uczelnianego AZS UŁ.

3H0: Nie istnieje istotna statystycznie zależność między płcią a znajomością oferty Medicover Sport dla studentów UŁ.

3H1: Istnieje istotna statystycznie zależność między płcią a znajomością tej oferty.

Wyniki badań

Na początku w ankiecie poproszono badanych o odpowiedź na pytanie, czy uczelnia posiada ofertę do podejmowania aktywności fizycznej. Prawie połowa ankietowanych ogółem uznała, że uczelnia posiada tę ofertę, kobiety stanowiły 49,3%, natomiast mężczyźni 46,9%. Niespełna 11% odpowiedziało, że uczelnia nie posiada oferty do podejmowania aktywności fizycznej, w tym 7 kobiet i 4 mężczyzn. Natomiast prawie 41% zaznaczyło, że nie wiem, czy uczelnia posiada ofertę związaną z aktywnością fizyczną, w tym 29 kobiet oraz 13 mężczyzn. (tab. 1).

¹ Wyniki opisane w niniejszym artykule są częścią większego badania, które zostało przygotowane, wykonane i opracowane przez członków SKN „Fizycznie Kulturalni” pod kierunkiem opiekunki Koła dr hab. Jolanty E. Kowalskiej, prof. UŁ i zaprezentowane przez autorów w Kielcach podczas XXXIII Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Studenckich Kół Naukowych „Człowiek i jego środowisko”.

Tabela 1. Oferta do podejmowania aktywności fizycznej w ocenie badanych studentów UŁ z podziałem na płeć

L.p.	Wyszczególnienie	Płeć				Ogółem	
		Kobieta		Mężczyzna			
		N	%	N	%	N	%
1.	Tak	35	49,3%	15	46,9%	50	48,5%
2.	Nie	7	9,9%	4	12,5%	11	10,7%
3.	Nie wiem	29	40,8%	13	40,6%	42	40,8%
4.	Ogółem	71	100,0%	32	100,0%	103	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

Nie stwierdzono istotnej statystycznie zależności między płcią a odpowiedzią. Obliczona wartość $\chi^2 = 0,1674$, liczba stopni swobody = 2, $\chi_{kryt2} = 5.991$. Zatem $\chi^2_{oblicz} < \chi^2_{kryt}$, czyli nie ma podstaw do odrzucenia H_0 .

Dane przedstawione w Tabeli 1 ukazują, że niemal połowa badanych studentów Uniwersytetu Łódzkiego (48,5%) dostrzega istnienie oferty umożliwiającej podejmowanie aktywności fizycznej na uczelni. Porównując odpowiedzi w podziale na płeć, zauważa się, że odsetek kobiet wskazujących na obecność takiej oferty (49,3%) jest nieco wyższy niż wśród mężczyzn (46,9%). Należy jednak zaznaczyć, że wyniki te nie są znacząco zróżnicowane – co sugeruje brak istotnych różnic w postrzeganiu oferty w zależności od płci.

Warto zwrócić uwagę na stosunkowo wysoki odsetek osób niezdecydowanych – aż 40,8% wszystkich respondentów (w tym 29 kobiet i 13 mężczyzn) zadeklarowało, że nie wie, czy uczelnia dysponuje ofertą w zakresie aktywności fizycznej. Taki poziom niewiedzy może wskazywać na niedostateczną komunikację ze strony uczelni lub brak dostępnych, czytelnych informacji kierowanych do studentów. Tylko 10,7% ankietowanych stwierdziło, że uczelnia nie posiada takiej oferty, co może oznaczać, że problem nie leży w samym braku działań, lecz w ich zbyt słabej promocji.

Tabela 2. Znajomość oferty Klubu Uczelnianego AZS przez badanych studentów UŁ z podziałem na płeć

L.p.	Wyszczególnienie	Płeć				Ogółem	
		Kobieta		Mężczyzna			
		N	%	N	%	N	%
1.	Nie	46	64,8%	21	65,6%	67	65,0%
2.	Nie interesuje mnie	9	12,7%	7	21,9%	16	15,5%
3.	Tak	16	22,5%	4	12,5%	20	19,4%
4.	Ogółem	71	100,0%	32	100,0%	103	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

Nie stwierdzono istotnej statystycznie zależności między płcią a odpowiedzią. Obliczona wartość $\chi^2 = 2.35$, liczba stopni swobody = 2, $\chi_{kryt2} = 5.991$. Zatem $\chi^2_{oblicz} = 2.35 < \chi^2_{kryt} = 5.99$ i brak podstaw do odrzucenia $2H_0$.

W kolejnym pytaniu badani studenci zostali zapytani o znajomość oferty Klubu Uczelnianego AZS Uniwersytetu Łódzkiego. Aż 65% respondentów (67 osób), w tym 46 kobiet oraz 21 mężczyzn, zadeklarowało brak znajomości tej oferty. Fakt ten jest szczególnie niepokojący, biorąc pod uwagę, że AZS stanowi podstawową strukturę organizującą życie sportowe wielu uczelni w Polsce. Świadczy to o poważnych niedostatkach informacyjnych, a być może również o niewystarczającej atrakcyjności form przekazu.

Tylko 20 respondentów (blisko 20%), w tym 16 kobiet i 4 mężczyzn, wskazało, że zna ofertę AZS. Tak niski poziom deklaratywnej świadomości może oznaczać, że dotychczasowe formy promocji nie trafiają skutecznie do grupy docelowej – zwłaszcza mężczyzn, u których znajomość oferty AZS była szczególnie niska (zaledwie 12,5%).

Dodatkowo, 15,5% respondentów (16 osób) zadeklarowało brak zainteresowania ofertą AZS, co również zasługuje na uwagę. Wśród tej grupy mężczyźni stanowili wyższy odsetek (21,9%) niż kobiety (12,7%), co może wskazywać na większą potrzebę aktywizacji sportowej wśród męskich studentów UŁ.

Tabela 3. Wiedza na temat możliwości wykupienia pakietu Medicover badanych z podziałem na płeć

L.p.	Wyszczególnienie	Płeć				Ogółem	
		Kobieta		Mężczyzna			
		N	%	N	%	N	%
1.	Tak	22	31,0%	10	31,3%	32	31,1%
2.	Nie	49	69,0%	22	68,8%	71	68,9%
3.	Ogółem	71	100,0%	32	100,0%	103	100,0%

Źródło: opracowanie własne.

Nie stwierdzono istotnej statystycznie **zależności** między płcią a odpowiedzią. Obliczona wartość $\chi^2 = 0.001$, liczba stopni swobody = 1, $\chi_{kryt2} = 3.841$. Ponieważ $\chi^2_{oblicz} < \chi^2_{kryt}$, brak podstaw do odrzucenia $3H_0$.

Z danych przedstawionych w tabeli wynika, że zaledwie 31,1% wszystkich badanych studentów (32 osoby) wiedziało o istnieniu możliwości wykupienia pakietu Medicover dedykowanego studentom UŁ. W grupie kobiet było to 31,0% (22 osoby), a wśród mężczyzn 31,3% (10 osób), co oznacza, że różnice między płciami są praktycznie nieistotne i wskazują na porównywalny poziom świadomości w obu grupach.

Znacząca większość respondentów – 68,9% (71 osób) – nie wiedziała o tej możliwości. W podziale na płeć rozkład ten również jest bardzo zbliżony: 69,0% kobiet (49 osób) oraz 68,8% mężczyzn (22 osoby). Te niemal identyczne wyniki potwierdzają, że brak wiedzy na temat pakietu Medicover ma charakter ogólnopopulacyjny i nie jest uzależniony od płci.

Zakończenie

Na podstawie przeprowadzonego testu chi-kwadrat nie stwierdzono istotnej statystycznie zależności między płcią a oceną oferty aktywności fizycznej przez studentów Uniwersytetu Łódzkiego. Oznacza to, że zarówno kobiety, jak i mężczyźni w podobnym stopniu oceniają ofertę podejmowania aktywności fizycznej nie stwierdzono istotnej statystycznie zależności między płcią a znajomością oferty Klubu Uczelnianego AZS UŁ wśród studentów. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni wykazują podobny poziom znajomości tej oferty. Nie stwierdzono także istotnej statystycznie zależności między płcią a znajomością możliwości wykupienia pakietu Medicovert Sport Student. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni w podobnym stopniu wiedzą (lub nie wiedzą) o tej możliwości.

Podsumowując powyższe wyniki badań, można stwierdzić, iż większość badanych studentów nie wie o dostępnych możliwościach podejmowania aktywności fizycznej oferowanych przez uczelnię, jak również o istnieniu pakietów sportowych, takich jak Medicovert Sport Student. Odsetek studentów deklarujących znajomość oferty sekcji sportowych proponowanych przez Uniwersytet Łódzki jest stosunkowo niski (niecałe 20% badanych), co wskazuje na istotne luki w zakresie świadomości informacyjnej.

Zdecydowana większość studentów zna jedynie te sekcje, które są najbardziej widoczne i promowane. Może to świadczyć o selektywnym docieraniu informacji, ale także o nadmiernym natłoku komunikatów, który powoduje trudności w ich filtrowaniu i przyswajaniu. Brakuje spójnej, skoordynowanej strategii informacyjnej, która umożliwiałaby studentom łatwy i szybki dostęp do całościowej oferty aktywności fizycznej. W celu skuteczniejszej promocji sekcji sportowych i oferty AZS należałoby w większym stopniu wykorzystać nowoczesne narzędzia komunikacji, w szczególności media społecznościowe, które stanowią główne źródło informacji wśród młodych dorosłych. Promocja powinna być prowadzona w sposób przemyślany, regularny i atrakcyjny wizualnie – z wykorzystaniem grafik, filmów promocyjnych, transmisji na żywo, a także współpracy z influencerami studenckimi czy liderami opinii z kół naukowych.

Konieczne jest także uspoźnienie informacji udostępnianych na stronie internetowej uczelni oraz AZS – powinny one zawierać aktualne dane o dostępnych sekcjach, harmonogramy zajęć, formularze zapisów oraz informacje o kosztach i warunkach uczestnicstwa. Dobrym rozwiązaniem byłoby stworzenie centralnej platformy sportowej, gromadzącej całą ofertę aktywności fizycznej UŁ w jednym miejscu, z możliwością filtrowania według rodzaju zajęć, intensywności, lokalizacji czy godzin prowadzenia. Warto również rozważyć przeprowadzenie cyklicznych kampanii informacyjnych skierowanych do studentów pierwszego roku, np. podczas inauguracji roku akademickiego, zajęć adaptacyjnych lub w ramach tzw. „tygodnia zdrowia”. Tego typu działania, uzupełnione o wsparcie samorządów studenckich, mogą znacząco zwiększyć świadomość i uczestnictwo w oferowanych formach aktywności fizycznej.

Działania te nie tylko zwiększyłyby poziom aktywności fizycznej wśród studentów, ale również miałyby pozytywny wpływ na ich zdrowie psychiczne, integrację społeczną i ogólny dobrostan. Tym samym promocja kultury fizycznej powinna zostać potraktowana jako integralny element polityki zdrowotnej i edukacyjnej uczelni.

Bibliografia

- Biddle S., Mutrie N., & Gorely T., 2019. *Psychology of Physical Activity: Determinants, Well-Being and Interventions*. Routledge.
- Drabik J., 2003, *Aktywność fizyczna w teorii i praktyce zdrowotnej*. Gdańsk: AWFIS.
- Grabowski T., 2021, *Wykorzystanie mediów społecznościowych w promocji zdrowego stylu życia*. „Marketing Zdrowia”, 8(1), 15-22.
- Kosiba J., 2017, *Rola infrastruktury sportowej w promowaniu zdrowia wśród studentów*. *Studia Kultury Fizycznej*, 19(2), 45-60.
- Nowak M., & Kowalska A., 2018. *Znaczenie promocji aktywności fizycznej w środowisku akademickim*. „Forum Zdrowia Publicznego”, 4(3), 29-38.
- WHO. (2020). Physical Activity. Retrieved from www.who.int.



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2025, tom 34, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2025, volume 34, part 1

MAGDALENA NIEDZIELA

Studentka II roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, studia jednolite magisterskie
Koło Naukowe Studentów Pedagogiki Wczesnej Edukacji
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
Second-year student of Preschool and Early School Pedagogy, uniform master's degree studies
Scientific Circle of Early Education Pedagogy Students
Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw

Znaczenie gier wykorzystywanych podczas zajęć dla uczniów w wieku 6-9 lat prowadzonych metodą Mathriders

The Importance of Games Used in Classes for Pupils Aged 6-9
conducted with the MATHRIDERS Method

Abstract: The development of children aged 6-9 is an intense period in which cognitive, emotional, and social skills evolve, along with logical thinking, peer cooperation, and problem-solving abilities. Games combine learning with play, making the process of acquiring knowledge more engaging and motivating for pupils. Through appropriate tasks, pupils can consolidate their mathematical skills while simultaneously developing creativity, cooperation, and coping strategies. The purpose of the article is to demonstrate the significance of educational games applied in mathematics education during classes for pupils aged 6-9 conducted with the MathRiders method. The research was carried out using the action research method. The analysis of the results confirmed that games play a vital role in the educational process of early school-age pupils.

Keywords: educational games, mathematics education, early education, MathRiders, pupil

Wstęp

Rozwój dziecka w wieku 6-9 lat to dynamiczny proces, w którym kształtują się nie tylko umiejętności poznawcze, emocjonalne i społeczne, ale także zdolność logicznego myślenia, współpracy i radzenia sobie z wyzwaniami. Gry dydaktyczne łączą w sobie naukę i zabawę, sprawiając, że zdobywanie wiedzy staje się dla dzieci atrakcyjne i motywujące. Dzięki odpowiednio dobranym zadaniom, uczniowie mogą utrwalać umiejętności matematyczne, jednocześnie rozwijając kreatywność i ucząc się współpracy oraz radzenia sobie z wyzwaniami. Celem tekstu jest ukazanie znaczenia gier wykorzystywa-

nych w edukacji matematycznej podczas zajęć dla uczniów w wieku 6-9 lat prowadzonych metodą MathRiders.

Rozwój dziecka w wieku 6-9 lat

Rozwój dzieci w wieku 6-9 lat obejmuje istotne zmiany w rozwoju poznawczym, emocjonalnym i społecznym. W tym czasie dzieci uczą się nowych umiejętności, które stanowią fundament dalszej edukacji i życia społecznego. Jest to okres, w którym dziecko, według Jeana Piageta, przechodzi ze stadium przedoperacyjnego do stadium operacji konkretnych. Procesy rozumowania dziecka stają się bardziej logiczne i zdolne do odwracania operacji umysłowych, umożliwiają mu rozwiązywanie bardziej złożonych problemów i klasyfikowanie obiektów¹. Osiąga ono pojęcie stałości liczby, miary i objętości. Ważną rolę w rozwoju poznawczym dziecka w tym wieku pełni autorytet osoby dorosłej. Wiedza przekazana przez nauczyciela uznawana jest przez dziecko za prawdziwą. Uwaga u dzieci w młodszym wieku szkolnym staje się dowolna, selektywna i planowana. Są zdolne do elaboracji, czyli poszukiwania podobieństw, sprzeczności, tworzenia skojarzeń i wyobrażeń. Wzmacnia się ich samoocena i motywacja do nauki, a także zdolność do empatii i rozumienia emocji innych osób, co sprzyja budowaniu lepszych relacji z rówieśnikami. W tym wieku dzieci uczą się współpracy, przestrzegania norm społecznych i rozwiązywania konfliktów. Interakcje z rówieśnikami stają się bardziej złożone. Akceptacja grupy rówieśniczej ma wpływ na stan psychiczny dziecka.

Należy starać się wprowadzać metody aktywizujące ucznia, w sposób naturalny, bez forsowania ich wbrew możliwościom uczniów. Czynności dzieci trzeba ukierunkować tak, by były dla nich sensowne i mogły prowadzić do pożądanых efektów².

Gry dydaktyczne

Gry dydaktyczne należą do problemowych metod kształcenia i są ukierunkowane na aktywizację ucznia. Zdaniem Józefa Bednarka, *gry dydaktyczne* są związane ze strategią działania, polegającą na tym, że uczeń najpierw opanowuje określone umiejętności, a dopiero później dochodzi do wiedzy, która jest związana z nabytymi już umiejętnościami³. Zatem *gry dydaktyczne* to rodzaj zabawy, która odbywa się według jasno określonych zasad. Zawierają one elementy rywalizacji lub współzawodnictwa. Są dostosowane do wieku i poziomu wiedzy uczniów. Stosowane głównie w edukacji matematycznej, jednak mogą również być stosowane do nauczania pozostałych przedmiotów szkolnych. Ich klasyfikacje są różne. Wincenty Okoń do *gier dydaktycznych* zalicza:

1. Zabawy inscenizacyjne to odgrywanie ról postaci rzeczywistych lub fikcyjnych w różnych sytuacjach, odbywające się w grupach 10-15 osób pod opieką pedagogo-

¹ Zob. Wadsworth 1998.

² Zob. Semadeni 2015: 20.

³ Zob. Bednarek 2003: 94.

ga, obejmujące m.in. bajki, utwory literackie, wydarzenia historyczne czy sceny z życia.

2. Gry symulacyjne polegają na rozwiązywaniu problemu zaczerpniętego z rzeczywistości, lecz wykonywanego na uproszczonym modelu. Rozwijają one myślenie oraz aktywność uczniów, ponieważ wcielają się oni w ich trakcie w badaczy, którzy szukają źródeł informacji.
3. Gry logiczne to różnego rodzaju łamigłówki, krzyżówki, rebusy itp.

Z kolei Krzysztof Kruszewski do *gier dydaktycznych* zalicza również “burzę mózgów” i metodę sytuacyjną, która polega na zespołowym analizowaniu i rozwiązywaniu przez uczniów rzeczywistych sytuacji problemowych⁴.

Gry dydaktyczne odgrywają istotną rolę w procesie uczenia się, łącząc elementy zabawy z edukacją, co sprzyja aktywizacji uczniów i zwiększa ich motywację do nauki. Dzięki praktycznemu wykorzystaniu wiedzy gry pomagają w utrwalaniu materiału, a elementy rywalizacji budują motywację wewnętrzną uczniów. Ich elastyczność umożliwia indywidualizację nauczania, dostosowując poziom trudności do potrzeb dzieci.

Znaczenie gier w edukacji matematycznej

Gry dydaktyczne w edukacji matematycznej pełnią różnorodne funkcje. W literaturze przedmiotu wymienia się funkcje: poznawczą, kształcącą i wychowawczą⁵. Funkcja poznawcza gier wspiera proces aktywnego uczenia się poprzez rozwój logicznego myślenia i umiejętności rozwiązywania problemów i pobudza kreatywność uczniów. Funkcja kształcąca obejmuje rozwijanie mowy dziecka poprzez konieczność adekwatnego przedstawiania informacji podczas gry, wyrównywanie braków intelektualnych, wzmacnianie zainteresowania matematyką, budowanie wiary we własne możliwości dzięki elementom losowości oraz aktywizowanie procesów poznawczych w sposób nienarzucony, ponieważ gracze wzajemnie się kontrolują. Natomiast funkcja wychowawcza stwarza przestrzeń, w której uczniowie rozwijają umiejętność radzenia sobie z sukcesami i porażkami oraz wzmacnia współpracę w grupie. Buduje ona również motywację uczniów do dalszego rozwoju.

Stosowanie *gier dydaktycznych* w nauczaniu matematyki wspiera rozwój poznawczy uczniów w wieku 6-9 lat. Gry strategiczne i łamigłówki stymulują rozwój umiejętności analizy, dedukcji oraz rozwiązywania problemów, co sprzyja kształtowaniu logicznego myślenia. Dzieci, podejmując decyzje i planując kolejne kroki w trakcie rozgrywki, uczą się analizować sytuacje i wyciągać wnioski, co znajduje bezpośrednie przełożenie na ich zdolności matematyczne i naukowe. Kolejnym istotnym aspektem jest koncentracja. Uczestnictwo w grach wymaga od uczniów skupienia uwagi na konkretnym zadaniu, co może znacząco poprawić ich zdolność do utrzymywania koncentracji przez dłuższy czas. Istotną rolę odgrywa również kreatywność, która jest rozwijana przez gry wymagające tworzenia własnych strategii i poszukiwania nietypowych rozwiązań. *Gry dydaktyczne* skłaniają dzieci do myślenia poza utartymi schematami, zmuszając ich mózg

⁴ Zob. Bednarek 2003: 94-95

⁵ Zob. Stucki 1999.

do podejmowania wysiłku poznawczego, co prowadzi do korzystnych zmian plastycznych. Dzięki temu dzieci uczą się nie tylko przyswajania gotowych schematów, ale także samodzielnego znajdowania i testowania rozwiązań.

Gry dydaktyczne mają również znaczenie dla rozwoju emocjonalnego uczniów. Pozwalają one odczuwać satysfakcję z osiągnięć, jak i pomagają w radzeniu sobie z wyzwaniami lub porażkami. Zdaniem Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej, jeżeli gra jest dopasowana do możliwości umysłowych dziecka to zarówno przy odniesieniu sukcesu, jak i porażki będzie ono w stanie poradzić sobie z towarzyszącymi mu emocjami. Chęć wygrania sprawia, że podejmuje ono wysiłek i stara się wytrwać do końca. Jeśli wygra, doświadcza sukcesu i zwiększa swoją odporność emocjonalną, przegrywając, uczy się znosić porażkę. Towarzyszy temu nadzieja, że wystarczy bardziej się postarać i wszystko się może udać⁶.

Jest wiele gier, które można rozgrywać w pojedynkę, jednak znacznie więcej emocji i zainteresowania uczniów budzą te dla dwóch lub większej liczby uczestników⁷. Praca w grupie ma wiele zalet, które pozytywnie wpływają na rozwój społeczny uczniów. Głównymi są nauka współpracy z innymi i rozwój umiejętności interpersonalnych. *Gry dydaktyczne* w edukacji matematycznej sprzyjają rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych takich, jak: m. in. formułowanie i uzasadnianie własnych rozwiązań, aktywne słuchanie wypowiedzi innych uczestników oraz respektowanie ich opinii, a także wspólne poszukiwanie strategii rozwiązywania problemów.

Wykorzystywanie *gier dydaktycznych* podczas zajęć z edukacji matematycznej niesie zatem ze sobą wiele korzyści. Poza rozwojem w różnych obszarach gry dydaktyczne w nauczaniu matematyki umożliwiają uczniom:

- ćwiczenie i rozwijanie konkretnych matematycznych umiejętności,
- poznawanie matematycznych pojęć i pogłębianie ich rozumienia,
- dostrzeganie wzajemnych związków między pojęciami i faktami,
- dostrzeganie nowych prawidłowości oraz ich wykorzystywanie,
- posługiwanie się notacją matematyczną⁸.

Gry dydaktyczne wspierają więc wszechstronny rozwój uczniów, logiczne myślenie, kreatywność oraz rozwój umiejętności matematycznych. Pomagają także dzieciom radzić sobie z emocjami związanymi z sukcesem i porażką oraz wzmacniają motywację do nauki. Jednocześnie wspólna gra sprzyja rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych oraz buduje kompetencje interpersonalne.

Zajęcia MathRiders

MathRiders to autorski, opracowany przez ekspertów, program rozwoju umiejętności matematycznych u dzieci i młodzieży, który pomaga uczniom rozumieć zagadnienia matematyczne i równocześnie czerpać przyjemność z nauki. Zajęcia realizowane są w ramach trzech kursów: Starter (2-4 lat), Junior (5-11lat) oraz Advanced (11-19lat). W ra-

⁶ Zob. Gruszczyk-Kolczyńska 2015: 212-213.

⁷ Zob. Pisarski 2017: 8.

⁸ Zob. Dąbrowski 2015: 11.

mach każdego kursu istnieje również podział na poszczególne poziomy, które są dopasowane do wieku uczniów. Metoda nauczania jest dopasowana do różnych typów inteligencji i stylów uczenia się wyróżnionych przez Howarda Gardniera dziewięć rodzajów inteligencji: wizualno-przestrzenną, językową, muzyczno-rytmiczną, matematyczno-logiczną, cielesno-kinestetyczną, interpersonalną, intrapersonalną, naturalistyczną oraz egzystencjalno-duchową. MathRiders wykorzystuje ruch, muzykę, zabawę oraz wyobrażenie dziecka, by mogło jak najlepiej przyswoić matematyczny materiał ⁹. Zastosowanie programu spiralnego pozwala wracać do poznanych już wcześniej pojęć, by eksplorować je na wyższych poziomach. Zajęcia MathRiders opierają się o takie elementy, jak m.in.: małe grupy, nauka przez zabawę, wyjątkowe materiały dydaktyczne, pozytywna atmosfera i przyjaźni nauczyciele.

Dzięki zajęciom prowadzonym metodą MathRiders uczniowie w wieku 6-9 lat zyskują umiejętności rozwiązywania problemów i współpracy w grupie, rozwój myślenia matematycznego i kompetencji społecznych, pewność siebie oraz poprawia się ich koncentracja, uwaga i pamięć. Kolorowe pomoce dydaktyczne, gry, ruchowe aktywności i interaktywne ćwiczenia w trakcie zajęć sprawiają, że dzieci intuicyjnie i z przyjemnością uczą się podstaw matematyki.

Metodologia badań

Celem prowadzonych badań jest przedstawienie znaczenia wykorzystywania gier podczas zajęć matematycznych dla uczniów w wieku 6-9 lat prowadzonych metodą MathRiders.

Główny problem badawczy wyraża się w pytaniu: Jakie znaczenie dla rozwoju dzieci w wieku wczesnoszkolnym mają gry wykorzystywane podczas zajęć prowadzonych metodą MathRiders?

Problemy szczegółowe zostały sformułowane, uwzględniając trzy obszary:

- Rozwój poznawczy
 - W jaki sposób gry edukacyjne wspierają rozwój umiejętności rozwiązywania problemów matematycznych?
 - W jaki sposób gry edukacyjne wspierają rozwój koncentracji uwagi u uczniów podczas nauki matematyki?
- Rozwój emocjonalny
 - W jaki sposób gry edukacyjne pomagają w radzeniu sobie z lękiem przed matematyką?
 - W jaki sposób gry edukacyjne wspierają rozwój motywacji do nauki matematyki?
- Rozwój społeczny
 - W jaki sposób gry edukacyjne wspierają rozwój umiejętności współpracy w grupie?
 - W jaki sposób gry edukacyjne wspierają rozwój umiejętności komunikacyjnych w grupie?

⁹ Oficjalna strona MathRiders Polska <https://mathriders.pl/o-mathriders/> (dostęp 03.02.2025)

Autorka przyjęła podejście jakościowe i zastosowała badania w działaniu, gdyż dzięki temu możliwe jest osobiste zaangażowanie badacza i tym samym jego rozwoju poprzez własne refleksje. Autorka zdecydowała się na badania w działaniu ze względu na pracę jako nauczyciel matematyki w placówce MathRiders.

Badania w działaniu zostały przeprowadzone jako cykl zajęć z zakresu edukacji matematycznej na zajęciach MathRiders w grupach poziom 2 (uczniowie w wieku 6-7 lat) oraz poziom 3+ (uczniowie w wieku 8 lat). Ze względu na założenia metody liczebność grup mieści się w przedziale od 3 do 8 osób. W badaniu brało udział 10 uczniów w wieku 6-9 lat (7 osób z młodszej grupy, 3 osoby ze starszej). Grupa uczniów jest znana Autorce, dzięki czemu możliwe było stworzenie wspólnoty badanych i badaczy, czyli zastosowanie praktyki wspólnotowej (community practice). Dzięki temu poprzez wspólne działania możliwe jest budowanie jedności i współpracy, a także refleksji opartej na dialogu¹⁰. Ważna jest w tym podejściu refleksja badacza, która może przyjąć formę, np. dziennika refleksji, eseju refleksyjnego.

Etapy prowadzonych badań w działaniu są w różny sposób przedstawiane przez różnych autorów proponujących nieco odmienne ich modele¹¹. Autorka przyjęła następujące etapy postępowania badawczego:

- poznanie metody MathRiders oraz zdobycie informacji na temat gier stosowanych we wczesnoszkolnym nauczaniu matematyki;
- implementacja projektu, czyli prowadzenie zajęć z zakresu edukacji matematycznej z wykorzystaniem gier;
- zgromadzenie, analiza i interpretacja danych;
- ewaluacja;
- refleksja.

Opis poszczególnych faz badań¹²

A) Faza przygotowawcza

W fazie przygotowawczej Autorka poznała metodę MathRiders. Ukończyła szkolenia nauczycielskie z metody nauczania Matematyki MathRiders Junior 1 (uprawniający do pracy z dziećmi w wieku 4-8 lat) oraz MathRiders Starter (uprawniający do pracy z dziećmi w wieku 2-4 lat). W dalszej kolejności skupiła się na zdobyciu informacji na temat gier stosowanych we wczesnoszkolnym nauczaniu matematyki oraz zapoznaniu się ze scenariuszami zajęć programu MathRiders. Konieczne na tym etapie było posiadanie przez badaczkę wiedzy z zakresu edukacji matematycznej oraz znajomości gier możliwych do wykorzystania podczas zajęć. Przygotowanie do realizacji projektu wymagało również umiejętności planowania i prowadzenia zajęć dla dzieci w wieku 6-9 lat, badawczych, kompetencji społecznych oraz znajomości wartości oraz programu MathRiders. Podczas przygotowywania się do zajęć badaczka zarejestrowała w swoim dzienniku refleksji: „Przygotowując się do przeprowadzenia zajęć poza przeczytaniem sobie scenariusza, staram się go dostosować do docelowej grupy. Znając grupy, wiem, jakie dodat-

¹⁰ Zob. Ciechowska, Szymańska 2018; Ferrance 2000; Herr, Anderson 2005.

¹¹ Zob. Ciechowska, Szymańska 2018: 248-252.

¹² Zob. Szymańska 2018.

kowe elementy właśnie w postaci m.in. gier wpieść, aby wykorzystać czas przeznaczony na zajęcia w taki sposób, aby uczniowie spędzili czas ciekawie, a zarazem produktywnie i właśnie dzięki grom dydaktycznym się to udaje”.

B) Faza planowania konkretnych działań dydaktyczno-badawczych

W fazie planowania konkretnych działań dydaktyczno-badawczych podstawą było ustalenie kolejnych etapów postępowania badawczego, biorąc pod uwagę grupę, w której realizowane były zajęcia. Autorka wyodrębniła następujące etapy: wybór metody badawczej (badania w działaniu), przygotowanie kwestionariusza wywiadu do uczestników (przeprowadzony po realizacji zajęć), zajęcia z wykorzystaniem gier, wywiad swobodny z uczestnikami. Po zajęciach z uczniami badaczka zanotowała pierwszą refleksję „Gdy wykorzystuję podczas zajęć różnego rodzaju gry, zauważyłam, że uczniowie chętniej i z większym zaangażowaniem biorą w nich udział. Po prowadzeniu zajęć już jakiś czas zauważyłam, że mają oni swoje ulubione gry, ale przy wprowadzaniu nowych są równie zainteresowani i też chcą więcej w nie grać. Dzięki temu mogą przećwiczyć swoje umiejętności lub nabyć nowe, w ciekawy dla nich sposób”.

C) Faza analizy i interpretacji wyników badań

Faza analizy i interpretacji wyników badań dała możliwość dostrzeżenia znaczenia wykorzystywania gier w edukacji matematycznej u uczniów w młodszych klasach szkół podstawowych. Uczestniczenie badacza w zajęciach pozwoliło na zdobycie wiedzy i zaobserwowanie kwestii, które pomogły ukazać sposoby oraz gry, dzięki którym uczniowie rozwijają swoje umiejętności w obszarze poznawczym, emocjonalnym i społecznym. Analiza pozwala stwierdzić, że:

- Rozpoczynanie zajęć od gier wspiera koncentrację u uczniów. Dzięki rozpoczynaniu każdego zajęcia grą dydaktyczną byli oni skoncentrowani podczas ich trwania. Motywacją dla nich była dodatkowa rozgrywka ich ulubionej gry na koniec zajęć.
- Gry dydaktyczne wspierają rozwój emocjonalny poprzez kształtowanie pewności siebie, wzmacnianie poczucia satysfakcji z osiągnięć oraz rozwijanie umiejętności radzenia sobie z porażkami.
- Gry dydaktyczne wspierają rozwój umiejętności komunikacyjnych w grupie. W trakcie trwania gry uczniowie wspierali siebie nawzajem i pomagali sobie, co sprzyjało rozwijaniu empatii wobec rówieśników.

D) Faza ewaluacyjna

Faza ewaluacyjna dała możliwość na zebranie spostrzeżeń autorki odnośnie swoich odczuć podczas zajęć z dziećmi. Przemyślenia badaczki wyrażają się w następujących refleksjach:

- refleksja wstępna Autorki,

„Każde zajęcia zaczynałam w grupie młodszej od gry o nazwie bystre główki, natomiast w starszej od tej samej lub 6 bierze. Realizowałam potem normalnie scenariusz zajęć, do którego w przypadku grupy 6/7 latków, ponieważ dla grupy 8 latków i tak jest w scenariuszu zawsze przewidziana jedna gra, dodawałam element gry. Zajęcia urozmaicałam, wykorzystując Karty Grabowskiego, które można użyć przy w zasadzie każdym

temacie z zakresu matematyki. Jeśli starczało czasu, to na zakończenie zajęć również graliśmy w wybraną przez uczniów grę.”

- zebranie informacji zwrotnej od uczniów.

Uczniowie zapytani o to, jak podobają im się gry w trakcie zajęć, jednogłośnie w obydwu grupach powiedzieli, że bardzo im się podoba, że na zajęciach MathRiders mają okazję grać w takie gry, ponieważ w szkole na matematyce tylko siedzą w ławkach i robią zadania z podręczników. Ulubioną grą młodszej grupy stała się gra “Jubiler” z wykorzystaniem Kart Grabowskiego. Natomiast w grupie starszej były to dwie gry – “Bystre główki” i “6 bierze”.

E) Faza końcowa – wnioski i refleksja końcowa

W ostatniej części procedury badawczej możliwe było sformułowanie wskazówek do urozmaicania i wykorzystywania gier dydaktycznych na lekcjach matematyki. Konstruktywne wnioski i wskazówki zostały wyrażone w kilku punktach:

- Warto urozmaicać lekcje matematyki poprzez gry dydaktyczne, aby uniknąć monotonii i móc zaangażować uczniów.
- Gry dydaktyczne oparte na współpracy sprzyjają nie tylko rozwijaniu logicznego myślenia, ale także wzmacniają umiejętności komunikacyjne i uczą pracy w grupie, co ma istotny wpływ na rozwój społeczny uczniów.
- Gry dydaktyczne łączą wiedzę teoretyczną z praktyką. Uczniowie nie tylko powtarzają zdobytą wcześniej wiedzę, ale także pozwalają im dostrzec praktyczne zastosowanie matematyki w codziennych sytuacjach.
- Gry dydaktyczne mogą motywować uczniów poprzez zdrową rywalizację, uczą wartości takich, jak: między innymi uczciwość, współpraca i szacunek wobec przeciwników.
- Karty Grabowskiego są narzędziem, które można wykorzystać na lekcji w zwykłej sali lekcyjnej. W zestawie poza kartami znajdują się również gotowe propozycje gier, które można dopasować do klasy.

Analiza wyników badań własnych

Analiza wyników badań pozwala stwierdzić, że gry dydaktyczne mają znaczenie w procesie nauczania matematyki, stając się nie tylko narzędziem wspierającym zdobywanie wiedzy, ale także sposobem na rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny dzieci w wieku 6-9 lat.

Zaczynając od rozwoju poznawczego, zauważono przede wszystkim poprawę koncentracji uwagi. Uczniowie byli bardziej zaangażowani, co przejawiało się dłuższym skupieniem na wykonywanych zadaniach. Gry dydaktyczne stosowane podczas zajęć MathRiders wpływają pozytywnie również na rozwój umiejętności rozwiązywania problemów matematycznych. Zaobserwowano, że uczniowie chętniej podejmowali próby rozwiązania zadań matematycznych. Sami uczniowie powiedzieli, że taka forma nauki bardzo im odpowiada, ponieważ mogą aktywny sposób uczyć się tego, czego w szkole uczą się, siedząc w ławkach i pisząc tylko w podręcznikach.

Kolejnym badanym aspektem był rozwój emocjonalny uczniów. Analiza wyników pokazała, że gry dydaktyczne pomagają dzieciom w radzeniu sobie z lękiem przed matematyką. Dzięki ciekawej dla uczniów formie podchodzili oni do zadań z większą śmiałością i pewnością siebie. Zmniejszył się ich stres przed popełnieniem błędu. Gry wpływały również na poziom motywacji uczniów. Chętniej uczestniczyli w zajęciach, wykazując entuzjazm i inicjatywę. Niejednokrotnie sami proponowali powrót do ulubionych gier lub opracowywali własne warianty zasad, co świadczyło o ich zaangażowaniu i zainteresowaniu matematyką. Przykładem może być gra "Jubiler" wykorzystana na zajęciach u uczniów w wieku 6-7 lat. Pierwsza rozgrywka była indywidualna, jednak na następnych zajęciach dzieci same zainicjowały, że chcą rozegrać w grupach.

Chęć współpracy w grupie pokazuje również znaczenie dla rozwoju społecznego uczniów. Uczniowie dzielili się obowiązkami, wspólnie planowali strategie i uczyli się pracy zespołowej. Zauważono, że dzieci, które wcześniej miały trudności w nawiązywaniu kontaktów, stopniowo stawały się bardziej otwarte i skłonne do współdziałania. Analiza wyników wskazuje również na poprawę umiejętności komunikacyjnych. Gry dydaktyczne sprzyjały wymianie informacji, planowaniu wspólnych działań i rozwijaniu języka matematycznego. Dzieci śmieiej zadawały pytania, prosiły o wyjaśnienia i co ciekawe, sami nawzajem bardzo chętnie udzielali sobie wsparcia poprzez odpowiadanie na pytania rówieśników.

Gry wykorzystywane na zajęciach MathRiders mają ogromne znaczenie dla rozwoju uczniów. Nie tylko skuteczniej przyswajają oni wiedzę matematyczną, ale również uczą się współpracy, radzenia sobie ze stresem i komunikowania swoich myśli. Dlatego warto kontynuować stosowanie gier dydaktycznych w edukacji matematycznej na lekcjach w szkołach.

Zakończenie

Gry dydaktyczne mają ogromne znaczenie w procesie edukacji dzieci w wieku 6–9 lat, łącząc naukę z przyjemnością i wspierając rozwój poznawczy, emocjonalny oraz społeczny. Dzięki nim uczniowie nie tylko utrwalają umiejętności matematyczne, ale także uczą się współpracy, cierpliwości i radzenia sobie z porażką. Ich różnorodność i elastyczność sprawiają, że można je dostosować do indywidualnych potrzeb uczniów. Zajęcia pozalekcyjne, takie jak MathRiders, pokazują, jak skutecznie łączyć zabawę z nauką matematyki, motywując dzieci i pomagając im przełamywać bariery w nauce. Dlatego tak ważne jest, aby proces edukacyjny uwzględniał różnorodne formy aktywności, dostosowane do potrzeb i możliwości uczniów, by mogli z radością odkrywać świat wiedzy.

Bibliografia

- Bednarek J., 2003, *Gra dydaktyczna*. [w:]: Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (s. 94-95), T. 2, Warszawa.
- Dąbrowski M., 2015, *Gry matematyczne (nie tylko) dla klas 1-3*, Opole.
- Ferrance E. E., 2000, *Action research, LAB Northeast and Islands Regional Educational Laboratory*, RI.

- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., 2015, *Dziecięta matematyka – dwadzieścia lat później*, Kraków.
- Herr K., Anderson G.L., 2005, *The action research dissertation: a guide for students and faculty*, CA,
- Pisarski M., 2017, *Jak wykorzystać gry dydaktyczne w edukacji matematycznej dzieci?*, Warszawa.
- Semadeni Z., Gruszczyk-Kolczyńska E., Treliński G., Bugajska-Jaszczołt B., Czajkowska M. (red.), 2015, *Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka*, Kielce.
- Stucki E., 1999, *Wpływ gier i zabaw dydaktycznych na osiągnięcia w uczeniu się matematyki uczniów klas niższych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły w Bydgoszczy Studia Pedagogiczne” z.35.
- Szymańska M., 2018, *Wprowadzenie do badań w działaniu w implementacji kreatywno-transformacyjnej praktyki edukacyjnej*, [w:] M. Szymańska i in.: *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej*, Kraków.
- Wadsworth B. J., 1998, *Teoria Piageta poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna Warszawa, Warszawa.

Źródła internetowe

oficjalna strona MathRiders Polska <https://mathriders.pl/o-mathriders/> (dostęp: 03.02.2025)



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2025, tom 34, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2025, volume 34, part 1

ANASTAZJA PODBORSKA, JULIA SKRZYPCZYK

Anastazja Podborska, studentka III roku wychowania fizycznego i zdrowotnego, studia I stopnia

Julia Skrzypczyk, studentka II roku wychowania fizycznego i zdrowotnego, studia I stopnia

Studenckie Koło Naukowe „Fizycznie Kulturalni”

Uniwersytet Łódzki

Anastazja Podborska, Third-year student of Physical and Health Education, first-cycle studies

Julia Skrzypczyk, second-year student of Physical and Health Education, first-cycle studies

Scientific Circle “Physically Cultured”

University of Łódź

Bariery ograniczające podejmowanie aktywności fizycznej w opinii studentów Uniwersytetu Łódzkiego

**Barriers Limiting Physical Activity in the Opinions of Students
of the University of Łódź**

Abstract: Physical activity is a key factor in maintaining both physical and mental well-being. Although this principle is widely recognized within the academic community, many surveyed students identified barriers that restrict their engagement in physical activity. The members of the Scientific Circle “Physically Cultured” sought to answer the following research question: What barriers limit physical activity among students of the University of Łódź? The study employed the diagnostic survey method, and data were collected through a questionnaire distributed via Google Forms among 103 students. The results indicate that, despite awareness of the positive health effects of physical activity, the most frequently reported barrier was the preference for exercising independently, which was hindered by a lack of motivation, willingness, and time. Additional obstacles highlighted by respondents included insufficient promotion of university-offered activities and outdated equipment.

Keywords: physical activity, barriers, motivation, health, lifestyle

Wstęp

„Zdrowie jest stanem pełnego dobrego samopoczucia fizycznego, psychicznego i społecznego a nie wyłącznie brakiem choroby lub niedomagania (ułomności)” (Woynarowska: 19). Definicja, pomimo iż pochodzi z 1946 roku jako fragment konstytucji Światowej Organizacji Zdrowia, to ujmuje zdrowie człowieka holistycznie i odnosi się do

wszystkich jego aspektów. Porusza ona kwestie związane zarówno z cielesnością człowieka, jak i dobrym stanem psychicznym oraz relacjami społecznymi, które mają nieodłączny wpływ na całokształt zdrowia człowieka. Regularna aktywność fizyczna nie tylko przyczynia się do poprawy aspektów fizycznych, lecz także odznacza się znaczącym wpływem na pozostałe aspekty składające się na wspomniany wcześniej termin zdrowia, jak czynniki psychiczne oraz społeczne.

Jedna z pierwszych definicji, dotycząca edukacji fizycznej, ukazała się w polskiej literaturze w jednym z artykułów Komisji Edukacji Narodowej. Pochodzi ona z XVIII wieku: „Nieprzerwaną osnową starań około dziecięcia od pierwszych jego życia początków, około zdrowia, czerstwości i sił jego, starań stosowanych do pomnażającego się wieku, a zawsze za cel mających uczynić człowieka szczęśliwym i do wykonania powinności zdolnym – takowa osnowa starań jest edukacja fizyczna” (Begier, Pańczuk, 2005: 93). Jak zauważył Grzegorz Piramowicz, gdyż prawdopodobnie to on jest autorem tej definicji, aktywność fizyczna powinna być pielęgnowana już od najmłodszych lat, aby wypracowane zostały nawyki pozwalające na utrzymanie jej w późniejszych latach życia. Dodatkowo intensywność wykonywanych ćwiczeń powinna być odpowiednio dostosowana do wieku osoby ćwiczącej. Celem wprowadzania aktywności fizycznej w życie codziennym powinno być usprawnianie funkcjonowania organizmu, nie zapominając przy tym o tym, jak ważne w tym procesie jest tworzenie pozytywnych skojarzeń z tym związanych. Jest to kluczem do utrzymywania i pielęgnowania nabytych nawyków długofalowo.

Aktywność fizyczna jest często mylona ze sportem. Według WHO, „aktywność fizyczną jako ruch ciała wywołany przez mięśnie szkieletowe, który wymaga nakładu energii” (<https://www.who.int/poland/pl/publications/9789240014886>). We wskazanej definicji podkreślono, iż ten termin odnosi się do prostych, codziennych czynności ruchowych. Każdy, nawet najmniejszy ruch ciała składa się na całokształt aktywności fizycznej danej jednostki.

Dbanie o swoje zdrowie oraz implementowanie aktywności fizycznej w codziennym życiu jest nieodłącznym elementem stylu życia. Dla osób niepodjemujących regularnie aktywności fizycznej może to na początku stanowić wyzwanie do wprowadzenia prozdrowotnych nawyków. Brak aktywności fizycznej w codziennym życiu przyczynia się do zwiększonego ryzyka występowania wszelakich chorób oraz urazów, zmniejszonej odporności, gorszego funkcjonowania narządów wewnętrznych, a także do gorszego samopoczucia, poczucia sprawności czy postrzegania swojego ciała: „brak aktywności fizycznej jest jednym z głównych czynników ryzyka chorób niezakaźnych i zgonów na całym świecie. Natomiast regularna aktywność obniża ryzyko wystąpienia wielu rodzajów nowotworów nawet do 28%, chorób serca i udaru mózgu o 19%, cukrzycy o 17%, a depresji i demencji nawet do 32%” (<https://fizjoterapeuty.pl/zdrowie/aktywnosc-fizyczna.html>). Dlatego w trosce o zdrowie własne i innych osób „wszyscy dorośli powinni podejmować regularną aktywność fizyczną” (<https://www.who.int/poland/pl/publications/9789240014886>). Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) podaje także zalecania dotyczące aktywności fizycznej dla ludzi w różnym wieku. W przypadku osób dorosłych wyglądają one następująco: „Celem uzyskania znacznych korzyści zdrowotnych, dorośli powinni podejmować w tygodniu co najmniej 150-300 minut aerobowej aktywności fizycznej o umiarkowanej intensywności; lub co najmniej 75-150 minut aerobowej aktywności fizycznej o dużej intensywności; lub równoważne połączenie aktywno-

ści o umiarkowanej i dużej intensywności. Dorośli powinni również wykonywać ćwiczenia wzmacniające mięśnie o umiarkowanej lub większej intensywności, obejmujące wszystkie główne grupy mięśni przez co najmniej 2 dni w tygodniu, ponieważ zapewniają one dodatkowe korzyści zdrowotne. Celem uzyskania dodatkowych korzyści zdrowotnych dorośli mogą zwiększyć aerobową aktywność fizyczną o umiarkowanej intensywności do ponad 300 minut; lub podejmować aktywność fizyczną o dużej intensywności przez ponad 150 minut w tygodniu; lub równoważne połączenie aktywności o umiarkowanej i dużej intensywności” (<https://www.who.int/about/frequently-asked-questions>). Zgodnie z tymi wytycznymi, wystarczy zadbać o 150 minut tygodniowej aktywności aerobowej oraz wykonywać ćwiczenia siłowe o częstotliwości dwóch razy tygodniowo, aby móc cieszyć się korzyściami zdrowotnymi płynącymi z podejmowania się regularnej aktywności fizycznej.

Pomimo że stosunkowo niewiele czasu w ciągu tygodnia powinno się przeznaczyć na ćwiczenia fizyczne, aby czerpać z nich korzyści prozdrowotne, to jednak dla wielu studentów istnieją różnorodne przeszkody w jej podejmowaniu się. Jak pokazują badania Sochockiej i Wojtyłko z 2013 roku, ponad połowa (56,8%) z grupy badanych respondentów wskazała za największą barierę w podejmowaniu się aktywności fizycznej *brak czasu*. Jeden na czterech pytanym studentów wskazał przyczynę w *braku motywacji* (24,2%) czy też zwyczajnym *lenistwie* (22,2%) (Sochocka, Wojtyłko 2013: 56).

Materiał i metody badań

Dobór próby do badania był celowy. Badanie przeprowadzono wśród 103 studentów, w tym 71 kobiet i 32 mężczyzn – studentów uczących się na różnych wydziałach Uniwersytetu Łódzkiego. Metodą badań był sondaż diagnostyczny z techniką ankietową i specjalnie przygotowanym narzędziem badawczym – kwestionariuszem ankiety „Aktywność fizyczna wśród studentów UŁ”¹. Została ona przeprowadzona przy pomocy platformy Google Forms poprzez rozesłanie ankiety do trzynastu kół naukowych różnych wydziałów UŁ w lutym 2024 roku za pośrednictwem mediów społecznościowych, tj. Facebook, Messenger.

Celem całego badania było poznanie deklaratywnej znajomości oferty sportowej oraz możliwości podejmowania aktywności fizycznej przez studentów Uniwersytetu Łódzkiego. Uzyskane dane pozwoliły na analizę zarówno poziomu wiedzy studentów na temat oferty sportowej uczelni, jak i zidentyfikowanie obszarów wymagających usprawnienia. Natomiast celem szczegółowym, dotyczącym przedstawionego fragmentu z całości badania, było określenie barier, które ograniczają podejmowanie aktywności fizycznej przez badanych studentów Uniwersytetu Łódzkiego.

W badaniu podjęto próbę określenia zależności między płcią badanych studentów a ich oceną wpływu aktywności na zdrowie, wskazywanymi przez nich barierami ograniczającymi podejmowanie aktywności fizycznej, ich oceną wpływu zajęć oferowanych na uczelni na zainteresowanie aktywnością fizyczną oraz barierami ograniczającymi podejmowanie aktywności fizycznej przez badanych studentów na uczelni. Istnienie powyższych zależności sprawdzono przy pomocy testu chi-kwadrat oraz dokładnego testu Fishera (dla $p < 0,05$).

W pracy postawiono następujące hipotezy badawcze:

1H0: Płeć badanych studentów nie jest związana z ich oceną wpływu aktywności na zdrowie.

2H0: Rodzaj barier ograniczających podejmowanie aktywności fizycznej nie jest związany z płcią badanych studentów.

3H0: Ocena wpływu zajęć dostępnych na uczelni na zainteresowania aktywnością fizyczną nie jest związana z płcią badanych studentów.

4H0: Płeć badanych studentów nie jest związana z rodzajem barier ograniczających podejmowanie aktywności fizycznej na uczelni.

1H1: Płeć badanych studentów jest związana z ich oceną wpływu aktywności na zdrowie.

2H1: Rodzaj barier ograniczających podejmowanie aktywności fizycznej jest związany z płcią badanych studentów.

3H1: Ocena wpływu zajęć dostępnych na uczelni na zainteresowania aktywnością fizyczną jest związana z płcią badanych studentów.

4H1: Płeć badanych studentów jest związana z rodzajem barier ograniczających podejmowanie aktywności fizycznej na uczelni.

Wyniki badań

Ankietowani zostali poproszeni o ocenę wpływu aktywności fizycznej na zdrowie. Zdecydowana większość (97,1%) uznała, że aktywność fizyczna ma pozytywny wpływ na zdrowie, w tym 95,8% kobiet i 100% mężczyzn. Reszta respondentów 2,9% opowiedziała się za opcją *nie mam zdania*. Co ciekawe i warte podkreślenia to fakt, iż żadna z ankietowanych osób nie wskazała, aby ich zdaniem aktywność fizyczna nie miała żadnego wpływu na zdrowie.

Tabela 1. Samoocena wpływu aktywności na zdrowie przez badanych

L.p.	Wyszczególnienie	Płeć				Ogółem	
		Kobieta		Mężczyzna			
		N	%	N	%	N	%
1.	Tak	68	95,77	32	100,00	100	97,09
2.	Nie	0	0,00	0	0,00	0	0,00
3.	Nie mam zdania	3	4,23	0	0,00	3	2,91
4.	Ogółem	71	100,00	32	100,00	103	100,00

Źródło: opracowanie własne.

W celu określenia, czy płeć badanych ma związek z ich samooceną wpływu aktywności na zdrowie, przeprowadzono analizę z wykorzystaniem testu χ^2 niezależności. Wyniki wskazują, że wartość statystyki χ^2 wyniosła 1,39 przy 1 stopniu swobody, co nie osiągnęło poziomu istotności statystycznej ($p \approx 0,24$). Również wynik testu Fishera potwierdził

brak istotnych zależności ($p \approx 0,55$). Na podstawie przeprowadzonej analizy brak podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej (H_0). Oznacza to, że płeć badanych studentów nie jest istotnie związana z ich przekonaniem o wpływie aktywności na zdrowie.

Kolejny aspekt związany z aktywnością fizyczną, o który zostali spytani badani studenci, to wskazanie tego, co ogranicza podejmowanie przez nich aktywności fizycznej. Najczęściej wybieraną odpowiedzią okazała się *brak chęci i motywacji*, którą zaznaczyło ogółem 42,72% badanych studentów (39,44% kobiet i 50% mężczyzn). Kolejną, często wybieraną odpowiedzią, jest *brak czasu*, którą wskazało nieco mniej studentów, ale nadal stanowi to dużą część udzielanych odpowiedzi (39,81%, w tym 42,25% kobiet oraz 34,38% mężczyzn). Co interesujące to odpowiedzi: *nic mnie nie ogranicza*, *powody finansowe*, *sesja i nauka do egzaminów* uzyskały jedynie po jednym głosie.

Tabela 2. Ogólne bariery ograniczające podejmowanie aktywności fizycznej przez badanych studentów

L.p.	Wyszczególnienie	Płeć				Ogółem	
		Kobieta		Mężczyzna			
		N	%	N	%	N	%
1.	Brak chęci i motywacji	28	39,44	16	50,00	44	42,72
2.	Brak czasu	30	42,25	11	34,38	41	39,81
3.	Brak towarzystwa	4	5,63	3	9,38	7	6,80
4.	Brak umiejętności	2	2,82	0	0,00	2	1,94
5.	Czynniki zdrowotne	4	5,63	2	6,25	6	5,83
6.	Nic mnie nie ogranicza	1	1,41	0	0,00	1	0,97
7.	Powody finansowe	1	1,41	0	0,00	1	0,97
8.	Sesja i nauka do egzaminów	1	1,41	0	0,00	1	0,97
9.	Ogółem	71	100,00	32	100,00	103	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Analiza przeprowadzona przy użyciu testu χ^2 niezależności ($\chi^2 \approx 4,62$; $df=7$; $p \approx 0,71$) wykazała, że otrzymany wynik nie osiągnął poziomu istotności statystycznej, co oznacza brak podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej (H_0). Dokładny test Fishera potwierdził brak istotnej zależności między płcią a wskazywanymi barierami ograniczającymi podejmowanie aktywności fizycznej przez badanych studentów ($p \approx 0,72$).

Ankietowani oceniali także wpływ dostępnych zajęć na uczelni na zainteresowanie aktywnością fizyczną. Zdecydowana większość, bo aż 74,76%, w tym 78,87% kobiet i 65,63% mężczyzn uważa, że działania uczelni nie mają wpływu na zainteresowanie studentów aktywnością fizyczną. Jedynie jedna na cztery osoby uważa, że jest inaczej (25,24%, w tym 21,13% kobiet i 34,38% mężczyzn).

Tabela 3. Ocena przez badanych wpływu dostępnych zajęć na uczelni na zainteresowania aktywnością fizyczną

L.p.	Wyszczególnienie	Płeć				Ogółem	
		Kobieta		Mężczyzna			
		N	%	N	%	N	%
1.	Tak	15	21,13	11	34,38	26	25,24
2.	Nie	56	78,87	21	65,63	77	74,76
3.	Ogółem	71	100,00	32	100,00	103	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zależności między płcią a oceną wpływu zajęć dostępnych na uczelni na zainteresowanie aktywnością fizyczną wykazała brak istotnych różnic statystycznych. Zarówno test χ^2 niezależności ($\chi^2 \approx 1,84$; $df = 1$; $p \approx 0,17$), jak i dokładny test Fishera ($p \approx 0,20$) nie wskazały na zależność między płcią a oceną wpływu uczelnianych zajęć na zainteresowanie aktywnością fizyczną, mimo zauważalnej tendencji większej aprobaty wśród mężczyzn. Przyjęto zatem hipotezę zerową (H_0).

Interesujące było to, co dla badanych studentów stanowi największą barierę w podejmowaniu aktywności fizycznej na uczelni. Ponad połowa studentów ogółem (56,31%, w tym 50,70% kobiet i 68,75% mężczyzn) woli ćwiczyć *na własną rękę* niżeli korzystać z oferty uczelnianej. Drugim najczęściej wybieranym powodem jest *brak czasu wolnego*, na który wskazują 19,42% (w tym 21,13% kobiet i 15,63% mężczyzn).

Natomiast odpowiedzi, które wpisali sami badani, to m.in.: *brak odpowiednich zajęć sportowych, nie wiedziałam o istnieniu takiego programu, odległość od miejsc zamieszkania, za późne godziny zajęć, wolę ćwiczyć na własną rękę, zajęcia dodatkowe odbywają się w czasie zajęć obowiązkowych*.

Tabela 4. Bariery ograniczające podejmowanie aktywności fizycznej przez badanych studentów na uczelni

L.p.	Wyszczególnienie	Płeć				Ogółem	
		Kobieta		Mężczyzna			
		N	%	N	%	N	%
1.	Brak czasu wolnego	15	21,13	5	15,63	20	19,42
2.	Brak odpowiednich zajęć sportowych	8	11,27	1	3,13	9	8,74
3.	Brak odpowiedniej bazy sportowej	0	0,00	1	3,13	1	0,97
4.	Brak umiejętności metodycznych w podejmowaniu wybranej aktywności fizycznej	3	4,23	1	3,13	4	3,88
5.	Inne powody	1	1,41	0	0,00	1	0,97
6.	Nie odpowiadają mi instruktorzy zajęć ruchowych	2	2,82	0	0,00	2	1,94

7.	Nie wiedziałam o istnieniu takiego programu	1	1,41	0	0,00	1	0,97
8.	Nie wiedziałam, że takowe istnieją	1	1,41	0	0,00	1	0,97
9.	Odległość od miejsca zamieszkania	0	0,00	1	3,13	1	0,97
10.	Podejmuję aktywność fizyczna	1	1,41	0	0,00	1	0,97
11.	Późne godziny zajęć	0	0,00	1	3,13	1	0,97
12.	Wolę ćwiczyć na "własną rękę"	36	50,70	22	68,75	58	56,31
13.	Za późne godziny zajęć	1	1,41	0	0,00	1	0,97
14.	Zajęcia dodatkowe odbywają się w czasie zajęć obowiązkowych	2	2,82	0	0,00	2	1,94
15.	Ogółem	71	100,00	32	100,00	103	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Statystyczna analiza zależności między płcią a wskazywanymi barierami, przeprowadzona za pomocą testu χ^2 oraz dokładnego testu Fishera, nie wykazała istotnych różnic ($\chi^2 \approx 6,15$; $df = 14$; $p \approx 0,95$; Fisher $p \approx 0,98$). Na tej podstawie można stwierdzić, że płeć badanych studentów nie wpływa istotnie na rodzaj barier ograniczających aktywność fizyczną na uczelni. Należy zatem przyjąć hipotezę zerową (4H0).

Zakończenie

Przeprowadzone analizy statystyczne pozwoliły zbadać zależności między płcią badanych studentów a różnymi aspektami związanymi z aktywnością fizyczną. W przypadku samooceny wpływu aktywności na zdrowie (Tabela 1) zdecydowana większość respondentów niezależnie od płci pozytywnie oceniała wpływ aktywności na zdrowie (ponad 97%), a analiza statystyczna potwierdziła brak istotnych różnic między kobietami i mężczyznami. Podobnie, w zakresie ogólnych barier ograniczających aktywność fizyczną (Tabela 2) oraz barier na uczelni (Tabela 4), nie zaobserwowano istotnych statystycznie zależności między płcią a rodzajem deklarowanych przeszkód. Najczęściej wskazywaną barierą była chęć ćwiczenia „na własną rękę” oraz brak chęci i motywacji lub czasu, przy czym rozkład odpowiedzi był zbliżony u kobiet i mężczyzn. Analiza oceny wpływu zajęć dostępnych na uczelni na zainteresowanie aktywnością fizyczną (Tabela 3) również nie wykazała istotnych różnic między płciami, mimo że odsetek mężczyzn pozytywnie oceniających ten wpływ był wyższy niż kobiet. Zatem we wszystkich badanych aspektach płeć nie stanowiła istotnego czynnika różnicującego postawy i bariery związane z aktywnością fizyczną wśród studentów.

Wyniki uzyskane w badaniu własnym, tj. największą barierą w podejmowaniu aktywności fizycznej na uczelni dla ponad połowy badanych respondentów jest chęć ćwiczenia *na własną rękę*, natomiast czynnikami, które wpływają na nią w największym stopniu to *brak chęci i motywacji* oraz *brak czasu*, pokrywają się z badaniami z 2013 r. Socholskiej i Wołytko.

Przedstawione wyniki sugerują potrzebę opracowania uniwersalnych działań promujących aktywność fizyczną, które będą uwzględniały czynniki motywacyjne oraz organizacyjne, np. lepsze dopasowanie godzin zajęć, programów wsparcia motywacji, skierowane do studentów obu płci. W celu zwiększenia podejmowania przez studentów aktywności fizycznej w czasie wolnym pomogłoby zwiększenie różnorodności dostępnych zajęć ruchowych oraz ich dostępności na przestrzeni tygodnia przez Uniwersytet Łódzki.

Bibliografia

- Begier B., Pańczuk A., 2005, *Nauczyciel Wychowania Fizycznego animatorem zdrowego stylu życia w opinii studentów II i III roku studiów stacjonarnych Zamiejscowego Wydziału Wychowania Fizycznego w Białej Podlaskiej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia”, vol.Lx, Suppl. Xvi, 22, S. 93-97.
<https://fizjoterapeuty.pl/zdrowie/aktywnosc-fizyczna.html> (dostęp: 10.02.2024).
<https://www.who.int/about/frequently-asked-questions> (dostęp: 10.02.2024).
<https://www.who.int/poland/pl/publications/9789240014886> (dostęp: 10.02.2024).
Sochocka L., Wojtyłko A., 2013, *Aktywność fizyczna studentów studiów stacjonarnych kierunków medycznych i niemedycznych*, „Medycyna Środowiskowa - Environmental Medicine”, vol. 16, No. 2, s. 53-58.
Wojnarowska B., 2008, *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Warszawa.



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2025, tom 34, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2025, volume 34, part 1

BARBARA POSTEK

Studentka V roku pedagogiki przedszkolna i wczesnoszkolna, studia jednolite magisterskie

Studenckie Koło Naukowe „Ambitni dla przyszłości”

Staropolska Akademia Nauk Stosowanych w Kielcach

Fifth-year student of Preschool and Early Childhood Education, uniform master's degree studies

Scientific Circle “Ambitious for the Future”

Staropolska Academy of Applied Sciences in Kielce

Badanie gotowości nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej do wykorzystania narzędzi opartych na systemach sztucznej inteligencji w procesie edukacji dzieci i uczniów

Examining the Readiness of Preschool and Early Childhood Education
Teachers to Use Artificial Intelligence-Based Tools in the Educational Process
of Children and Pupils

Abstract: Preschool and early childhood education teachers fulfill numerous roles aimed at ensuring the comprehensive development of their pupils. Applications and programs based on artificial intelligence (AI) systems can support educators in achieving these objectives. In this context, it is crucial that teachers are familiar with this technology and are able to implement it effectively in the educational process. The study presented in this article sought to assess teachers' knowledge of AI-based programs and applications, their readiness to integrate such tools into pedagogical practice, and their willingness to adopt them. The analysis of the results demonstrates that despite their limited familiarity with new technologies, teachers show an eagerness to learn about and apply them in practice.

Keywords: digital technologies, education, teacher, digital competences

Wstęp

Rozwój technologii cyfrowych, w tym systemów opartych na sztucznej inteligencji (SI), dynamicznie zmienia oblicze współczesnej edukacji. Jednym z najbardziej przełomowych osiągnięć w tym zakresie jest sztuczna inteligencja (SI), która coraz częściej znajduje zastosowanie w różnych aspektach życia, w tym również w procesie kształcenia. Narzędzia wykorzystujące SI stają się coraz bardziej dostępne i mogą wspierać nauczycieli w procesie dydaktycznym, oferując spersonalizowane podejście do nauczania,

automatyzację oceniania, interaktywne metody pracy z uczniami oraz zwiększenie efektywności dydaktycznej.

W kontekście rosnącej roli SI w edukacji niezwykle istotne staje się zbadanie stopnia gotowości nauczycieli do wdrażania tych technologii w swojej pracy. Kluczowe znaczenie mają zarówno ich kompetencje cyfrowe, jak i otwartość na innowacje oraz dostęp do odpowiedniego wsparcia i szkoleń. W niniejszym artykule podjęto próbę analizy tych zagadnień, koncentrując się na nauczycielach edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, którzy odgrywają fundamentalną rolę w kształtowaniu podstawowych umiejętności i postaw u dzieci w pierwszych latach ich edukacji.

Rola nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Nauczyciel edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej odgrywa kluczową rolę w procesie kształcenia i wychowania najmłodszych dzieci. Jego zadaniem jest nie tylko przekazywanie wiedzy i rozwijanie podstawowych umiejętności, ale także wspieranie dzieci w ich rozwoju emocjonalnym, społecznym i poznawczym. Na tym etapie edukacji szczególne znaczenie ma indywidualne podejście do ucznia, dostosowanie metod nauczania do jego potrzeb oraz budowanie motywacji do nauki poprzez angażujące i interaktywne metody pracy.

„Nadrzędną rolą nauczyciela wychowania przedszkolnego jest zapewnienie swoim podopiecznym opieki wychowawczej, której celem jest rozwijanie umiejętności, zdolności i nawyków z uwzględnieniem odrębności wiekowej dzieci. Kształtowanie nawyków kulturalnych i higienicznych odpowiednich do grupy w której pełni swoją rolę” (Ogrodzka-Mazur, Szuścik, Minczakowska 2015:21).

Celem tych założeń jest zdobywanie wiedzy i umiejętności przez dzieci w bezpiecznych warunkach. W tym aspekcie nauczyciel poprzez realizację podstawy programowej wypełnia główne zadania, a w jego intencji leży pokierowanie procesem edukacji dzieci w taki sposób, aby był on dostosowany do indywidualnych możliwości każdego przedszkolaka. „Projektowanie pedagogiczne w przedszkolu stanowi twórczy proces konstruowania projektów pedagogicznych jako dokumentów do edukacji dziecka w wieku przedszkolnym.

Projektowanie jest sposobem, w jaki tworzy się projekt. Chodzi o regularne, dynamiczne, odpowiedzialne oraz zawodowe podejmowanie decyzji przez nauczycielkę o tym, jak będzie postępować w konkretnym czasie, w konkretnych warunkach z konkretnymi dziećmi jako jednostkami” (Magda-Adamowicz, Olczak 2014:290). Zważywszy na zróżnicowanie możliwości i potrzeb każdego dziecka, zadanie to jest wymagające. Etap edukacji przedszkolnej jest swoistego rodzaju przygotowaniem małego człowieka do roli ucznia, jaką przyjmie już w klasie pierwszej. „Rola nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej związane są z jego podstawową społeczną powinnością, to jest nauczaniem i wychowaniem. Funkcje należy rozumieć jako implikacje wynikające z ról i określające zakresy poczynąń dydaktyczno-wychowawczych, zaś zadania jako czynności służące realizacji funkcji. Funkcje te można między innymi scharakteryzować następująco: kształtowanie (np. postaw, umiejętności), inspirowanie (np. treści, metod), inspirowanie (np. aktywności i działań twórczych uczniów), organizowanie (np. środowiska edu-

cyjnego, przestrzeni), ocenianie (np. wysiłki edukacyjne uczniów, możliwości uczniów), poznawanie (np. cech i potrzeb uczniów), kontrolowanie (np. jakości i przebiegu pracy uczniów), wspieranie (np. uczniów w ich rozwoju i edukacji), korygowanie (np. nieprawidłowości rozwojowych), diagnozowanie (np. potrzeb i możliwości uczniów), projektowanie (np. aktywności uczniów, działań terapeutycznych), doradzanie (np. uczniom, ich rodzicom), organizowanie (np. sytuacji wspierających rozwój)”(Magda-Adamowicz, Farnicka, 2018:149-150).

W dobie dynamicznego rozwoju technologii cyfrowych nauczyciel musi także pełnić rolę przewodnika w świecie nowoczesnych narzędzi edukacyjnych, w tym tych opartych na sztucznej inteligencji (SI). Wprowadzenie SI do edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej otwiera przed pedagogami nowe możliwości, ale jednocześnie stawia przed nimi wyzwania związane z koniecznością podnoszenia kompetencji cyfrowych, świadomego korzystania z technologii oraz zapewnienia odpowiedniego balansu między tradycyjnymi a nowoczesnymi metodami nauczania.

Zważywszy na ogrom zadań, funkcji i ról, jakie nauczyciel na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym ma do zrealizowania, naturalnym wydaje się szukanie wsparcia i pomocy w ich wykonaniu w szerokim wachlarzu możliwości, jakie proponuje nowa technologia. Należy również pamiętać, iż niejako samo prawo wymusza od nauczycieli znajomość obsługi nowych technologii i umiejętności ich wykorzystania w trakcie wykonywania swojej pracy.

Systemy oparte na działaniu SI są wykorzystywane w wielu dziedzinach gospodarki w tym również w obszarze edukacji. Obecnie zarówno nauczyciele, jak i uczniowie mają możliwość korzystania z narzędzi wspierających proces edukacji, a bazujących na systemach SI. W repertuarze wyborów mają generatory tekstu, czatboty, platformy edukacyjne, aplikacje wspierające zdobywanie wiedzy, aplikacje do tworzenia grafik i materiałów interaktywnych oraz quizów.

Sztuczna inteligencja jako narzędzie nowej technologii wspierające działania nauczycieli

Sztuczna inteligencja (SI) odgrywa coraz większą rolę w edukacji, oferując nauczycielom nowe narzędzia, które mogą wspierać ich codzienną pracę. Dzięki zaawansowanym technologiom uczenia maszynowego SI jest w stanie dostosowywać proces nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów oraz wesprzeć uczniów z problemami w nauce. W kontekście edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej technologia ta może pełnić funkcję asystenta nauczyciela, pomagając w organizacji zajęć, ocenieniu postępów uczniów oraz wdrażaniu metod interaktywnych wspierających rozwój dzieci. Tworzenie ciekawych pomocy dydaktycznych dzięki narzędziom działającym na systemach opartych SI może stać się łatwiejsze, a nauka języka obcego przyjemniejsza i atrakcyjniejsza. Poniżej przedstawione są propozycje umożliwiające te wszystkie możliwości. „Chatbot to oparty na tekście konwersacyjny agent AI. Poprzez zwroty konwersacji chatbot może prowadzić, doradzać i rozwiązywać pytania i wątpliwości na dowolny temat. Te kierowane konwersacje mogą pomóc użytkownikom wyszukiwać zasoby w bardziej abstrakcyjny sposób niż za pomocą paska wyszukiwania, a także zapewnić bardziej osobiste i do-

stosowane doświadczenie w oparciu o doświadczenie i potrzeby każdego użytkownika.” (<https://teachingresources.stanford.edu/resources/chatbot-as-a-teaching-tool/> dostępne 22.02.2025 r.).

W dużym uproszczeniu to generatory ludzkiej mowy wykorzystywane w edukacji przez takie aplikacje, programy jak:

- chatGPT (ang. Generative Pre-trained Transformer) to usługa dostępna dla każdego. Po założeniu konta i zalogowaniu zyskujemy asystenta, który może wspierać w pracy zarówno dyrektora szkoły, jak i nauczycieli. Do wyboru jest darmowa wersja GPT-3.5 oraz płatna GPT-4.0.”(Bohdanov V., 2023., *Wykorzystanie AI w szkole*, „Dyrektorzy szkół”, 2023, z.12, s. 47.) Generator tekstu jest w stanie odpowiedzieć na zadane pytanie, stworzyć scenariusz zajęć, zaproponować różnego rodzaju zabawy, ćwiczenia czy wskazać, gdzie możemy poszukać odpowiednich materiałów do realizacji zaplanowanych działań.
- platforma Duolingo – pozwalająca na dostosowanie tempa nauki do możliwości i potrzeb ucznia. Nauka odbywa się w formie gry, gdzie uczący się poznaje słownictwo oraz gramatykę nowego języka oraz ma możliwość osłuchania się z językiem i naukę odpowiedniej wymowy.”(<https://pl.duolingo.com/> dostępne 22.02.2025 r.).
- program Mitsuku – potrafi tak dobrze prowadzić rozmowę, że można go pomylić z człowiekiem (<https://www.rp.pl/nowe-technologie/art12856901-pogadac-z-maszyna> dostępne 22.02.2025 r.). Program Mitsuku jest swoistym lustrzanym odbiciem sposobu wypowiedzi osoby prowadzącej z nią konwersację.
- Canva,
- czatboty Bing AI oraz Bard.

Wśród platform edukacyjnych wspierających proces zdobywanie wiedzy przez dzieci i uczniów można wyróżnić:

- platformę Squla oferującą gry oraz quizy edukacyjne dla dzieci i uczniów zarówno na etapie edukacji przedszkolnej jak i szkolnej.” (<https://www.squla.pl/> dostępne 22.02.2025 r.).
- Matlandia (GWO) to program wspierający uczniów w zdobywaniu umiejętności matematycznych oraz rejestrująca wyniki ich postępów,
- Lerni to platforma edukacyjna do nauki języka obcego,
- Genial.ly jest interaktywną platformą online zaprojektowaną do tworzenia prezentacji oraz różnego rodzaju treści wizualnych, takich jak infografiki, plakaty, animacje, quizy itp. Cechą wyróżniającą Genial.ly od innych narzędzi do tworzenia prezentacji jest postawienie na dużą interaktywność – użytkownicy mogą tworzyć projekty, które pozwalają na interakcję z widzem, np. poprzez klikanie, przesuwanie, odkrywanie ukrytych treści itd. (https://www.google.com/search?q=genially+co+to&scas_escv=7d6596cd86deb500&sx_srf=AHTn8zpo1oo_luF2Vwr-0R3nWFeOwOxyFmw%3A1740316618061&ei=yh7Z_O5A6_NwPAP86uy6Qo-&oq=Genially+dlakogo&gs_lp=Egxnnd3Mtd2l6LXNlcnA_iEEdlbm1hbGx5IGRsY_WtvZ28qAggEMggQABiABBiiBDIIIEAAYgAQYogQyBRA_AGO8FMgUQABj_vBTIIIEAAYgAQYogRI6jBQ2AIY2AlwAXgAkAEAmAGTAaAB_kwGqAQMW_LjG4AQHIAQD4AQGYAgKgAqQBwglLEAAYgAQYsAMYogTCAG_gQABiw)

AxjvBZgDAOIDBRIBMSBAiAYBkAYFkgcDMS4xoAfmAw&scient=gws-wiz-serp, dostępne 22.02.2025 r.),

- Portal Wordwall umożliwia zarówno tworzenie ćwiczeń interaktywnych, jak i do wydruku. Większość szablonów jest dostępna w obu wersjach – interaktywnej i do wydruku (<https://wordwall.net/pl/features>, dostępne 22.02.2025 r.).

Wymienione powyżej propozycje są niewielką gamą możliwości wśród oferowanych na rynku programów, platform i aplikacji działających na systemach SI.

Przekrój ich możliwości zarówno pod względem wsparcia działań nauczyciela, jak i ułatwienia przyswojenia wiedzy oraz umiejętności przez dzieci i uczniów jest ogromny. Wszystkie te narzędzia wymagają od nauczyciela pewnego rodzaju przygotowania, choć właściwsze wydaje się określenie gotowości do zastosowania tych narzędzi w procesie edukacji. Jednak przede wszystkim znajomości możliwości, jakie oferuje SI.

Zarys badań własnych

Celem badań było określenie poziomu gotowości nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej do wykorzystania narzędzi opartych na systemach sztucznej inteligencji (SI) w procesie edukacji. W szczególności badanie miało na celu ocenę stopnia przygotowania nauczycieli, znajomości dostępnych aplikacji i platform edukacyjnych z elementami SI oraz identyfikację barier i potrzeb szkoleniowych związanych z wdrażaniem tych technologii w praktyce dydaktycznej.

Przedmiotem badań była deklarowana przez nauczycieli gotowość do korzystania z narzędzi wykorzystujących sztuczną inteligencję w edukacji, w tym poziom znajomości tych technologii, zakres ich dotychczasowego zastosowania oraz nastawienie do ewentualnego uczestnictwa w szkoleniach podnoszących kompetencje cyfrowe.

Problem badawczy: W jakim stopniu nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej są gotowi do wykorzystania narzędzi opartych na systemach sztucznej inteligencji w procesie edukacji dzieci i uczniów?

Zmienne zależne w badaniach to: poziom gotowości do korzystania z narzędzi SI, znajomość konkretnych narzędzi i platform edukacyjnych opartych na SI, deklarowana chęć udziału w szkoleniach oraz sposób i zakres wykorzystania SI w pracy dydaktycznej.

Zmienne niezależne obejmują: poziom wykształcenia nauczycieli, staż pracy, miejsce zatrudnienia oraz uczestnictwo w szkoleniach.

Wskaźnikami wyróżnionych zmiennych są odpowiedzi respondentów w kwestionariuszu ankiety. W badaniach zastosowano sondaż diagnostyczny jako metodę badawczą, ankietę jako technikę badawczą oraz narzędzie badawcze w postaci kwestionariusza ankiety.

Badanie gotowości nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej do wykorzystania nowej technologii w procesie edukacji

W lutym 2025 roku przeprowadzono badanie dotyczące gotowości nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej do wykorzystania nowych technologii w procesie przygotowania lekcji, weryfikacji wiedzy i uatrakcyjnienia zajęć. W badaniu wzięło udział 100 osób związanych z edukacją dzieci na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym z terenu powiatu limanowskiego. Wszystkie osoby przystępujące do badania były płci żeńskiej.

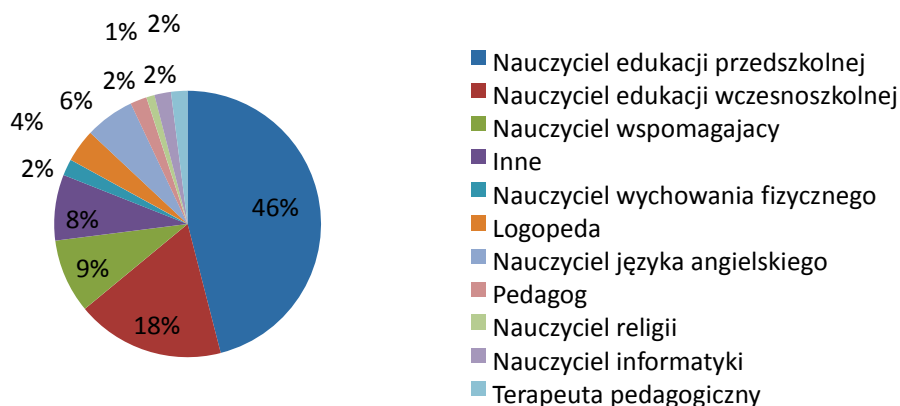
Tabela 1. Tabela wieku osób przystępujących do badania

Wiek	25-35	36-45	46-55	Powyżej 55
Wartość	36%	40%	20%	4%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników przeprowadzonego badania

Na poniższym wykresie przedstawiono status zatrudnienia respondentów. Wśród propozycji badani mieli możliwość wskazania, iż są nauczycielami: edukacji wczesnoszkolnej, edukacji przedszkolnej, wspomagającymi, religii, wychowania fizycznego, języka angielskiego bądź pracują jako logopedzi, pedagodzy. Badani mieli możliwość zaznaczenia opcji inny specjalista, w której podali, iż pracują jako nauczyciele w szkołach ponadpodstawowych, terapeuci pedagogiczni, pomoce nauczyciela, nauczyciele informatyki.

Połowa respondentów wskazała, iż jest nauczycielem edukacji przedszkolnej, 20 z nich jest nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej, 10 nauczycielami wspomagającymi, 6 jest nauczycielami języka angielskiego, dwoje uczy w szkole ponadpodstawowej, a czworo wskazało, iż jest terapeutą pedagogicznym, pomocą nauczyciela i logopedą.

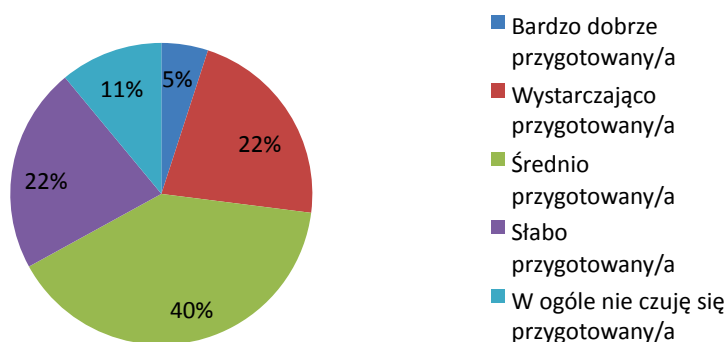


Wykres 1. Wykres przedstawiający status zatrudnienia respondentów

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników przeprowadzonego badania.

Do dwóch lat stażu pracy pedagogicznej wskazało 46% badanych, 18% wskazało na przedział pomiędzy 3 a 5 latami. Między 6 a 15 latami wskazało 19 %, 8% zaznaczyło przedział między 16 a 25 lat stażu pracy. Natomiast powyżej 26 lat stażu pracy pedagogicznej wskazało 9 % badanych, z czego 59 % spośród ankietowanych pracuje w szkołach wiejskich, 22% w szkołach gminnych, a pozostała część (19%) w szkołach miejskich.

Na pytanie czy wiedzą czym jest sztuczna inteligencja, tylko pięć osób udzieliła odpowiedzi przeczącej, a 95% zna zagadnienie dotyczące sztucznej inteligencji. Przy czym w poniższym diagramie przedstawiono stopień odczuć przygotowania badanych do korzystania z narzędzi opartych na systemach sztucznej inteligencji.



Wykres 2. Wykres ilustrujący poziom pewności badanych w zakresie ich przygotowania do wykorzystania narzędzi SI w edukacji

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników przeprowadzonego badania.

Z wykresu wynika, iż tylko 27% badanych czuje się przygotowanym do korzystania z narzędzi SI w stopniu co najmniej dobrym, 33% ma wrażenie niewystarczającego przygotowania, a 40 % czuje się przygotowanym w stopniu średnim.

Spośród osób odczuwających dobre bądź bardzo dobre przygotowanie do korzystania z narzędzi SI (27 osób) za przyczynę wskazało samodzielne poszukiwanie informacji na portalach i stronach internetowych (63%), natomiast 33% uczestniczyło w szkoleniach bądź kursach dotyczących tej tematyki.

Z kolei za niewystarczające przygotowanie do korzystania z narzędzi SI (33 osoby) respondenci w 33% wskazali wysokie ceny szkoleń i kursów, 21% brak możliwości uczestnictwa w szkoleniach dotyczących wykorzystania SI w pracy dydaktycznej, 21% przyznało się do słabej znajomości nowych technologii, 24% badanych nie wykazuje zainteresowania nowościami technologicznymi. Pozostali respondenci za przyczynę słabego przygotowania do korzystania z narzędzi SI wskazali: brak odpowiedniego sprzętu, trudności w obsłudze nowych technologii. Żadna z osób badanych nie wykazuje strachu przed zastosowaniem SI w procesie edukacji.

Tabela 2. Tabela przedstawiająca ocenę poziomu przygotowania badanych do korzystania z narzędzi SI w edukacji oraz czynniki wpływające na ich odczucia

Kategoria	Bardzo dobry/wystarczający		Średni	Słabo/ w ogóle	
Stopień przygotowania	27 osób		40 osób	33 osób	
Przyczyny	Samodzielne poszukiwanie informacji	17 osób (63%)		Wysokie ceny kursów i szkoleń	11 osób (33%)
				Brak zainteresowania nowościami	8 osób (24%)
	Uczestnictwo w kursach i szkoleniach. Poszukiwanie informacji w prasie naukowej	9 osób (33%)		Słaba znajomość nowych technologii	7 osób (21%)
		1 osoba (4%)		Brak możliwości uczestnictwa w kursach czy szkoleniach	7 osób (21%)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników przeprowadzonego badania.

Istotnym z punktu widzenia przygotowania do pracy z narzędziami SI jest pytanie dotyczące wykorzystania takich aplikacji, programów czy platform, jak: CzatGPT, Duolingo, Carnegie Learning, Platforma Pearson Revel, Platforma Squirrel AI, Aplikacja QuestionWell, Kahoot, Canva AI, Evernote AI, itp. Respondenci w największym stopniu korzystali z CzatGPT (71%), Canva AI (67%), Duolingo (10%), Aplikacja QuestionWell (4%), Kahoot (46%), Carnegie Learning (3%). Nikt nie wskazał platformy Pearson Revel, Platforma Squirrel AI, Evernote AI. Ponadto 48% badanych zastosowało narzędzia SI do tworzenia interaktywnych materiałów dydaktycznych w formie quizów i gier edukacyjnych.

Znaczna część badanych (91%) wskazała, iż z chęcią wzięłaby udziału w szkoleniach dotyczących wykorzystania SI w procesie edukacji. Natomiast 3 % nie wykazało takiej chęci, a pozostała część nie miała w tym temacie zdania.

Osiemdziesiąt jeden procent badanych uważa, iż SI może być przydatna w pracy związanej z edukacją dzieci i młodych uczniów. Z kolei 19% respondentów nie wie, czy SI może być w ich pracy użyteczna.

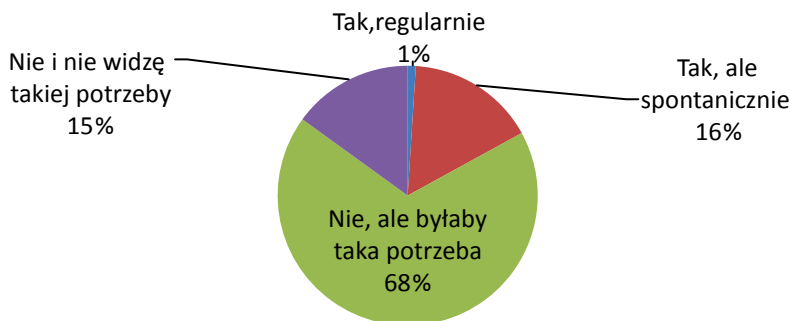
Na podstawie danych uzyskanych z badania przeprowadzono test chi-kwadrat dopasowania, mający na celu sprawdzenie, czy liczba nauczycieli deklarujących różne poziomy przygotowania różni się istotnie od rozkładu równomiernego.

Wyniki testu:

- Wartość statystyki chi-kwadrat: 2,54
- $p = 0,281$ ($p > 0,05$)

Wniosek: Rozkład odpowiedzi nie różni się istotnie od oczekiwanego równomiernego rozkładu. Oznacza to, że poziom deklarowanego przygotowania nie wykazuje silnego zróżnicowania.

W dalszym pytaniu chciano uzyskać informację co do przeprowadzanych w placówkach oświatowych szkoleń dotyczących wykorzystania SI w edukacji, ich regularności oraz opinii badanych co do ich zapotrzebowania. Poniższy diagram przedstawia rezultaty uzyskanych wyników.



Wykres 3. Wykres ukazujący częstotliwość szkoleń dotyczących wykorzystania SI w placówkach oświatowych oraz ocenę ich zapotrzebowania według badanych

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników przeprowadzonego badania.

Tylko 17% badanych przyznało, iż w ich placówkach odbyły się szkolenia dotyczące wykorzystania sztucznej inteligencji w edukacji, z czego tylko w jednej odbywają się one regularnie. W znacznej części, bo aż 83 % osób biorących udział w badaniu takiego szkolenia nie odbyło. Niewielka część badanych (15%) nie widzi potrzeby przeprowadzania szkoleń dotyczących wykorzystania SI w ich placówkach.

Natomiast w przeważającej części badani widzą potrzebę tego typu szkolenia.

Zakończenie

Pracownicy placówek edukacyjnych kształcących dzieci na etapie przedszkolnym i uczniów na poziomie edukacji wczesnoszkolnej w znacznej części słyszeli czym jest sztuczna inteligencja i podjęli próby zastosowania jej w pracy poprzez interaktywne programy edukacyjne (48%). Jednak większość badanych wykazała znikomą znajomość programów działających na systemach SI, wskazując podczas badania najbardziej spopularyzowane w sieci aplikacje. Za przyczynę tej sytuacji można uznać brak odpowiedniego szkolenia nauczycieli w tym obszarze oraz niewystarczające umiejętności w zakresie obsługi narzędzi cyfrowych. Innym istotnym czynnikiem są wysokie ceny kursów oraz brak zaangażowania placówek oświatowych w dokształcanie personelu w tym temacie.

Na podstawie wyżej wymienionych argumentów można stwierdzić, iż nauczyciele na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej nie są odpowiednio przygotowani do korzystania z narzędzi SI w swojej pracy, jednak wykazują chęć do podniesienia swoich kwalifikacji w tym zakresie, wykazując tym samym gotowość do zdobycia odpowiednich kompetencji.

W świetle przeprowadzonych badań stwierdzono, że tylko odpowiednie szkolenia oraz zaangażowanie placówek oświatowych w rozwój poziomu znajomości i gotowości nauczycieli do korzystania z narzędzi SI w procesie edukacji może przynieść rezultat w postaci świadomych, kompetentnych cyfrowo nauczycieli w świecie dostępnych narzędzi SI, a co za tym idzie dzieci i uczniów.

W odpowiedzi na postawiony problem badawczy – na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że:

- Zdecydowana większość nauczycieli (95%) wie, czym jest sztuczna inteligencja.
- Tylko 27% czuje się dobrze lub bardzo dobrze przygotowana do korzystania z narzędzi SI; 40% oceniło swoje przygotowanie jako „średnie”.
- Tylko 17% uczestniczyło w jakiegokolwiek formie szkolenia, a w 83% placówek takie szkolenia się nie odbywają.
- Mimo to, aż 91% nauczycieli deklaruje chęć udziału w szkoleniach, a 81% uznaje, że SI może być przydatna w pracy dydaktycznej.

Nauczyciele wykazują niską gotowość praktyczną do stosowania narzędzi SI, ale jednocześnie wysoki poziom świadomości potrzeby rozwijania kompetencji w tym zakresie oraz dużą motywację do udziału w szkoleniach. Oznacza to wysoki potencjał wdrożenia, który wymaga systemowego wsparcia i dostępu do edukacji cyfrowej.

Bibliografia

- Bohdanov V., 2023, *Wykorzystanie AI w szkole*, „Dyrektorzy Szkół”, nr 12, s 47.
- Magda-Adamowicz M., Farnicka M., 2018, *(Nie)codziennosc indywidualizacji w przestrzeni wczesnoszkolnej*, Tom 2, Toruń.
- Magda-Adamowicz M., Olczak A., 2014, *Pedagogika przedszkolna oblicza i poszukiwania*, Adam Marszałek, Toruń.
- Ogrodzka-Mazur E., Szuścik U., Minczakowska A., 2015, *Edukacja małego dziecka*, Kraków.

Źródła internetowe

- <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220001914/O/D20221914.pdf> (dostępne 27.02.2025 r.).
- <https://teachingresources.stanford.edu/resources/chatbot-as-a-teaching-tool/> (dostępne 22.02.2025 r.).
- <https://pl.duolingo.com/> (dostępne 22.02.2025 r.).
- <https://www.rp.pl/nowe-technologie/art12856901-pogadac-z-maszyna> (dostępne 22.02.2025 r.).
- <https://www.squla.pl/> (dostępne 22.02.2025 r.).
- https://www.google.com/search?q=genially+co+to&scas_esv=7d6596cd86deb500&sxsrf=AHTn8zpo1o_o_1uF2Vwr0R3nWFeOwOxyFmw%3A1740316618061&ei=yh-7Z_O5A6_NwPAP86uy6Qo&ocq=Genially+dlakogo&gs_lp=Egxnd3Mtd2l6LXNlcniAiEEdlbmlhbGx5I-GRsY_WtvZ28qAggEMggQABiABBiBDIIEAAYgAQYogQyBRAAGO8FMgUQABjvBTIIEAAYgAQYogRI6jBQ2AIY2Al_wAXgAkAEAmAGTAaABkwGqAQmWlJg4AQHIAQD4AQGYAgKgAQQBwgILEAAYgAQYsAMYogTCaggQAB_iaXjvBZgDAOIDBRIBM SBAiAYBkAYFkgDMS4xoAfmAw&scient=gws-wiz-serp (dostępne 22.02.2025 r.).
- <https://wordwall.net/pl/features> (dostęp 22.02.2025 r.).



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2025, tom 34, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2025, volume 34, part 1

ALEKSANDRA WISZNIEWSKA

Studentka V roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, studia jednolite magisterskie
Koło Naukowe Studentów Pedagogiki Wczesnej Edukacji
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
Fifth-year student of Preschool and Early Childhood Education, uniform master's degree studies
Scientific Circle of Early Education Pedagogy Students
Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw

Znaczenie zajęć tanecznych dla rozwoju kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym

The Importance of Dance Classes for the Development of Preschool Children's Social Competences

Abstract: Dance, second only to language, is a fundamental means of human communication. In an educational context, it fulfills emotional, social, and therapeutic functions. Social competences are of primary importance for effective functioning in society and develop through interaction with others. The aim of this article is to examine the significance of dance classes for the development of social competences among preschool children. The research employed a diagnostic survey method and the technique of structured interviews. The analysis of findings indicates that children participating in dance classes are better able to manage peer group conflicts, express their needs, set boundaries, and collaborate with both peers and adults.

Keywords: dance, social development, social competences, preschool

Wstęp

Taniec jest rytmicznym ruchem ciała – zawsze celowym. Autorka od kilku lat prowadzi zajęcia taneczne, pracując głównie z dziećmi w wieku przedszkolnym, ale także z uczniami szkół podstawowych. Obserwując ich zaangażowanie oraz sposób, w jaki taniec wpływa na ich zachowanie, relacje rówieśnicze i emocjonalny rozwój, autorka postanowiła przyjrzeć się bliżej jego roli w kształtowaniu kompetencji społecznych dzieci.

Wyjaśnienia terminologiczne

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele definicji terminu *taniec*. Według Encyklopedii PWN jest to sztuka wywodząca się z języka ruchu, drugiego oprócz języka mowy podstawowego środka porozumiewania się ludzi (Encyklopedia PWN)¹. Z kolei Olga Kuźmińska uważa, że taniec to rytmiczne ruchy ciała wykonywane do muzyki (Kuźmińska 2002: 25). Ten sposób ruchu dla każdego człowieka może być czymś innym – dla jednych rozrywką a dla innych sportem. Także każdy styl tańca różni się od siebie i wymaga innej techniki. Kuźmińska wyróżniła kilka najbardziej podstawowych rodzajów tańca:

1. taniec ludowy (regionalny i narodowy),
2. taniec towarzyski (standardowy, latynoamerykański),
3. taniec estradowy (np.: rewiowy, kabaretowy),
4. widowisko baletowe (taniec klasyczny, taniec neoklasyczny: jazzowy, współczesny, nowoczesny),
5. widowisko taneczne (np.: pantomima, masowe pokazy taneczne, historyczne pokazy taneczne),
6. taniec charakterystyczny (np.: hiszpański, rosyjski),
7. taniec sportowy (np.: disco dance freestyle, break dance, hip hop, mambo) (Kuźmińska 2002: 27).

Warto też zwrócić uwagę na definicję podaną przez Agatę Chałupnik i Wojciecha Klimczyka (2020): „taniec jest niewinnością, ponieważ jest ciałem przed ciałem. Jest zapomnieniem, ponieważ jest ciałem zapominającym o swych ograniczeniach, o swym cię żarze” (Chałupnik, Klimczyk 2020: 10).

Na podstawie powyższych definicji można stwierdzić, że pojęcie *taniec* ma wiele definicji i można je rozumieć zarówno jako sport, forma ruchu i przeżycia wewnętrzne. Podsumowując powyższe definicje, *taniec* jest przede wszystkim formą ekspresji i komunikacji poprzez ruch, odzwierciedla nasze uczucia i emocje. Niezależnie od stylu, zawsze łączy się z rytmem, muzyką i naturalną potrzebą ruchu człowieka.

Kompetencje społeczne to według Katarzyny Koszewskiej (2014) umiejętności, które ujawniają się w chwili wykonywania zadania lub jest predyspozycją do jego wykonania.

Badaczka podaje, że są one połączeniem:

- opanowanej wiedzy z danego zakresu (wiem co),
- postaw (chcę i jestem gotów wykorzystać zdobytą wiedzę),
- umiejętności (wiem jak i potrafię to wykonać) (Kosze wska 2014: 2).

Inny sposób zdefiniowania kompetencji podaje Katarzyna Knopp. Według niej kompetencje społeczne to:

1. „Umiejętności związane z percepcją społeczną (trafne spostrzeganie innych, np. ich przeżyć lub intencji oraz rozumienie i prawidłowa ocena sytuacji społecznych).
2. Wrażliwość społeczna, empatia i decentracja interpersonalna.
3. Znajomość reguł społecznych i umiejętność odpowiedniego zachowania się w sytuacjach społecznych.

¹ <https://encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/Taniec;1.html> (data dostępu: 8.05.2024r.)

4. Umiejętność rozwiązywania konkretnych problemów interpersonalnych i sterowania sytuacjami społecznymi.
5. Umiejętności warunkujące radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych i wymagających asertywności.
6. Efektywna autoprezentacja i umiejętność wpływania na innych.
7. Umiejętności komunikacyjne.
8. Umiejętności kooperacyjne” (Knopp 2013: 1-2).

Podsumowując, kompetencje społeczne to zestaw umiejętności, postaw i wiedzy, które pozwalają jednostce na skuteczne funkcjonowanie w relacjach międzyludzkich. Obejmują one m.in. zdolność do rozumienia i oceniania sytuacji społecznych, empatię, umiejętność komunikacji, współpracy oraz radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych. Kompetencje te rozwijają się w procesie interakcji z innymi i mają kluczowe znaczenie dla efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie.

Miejsce tańca w pedagogice

Historia tańca sięga początków historii człowieka. Już ludzie pierwotni wykorzystywali ruch ciała wykonywany w danym rytmie w swojej kulturze. Wierzyli oni, że taniec i jego magiczne właściwości pomoże im w trudnych sytuacjach, jak na przykład choroby czy klęski żywiołowe. Pełnił też funkcje społeczne, czyli taniec rytualny, podczas którego stano w kole lub linii. Wśród tańców z tamtego okresu wyróżnia się m.in.: tańce myśliwskie czy wojenne (Kuźmińska 2002: 13).

Taniec szybko zaczął też pełnić inne funkcje niż kulturowo-społeczne. W starożytnej Grecji ludzie zaczęli patrzeć na taniec jako narzędzie pedagogiczne. Zajęcia wychowania fizycznego, w których uwzględniano taniec, uważano za kluczowe dla równomiernego rozwoju ciała i umysłu. Platon w swoich dziełach, takich jak „Państwo” i „Prawa” akcentował rolę tańca w kształtowaniu moralności i charakteru młodzieży. Według niego, taniec to nie tylko forma aktywności fizycznej, lecz także narzędzie wspomagające wewnętrzną harmonię człowieka (Drożdż 2012: 12). Później taniec jako narzędzie wychowawcze i edukacyjne pełniło bardzo dużą rolę. Choć w średniowieczu miał marginalne znaczenie w edukacji, znalazł swoje miejsce w praktykach religijnych. W renesansie odrodził się jako element wychowania arystokracji, kształtując elegancję, etykietę i sprawność fizyczną. W kolejnych stuleciach uznano jego wartość w edukacji, podkreślając wpływ na zdrowie, dyscyplinę i rozwój osobowości.

Bardzo istotną rolę w rozwoju tańca i jego edukacyjnych aspektów odegrał Rudolf Laban (1879–1959). Badając ruch człowieka, doszedł on do wniosku, że jego możliwości kształtują trójwymiarową przestrzeń. Stworzył model zakresu ruchu w postaci dwudziestostianu, co pozwoliło lepiej zrozumieć motorykę ludzkiego ciała. Był jednym z pionierów ukazujących edukacyjną wartość tańca. W swojej koncepcji wyróżnił cztery kluczowe elementy ruchu:

1. przestrzeń – określa kierunek i poziom ruchu,
2. czas – dotyczy tempa i rytmu,
3. Płynność – opisuje ciągłość lub przerywalność,

4. siła (energia) – związana z dynamiką i intensywnością ruchu².

Uważał, że każde dziecko posiada naturalną zdolność do ruchu, lecz często jest ona ograniczana przez system edukacji. W odpowiedzi na to stworzył Nowoczesny Taniec Edukacyjny (NtE), który koncentruje się na naturalnym, indywidualnym ruchu i jego świadomym doświadczaniu. Metoda ta pomaga rozwijać świadomość własnego ciała, poprawi elastyczność i płynność ruchów, a także sprzyja budowaniu relacji i wspólnoty. NtE może również wspierać wyrażanie emocji i redukcję napięć (Kierkowska 2018: 83-88).

Jak widać, taniec pełni wiele różnorodnych ról, od rozrywkowej do terapeutycznej. Jednak, w kontekście wychowawczym, można wyróżnić kilka najważniejszych funkcji:

1. Funkcja emocjonalna – dzieci uczą się rozpoznawania i nazywania swoich uczuć poprzez ruch. W ramach muzykoterapii taniec pełni rolę w wyrażaniu emocji i uczuć, które są dla nich trudne do wyrażenia w słowach (Bogusz 2019: 55). Dzieci uczą też radzić sobie ze stresem czy napięciami.
2. Funkcja społeczna – taniec staje się narzędziem do nauki empatii, współczucia czy rozwiązywania problemów. Pomaga nawiązywać relacje w grupie, znajdować w niej swoje miejsce oraz wspiera proces rozwoju osobistego (Niedbała 2011: 270).
3. Funkcja terapeutyczna – taniec pełni bardzo ważną funkcję w terapii. Muzykoterapia, w której wykorzystywana jest muzyka, ruch, rytm oraz choreoterapia, która polega już na wykorzystywaniu tańca, silnie oddziałują na swoich uczestników. Wykorzystywana jest w celu m.in. ułatwienia rehabilitacji, integracji w grupie, rozładowania zablokowanych emocji. Do najważniejszych zadań muzykoterapii należą: wspieranie psychoruchowe dziecka, nauka wyrażania emocji, rozładowywanie napięć i stresów psychicznych, pomoc w tworzeniu pozytywnego obrazu siebie, pomoc w wyrównaniu braków spowodowanych niepełnosprawnością (Bogusz 2019: 54).

Kompetencje społeczne dzieci w wieku przedszkolnym

Przedszkole jako środowisko bogate w różnorodne interakcje stanowi naturalne miejsce do eksplorowania zachowań prospołecznych i rozwijania umiejętności niezbędnych w dalszym życiu. W niniejszym tekście zostaną przedstawione kluczowe aspekty rozwoju społecznego dzieci w wieku przedszkolnym oraz mechanizmy wspierające ten proces.

Rozwój kompetencji społecznych nie polega jedynie na stopniowym dodawaniu nowych zachowań, lecz obejmuje istotne zmiany jakościowe, które zachodzą wraz z kolejnymi etapami życia dziecka. Umiejętności zdobyte we wcześniejszych fazach stają się coraz lepiej dostosowane do konkretnych sytuacji, a dziecko świadomie je modyfikuje. Podstawą tych przemian jest dążenie do realizacji własnych potrzeb i pragnień w sposób zgodny z normami społecznymi lub przynajmniej bez ich istotnego naruszania (Brzezińska, Mielcarek, Ratajczyk 2014: 17). Autorki pokazały też, że kompetencje społeczne można podzielić na trzy obszary: współpracę na rzecz wspólnego celu, nawiązywanie re-

² Kierkowska, 2018: 84-90

lacji i kontaktu oraz rozwiązywanie konfliktów. Ich kształtowanie opiera się na znajomości i rozumieniu norm oraz zasad społeczno-kulturowych, umiejętnościach językowych i komunikacyjnych, a także na zdolności do rozumienia własnych i cudzych emocji oraz kontroli reakcji emocjonalnych (Brzezińska, Mielcarek, Ratajczyk 2014: 16).

Dzieci przedszkolne rozwijają swoje kompetencje od najwcześniejszych lat. Już dwu i trzylatki zaczynają angażować innych w swoje działania, zmniejszając fizyczny dystans i wykorzystując przedmioty jako narzędzia komunikacyjne. Formy nawiązywania relacji stają się coraz bardziej zróżnicowane, a dziecko zaczyna inicjować interakcje, co świadczy o jego rosnącej świadomości społecznej. Na tym etapie pojawia się także wymiana zabawek, współdziałanie w zabawie oraz pierwsze próby stosowania zasady wzajemności, np. „jeden za jeden”. W tym wieku dzieci posiadają już zasób słownictwa liczący około 1000-1500 wyrazów, co pozwala im na budowanie coraz dłuższych zdań i skuteczniejsze formułowanie komunikatów. Dzięki temu mogą nie tylko wyrażać swoje potrzeby, ale także opisywać emocje własne i innych osób (Brzezińska, Mielcarek, Ratajczyk 2014: 18; Czub 2014: 20). Stopniowo rozwija się także ich autonomia – dzieci dążą do większej niezależności od otoczenia, wyrażają własne zdanie, akcentują swoją wolę i chęć samodzielnego działania. Ten proces, potocznie nazywany „buntem dwulotka” lub „buntem trzylatka”, obejmuje takie zachowania, jak: wyrażanie swoich potrzeb i oczekiwań, poczucie posiadania czegoś własnego, chęć decydowania, odmawianie wykonania poleceń, wzrastające poczucie sprawstwa i samodzielność w codziennych czynnościach (Lasota 2017: 87). Jest to kluczowy moment w rozwoju, który stanowi fundament do dalszego kształtowania umiejętności społecznych.

Najbardziej złożone formy kontaktów pojawiają się u dzieci w wieku 4-5 lat. W tym okresie zaczynają one aktywnie poszukiwać interakcji poprzez mowę oraz samodzielne inicjowanie rozmów, co stanowi ważny krok milowy w ich rozwoju społecznym. Coraz bardziej angażują się w kontakty z rówieśnikami, uczą się współpracy, dzielenia się i wyznaczania zasad zabawy. Potrafią już świadomie podejmować wysiłki w celu podtrzymania relacji, co stanowi istotny fundament ich przyszłych kompetencji społecznych. Ważnym elementem staje się także nauka funkcjonowania w grupie – dzieci zaczynają samodzielnie angażować się w sytuacje społeczne, coraz lepiej kontrolują swoje emocje, a także uczą się dostosowywać do obowiązujących zasad i rytmu dnia (Brzezińska, Mielcarek, Ratajczyk 2014: 19-20).

Z zapisów Podstawy Programowej³ wynika, że dziecko w przedszkolu zdobywa kompetencje niezbędne do życia w społeczeństwie. Uczy się przynależności do swojego kraju, zna swoje dane osobowe, ocenia własne zachowanie i rozumie konsekwencje swoich działań. Potrafi współpracować, komunikować się werbalnie i niewerbalnie oraz rozwiązywać konflikty, co sprzyja rozwijaniu empatii. Rola nauczycieli polega na wspieraniu dzieci w budowaniu relacji, rozumieniu zasad społecznych i kształtowaniu umiejętności komunikacyjnych. Powinni oni pomagać w rozwijaniu samoświadomości, samodzielności i zdolności do współpracy. Dzięki temu dzieci uczą się funkcjonować w grupie, rozwiązywać problemy i szanować innych, co przygotowuje je do przyszłych wyzwań edukacyjnych i społecznych.

³ <https://podstapaprogramowa.pl/Przedszkole> (data dostępu: 1.03.2025r.)

Anna Bartoszewska (2019) przeprowadziła badanie dotyczące wpływu różnych form zabaw i zajęć dydaktycznych na rozwój kompetencji społecznych dzieci przedszkolnych. Badanie objęło nauczycieli oraz rodziców dzieci uczęszczających do przedszkoli w Bełchatowie. Wśród 42 nauczycieli większość stanowili nauczyciele dyplomowani, a 59 poprawnie wypełnionych ankiet pochodziło od rodziców.

Wyniki badania wskazują, że rozwój kompetencji społecznych, takich jak empatia, współdziałanie, udzielanie pomocy i samokontrola, jest w dużym stopniu uzależniony od rodzaju aktywności podejmowanych w przedszkolu. Nauczyciele ocenili, że współdziałanie najlepiej rozwija się podczas zabaw ruchowych (67%), a najmniej w zabawach dydaktycznych (31%). Z kolei zabawy manipulacyjne okazały się najskuteczniejsze w rozwijaniu samokontroli (52%), a zabawy twórcze – w kształtowaniu empatii (40%)⁴.

Wyniki omówionych powyżej badań wskazują na rolę przedszkola jako środowiska wspierającego rozwój społeczny dzieci. Zróżnicowane formy pracy dydaktycznej i zabawy sprzyjają kształtowaniu kompetencji, jednak kluczowe znaczenie mają także interakcje rówieśnicze. Co ważne, zabawy ruchowe odgrywają kluczową rolę w rozwijaniu kompetencji społecznych dzieci, szczególnie umiejętności współdziałania, empatii i samokontroli. Wspieranie tego rodzaju aktywności w przedszkolu sprzyja integracji rówieśniczej oraz uczy dzieci zasad współpracy i radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych (Bartoszewska 2019: 130-140).

Metodologia badań

Celem niniejszego badania było określenie znaczenia zajęć tanecznych dla rozwoju kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym. W szczególności badanie koncentrowało się na umiejętnościach warunkujących radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych, asertywności oraz kompetencjach komunikacyjnych.

Problem badawczy główny wyraża się w pytaniu: Jak zajęcia taneczne oddziałują na rozwój kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym?

Wyodrębniono następujące problemy szczegółowe:

1. Jak dzieci uczestniczące w zajęciach tanecznych lepiej radzą sobie z konfliktami w grupie?
2. W jaki sposób dzieci uczestniczące w zajęciach tanecznych wyrażają swoje potrzeby i granice wobec innych dzieci?
3. Jak dzieci uczęszczające na zajęcia taneczne radzą sobie z porażkami?
4. Jak dzieci uczęszczające na zajęcia taneczne współpracują w grupie?
5. Czy dzieci uczęszczające na zajęcia taneczne mają łatwość rozumienia kierowanych do nich komunikaty: instrukcje oraz polecenia nauczyciela?
6. Czy dzieci uczestniczące w zajęciach tanecznych lepiej radzą sobie w przełamywaniu nieśmiałości?

Badanie miało charakter jakościowy, przy wykorzystaniu metody sondażu diagnostycznego, techniki wywiadu ustrukturyzowanego. Zastosowanie techniki wywiadu pozwoliło na uzyskanie pogłębionych informacji na temat doświadczeń i obserwacji na-

⁴ Bartoszewska 2019: 127-149.

uczycieli dotyczących wpływu zajęć tanecznych na rozwój społeczny dzieci. Umożliwiło to także uchwycenie subiektywnych spostrzeżeń nauczycieli w odniesieniu do kompetencji społecznych dzieci uczęszczających na zajęcia taneczne.

Narzędziem badawczym był kwestionariusz wywiadu składający się z siedmiu pytań otwartych. Pytania zostały skonstruowane w taki sposób, aby uzyskać informacje na temat aspektów rozwoju społecznego dzieci.

Zastosowano celowy dobór próby. Wywiady przeprowadzono wśród nauczycieli przedszkoli, którzy pracują z dziećmi uczęszczającymi na zajęcia taneczne. Kryterium doboru respondentów było ich doświadczenie w pracy z dziećmi uczestniczącymi w tego typu zajęciach oraz możliwość porównania ich kompetencji społecznych z dziećmi, które nie biorą udziału w zajęciach tanecznych. W badaniu wzięło udział 5 nauczycieli.

Analiza wyników badań własnych

Analiza wyników badań dotyczących wpływu zajęć tanecznych na rozwój społeczny dzieci pozwala dostrzec kilka istotnych aspektów.

Dzieci uczestniczące w zajęciach tanecznych lepiej radzą sobie z konfliktami w grupie niż dzieci nieuczestniczące we wspomnianych wyżej zajęciach. Nauczyciele zwracali uwagę, na to, że taniec sprzyja budowaniu empatii, integracji i współpracy. Jedna z nauczycielek uczestniczących w badaniu podkreśliła, że dzieci uczą się dyscypliny i zdrowej rywalizacji, co pomaga im w skutecznym rozwiązywaniu konfliktów: „Dzieci, które aktywnie uczestniczą w zajęciach tanecznych, często wykazują większą empatię, lepiej integrują się w grupie oraz uczą się dyscypliny i zdrowej rywalizacji”. Ponadto w trakcie zajęć mogą pojawiać się napięcia, ale odpowiednie podejście instruktora pozwala dzieciom na przekształcenie ich w pozytywne doświadczenia: „Dobry trener potrafi przekuć to w sukces i co najważniejsze nauczyć, jak radzić sobie z konfliktami”.

Kolejnym ważnym aspektem jest wyrażanie potrzeb i stawianie granic przez dzieci. Wyniki wskazują, że rozwijanie świadomości ciała i emocji podczas zajęć tanecznych pomaga im w lepszym komunikowaniu się z rówieśnikami. Jeden z uczestników badania stwierdził:

„Tak, zwłaszcza te bardziej zaangażowane w taniec potrafią jasno deklarować potrzeby i granicę”.

Radzenie sobie z porażkami to kolejny obszar, w którym zajęcia taneczne odgrywają znaczącą rolę. Dzieci uczą się cierpliwości i wytrwałości, a także tego, że błędy są naturalną częścią procesu nauki. „Dzieci uczą się, że nawet jeśli jednemu nie wyjdzie, to w grupie siła” – zauważyła jedna z nauczycielek. Zajęcia i występy w przedszkolu pomagają im oswajać się z presją i niepowodzeniami, co może przygotować je na wyzwania w innych sferach życia.

Z analizy wyników badań wynika również, że dzieci tańczące wykazują większą umiejętność współpracy w grupie. Taniec wymaga synchronizacji i wzajemnego zaufania, co przekłada się na lepszą pracę zespołową: „Każde zajęcia to nauka współpracy. Jest to jedna z najważniejszych umiejętności, jaką dzieci nabywają”. Wspólna praca nad choreografią uczy je odpowiedzialności i dążenia do wspólnego celu.

Warto również zwrócić uwagę na to, jak dzieci uczestniczące w zajęciach tanecznych radzą sobie z rozumieniem instrukcji i poleceń nauczyciela. Regularny kontakt z instruktorem oraz konieczność zapamiętywania choreografii wpływa pozytywnie na ich zdolność koncentracji i reagowania na wskazówki. Jeden z respondentów podkreślił: „Tak, dzieci podczas zajęć uczą się aktywnie słuchać poleceń instruktora, aby poprawnie wykonać choreografię”.

Ostatnim aspektem, który został poddany analizie, jest przełamywanie nieśmiałości przez dzieci. Wyniki badań sugerują, że taniec wzmacnia poczucie pewności siebie, a regularne występy pomagają dzieciom w budowaniu śmiałości w kontaktach z innymi. Jak zauważono: „Taniec pomaga dzieciom nabrać pewności siebie poprzez występy, interakcje z rówieśnikami i sukcesy na zajęciach”.

Podsumowując, najwięcej uwagi zwrócono na aspekt współpracy i radzenia sobie z konfliktami. Odpowiedzi badanych sugerują, że taniec jest doskonałym narzędziem do rozwijania umiejętności społecznych u dzieci, pomagając im w lepszym funkcjonowaniu w grupie, komunikowaniu swoich potrzeb oraz radzeniu sobie z emocjami i niepowodzeniami.

Zakończenie

Udział w zajęciach tanecznych pozytywnie wpływa na rozwój umiejętności społecznych. Uczestnicy zajęć są empatyczni, współpracują z rówieśnikami, nie mają problemów z wyrażaniem swoich potrzeb, są pewni siebie. Dzięki dyscyplinie i zdrowej rywalizacji potrafią też skutecznie rozwiązywać konflikty. Analiza przeprowadzonych badań wskazuje także na fakt, iż konieczność zapamiętywania choreografii wpływa pozytywnie na koncentrację uwagi u przedszkolaków.

Bibliografia

- Bartoszewska A., 2019, *Rola przedszkola w rozwoju kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym na podstawie opinii nauczycieli i rodziców dzieci z belchatowskich przedszkoli*, „Pedagogika Rodziny” 4, s. 127-149.
- Bogusz M., 2019, *Muzykoterapia jako metoda wspomagająca rozwój dziecka w przedszkolu*, [w:] A. Klim-Klimaszewska (red.), *Wybrane problemy edukacji przedszkolnej we współczesnym świecie*, Siedlce, s. 51- 57.
- Brzezińska A. I., Mielcarek M., Ratajczyk A., 2014, *Mali aktorzy na scenie życia, czyli o rozwoju kompetencji społecznych w okresie dzieciństwa*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2(33), s. 16-23.
- Chałupnik A., Klimczyk W., 2020, *Wstęp. Zatańczyć, wyrazić, opisać. Języki tańca, Kultura Współczesna. Teoria. Interpretacje. Praktyka* 111(4), s. 10-11,
- Drożdż T., 2012, *Człowiek i taniec: systemy choreograficzne jako profile badania kultury*, Praca doktorska, Katowice.
- Jasionowska M., 2019, *Taniec w edukacji ogólnokształcącej – dobre praktyki*, Warszawa.
- Kierzkowska K., 2018, *Nowoczesny taniec edukacyjny R. Labana w edukacji wczesnoszkolnej*, „Muzyka. Historia. Taniec. Edukacja” 8(6), s. 83-90.

- Knopp K. A., 2013, *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*, Instytut Psychologii, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, s. 1-9.
- Koszevska K., 2014, *Co to są kompetencje społeczne?*, Meritum. „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2(33), s. 2-3.
- Kuźmińska O., 2002, *Taniec w teorii i praktyce*, Poznań.
- Niedbała J., 2006, *Taniec jako element socjoterapii młodzieży ze środowisk zagrożonych*, „Chowanna” 36(1), s. 265-280.
- Wolak K., 2018, *Zajęcia taneczne i ich oddziaływanie na wszechstronny rozwój dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] Z. Załona, B. Lisowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji dziecka*, Nowy Sącz, s. 89-111.
- <https://encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/Taniec;1.html> (data dostępu: 8.05.2024 r.)
- <https://podstawaprogramowa.pl/Przedszkole> (data dostępu: 1.03.2025 r.)



KATARZYNA WOJDYŁA

studentka IV rok, pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, studia jednolite magisterskie
Koło Naukowe Ambitni dla Przyszłości

Staropolska Akademia Nauk Stosowanych w Kielcach

Fourth-year student of Preschool and Early Childhood Education, uniform master's degree studies

Scientific Circle "Ambitious for the Future"

Staropolska Academy of Applied Sciences in Kielce

Sketchnoting jako skuteczna metoda wspierająca proces nauki w edukacji wczesnoszkolnej

Sketchnoting as an Effective Method Supporting the Learning Process in Early Childhood Education

Abstract: Contemporary teaching methods increasingly incorporate innovative techniques that support the development of young learners. One such tool is sketchnoting – a method of note-taking using drawings, symbols, and short phrases, which engages both visual and logical thinking. Sketchnoting proves to be an effective and appealing approach that enhances children's development in early education. Its introduction helps pupils better understand learning material, develops their cognitive skills, and makes the learning process more engaging. Thanks to this technique, children are more eager to participate in lessons, which positively influences their development and motivation to acquire knowledge.

Keywords: visual thinking, visual notes, creative teaching, learning through drawing, engaging teaching methods

Wstęp

Współczesna edukacja wczesnoszkolna coraz częściej sięga po nowoczesne i angażujące metody nauczania, które w kreatywny sposób wspierają rozwój dzieci. Jednym z takich narzędzi jest **sketchnoting** (od angielskich słów *sketch* – „szkic” i *note* – „notatka”). Metodę sketchnotingu spopularyzował w 2006 roku ilustrator i projektant Mike Rhode, który sam wykorzystywał tę formę notowania podczas spotkań biznesowych¹. Polega ona

¹ Zob. Martin R., *Metody efektywnej nauki. Praktyczny podręcznik*, Gliwice 2024, s. 93.

na zapisywanie informacji połączonym z rysunkami, symbolami i znakami graficznymi, czyli przenoszenia pozyskiwanych informacji w formie wizualnej². Zakłada się, że „notowanie polega na tym, aby utrwalić najważniejsze elementy, fakty, pojęcia lub inne informacje i odpowiednio je zredagować”³. Ta metoda nie tylko uatrakcyjniła proces nauki, ale także pomaga w lepszym rozumieniu i zapamiętywaniu informacji⁴.

Sketchnoting doskonale wpisuje się w potrzeby najmłodszych uczniów, którzy często myślą obrazami i chętniej uczą się poprzez zabawę. Wykorzystanie tej techniki w nauczaniu wspiera rozwój kreatywności, koncentracji i logicznego myślenia, a także ułatwia przyswajanie wiedzy dzieciom z trudnościami edukacyjnymi. W artykule przedstawiam kluczowe zalety wprowadzania elementów sketchnotingu w edukacji wczesnoszkolnej oraz korzyści, jakie niesie dla uczniów i nauczycieli.

Zapamiętywanie – teorie psychologiczne

W toku edukacji szkolnej nabywana jest wiedza oraz umiejętności, które zapamiętywane są w różnym stopniu lub też bardzo szybko zostają wymazane z pamięci. Istotne jest zatem by proces nauki prowadzić tak, by jak najwięcej z niego zostało zapisane w pamięci: „Zapamiętywanie to czynność pamięciowa polegająca na wprowadzeniu informacji do jednego z systemów pamięci. Wymaga zakodowania informacji i utrwalenia zapisu”⁵.

Pamięć natomiast definiowana jest jako: „aktywny układ, który otrzymuje informację od zmysłów, nadaje jej użyteczną postać i porządkuje ją w trakcie przechowywania, a następnie wydobywa przechowywane treści”⁶. Każdy model funkcjonowania pamięci obejmuje trzy procesy: wprowadzenie informacji do pamięci, przechowywanie oraz wydobywanie. Pierwszy z nich, nazywany kodowaniem, polega na przetworzeniu informacji zmysłowej do postaci użytecznej dla mózgu. „Obejmuje on zestaw operacji umysłowych wykonywanych na informacjach zmysłowych w celu ich przetworzenia do postaci użytecznej dla układu przechowawczego mózgu”⁷.

Następnym etapem jest przechowywanie, czyli zatrzymywanie informacji przez określony czas, zależny od wykorzystanego układu pamięciowego. Jeden przechowuje informacje tak długo, jak są potrzebne dla bieżącego wykorzystania przez mózg, w innym – mogą zostać utrwalone na zawsze⁸. Ostatnim z etapów jest przypominanie sobie przechowywanych informacji, czyli wydobywanie⁹.

² Zob. Oszczyk S., *Poradnik myślenia wizualnego. Sketchnotki w edukacji*, Kraków 2021, s. 9–16.

³ Krupiński P., *Wypisz, wymaluj, czyli jak robić notatki?*, Będzin 2020, s. 3.

⁴ Zob. Celusta J., *Sketchnoting – Jak prezentować swoje myśli za pomocą prostych rysunków i grafik*, Gliwice 2023, s. 5.

⁵ Nęcek E., Orzechowski J., Szymura B. i in., „Psychologia poznawcza”, Warszawa 2020, s. 351.

⁶ Ciccarella S. K., White N. J., *Psychologia*, red. Domachowski W., Poznań 2015, s. 214.

⁷ Tamże.

⁸ Zob. Tamże, s. 214–215.

⁹ Zob. Tamże, s. 215.

W dziedzinie pamięci eksperci sformułowali kilka odmiennych poglądów związanych z zapamiętywaniem. Za najbardziej wyczerpujący uważany jest model przetwarzania informacji – skoncentrowany, jak sama nazwa wskazuje, na sposobie przetwarzania informacji przez trzy specyficzne systemy pamięci: pamięć sensoryczną, pamięć krótkotrwałą i roboczą oraz pamięć długotrwałą. Każdy z nich różni się trwałością i pojemnością. By informacja została przechowywana w pamięci długotrwałej, musi zostać skutecznie przetworzona już na wcześniejszych etapach. Pierwszym z nich jest pamięć sensoryczna¹⁰, czyli „punkt, w którym informacja wprowadzona jest do układu nerwowego za pośrednictwem zmysłów”¹¹.

Następnie informacja zostaje przekazana do drugiego etapu, czyli pamięci krótkotrwałej, w której przechowywana jest przez krótki czas na potrzeby bieżącego wykorzystania. Trzecim etapem jest pamięć długotrwałą, do której trafiają wszystkie informacje przeznaczone do trwałego przechowywania. Model przetwarzania informacji zakłada, że czas przechowywania informacji zależy od tego, na jakim etapie pamięci następuje ten proces. Najbardziej pożądane jest, by istotne informacje nabywane w toku edukacji trafiały do pamięci długotrwałej¹².

Nieco odmienne stanowisko zajmują Craik i Lockhart, którzy uznają, że trwałość wspomnień zależy od głębokości przetwarzania informacji, a więc od jej kodowania. Ten model pamięci nosi nazwę modelu poziomów przetwarzania i zakłada, że „ta sama informacja może być poddana obróbce z różną intensywnością i starannością”¹³. Każda informacja zdaniem wspomnianych badaczy jest przetwarzana przez te same struktury, ale na różnym poziomie „głębokości”¹⁴. To, na jakim poziomie przebiega ten proces, zależy od sytuacji lub zadania poznawczego¹⁵.

Odbierana informacja przechodzi przez różne stadia analizy – od płytszych do najgłębszych. Najpłytszymi są analizy sensoryczne, które dotyczą cech wizualnych, akustycznych i fonemicznych. W kolejnym etapie następuje przetwarzanie semantyczne głębsze – rozpoznanie znaczenia, zaliczenie do kategorii, tworzenie wyobrażeń, skojarzeń, analiza związku z innymi treściami. Trwałość śladu pamięciowego – engramu, czyli „trwałej zmiany w mózgu po tym czego się człowiek nauczył”¹⁶ – zależy od poziomu przetwarzania informacji. Dłużej zapamiętuje się treści opracowane semantycznie niż te, które przetworzono jedynie sensorycznie¹⁷. Zgodnie z powyższym nasuwa się wniosek, że im dłużej uczący się zajmuje się daną treścią, tym większe prawdopodobieństwo, że pozostawi ślad w pamięci¹⁸.

¹⁰ Zob. tamże, s.215–217.

¹¹ Tamże, s. 217.

¹² Zob. tamże, s. 215–228.

¹³ Nęcek E., Orzechowski J., Szymura B. i in., dz. cyt., s. 26.

¹⁴ Zob. tamże, s. 47.

¹⁵ Zob. tamże, s. 26.

¹⁶ Mietzel G., *Wprowadzenie do psychologii*, Gdańsk 2008, s. 253.

¹⁷ Zob. Jagodzińska M., *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*, Gliwice 2008, s. 98.

¹⁸ Zob. Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, tłum. Guzowska M., red. Jagodzińska M., Warszawa 2007, s. 18.

Kwestie kodowania informacji w mózgu bardzo zainteresowały kanadyjskiego psychologa poznawczego Allana Paivio, który stworzył teorię podwójnego kodowania. Zgodnie z jej założeniami człowiek reprezentuje rzeczywistość w dwóch systemach: niewerbalnym i werbalnym. System niewerbalny reprezentuje i przetwarza informacje o konkretnych przedmiotach, natomiast system werbalny dotyczy jednostek lingwistycznych i informacji abstrakcyjnych. Systemy te różnią się zasadami organizowania i przekształcania informacji¹⁹, ale są ze sobą powiązane. Ten sam bodziec może być zakodowany podwójnie, w obu systemach. Słowo zostaje zakodowane w systemie werbalnym, a przedmiot (obraz) w systemie wyobrażeniowym. Dzięki powiązaniom referencyjnym wzbudzana jest reprezentacja w drugim systemie – przedmiot zostaje nazwany, a treść słowa konkretnego wyobrażona²⁰.

Podwójne kodowanie pozwala na zachowanie informacji w umyśle na długi czas, gdyż nawet w przypadku rozpadu jednego łańdź pamięciowego wciąż pozostaje drugi. To sprawia, że efekty nauki mogą utrzymywać się w pamięci przez bardzo długi czas.

Rola efektywnego notowania w procesie edukacji

Wypracowanie skutecznego sposobu robienia notatek jest nieocenione zarówno w fazie przygotowywania się do nauki, jak i podczas jej przebiegu. Największą zaletą robienia notatek jest fakt, że pozwalają one dostosować informacje, które uczący się chce przyswoić do jego słownictwa i sposobu myślenia. Dzięki nim możliwe jest także odpowiednie zorganizowanie i przetwarzanie informacji, co zwiększa prawdopodobieństwa wykorzystania ich w przyszłości. Podczas robienia notatek należy określić cel ich tworzenia, a następnie wybierać informacje istotne z wypowiedzi przekazującego daną wiedzę. Próba zapisania wszystkiego jest jednym z najczęściej popełnianych błędów. Taka postawa ma dwa negatywne aspekty. Po pierwsze, człowiek nie jest w stanie pisać tak szybko, żeby nadążyć za czyjąś wypowiedzią. Potrafi on bowiem zapisać ręcznie średnio od dziesięciu do dwunastu słów na minutę. Po drugie, podczas bezwiednego kopiowania czyjejś wypowiedzi słowo w słowo notujący prawdopodobnie nie przetwarza przekazywanych informacji na odpowiedniej głębokości, co nie sprzyja zapamiętywaniu jej. W sytuacji, gdy piszący notatkę opartą na czyjejś wypowiedzi używa do tego własnych słów, przetwarza informacje na głębszym poziomie, co znacznie usprawnia proces uczenia się i zapamiętywania²¹.

W polskich szkołach niestety dominuje notowanie linearne. Polega ono na zapisywaniu informacji od lewej do prawej strony, linijka pod linijką. Takie notatki są monotonne – nie stymulują pamięci już podczas ich tworzenia, a informacje w nich zawarte mogą być trudne do przyswojenia²².

¹⁹ Zob. Nęcek E., Orzechowski J., Szymura B. i in., dz. cyt. s. 77.

²⁰ Zob. Jagodzińska M., dz. cyt., s. 165.

²¹ Zob. Kwik J., *Mózg bez ograniczeń*, Białystok, 2023, s. 277–279.

²² Jurzyk-Wojtecka J., *Notatki? Zrób to sam*, w: *Twórczy uniwersytet. Twórczy Student*, red. Płuciennik J., Klimczak K.,..., Jurzyk-Wojtecka J., Łódź 2013, s. 92.

Zapis dotyczący takiej formy pisania znajduje się również w Podstawie Programowej dla klas 1–3: „uczeń pisze odręcznie, czytelnie, płynnie, zdania i tekst ciągły, w jednej linii, rozmieszcza tekst ciągły na stronie zeszytu, sprawdza i poprawia napisany tekst”²³. Przytoczony fragment wskazuje na linearną formę notowania. Podstawa programowa nie zawiera jednak punktu, który wskazywałby na to, że uczniów nie można zapoznawać z innymi formami notowania. Wręcz przeciwnie – można znaleźć w niej informację, że: „szkoła ma za zadanie systematycznie wspierać rozwój mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzących do osiągnięcia przez niego kompetencji do samodzielnego uczenia się”²⁴. Nauka alternatywnych metod tworzenia notatek, takich jak sketchnoting, wpisuje się w ten punkt doskonale.

Notatka wizualna, zwana sketchnotką, nawiązuje do popularnej w ostatnich latach metody notowania – mapy myśli. Obie polegają bowiem na łączeniu treści słownych ze skojarzonymi z nimi rysunkami i symbolami. Tradycja uzupełniania tekstu drobnymi elementami graficznymi jest starsza od map myśli. Można ją spotkać już w średniowiecznych tak zwanych „droleriach”, czyli humorystycznych i groteskowych motywach dekoracyjnych rękopisów umieszczanych zazwyczaj na marginesach lub jako dodatki do ozdobnych liter. Metoda notatki wizualnej odwołuje się też do częstego zwyczaju bezwiednego rysowania na kartce różnych kształtów, szlaczek czy rysunków podczas lekcji wykładu czy szkolenia. Takie bezwiedne „bazgrolenie” pozwala wielu osobom utrzymać odpowiedni poziom koncentracji w czasie słuchania nauczycieli czy prelegentów. Sketchnoting ma na celu odpowiednio tę twórczość i bezwiedne rysowanie ukierunkować na coś mającego związek z przyswajanym tematem²⁵.

Podczas tworzenia sketchnotki zastosowanie ma teoria podwójnego kodowania. Słowa połączone z obrazem zostają zapisane w mózgu podwójnie. Zwiększa to efektywność pamięci. Ponadto ten sposób notowania wymusza przetworzenie informacji tak, by odpowiednio rozpiąć i narysować ją na kartce, co natomiast wiąże się z poziomem przetwarzania informacji. Paivio wraz z Katien Csapo wykryli zjawisko nazywane „efektem przewagi obrazu nad słowem” – kodowanie obrazowe bardziej sprzyja efektywności zapamiętywania niż system werbalny²⁶.

Pamięć wzrokowa jest niezwykle silna. Gdy człowiek nie polega na samych słowach i widzi obrazy związane z opowiadaną historią, jest w stanie wytworzyć trwałe wspomnienie dzięki wykorzystaniu obrazów pamięciowych²⁷. Zakłada się, że człowiek zapamiętuje 2 razy więcej tego, co widzi, niż przekazu werbalnego. Notowanie w formie obrazowej wpływa zatem na przetwarzanie informacji i jej kodowanie w sposób efektywny.

Początkowo taki system notowania może kojarzyć się ze koniecznością posiadania zdolności plastycznych. Notowanie obrazami nie polega na dokładnym odwzoro-

²³ Podstawa programowania wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. *Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna*, <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf> (dostęp: 13.03.2025), s. 23.

²⁴ Tamże s. 18.

²⁵ Zob. Martin R., dz. cyt.

²⁶ Zob. Nęcek E., Orzechowski J., Szymura B. i in., dz. cyt., s. 80.

²⁷ Zob. Kwik J., dz. cyt. s. 296.

waniu przedmiotu. Wincenty Okoń w *Nowym słowniku pedagogicznym* definiuje obraz jako „wizualne przedstawienie jakiegoś przedmiotu, przy czym o wartości dydaktycznej i technicznej obrazu decyduje podobieństwo do odtwarzanego przedmiotu...”²⁸. W sketchnotingu nie zakłada się więc artyzmu, ale przeanalizowanie treści, wyselekcjonowanie ważnych informacji, kluczowych wiadomości i opracowanie ich według własnych preferencji wizualnych. Dominuje w nim prostota, umiar, schematyczność i zrozumiałość. Zapisanie wiadomości w połączeniu ich z prostymi grafikami, kształtami, ułatwia ich zrozumienie i zapamiętanie. Do tego mają one służyć, nie zaś do oceny pod względem artystycznym²⁹.

Wykorzystanie sketchnotingu w edukacji wczesnoszkolnej

Sketchnoting, czyli tworzenie notatek wizualnych, to świetne narzędzie do wspierania nauki w edukacji wczesnoszkolnej. Rozwija kreatywność, myślenie wizualne i ułatwia naukę poprzez angażowanie różnych zmysłów. Sprawdza się zwłaszcza u dzieci, które mają trudności z tradycyjnym notowaniem lub zapamiętywaniem.

Zapoznanie uczniów z wizualną metodą notowania jest inwestycją i wyposażaniem ich w umiejętności na przyszłość – będą mogli wykorzystywać go w dalszym etapie nauki. Nie oznacza to jednak, że nie można jego elementów wprowadzać już na etapie klas 1–3, ponieważ dzieci myślą w dużej mierze obrazami, a nie abstrakcyjnymi pojęciami.

Notatki wizualne z powodzeniem można wykorzystywać jako element urozmaicenia lekcji:

1. Tworzenie prostych map myśli jak np. pory roku – na środku zapisujemy hasło, a odchodzące od niego gałęzie zawierają rysunki i słowa.
2. Rysowanie w zeszycie cykli, np. rozwoju żaby czy obiegu wody w przyrodzie – gdy dzieci same stworzą taką ilustrację wraz z podpisami, istnieje większe prawdopodobieństwo, że zapadnie im ono w pamięć. Niestety coraz częściej tego typu zadania prowadzone są w formie wyklejania naklejek do już gotowych podpisów.
3. Sketchnoting można z powodzeniem wprowadzać podczas omawiania lektur. Uczniowie mogą w zeszycie lub na kartce stworzyć mapę lektury, zapisać tytuł i autora w ramce, zamiast opisu narysować głównego bohatera wraz z jego cechami charakterystycznymi oraz pozostałych bohaterów, miejsce akcji również w formie pejzażu, zaś chronologię zdarzeń w formie komiksu lub następstw połączonych strzałkami.
4. Wspólne rysowanie na tablicy. Na początku uczniowie mogą mieć trudność w opanowaniu umiejętności notowania obrazkowego, dlatego nauczyciel powinien zacząć sam prezentować najprostsze formy, łatwe do odwzorowania przez wychowanków. W kolejnym etapie wybrane osoby mogą uzupełniać na tablicy tworzoną wspólnie notatkę. Dzięki temu można uniknąć niezrozumienia zadania przez uczniów.

²⁸ Okoń W., *Obraz w: Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 268.

²⁹ Zob. Oszczyk S., dz. cyt., s. 9–16.

Na potrzeby niniejszego artykułu przeprowadzono analizę mającą na celu poznanie opinii uczniów klas 1–3 na temat sketchnotingu. Badanie miało na celu określenie, w jakim stopniu metoda notatek wizualnych jest dla nich atrakcyjna oraz czy wspomaga proces nauki. Uczniowie zostali zapytani o swoje odczucia związane z rysunkowym sposobem notowania, jego wpływ na zapamiętywanie informacji oraz poziom zaangażowania w naukę. Wyniki analizy pozwoliły ocenić, czy sketchnoting jest skutecznym narzędziem dydaktycznym w edukacji wczesnoszkolnej i jakie korzyści dostrzegają w nim najmłodsi uczniowie.

W badaniu wzięło udział 100 uczniów z terenu powiatu myślenickiego. Uczniowie mogli odpowiadać na pytania ankiety, wybierając jedną z podanych odpowiedzi, które najlepiej odzwierciedlały ich doświadczenia i odczucia związane z metodą sketchnotingu. Każde pytanie miało określoną skalę odpowiedzi, która umożliwiała ocenę stopnia zaangażowania, preferencji oraz skuteczności sketchnotingu w procesie nauki. Uczniowie mogli zaznaczyć odpowiedzi w formie checkboxów, co pozwalało im na swobodny wybór jednej lub kilku opcji.

Odpowiedzi były zamknięte, co umożliwiło łatwą analizę wyników. Uczniowie mieli możliwość wyrażenia swoich opinii w prosty sposób, np. zaznaczając, czy sketchnoting pomaga im w nauce, czy sprawia, że lekcje stają się bardziej interesujące, oraz czy chcieliby, aby ta metoda była stosowana częściej w szkole. Dzięki takiej formie ankiety można było uzyskać miarodajne dane na temat postrzegania sketchnotingu przez uczniów w różnych aspektach edukacyjnych.

Na podstawie wyników przeprowadzonego badania, można wyciągnąć następujące wnioski:

- 1. Sketchnoting wspiera zapamiętywanie** – Większość uczniów uznała, że notowanie graficzne pomaga im lepiej zapamiętywać informacje. Rysunki, symbole i schematy są skutecznym narzędziem w przyswajaniu wiedzy, co wskazuje na pozytywny wpływ tej metody na proces zapamiętywania.
- 2. Zwiększone zaangażowanie uczniów** – Wiele dzieci stwierdziło, że tworzenie notatek wizualnych sprawia, że lekcje stają się bardziej interesujące i angażujące. Rysowanie pomaga im skupić się na omawianym materiale, co wpływa na większą aktywność podczas zajęć.
- 3. Preferencje uczniów** – Większość badanych uczniów wykazała zainteresowanie częstszym stosowaniem sketchnotingu na lekcjach. Wskazuje to na dużą atrakcyjność tej metody i chęć dalszego jej wykorzystywania w edukacji.
- 4. Pomoc dla uczniów z trudnościami edukacyjnymi** – Uczniowie, którzy mają trudności z tradycyjnym przyswajaniem materiału, wskazali, że sketchnoting ułatwia im organizowanie i zrozumienie wiedzy. Metoda ta może być szczególnie przydatna dla dzieci z dysleksją czy innymi trudnościami edukacyjnymi.
- 5. Rozwój kreatywności i motoryki małej** – Rysowanie notatek wspiera rozwój motoryki małej i umiejętności manualnych, co zostało zauważone przez uczniów. Sketchnoting pobudza kreatywność i pozwala dzieciom wyrażać siebie poprzez obrazy i schematy.

6. Uniwersalność metody – Sketchnoting okazał się być skutecznym narzędziem w różnych przedmiotach, zarówno w matematyce, jak i językach obcych czy przyrodzie. Uczniowie zauważyli, że wizualizacja treści ułatwia im naukę w różnych dziedzinach.

7. Potrzeba dalszego wprowadzania metody – Zdecydowana większość uczniów zadeklarowała, że chciałaby częściej korzystać ze sketchnotingu w nauce, co sugeruje, że metoda ta ma duży potencjał edukacyjny i warto wprowadzać ją na szerszą skalę w szkołach.

Wnioski te wskazują na skuteczność sketchnotingu jako narzędzia wspierającego edukację wczesnoszkolną, poprawiającego zaangażowanie uczniów oraz ułatwiającego przyswajanie wiedzy.

Zalety wprowadzania elementów sketchnotingu w edukacji wczesnoszkolnej

Sketchnoting, czyli tworzenie notatek wizualnych, to metoda, która doskonale sprawdza się w nauczaniu dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Łączy rysunki, symbole, schematy oraz krótkie hasła, ułatwiając przyswajanie wiedzy i rozwijanie umiejętności poznawczych.

Uznać należy, iż do najważniejszych korzyści wynikających z wprowadzenia tej techniki do nauczania najmłodszych uczniów zaliczyć można:

1. Wspomaga zapamiętywanie i zrozumienie materiału

Sketchnoting angażuje zarówno myślenie werbalne, jak i wizualne, co ułatwia przetwarzanie informacji i ich długotrwałe zapamiętywanie. Dzięki temu dzieci szybciej przyswajają nowe pojęcia oraz łatwiej przypominają sobie zdobyte informacje.

2. Rozwija kreatywność i wyobraźnię

Tworzenie notatek w formie rysunków pobudza wyobraźnię i zachęca dzieci do twórczego myślenia. Uczniowie mogą samodzielnie dobierać symbole i układać je w spójne struktury, co sprzyja rozwijaniu umiejętności artystycznych oraz kreatywnego podejścia do nauki.

3. Ułatwia koncentrację i angażuje uczniów

Rysowanie wymaga skupienia i uważnego przetwarzania treści, co sprawia, że dzieci są bardziej zaangażowane w proces nauki. Sketchnoting pozwala uniknąć monotonii tradycyjnego notowania, czyniąc zajęcia ciekawszymi i bardziej dynamicznymi.

4. Wspiera rozwój motoryki małej

Rysowanie sketchnotek angażuje mięśnie dłoni i palców, co przyczynia się do rozwijania zdolności manualnych. Jest to szczególnie ważne w edukacji wczesnoszkolnej, gdzie kształtowanie sprawności grafomotorycznej przygotowuje dzieci do płynnego pisanie.

5. Ułatwia naukę dzieciom z trudnościami edukacyjnymi

Dla uczniów, którzy mają trudności z czytaniem, pisanem lub przyswajaniem dużych partii tekstu, sketchnoting jest doskonałą alternatywą. Wizualizacja informacji może po-

móc dzieciom z dysleksją, dysgrafią czy trudnościami w koncentracji lepiej zrozumieć i uporządkować materiał.

6. Pomaga w rozwijaniu logicznego myślenia

Strukturyzowanie treści w formie wizualnej uczy dzieci organizowania myśli i dostrzegania powiązań między różnymi zagadnieniami. Dzięki temu uczniowie lepiej rozumieją przyczynowo-skutkowe relacje oraz łatwiej przetwarzają informacje.

7. Wspiera naukę języków obcych

Dzięki łączeniu obrazów ze słowami dzieci mogą łatwiej zapamiętywać nowe wyrazy i zwroty. Tworzenie wizualnych słowników czy notatek do opowiadań w języku obcym sprzyja lepszemu przyswajaniu materiału językowego.

8. Wzmacnia samodzielność i pewność siebie

Sketchnoting pozwala dzieciom na indywidualne podejście do notowania i uczenia się. Każde dziecko może tworzyć notatki w sposób najbardziej odpowiadający jego stylowi myślenia, co wzmacnia poczucie sprawczości i pewności siebie.

9. Może być stosowany w różnych przedmiotach

Sketchnoting sprawdza się zarówno w nauce matematyki (wizualizacja działań), języka polskiego (tworzenie map myśli do lektur), przyrody (schematy ekosystemów) czy nawet muzyki (graficzne przedstawienie rytmu i dźwięków).

10. Czyni naukę przyjemniejszą

Rysowanie to dla dzieci naturalna forma ekspresji, a połączenie jej z nauką sprawia, że zdobywanie wiedzy staje się bardziej angażujące i atrakcyjne. Dzieci chętniej uczestniczą w zajęciach, ponieważ łączą naukę z zabawą.

Wprowadzenie sketchnotingu do edukacji wczesnoszkolnej to doskonały sposób na wspieranie różnorodnych umiejętności uczniów oraz zwiększenie ich zaangażowania w naukę. Dzięki tej metodzie dzieci uczą się w sposób bardziej intuicyjny, efektywny i kreatywny, co może mieć pozytywny wpływ na ich dalszy rozwój edukacyjny.

Zakończenie

Sketchnoting, czyli notowanie graficzne, to metoda łącząca rysunki, symbole i krótkie hasła, która wspomaga przyswajanie wiedzy w edukacji wczesnoszkolnej. Ułatwia zapamiętywanie informacji, organizację treści oraz rozwój kreatywnego myślenia, dzięki czemu dzieci chętniej angażują się w naukę. Połączenie elementów wizualnych i tekstowych sprzyja koncentracji oraz pomaga uczniom lepiej zrozumieć omawiane zagadnienia. Sketchnoting jest szczególnie wartościowy dla dzieci z trudnościami edukacyjnymi, np. dysleksją czy problemami z pisanie, ponieważ pozwala na alternatywne sposoby przyswajania wiedzy. Dodatkowo, rysowanie i tworzenie notatek graficznych rozwija motorykę małą oraz wspiera koordynację ręka-oko, co jest istotne w pierwszych latach nauki. Ta metoda znajduje zastosowanie w różnych przedmiotach, takich jak matematyka, język polski czy języki obce, pomagając dzieciom lepiej zrozumieć i uporządkować materiał. Dzięki sketchnotingowi uczniowie mogą bardziej intuicyjnie przyswa-

jać wiedzę, a sama nauka staje się dla nich atrakcyjniejsza i przyjemniejsza. Nauczyciele mogą wykorzystywać notatki wizualne do urozmaicania lekcji oraz zwiększania aktywnego udziału dzieci w zajęciach. Tworzenie sketchnotek nie tylko wspiera proces uczenia się, ale także pozwala dzieciom na rozwijanie własnych pomysłów i swobodną ekspresję. Wprowadzenie tej metody do edukacji wczesnoszkolnej może znacząco zwiększyć skuteczność nauczania, sprawiając, że zdobywanie wiedzy stanie się bardziej angażujące i efektywne.

Bibliografia

- Celusta J., 2023, *Sketchnoting – Jak prezentować swoje myśli za pomocą prostych rysunków i grafik*, Gliwice.
- Ciccarelli S. K., White N. J., 2015, *Psychologia*, red. Domachowski W., Poznań.
- Jagodzińska M., 2008, *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*, Gliwice.
- Jurzyk-Wojtecka J., 2013, *Notatki? Zrób to sam*, w: *Twórczy uniwersytet. Twórczy Student*, red. Płuciennik J., Klimczak K., Łódź.
- Krupiński P., 2020, *Wypisz, wymaluj, czyli jak robić notatki?*, Będzin.
- Kwik J., 2023, *Mózg bez ograniczeń*, Białystok.
- Martin R., 2024, *Metody efektywnej nauki. Praktyczny podręcznik*, Gliwice.
- Mietzel G., 2008, *Wprowadzenie do psychologii*, Gdańsk.
- Nęcek E., 2020, Orzechowski J., Szymura B. i in., *Psychologia poznawcza*, Warszawa.
- Okoń W., 2001, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Oszczyk S., 2021, *Poradnik myślenia wizualnego. Sketchnotki w edukacji*, Kraków.
- Podstawa programowania wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna*, <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna-pp-z-komentarzem.pdf> (dostęp: 13.03.2025).
- Spitzer M., 2007, *Jak uczy się mózg*, tłum. Guzowska M., red. Jagodzińska M., Warszawa.