

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 2026 · TOM 35

CZĘŚĆ 1 (Nauki humanistyczne i społeczne)

POD REDAKCJĄ
Marcina Szplita



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

mgr Klaudia Strojwas

dr Marcin Szplit

mgr Marcin Walczak

dr Aneta Węgierek-Ciuk

dr hab. prof. UJK Artur Zieliński

Recenzenci

dr hab. prof. UJK Stanisław Cygan

dr Tomasz Łączek

dr Marcin Szplit

Tłumaczenie

BERSAIL Sp. z o.o.

36-002 Jasionka, Jasionka 954E

Opracowanie redakcyjne, korekta i układ typograficzny

P.U. COMPUS

ul. Kopalnia 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

Uniwersyteckie 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 2026 · VOLUME 35

PART 1 (Humanities, social sciences)

EDITED BY
Marcin Szplit



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

Klaudia Strojwas, MA

Marcin Szplit, PhD

Marcin Walczak, MA

Aneta Węgierek-Ciuk, PhD

Artur Zieliński, PhD

Review

Stanisław Cygan, PhD

Tomasz Łączek, PhD

Marcin Szplit, PhD

Translation

BERSAIL Sp. z o.o.

36-002 Jasionka, Jasionka 954E

Publication and copy Editor, proof-reading, typesetter

P.U. COMPUS

ul. Kopalnia 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

Uniwersyteckie Centrum Nauki i Kultury UJK

ul. Ślaska 15, 25-328 Kielce

tel. +41 349 78 95

Spis treści

Wprowadzenie	11
SZYMON BISKUPSKI Stosunek uczniów klas I i II liceum do wychowania fizycznego	15
NIKOLA BLUSZCZ (Nie)samodzielność dzieci przedszkolnych w opinii nauczycieli	23
DOMINIKA BOROWSKA Znaczenie kariery sportowej w rozwoju psychospołecznym adolescentów i młodych dorosłych. Studium empiryczne na przykładzie zawodników klubów sportowych w Białymstoku	35
MIŁOSZ CIEPIENIAK Teorie spiskowe w środowisku informacyjnym współczesnego człowieka. Uwarunkowania, mechanizmy rozpowszechniania i konsekwencje społeczne	51
JOLANTA GUZIAK, MAGDALENA OSIECKA Pozytywne wzmocnienia jako czynnik rozwoju motywacji oraz kształtowania postaw uczniów – analiza teoretyczna i badania własne	61
JAKUB KASPEREK Skuteczność kampanii reklamowej w mediach społecznościowych na przykładzie klubu piłkarskiego Motor Lublin S.A.	71
WOJCIECH KOŁODZIEJCZYK Animatorzy życia muzycznego kolegiaty św. Mikołaja w Końskich	83
ALICJA KOWALSKA Aktywność taneczna osób z niepełnosprawnością słuchu	93
MARIA KRAWCZYK Granice prywatności dziecka w internecie – postrzeganie i praktyki sharentingu w opiniach młodych rodziców	101
ANNA LIZIS Kształtowanie kompetencji 4K we wczesnej edukacji na podstawie doświadczeń nauczycieli	111
MATEUSZ ŁĘGOCKI Poziom uczestnictwa uczniów szkoły podstawowej w zajęciach sportowych oraz uwarunkowania postrzegania atrakcyjności wychowania fizycznego w kontekście płci	123
KLAUDIA MARYNIARCZYK Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) u dziewczynki – studium przypadku i proces diagnostyczny	131

NATALIA MIRKIEWICZ

Pandemiczna semiosfera: lingwistyczna kartografia dyskursu COVID-owego między biopolityką, medialnością a semantyką strachu 141

KAMIL MORAWSKI

Deklarowana chęć wprowadzenia zmian w zajęciach wychowania fizycznego w środowisku miejskim i wiejskim. Analiza na przykładzie wybranych szkół..... 149

MAGDALENA NIEDZIELA

Sekwencje, pętle i instrukcje warunkowe – poziom myślenia komputacyjnego uczniów klasy pierwszej. Doniesienia z badań pilotażowych 155

MAGDALENA NIKONOROW

Muzeum jako przestrzeń edukacyjna – relacja człowieka z jego środowiskiem lokalnym na przykładzie Studziwód..... 167

JULIA PANASEWICZ

Duszpasterstwo Drabiny Jakubowej jako przestrzeń budowania wspólnoty pedagogicznej 177

ALEKSANDRA PIKUL

Jednostka w służbie wspólnoty. Strategie perswazji w wykładzie do środowiska karmelitów w *Ogrodzie fiołkowym* (1673) Mikołaja Grodzińskiego 187

KATARZYNA PIOTROWSKA

Symfonia natury – inspiracje ptasim śpiewem w muzyce kompozytorów różnych epok..... 197

PATRYCJA PIWOWARCZYK

Znaczenie harcerstwa w obliczu wyzwań pokolenia Alfa 209

ALEKSANDRA ROGALA, JULIA PROKOP

Teoria stylów miłości Johna Lee a życie seksualne w związkach romantycznych 219

JULIA SKRZYPCZYK, WIKTOR FALEK

Wychowawczo-zdrowotne walory podejmowania aktywności fizycznej przez dzieci i młodzież..... 225

KAROLINA SŁONKA, SYLWIA KACZMARCZYK

Nadopiekuńczy rodzice – kiedy troska staje się problemem 235

AGATA SOBIERAJ

Afantazja jako potraumatyczny mechanizm obronny..... 245

DOMINIK WASILEWSKI

Medialna przygoda pedagogów: przygotowanie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do prowadzenia zajęć z edukacji medialnej..... 253

KATARZYNA WOJEWODA

Wirtualne zagrożenia, realne skutki – pedagogiczne podejście do profilaktyki 261

KAROLINA ZIÓŁKOWSKA, BEATA KACZMARCZYK

Postawy proekologiczne studentów wobec wyzwań współczesnego świata..... 273

Contents

Introduction	12
SZYMON BISKUPSKI Attitudes of First- and Second-Year Upper Secondary School Students towards Physical Education	15
NIKOLA BLUSZCZ (In)dependence among Preschool Children as Perceived by Teachers	23
DOMINIKA BOROWSKA The Significance of a Sporting Career for the Psychosocial Development of Adolescents and Young Adults: An Empirical Study of Athletes from Sports Clubs in Białystok	35
MIŁOSZ CIEPIENIAK Conspiracy Theories in the Contemporary Information Environment: Determinants, Dissemination Mechanisms and Social Consequences	51
JOLANTA GUZIAK, MAGDALENA OSIECKA Positive Reinforcement as a Factor in Developing Motivation and Shaping Student Attitudes: A Theoretical Analysis and Empirical Study	61
JAKUB KASPEREK The Effectiveness of a Social Media Advertising Campaign: The Case of Motor Lublin S.A. Football Club	71
WOJCIECH KOŁODZIEJCZYK Facilitators of Musical Life at the Collegiate Church of St Nicholas in Końskie	83
ALICJA KOWALSKA Dance Participation among People with Hearing Impairments	93
MARIA KRAWCZYK The Boundaries of Children's Online Privacy: Young Parents' Perceptions and Sharenting Practices	101
ANNA LIZIS Developing the 4Cs in Early Education Based on Teachers' Experiences	111
MATEUSZ ŁĘGOCKI Primary School Pupils' Participation in Sports Activities and Perceptions of the Attractiveness of Physical Education by Gender	123
KLAUDIA MARYNIARCZYK Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) in a Girl: A Case Study and the Diagnostic Process	131
NATALIA MIRKIEWICZ The Pandemic Semiosphere: A Linguistic Cartography of COVID-19 Discourse at the Intersection of Biopolitics, Mediality and the Semantics of Fear	141

KAMIL MORAWSKI

Students' Declared Willingness to Introduce Changes to Physical Education
Classes in Urban and Rural Settings: An Analysis of Selected Schools..... 149

MAGDALENA NIEDZIELA

Sequences, Loops and Conditional Statements: Computational Thinking
among First-Grade Pupils. Findings from a Pilot Study..... 155

MAGDALENA NIKONOROW

The Museum as an Educational Space: People's Relationship with Their Local
Environment – The Case of Studziwody 167

JULIA PANASEWICZ

The "Jacob's Ladder" Pastoral Ministry as a Space for Building a Pedagogical
Community 177

ALEKSANDRA PIKUL

The Individual in the Service of the Community: Persuasive Strategies
in an Address to the Carmelite Community in Mikołaj Grodziński's
Ogród fiołkowy (1673) 187

KATARZYNA PIOTROWSKA

A Symphony of Nature: Inspiration from Birdsong in the Music of Composers
across the Ages 197

PATRYCJA PIWOWARCZYK

The Significance of Scouting in the Face of the Challenges of Generation Alpha.....209

ALEKSANDRA ROGALA, JULIA PROKOP

John Lee's Love Styles Theory and Sexual Life in Romantic Relationships219

JULIA SKRZYPCZYK, WIKTOR FALEK

Educational and Health Benefits of Physical Activity among Children
and Adolescents225

KAROLINA SŁONKA, SYLWIA KACZMARCZYK

Overprotective Parents: When Care Becomes a Problem.....235

AGATA SOBIERAJ

Aphantasia as a Post-Traumatic Defence Mechanism245

DOMINIK WASILEWSKI

Educators' Media Journey: Preparing Early School Education Teachers
to Deliver Media Education253

KATARZYNA WOJEWODA

Virtual Threats, Real Consequences: A Pedagogical Approach to Prevention261

KAROLINA ZIÓŁKOWSKA, BEATA KACZMARCZYK

Students' Pro-Environmental Attitudes in the Face of Contemporary Global
Challenges.....273

Wprowadzenie

W części pierwszej 35. tomu „Zeszytów Studenckiego Ruchu Naukowego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach” zostały zgromadzone artykuły młodych badaczek i badaczy reprezentujących dziedzinę nauk humanistycznych oraz dziedzinę nauk społecznych. Publikowane teksty stanowią świadectwo aktywności naukowej studentów i doktorantów, którzy rozwijają swoje zainteresowania badawcze w ramach kół naukowych działających w różnych ośrodkach akademickich w Polsce.

Autorami artykułów są studenci studiów pierwszego i drugiego stopnia, studiów jednolitych magisterskich oraz szkoły doktorskiej. Reprezentują oni m.in. Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Staropolską Akademię Nauk Stosowanych w Kielcach, filię w Myślenicach, a także Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach. Tak szeroka reprezentacja środowisk akademickich potwierdza, że „Zeszyty” pozostają przestrzenią wymiany myśli, doświadczeń badawczych i pierwszych samodzielnych prób naukowego opisu rzeczywistości.

Tematyka zgromadzonych w niniejszej części tekstów jest zróżnicowana, ale łączy ją wrażliwość na aktualne problemy społeczne, edukacyjne, kulturowe i wychowawcze. Znaczące miejsce zajmują zagadnienia pedagogiczne: znaczenie harcerstwa wobec wyzwań pokolenia Alfa, samodzielność dzieci przedszkolnych, poziom myślenia komputacyjnego uczniów klasy pierwszej, przygotowanie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do prowadzenia zajęć z edukacji medialnej, kształtowanie kompetencji 4K we wczesnej edukacji, profilaktyka zagrożeń wirtualnych, sharenting oraz diagnoza ADHD w realiach polskiej praktyki diagnostycznej. Są to teksty, które podejmują problemy szczególnie istotne dla współczesnej edukacji, funkcjonującej w warunkach szybkich zmian społecznych, technologicznych i komunikacyjnych.

Ważną grupę stanowią również artykuły poświęcone wychowaniu, wspólnocie, motywacji i rozwojowi psychospołecznemu. Autorzy analizują m.in. duszpasterstwo jako przestrzeń budowania wspólnoty pedagogicznej, muzeum jako środowisko edukacyjne, znaczenie kariery sportowej w rozwoju adolescentów i młodych dorosłych, pozytywne wzmocnienia jako czynnik motywacji ucznia, a także problem nadopiekuńczości rodzicielskiej. W tych opracowaniach widoczna jest troska o człowieka rozumianego jako uczestnik relacji społecznych, edukacyjnych i kulturowych.

Osobne miejsce zajmują teksty z zakresu wychowania fizycznego, zdrowia, aktywności ruchowej i sportu. Autorzy podejmują problem stosunku uczniów do wy-

chowania fizycznego, częstotliwości uczestnictwa w zajęciach sportowych, aktywności tanecznej osób z niepełnosprawnością słuchu, gotowości do zmian w zajęciach wychowania fizycznego oraz wychowawczo-zdrowotnych walorów aktywności fizycznej dzieci i młodzieży. Artykuły te pokazują, że aktywność fizyczna nie jest wyłącznie kategorią sprawnościową, lecz także ważnym obszarem rozwoju społecznego, emocjonalnego i wychowawczego.

W tomie znalazły się także opracowania dotyczące psychologii i współczesnych zjawisk informacyjnych. Autorzy analizują teorie spiskowe, style miłości Johna Lee, życie seksualne w związkach romantycznych oraz afantazję jako potraumatyczny mechanizm obronny. Wskazuje to na otwartość młodych badaczy na tematy złożone, wymagające interdyscyplinarnej interpretacji oraz odpowiedzialnego języka naukowego.

Część humanistyczną tomu dopełniają teksty poświęcone literaturze staropolskiej, muzyce, językoznawstwu i kulturze. Czytelnik znajdzie tu analizę strategii perswazji w „Ogrodzie fiołkowym” Mikołaja Grodzińskiego, refleksję nad inspiracjami ptasim śpiewem w muzyce różnych epok, opracowanie dotyczące animatorów życia muzycznego Kolegiaty św. Mikołaja w Końskich oraz tekst poświęcony pandemicznej semiosferze dyskursu covidowego. Obecność tych artykułów potwierdza, że humanistyka studencka pozostaje przestrzenią namysłu nad językiem, kulturą, pamięcią, wspólnotą i sposobami interpretowania doświadczeń współczesnego człowieka.

Na uwagę zasługuje również artykuł z zakresu zarządzania i komunikacji marketingowej, poświęcony skuteczności kampanii reklamowych w mediach społecznościowych na przykładzie klubu piłkarskiego Motor Lublin S.A. Pokazuje on, że w obrębie nauk społecznych ważne miejsce zajmuje także refleksja nad mediami cyfrowymi, komunikacją organizacji i praktykami funkcjonowania współczesnych instytucji.

Oddawana do rąk Czytelników część pierwsza 35. tomu „Zeszytów Studenckiego Ruchu Naukowego UJK” jest zatem zbiorem tekstów różnorodnych, ale spójnych pod względem poznawczym. Łączy je zainteresowanie człowiekiem, jego rozwojem, edukacją, aktywnością, relacjami społecznymi, uczestnictwem w kulturze oraz funkcjonowaniem w środowisku cyfrowym. Publikowane artykuły są dowodem, że studencki ruch naukowy pozostaje ważnym miejscem kształtowania warsztatu badawczego, samodzielności intelektualnej i odpowiedzialności za słowo naukowe.

Serdeczne podziękowania kierujemy do Autorów, Opiekunów naukowych, Recenzentów oraz wszystkich osób zaangażowanych w przygotowanie niniejszego tomu. Ich praca pozwala utrzymywać ciągłość idei, która od lat towarzyszy „Zeszytom” – wspierania młodych badaczy w ich pierwszych krokach na drodze naukowej.

Introduction

The first part of Volume 35 of *Papers of Students' Scientific Movement of UJK in Kielce* brings together articles by young researchers representing the humanities and social sciences. The published contributions testify to the scholarly activity of students and doctoral researchers who pursue their research interests through student scientific circles operating at academic institutions across Poland.

The authors are students enrolled in first- and second-cycle programmes and long-cycle master's programmes, as well as doctoral school students. They represent, among others, Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, the University of Białystok, the University of Łódź, Adam Mickiewicz University, Poznań, The John Paul II Catholic University of Lublin, the Old Polish University of Applied Sciences in Kielce, Branch in Myślenice, and Jan Kochanowski University of Kielce. Such broad representation of the academic community confirms that the *Papers* remain a forum for the exchange of ideas and research experience, as well as for students' first independent attempts to describe reality in scholarly terms.

The contributions collected in this part cover a diverse range of topics, but they are united by an awareness of current social, educational, cultural and pedagogical issues. Pedagogical topics feature prominently: the significance of scouting in the face of the challenges of Generation Alpha; independence among preschool children; the level of computational thinking among first-year primary school pupils; the preparation of early school education teachers to teach media education; the development of the 4Cs in early education; the prevention of virtual threats; sharenting; and the diagnosis of ADHD in the context of Polish diagnostic practice. These articles address issues of particular importance to contemporary education, which operates amid rapid social, technological and communicative change.

Another important group of articles concerns education, community, motivation and psychosocial development. The authors examine pastoral ministry as a space for building a pedagogical community, the museum as an educational environment, the role of a sporting career in the psychosocial development of adolescents and young adults, positive reinforcement as a factor in developing student motivation, and parental overprotection. These studies reflect a concern for people as participants in social, educational and cultural relationships.

A separate group of contributions addresses physical education, health, physical activity and sport. Their authors consider pupils' attitudes towards physical education, the frequency of pupils' participation in sports activities, dance activity among people with hearing impairments, willingness to introduce changes to physical education classes, and the educational and health benefits of physical activity among children and adolescents. These articles demonstrate that physical activity is not merely a matter of physical fitness, but also an important area of social, emotional and educational development.

The volume also includes studies in psychology and contemporary phenomena within the information environment. Their authors analyse conspiracy theories, John

Lee's love styles, sexual life in romantic relationships, and aphantasia as a post-traumatic defence mechanism. This range of subjects demonstrates young researchers' openness to complex topics that require interdisciplinary interpretation and responsible scholarly language.

The humanities section is complemented by contributions on Old Polish literature, music, linguistics and culture. Readers will find an analysis of persuasive strategies in Mikołaj Grodziński's *Ogród fiołkowy*, a discussion of birdsong as a source of inspiration in music across different periods, a study of the animators of musical life at the Collegiate Church of St Nicholas in Końskie, and an article on the pandemic semiosphere of COVID-19 discourse. The inclusion of these studies confirms that student work in the humanities remains a space for reflection on language, culture, memory, community and ways of interpreting contemporary human experience.

Also noteworthy is an article in management and marketing communication examining the effectiveness of social media advertising campaigns, using Motor Lublin S.A. Football Club as a case study. It demonstrates that reflection on digital media, organisational communication and contemporary institutional practices also occupies an important place within the social sciences.

The first part of Volume 35 of *Papers of Students' Scientific Movement of UJK in Kielce*, now presented to readers, is therefore a collection of contributions that are diverse yet coherent in their scholarly focus. They share an interest in people and their development, education, activities, social relationships, participation in culture and functioning in the digital environment. The articles demonstrate that the student scientific movement remains an important setting in which young scholars develop research skills, intellectual independence and a sense of responsibility for scholarly discourse.

We extend our sincere thanks to the authors, academic supervisors, reviewers and everyone involved in preparing this volume. Their work enables the idea that has guided the *Papers* for many years to be sustained: supporting young researchers as they take their first steps in academic work.



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

SZYMON BISKUPSKI

Student I roku wychowania fizycznego i zdrowotnego, studia II stopnia
Studenckie Koło Naukowe „Fizycznie Kulturalni”
Uniwersytet Łódzki
First-year student of Physical Education and Health, second-cycle programme
“Fizycznie Kulturalni” Student Science Club
University of Lodz

Stosunek uczniów klas I i II liceum do wychowania fizycznego Attitudes of First- and Second-Year Upper Secondary School Students towards Physical Education

Summary: Physical education is a compulsory school subject. Participation in physical education classes contributes significantly to a healthy lifestyle and to students' physical, psychological and social development. The findings presented in this article form part of an undergraduate research project conducted between 13 November and 2 December 2024. The article explores the attitudes of first- and second-year upper secondary school students towards physical education and identifies the reasons they report for non-attendance. A questionnaire survey was administered via Microsoft Forms. The results point not only to a reluctance to engage in physical activity or a desire to avoid exertion, but also to the negative emotions associated with these classes. Shame, fear of peer judgement and feeling uncomfortable can make physical education a source of stress rather than enjoyment.

Keywords: physical activity, upper secondary school students, reasons for absence

Wstęp

Sport, według Macieja Demela i Alicji Skład, to działalność uprawiana systematycznie, według pewnych reguł, odznaczająca się silnym pierwiastkiem współzawodnictwa oraz tendencją do osiągania coraz lepszych wyników, mająca na celu manifestację sprawności ruchowej. Sport jest pojęciem wieloznacznym: występuje w roli jednego ze środków wychowania fizycznego, ważnego rodzaju rekreacji fizycznej oraz widowiska (Demel i Skład 1986).

Podstawa programowa oferuje rozwój podstawowych umiejętności ruchowych, które umożliwiają dzieciom i młodzieży podejmowanie różnorodnych form aktywności fizycznej przez całe życie. Opiera się na kształtowaniu kompetencji ruchowych, budowaniu motywacji do podejmowania aktywności fizycznej oraz promowaniu zdrowego stylu życia poprzez ruch i zabawę – nie ogranicza się jedynie do realizacji celów operacyjnych czy oceny wybranych elementów sprawności fizycznej. Pomimo atrakcyjności zajęć i możliwości aktywnie spędzonego czasu uczniowie nie zawsze mają najlepsze relacje z tym przedmiotem (<https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawy-programowe-w-zakresie-wychowania-fizycznego-podpisane-przez-minister-edukacji>).

Podstawowe relacje między wychowaniem fizycznym a sportem dzieci i młodzieży można rozpatrywać na tle funkcji, jakie powinny spełniać te dwa rodzaje wychowania: fizyczne i sportowe. Zasadnicze funkcje wychowania fizycznego dają się streścić w następujących pojęciach: stymulacja, czyli pobudzanie, adaptacja (przystosowanie), kompensacja (wyrównywanie) i korekcja (poprawianie). Są one oczywiście ściśle ze sobą powiązane i praktycznie nie ma między nimi ostro zarysowanych granic. Aktywność fizyczna ma prowadzić do wzmacniania sprawności i poprawy zdrowia. Trener winien być dla wychowanków wzorem osobowym. O jego autorytecie decyduje: osobowość, zdolności organizatorskie, umiejętność zdobywania zaufania, wysoki poziom wiedzy ogólnej i fachowej, sprawiedliwość, zaangażowanie, zainteresowanie postępami sportowymi i wynikami w nauce oraz planami życiowymi zawodnika. Spełnienie tych warunków w znacznej mierze przyczynia się do podniesienia efektywności procesu szkoleniowego i łączenia zadań sportowych z wychowaniem (Sozański 1993).

Pozytywna postawa wobec kultury fizycznej przejawia się w pełni wówczas, gdy pobudzeniu poznawczemu i emocjonalnemu towarzyszyć będzie praktyczne działanie (zachowanie się) zgodne z ideałami kultury fizycznej. Nauczyciel poprzez obserwację uczniów ma możliwość oceny ich stosunku do kultury fizycznej i w zależności od tego przyjęcia określonej strategii postępowania. Aby wzbudzić zainteresowanie, a w konsekwencji trwalsze zamiłowania i postawy, niezbędne jest stwarzanie na zajęciach, między innymi możliwości przeżyć wywołujących u uczniów uczucia dodatnie, takie jak zadowolenie z wykonywanych zadań, ich oceny, zaciekawienie itp. Im większe zadowolenie ucznia z zajęć, tym większe nimi zainteresowanie i chęć uczestnictwa w takich samych lub podobnych formach aktywności (Górna, Garbaciak 1994).

Michał Bronikowski wskazuje, iż polska młodzież szkolna wykazuje niepożądane zachowania w obszarze kultury fizycznej i dbałości o zdrowie, a duży wpływ na to mają między innymi: preferowanie w szkole uczniów najsprawniejszych, negatywna selekcja do zawodu nauczyciela, mała efektywność i niska intensywność zajęć wychowania fizycznego, niedostatki bazowe i organizacyjne polskiej szkoły, niewydolny system oceny osiągnięć ucznia (Bronikowski 2002).

Powszechnie stwierdzane występowanie chorób cywilizacyjnych wśród dorosłych coraz częściej dotyczy także dzieci i młodzieży. Poważnym udowodnionym problemem dorodotnym populacji dzieci, młodzieży jest występowanie wad postawy, nadwaga i otyłość, a także choroby układu krążenia, w tym nadciśnienie tętnicze obserwowane już u dzieci. Sukcesywnie obniża się sprawność fizyczna w kolejnych dekadach. Współcześnie uznaje się, że głównymi czynnikami wpływającymi na zdrowie człowieka są: styl życia, środowisko społeczne, podłoże genetyczne i działalność służby zdrowia. W świe-

tle badań naukowych w największym stopniu na zdrowie człowieka wpływa jego styl życia (50%). Zarówno prace przeglądowe, jak i badawcze naświetlają dwa istotne elementy zdrowego stylu życia – regularną aktywność fizyczną i racjonalne odżywianie. Obecnie istnieje wystarczająca liczba dowodów naukowych, że osoby, które prowadzą aktywny ruchowo tryb życia, mogą osiągnąć szereg korzyści zdrowotnych. Wielokrotnie również potwierdzony jest związek właściwego odżywiania się ze zdrowiem (Łukasik, Ziemia 2016).

Rozwój sportu dzieci i młodzieży warunkuje potrzebę poszukiwania optymalnych rozwiązań programowo-organizacyjnych i metodycznych, umożliwiających pogodzenia zadań kształcenia, wychowania i treningu młodocianych sportowców. Problem ten jest niezwykle złożony i wymaga właściwego postępowania w procesie dydaktycznym. Szkoła to miejsce, w którym młodzież spędza większość dnia, ucząc się, nawiązując relacje z rówieśnikami jednocześnie ucząc się zasad współżycia społecznego, zasad fair play, budując poczucie własnej wartości, odkrywając siebie i swoje możliwości, mocne i słabe strony, predyspozycje sportowe oraz zainteresowanie w kierunku dalszego życia. Sala gimnastyczna jest jednym z tych miejsc, które pomagają w rozwoju fizycznym i społecznym. Ważne jest to, aby jak najefektywniej wykorzystywać bazę sportową, jaką oferują szkoły, oraz potencjał wychowawczy i pedagogiczny nauczyciela, aby w maksymalnym stopniu pozytywnie wpływać na podjęte przez uczniów decyzje dotyczące aktywności fizycznej, trybu życia oraz wyborów żywieniowych, które będą miały wpływ na dalsze życie licealistów.

Cel badań

Celem badań było rozpoznanie stosunku uczniów klas I i II szkoły licealnej do zajęć wychowania fizycznego oraz identyfikacja deklarowanych przyczyn absencji na tych zajęciach.

Postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jak uczniowie klas I i II liceum oceniają znaczenie wychowania fizycznego w porównaniu z innymi przedmiotami szkolnymi?
2. Jaka liczba godzin wychowania fizycznego w tygodniu jest uznawana przez badanych za wystarczającą?
3. Jakie przyczyny nieuczestniczenia w zajęciach wychowania fizycznego wskazują badani uczniowie?
4. Czy opinie uczniów różnią się ze względu na płeć?

Materiał i metodyka badań

Dobór próby do badania był celowy. Badanie przeprowadzono wśród 73 licealistów, w tym 51 kobiet i 20 mężczyzn oraz 2 osób, które określiły swoją płeć jako inną. Powodem większej liczby kobiet w grupie badawczej jest przeważająca ich liczba w klasie w stosunku do mężczyzn. Metodą badań był sondaż diagnostyczny z techniką ankietową i specjalnie przygotowanym narzędziem badawczym – kwestionariuszem ankiety pt.

„Stosunek klas I i II szkoły średniej do wychowania fizycznego – formularz”. Formularz zawierał 19 pytań, z czego 6 zamkniętych i 13 otwartych. Pytania otwarte miały charakter docieklivy i szczegółowy które wymagały konkretnych odpowiedzi dotyczących powodów nieobecności na zajęciach wychowania fizycznego. Odpowiedzi zostały uporządkowane na zasadzie podobieństw i przypisane do grup. Ankieta została przeprowadzona przy pomocy platformy Microsoft Forms poprzez rozesłanie przez dyrektora szkoły ankiety do siedmiu klas szkolnych 13 listopada 2024 roku za pośrednictwem poczty elektronicznej, tj. Librus. Odpowiedzi zostały zebrane w okresie od 13 listopada 2024 roku do 2 grudnia 2024 roku. Celem badania było uzyskanie wiedzy na temat stosunku do lekcji wychowania fizycznego oraz przyczyn nieobecności uczniów klas I i II szkoły średniej na tych zajęciach¹.

Wyniki badań

Na początku w ankiecie poproszono badanych o odpowiedź na pytanie: Jakie miejsce według nich zajmuje wychowanie fizyczne względem innych przedmiotów? Ponad połowa ankietowanych ogółem uznała, że ten przedmiot jest mało ważny; kobiety stanowiły 69%, natomiast mężczyźni 55%. Niespełna 26% odpowiedziało, że przedmiot jest ważny, w tym 13 kobiet i 6 mężczyzn. Natomiast zaledwie 8% zaznaczyło, że przedmiot ten jest bardzo ważny (w tym 3 kobiety oraz 3 mężczyzn).

Tabela 1. Waga przedmiotu wychowania fizycznego w porównaniu z pozostałymi w ocenie badanych licealistów XXXIV liceum z podziałem na płeć

L.p.	Wyszczególnienie	Płeć						Ogółem	
		Kobieta		Mężczyzna		Inna			
		N	%	N	%	N	%	N	%
01.	Mało ważne	35	69%	11	55%	2	100%	48	66%
02.	Ważne	13	25%	6	30%	0	0%	19	26%
03.	Bardzo ważne	3	6%	3	15%	0	0%	6	8%
04.	Ogółem	51	100%	20	100%	2	100%	73	100%

Źródło: opracowanie własne

Następnie badani licealiści zostali zapytani, jaka według nich jest wystarczająca liczba godzin wychowania fizycznego w tygodniu. Znaczna część badanych, bo aż 55%, odpowiedziała, że wystarczyłoby mieć 2 godziny w tygodniu, w tym 32 kobiety oraz 6 mężczyzn. Mniejsza część, bo aż 37% odpowiedziało, że od 3 do 4 godzin w zupełności wystarczy (w tym 17 kobiet i 10 mężczyzn). Zaledwie 5% odpowiedziało, że liczba ta mogłaby wzrosnąć do 5-6 godzin w tygodniu (w tym 1 kobieta i 3 mężczyzn). Tylko 3 % ba-

¹ Przedstawione wyniki są częścią badań zrealizowanych w ramach pracy licencjackiej pt. „Stosunek uczniów klas I i II szkoły średniej do wychowania fizycznego” pod kierunkiem dr. hab. Grzegorza Michalskiego w Uniwersytecie Łódzkim w 2025 roku.

danych zaznaczyło, że w planie lekcyjnym mogłoby znajdować się więcej niż 6 godzin w tygodniu (w tym 1 kobieta i 1 mężczyzna).

Tabela 2. Wystarczająca liczba godzin wychowania fizycznego w tygodniu według badanych licealistów z podziałem na płeć

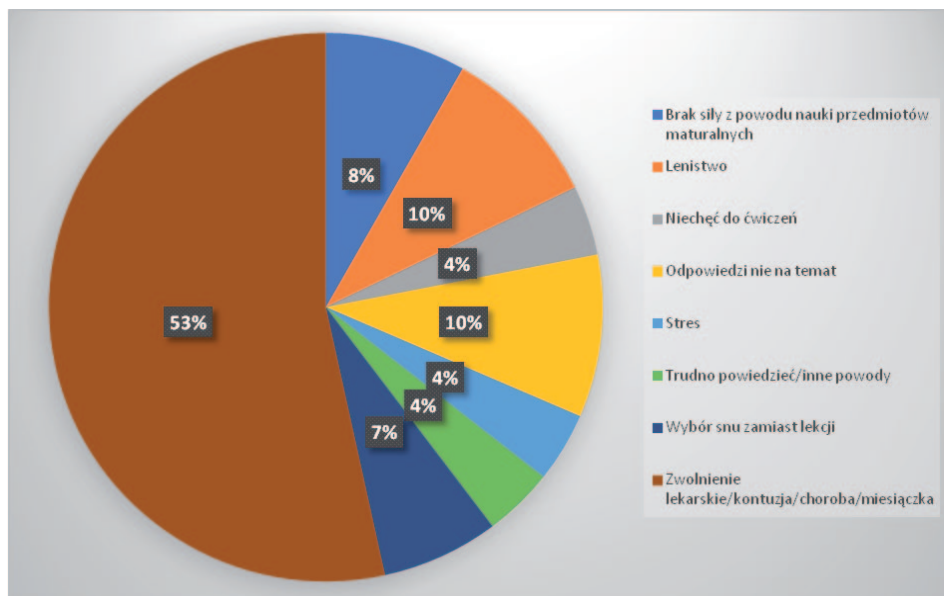
L.p.	Wyszczególnienie	Płeć						Ogółem	
		Kobieta		Mężczyzna		Inna			
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	2 godziny	32	63%	6	30%	2	100%	40	55%
2.	3-4 godziny	17	33%	10	50%	0	0%	27	37%
3.	5-6 godzin	1	2%	3	15%	0	0%	4	5%
4.	Więcej niż 6 godzin	1	2%	1	5%	0	0%	2	3%
5.	Ogółem	51	100%	20	100%	2	100%	73	100%

Źródło: opracowanie własne

W kolejnym pytaniu ankietowani zostali poproszeni o wskazanie powodów, dla których uczniowie liceum nie uczestniczą w zajęciach z wychowania fizycznego. Znaczna część osób napisała, że jest to spowodowane zwolnieniem lekarskim, kontuzją lub chorobą. Tę odpowiedź wskazało ponad 53% badanych, z czego odpowiedziało 28 kobiet, 10 mężczyzn oraz 1 osoba nieidentyfikująca się z żadną z podanych kategorii płci. Z kolei odpowiedź wskazującą na brak motywacji, zaznaczyło 10% odpowiadających, z czego 5 osób to kobiety, a 2 osoby to mężczyźni. Zaledwie 8% ankietowanych twierdziło, że powodem nieobecności na zajęciach wychowania fizycznego jest brak siły z powodu nauki na przedmioty maturalne (w tym 5 kobiet i 1 mężczyzna).

W następnym pytaniu ankietowani zostali poproszeni o wskazanie powodu, dla którego nie uczestniczą w zajęciach wychowania fizycznego. 53% badanych wskazało, że zwolnienie lekarskie, kontuzja, choroba lub miesiączka jest przyczyną nieobecności na zajęciach z aktywności fizycznej. Z kolei 10% badanych usprawiedliwiało swoją nieobecność lenistwem. Kolejne 10% odpowiedzi nie nadawało się do klasyfikacji. Następne 8% odpowiedzi dotyczyło braku siły i chęci do ćwiczeń z powodu przeciążenia nauką ważniejszych dla nich przedmiotów maturalnych. 7% licealistów tłumaczyło się wyborem większej liczby godzin snu zamiast uczestnictwa w zajęciach. W nielicznych wypowiedziach badani (4%) wymieniali stres i niechęć do ćwiczeń.

Podsumowując powyższe wyniki badań, można stwierdzić, iż większość badanych licealistów nie jest pozytywnie nastawiona do zajęć z wychowania fizycznego. Wykorzystują oni możliwość nieuczestniczenia w zajęciach poprzez zwolnienia lekarskie, unikanie kontaktu z nauczycielem i udziału w lekcji, zachorowania, złe samopoczucie, tłumaczenie się zmęczeniem przez inne, ważniejsze przedmioty, które zdaje się na maturze. Wyniki sugerują, że dla części uczniów lekcje wychowania fizycznego nie stanowią atrakcyjnej formy aktywności, co może ograniczać ich zaangażowanie. Dziewczyny jako jeden z powodów nieuczestniczenia w lekcji podają dolegliwości związane z miesiącz-



Wykres 1. Powody, dla których badani uczniowie liceum nie uczestniczą w zajęciach z wychowania fizycznego

Źródło: opracowanie własne

ką. Nawet jeśli uczniowie uczestniczą w zajęciach, to nie angażują się w nie na 100%, ćwiczą, nie wykorzystując maksymalnie swoich możliwości fizycznych, nie zawsze wykorzystują potencjał, jaki daje dostęp do bazy dydaktycznej czy zdolności pedagogiczne i trenerskie nauczyciela.

Dyskusja wyników

Porównując wyniki badań własnych do tych zawartych w pracy Michała Karasińskiego w kwestii zwiększenia ilości godzin zajęć wychowania fizycznego, zauważamy, że uczniowie nie wykazują wyraźnej chęci w obu grupach badawczych do zwiększenia liczby godzin zajęć w tygodniu. Duża grupa osób zaznacza, że nadmiar obowiązków i zajęcia do późnych godzin popołudniowych nie zachęcają uczniów do zwiększenia aktywności fizycznej na jeszcze jednej dodatkowej lekcji wychowania fizycznego. Część badanych wyrażała opinię, że nie są klasą sportową i nauka jest dla nich najistotniejsza spośród obowiązków szkolnych. Analizując również wyniki pracy E. Madejskiego, G. Kosiby i R. Madejskiego (2021), można zauważyć, że przedmiot wychowania fizycznego nie cieszył się zbyt dużą popularnością. Mogła mieć na to wpływ m.in. niewłaściwa postawa nauczycieli. Badania również ujawniły, że nauczyciele słabo informowali wychowanków

o celach i planowanych osiągnięciach, a w czasie przebiegu lekcji nie zawsze potrafili zachować partnerskie relacje z uczniami.

Wnioski

Czasem nauczyciel nie potrafi znaleźć wspólnego języka z młodzieżą, nie potrafi uatrakcyjnić zajęć na tyle, aby zainteresowały młodzież. Nauczyciel potrafi skupiać się tylko na konkretnym fragmencie ćwiczeń i programie nauczania, nie rozbudowując go o ciekawe elementy. Często nie umie zbudować swojego autorytetu, który miałby wpływ na motywację uczniów do wysiłku. Nie porusza również zagadnień, które są w kręgu zainteresowań licealistów i które mogą się przydać w codziennym życiu. Warto co jakiś czas przeprowadzać ankiety wśród uczniów, aby poznać ich punkt widzenia, co pozwoli lepiej do nich dotrzeć i dostosowywać program nauczania, w miarę możliwości zgodnie z ich sugestiami, aby osiągnąć lepsze wyniki w nauce aktywności fizycznej.

Bibliografia

- Bronikowski M., 2002, *Metodyka wychowania fizycznego w reformowanej szkole*, Poznań.
- Demel M., Skład A., 1986, *Teoria wychowania fizycznego*, Warszawa.
- Madejski E., Kosiba G., Madejski R., 2021, *Uczniowskie opinie o lekcji wychowania fizycznego*, [w:] Polechoński J., Skalik K. (red.), *Współczesne problemy wychowania fizycznego*, Katowice.
- Górna K., Garbaciak W., 1994, *Kultura fizyczna w szkole*, Katowice.
- Karasiński M., 2015, *Stosunek młodzieży z dwóch krakowskich liceów do wychowania fizycznego*, „Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej”, t. 4, s. 144-152
- Górna-Lukasik K., Ziemia M. (red.), 2021, *Wychowanie do zdrowego stylu życia w szkole średniej w opinii studentów. Integracja ogólnoszkolna*, Katowice, s. 9-26
- Sozański H., 1993, *Podstawy teorii treningu*, Warszawa.
- <https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawy-programowe-w-zakresie-wychowania-fizycznego-podpisane-przez-minister-edukacji>, data dostępu: 20.04.2026



NIKOLA BLUSZCZ

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

(Nie)samodzielność dzieci przedszkolnych w opinii nauczycieli (In)dependence among Preschool Children as Perceived by Teachers

Summary: The article examines the development of independence in preschool children. Its aim is to assess children's level of independence as perceived by teachers and to formulate guidance for educators and parents on effective ways of supporting it. The findings show that children display the strongest skills in the cognitive and motor domains, while emotional independence – particularly self-regulation – and social independence are the least developed.

Keywords: independence of preschool children, self-care skills, lack of independence, teacher

Wstęp

Słowo *samodzielność* często definiowane jest jako umiejętności samoobsługowe, które zapewniają autonomię w kluczowych obszarach życia¹. W świetle literatury przedmiotu jednak jest to zagadnienie o wiele bardziej szerokie. Kinga Kuszak wyjaśnia je następująco:

„Samodzielność jest dyspozycją dziecka niezwykle istotną do podejmowania wyzwań i działania zgodnie z własną wolą. Wynika z potrzeby niezależnego zdobywania i gromadzenia doświadczeń, pokonywania przeszkód, sprawdzania swoich umiejętności w różnych sytuacjach. (...) Wiąże się z gotowością do podjęcia kolejnych prób działania w celu realizacji zamierzenia, a także z umiejętnością poniesienia konsekwencji własnych wyborów i decyzji”². Samodzielność to jeden z najważniejszych aspektów rozwoju i życia człowieka, który dotyczy każdej płaszczyzny: fizycznej, emocjonalnej, społecznej

¹ Zob. Mikler-Chwastek 2017: 129.

² Zob. Kuszak 2006: 7.

oraz poznawczej³. Prawidłowo rozwijający się przedszkolak powinien „uzyskać podstawową niezależność od otoczenia”⁴. Zapewnia mu to poczucie bezpieczeństwa i komfort w kolejnych etapach rozwoju i edukacji. Jednak w ciągu ostatnich 30 lat można dostrzec tendencję do formułowania stwierdzeń, które w sposób jednoznaczny zwracają uwagę na spadek poziomu samodzielności wśród dzieci, np.: „Kształtowanie samodzielności i odpowiedzialności dziecka jest niezmiernie ważnym zadaniem (...). Często także można obserwować działania wychowawcze, których skutkiem jest hamowanie rozwoju samodzielności dziecka”⁵; „W wyniku badań stwierdzono, że w grupie dzieci samodzielnych w wieku pięciu lat nastąpiło znaczne obniżenie samodzielności w obszarze działań (...), a także sferze kontaktów społecznych”⁶. Z kolei z praktyki edukacyjnej wynika przekonanie świadczące o narastaniu tego zjawiska w podstawowych sferach życia codziennego: „Coraz częściej pojawiają się wypowiedzi sugerujące, że współczesne dzieci w wieku przedszkolnym są mniej samodzielne niż kiedyś (...) Oto tylko niektóre przykłady niesamodzielności zgłaszane przez nauczycieli przedszkolnych: korzystanie z pampersów, brak umiejętności picia z kubka”⁷.

Powyższe głosy badaczy obrazują, że problem niesamodzielności nie jest jedynie marginalnym zjawiskiem, lecz narastającą trudnością, z którą na co dzień mierzą się nauczyciele wychowania przedszkolnego. Dzieci, które nie potrafią wykonać elementarnych czynności samoobsługowych, siłą rzeczy napotykać na bariery w budowaniu poczucia własnej wartości oraz w swobodnej eksploracji otoczenia. Zjawisko to stawia przed współczesną pedagogiką i środowiskiem rodzinnym zupełnie nowe wyzwania edukacyjno-opiekuńcze.

W związku z powyższym coraz częściej pojawiają się pytania i wątpliwości. Czy współcześnie możemy mówić o kryzysie samodzielności wśród dzieci w wieku przedszkolnym? Czym taki stan rzeczy może być spowodowany?

Obszary rozwoju samodzielności

Ze względu na szerokie znaczenie terminu określającego autonomiczne działania dzieci koniecznością jest ukazanie ich poszczególnych obszarów. Możemy więc wyróżnić samodzielność:

- samoobsługową, która obejmuje ogół kompetencji samoobsługowych, takich jak: ubieranie i rozbieranie się, spożywanie posiłków, czynności pielęgnacyjne czy korzystanie z toalety. Czynności samoobsługowe są niezwykle fascynujące dla dzieci przedszkolnych i jest to najlepszy czas na ich doskonalenie, w taki sposób, aby przerodziły się one w nawyki (np. codzienne mycie zębów). Opanowanie tego ob-

³ Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, Dziennik Ustaw 2017, poz. 356.

⁴ Zob. Kuszak 2006: 7.

⁵ Zob. Sławiński 1991: 137.

⁶ Zob. Kuszak 2006: 145.

⁷ Zob. Jędrzejowska 2017: 356.

szaru samodzielności w stopniu podstawowym zapewnia komfort i poczucie bezpieczeństwa dla dziecka podczas pobytu w przedszkolu⁸;

- w czynnościach społecznie użytecznych, która odnosi się do pomocy w prostych czynnościach, a także podejmowania mało skomplikowanych obowiązków w domu i przedszkolu. Dzięki opanowaniu tego aspektu samodzielności dziecko zauważa, że jego działania mogą być korzystne nie tylko dla niego samego⁹;
- ruchową (motoryka duża), która wiąże się głównie z nabyciem umiejętności lokomocyjnych, później dziecko doskonali swoją sprawność fizyczną: porusza się po schodach w górę i w dół, wspina się, pokonuje tory przeszkód, rzuca i łapie piłkę, skacze, biega¹⁰;
- manualną (motoryka mała), która w literaturze przedmiotu nazywana jest także samodzielnością w posługiwaniu się różnorodnymi narzędziami, wymaga dobrze wykształconej sprawności motorycznej i koordynacji wzrokowo-ruchowej.

Opanowanie tego rodzaju samodzielności umożliwia dziecku: otwieranie i zamykanie prostych pudełek, naciskanie klamek oraz otwieranie i naciskanie zamków; manipulację małymi przedmiotami; układanie puzzli; lepienie z plasteliny oraz rysowanie prostych kształtów¹¹;

- językowo-komunikacyjną, która zawiera w sobie samodzielność mowy oraz samodzielność w kontaktach społecznych. Opanowanie jej pozwala na samodzielne posługiwanie się pojęciami abstrakcyjnymi i różnymi regułami gramatycznymi, tym samym mówą oraz jej wykorzystywanie w kontaktach społecznych. Dzięki temu dziecko może samo zgłaszać swoje potrzeby, wyrażać swoje zdanie oraz opowiadać historyjki będące wytworem jego wyobraźni¹²;
- poznawczą (inaczej w procesach intelektualnych), która wyraża się w zadawaniu pytań i stawianiu przed sobą problemów, a następnie podejmowaniu próby odnalezienia odpowiedzi bądź rozwiązania. Dziecko samodzielnie zbiera i koduje przekazywaną mu wiedzę i potrafi ją wykorzystać w działaniu¹³;
- społeczną – odnoszącą się do przestrzegania norm społecznych, nawiązywania relacji interpersonalnych, a także radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Istotny jest fakt, iż aby dziecko mogło opanować ten rodzaj samodzielności, rodzic, a także nauczyciel powinni zapewnić określone warunki, np. umożliwić swobodną zabawę bądź kontakty rówieśnicze, także te nieprzyjemne¹⁴;
- emocjonalną – obejmującą umiejętność wyrażania emocji w sposób akceptowalny społecznie (szczególnie w starszych grupach przedszkolnych); nazywania swoich emocji, a także odczuć innych oraz samodzielnego korzystania z prostych technik samoregulacji (np. przytulenie misia)¹⁵;

⁸ Zob. Mikler-Chwastek 2017: 130-131.

⁹ Zob. Kuszak 2006: 34-35.

¹⁰ Zob. Mikler-Chwastek 2017: 130-131.

¹¹ Zob. Kuszak 2006: 21.

¹² Zob. Kuszak 2006: 24.

¹³ Zob. Kuszak 2006: 24.

¹⁴ Zob. Mikler-Chwastek 2017: 130-131.

¹⁵ Zob. Kuszak 2006: 25-26.

- w zabawie i twórczości, która jest często pomijanym aspektem samodzielności, a dla dzieci w wieku przedszkolnym niesamowicie ważnym; odnosi się do samodzielnego inicjowania zabawy, tworzenia (prac plastycznych lub własnych zabaw), a także śpiewania piosenek. Dzięki takim działaniom dziecko poznaje świat, stąd też można ją utożsamiać z samodzielnością w poznawaniu świata¹⁶.

Dla dziecka w wieku przedszkolnym istotnym jest, aby wykształciło podstawowe kompetencje w zakresie każdego rodzaju samodzielności. Jednak są one swojego rodzaju schodkiem, który pozwala mu piąć się wyżej i doskonalić każdą ze sfer¹⁷.

Etapy rozwoju samodzielności u człowieka

W literaturze przedmiotu rozwój samodzielności opisywany jest od narodzin do adolescencji i dzieli się na konkretne etapy. Kinga Kuszak wymienia ich sześć¹⁸:

1. samodzielność lokomocyjna, którą dziecko powinno opanować w pierwszym roku swojego życia. Dzięki jej osiągnięciu maluch jest w stanie sam przemieszczać się po znanych i nieznanych mu przestrzeniach oraz sięgać po upatrzone przez siebie przedmioty. Przejście przez pierwszy etap pozwala na samodzielną eksplorację, a co za tym idzie – uniezależnienie się w tym aspekcie od rodziców i ich bezpośredniej kontroli. Umiejętność przemieszczania się jest tak naprawdę pierwszym narzędziem poznawczym dla dziecka.
2. samodzielność elementarna, której intensywny rozwój przypada pomiędzy 2. a 3. rokiem życia. Dziecko w tym okresie zyskuje podstawową niezależność w działaniu: zaspokaja swoje najważniejsze potrzeby oraz wykonuje czynności samoobsługowe, wyraża swoje emocje i reaguje na potrzeby innych, podejmuje swoje pierwsze decyzje.
3. samodzielność praktyczna, która rozwija się w wieku od 3–4 lat do 6–7 lat. Etap ten dotyczy dzieci na etapie przedszkolnym oraz pierwszej klasy w edukacji wczesnoszkolnej. Dziecko podejmuje się pewnych zadań i dąży do ich realizacji, świadomie kieruje własną aktywnością oraz potrafi wykonywać czynności społecznie pożyteczne.
4. samodzielność poznawcza, przypadająca na okres od 7.–8. roku życia do 11.–12. roku życia. Odnosi się ona do zdolności intelektualnych ucznia. Dziecko osiąga zdolność do korzystania z wcześniej przyswojonej wiedzy, podejmuje działania, potrafi przewidzieć i ponosić ich konsekwencje.
5. samodzielność refleksyjna, która przypada na okres dojrzewania (od 13.–14. roku życia do 17.–18. roku życia). Nastolatek analizuje swoją tożsamość i miejsce w świecie, dzięki czemu zaczyna kreować swoją przyszłość. Analizuje i ocenia, a także podejmuje działania i przewiduje ich skutki. Zaczyna rozumieć własne emocje oraz opanowuje umiejętność kierowania nimi.
6. samodzielność autonomiczna (ostatni etap), która bierze udział w życiu człowieka po 18. roku życia. Umożliwia ona samodzielne realizowanie własnego modelu życia.

¹⁶ Zob. Mikler-Chwastek 2017: 133.

¹⁷ Zob. Kuszak 2006: 26.

¹⁸ Zob. Kuszak 2006: 36-37.

Człowiek na tym etapie ma ukształtowany system wartości, którym się kieruje. Osoba w tym etapie samodzielności potrafi zachować swoją indywidualność i jeśli tego chce, wychodzi poza utarte schematy.

Należy jednak mieć na uwadze, że rozwój samodzielności jest procesem indywidualnym. Istotnym jest też fakt, iż osiąganie kolejnych etapów samodzielności przygotowuje nas jako ludzi do pełnienia kolejnych następujących po sobie ról społecznych (dziecko, uczeń, dorosły, pracownik)¹⁹. Tak więc człowiek przyjmuje na siebie kolejne role społeczne, gdy jest na to gotowy i wszedł w wymagający konkretnych kompetencji etap.

Zagrożenia dla rozwoju samodzielności

Na samodzielne działanie jednostki składa się kilka kluczowych elementów: pomysł czynności (idea), sposób wykonania, przebieg działania i jego kontrola²⁰. Działanie to powinno być realizowane bez ingerencji innych osób oraz w pełni świadomie. Proces planowania czynności również jest istotnym elementem samodzielnego działania. Dziecko nie może w zupełności opierać się na dawanych mu instrukcjach. Rozwój samodzielności dziecka w okresie przedszkolnym jest niezwykle dynamiczny. Jest to swojego rodzaju 'okres wrażliwy' na rozwój wielu aspektów samodzielności. Jeżeli nie damy dziecku przestrzeni na planowanie, analizowanie i działanie, rozwój tych umiejętności nie będzie możliwy, gdyż będziemy wtedy kierować się stylem ograniczającym samodzielność, co pozbawia je doświadczeń, które kształtują jego umiejętności.²¹

We współczesnej literaturze przedmiotu często można zauważyć przesłanki o niskim poziomie samodzielności wśród współczesnych dzieci. Ewa Jędrzejowska²² jako przyczyny wymienia: wyreżanie dziecka w samodzielnym działaniu, komunikaty od opiekuna świadczące o niewystarczających kompetencjach dziecka, nadopiekuńcza postawę rodziców. Na podobne sytuacje wskazuje Sławiński²³. Wystarczy także przyrzeć się współczesnej codzienności, którą charakteryzuje ciągły pośpiech. W takich warunkach dziecko często słyszy komunikaty, które w jasny sposób sygnalizują, że samodzielne wykonywanie czynności, takich jak założenie kurtki czy butów, trwa zbyt długo. Nie pozostawia to wątpliwości, że w ten sposób znacząco ogranicza się samodzielność dziecka. Należy też dostrzec nowo wykształcone style wychowawcze, np. 'rodzic helikopter'. Jest to styl rodzicielstwa, który cechuje się: kontrolą behawioralną (regulacja działań dziecka i jego świata) oraz kontrolą psychologiczną (dążenie do osiągnięcia przez dziecko efektów oczekiwanych przez rodzica poprzez manipulowanie emocjami)²⁴. Taka postawa nie ma pozytywnego wpływu na samodzielność dziecka.

¹⁹ Zob. Kuszak 2006: 33.

²⁰ Zob. Kuszak 2006: 22.

²¹ Zob. Kuszak 2006: 139.

²² Zob. Jędrzejowska 2017:356.

²³ Zob. Sławiński 1991:147.

²⁴ Zob. Galanciak, M. Siwicki 2020: 45-46.

Metodologia badań własnych

Badania naukowe to według Maszke „zespół czynności, które zmierzają do poznania, wyjaśnienia i zrozumienia zjawisk i zdarzeń będących przedmiotem badań jak i udzielania odpowiedzi na sformułowane pytania badawcze”²⁵. W związku z powyższym prowadzenie badań naukowych to proces, który powinien cechować się rzetelnością i odpowiedzialnością.

Celem teoretycznym przeprowadzonych badań była diagnoza poziomu samodzielności dzieci w wieku przedszkolnym w opinii nauczycieli. Celem praktycznym było natomiast sformułowanie wskazań dla nauczycieli i rodziców dotyczących skutecznych metod wspierania samodzielności dziecka.

W podjętych badaniach problem główny wyraża się w pytaniu:

Jak nauczyciele wychowania przedszkolnego oceniają aktualny poziom samodzielności dzieci przedszkolnych w poszczególnych sferach rozwoju?

Z problemu głównego wynikają następujące pytania szczegółowe:

1. Jakie są najbardziej prawdopodobne przyczyny niesamodzielności wśród dzieci?
2. Jaki jest poziom samodzielności dzieci w wieku przedszkolnym w poszczególnych obszarach?

W procedurze badawczej zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki wywiadu. Narzędziem badawczym był kwestionariusz wywiadu przygotowany na podstawie aktualnej podstawy wychowania przedszkolnego²⁶ oraz literatury przedmiotu²⁷. Kwestionariusz wywiadu składał się z dwóch części: metryczki oraz części właściwej, dotyczącej oceny przez nauczycieli poziomu samodzielności dzieci w zakresie: samoobsługi, czynności codziennych, motoryki małej i dużej, języka i komunikacji, rozwoju poznawczego, społecznego i emocjonalnego, a także zabawy i twórczości oraz ogólnej oceny stanu samodzielności w grupie przedszkolnej (również z możliwymi przyczynami jej niewystarczającego poziomu).

W badaniu wzięło udział 14 nauczycieli wychowania przedszkolnego z województwa mazowieckiego pracujących zarówno w placówkach publicznych, jak i niepublicznych.

Analiza wyników badań własnych

W badaniu udział wzięło 6 nauczycieli, których wychowankowie to 3–4-latki, oraz 8 nauczycieli, którzy pracują z 5–6-latkami. Każda z tych grup odpowiadała na pytania dotyczące przykładowych zachowań występujących w danej grupie wiekowej.

²⁵ Zob. Maszke 2008: 17.

²⁶ Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Dziennik Ustaw 2017, poz. 356.

²⁷ Zob. Kuszak 2006, Mikler-Chwastek 2017, Jędrzejowska 2017.

Tabela 1. Procentowy wykaz częstotliwości występowania zachowań świadczących o prawidłowym poziomie samodzielności w poszczególnych obszarach – grupa 3-4-latków oraz grupa 5-6-latków

Obszar samodzielności	3-4-latki				5-6-latki				Nie dotyczy
	Nigdy	Rzadko	Często	Zawsze	Nigdy	Rzadko	Często	Zawsze	
Samoobsługa	3,7%	27,8%	46,3%	22,2%	3,4%	18,2%	30,7%	40,9%	6,8%
Czynności społecznie użyteczne	0%	33,3%	66,7%	0%	0%	25%	68,8%	6,3%	0%
Motoryka duża	0%	16,7%	66,6%	16,7%	0%	20,8%	52,1%	22,9%	4,2%
Motoryka mała	0%	16,7%	73,3%	10%	0%	20,8%	47,9%	29,2%	2,1%
Język i komunikacja	0%	27,7%	55,6%	16,7%	0%	12,5%	67,5%	20%	0%
Samodzielność poznawcza	0%	36,7%	50%	13,3%	0%	12,5%	35%	50%	2,5%
Samodzielność społeczna	6,7%	56,7%	36,6%	0%	0%	25%	62,5%	12,5%	0%
Samodzielność emocjonalna	8,3%	50%	33,4%	8,3%	0%	27,5%	65%	5%	2,5%
Zabawa i twórczość	0%	37,5%	58,3%	4,2%	0%	7,5%	57,5%	35%	0%

W grupach 3–4-latków przeważająca większość badanych często dostrzega zachowania świadczące o prawidłowym poziomie samodzielności w większości obszarów, z wyjątkiem samodzielności społecznej i emocjonalnej, gdzie połowa badanych rzadko zauważa przejawy samodzielnych działań. Co więcej, wychowawcy zauważają, że te dwa obszary są najbardziej zaniedbanymi rodzajami samodzielności – badani zwracają uwagę na fakt, iż nigdy nie zaobserwowali oni sytuacji, w której dziecko próbuje samodzielnie się uspokoić lub protestuje przy próbie pomocy.

W grupach 5–6-latków w każdym z aspektów można dostrzec tendencję częstego występowania zachowań świadczących o prawidłowym poziomie samodzielności. W tej grupie badanych nauczycieli zdecydowanie najlepiej wypadają obszary: samodzielności poznawczej oraz samoobsługi, gdzie większość badanych wybierała odpowiedź – zawsze. Natomiast najczęściej nie mieli oni okazji do zaobserwowania zachowań, takich jak: wiązanie sznurowadeł, nakładanie jedzenia na talerz oraz mycie zębów, wybierając odpowiedź – nie dotyczy.

Można więc powiedzieć, że poziom samodzielności dzieci zarówno w grupie 3–4-latków, jak i 5–6-latków (według badanych) jest w dolnej granicy normy. Nauczyciele często zauważają samodzielne działania dzieci, lecz wciąż pojawiają się braki, chociażby w samodzielności emocjonalnej.

Poziom samodzielności a rodzaj placówki

Odpowiedzi badanych wskazują na niewielką przewagę (w kontekście poziomu samodzielności) dzieci w przedszkolach publicznych z wyjątkiem jednego aspektu – samodzielności emocjonalnej. Nauczyciele w przedszkolach publicznych jasno wskazują na to, że często dostrzegają przejawy prawidłowego poziomu samodzielności dzieci, natomiast jeden z tych obszarów jest nieco zaniedbany – mowa tu o wcześniej wspomnianym obszarze emocjonalnym. Porównując dwa rodzaje placówek, można zauważyć, że w przedszkolach niepublicznych występuje zdecydowanie niższy poziom w samodzielności samoobsługowej oraz w obszarze motoryki małej.

Poziom samodzielności a miejsce funkcjonowania placówki

W badaniu udział wzięło 3 nauczycieli z przedszkoli wiejskich, 3 nauczycieli z małych miast (do 50 tysięcy mieszkańców) oraz 8 nauczycieli z dużych miast (powyżej 50 tysięcy mieszkańców). Analizę wyników wywiadów w tym kryterium można rozpatrywać stopniowo, jeśli chodzi o poziom samodzielności dzieci. Według opinii badanych na nieco niższej pozycji plasuje się poziom samodzielności dzieci przedszkolnych z dużych miast. Najniżej ocenianym obszarem jest samodzielność społeczna, gdzie niemal 60% badanych rzadko dostrzega zachowania dzieci świadczące o prawidłowym jej poziomie oraz samoobsługa, gdzie 35% nauczycieli również rzadko obserwuje działania przedszkolaków w jej zakresie. Wyżej plasuje się poziom samodzielności w przedszkolach z małych miast oraz wiejskich. Najlepiej realizującym się obszarem samodzielności jest samoobsługa, gdzie niemal 50% nauczycieli w wiejskich przedszkolach i ponad 50% nauczycieli w przedszkolach z małych miast zawsze zauważa jej oznaki. Jedynym obszarem, w którym nauczyciele dość rzadko dostrzegają aktywne działania uczniów, jest samodzielność emocjonalna.

Poziom samodzielności a staż pracy nauczyciela

W badaniu udział wzięło 7 nauczycieli ze stażem pracy wynoszącym 0–3 lata, 3 nauczycieli ze stażem wynoszącym 4–10 lat, 3 nauczycieli ze stażem pracy wynoszącym 11–19 lat oraz 1 nauczyciel ze stażem pracy wynoszącym ponad 20 lat. Dwie pierwsze kategorie nauczycieli w podobny sposób oceniają swoich wychowanków. Często zauważają oni zachowania świadczące o prawidłowym poziomie samodzielności. Najlepiej jednak te grupy przedszkolne radzą sobie z 2 obszarami: samoobsługowym oraz poznawczym. Dużo surowiej swoje grupy oceniają nauczyciele ze stażem pracy przekraczającym 11 lat. Zdecydowanie rzadziej dostrzegają oni samodzielne działania w swoich grupach w większości obszarów. Natomiast w przypadku nauczyciela z ponad 20-letnim stażem sytuacja wygląda jeszcze inaczej. Osoba ta często dostrzega zachowania świadczące o prawidłowym poziomie samodzielności w poszczególnych obszarach, z wyjątkiem już powtarzającego się aspektu emocjonalnego – 80% prawidłowych zachowań jest rzadko zauważanych.

Ogólna ocena poziomu samodzielności dzieci przedszkolnych w opinii nauczycieli

W tym kryterium badani są podzieleni – 50% ocenia poziom samodzielności dzieci jako wystarczający i adekwatny do wieku, natomiast drugie 50% – wręcz przeciwnie. Najbardziej zadziwiający jest jednak fakt, iż grupy, których wychowawcy oceniają poziom samodzielności jako niewystarczający, charakteryzują się wyższym poziomem samodzielności niż grupy opisywane przez tych badanych, którzy wskazują na ich wystarczający poziom samodzielności. W grupach, które – zdaniem nauczycieli – cechują się niewystarczającym poziomem samodzielności, często, a w niektórych przypadkach zawsze, dostrzega się zachowania świadczące o prawidłowym poziomie samodzielności. Rozbieżności zauważa się tylko w zakresie emocjonalnym, gdzie niemal połowa odpowiedzi (42,5%) wskazuje na rzadkość w podejmowaniu przez dzieci samodzielnych działań w tym aspekcie. Natomiast w grupach o wystarczającym – według nauczycieli – poziomie samodzielności częstotliwość występowania zachowań świadczących o prawidłowym poziomie samodzielności badani określają przysłówkami frekwencyjnymi rzadko i często.

Tabela 2. Procentowy wykaz częstotliwości występowania zachowań świadczących o prawidłowym poziomie samodzielności w poszczególnych obszarach – wystarczający poziom samodzielności oraz niewystarczający poziom samodzielności

Obszar samodzielności	Wystarczający poziom samodzielności					Niewystarczający poziom samodzielności				
	Nigdy	Rzadko	Często	Zawsze	Nie dotyczy	Nigdy	Rzadko	Często	Zawsze	Nie dotyczy
Samoobsługa	4,3%	37,7%	30,4%	26,1%	1,5%	2,7%	6,8%	42,5%	41,2%	6,8%
Czynności społecznie użyteczne	0%	35%	65%	0%	0%	0%	20,8%	70,9%	8,3%	0%
Motoryka duża	0%	34,2%	42,1%	23,7%	0%	0%	5%	72,5%	17,5%	5%
Motoryka mała	0%	34,3%	57,9%	7,9%	0%	0%	5%	57,5%	35%	2,5%
Język i komunikacja	0%	22,3%	62,9%	14,8%	0%	0%	12,9%	64,5%	22,6%	0%
Samodzielność poznawcza	0%	25,7%	45,7%	28,6%	0%	0%	20%	37,1%	40%	2,9%
Samodzielność społeczna	2,7%	44,7%	52,6%	0%	0%	2,5%	37,5%	52,5%	7,5%	0%
Samodzielność emocjonalna	3,2%	29%	61,3%	6,5%	0%	3%	42,5%	45,5%	6%	3%
Zabawa i twórczość	0%	12,9%	71%	16,1%	0%	0%	24,2%	45,5%	30,3%	0%

Nauczyciele, którzy mówią o niewystarczającym poziomie samodzielnych działań, najczęściej wskazują wyręczanie przedszkolaków w czynnościach codziennych (w domu, w przedszkolu) jako przyczynę zjawiska niesamodzielności wśród dzieci. Kolejno wymieniany był również nadopiekuńczy styl wychowawczy (np. rodzic helikopter), a także duża ilość bodźców (m.in. elektronika).

Wnioski i podsumowanie

Połowa z badanych nauczycieli ocenia poziom samodzielności dzieci jako niski lub niewystarczający, co pokazuje, iż problem niesamodzielności dzieci istnieje i wymaga rozwiązania. Współcześnie dzieci w grupach przedszkolnych najlepiej radzą sobie w dwóch aspektach: poznawczym oraz motorycznym, najgorzej zaś w zakresie emocjonalnym oraz społecznym. Samodzielność samoobsługowa znajduje się na pograniczu – z jednej strony dzieci świetnie radzą sobie z podstawowymi działaniami, lecz problemy sprawiają im takie czynności, jak wiązanie sznurowadeł (u 5-6-latków), zapinanie guzików (u 3-4-latków), czy próby nakładania jedzenia na talerz (u obu grup).

Dostrzegalne są też specyficzne różnice między grupami dzieci w zakresie samodzielności przy wyodrębnieniu konkretnych kryteriów. Spośród badanych nauczycieli ci, którzy pracują w przedszkolach publicznych, wskazują na wyższy poziom samodzielności, niż ci, którzy pracują w przedszkolach niepublicznych, z wyjątkiem jednego aspektu (jak się okazuje najczęściej zaniedbywanego) – samodzielności emocjonalnej. Podobnie z kryterium miejsca funkcjonowania placówki. Opierając się na przeprowadzonych wywiadach, można również stwierdzić, że dzieci z przedszkoli działających w małych miastach oraz na wsiach reprezentują wyższy poziom samodzielności (z wyjątkiem zakresu emocjonalnego) niż dzieci uczęszczające do przedszkoli w dużych miastach.

Połowa z badanych nauczycieli uważa, że aktualny poziom samodzielności dzieci jest niewystarczający, co jeszcze bardziej wskazuje na to, iż problem jest realny. Najczęściej wymieniane przez nauczycieli przyczyny niesamodzielności wśród dzieci w wieku przedszkolnym to wyręczanie ich w codziennych czynnościach, nadopiekuńczy styl wychowawczy oraz nadmiar bodźców, do których zaliczamy bardzo popularny i powszechny sprzęt elektroniczny.

Co może pomóc w rozwoju samodzielności dzieci i go wesprzeć? Kluczem do sukcesu jest pozwolenie dziecku na samodzielność. Rodzic i nauczyciel swoją rolę powinni ograniczać do wsparcia, w szczególności biernego, jeśli wychowanek czuje się gotowy na wykonanie jakiejś czynności i nie zagraża to jego bezpieczeństwu. Istotna jest też współpraca przedszkola i domu rodzinnego. Brak spójności wychowawczej – objawiający się na przykład wyręczaniem dziecka w domu przy jednoczesnym stymulowaniu jego samodzielności w placówce – znacząco niweluje skuteczność procesu pedagogicznego.

Istotnym czynnikiem warunkującym rozwój dziecka jest także zaangażowanie czasowe i obecność dorosłych. Mimo współczesnego wszechobecnego pośpiechu i deficytu czasu fizyczna oraz emocjonalna dostępność opiekunów nadal odgrywa kluczową rolę w stymulowaniu wszystkich wymiarów dziecięcej samodzielności. Od rodziców i pedagogów wymagać należy postawy opartej na cierpliwości, otwartości oraz gotowości do

udzielenia wsparcia w sytuacjach trudnych, a nie dawania gotowych rozwiązań lub wyręczania.

Bibliografia

- Galanciak S., Siwicki, M. 2020, *Już dość tego piękna i ciepła. Patointeligencja i jej helikopterowi rodzice*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 7, s. 37-49.
- Jędrzejowska E., 2017, *Samodzielność dzieci w wieku przedszkolnym*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, t. 5, s. 355-366.
- Kuszał K., 2006, *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Poznań.
- Maszkę A.W., 2008, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów.
- Mikler-Chwastek A., 2017, *Wspieranie dzieci w samodzielnym rozwiązywaniu problemów i nabywaniu umiejętności samoobsługowych*, [w:] tejże (red.) *Wychowanie i wspieranie rozwoju małych dzieci w domu, żłobku i przedszkolu*, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, Dziennik Ustaw 2017, poz. 356.
- Sławiński S., 1991, *Spór o wychowanie w posłuszeństwie*, Warszawa.



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

DOMINIKA BOROWSKA

Studentka II roku pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, studia II stopnia

Naukowe Koło Mentoringu i Wolontariatu

Uniwersytet w Białymstoku

Second-year student of Childcare and School Counselling Pedagogy, second-cycle programme

Mentoring and Volunteering Scientific Circle

University of Białystok

Znaczenie kariery sportowej w rozwoju psychospołecznym adolescentów i młodych dorosłych. Studium empiryczne na przykładzie zawodników klubów sportowych w Białymstoku

**The Significance of a Sporting Career for the Psychosocial Development of
Adolescents and Young Adults: An Empirical Study of Athletes from Sports
Clubs in Białystok**

Summary: The main aim of the article is to present the significance of a sporting career for the psychosocial development of adolescents and young adults, using selected athletes from sports clubs in Białystok as examples. Selected findings from the 2025 report “PE with AWF: Active Today for Health in the Future” are presented. The methodological section defines the principal objective—determining the role of sport in the psychosocial development of adolescents and young adults—and a number of specific objectives concerning, among other matters, motivation, difficulties, education, support, relationships, self-confidence and the development of competences needed in adult life. The study employed the case study method and interviews. The study group comprised six athletes competing for Białystok clubs at national level: two female upper secondary school students, one male university student and three female university students. Five participants practise athletics and one practises short-track speed skating; half of the group are members of national squads. The findings indicate that a sporting career plays a substantial role in the psychosocial development of adolescents and young adults. The benefits reported by participants included learning self-discipline, effective time management and coping with difficulties; expanding their social networks; learning empathy and humility; travelling; developing healthy habits; and learning to cooperate. Some participants also reported health problems, online abuse and stress caused by pressure to achieve good results.

Keywords: sport, athletes, development, self-discipline, social support network

1. Wstęp

Głównym celem artykułu jest przedstawienie znaczenia kariery sportowej w rozwoju psychospołecznym adolescentów i młodych dorosłych na przykładzie wybranych zawodników klubów sportowych w Białymstoku. Zaprezentowano wybrane wyniki raportu „WF z AWF. Aktywny dzisiaj dla zdrowia w przyszłości” za 2025 rok. W części metodologicznej zdefiniowano cel główny, którym było określenie znaczenia sportu w rozwoju psychospołecznym adolescentów i młodych dorosłych oraz szereg celów szczegółowych dotyczących między innymi motywacji, trudności, edukacji, wsparcia, relacji, pewności siebie czy kształtowania kompetencji do dorosłego życia.

W badaniach zastosowano metodę indywidualnych przypadków oraz technikę wywiadu. Grupą badaną było sześciu sportowców reprezentujących białostockie kluby na szczeblu ogólnopolskim – dwie uczennice szkół średnich, student i trzy studentki. Pięć osób uprawia lekką atletykę, a jedna short-track. Połowa grupy badanej należy do kadry narodowej. Wyniki badań własnych wskazują na duży udział kariery sportowej w rozwoju psychospołecznym adolescentów i młodych dorosłych. Wśród korzyści wymienili oni między innymi naukę samodyscypliny, dobrego zarządzania czasem oraz radzenia sobie z trudnościami, poszerzanie siatki społecznej i lekcję empatii oraz pokory, podróże, umiejętność budowania zdrowych nawyków oraz współpracy. Część z nich skarżyła się również na problemy zdrowotne, hejt oraz stres związany z presją na dobre wyniki.

2. Aktywność fizyczna i sport młodzieży w kontekście rozwoju psychospołecznego.

Sport odgrywa znaczącą rolę w życiu i rozwoju człowieka. Wyniki badań przeprowadzonych przez AWF w Warszawie¹ wskazują, że ponad 80% polskich dzieci nie wypełnia zaleceń WHO w zakresie dziennej dawki aktywności fizycznej. Ponadto w raporcie czytamy, że:

- 89% uczniów nie potrafi poprawnie skakać przez skakankę;
- 86% dzieci z klas I-III nie potrafi rzucić i chwycić piłki odbitej od ściany;
- 73% uczniów klas IV-VI ma trudności z kozłowaniem piłki;
- 94% dzieci w Polsce ma niewystarczający poziom kompetencji ruchowych ;
- nadmierna masa ciała dotyczy 20-25% uczniów, a w grupie 7-9 lat nawet 28-35%;
- wydolność krążeniowo-oddechowa dzisiejszej młodzieży jest o kilkanaście procent niższa niż u rówieśników sprzed kilkunastu lat.

¹ Raport merytoryczny projektu „WF Z AWF. Aktywny dzisiaj dla zdrowia w przyszłości”, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2026, Pobrano z: Raport-WF-z-AWF-2026.pdf, dostęp [08.04.2026]

Ponadto, zgodnie z danymi NASK², w 2025 roku średni dzienny czas korzystania z Internetu przez nastolatki wynosi prawie pięć godzin. Ponadto UNICEF w swoich badaniach szacuje³, że w Polsce co siódmy młody człowiek w wieku 10-19 lat zmaga się z zaburzeniami zdrowia psychicznego, z czego 50% z nich rozpoczyna się przed 14 rokiem życia, a 75% przed 25 rokiem życia. Warto zadać pytanie, jakie korzyści dla zdrowia psychofizycznego dzieci i młodzieży może dać aktywność sportowa. Warto podkreślić, że sport pełni wiele funkcji, takich jak⁴:

- funkcja dydaktyczna sprzyjająca kształtowaniu cech psychofizycznych, która oprócz rozwoju fizycznego sprzyja rozwojowi takich cech charakteru, jak: determinacja, wytrwałość, konsekwencja, dyscyplina, które kształtują się zarówno w rywalizacji sportowej, jak i w życiu codziennym;
- funkcja rekreacyjna dotycząca czasu wolnego- sportu jako formy rekreacji, odpoczynku, spędzania czasu wolnego;
- funkcja integracyjna, która sprzyja zacieśnianiu relacji społecznych oraz łączeniu różnych klas społecznych;
- funkcja promocyjna zwracająca uwagę na to, jak sport jednoczy ludzi oraz rozpowszechnia sport na szczeblu lokalnym, krajowym i ogólnosiwiatowym.

W literaturze naukowej⁵ czytamy, że „regularny trening sportowy o zrównoważonej intensywności i odpowiednim podejściu do niego niweluje prawdopodobieństwo występowania zaburzeń nastrojów, ponieważ wysiłek fizyczny jest traktowany przez organizm jako umiarkowany stresor. Przewlekłe zmiany może wywoływać podwyższony poziom stresu na przykład poprzez nadmierne lub intensywne treningi”. Sport przynosi nie tylko korzyści, ale również powoduje zagrożenia. Na sportowców, szczególnie młodych, duży wpływ ma środowisko społeczne. Są oni poddawani nie tylko własnej presji rozwoju sportowego, ale również presji ze strony trenera czy wzorców zaczerpniętych z mediów społecznościowych i najbliższego otoczenia, co jest związane z czynnikami ryzyka zaburzeń odżywiania⁶.

² *Nastolatki. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców- raport badawczy*, NASK, 2025. Pobrano z: *Nastolatki. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców (2025)* - ŚCDN Kielce - Portal gov.pl. [dostęp: 11.04.2026]

³ *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży* | UNICEF Polska – pomagamy dzieciom [dostęp: 11.04.2026]

⁴ M. Majewska, R. Muszkieta, W.P. Ljachockij, Y. Pelekh, *Znaczenie i zadania psychologa sportu w wybranych dyscyplinach sportowych*, The importance and tasks of a sports psychologist in selected sports disciplines. Management and law in sport, recreation, tourism, education and health, s.178-179. Pobrano z: https://www.researchgate.net/profile/Olga-Smolenska/publication/367241628_Rola_wolontariatu_w_sporcie_korzysty_i_bariery_z_podejmowania_wolontariatu_dla_roznych_srodowisk/links/63c87b8cd7e5841e0bda3dd3/Rola-wolontariatu-w-sporcie-korzysty-i-bariery-z-podejmowania-wolontariatu-dla-roznych-srodowisk.pdf#page=178. [dostęp 31.05.2026]

⁵ Tamże, s.195.

⁶ Tamże.

Istotną rolę w życiu młodych sportowców odgrywa wsparcie społeczne: rodzice, trenerzy i nauczyciele⁷. W literaturze wyróżnia się różne rodzaje wsparcia, takie jak:

- „emocjonalne – stworzenie poczucia bezpieczeństwa, okazywanie troski i zrozumienia, opieki, przynależności do grupy, wzmacnianie poczucia własnej wartości, wzbudzenie wiary i nadziei;
- „informacyjne – wymiana informacji, udzielanie porad, dzielenie się doświadczeniami, zmierzającymi do rozwiązania problemu czy też zrozumienia sytuacji;
- instrumentalne – instruktaż o sposobach postępowania w konkretnej sytuacji oraz modelowanie skutecznych zachowań zaradczych;
- rzeczowe – pomoc materialna i finansowa lub konkretne działania ukierunkowane na drugą osobę;
- wartościujące – wyrażanie uznania, akceptacji oraz podkreślanie znaczenia i wartości osoby otrzymującej pomoc”⁸.

Na podstawie przytoczonej literatury przedmiotu pojawia się zatem pytanie o znaczenie kariery sportowej w rozwoju psychospołecznym tych adolescentów i młodych dorosłych, którzy – mimo ogólnego spadku aktywności fizycznej w populacji młodzieży – podjęli systematyczne treningi sportowe.

Przyjmuje się, że „psychospołeczny” w odniesieniu do rozwoju oznacza „kształtowanie się stadiów życia człowieka od urodzenia do śmierci w wyniku interakcji wpływów społecznych i dojrzewającego fizycznie oraz psychicznie organizmu”⁹.

3. Metodologia badań własnych

Jako przedmiot przeprowadzonych badań określono znaczenie kariery sportowej w rozwoju psychospołecznym młodych osób.

Wyodrębniono cel główny:

- określenie wpływu sportu na rozwój psychospołeczny adolescentów i młodych dorosłych
- oraz szereg celów szczegółowych:
- określenie, co motywuje dzieci i młodzież do rozpoczęcia przygody ze sportem;
 - analiza największych trudności w byciu młodym sportowcem;
 - ocena stopnia trudności łączenia kariery sportowej z edukacją;
 - określenie, jak sport oddziałuje na plany edukacyjne i zawodowe;
 - zbadanie, w jaki sposób kariera sportowa oddziałuje na relacje społeczne adolescentów i młodych dorosłych;

⁷ M. Minda, E. Cetler, *Wsparcie rodziców, trenerów i nauczycieli w łączeniu nauki ze sportem a poziom wypalenia w sporcie wśród uczniów-sportowców*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 639.4 (2025), s.65. Pobrano z: <https://czasopisma.aps.edu.pl/index.php/pow/article/view/2176>. dostęp [31.05.2026]

⁸ H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne, jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia*, [w:] Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, 17-32.

⁹ C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Warszawa 1994, s. 88.

- wskazanie, jakie kompetencje przygotowujące do dorosłego życia kształtuje kariera sportowa;
- ustalenie, jaką rolę odgrywa sport w budowaniu pewności siebie;
- ukazanie, jak sport pomaga w radzeniu sobie z porażkami i presją;
- porównanie, jakie zalety, a jakie wady, ma uprawianie sportu.

Sformułowano jeden problem główny oraz dziesięć szczegółowych. Brzmiały one następująco:

Problem główny:

- Jakie znaczenie ma kariera sportowa w rozwoju psychospołecznym młodych ludzi?

Problemy szczegółowe:

- Co motywuje dzieci i młodzież do rozpoczęcia przygody ze sportem?
- Jakie są największe trudności w byciu młodym sportowcem?
- Jak wygląda łączenie kariery sportowej z edukacją?
- Jak sport oddziałuje na plany edukacyjne i zawodowe?
- Jak kariera sportowa oddziałuje na relacje społeczne adolescentów i młodych dorosłych?
- Jakie kompetencje przygotowujące do dorosłego życia kształtuje kariera sportowa?
- Jaką rolę odgrywa sport w budowaniu pewności siebie?
- Jak sport pomaga w radzeniu sobie z porażką i presją?
- Jakie zalety i wady ma uprawianie sportu?

W badaniach została zastosowana metoda indywidualnych przypadków, technika wywiadu, natomiast narzędziem był kwestionariusz wywiadu. Zastosowano procedurę asynchronicznego wywiadu tekstowego. Wybór pisemnej formy pozyskiwania danych empirycznych był podyktowany specyfiką grupy badanej – młodzi sportowcy charakteryzują się wysokim deficytem czasu wolnego, wynikającym z konieczności godzenia obowiązków szkolnych/akademickich z planem treningowym i startowym. Narzędziem badawczym był ustrukturyzowany kwestionariusz wywiadu składający się z otwartych pytań problemowych. Narzędzie zostało przekazane respondentom drogą elektroniczną. Taka formuła zapewniła badanym osobom pełny komfort, asynchroniczność (możliwość udzielenia odpowiedzi w dowolnym, dogodnym momencie) oraz czas na głęboką refleksję nad własnymi doświadczeniami, co przełożyło się na wyczerpujący charakter wypowiedzi. Pozyskany materiał tekstowy nie wymagał wtórnej transkrypcji, został jednak poddany skrupulatnej procedurze przygotowawczej. W pierwszej kolejności dokonano pełnej anonimizacji wypowiedzi (usunięto imiona, nazwy konkretnych klubów oraz precyzyjne dane osobowe). Następnie materiał badawczy poddano jakościowej analizie treści. Poprzez procedurę wielokrotnego czytania tekstu wyodrębniono kody znaczeniowe, które pogrupowano w kategorie tematyczne, odpowiadające głównym problemom badawczym pracy. Dzięki zastosowaniu badań jakościowych można było poznać subiektywną opinię osób badanych na temat zjawiska. Dobór grupy był celowy. Grupę osób badanych stanowili młodzi sportowcy (w wieku 18-25 lat) z najbliższego otoczenia (na podstawie relacji interpersonalnych włączono ich do grupy). Respondentami było sze-

ściu sportowców reprezentujących białostockie kluby na szczeblu ogólnopolskim – dwie uczennice szkół średnich, student i trzy studentki. Pięć osób uprawia lekką atletykę (biegi sprinterskie oraz biegi długodystansowe), a jedna short-track. Połowa grupy badanej należy do kadry narodowej. Ich staż treningowy wynosi od 5 do 15 lat. Podczas procesu analizy wykorzystano elementy koncepcji analizy danych jakościowych Matthew B. Milesa oraz Michaela A. Hubermana, zgodnie z którą do prezentacji danych stosuje się między innymi sieci i matryce (2002¹⁰).

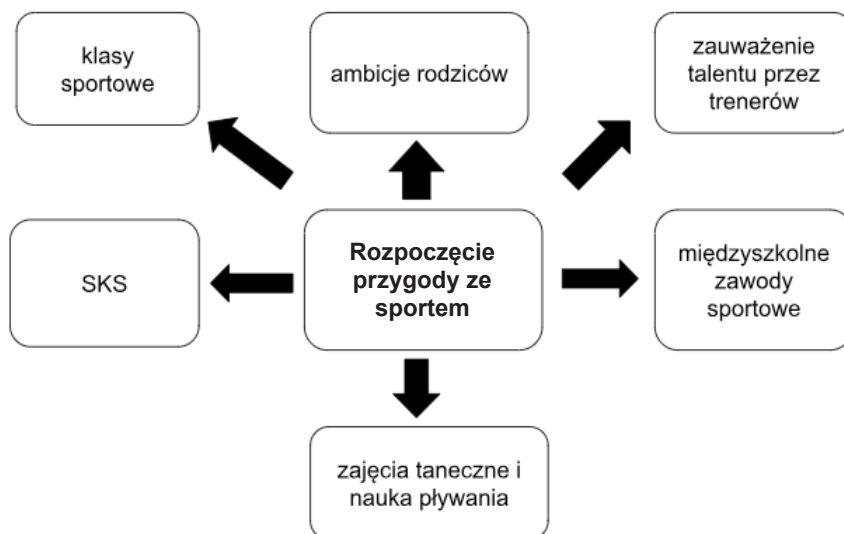
4. Analiza wyników badań

Poniżej zaprezentowano wyniki badań własnych dotyczące motywów rozpoczęcia przygody ze sportem, największych trudności w byciu młodym sportowcem, oddziaływania sportu na plany edukacyjne i zawodowe, sieci wsparcia społecznego w karierze sportowej, tego, jak sport przygotowuje do dorosłego życia, łączenia kariery zawodowej z nauką, relacji rówieśniczych, budowania pewności siebie, radzenia sobie z porażkami i presją oraz wad i zalet uprawiania sportu w młodym wieku.

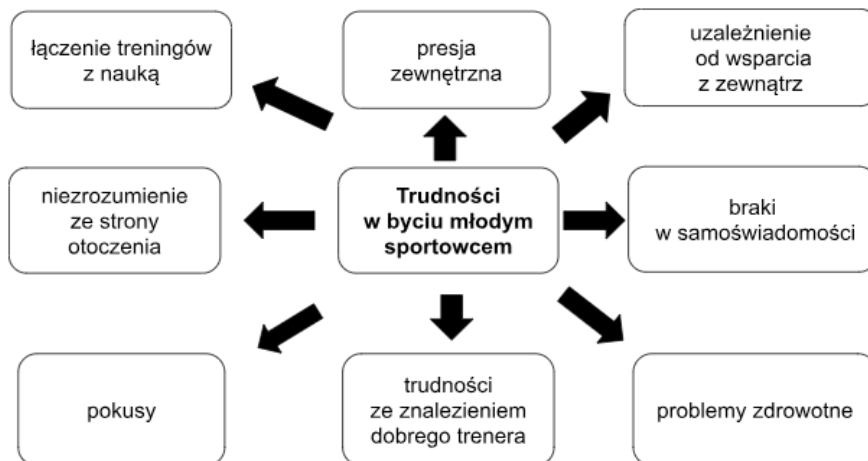
Pierwszą analizowaną kwestią były motywy respondentów do rozpoczęcia przygody ze sportem. Można zauważyć, że dużą rolę odgrywała szkoła. Respondenci podkreślili, że często korzystali z możliwości wzięcia udziału w SKS, czyli szkolnych klubach sportowych i zajęciach realizowanych w ich ramach. Ponadto brali udział w zawodach szkolnych, gdzie między innymi dostawali od trenerów propozycje rozpoczęcia treningów/ kontynuowania nauki w klasach sportowych. Inni wskazali, że rodzice chcieli, aby uprawiali sport.

Analizując drugą sieć, można dostrzec, że młodzi sportowcy spotykają w swojej karierze sportowej wiele trudności. Łączenie treningów z nauką nie zawsze jest proste. Są oni uzależnieni od wsparcia z zewnątrz, zarówno finansowego, jak i pomocy w tym, by dotrzeć na trening i z niego wrócić. Ze względu na etap rozwojowy często ich rówieśnicy wykazują się dużym niezrozumieniem, gdy sportowcy nie ulegają pokusom, np. wypicia alkoholu czy pójścia na imprezę. W tym wieku badani wskazywali również na braki w samoświadomości oraz problemy zdrowotne. Jednocześnie nakłada się na to presja zewnętrzna – ambicje rodziców, presja ze strony klubu czy trenera, nie zawsze łatwo o dobrego szkoleniowca, który mądrze potrafi pokierować młodzieżą.

¹⁰ Miles B.M., Huberman A.M., 2000, *Analiza danych jakościowych*. Przekł. S. Zabielski. Białystok..

SIEĆ 1. Motywy rozpoczęcia przygody ze sportem

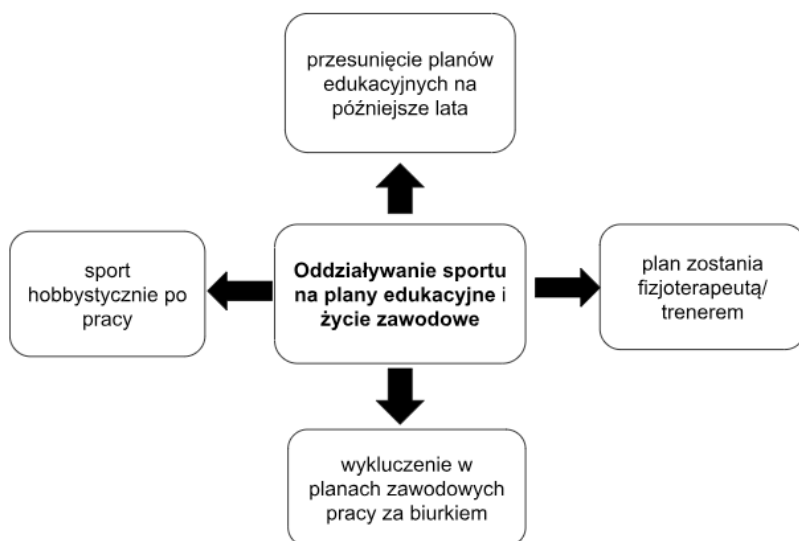
Źródło: badania własne

SIEĆ 2. Największe trudności w byciu młodym sportowcem

Źródło: badania własne

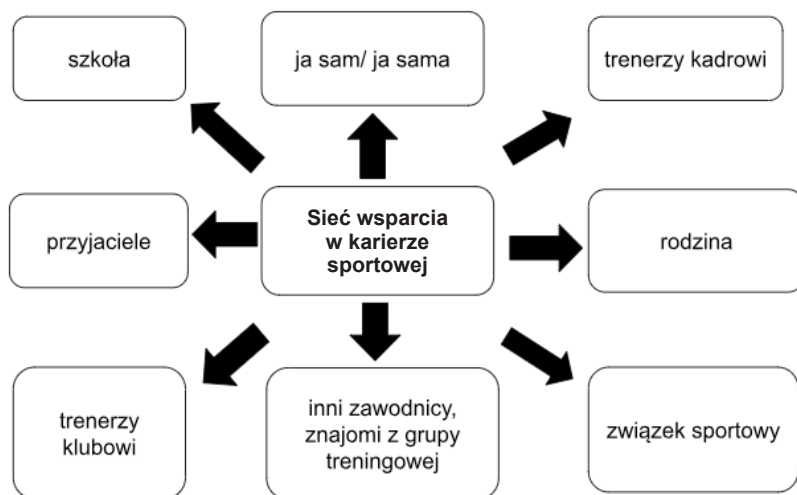
W kolejnej sieci zaprezentowano oddziaływanie sportu na plany edukacyjne i zawodowe. Praktycznie wszystkie osoby badane stwierdziły, że chciałyby w przyszłości zajmować się trenowaniem innych, bądź na podstawie własnych bolesnych doświadczeń związanych z kontuzjami chciałyby aplikować na fizjoterapię i pomagać innym. Jeden z respondentów zaznaczył, że sport traktuje *stricte* jako hobby po pracy, a jedna z zawodniczek stwierdziła, że przesuwa swoje plany edukacyjne na późniejsze lata.

SIEĆ 3. Oddziaływanie sportu na plany edukacyjne i zawodowe



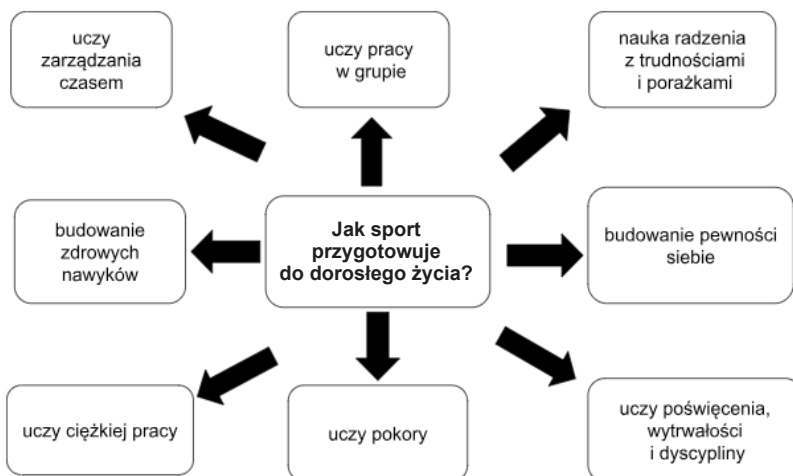
Źródło: badania własne

Interpretując kolejną sieć, można zauważyć, że na sukces sportowy składa się wiele osób. Zawodnicy są świadomi, że to ich, ale nie tylko ich praca. Wśród podmiotów wspierających znajdują się między innymi trenerzy kadrowi i klubowi, rodzina, przyjaciele, inni sportowcy, szkoła oraz związki sportowe.

SIEĆ 4. Sieć wsparcia w karierze sportowej

Źródło: badania własne

W sieci 5 zaprezentowano, jak sport przygotowuje osoby młode do dorosłego życia. Respondenci najczęściej wymieniali takie kompetencje, jak: dyscyplina, poświęcenie, wytrwałość, współpraca, zarządzanie czasem, budowanie zdrowych nawyków czy radzenie sobie z trudnościami, które przekłada się na życie codzienne. Ponadto wiele osób badanych zwróciło uwagę na budowanie pewności siebie oraz naukę pokory.

SIEĆ 5. Jak sport przygotowuje do dorosłego życia?

Źródło: badania własne

W pierwszej matrycy przedstawiono wyniki dotyczące łączenia sportu z nauką. Studenci, czyli cztery z sześciu osób badanych, otrzymują wsparcie od uczelni w formie kariery dwutorowej, dzięki czemu edukacja jest w ich przypadku bardziej zindywidualizowana. Dwie uczennice liceum zwróciły uwagę na trudności w łączeniu dwóch światów. Twierdziły, że choć kluczem do sukcesu jest dobra organizacja, zdarza im się zaniedbywać regenerację w imię nauki, czy sport w imię nauki. Dla dwójki respondentów trenowanie jest odpoczynkiem od nauki.

MATRYCA 1. Łączenie sportu z edukacją

Łączenie sportu z nauką	Wypowiedzi respondentów
Prowadzenie kariery dwutorowej	<i>"Moja uczelnia wspiera sportowców poprzez tzw. karierę dwutorową, dzięki czemu łatwiej jest połączyć treningi ze studiami. Dzięki temu nie mam większego problemu z pogodzeniem sportu z nauką".</i> <i>"Jest ciężko, ale mam karierę dwutorową co pozwala mi łączyć sport z nauką".</i> <i>"Studiuję AWF, więc co semestr składam wnioski o karierę dwutorową co pozwala mi nie uczestniczyć we wszystkich zajęciach z grupą, tylko umawianie się z wykładowcami w potrzebnej dla mnie ilości na indywidualne spotkania"</i>
Sport jako odpoczynek od nauki	<i>"Sport jest doskonałym resetem po nauce".</i> <i>"Uważam, że sport nawet mi pomaga w nauce. Mimo że zabiera dużo czasu, jest dla mnie odskocznią od nauki".</i>
Trudności i organizacja czasu	<i>"Różnie z tym bywa. Często zaniedbuje szkołę przez treningi i regenerację na rzecz szkoły, ale staram się dobrze organizować czas. Sport nauczył mnie że jak się chce to wszystko jest do ogarnięcia".</i> <i>"Dobra organizacja jest kluczem".</i>

Źródło: badania własne

Na następnej matrycy skoncentrowano się na tym, w jaki sposób kariera sportowa przekłada się na prowadzenie życia społecznego w środowisku rówieśniczym. Wśród osób badanych dominowały odpowiedzi dotyczące nawiązywania wielu relacji z osobami ze środowiska sportowego, ale też niezrozumienia ze strony rówieśników, którzy sportu nie uprawiają. Niektórzy badani spotkali się z nieprzychylnymi komentarzami, a nawet hejtem. Jedna ze studentek zwróciła uwagę, że im jest starsza, tym coraz bardziej zauważa, że sport może być przeszkodą w budowaniu relacji społecznych bardziej w latach nastoletnich, ponieważ studenci i osoby dorosłe mają wiele innych obowiązków.

MATRYCA 2. Sport a relacje rówieśnicze

Sport a relacje rówieśnicze	Wypowiedzi respondentów
Niezrozumienie przez rówieśników i odrzucenie	<i>"Między 15-20 lat niestety bardziej przeszkadzały niż pomagały. Ten tryb życia kłócił się z wyborami stereotypowych nastolatków, więc kiedy cała grupa szła na imprezę to ja grzecznie spałam, bo kolejnego dnia musiałam być o 7 rano na lodowisku. To wzbudzało duże niezrozumienie z obu stron. Po prostu mieliśmy inne priorytety".</i> <i>"Stroniłem od alkoholu i wyjść na kluby ze znajomymi".</i> <i>"Z niektórymi pogorszył mi się kontakt ze względu na brak zrozumienia".</i> <i>"Raczej negatywnie. Zazdrość, zawiść i odrzucenie".</i> <i>"Przez to, że trenuje mam mniej czasu na wyjścia a to mocno przebrało mi znajomych, też wielu rzuciło co do tego swoje przykre tzw. „5 groszy” szczególnie, gdy widzieli moje starania a potem nieadekwatny do tego wynik".</i>
Rozwój relacji	<i>"Z niektórymi rówieśnikami głównie tez trenującymi mam super relacje"</i> <i>"Mam teraz wokół siebie ludzi życzliwych i wspierających dzięki czemu łatwiej mi się rozwijać".</i> <i>"Bardzo dobrze, poznałem mnóstwo wspaniałych osób".</i> <i>"W liceum byłam w klasie sportowej, więc większość osób trenowała i miała podobny tryb życia".</i> <i>"Podczas zgrupowań i zawodów poznałam wiele wartościowych osób, z którymi do dziś utrzymuję kontakt".</i>

Źródło: badania własne

W trzeciej matrycy wyszczególniono wypowiedzi badanych dotyczące tego, czy sport wzmacnia pewność siebie. Większość osób badanych odpowiadała twierdząco ze względu na przekraczanie barier na treningach czy wzrost doświadczenia. Jedna z osób badanych wskazała na spadek pewności siebie podczas rozwoju kariery sportowej ze względu na fałszywe znajomości. Dopiero po pewnym czasie ponownie uwierzyła w swoją wartość.

MATRYCA 3. Sport a budowanie pewności siebie

Budowanie pewności siebie	Wypowiedzi respondentów
Wzrost pewności siebie poprzez regularne trenowanie	<i>"Najbardziej wpłynęło na mnie bieganie. Kiedy zaczęłam regularnie trenować, z czasem rosła moja pewność siebie. Dzięki temu w życiu codziennym nie mam problemu z rozmową z nowymi ludźmi czy odnalezieniem się w różnych sytuacjach". "Czuję, że moja pewność siebie wzrasta poprzez przekraczanie swoich barier na każdym treningu".</i>
Spadek pewności siebie	<i>"Sport raczej ją zabił, bo spotkałam na swojej drodze dużo fałszywych ludzi. W końcu sama uwierzyłam w swoją wartość i teraz jest zupełnie inaczej".</i>

Źródło: badania własne

W przedostatniej matrycy ukazano, w jaki sposób sportowcy radzą sobie z porażką i presją. Większość z nich wyróżnia styl zadaniowy; porażki traktują jako lekcję na przyszłość i motywację do poprawy błędów i ciężkiej pracy. Inni korzystają z pomocy psychologicznej, pracują nad poczuciem własnej wartości, analizują swoją drogę, stosują techniki relaksacyjne oraz spędzają czas na rozmowach z bliskimi. Osoby badane starają się nie brać presji do siebie, ale jednocześnie zwracają uwagę, że oczekiwania z zewnątrz czy nieprzychylny komentarze potrafią ich demotywować i utrudniać radzenie sobie.

MATRYCA 4. Sport a radzenie sobie z porażkami i presją

Radzenie sobie z porażkami i presją	Wypowiedzi respondentów
Porażki jako lekcja na przyszłość	<i>"Porażki znoszę dość dobrze. Staram się traktować je jako lekcję i wyciągać wnioski na przyszłość". "Porażkę odbieram jako doświadczenie i drogowskaz który pokazuje co dalej poprawić".</i>
Sposoby radzenia sobie z porażkami	<i>"Pomaga praca z psychologiem sportowym oraz lata doświadczenia". "Razem z trenerem analizujemy, co poszło nie tak i pracujemy nad poprawą". "Pomagają mi techniki relaksacyjne oraz rozmowy z bliskimi osobami".</i>
Stosunek do presji	<i>"Aktualnie nie odczuwam dużej presji. Jeśli się pojawia, staram się jej nie brać do siebie". "Nie czuje presji, robię to tylko dla siebie". "Jest to ciężki temat, bo jeszcze niedawno miałam z tym ogromny problem, presja jak i wygrana raczej są dla mnie motywujące i dają kopa do działania, jednak jeśli zawiedzie się kogoś, jak i swoje oczekiwania co do wyniku, zaczynają się schody i pytania: co jest nie tak? co zawodzi? oraz wątpliwości.</i>
Co utrudnia radzenie sobie	<i>"Też często dużo gadania za plecami ze strony osób trzecich". "Jeśli zawiedzie się kogoś, jak i swoje oczekiwania co do wyniku, zaczynają się schody i pytania: co jest nie tak? co zawodzi? oraz wątpliwości".</i>

Źródło: badania własne

Na ostatniej matrycy przedstawiono korzyści i straty związane z uprawianiem sportu. Większość osób badanych wśród pozytywnych wrażeń wymieniła między innymi: możliwość zwiedzania świata, nawiązanie nowych znajomości, wychodzenie ze strefy komfortu, naukę samodyscypliny, kształtowanie charakteru, rozwój zarówno fizyczny, jak i psychospołeczny. Jeśli chodzi o wady, jedna z respondentek wskazała, iż spotkało ją wiele problemów zdrowotnych i przykrości ze strony środowiska sportowego. Stwierdziła, iż ciężka praca i środki finansowe, które zainwestowała, nie zwróciły jej się.

MATRYCA 5. Plusy i minusy uprawiania sportu

Plusy i minusy uprawiania sportu	Wypowiedzi respondentów
Sport więcej daje niż zabiera	<i>"Zgadzam się z tym stwierdzeniem. Oprócz rozwinięcia konkretnych cech związanym z byciem sportowcem zwiedziłam wiele ciekawych miejsc przy okazji wyjazdów na zawody czy obozy. To daje dużo świadomości o funkcjonowaniu świata, nawiązywaniu znajomości. Ponoć najszybciej się rozwijamy kiedy wychodzimy poza strefę komfortu, a ja tam spędzam ¾ życia".</i> <i>"Sport dał mi bardzo wiele możliwości i doświadczeń. Dzięki niemu poznałam wiele wartościowych osób oraz nauczyłam się samodyscypliny, wytrwałości i radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Sport nauczył mnie także dbania o zdrowie i równowagę w życiu".</i> <i>"Sport wykształcił mój charakter dał mi odwagę, siłę do pokonywania różnych trudności, ogrom szczęścia jak i dużo lekcji ale przede wszystkim wniósł mi do życia wspaniałych ludzi".</i> <i>"sport ma ogromny wpływ i rozwija mnie nie tylko fizycznie ale i psychicznie. Dzięki niemu też poznałam wiele wspaniałych osób oraz zwiedzam świat".</i>
Sport więcej zabiera niż daje	<i>"Nie zgadzam się. Sport dał mi dużo wspomnień, ale sprawił mi dużo krzywdy, problemów zdrowotnych. Spadło na mnie dużo hejtu, odrzucenia, brak wsparcia. Znajomi często się odcinali przez to, że w związku z trybem sportowym prowadzę SM. Dużo poświęciłam i włożyłam pieniędzy, a przez słabe zdrowie nie zabrałam tego co włożyłam".</i>

Źródło: badania własne

5. Wnioski

Kariera sportowa odgrywa ważną rolę w życiu adolescentów i młodych dorosłych. Kształtuje nie tylko ich fizyczność, ale przede wszystkim ich charakter, jak i plany edukacyjne oraz zawodowe. Umożliwia im rozwój wielu kompetencji istotnych w dorosłym życiu. Podczas kariery sportowej adolescenci i młodzi dorośli mają okazję nie tylko do rozwoju cech motorycznych, ale również poszerzenia siatki społecznej oraz zwiedzania kraju i świata. Na sukces składa się nie tylko dany zawodnik, ale jego otoczenie na czele z trenerem, bliskimi i specjalistami, co uczy umiejętności współpracy i komunikacji. Sport uczy radzenia sobie z trudnościami i porażkami nie tylko w sporcie – przekładają się one na radzenie sobie w codziennym życiu, ucząc samodyscypliny, pokory, empa-

tii czy dobrej organizacji czasu i budowania zdrowych nawyków. W większości przypadków respondenci zwrócili uwagę na wzrost pewności siebie – tym, co go zaburzało są problemy zdrowotne, fałszywe znajomości, hejt i poczucie, że nie spełnia się oczekiwań z zewnątrz i nie zawsze jest się zrozumianym przez otoczenie. Zawodnicy często wybierają ścieżkę edukacyjną w klasach sportowych, Akademii Wychowania Fizycznego, studiach fizjoterapeutycznych czy drogę trenerską, a wielu z nich ma możliwość łączyć naukę ze sportem dzięki karierze dwutorowej. Wypowiedzi respondentów mogą stanowić ważny głos w dyskusji nad sposobami zachęcania dzieci i młodzieży do aktywności fizycznej oraz nad potrzebą wspierania młodych sportowców w procesie edukacji, rozwoju i planowania kariery.

Bibliografia

- Hall C.S., Lindzey G., Campbell J.B., 1994, *Teorie osobowości*, Warszawa.
- Lekkoatletyka Polska i Światowa, 2025, *Najnowszy raport „WF z AWF” (AWF Warszawa, 2025)*. Materiał opublikowany w serwisie Facebook. Pobrane z: <https://www.facebook.com/share/p/1AtdcB4iRT/> [dostęp: 08.04.2026].
- Majewska M., Muszkieta R., Ljachockij W. P., Pelekh Y., 2023, *Znaczenie i zadania psychologa sportu w wybranych dyscyplinach sportowych (The importance and tasks of a sports psychologist in selected sports disciplines)*. [w:] *Management and law in sport, recreation, tourism, education and health*, s. 178-179. Pobrane z: <https://www.researchgate.net> [dostęp: 08.04.2026].
- Miles M.B., Huberman A.M., 2000, *Analiza danych jakościowych*. Przeł. S. Zabielski. Białystok.
- Minda M., Cetler E., 2025, *Wsparcie rodziców, trenerów i nauczycieli włączeniu nauki ze sportem a poziom wypalenia w sporcie wśród uczniów-sportowców. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”*, nr 639(4), s. 65. Pobrane z: <https://czasopisma.aps.edu.pl/index.php/pow/article/view/2176> [dostęp: 08.04.2026].
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2026, *Raport merytoryczny projektu „WF Z AWF. Aktywny dzisiaj dla zdrowia w przyszłości”*. Warszawa. Pobrane z: https://www.awf.edu.pl/_data/assets/pdf_file/0003/69600/Raport-WF-z-AWF-2026.pdf [dostęp: 08.04.2026].
- NASK, 2025, *Nastolatki. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców – raport badawczy*. Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach. Pobrane z: <https://samorząd.gov.pl/web/scdn-kielce/nastolatki-raport-z-ogolnopolskiego-badania-uczniow-i-rodzicow-2025> [dostęp: 11.04.2026].
- Projekt WF z AWF, 2025, *Razem zadbajmy o zdrowie i sprawność fizyczną naszych dzieci!*. Materiał wideo. Pobrane z: https://youtu.be/89E2hY9qRCQ?si=SwWr_TLfoOL-9Pw3Z [dostęp: 08.04.2026].
- Sęk H., Cieślak R., 2004, *Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia*. [w:] Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, Łódź, s. 17-32.
- UNICEF Polska, 2023, *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Raport roczny*. Pobrane z: <https://unicef.pl/o-nas/unicef-w-polsce/raporty-roczne/2023/dzialania-w-polsce/zdrowie-psychiczne-dzieci-i-mlodziezy> [dostęp: 11.04.2026].



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

MIŁOSZ CIEPIENIAK

Student II roku psychologii, studia jednolite magisterskie
Studenckie Koło Naukowe Psychologii Stosowanej „Do Działa”
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Second-year student of Psychology, long-cycle master’s programme
“DO DZIAŁA!” Student Scientific Circle of Applied Psychology
Jan Kochanowski University of Kielce

Teorie spiskowe w środowisku informacyjnym współczesnego człowieka. Uwarunkowania, mechanizmy rozpowszechniania i konsekwencje społeczne

Conspiracy Theories in the Contemporary Information Environment:
Determinants, Dissemination Mechanisms and Social Consequences

Summary: The article reviews selected research on conspiracy theories in the context of the contemporary information environment, taking account of their psychological determinants, dissemination mechanisms and social consequences. It discusses the cognitive and emotional foundations of conspiratorial thinking and the role of epistemic, existential and social motives, particularly in situations of uncertainty. Attention is drawn to the role of social media, where echo chambers, algorithms, influencers and bots facilitate the entrenchment of conspiracy narratives. The article emphasises that belief in conspiracy theories leads to declining trust in institutions, increasing polarisation and a greater risk of radicalisation. It also highlights the need for educational and systemic measures that develop critical thinking and strengthen social trust.

Keywords: conspiracy theory, conspiratorial thinking, conspiracy mentality, social media, social consequences

1. Wprowadzenie

Współcześnie człowiek funkcjonuje w środowisku cyfrowym, które charakteryzuje się szybkim oraz szerokim dostępem do informacji. Rozwój mediów społecznościowych znacząco zmienił sposób komunikacji społecznej, pozwalając na błyskawiczną wymianę zarówno treści merytorycznych, jak i niezweryfikowanych. Jednym z jego przejawów jest tworzenie społeczności wokół wspólnych przekonań. Takie środowisko sprzyja roz-

powszechnianiu informacji o określonym przekazie, w tym plotek oraz teorii spiskowych (Del Vicario i in., 2016). Teorię spiskową można zdefiniować jako przekonanie, że kilkoro uczestników zawiera wspólnie umowę, by osiągnąć cel, który jest postrzegany jako złowrogi lub bezprawny (van Prooijen i Douglas 2017). Choć teorie spiskowe istnieją od dawna (np. pożar Rzymu w 64 n.e., o którego wzniecenie oskarżono chrześcijan), to współczesne środowisko internetowe znacząco przyspiesza i ułatwia ich rozpowszechnianie. Zjawisko szczególnie nasila się w okresach kryzysów społecznych. W takich sytuacjach ludzie często szukają wokół siebie prostych wyjaśnień zdarzeń, które pozwalają odzyskać poczucie bezpieczeństwa i kontroli (Douglas i in. 2017). Służą także zachowaniu pozytywnego obrazu swojej grupy. Jednocześnie media społecznościowe oraz mechanizmy komunikacji sieciowej dodatkowo wzmacniają widoczność tego typu narracji. Mechanizmy te mogą odnosić się do influencerów, którzy rozpowszechniają tego typu treści wśród swoich obserwatorów (Kramer i in. 2026). Równie istotne są ich interakcje z botami, które również mają znaczący wpływ na rozpowszechnianie nieprawdziwych informacji oraz sztuczne generowanie ruchu wokół takich postów. Wpływ botów był chociażby zauważalny w wyborach prezydenckich USA w 2016 r. (Bessi & Ferrara 2016). Jeszcze innym mechanizmem jest aproba społeczna oraz promocja przez algorytmy treści wzbudzających poruszenie, wiążących się z publikowaniem treści o charakterze spiskowym (Ren i in. 2023). Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie psychologicznych uwarunkowań wiary w teorie spiskowe, mechanizmów ich rozpowszechniania we współczesnym środowisku informacyjnym oraz ich najważniejszych konsekwencji społecznych. Przez środowisko informacyjne współczesnego człowieka rozumie się zespół kanałów komunikacyjnych, platform cyfrowych, praktyk komunikacyjnych oraz mechanizmów technologicznych, które kształtują dostęp do informacji, sposób ich rozpowszechniania oraz interpretowania przez użytkowników. Artykuł ma charakter przeglądu narracyjnego i został opracowany na podstawie analizy wybranych publikacji naukowych z zakresu psychologii społecznej, badań nad komunikacją internetową, dezinformacją oraz funkcjonowaniem mediów społecznościowych.

2. Psychologiczne uwarunkowania myślenia spiskowego

Teorie spiskowe stały się w ostatnich latach tematem zainteresowania zarówno społecznego, jak i naukowego, szczególnie w kontekście wyborów w USA w 2016 roku oraz pandemii COVID-19 (Vermeulen 2025). Jednym z kluczowych obszarów badań nad teoriami spiskowymi są ich psychologiczne uwarunkowania. Myślenie spiskowe jest wynikiem naturalnie występujących u człowieka mechanizmów poznawczych i emocjonalnych. Należą do nich m.in.: *szukanie schematów* (ang. *patternity*) polegające na szukaniu wzorców oraz *sprawczość* (ang. *agency*) polegająca na szukaniu sprawców (van Prooijen & Piszczek 2023). Oba te mechanizmy pełnią istotną funkcję adaptacyjną człowieka. Szukanie schematów polega na znajdowaniu relacji i zależności między czynnościami, co pomaga w przewidywaniu konsekwencji działań. Mechanizm ten zaczyna przyczyniać się do myślenia spiskowego w momencie, kiedy rzeczywistość nie ma żadnego ukrytego motywu i zdarzenia naprawdę są przypadkowe. Pomimo to ludzie i tak zauważają w nich schematy, co w psychologii nazywane jest *schematami iluzorycznymi*. Spraw-

czość polega na dostrzeganiu celowości w zachowaniach innych osób. Mechanizm ten pomaga przewidywać intencje i w adekwatny sposób reagować na działania otoczenia. Odgrywa również istotną rolę w przypisywaniu odpowiedzialności za określone zdarzenia. Podobnie jak w przypadku szukania schematów, sprawczość przyczynia się do myślenia spiskowego w sytuacji, gdy spekulacjom zostają poddane zdarzenia lub sytuacje i przypisanie im sprawczości (np. pogodzie). Innymi mechanizmami psychologicznymi stojącymi za myśleniem spiskowym są *pewność wsteczna* oraz *błąd proporcjonalności* (Gębicka-Frać 2023). Zjawisko pewności wstecznej polega na patrzeniu na wydarzenia historyczne wstecz i postrzeganiu przypadkowych sytuacji jako celowe, co skutkuje przekonaniem, że samo wydarzenie było bardziej nieuniknione niż w rzeczywistości było. Błąd proporcjonalności to natomiast przekonanie, że wydarzenia mające wielkie skutki muszą mieć równie wielkie przyczyny. Z tego powodu ludzie są skłonni do szukania wyjaśnień wprost proporcjonalnych do ich skutków, nawet jeżeli w rzeczywistości takie nie były (przykładem mogą być teorie spiskowe na temat zamachów na J.F. Kennedy'ego lub Abrahama Lincolna, pomimo odkrycia rzeczywistych spiskowców/winowajców). Opisane tutaj błędy myślenia tworzą więc przekonanie o ukrytym spisku, w którym grupa ludzi realizuje swój cel, zgodnie z wyrafinowanym, inteligentnym planem, w którym nie ma miejsca na przypadek lub pomyłkę.

Narracje spiskowe mogą pełnić funkcje poznawcze i emocjonalne. Mogą pomagać jednostce w interpretacji złożonych wydarzeń oraz redukcji poczucia niepewności (Douglass i in. 2017). Można w związku z tym wyróżnić trzy motywy wiary w teorie spiskowe: *epistemiczne*, *egzystencjalne* oraz *społeczne*.

Motywy epistemiczne polegają na potrzebie domknięcia poznawczego. Służą to redukcji niepewności poznawczej przez wyjaśnienia zdarzeń w prosty sposób i znajdowanie wzorców i przyczynowości w chaosie informacyjnym.

Motywy egzystencjalne są związane z poczuciem bezpieczeństwa i kontroli. Badania wskazują, że szczególnie się aktywizują, gdy osoba czuje się bezsilna i ma poczucie braku kontroli nad sytuacją (Hornsey i in. 2023). W takich warunkach osoba paradoksalnie może redukować napięcie przekonaniem, że istnieje podmiot sprawczy odpowiedzialny za przebieg zdarzeń.

Motywy społeczne odnoszą się do chęci utrzymania pozytywnego obrazu swojej grupy. Wiążą się również z tendencją do przypisywania negatywnych cech obcym grupom społecznym. Szczególnie aktywizują się wtedy, gdy obraz własnej grupy może być zagrożony. Takie przekonania mogą tworzyć podstawy pod *kolektywny narcyzm*, czyli przekonanie, że nasza grupa jest wyjątkowa (np. że posiada wiedzę ukrytą), a inne grupy tego nie doceniają lub nawet prześladują (Douglas i in. 2017). Motywy te sprawiają, że teorie spiskowe zyskują atrakcyjność szczególnie w przypadku kryzysów społecznych (van Prooijen i Douglas 2017). Kryzys społeczny można zdefiniować jako gwałtowną i znaczącą zmianę, która podważa obecnie panujący porządek społeczny. W takich sytuacjach ludzie czują strach i niepokój oraz mogą odczuwać potrzebę zrozumienia świata. Takie warunki sprzyjają powstawaniu teorii spiskowych, które mogą oferować pozornie spójne wyjaśnienie kryzysu przez m.in. znalezienie „winnych” w instytucjach, tajnych organizacjach lub mniejszościach narodowych i religijnych. Warto nadmienić, że takie postawy mogą przekładać się na wspomnienia historyczne, kiedy następne pokolenia uznają go za element historii, a nie teorię spiskową.

Jeszcze innym elementem, który należy wziąć pod uwagę, jest *mentalność spiskowa*, czyli ogólna skłonność populacji do interpretowania wydarzeń jako potajemnych działań wpływowych grup (Imhoff i in. 2022). Badania z 26 krajów pokazują, że ta mentalność występuje w różnych kulturach i systemach politycznych, aczkolwiek różni się w zależności od kontekstu politycznego, np. ze względu na to, która partia polityczna jest przy władzy. Innymi czynnikami społecznymi przyczyniającymi się do mentalności spiskowej są niskie PKB w związku z niskim zaufaniem do instytucji, poziom korupcji, który zwiększa przekonanie, że rządy działają w ukryciu (Hornsey i in. 2023) oraz autorytaryzm i populizm, w których władza często promuje teorie spiskowe na temat swoich wrogów, aby budować wśród obywateli poczucie zagrożenia (van Prooijen & Piszczek 2023).

Na poziomie indywidualnym istotną rolę odgrywa *myślenie intuicyjne* i *heurystyki*, gdzie osoba opiera swoje sądy na uproszczeniach oraz emocjach, przez co rzadziej stosuje krytyczne rozumowanie i zwiększa tendencje do szybkiego popierania tez, pomimo niewielkiej liczby danych (Hornsey i in. 2023). Wśród czynników osobowościowych i klinicznych znajduje się *paranoidalna orientacja poznawcza* oraz *tendencja do myślenia magicznego*. Tutaj warto zaznaczyć, że nie ma jednej „osobowości spiskowej”, a modele Wielkiej 5 mają słabą moc wyjaśniającą. Analiza danych z 26 krajów Unii Europejskiej wykazuje natomiast, że czynnikiem wpływającym na wiarę w teorie spiskowe był poziom wykształcenia. Wyższy poziom wykształcenia wiązał się z mniejszą wiarą w teorie spiskowe oraz mógł pełnić funkcję ochronną. Dodatkowo niski poziom zaufania do naukowców, mógł niwelować efekt wykształcenia (Jabkowski i in. 2023). Natomiast wpływ na te zmienne może mieć również religijność, która jest pozytywnie skorelowana z wiarą w teorie spiskowe i może zmniejszać efekt ochronny wykształcenia. Orientacja polityczna osoby również odgrywa rolę. Zauważono większą tendencję do wiary w teorie spiskowe u prawicy, natomiast efekt ten nie jest jednolity i zależy od poziomu wykształcenia i kontekstu kraju. Wyższą tendencję do wiary w teorie spiskowe mają osoby o skrajnych poglądach zarówno prawicowych, jak i lewicowych, oraz w przypadku, gdy ich partia znajdowała się w opozycji (Imhoff i in. 2022).

3. Media społecznościowe jako środowisko rozpowszechniania teorii spiskowych

Rozwój mediów społecznościowych znacząco zmienił sposób rozprzestrzeniania się oraz funkcjonowania grup zebranych wokół teorii spiskowych. Platformy takie umożliwiają szybki przepływ informacji oraz zrzeszanie się społeczności skupionych wokół określonych narracji (Del Vicario i in. 2016). Istnieje tendencja do szukania informacji, które potwierdzają nasze przekonania oraz dewaluują znaczenie tych, które temu zaprzeczają. Z czasem prowadzi to do tworzenia zamkniętych społeczności, tak zwane *komory echa* (ang. *echo chambers*), w których przekazuje się konkretne treści. Takie miejsca sprzyjają rozpowszechnianiu się informacji o konkretnym przekazie bez względu na to, czy są to zweryfikowane informacje lub plotki czy teorie spiskowe. Homofilia grupy dodatkowo przyczynia się do trudności w ich korygowaniu. Dodatkowo media społeczno-

ściowe zapewniają użytkownikom dużą ekspozycję na treści o charakterze spiskowym, które znacząco wzmacniają wiarę w teorie spiskowe u osób z predyspozycjami do myślenia spiskowego (Enders i in. 2023). Warto nadmienić, że ten efekt występował tylko u osób z wysokim poziomem myślenia spiskowego. Przyczyną tak dużej ekspozycji jest demokratyczny charakter obecnych mediów społecznościowych, w których każdy użytkownik może swobodnie publikować treści. Dodatkowo w porównaniu z tradycyjnymi mediami, mają też większą swobodę w publikowaniu niezweryfikowanych treści. Osobami, które głównie odpowiadają za rozpowszechnianie się teorii spiskowych w mediach społecznościowych, są influencerzy, którzy promują takie treści swoim obserwowanym i to są tak zwani *superroznościele* (ang. *superspreaders*) (Kramer i in. 2026). Badania wskazują, że większość treści spiskowych na platformie X jest rozpowszechniana przez niewielką ilość kont, które dodatkowo wchodzi w interakcje z botami. Chociaż boty od superroznościcieli różnią się pod wieloma względami, między innymi językiem oraz intensywnością w publikowaniu postów, to się wzajemnie wzmacniają. Superroznościele nadają teoriom spiskowym autorytet i wiarygodność, z kolei boty sztucznie zwiększają ich obecność w sieci za sprawą dużej ilości postów. Analiza struktury społeczności sieciowej potwierdziła znaczącą obecność oraz wpływ botów na dyskursy internetowe (Bessi & Ferrara 2016). Istotną rolę przy rozpowszechnianiu teorii spiskowych odgrywają również motywacje społeczne (Ren i in. 2023). Treści o charakterze spiskowym charakteryzują się większą sensacyjnością oraz nacechowaniem emocjonalnym, czyli elementami promowanymi przez algorytmy mediów społecznościowych. Dlatego ludzie mogą świadomie publikować oraz powielać materiały o charakterze spiskowym ze względu na uzyskiwaną uwagę i reakcje ich użytkowników. Te wszystkie mechanizmy tworzą w mediach społecznościowych specyficzne środowisko sprzyjające rozpowszechnianiu teorii spiskowych. Otwarty charakter tych platform umożliwia publikowanie i rozpowszechnianie treści przez szerokie grono użytkowników, w tym również treści niezweryfikowanych. Aktywność ta może wynikać zarówno z autentycznej wiary w narracje spiskowe, jak i z dążenia do uzyskania większego zasięgu oraz zaangażowania użytkowników, premiowanego przez algorytmy platform. Dodatkowo ta duża liczba informacji przepływa w krótkim czasie. Prowadzi to do zwiększonej ekspozycji jednostek z tendencjami do myślenia spiskowego, co może zwiększać ich wiarę w teorie spiskowe. W konsekwencji przekonania spiskowe zamiast zostać skorygowane, wzmacniają się w obrębie komórki społeczności spiskowych.

4. Społeczne konsekwencje teorii spiskowych

Obecność teorii spiskowych w przestrzeni publicznej może się wiązać z wieloma negatywnymi konsekwencjami dla społeczeństwa. Jednym z najważniejszych efektów jest spadek zaufania do instytucji medialnych i zdrowotnych, a także rządu (Pummerer i in. 2022). Szczególnie dobrze to zjawisko zostało zaobserwowane w czasie pandemii COVID-19, w którym osoby wierzące w teorie spiskowe rzadziej przestrzegały zasad pandemicznych, chociażby w noszeniu maseczek czy zachowywaniu dystansu społecznego oraz rzadziej popierały ustawy pandemiczne. Mniejszy efekt był zauważalny również w tendencji do zachowań prospołecznych. Mechanizm ten może wynikać zarówno

z ekspozycji na teorie spiskowe, jak i próby oswojenia kryzysu (Veltzé 2021) w związku z natłokiem informacji (zarówno prawdziwych, jak i nieprawdziwych) określanych przez Światową Organizację Zdrowia *Infodemią*. Wykorzystano sposób emocjonalny, a nie faktologiczny, gdzie media oraz internet pełniły kluczową rolę w rozpowszechnianiu teorii spiskowych oraz zrzeszaniu takich osób w grupy. Wiara w teorie spiskowe może również służyć usprawiedliwieniu nieposłuszeństwa oraz zachowań, których - jak podejrzewają te osoby - członkowie grupy obcej są skłonni się dopuścić (Mernyk i in. 2022). W badaniach elektoratu w Stanach Zjednoczonych stwierdzono, że wyborcy jednej partii znacząco przeceniają skłonność do zastosowania przemocy względem ich partii. Dodatkowo osoby, które wyżej oceniały gotowość drugiej partii do przemocy, bardziej popierały zastosowanie przemocy w stosunku do jej członków. Konsekwencje społeczne wiary w teorie spiskowe dotyczą również zaburzenia *zrównoważonego rozwoju* (ang. *sustainability*) (van Prooijen i in. 2025). Wiara w teorie spiskowe wiąże się z mniejszym poparciem dla polityk proekologicznych. Można to zauważyć chociażby w mniejszym poparciu dla rozwoju technologii ekologicznych lub większym poparciu dla eksploatacji zasobów naturalnych. Dodatkowo, wiara w teorie spiskowe osłabia zarówno zaufanie społeczne, jak i globalne. Takie osoby są mniej skłonne do współpracy z innymi grupami lub społecznościami międzynarodową. Wspomniane tutaj mechanizmy oraz przekonania mogą być podstawą dla niektórych ruchów politycznych (Sternisko i in., 2020). Stanowią one silny element motywacyjny związany z potrzebami, takimi jak zachowanie pozytywnego obrazu naszej grupy oraz znalezienie sensu w sytuacji, szczególnie przez wskazanie „winnego”. W związku z tym takie ruchy będą bardziej skłonne do wrogich postaw w stosunku do rządów oraz instytucji publicznych. Oprócz tego będą również przejawiać więcej uprzedzeń w stosunku do przedstawicieli grup mniejszościowych. Dodatkowo osoby funkcjonujące w takich środowiskach często doświadczają trwałego poczucia zagrożenia. Sprzyja to powstawaniu narracji opartych na podziale „my kontra oni” oraz przekonaniu, że jedynie członkowie własnej grupy posiadają dostęp do prawdy. Mechanizmy te mogą wzmacniać radykalizację postaw, delegitymizację instytucji politycznych oraz polaryzację społeczną. Dodatkowo problem polaryzacji społecznej oraz popularności teorii spiskowych stworzył pewien paradoks polegający na tym, że teorie spiskowe stały się narzędziem debaty publicznej (Vermeulen 2025). Klasycznie teorie spiskowe zakładają, że oficjalne instytucje ukrywają złe intencje. Natomiast *ochronne ramowanie spiskowe* (ang. *protective conspiracy framework*) polega na tendencji do automatycznego przypisywania złych intencji osobom lub grupom kwestionującym dominujące wyjaśnienia określonych wydarzeń. Nie oznacza to, że wszystkie alternatywne lub kontrowersyjne hipotezy są trafne lub posiadają wartość naukową. Zjawisko to zwraca jednak uwagę na ryzyko przedwczesnego delegitymizowania niektórych stanowisk wyłącznie poprzez nadanie im etykiety „teorii spiskowej”. W konsekwencji może to ograniczać otwartą debatę i utrudniać rzetelną ocenę niektórych twierdzeń, zwłaszcza na wczesnych etapach dyskusji naukowej lub społecznej. Zjawisko to również występuje w oficjalnych środkach przekazu (Czech 2019). Powszechność teorii spiskowych prowadzi do wielu negatywnych konsekwencji społecznych, od ekonomii, poprzez ograniczenie inwestowania zasobów (van Prooijen i in. 2025), po politykę jako poważne zagrożenie dla demokracji oraz instytucji. W związku z tym nie należy bagatelizować jego wpływu. Istotnym czynnikiem zapobiegającym jest edukacja, przez którą kształtowane są zdolności medialne i krytycznego

myślenia. Dodatkowo równie istotnym warunkiem jest podwyższanie zaufania do instytucji i nauki (Imhoff i in. 2022).

5. Wnioski

Teorie spiskowe są złożonym i wielowymiarowym zjawiskiem, które jest głęboko zakorzenione w mechanizmach poznawczych i emocjonalnych człowieka oraz wchodzi w interakcje ze współczesnym środowiskiem informacyjnym człowieka. Ich popularność nie wynika jedynie z braku wiedzy, czy też podatności na manipulacje, lecz również błędnego rozpoznawania wzorców, poszukując w nich schematów oraz intencji (van Prooijen i Piszczek 2023). Jest to związane z psychologicznymi potrzebami redukcji niepewności, odzyskania poczucia kontroli oraz ochrony tożsamości indywidualnej i grupowej. Nasila się szczególnie w sytuacji kryzysu, kiedy teorie spiskowe oferują proste i jasne wyjaśnienia złożonych zjawisk. To nadaje im atrakcyjność oraz pozwala na szerokie rozpowszechnianie się. Szczególnie istotną rolę w rozpowszechnianiu teorii spiskowych pełnią media społecznościowe. Przez swoją strukturę mogą sprzyjać powstawaniu zamkniętych społeczności, w których członkowie wzajemnie wzmacniają swoje przekonania i rozpowszechniają między sobą treści o konkretnym przekazie (Del Vicario i in. 2016). Działalność influencerów, obecność botów oraz algorytmy promujące angażujące treści znacząco przyczyniają się do intensyfikacji oraz obecności treści o charakterze spiskowym (Kramer i in. 2026, Ren i in. 2023), co czyni je trwałym elementem dyskursu publicznego. Konsekwencje powszechnej wiary w teorie spiskowe obejmują wiele aspektów życia społecznego, m.in. spadek zaufania do instytucji publicznych, rozwój postaw antysystemowych, w tym antydemokratycznych, wzrost polaryzacji społecznej oraz zmniejszoną gotowość do współpracy społecznej (Sternisko i in. 2020). W skrajnych przypadkach może prowadzić do radykalizacji postaw czy poparcia dla przemocy (Mernyk i in. 2022). Wszystkie te elementy prowadzą do bardziej krótkofalowego myślenia, w wyniku którego zaniedbywane są działania długofalowe, takie jak zrównoważony rozwój (van Prooijen i in. 2025). W związku z tym przeciwdziałanie rozpowszechnianiu się teorii spiskowych powinno być traktowane poważnie. Rozwiązanie służące zatrzymaniu rozpowszechniania się teorii spiskowych jest działaniem wielowymiarowym. Istotne jest kształtowanie zdolności krytycznego myślenia oraz kompetencji medialnych przez edukację. Równocześnie konieczne jest budowanie zaufania do instytucji publicznych oraz naukowych (Imhoff i in. 2022). Istotne także byłoby zwiększenie przejrzystości instytucji oraz odpowiedzialności platform w ograniczeniu rozpowszechniania dezinformacji przez boty oraz superroznośniki (Kramer i in. 2026). Ostatecznie ograniczanie wpływu teorii spiskowych wymaga współpracy zarówno na poziomie jednostki, społeczeństwa, jak i instytucji. Może się przyczynić do poprawy więzów społecznych, spójności systemów demokratycznych, czy też jakości debaty publicznej.

Podsumowując, należy stwierdzić, że teorie spiskowe nie są wyłącznie efektem indywidualnych błędów poznawczych, lecz rezultatem złożonej interakcji mechanizmów psychologicznych, procesów społecznych oraz właściwości współczesnego środowiska cyfrowego. Skuteczne przeciwdziałanie ich rozpowszechnianiu wymaga zatem równoczesnych działań edukacyjnych, instytucjonalnych i technologicznych. Dopiero połącze-

nie rozwijania kompetencji medialnych, wzmacniania zaufania społecznego oraz odpowiedzialnego funkcjonowania platform internetowych może ograniczać negatywne konsekwencje teorii spiskowych dla społeczeństwa demokratycznego.

Bibliografia

- Bessi A. & Ferrara E., 2016, *Social bots distort the 2016 U.S. Presidential election online discussion*. „First Monday”. <https://doi.org/10.5210/fm.v21i11.7090>
- Czech F., 2019, *Saturation of the media with conspiracy narratives: Content analysis of selected Polish news magazines*, „Środkowoeuropejskie Studia Polityczne”, (2), 151-171. <https://doi.org/10.14746/ssp.2019.2.9>
- Del Vicario M., Bessi A., Zollo F., Petroni F., Scala A., Caldarelli G., Stanley H. E., & Quattrocioni W., 2016, *The spreading of misinformation online*. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(3), 554-559. <https://doi.org/10.1073/pnas.1517441113>
- Douglas K. M., Sutton R. M., & Cichocka A., 2017, *The Psychology of Conspiracy Theories*. „Current Directions in Psychological Science”, 26(6), 538-542. <https://doi.org/10.1177/0963721417718261>
- Enders A.M., Uscinski J.E., Seelig M. I., Klofstad C.A., Wuchty S., Funchion J.R., Murthi M. N., Premaratne K., & Stoler J., 2023, *The Relationship Between Social Media Use and Beliefs in Conspiracy Theories and Misinformation*. „Political Behavior”, 45(2), 781-804. <https://doi.org/10.1007/s11109-021-09734-6>
- Gębicka-Frac M., Elledge J., & Phillips T. (red.), 2023, *Spisek czyli kto nam wszczepia czipy i inne popie*one teorie*. Albatros.
- Hornsey M.J., Bierwaczek K., Sassenberg K., & Douglas K. M., 2023, *Individual, intergroup and nation-level influences on belief in conspiracy theories*. „Nature Reviews Psychology”, 2(2), 85-97. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00133-0>
- Imhoff R., Zimmer F., Klein O., António J. H. C., Babinska M., Bangerter A., Bilewicz M., Blanuša N., Bovan K., Bužarovska R., Cichocka A., Delouvée S., Douglas K. M., Dyrendal A., Etienne T., Gjoneska B., Graf S., Gualda E., Hirschberger G., van Prooijen J.-W., 2022, *Conspiracy mentality and political orientation across 26 countries*. „Nature Human Behaviour”, 6(3), 392-403. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01258-7>
- Jabkowski P., Domaradzki J., & Baranowski M., 2023, *Exploring COVID-19 conspiracy theories: Education, religiosity, trust in scientists, and political orientation in 26 European countries*. „Scientific Reports”, 13(1), 18116. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-44752-w>
- Kramer F., Greve H. R., von Zahn M., & Rao H., 2026, *Unmasking Superspreaders: Data-Driven Approaches for Identifying and Comparing Key Influencers of Conspiracy Theories on X.com* (Version 1). arXiv. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2602.04546>
- Mernyk J.S., Pink S.L., Druckman J.N., & Willer R., 2022, *Correcting inaccurate metaperceptions reduces Americans' support for partisan violence*. „Proceedings of the National Academy of Sciences”, 119(16), e2116851119. <https://doi.org/10.1073/pnas.2116851119>

- Pummerer L., Böhm R., Lilleholt L., Winter K., Zettler I. & Sassenberg K., 2022, *Conspiracy Theories and Their Societal Effects During the COVID-19 Pandemic*. „Social Psychological and Personality Science”, 13(1), 49-59. <https://doi.org/10.1177/19485506211000217>
- Ren Z. (Bella), Dimant E., & Schweitzer M., 2023, *Beyond belief: How social engagement motives influence the spread of conspiracy theories*. „Journal of Experimental Social Psychology”, 104, 104421. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2022.104421>
- Sternisko A., Cichocka A. & van Bavel J. J., 2020, *The dark side of social movements: Social identity, non-conformity, and the lure of conspiracy theories*. „Current Opinion in Psychology”, 35, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.02.007>
- van Prooijen J.-W. & Douglas K. M., 2017, *Conspiracy theories as part of history: The role of societal crisis situations*. „Memory Studies”, 10(3), 323-333. <https://doi.org/10.1177/1750698017701615>
- van Prooijen J.-W. & Piszczek K., 2023, *Psychologia teorii spiskowych* (wyd. I), Łódź. <https://doi.org/10.18778/8331-223-1>
- van Prooijen J.-W., Šrol J. & Maglić M., 2025, *How belief in conspiracy theories could harm sustainability*. „Nature Human Behaviour”, 9(9), 1770-1779. <https://doi.org/10.1038/s41562-025-02243-0>
- Veltzé K., 2021, *Zaprzeczenie jako forma osławiania sytuacji kryzysowej. Teorie spiskowe wokół pandemii wywołanej koronawirusem wśród społeczności internetowych*. „Com.press”, 4(1), 22-35. <https://doi.org/10.51480/compress.2021.4-1.260>
- Vermeulen N., 2025, *Seeing conspiracy theorists everywhere as a conspiracy paradox*. „Communications Psychology”, 3(1), 115. <https://doi.org/10.1038/s44271-025-00298-3>



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

JOLANTA GUZIAK, MAGDALENA OSIECKA

JOLANTA GUZIAK

Studentki I roku resocjalizacji, studia jednolite magisterskie

Koło Naukowe Ambitni dla Przyszłości

Staropolska Akademia Nauk Stosowanych w Kielcach, filia w Myślenicach

First-year students of Resocialization, long-cycle master's programme

“Ambitni dla Przyszłości” Scientific Circle

Old Polish University of Applied Sciences in Kielce, Branch in Myślenice

Pozytywne wzmocnienia jako czynnik rozwoju motywacji oraz kształtowania postaw uczniów – analiza teoretyczna i badania własne

Positive Reinforcement as a Factor in Developing Motivation and Shaping Student Attitudes: A Theoretical Analysis and Empirical Study

Summary: The article begins with the observation that Polish schools tend to emphasise students' mistakes more often than their strengths. Drawing on the concepts of prominent psychologists, philosophers and educators, the article shows that positive reinforcement promotes motivation, self-efficacy and the consolidation of desired behaviours. A significant problem is the labelling of students and the perpetuation of negative social roles. These issues are illustrated by a case study of a student with ADHD. The research also employed a survey conducted among teachers at one school. The conclusions indicate that positive reinforcement can facilitate changes in a student's functioning and self-image.

Keywords: education, developmental psychology, pedagogical support, interdisciplinary approach, ADHD

Wstęp

W codziennej pracy pedagogicznej bardzo łatwo skupić się przede wszystkim na trudnościach uczniów, ich błędach oraz zachowaniach wymagających poprawy. W praktyce szkolnej znacznie częściej reagujemy na to, co niepożądane, niż na to, co dobre i wartości wzmocnienia. Tymczasem liczne badania z zakresu psychologii i pedagogiki wskazują, że to właśnie dostrzeganie wysiłku, docenianie postępów – nawet niewielkich – oraz wzmacnianie pozytywnych zachowań jest jednym z najskuteczniejszych sposobów wspierania rozwoju dziecka.

Pozytywne wzmocnienia nie oznaczają pobłażliwości ani bezrefleksyjnego „chwaleń za wszystko”. Są świadomie stosowanym narzędziem wychowawczym, które pomaga budować motywację, poczucie kompetencji oraz gotowość do podejmowania wysiłku i mierzenia się z trudnościami. Odpowiednio udzielana pozytywna informacja zwrotna wzmacnia u ucznia przekonanie, że jego działania mają sens, a podejmowany wysiłek jest zauważany.

W niniejszym artykule podejmiemy próbę spojrzenia na rolę pozytywnych wzmocnień w kształtowaniu postaw ucznia z perspektywy psychologii rozwojowej, pedagogiki oraz filozofii wychowania, a także w odniesieniu do własnych doświadczeń pedagogicznych. Szczególną część stanowią badania własne, przeprowadzone w dwóch różnych szkołach, które pokazują, jak sposób udzielania informacji zwrotnej może wpływać na motywację, zachowanie i funkcjonowanie dziecka w środowisku szkolnym.

Pozytywne wzmocnienie – czym jest i jaką może przybrać formę?

„Wzmocnienia pozytywne to bodziec prezentowany po reakcji, który zwiększa prawdopodobieństwo ponownego jej wystąpienia” (Zimbardo 2010: 134).

Definicja ta odnosi się do mechanizmu uczenia się opisanego w teorii warunkowania instrumentalnego. Oznacza ona, że po wystąpieniu określonego zachowania pojawia się bodziec odbierany przez jednostkę jako pożądany, co prowadzi do zwiększenia prawdopodobieństwa powtórzenia tego zachowania w przyszłości. Kluczowe znaczenie ma tutaj nie sam bodziec, lecz jego funkcja – aby można było mówić o wzmocnieniu, musi on realnie wzmacniać dane zachowanie, czyli sprawiać, że pojawia się ono częściej lub staje się bardziej trwałe. W praktyce oznacza to, że reakcja organizmu jest kształtowana przez konsekwencje, jakie po niej następują.

W kontekście edukacyjnym pozytywne wzmocnienie polega więc na świadomym stosowaniu takich form informacji zwrotnej (np. pochwała, uznanie, zauważenie wysiłku), które zwiększają prawdopodobieństwo powtarzania przez ucznia zachowań pożądanych. Mechanizm ten odgrywa istotną rolę w procesie uczenia się, ponieważ pozwala uczniowi powiązać własne działanie z jego pozytywnymi konsekwencjami, co sprzyja utrwaleniu właściwych postaw i nawyków.

Ujęcie filozoficzne

Już w starożytności wybitny filozof Arystoteles podkreślał, że człowiek rozwija się poprzez nawyki i powtarzanie dobrych działań. W „Etyce nikomachejskiej” pisał, że „nabywamy cnoty przez wykonywanie czynów cnotliwych” (Arystoteles 2007: 110). Cnota jest rozumiana jako trwała dyspozycja (nawyk), która powstaje poprzez powtarzanie określonych działań. Oznacza to, że człowiek nie rodzi się ani „dobry”, ani „zły”, lecz staje się taki poprzez własne działanie i doświadczenie.

Z tego punktu widzenia ogromne znaczenie ma środowisko wychowawcze, które:

- wzmacnia określone zachowania,
- zwraca uwagę na to, co dobre,

- umożliwia ich powtarzanie.

Można to bezpośrednio odnieść do pozytywnych wzmocnień w szkole: jeżeli uczeń doświadcza uznania za konkretne działania (np. wysiłek, współpracę, kontrolę zachowania), to zwiększa się prawdopodobieństwo ich powtarzania, a z czasem stają się one elementem jego postawy. Pozytywne wzmocnienie nie jest więc tylko techniką psychologiczną, ale wpisuje się w klasyczną koncepcję wychowania jako kształtowania charakteru poprzez praktykę dobra.

Brak pozytywnego wzmocnienia utrudnia utrwalanie dobrych nawyków, ponieważ młody człowiek nie otrzymuje informacji, że jego wysiłek ma wartość.

Immanuel Kant uważał, że celem wychowania jest rozwój człowieka zdolnego do samodzielnego myślenia i odpowiedniego działania. Aby to osiągnąć, uczeń musi:

- rozumieć sens swoich działań,
- doświadczać sprawiedliwej oceny,
- być traktowany z szacunkiem jako osoba.

„Człowiek może stać się człowiekiem tylko poprzez wychowanie” (Kant 2005: 23). To pojęcie wychowania podkreśla, że rozwój człowieka dokonuje się poprzez stopniowe przechodzenie od zewnętrznego kierowania do wewnętrznej samokontroli i autonomii. W tym kontekście:

- nadmierna kontrola, krytyka i karanie mogą prowadzić do działania pod wpływem lęku,
- wsparcie, uznanie i adekwatna informacja zwrotna sprzyjają rozwijaniu odpowiedzialności i samodzielności.

Pozytywne wzmocnienia można więc interpretować jako narzędzie, które nie tylko kształtuje zachowanie, ale również pomaga uczniowi dostrzec sens własnych działań i budować poczucie sprawstwa. W pracy wychowawczej oznacza to, że celem nie jest jedynie „zdyscyplinowanie” ucznia, lecz wspieranie go w stopniowym przejmowaniu odpowiedzialności za własne zachowanie.

„Uczenie się nie jest przygotowaniem do życia; uczenie się jest życiem” (Dewey 2005: 87).

John Dewey, filozof pragmatyzmu i twórca nowoczesnej pedagogiki, podkreślał, że proces uczenia się jest nierozdzielnie związany z doświadczeniem ucznia. Szkoła powinna być środowiskiem, które wspiera rozwój poprzez działanie, refleksję i aktywne uczestnictwo, a nie jedynie kontrolę i ocenianie. Uczenie się zachodzi najlepiej w środowisku, w którym uczeń:

- czuje się bezpiecznie,
- może popełniać błędy,
- otrzymuje konstruktywną informację zwrotną.

Dewey krytykował szkołę opartą na karach i dyscyplinie, ponieważ prowadzi ona do:

- lęku przed błędem,
- braku samodzielności,
- uczenia się dla oceny zamiast dla rozwoju.

W praktyce pedagogicznej oznacza to, że uczeń potrzebuje doświadczać, iż jego działania mają sens i są zauważane. To właśnie takie doświadczenia budują motywację do dalszej aktywności i sprzyjają rozwojowi kompetencji.

„Człowiek staje się sobą poprzez spotkanie z drugim” (Tischner 2005: 45).

W polskiej filozofii wychowania ważne miejsce zajmuje ksiądz prof. Józef Tischner. Jako przedstawiciel filozofii dialogu podkreślał, że człowiek rozwija się przede wszystkim w relacji z drugim człowiekiem. Wychowanie nie jest jedynie przekazywaniem norm czy kontrolowaniem zachowania, lecz spotkaniem, w którym jedna osoba uznaje drugą jako wartość. Według Tischnera:

- człowiek rozwija się poprzez doświadczenie dobra,
- uznanie drugiego człowieka buduje jego tożsamość,
- relacja oparta na szacunku ma większą moc niż relacja oparta na strachu.

Brak uznania lub relacja oparta wyłącznie na krytyce może prowadzić do zamknięcia się, utraty motywacji i przyjmowania negatywnych ról społecznych. Jeżeli relacja nauczyciel – uczeń opiera się głównie na krytyce i kontroli, uczeń może zamknąć się na kontakt i utrwalić negatywny obraz siebie. Natomiast dostrzeganie jego wysiłku, nawet w niewielkim stopniu, staje się formą „spotkania”, które otwiera możliwość zmiany.

Pozytywne wzmocnienia można więc rozumieć jako sposób budowania relacji, w której uczeń doświadcza, że jest zauważony nie tylko przez pryzmat swoich trudności, ale także jako osoba zdolna do czynienia dobra i gotowa na rozwój osobisty.

Znaczenie pozytywnych wzmocnień w ujęciu psychologicznym

„Zachowanie jest kształtowane i podtrzymywane przez swoje konsekwencje” (Skinner 1971: 34).

B.F. Skinner, twórca koncepcji warunkowania instrumentalnego, wskazywał, że zachowanie człowieka jest kształtowane przez jego konsekwencje. Oznacza to, że działania, po których następują konsekwencje pozytywne, pojawiają się częściej i utrwala się w czasie.

W jego ujęciu uczenie się nie polega jedynie na przyswajaniu wiedzy, lecz przede wszystkim na stopniowym kształtowaniu zachowań poprzez system wzmocnień. Szczególną rolę odgrywa tutaj wzmocnienie pozytywne, czyli takie, które zwiększa prawdopodobieństwo powtórzenia danego działania. B.F. Skinner wykazał również, że zachowania nagradzane utrwala się szybciej niż te, które są jedynie karane.

„Chwalenie inteligencji dzieci szkodzi ich motywacji i osiągnięciom. Chwalenie wysiłku natomiast prowadzi do większej wytrwałości i lepszych wyników” (Dweck 2017: 52).

Z perspektywy teorii Carol Dweck ogromne znaczenie ma to, za co chwalony jest uczeń. Jeżeli pochwała dotyczy cech (np. „jesteś zdolny”), może to prowadzić do unikania przez dziecko trudności. Jeśli natomiast chwalimy wysiłek i proces („postarałeś się”, „próbowałeś”), będzie to sprzyjało rozwojowi i wytrwałości.

W kontekście pracy wychowawczej oznacza to, że dostrzeganie nawet drobnych postępów ucznia nie tylko wzmacnia konkretne zachowania, ale również wpływa na sposób, w jaki uczeń myśli o sobie i swoich możliwościach.

„Dziecko musi nauczyć się zdobywać uznanie poprzez wykonywanie rzeczy wartościowych” (Erikson 2000: 259).

Erik Erikson, twórca teorii rozwoju psychospołecznego, wskazywał, że rozwój człowieka przebiega etapami, a każdy z nich wiąże się z określonym kryzysem rozwojowym.

W wieku szkolnym (ok. 6-12 lat) kluczowym zadaniem rozwojowym jest konflikt: pracowitość vs. poczucie niższości. Oznacza to, że dziecko buduje poczucie własnej wartości na podstawie doświadczeń związanych z osiąganiem sukcesów, uznaniem ze strony dorosłych, możliwością wykazania się kompetencją.

Z perspektywy pracy pedagogicznej oznacza to, że nawet drobne sukcesy ucznia – zauważone i nazwane przez nauczyciela – mogą mieć istotny wpływ na jego rozwój psychospołeczny. Jeżeli jego wysiłek jest dostrzegany, rozwija się poczucie kompetencji. Jeżeli dominuje krytyka i brak uznania, może rozwinąć się poczucie niższości. Pozytywne wzmocnienia pełnią więc kluczową funkcję rozwojową:

- pomagają dziecku zobaczyć, że potrafi coś zrobić dobrze,
- wzmacniają wiarę we własne możliwości,
- zwiększają motywację do podejmowania kolejnych działań.

Podjęcie pedagogiczne

Współczesne podejście pedagogiczne coraz częściej odchodzi od modeli opartych na karze i kontroli na rzecz strategii wspierających rozwój motywacji wewnętrznej ucznia. Jednym z kluczowych elementów tego nurtu jest stosowanie pozytywnych wzmocnień, które nie tylko wzmacniają pożądane zachowania, ale również budują poczucie własnej wartości i sprawczości.

„Poczucie własnej wartości rozwija się wtedy, gdy dziecko doświadcza, że jest traktowane poważnie” (Juul 2013: 117).

Jesper Juul, duński terapeuta rodzinny i pedagog, podkreślał, że rozwój dziecka opiera się przede wszystkim na jakości relacji z dorosłymi. W jego podejściu kluczowe znaczenie ma pojęcie *poczucia własnej wartości*, które kształtuje się poprzez doświadczenie bycia zauważonym, traktowanym poważnie i akceptowanym. Juul odróżniał pochwałę od uznania – wskazywał, że dziecko nie potrzebuje jedynie oceniania („dobrze”, „źle”), ale przede wszystkim autentycznej informacji zwrotnej odnoszącej się do jego działania i wysiłku.

W praktyce oznacza to, że dostrzeganie nawet drobnych, pozytywnych działań ucznia (np. wysiłku, próby zmiany zachowania) może wspierać bardziej niż częsta krytyka.

„Dziecko chce być dobre. Jeśli nie umie – naucz, jeśli nie wie – wytłumacz, jeśli nie może – pomóż” (Korczak 2012: 82).

Janusz Korczak, lekarz, pedagog, autor wielu książek dla dzieci i o dzieciach, podkreślał, że dziecko jest pełnoprawnym człowiekiem, który zasługuje na szacunek, zrozumienie i podmiotowe traktowanie (Zgrzywa 2022: 97). W jego koncepcji wychowanie nie polega na podporządkowaniu dziecka dorosłemu, lecz na towarzyszeniu mu w rozwoju i wspieraniu jego możliwości. Korczak zwracał uwagę, że nadmierna krytyka, etykietowanie i brak zrozumienia mogą prowadzić do obniżenia poczucia własnej wartości dziecka. Zamiast tego postulował uważne dostrzeganie jego wysiłku, potrzeb i indywidualnych możliwości.

W praktyce szkolnej oznacza to, że nawet drobne pozytywne zachowania ucznia – zauważone i nazwane przez nauczyciela – mogą stać się początkiem zmiany jego funkcjonowania.

„Pozwól mi zrobić to samodzielnie” (Montessori 2005: 76).

Również Maria Montessori, włoska lekarka i twórczyni systemu wychowania dzieci zw. Metodą Montessori, wskazywała, że dziecko rozwija się najlepiej w środowisku, które wspiera jego samodzielność, aktywność i naturalną potrzebę uczenia się. Kluczową rolą nauczyciela jest nie tyle ocenianie, ile uważna obserwacja i wspieranie rozwoju dziecka poprzez dostrzeganie jego możliwości. Zwracała uwagę, że ciągła krytyka lub ciągle poprawianie mogą osłabiać motywację i wiarę we własne możliwości.

W kontekście pracy szkolnej oznacza to, że nauczyciel, który dostrzega nawet drobne osiągnięcia ucznia i wspiera jego samodzielność, przyczynia się do budowania jego poczucia kompetencji i motywacji do dalszego uczenia się.

Współczesne podejścia pedagogiczne podkreślają, że pozytywna informacja zwrotna sprzyja budowaniu poczucia kompetencji, odpowiedzialności i gotowości do podejmowania wysiłku, dlatego powinna być ważnym elementem pracy wychowawczej.

Badania własne – studium przypadku

Przedmiotem obserwacji jest uczeń w wieku 12 lat, u którego zdiagnozowano hiperkinetyczne zaburzenia zachowania oraz wskazano zagrożenie niedostosowaniem społecznym. Chłopiec od 2022 r. pozostaje pod opieką poradni psychologiczno-pedagogicznej. Aktualna opinia nauczycieli pracujących z uczniem w szkole pokazuje nasilenie niepokojących zachowań u chłopca, tj. łamanie norm społecznych, dezorganizacja pracy nauczycieli i uczniów oraz problemy z samoregulacją. Przyczyny trudnych zachowań u chłopca są złożone. Hiperkinetyczne zaburzenia zachowania wiążą się z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno- społecznym. „Dzieci z ADHD często narażone są na jawną nieprzychylność i publiczne szykany z powodu zachowań, których nie są świadome. Te dzieci nie są celowo nieuważne i nieposłuszne. W grę wchodzi rządzące nimi siły emocjonalne i neurofizjologiczne” (Mate 2024: 34). Uczeń od dłuższego czasu sprawiał trudności wychowawcze. W dokumentacji dominowały uwagi negatywne, a jego zachowanie było często oceniane przez pryzmat wcześniejszych doświadczeń. Otrzymał również dwie nagany dyrektora, co dodatkowo utrwaliło jego wizerunek jako ucznia problemowego. W praktyce oznaczało to, że kolejne sytuacje interpretowano zgodnie z istniejącą opinią, a nie w odniesieniu do konkretnego zachowania. Z perspektywy pedagogicznej można mówić o utrwaleniu roli społecznej, w której uczeń zaczyna funkcjonować zgodnie z przypisaną mu etykietą.

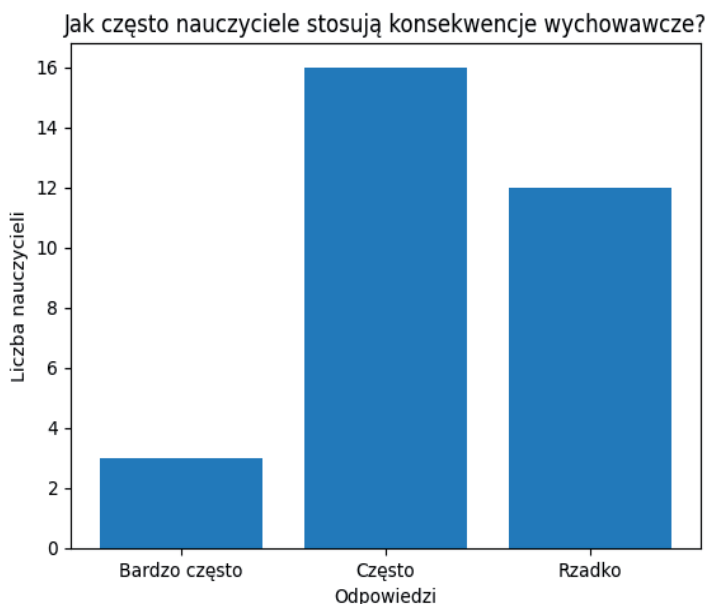
W pracy wychowawczej podjęto świadomą próbę zmiany tej perspektywy poprzez skupienie się na pozytywnych wzmocnieniach i dostrzeganiu nawet niewielkich przejawów właściwego zachowania. Celem było stworzenie uczniowi możliwości funkcjonowania poza utrwaloną rolą „łobuza szkolnego” oraz budowanie poczucia sprawstwa i kompetencji. Pozytywna informacja zwrotna dotyczyła konkretnych sytuacji z codziennego życia szkolnego, takich jak: punktualne przyjście na lekcję, spokojne wykonanie polecenia, przygotowanie miejsca pracy, przeproszenie po niewłaściwym zachowaniu czy uporządkowanie stanowiska po zajęciach. Istotne było, aby pochwała odnosila się do rzeczywistego zachowania w danym dniu, nawet jeśli był to niewielki sukces.

W miarę upływu czasu można było zauważyć, że uczeń częściej podejmował próby kontrolowania swojego zachowania, szybciej reagował na zwrócenie uwagi i chętniej wchodził w kontakt z nauczycielem. Szczególnie widoczne było to w sytuacjach, w których miał poczucie, że jego wysiłek zostanie zauważony.

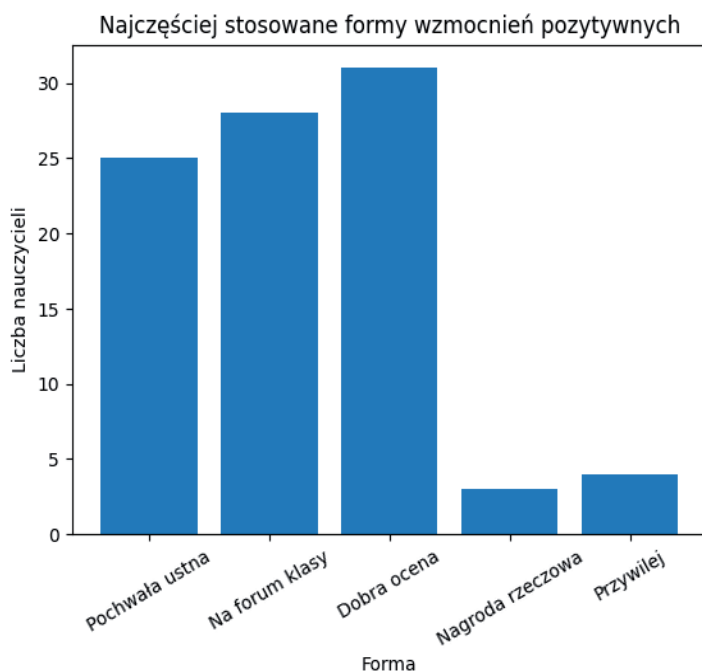
Opisany przypadek potwierdza, że świadome stosowanie pozytywnych wzmocnień może być ważnym narzędziem pracy z uczniem zagrożonym niedostosowaniem społecznym, ponieważ daje mu szansę na wyjście poza utrwaloną etykietę i stopniowe budowanie bardziej adekwatnego obrazu samego siebie.

Badania własne – ankieta

Badania uzupełnione zostały o sondaż diagnostyczny wśród nauczycieli Szkoły Podstawowej w Maniowach (woj. małopolskie). Ankieta została przeprowadzona wśród 31 nauczycieli.



Źródło: opracowanie własne



Źródło: opracowanie własne

Wyniki pokazują, że wzmocnienia pozytywne są powszechnie stosowane – zdecydowana większość nauczycieli deklaruje, że korzysta z nich często. Najczęściej przyjmują one formę wyższych ocen oraz pochwał ustnych. Konsekwencje wychowawcze (kary) również są stosowane, jednak rzadziej, a ich najczęstszą formą pozostaje uwaga w dzienniku oraz rozmowa indywidualna z uczniem.

Podsumowanie

Myśl pedagogiczna od Arystotelesa po współczesność wskazuje, że rozwój człowieka dokonuje się w relacji opartej na uznaniu, zaufaniu i wzmacnianiu tego, co dobre, a nie jedynie na korygowaniu błędów. W pracy wychowawczej kluczowe znaczenie ma nie tylko to, jakie trudności przejawia uczeń, ale także to, w jaki sposób dorosły na te trudności patrzy i jak je interpretuje. Uczeń, który przez dłuższy czas funkcjonuje w roli osoby sprawiającej problemy, często zaczyna się utożsamiać z nadaną mu etykietą. Zmiana tej roli jest możliwa dopiero wtedy, gdy pojawia się przestrzeń do doświadczenia sukcesu, uznania i bycia zauważonym w inny sposób.

Jak pisał książd profesor Józef Tischner, człowiek staje się sobą poprzez spotkanie z drugim. Jeśli spotkanie to opiera się wyłącznie na krytyce i kontroli, prowadzi do za-

mnienia i obrony. Jeśli natomiast pojawia się w nim uznanie i zaufanie, otwiera możliwość na zmiany.

Podobnie Jesper Juul zwracał uwagę, że poczucie własnej wartości rozwija się wtedy, gdy dziecko doświadcza, że jest traktowane poważnie i że jego wysiłek ma znaczenie. Doświadczenie pracy z opisanym uczniem pokazuje, że nawet niewielkie zmiany w sposobie reagowania nauczyciela mogą stać się początkiem zmiany w sposobie myślenia ucznia o sobie samym. Często jest to pierwszy krok do realnej zmiany zachowania.

Bibliografia

- Arystoteles, 2007, *Etyka nikomachejska*, Warszawa.
Dewey J., 2005, *Demokracja i wychowanie*, Wrocław.
Dweck C., 2017, *Nowa psychologia sukcesu*, Warszawa.
Erikson E., 2000, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań.
Juul J., 2013, *Twoje kompetentne dziecko*, Podkowa Leśna.
Kant I., 2005, *O pedagogice*, Łódź.
Korczak J., 2012, *Jak kochać dziecko*, Warszawa.
Montessori M., 2005, *Odkrycie dziecka*, Łódź.
Skinner B.F., 1971, *Poza wolnością i godnością*, Warszawa.
Tischner J., 2005, *Etyka solidarności*, Kraków.
Zgrzywa A., 2022, *Recepty starego doktora*, Warszawa.

Dokumenty:

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego nr 246/2024



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

JAKUB KASPEREK

Student I roku zarządzania, studia II stopnia
Studenckie Koło Marketingu i Zarządzania KUL
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
First-year student of Management, second-cycle programme
KUL Student Scientific Circle of Marketing and Management
The John Paul II Catholic University of Lublin

Skuteczność kampanii reklamowej w mediach społecznościowych na przykładzie klubu piłkarskiego Motor Lublin S.A.

The Effectiveness of a Social Media Advertising Campaign: The Case of Motor Lublin S.A. Football Club

Abstract: The article discusses how a sports club uses social media to promote its events. Two matches and the methods used to promote them were selected for comparative analysis. In one case, numerous activities – both online and offline – were undertaken to encourage supporters to buy tickets. These measures increased interest in the match and ticket sales. In the second case, fewer activities were needed because the teams involved made the match sufficiently attractive to generate strong interest among supporters on its own. The article emphasises that the effectiveness of a marketing campaign depends not only on the tools employed but also on the characteristics of the event itself. It also notes that analytical tools are highly useful in assessing the effectiveness of particular measures. In conclusion, social media marketing can be very effective, but it must be adapted to the circumstances and the target audience.

Keywords: social media, customer behaviour, online marketing, data analysis, marketing communication

Wstęp

Współcześnie można dostrzec szybki rozwój technologii cyfrowych, który wpływa na działanie firm i organizacji sportowych. Media społecznościowe stały się jednym z istotnych narzędzi komunikacyjnych XXI wieku, modyfikując podejście do działań marketingowych, łącznie z kampaniami reklamowymi. Ich zdolność do budowania relacji z odbiorcami, promowania wydarzeń i kształtowania wizerunku jest obecnie wysoka. Coraz więcej organizacji, w tym kluby sportowe, traktuje media społecznościowe jako bazę

swoich strategii promocyjnych. Celem artykułu jest ocena efektywności kampanii reklamowych realizowanych w mediach społecznościowych na przykładzie klubu piłkarskiego Motor Lublin S.A. Wiąże się to z ukazaniem, jak aktywności reklamowe w social mediach oddziałują na zaangażowanie kibiców, frekwencję na meczach oraz rozpoznawalność marki klubu.

Celem artykułu jest ocena skuteczności kampanii reklamowych prowadzonych w mediach społecznościowych przez klub Motor Lublin S.A. na przykładzie promocji dwóch wydarzeń sportowych – meczów z GKS-em Katowice oraz Legią Warszawa. Problem badawczy sformułowano następująco: W jaki sposób charakter wydarzenia sportowego oraz zastosowane narzędzia komunikacji marketingowej wpływają na skuteczność kampanii reklamowej w mediach społecznościowych?

Aby osiągnąć założony cel, przeprowadzono przegląd literatury dotyczącej marketingu internetowego i komunikacji w mediach społecznościowych oraz analizę porównawczą dwóch kampanii promocyjnych realizowanych przez Motor Lublin S.A. Analiza obejmowała dane dotyczące frekwencji kibiców na stadionie, liczbę sprzedanych biletów, kanałów dystrybucji wejściówek, struktury demograficznej uczestników analizowanych meczy oraz aktywności promocyjnych prowadzonych w mediach społecznościowych przez klub.

1. Metodyka analizy

W artykule zastosowano metodę analizy porównawczej dwóch kampanii reklamowych realizowanych przez Motor Lublin S.A. Badaniu poddano działania promocyjne związane z meczami Motor Lublin przeciwko GKS-owi Katowice oraz Legii Warszawa rozegranymi w 2025 roku.

Analiza obejmowała:

- działania promocyjne prowadzone w mediach społecznościowych,
- wykorzystane kanały komunikacji,
- dane dotyczące sprzedaży biletów,
- frekwencję stadionową,
- strukturę demograficzną uczestników wydarzeń,
- kanały dystrybucji biletów,
- poziom zainteresowania wydarzeniami sportowymi.

Źródłem danych były materiały wewnętrzne klubu Motor Lublin S.A., obserwacja procesu sprzedaży biletów, publikacje w mediach społecznościowych oraz dane frekwencyjne udostępnione przez klub.

2. Rola Internetu i social mediów w kampaniach reklamowych

Jedną z technologii o największym potencjale transformacyjnym jest Internet. Jego działanie opiera się na zaawansowanej infrastrukturze światłowodowej oraz technologii bezprzewodowej, w tym sieci 5G, która zapewnia dużą przepustowość oraz minimalne opóźnienia w transmisji danych.

Wraz z rozwojem technologii, zwłaszcza Internetu, pojawiły się i dynamicznie rozwijały e-społeczności, zwane także społecznościami wirtualnymi. Zjawisko to jest ściśle powiązane z koncepcją społeczeństwa sieciowego, która koncentruje się na infrastrukturze sieci społecznościowych oraz medialnych. Społeczność internetowa powstaje w oparciu o interakcję użytkowników Internetu, którzy dzielą wspólne zainteresowania, przekonania i uczucia. W literaturze naukowej istnieje wiele definicji tego pojęcia, które uwzględniają różne aspekty i cechy społeczności wirtualnych. Poniższa tabela przedstawia niektóre definicje zaproponowane przez badaczy tego zjawiska.

Internet i media społecznościowe odgrywają obecnie istotną rolę w komunikacji marketingowej organizacji sportowych. Umożliwiają szybkie przekazywanie informacji, budowanie relacji z kibicami oraz promowanie wydarzeń sportowych. Dzięki mediom społecznościowym kluby sportowe mogą zwiększać zaangażowanie odbiorców, wzmacniać rozpoznawalność marki oraz wpływać na sprzedaż biletów i frekwencję stadionową (Bieśiada 2022: 4-6)

Tabela 1. Definicje e-społeczności

Autor	Definicja
J. van Dijk	Koncepcja społeczeństwa sieci kładzie nacisk na formę oraz organizację przetwarzania i wymiany informacji, za które odpowiada infrastruktura sieci społecznych i medialnych
H. Rheingold	Wirtualne wspólnoty, będące społecznymi zbiorowościami, formującymi się w sieci, w ramach których prowadzone są dyskusje o emocjonalnym charakterze, prowadzące do kształtowania się relacji w cyberprzestrzeni.
T. Smektała	E-społeczność to zbiorowość użytkowników Internetu, którzy w aktywny sposób wykorzystują tę platformę komunikacji do wymiany informacji i komunikatów związanych z ich wspólnymi zainteresowaniami, przekonaniami lub postawami.
K. Mazurek-Łopacińska	Powstawanie e-społeczności wynika z podstawowych potrzeb człowieka, takich jak: potrzeba przynależności, uznania, samorealizacji oraz rozrywki.
M. Roszmann, K. Wilczewska	Internet pozwala na tworzenie i budowanie nowych oraz wyróżniających się sposobów interakcji społecznych, które pozwalają na kształtowanie się grup i stosunków międzyludzkich.
D. Banks, K. Daus	Grupy konsumentów obecnych w sieci komputerowej, pozostających we wzajemnej interakcji i komunikujących się ze sobą w celu zaspokajania potrzeb indywidualnych i społecznych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Grębosz, Siuda 2016: 23-25)

E-społeczność stanowi element współczesnej rzeczywistości społecznej uwarunkowanej rozwojem Internetu oraz technologii sieciowych. Ważnym aspektem ich funkcjonalności jest fakt, że pozwalają na interakcję między użytkownikami, umożliwiając im wymianę informacji, budowanie relacji i tworzenie społeczności opartych na wspólnych zainteresowaniach i wartościach. Jak podkreśla wielu badaczy, ważnym elementem spo-

łości wirtualnych jest również wymiar emocjonalny i poczucie przynależności. Ponadto istnieją społeczności elektroniczne o określonych cechach charakterystycznych, takie jak społeczności konsumenckie, które służą nie tylko komunikacji, ale także podejmowaniu decyzji zakupowych i wymianie doświadczeń (Grębosz, Siuda 2016: 23-25).

3. Badanie skuteczności działań marketingowych w mediach społecznościowych

Badając skuteczność kampanii w mediach społecznościowych, używa się narzędzi analitycznych. Na rynku dostępnych jest kilka narzędzi, które pozwalają na analizę skuteczności działań w social mediach. Wśród nich można wyróżnić:

- Google Analytics,
- Brand24,
- Meta Business,
- Pixel.

Google Analytics to narzędzie umożliwiające analizę ruchu i zachowań użytkowników na stronach internetowych. Pozwala uzyskać informacje na temat użytkowników, ich ruchów i zachowań na stronie oraz źródeł wejść na stronę www (Mazurek-Łopacińska, Sobocińska 2020: 62).

Brand24 analizuje słowa kluczowe we wszystkich kanałach mediów społecznościowych, między innymi na portalach społecznościowych, blogach, mikroblogach oraz forach dyskusyjnych. Pozwala również na monitorowanie słów i wzmianek o marce we wszystkich kanałach komunikacji internetowej zarówno na portalach społecznościowych, takich jak: Facebook, Instagram czy Twitter, jak również na blogach, mikroblogach i forach dyskusyjnych.

Meta Biznes jest to kompleksowy program umożliwiający firmom zarządzanie zarówno organicznymi, jak też płatnymi działaniami na platformach Meta. Pozwala on na komunikację z odbiorcami, a także realizację strategii marketingowej. Meta Business Suite oferuje funkcje, takie jak: publikowanie postów, zarządzanie wiadomościami, tworzenie kampanii reklamowych, a także analizowanie statystyk, które usprawniają prowadzenie działań biznesowych¹.

Meta Pixel jest to zaawansowane narzędzie analityczne umożliwiające monitorowanie aktywności użytkowników w sklepie internetowym. Pozwala na analizę zachowań klientów, ocenę skuteczności kampanii reklamowych oraz precyzyjne kierowanie reklam do określonych grup odbiorców. Jest ważnym elementem strategii remarketingowej pozwalającym na ponowne dotarcie do użytkowników, którzy odwiedzili stronę, ale nie dokonali zakupu.²

Analiza przy użyciu opisanych wyżej narzędzi pozwala także na lepsze dopasowanie strategii do danej grupy docelowej.

¹ <https://semcore.pl/meta-business-suite-co-to-jest-i-jak-dziala> (dostęp na 30.03.2025)

² <https://www.idosell.com/pl/zintegruj-swoj-sklep-internetowy-z-portalem-facebook/meta-pixel-narzedzie-analityczne-ktore-pomoze-ci-skutecznie-dotrzec-do-klientow-z-tresciami-reklamowymi> (dostęp na 30.03.2025)

4. Kampania promocyjna meczu z GKS Katowice

Historia klubu piłkarskiego Motor Lublin ukazuje drogę od robotniczego klubu założonego w 1950 roku do zespołu, który po latach trudności wrócił do Ekstraklasy i stał się symbolem miasta oraz wytrwałości kibiców. W pracy przeanalizowano kampanie promujące mecze z GKS-em Katowice i z Legią Warszawa w 2025 roku, których celem było zwiększenie frekwencji i zaangażowania fanów poprzez działania w mediach społecznościowych oraz sprzedaż biletów. Szczególnym elementem była akcja związana z pożegnaniem kapitana Rafała Króla oraz system premiowania lojalnych kibiców wcześniejszym dostępem do wejściówek. Do analizy wybrano dwa mecze i sposób, w jaki je promowano, i dokonano analizy porównawczej. W jednym przypadku wykonano wiele różnych działań, aby zachęcić kibiców do kupna biletów, nie tylko w Internecie, ale też poza nim. To spowodowało, że działania promocyjne przełożyły się na wzrost zainteresowania wydarzeniem oraz sprzedaży biletów. Przed meczem z GKS Katowice opracowano obszerną kampanię marketingową, która obejmowała zarówno działania online, jak i offline. Jej głównym celem było zwiększenie zainteresowania wydarzeniem oraz sprzedaży biletów.

Ważnym elementem promocji była aktywność w Internecie. W ramach kampanii promocyjnej aktywnie wykorzystywano media społecznościowe. W okresie od 16 do 22 lutego 2025 r. przeprowadzono dwie kampanie reklamowe: reklamę wydarzenia oraz reklamę posta.

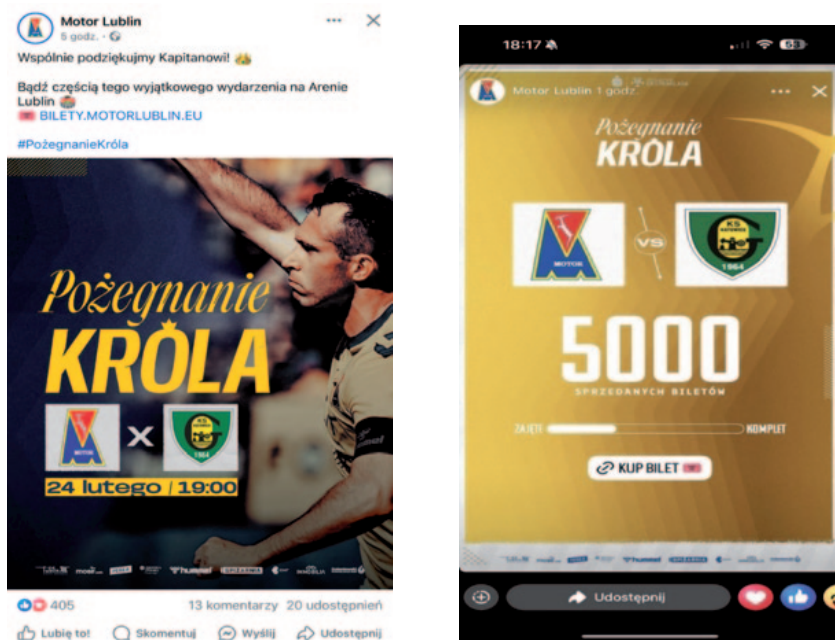


Rysunek 1. Zrzut ekranu z wiadomości na Facebooku

Źródło: Motor Lublin S.A.

Niezwykle istotnym elementem meczu z GKS Katowice było oficjalne pożegnanie wieloletniego kapitana Motoru Lublin – Rafała Króla. To wyjątkowe wydarzenie było ważne w kampanii promocyjnej oraz dodatkowo motywowało kibiców do obecności na stadionie. Uroczystość pożegnania tego zasłużonego zawodnika była szeroko zapowiadana i wzbudziła ogromne zainteresowanie społeczność Motoru.

Równolegle prowadzono reklamę posta, również na Facebooku, mającą na celu skierowanie kibiców do zakupu biletów.



Rysunek 2. Post i relacja rozpoczynająca sprzedaż na Facebooku

Źródło: Fanpage Motor Lublin S.A.

Równocześnie w przestrzeni miejskiej realizowano szereg inicjatyw, takich jak rozmieszczanie plakatów, billboardów oraz ulotek w najczęściej uczęszczanych miejscach, takich jak: główne skrzyżowania czy okolice stadionu.

Wizualne wsparcie kampanii przyczyniło się do lepszej rozpoznawalności wydarzenia wśród mieszkańców oraz wzmocnienia promocji obecnej w sieci.

Podczas meczu Motor Lublin z GKS Katowice na stadion przyszło 11 856 osób, co przełożyło się na zapelnienie 78% stadionu. Zdecydowaną większość uczestników wydarzenia stanowili mężczyźni, którzy odpowiadali za 85% wszystkich kibiców, natomiast kobiety stanowiły 15% z nich. Wśród obecnych znalazły się osoby w bardzo różnym wieku – najmłodszy kibic miał zaledwie 2 lata, a najstarszy 93 lata. Analizując przedziały wiekowe, stwierdzam, że największy odsetek stanowili kibice w wieku 19-34 lat (29%) oraz 35-44 lat (23%), co wskazuje na dominację młodych osób. Następnie 18% kibiców



Rysunek 3. Plakat

Źródło: Motor Lublin S.A.



Rysunek 4. Bilbord 1

Źródło: Motor Lublin S.A.



Rysunek 5. Frekwencja na meczu

Źródło: Fanpage Motor Lublin S.A.

było w przedziale 45-64 lata, a 14% stanowili zarówno najmłodsi do 13 roku życia, jak i młodzież w wieku 14-18 lat. Osoby w wieku powyżej 65 lat stanowiły najmniejszą grupę, odpowiadając za 2% frekwencji.

Sprzedaż biletów odbywała się głównie drogą online. Warto podkreślić, że dla wielu osób był to pierwszy mecz w sezonie, co wzmocniło skuteczność prowadzonych działań promocyjnych. Dodatkowym potwierdzeniem atmosfery panującej na stadionie była maksymalna zmierzona liczba decybeli, która osiągnęła 105 dB po zdobytym голу przez Piotra Ceglarza.

Analiza danych geograficznych wykazała, że zdecydowana większość kibiców przyjechała z Lublina, stanowiąc aż 63,05% wszystkich kibiców wydarzenia. Znaczący odsetek widzów pochodził także z powiatu lubelskiego, który zapewnił 12,30% frekwencji. Średni procent miały także powiaty lubartowski (3,39%), świdnicki (3,07%), kraśnicki (2,15%), opolski (1,80%) oraz zamojski (1,62%). Inne powiaty, takie jak puławski, chełmski, krasnostawski czy hrubieszowski, miały najmniejsze, ale nadal zauważalne udziały w ogólnej liczbie widzów. Łącznie uczestnicy spoza największych lokalizacji stanowili 2,65% całości. Przeprowadzona analiza jednoznacznie pokazuje, że Motor Lublin posiada bardzo silne wsparcie wśród mieszkańców miasta oraz okolicznych powiatów, co znacząco wpływa na wysoką frekwencję podczas meczów.

Analizując dane sprzedażowe przed kampanią i po jej rozpoczęciu, można dostrzec wyraźny wzrost liczby sprzedanych wejściówek, co potwierdza skuteczność zastosowanej strategii promocyjnej.

5. Kampania promocyjna meczu z Legią Warszawa

W przypadku meczu Motoru Lublin z Legią Warszawa nie została przeprowadzona pełna kampania promocyjna, jak miało to miejsce podczas spotkania z GKS Katowice. Klub ograniczył działania marketingowe jedynie do opublikowania informacji o wydarzeniu w mediach społecznościowych oraz posta informacyjnego, co miało na celu przede wszystkim poinformowanie kibiców o terminie sprzedaży biletów. Brak intensywnych działań reklamowych nie był jednak przypadkiem. Decyzja ta była podyktowana wysokim zainteresowaniem meczem.

Sprzedaż biletów na to spotkanie zakończyła się błyskawicznie – wszystkie wejściówki zostały wyprzedane w około 40 minut³. Tak imponujący wynik jednoznacznie potwierdza, że potrzeba prowadzenia kampanii z wykorzystaniem płatnych reklam czy szerszego zasięgu była w tym przypadku całkowicie zbędna. Źródłem takiego zainteresowania była przede wszystkim renoma i marka, jaką od lat cieszy się Legia Warszawa – jeden z najbardziej utytułowanych klubów piłkarskich w Polsce, znany z sukcesów krajowych, jak i występów na arenie międzynarodowej. Obecność tak prestiżowego rywala na lubelskim stadionie była sama w sobie magnesem przyciągającym tłumy.

Dodatkowo, emocje związane z tym spotkaniem zostały spotęgowane przez powrót do Lublina byłego trenera Motoru – Gonzalo Feio, który obecnie pełni funkcję szkoleniowca Legii Warszawa. Jego osoba wzbudza wśród kibiców wiele emocji, co przełożyło się na jeszcze większe zainteresowanie wydarzeniem. Portugalczyk w przeszłości odegrał ważną rolę w klubie, budząc ogromne emocje wśród kibiców i zapisując się w pamięci lokalnej społeczności jako postać charyzmatyczna, odważna i budząca kontrowersje.

Zestawienie tych dwóch czynników – wyjątkowego przeciwnika oraz symbolicznego powrotu trenera – stworzyło mieszankę, która pełniła rolę naturalnej promocji wydarzenia. W tym przypadku to marka i emocje napędziły sprzedaż, a nie zasięg reklamowy. Mecz z Legią Warszawa był więc doskonałym przykładem wydarzenia, w którym jego

³ Obserwacja własna procesu sprzedaży biletów.



Rysunek 6. Relacja oraz wydarzenie meczu z Legią

Źródło: Fanpage Motor Lublin S.A.

prestż i kontekst społeczno-sportowy w pełni zastąpiły standardowe działania marketingowe.

Spotkanie Motoru Lublin z Legią Warszawa zgromadziło komplet publiczności, osiągając maksymalne dopuszczalne wypełnienie stadionu – 15 200 widzów. Tak wysoka frekwencja stanowi dowód na wyjątkowy charakter wydarzenia oraz ogromne zainteresowanie kibiców. Był to bez wątpienia jeden z najbardziej wyczekiwanych meczów całego sezonu, co potwierdzają nie tylko dane liczbowe, ale także struktura demograficzna zgromadzonej publiczności. Zdecydowaną większość stanowili mężczyźni (84%), natomiast kobiety 16% uczestników. Najmłodszy kibic obecny na stadionie miał ponownie 2 lata, zaś najstarszą uczestniczką była 95-letnia seniorka. Taki przedział wiekowy pokazuje, jak szeroka społeczność lokalna angażuje się w wydarzenia sportowe.

Analiza przedziałów wiekowych ukazuje, że najliczniejszą grupę widzów stanowili kibice w wieku 19-34 lata (33%). Nieznacznie mniejszą grupę tworzyli uczestnicy w wieku 35-44 lata (23%) oraz w przedziale wiekowym 45-64 lata (18%). Na uwagę zasługuje również fakt obecności dzieci (12%) i młodzieży w wieku 14-18 lat (11%), co może wskazywać na charakter rodzinny wydarzenia oraz skuteczność klubu w docieraniu do

młodszych odbiorców. Osoby w wieku 65 lat i więcej stanowiły 2% ogółu. Choć jest to relatywnie niewielki odsetek, potwierdza, że zainteresowanie meczem wykracza poza ramy pokoleniowe. Warto również podkreślić, że aż 2 327 osób pojawiło się na stadionie po raz pierwszy w sezonie, co może świadczyć o rosnącej popularności marki Motoru Lublin oraz o silnym wpływie konkretnego rywala – Legii Warszawa – na zainteresowanie wydarzeniem.

Dominującym kanałem sprzedaży biletów była platforma internetowa, z której skorzystało aż 88% kibiców. Jedynie 12% wejściówek nabyto w tradycyjnych kasach biletowych. Taki wynik wpisuje się w trend cyfryzacji procesów sprzedażowych i coraz większego znaczenia rozwiązań online w obsłudze wydarzeń sportowych. Na podkreślenie zasługuje także aspekt atmosfery panującej na stadionie. Podczas spotkania odnotowano maksymalny poziom hałasu wynoszący 111 dB osiągnięty po bramce zdobytej przez Samuela Mraza. Tak wysoki poziom dźwięku ilustruje skalę zaangażowania emocjonalnego kibiców i potwierdza, że wydarzenie miało charakter nie tylko sportowy, ale również społeczny i kulturowy.

6. Podsumowanie i wnioski z analizy kampanii reklamowej

Na podstawie przeprowadzonych działań promocyjnych, które związane były z meczami klubu, w szczególności tych, które miały miejsce przed spotkaniami z GKS-em Katowice oraz Legią Warszawa, można wyciągnąć kilka wniosków dotyczących efektywności zastosowanych narzędzi reklamowych, zarządzania budżetem oraz sposobu, w jaki odbiorcy angażują się w przestrzeni cyfrowej. W kampanii poprzedzającej mecz z GKS-em Katowice, która trwała od 16 do 22 lutego, wykorzystano dwa rodzaje reklam: wydarzenie oraz post kierujący bezpośrednio do strony z biletami. Zaobserwowano różnice w intensywności działań promocyjnych oraz sposobie angażowania odbiorców w zależności od charakteru wydarzenia sportowego. Jeśli chodzi o kanały reklamowe, kampania nie wykazała wyraźnej różnicy w skuteczności między nimi. Obydwa serwisy działały prawidłowo. Warto również wspomnieć o kampanii towarzyszącej meczowi z Legią Warszawa. W tym przypadku zrezygnowano z reklamy posta z linkiem do biletów, ze względu na ogromne zainteresowanie wydarzeniem. Bilety wyprzedano w zaledwie 40 minut od startu sprzedaży⁴, co sprawiło, że intensywna promocja była zbędna. Działania reklamowe miały charakter informacyjny i wizerunkowy, a nie sprzedażowy. Ta sytuacja jest przykładem, gdzie popyt na wydarzenie sportowe jest znacznie wyższy, co nie rodzi konieczności jego promowania, co powinno być brane pod uwagę przy planowaniu i optymalizacji budżetu marketingowego. Podsumowując, analiza pokazuje, że kampanie reklamowe w mediach społecznościowych, szczególnie te w formie postów kierujących bezpośrednio do kupna biletów, są skuteczne. Jednocześnie wyniki wskazują na potrzebę personalizacji reklam, dostosowywania formatów do urządzeń mobilnych oraz elastycznego zarządzania strategią w zależności od charakteru i rangi wydarzenia.

⁴ Obserwacja własna Fanpage Motor Lublin S.A.

Bibliografia

- Biesiada M., 2022, *Wpływ zastosowania koncepcji marketingu relacji w przedsiębiorstwie sportowym na poziom wyników sprzedaży jego produktów*, „Academic Review of Business and Economics”, vol. 3(2).
- Grębosz M., Siuda D., Szymański G., 2016, *Social Media Marketing*, Lublin.
- Kotler P., 2021, *Marketing 5.0. Technology for Humanity*, Warszawa.
- Mazurek-Łopacińska K., Sobocińska M., 2020, *Badania marketingowe w gospodarce cyfrowej*. Wrocław.

Źródła internetowe

- Meta Business <https://semcore.pl/meta-business-suite-co-to-jest-i-jak-dziala> (dostęp na 30.03.2025)
- Idosell <https://www.idosell.com/pl/zintegruj-swoj-sklep-internetowy-z-portalem-facebook/meta-pixel-narzedzie-analityczne-ktore-pomoze-ci-skutecznie-dotrzec-do-klientow-z-tresciami-reklamowymi> (dostęp na 30.03.2025)



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

WOJCIECH KOŁODZIEJCZYK

Student I roku edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej, studia II stopnia
Koło Naukowe Muzyków
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
First-year student of Artistic Education in the Field of Musical Art, second-cycle programme
Student Scientific Circle of Musicians
Jan Kochanowski University of Kielce

Animatorzy życia muzycznego kolegiaty św. Mikołaja w Końskich Facilitators of Musical Life at the Collegiate Church of St Nicholas in Końskie

Summary: The article examines efforts to foster musical life in the Parish of St Nicholas in Końskie and presents the music facilitator as a person who initiates creative processes. Father Józef Granat's multifaceted activities illustrate the evolution of methods used to engage the parish community—from a traditional choir to rock bands that were pioneering in the region and the use of audiovisual techniques. The history of the “Mikołajki” children's schola provides a complementary example and illustrates how intergenerational bonds can be built. The study combines a questionnaire survey, a monographic approach, an analysis of source documents (chronicles and archival materials), and interviews.

Keywords: music facilitator, fostering musical life, parish community, local identity, arts and music education

Wstęp

Animator kultury muzycznej jest podmiotem sprawczym, którego działalność łączy w sobie umiejętności z zakresu pedagogiki kultury, sztuki muzycznej oraz zarządzania (*z łac. animator – ten, kto inspirowuje, wzbudza zainteresowanie czymś, zachęca*) (Kaczorowski 2006: 44). Animacja (*z łac. animatio – ożywianie*) w kontekście omawianego tematu stanowi zatem proces stymulowania uczestnictwa w szeroko pojętej kulturze muzycznej, zamieniając biernych słuchaczy na świadomych odbiorców oraz staje się narzędziem komunikacji społecznej i budowania relacji (Gajda 2006:153).

W dobie współczesnych procesów globalizacyjnych i atomizacji społeczeństwa kluczową przestrzenią dla podtrzymywania tożsamości lokalnej stają się tradycyjne instytucje publiczne i wyznaniowe. Parafia rzymskokatolicka, obok funkcji sakralnej, w mniejszych ośrodkach miejsko-wiejskich pełni rolę naturalnego centrum kulturotwórczego.

Stanowi ona specyficzne środowisko edukacji pozaformalnej, umożliwiając tworzenie kapitału społecznego i integrację społeczności wokół wspólnych celów artystycznych.

Rola animatora muzycznego jest zatem determinująca dla dynamiki rozwoju kulturalnego danej społeczności. Poprzez organizację i moderację amatorskich ruchów muzycznych przekształca on luźne skupiska osób w zintegrowane grupy o silnej tożsamości i zbieżnych zainteresowaniach. W tym przypadku muzyka stanowi spoiwo, które niweluje wszelkie bariery pokoleniowe i klasowe wspólnoty.

Analiza ewolucji form aktywności muzycznej – od tradycyjnego chóru po nowoczesne zespoły wokально-instrumentalne – obrazuje dynamikę zmian w pedagogice kultury i metodach aktywizacji społecznej.

Cel pracy

Niniejsza praca ma na celu rekonstrukcję i analizę animacji życia muzycznego w Kolegiacie św. Mikołaja w Końskich na przestrzeni lat oraz ukazanie roli animatora jako sprawczego kreatora procesów społeczno-kulturalnych. Autor dąży do wykazania, w jaki sposób profesjonalizacja amatorskiego ruchu artystyczno-muzycznego oraz wdrażanie innowacyjnych metod edukacyjnych wpływają na budowanie tożsamości lokalnej i wspólnotowej.

W przeprowadzonych badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego (Łobocki 2000: 243) oraz metodę monograficzną (Apanowicz 2002: 48) wzbogacone analizą dokumentów. Szczególną uwagę poświęcono biografiom wybranych duchownych i świeckich animatorów kultury muzycznej, którzy w swojej działalności odnieśli sukces pedagogiczny. „Jest to pojęcie szersze od pojęcia sukcesu artystycznego, bowiem nie każdy sukces pedagogiczny jest równocześnie sukcesem artystycznym, ale każdy artystyczny jest zarazem pedagogicznym. Taka świadomość jest nierzadko frustrująca i trudna do przyjęcia dla wykształconych artystów. To właśnie niemożność osiągnięcia sukcesu artystycznego często jest powodem niepodejmowania przez profesjonalnych artystów działań w edukacji pozaformalnej i w obszarze animacji kultury” (Delecka-Bury 2012: 405). W przeprowadzonych badaniach zwrócono uwagę na prekursorskie działania księdza Józefa Granata oraz założyciela i koordynatora scholi „Mikołajki” – księdza Witolda Gładysia.

Autor niniejszego tekstu na podstawie dokumentów i dostępnych źródeł próbuje odpowiedzieć na pytania:

- Jaką rolę w rozwoju życia muzycznego Kolegiaty św. Mikołaja w Końskich odgrywali animatorzy?
- Jakie formy aktywności muzycznej były i są rozwijane we wspólnocie parafialnej?
- Jak działalność muzyczna parafii oddziaływała na społeczność Końskich?
- Jakie były przełomowe momenty w kształtowaniu kultury muzycznej parafii?
- W jakim stopniu uczestnictwo w różnych formach aktywności muzycznej może oddziaływać na relacje międzyludzkie i inne aspekty funkcjonowania dzieci i młodzieży?

Każda forma działalności artystycznej, poza walorami natury estetycznej, niesie w sobie także ładunek emocjonalny będący odzwierciedleniem rozumienia otaczającej

rzeczywistości, sposobu jej odbierania i odczuwania. Społeczno-kulturowa funkcja animatora polega w dużym stopniu na zaspokajaniu potrzeb członków grupy, przełamywaniu granic, wzruszaniu i prowokowaniu do twórczego niepokoju (Skrzypczak 2006: 15).

Fenomen animacji muzycznej w kontekście historycznym i społecznym na przykładzie działalności księdza Józefa Granata

Współczesna pedagogika kultury definiuje animatora kultury muzycznej nie tylko jako organizatora wydarzeń artystycznych, lecz przede wszystkim jako sprawczego kreatora procesów społecznych, który wykorzystuje materię dźwiękową do aktywizacji potencjału wspólnoty. Animator w ujęciu naukowym pełni funkcję katalizatora kapitału społecznego, przekształcając bierną strukturę odbiorców w aktywną grupę twórczą (Jedlewska 1999: 45-52).

Szczególne znaczenie rola ta zyskuje w kontekście historycznym, gdzie w okresach ograniczeń wolności obywatelskiej (okupacja, reżim komunistyczny) animator stawał się depozytariuszem narodowej i lokalnej tożsamości. Wyjątkowym przykładem takiej postawy była wieloletnia działalność ks. Józefa Granata – wikariusza z parafii św. Mikołaja w Końskich (Kościół św. Mikołaja został podniesiony do godności Kolegiaty 10 października 1993 roku).

Ksiądz Józef Granat przyszedł na świat 18 grudnia 1908 roku we wsi Drzenkowie (okolice Opatowa). Już od najmłodszych lat budziło się w nim powołanie do służby Bogu i ludziom, co zaowocowało zgłoszeniem się do Liceum przy Seminarium Duchownym w Sandomierzu. Po dwóch latach, 27 maja 1931 roku otrzymał świadectwo maturalne i rozpoczął studia filozoficzno-teologiczne w seminarium, które zakończyły się przyjęciem święceń z rąk biskupa Jana Kantego Lorka, 28 czerwca 1936 roku. Msza prymicyjna została odprawiona w rodzinnej parafii Wszechświęte 2 lipca tego samego roku. Jak wspominali koledzy z seminarium duchownego, już wtedy duże zainteresowanie budziły w nim dwie dziedziny - katechizacja oraz śpiew kościelny. Z wielkim zaangażowaniem brał udział w katechezach, zapisywał notatki oraz sporządzał konspekty. Podobnie wyglądała sytuacja ze śpiewem. Przepisywał liczne pieśni, gromadził je dla dzieci oraz chóru (Lachowski 2011: 239).

Młody ksiądz przybył do Końskich 8 lipca 1936 roku, gdzie od września zaczął pracować jako nauczyciel religii w Szkole Powszechnej nr 1. W ramach aktywizacji młodzieży rok później założył Krucjatę Eucharystyczną działającą wśród uczniów. Do szkoły wrócił ponownie w 1945 roku, ucząc w Gimnazjum Mechanicznym oraz Gimnazjum Handlowym, a także w Szkole Podstawowej nr 2. Po usunięciu przez władze komunistyczne religii ze szkół ksiądz Granat rozpoczął katechizację w kościele parafialnym (w przygotowanych pośpiesznie salkach katechetycznych). Ze wspomnień mieszkańców można jasno wywnioskować, iż największą radość i satysfakcję przynosiły mu przygotowania do przyjęcia przez dzieci sakramentu pierwszej komunii świętej. Próby, śpiewy, wiersze, dekoracje i spotkania z rodzicami podkreślały te przeżycia. Wszystko było perfekcyjnie przygotowywane, a później utrwalane na pamiątkowych zdjęciach, często wykonywanych przez księdza prefekta. Sztuką fotografii chętnie dzielił się z innymi, a kilka pokoleń mieszkańców Końskich to właśnie jego uczniowie (Wikiera 2018:110).

Przełomowe dla edukacji dzieci i młodzieży okazały się jego nowatorskie metody, które pomimo dostosowania do panujących realiów oparte były na ugruntowanej tradycji pedagogicznej. Prawdopodobnie jako pierwszy w diecezji wykorzystał technikę wideo, umożliwiając odtwarzanie najbardziej popularnych filmów o tematyce religijnej, udostępniając w ten sposób pewną gałąź kultury wiernym (koniec lat 70. XX wieku). Wykorzystywał m. in. ilustracje do fragmentów Pisma Świętego, magnetofon czy przeźroczka. Lekcje prowadzone przez księdza Granata zawsze rozbrzmiewały śpiewem, a sam prowadzący akompaniował na pianinie oraz skrzypcach – instrumentach, na których nauczył się grać samodzielnie. Katechezy były także wzbogacane o lekcje śpiewu dla dzieci ze szkół podstawowych, a z inicjatywy księdza, w każdą sobotę odbywały się próby wspólnego śpiewu, podczas których przygotowywano pieśni na niedzielne eucharystie oraz święta i różne okoliczności. Istotnym elementem działalności muzycznej księdza Granata było założenie w 1940 roku chóru parafialnego, którego moderatorem pozostał do swoich ostatnich dni. Pod koniec wojny zespół chórалny mógł poszczycić się imponującą liczbą dwustu członków, co w kontekście ciężkich uwarunkowań historycznych do dziś budzi ogromny podziw (Wikiera 2018:110).

W celu uatrakcyjnienia śpiewu religijnego ks. Granat założył zespół instrumentalny, w którego skład wchodziła konecka młodzież. Grupa była wyposażana w nowoczesne instrumenty i aparaturę nagłośnieniową, które były nabywane za pieniądze własne założyciela. Zespół działał kilkanaście lat, wprowadzając nowoczesne elementy do tradycyjnych nabożeństw, takie jak elementy mszy beatowej (Wikiera 2018: 110). W tym miejscu nie sposób nie wspomnieć o społecznym wydzwiku tej aktywności, bowiem był to pierwszy zespół rockowy założony w regionie. W jednym z początkowych składów grali m. in. Roman Cieślak, muzyk oraz instruktor kultury, jego zmarły brat Marek Cieślak, którego postać była inspiracją do powstania „Zaduszek Jazzowych” – cyklicznej imprezy muzyczno-kulturalnej, a także Dariusz Kowalczyk – obecnie dyrektor Biblioteki Publicznej Miasta i Gminy Końskie. Historia ta ukazuje, jak działalność księdza Granata wpłynęła na muzyczny rozwój Końskich (radiokielce.pl).

W czasie swojej posługi duszpasterskiej ksiądz Granat wprowadził, rozbudował i kontynuował nowennę do św. Stanisława Kostki z udziałem dzieci i młodzieży. Od lat 50. do 70. XX wieku była ona wydarzeniem religijnym, ale także kulturalnym, które, oprócz duchowych przeżyć i treści, wzbogacano technikami audiowizualnymi i filmami oraz występami zespołu. W ogromie przeróżnych aktywności, jakie dla swoich podopiecznych tworzył ksiądz Granat, nie mogło zabraknąć miejsca na teatr, który założył już w latach powojennych, wystawiając kilka sztuk, które sam wyreżyserował. Ksiądz Józef zajmował małe pokoje ciasnego wikariatu tuż za placem kościelnym, a głównym meblem w jego mieszkaniu było oczywiście pianino, natomiast kilka staroświeckich szaf w pokoju wypełniały partytury, zeszyty nutowe i śpiewniki. Ks. Józef Granat zmarł 1 września 1990 roku. Na pogrzebie nie zabrakło mieszkańców Końskich, którzy licznie zgromadzili się, aby pożegnać swojego ukochanego kapłana i wychowawcę. Jako akt wdzięczności Rada Miejska w Końskich 21 grudnia 2000 roku jednogłośnie przyjęła uchwałę o nadaniu ulicy Zamkowej (od ul. Iwo Odrowąża do Placu Kościuszki) imienia Księdza Józefa Granata, za wieloletnią, oddaną służbę na rzecz kościoła i miasta (Wikiera 2018:110).

Analiza działalności ks. Granata w przestrzeni społeczno-kulturalnej Końskich pozwala na jednoznaczne stwierdzenie, iż rola animatora kultury ma niebagatelny wpływ



Fot. 1. Ks. Józef Granat z zespołem młodzieżowym
Fot. Dariusz Kowalczyk (archiwum prywatne)

na funkcjonowanie jednostek i grup muzycznych w skali regionalnej. Znaczenie animatora dla rozwoju społeczności objawia się także w kreowaniu więzi kulturowej. Poprzez autentyczność postawy – łączącej pasję artystyczną z aktywnością społeczną – ks. Granat był autorytetem, który zneutralizował próby dezintegracji wspólnoty przez uwarunkowania historyczne (okupacja, komunizm). W tym ujęciu animator stał się gwarantem trwałości wartości religijnych i patriotycznych, a jego działalność trwale zredefiniowała tożsamość lokalną. Poprzez profesjonalizację amatorskiego ruchu artystycznego oraz wdrażanie innowacyjnych metod edukacyjnych, animator determinuje dynamikę rozwoju kulturalnego i społecznego wspólnoty, w której działa.

Muzyczna aktywność scholi dziecięcej „Mikołajki” działającej przy Kolegii św. Mikołaja w Końskich

Aktywizacja dzieci poprzez muzykę jest zjawiskiem powszechnym. W przypadku scholi parafialnych jest to proces wielowymiarowy, który należy rozpatrywać na kilku płaszczyznach. Stanowi on unikalne połączenie edukacji artystyczno-muzycznej, formacji społecznej oraz rozwoju duchowego. Proces ten w realiach społeczności lokalnych przynosi wymierne korzyści.

Kiedy 7 września 2003 roku podczas mszy świętej dla dzieci, sprawowanej o godzinie 11:00, ówczesny wikariusz parafii pw. św. Mikołaja w Końskich – ksiądz Witold Gładys zaprosił wszystkie chętne dzieci do wspólnej nauki pieśni liturgicznych, był to po-

czątek procesu tworzenia nowego zespołu muzycznego w parafii – scholi dziecięcej. Odzew ze strony dzieci i rodziców był imponujący. Od tamtego momentu w każdą sobotę w salce katechetycznej gromadziły się osoby chętne do współtworzenia nowego muzycznego przedsięwzięcia.

W październiku 2003 roku ksiądz Witold ogłosił konkurs na nazwę oraz logo scholi. Bezapelacyjnie zespół przyjął nazwę „Mikołajki” – co było oczywistym ukłonem w stronę patrona wspólnoty parafialnej. Logo scholi przedstawiało św. Mikołaja Biskupa w mitrze, dzierżącego pastorał. Od tamtej chwili „Mikołajki” ochoczo angażowały się w życie parafii. W każdą niedzielę na mszy świętej skierowanej do dzieci schola dbała o oprawę muzyczną liturgii, jednocześnie zachęcając do wstępowania w szeregi zespołu. Na gitarze akompaniował sam założyciel i pomysłodawca całego przedsięwzięcia – ks. Witold (Kronika scholi).

Utworzenie w tamtym czasie nowej formacji śpiewaczej w parafii było ukłonem w stronę wszystkich osób budujących na przestrzeni lat tożsamość muzyczną we wspólnocie. Ks. Witold stał się godnym następcą swoich poprzedników na czele z ks. Józefem Granatem – orędownikiem kształcenia muzycznego dzieci i młodzieży. Pogłębiał on indywidualne pasje artystyczne swoich podopiecznych, ucząc ich gry na gitarze i innych instrumentach muzycznych, dbając przy tym o właściwe relacje w grupie. Jego praca pedagogiczno-muzyczna zaowocowała chęcią dalszego rozwoju dzieci, które ochoczo zasilały szeregi Państwowej Szkoły Muzycznej w Końskich oraz Domu Kultury (Kronika scholi).

Jednym z przełomowych momentów, jaki zapisał się w historii zespołu, była Wigilia zorganizowana 23 grudnia 2003 roku. Podczas wieczery opiekun scholi zaprezentował specjalnie zaprojektowane białe-czerwone, dwuczęściowe stroje z naszytym logo zespołu. Entuzjazm dzieci był ogromny. Dzięki strojom „Mikołajki” wyróżniały się na tle innych zespołów oraz przykuwały uwagę wiernych z parafii i miasta. W Święta Bożego Narodzenia schola pierwszy raz zaprezentowała się w nowych strojach. Za projekt oraz ich wykonanie odpowiadała p. Zofia Lalak (Kronika scholi). Zaopatrzenie dzieci w unikalne pelerynki z kapturkami było mistrzowskim pomysłem opiekuna – ks. Witolda. W ten sposób „Mikołajki” czuły się wyróżnione podczas przeglądów i konkursów organizowanych w diecezji.

Wraz z rozwojem zespołu przybywało także członków. Oprócz nowych głosów pojawiali się także instrumentalisci. W styczniu 2004 roku „Mikołajki” oprócz akompaniamentu gitary mogły liczyć na wsparcie instrumentów smyczkowych – skrzypiec i wiolonczeli. W okresie swojego największego rozwoju członkowie scholi nie mieścili się już na stopniach ołtarza bocznych, „Mikołajki” liczyły blisko stu dwudziestu osób. Oprócz ciągłego zaangażowania w oprawę muzyczną niedzielnych mszy świętych „Mikołajki” brały także udział w wydarzeniach zewnętrznych. Dwudziestego siódmego marca 2004 roku swoim śpiewem uświetniły poświęcenie ołtarza w kaplicy filialnej znajdującej się w pobliskim Bębnowie. Podczas tej uroczystości swój podpis w Kronice scholi złożył Biskup Diecezji Radomskiej ks. Zygmunt Zimowski. Oprócz samego śpiewu ks. Gładys dbał także o rozwój duchowy i integrację dzieci. „Mikołajki” brały udział w licznych pielgrzymkach i wycieczkach. Piętnastego maja 2004 roku odwiedziły Sanktuarium Matki Bożej Pięknego Miłości w Skrzyńsku oraz Sanktuarium Matki Bożej Pocieszenia w Błotnicy. Podczas jednej z wycieczek dzieci odwiedziły także p. Zofię – autorkę stro-

jów. W czasie wakacji odpoczywały i zbierały siły na nowy rok szkolno-formacyjny. Wraz z rozpoczęciem kolejnego roku powracały do prób, spotkań oraz oczywiście oprawy muzycznej mszy świętych. Jedenastego grudnia 2005 roku z inicjatywy ks. Witolda, przy wsparciu władz miasta oraz jednostek kultury ukazała się płyta „Mikołajek” zawierająca najpiękniejsze kolędy w ich wykonaniu. Dochód z jej sprzedaży został przeznaczony na potrzeby zespołu. Jeden egzemplarz płyty otrzymał także ks. Biskup Zygmunt Zimowski, który w tym czasie brał udział w uroczystościach odpustowych w parafii. W styczniu 2006 roku „Mikołajki” uczestniczyły w przeglądzie kolęd w Sanktuarium Matki Bożej Wychowawczyni w Czarnej, zajmując I miejsce. W marcu 2006 roku rolę prowadzącej scholę objęła Joanna Konieczna (Kronika scholi).

W toku duszpasterskich zmian personalnych role opiekunów scholi przejmowali kolejni księża wikariusze, kierowani do parafii pw. św. Mikołaja w Końskich. Za kontynuowanie dzieła zapoczątkowanego przez ks. Witolda Gładysia odpowiedzialni byli (w kolejności chronologicznej) następujący kapłani:

- ks. Piotr Sowiński,
- ks. Piotr Skowroński,
- ks. Marcin Dobek,
- ks. Filip Wincewicz (wywiad),

Obecnie w koordynowaniu działania scholi ks. Filipa Wincewicza wspomagają: Joanna Mastalerz oraz Małgorzata Kuleta (byłe jej członkinie). Owocami dobrej pracy duszpasterskiej są liczne koncerty połączone ze zbiórkami środków na prowadzenie scholi



Fot. 2. Schola dziecięca „Mikołajki” w towarzystwie swoich animatorów: (od lewej) ks. Filip Wincewicz, Małgorzata Kuleta, Joanna Mastalerz. Fot. Marzena Kądziela

i wycieczki dla dzieci, a także reprezentowanie parafii na licznych wydarzeniach religijnych w Końskich (końskie.naszemiasto.pl).

Biorąc pod uwagę powyższe, stwierdzamy, że schola była miejscem, w którym dziecko po raz pierwszy stykało się z systematyczną pracą nad głosem i słuchem poprzez regularne próby, a także pracę z tekstem. Obecność muzyków grających na instrumentach była okazją do zaszczepienia pasji muzycznych i uwrażliwiała dzieci na barwę dźwięku, a także stawała się motorem napędowym do podjęcia własnych prób instrumentalnych. Zaangażowanie w działalność scholi kształtowało także pewność siebie u jej członków, oswajało z treścią, co przekładało się na budowanie kompetencji społecznych i relacji. Udział dzieci w aktywnościach muzycznych nie tylko przyczyniał się do rozwoju umiejętności artystycznych, ale także poszerzał horyzonty poznawcze poprzez wspólne wycieczki i pielgrzymki. Istotnym czynnikiem motywującym była współpraca wielopokoleniowa. Aktywizacja dzieci wymuszała zaangażowanie rodziców, co przekładało się na zacieśnianie więzi rodzinnych i budowanie społeczności lokalnej skupionej wokół jednego celu.

Rola animatora kultury na przykładzie działalności scholi dziecięcej „Mikołajki” wykracza poza sztywne ramy nauczyciel-uczeń. Pierwszoplanowym zadaniem animatora było nadanie grupie unikalności. Dokonało się to poprzez włączenie dzieci w proces kreowania wizerunku zespołu – od ogłoszenia konkursu na nazwę oraz logo, po wprowadzenie unikalnych strojów. Takie działania budują wśród dzieci poczucie dumy i przynależności do grupy od najmłodszych lat, co potwierdza fakt, że schola funkcjonuje nieprzerwanie od ponad dwóch dekad. W tym przypadku animator staje się mostem pomiędzy ugruntowanymi tradycjami a nowoczesnością.

Za szczególnie interesujący należy uznać fakt, iż obecnie rolę animatorów scholi przejęli jej byli członkowie. Od 2022 roku zespół prowadzą Joanna Mastalerz oraz Małgorzata Kuleta, które występowały w pierwszych składach scholi, a teraz to ich dzieci śpiewają jako jej członkowie. Stanowi to piękny przykład spotkania historii z teraźniejszością, a połączenie tradycji z nowymi realiami wpływa na owocną pracę z dziećmi.

Podsumowanie i wnioski

Poprzez muzykę animator niweluje szereg barier, budując silną tożsamość lokalną, co potwierdzają przytoczone przykłady. Ks. Józef Granat, będąc prekursorem nowoczesnych metod edukacyjnych oraz rozwiązań technicznych i audiowizualnych, stworzył imponujące grupy śpiewacze, kształtując tym samym przyszłe kadry muzyczne miasta. Kontynuację oraz dopełnienie tychże tradycji stanowi działalność scholi dziecięcej „Mikołajki” – aktywizującej najmłodszych oraz dokonania ks. Witolda Gładysia. Fenomen animacji życia muzycznego w omawianej parafii opiera się na silnych fundamentach ciągłości pokoleniowej – dawni wychowankowie stają się liderami, co doprowadza do konkluzji, iż autentyczna pasja animatora potrafi trwale zdefiniować dynamikę rozwoju kulturalnego całej wspólnoty. Nawet jeśli amatorski ruch muzyczny nie zawsze osiąga profesjonalny poziom wykonawczy, jego funkcja pedagogiczna, społeczna i edukacyjna jest wartością nadrzędną i trwałą. Aktywizacja i zaangażowanie animatorów powodują prze-

kształcenie biernej grupy w świadomych odbiorców, dumnych ze swojej przynależności do wspólnoty oraz nabywanych umiejętności.

Bibliografia

Źródła rękopiśmienne

Kronika scholi dziecięcej „Mikołajki”

Materiały niepublikowane

Wywiad z animatorami scholi „Mikołajki” przeprowadzony przez Wojciecha Kołodziejczyka 10.05.2025 w Końskich, mp3 (zbiory własne).

Źródła internetowe

Końskie nasze miasto, https://konskie.naszemiasto.pl/koledowanie-z-mikolajkami-scholauswietnila-msze-swieta-w/ar/c13_9852247 (dostęp: 15.03.2026).

Radio Kielce, <https://radiokielce.pl/951764/pierwszy-zespól-rockowy-w-konskich-powstala-parafii/> (dostęp: 16.03.2026).

A-Zetka Encyklopedia PWN, 2006, red. B. Kaczorowski, Warszawa.

Apanowicz J., 2002, *Metodologia ogólna*, Gdynia.

Delecka-Bury A., 2012, *Kształcenie animatorów kultury muzycznej jako organizatorów edukacji pozaformalnej*, [w:] A. Michalski (red.), *Tożsamość pedagogiki muzyki. Pedagogika muzyki – cechy – aksjologia – systematyka*, Gdańsk.

Gajda J., 2006, *Antropologia kulturowa i pedagogika kultury*, Kraków.

Jedlewska B., 1999, *Animatory kultury wobec wyzwań współczesności*, Lublin.

Lachowski J., 2011, *Ks. Kanonik Józef Granat 1908-1990*, [w:] *Końskie zarys dziejów* wyd. II, red. II wydania M. Czech, Końskie.

Łobocki M., 2000, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków.

Skrzypczak B., 2003, *Animacja społeczno-kulturalna*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa.

Wikiera A., Wikiera M., 2018, *Ksiądz Józef Granat (1908-1990)*, [w:] *100 postaci na 100-lecie Niepodległej. Poczet zasłużonych dla Ziemi Koneckiej*, Końskie.



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

ALICJA KOWALSKA

Studentka I roku wychowania fizycznego i zdrowotnego, studia II stopnia
Studenckie Koło Naukowe „Fizycznie Kulturalni”
Uniwersytet Łódzki
First-year student of Physical Education and Health, second-cycle programme
“Fizycznie Kulturalni” Student Science Club
University of Lodz

Aktywność taneczna osób z niepełnosprawnością słuchu

Dance Participation among People with Hearing Impairments

Summary: The article examines dance participation among people with hearing impairments, considering both past and current involvement and its frequency. The study aims to expand knowledge of dance participation among deaf people. A quantitative questionnaire survey was conducted in 2025 among 35 respondents – 18 women and 17 men–selected through purposive sampling. Most respondents had attended dance classes for at least one year, although their participation was usually irregular. The findings suggest that dance can be an important form of physical activity and self-expression for people with hearing impairments and provide a basis for further research.

Keywords: dance participation, deaf people, disability, dance

Wstęp

Ruch i działanie stanowią podstawę prawidłowego funkcjonowania człowieka, niezależnie od płci, wieku, a także stopnia niepełnosprawności. Istotną rolę odgrywa aktywność fizyczna, która wpływa na różne aspekty zdrowia człowieka. „Światowa Organizacja zdrowia (WHO) definiuje *aktywność fizyczną* jako ruch ciała wywołany przez mięśnie szkieletowe, który wymaga nakładu energii” (Powiatowa Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna w Ostrowie Wielkopolskim, gov.pl). WHO określa także w swoich zaleceniach czas, jaki człowiek powinien przeznaczyć na ową aktywność, niezależnie od stopnia jego sprawności. Można zauważyć, że to wiek jest głównym wyznacznikiem dla zalecanej częstotliwości i intensywności podejmowanej aktywności fizycznej, a nie płeć czy stopień niepełnosprawności. Dlatego niepełnosprawność słuchu nie wyklucza tej grupy osób z uczestnictwa w sporcie, w tym również z aktywności tanecznej.

Taniec odgrywał istotną rolę na przestrzeni dziejów życia człowieka, począwszy od prehistorii aż po czasy współczesne. W najstarszych okresach historii pełnił różnego rodzaju funkcje rytualne oraz religijne. Wierzono, że taniec może przynieść pomyślność w życiu, m.in. podczas wypraw, a także chronić przed różnego rodzaju klęskami. Z biegiem czasu funkcja tańca zaczęła się zmieniać. Platon podkreślał istotną rolę tańca, który nadawał ciału zwinność, rytmiczność ruchów i piękno (Kuźmińska 2002: 14). W średniowieczu, wraz ze wzrostem ascetyzmu, kościół potępiał taniec, uznając go za zjawisko związane z grzechem. W tym okresie pojawiały się m.in. tańce św. Wita oraz taniec śmierci podkreślający równość ludzi wobec śmierci. Rozwijały się również tańce dworskie i rycerskie, które stały się pewnego rodzaju formą kontaktów towarzyskich (Kuźmińska 2002: 15). W kolejnych epokach, taniec wykorzystywano podczas widowisk dworskich. We Włoszech powstał balet „Cyrce – Balet Komiczny Królowej” (Kuźmińska 2002: 17). Z biegiem czasu doskonalono technikę taneczną, a balet zyskiwał coraz większą popularność. Zaczęto również podkreślać dydaktyczno-pedagogiczne znaczenie tańca. W epoce romantyzmu szczególnie rozkwit przeżywały tańce narodowe i tańce towarzyskie, m.in. walc i polka (Kuźmińska 2002: 21). W XX wieku zaczęły powstawać nowe style taneczne, a także ponownie zwrócono uwagę na zależność między tańcem i gimnastyką (Kuźmińska 2002: 24).

Jak można zauważyć, taniec stanowi nieodłączny element życia człowieka. Współcześnie obserwuje się szeroki wybór zajęć tanecznych, a także wydarzeń związanych z tańcem. Jest on również obecny podczas wielu uroczystości, takich jak wesela, czy studniówki.

Aktywność fizyczna odgrywa kluczową rolę w utrzymaniu zdrowia i sprawności człowieka. Taniec stanowi szczególną formę aktywności oddziałującą na wiele aspektów jego funkcjonowania. Pozwala dbać o sylwetkę poprzez wzmacnianie i uelastycznianie mięśni. Taniec pomaga również w zwiększeniu świadomości własnego ciała. Oprócz korzyści fizycznych taniec wpływa również na sferę społeczną i psychiczną. Uczestnictwo w zajęciach tanecznych sprzyja nawiązywaniu nowych znajomości oraz zacieśnianiu więzi międzyludzkich, m.in. poprzez ćwiczenia wykonywane w parach. Taniec poprawia samopoczucie oraz pomaga redukować stres, umożliwia również wyrażanie emocji, uczuć i doświadczeń za pomocą ruchu, co może mieć szczególne znaczenie dla osób z niepełnosprawnością słuchu.

Osoby niesłyszące posługują się własnym językiem. W Polsce jest to *Polski Język Migowy* (PJM), który ma charakter wizualno-przestrzenny. Jak wskazują autorzy, „wypowiedzi konstruowane są na gruncie modalności wzrokowej, a nie słuchowej” (Tomaszewski, Garncarek, Rosik, Jaromin: 8). Język ten stanowi istotny element *Kultury Głuchych* rozumianej jako ruch społeczny, którego wyznacznikiem jest „doświadczenie Głuchoty w kontekście kultury”, obejmujące m.in. problemy funkcjonowania osób głuchych w „świecie słyszących”. Przynależność do tej kultury determinuje identyfikacja kulturowa, a nie stopień utraty słuchu. (Tomaszewski, Garncarek, Rosik, Jaromin: 8). Warto również podkreślić, że zapis słowa „Głuchy” wielką literą odnosi się właśnie do przynależności kulturowej.

Ze względu na charakter języka migowego, którego „nośnikiem informacji jest gest i ruch” (Szczepankowski, Koncewicz 2012: 18), można zaobserwować pewne podobieństwa między nim a tańcem. Zarówno taniec, jak i język migowy wyrażane są poprzez

ruch, ekspresję ciała oraz mimikę. w aktywności tanecznej istotną rolę odgrywa muzyka, którą osoby niesłyszące mogą odbierać poprzez wibracje, obserwację ruchów innych tancerzy bądź też dzięki sygnałom wizualnym, takim jak oświetlenie.

Obecność i rozwój tańca można zaobserwować w różnych epokach oraz kulturach. Dzięki swojej uniwersalności stanowi on szczególną formę komunikacji międzyludzkiej wykorzystywaną zarówno w czasach prehistorycznych, jak i w późniejszych okresach, m.in. w kontaktach towarzyskich. Aktywność ta ma szczególne znaczenie dla osób z niepełnosprawnością słuchu, które mogą odczuwać rytm muzyki poprzez wibracje odbierane przez ciało. Taniec, niezależnie od sprawności słuchowej, może sprzyjać integracji społecznej, budowaniu pewności siebie, a także przełamywaniu różnych barier.

W związku z rosnącym znaczeniem aktywności fizycznej w życiu osób z niepełnosprawnościami oraz niewielką liczbą badań dotyczących uczestnictwa osób niesłyszących w aktywności tanecznej celem niniejszego badania było poszerzenie stanu wiedzy na temat podejmowania aktywności tanecznej przez osoby z niepełnosprawnością słuchu. Szczególną uwagę zwrócono na staż uczestnictwa badanych w zajęciach tanecznych, aktualne uczestnictwo w tej formie aktywności oraz częstotliwość jej podejmowania.

Materiał i metody badań

Badania zostały przeprowadzone za pośrednictwem platformy Google Forms w terminie od 16 marca do końca kwietnia 2025 roku, wśród 35 osób dorosłych z niepełnosprawnością słuchu, w tym 18 kobiet i 17 mężczyzn. Zastosowano celowy dobór próby badawczej.

W badaniu wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego z zastosowaniem techniki ankietowej, natomiast narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz ankiety pt. „Aktywność taneczna osób z niepełnosprawnością słuchu”¹. Ankieta została dostosowana do potrzeb osób z niepełnosprawnością słuchu. Pytania formułowano w sposób możliwie prosty i zwięzły, a każde z nich zawierało nagranie z tłumaczeniem na język migowy.

W badaniu podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jaki jest staż uczestnictwa badanych w zajęciach tanecznych?
2. Jaka jest aktualna częstotliwość podejmowania aktywności tanecznej przez badanych?

Ponadto dokonano weryfikacji hipotez badawczych dotyczących zależności między płcią a aktualnym uczestnictwem w tańcu. Zależność tę sprawdzono przy użyciu testu chi-kwadrat, przyjmując poziom istotności $p < 0,05$.

1H0: Nie ma zależności między płcią a deklaracją aktualnego uczestnictwa w zajęciach tanecznych.

1H1: Istnieje zależność między płcią a deklaracją aktualnego uczestnictwa w zajęciach tanecznych.

¹ Wyniki przedstawione w niniejszym artykule pochodzą z pracy licencjackiej pt. „Wartości aktywności tanecznej w zachowaniach i kulturze osób z niepełnosprawnością słuchu” napisanej pod kierunkiem dra Pawła Ławniczaka na Uniwersytecie Łódzkim w 2025 roku.

Wyniki badań

W pierwszym pytaniu (Tabela 1) respondentów poproszono o wskazanie okresu uczestnictwa w zajęciach tanecznych. Najczęściej wybieraną odpowiedzią był przedział 1-2 lata, na który wskazało 28,57% osób. W tej grupie dominowały kobiety, ponieważ było to 44,44%, natomiast wśród mężczyzn odsetek ten wyniósł 11,76%. Drugą najczęściej wskazywaną odpowiedzią był brak uczestnictwa w zajęciach tanecznych – 25,71%, przy czym odpowiedź tę zaznaczyli wyłącznie mężczyźni. Odpowiedź 3-5 lat wskazało 22,86% respondentów, przy podobnym udziale kobiet (22,22%) i mężczyzn (23,53%). Odpowiedzi: 6-10 lat oraz więcej niż 10 wybierane były z taką samą częstotliwością – po 11,43% wszystkich badanych. W obu przypadkach większość wskazań należała do kobiet – 16,67%, podczas gdy u mężczyzn było to 5,88%.

Uzyskane wyniki wskazują, że większość osób z niepełnosprawnością słuchu uczestniczyła kiedykolwiek w zajęciach tanecznych. Widoczne są jednak różnice między kobietami a mężczyznami, ponieważ wszystkie kobiety deklarowały udział w zajęciach tanecznych, natomiast ponad połowa mężczyzn nigdy w nich nie uczestniczyła.

Tabela 1. Staż uczestnictwa badanych w zajęciach tanecznych według płci

Lp.	Staż uczestnictwa w zajęciach tanecznych	Kobiety		Mężczyźni		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%
1.	Nigdy	0	0,00	9	52,94	9	25,71
2.	1-2 lata	8	44,44	2	11,76	10	28,57
3.	3-5 lat	4	22,22	4	23,53	8	22,86
4.	6-10 lat	3	16,67	1	5,88	4	11,43
5.	Więcej niż 10	3	16,67	1	5,88	4	11,43
6.	Razem	18	100,00	17	100,00	35	100,00

Źródło: opracowanie własne

W kolejnym pytaniu (Tabela 2) respondentów poproszono o określenie aktualnego uczestnictwa w tańcu. Ponad połowa badanych, 51,43% zadeklarowała udział w aktywności tanecznej, w tym 50% kobiet oraz 52,94% mężczyzn. Pozostałe 48,57% respondentów wskazało, że obecnie nie uczestniczy w tej formie aktywności.

Uzyskane wyniki sugerują, że niezależnie od płci osoby głuche realizują potrzebę ekspresji poprzez taniec.

Tabela 2. Deklarowane aktualne uczestnictwo w zajęciach tanecznych przez badanych według płci

Lp.	Aktualne uczestnictwo w tańcu	Kobiety		Mężczyźni		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%
1.	Tak	9	50,00	9	52,94	18	51,43
2.	Nie	9	50,00	8	47,06	17	48,57
3.	Razem	18	100,00	17	100,00	35	100,00

Źródło: opracowanie własne

W celu sprawdzenia związku między płcią a aktualnym uczestnictwem w tańcu przeprowadzono test chi-kwadrat. Nie stwierdzono statystycznie istotnej zależności między analizowanymi zmiennymi. Obliczona wartość χ^2 wyniosła 0,194, liczba stopni swobody wynosiła 1, natomiast wartość krytyczna $\chi^2 = 3,841$. Ponieważ $\chi^2_{oblicz} < \chi^2_{kryt}$, przyjęto hipotezę zerową H_0 , zgodnie z którą nie istnieje statystycznie istotna zależność między płcią a aktualnym uczestnictwem w tańcu.

Kolejne pytanie dotyczyło aktualnej częstotliwości uczestnictwa badanych w aktywności tanecznej (Tabela 3). Największy odsetek respondentów – 20% – deklarował udział w zajęciach tanecznych rzadziej niż raz w tygodniu w tym 16,67% kobiet oraz 23,53% mężczyzn. Uczestnictwo raz w tygodniu zadeklarowało 11,43% badanych, przy czym częściej odpowiedź tę wskazywały kobiety – 16,67% niż mężczyźni – 5,88%. Z kolei 8,57% respondentów wskazało odpowiedź „więcej niż trzy razy w tygodniu”, w tym 5,56% kobiet oraz 11,76% mężczyzn. Częstotliwość dwóch razy w tygodniu wskazywali wyłącznie mężczyźni, którzy stanowili 11,76%, natomiast odpowiedź „trzy razy w tygodniu” deklarowały jedynie kobiety – 11,11%.

Tabela 3. Deklarowana częstotliwość uczestnictwa w aktywności tanecznej według płci

Lp.	Częstotliwość uczestnictwa w aktywności tanecznej	Kobiety		Mężczyźni		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%
1.	nie tańczę	9	50,00	8	47,06	17	48,57
2.	rzadziej niż raz w tygodniu	3	16,67	4	23,53	7	20,00
3.	raz w tygodniu	3	16,67	1	5,88	4	11,43
4.	dwa razy w tygodniu	0	0,00	2	11,76	2	5,71
5.	trzy razy w tygodniu	2	11,11	0	0,00	2	5,71
6.	więcej niż trzy razy w tygodniu	1	5,56	2	11,76%	3	8,57
7.	Razem	18	100,00	17	100,00	35	100,00

Źródło: opracowanie własne

Podsumowanie i wnioski

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że prawie 75% badanych uczestniczyło w zajęciach tanecznych przez okres trwający co najmniej rok. Widoczne są jednak różnice między kobietami a mężczyznami, ponieważ wszystkie respondentki deklarowały udział w zajęciach tanecznych, natomiast ponad połowa mężczyzn nigdy w nich nie uczestniczyła. Uzyskane wyniki mogą sugerować, że zajęcia taneczne są chętniej podejmowaną formą aktywności fizycznej wśród kobiet niż wśród mężczyzn. Dysproporcja pomiędzy płciami może wynikać z różnic dotyczących zainteresowań, bądź samej motywacji.

Ponad połowa respondentów zadeklarowała aktualne uczestnictwo w tańcu. Najczęściej wskazywaną częstotliwością udziału w aktywności tanecznej było uczestnictwo rzadsze niż raz w tygodniu. Kobiety częściej deklarowały umiarkowaną regularność uczestnictwa, natomiast mężczyźni częściej wskazywali bardziej intensywne formy aktywności tanecznej. Uzyskane wyniki wyraźnie pokazują, że mimo stosunkowo dużego zainteresowania tańcem aktywność ta najczęściej ma charakter nieregularny i nie jest podejmowana z wysoką częstotliwością. Jednocześnie badanie potwierdza, że taniec może stanowić ważną formę aktywności fizycznej oraz ekspresji dla osób z niepełnosprawnością słuchu.

Podobne zależności dotyczące znaczenia aktywności fizycznej dla funkcjonowania osób niesłyszących wskazują również inne badania naukowe. Wieczorek, Sadziak i Bartosiewicz w pracy „Aktywność sportowa a poziom samooceny kobiet niesłyszących” porównali poziom samooceny wśród 40 kobiet niesłyszących, w tym 20 kobiet z reprezentacji piłki siatkowej i 20 kobiet niepodjmujących żadnej aktywności sportowej. Analiza wyników dotyczących ogólnej samooceny kobiet oraz jej wybranych aspektów, takich jak poczucie kompetencji i akceptacja siebie, wykazała, że kobiety niepodjmujące aktywności sportowej charakteryzowały się istotnie statystycznie niższym poziomem samooceny niż kobiety aktywne fizycznie (Wieczorek i wsp., 2018). Wyniki te podkreślają znaczenie aktywności fizycznej dla poprawy jakości życia oraz funkcjonowania psychospołecznego osób z niepełnosprawnością słuchu. Zgodnie z zaleceniami WHO osoby dorosłe powinny podejmować co najmniej 150 minut aktywności fizycznej tygodniowo o umiarkowanej intensywności (WHO 2021: 4). Zalecenia te odnoszą się do całego społeczeństwa, również do osób z niepełnosprawnościami, w tym osób z niepełnosprawnością słuchu.

Przeprowadzone badania wskazują na potrzebę dalszego rozwijania i popularyzowania aktywności tanecznej wśród osób z niepełnosprawnością słuchu. Taniec może stanowić nie tylko formę aktywności fizycznej, lecz także ważny element integracji społecznej, komunikacji oraz wyrażania emocji. Uzyskane wyniki mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych badań dotyczących znaczenia aktywności tanecznej w funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością słuchu.

Bibliografia

- Kuźmińska O., 2002, *Taniec w teorii i praktyce*, Poznań.
- Powiatowa Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna w Ostrowie Wielkopolskim, *Aktywność fizyczna*, gov.pl, dostęp: 16.03.2026, <https://www.gov.pl/web/psse-ostrow-wielkopolski/aktywnosc-fizyczna-latozsanePIDem>
- Szczepankowski B., Koncewicz D., 2012, *Język migowy w terapii*, Łódź.
- Tomaszewski P., Garncarek M., Rosik P., Jaromin M., *Nauczmy się rozumieć nawzajem. Poradnik dla słyszących o niedosłyszących i głuchych*, Warszawa, dostęp: 16.03.2026, https://pzglodz.pl/publikacje/Poradnik_PZG.pdf
- Wieczorek M., Sadziak A., Bartosiewicz R., 2018, *Aktywność sportowa a poziom samooceny kobiet niesłyszących*, „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu”, nr 63, s. 105-113.
- Światowa Organizacja Zdrowia, 2021, *Wytyczne WHO dotyczące aktywności fizycznej i siedzącego trybu życia*, dostęp: 16.03.2026, <https://www.who.int/poland/pl/publications/9789240014886>.



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

MARIA KRAWCZYK

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

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Second-year student of Preschool and Early School Pedagogy, long-cycle master's programme

Student Scientific Circle of Career Counsellors “SYNERGIA”

Jan Kochanowski University of Kielce

Granice prywatności dziecka w internecie – postrzeganie i praktyki sharentingu w opiniach młodych rodziców

The Boundaries of Children's Online Privacy: Young Parents' Perceptions and
Sharenting Practices

Summary: The article analyses sharenting – the practice of parents sharing images of and information about their children online – from pedagogical, legal and ethical perspectives. It discusses the origins and typology of such practices, parents' motivations, and the risks associated with creating a child's digital footprint, including safety risks and psychosocial consequences. Legal aspects of protecting a child's image are also presented, with reference to the GDPR, COPPA, and Polish civil and family law. A study conducted among 111 young parents revealed the scale of sharenting, awareness of its risks, and the need for education and legal regulation. The conclusions emphasise the necessity of respecting children as autonomous subjects and of establishing boundaries between the private and public spheres online.

Keywords: sharenting, child privacy, digital footprint, media education, online safety, legal regulations

Wstęp

Dynamiczny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz powszechność mediów społecznościowych nieodwracalnie zmieniły sposób dokumentowania życia rodzinnego i konstruowania tożsamości cyfrowej od najmłodszych lat. Jednym z najbardziej znaczących zjawisk towarzyszących tej transformacji jest *sharenting* – termin powstały z połączenia słów *share* ‘udostępniać’ oraz *parenting* ‘rodzicielstwo’, oznaczający nadmierne i bezrefleksyjne publikowanie przez rodziców wizerunku oraz prywatnych informacji dotyczących ich dzieci w sieci (zob. First 5 Los Angeles 2019). W dobie kul-

tury konfesyjnej, w której granica między sferą prywatną a publiczną ulega systematycznemu zatarciu, wizerunek dziecka staje się elementem autokreacji rodziców, co rodzi szereg pytań o granice ich władzy dyspozycyjnej oraz prawo małoletniego do prywatności.

Celem niniejszego artykułu jest analiza zjawiska sharentingu jako wyzwania pedagogicznego, prawnego i etycznego, ze szczególnym uwzględnieniem postrzegania tego zjawiska oraz praktyk z nim związanych w opiniach młodych rodziców. W pracy podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu opiekunowie są świadomi ryzyka wynikającego z tworzenia „cyfrowego śladu” (zob. NASK 2026) dziecka oraz gdzie wyznaczają granice intymności w przestrzeni cyfrowej.

Artykuł przybliży genezę zjawiska, typologię zachowań rodzicielskich online oraz analizuje implikacje sharentingu w świetle obowiązujących regulacji prawnych, w tym europejskiego rozporządzenia o ochronie danych osobowych (RODO) oraz standardów amerykańskich (COPPA). Dalsze rozważania koncentrują się na psychospołecznych konsekwencjach upubliczniania wizerunku dziecka, takich jak utrata kontroli nad własną tożsamością wizualną czy narażenie na zjawisko *digital kidnapping*.

Badania własne, przeprowadzone wśród 111 respondentów, miały na celu zgłębienie motywacji rodziców oraz ich postaw wobec ochrony prywatności dzieci w mediach społecznościowych. Analiza zebranego materiału pozwala nie tylko na zdiagnozowanie skali zjawiska, ale również na sformułowanie postulatów w zakresie edukacji medialnej i profilaktyki, które są niezbędne dla zapewnienia bezpieczeństwa najmłodszych użytkowników sieci w dobie wszechobecnej cyfryzacji.

Sharenting jako zjawisko społeczne w przestrzeni cyfrowej

Współczesne rodzicielstwo w dobie powszechnej cyfryzacji uległo głębokiej transformacji, Rodice przenieśli do sfery online znaczną część aktywności związanej z dokumentowaniem życia dzieci. Media społecznościowe przestały być jedynie narzędziem komunikacji, a stały się przestrzenią publicznej narracji o życiu rodzinnym. Jednym z najbardziej ekspansywnych zjawisk towarzyszących tej zmianie jest sharenting, który rzuca nowe światło na relację między prywatnością dziecka a aktywnością cyfrową rodziców.

Geneza i definicje pojęcia

Jak już wspomniano, termin *sharenting* jest neologizmem powstałym z połączenia angielskich słów *share* ‘udostępniać’ oraz *parenting* ‘rodzicielstwo’. Choć samo publikowanie zdjęć dzieci towarzyszy nam od początku istnienia portalu Facebook, pojęcie to zyskało na znaczeniu około 2012 roku, a w 2016 roku zostało oficjalnie wpisane do Collins English Dictionary. Słownik ten definiuje *sharenting* jako „praktykę regularnego używania mediów społecznościowych do dzielenia się entuzjastycznymi informacjami, zdjęciami itp. dotyczącymi własnych dzieci” (zob. Collins English Dictionary 2026).

W literaturze naukowej prof. Stacey Steinberg definiuje sharenting jako wszelkie działania rodziców polegające na przekazywaniu informacji o dzieciach osobom spoza rodziny – od publicznych postów po prywatne wiadomości wideo. Autorka podkreśla

wymiar etyczny tego zjawiska: publikując treści bez zgody dziecka, rodzice tracą okazję, by uczyć dzieci jak ważna jest świadoma zgoda. W efekcie sharenting staje się formą aktywności, która trwale kształtuje cyfrowy wizerunek małoletniego, często zanim on sam może o nim decydować (zob. UNICEF 2025).

Typologia praktyk: od „digital birth” do dokumentowania codzienności

Zjawisko sharentingu charakteryzuje się dużą różnorodnością form, które można sklasyfikować ze względu na intencję rodzica oraz charakter publikowanych treści. Wy różnić możemy następujące rodzaje tej aktywności:

- **prenatal sharenting:** zjawisko rozpoczynające się często jeszcze przed przyjściem dziecka na świat. Obejmuje publikowanie zdjęć z badań ultrasonograficznych (USG) oraz relacje z sali porodowej. W ten sposób dziecko zyskuje tożsamość cyfrową przed tożsamością prawną.
- **family sharenting:** udostępnianie zdjęć i filmów dokumentujących życie całej rodziny (np. relacje z wycieczek, uroczystości). Traktowane przez rodziców jako forma nowoczesnego, publicznego albumu rodzinnego.
- **parental trolling:** udostępnianie materiałów kompromitujących lub ośmieszających dziecko (np. filmy przedstawiające upadek dziecka, zdjęcia ubrudzonego dziecka). Takie działania mają na celu rozbawienie odbiorców kosztem godności dziecka.
- **commercial sharenting:** wykorzystywanie przez rodziców (często influencerów) materiałów, na których znajduje się dziecko, w celu czerpania korzyści materialnych, np. w ramach współpracy reklamowych.
- **oversharenting:** skrajna forma zjawiska polegająca na udostępnianiu treści naruszających godność dziecka, np. zdjęć przedstawiających je w sytuacjach intymnych, podczas choroby lub nago, a także zdjęć ośmieszających). To właśnie ta kategoria budzi największe kontrowersje etyczne i prawne (zob. Dzieżyk 2025).

Motywacje rodziców (potrzeba autokreacji a budowanie wspólnoty)

Analiza motywacji stojących za sharentingiem ujawnia dwie grupy motywacji: związane z potrzebami narcystycznymi oraz z poszukiwaniem wsparcia społecznego.

Z jednej strony, sharenting wynika z potrzeby budowania wspólnoty. Dla wielu rodziców, zwłaszcza matek, media społecznościowe są przestrzenią wymiany doświadczeń i uzyskania zrozumienia dla własnych trudności wychowawczych. Publikowanie sukcesów dziecka pozwala na uzyskanie gratyfikacji w postaci „polubień” i komentarzy, co wzmacnia poczucie kompetencji rodzicielskiej i redukuje izolację społeczną.

Z drugiej strony, silną motywacją jest potrzeba autokreacji. W dobie kultury wizualnej dziecko bywa traktowane jako element wizerunkowy rodzica. Udostępnianie wyidealizowanych obrazów z życia rodzinnego służy budowaniu narracji o „idealnym rodzicielstwie”. W tym kontekście dziecko przestaje być autonomicznym podmiotem, a staje się atrybutem, który ma podnieść status społeczny opiekuna w przestrzeni cyfrowej. Zjawisko to wiąże się z tzw. paradoksem prywatności – rodzice deklarują dużą troskę o bez-

pieczeństwo dziecka, jednocześnie udostępniając jego wizerunek szerokiemu, często nieznanemu gronu odbiorców (zob. Godula 2024).

Ryzyko i wielowymiarowe konsekwencje sharentingu

Choć sharenting jest często motywowany chęcią dzielenia się radością i budowania cyfrowego archiwum rodzinnego, zjawisko to generuje ryzyko o charakterze technologicznym, prawnym oraz psychospołecznym. Brak kontroli nad raz udostępnioną treścią sprawia, że konsekwencje publikacji wizerunku dziecka mogą być odczuwalne przez wiele lat, wpływając na jego dorosłe życie (zob. Plunkett 2020).

Cyfrowy ślad (*digital footprint*) i „cyfrowy cień” dziecka

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że sharenting jest procesem narzucania dziecku tożsamości cyfrowej bez jego udziału. Każda fotografia, post czy film tworzy tzw. aktywny cyfrowy ślad (*active digital footprint*). W przypadku dzieci mamy jednak do czynienia ze specyficzną sytuacją – tzw. **cyfrowym cieniem** (*digital shadow*). Jest to zestaw danych i obrazów generowanych przez osoby trzecie (głównie rodziców), na które dziecko nie ma wpływu, a które stają się trwałym zapisem jego życia w internecie.

Problem ten wiąże się z brakiem możliwości realizacji „prawa do bycia zapomnianym”. Dziecko wkraczające w wiek nastoletni może poczuć dyskomfort związany z faktem, że jego historia życia – od narodzin, przez naukę korzystania z toalety, aż po porażki szkolne – jest publicznie dostępna i zindeksowana przez wyszukiwarki internetowe. To zjawisko może prowadzić do konfliktów na linii rodzic–dziecko w momencie kształtowania się autonomii młodego człowieka (zob. Brosch 2016).

Zagrożenie bezpieczeństwa (pedofilia, kradzież tożsamości)

Najpoważniejsze zagrożenia związane z sharentingiem dotyczą sfery kryminalnej. Eksperci ds. cyberbezpieczeństwa wskazują jako główne zagrożenia:

- **kradzież tożsamości:** polega na kradzieży zdjęć dzieci przez osoby obce, które następnie udostępniają je na własnych profilach, podając się za ich rodziców. Może to służyć budowaniu fałszywej tożsamości lub zaspokajaniu zaburzonych potrzeb emocjonalnych sprawcy.
- **wykorzystanie wizerunku przez środowiska pedofilskie:** statystyki Europolu wskazują, że znaczna część materiałów znajdujących się na forach o charakterze pedofilskim pochodzi z publicznych profili rodziców. Zdjęcia z pozoru niewinne (np. dziecko na plaży, w kąpieli, w bieliźnie) są przechwytywane, katalogowane i dystrybuowane w celach przestępczych.
- **tworzenie fałszywych profili:** w dobie rozwoju AI i systemów rozpoznawania twarzy, baza zdjęć dziecka może zostać wykorzystana do tworzenia materiałów typu *deepfake* lub kradzieży danych biograficznych, co w przyszłości może ułatwić oszustwa finansowe (zob. SMP 2025).

Długofalowe skutki dla relacji rodzic-dziecko

W perspektywie pedagogicznej sharenting może zaburzać proces budowania bezpiecznej więzi oraz poczucia intymności. Dziecko, którego życie jest permanentnie relacjonowane, może zacząć postrzegać siebie jako „obiekt” do prezentacji, a nie autonomiczny podmiot.

Długofalowe skutki obejmują przede wszystkim:

- **kryzys zaufania:** gdy dziecko uświadomi sobie, że jego prywatne chwile były wykorzystywane do budowania zasięgów rodziców, może dojść do osłabienia autorytetu opiekuna.
- **problemy z rówieśnikami:** zdjęcia publikowane przez rodziców w „celach humorystycznych” mogą stać się narzędziem cyberprzemocy (*cyberbullying*) w grupie rówieśniczej, prowadząc do stygmatyzacji i wykluczenia dziecka.
- **zaburzenia tożsamości:** przymus autoprezentacji od najmłodszych lat może skutkować nadmierną potrzebą zewnętrznej walidacji (uzależnieniem od „lajków”) w dorosłym życiu.

Sharenting przestał być jedynie niewinnym trendem, a stał się zjawiskiem wymagającym od rodziców dużej rozwagi. Paradoksalnie, rodzice, chcąc zachować wspomnienia, mogą nieświadomie ograniczyć dziecku prawo do samodzielnego kreowania własnego wizerunku w przyszłości (zob. Dudek 2025).

Prawne i etyczne aspekty ochrony wizerunku dziecka

Dynamiczny rozwój technologii komunikacyjnych wyprzedził legislację, tworząc lukę prawną w obszarze ochrony prywatności małoletnich w internecie. Obecnie prawo stara się nadążyć za praktykami sharentingowymi, szukając balansu między władzą rodzicielską a podmiotowością dziecka. Kluczowe regulacje skupiają się na ochronie danych osobowych oraz ochronie dóbr osobistych, które w dobie cyfryzacji nabierają nowego wymiaru.

Standardy europejskie (RODO) i amerykańskie (COPPA)

Na poziomie międzynarodowym istnieją dwa dominujące modele ochrony prywatności dzieci w sieci:

- **RODO (ogólne rozporządzenie o ochronie danych):** w Unii Europejskiej wizerunek dziecka jest traktowany jako dana osobowa podlegająca szczególnej ochronie. Artykuł 8 RODO wprowadza wymóg zgody rodziców na przetwarzanie danych dziecka, jednak w przypadku sharentingu pojawia się paradoks – to właśnie rodzice, będący administratorami „domowych” zbiorów danych, stają się źródłem wycieku informacji o dziecku do sfery publicznej. RODO kładzie silny nacisk na „prawo do bycia zapomnianym”, co teoretycznie daje dorosłemu już dziecku narzędzie do żądania usunięcia zdjęć z przeszłości.
- **COPPA (*Children's Online Privacy Protection Act*):** amerykańska regulacja skupia się głównie na obowiązkach operatorów serwisów internetowych. Zakazuje ona zbierania danych od dzieci poniżej 13. roku życia bez wyraźnej zgody rodziców. Choć COPPA chroni dzieci przed korporacjami, w niewielkim stopniu reguluje kwestię

udostępniania danych dzieci przez samych rodziców, co w USA jest przedmiotem szerokiej debaty nad wolnością słowa (pierwsza poprawka).

Polska perspektywa prawna (KC oraz KRO)

W polskim porządku prawnym ochrona wizerunku dziecka opiera się na dwóch filarach:

- **Kodeks cywilny (KC):** zgodnie z art. 23 i 24 KC, wizerunek jest dobrem osobistym człowieka. Publikacja zdjęcia dziecka bez jego zgody (wyrażanej przez przedstawiciela ustawowego) jest naruszeniem tego dobra. Problem pojawia się, gdy rodzice nie są zgodni co do publikacji wizerunku dziecka – publikacja wizerunku dziecka przez jednego rodzica bez zgody drugiego może być podstawą do powództwa cywilnego (zob. Dziennik Ustaw).
- **Kodeks rodzinny i opiekuńczy (KRO):** art. 95 KRO stanowi, że władza rodzicielska powinna być wykonywana tak, jak wymaga tego dobro dziecka i interes społeczny. Nadmierny sharenting może być interpretowany jako nadużycie władzy rodzicielskiej, jeśli narusza godność dziecka lub zagraża jego bezpieczeństwu. W skrajnych przypadkach sąd opiekuńczy może ingerować w sposób sprawowania tej władzy w obszarze aktywności cyfrowej rodziców (zob. Dziennik Ustaw).

Podmiotowość dziecka a prawo rodziców do dysponowania jego wizerunkiem

Największym dylematem etycznym sharentingu jest konflikt między prawem rodziców do swobodnej ekspresji i dokumentowania życia a prawem dziecka do intymności. W doktrynie pedagogicznej coraz częściej podnosi się argument, że **dziecko nie jest własnością rodziców**, lecz autonomicznym podmiotem praw (zob. Rojek-Socha).

Współczesna etyka mediów wskazuje na konieczność przejścia od modelu „władzy nad wizerunkiem” do modelu „powiernictwa”. Rodzic powinien występować jako powiernik prywatności dziecka, dbający o to, by jego przyszły wizerunek zawodowy i społeczny nie został obciążony treściami udostępnionymi w dzieciństwie. Etyczny sharenting zakłada więc m.in. pytanie starszego dziecka o zgodę na publikację. Brak takiej zgody w dzieciństwie może być w przyszłości interpretowany jako naruszenie autonomii jednostki.

Analiza i interpretacja wyników badań

Analiza zebranego materiału badawczego pozwala na nakreślenie obrazu współczesnego rodzicielstwa w kontekście aktywności cyfrowej. Wyniki badań dostarczają informacji na temat skali sharentingu, motywacji rodziców oraz ich subiektywnego postrzegania granic prywatności dziecka. W badaniu wzięło udział 111 osób. Wśród respondentów dominowały kobiety – 77 osób (69,4%), natomiast mężczyźni w liczbie 34 osoby, stanowili 30,6% badanej próby.

Zakres i częstotliwość praktyk sharentingu

Badania wykazały, że sharenting jest zjawiskiem powszechnym wśród respondentów. **Aż 74% badanych (82 osoby) przyznało, że publikuje zdjęcia lub informacje o dzieciach** (31% robi to często, 20% czasami, a 23% rzadko). Tylko 26% ankietowanych deklaruje, że nigdy nie udostępnia tego typu treści.

Główną platformą służącą do upowszechniania wizerunku dziecka jest Facebook (62% – 69 osób), a w dalszej kolejności komunikatory Messenger/WhatsApp (19% – 21 osób) oraz Instagram (15% – 17 osób). Najczęstszą okazją do publikacji są uroczystości rodzinne, takie jak święta czy urodziny (42% – 47 osób), sukcesy dziecka (29% – 32 osoby) oraz sytuacje codzienne (10% – 11 osób). Co istotne, 24% (27 osób) badanych publikuje treści dotyczące dzieci kilka razy w tygodniu, co wskazuje na wysoką intensywność cyfrowego dokumentowania dzieciństwa.

Definicja i rozumienie pojęcia sharenting w opiniach badanych

Respondenci prezentują zróżnicowane podejście do rozumienia terminu *sharenting*. Analiza odpowiedzi na pytania otwarte pozwala scharakteryzować świadomość zagrożeń wśród badanych. Najczęściej definiowali oni to zjawisko jako:

- „[...] nadmierne i często bezrefleksyjne publikowanie przez rodziców w mediach społecznościowych wizerunku, zdjęć, filmów oraz intymnych informacji o dzieciach”.
- „[...] publikowanie przez rodziców lub opiekunów w internecie zdjęć, filmów i informacji o swoich dzieciach [...] bez pytania ich o zgodę i bez zastanowienia się nad tym, jaki wpływ może to mieć na ich prywatność i przyszłość”.
- „Nadmierne wykorzystywanie wizerunku dziecka przez rodziców [...] przede wszystkim po to, żeby nie odbiegać od innych i mieć lepsze zasięgi”.

Powyższe wypowiedzi wskazują, że rodzice dostrzegają w sharentingu element przymusu społecznego oraz potencjalny brak szacunku dla podmiotowości dziecka.

Motywacje rodziców i postrzeganie granic prywatności

Dominującym powodem publikowania zdjęć dzieci jest chęć dzielenia się radością z bliskimi (58% – 64 osoby). Inne istotne motywacje to tworzenie pamiętki i rodzinnego archiwum (13% – 14 osób) oraz chęć „pochwalenia się” sukcesami dziecka (13% – 14 osób).

Interesująco przedstawia się kwestia świadomości zagrożeń. Mimo że **82% badanych uważa, że publikowanie zdjęć dzieci może naruszać ich prywatność** (w tym 66% uważa tak zdecydowanie), to jednocześnie znaczna część z nich kontynuuje te praktyki. Respondenci precyzyjnie wskazują jednak sytuacje, które ich zdaniem bezwzględnie przekraczają granice intymności:

- „kiedy pokazuje się twarz dziecka [...] zdjęcia nieodpowiedniej treści, które osoby trzecie mogą wykorzystać”.
- „nago, prywatne sytuacje, z porodu, z ubikacji, za dużo publikacji, udostępnianie całego życia dziecka”.
- „kiedy dziecko jest np. na plaży w stroju kąpielowym albo w bieliźnie [...] dorosły myśli, że to zwykła śmieszna sytuacja, a dla dziecka może być powodem do depresji w przyszłości”.

Znamienne jest, że aż **64% badanych twierdzi, że dziecko powinno zawsze mieć prawo współdecydować o swoim wizerunku**, co sugeruje ewolucję w stronę bardziej podmiotowego traktowania małoletnich.

Świadomość techniczna i ochrona danych

Analiza wykazała pewną niespójność między deklarowaną troską o prywatność dziecka a deklarowanymi praktykami rodziców. Choć 67% (74 osoby) twierdzi, że zawsze dba o prywatność dziecka, to aż 15% (17 osób) badanych przyznaje, że nie wie, jakie ma ustawienia prywatności na swoich profilach. Ponadto 36% (40 osób) respondentów udostępnia treści publicznie (widoczne dla wszystkich), a 19% (21 osób) nie wie, jak sprawdzić ustawienia prywatności przed publikacją zdjęcia dziecka.

Postawy wobec regulacji i profilaktyki

Respondenci wykazują silną potrzebę wsparcia instytucjonalnego. Aż **94% badanych uważa, że szkoły i przedszkola powinny informować o zasadach bezpiecznego sharentingu**. Jako najskuteczniejsze działania ograniczające to zjawisko respondenci wskazują:

- edukację rodziców i dziadków (39% – 43 osoby),
- regulacje prawne (24% – 27 osób),
- kampanie społeczne (19% – 21 osób).

Większość ankietowanych (**67% – 74 osoby**) zdecydowanie popiera wprowadzenie przepisów ograniczających publikowanie zdjęć dzieci bez ich zgody, co koresponduje z rosnącą potrzebą systemowej ochrony najmłodszych w sieci.

Zakończenie

Przeprowadzone analizy oraz wyniki badań własnych pozwalają stwierdzić, że sharenting stał się trwałym elementem współczesnego modelu rodzicielstwa niosącym ze sobą szereg nieznanych wcześniej wyzwań. Zjawisko to, choć często motywowane pozytywnymi emocjami i chęcią podtrzymywania więzi rodzinnych, w istotny sposób narusza autonomię dziecka oraz jego prawo do intymności. Jak wykazano, rodzice często działają w sposób bezrefleksyjny, nie biorąc pod uwagę długofalowych konsekwencji w postaci „cyfrowego cienia”, który będzie towarzyszył ich dzieciom w dorosłym życiu.

Kluczowym wnioskiem płynącym z pracy jest konieczność podjęcia natychmiastowych działań edukacyjnych. Powszechność sharentingu przy jednoczesnym deficycie kompetencji technicznych (brak znajomości ustawień prywatności) tworzy przestrzeń do nadużyć, przed którymi małoletni nie są w stanie bronić się samodzielnie. Odpowiedzialne rodzicielstwo w dobie cyfrowej powinno zatem opierać się na powściągliwości w publikowaniu wizerunku dziecka oraz na uznaniu jego podmiotowości. Wyznaczenie wyraźnych granic między tym, co prywatne, a tym, co publiczne, jest niezbędne dla zapewnienia bezpieczeństwa i prawidłowego rozwoju młodego pokolenia w świecie zdominowanym przez media społecznościowe.

Bibliografia

- Brosch A., 2016, *Kiedy dziecko rodzi się w Internecie: sharenting jako rosnący trend wśród rodziców na Facebooku*, „Nowy Przegląd Edukacyjny”, nr 43 (1), s. 225-235.
- Collins Dictionary, *Sharenting*, <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/sharenting> (dostęp: 21.02.2026).
- COPPA, *Recital 18 – Not applicable to personal or household activities*, <https://gdpr.eu/recital-18-not-applicable-to-personal-or-household-activities/> (dostęp: 21.02.2026).
- Dudek D., 2025, *To na rodzicach spoczywa obowiązek troski o wizerunek dziecka – kilka słów o sharentingu*, <https://fsj.org.pl/czytelnia/to-na-rodzicach-spoczywa-obowiazek-troski-o-wizerunek-dziecka-kilka-slow-o-sharentingu/> (dostęp: 21.02.2026).
- Dziężyk K., 2025, *Sharenting*, <https://promocja.wat.edu.pl/cyberwat/sharenting/> (dostęp: 21.02.2026).
- First 5 Los Angeles, 2019, *Making the News: „Sharenting” in the Modern World*, Los Angeles (dostęp: 09.04.2021).
- Godula M., 2024, *Sharenting – co to jest, przykłady i zagrożenia*, <https://nflo.pl/baza-wiedzy/sharenting-co-to-jest-przyklady-i-zagrozenia/> (dostęp: 21.02.2026).
- Katna M., *Rodzic nie jest właścicielem dziecka*, <https://www.prawo.pl/prawnicy-sady/katna-rodzic-nie-jest-wlascicielem-dziecka,234542.html> (dostęp: 21.02.2026).
- Kodeks cywilny, *Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r.*, Dz.U. 1964 nr 16 poz. 93, art. 23, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/kodeks-cywilny-16785996/art-23> (dostęp: 21.02.2026).
- Kodeks rodzicielski i opiekuńczy, *Ustawa z dnia 25 lutego 1964r.*, Dz.U. 1964 nr 9 poz. 59, art. 99, http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/Doc.Detalis.xsp?id=wdn_19640090099 (dostęp: 21.02.2026).
- NASK, 2026, *Ferie, zdjęcia i dzieci w sieci – o sharentingu, który zaczyna się niewinnie*, <https://www.nask.pl/aktualnosci/ferie-zdjecia-i-dzieci-w-sieci-o-sharentingu-ktory-zaczyna-sie-niewinnie> (dostęp: 21.02.2026).
- Ogólne rozporządzenie o ochronie danych (RODO), *Art. 8 RODO – Warunki zgody dziecka w odniesieniu do usług społeczeństwa informacyjnego*, <https://uodo.gov.pl/> (dostęp: 09.04.2021).
- Plunkett L., 2020, *To Stop Sharenting & Other Children’s Privacy Harms, Start Playing: A Blueprint for a New Protecting the Private Lives of Adolescents and Youth (PPLAY) Act*, „Seton Hall Legislative Journal”, s. 460-486.
- Rojek-Socha P., *Katna: Rodzic nie jest właścicielem dziecka*, <https://www.prawo.pl/prawnicy-sady/katna-rodzic-nie-jest-wlascicielem-dziecka,234542.html> (dostęp: 21.02.2026).
- SMP (Stołeczny Magazyn Policyjny), *Sharenting – gdy prywatność dziecka trafia do sieci*, <https://magazyn-ksp.policja.gov.pl/mag/poradniki/142602,Sharenting-gdy-prywatnosc-dziecka-trafia-do-sieci.html> (dostęp: 21.02.2026).
- UNICEF Polska, 2025, *Co należy wiedzieć o sharentingu*, <https://unicef.pl/o-nas/aktualnosci/news/co-nalez-y-wiedziec-o-sharentingu> (dostęp: 21.02.2026)



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

ANNA LIZIS

Studentka IV roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej,
studia jednolite magisterskie
Studenckie Koło Naukowe "Elementarni"
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Fourth-year student of Preschool and Early School Pedagogy
"Elementarni" Student Scientific Circle of Preschool and Early School Pedagogy,
long-cycle master's programme
Jan Kochanowski University of Kielce

Kształtowanie kompetencji 4K we wczesnej edukacji na podstawie doświadczeń nauczycieli

Developing the 4Cs in Early Education Based on Teachers' Experiences

Summary: The article explores how teachers use a range of classroom methods to develop the four key twenty-first-century skills known as the 4Cs. The data were collected through interviews with three creative early school education teachers at one primary school in Kielce. Analysis of the teachers' statements supports the conclusion that early school education is a crucial stage in children's development during which critical thinking, communication, collaboration and creativity can be fostered. Preparing pupils for a rapidly changing reality requires teachers to design educational activities carefully and continuously develop their professional competences.

Keywords: early school education, key competences, development of the 4Cs, educational change, teacher

Wstęp

Ciągłe zmiany zachodzące w globalnej przestrzeni, które obserwujemy dzięki nowym technologiom, dotyczą różnych sfer naszego życia. Działania pedagogiczne nie mogą więc, tak jak to miało miejsce dotychczas, koncentrować się jedynie na treściach. Funkcjonowanie w XXI wieku obejmuje nabywanie w procesie kształcenia kompetencji tzw. kluczowych umiejętności XXI wieku, określanych mianem 4K, które dotyczą krytycznego myślenia, kreatywności, komunikacji oraz kooperacji (Lamri 2021: 124). Pomimo powstania wielu alternatywnych modeli edukacji, nowych technik nauczania, nowoczesnych urządzeń służących poprawie jakości kształcenia w sferze polskiej edukacji szkol-

nej pozostaje wciąż wiele niedociągnięć. Wielu badaczy zwraca uwagę na niewydolność obecnego systemu, który nie odpowiada społecznym potrzebom i oczekiwaniom (Dobrowicz, Garbat 2020: 73-74). Przyczyn takiej sytuacji można szukać zarówno w programach edukacyjnych, jak i samej postawie przyjętej przez nauczycieli, którzy, mając obecnie wiele możliwości tworzenia zajęć, wybierają to, co jest już im znane i sprawdzone, ale nieodpowiadające już na potrzeby społeczne i ekonomiczne.

„Kompetencje kluczowe dotyczą tych kompetencji, których wszystkie osoby potrzebują do wykonywania zawodu, samorealizacji i osobistego rozwoju, społecznej integracji oraz bycia obywatelem aktywnym” (Zaślona 2018: 14). Istotę ich rozwijania zauważa się w wielu dziedzinach, także w edukacji. Wiedza nabyta w szkole nie stanowi już bowiem żadnej gwarancji sukcesu w przyszłości.

Jedną z kompetencji przyszłości jest krytyczne myślenie. Brakuje jednak w literaturze precyzyjnej definicji tego pojęcia. W książce *Kompetencje XXI wieku* Lamri – powołując się na definicję amerykańskiej psycholog Diane Halpern – określa je jako procesy myślowe, przyjmowane plany działań oraz wizje, wykorzystywane do rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji i pojmowania nowej wiedzy. Za istotne umiejętności autor przyjmuje obserwację, identyfikację, trafność oraz zdolność dokonywania wyboru (Lamri 2021: 128-129). Niewątpliwie w edukacji wczesnoszkolnej brakuje doświadczeń edukacyjnych, podczas których uczniowie mogą rozwijać zdolności poznawcze.

Kolejną z kompetencji przyszłości jest kreatywność, którą Jérémy Lamri opisuje jako proces sprowadzający się do tworzenia czegoś nowego lub w sposób niepowtarzalny przekształcania tego, co już istnieje. Zawiera się w niej unikalność i pomysłowość, rozbieżne i innowacyjne myślenie oraz postrzeganie niepowodzeń jako szansy na naukę (Lamri 2021: 130-131). W dobie cyfryzacji, sztucznej inteligencji oraz otwartego dostępu do wiedzy ludzie coraz częściej sięgają do gotowych rozwiązań oraz utartych schematów postępowania, zupełnie zapominając o własnym potencjale. Jak zauważa Magdalena Bartoszewicz, aktywność twórcza uczniów jest zależna od postawy przyjętej przez nauczyciela, który właściwie przygotowany może inspirować do tworzenia i będzie potrafił kreować środowisko sprzyjające procesowi tworzenia (Bartoszewicz 2021: 23-24).

Komunikacja stanowi trzecią z wymienianych kompetencji przyszłości. Najprościej można tłumaczyć ją jako proces wymiany informacji między nadawcą a odbiorcą. W odniesieniu do uwarunkowań rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym istotne jest częste nawiązywanie interakcji z rówieśnikami, które pozwala rozwijać tę kompetencję (Palczyk 2018: 80). Dzięki rozmowom dzieci rozwijają słownictwo, mogą zawierać przyjaźnie, przynależą do różnych grup, przez co stają się aktywnymi członkami życia społecznego.

Kooperację można uznać za pozytywną współzależność, która łączy w sobie różne umiejętności. Jest ściśle związana z wymianą zdań, rozwiązywaniem konfliktów, umiejętnością podejmowania decyzji oraz prowadzeniem negocjacji (Lamri 2021: 135-136). Choć klasa szkolna bywa częściej przestrzenią do rywalizacji aniżeli współpracy, do rozwiązywania bardziej złożonych problemów oraz nieszablonowego myślenia jest potrzebna kooperacja. To istotne w kontekście rozumienia zmian, jakie powinny zajść w kształceniu młodych pokoleń, aby dostosować je nie tylko do wymagań stawianych przez prężnie rozwijającą się gospodarkę, lecz przygotować na to, co jeszcze nieznane, nieodkryte.

Przegląd funkcjonowania współczesnej edukacji formalnej w świetle wyników badań

Badania przeprowadzone przez Janinę Uszyńską-Jarmoc nad zmianami rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych wśród dzieci pięciu klas w młodszym wieku szkolnym potwierdzają ograniczoną efektywność systemu oświaty w kształtowaniu kompetencji uczniów najmłodszych. Autorka w swojej pracy przedstawiła zmiany, jakie zachodzą w poziomie myślenia syntetyczno-twórczego, wyobraźni twórczej, uzdolnień twórczych, myślenia krytyczno-analitycznego, nasilenia pozytywnych zachowań społecznych, nasilenia negatywnych zachowań społecznych, w poziomie samooceny globalnej oraz w poziomie samoocen szczegółowych. Przedstawione w artykule wyniki ujawniły, iż szkoła sprzyja najbardziej dzieciom wykazującym niski poziom kompetencji poznawczych i społecznych już od progu edukacji wczesnoszkolnej, gdyż to właśnie wśród tej grupy uczniów odnotowano największe postępy w ciągu trzech lat prowadzonych badań. Uczniowie, u których zaobserwowano na początku prowadzonych badań wysoki poziom kompetencji, utrzymali go na dotychczasowym poziomie; został odnotowany również jego spadek (Uszyńska-Jarmoc 2008: 88-99).

Badania sondażowe Heleny Marzec oraz Doroty Depczyńskiej, których przedmiotem były kwestie wykorzystania innowacyjnych metod nauczania w klasach I-III przez współczesnych nauczycieli, uwidoczniły konieczność poszerzania wiedzy z zakresu tego obszaru. Respondenci wykazali stosowanie wielu metod określanych mianem innowacji pedagogicznych lub ich elementów. Do najczęściej wymienianych należały: metoda projektu edukacyjnego oraz Metoda Marii Montessori, jednak bez świadomości, iż mieszczą się one w kategorii metod nowatorskich (Marzec, Depczyńska 2020: 39-41). Kolejnym problemem, który ujawniły wyniki badań, jest nieprzystosowana infrastruktura techniczna szkół oraz ograniczony dostęp do różnorodnych środków dydaktycznych. Często nauczyciele, chcący zastosować jakiegokolwiek nowość w trakcie zajęć dydaktycznych, muszą je pozyskać we własnym zakresie (Marzec, Depczyńska 2020: 43). Nie zachęca to nauczycieli, którzy oprócz opracowania lekcji, musieliby dołożyć własne środki finansowe. W opinii badanych uczniów klas I-III, szkoła jest miejscem przyjaznym ze względu na możliwość spotkań z rówieśnikami bardziej niż możliwość zdobywania nowej wiedzy. Prowadzone zajęcia opisywane przez dzieci odbywają się w sposób schematyczny i monotony, który nie jest dla nich atrakcyjny i nie pobudza do twórczych działań, skupiając się na pracy z podręcznikiem i kartami pracy (Marzec, Depczyńska 2020: 48-50).

Badania przeprowadzone przez Jolantę Bonar oraz Zuzannę Zbróg nad realizacją zadania projektowego przez uczniów klasy drugiej szkoły podstawowej potwierdzają nieskuteczność typowego dla polskiego systemu oświaty systemu oceniania oraz jego wpływu na twórczość dzieci. Autorki swoją uwagę skupiły na konstruktywnym dialogu, który winien być kształtowany już od najmłodszych lat, ponieważ stanowi istotny wkład w stymulowanie kreatywnego myślenia. Celem badania była obserwacja pracy grupowej dzieci nad rozwiązaniem problemu otwartego, który nie posiadał jasno zdefiniowanego rozwiązania. Wiąże się to z pojęciem myślenia dywergencyjnego, które stanowi opozycję do myślenia konwergencyjnego, najczęściej wykorzystywanego podczas sprawdzenia wiedzy. Realizacja projektu grupowego została poprzedzona odpowiednim przygotowaniem nauczycieli do roli facylitatorów, którego celem było przypomnienie wiadomości na te-

mat pytań krytyczno-twórczych, konwergencyjnych i dywergencyjnych oraz myślenia pytalnego. Autorki zwracają szczególną uwagę na istotę budowania pozytywnej atmosfery i wsparcia, dzięki którym dzieci lepiej współpracowały i tworzyły kreatywne pomysły (Bonar, Zbróg 2023: 75-76). Konstruktywny dialog między uczniami występował na wszystkich etapach pracy grupowej, co można wiązać z wcześniejszym instruktażem dzieci w tworzeniu komunikatów. Analiza wyników badań upoważnia do postawienia wniosku, iż odpowiednie działania nauczycieli są niezbędne w rozwijaniu i kształtowaniu kluczowych kompetencji. Wiąże się to z pracą w modelu otwartym, w którym dziecko ma poczucie pełnoprawnego udziału w kreowaniu własnej rzeczywistości raczej dzięki współpracy z nauczycielem, niż pod jego ścisłym kierownictwem, dzięki czemu nabywa umiejętności współpracy nie tylko z wychowawcą, lecz także z rówieśnikami (Bałachowicz 2017: 23). Należy zatem zwrócić szczególną uwagę na istotę roli nauczyciela, który współtworzy warunki procesu edukacyjnego dzieci.

Metodologia badań własnych

Niniejsze badanie opierało się na podejściu jakościowym. Przedmiotem analizy uczyniono doświadczenia oraz praktyki dydaktyczne nauczycielek, które w swojej pracy wykorzystują kreatywne metody nauczania oraz nieszablonowe rozwiązania wspierające rozwój kompetencji 4K wśród uczniów. Celem badania było poznanie sposobów pracy dydaktycznej nauczycielek oraz określenie, jak stosowane metody wspierają kształtowanie kompetencji 4K wśród dzieci.

Główny problem badawczy niniejszej pracy zawiera się w pytaniu: **Jak nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej kształtują kompetencje 4K wśród uczniów?**

Celem dokładniejszego omówienia wyników sformułowano następujące pytania szczegółowe:

1. Jakie znaczenie według badanych ma kształtowanie kompetencji 4K wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej?
2. Jakie reakcje obserwowwały u uczniów podczas zajęć twórczych?
3. Jakie korzyści i trudności są zauważane przez badane podczas pracy dydaktycznej rozwijającej kompetencje 4K?

Zgromadzony materiał badawczy powstał na podstawie przeprowadzonych wywiadów nieustrukturyzowanych, które stosowane są w celu zebrania pogłębionych informacji poprzez zadawanie pytań otwartych (Gudkova 2012: 113). Pozwoliło to na sformułowanie obiektywnych wniosków dotyczących rozwijania kompetencji przyszłości wśród uczniów.

W przeprowadzonym badaniu wzięły udział trzy nauczycielki pracujące w klasach I-III w jednej ze szkół podstawowych na terenie Kielc. Dobór przypadków miał charakter celowy, ponieważ skupiono się wyłącznie na nauczycielkach wykorzystujących w swojej praktyce pedagogicznej nieszablonowe rozwiązania, które wspierają rozwój kompetencji tj. krytycznego myślenia, kreatywności, komunikacji oraz kooperacji. Gromadzenie materiału obejmowało przeprowadzenie rozmowy z każdą wychowawczynią, nagrywanie oraz transkrypcję ich wypowiedzi. Narzędziem badawczym był przewodnik do wywiadu mający na celu zachęcenie do ich indywidualnego rozwinięcia oraz notatki

tworzone w trakcie wywiadu. Po dokonaniu analizy materiału badawczego zgromadzonego przy użyciu dyktafonu nagrania wypowiedzi nauczycielek zostały trwale usunięte. Rozmowy odbyły się w miejscach pracy badanych.

Wyniki badań własnych

W tej części artykułu zostaną zaprezentowane wypowiedzi badanych nauczycielek uzyskane na podstawie przeprowadzonych wywiadów. Ich szczegółowa analiza pozwoli na sformułowanie odpowiedzi na postawione pytania badawcze.

Znaczenie rozwijania kompetencji 4K wśród uczniów

Jak wynika z wypowiedzi nauczycielek, świadomość rozwoju dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej pozostaje w ścisłym związku z kształtowaniem kompetencji 4K wśród uczniów. Nauczycielki zgodnie zauważają, iż jest to etap wzmożonej ciekawości oraz kreatywności dzieci, które odpowiednio stymulowane mogą prowadzić do wysokich wyników osiąganych w nauce, ale również radzeniu sobie w życiu codziennym oraz sytuacjach problemowych. W obliczu dynamicznych przemian na świecie, które obserwujemy, to właśnie na nauczycielach spoczywa obowiązek dostosowania uczniów do mało przewidywalnej przyszłości (Filipiak-Adamus 2025: 112). Przytoczona poniżej wypowiedź świadczy o tym, iż badana nauczycielka, mając na uwadze pewne mechanizmy rozwojowe zachodzące u dzieci na etapie klas I-III, świadomie organizuje środowisko edukacyjne w sposób, który najefektywniej rozwija kompetencje 4K.

Moim zdaniem i w moim odczuciu klasy 1-3 to naprawdę jest kluczowy i fundamentalny okres i to, jak ich [dzieci] zachęcimy do nauki, to jak im pokażemy, jak się mogą uczyć, jak mogą zdobywać wiedzę, to naprawdę jest dla nich cenne, no bo potem pójdą do starszych klas. Dzieci na etapie klas 1-3 nie mają wyuczonych mechanizmów, nie wiedzą, jak powinny się uczyć (...). I w moim odczuciu najlepiej, w tym wieku dzieci się uczą przez działanie, przez odkrywanie, przez eksperymenty, przez próbowanie różnych rzeczy. To jest dla nich najefektywniejszy sposób uczenia się. No i to też staram się wprowadzać, przynajmniej przeplatać takie elementy jak najczęściej mogę w zajęciach.(...). (N2)

Wymienianą przyczyną twórczego podejścia nauczycielek są ich własne doświadczenia ze szkolnych lat, które trwale zmieniły postrzeganie procesu edukacyjnego. Jak zauważono w literaturze przedmiotu, w edukacji występuje istotny związek pomiędzy poziomem motywacji nauczyciela a ucznia (Gawroński 2024: 424), co przekłada się na końcowy efekt każdego podejmowanego działania. Sprzyja to zatem rozwijaniu kompetencji 4K wśród uczniów. Twórczy nauczyciel, stosując różne metody aktywizujące, pobudza wyobraźnię i kreatywność wychowanków, dając im możliwość dociekania i eksperymentowania. Pozytywna postawa wychowawcy znajduje swoje odzwierciedlenie w zaangażowaniu dzieci, które mają przestrzeń na zadawanie pytań oraz wyciąganie własnych wniosków bez obawy, że zostaną ocenione. Dodatkowo, zmotywowany nauczyciel tworzy w klasie atmosferę sprzyjającą budowaniu dialogu z innymi, wymianie zdań, która przyczynia się do efektywnej pracy zespołowej. Opisywaną postawą twórczą wykazują się badane nauczycielki, które dzięki niej budują swój autorytet w klasie, co niewątpliwie zwiększa efektywność ich działań.

Zauważyłam, że często nudziłam się na lekcjach. (...) nie chciałam szablonowych, zwykłych lekcji z uczniami, tylko od razu chciałam wprowadzić ich w ten świat edukacji, troszeczkę metodą zabawy, metodą aktywizacji, metodą projektów, aby te lekcje były inne niż tylko i wyłącznie siedzenie przy ławce, noszenie ciężkiego plecaka. Żeby to doświadczenie było na tyle dla nich ważne, szczególnie po studiach, gdzie widziałam już po psychologii rozwojowej i innych przedmiotach, że jest to najważniejszy tak naprawdę moment w życiu dziecka, kiedy on kształtuje te swoje kompetencje, również miękkie, społeczne, żeby ich otworzyć troszeczkę na to, co przed nimi w kolejnych etapach edukacyjnych, czyli właśnie dążenie do tego rezultatu, do tego wyniku na egzaminie. (N3)

Potwierdzenie wpływu osobistych doświadczeń na zmianę postrzegania edukacji i zwiększenie świadomości znaczenia rozwijania wśród uczniów kompetencji 4K zawiera również wypowiedź badanej, dla której używanie podręcznika stanowi ostateczny środek podczas prowadzenia zajęć:

Szukanie odejścia od tego modelu pruskiego, odejścia od tej właśnie tradycyjnej formy... nie wyobrażam sobie powiedzieć „dzień dobry, otwieramy podręcznik na stronie 17”, to od razu dla mnie „otwieramy” to otwieramy buzię do ziewania. (N1)

Jedna z badanych nauczycielek dostrzega nowoczesność podejścia rozwijającego kompetencje 4K w edukacji wczesnoszkolnej. Pokazuje to świadomość badanej na temat konieczności wdrażania zmian w sposobie prowadzenia lekcji, które nie będą realizowane podająco i schematycznie, lecz angażująco uczniów w proces dydaktyczny. Porównanie kompetencji 4K do „super rozdzielczości” stanowi również cenne źródło informacji na temat poziomu wiedzy badanej odnośnie do pojawiających się nowatorskich podejść edukacyjnych:

4K, to pojęcie ogólnie mi się kojarzy jako super rozdzielczość, ale to można właśnie odnieść fajnie „rozdzielczość, czyli nowy obraz nauczania” (...) pierwsze- rzucenie jakiegoś hasła, oni się pobudzają, nie narzucamy im jednego schematu. To jest fajne. Ale później jak wrzucisz to krytyczne myślenie, później tą kreatywność, czyli na przykład, co oni by mogli wrzucić do tej właśnie książeczki, podzielenie na grupy, (...)danie im takiej przestrzeni na to, żeby zapoznali się z kolegami, z ich pomysłami i tworzy się ta właśnie kooperacja, więc oni uczą się właśnie tej współpracy, wymieniają się pomysłami, wiadomo, że są spory, ale później, jak muszą przedstawić temat, to widzą, kto jest mówcą, kto jest takim przywódcą, kto lepiej sobie radzi z rysunkami, więc oprawą graficzną zajmie się kto inny, kto inny będzie siedział biernie, ale rzucał pomysły, więc każdy będzie miał swój wkład. (N1)

Kształtowanie kompetencji 4K w edukacji wczesnoszkolnej w opinii badanych często wynika ze świadomości niewydolności systemu edukacyjnego. Jak potwierdzają przytoczone wypowiedzi, stanowi ono inwestycję, która przynosi korzyści jednostce, jak również całemu otoczeniu.

Obserwowane reakcje u uczniów podczas twórczych zajęć

W opinii nauczycielek, uczniowie bardzo chętnie uczestniczą w zajęciach, które nie są prowadzone według schematów, przez co sami mają okazję do współtworzenia zajęć, przyczyniając się do ich większego zaangażowania w proces edukacyjny. Upodmiotawianie dzieci jest niezbędne, aby w procesie edukacyjnym mogło pojawić się krytyczne myślenie. Zadawanie pytań oraz wymyślanie własnych pomysłów, które następnie

urzeczywistniają się, kształtuje poczucie sprawczości podmiotu. Aktywne uczestnictwo uczniów sprzyja również budowaniu dialogu w klasie stanowiącego podstawę pomyślnej kooperacji, co potwierdza poniższa wypowiedź jednej z badanych:

Sami się pytają, kiedy jeszcze będą takie zajęcia, kiedy będą jakieś eksperymenty, a kiedy będziemy robić projekty? Uwielbiają robić projekty. Bardzo często pracujemy w zespołach, grupach, gdzie realizujemy różne projekty. I po prostu dzieci się zawsze mnie pytają, Pani Olu, kiedy będzie kolejny projekt? Kiedy będziemy mogli znowu pracować w zespołach? Także ja widzę, że oni tego chcą i po prostu staram się odpowiadać na te ich potrzeby. (N2)

Pozostawienie przestrzeni na twórczą pracę uczniów przyczynia się do wzrostu ich motywacji oraz chęci wykonania zadania jak najlepiej. Jest to również impuls pobudzający dzieci do tworzenia własnych projektów, które przynoszą im satysfakcję wynikającą z zauważenia przez nauczyciela ich potencjału oraz zaangażowania w ważne przedsięwzięcie. Jak potwierdza literatura naukowa, „osiągnięcie pełnej kreatywności jest możliwe tylko w sytuacji współwystępowania postawy twórczej (powstałej z połączenia otwartości i niezależności)” (Parczewska, Zwierzchowska 2017: 25).

Ja na przykład dawałam im kartę pracy, grupy mogły ją sobie narysować, a dzieci mi powiedziały „a może stworzymy też taką wystawę tych idiomów i może to będzie jako galeria sztuki” i zrobili ramki do tych idiomów i oprócz tego, że były te idiomy w głowach, wysyłałam im nagrania to one cały czas, gdzieś widziały, gdzieś otaczały się tymi słowami, więc automatycznie też mogły sobie utrwaląć. I to poczucie sprawczości, że oni mieli na to wpływ, jak to wygląda, jak można zarządzać tym pomysłem i w zasadzie na własne potrzeby to też im dodawało motywacji do tego, żeby niekoniecznie uczestniczyć w jednym projekcie, ale mieć też swój wkład w każdym innym. (N1)

Stopień zaangażowania uczniów doskonale obrazuje projekt przeprowadzony przez jedną z nauczycielek, który łączył rozwijanie krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji oraz kreatywności. Kluczowe jest, iż badana nie ograniczała ściśle ram czasowych prowadzonego projektu, co mogłoby wpłynąć negatywnie na kreatywność dzieci (Zbróg 2020: 28).

Będą te kontynenty, złapiemy to trochę głębiej i podzieliłam grupę na dane kontynenty, tylko że to trwało już około miesiąca, ale oni przyszli, przebrali się, mieli informacje dotyczące Arktyki, poubierali się w czapki, przygotowali mapy. Oczywiście były grupy, na przykład jedna grupa, chłopiec był drzewem, nie mówił nic, ale on mówił, że udostępniał swój dom, żeby się spotykali i jego mama robiła przekąski. To było fajne, że ja przygotowywałam bilety, że dzisiaj na przykład lecimy do Azji i oni już wklejali sobie bilet Azja w zeszyty, wypisywaliśmy najważniejsze obiekty czy państwa, stolice i tak dalej. (N1)

Do rozwijającego 4K projektu można zaliczyć także organizowanie przez dzieci zbiórki charytatywnej. Zadanie było osadzone w rzeczywistym kontekście, co dodatkowo wpłynęło na zaangażowanie i motywację uczniów, by zostało ono jak najlepiej wykonane:

[Dzieci] musiały zaplanować na przykład prezent dla domu samotnej matki i wybrać produkty za 250 zł, które klasa mogłaby kupić. Wybierały z gazetek reklamowych, z Biedronki, z Lidla, z Lewiatana. Była napisana kategoria, jakiej potrzebujemy. Dzieci wybierały te produkty, opisywały, tworzyły zadania, ile reszty ewentualnie zostało. Natomiast później jako szkoła staraliśmy się zrealizować taki projekt charytatywny (N3)

Istotne jest jednocześnie konstruktywne podejście nauczycieli w odniesieniu do pomysłów tworzonych przez dzieci. Jak wynika z rozmowy z jedną z nauczycielek, uczniom zdarza się odchodzenie od głównego tematu zajęć, co może powodować dezorganizację całej lekcji i brak osiągnięcia wyznaczonego celu:

Tutaj trzeba być bardzo ostrożnym, bo czasami bardzo trzeba sprowadzić trochę dzieci na ziemię i dać im pewien zakres, wobec którego pracujemy, bo dzieci mają bardzo często abstrakcyjne pomysły i bardzo często odbiegają od tego celu. Właśnie, celu naszych zajęć i tego, co chciałabym z nimi wypracować. (N2)

Jak wynika z przeprowadzonych rozmów, dzieci, które od progu swojej edukacji były przygotowywane do zajęć prowadzonych w twórczy sposób, dobrze odnajdywały się w trakcie nieszablonowych lekcji. Zaobserwowana sytuacja niewątpliwie jest konsekwencją rozwijania kompetencji 4K, które przyczyniły się do zwiększenia umiejętności poszczególnych jednostek, wpływając korzystnie na pracę całej klasy:

...Nie było tutaj większych trudności, jeżeli od początku pracowaliśmy metodami stymulującymi te kompetencje 4K, czyli gdzie było miejsce na twórcze myślenie, na dyskusję, na wyrażenie własnej opinii bez strachu, przed tą oceną czy przed krytyką, na dyskusję, na współpracę albo ewentualnie indywidualizację (N3)

Współtworzenie środowiska edukacyjnego przez uczniów przyczynia się do wzrostu ich motywacji oraz satysfakcji z podejmowanych działań. Czynne uczestnictwo podczas zajęć wpływa na lepsze przyswajanie informacji oraz zapamiętywanie.

Korzyści oraz trudności w rozwijaniu 4K w edukacji wczesnoszkolnej

Do niewątpliwych korzyści wynikających z prowadzenia zajęć w sposób nieszablonowy można zaliczyć wyniki osiągnięte przez uczniów na koniec klasy trzeciej. Jak opowiada jedna z badanych:

Wszystkie dzieci w mojej klasie przekroczyły 85%. Wszystkie. Również te najsłabsze dzieci. Z kolei część tych słabszych dzieci osiągnęła wyniki powyżej 90%, co było dla nas zaskakujące. Najlepszy z ortografii był chłopiec, który był z Ukrainy. To też był dla nas ogromny szok. Później dostał ode mnie taki dyplom mistrza ortografii, bo ten tam miał też bardzo blisko 100%. A przypominam, jest to chłopiec z Ukrainy, który doszedł do nas dopiero od drugiej klasy szkoły podstawowej. (N3)

Kolejna nauczycielka opowiada, iż nie praktykowano przeprowadzania testu kompetencji po klasie trzeciej, jednak:

Podręcznik serwował takie sprawdziany i oni wypadali naprawdę całkiem wysoko. (N1)

W pracy dydaktycznej, która intensywnie stymuluje kompetencje 4K, badane nauczycielki zauważają również pewne trudności. Wiążą się one często ze zbyt wysokim poziomem wykonywanych zadań, znajomością danej techniki pracy lub zmęczeniem wynikającym z dużego zaangażowania każdego ucznia w danym projekcie:

Są interesujące, ale mogą być też niestety trudne. Tak jak mówię, jeżeli to jest klasa, która dopiero się ich uczy, to trzeba najpierw zaznajomić ich z technikami działania, z metodami, czyli żeby dzieci poznały sposób, w jaki działa metoda sześciu kapeluszy. Nie mogę każdemu dziecku rozdać koloru i powiedzieć, ty działasz tak, tak, tak, bo nie zrozumieją tego. Czasem musi być to metoda tak jakby próbna. Sprawdzamy, czy nam się ona powiedzie, zrealizuje. (N3)

Jedną z wymienianych kompetencji 4K stanowi kooperacja, która, jak wynika z analizy wypowiedzi badanych, jest dla wielu uczniów dużym wyzwaniem. Często nauczycielki spotykają się z niechęcią poszczególnych uczniów do pracy w grupie z osobami spoza kręgu ich bliskich znajomych. Jak wynika z literatury przedmiotu, umiejętność współpracy jest kluczowa w funkcjonowaniu w społeczeństwie oraz na rynku pracy (Musiał 2024: 75), dlatego jej kształtowanie powinno być obecne od najmłodszych lat:

Nie przyszła dzieciom z łatwością praca w tych zespołach. I praca zespołowa nie jest łatwa. To nie jest tak, że powiemy dzieciom, podzielcie się na zespoły i wykonajcie zadanie. Przy tym jest naprawdę dużo pracy i wypracowania takiej umiejętności pracy w zespole. (N2)

Niechęć lub nieśmiałość uczniów może być wynikiem wielu czynników, jak na przykład strach przed ośmieszeniem na forum klasy lub brak świadomości własnego potencjału. Badane nauczycielki, które dostrzegają znaczenie rozwijania kompetencji współpracy w klasie, starają się unikać sytuacji biernego uczestnictwa któregoś z członków grupy, zachęcając lub uświadamiając znaczenie jego zaangażowania w pracę:

Zawsze była osoba w grupie, która nic nie mówiła, ja mówiłam wtedy, że okej osoba która ma niekoniecznie pomysł na to jak prowadzić dyskusję, zajmie się ilustracją, albo jeśli nie chcesz przedstawiać, to okej, to narysuj na przykład, jak to by mógł wyglądać, albo opisz, ale oczywiście to też nie było tak, że zawsze udawało mi się znaleźć idealne rozwiązanie dla takiej osoby, no nie, tylko ta osoba często się okazywało, że była dobrym słuchaczem. Na przykład jak miała problem, żeby narysować, żeby, miała problem żeby wystąpić, ale na przykład żeby opisać, to już było co innego, więc gdzieś znalazła ta osoba swoją niszę. (N1)

Niepokojący sygnał, w obliczu konieczności wdrażania zmian w systemach edukacyjnych, stanowi wypowiedź jednej z badanych dotycząca przyjmowanej postawy przez niektórych rodziców. Opisywana niechęć i brak zaufania są czynnikiem blokującym twórcze podejście nauczycieli, którzy z obawy przed negatywną opinią oraz oceną społeczną, mogą stracić swoją motywację do tworzenia nieszablonowych zajęć, które rozwijają 4K wśród dzieci:

Rodzice nie byli przekonani na ile procent dziecko coś potrafi. Nie mieli możliwości porównywania między sobą dzieci. I to dla nich było straszne. To wprowadzało jakieś obawy czy lęk. Natomiast dzieci przechodząc do innych placówek, okazywało się, że są bardzo wysoko edukacyjnie. (N3).

Wysokie wyniki w nauce uzyskiwane przez uczniów świadczą o efektywności procesu nauczania opartego na twórczych metodach rozwijających 4K. Jednocześnie sposób pracy nauczyciela wymaga od niego większego zaangażowania oraz elastyczności w przygotowywaniu zajęć. Alarmujące wydaje się podejście niektórych rodziców, których sposób myślenia na temat edukacji cechuje ograniczona otwartość na to, co nowe.

Wnioski

Analiza wywiadów przeprowadzonych z nauczycielkami, które w swojej pracy dydaktycznej koncentrują się na rozwijaniu kompetencji 4K, pozwala na wysunięcie wniosku, iż edukacja wczesnoszkolna stanowi kluczowy etap w kształtowaniu umiejętności

przyszłości wśród uczniów. Szczególnie ważne w procesie poznawania i konstruowania wiedzy przez dzieci jest sposób organizowania środowiska uczenia się. Kluczowa jest również świadomość nauczycieli dotycząca konieczności wdrażania zmian w sposobie prowadzenia lekcji. Jak wynika z przeprowadzonych rozmów, uczniowie, którzy mają możliwość rozwijania kompetencji krytycznego myślenia, kooperacji, komunikacji i kreatywności, osiągają wysokie wyniki oraz dobre przygotowanie do zmieniającej się rzeczywistości. Wykorzystanie bardziej elastycznego i mniej schematycznego modelu pracy przyczynia się do stymulowania dziecięcej kreatywności (Zbróg 2020: 25), będącej podstawą wszelkich aktywności uczniów wiążących się z 4K. Praca metodami aktywizującymi i projektowymi stosowana w trakcie zajęć przyczynia się do znacznie większego zaangażowania oraz zainteresowania dzieci tematyką zajęć. Wydaje się to być szczególnie ważne w kontekście wizji przyszłego świata, który dzięki rozwijaniu kompetencji 4K sprzyjałby kształtowaniu odpowiedniej postawy obywatelskiej, otwartości na potrzeby innych oraz zbiorowej gotowości do troski o wspólne dobro (Lamri 2021: 173). Analiza wypowiedzi nauczycielek pozwala na sformułowanie wniosku, iż uczniowie klas początkowych, odpowiednio stymulowani mogą skutecznie rozwijać kompetencje 4K podczas zajęć, co może decydować o zwiększeniu powodzenia na dalszych szczeblach edukacji.

Bibliografia

- Balachowicz J., 2017, *Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany. Dyskurs standardów czy dyskurs wartości?* „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, nr 36(1), s.11-27. Pozyskano <https://dlibra.umcs.lublin.pl/dlibra/doccontent?id=29252>
- Bartoszewicz M., 2021/2022, *Edukacja do twórczości-w poszukiwaniu możliwości wspierania kreatywności uczniów*, „Edukacja Wczesnoszkolna. Zeszyty Kieleckie”, z. 2, s. 19-32.
- Bonar J., Zbróg Z., 2023, *Realizacja zadania projektowego przez uczniów klasy drugiej szkoły podstawowej – od komplementowania do pytań generujących wytwarzanie pomysłów*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 43(2), s. 57-79.
- Dobrołowicz J., Garbat A., 2020, *Szkoła w wirtualnej przestrzeni*, Kielce.
- Filipiak-Adamus, K., 2025, *Rozwój kompetencji 4K jako narzędzie adaptacji społecznej – metodyka pracy nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, „Pedagogika Społeczna Nova”, 5(10), s. 105-117. doi: 10.14746/psn.2025.5.10.6.
- Gawroński K., 2024, *Motywacyjna rola oceny pracy nauczyciela i jej wpływ na zmiany w szkole*, [w:] K. Gawroński, S. M. Kwiatkowski (red.), *Dobry nauczyciel-dobry uczeń – dobra szkoła*, Warszawa, s.424-435.
- Gudkova S., 2012, *Wywiad w badaniach jakościowych*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, t. 2, Warszawa, s. 111-129.
- Lamri J., 2021, *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, Komunikacja, Krytyczne myślenie, Kooperacja*, Warszawa.
- Marzec H., Depczyńska D., 2020, *Wykorzystanie innowacyjnych metod nauczania przez współczesnych nauczycieli w klasach I-III szkoły podstawowej*, „Kultura i Wychowanie”, 2(18), s. 35-52. Pozyskano https://doi.org/10.25312/2083-2923.18/2020_03hmd

- Musiał E., 2024, *Doskonalenie umiejętności pracy grupowej uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, 19, s. 73-87. doi: 10.19251/sej/2024.19(6).
- Palacz M., 2018, *Rozwijanie kompetencji językowych i komunikacyjnych uczniów z wadami wymowy na poziomie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] Z. Załona, B. Lisowska (red.), *Kluczowe kompetencje rozwijane w kształceniu i wychowaniu*, Nowy Sącz, s. 79-86.
- Parczewska T., Zwierzchowska I., 2017. *Swoistość postrzegania kreatywności*, [w:] J. Bałachowicz, I. Adamek (red.), *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*, Warszawa, s.18-40.
- Uszyńska-Jarmoc J., 2008., *Komu sprzyja szkoła? Różnice w rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Psychologia Rozwojowa”, 13(2), s. 85-100. Pozyskano <https://bibliotekanauki.pl/articles/637073>
- Załona Z., 2018, *Rozważania o kompetencjach kluczowych w kontekście edukacji*, [w:] Z. Załona, B. Lisowska (red.), *Kluczowe kompetencje rozwijane w kształceniu i wychowaniu*. Nowy Sącz, s. 10-20.
- Zbróg Z., 2020, *Organizowanie środowiska edukacyjnego sprzyjającego ujawnianiu i rozwijaniu kreatywności dziecięcej*, „Forum Pedagogiczne”, 10(1), s. 19-30. Pozyskano <https://czasopisma.uksw.edu.pl/index.php/fp/article/view/6387/6039>



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

MATEUSZ ŁĘGOCKI

Student I roku wychowania fizycznego i zdrowotnego, studia II stopnia

Studenckie Koło Naukowe „Fizycznie Kulturalni”

Uniwersytet Łódzki

First-year student of Physical Education and Health, second-cycle programme

“Fizycznie Kulturalni” Student Science Club

University of Lodz

Poziom uczestnictwa uczniów szkoły podstawowej w zajęciach sportowych oraz uwarunkowania postrzegania atrakcyjności wychowania fizycznego w kontekście płci

Primary School Pupils' Participation in Sports Activities and Perceptions of the Attractiveness of Physical Education by Gender

Summary: The aim of the study was to determine the level of primary school pupils' participation in sports activities and to analyse the relationship between participation frequency and the perceived attractiveness of physical education classes, with gender taken into account. The study involved 105 pupils in Years 4–8 from the Lodz Voivodeship. A questionnaire survey was conducted using an original instrument. The results indicate that 55,2% of pupils participate regularly, while 21,9% do so only occasionally or not at all. Most respondents (69,5%) regard the classes as attractive or partly attractive. No clear differences were observed between girls and boys. The findings highlight the need to make physical education classes more appealing in order to increase pupil engagement.

Keywords: attractiveness of classes, engagement, physical activity, pupils, motivation

Wstęp

Aktywność fizyczna stanowi jeden z kluczowych elementów prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży. Regularny udział w zajęciach sportowych wpływa nie tylko na rozwój fizyczny organizmu, lecz także na kształtowanie kompetencji społecznych, emocjonalnych oraz zdrowych nawyków życiowych. W środowisku szkolnym szczególną rolę w tym zakresie odgrywają zajęcia wychowania fizycznego oraz różnorodne formy aktywności sportowej organizowane dla uczniów szkoły podstawowej. Współczesne badania wskazują jednak, że poziom aktywności fizycznej dzieci nie zawsze jest wystarczający, a zainteresowanie uczestnictwem w zajęciach sportowych bywa zróżnicowane. Istotnym

czynnikiem wpływającym na zaangażowanie uczniów jest sposób postrzegania atrakcyjności tych zajęć. Jeżeli uczniowie postrzegają aktywność sportową jako interesującą, dostosowaną do ich potrzeb oraz dającą satysfakcję, częściej biorą w niej udział i wykazują większą motywację do uczestnictwa. Etap edukacji wczesnoszkolnej jest niezwykle istotnym okresem w rozwoju każdego dziecka. Mimo to bywa, że zarówno nauczyciele, jak i rodzice postrzegają ten etap jedynie jako naturalną kontynuację procesu kształcenia po zakończeniu edukacji przedszkolnej, traktując go jako kolejny, zwyczajny okres nauki (Ostrach 2025: 101-114). To właśnie ten okres kształtuje przyszłe pozytywne postawy wobec aktywności fizycznej oraz chęć uczestnictwa w zajęciach wychowania fizycznego, co może mieć znaczenie na późniejszych etapach edukacji. Uczniowie, którzy doświadczali kreatywnych i inspirujących zajęć w szkole podstawowej, mogą chętniej podejmować aktywność fizyczną zarówno w szkołach średnich, jak i w dorosłym życiu. Aktywne uczestnictwo w zajęciach wychowania fizycznego to również większa motywacja do nauki na innych zajęciach. Można to ująć w prosty sposób: im więcej aktywności ruchowej w życiu szkolnym, tym większa motywacja uczniów do nauki oraz lepsze perspektywy dla ich zdrowia. Wyzwanie nie polega jednak na prowadzeniu zajęć dla tych, którzy już chętnie uczestniczą w aktywności fizycznej. Prawdziwą trudnością jest takie zaplanowanie i poprowadzenie lekcji, aby także uczniowie mniej zainteresowani ruchem zaczęli dostrzegać w nim wartość i czerpać z niego przyjemność (Dudek 2007: 87). Z tego względu szczególnie ważne staje się poznanie zależności pomiędzy częstotliwością uczestnictwa uczniów w zajęciach sportowych a ich subiektywną oceną atrakcyjności tych form aktywności. Analiza tej relacji może dostarczyć cennych informacji dla nauczycieli wychowania fizycznego oraz organizatorów zajęć sportowych, umożliwiając lepsze dostosowanie programu zajęć do potrzeb i oczekiwań uczniów szkoły podstawowej.

Aktywny udział w zajęciach wychowania fizycznego ma istotny wpływ na rozwój biologiczny, psychiczny i społeczny dziecka. Okres edukacji podstawowej jest czasem intensywnego rozwoju, w którym dzieci szczególnie szybko nabywają nowe umiejętności, nawiązują relacje społeczne oraz kształtują poczucie własnej wartości. Odpowiednio prowadzone i atrakcyjnie organizowane zajęcia wychowania fizycznego mogą sprzyjać kształtowaniu pozytywnych postaw wobec aktywności fizycznej. Regularne i aktywne uczestnictwo w zajęciach wychowania fizycznego pozwala dziecku na szybką naukę nowych umiejętności ruchowych oraz przyswojenie zasady fair play, co ma pozytywny wpływ na późniejsze życie w społeczeństwie. Stałe uczestnictwo w zajęciach aktywności fizycznej może zapobiegać takim zjawiskom, jak: otyłość, nadciśnienie, choroby układu krążenia czy też rozwojowi zjawiska „hipokinezji, czyli stanu niedostatecznej aktywności fizycznej” (Nowak 2024: 5). Obecnie brak wystarczającej aktywności fizycznej stanowi rosnący, globalny problem społeczny. Współczesny styl życia znacząco obciąża układ nerwowy człowieka, jednocześnie ograniczając wysiłek fizyczny. Człowiek nie jest biologicznie przystosowany do siedzącego trybu życia, który dominuje w wielu społeczeństwach. W przeszłości sprawność fizyczna była konieczna do przetrwania, natomiast dzisiaj pozostaje kluczowa dla utrzymania zdrowia i zapewnienia długiego, jakościowego życia (Nowak 2024: 5). Dlatego istotne jest, aby zajęcia wychowania fizycznego były jak najciekawsze dla dzieci oraz żeby były dla nich motywujące i zachęcające do działania i uczestnictwa w nich. W kontekście edukacji szkolnej szczególne znaczenie ma tworzenie takich warunków organizacyjnych i dydaktycznych, które sprzyjają nie tylko regu-

larnemu uczestnictwu w zajęciach sportowych, ale także kształtują pozytywne postrzeganie aktywności fizycznej wśród uczniów. Atrakcyjnie zaplanowane lekcje wychowania fizycznego, dostosowane do wieku, możliwości oraz zainteresowań dzieci, mogą wpływać na wzrost ich motywacji do uczestnictwa, a tym samym przyczyniać się do budowania trwałych nawyków aktywnego stylu życia. Wysoki poziom atrakcyjności zajęć, rozumiany zarówno jako różnorodność form ruchowych, wprowadzenie elementów zabawy i rywalizacji, jak i indywidualne podejście do uczniów, może zwiększać częstotliwość uczestnictwa dzieci w aktywności fizycznej nie tylko w ramach lekcji szkolnych, ale również w czasie wolnym, poza szkołą.

Badania tego rodzaju pozwalają określić, które elementy programu zajęć są najbardziej motywujące, jakie przeszkody ograniczają uczestnictwo w aktywności fizycznej oraz w jaki sposób nauczyciele i organizatorzy zajęć mogą optymalizować warunki dydaktyczne. W efekcie zrozumienie tych zależności staje się nieodzownym elementem badań nad efektywnością edukacji fizycznej w szkole podstawowej, a wyniki mogą stanowić cenne wskazówki dla tworzenia programów edukacyjnych wspierających rozwój fizyczny, psychiczny i społeczny dzieci.

Materiał i metody badań

Dobór próby do badania był celowy. Badanie przeprowadzono wśród 105 uczniów, w tym 46 dziewcząt i 59 chłopców, uczących się w klasach 4–8 w szkołach podstawowych w województwie łódzkim. W badaniu uczestniczyli uczniowie ze Szkoły Podstawowej nr 125 w Łodzi, Szkoły Podstawowej nr 2 w Tuszninie, Szkoły Podstawowej nr 1 w Tuszninie, Szkoły Podstawowej nr 109 w Łodzi. Badania przeprowadzono z wykorzystaniem autorskiego kwestionariusza ankiety przygotowanego w formie elektronicznej na platformie Google Forms. Narzędzie badawcze miało charakter anonimowy i składało się z 23 pytań, w tym 22 pytań zamkniętych oraz 1 pytania otwartego. Pytania zamknięte miały najczęściej formę jednokrotnego lub wielokrotnego wyboru, co umożliwiało ilościową analizę uzyskanych odpowiedzi. Konstrukcja kwestionariusza została oparta na założeniach wynikających z przeglądu literatury dotyczącej postaw wobec kultury fizycznej oraz aktywności fizycznej dzieci i młodzieży. Pytania zostały pogrupowane tematycznie i odnosiły się do kilku obszarów badawczych, takich jak: częstotliwość uczestnictwa w zajęciach wychowania fizycznego, poziom zaangażowania w aktywność sportową poza szkołą, preferowane formy aktywności fizycznej oraz subiektywna ocena znaczenia sportu i wychowania fizycznego w życiu uczniów.

Kwestionariusz został zaprojektowany w sposób logiczny, przechodząc od pytań ogólnych do bardziej szczegółowych, co miało na celu zwiększenie czytelności i komfortu respondentów podczas udzielania odpowiedzi. Pytanie otwarte umożliwiało natomiast zebranie dodatkowych informacji na temat placówki szkolnej, do której dziecko uczęszczało.

Analiza zależności pomiędzy częstotliwością aktywności fizycznej a oceną atrakcyjności lekcji wychowania fizycznego miała charakter jakościowo-ilościowy i została przeprowadzona w ujęciu opisowym. Nie zastosowano testów statystycznych w tym zakresie

z uwagi na brak skonstruowanej zmiennej złożonej umożliwiającej bezpośrednie zestawienie obu kategorii w układzie tabelarycznym.

Zastosowanie dwóch form przeprowadzania ankiety (online i papierowej) umożliwiło dostosowanie narzędzia badawczego do wieku uczestników oraz zapewniło większą rzetelność i kompletność zebranych danych¹.

Celem badania było określenie poziomu uczestnictwa uczniów w zajęciach sportowych organizowanych przez szkołę. W analizie wyników uwzględniono również podział respondentów ze względu na płeć, aby sprawdzić, czy postrzeganie atrakcyjności zajęć wychowania fizycznego oraz poziom uczestnictwa różnią się między dziewczętami a chłopcami.

W pracy postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jak często badani uczniowie szkoły podstawowej uczestniczą w zajęciach sportowych?
2. Jakie czynniki wpływają na postrzeganie atrakcyjności zajęć wychowania fizycznego przez badanych uczniów?

Wyniki badań

Na początku zadano uczniom pytanie: „Jak często bierzesz udział w zajęciach sportowych organizowanych przez szkołę?”. Analiza odpowiedzi pozwoliła określić poziom regularności uczestnictwa w zajęciach sportowych wśród badanych oraz wskazać, jakie grupy uczniów angażują się w aktywność fizyczną częściej, a które rzadziej. Uzyskane dane posłużyły także do porównania odpowiedzi między dziewczętami (DZ) i chłopcami (CH).

Tabela 1. Deklarowana przez badanych uczniów częstotliwość udziału w zajęciach sportowych organizowanych przez szkołę z podziałem na płeć

Odpowiedź	CH	DZ	Razem	
	n (%)		n	%
Codziennie, regularnie uczestniczę we wszystkich zajęciach sportowych.	11 (18,6)	8 (17,4)	19	18,1
Kilka razy w tygodniu, często angażuję się w sport, ale nie uczestniczę we wszystkich zajęciach.	21 (35,6)	18 (39,1)	39	37,1

¹ Przedstawione wyniki badań są częścią pracy licencjackiej pt. *Postawy uczniów szkoły podstawowej wobec kultury fizycznej i sportu* napisanej pod kierunkiem dra hab. Arkadiusza Kaźmierczaka, prof. UŁ w Uniwersytecie Łódzkim w 2025 roku.

Kilka razy w miesiącu, tylko okazjonalnie biorę udział w zajęciach sportowych.	13 (22,0)	11 (23,9)	24	22,9
Rzadko, najczęściej unikam takich zajęć, ale czasami biorę udział.	9 (15,3)	6 (13,0)	15	14,3
Nigdy, nie interesują mnie zajęcia sportowe organizowane przez szkołę.	5 (8,5)	3 (6,5)	8	7,6

Źródło: opracowanie własne

Analiza danych przedstawionych w Tabeli 1 pokazuje, że większość badanych uczniów uczestniczy w zajęciach sportowych przynajmniej kilka razy w tygodniu. Wśród chłopców 18,6% deklaruje codzienne, regularne uczestnictwo we wszystkich zajęciach sportowych, natomiast w grupie dziewcząt odsetek ten wynosił 17,4%. Największa grupa badanych (35,6% chłopców i 39,1% dziewcząt) deklaruowała udział kilka razy w tygodniu, angażując się w większość zajęć sportowych. Mniejszą grupę stanowili uczniowie biorący udział w zajęciach okazjonalnie – kilka razy w miesiącu – stanowiąca 22,0% chłopców i 23,9% grupa dziewcząt. Rzadkie uczestnictwo, czyli unikanie zajęć, ale sporadyczne branie w nich udziału, zadeklarowało 15,3% chłopców i 13,0% dziewcząt. Najmniejszą grupę stanowiły dzieci, które nigdy nie uczestniczą w zajęciach sportowych organizowanych przez szkołę, w tym 8,5% chłopców i 6,5% dziewcząt.

Łącznie stwierdzono, że 55,2% uczniów uczestniczy w zajęciach sportowych regularnie (codziennie lub kilka razy w tygodniu), co wskazuje na stosunkowo wysoki poziom zaangażowania dzieci w aktywność fizyczną organizowaną przez szkołę. Natomiast 21,9% uczniów deklaruje sporadyczny udział lub brak udziału w zajęciach, co może sugerować potrzebę wprowadzenia działań motywujących do większej aktywności wśród tej grupy.

Następnie zapytano respondentów o to: Czy uważasz, że lekcje wychowania fizycznego w Twojej szkole są ciekawe? Pytanie to miało na celu ocenę subiektywnego postrzegania atrakcyjności zajęć przez uczniów. Uzyskane odpowiedzi pozwoliły porównać opinie chłopców i dziewcząt oraz wskazać, w jakim stopniu zajęcia wychowania fizycznego spełniają oczekiwania uczniów pod względem różnorodności i inspirującego charakteru.

Analiza danych przedstawionych w Tabeli 2 wskazuje, że większość uczniów ocenia zajęcia wychowania fizycznego jako przynajmniej częściowo atrakcyjne. W grupie chłopców 18,6% uznało zajęcia za zdecydowanie atrakcyjne, natomiast wśród dziewcząt odsetek ten był nieco wyższy i wynosił 19,6%. Największa grupa badanych – 47,5% chłopców i 54,3% dziewcząt – zadeklarowała, że niektóre zajęcia są ciekawe, ale inne bywają monotonne.

Odsetek uczniów, którzy ocenili zajęcia jako raczej nieatrakcyjne, wyniósł 22,0% w grupie chłopców i 19,6% w grupie dziewcząt. Najmniejszą grupę stanowili uczniowie uznający zajęcia za zdecydowanie nieciekawe – 11,9% chłopców i 6,5% dziewcząt.

Łącznie można stwierdzić, że 69,5% uczniów ocenia lekcje wychowania fizycznego jako atrakcyjne lub częściowo atrakcyjne, co wskazuje na ogólnie pozytywny odbiór

Tabela 2. Ocena atrakcyjności lekcji wychowania fizycznego przez badanych uczniów z podziałem na płeć

Odpowiedź	CH	DZ	Razem	
	n (%)		n	%
Zdecydowanie tak, zajęcia są różnorodne i inspirujące.	11 (18,6)	9 (19,6)	20	19,0
Czasami, niektóre zajęcia są ciekawe, ale inne bywają monotonne.	28 (47,5)	25 (54,3)	53	50,5
Raczej nie, zazwyczaj lekcje są mało interesujące i przewidywalne.	13 (22,0)	9 (19,6)	22	21,0
Zdecydowanie nie, zajęcia są nudne i brakuje na nich atrakcyjnych form aktywności.	7 (11,9)	3 (6,5)	10	9,5

Źródło: opracowanie własne

zajęć. Jednocześnie 30,5% badanych postrzega je jako mało atrakcyjne lub nieatrakcyjne, co może sugerować potrzebę wprowadzenia bardziej zróżnicowanych i angażujących form aktywności fizycznej.

Podsumowanie i wnioski

Przeprowadzone badania wśród 105 uczniów szkół podstawowych z województwa łódzkiego pozwoliły określić poziom uczestnictwa w zajęciach sportowych organizowanych przez szkołę oraz sposób postrzegania atrakcyjności lekcji wychowania fizycznego. Uzyskane wyniki wskazują, że ponad połowa badanych uczniów (55,2%) uczestniczy w zajęciach sportowych regularnie, tj. codziennie lub kilka razy w tygodniu. Świadczy to o stosunkowo wysokim poziomie zaangażowania dzieci w aktywność fizyczną oferowaną przez szkołę. Jednocześnie 21,9% uczniów deklaruje sporadyczny udział lub całkowity brak uczestnictwa w zajęciach sportowych, co może wskazywać na istnienie barier ograniczających ich aktywność.

Analiza postrzegania atrakcyjności lekcji wychowania fizycznego wykazała, że większość uczniów (69,5%) ocenia je jako atrakcyjne lub częściowo atrakcyjne. Największa grupa badanych wskazała, że niektóre zajęcia są interesujące, podczas gdy inne bywają monotonne, co może wskazywać na potrzebę większego zróżnicowania zajęć. Jednocześnie 30,5% uczniów postrzega lekcje jako mało atrakcyjne lub nieatrakcyjne, co może negatywnie wpływać na ich zaangażowanie w podejmowanie aktywności fizycznej.

Nie odnotowano istotnych różnic pomiędzy dziewczętami a chłopcami ani w zakresie częstotliwości uczestnictwa w zajęciach sportowych, ani w ocenie atrakcyjności lekcji wychowania fizycznego. Może to sugerować, że w analizowanej grupie płeć nie różnicowała istotnie odpowiedzi respondentów.

Na podstawie przeprowadzonych badań sformułowano następujące wnioski:

1. Większość badanych uczniów szkoły podstawowej regularnie uczestniczy w zajęciach sportowych organizowanych przez szkołę, jednak istotna część uczniów deklaruje niską aktywność lub brak uczestnictwa w tego typu zajęciach.
2. Postrzeganie atrakcyjności lekcji wychowania fizycznego wśród badanych uczniów jest w większości pozytywne, jednak znaczna grupa respondentów wskazuje na ich powtarzalność oraz ograniczone zróżnicowanie form aktywności.
3. W badanej grupie nie stwierdzono wyraźnych różnic pomiędzy dziewczętami a chłopcami w zakresie częstotliwości uczestnictwa w zajęciach sportowych ani w ocenie atrakcyjności lekcji wychowania fizycznego, co wskazuje na zbliżony sposób ich postrzegania niezależnie od płci.
4. Uzyskane wyniki mogą stanowić przesłankę do dalszej analizy oraz rozważenia potrzeby uatrakcyjnienia lekcji wychowania fizycznego poprzez wprowadzanie bardziej zróżnicowanych form aktywności oraz elementów zwiększających zaangażowanie uczniów.
5. Zwiększenie atrakcyjności lekcji wychowania fizycznego może pozostawać powiązane z poziomem uczestnictwa uczniów w zajęciach sportowych organizowanych przez szkołę, jednak stwierdzenie tego typu relacji wymagałoby przeprowadzenia pogłębionych badań o charakterze analitycznym.

Bibliografia

- Dudek D., Nowak Lipka D., Latinek K., 2007, *Choreografia hi/lo w lekcji wychowania fizycznego dla młodzieży gimnazjalnej*, „Acta Scientifica Academiae Ostroviensis”, nr 26, s. 87-93.
- Nowak P.F., 2024, *Aktywność fizyczna uczniów: refleksje nad szkolną praktyką*, wyd. I, Warszawa.
- Ostrach Z., 2025, *Rola zajęć aktywności fizycznej na etapie edukacji wczesnoszkolnej*. „Eruditio et Ars”, Nowy Sącz, s. 101-114.



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

KLAUDIA MARYNIARCZYK

Studentka IV roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, studia jednolite magisterskie
Koło Naukowe Ambitni dla Przyszłości
Staropolska Akademia Nauk Stosowanych w Kielcach, filia w Myślenicach
Fourth-year student of Preschool and Early School Pedagogy, long-cycle master's programme
"Ambitni dla Przyszłości" Scientific Circle
Old Polish University of Applied Sciences in Kielce, Branch in Myślenice

Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) u dziewczynki – studium przypadku i proces diagnostyczny

Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) in a Girl: A Case Study and the
Diagnostic Process

Summary: The article addresses attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in the context of a child's diagnostic process. Its aim is to demonstrate the complexity of ADHD diagnosis and the importance of a multidisciplinary approach to assessing a child's functioning. The study draws on an analysis of the relevant literature and a case study based on an interview, medical records and specialist opinions. Particular attention is paid to the diagnostic criteria in the ICD-10 and DSM-IV classifications, as well as to the role of psychological and neuropsychological assessment. The importance of identifying symptoms early while avoiding premature diagnosis is emphasised. The conclusions indicate that an accurate diagnosis of ADHD requires a comprehensive approach that takes account of the child's functioning in different environments and involves cooperation among specialists, thereby enabling appropriate forms of therapeutic support to be implemented.

Keywords: diagnostic process, hyperactivity, child functioning, multidisciplinary diagnosis, child development

Wstęp

Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) stanowi zaburzenie neurorozwojowe o złożonej etiologii, na którą wpływa wiele współdziałających czynników. W literaturze podkreśla się znaczenie zarówno uwarunkowań biologicznych, takich jak zaburzenia neurometaboliczne i genetyczne, w tym mutacje genowe, jak i czynników środowiskowych oraz prenatalnych. Współczesne ujęcia wskazu-

ją, że ADHD należy rozpatrywać jako zaburzenie o podłożu neurologicznym, bezpośrednio związane z funkcjonowaniem układu nerwowego, a nie jako efekt niewłaściwego wychowania czy błędów rodzicielskich. Badania nad funkcjonowaniem mózgu dzieci z ADHD wykazują istotne różnice strukturalne i rozwojowe w porównaniu z ich rówieśnikami. Obserwuje się mniejszą objętość mózgu, w tym zmniejszenie jądra ogoniastego, a także opóźnione dojrzewanie struktur mózgowych, które może wynosić od 2,5 do 3 lat. Choć w okresie dorastania wielkość mózgu może zbliżać się do normy, często się utrzymują trudności w jego funkcjonowaniu. Dotyczą one przede wszystkim obszarów odpowiedzialnych za kontrolę zachowania, pamięć roboczą oraz funkcje wykonawcze, co w znaczący sposób wpływa na codzienne funkcjonowanie dzieci (Bednarska 2021: 11-12). ADHD charakteryzuje się przede wszystkim trudnościami w utrzymaniu uwagi, nadmierną impulsywnością oraz nadruchliwością. Dzieci z tym zaburzeniem mają problem z koncentracją uwagi wynikający z zaburzonego systemu hamowania reakcji. Często podczas lekcji ruszają się, wiercą i biegają oraz działają impulsywnie. Ich system hamowania rozwija się wolniej, natomiast obszary mózgu odpowiedzialne za pobudzenie wykazują zwiększoną aktywność. Trudności te przekładają się na problemy w szkole, w tym w zakresie organizacji i planowania działań, tendencję do odkładania obowiązków oraz liczne niepowodzenia społeczne (Jerzak, Kołakowski 2015: 18-19). Konsekwencje tych deficytów są wielowymiarowe i obejmują zarówno sferę edukacyjną, jak i społeczną. Dzieci z ADHD często osiągają niższe wyniki w nauce, napotykają trudności w relacjach rówieśniczych oraz w późniejszym funkcjonowaniu zawodowym. Nagromadzenie niepowodzeń, interpretowanych jako osobiste porażki, sprzyja obniżeniu poczucia własnej wartości. W rezultacie pojawiają się negatywne myśli i przekonania, które mogą prowadzić do lęku, obniżonego nastroju, złości, a nawet zachowań agresywnych czy auto-agresywnych. W niektórych przypadkach dochodzi do rozwoju dodatkowych zaburzeń, takich jak: zaburzenia opozycyjno-buntownicze, depresyjne czy lękowe, co dodatkowo pogarsza funkcjonowanie dziecka i nasila objawy ADHD, tworząc swoisty mechanizm błędnego koła. Z danych epidemiologicznych wynika, że ADHD występuje u 3–7% dzieci, przy czym diagnoza stawiana jest około trzykrotnie częściej u chłopców niż u dziewczynek. W Polsce szacuje się, że objawy tego zaburzenia przejawia około 4,4% dzieci w wieku 7–8 lat (Kamińska 2010: 14). Warto jednak zaznaczyć, że przebieg ADHD jest zróżnicowany; w łagodniejszych przypadkach niektóre objawy mogą z czasem ulegać osłabieniu, a funkcjonowanie w dorosłości może mieścić się w granicach normy. Nie dotyczy to jednak wszystkich osób, szczególnie gdy pierwsze symptomy pojawiają się już w wieku przedszkolnym. W związku z powyższym szczególnego znaczenia nabiera wczesne rozpoznanie zaburzenia oraz wdrożenie odpowiednich form wsparcia. Bagatelizowanie objawów i oczekiwanie ich samoistnego ustąpienia prowadzi do pozostawienia dziecka bez pomocy, zwiększa ryzyko narastania trudności oraz pogłębia negatywne doświadczenia i możliwość wystąpienia licznych powikłań. Tymczasem właściwa diagnoza, odpowiednie oddziaływania terapeutyczne oraz, w razie potrzeby, leczenie farmakologiczne mogą znacząco ograniczyć negatywne skutki ADHD i wspierać prawidłowy rozwój dziecka (Jerzak, Kołakowski 2015: 17).

Rozwój i funkcjonowanie dziewcząt z ADHD na poszczególnych etapach życia

Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) u dziewcząt i kobiet bardzo często pozostaje nierozpoznany lub diagnozowany błędnie. Może to wynikać z faktu, że objawy występujące u dziewczynek różnią się od tych obserwowanych u chłopców. Uznaje się, że ponad połowa z nich nie otrzymuje właściwej pomocy, co prowadzi do licznych komplikacji wynikających z braku odpowiedniej terapii oraz rosnących oczekiwań wobec dziewcząt. Konsekwencją braku właściwego rozpoznania są trudności w codziennym funkcjonowaniu, problemy edukacyjne oraz zwiększone ryzyko rozwoju zaburzeń współistniejących (Świecar 2024: 676). Badania przeprowadzone przez Harris Interactive w Stanach Zjednoczonych wykazały, że 14% kobiet przed postawieniem diagnozy ADHD było leczonych antydepresantami, podczas gdy wśród mężczyzn odsetek ten wynosił 5%. Jednym z głównych objawów zaburzenia jest deficyt uwagi (Bednarska 2021: 57-59).

Pierwsze objawy ADHD mogą być obserwowane już w okresie niemowlęcym. Badania przeprowadzone przez Rebeccę L. Stephens, Hebę E. Elsayed, J. Stevena Reznicka, Elizabeth R. Crais oraz Lindę R. Watson objęły 276 rodziców, którzy oceniali zachowania swoich dwunastomiesięcznych dzieci na podstawie kwestionariusza *The First Year Inventory*. Wyróżniono trzy obszary uwagi: społeczną, inicjowanie uwagi społecznej oraz niespołeczną uwagę sensoryczną. W badaniach podłużnych analizowano również reaktywność czteromiesięcznych niemowląt, a następnie zestawiano ją z wynikami diagnozy ADHD w wieku 7 i 9 lat, co wskazuje na ciągłość rozwojową objawów. W drugim roku życia mogą pojawiać się pierwsze sygnały trudności rozwojowych, takie jak nadmierna aktywność czy krótki czas snu. Ich interpretacja jest jednak utrudniona ze względu na naturalny etap rozwojowy dziecka określanej jako bunt dwulatk. Istotnym wskaźnikiem wczesnych trudności są problemy z regulacją emocji. U dzieci powyżej 3. roku życia za niepokojące uznaje się częste zachowania agresywne oraz incydenty autoagresji, takie jak uderzanie głową czy gryzienie się. Proces diagnostyczny zaleca się rozpoczynać najwcześniej około 4. roku życia, jednak nie należy się spieszyć z ostatecznym rozpoznaniem, ponieważ nie wszystkie obserwowane objawy utrzymują się w późniejszym wieku (Bednarska 2021: 65-68).

W wieku przedszkolnym (3–6 lat) wyróżnia się dwa główne typy ADHD: z przewagą nadaktywności i impulsywności oraz z przewagą deficytu uwagi, przy czym objawy nie zawsze są jednoznacznie przypisane do jednego z nich. Nasilenie objawów często obserwuje się w środowisku domowym, gdzie dziecko czuje się bezpiecznie. Dziewczynki z nadaktywnością i impulsywnością często wykazują bardzo dobre zdolności motoryczne i dobrze funkcjonują w aktywnościach fizycznych, szczególnie na świeżym powietrzu. Jednocześnie mają trudności z zadaniami wymagającymi koncentracji i pozostawania w miejscu. Zajęcia stolikowe stanowią dla nich duże wyzwanie. Charakterystyczna jest także zmienność snu oraz rozbudowane słownictwo i silna potrzeba komunikacji – dziewczynki zadają wiele pytań, przerywają wypowiedzi i mają tendencję do dominiowania w rozmowie oraz narzucania własnych zasad zabawy. Wymagają stałego nadzoru, co utrudnia im nawiązywanie relacji rówieśniczych. W wykonywanych zadaniach skupiają się na szybkim ich ukończeniu kosztem jakości. Ich funkcjonowanie emocjo-

nalne jest niestabilne; drobne niepowodzenia mogą wywoływać gwałtowne reakcje, takie jak płacz czy histeria. Dziewczynki z przewagą deficytu uwagi często pozostają niezauważone, ponieważ nie sprawiają trudności wychowawczych. Są wycofane, mają trudności z koncentracją i bywają określane jako „marzycielki”. Może występować opóźnienie rozwoju mowy, co pogłębia trudności komunikacyjne i wpływa na obniżoną samoocenę. Problemy z ekspresją językową utrudniają aktywne uczestnictwo w zajęciach i mogą prowadzić do błędnej oceny ich możliwości poznawczych. Badania przeprowadzone na grupie 93 dzieci, w tym 45 z ADHD, w pięciu obszarach rozwojowych wykazały, że dzieci z ADHD osiągają gorsze wyniki w większości z nich, z wyjątkiem wiedzy ogólnej i rozwoju poznawczego. Ponadto aż 79% dzieci z nadpobudliwością psychoruchową nie spełnia kryteriów gotowości szkolnej, podczas gdy w grupie dzieci bez ADHD odsetek ten wynosi 13%. Wskazuje to na większe trudności w codziennym funkcjonowaniu oraz wolniejsze tempo rozwoju. Wczesne objęcie dziecka specjalistyczną pomocą może znacząco poprawić jego funkcjonowanie i przygotowanie do nauki szkolnej (Bednarska 2021: 68-76).

Wejście w wiek wczesnoszkolny wiąże się z koniecznością sprostania nowym wymaganiom. Uczniowie z ADHD muszą odnaleźć się w nowym środowisku, podporządkować zasadom oraz utrzymać koncentrację przez dłuższy czas. Wymóg pozostawania w ławce często prowadzi do otrzymywania negatywnych informacji zwrotnych, co obniża samoocenę. W relacjach rówieśniczych widoczna jest sprzeczność między silną potrzebą przynależności a trudnościami w dostosowaniu się do grupy. Dziewczynki mogą być postrzegane jako samolubne, ponieważ realizując własne cele, nie uwzględniają potrzeb innych. W sytuacji odrzucenia towarzyszą im intensywne, choć krótkotrwałe emocje. Dziewczęta z deficytem uwagi częściej utrzymują stabilne, lecz ograniczone relacje. Charakterystyczne są także trudności w regulacji emocji oraz impulsywność reakcji. W trakcie zajęć mogą „odpływać”, jednak po zwróceniu uwagi potrafią wrócić do zadania. Istotne jest, aby reakcja nauczyciela była dyskretna. Dziewczęta często nie są adekwatnie oceniane w środowisku szkolnym. Ich osiągnięcia bywają niedoceniane, a objawy maskowane, szczególnie u osób o wysokim ilorazie inteligencji. Może występować znaczna rozbieżność między funkcjonowaniem poznawczym a emocjonalno-społecznym. Relacje rodzinne dziewcząt z ADHD bywają obciążające. W sytuacji, gdy rodzice również zmagają się z podobnymi trudnościami, mogą mieć problem z regulacją własnych emocji, co prowadzi do konfliktów. Badania wykazały, że dziewczęta z ADHD częściej doświadczają nadużyć (14,3%) niż ich rówieśniczki bez zaburzeń (4,5%), szczególnie w podtypie mieszanym (Bednarska 2021: 76-86). Duże znaczenie dla funkcjonowania dziecka ma relacja z opiekunem oraz współpraca rodziny ze specjalistami. Z badań nad funkcjonowaniem rodziny wynika, że rodziny dzieci z ADHD otrzymują niewystarczające wsparcie specjalistyczne. W myśl teorii Ludwiga van Bertalanffy’ego rodzinę traktuje się jako system wzajemnie powiązanych elementów, który w sposób elastyczny dostosowuje się do potrzeb jednostki i realizuje podstawowe zadania społeczne (Kobosko, Ganc 2025: 61-62).

W okresie wczesnej adolescencji następuje wzrost wymagań edukacyjnych. Zmieniający się nauczyciele oraz konieczność samodzielnej organizacji pracy stanowią duże obciążenie. Wiele uczennic nie radzi sobie z tymi wymaganiami, co prowadzi do pogorszenia wyników w nauce. Na tym etapie często dochodzi do diagnozy. Jednocześnie poja-

wia się zjawisko maskowania trudności, które może prowadzić do przeciążenia psychicznego. Badania wskazują, że dziewczęta z ADHD są gorzej postrzegane przez rówieśników i nauczycieli oraz częściej należą do grupy uczniów nie lubianych. W późnej adolescencji objawy nie ustępują – pojawiają się trudności w adaptacji do życia dorosłego, obniżona samoocena oraz rezygnacja z dalszej edukacji. Wzrasta również ryzyko zachowań ryzykownych, takich jak: palenie papierosów czy nadmierne spożywanie alkoholu. W życiu dorosłym utrzymują się trudności organizacyjne, problemy z zarządzaniem czasem, skłonność do spóźnień oraz zapominania o obowiązkach. Osoby z ADHD często doświadczają poczucia chaosu, niskiej samooceny oraz trudności w relacjach interpersonalnych (Bednarska 2021: 86-106).

Podsumowując, należy stwierdzić, że ADHD u dziewcząt ma charakter wielowymiarowy i zmienny w czasie. Objawy ewoluują wraz z wiekiem i wymaganiami środowiskowymi, a brak wczesnej diagnozy oraz odpowiedniego wsparcia prowadzi do narastania trudności na kolejnych etapach życia.

Proces diagnostyczny ADHD u dziecka

Rozpoznanie zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) jest procesem złożonym, wieloetapowym i wymagającym podejścia interdyscyplinarnego. Występowanie tego zaburzenia znacząco wpływa na funkcjonowanie jednostki. Objawy często rozwijają się już przed 7. rokiem życia (Nowogrodzka, Piasecki 2021: 134). Choć pierwsze symptomy mogą być obserwowane we wczesnym dzieciństwie, a nawet w okresie niemowlęcym, pełna i wiarygodna diagnoza najczęściej możliwa jest dopiero w wieku wczesnoszkolnym. Wczesne pojawienie się trudności rozwojowych może wiązać się z większym nasileniem objawów w późniejszym okresie oraz zwiększonym ryzykiem współwystępowania innych zaburzeń. Podstawą rozpoznania ADHD jest stwierdzenie trwałego występowania objawów w trzech kluczowych obszarach funkcjonowania dziecka: zaburzeniach uwagi, nadruchliwości oraz impulsywności. Objawy te powinny mieć charakter długotrwały, być nieadekwatne do wieku rozwojowego oraz istotnie wpływać na codzienne funkcjonowanie dziecka w sferze poznawczej, motorycznej i emocjonalno-społecznej. Rzetelny proces diagnostyczny wymaga zebrania informacji z różnych środowisk, przede wszystkim z domu rodzinnego i szkoły, a w razie potrzeby również z placówek specjalistycznych. Kluczowe znaczenie ma całociowy wywiad środowiskowy pozwalający na uzyskanie pełnego obrazu funkcjonowania dziecka. W proces diagnostyczny zaangażowany jest zespół specjalistów, w tym psycholog, neuropsycholog, lekarz oraz psychiatra. Diagnoza psychologiczna opiera się na obserwacji zachowania oraz zastosowaniu testów oceniających funkcjonowanie poznawcze i emocjonalne. Badania neuropsychologiczne wykorzystują specjalistyczne narzędzia służące ocenie funkcjonowania mózgu w kontekście ewentualnych nieprawidłowości neurobiologicznych. W niektórych przypadkach stosuje się również badania dodatkowe, takie jak EEG czy rezonans magnetyczny (MRI), w celu wykluczenia innych zaburzeń neurologicznych. Istotnym elementem diagnostyki jest także indywidualizacja dalszego procesu terapeutycznego oraz dobór odpowiednich form wsparcia. Niezbędne jest również stwo-

rzenie odpowiednich warunków badania psychologicznego, dostosowanych do potrzeb dziecka, co wpływa na wiarygodność uzyskanych wyników.

W procesie diagnostycznym uwzględnia się kryteria klasyfikacji medycznych (Kamińska 2010: 35-43). W klasyfikacji ICD-10, obowiązującej w Polsce, ADHD określane jest jako zaburzenia hiperkinetyczne (F90) (Konstanty-Ignaciuk 2010: 32). Obejmują one trzy grupy objawów: zaburzenia uwagi, nadruchliwość oraz impulsywność. W zakresie zaburzeń uwagi wymagane jest występowanie co najmniej sześciu objawów przez minimum sześć miesięcy, w stopniu nieadekwatnym do wieku rozwojowego i utrudniającym funkcjonowanie dziecka. Należą do nich m.in. trudności w koncentracji, niekończenie zadań, problemy organizacyjne, niestosowanie się do instrukcji, unikanie wysiłku umysłowego, dezorganizacja oraz gubienie przedmiotów. W obszarze nadruchliwości wymagane jest występowanie co najmniej trzech objawów przez minimum sześć miesięcy, takich jak wiercenie się, nadmierna aktywność ruchowa, trudności w pozostawianiu w bezruchu, głośnie zachowanie czy bieganie w nieadekwatnych sytuacjach. W zakresie impulsywności występuje co najmniej jeden objaw utrzymujący się przez minimum sześć miesięcy, np. trudności w oczekiwaniu na swoją kolej, przerywanie wypowiedzi innych, udzielanie odpowiedzi przed zakończeniem pytania czy nadmierna gadatliwość. Dodatkowo przyjmuje się, że objawy powinny pojawić się przed 7. rokiem życia, występować w co najmniej dwóch środowiskach oraz powodować istotne trudności w funkcjonowaniu społecznym i edukacyjnym. Nie mogą być one również wyjaśnione innymi zaburzeniami psychicznymi (Kamińska 2010: 29-31).

W klasyfikacji DSM-IV ADHD definiowane jest jako zaburzenie obejmujące te same trzy obszary: zaburzenia uwagi, nadruchliwość oraz impulsywność. Wskazuje się na trudności w koncentracji, organizacji działań, zapominanie o obowiązkach, nadmierną aktywność ruchową oraz impulsywność przejawiającą się m.in. przerywaniem wypowiedzi i trudnościami w oczekiwaniu na swoją kolej (Kamińska 2010: 31-35). DSM-IV wyróżnia trzy typy ADHD: z przewagą zaburzeń koncentracji uwagi, z przewagą nadruchliwości i impulsywności oraz typ mieszany (Kiryłuk i in. 2011: 111-112).

W pierwszym przypadku dominują trudności z koncentracją, rozproszenie, zapominanie o obowiązkach i gubienie przedmiotów.

Typ z przewagą nadruchliwości i impulsywności charakteryzuje się nadmierną aktywnością ruchową, hałaśliwością i trudnościami w spokojnym funkcjonowaniu. W przypadku impulsywności obserwuje się trudności w kontrolowaniu zachowania, przerywanie wypowiedzi oraz brak umiejętności oceny konsekwencji własnych działań.

Typ mieszany obejmuje współwystępowanie wszystkich grup objawów, przy czym u dziewczynek częściej dominuje deficyt uwagi, a u chłopców nadruchliwość i impulsywność (Konstanty-Ignaciuk 2010: 32).

W obu klasyfikacjach podkreśla się konieczność wczesnego wystąpienia objawów, ich obecności w wielu środowiskach oraz istotnego wpływu na funkcjonowanie dziecka. W praktyce klinicznej wskazuje się, że DSM-IV obejmuje szerszą grupę dzieci, również z mniej nasilonymi objawami, natomiast ICD-10 koncentruje się na przypadkach o bardziej nasilonych zaburzeniach. Obie klasyfikacje opierają się na listach objawów, które często oceniane są przez rodziców i opiekunów, co może wiązać się z pewnym stopniem subiektywności. Warunkiem prawidłowego rozpoznania ADHD pozostaje kompleksowa analiza funkcjonowania dziecka oparta na wieloźródłowej diagnostyce, obserwacji kli-

nicznej, wynikach badań psychologicznych i neuropsychologicznych oraz wykluczeniu innych możliwych przyczyn trudności rozwojowych (Kamińska 2010: 33).

Opis przypadku

Przedstawiony opis przypadku dotyczy pacjentki, u której proces diagnostyczny przebiegał wieloetapowo i obejmował zarówno wczesny okres rozwoju dziecka, jak i kolejne etapy edukacji oraz diagnostyki specjalistycznej. Analiza opiera się na wywiadzie z matką, dokumentacji medycznej, opiniach poradni psychologiczno-pedagogicznej, dokumentacji szkolnej oraz wynikach badań specjalistycznych. Z wywiadu przeprowadzonego z matką pacjentki (z zawodu położną) wynika, że była to pierwsza ciąża, która przebiegała w sposób prawidłowy i harmonijny. Kobieta pozostawała pod systematyczną kontrolą medyczną, a wszystkie badania prenatalne wykonywane były zgodnie z zaleceniami i w odpowiednich terminach. Poród odbył się drogami natury, w sposób fizjologiczny, bez powikłań. Noworodek urodził się o czasie, w dobrym stanie ogólnym i uzyskał 10 punktów w skali Apgar, co wskazywało na prawidłową adaptację po porodzie. W okresie niemowlęcym matka obserwowała wzmożone napięcie emocjonalne dziecka, trudności ze snem oraz ogólną niespokojność. W kolejnych latach rozwoju zauważono opóźnienia w zakresie rozwoju mowy. Jednocześnie pojawiały się nietypowe reakcje behawioralne w sytuacjach społecznych, takie jak wykrzykiwanie się czy podskakiwanie w momencie zwracania się do dziecka. Dziecko wykazywało również wyraźną potrzebę stałości i przewidywalności otoczenia – „nie lubi zmian, musi być o wszystkim wcześniej uprzedzona”, co dotyczyło m.in. planu dnia matki czy codziennych aktywności. W obszarze funkcjonowania poznawczo-behawioralnego matka wskazywała na trudności w zakresie pamięci operacyjnej i odpowiedzialności za wykonywane zadania. Dziecko często zapominało o przekazanych poleceniach, a w sytuacji pytania o ich realizację deklarowało ich wykonanie, mimo że w rzeczywistości nie zostały zrealizowane. Wskazywało to na trudności w zakresie kontroli uwagi oraz organizacji zachowania.

W 1997 roku pacjentka w wieku 4 lat została po raz pierwszy skierowana do poradni psychologiczno-pedagogicznej. W badaniu przeprowadzonym przez psychologa klinicznego zwrócono uwagę na trudności w rozumieniu poleceń oraz komunikatów słownych. W sytuacjach niezrozumienia dziecko prezentowało wzmożoną aktywność ruchową, w tym podskakiwanie, które pełniło funkcję regulacji napięcia emocjonalnego oraz stanowiło formę reakcji na trudność w komunikacji. Zachowania te zaburzały przebieg dialogu i wymuszały zmianę sposobu kontaktu z dzieckiem. W wyniku przeprowadzonych badań psychologicznych stwierdzono prawidłowy rozwój w zakresie myślenia konkretnego, natomiast w obszarze myślenia słowno-pojęciowego odnotowano opóźnienie rozwojowe wynoszące około jednego roku. Na tej podstawie postawiono diagnozę opóźnienia rozwojowego mowy we wczesnym dzieciństwie o charakterze afazji sensorycznej. Dodatkowo logopeda potwierdził rozpoznanie oraz wskazał możliwość współwystępowania trudności wynikających z niedosłuchu, co skutkowało skierowaniem dziecka do poradni audiologicznej.

W dalszym etapie diagnostycznym, w 2000 roku, po kolejnej konsultacji neurologicznej, wydano zaświadczenie o rozpoznaniu zaburzeń zachowania i emocji oraz bólów głó-

wy. W dokumentacji medycznej wskazano na występowanie zachowań nieadekwatnych do sytuacji, trudności w kontaktach społecznych, epizody agresji, a także istotne problemy w zakresie koncentracji uwagi. Dodatkowo pacjentka zgłaszała częste bóle głowy, które również uwzględniono w obrazie klinicznym.

Na podstawie obserwacji funkcjonowania dziecka w środowisku szkolnym poradnia psychologiczno-pedagogiczna zaleciła dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości uczennicy. W opinii szkolnej z okresu klasy V wychowawca opisał uczennicę jako dziecko nadpobudliwe psychoruchowo, które często reagowało płaczem i krzykiem w sytuacjach frustracyjnych. Zwrócono uwagę na znaczne trudności w utrzymaniu koncentracji uwagi oraz brak zdolności do dłuższego skupienia się na jednej czynności. Uczennica często wykonywała czynności niezgodne z przebiegiem zajęć, nie śledziła toku lekcji i sprawiała wrażenie nieobecnej. Jednocześnie zauważono, że lepiej funkcjonuje w zadaniach zamkniętych, które wymagają wyboru spośród gotowych odpowiedzi. W trakcie zajęć dydaktycznych zdarzało się, że chodziła po klasie lub wykonywała gwałtowne ruchy, takie jak podskakiwanie. Uwagi ze strony rówieśników wywoływały u niej reakcje agresywne, w tym zachowania fizyczne wobec innych uczniów. Opisane trudności utrzymywały się przez cały okres edukacji w szkole podstawowej oraz gimnazjalnej, wskazując na ich trwały charakter oraz wpływ na funkcjonowanie społeczne i edukacyjne uczennicy.

W latach 2004/2005 w toku dalszej diagnostyki stwierdzono nadpobudliwość psychoruchową z patologią w zapisie EEG oraz niski poziom zdolności poznawczych. W 2008 roku lekarz psychiatra rozpoznał u pacjentki upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim, współwystępujące z zaburzeniami zachowania i emocji. W ramach pogłębionej diagnostyki psychologicznej pacjentka została poddana szeregowi testów psychometrycznych, w tym testom Columbia, T-MII (dwukrotnie), skali inteligencji WISC-R, testowi Matrycy Ravena oraz testowi Reya. Wyniki badań stanowiły podstawę do dalszej oceny funkcjonowania poznawczego i emocjonalno-społecznego.

W 2011 roku biegły sądowy, na podstawie analizy całości dokumentacji medycznej, psychologicznej oraz szkolnej, rozpoznał u 19-letniej pacjentki ADHD oraz zaburzenia ze spektrum autyzmu. Jednocześnie stwierdzono umiarkowany stopień niepełnosprawności. W opinii podkreślono, że pomimo wieloletniego objęcia kształceniem specjalnym, aktualny poziom funkcjonowania pacjentki nie pozwala na podjęcie pracy zarobkowej, co wskazuje na brak możliwości samodzielnej egzystencji.

Podsumowanie

Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi stanowi złożone zaburzenie neurorozwojowe, którego obraz kliniczny oraz przebieg wymagają wieloaspektowego i pogłębionego podejścia diagnostycznego. Przeprowadzona analiza wskazuje, że trudności charakterystyczne dla ADHD mogą ujawniać się już we wczesnym dzieciństwie, jednak ich właściwa interpretacja oraz postawienie trafnej diagnozy najczęściej możliwe są na późniejszych etapach rozwoju dziecka. Podkreśla to znaczenie uważnej obserwacji oraz systematycznego monitorowania funkcjonowania dziecka w różnych środowiskach. Zebrane informacje wskazują, że proces diagnostyczny ADHD powinien

mieć charakter wieloetapowy i całościowy. Kluczowe znaczenie ma uwzględnienie funkcjonowania dziecka w obszarze poznawczym, emocjonalnym i społecznym oraz pozyskanie danych z różnych źródeł, takich jak: środowisko rodzinne, szkolne oraz opinie specjalistów. Istotną rolę odgrywa współpraca interdyscyplinarna umożliwiająca uzyskanie pełniejszego obrazu trudności dziecka. Analiza podkreśla również znaczenie kryteriów diagnostycznych zawartych w klasyfikacjach ICD-10 oraz DSM-IV, które porządkują proces rozpoznania ADHD poprzez określenie liczby, czasu trwania oraz nasilenia objawów. Jednocześnie ich stosowanie wymaga uzupełnienia o indywidualną ocenę dziecka, ponieważ opierają się one w dużej mierze na subiektywnej ocenie zachowań przez osoby z jego otoczenia. Istotnym elementem procesu diagnostycznego pozostaje diagnoza psychologiczna i neuropsychologiczna umożliwiająca ocenę funkcjonowania dziecka w kontekście potencjalnych nieprawidłowości. W uzasadnionych przypadkach wykorzystywane są również badania dodatkowe, takie jak EEG czy rezonans magnetyczny, służące wykluczeniu innych przyczyn obserwowanych trudności. Znaczenie ma także dostosowanie warunków badania do potrzeb dziecka, co wpływa na rzetelność uzyskanych wyników. Przeprowadzona analiza wskazuje na istotne konsekwencje zarówno opóźnionej, jak i przedwczesnej diagnozy. Zbyt szybkie przypisanie dziecku zaburzenia może prowadzić do błędnej interpretacji jego zachowań, natomiast brak odpowiednio wczesnej diagnozy sprzyja nasilaniu trudności oraz zwiększa ryzyko występowania zaburzeń współistniejących. Wskazuje to na konieczność zachowania równowagi pomiędzy czujnością diagnostyczną a ostrożnością w formułowaniu rozpoznań. Wnioski płynące z analizy potwierdzają, że skuteczna diagnoza ADHD wymaga kompleksowego, wieloźródłowego podejścia oraz współpracy specjalistów i środowiska rodzinnego. Niezbędne jest także indywidualne podejście do dziecka uwzględniające jego specyfikę rozwojową oraz kontekst funkcjonowania. Tylko takie działania umożliwiają trafne rozpoznanie zaburzenia oraz wdrożenie adekwatnych form wspierających rozwój i funkcjonowanie dziecka.

Bibliografia

- Bednarska N., 2021, *Dziewczeta z ADHD. Zarys problematyki*. Pozyskano z https://www.aps.edu.pl/media/4lchzqlt/dziewczeta_z_adhd_e-book.pdf (data dostępu: 23.04.2026)
- Jerzak M., Kołakowski A. 2015, *ADHD w szkole. Jak pracować z dzieckiem z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej*, Sopot.
- Kamińska M. 2010, *Zrozumieć dziecko z ADHD i pomóc mu*, Gdańsk.
- Konstanty-Ignaciuk B. 2010. *Dziecko z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej ADHD i ADD*, Kraków.
- Kobosko J., Ganc M., 2025, wrzesień, *Rodzina dziecka z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi i współwystępującymi centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego – studium przypadku*, „Nowa Audiofonologia”, 14/, s. 61-62. Pozyskano z <https://www.nowaaudiofonologia.pl/pdf-210139-128725?filename=Rodzina-dziecka-z-zespole.pdf>.
- Kiryłuk B., Waś A., Otapowicz D., Sendrowski K., 2011, kwiecień, *Czy możemy pomóc dziecku nadpobudliwemu? Sposoby leczenia ADHD*, „Neurologia Dziecięca – pi-

- smo Polskiego Towarzystwa Neurologów Dziecięcych” 20, s. 111-112. Pozyskano z https://neurologia-dziecieca.pl/neurologia_41-111-114.pdf.
- Świecar G., 2024, marzec, *Wspieranie rozwoju dziewczynek z ADHD w edukacji wczesnoszkolnej: perspektywa nauczycieli i rodziców*, „Journal of Modern Science”, 1/55, s.111. Pozyskano z <https://www.jomswsge.com/pdf-185548-107596?filename=Wspieranie-rozwoju-dziewc.pdf>.
- Nowogrodzka A., Piasecki B., 2021, *Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytami uwagi (ADHD) – rozpoznawanie nieadaptacyjnych schematów emocjonalnych i interwencje terapeutyczne*, „ANNALES Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, 34/2, s. 134. Pozyskano z Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) – Recognition of Non-adaptive Emotional Patterns and Therapeutic Interventions | Nowogrodzka | Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia.



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

NATALIA MIRKIEWICZ

Studentka 1 roku językoznawstwa, Szkoła Doktorska
Koło Naukowe Studentów i Doktorantów „Tekst”
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
First-year doctoral student in Linguistics, Doctoral School
“Tekst” Scientific Circle of Students and Doctoral Students
Jan Kochanowski University of Kielce

Pandemiczna semiosfera: lingwistyczna kartografia dyskursu COVID-owego między biopolityką, medialnością a semantyką strachu

The Pandemic Semiosphere: A Linguistic Cartography of COVID-19 Discourse at the Intersection of Biopolitics, Mediality and the Semantics of Fear

Summary: The COVID-19 pandemic emerges not only as a global health crisis but, above all, as a complex semiotic and discursive event characterised by the intensive production, circulation and negotiation of meanings. The aim of this article is to reconstruct the pandemic as a distinctive segment of the semiosphere in which media, political and everyday discourses intersect to create a multilayered public metadiscourse. The analysis examines the mechanisms through which pandemic lexis was constituted, the operation of conceptual metaphors, and the communication strategies that shaped the social perception of threat. The theoretical framework draws on the categories of the semiosphere, biopolitics and critical discourse analysis, making it possible to understand the pandemic as a space of both semantic intensification and the regulatory functionalisation of language.

Keywords: pandemic discourse, sociopolitical metadiscourse, semiosphere, conceptual metaphors, COVID-19

Wstęp

Pojęcie *semiosfera* zostało użyte w tym kontekście, ponieważ bardzo dobrze oddaje przestrzeń, wokół której będzie prowadzona analiza językoznawcza. Wprowadzenie tego terminu przypisuje się Jurijowi Łotmanowi; określa on semiosferę jako przestrzeń semiotyczną (znakową), która jest niezbędna do funkcjonowania języków oraz aktów komunikacji. Tak samo jak biosfera jest niezbędna do istnienia życia biologicznego, tak se-

miosfera jest nieodłącznym elementem kultury w znaczeniu ogólnym, w której zanurzony jest człowiek wraz ze swoją komunikacją. Łotman również wspomina, że (...) pojęcie semiosfery związane jest z określoną jednorodnością oraz indywidualnością - innymi słowy, choć w semiosferze występują różne teksty, języki i style, to łączy je wspólna „logika znaczeń”, która sprawia, że komunikacja jest możliwa.

Semiosfera ma strukturę wewnątrznie zróżnicowaną. W jej centrum znajdują się dominujące, ustabilizowane formy komunikacji, natomiast na peryferiach pojawiają się innowacje i nowe sposoby tworzenia sensu. To właśnie na styku tych obszarów zachodzą najintensywniejsze procesy semiozy. Istotną cechą semiosfery jest także jej dynamika oraz zdolność do wytwarzania metadyskursu, czyli refleksji nad własnym językiem i sposobami komunikowania. Dzięki temu kultura nie tylko produkuje znaczenia, lecz także nieustannie je interpretuje i porządkuje. (Łotman 2008: 30-33)

W ujęciu językoznawców Olega Leszczaka i Pauliny Bednarskiej dyskurs nie jest utożsamiany z samym tekstem, lecz rozumiany jako działalność komunikatywno-ekspresyjna o charakterze funkcjonalno-pragmatycznym. Obejmuje on zarówno wypowiedzi językowe, jak i ich kontekst społeczny, kulturowy oraz intencjonalny. Dyskurs stanowi zatem formę działania komunikacyjnego realizowanego przez uczestników interakcji. W swojej publikacji *Русские прецедентные высказывания в современном быденном метадискурсе* (2021) autorzy podkreślają, że:

[...] dyskurs należy rozpatrywać jako funkcjonalno-pragmatyczny wariant doświadczenia lingwosemiotycznego. (Leszczak 2021: 15-18)

Oznacza to, że dyskurs jest procesem tworzenia i interpretowania znaczeń w praktyce społecznej, a nie jedynie zbiorem zdań czy tekstów.

Makrodyskurs stanowi w koncepcji Leszczaka poziom nadrzędny wobec pojedynczych dyskursów tego samego typu. Jest to szeroka, stabilna przestrzeń ludzkiego doświadczenia komunikatywnego, w której funkcjonują liczne dyskursy szczegółowe. Obejmuje on wspólne dla jego uczestników tematy, konwencje oraz modele wypowiadania się oraz schematy interpretacyjne.

Centralnym pojęciem w analizach wspomnianej pracy Leszczaka i Bednarskiej jest tzw. metadyskurs, czyli interakcje językowe odnoszące się nie do pojedynczych form działalności ludzkiej, a od razu do wielu rodzajów doświadczenia. Metadyskurs pojawia się wtedy, gdy użytkownicy języka przenoszą lub mieszają ze sobą kilka różnych makrodyskursów. W przypadku metadyskursu publicznego w kontekście COVID-19 jest to przenikanie się makrodyskursów społeczno-politycznego (ideologicznego), ekonomicznego (zwłaszcza instytucjonalno-prawnego) oraz powszedniego. (Leszczak 2021: 18-25)

Pandemia COVID-19 może być interpretowana jako moment graniczny w rozwoju współczesnych form komunikacji społecznej, w którym doszło do gwałtownej intensyfikacji procesów dyskursywnych. Wydarzenie to wykracza poza ramy epidemiologiczne, ujawniając się jako fenomen semiotyczny o globalnym zasięgu, generujący rozbudowane struktury znaczeń i praktyk komunikacyjnych. W tym sensie pandemia konstytuuje szczególną konfigurację semiosfery, rozumianej jako dynamiczna przestrzeń znaków, w której różnorodne systemy semiotyczne pozostają w stanie ciągłej interakcji, translacji i napięcia. Analiza pandemii jako zjawiska dyskursywnego wymaga przyjęcia perspektywy interdyscyplinarnej łączącej elementy językoznawstwa, teorii komunikacji oraz filozofii społecznej. Dyskurs ujmowany jest tutaj jako praktyka społeczna o charakterze

konstytutywnym, która nie ogranicza się do reprezentowania rzeczywistości, lecz aktywnie uczestniczy w jej wytwarzaniu. W tym sensie dyskurs pandemiczny nie stanowi jedynie neutralnego opisu sytuacji epidemiologicznej, lecz funkcjonuje jako mechanizm reprodukcji wiedzy, ideologii oraz relacji władzy. W jego obrębie dochodzi do stabilizacji określonych schematów interpretacyjnych, które organizują społeczne rozumienie zagrożenia. (Demczuk 2021: 34-40)

W wypowiedziach przeciwników szczepień centralne miejsce zajmuje topos nieufności wobec instytucji publicznych i naukowych. W przestrzeni komunikacyjnej powtarzają się stwierdzenia, że negatywna ocena szczepień wynika z braku zaufania do rządzących, lekarzy oraz firm farmaceutycznych. Nieufność ta nie ma charakteru incydentalnego, lecz stanowi element spójnego systemu interpretacyjnego, w którym instytucje odpowiedzialne za produkcję wiedzy i zarządzanie kryzysem zdrowotnym są postrzegane jako podmioty działające wbrew interesowi obywateli. Dochodzi tu do odwrócenia tradycyjnej hierarchii epistemicznej: wiedza ekspercka zostaje zdelegitymizowana, natomiast doświadczenie indywidualne i przekazy nieinstytucjonalne zyskują status bardziej wiarygodnych. W ten sposób powstaje alternatywny porządek poznawczy, w którym prawda nie jest weryfikowana przez naukę, lecz przez subiektywne poczucie autentyczności i zgodności z intuicją.

Jednym z kluczowych procesów dyskursywnych jest przesunięcie znaczenia samego pojęcia „szczepionka”. W języku przeciwników szczepień traci ono swoje pierwotne konotacje ochrony i profilaktyki, a zaczyna funkcjonować w polu semantycznym związanym z ryzykiem, chorobą i śmiercią. Wypowiedzi wskazujące, że szczepionka „może prowadzić do śmierci”, „powoduje skutki uboczne” lub „osłabia organizm”, budują obraz preparatu jako czynnika niebezpiecznego i nieprzewidywalnego. Konkretnymi przykładami wypowiedzi mogą być:

„Nie ufam rządowi, więc nie wierzę w bezpieczeństwo tych szczepionek”.

„Nie zamierzam się szczepić, bo firmy farmaceutyczne chcą tylko zarobić”.

„Szczepionka może prowadzić do poważnych powikłań, a nawet do śmierci”.

„Nie chcę wprowadzać do organizmu czegoś, czego skutków długoterminowych nikt nie zna”¹.

Istotną rolę w dyskursie przeciwników szczepień odgrywa również argument odwołujący się do wolności wyboru. Szczepienia obowiązkowe lub silnie rekomendowane są interpretowane jako naruszenie autonomii jednostki, a państwowe działania w tym zakresie przedstawiane są jako forma przymusu. Wypowiedzi podkreślające „prawo do decydowania o własnym ciele” wpisują się w szerszą narrację o zagrożeniu ze strony struktur władzy. Dyskurs antyszczepionkowy hierarchizuje wartości w taki sposób, że wolność jednostki zostaje postawiona ponad bezpieczeństwem zdrowotnym wspólnoty. Tym samym argumentacja ta nie odwołuje się wyłącznie do faktów medycznych, lecz do fundamentalnych przekonań o naturze relacji między obywatelem a państwem.

¹ B. Ciesek-Ślizowska, B. Duda, E. Ficek, J. Przyklenk, K. Sujkowska-Sobisz, W. Wilczek, *Sceptycyzm wobec szczepień przeciwko COVID-19, Raport z badań wybranych komentarzy internetowych wraz z rekomendacjami w zakresie strategii komunikacyjnych*, Agre Aude, Chorzów 2022 (dostęp: 18.03.2026).

W przeciwieństwie do tego, dyskurs zwolenników szczepień konstruuje szczepionkę jako symbol osiągnięć nauki i nadziei na zakończenie kryzysu. Pojawiają się wypowiedzi wskazujące, że masowe szczepienia mają umożliwić powrót do życia społecznego sprzed pandemii, co nadaje im charakter rozwiązania o niemal teleologicznym znaczeniu – jako środka prowadzącego do przywrócenia utraconego porządku.

Zderzenie tych dwóch sposobów mówienia o szczepieniach prowadzi do wyraźnej polaryzacji przestrzeni publicznej. Z jednej strony kształtuje się wspólnota interpretacyjna oparta na zaufaniu do nauki i przekonaniu o konieczności działań kolektywnych, z drugiej – wspólnota zbudowana wokół nieufności, podejrzeń i poczucia zagrożenia ze strony instytucji. Język pełni w tym procesie funkcję nie tylko opisową, lecz przede wszystkim performatywną: poprzez powtarzalne schematy argumentacyjne i charakterystyczne sposoby wartościowania rzeczywistości utrwała podziały społeczne oraz wzmacnia tożsamości grupowe. Wypowiedzi internetowe stają się tym samym nie tyle reakcją na wydarzenia, ile narzędziem ich interpretacji i przekształcania w spójne narracje ideologiczne.

W warunkach pandemii szczególnego znaczenia nabiera metadyskurs rozumiany jako refleksyjna warstwa komunikacji, w której dyskurs odnosi się do własnych reguł, strategii i ograniczeń. Wypowiedzi medialne i polityczne nie tylko informują o sytuacji epidemiologicznej, lecz także definiują, jakie formy mówienia o pandemii są uznawane za uprawnione, a jakie podlegają delegitymizacji. Jednocześnie dyskurs pandemiczny ujawnia swój biopolityczny wymiar. Komunikaty dotyczące zasad sanitarnych, ograniczeń mobilności czy obowiązków obywatelskich mają charakter performatywny, ponieważ nie tylko opisują rzeczywistość, lecz ją współtworzą. W tym sensie język staje się narzędziem zarządzania populacją, regulując zachowania jednostek oraz kształtując ich relację wobec wspólnoty.

W dyskursie potocznym pandemia COVID-19 była nie tylko wydarzeniem medycznym, ale także doświadczeniem społecznym, które silnie wpłynęło na sposób, w jaki ludzie mówili, żartowali i opisywali codzienność. Język codzienny szybko dostosował się do nowej sytuacji, tworząc nowe słowa, metafory i schematy komunikacyjne.

W języku potocznym bardzo wyraźnie obecne były emocje. Rozmowy o pandemii często dotyczyły izolacji, niepewności i frustracji związanej z ograniczeniami. Ludzie relacjonowali codzienne doświadczenia w prostych, osobistych komunikatach: narzekali na zamknięcie w domach, brak kontaktu z bliskimi czy zmęczenie ciągłym napływem informacji. Badania nad komunikacją internetową pokazują, że wraz z rozwojem pandemii rosła liczba wypowiedzi subiektywnych i nacechowanych emocjonalnie, co świadczy o tym, że pandemia była nie tylko tematem informacyjnym, lecz także osobistym doświadczeniem społecznym.

Jednocześnie język potoczny stał się przestrzenią humoru i ironii. Memy internetowe, żartobliwe komentarze czy gry słowne były sposobem radzenia sobie ze stresem i lękiem. Analizy kulturoznawcze wskazują, że memy pandemiczne często wykorzystywały metafory wizualne i absurd, aby ośwoić lęk i nadać sens chaotycznej rzeczywistości. Humor pozwalał więc nie tylko komentować sytuację, ale także budować poczucie wspólnoty wśród osób doświadczających podobnych ograniczeń.

Pandemia wpłynęła także na rytuały językowe i codzienne formy grzecznościowe. W języku angielskim powszechne stało się pożegnanie „stay safe”, a w polszczyźnie za-

często częściej pytać rozmówców o zdrowie i sytuację epidemiczną. Jak zauważa Małgorzata Gębka-Wolak (Gębka-Wolak 2020), język okazał się systemem zdolnym do szybkiej adaptacji i „wykorzystał istniejące mechanizmy słowotwórcze i semantyczne do opisywania zmieniającej się rzeczywistości pandemicznej”.

W dyskursie potocznym widoczna była również silna polaryzacja społeczna. Pandemia stała się tematem sporów dotyczących szczepień, obostrzeń i wiarygodności informacji. Analizy polskiego internetu pokazały, że komunikacja na temat COVID-19 szybko zaczęła odzwierciedlać podziały polityczne i światopoglądowe, a różne grupy społeczne tworzyły własne narracje i interpretacje wydarzeń. W rezultacie rozmowy o pandemii często przybierały formę konfliktu, a język stawał się narzędziem wyrażania sprzeciwu, nieufności lub poparcia dla działań władz.

Metadyskurs publiczny związany z COVID-19 można opisać jako **względnie monotematyczny**, co oznacza, że mimo swojej wielowątkowości pozostaje on silnie zogniskowany wokół jednego centralnego pola znaczeniowego, jakim jest pandemia jako zagrożenie biologiczne i społeczne. Różnorodne wypowiedzi, niezależnie od ich źródła czy funkcji, odsyłają do wspólnego rdzenia tematycznego obejmującego kwestie zdrowia, bezpieczeństwa, ryzyka oraz regulacji życia zbiorowego. Monotematyczność ta nie oznacza jednorodności, lecz raczej dominację jednego makrotematu, który organizuje całą przestrzeń dyskursywną i podporządkowuje sobie inne wątki.

Jednocześnie dyskurs ten ma charakter **uniwersalny pod względem form komunikacji**, ponieważ przenika wszystkie dostępne kanały przekazu i poziomy komunikacji społecznej. Funkcjonuje równolegle w mediach tradycyjnych, komunikacji instytucjonalnej, dyskursie eksperckim oraz w komunikacji potocznej i cyfrowej, w tym w mediach społecznościowych. Ta wielokanałowość sprawia, że przekazy pandemiczne zyskują charakter wszechobecny, a ich struktury znaczeniowe ulegają utrwaleniu poprzez powtarzalność i różnorodne formy medialnej reprezentacji. (Gębka-Wolak 2020)

W efekcie dyskurs covidowy tworzy spójną, choć wewnętrznie zróżnicowaną przestrzeń komunikacyjną, w której centralny temat pandemii jest nieustannie rekonstruowany w różnych kontekstach, stylach i gatunkach wypowiedzi.

Leksyka pandemii COVID-19, często określana jako **koronajęzyk** lub **koronapolszczyzna**, to obszerny zbiór neologizmów, zapożyczeń i metafor, który zdominował język polski od 2020 roku. Językoznawcy dzielą ten zbiór głównie ze względu na **tematykę (pole semantyczne)** lub **sposób tworzenia (mechanizmy słowotwórcze)**.

1. Podział tematyczny (semantyczny)

Badacze wyróżniają grupy neologizmów odnoszących się do różnych aspektów życia w pandemii:

- **rzeczywistość społeczna i chaos:** *koronachaos, koronamit, koronaściema, koronaszaństwo*.
- **czas izolacji i lockdownu:** *koronaczas, koronaferie, koronaszkoła, izolacja, kwarantanna, praca zdalna*.
- **życie towarzyskie i kultura:** *koronagrill, koronaparty, koronaspotkanie, zoomparty*.
- **człowiek w pandemii (grupy społeczne):** *koronacelebryta, koronahiena, koronasceptyk, koronamenel*.

- **zdrowie i medycyna:** *koronawirus, bezobjawowy, respirator, maseczka, wirusolog, kwarantanna, szczepionka.*
- **polityka i gospodarka:** *koronawybory, koronadyktatura, koronaustawa, koronakryzys.*
- **emocje i stany psychiczne:** *koronadepresja, koronanuda, koronapanika.*²

2. Podział słowotwórczy

Najbardziej produktywnym mechanizmem było tworzenie wyrazów z członem **koro-na** (korona-złożenia) oraz zapożyczenia z języka angielskiego:

- **złożenia z członem korona-:** korona- + rzeczownik/przymiotnik (np. *koronawirus, koronaferie, koronasceptyk*).
- **hybrydy i kalki:** *covidowy, zcovidowany, maskować, maseczkować, zamaseczkowany.*
- **skrótowce i zapożyczenia:** *COVID-19, SARS-CoV-2, lockdown, home office, kwarantanna, infodemia.*

3. Podział funkcjonalny (stylistyczny)

Leksyka ta pełni różne funkcje w dyskursie publicznym:

- **terminologia medyczna/urzędowa:** *SARS-CoV-2, COVID-19, pacjent zero, dystans społeczny.*
- **leksyka potoczna i memiczna:** *koronawirusy, wirusiarz, koronaświr.*
- **metafory wojenne:** *walka z wirusem, okopy, linia frontu, żołnierze medycyny.* (Knut, Mytych-Orlewska, Owerko i in. 2024)

Kluczową rolę odgrywa także teoria metafor konceptualnych, która umożliwia analizę sposobów, w jakie abstrakcyjne i złożone zjawisko pandemii zostaje oswojone poznawczo. Metafory pełnią funkcję strukturyzującą, organizując doświadczenie poprzez odwołanie do znanych schematów, takich jak: wojna, katastrofa czy kryzys naturalny. W efekcie dyskurs pandemiczny ujawnia swoją głęboko metaforyczną naturę, w której język staje się narzędziem modelowania rzeczywistości. (Chojnacka-Kuraś, Falkowska 2023).

Jednym z najbardziej wyrazistych przejawów pandemii jako zjawiska dyskursywnego jest dynamiczny rozwój leksyki. W obrębie pandemicznej semiosfery dochodzi do intensywnej produkcji nowych znaków, które odpowiadają na potrzebę nazwania nowych doświadczeń społecznych. W przestrzeni publicznej utrwalają się zarówno zapożyczenia, jak i terminy specjalistyczne, które stopniowo ulegają adaptacji i upowszechnieniu.

Proces ten nie ogranicza się do prostego rozszerzenia zasobu słownikowego, lecz obejmuje również głębokie przekształcenia semantyczne. Istniejące wcześniej pojęcia

² D. Knut, K. Mytych-Orlewska, K. Owerko, K. Serwa, M. Surowiec, D. Świdarska, *Doświadczenie pandemii wirusa w słowach i obrazach, Słowo. Studia językoznawcze*, Rzeszów 2024, s. 297-319.

ulegają redefinicji, zyskując nowe konotacje związane z zagrożeniem, kontrolą oraz odpowiedzialnością zbiorową. W rezultacie język pandemii staje się przestrzenią intensywnej semiozy, w której znaczenia są nieustannie negocjowane i rekonfigurowane. Metafory stanowią centralny mechanizm organizujący dyskurs pandemii, umożliwiając jego zakorzenienie w znanych schematach poznawczych. Szczególnie istotne miejsce zajmują metafory wojenne, które konstruują pandemię jako konflikt wymagający mobilizacji, dyscypliny oraz poświęcenia. W tym ujęciu społeczeństwo zostaje przedstawione jako

zbiorowy podmiot działania, a instytucje państwowe jako struktury dowodzenia. Równolegle funkcjonują metafory katastroficzne, które akcentują niekontrolowany charakter zjawiska oraz jego gwałtowność. Obrazy lawiny, fali czy eksplozji wzmacniają poczucie zagrożenia i nieprzewidywalności, jednocześnie intensyfikując emocjonalny wymiar komunikacji. Metafory te nie są jedynie retorycznymi ornamentami, lecz pełnią funkcję epistemologiczną, kształtując sposoby rozumienia pandemii oraz wpływając na społeczne reakcje wobec niej. Do najbardziej rozpowszechnionych metafor w metady-skursie publicznym w latach 2020-2022 należały:

- **metafory militarne (wojna):** Były to jedne z najbardziej powszechnych metafor w dyskursie publicznym i prasie informacyjnej oraz opiniotwórczej przedstawiające wirusa jako wroga, a walkę z nim jako wojnę. Używano sformułowań typu: „walka z wirusem”, „front”, „żołnierze” (lekarze).
- **metafory pożaru/żywiolu:** Wykorzystywana jest metafora strażaków oraz ognia, co lepiej oddaje konieczność „gaszenia” ognisk choroby i zarządzania kryzysowego.
- **metafora choroby:** Często używana w kontekście relacji między polityką a zdrowiem, podkreślająca negatywne aspekty rzeczywistości pandemii.

Powyższe metafory ułatwiały zrozumienie nowej sytuacji, kreowały określony obraz świata, wpływając na postawy społeczne oraz jednocyły społeczeństwo w obliczu zagrożenia.

Słowa i teksty mogą zarówno spajać wspólnoty wokół wspólnych wartości, jak i pogłębiać podziały poprzez utrwalanie antagonizmów. W przypadku debaty o szczepieniach język stał się jednym z głównych narzędzi mobilizacji emocji, legitymizowania przekonań oraz tworzenia poczucia przynależności do określonej grupy. Dyskurs należy więc traktować jako przestrzeń, w której dokonuje się nieustanne negocjowanie znaczeń, wartości i tożsamości. Spór o szczepienia ujawnia, że nawet w obliczu tego samego zagrożenia biologicznego społeczeństwo może wytwarzać diametralnie odmienne interpretacje rzeczywistości, zakorzenione w różnych systemach aksjologicznych i epistemologicznych.

Bibliografia

- Chojnacka-Kuraś M., Falkowska M., 2023, *Polaryzacja stanowisk wobec pandemii i jej odzwierciedlenie w dyskursywnych strategiach nominacyjnych. Studium wyrażenia covidianin.*” *Język Polski*”, z. 1, s. 55-69.
- Ciesek-Ślizowska B., Duda B., Ficek E., Przyklenk J., Sujkowska-Sobisz K., Wilczek W., 2022, *Sceptycyzm wobec szczepień przeciwko COVID-19. Raport z badań wybranych komentarzy internetowych wraz z rekomendacjami w zakresie strategii komunikacyjnych*, Agere Aude, Chorzów 2022. URL:

<https://rebus.us.edu.pl/handle/20.500.12128/22685> (dostęp: 18.03.2026).

Demczuk A., 2021, *SARS-CoV-2 i COVID-19. Plotki, dezinformacje i narracje spiskowe w polskim dyskursie publicznym*, Lublin.

Gębka-Wolak, M., 2020, *Jak polszczyzna radzi sobie z koronawirusem? O środkach językowych wykorzystywanych do opisu rzeczywistości w czasie pandemii*, „Dyskurs i Dialog” z. 4, Toruń, s. 159-173.

Knut D., Mytych-Orlewska K., Owerko K., Serwa K., Surowiec M., Świdorska D., 2024, *Doświadczenie pandemii wirusa w słowach i obrazach*, „Słowo. Studia językoznawcze”, Rzeszów, s. 297-319.

Leszczak O., Bednarska P., 2021, *Русские прецедентные высказывания в современном обыденном метадискурсе*, Kielce.

Łotman, J., 2008, *Uniwersum umysłu. Semiotyczna teoria kultury*, Gdańsk.



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

KAMIL MORAWSKI

Student I roku wychowania fizycznego i zdrowotnego, studia II stopnia

Studenckie Koło Naukowe „Fizycznie Kulturalni”

Uniwersytet Łódzki

First-year student of Physical Education and Health, second-cycle programme

“Fizycznie Kulturalni” Student Science Club

University of Lodz

Deklarowana chęć wprowadzenia zmian w zajęciach wychowania fizycznego w środowisku miejskim i wiejskim. Analiza na przykładzie wybranych szkół

Students' Declared Willingness to Introduce Changes to Physical Education Classes in Urban and Rural Settings: An Analysis of Selected Schools

Summary: Physical education is often regarded by primary school pupils as their favourite school subject. The study examined whether pupils wanted changes that would make these classes even more attractive. A questionnaire survey was conducted in April 2025 among pupils at John Paul II Primary School in Dąbrowa nad Czarną and Primary School No. 23 in Lodz. The survey involved 70 pupils in Years 7 and 8 (41 from an urban school and 29 from a rural school). The sample was selected purposively. The findings indicate no relationship between place of residence and willingness to introduce changes to physical education classes at school.

Keywords: physical education, students' attitudes towards physical education, urban and rural settings, perceptions of school classes, students' preferences regarding the organisation of physical education

Wstęp

Wychowanie fizyczne często kojarzone jest wyłącznie z przedmiotem szkolnym, na którym dzieci i młodzież bawią się i uprawiają różne dyscypliny sportowe, a w głównej mierze gry zespołowe, które angażują dużą liczbę uczniów w tym samym czasie. Oczywiście, ograniczenie wychowania fizycznego wyłącznie do przedmiotu szkolnego jest błędne, ponieważ wychowanie fizyczne stanowi integralną część procesu wychowania wszechstronnego (Demel, Skład 1974: 17), co oznacza, że jest ono niezwykle ważne w procesie osobotwórczym ucznia. Dzięki wychowaniu fizycznemu w szkole dzieci

uczą się pracy w grupie, rywalizacji, zachowań fair-play, czy radzenia sobie ze stresem, co przygotowuje je do życia i pełnienia ról społecznych (Żukowska 2001: 8-10).

Zajęcia wychowania fizycznego różnią się między sobą, nawet gdy są prowadzone przez tego samego nauczyciela. Dzieje się tak, ponieważ nauczyciel, realizując program nauczania, powinien przekazać uczniom wiedzę, rozwijać umiejętności i kompetencje społeczne z różnych dziedzin zdrowia i form aktywności fizycznej. Do prowadzenia zajęć z wychowania fizycznego niezbędna jest znajomość nowej podstawy programowej, w której nauczyciele znajdują tematy, które powinni zrealizować. Obecna podstawa programowa ma na celu rozwój podstawowych umiejętności ruchowych, które w przyszłości mają dać uczniowi możliwość podejmowania różnych aktywności w dorosłym życiu. Poza samym rozwojem umiejętności ruchowych na lekcjach wychowania fizycznego uczniowie powinni dowiedzieć się, dlaczego ruch jest tak ważny dla ich zdrowia – zgodnie z zaleceniami Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) dzieci i młodzież w przedziale wiekowym od 5 do 17 lat powinny podejmować co najmniej 60 minut aktywności fizycznej o umiarkowanej intensywności (<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/341120/WHO-EURO-2021-1204-40953-58211-pol.pdf>) – i jest niezbędne, aby jako dorośli w przyszłości mogli prowadzić zdrowy styl życia (Podstawy programowe w zakresie wychowania fizycznego podpisane przez Minister Edukacji – Ministerstwo Edukacji Narodowej – Portal Gov.pl).

Mimo posiadania przez nauczycieli własnych schematów w prowadzeniu lekcji żadna lekcja nie będzie identyczna. Gdyby zapytano uczniów różnych szkół, jak wyglądają zajęcia wychowania fizycznego w ich szkołach, to z pewnością uzyskano by różne odpowiedzi w zależności od tego, w jakim wieku są dzieci, jaki jest rozkład uczniów) pod względem płci w klasie, który z nauczycieli prowadzi zajęcia oraz jak wyposażona jest szkoła w przyrządy i przybory do ćwiczeń. Poza tymi czynnikami istotny wpływ na przebieg zajęć z wychowania fizycznego może mieć miejscowość, w której znajduje się placówka oświatowa (Strzyżewski 1996: 118-120).

Uwzględniając możliwość występowania różnic w organizacji zajęć wychowania fizycznego wynikających z lokalizacji szkoły, podjęto próbę zbadania zależności między położeniem placówki (środowisko miejskie i wiejskie) a deklarowaną przez uczniów chęcią wprowadzenia zmian w zajęciach wychowania fizycznego. Wprowadzanie ważnych dla uczniów zmian na lekcjach może wpłynąć pozytywnie na chęć uczestnictwa dzieci i młodzieży w zajęciach ruchowych, co w obecnych czasach jest istotne, ponieważ odsetek dzieci z nadwagą i otyłością stale rośnie. Aktywność fizyczna na lekcjach wychowania fizycznego może wpłynąć na utrzymanie prawidłowej wagi u dzieci, jak i zachęcić je, aby w wolnym czasie podejmowały różnorakie aktywności związane z ruchem, które stanowią formę profilaktyki otyłości. Wyniki badania PITNUTS z 2016 roku wskazują, że co piąte dziecko w wieku 10-16 lat boryka się z nadmierną masą ciała. Mimo że odsetek dzieci z otyłością malał wraz z wiekiem, nadal utrzymywał się na wysokim poziomie - około 22% wśród chłopców i 16% wśród dziewcząt uczęszczających do gimnazjów. Wstępne wyniki badań HBSC z 2018 wykazały, że wśród młodzieży w wieku 11-15 lat nadmierna masa ciała występowała u 29,7% chłopców oraz 14,3% dziewcząt, co może wskazywać na wzrostową tendencję w zakresie częstości występowania tego problemu (<https://ncez.pzh.gov.pl/abc-zywienia/nadwaga-i-otylosc-wsrod-dzieci-i-mlodziezy/>).

Materiał i metody badań

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem autorskiego kwestionariusza ankiety pt. „Aktywność fizyczna i sport w Twojej miejscowości”. Badanie zrealizowano w kwietniu 2025 roku wśród uczniów klas siódmych i ósmych Szkoły Podstawowej nr 23 w Łodzi, Szkoły Podstawowej im. Jana Pawła II w Dąbrowie nad Czarną. W badaniu uczestniczyło 70 uczniów, w tym 29 ze szkoły wiejskiej oraz 41 ze szkoły miejskiej.

Przed przeprowadzeniem badań właściwych wykonano badania pilotażowe, których celem było sprawdzenie poprawności i zrozumiałości pytań zawartych w kwestionariuszu ankiety. W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego oraz techniką ankietową, której narzędziem był autorski kwestionariusz ankiety pt. „Aktywność fizyczna i sport w Twojej miejscowości”, który składał się z dwóch pytań zamkniętych i dziewięciu półotwartych¹.

W przedstawionym fragmencie badań podjęto próbę ustalenia, jakie zmiany badani uczniowie chcieliby wprowadzić w zajęciach wychowania fizycznego oraz weryfikacji hipotezy dotyczącej zależności między lokalizacją szkoły a deklarowaną chęcią wprowadzenia takich zmian. W analizie przyjęto poziom istotności statystycznej $p < 0,05$.

W pracy założono następujące hipotezy badawcze:

H0: Nie występuje statystycznie istotna zależność między środowiskiem uczenia się a deklarowaną chęcią wprowadzenia zmian w zajęciach wychowania fizycznego

H1: Istnieje zależność statystyczna między środowiskiem uczenia się a deklarowaną chęcią wprowadzenia zmian w zajęciach wychowania fizycznego

Wyniki badań

Pierwsze pytanie postawione dzieciom w ankiecie dotyczyło chęci wprowadzenia zmian na ich zajęciach wychowania fizycznego. Okazało się, że niemal 36% wszystkich uczniów wyraziło chęć zmiany na zajęciach, w tym 50% dziewcząt oraz 23,7% chłopców. Warto zauważyć, że większą chęć wprowadzenia zmian wśród ogółu badanych wyraziły dziewczęta względem chłopców. Dzieląc ankietowanych na podstawie miejsca uczęszczania do szkoły, można zauważyć, że w środowisku wiejskim chęć zmiany na zajęciach jest mniejsza niż w przypadku środowiska miejskiego. Chęć zmiany zadeklarowało 39% uczniów z miasta, w tym 45% dziewcząt i ponad 33% chłopców, natomiast wśród uczniów wiejskich 31% ankietowanych odpowiedziało twierdząco na postawione im pytanie. Warto zauważyć, że w tym środowisku znaczną większość odpowiedzi pozytywnych podały dziewczęta; ponad 58% z nich zadeklarowało chęć wprowadzenia zmian, względem niespełna 12% chłopców.

¹ Przedstawione wyniki badań są częścią pracy licencjackiej pt. „Kultura fizyczna w małych miejscowościach na tle dużego środowiska miejskiego” napisanej pod kierunkiem dra Pawła Ławniczaka w Uniwersytecie Łódzkim w 2025 roku.

Tabela 1. Chęć wprowadzenia zmian na zajęciach wychowania fizycznego przez badanych uczniów

L.p.	Odpowiedzi badanych	Miasto			Wieś			Ogółem		
		Dziewczeta N=20	Chłopcy N=21	Ogółem N=41	Dziewczeta N=12	Chłopcy N=17	Ogółem N=29	Dziewczeta N=32	Chłopcy N=38	Ogółem N=70
1.	Tak	9 (45%)	7 (33,3%)	16 (39%)	7 (58,3%)	2 (11,8%)	9 (31%)	16 (50%)	9 (23,7%)	25 (35,7%)
2.	Nie	11 (55%)	14 (66,6%)	25 (61%)	5 (41,7%)	15 (88,2%)	20 (69%)	16 (50%)	29 (76,3%)	45 (64,2%)

Źródło: opracowania własne

Chcąc sprawdzić związek między środowiskiem a deklarowaną chęcią wprowadzenia zmian na zajęciach wychowania fizycznego, przeprowadzono test chi-kwadrat. Obliczona wartość $\chi^2=0,4741$, liczba stopni swobody = 1, $\chi^2_{kryt}=3,841$. Ponieważ $\chi^2_{oblicz} < \chi^2_{kryt}$ należy przyjąć, iż nie było podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej. Brak istotności może być związany z ograniczoną liczebnością próby.

Po ustaleniu, czy uczniowie deklarują chęć wprowadzenia zmiany w realizacji zajęć wychowania fizycznego, poproszono ankietowanych o wskazanie propozycji zmian, które w ich odczuciu poprawiłyby zajęcia wychowania fizycznego w ich szkole. Najczęściej wymienianą zmianą było wprowadzenie większej różnorodności dyscyplin podczas zajęć. Chęć wprowadzenia tej zmiany wykazało 32% wszystkich badanych w tym 25% uczniów z miasta oraz 44,4% uczniów ze środowiska wiejskiego, co może wskazywać na mniejszą różnorodność zajęć w szkole w Dąbrowie nad Czarną. W drugiej kolejności uczniowie wskazali chęć zmiany nauczyciela na takiego, który poprowadzi lekcję inaczej, taki głos oddało 24% osób chcących wprowadzić zmiany. Analiza wyników wskazuje, że to w głównej mierze uczniowie ze szkoły wiejskiej wyrażają preferencję prowadzenia zajęć przez innego nauczyciela, ponieważ ponad 44% badanych wskazało na to, aby zajęcia poprowadził ktoś inny. W środowisku miejskim natomiast chęć zmiany nauczyciela wskazało jedynie 12,5% badanych i co warto zauważyć, chęć tę wyraziły wyłącznie dziewczęta. Równie popularną propozycją zmian w wychowaniu fizycznym w szkole (24% wszystkich głosów) było wprowadzenie podziału płciowego podczas zajęć. Niezwykle interesujący jest fakt, że tylko uczniowie szkoły miejskiej wyrazili taką chęć i była to najczęstsza odpowiedź wśród tej grupy, ponieważ uzyskała 37,5% wszystkich głosów; 12% (6,25% uczniów miejskich i 22,2% uczniów wiejskich) badanych wykazało chęć wprowadzenia większej liczby gier zespołowych, co miałoby przełożyć się na zwiększoną atrakcyjność zajęć wychowania fizycznego, w tym przypadku 12,5% uczniów miejskich zadeklarowało taką odpowiedź, natomiast wśród uczniów ze wsi nieco ponad 11% wskazało tę odpowiedź jako propozycję zmiany na zajęciach.

Tabela 2. Propozycje zmian na zajęciach wychowania fizycznego przez badanych uczniów

L.p.	Odpowiedzi badanych	Miasto			Wieś			Ogółem		
		Dziewczęta N=9	Chłopcy N=7	Ogółem N=16	Dziewczęta N=7	Chłopcy N=2	Ogółem N=9	Dziewczęta N=16	Chłopcy N=9	Ogółem N=25
1.	Większa różnorodność	2 (22,2%)	2 (28,6%)	4 (25%)	3 (42,9%)	1 (50%)	4 (44,4%)	5 (31,25%)	3 (33,3%)	8 (32%)
2.	Nauczyciel	2 (22,2%)	0	2 (12,5%)	3 (42,9%)	1 (50%)	4 (44,4%)	5 (31,25%)	1 (1,1%)	6 (24%)
3.	Podział płciowy	4 (44,4%)	2 (28,6%)	6 (37,5%)	0	0	0	4 (25%)	2 (22,2%)	6 (24%)
4.	Więcej gier zespołowych	0	2 (28,6%)	2 (12,5%)	1 (14,2%)	0	1 (11,1%)	1 (6,25%)	2 (22,2%)	3 (12%)
5.	Nie wiem	1 (1,1%)	1 (14,3%)	2 (12,5%)	0	0	0	1 (6,25%)	1 (1,1%)	2 (8%)

Źródło: opracowania własne

Z powodu zbyt małej liczby uczniów, którzy chcieliby wprowadzić zmiany na zajęciach wychowania fizycznego, niemożliwe było przeprowadzenie testu zależności chi kwadrat. Można jednak zauważyć, że mimo podobnego wieku uczniów środowisko miejskie i wiejskie może mieć wpływ na chęć wprowadzenia zmian. Najbardziej jest to widoczne w ilości odpowiedzi, które wyrażały chęć wprowadzenia podziału płciowego na zajęciach, ponieważ w szkole miejskiej była to zmiana, którą poparło najwięcej uczniów, natomiast w przypadku szkoły wiejskiej żaden uczeń nie wyraził takiej chęci.

Podsumowanie i wnioski

Na podstawie uzyskanych wyników testu chi kwadrat można zauważyć, że środowisko, w którym odbywają się zajęcia wychowania fizycznego, nie ma wpływu na chęć wprowadzenia zmian. Podobnie brak zależności wykazano w przypadku, gdy zapytano uczniów o rodzaj zmian, jakie chcieliby wprowadzić na lekcjach wychowania fizycznego.

Przechodząc do wniosków uzyskanych po pierwszym pytaniu, mimo braku wystąpienia istotnych statystycznie zależności, warto zauważyć, że chłopcy z miasta byli o ponad 20% bardziej skłonni do wprowadzenia zmian w porównaniu z uczniami ze wsi. Natomiast wśród dziewcząt to uczennice na wsi wykazywały większą chęć wprowadzenia zmian w porównaniu do uczennic szkół miejskich.

W przypadku wyników uzyskanych w pytaniu dotyczącym wprowadzenia konkretnych zmian na zajęciach wychowania fizycznego najciekawsze wyniki dotyczyły wpro-

wadzenia podziału płciowego na lekcjach. Chęć wprowadzenia takiego podziału wykazali jedynie uczniowie Szkoły Podstawowej nr 23 w Łodzi, co może sugerować, że zajęcia w szkole wiejskiej są prowadzone w bardziej przystępny sposób dla obu płci, gdzie dodatkowy podział nie jest wymagany.

Badanie było porównaniem wyłącznie dwóch szkół, zatem wyniki nie uprawniają do wyciągnięcia wniosków ogólnych, dlatego w przyszłości należałoby podjąć próbę zbadań większej liczby szkół w tym zakresie. Przeprowadzając badania na większej próbie badawczej, możliwe byłoby poznanie większej liczby zmian, które uczniowie chcieliby wprowadzić podczas zajęć wychowania fizycznego w szkołach.

Bibliografia

- Demel M., Skład A., 1974, *Teoria wychowania fizycznego*. Warszawa.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2025, *Podstawy programowe w zakresie wychowania fizycznego podpisane przez Minister Edukacji* <https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawy-programowe-w-zakresie-wychowania-fizycznego-podpisane-przez-minister-edukacji> (dostęp 01.03.2026).
- Narodowe Centrum Edukacji Żywieniowej, 2018, *Nadwaga i otyłość wśród dzieci i młodzieży*. [https://ncez.pzh.gov.pl/abc-zywienia/nadwaga-i-otylosc-wsrod-dzieci-i-młodzieży/](https://ncez.pzh.gov.pl/abc-zywienia/nadwaga-i-otylosc-wsrod-dzieci-i-mlodziezy/) (dostęp 01.03.2026).
- Strzyżewski S., 1996, *Proces kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej*, Warszawa
- WHO., 2021., *Wtyczne 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> (dostęp 01.03.2026).
- Żukowska Z., 2001, *Ruch, zdrowie, fair play – elementy strategii edukacyjnej XXI wieku*, [w:] Z. Żukowska, R. Żukowski (red.), *Zdrowie, ruch, fair play*, Warszawa.



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

MAGDALENA NIEDZIELA

Studentka III roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, studia jednolite magisterskie
Koło Naukowe Studentów Pedagogiki Wczesnej Edukacji
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
Third-year student of Pre-school and Early School Education, long-cycle master's programme
Scientific Circle of Early Education Students
Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw

Sekwencje, pętle i instrukcje warunkowe – poziom myślenia komputacyjnego uczniów klasy pierwszej. Doniesienia z badań pilotażowych

Sequences, Loops and Conditional Statements: Computational Thinking
among First-Grade Pupils. Findings from a Pilot Study

Summary: Early school education is an important stage in developing pupils' logical thinking and intellectual independence. Contemporary schools should develop competences that extend beyond proficient use of technology to include analytical thinking and problem-solving. The aim of the article is to determine the level of computational thinking among pupils in the first year of primary school. Analysis of the pilot study findings indicates that this level may be assessed as average. The results confirm the value of designing and implementing learning situations that foster logical and abstract thinking and problem-solving skills from the beginning of school education.

Keywords: computational thinking, sequences, loops, conditional statements, early school education

Wstęp

Pierwszy etap edukacji to ważny moment w rozwoju poznawczym dziecka, w szczególności operacji logicznych. To właśnie w klasie pierwszej kształtują się fundamenty krytycznego myślenia i samodzielności intelektualnej uczniów. W dobie dynamicznych zmian technologicznych współczesna szkoła staje przed wyzwaniem wyposażenia uczniów w kompetencje wykraczające poza samą obsługę urządzeń cyfrowych. (Rzońca, Warchoń 2023). Proces ten wspiera myślenie komputacyjne, które uczy dzieci rozbijania złożonych problemów na mniejsze etapy, dostrzegania schematów i tworzenia precyzyjnych instrukcji działania. Co istotne, rozwój tych umiejętności u najmłodszych uczniów nie musi, a wręcz nie powinien zaczynać się przed ekranem urządzeń cyfrowych. Celem

tekstu jest określenie poziomu myślenia komputacyjnego uczniów klasy pierwszej w zakresie sekwencji, pętli oraz instrukcji warunkowych.

Myślenie komputacyjne

Geneza myślenia komputacyjnego osadzona jest w koncepcji myślenia algorytmicznego, rozwijanej intensywnie od połowy XX wieku. Algorytmy stanowią tu fundament procesów poznawczych i sprawczych, przejawiając się w sekwencyjnej realizacji ustrukturyzowanych wytycznych – od rutynowych czynności domowych po złożone procedury administracyjne i techniczne. Termin „myślenie komputacyjne” został wprowadzony do dyskursu naukowego w 1980 roku przez Seymoura Paperta, pioniera informatyki edukacyjnej, który zdefiniował nowe podejście do wykorzystania maszyn cyfrowych w procesie uczenia się. Myślenie komputacyjne wg Jeanette Wing i jej współpracowników to procesy myślowe zaangażowane w formułowanie problemów i ich rozwiązań w taki sposób, że rozwiązania są przedstawiane w formie, która może być skuteczna (Wing 2010: 1). Autorka wskazuje, że polega ono na rozbiciu trudnego problemu na mniejsze, bardziej znane, które można rozwiązać, używając zestawu reguł do znalezienia rozwiązań i abstrakcji do uogólnienia tych rozwiązań na podobne problemy (Yadav, Stephenson, Hong 2017: 57).

Małgorzata Skibińska i Joanna Zacniewska wyróżniają techniki myślenia komputacyjnego, potrzebne do rozwiązania skomplikowanego problemu:

- dekompozycja, czyli formułowanie problemu i podzielenie go na mniejsze elementy;
- analiza polegająca na poszukiwaniu części wspólnych z innymi wyzwaniami;
- abstrahowanie, skupienie się na najważniejszych informacjach i eliminacja nieistotnych szczegółów;
- tworzenie algorytmu, czyli tworzenie instrukcji prowadzących do rozwiązania problemu i ich weryfikacja (Skibińska, Zacniewska 2021: 42).

Struktura myślenia komputacyjnego silnie nawiązuje do koncepcji Johna Deweya, który twierdził, że opieranie się na schematach, analizie problemu oraz krytycznej analizie jest fundamentem wykształconego myślenia intelektualnego. Proces rozwiązywania problemów przebiega zatem dwuetapowo. Pierwszy etap jest skupiony na zdefiniowaniu problemu, modelowaniu i poszukiwaniu rozwiązań, algorytmu i nie wymaga użycia technologii cyfrowej. To moment na pracę koncepcyjną i naukę poprzez zabawę, co sprzyja samodzielnemu odkrywaniu rozwiązań. Dopiero w drugim etapie następuje implementacja i testowanie pomysłu przy komputerze (Skibińska, Zacniewska 2021: 43-44). Takie rozdzielanie działań pozwala na racjonalne wykorzystanie sprzętu oraz chroni najmłodszych uczniów przed nadmiernym czasem przed ekranem. Proporcje między tymi fazami są elastyczne – zależą od wieku dzieci i ich kompetencji cyfrowych.

Cechy tego rodzaju myślenia, według Macieja Sysła, to:

- formułowanie problemu w postaci umożliwiającej posłużenie się w jego rozwiązaniu komputerem lub innymi urządzeniami;
- rozwiązywanie problemu otrzymujemy w postaci ciągu kroków;
- projektowanie, analiza i komputerowa implementacja możliwych rozwiązań, co prowadzi do otrzymania najbardziej efektywnego rozwiązania, a wykorzystywane roz-

wiązania jednego problemu mogą być przydatne w innych sytuacjach problemowych (Sysło 2011: 3).

Myślenie komputacyjne zatem jawi się jako ważny element wspierania samodzielności intelektualnej ucznia, rozwijania refleksyjności oraz kształtowania skutecznych strategii rozwiązywania problemów.

Rozwijanie myślenia komputacyjnego u uczniów w klasach 1-3

Rozwijanie kompetencji cyfrowych oraz umiejętności posługiwania się językiem programowania to w obecnych czasach niezbędne działania na każdym etapie edukacyjnym. Na pierwszym etapie edukacji kluczowe jest kształtowanie u uczniów samodzielnego, logicznego oraz krytycznego myślenia. Dzieci rozwijają te kompetencje poprzez trening myślenia algorytmicznego opartego na metodach informatycznych, co odbywa się w sposób analogowy, bez konieczności wykorzystania urządzeń cyfrowych. Analiza założeń podstawy programowej w zakresie I etapu edukacji wskazuje, że istotne jest rozwijanie umiejętności samodzielnej eksploracji świata, rozwiązywania problemów i stosowania nabytych umiejętności w nowych sytuacjach życiowych. (Rzońca, Warchoł 2023: 202).

Na początkowym etapie rozwój umiejętności myślenia komputacyjnego następuje bez użycia narzędzi cyfrowych. Wczesna edukacja jest optymalnym momentem, aby rozpocząć stymulowanie tego myślenia ze względu na intensywny rozwój poznawczy. Początkowa faza kształtowania myślenia komputacyjnego opiera się na stymulowaniu operacji logicznych i konkretnych poprzez aktywności, takie jak: sekwencjonowanie zdarzeń, rozwiązywanie łamigłówek czy kategoryzacja obiektów. Wykorzystanie precyzyjnych struktur językowych m.in. określeń następstwa czasu („najpierw”, „następnie”) oraz instrukcji warunkowych („jeśli – to”) pozwala dzieciom płynnie wejść w świat algorytmów. Efektywny rozwój operacji algorytmicznych u uczniów wymaga wyjścia poza ramy lekcji informatyki i rezygnacji z ograniczania działań do urządzeń cyfrowych. Implementacja elementów myślenia komputacyjnego w zakres zajęć edukacji zintegrowanej pozwala dzieciom dostrzec uniwersalność tych procesów i ich praktyczne zastosowanie w różnych dziedzinach wiedzy. Najnowsze badania pokazują, że na początkowym etapie edukacji następuje intensyfikacja kontaktu uczniów z nowoczesnymi technologiami poprzez różnorodne działania w korzystaniu z ekranu telefonu, tabletu czy komputera. Wyniki badań nad efektywnością i zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych wskazują niezwykle potencjał technologii informacyjno-komunikacyjnych we wzmacnianiu procesu uczenia się i innych procesów rozwojowych uczniów edukacji wczesnoszkolnej (Warchoł, Solecka 2023: 380).

Umiejętnie zintegrowane technologie nie tylko wzmacniają proces uczenia się i rozwój dziecka, ale też budują nowe formy interakcji społecznych i odświeżają relację na linii uczeń-nauczyciel.

Metodologia badań własnych

Pierwszym etapem projektowania badań jest ustalenie przedmiotu i celów badań. Przedmiotem badań jest myślenie komputacyjne uczniów klasy pierwszej szkoły podstawowej.

Celem teoretycznym prowadzonych badań jest diagnoza i opis poziomu myślenia komputacyjnego uczniów klasy pierwszej szkoły podstawowej.

Celem praktycznym badań własnych jest wykorzystanie uzyskanych wyników jako przesłanek dla sformułowania wniosków i wskazówek dla nauczycieli z zakresu rozwijania myślenia komputacyjnego u uczniów w wieku wczesnoszkolnym.

Kolejną częścią procesu badawczego jest sformułowanie pytań badawczych. „Problem badawczy jest zwykle uszczegółowieniem celu badań; umożliwia bowiem dokładniejsze poznanie tego, co rzeczywiście zmierzamy zbadać” (Łobocki 2009: 21). W niniejszych badaniach problem główny wyraża się w pytaniu: Jaki jest poziom myślenia komputacyjnego uczniów pierwszej klasy szkoły podstawowej?

Z wyżej wymienionego problemu głównego wyszczególniono następujące problemy szczegółowe:

- Jaki jest poziom myślenia komputacyjnego uczniów klasy pierwszej w zakresie sekwencji?
- Jaki jest poziom myślenia komputacyjnego uczniów klasy pierwszej w zakresie pętli?
- Jaki jest poziom myślenia komputacyjnego uczniów klasy pierwszej w zakresie instrukcji warunkowych?

Badanie miało charakter ilościowy. Zastosowano test myślenia komputacyjnego opracowany na podstawie testu autorstwa Marcosa Román-González, Marii Zapata-Cáceres oraz Estefanii Martín-Barroso, który powstał jako odpowiedź na potrzebę stworzenia rzetelnego narzędzia psychometrycznego, które pozwalałoby mierzyć myślenie komputacyjne u dzieci na najwcześniejszym etapie edukacji (przedszkolnym), zanim jeszcze zaczną one programować na komputerach czy tabletach. Wstępna adaptacja narzędzia została przeprowadzona z uwzględnieniem zaleceń International Test Commission Guidelines for Translating and Adapting test, które podkreślają potrzebę oceny poprawności tłumaczenia, adekwatności kulturowej oraz funkcjonowania narzędzia w grupie badawczej. Dostosowano stopień trudności zadań, ich liczbę oraz treść do wieku uczniów i poruszanych treści w polskich szkołach, zgodnie z podstawą programową. Badania pilotażowe są kolejnym etapem w procesie walidacji narzędzia badawczego, które pozwoliły na ocenę czytelności poleceń, stopnia trudności zadań oraz przydatności poszczególnych pozycji do pomiaru badanego konstruktów. Uzyskane rezultaty posłużyły do identyfikacji elementów wymagających doprecyzowania i wprowadzenia korekt przed realizacją badania właściwego.

W skład testu wchodziły: po 4 zadania z zakresu sekwencji, pętli i instrukcji warunkowych oraz dwa zadania z wyższym stopniem trudności z zakresu sekwencji i pętli. Każde zadanie składało się z rysunku matrycy o wymiarach 5x5 krater (i w przypadku podwyższonego stopnia trudności 7x7), obok którego były cztery odpowiedzi typu zamkniętego, z których należało wybrać jedną, odzwierciedlającą wykonanie polecenia. Pod uwagę były brane jedynie zaznaczone odpowiedzi, a nie rysunek na matrycy. Za każde zadanie we wszystkich obszarach uczeń mógł otrzymać jeden punkt. Zatem za obszar sekwencji,

pętli i instrukcji warunkowych maksymalnie po 4 punkty, a za zadania z wyższym stopniem trudności maksymalnie 2 punkty.

Wskaźniki punktowe odnośnie do poziomu myślenia w każdym obszarze:

- 0-1 pkt – poziom niski,
- 2 pkt – poziom średni / wysoki w przypadku wyższego poziomu zadań,
- 3-4 pkt – poziom wysoki.

Ogólny wskaźnik poziomu myślenia komputacyjnego u uczniów klasy pierwszej, uwzględniający wszystkie zadania, przedstawia się następująco:

- 0-6 pkt – poziom niski,
- 7-11 pkt – poziom średni,
- 12-14 pkt – poziom wysoki.

Badanie zostało przeprowadzone na początku marca. W badaniu wzięło udział 24 uczniów klasy pierwszej uczęszczających do Szkoły Podstawowej nr 406 w Warszawie. Zgodnie z zasadami etycznymi obowiązującymi w badaniach z udziałem dzieci uzyskano zgody od rodziców, opiekunów prawnych. Autorka badań była obecna podczas wypełniania testu przez uczniów, co umożliwiło obserwację podejmowanych działań i sytuacji problemowych oraz udzielanie wyjaśnień w razie konieczności.

Analiza wyników badań własnych

Analiza wykonanych przez dzieci testów pozwala stwierdzić, że w części z nich zauważalny jest brak spójności między rysunkiem wykonanym na kratce a wybraną przez dziecko odpowiedzią. Zjawisko to może wskazywać na trudności w posługiwaniu się myśleniem abstrakcyjnym. Dla dziecka w wieku wczesnoszkolnym własnoręcznie wykonany rysunek jest konkretnym, namacalnym rezultatem pracy, podczas gdy strzałki czy kody odpowiedzi stanowią jeszcze zbyt wysoki poziom abstrakcji. Problemem może być sama percepcja wzrokowa – dzieci często nie dostrzegają różnic między czterema wariantami odpowiedzi, co sprawia, że ich wybór staje się przypadkowy, mimo poprawnego wykonania części graficznej zadania. W kilku pracach uczniowie sami stworzyli kod, nie wybierając jednej z czterech opcji. Może to sugerować, że trudność nie leży w samym logicznym rozwiązaniu problemu, ale w umiejętności rozpoznania i odróżnienia od siebie gotowych symboli graficznych.

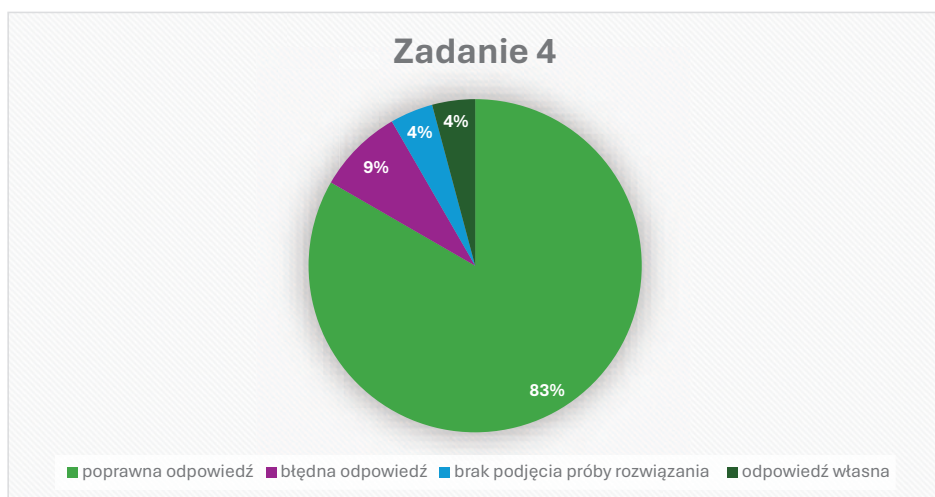
Poziom myślenia komputacyjnego w zakresie sekwencji u uczniów klasy pierwszej

Sekwencje nie stanowiły dla uczniów klasy pierwszej problemu, co wskazuje na wysoki poziom opanowania przez nich podstawowych operacji logicznych. Zadania z tego zakresu zostały wykonane przez niemal wszystkich uczniów prawidłowo. Odpowiedzi z zakresu sekwencji obejmowały konkretne ilości strzałek, wskazane każda po kolei.

Pierwsze zadanie polegało na odwzorowaniu kwadratu po śladzie, zaczynając od wyznaczonego punktu i podążając zgodnie z kierunkiem strzałki. Niemał wszystkie dzieci poradziły sobie z tym poleceniem bezbłędnie. Tylko jeden uczeń wykonał zadanie nieprawidłowo, co wynikało z rysowania w stronę przeciwną do wskazanej. Pozostała część grupy udzieliła w pełni poprawnych odpowiedzi.

Drugie zadanie wymagało wyznaczenia prostej sekwencji ruchów łączącej dwa punkty. Poprawnego rozwiązania udzieliło 18 dzieci, natomiast 3 osoby wskazały błędną odpowiedź. Co ciekawe, pozostała trójka dzieci prawidłowo rozrysowała trasę na matrycy, jednak ostatecznie zaznaczyła niewłaściwy wariant odpowiedzi.

W trzecim zadaniu należało wyznaczyć trasę między dwoma punktami w taki sposób, aby ominąć przeszkodę. Zdecydowana większość grupy, bo aż 21 dzieci, wykonała polecenie bezbłędnie, wskazując poprawną odpowiedź. Wśród pozostałych uczniów u jednego odnotowano całkowity brak rysunku oraz odpowiedzi, natomiast drugie dziecko poprawnie rozrysowało drogę na matrycy, lecz mimo to zaznaczyło niewłaściwą odpowiedź.



Wykres nr 1. Zadanie 4 – obszar sekwencje

Źródło: badania własne

W czwartym zadaniu powtórzono schemat z poprzedniego, rozszerzając go o konieczność zebrania jednego elementu na trasie. Dane zostały przedstawione na wykresie nr 1. Poprawnej odpowiedzi udzieliło 20 dzieci. Wśród pozostałych uczniów jedno nie podjęło próby rozwiązania, a dwoje wskazało błędny wynik. Dodatkowo jeden uczeń wyznaczył na matrycy własną, wymyśloną trasę, która nie była zgodna z żadnym z dostępnych wariantów odpowiedzi.

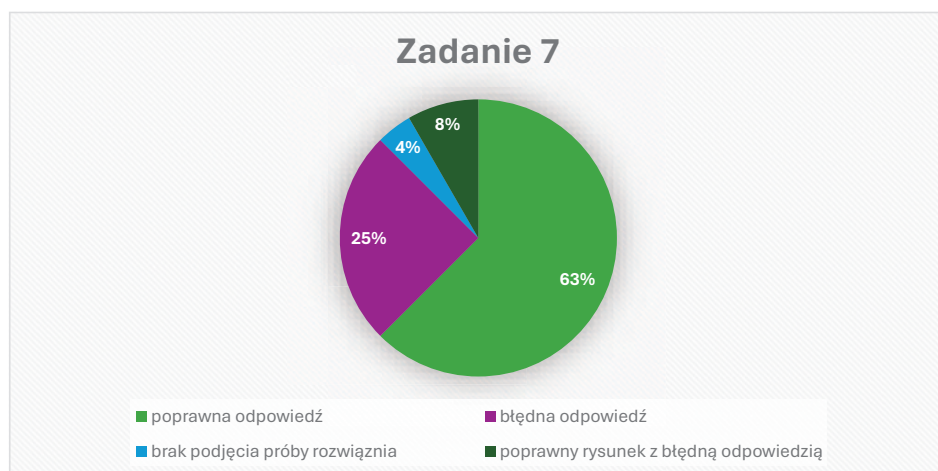
Średnia wyników w tym obszarze wyniosła 3,5/4, co potwierdza wysoki poziom kompetencji badanych w zakresie myślenia komputacyjnego oraz rozumienia sekwencji. Większość dzieci uzyskała maksymalną liczbę punktów. Tworzenie i kontynuowanie sekwencji nie sprawia dzieciom trudności, co stanowi solidny fundament pod dalszy rozwój ich myślenia komputacyjnego.

Poziom myślenia komputacyjnego w zakresie pętli u uczniów klasy pierwszej

Zagadnienie pętli okazało się dla uczniów pierwszej klasy zrozumiałe, choć wygenerowało nieco więcej wyzwań niż wcześniejsze zadania dotyczące sekwencji. W tej części zadań zrezygnowano z rysowania pojedynczych strzałek na rzecz zapisu pętlowego, który określał liczbę powtórzeń oraz kierunek przemieszczania się.

Piąte zadanie wymagało wskazania pętli odwzorowującej trasę między dwoma punktami w linii prostej. Poprawnej odpowiedzi udzieliło 15 uczniów. Najczęstszym błędem była błędna interpretacja odległości – dzieci sugerowały się liczbą pustych kratek oddzielających punkty zamiast liczbą ruchów niezbędnych do pokonania dystansu.

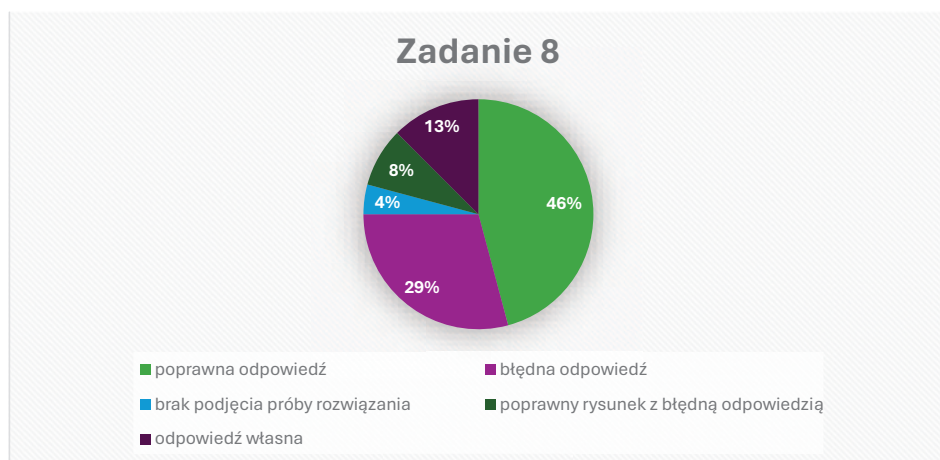
Zadanie szóste polegało na odwzorowaniu “schodków” po śladzie, zaczynając od wyznaczonego punktu i podążając zgodnie z kierunkiem strzałki. Z tym zadaniem bezbłędnie poradziło sobie 22 uczniów. Dwójka uczniów prawidłowo narysowała “schodki”, jednak jeden z nich zaznaczył lustrzane odbicie, a drugi całkowicie niepasującą odpowiedź.



Wykres nr 2. Zadanie 7 – obszar pętli

Źródło: badania własne

Siódme zadanie wymagało zaplanowania trasy łączącej dwa punkty, z uwzględnieniem konieczności zebrania po drodze wyznaczonego elementu. Poprawnej odpowiedzi udzieliło 15 uczniów (Wykres nr 2). W grupie pozostałych osób jeden uczeń nie podjął próby rozwiązania, natomiast sześcioro udzieliło całkowicie błędnych odpowiedzi, co w części przypadków wynikało z pominięcia wymaganego obiektu na trasie. Dwójka dzieci poprawnie rozrysowała drogę na matrycy, lecz ostatecznie wskazała niewłaściwy wariant odpowiedzi.



Wykres nr 3. Zadanie 8 – obszar pętli

Źródło: badania własne

Ósme zadanie stanowiło kontynuację poprzedniego schematu, zostało jednak rozbudowane o dodatkowy element w postaci przeszkody, którą należało ominąć. Zebrane dane zostały zilustrowane na wykresie nr 3. Poprawnej odpowiedzi udzieliło 11 uczniów. Troje uczniów nie podjęło próby rozwiązania tego problemu, natomiast u pozostałych badanych najczęstszymi błędami był brak rysunku pomocniczego na matrycy lub jego nieprawidłowe wykonanie.

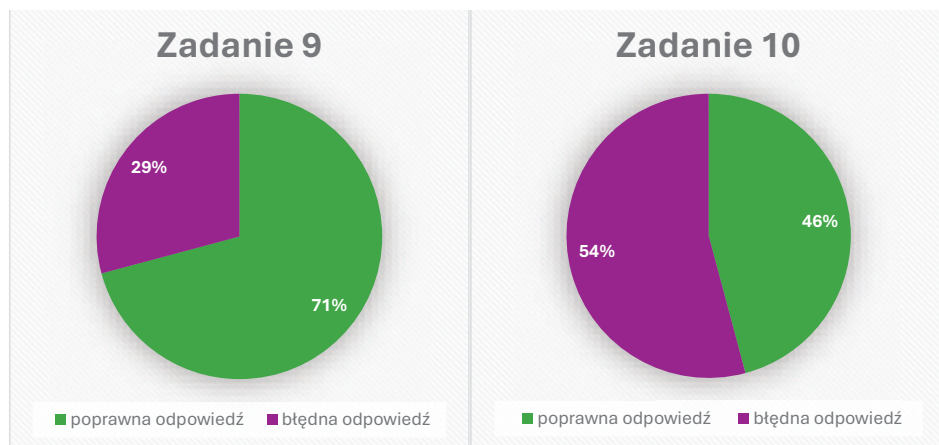
Średnia wyników wyniosła 2,6/4; wskazuje to na średni, jednak bliski wysokiemu poziomowi myślenia komputacyjnego w zakresie pętli. Analiza błędnych odpowiedzi sugeruje, że główną trudnością nie było samo zrozumienie idei pętli, lecz precyzyjne przełiczenie niezbędnych powtórzeń oraz omijanie przeszkód w ramach jednego algorytmu.

W tym zakresie uczniowie wykonali również dwa zadania o podwyższonym stopniu trudności, na większej matrycy i z większą ilością elementów do zebrania lub ominięcia przeszkód. Błędne odpowiedzi w obu przypadkach wynikały z rysunku na matrycy, który nie był odzwierciedleniem zaznaczonej odpowiedzi. Zadanie trzynaste prawidłowo wykonało 6 uczniów, natomiast czternaste – 21. Średnia 1,1/2 dla tych zadań wskazuje na niski poziom myślenia komputacyjnego w zadaniach o wyższym stopniu trudności, na większej matrycy.

Poziom myślenia komputacyjnego w zakresie instrukcji warunkowych u uczniów klasy pierwszej

Obszar instrukcji warunkowych okazał się dla uczniów klasy pierwszej najbardziej wymagającym etapem. Choć zadania opierały się na znanych już mechanizmach, wprowadzenie dodatkowych kryteriów wyboru trasy podniosło poziom skomplikowania problemu. Jeden uczeń nie udzielił odpowiedzi na żadne pytanie z tego zakresu. Dodatko-

wym utrudnieniem dla uczniów mogło stanowić wprowadzenie jeszcze jednego lub więcej kolorów, co wymagało od nich wyboru i odpowiedniej dedukcji trasy.



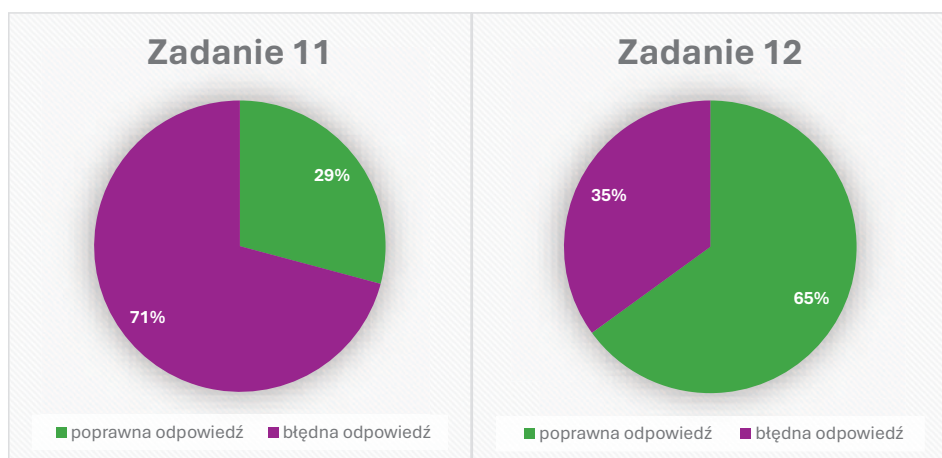
Wykres nr 4. Zadanie 9 i 10 – obszar instrukcje warunkowe

Źródło: badania własne

W zadaniach dziewiątym i dziesiątym warunkiem było, że jeśli stanie się na polu koloru jasnoniebieskiego z sześciokątem, należy się zawsze poruszać o jedno pole w prawo (Wykres nr 4). Zadanie dziewiąte bez problemu rozwiązało 17 uczniów. Poprawnych odpowiedzi na pytanie dziesiąte udzieliło 11 uczniów. Błędne odpowiedzi reszty uczniów w obydwu zadaniach wynikały ze źle wykonanych rysunków pomocniczych na matrycy lub ich brak.

W zadaniach jedenastym i dwunastym warunek polegał na tym, że jeśli się stanie na granatowym polu z chmurką, to zawsze należy wykonać ruch w prawo. Wykres poniżej przedstawia dane zebrane w zadaniu jedenastym i dwunastym.

Prawidłowo na pytanie jedenaste odpowiedziało tylko 7, natomiast na dwunaste 13 uczniów. Ciekawą obserwacją odpowiedzi na pytanie jedenaste jest powtarzająca się błędna odpowiedź, w zasadzie taka sama u wszystkich, którzy ją zaznaczyli. Analizując rysunki pomocnicze, dochodzimy do wniosku, że to właśnie one błędnie nakierowały uczniów na tę odpowiedź.



Wykres nr 5. Zadanie 11 i 12 – obszar instrukcje warunkowe

Źródło: badania własne

Średnia wyników na poziomie 2,4/4 odzwierciedla wyzwania, jakie przed uczniami klasy pierwszej stawia myślenie komputacyjne oparte na instrukcjach warunkowych. Fakt, iż dwoje dzieci bezbłędnie rozwiązało wszystkie zadania, dowodzi, że abstrakcyjna logika decyzyjna jest osiągalna na tym etapie rozwoju, choć dla większości grupy stanowi ona jeszcze proces wymagający wsparcia i wizualizacji.

Poziom myślenia komputacyjnego u uczniów klasy pierwszej

Średnia ogólna wyniosła 9,2/14 pkt, co pozwala ocenić poziom myślenia komputacyjnego u uczniów klasy pierwszej jako średni. Przeprowadzone badanie pozwoliło na kompleksową ocenę myślenia komputacyjnego w badanej grupie. Uczniowie wykazali się najwyższą biegłością w zakresie sekwencji, które stanowią dla nich naturalny i zrozumiały proces liniowy. Wprowadzenie pętli oraz instrukcji warunkowych nieznacznie obniżyło średnią wyników, co jest zjawiskiem naturalnym na tym etapie rozwoju poznawczego – zadania te wymagały bowiem wyższego poziomu abstrakcji oraz jednoczesnego przetwarzania wielu zmiennych. Ogólna średnia wyników oraz obecność prac niemal bezbłędnych potwierdzają, że grupa posiada solidne fundamenty pod dalszą edukację algorytmiczną.

Podsumowanie

Uczniowie klasy pierwszej posiadają naturalny potencjał do rozwijania myślenia komputacyjnego, choć stopień opanowania poszczególnych operacji logicznych jest ściśle powiązany z ich etapem rozwoju poznawczego. Najwyższy poziom biegłości odnotowano w zakresie tworzenia sekwencji, co potwierdza, że procesy liniowe są dla sied-

miolatek najbardziej intuicyjne. Częsty brak spójności między poprawnie wykonanym rysunkiem na matrycy a błędnie wybranym kodem odpowiedzi pokazuje, że sformalizowane symbole stanowią dla uczniów wyzwanie percepcyjne wymagające szczególnego wsparcia dydaktycznego. Należy jednak podkreślić, że choć myślenie komputacyjne wywodzi się z informatyki, nie powinno się go utożsamiać wyłącznie z działaniem na urządzeniach cyfrowych.

W edukacji wczesnoszkolnej istotne jest stwarzanie sytuacji dydaktycznych, które będą wspierać rozwój myślenia abstrakcyjnego uczniów. Dalsza praca powinna koncentrować się na wzmacnianiu umiejętności podejmowania decyzji w sytuacjach problemowych (instrukcje warunkowe) oraz planowaniu powtarzalnych czynności (pętle), co pozwoli na pełne wykorzystanie potencjału analitycznego uczniów, ucząc ich bycia świadomymi architektami rozwiązań, którzy potrafią wyznaczać drogę do celu w sposób prosty i skuteczny, niezależnie od użytych narzędzi technologicznych. Efektywny rozwój myślenia komputacyjnego nie powinien ograniczać się wyłącznie do bloków tematycznych z zakresu informatyki czy matematyki, lecz stanowić nieodłączny element kształcenia zintegrowanego przenikający różne obszary aktywności ucznia – od edukacji polonistycznej po przyrodniczą.

Bibliografia

- El-Hamamsy L., Zapata-Cáceres M., Marcelino P., Bruno B., Dehler Zufferey J., MartínBarroso E., Román-González M., 2022, *Comparing the psychometric properties of two primary school Computational Thinking (CT) assessments for grades 3 and 4: The Beginners' CT test (BCTt) and the competent CT test (cCTt)*, [w:] „Frontiers in Psychology”, nr 13. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.990428
- Lobocki M., 2009, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków.
- Román-González M., Martín-Barroso E., Jiménez M., Zapata-Cáceres M., Moreno-León J., Robles G., 2024, *Computational Concepts and their Assessment in Preschool Students: An Empirical Study*, [w:] „Journal of Science Education and Technology”, nr 33. DOI: 10.1007/s10956-023-10086-5
- Rzońca E., Warchoń T., 2023, *Od kodowania na dywanie do Scratcha – rozwijanie umiejętności używania języka wizualnego u dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*, „Kultura – Przemiany – Edukacja”, t. XII–XIII, s. 199–212. DOI: 10.15584/kpe.2023.12.12
- Skibińska M., Zacniewska J., 2021, *Rozwijanie myślenia komputacyjnego u dzieci wczesnej edukacji*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika”, t. XLI, z. 1 (453), s. 39–61. DOI: http://dx.doi.org/10.12775/AUNC_PED.2021.003
- Sysło M. M., 2011, *Myślenie komputacyjne. Informatyka dla wszystkich uczniów*, Kraków. <https://ktime.up.krakow.pl/symp2011/referaty2011/syslo.pdf> (dostęp: 07.03.2026).
- Warchoń T., Solecka M., 2023, *Rozwijanie myślenia komputacyjnego w edukacji wczesnoszkolnej*, „Kultura – Przemiany – Edukacja”, t. XII–XIII, Rzeszów, s. 379–388. DOI: 10.15584/kpe.2023.12.23
- Wing J. M., Pittsburgh, 2010, *Computational Thinking: What and Why?*, Carnegie Mellon University.

Yadav A., Stephenson C., Hong H. 2017, *Computational Thinking for Teacher Education*, "Communications of the ACM", v. 60, Issue 4, April. DOI: <https://doi.org/10.1145/2994591>



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

MAGDALENA NIKONOROW

Studentka I roku pedagogiki, Szkoła Doktorska
Naukowe Koło Mentoringu i Wolontariatu
Uniwersytet w Białymstoku
First-year student of pedagogy, Doctoral School
Mentoring and Volunteering Scientific Circle
University of Białystok

Muzeum jako przestrzeń edukacyjna – relacja człowieka z jego środowiskiem lokalnym na przykładzie Studziwód

The Museum as an Educational Space: People's Relationship with Their Local
Environment – The Case of Studziwody

Summary: The article analyses the activities of the Museum of the Little Homeland in Studziwody as an educational space that supports the formation of local identity. Qualitative research conducted among members of the “Żemerwa” Studio and mentors involved in the museum’s activities indicates that the institution supports the development of cultural awareness among the younger generation. The analysis focuses on building a relationship with heritage through direct participation in educational and artistic activities. The findings show that regional education based on co-creation helps to overcome stereotypes and strengthens a sense of belonging to one’s own cultural environment. Artistic projects referring to the region’s traditions and the Podlachian vernacular enable young people to discover their own heritage and build a conscious relationship with the place in which they live.

Keywords: heritage, Studziwody, museum, local identity, educational and artistic activities

Wprowadzenie

Podejmując refleksję nad działalnością Muzeum Małej Ojczyzny w Studziwodach, byłam i jestem świadoma specyfiki własnej pozycji badawczej, która uniemożliwiła mi pełnienie roli klasycznego obserwatora zewnętrznego. Jako doktorantka i aktywna członkini Studia Folkloru Podlaskich Białorusinów „Żemerwa” od lat współtworzę tę przestrzeń, co na etapie realizowanych badań dało mi unikalny wgląd w emocjonalne i symboliczne aspekty lokalnej kultury, często niedostępne dla badaczy działających z ze-

wnątrz. W artykule przyjąłem zasadę refleksyjności, traktując osobiste zaangażowanie nie jako przeszkodę, lecz jako narzędzie umożliwiające realizację „opisu gęstego” zjawisk zachodzących na styku nieformalnej edukacji i procesów tożsamościowych. Taka podwójna rola pozwoliła na zbudowanie zaufania w relacji z uczestnikami. Nie było ono jedynie moim subiektywnym odczuciem, ale przełożyło się na konkretną jakość materiału empirycznego: wyjątkową otwartość badanych, brak barier komunikacyjnych oraz gotowość do dzielenia się osobistymi narracjami. W metodologii badań jakościowych cechy te stanowią wyraźny wskaźnik rzetelności procesu badawczego.

Punktem wyjścia analizy jest poczucie tożsamości mieszkańców podlaskiego pogranicza, które przez pokolenia podlegało procesom stygmatyzacji. W tym kontekście odwołuję się do koncepcji Ervinga Goffmana dotyczącej zranionej tożsamości. Goffman wskazuje, że osoby należące do grup mniejszościowych, których cechy – takie jak lokalna mowa czy pochodzenie – nie są cenione w szerszym społeczeństwie, często odczuwają potrzebę ukrywania swoich korzeni w sytuacjach publicznych, aby unikać dyskredytacji (Goffman 2007: 77-78). Na Podlasiu objawia się to w postaci wstydu językowego i odcinania się od tradycji przodków. Działalność Muzeum traktuję zatem jako próbę zmiany tej postawy – od wstydu i milczenia ku otwartości i dumie z własnego dziedzictwa.

Głównym celem artykułu jest wieloaspektowa analiza mechanizmów, dzięki którym Muzeum Małej Ojczyzny w Studziwodach funkcjonuje jako żywa przestrzeń edukacyjna, stymulująca rekonstrukcję tożsamości mieszkańców podlaskiego pogranicza. Cel ten realizuję w trzech wymiarach: poznawczym – poprzez identyfikację roli oddolnych inicjatyw w leczeniu zranionej tożsamości, analitycznym – ukazując relację człowieka z jego środowiskiem jako proces performatywny oraz teoretycznym – osadzając działalność placówki w paradygmacie pedagogiki miejsca i socjologii pogranicza. Problem badawczy koncentruje się na pytaniu o skuteczność alternatywnych form edukacji regionalnej w przełamywaniu wielopokoleniowej „traumy milczenia”, która dotknęła społeczność lokalną w wyniku procesów historycznych, takich jak Bieżeństwo oraz procesów asymilacyjnych.

Tło teoretyczne

Muzeum Małej Ojczyzny w Studziwodach powstało z inicjatywy lokalnej społeczności jako odpowiedź na potrzebę zachowania pamięci o historii, tradycjach i języku podlaskich Białorusinów. Instytucja ta wykracza poza ramy tradycyjnego muzeum – nie ogranicza się do gromadzenia eksponatów czy prezentowania statycznych wystaw. Jej działania obejmują zarówno dokumentowanie lokalnego dziedzictwa, jak i aktywne angażowanie mieszkańców w proces kultywowania kultury.

Dzięki warsztatom, spotkaniom, wydarzeniom muzycznym i teatralnym Muzeum staje się przestrzenią, w której historia ożywa, a jednostka może doświadczać jej bezpośrednio, w kontakcie z autentycznym kontekstem społeczno-kulturowym. Nie chodzi tu jedynie o bierne oglądanie eksponatów – uczestnicy mają możliwość uczenia się poprzez działanie, tworzenie, wspólne świętowanie i rozmowę z osobami, które są nośnikami lokalnej tradycji. W ten sposób Muzeum pełni rolę centrum życia społecznego, w którym

przekazywanie wiedzy o kulturze następuje w formie doświadczeń praktycznych, a nie tylko teoretycznych.

Muzeum stwarza również przestrzeń dla młodzieży, zachęcając ją do odkrywania własnych korzeni i włączania się w życie lokalnej społeczności. Poprzez angażowanie w organizację wydarzeń, naukę języka, udział w warsztatach rzemieślniczych czy artystycznych młodzi ludzie uczą się nie tylko historii, ale także wartości wspólnoty i odpowiedzialności za kulturę własnego regionu. Takie podejście sprawia, że Muzeum staje się miejscem żywej pamięci, w którym dziedzictwo kulturowe nie jest tylko przedmiotem badań czy prezentacji muzealnej, lecz doświadczeniem dostępnym tu i teraz, kształtującym świadomość uczestników i ich więź z lokalną tożsamością.

Analizując działalność Muzeum Małej Ojczyzny w Studziwodach, wychodzę poza tradycyjne, muzealne rozumienie instytucji jako przestrzeni statycznej ekspozycji. W przyjętej perspektywie muzeum pełni funkcję żywej przestrzeni edukacyjnej, w której jednostka wchodzi w bezpośredni kontakt z historią, językiem oraz praktykami lokalnej kultury. Taki sposób myślenia o muzeum wpisuje się w szersze rozumienie przestrzeni społecznej i pamięci kulturowej, które jest przedmiotem współczesnych badań nad tożsamością i miejscem.

W tym kontekście szczególnie istotne są założenia pedagogiki miejsca. Maria Mendel podkreśla, że miejsce posiada potencjał edukacyjny, ponieważ kształtuje doświadczenie jednostki poprzez pamięć, relacje społeczne oraz zakorzenienie w określonym kontekście kulturowym (Mendel 2006: 22-25). Edukacja realizowana w Studziwodach nie odbywa się z dystansu, lecz poprzez bezpośrednie uczestnictwo w życiu społeczności lokalnej i w praktykach kulturowych, które umożliwiają uczestnikom doświadczenie własnego dziedzictwa.

Potrzebę zakorzenienia jednostki w lokalnym środowisku podkreśla również Wiesław Theiss, wskazując, że „mała ojczyzna” stanowi jeden z podstawowych fundamentów poczucia bezpieczeństwa w dynamicznie zmieniającym się świecie (Theiss 2001: 52-54). W podobnym duchu Yi-Fu Tuan zwraca uwagę, że doświadczenie przestrzeni i miejsca odgrywa kluczową rolę w procesach kształtowania tożsamości. To właśnie poprzez relację z określonym miejscem jednostki budują znaczenia odnoszące się zarówno do siebie samych, jak i do otaczającego je świata społecznego (Tuan, 2001: 8-18). W tym ujęciu Studziwoda można interpretować nie tylko jako przestrzeń geograficzną, lecz przede wszystkim jako miejsce pamięci, zakorzenienia i przynależności.

Znaczenie lokalności nabiera szczególnej wagi we współczesnym świecie, który Zygmunt Bauman określa mianem „płynnej nowoczesności” (Bauman 2006: 15-20).

W warunkach rosnącej mobilności oraz niestabilności relacji społecznych miejsce zamieszkania i wspólnota lokalna pełnią funkcję swoistej kotwicy tożsamościowej, pozwalającej jednostce zachować poczucie ciągłości i stabilności.

Na Podlasiu refleksją nad tożsamością lokalną uwzględniła doświadczenia historyczne, które wciąż kształtują pamięć zbiorową regionu. Szczególnym wydarzeniem pozostaje Bieżeństwo z 1915 roku, które przerwało ciągłość życia społecznego wielu rodzin i wprowadziło milczenie wokół doświadczeń lokalnej społeczności. Jak wskazuje

Aneta Prymaka-Oniszk (2016: 154-167), skutki tych wydarzeń wciąż oddziałują na kolejne pokolenia, wpływając na pamięć rodzinną oraz sposób opowiadania o przeszłości regionu. Historia Podlasia przez długi czas pozostawała na marginesie oficjalnych narra-

cji historycznych, a doświadczenia mieszkańców regionu bywały pomijane lub marginalizowane w dyskursie publicznym (Prymaka-Oniszk 2024: 79-104).

Biorąc pod uwagę marginalizację lokalnej historii oraz mowy regionalnej, w literaturze socjologicznej mówi się o zjawisku „zranionej tożsamości”. Koncepcja ta, rozwijana między innymi przez Ervinga Goffmana, wskazuje, że osoby należące do grup społecznie marginalizowanych mogą doświadczać sytuacji, w których ich pochodzenie, język czy tradycje kulturowe nie są społecznie cenione. W takich warunkach jednostki często próbują ukrywać własną odrębność, aby uniknąć stygmatyzacji w przestrzeni publicznej (Goffman 1963: 12-20).

W kontekście Podlasia zjawisko to przejawia się między innymi w postaci wstydu językowego oraz dystansowania się od tradycji przodków. Przełamywanie tych mechanizmów wymaga świadomej pracy edukacyjnej oraz tworzenia przestrzeni, w których lokalna kultura jest doświadczana jako wartość.

Na znaczenie takich celowych działań zwraca uwagę Jerzy Nikitorowicz, podkreślając, że proces kształtowania tożsamości lokalnej wymaga aktywnego udziału instytucji edukacyjnych i kulturowych w budowaniu przestrzeni dialogu oraz wspólnego przeżywania doświadczeń. W tej perspektywie instytucja, taka jak Muzeum w Studziwodach, przestaje być jedynie depozytariuszem artefaktów, a staje się miejscem „negocjowania znaczeń” (Nikitorowicz 2017: 135-137). Nabywanie tożsamości opiera się na interakcji, w której uczestnicy poprzez tryb narracyjny i odwoływanie się do własnych biografii interpretują i nazywają własne doświadczenia. Dzięki tak zorganizowanej edukacji regionalnej możliwe jest przejście od tożsamości dziedziczonej bezrefleksyjnie – często obciążonej wstydem – ku tożsamości świadomej i otwartej, zdolnej do dialogu z innymi kulturami.

Istotną rolę w tym procesie odgrywa pamięć kulturowa. Jan Assmann wskazuje, że nie jest ona jedynie zbiorem informacji o przeszłości, lecz dynamicznym procesem interpretowania historii przez kolejne pokolenia (Assmann 2008: 45-50). Poprzez wspólne praktyki, symbole oraz narracje społeczność utrwała własne doświadczenia i przekazuje je dalej, budując poczucie wspólnoty i ciągłości kulturowej.

W Studziwodach proces ten realizuje się poprzez działania Muzeum Małej Ojczyzny, które angażuje mieszkańców w warsztaty językowe, projekty artystyczne oraz rekonstrukcje lokalnych tradycji. Takie inicjatywy umożliwiają uczestnikom nie tylko poznawanie historii regionu, lecz także aktywne współtworzenie jego współczesnej narracji kulturowej. Doskonałym przykładem takiego działania jest projekt „Mały Prync” – przykład „Małego Księcia” na podlaski mikrojęzyk. Inicjatywa ta pokazuje, że język długo marginalizowany może stać się nośnikiem treści o uniwersalnym charakterze, włączając lokalną mowę w szerszy obieg kulturowy i nadając jej prestiżową reinterpretację. Podobną funkcję pełni działalność duetu Sw@da x Niczos. Ich projekt „Podlasie Bounce” łączy tradycyjne pieśni z nowoczesnym brzmieniem.

Z perspektywy muzealnej Studziwody można zatem postrzegać jako przestrzeń, w której uczestnicy wchodzą w aktywną relację z historią, językiem i symbolami kulturowymi regionu. Jak podkreślają John H. Falk i Lynn D. Dierking (2013: 45-50), znaczenie doświadczenia muzealnego w dużej mierze zależy od jego interaktywnego charakteru oraz możliwości angażowania uczestników w proces twórczy. W takim ujęciu muzeum

przestaje być miejscem biernego odbioru treści, a staje się przestrzenią aktywnego doświadczenia, w której jednostki odkrywają i rekonstruują własną tożsamość.

Metodologia badań

Podstawę moich badań stanowiło podejście jakościowe, które umożliwiło pogłębione zrozumienie subiektywnych doświadczeń i znaczeń, jakie uczestnicy przypisują własnej tożsamości. Zrezygnowałam z metod ilościowych na rzecz analizy procesów, przez które działalność Muzeum Małej Ojczyzny w Studziwodach wpływa na postawy mieszkańców pogranicza. Podejście procesualne pozwala uchwycić dynamikę zmian w tożsamości badanych i pokazać, w jaki sposób jednostki konstruują własną rzeczywistość. Przedmiotem badań uczyniono procesy kształtowania i podtrzymywania tożsamości kulturowej mieszkańców pogranicza. Głównym celem było ukazanie, w jaki sposób podejmowane w badanym środowisku działania wpływały na budowanie, reinterpretowanie i doświadczenie własnej tożsamości przez badanych.

Badania terenowe zostały przeprowadzone na przełomie lat 2024-2025. Głównym narzędziem był wywiad częściowo ustrukturyzowany. Rozmowy opierały się na uporządkowanym arkuszu pytań, który wyznaczał kluczowe obszary badawcze, nie ograniczając jednak swobodnej narracji osób badanych. Takie podejście pozwalało dotrzeć do autentycznych wspomnień i emocji, które stanowią fundament analizy „zranionej tożsamości”. Wszystkie wypowiedzi zostały zarejestrowane i dokładnie przetranskrybowane.

W badaniu wzięło udział dziesięć osób: ośmiu młodych dorosłych w wieku 20-28 lat, członków Studia Folkloru Podlaskich Białorusinów „Żemerwa”, oraz dwóch opiekunów placówki. Dobór celowy miał na celu dotarcie do osób kluczowych w procesie transmisji kultury regionu. Połączenie perspektywy młodych uczestników i ich mentorów umożliwiło obserwację różnic w doświadczeniu kultury i jej wpływie na tożsamość w różnych etapach życia. Młodsza część grupy aktywnie uczestniczyła w warsztatach, występach, festiwalach i innych wydarzeniach, a starsi członkowie pełnili dodatkową rolę osób przekazujących wiedzę i doświadczenie. Studio „Żemerwa” łączy pokolenia, wspierając ochronę białoruskiego dziedzictwa na Podlasiu.

Moja podwójna rola jako doktorantki i aktywnej członkini „Żemerwy” sprzyjała budowaniu zaufania z uczestnikami. Przekonanie o zbudowaniu tej relacji nie było jedynie subiektywnym odczuciem, ale przełożyło się na konkretną jakość zgromadzonego materiału empirycznego: wyjątkową otwartość badanych, brak barier komunikacyjnych oraz gotowość do dzielenia się osobistymi, często trudnymi narracjami rodzinnymi. W metodologii badań jakościowych cechy te stanowią wyraźny, intersubiektywnie sprawdzalny wskaźnik rzetelności przeprowadzonego procesu badawczego. Wspólny język, kultura oraz codzienna praca w Muzeum zminimalizowały dystans badawczy i umożliwiły autentyczne spotkania, w których rozmówcy dzielili się refleksjami o sprawach trudnych, takich jak wstyd językowy czy międzypokoleniowa pamięć o Bieżeństwie.

Analizę materiału empirycznego oparłam na szczegółowej analizie treści transkrybowanych wywiadów. Badanie miało charakter jakościowy i wpisywało się w podejście interpretatywne, w którym subiektywna perspektywa badaczki stanowiła narzędzie analizy, a nie jej ograniczenie. Skupiłam się na identyfikacji tzw. „momentów zwrotnych” – punk-

tów w biografiach, w których stosunek do własnego pochodzenia lub języka domowego zmieniał się z poczucia wstydu w świadomą dumę. Dzięki temu możliwe było stworzenie „opisu gęstego”, pełnego niuansów i autentycznych świadectw, których nie można używać metodami ilościowymi.

Priorytetem w badaniu było przestrzeganie zasad etyki. Wszystkie osoby biorące udział w badaniu wyraziły dobrowolną i świadomą zgodę, mając poczucie, że ich głos dokumentuje żywą kulturę regionu. Spotkania odbywały się w bezpiecznej atmosferze sprzyjającej refleksji. Wywiady stały się więc nie tylko narzędziem zbierania danych, lecz także podmiotowym dialogiem o współczesnej tożsamości. Rozmowy przeprowadzone były w otoczeniu Muzeum lub w innych miejscowościach regionu, co ułatwiało przywoływanie konkretnych wspomnień i skojarzeń. Prowadzenie wywiadów w naturalnym środowisku uczestników zwiększało rzetelność danych, minimalizując sztuczność sytuacji badawczej i pozwalało na swobodną ekspresję doświadczeń biograficznych (Babbie 2003: 325-330). Kontakt z lokalnym krajobrazem i materialnym dziedzictwem wspiera refleksję nad historią Podlasia i znaczeniem języka regionalnego. Metoda indywidualnych przypadków pozwoliła ukazać sprawczą moc edukacji regionalnej. Proces odzyskiwania podmiotowości przez młodych ludzi jest aktywny, świadomy i oparty na pielęgnowaniu więzi z własną „małą ojczyzną”.

Wyniki badań

Proces rekonstrukcji podmiotowości w Studziwodach realizował się poprzez nieustanne negocjowanie znaczeń przypisywanych własnemu pochodzeniu. Uczestnicy badań początkowo doświadczały dysonansu między kulturą domową a zewnętrzną presją asymilacyjną. Zjawisko to, definiowane jako „zraniona tożsamość”, nie jest jedynie faktem zewnętrznym, lecz mechanizmem wewnętrze zinternalizowanym, wymuszającym autokontrolę. Rozmówcy stosowali strategie maskowania, wyciszając język podlaski (mniejszościowy) w przestrzeniach publicznych, aby uniknąć negatywnego wartościowania. Jeden z uczestników wyznał: „To jest jak nieustanna czujność, zawsze sprawdzam, czy otoczenie pozwoli mi być sobą, czy lepiej zamilknąć”. Inna osoba dodała: „Przez lata w szkole wołałem mówić wyłącznie po polsku, nawet jeśli w domu wszystko było po naszymu; wydawało mi się, że jeśli nie będę tego pokazywał na zewnątrz, to będę bardziej swojski dla innych, bardziej normalny”. Strategia unikania wyczerpywała kapitał emocjonalny jednostki, prowadząc do dystansowania się od własnego dziedzictwa.

Obraz ten nie był jednak jednolity i ulegał dynamicznym przemianom. Choć wstyd jako przejaw społecznej dyskryminacji wciąż pojawiał się w doświadczeniach jednostek, współczesne Podlasie stawało się przestrzenią, w której prawo do odrębności było coraz silniej artykułowane. Inicjatywy takie jak działalność grupy „Żemerwa”, projekty tłumaczeniowe, czy oddolne działania kulturalne zmieniały optykę postrzegania regionu. Dzięki nim stygmat ulegał stopniowej rekontekstualizacji, a wielokulturowość zaczynała być postrzegana jako kapitał. „Kiedyś wstydziłem się mówić po swojemu, ale teraz widzę, że bycie stąd i posiadanie własnej, unikalnej perspektywy, jest cenne – czuję, że mam prawo otwarcie powiedzieć: jestem z Podlasia, czuję się Białorusinem i to jest część mojego świata” – mówił jeden z rozmówców.

Przejście od wstydu do dumy nie jest procesem linearnym, lecz złożoną dialektyką, w której młodzi ludzie balansowali między nowoczesną otwartością a zakorzenioną potrzebą dyskrecji. Wspólnotowy wymiar pracy w Muzeum pozwala na ciągle przepracowywanie tego napięcia. W trakcie przeprowadzonych analiz zaobserwowano, że uczestnicy przestają postrzegać pochodzenie w kategoriach deficytu, a zaczynają definiować je jako zasób. Potwierdzają to wypowiedzi z badań: „dopiero tutaj zrozumiałam, że moja wielokulturowość to nie jest ciężar, tylko to jest [...] unikalna perspektywa”. Kolejna uczestniczka dopowiadała: „kiedy pierwszy raz zaśpiewałam w Studziwodach przed ludźmi spoza naszego kręgu, zrozumiałam, że to oni powinni nam zazdrościć tego, co mamy, a nie my powinniśmy się wstydzić”.

Relacje z mentorami wykraczają poza przekazywanie wiedzy merytorycznej. Opiekunowie pełnią rolę „kotwic tożsamościowych” oraz mediatorów pomiędzy pamięcią a współczesnością. Jeden z nich zauważył: „My nie uczymy ich tylko pieśni czy kroków tanecznych, my dajemy im dowód na to, że ich kultura jest pełnowartościowym bytem”. Inny dodał: „Często pracujemy nie nad techniką, ale nad odblokowaniem w nich zgody na bycie stąd; chcemy, żeby zobaczyli w swoich rodzinnych tradycjach fundament, a nie skansen”. Dzięki tworzeniu bezpiecznej przestrzeni, w której błędy w posługiwaniu się językiem nie są stygmatyzowane, uczestnicy zyskują odwagę do uznania własnej odrębności. Jeden z inicjatorów podkreślił: „dla nich to często jedyne miejsce, gdzie nie muszą się tłumaczyć z tego, kim są [...] pokazujemy im, że te korzenie są wystarczająco żywotne, aby na nich zbudować trwałą podmiotowość”.

Mentorzy stają się również depozytariuszami pamięci, pozwalając młodym ludziom zrozumieć i przepracować międzypokoleniowe traumy, takie jak Bieżeństwo. Wydarzenie to, będące w pamięci zbiorowej symbolem wykluczenia, w rozmowach z opiekunami podlega rekontekstualizacji – z tragicznego punktu historii staje się lekcją o trwałości kultury. Jeden z rozmówców mówił: „Wcześniej o Bieżeństwie słyszałem jako o nieszczęściu, po którym musieliśmy się ukrywać; teraz, dzięki rozmowom tutaj, widzę w tym opowieść o przetrwaniu”. Inny uzupełniał: „ta historia nie jest dla mnie powodem do smutku, ale dowodem na to, że nasza wspólnota potrafiła podnieść się [...] ponownie po tym [...]”.

Ostatnim etapem tej zmiany jest emancypacja przez język. Uczestnicy przechodzą od używania języka wyłącznie w sferze prywatnej do świadomego wyboru w przestrzeni publicznej. Jeden z rozmówców mówił: „Teraz to już nie jest kwestia tego, czy wolno mi mówić po swojemu, ale czy mam na to ochotę, bo wiem, że to jest integralna część mnie”. Inna uczestniczka dodawała: „Kiedy teraz rozmawiam po naszymu w sklepie, czuję się nie jak ktoś gorszy, ale jak ktoś, kto posiada własny, bogaty świat, którego inni po prostu nie znają”. Deklaracje te stanowią punkt kulminacyjny procesu, w którym podmiotowość nie jest już negocjowana z otoczeniem, lecz staje się świadomym i autonomicznym wyborem jednostki.

Moja pozycja jako badaczki–uczestniczki pozwoliła dostrzec, że emancypacja była możliwa dzięki wyeliminowaniu lęku przed oceną, który w codziennych interakcjach paraliżował mechanizmy „zranionej tożsamości”. Przebywając wewnątrz grupy, udokumentowałam moment, w którym młodzi ludzie przestawali ważyć każde słowo w obawie przed etykietowaniem. Przynależność do tej wspólnoty przekształcała badany proces we wspólne przepracowywanie znaczeń, w którym język podlaski przestawał być ukrywany

jako powód do wstydu, a zaczynał być traktowany jako zasób i fundament własnej podmiotowości. W tym ujęciu edukacja regionalna w Studziwodach jawiła się jako proces wyzwania z narzuconego wstydu i odzyskiwania tożsamości poprzez rekonfigurację kapitału jednostki. Dzięki świadomemu uczestnictwu w działaniach kulturowych młodzi ludzie przestają postrzegać swoje korzenie jako powód do stygmatyzacji, a zaczynają je traktować jako unikalny zasób i fundament własnej podmiotowości. Współczesne ujęcie stygmatu, takie jak te rozwijane przez Lawrence Hsin Yanga i in. (2015: 1524-1534), podkreślają, że proces ten obejmuje również kontekst kulturowy i społeczny, w którym osoby napiętnowane rekonstruują swoją pozycję i znaczenie we wspólnocie. Dzięki temu uczestnicy stają się autorami własnej narracji, tworząc tożsamość elastyczną i odporną na wcześniejsze traumy.

Wnioski

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego pozwoliła sformułować kilka kluczowych wniosków dotyczących procesów kształtowania się tożsamości w grupach mniejszościowych, ze szczególnym uwzględnieniem mechanizmów opisywanych przez Ervinga Goffmana. Wyniki badań wskazują, że „zraniona tożsamość” w warunkach Studziwódnie jest stanem stałym ani niezmiennym, lecz procesem podlegającym transformacji pod wpływem świadomie prowadzonej edukacji regionalnej.

Z analizy wypowiedzi uczestników wynika, że osoby uczestniczące w działaniach edukacyjnych stopniowo zmieniają sposób postrzegania piętna związanego z przynależnością do mniejszości. Na początkowym etapie często obserwowana jest postawa obronna polegająca na ukrywaniu własnej odrębności i dostosowywaniu się do oczekiwań większości. W miarę zaangażowania w działania Muzeum Małej Ojczyzny w Studziwodach i Studia Folkloru Podlaskich Białorusinów „Żemerwa” badani zaczynają postrzegać własną kulturę, historię i tradycję jako ważny element własnej tożsamości i źródło dumy.

Istotną rolę odgrywają także mentorzy i osoby prowadzące edukację regionalną. Ich działania wykraczają poza przekazywanie wiedzy i obejmują wspieranie młodych ludzi w budowaniu poczucia własnej wartości oraz akceptowaniu odrębności kulturowej. Tworzenie bezpiecznej przestrzeni do rozmowy i wspólnego działania sprzyja podejmowaniu trudnych tematów związanych z historią i doświadczeniami wcześniejszych pokoleń. Przykładem jest postrzeganie przez młode pokolenia wydarzenia Bieżeństwa – wcześniej kojarzonego przede wszystkim z traumą, obecnie rozumianego także jako element wspólnej historii i dziedzictwa kulturowego.

Wyniki badań wskazują na wyraźną zmianę w funkcjonowaniu języka podlaskiego wśród uczestników, polegającą na rozszerzeniu zakresu jego użycia – z domeny prywatnej i rodzinnej w kierunku coraz częstszej obecności w przestrzeni publicznej. Jego używanie nie wiąże się już z poczuciem wstydu ani koniecznością ukrywania własnej odrębności, lecz staje się naturalnym sposobem wyrażania przynależności kulturowej. Ponadto wyniki badań podkreślają znaczenie bliskiego kontaktu badacza z badanym środowiskiem. Zbyt duży dystans badawczy może utrudniać pełne zrozumienie procesów zachodzących w społeczności. Bezpośrednie rozmowy i obserwacje działań uczestników po-

zwalają lepiej uchwycić ich doświadczenia, emocje oraz sposób postrzegania własnej tożsamości.

Analiza zebranego materiału badawczego pozwala stwierdzić, że działania edukacyjne realizowane w Studiowodach stanowią istotny przykład wspierania rozwoju tożsamości kulturowej młodego pokolenia. Edukacja regionalna umożliwia uczestnikom głębsze zrozumienie własnej historii, kultury i tradycji, a także budowanie poczucia dumy z przynależności do lokalnej wspólnoty. Młodzi ludzie angażujący się w tego typu inicjatywy wykazują większą świadomość swojej tożsamości kulturowej i potrafią łączyć ją z funkcjonowaniem we współczesnym społeczeństwie.

Bibliografia

- Assmann J., 2008, *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, Warszawa.
- Babbie E., 2003, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa.
- Bauman Z., 2006, *Plynna nowoczesność*, Kraków.
- Falk J. H. i Dierking L. D., 2013, *The Museum Experience Revisited*. Routledge. Pozyskano z <https://www.scribd.com/document/883023047/Dierking-Lynn-D-falk-John-Howard-The-Museum-Experience-Revisited-2016-Routledge-Libgen-li> (data dostępu: 11.03.2026)
- Goffman E., 1963, *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity* [PDF]. Pozyskano z https://avalonlibrary.net/Erving_Goffman/Erving%20Goffman%20-%20Stigma_%20Notes%20on%20the%20Management%20of%20Spoiled%20Identity-Pren-tice%20Hall%20%281963%29.pdf (data dostępu: 11.03.2026)
- Goffman E., 2007, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, przeł. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, Gdańsk.
- Mendel M., 2006, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław.
- Nikitorowicz J., 2017, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków.
- Prymaka-Oniszk A., 2016, *Bieżeństwo 1915. Zapomniani uchodźcy*, Wołowiec.
- Prymaka-Oniszk A., 2024, *Kamienie musiały polecieć. Wymazywana przeszłość Podlasia*, Wołowiec.
- Theiss W., 2001, *Mała ojczyzna. Kultura – edukacja – rozwój lokalny*, [w:] *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utilityarna*, red. W. Theiss, Warszawa, s. 5–12. Pozyskano z: http://biblioteka.teatrnn.pl/Content/10417/Mala_ojczyzna.pdf (data dostępu: 07.03.2026)
- Tuan Y.-F., 2001, *Space and Place: The Perspective of Experience*, 2nd ed., Minneapolis: University of Minnesota Press. Pozyskano z https://www0w.academia.edu/19846369/Yi_Fu_Tuan_Space_and_Place (data dostępu: 11.03.2026)
- Yang L.H., Kleinman A., Link B.G., Phelan J.C., Lee S. i Good B., 2007, kwiecień, *Culture and stigma: Adding moral experience to stigma theory*, „Social Science & Medicine”, 64, s. 1524-1535. Pozyskano z <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953606005958/pdfft?md5=0b80f42114d9ec3615d6eb9059e791db&pid=1-s2.0-S0277953606005958-main.pdf> (data dostępu: 11.03.2026)



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

JULIA PANASEWICZ

Studentka II roku pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, studia II stopnia

Naukowe Koło Mentoringu i Wolontariatu

Uniwersytet w Białymstoku

Second-year student of Childcare and School Counselling Pedagogy, second-cycle programme

Mentoring and Volunteering Scientific Circle

University of Białystok

Duszpasterstwo Drabiny Jakubowej jako przestrzeń budowania wspólnoty pedagogicznej

**The “Jacob’s Ladder” Pastoral Ministry as a Space for Building a Pedagogical
Community**

Summary: The main aim of the article is to present the significance of the “Jacob’s Ladder” Pastoral Ministry in the formation of a pedagogical community. The first section presents theoretical information concerning the “Jacob’s Ladder” religious community and the concept of a pedagogical community. The subsequent methodological section discusses the subject and aims of the study, the research questions, and the research method, technique and instrument. The study group comprised five female “Jacob’s Ladder” volunteers with differing lengths of voluntary service. The final section presents findings suggesting that the “Jacob’s Ladder” Pastoral Ministry fosters a pedagogical community among participants during meetings and various activities.

Keywords: education, support, volunteer

Wstęp

Istnieje wiele wspólnot religijnych, które nie tylko realizują funkcję religijną, ale również pedagogiczną oraz społeczną. Stają się przestrzenią służącą zawieraniu nowych relacji społecznych. Ponadto skupiają się na budowaniu wspólnoty pedagogicznej bazującej na rozmowach, empatii i wzajemnym wsparciu. Celem tego artykułu jest przedstawienie Duszpasterstwa „Drabiny Jakubowej” jako otoczenia wspierającego kształtowanie wspólnoty pedagogicznej.

Geneza Duszpasterstwa „Drabiny Jakubowej”

Początki działalności ośrodka w Łązniewie sięgają 1908 roku. Ksiądz Prałat Franciszek Topolski pragnął stworzyć przestrzeń o charakterze wychowawczym (Mystkowski 1994). Ta działalność funkcjonowała jako prywatna inicjatywa kapłana. W latach międzywojennych prowadzono ośrodek dla dzieci pozbawionych opieki rodzicielskiej. Jego kierownikiem był ksiądz Franciszek Podgórski. W późniejszych latach stan zdrowia osób pracujących bardzo się pogorszył, więc kapelan był zmuszony do szukania nowego zgromadzenia, odpowiedzialnego za utrzymanie oraz prowadzenie ośrodka wychowawczego. W kolejnych latach udało się podpisać dokument zezwalający na dalsze prowadzenie ośrodka przez Zgromadzenie Zakonne Sióstr Służebniczek Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Maryi Panny. Mieszkańcami tego miejsca były sieroty od szóstego do jedenastego roku życia.

W późniejszych latach udało się podpisać kolejny dokument, dzięki któremu siostry zakonne miały dalszą możliwość kierowania ośrodkiem. Pomocą zostało objętych trzydzieści pięć sierot w wieku od szóstego do jedenastego roku życia. Dyrektorem tej placówki został ks. Franciszek Podgórski (Majdak 1999). W trakcie II wojny światowej ośrodek pełnił funkcję bezpieczeństwa dla Zgromadzenia Księżki Orionistów. Pod koniec lat pięćdziesiątych utworzono również dom sióstr zakonnych, który wspierali Orioniści podczas prowadzenia ośrodka dla sierot. Niestety w czasach Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej władze nakazały zamknięcie domu dziecka.

W latach 1957-1963 Teresa Strzembosz wraz z Anielą Lossow prowadziły duszpasterstwo dla przewlekle chorych. W późniejszych latach Teresa próbowała zorganizować rekolekcje dla osób z różnymi niepełnosprawnościami (Sujak 1988). To wydarzenie miało na celu odpowiadanie na potrzeby osób z niepełnosprawnościami. Niektóre jednostki nie wychodziły na zewnątrz od wielu lat, a także nie miały możliwości uczestnictwa w mszy świętej. Podczas takich wyjazdów osoby ciężko chore miały możliwość wzięcia udziału nie tylko w mszy świętej, ale również w różnych wyjazdach, np. koncerty. Niestety, turnus w Otwocku był jedynym zorganizowanym w tym miejscu, ponieważ później zostało ono przekształcone na ośrodek zdrowia. Mimo przeciwności Teresie Strzembosz udało się znaleźć nowe miejsce w Łązniewie. Ośrodek ten był prowadzony przez Zgromadzenie Księżki Orionistów (Sujak 1988). W roku 1963 udało się zorganizować pierwszy turnus mimo wielu przeciwności. Na samym początku trwał on trzy dni. W późniejszych latach liczba dni wyjazdu zwiększyła się do ośmiu. W roku 1970 udało się zorganizować sześć turnusów po osiem dni (Majdak 1999). Był czas, kiedy wyjazd trwał 11 dni. Następca proboszcza – Józef Wojciechowski – utworzył budynek dla 80 chorych (Majdak 1999). Powstał również „Dom Ukośny”. Nazwa wywodziła się od położenia innych budynków na tej części posesji. Podczas obozów opiekę duszpasterską sprawowali księża diecezjalni, a także siostry zakonne. Odprawiano mszę świętą, głoszone konferencje, udzielono sakramentów. Od 2000 roku budynek pełni funkcję hospicjum. Poprzez działalność takiego ośrodka powstało duszpasterstwo ludzi towarzyszących (studentów, kleryków, sióstr zakonnych) oraz osób przewlekle chorych przyjeżdżających na turnusy w okresie wakacyjnym.

Obecnie działają wspólnoty wolontaryjne opierające się na podobnych zasadach, jak turnusy wakacyjne organizowane w Łązniewie. Takim przykładem jest „Drabina Jakubo-

wa” działająca przy Zgromadzeniu Orionistów. Historia tej grupy religijnej wywodzi się z najważniejszej księgi religii katolickiej, czyli Biblii. Św. Jakub w czasie wędrówki zasypia i widzi drabinę, która sięga do nieba. Po niej wchodzi i schodzą z nieba aniołowie. Słyszy wtedy obietnicę Boga, który chce go uratować i obdarzyć wielkimi darami. Budzi się przestraszony, ale zaznacza sobie to miejsce, gdzie można wejść do Domu Boga. Ksiądz Orionista Marek Chrzanowski w 2013 roku określił Aniołami podopiecznych tej grupy wolontaryjnej, ponieważ ich smutek i cierpienie może pomóc pokonać pewną granicę między niebem a ziemią¹. Od kilku lat ta wspólnota w okresie wakacyjnym organizuje około pięciu turnusów. Jest również przeprowadzany turnus rodzinny, a w okresie świąt Bożego Narodzenia, od 2014 roku, turnus sylwestrowy. Miejsce, które co roku gości około 200 podopiecznych i 250 wolontariuszy, to Brańszczyk. W tej wsi położonej nad Bugiem, niedaleko Wyszkowa znajduje się Centrum Księdza Orione przy ul. Jana Pawła II. W tym budynku mieszka cała wspólnota danego turnusu. Cały ten ośrodek przystosowany jest dla osób poruszających się na wózkach. Wyposażony jest on w windę, nie ma progów. Posiada również dużą salę (imienia Arcybiskupa Dąbrowskiego), która może pomieścić wszystkich uczestników danego turnusu.

Istota Duszpasterstwa „Drabiny Jakubowej”

Duszpasterstwo „Drabiny Jakubowej” to wspólnota religijna dla osób o różnym stopniu sprawności działająca przy Zgromadzeniu Orionistów. Do tej grupy ludzi należą: wolontariusze, osoby z niepełnosprawnościami, czyli podopieczni oraz osoby duchowne (księża, siostry zakonne, klerycy). Ta społeczność działa w większych miastach Polski, takich jak Białystok, Poznań, Warszawa, Wołomin. Motto tej wspólnoty religijnej brzmi „NISZCZYMY SAMOTNOŚĆ”. Hasło zachęca do pomocy i wspierania osób z niepełnosprawnościami. Wszelkie działania wolontaryjne „Drabiny Jakubowej” trwają cały rok. Głównym wydarzeniem są turnusy organizowane w okresie letnim, które trwają dziewięć dni. Pierwsze dwa dni poświęcone są szkoleniu wolontariuszy. Kursy składają się z: savoir-vivre z osobami z niepełnosprawnościami, zagadnień medycznych niepełnosprawności, udzielania pierwszej pomocy, podstaw bhp w opiece nad chorymi, teorii i praktyki pielęgnacji osób z niepełnosprawnościami, techniki posługiwania się sprzętem pielęgnacyjnym. Podczas wyjazdu są organizowane różne wydarzenia, np. bal przebierańców, wyjście na lody, Familiada lub Milionerzy. Jest również przygotowany turnus rodzinny, podczas którego wolontariusze opiekują się dziećmi z niepełnosprawnościami i organizują im czas, aby ich rodzice mieli przestrzeń na modlitwę, przeżycia duchowe. W czasie wakacji jest organizowany także turnus mobilny, który trwa tydzień. W 2024 roku takie wydarzenie miało miejsce w Białymstoku. Polegało ono na tym, że to wolontariusze odwiedzali swoich podopiecznych i spędzali z nimi czas na różnych atrakcjach, np. wyjście do teatru, kina. Kluczowymi momentami obozu były wspólne wycieczki całej danej wspólnoty, np. do Sokółki.

Po Świętach Bożego Narodzenia jest organizowany turnus sylwestrowy, który ma podobną formę do wyjazdu w okresie letnim, tylko trwa trochę krócej, bo około pięciu dni.

¹ Drabina Jakubowa, <http://drabinajakubowa.pl/pl/o-nas>, dostęp: 04.03.2026 r.

W czasie wakacji podczas jednego z turnusów, pod koniec sierpnia jest realizowana jednodniowa integracja wolontariuszy, podopiecznych i przyjaciół wspólnoty w duchu uwielbienia Boga i świętowania przyjaźni. To wydarzenie nosi nazwę „Brama Nieba”.

W okresie pozawakacyjnym jest organizowanych wiele wydarzeń pokazujących, że wspólnota „Drabina Jakubowa” nie ogranicza się tylko do organizacji turnusów odbywających się między czerwcem i wrześniem, ale również zapewnia spędzanie czasu wolontariuszy z podopiecznymi tego duszpasterstwa.

Jedną z akcji jest tzw. „anielska domówka”, czyli odwiedziny w domach podopiecznych. Do form „anielskiej domówki” zaliczają się m.in. wyjścia do teatru, kina, na kręgle, planszówki, obchodzenie urodzin podopiecznych, ale też wolontariuszy tej wspólnoty. To przedsięwzięcie ma na celu promowanie i ukazywanie społeczeństwu codziennych kontaktów i relacji wolontariuszy z osobami z niepełnosprawnościami.

Następną akcją, organizowaną przez to duszpasterstwo, jest „Przypnij Aniołowi Skrzydła”. Te działania charytatywne polegają na zbieraniu funduszy, aby sfinansować pobyt wolontariuszy na turnusie.

Kolejnymi wydarzeniami koordynowanymi przez tę wspólnotę są spotkania sztabu wolontariuszy. Odbywają się one raz w miesiącu z wyłączeniem okresu wakacyjnego. Miasta, w których spotykają się wolontariusze, to np. Białystok, Warszawa, Wołomin. Podczas takich działań grupa wolontariuszy w porozumieniu z księżmi Orionistami pochyla się nad rozwojem „Drabiny Jakubowej”. To sztaby organizują spotkania z podopiecznymi, a także akcje promocyjne w różnych grupach religijnych czy szkołach.

W miarę możliwości duszpasterstwo spotyka się co tydzień. Co miesiąc na mszach świętych, modlitwie, rozmowie duchowej, umacniając tym samym swoją wiarę. Spotkania odbywają się w Warszawie, Grajewie, Wołominie².

Podsumowując, należy stwierdzić, że Duszpasterstwo „Drabiny Jakubowej” ukazuje, jak kluczowe jest niesienie bezinteresownej pomocy osobom z niepełnosprawnościami, a przy okazji wspiera przestrzeń do budowania wspólnoty pedagogicznej. Przybiera ono różne formy, dzięki którym ta praca ochotnicza na rzecz społeczeństwa trwa cały rok i nie ogranicza się do turnusów organizowanych w okresie wakacyjnym lub Bożego Narodzenia.

Wspólnota pedagogiczna – ujęcie definicyjne

Wspólnota pedagogiczna stanowi kluczowe miejsce podczas procesu edukacji. Powinna bazować nie tylko na relacjach, ale również współpracy oraz komunikacji osób zaangażowanych w proces wychowania.

Autorka Barbara Mikołajewska stwierdza, że wspólnota to przede wszystkim opis bliskich relacji międzyludzkich w społeczeństwie, np. religijnym czy lokalnym (Mikołajewska 1999).

Agata Cudowska określa wspólnotę pedagogiczną jako grupę jednostek ludzkich, które łączą, np. więzi, świadomość własnej odrębności oraz tożsamości. Te osoby rów-

² Drabina Jakubowa, <http://drabinajakubowa.pl/pl/o-nas>, dostęp: 04.03.2026 r.

niez doświadczają wzajemnego wsparcia, uznania oraz przynależności do grupy, do której obecnie należą podczas procesu wychowania (Cudowska 2018).

Ewa Puchała stwierdza, że każde środowisko szkolne powinno być oparte na wspólnych doświadczeniach, współdziałaniach oraz realizacji celów. Wymienia osoby, bez których wspólnota pedagogiczna nie istniałaby. Należą do nich: nauczyciele, uczniowie oraz rodzice (Puchała 2009).

Anna Dzierzgowska zwraca uwagę, że każda szkoła powinna być środowiskiem, w którym osoby związane z procesem edukacji lub wychowania chętnie spędzają czas. Budowanie przyjaznej atmosfery przyczynia się do kształtowania relacji opartych na zaufaniu oraz doskonaleniu wspólnoty pedagogicznej (Dzierzgowska 2013).

Wspólnota pedagogiczna zajmuje niezbędne miejsce w procesie edukacji. Powinna opierać się na relacjach pełnych zaufania, obustronnej współpracy i komunikacji. Przyjazna atmosfera sprzyja umocnieniu więzi, które mogą oddziaływać na proces wychowania.

Metodologia badań własnych

Jako przedmiot zrealizowanych badań określiłam znaczenie Duszpasterstwa „Drabiny Jakubowej” w kontekście budowania wspólnoty pedagogicznej. Wyróżniłam trzy cele badań własnych:

- zrozumienie motywacji do zaangażowania w działalność wolontaryjną w Duszpasterstwie „Drabiny Jakubowej”,
- określenie znaczenia Duszpasterstwa „Drabiny Jakubowej” w życiu wolontariuszek,
- zrozumienie zmian w podejściu do pracy pedagogicznej wynikających z pracy wolontaryjnej w Duszpasterstwie „Drabiny Jakubowej”.

Wyodrębniłam jeden problem główny oraz cztery problemy szczegółowe.

Problem główny:

- Jak praca wolontaryjna w Duszpasterstwie „Drabiny Jakubowej” oddziałuje na doświadczenie pedagogiczne wolontariuszy?

Problemy szczegółowe:

1. Jakie czynniki motywują osoby do zaangażowania się w działalność wolontaryjną w Duszpasterstwie Drabiny Jakubowej?
2. Jak przebiega proces adaptacji i początkowe doświadczenia osób zaangażowanych w Duszpasterstwo Drabiny Jakubowej?
3. Jakie znaczenie ma Duszpasterstwo Drabiny Jakubowej w życiu uczestników i jak oddziałuje na ich postawy duchowe oraz codzienne życie?
4. Jak uczestnictwo w Duszpasterstwie Drabiny Jakubowej oddziałuje na doświadczenie pedagogiczne wolontariuszy?

W moich badaniach zastosowałam studium indywidualnych przypadków; techniką jest wywiad, a narzędziem kwestionariusz wywiadu. Badania o orientacji jakościowej pozwoliły na poznanie indywidualnej opinii respondenta. Dobór grupy był celowy. Osobami badanymi było pięć wolontariuszek Duszpasterstwa „Drabiny Jakubowej”. Podczas analizy badań własnych skorzystałam z elementów koncepcji analizy danych jakościowych Matthew B. Milesa oraz Michaela A. Hubermana.

Analiza badań własnych

W dalszej części prezentuję wyniki badań przeprowadzonych wśród wolontariuszek wspólnoty religijnej „Drabiny Jakubowej”. Poniższe sieci oraz matryce przedstawiają znaczenie Duszpasterstwa w życiu wolontariuszek, motywację do podjęcia pracy charytatywnej, doświadczenie pedagogiczne podczas wolontariatu we wspólnocie religijnej oraz pozytywne aspekty w być może przyszłej pracy zawodowej.

Pierwsza matryca przedstawia znaczenie Duszpasterstwa „Drabiny Jakubowej” w życiu wolontariuszek.

Poniższa matryca wskazuje, że Duszpasterstwo „Drabiny Jakubowej” pełni kluczową rolę w życiu wolontariuszek. Osoby badane stwierdzają, że ta wspólnota religijna pozytywnie wpływa na ich życie w sferze nie tylko duchowej, ale również emocjonalnej. Jedna z respondentek uważa, że w „Drabinie Jakubowej” czuje się jak w drugiej rodzinie, ponieważ może się zwierzyć z każdej trudnej sytuacji. Jedna z wolontariuszek podczas wywiadu odpowiedziała, że podczas spotkań z podopiecznymi w trakcie mszy świętej czy turnusów wakacyjnych może pogłębić swoją wiarę. Relacje społeczne występujące w tej wspólnocie zapewniają osobom badanym rozwój osobisty oraz uczą otwartości na społeczeństwo.

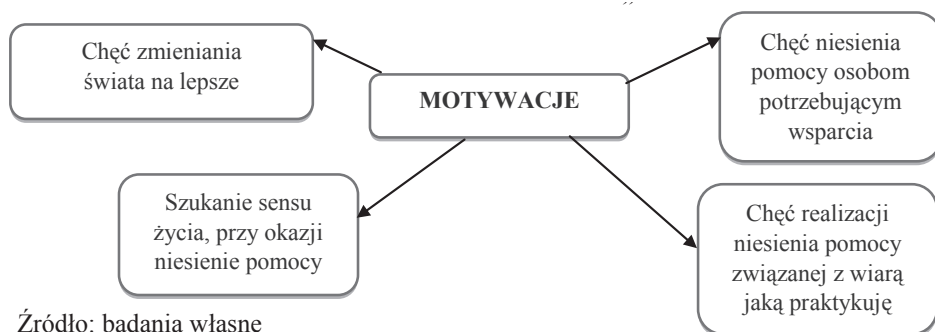
MATRYCA 1. ZNACZENIE DUSZPASTERSTWA DRABINY JAKUBOWEJ W ŻYCIU WOŁONTARIUSZY

Znaczenie Duszpasterstwa „Drabiny Jakubowej” (kod)	Wypowiedź wolontariuszki
Druga rodzina	„Zyskałam wielu przyjaciół, którzy są dla mnie jak druga rodzina, którym mogę się zwierzyć z każdej obecnej i trudnej sytuacji”.
Głębokie więzi	„Drabina Jakubowa stała się częścią mojego życia, poznałam na niej ludzi, którzy uczą mnie jak kochać i jak przyjmować pomoc. Jestem przekonana, że bez tej wspólnoty moje życie byłoby dużo uboższe”.
Pogłębienie wiary	„Wolontariat w Drabinie Jakubowej to cudowny czas, podczas którego mogą nieść bezinteresownie pomoc innym, a także pogłębić swoją wiarę poprzez uczestnictwo w mszach świętych i turnusach”.

Źródła: badania własne

Przedstawiona sieć prezentuje motywację osób zaangażowanych w pracę ochotniczą. Jedna z wolontariuszek stwierdziła, że tym, co skłoniło ją do podjęcia wolontariatu, było niesienie pomocy bliźniemu, co jest związane z wiarą, którą obecnie praktykuje. Następnym impulsem respondentki do wspierania osób z niepełnosprawnościami jest poszukiwanie sensu życia, który może pozytywnie wpłynąć na środowisko społeczne. Wymienione motywacje pokazują, że każda z osób badanych ma różne impulsy do niesienia pomocy innym. Działalność wolontaryjna wynika nie tylko z chęci niesienia pomocy innym, ale także chęci do dążenia do własnego rozwoju.

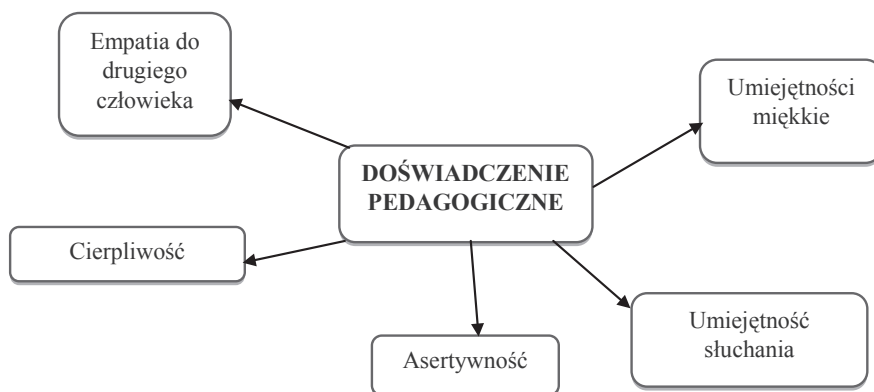
SIEĆ 1. MOTYWACJE OSÓB DO PODJĘCIA DZIAŁALNOŚCI WOŁONTARIJNEJ W DUSZPASTERSTWIE „DRABINY JAKUBOWEJ”



Źródło: badania własne

Zaprezentowana sieć ukazuje korzyści wolontariuszek w kontekście pracy pedagogicznej uzyskane podczas wolontariatu w „Drabinie Jakubowej”. Działalność we wspólnocie kluczowym elementem, który sprzyja rozwojowi kompetencji pedagogicznych jest kontakt z drugim człowiekiem. Wymienione aspekty: empatia, umiejętność słuchania, asertywność czy cierpliwość pokazują, że „Drabina Jakubowa” sprzyja kształtowaniu wartości niezbędnych w pracy pedagogicznej. Ważną rolę pełnią umiejętności miękkie wymienione przez jedną z wolontariuszek, które mogą kształtować kompetencje społeczne przyszłych pedagogów.

SIEĆ 2. DOŚWIADCZENIE PEDAGOGICZNE WOŁONTARIUSZEK W „DRABINIE JAKUBOWEJ”



Źródło: badania własne

Poniższa matryca przedstawia korzyści wolontariuszek z pracy w „Drabinie Jakubowej”. Analizując materiał empiryczny, można zauważyć, że ta praca ochotnicza przynosi pozytywne aspekty w życiu w wolontariuszek. Bardzo często wymieniana była cierpli-

wość. Umożliwiła ona reagowanie ze spokojem oraz empatią w nagłych i niespodziewanych sytuacjach. Wypowiedzi osób badanych wskazują również na rozwój wdzięczności podczas relacji ze środowiskiem rodzinnym. Następnym pozytywnym aspektem w życiu wolontariuszek są nowe znajomości. Osoby badane stwierdzają, że te kontakty międzyludzkie są oparte na wzajemnym i obustronnym wsparciu oraz zaufaniu. Jedna z kobiet uważa, że poprzez wolontariat w „Drabinie Jakubowej” stała się osobą bardziej odważną i otwartą, co skutkowało mniejszą presją podczas wszelkich działań promocyjnych oraz wystąpień przed większą grupą osób.

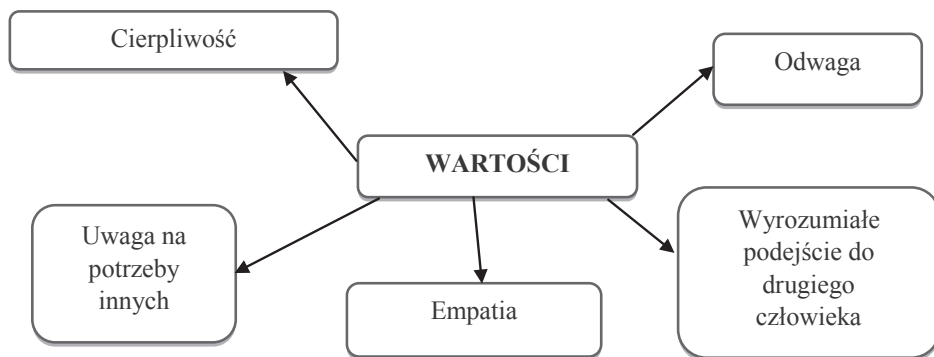
MATRYCA 2. KORZYŚCI Z PRACY OCHOTNICZEJ W ŻYCIU WOLONTARIUSZEK

Korzyści z pracy ochotniczej w życiu wolontariuszek (kod)	Wypowiedź wolontariuszki
Cierpliwość	„Staram się reagować z miłością i spokojem na trudne sytuacje, które też się zdarzają”. „Staram się podchodzić do trudnych sytuacji z dużą dawką cierpliwości i zrozumienia, reagując na nie z miłością i spokojem. Zdaję sobie sprawę, że takie momenty są nieuniknione, jednak staram się nie tracić równowagi, a zamiast tego z pełną empatią i troską podjąć odpowiednią reakcję”.
Wdzięczność	„Zaczęłam być osobą bardziej wdzięczną, doceniać to co mam: rodzinę, do której mogę zwrócić się w trudnej chwili, że jestem zdrowa, ale też, że mam przy sobie tak cudowne osoby z tej wspólnoty”.
Odwaga	„Będąc w Drabinie, stałam się osobą bardziej odważną, np., kiedy mieliśmy promocję i stresowałam się na maksa bałam się, że nic nie powiem, ale mimo ogromnego strachu udało się”.
Nowe znajomości	„Zyskałam nowych znajomych, na których mogę polegać w trudnych chwilach mojego życia osobistego i prywatnego”.

Źródło: badania własne

Ostatnia ukazana sieć przedstawia wartości, które mogą być kluczowe oraz przydatne w przyszłej pracy pedagogicznej. Empatia wystąpiła praktycznie w każdej odpowiedzi respondentów. Może ona pomóc nie tylko zrozumieć potrzeby drugiej osoby, ale też emocje towarzyszące w danym momencie jej życia. Zdaniem respondentów, cierpliwość i odwaga są ważnymi wartościami w przyszłej pracy pedagoga. Każda z nich może pomóc rozwiązać trudne sytuacje z wychowankami. Podsumowując, wolontariat w „Drabinie Jakubowej” może przynieść wiele dóbr niezbędnych w przyszłej pracy pedagogicznej, takich jak: empatia, odwaga, czy wyrozumiałe podejście do drugiej osoby.

SIEĆ 3. WARTOŚCI, KTÓRE MOGĄ BYĆ PRZYDATNE WOLONTARIUSZKOM W PRZYSZŁEJ PRACY PEDAGOGICZNEJ



Źródło: badania własne

Duszpasterstwo „Drabiny Jakubowej” zajmuje ważne miejsce w budowaniu wspólnoty pedagogicznej. Dzięki wymianie zdań oraz wzajemnemu wsparciu i zaufaniu uczestników wspólnoty możliwe jest kształtowanie współpracy, a także rozwijanie empatii w przyszłej pracy pedagogicznej.

Podsumowując, należy stwierdzić, że uczestnictwo we wspólnocie religijnej, opartej na obustronnych relacjach, zaufaniu, pozwala wolontariuszkom lepiej rozumieć potrzeby innych uczestników oraz może uczyć odpowiedzialności za drugiego człowieka. W kontekście kształcenia przyszłych nauczycieli ma to kluczowe znaczenie, ponieważ przyszła praca pedagogiczna nie tylko bazuje na kompetencjach miękkich, lecz także na dojrzałości emocjonalnej, empatii oraz budowaniu relacji opartych na zaufaniu.

Bibliografia

- Cudowska A., 2018, *Kultura szkoły stymulująca kształtowanie uczącej się wspólnoty*, „Kultura i Edukacja”, nr 3 (121), s. 129-141.
- Dzierzgowska A., *Demokracja, wspólnota, równość*, „Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej”, s. 46-59.
- Drabina Jakubowa, Pobrane z: <https://www.drabinajakubowa.pl/pl/o-nas>, [dostęp: 04.03.2026]
- Majdak B., 1999, *Odnówić wszystko w Chrystusie*, Warszawa.
- Mikołajewska B., 1999, *Zjawisko wspólnoty*, Warszawa.
- Miles B. M., Huberman A. M., 2000, *Analiza danych jakościowych*. Przekł. S. Zabiel-ski, Białystok.
- Mystkowski S., 1994, *Ks. Pral. Franciszek Toporski – Ojciec sierot*, Warszawa.
- Puchała E., 2009, *Szkoła jako wspólnota osób*, Warszawa.
- Sujak E., 1988, *Charyzmat zaangażowania: życie Teresy Strzemborz*, Warszawa.



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

ALEKSANDRA PIKUL

Studentka II roku filologii polskiej, studia II stopnia
Koło Naukowe Literatury i Kultury Staropolskiej
Uniwersytet Łódzki
Second-year student of Polish Philology, second-cycle programme
Old Polish Literature and Culture Student Science Club
University of Lodz

Jednostka w służbie wspólnoty. Strategie perswazji w wykładzie do środowiska karmelitów w *Ogrodzie fiołkowym* (1673) Mikołaja Grodzińskiego

The Individual in the Service of the Community: Persuasive Strategies in an
Address to the Carmelite Community in Mikołaj Grodziński's *Ogród fiołkowy*
(1673)

Summary: Mikołaj Grodziński's *Ogród fiołkowy* (1673) is a viridarium, a self-contained collection of prose and verse texts by three authors. It includes, among other elements, an address to Carmelite friars written in the form of a lecture. The address complements a work intended to justify Władysław I Herman's choice of site for a sanctuary dedicated to the Virgin Mary. The article identifies the persuasive strategies used by the author when addressing the elite Carmelite community. The analysis considers *dispositio* as a key element in the organisation of the selected passage and shows how the author structures the lecture and situates the history of the order within the framework of Old Testament prophecy.

Keywords: viridarium, literary rhetoric, Carmelites, Mikołaj Grodziński, Baroque

Najważniejszym dziełem Mikołaja Grodzińskiego obok jego twórczości poetyckiej i przekładowej jest *Ogród fiołkowy* (1673), który prezentuje genezę i rozwój kultu cudownego wizerunku Matki Boskiej Piaskowej w Krakowie. Opierając się na klasyfikacji gatunkowej, utwór ten można uznać za wirydarz, gdyż jest to zamknięty zbiór tekstów prozatorskich i lirycznych trzech autorów (zob. Kuran 2014: 685). W całość utworu została wkomponowana między innymi mowa skierowana do braci karmelitów utrzymana w konwencji wykładu. Jest ona przykładem dopełnienia dzieła mającego uzasad-

nić wybór miejsca wzniesienia kościoła dla Matki Boskiej przez Władysława I Hermana. Obecność tej części wypowiedzi w kompozycji dzieła nie budzi żadnych wątpliwości, ponieważ przedstawia ona kwintesencję całego sensu istnienia zakonu i jego posługi. Mikołaj Grodziński, aktywny uczestnik życia politycznego i intelektualnego Krakowa, a także przyjaciel karmelitów na Piasku, musiał doskonale rozumieć jego istotę oraz genezę powstania. W liście dedykacyjnym do dzieła (zob. Grodziński 1673: 7v–8r) powołał się na swoją długoletnią przyjaźń ze znanym kaznodzieją i autorem dysertacji teologicznych Grzegorzem Soleckim, który był swojego czasu przeorem klasztoru (zob. Pank 1997: 52).

Mowa, stanowiąca część struktury dzieła, skierowana została do elitarnego środowiska osób duchownych, które tak samo jak Grodziński przyjęły święcenia i były zarazem w dawnej Rzeczypospolitej ludźmi wykształconymi. Spowodowane było to tym, że kościół katolicki zawsze dbał o poziom umysłowy zakonników, gdyż wpływał on na kształtowanie życia społecznego i kulturalnego regionu (zob. Flaga 1990: 79). Karmelici mogli więc bez trudu odczytać ukryte intencje autora i rozpoznać stosowane przez niego zabiegi perswazyjne. Celem niniejszego artykułu jest wykazanie strategii perswazyjnych zastosowanych przez autora wykładu wobec elitarnego środowiska karmelitów. Dla potrzeb badanego fragmentu tekstu niezbędne będzie uwzględnienie takiego elementu przygotowania wypowiedzi, jak *dispositio*. Analiza tekstu pozwoli ukazać autorską strategię organizacji wykładu oraz sposób wpisania dziejów zakonu w perspektywę starotestamentowych proroctw. Istotna będzie również próba ustalenia, czy w wykładzie tym pojawiają się modyfikacje gatunkowe.

Dispositio

Przed przejściem do analizy strategii perswazyjnych zasadne wydaje się określenie kompozycji mowy Grodzińskiego, która mieści się w sferze *dispositio*. Tę część materii określić można jako uporządkowanie i sekwencję części mowy, do których należą: wstęp, opowiadanie, części argumentacji (*probatio* i *refutatio*) oraz zakończenie (zob. Lausberg 2002: 154). Na tej podstawie należy również wyszczególnić dwa rodzaje sztuki kompozycji, czyli porządek naturalny (łac. *ordo naturalis*) i porządek artystyczny (łac. *ordo artificialis*). Pierwszy oznacza zgodność wszystkich elementów z naturalnym porządkiem, a drugi wszelkie modyfikacje porządku naturalnego, które mogą polegać na przestawieniu, opuszczeniu lub przekształceniu części mowy (zob. Korolko 1990: 78–79).

W mowie Grodzińskiego brakuje jedynie opowiadania (łac. *narratio*), czyli drugiego elementu wypowiedzi, który powinien pojawić się bezpośrednio po wstępie. Terminem tym określa się szczegółowe wyjaśnienie przedmiotu mowy i wskazanie faktów (zob. Korolko 1990: 83). Ta część została opuszczona ze względów praktycznych, ponieważ autor nie miał potrzeby powtarzania treści z pierwszej części księgi. Opuszczenie tego segmentu albo też przeniesienie *narratio* do innej części utworu od razu sugeruje, iż w analizowanym wykładzie mamy do czynienia z porządkiem artystycznym wypowiedzi.

Najistotniejsze elementy analizowanej strategii perswazyjnej natomiast stanowiąc będą konstrukcja wstępu nadzwyczajnego, rodzaje argumentacji oraz motywujące za-

kończenie wypowiedzi. To właśnie tym nadrzędnym kategoriom zostanie podporządkowana dalsza część niniejszego opracowania.

Exordium ex abrupto

Zgodnie z ustaleniami każda mowa powinna rozpocząć się wstępem (łac. *exordium*), który uznać trzeba za najważniejszą część wypowiedzi. Heinrich Lausberg wskazał, że głównym celem tego segmentu jest pozyskanie sympatii odbiorców (łac. *captatio benevolentiae*) w odniesieniu do głównego przedmiotu mowy (zob. Lausberg 2002: 157). Z kolei Mirosław Korolko wskazuje również na inne funkcje wstępu, takie jak: nawiązanie do głównego celu perswazji, okoliczności i miejsca czy obrazowe wprowadzenie do treści poprzez odwołanie się do wzniosłych myśli. Wyróżnia przy tym cztery typy wstępów, do których należą: zwyczajny, ujmujący, uroczysty oraz nadzwyczajny (zob. Korolko 1990: 80-81).

W przypadku dzieła Grodzińskiego mamy zdecydowanie do czynienia z typem wstępu nadzwyczajnego (łac. *ex abrupto*), który charakteryzuje się obecnością efektu oratorskiego, tak znamiennego dla epoki baroku. Autor nie odnosi się wprost do tematu głównego, ale opiera początek swego wywodu na zaskakującym koncepcie w formie exemplum. Nawiązuje tym do historii spisanej przez Jana Trithemiusa *De miraculis in Uriticeto iuxta Heilbrunnam Wirtzburgensis dioecesis oppidum ad invocationem beatissimae Virginis Mariae factis, libri tres* (1604):

Przed lat stem dwudziesta i dwiema wielki on, Joannes Trithemius, wypisał jedne historiją Naj[świętszej] Panny Karmelińskiej Helbruneńskiej w ogrodzie pokrzywanym. A drugą Naj[świętszej] Panny Dietelbachieńskiej w winnicy albo na piasku rzeczonej. Opisuję i ja mojej Naj[świętszej] Panny Krakowskiej na Piasku albo w ogrodzie fiołkowym cudami kwitnącej. Jednakże dziwuje się bardzo Wielkiego Wojciecha pióro, czemu Naj[świętsza] Panna Helbruneńska w pokrzywach podłych ulubila stolicę i przyczyny w tym od tegoż samego wywiaduję się zakonu, który tej Pannie zawsze statecznie służył. [...] Pannie albowiem, na wysokich mieszkającej niebiosach, jaka może być z pokrzywami społeczność, posłuchaj. Bowiem i ty dziwować się przestaniesz (Grodziński 1673: 10-11).

W tak zaproponowanym przez Grodzińskiego wprowadzeniu doszukać się można zetknięcia dwóch przeciwstawnych składników, a także późniejszego wyjaśnienia funkcjonowania ich obu jednocześnie. To sugeruje, że we wstępie tym dominantą wypowiedzi jest pointa, w której dochodzi do zetknięcia się dwóch przeciwstawnych elementów składających się w jedną, harmonijną całość semantyczną (zob. Sarbiewski 1958: 5). W tym przypadku elementem zgodności jest postać Matki Boskiej, natomiast niezgodności pokrzywa. Roślina ta przedstawiana jest w wyniku nietypowej metody rozumowania jako wartościowa roślina lecznicza, która została utożsamiana z zakonem braci karmelitów.

Tak samo Grodziński postępuje również z drugim przykładem, czyli historią Matki Boskiej Dettelbachskiej, która upodobała sobie stolicę w winnicach. Tym razem jednak próbą wyjaśnienia tej niezgodności jest werset *Pieśni nad Pieśniami* (Pnp 7, 13) wiążący wyobrażenie winnicy z symbolem obfitej miłości kochanków (zob. Ryken, Wilhoit, Longman III 2010: 1095). Wybór tych konceptów na dobrą sprawę łączyć można ze wskazanym przez Korolkę obrazowym konstruowaniem wstępu, ponieważ zawiera on oryginalne myśli wpływające na atrakcyjność wypowiedzi (zob. Korolko 1990: 81).

W *Ogrodzie fiołkowym* (1673) Mikołaja Grodzińskiego mamy do czynienia z przykładem wstępu nadzwyczajnego. Charakteryzuje się on znamienym dla epoki baroku konceptem, który polega na połączeniu dwóch antynomicznych elementów w jedną całość znaczeniową.

Argumentatio

Kolejnym etapem wedle zasad retoryki klasycznej jest argumentacja (łac. *argumentatio*), która dzieli się na części *probatio* i *refutatio*. Jest to ta część mowy, która polega na uzasadnianiu lub obalaniu tezy, co prowadzi w następstwie do rozważenia stawianego problemu. Powiązana jest z nią ponadto funkcja pouczająca (zob. Korolko 1990: 85). W wykładzie Grodzińskiego zaobserwować można tylko część *probatio*, która funkcjonuje dodatkowo obok wielu form dygresyjnych, najczęściej o charakterze pochwalnym. W kontekście tej części opracowania najbardziej jednak istotne okażą się rodzaje argumentacji, jakich użył Grodziński w dowodzeniu: epicheremat, analogia oraz argument z autorytetu. Wszystkie z wymienionych, zgodnie z podziałem Arystotelesa, należą do rodzaju dowodów artystycznych, gdyż wynajduje się je z udziałem sztuki retorycznej (zob. Lausberg 2002: 210).

Pierwszy argument, po jaki sięga Grodziński, to rodzaj rozbudowanego sylogizmu, czyli epicheremat (zob. Lausberg 2002: 218). Ten typ argumentacji zawiera dwie przesłanki służące wyprowadzeniu wniosku, z których jedna jest dodatkowo uzupełniona o uzasadnienie:

A naprzód, że rzecz moja, z Tobą, Chryste, będzie o cześć Matki Twojej, bynajmniej nie od rzeczy. I ja bowiem, nikczemnym prochem będąc, mówić będę o Piasku z Panem moim. Osądziłeś w siódmym u Mateusza ś[więtego] rozdziale boskimi ustami Twojemi być głupim takiego, który by na piasku dom sobie budował. Głupim że tedy i niebaczny był i ten, który zbudował na Piasku Twój i Twojej Rodzicielki przybytek? Prawdziwie mocnie i nie odmiennie stoją w swej powadze słowa wiecznego wyroki. Dlatego, że Skalka i opoka zekrwawiona została biskupią krwią Stanisława ś[więtego] za mury tedy zeszpecone mężobójstwem Panna niewinna na Piasek przechodzi. Sama sobie lubego miejsca szuka i sama obiera. [...] I tak stało się zapewne, że Piasek, który przed tym nie był gruntowny i mocny, Boską Chrystusa P[ana] i Wielmożnej Matki jego mocą został statecznie na wzór opoki stwierdzony (Grodziński 1673: 12-13).

Dla Grodzińskiego Biblia jest niezaprzeczalnym autorytetem, którego nie stara się kwestionować, tylko za jego pomocą wytłumaczyć poszczególne okoliczności sprawy. Jest to tzw. autorytet deontyczny, ponieważ wynika bezpośrednio z Objawienia i nie podlega kwestionowaniu (zob. Klementowicz 2021: 222). W tym konkretnym przypadku dowodem do utworzenia sylogizmu staje się przypowieść Jezusa z Ewangelii św. Mateusza o domu w skale (Mt 7, 24-27). Przesłanką pierwszą, która zawiera prawdę ogólną, jest zdanie potwierdzające wiarygodność świętej księgi. Natomiast przesłanką drugą, tj. szczegółową, jest zdanie o zabójstwie Stanisława Szczepanowskiego. Wnioskowanie jest dodatkowo wzmocnione przez uzasadnienie. To pozwala stwierdzić ostatecznie, że według wykładu Grodzińskiego wszystko jest podporządkowane woli Boga.

W dalszej części mowy okazuje się, że najchętniej stosowanym przez Grodzińskiego rodzajem argumentacji jest analogia, która polega na zestawieniu konkretnych przedmiotów lub zjawisk na podstawie pewnego podobieństwa (zob. Lausberg 2002: 239). W tym wykładzie analogia jest oparta na kojarzeniu fragmentów lub opowieści z Pisma Świętego z konkretnymi zdarzeniami lub podmiotami znanymi z rzeczywistości. Tak Grodziński postępuje na przykład w trakcie uzasadniania wartości odpowiedzi na maryjną epifanię przez Władysława Hermana. W tym celu łączy poszczególne części tego wątku z konkretnymi wyobrażeniami starotestamentowymi (Ez 8, 17; Ps 64, 7-8; 1Krl 5, 9):

Nie podobala się Panu Bogu ona Izraelitów brzydkość, o której prorok Ezechiel w ósmym rozdziale świadczy, że przytykali rękę do ust i nozdrzy swoich, aby go tym byli pobudzili do gniewu. Lecz oto wychodzi państwa sarmackiego monarcha Władysław książę i przytyka też do sprosnie pachniących ust i nozdrzy swoich pełną rękę ślicznie woniejącego tu dobytego piasku już nie dlatego, aby pobudzał do gniewu, ale żeby wszystkich o tym słyszących wezwał do wysławiania Boga i Przechwalebnej Panny. [...] Mówi królewski prorok: „Przystąpi człowiek do serca głębokiego i będzie wywyższony Pan Bóg”. [...] Przystąpił i Władysław do głębokiego serca, gdy pierwszy na tym panieńskim Piasku skłonił królewskie kolano. I stał się wywyższony Pan Bóg. [...] Sercem tedy jest boskim Maria Panna, bo sam Bóg głębiej nad wszystkie morza one ugruntował. Sercem jest boskim przedziwnie szerokiem i wszystkim otworzonym. Sercem podobny bardzo sercu Salomona, o którym w świętym Królewskiej historyjej Piśmie tak czytamy: „Dał Bóg Salomonowi szerokość serca jako piasek, który jest na brzegu morskim” (Grodziński 1673: 13).

Wszystko to zmierza oczywiście do ugruntowania jego stanowiska, które wskazywałoby jednoznacznie, że zakon karmelitów jest odpowiedzią na starotestamentowe proroctwa. Dla przykładu można podać fragment, w którym Grodziński porównuje kolejne wyobrażenie starotestamentowe z zakonem braci karmelitów (Rdz 22, 17):

Cóż by bowiem za społeczność niebo miało z piaskiem, gdyby było boskie pióro w nasieniu Abrahamowym i gwiazd, i piasku nie zjedno-

czyło cudownie? Oboje także i na tym Piasku złączyła ś[więta] Panna, to jest i gwiazdy i Piasek (Grodziński 1673: 15).

Ta idea najlepiej została jednak wyrażona w kolejnym fragmencie poprzedzającym deskrypcję herbu zakonu oraz wizerunek Matki Boskiej triumfującej nad diabłem. Podstawą tych twierdzeń stają się oczywiście kolejne wyobrażenia Starego Testamentu (Hi 7, 1; Iz 10, 22; Jr 3, 17):

Oto bowiem gdy pod okrutnym Saracenów jarzmem jęczy Palestyna, chciał Pan Bóg, aby z przesłańcami Antychrysta wojnę toczyły gwiazdy, stojąc w szyku swoim i bijąc się z niemi, to jest, synowie Helijasza proroka, których jako pod pieczęcią zamknął był na Karmelu. Aby jaśniejac nauką i żywotem, wszystek świat niebu w niewolą podbili. „Dokończenie tedy (mówi Izajasz w rozdz[iale] 10), wylało sprawiedliwość” na Karmel i położyło gwiazdy na synach, i poddało im ziemię (albo prościej rzekę: Piasek pożądaný), dziedzictwo przezacne zastępu narodów. A mianowicie pod cieniem Wielkiego Orła Sarmatyckiego, gromiącego piorunami pustoszytelów królestwa (Grodziński 1673: 15).

Grodziński oprócz tego stosuje także kolejny chwyt polegający na odwołaniu się do autorytetu, którego nośnikiem jest cytat pisarza późnochrześcijańskiego (zob. Lausberg 2002: 260). W przypadku analizowanej mowy tym autorytetem jest Wincenty z Beauvais, któremu możemy nadać miano autorytetu epistemicznego, gdyż tym pojęciem określa się właśnie nauki Ojców Kościoła oraz późniejszych pisarzy chrześcijańskich (zob. Klementowicz 2021: 222). Grodziński jednakże neguje jego tezę, opierając się na przekazie Słowa Bożego i łącząc sanktuarium na Piasku z prorocstwem z Księgi Powtórzonego Prawa (Pwt 33, 19). Dzieje się tak, ponieważ autorzy pism religijnych – jak zauważył Michał Klementowicz – odgrywają wobec Pisma rolę drugorzędną, rozwijając myśl albo komentując treść Objawienia (zob. Klementowicz 2021: 223):

Czytamy u Wincencjusza Belluaceńskiego w księdze *Zwierciadło przyrodzone* rzeczonej, że przy poświęcaniu kościołów bywał ten obyčaj, iż na prochu litery pisano. Aleć tu już nie na prochu, tylko na Piasku, to jest na sercu Panny wypisał Pan Bóg swój zakon i łaski. [...] Ja rozumiem, że o tym ś[więtym] jest powiedziano Piasku w księgach Mojżeszowych: „Tam będą sprawować ofiary sprawiedliwości, którzy, wylanie morza jako mleko ssać będą, i skarby zatajone w piaskach”. Oto bowiem Ten, który między skarby rachuje i przepaści, zakryte na tym Piasku objawił nam skarby (Grodziński 1673: 14).

W części argumentacyjnej Mikołaj Grodziński uzasadnia sprawę, wspomagając się typami dowodów wywiedzionych z zaplecza retoryki klasycznej. Najczęściej wykorzystywanym przez niego typem argumentu jest analogia. Uobecnia się ona w odczytywaniu genezy kościoła na Piasku wobec starotestamentowych prorocstw. To pozwala wysnuć wniosek, że wybudowanie kościoła miało związek z planami boskimi, co nie bez przy-

czyny należy łączyć z providencjalizmem – nadrzędną zasadą świata przedstawionego w legendzie o cudownym wizerunku Matki Boskiej Piaskowej.

Peroratio

Po uzasadnieniu problemu każda wypowiedź powinna zostać zakończona podsumowaniem (łac. *peroratio*). Jego funkcją jest streszczenie głównej myśli dyskursu, a także wywołanie emocjonalnej reakcji odbiorców (zob. Lausberg 2002: 262). Arystoteles wymienił cztery zasadnicze warunki, które powinien spełnić epilog: życzliwe nastawienie do słuchacza, powiększenie lub pomniejszenie głównej tezy dyskursu, wywołanie wzruszenia oraz przypomnienie argumentów (zob. Arystoteles 1988: 295). U Grodzińskiego można zaobserwować trzy z nich, jednakże warto przy tym wskazać, że jego zakończenie jest prędkiej przykładem opisu i efektywnego oratorstwa niż przekazem treści informacyjnych:

Słuchajcież mnie tedy, o boskie owoce rodzące drzewa (słów teraz do was kaznodziejskich używam)! Kwitnijcie kwieciami na wzór pachnących fiołków! I zapach wydawajcie! Zielenieście się zawsze w lasce panieńskiej samego Boga! Tudzież też i ludzi, których serca tej Pannie rady służą, a żebyście na zawsze dobrą wonią Chrystusowi byli. Aby Oblubieniec tej Panny do tego swego ogrodu przychodząc pożywał jabłoni owoców. [...] Wszytek ten ogród napelnijcie i usypcie z kwieciami i ozdób nieba godnych. Zasadzajcie na waszym i panieńskim Piasku fiołki pokory, lilije czystości, mało granatowe jabłuszka miłości boskiej, słoneczniki zupełnego zaprzędania się Bogu, przez które by woła wasza z wolą Boga jedyną zupełnie się zgadzała. Sadźcie i hiacynty pragnienia wiekuistych pagórków, szarłat gorzkiego krzyża, mirrę umartwienia, kadzidło modlitwy i różę wonne dobrego przykładu. Wtenczas dopiero między wami mienić się będą lilije na cedry trwałej nadzieje i bogomyślności wysokiej, a hiacynty i szarłat w cyprysy wzgardy świata, i w zwycięskie na koniec przerosną palmy (Grodziński 1673: 18).

Mowa ta nie tylko służy zachwyceniu słuchacza (łac. *delectare*) przez wzbudzenie u niego pozytywnych emocji i uczuć, ale i pobudzeniu odbiorców do działania (łac. *moovere*) (zob. Florek 2021: 56). W wyobraźni literackiej Grodzińskiego ogród na Piasku na ogół reprezentowany jest przez cnoty, które bracia karmelici powinni kultywować dla dalszego rozwoju zakonu (zob. Maciuszko 1986: 117). Ta swoista zachęta jest powiązana z duchowością karmelitańską, gdyż posiada ona charakter mistyczno-kontemplacyjny, opiera się na pracy i doskonaleniu samego siebie (zob. Ogórek 2012: 184). Wiąże się to ze specyficznymi cechami zakonu, który upatrywał symbolu doskonałości już w samej górze Karmel, będącej „uosobieniem piękna i duchowego rozkwitu” (Ogórek 2012: 187). Wpływ na to ma także rys maryjny Karmelu, ponieważ Matka Boska jest spełnieniem ideału duchowego zakonu (zob. Ogórek 2012: 187). Ostatecznie należy przyjąć, że w tym fragmencie zostały wykorzystane dwie funkcje wskazane przez Arystotelesa: stworze-

nie odpowiedniego nastawienia oraz wzbudzenie emocji u odbiorców przez wzbogacenie przekazu perswazyjnego walorami estetycznymi (zob. Arystoteles 1988: 295).

Jeśli chodzi natomiast o pozostałe elementy, to Grodziński na pewno nie powtarza argumentów z treści wykładu. Również odwołanie się do głównego dyskursu jest wyrażone bardziej subtelnie niż w postaci jasnego zdania twierdzącego. Powiększenie głównej tezy dyskursu pojawia się przede wszystkim w dalszym fragmencie, w którym Grodziński utożsamia karmelitów z pszczołami. Nawiązuje wtedy do ich posługi dla wiernych:

Pszczołami (mówię) jesteście za światłem i powodem Matki waszej, świat cały okrążając. Miód tedy i tu na Piasku z fiołków zbierajcie i w słodkie plastry zwijajcie. Słodycz nektaru i ambrozycji niebieskiej ludziom wylewajcie. Lećcież i idźcie ochotni na prace o światobliwe pszczoły! Naśladując w tym waszych przodków przykładu, którzy przy Helijasowym źródle, pustelniczy ukochawszy żywot, w ulach komóreczek swoich jako pracowite pszczoły przedziwne dzieła i sprawy boskie, i czystej Panny jego wysokiej ducha słodkości dla was potomstwa swojego pilnem i ustawicznem zbierali rozmyślaniem.

Jużże tedy po towarzysku złączyte ręce, i oraz pokwapiające kroki z apostołskimi pszczołami, które i uniżonych waszych na Piasku nie pogardzą fiołków, i owszem, polecą chciwie do nich z Panną i Panią Krakowa, najśodsza Maryją, która tu już poprzedziła skwapliwie. Wyrobiją i wydadzą plastr miodu słodkiego polskiemu na zasilenie królestwu, a piekielne i zazdrościwe osy żądłami ukołą. Aby tak za Ubarnowym ożywieniem i pasterskim dozorem w czasy czekanej długo szczęśliwości złotym żelazem zbierano miodowe z Piasku plastry, sączące słodycz Polsce niebieskiego pokoju (Grodziński 1673: 19).

Zakończenie mowy do braci karmelitów jest przykładem efektywnego oratorstwa zgodnego z charakterem epoki baroku. W podsumowaniu brak treści informacyjnych oraz powtórzenia najważniejszych tez dyskursu, ponieważ we fragmencie tym przede wszystkim ujawnia się funkcja estetyczna wypowiedzi. Ważną rolę pełni tutaj również próba pobudzenia odbiorców do działania przez wystosowanie zachęty do kultywowania kontemplacyjno-mistycznej duchowości zakonu.

Wykład do braci karmelitów został skierowany do elitarnego środowiska, więc zawiera on wszystkie elementy klasycznej mowy retorycznej oprócz opowiedzenia, które zostało usunięte ze względów praktycznych. Grodziński stosuje kilka rodzajów argumentacji, jednak większość jego wywodu opiera się przede wszystkim na łączeniu podobieństw, tzw. analogii, która pozwala autorowi odczytywać powstanie zakonu wobec starotestamentowych prorocत्व. Mowa ta niepozbawiona jest także charakterystycznych wpływów epoki baroku, co przejawia się głównie w operowaniu konceptem oraz stosowaniu efektownego oratorstwa z licznymi figurami z Pisma Świętego.

Bibliografia

- Arystoteles, 1988, *Retoryka. Poetyka*. Przeł. i oprac. H. Podbielski, Warszawa.
- Flaga J., 1990, *Formacja kandydatów do zakonów w XVII i XVIII wieku*, „Roczniki Humanistyczne KUL”, t. 38, z. 2, s. 79-117.
- Florek M., 2021, *Retoryka w służbie homiletyki*, „Częstochowskie Studia Teologiczne”, t. 48, s. 49-68.
- Grodziński M., 1673, *Ogród fiołkowy na Piasku przy Krakowie od Najjaśniejszej nieba i ziemie Królowej Przenajświętszej Maryjej Panny z dawna obrany i ulubiony jedynie wdzięcznym łask niebieskich zapachem i rozlicznym cudów boskich kwieciami ozdobnie wysadzony. To jest poważna historia o wielce cudownym obrazie Niepokalanej Bogarodzice Maryjej na krakowskim Piasku wielkimi nader dobrodziejstwami po wszystkim królestwie Polskim z dawnych lat wslawionym, dawno przedtym od przewielebnego k[siedza] Mikołaja Grodzińskiego, J[ego] K[rólewskiej] M[ości] s[ekretarza], ze ślubu opisana, teraz zaś świeżo dla szerzącej się co dzień cudów chwalebnych sławy od pobożnych tegoż Karmelu Piaskowego braci z przydaniem nowych cudów dla pożytku pospolitego wydana. Roku od urodzenia, w zamkniętym Ogrodzie Panieńskim boskiego kwiatu*, Kraków.
- Klementowicz M., 2021, *Argumentacja ex auctoritate w uzasadnianiu twierdzeń w tekstach homilii*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza”, t. 28, nr 1, s. 219-229.
- Korolko M., 1990, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa.
- Kuran M., 2014, *Wirydarz*, [w:] Red. F. Gryglewicz, *Encyklopedia katolicka*, t. 20, Lublin, s. 685-686.
- Lausberg H., 2002, *Retoryka literacka. Podstawy wiedzy o literaturze*. Przeł. A. Gorzkowski, Bydgoszcz.
- Maciuszko J.T., 1986, *Symbole w religijności polskiej doby baroku i kontrreformacji*, Warszawa.
- Ogórek P.P., 2012, *Duchowość karmelitańska*, „Studia Włocławskie”, t. 14, s. 181-192.
- Panek B., 1997, *Prowincjonalowie karmelitów na ziemiach polskich (1397-1997)*, „Saeculum Christianum. Pismo Historyczno-Społeczne”, t. 4, nr 2, s. 43-83.
- Ryken L., Wilhoit J.C., Longman III T., 2010, *Słownik symboliki biblijnej. Obrazy, symbole, motywy, metafory, figury stylistyczne i gatunki literackie w Piśmie Świętym*, Warszawa.
- Sarbiewski M.K., 1958, *Wykłady poetyki (Praecepta poetica)*. Przeł. i oprac. S. Skimińska, Wrocław.



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

KATARZYNA PIOTROWSKA

Studentka II roku edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej, studia pierwszego stopnia
Studenckie Koło Naukowe Muzyków
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Second-year student of Artistic Education in the Field of Musical Art, first-cycle programme
Student Scientific Circle of Musicians
Jan Kochanowski University of Kielce

Symfonia natury – inspiracje ptasim śpiewem w muzyce kompozytorów różnych epok

A Symphony of Nature: Inspiration from Birdsong in the Music of Composers
across the Ages

Summary: Nature has always been a source of artistic inspiration, a fact clearly reflected in works from many fields of art, including music. Evidence of this can be found in the wide repertoire of musical compositions inspired by fascination with the natural world. Bird vocalisations are among the most distinctive elements of this acoustic environment and constitute a form of nature's music. Composers from different periods have represented the character of birdsong in their works in a variety of ways. To explore this issue, the article analyses excerpts from six works representing different periods in the history of music. It demonstrates how birdsong inspired composers to create musical works.

Keywords: programme music, nature as inspiration in music, birdsong, representations of bird sounds in music

Wprowadzenie

Odgłosy natury – od szumu liści, szmeru strumyka, ptasich śpiewów, po krople deszczu, silny wiatr, burzę z wyładowaniami atmosferycznymi – stanowią swoiste połączenie dźwięków, efektów akustycznych, rytmów, barw, ruchu w taki sposób, że wszystkie elementy łączą się w spójną całość, tworząc *symfonię natury*, będącą poetycką metafo-

ra utworu muzycznego¹. Muzyka inspirowana ptasim śpiewem łączy estetykę przyrody z wyobraźnią kompozytorów różnych epok, kreując niezapomniane dzieła.

Na przestrzeni wieków twórcy posługiwali się różnorodnym językiem muzycznym, aby zilustrować cechy zjawisk przyrody, w tym śpiew ptaków.

Muzyka ilustracyjna to „(...) naśladowanie (nie przetwarzanie) środkami muzycznymi zjawisk akustycznych otaczającego świata, np. śpiewu ptaków, odgłosów bitwy, burzy, polowania” (Ekiert 1994: 162).

Cele pracy

Celami niniejszej pracy są:

- przedstawienie przykładowych utworów inspirowanych ptasim śpiewem z twórczości kompozytorów różnych epok,
- analiza fragmentów wybranych utworów, w których pojawiają się motywy ptasich odgłosów,
- ukazanie zmian w sposobie wykorzystywania inspiracji ptasim śpiewem w muzyce.

Materiał i metody

Materiał badawczy stanowiły fragmenty wybranych utworów muzycznych z różnych epok w historii muzyki, w których pojawiają się odniesienia do śpiewu ptaków.

Za podstawową metodę badawczą obrano analizę wybranych fragmentów utworów pod względem melodycznym, rytmicznym, fakturalnym, instrumentalnym oraz tekstowym, w zależności od zastosowanej przez kompozytora koncepcji utworu dla wyeksponowania ptasich motywów. Ponadto, w odniesieniu do utworu „Międzyodrze”, powstałego najpóźniej spośród wszystkich wybranych do analizy, na potrzeby niniejszego badania przeprowadzono rozmowę z jego autorem na temat warsztatu twórczego wykorzystanego do stworzenia kompozycji inspirowanej odgłosami ptaków.

Analiza i wyniki badań

Analizy fragmentów wybranych utworów dokonano zgodnie z chronologią ich powstawania:

1. Sumer is icumen in (Lato nadchodzi)

Jest to najstarszy, kompletny, polifoniczny utwór nieznanego autora, zawarty w manuskrypcie Harley 978, pochodzący z 1310 roku. Manuskrypt odnaleziono w opactwie w Reading, aktualnie ulokowany jest w Bibliotece Brytyjskiej. Utwór zawiera dwa teksty

¹ Symfonia – rozbudowany utwór muzyczny przeznaczony na orkiestrę symfoniczną, zazwyczaj składający się z czterech części o zróżnicowanym tempie i charakterze (Śledziński 1981:961).

oparte na tej samej melodii – świecki i religijny. Pierwszy z nich zapisany w górnym wer-sie (w oryginale wyróżniony czarnym tuszem) opisuje okoliczności zachodzące w przy-rodzie w związku ze zmianą pory roku (mowa w nim m.in. o przejawach lata i śpiewają-cej wówczas kukułce). Niższy wers (w oryginale – czerwona czcionka) odpowiada tek-stowi chrześcijańskiemu (Przykład 1). Tekst świecki jako jedyny z całego zbioru stwo-rzony jest w dialekcie Wessex języka średnioangielskiego, w części religijnej wykorzy-stano łacinę (Pittaway 2020).



Przykład 1. Zapis utworu *Summer is icumen in*

Źródło: I. Pittaway (2020), *Sumer is icumen in / Perspice Christicola: silencing the cuckoo*.

Pozyskano z: <https://earlymusicmuse.com/sumer-is-icumen-in-perspice-christicola/> (data dostępu: 16.03.2026).

Tekst muzyczny utworu zapisany jest za pomocą *neum* – znaków średniowiecznej no-tacji muzycznej nieokreślających dokładnie wysokości i czasu trwania dźwięku (Habe-la 1988:125). Neumy przyporządkowane słowom „Cuccu cuccu” tworzą imitację śpie-wu kukułki. Wart uwagi jest także fragment oznaczony w tekście nazwą *pes*, stanowiący melodię bazową. W późniejszych czasach *pes* nazwano basem, jednak nie w rozumieniu niskich tonów, a w znaczeniu krótkiej, powtarzanej frazy stanowiącej podstawę dla po-zostałych części utworu. *Pes* w niniejszym utworze stanowią słowa „Sing cuccu nu Sing

cuccu Sing cuccu Sing cuccu nu”, które znaczą „Śpiewaj kukułko teraz Śpiewaj kukułko Śpiewaj kukułko Śpiewaj kukułko teraz”. Melodia bazowa wraz z melodią główną tworzą sześciogłosowy kanon, w którym najniższe głosy naśladują kukanie kukułki, wyrażając radość z nadejścia lata (Burczyk 2016: 143).

Na uwagę zasługuje pewna modyfikacja w transkrypcji dokładnie tych dźwięków, zastosowana podczas przepisywania utworu przez skrybę, polegająca na zmianie miejsca zapisu neum na liniach oraz dopisaniu dodatkowej neumy na końcu frazy (Przykład 2). Nie ulega wątpliwości, iż zapis kukułczych odgłosów przed modyfikacją jest bliższy prawdy o imitacji śpiewu tego ptaka – „dwusylabowym kukaniu” opartym na interwale tercji małej (z akcentem na pierwszej, wyższej sylabie), wobec sylaby następującej po niej – niżej zaintonowanej (Lars, Killian, Dan 2020: 155). Prawdopodobnym jest, iż zmiana wysokości dźwięków i rytmu dokonana przez skrybę umotywowana została potrzebą dostosowania melodii do tekstu religijnego.



Przykład 2. Zapis neumowy odgłosów kukułki. Po lewej: skorygowana transkrypcja. Po prawej: pierwotny zapis

Źródło: I. Pittaway (2020) *Sumer is icumen in* / *Perspice Chisticola: silencing the cuckoo*. Pozyskano z: <https://earlymusicmuse.com/sumer-is-icumen-in-perspice-chisticola/> (data dostępu: 16.03.2026).

2. Le chant des oiseaux (Śpiew ptaków)

Jest to francuska *chanson* skomponowana w 1528 roku na cztery głosy przez Clementa Janequina, którego utwory charakteryzowały się wielkim bogactwem efektów dźwiękonaśladowczych (Łapeta 2019: 45). Kompozycja odpowiada renesansowej estetyce *imitazione della natura* – naśladowanie natury (Munch 2011: 100). Stanowi wyrazisty przykład *muzyki ilustracyjnej* polegającej na uwypuklaniu fonicznej warstwy tekstu za pomocą figur naśladowczych, ilustrujących wyobrażenia jako środki malarstwa dźwiękowego (Burczyk 2016: 141). Cechą specyficzną omawianego opracowania jest imitacja głosów słowika, kosa, drozda i kukułki grupami głosek o charakterze onomatopeicznym. Przeplatanie się głosów daje wrażenie ptasiego zgiełku, dynamicznego poruszania się i żywiołowego koncertu ptaków. Kukułka występuje w tercjo-kwartowym wydaniu, a rozbudowana partia słowika rozwija się z kombinacji onomatopei (*frian, tar, veleci, tu, coqui, oyti, trrr, qui lara, turi, huit, ter, ticun, turri, quibi, quio, tu fouquet, fiti, qr, fr, fiti*) powielanych w technice imitacyjnej w pozostałych głosach (Żerańska-Kominek 2020: 68-69). Naśladowanie słowika, kosa i drozda nie jest odtworzeniem rzeczywistego śpie-

wu ptaków – jak w przypadku nieskomplikowanego z natury głosu kukułki – a skonwencjonalizowanym ich wyobrażeniem. Fragment partytury zamieszczony poniżej przedstawia polifoniczną fakturę omawianej *chanson* – wszystkie z reprezentowanych ptasich głosów są wobec siebie równoważne i samodzielne pod względem rytmicznym i melodycznym (Przykład 3).

[illegible]

Przykład 3. Fragment utworu *Le chant des oiseaux*

Źródło: C. Macchi (2007) IMSLP Petrucci Music Library. Pozyskano z [https://imslp.org/wiki/Le_chant_des_oiseaux_\(Janequin, Cl%C3%A9ment\)](https://imslp.org/wiki/Le_chant_des_oiseaux_(Janequin,_Cl%C3%A9ment)) (data dostępu: 17.03.2026).

3. La primavera (Wiosna)

Jest to jeden z czterech koncertów skrzypcowych z cyklu *Le quattro stagioni* (*Cztery pory roku*) (Łapeta 2019: 10), skomponowany w 1720 roku przez Antonia Vivaldiego.

Składa się z trzech części ułożonych w naprzemiennym tempie: *Allegro* (żwawo) – *Largo* (powoli) – *Allegro pastorale* (żwawo na sposób wiejski). Ptasi motyw w tym dziele jest wyeksponowany szczególnie w części pierwszej. Kompozytor wprost wskazuje, która część zapisu nutowego dotyczy śpiewu ptaków, pozostawiając nad pięciolinia odpowiednią adnotację – *Il canto degl'uccelli* [*The song of the birds*].

Śpiew ptaków w utworze wyraża się w partiach skrzypiec. Kompozycja w dynamice *piano* obfituje w krótkie motywy melodyczne o charakterze ornamentalnym – obecna jest artykulacja *staccato* i *tremolo*. Dominują krótkie wartości rytmiczne, wielokrotnie powtarzane w wysokim rejestrze instrumentu. Tak zrealizowana wiodąca melodia skrzypiec kreuje w utworze świat ptasich dźwięków, pełen żywotności, witalności, gwarności. Jest to ilustracja rzeczywistego stanu rzeczy wiosną, kiedy to ptasi świat powraca do aktywnego życia po spokojnej zimie.

4. Die Schöpfung Hob. XXI: 2 (Stworzenie świata Hob. XXI: 2)

Dzieło skomponowane przez Josepha Haydna w 1798 roku przedstawia i celebryje powstanie świata opisane w Księdze Rodzaju Starego Testamentu. Jest to 3-częściowa kompozycja w formie oratorium. W opisie narodzin pojawia się barwny świat ptaków. Akt powołania do życia awifauny zawarty jest w drugiej części dzieła rozpoczynającej się recytatywem Anioła Gabriela: „die über der Erde fliegen mögen in dem offenen Firmamente des Himmels” – „a ptactwo niech lata nad ziemią pod rozpostarciem niebieskim” (Głowacki 2019: 79). Słowa te zapisane są w wysokim rejestrze dźwiękowym, kierując uwagę odbiorców na to, o czym same mówią – na ptaki i niebo (Przykład 4).

The image displays a musical score for a fragment of Joseph Haydn's oratorio 'Die Schöpfung' (The Creation), specifically Act XXI: 2, Aria 15. The score is written for five parts: Violino I, Violino II, Viola, Gabriel, and Cello e Basso. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is common time (C). The Gabriel part features a recitative melody with the lyrics 'die über der Erde fliegen mögen in dem offenen Firmamente des Himmels.' The instrumental parts provide harmonic support.

Przykład 4. Fragment nr 1 utworu *Die Schöpfung* Hob: XXI: 2, Aria nr 15 – *Auf starkem Fittiche*

Źródło: M. Głowacki (2019), *Obrazy malowane muzyką w oratorium Stworzenie świata* Hob. XXI: 2 Josepha Haydna

Obrazowym przedstawieniem stworzenia ptaków jest aria Gabriela. Za każdym razem ich pojawieniu się na ziemi towarzyszy *assimillatio* – upodobnienie – muzyczna figura retoryczna polegająca na naśladowaniu, przedstawianiu treści za pomocą onomatopei (Jasiński 2019: 290). W tym przypadku jest to naśladowanie śpiewu ptaków przez instrumenty. Aria zawiera trele słowika i gruchanie gołębi (Głowacki 2019: 82). Co więcej, w zapisie nutowym w sposób graficzny obrazuje rozpostarcie skrzydeł orła do lotu (Przykład 5), a następnie także jego wzbicie w stronę słońca, zaznaczone wyraźną figurą ascendentalną – stopniowym podnoszeniem się wysokości dźwięków, wznoszeniem się linii melodycznej (Przykład 6).

The image shows a musical score for the beginning of the 'Die Schöpfung' aria by Franz Schubert. The score is for six parts: Corni in F, Violino I, Violino II, Viola, Gabriel (voice), and Cello e Basso. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is common time (C). The Gabriel part has the lyrics 'Ad ler stolz, der Ad ler stolz,' written below the notes. The score shows the first few measures of the piece, with the instruments and voice part entering together.

Przykład 5. Fragment nr 2 utworu *Die Schöpfung* Hob: XXI: 2, Aria nr 15 – *Auf starkem Fittiche*. Źródło: tamże.

Violino I

Violino II

Viola

Gabriel

Flu ge zur Son ne hin, zur Son ne hin.

Cello e Basso

**Przykład 6. Fragment nr 3 utworu *Die Schöpfung* Hob: XXI: 2, Aria nr 15 – *Auf star-
kem Fittiche*. Źródło: tamże.**

Gruchanie gołębi imitują fagoty – obecność dwóch instrumentów w sposób dosłowny odnosi się do pary gołębi z tekstu libretta (Przykład 7).

Fagotto I, II

Violino I

Violino II

Viola

Gabriel

und Lie be, girt das zar te Tan ben

Cello e Basso

**Przykład 7. Fragment utworu nr 4 *Die Schöpfung* Hob: XXI: 2, Aria nr 15 – *Auf star-
kem Fittiche*. Źródło: Tamże.**

Trele słowika ukazane są w różnych muzycznych ujęciach – w ozdobnych instrumentalnych jubilacjach partii fletu i pierwszych skrzypiec (Przykład 8).

Przykład 8. Fragment nr 5 utworu *Die Schöpfung* Hob: XXI: 2, Aria nr 15 – *Aufstarkem Fittiche*. Źródło: Tamże.

5. Le carnaval des animaux (Karnawał zwierząt)

Wielka fantazja zoologiczna – to podtytuł dzieła stworzonego w żartobliwym stylu przez Camille Saint-Saënsa w 1886 roku. Całość kompozycji obejmuje cykl czternaustu krótkich części z przymrużeniem oka przedstawiających różne zwierzęta po to, aby amplifikować ich naturalne przymioty. Cztery części cyklu dotyczą ptaków, wśród nich – *Łabędzia*². Utwór zaaranżowany został w metrum $\frac{6}{4}$ na wiolonczelę i dwa fortepiany. Tempo *andantino grazioso* – powolne i z gracją – wyzwała wrażenie zgrabnie następujących po sobie ćwierćnut oraz dostojnych ósemkowych przebiegów w melodii. Powabne ruchy łabędzia ilustruje melodia wiolonczeli, zaś falującą tafłę wody odzwierciedlają dźwięki fortepianu w artykulacji *arpeggio*, w której składniki akordu wybrzmiewają nie równocześnie, a kolejno po sobie następując, poczynając od najniższego (Wesołowski 2023: 160).

² Autor miał jednak poważne obiekcje co do upubliczniania materiału. *Karnawał zwierząt* traktował jako humorystyczną odskocznnię od trudu tworzenia zajmujących dzieł, wzbraniał się przed jego publikacją. Myśl o tym powodowała w nim strach przed utratą wizerunku „poważnego” kompozytora. Finalnie zgodził się jednak na wydanie jednego utworu, w którym nie upatrywał powodów do zniesławienia. Był to *Łabędź* (Łapeta 2019: 72-73).

6. Międzyodrze

Jest jednym z 8 utworów z albumu *Lzy Odry* powstałego w ramach realizacji fotograficzno-muzycznego projektu *Życie w Dolinie Odry*³. Kompozycja wpisana w gatunek muzyki elektronicznej osadzona jest w estetyce *dub*⁴ i *ambient*⁵, która w koncepcji autora adekwatnie przekazuje przestrzeń nadodrzańskiej przyrody. Utwór *Międzyodrze*, jak i pozostałe z tego albumu, są ściśle powiązane z *pejzażem dźwiękowym*⁶ tego miejsca. W środowisku naturalnym jednym z najważniejszych komponentów pejzażu dźwiękowego jest właśnie śpiew ptaków. Ich wokalizacje mogą tworzyć skomplikowane struktury akustyczne kojarzące się z kompozycjami muzycznymi. Utwór zaaranżowany został z wykorzystaniem gitary basowej, tworzącej spoiwo muzycznej treści utworu, na którą składają się dźwięki gitary elektrycznej, syntezatorów basowych, instrumentów klawiszowych oraz cyfrowo-analogowych automatów perkusyjnych. Najistotniejszy element stanowią tu jednak realne odgłosy ptaków – gawrona, puchacza, kosa, wilgi, żurawi – zarejestrowane podczas nagrań terenowych⁷. Naturalne głosy ptaków, wykorzystane jako materiał muzyczny, komponują się kolorystycznie, melodycznie i rytmicznie z koncepcją twórcy, współtworząc harmonijną całość. Autor projektu poświęcił wiele godzin w tere-

³ Część fotograficzną stanowi album pod tym samym tytułem – *Życie w Dolinie Odry*, autorstwa Piotra Fishera Rosińskiego i Piotra Piznała. Część muzyczna – album *Lzy Odry* – to produkcja Fisher Dub Project, Piotra Fishera Rosińskiego. Główne założenia projektu dotyczyły udokumentowania natury Doliny Odry, rozpowszechniania walorów przyrodniczych Międzyodrza, promocji ochrony tamtejszego ekosystemu, a finalnie doprowadzenia do powstania Parku Narodowego Doliny Dolnej Odry. Pozyskano z <https://www.polskieradio.pl/10/10327/artykul/3344487,zycie-w-dolinie-odry%C2%A0nietuzinkowy-album-icenna-inicjatywa> (data dostępu: 16.03.2026).

⁴ *Dub* – podgatunek muzyki elektronicznej, charakteryzujący się silnymi liniami basowymi o głębokim, ciężkim brzmieniu. Wykorzystuje innowacyjne techniki produkcji: pogłos, echo i delay (opóźnienie dźwięku), które pozwalają stworzyć przestrzenne, nastrojowe brzmienie kompozycji, budując wciągający, rozległy i głęboki pejzaż dźwiękowy. Pozyskano z <https://dubmassive.org/580/a-co-to-jest-dub/> (data dostępu: 19.03.2026). ⁵ *Ambient* – nurt stawiający na tworzenie atmosfery i nastroju, a nie na tradycyjną strukturę melodii i rytmu. Charakteryzuje się spokojnymi, powolnymi dźwiękami, często tworzonymi za pomocą syntezatorów, sampli oraz efektów dźwiękowych. Kompozycje zawierają subtelne zmiany tonalne, warstwy dźwięków oraz przestrzeń akustyczną, dające wrażenie zanurzenia w sonicznej przestrzeni. Pozyskano z <https://riff.net.pl/blog/aktualnosci/muzyczny-alfabet-a-jak-ambient-i-acid-jazz> (data dostępu: 19.03.2026).

⁵ *Ambient* – nurt stawiający na tworzenie atmosfery i nastroju, a nie na tradycyjną strukturę melodii i rytmu. Charakteryzuje się spokojnymi, powolnymi dźwiękami, często tworzonymi za pomocą syntezatorów, sampli oraz efektów dźwiękowych. Kompozycje zawierają subtelne zmiany tonalne, warstwy dźwięków oraz przestrzeń akustyczną, dające wrażenie zanurzenia w sonicznej przestrzeni. Pozyskano z <https://riff.net.pl/blog/aktualnosci/muzyczny-alfabet-a-jak-ambient-i-acid-jazz> (data dostępu: 19.03.2026).

⁶ Pojęcie *pejzażu dźwiękowego* (ang. *soundscape*) zostało wprowadzone do badań nad środowiskiem akustycznym w drugiej połowie XX wieku. Termin ten odnosi się do całokształtu dźwięków obecnych w danym środowisku – zarówno naturalnych, jak i wytwarzanych przez człowieka. To nie tylko pojedyncze odgłosy, ale ich wzajemne relacje, rytmy, proporcje, dominacje i tło (zob. Shaffer 1977: 7).

⁷ Nagrań terenowych dokonywano przy użyciu rejestratora audio oraz dwóch mikrofonów pojemnościowych (informacja uzyskana 16 marca 2026 r. w rozmowie z Piotrem Rosińskim).

nie, aby obserwować przyrodę w jej naturalnym rytmie oraz uwieczniać dźwięki wydawane przez ptaki, które następnie wkomponował m.in. w utwór „Międzyodrze”. Zabiegi kompozytorskie w sposób symboliczny oddają motyw natury w dziele – długie ambientowe tła wyrażają rozległość krajobrazu mokradeł, zaś nagle zmiany dynamiki kojarzą się ze wzbianiem do lotu stada ptaków.

Wnioski

Przeprowadzona analiza potwierdza, że śpiew ptaków stanowi uniwersalne i ponadczasowe źródło inspiracji muzycznej, obecne w twórczości kompozytorów od średniowiecza aż po współczesność. Niezależnie od epoki, twórcy dostrzegali w ptasim śpiewie bogactwo struktur melodycznych, rytmicznych i barwowych, które naturalnie korespondowały z językiem muzyki. Wraz z jego rozwojem, estetyką danej epoki oraz możliwościami instrumentalnymi i technicznymi zmieniał się sposób przedstawiania w kompozycjach ptasich inspiracji.

Motywy ptasich odgłosów obecne są już w średniowiecznych utworach, kiedy możliwy stał się zapis kompozycji za pomocą pierwszej prymitywnej notacji muzycznej (neum), jak i w najnowszych realizacjach wykorzystujących zaawansowane technologie dźwiękowe. W muzyce średniowiecznej i renesansowej dominowała bezpośrednia imitacja dźwięków natury, realizowana głównie za pomocą głosu ludzkiego oraz środków onomatopeicznych. Wskazuje to na wyraźne zakorzenienie muzyki w obserwacji świata przyrody oraz dążenie do jej możliwie wiernego odzwierciedlenia. W kolejnych epokach – baroku i klasycyzmie – następuje przesunięcie w stronę stylizacji i symbolizacji. Kompozytorzy coraz częściej wykorzystują instrumentarium oraz rozwinięte środki techniki kompozytorskiej, aby oddać nie tylko dosłowny dźwięk ptasiego śpiewu, ale i jego charakter, energię czy znaczenie w kontekście programu dzieła. W romantyzmie następuje dalsze pogłębienie tego procesu – inspiracja naturą, w tym światem ptaków, nabiera ekspresyjnego wymiaru. Ptasie motywy nie tylko ilustrują rzeczywistość, ale mogą być także głównym i jedynym tematem w narracji utworu.

Najbardziej radykalna zmiana dokonuje się w muzyce współczesnej, gdzie – dzięki rozwojowi technologii nagraniowych – możliwe staje się bezpośrednie włączenie autentycznych odgłosów ptaków w strukturę utworu. Tym samym zaciera się granica między dźwiękiem natury a dźwiękiem muzycznym. Kompozycja przestaje być wyłącznie reprezentacją rzeczywistości, a staje się jej integralną częścią, wpisując się w szersze pojęcie pejzażu dźwiękowego. W tym ujęciu środowisko akustyczne – obejmujące również śpiew ptaków – traktowane jest jako pełnoprawne tworzywo artystyczne oraz przedmiot świadomej refleksji.

Podsumowując, należy stwierdzić, że inspiracje ptasim śpiewem w muzyce ukazują ciągłość zainteresowania człowieka światem przyrody, a zarazem dynamiczną zmienność środków artystycznych służących jego wyrażaniu. Od prostych imitacji wokalnych, przez wyrafinowane stylizacje instrumentalne, aż po wykorzystanie autentycznych nagrań terenowych – każdy etap rozwoju muzyki wnosi nowe sposoby dialogu z naturą. Współcześnie dialog ten nabiera szczególnej głębi, łącząc refleksję estetyczną, naukową i ekologiczną, a ptasi śpiew pozostaje jednym z najbardziej inspirujących i wielowymiarowych fenomenów dźwiękowych w kulturze muzycznej.

Źródła internetowe

- Pittaway I., *Sumer is icumen in / Perspice Christicola: silencing the cuckoo*. Strona poświęcona badaniom muzyki dawnej. Pozyskano z: <https://earlymusicmuse.com/sumer-isicumen-in-perspice-christicola/> (data dostępu: 16.03.2026).
- International Music Score Library Project / Petrucci Music Library (IMSLP)*. Pozyskano z [https://imslp.org/wiki/Le_chant_des_oiseaux_\(Janequin,_Cl%C3%A9ment\)](https://imslp.org/wiki/Le_chant_des_oiseaux_(Janequin,_Cl%C3%A9ment)) (data dostępu: 17.03.2026).
- Wywiad w audycji Polskiego Radia Czwórka na stronie internetowej rozgłośni <https://www.polskieradio.pl/10/10327/artykul/3344487,zycie-w-dolinieodry%C2%A0-nietuzinkowy-album-i-cenna-inicjatywa> (data dostępu: 16.03.2026). Portal internetowy skupiony wokół muzyki dubowej i kultury sound systemowej z całego świata <https://dubmassive.org/580/a-co-to-jest-dub/> (data dostępu: 19.03.2026). Strona internetowa największej sieci salonów muzycznych w Polsce <https://riff.net.pl/blog/aktualnosci/muzyczny-alfabet-a-jak-ambient-i-acid-jazz> (data dostępu: 19.03.2026).

Bibliografia

- Burczyk I., 2016, *Motyw natury w muzyce i jego recepcja*, „Chowanna” 2 (47), s. 141-152. Pozyskano z <https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/chowanna/2016-tom-2/chowanna-r2016t2-s141-152.pdf>.
- Ekiert J., 1994, *Encyklopedia. Bliżej muzyki*, Warszawa.
- Głowacki M., 2019, *Obrazy malowane muzyką w oratorium Stworzenie świata Hob. XXI: 2 Josepha Haydna*, Kielce.
- Głowacki M., 2019, *Dyrygent a nauka o afektach i ich wpływie na wykonawstwo dzieła muzycznego*, [w:] *Plaszczyzny kreacji brzmienia zespołu muzycznego w pracy dyrygenta, chórmistrza, pedagoga*, red. E. Parkita, E. Robak, Kielce, s. 73-95.
- Habela J., 1988, *Słowniczek muzyczny*, Kraków.
- Jasiński T., 2019, *Polska barokowa retoryka muzyczna*, Lublin.
- Łapeta O., 2019, *Atlas muzyki*, Warszawa.
- Łapeta O., 2019, *Historia muzyki*, Warszawa.
- Lars S., Killian M., Dan Z., 2020, *Przewodnik Collinsa. Ptaki*, Warszawa.
- Munch S., 2011, *Colorito sacro. Wątki biblijne w operze osiemnastego i dziewiętnastego wieku*, „Ethos”, rok 24 Nr 1-2 (93-94), s. 100-115.
- Pozyskano z <https://czasopisma.kul.pl/index.php/ethos/issue/view/265/394>.
- Renat M., 2009, *Muzyka orkiestrowa dla dzieci*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Seria: Edukacja Muzyczna”, z. III, red. M. Popowska, s. 71-150. Pozyskano z <https://bazhum.muzhp.pl> (data dostępu: 16.03.2026).
- Shaffer R.M., 1977, *The tuning of the World*, New York.
- Śledziński S. (red.), 1981, *Mała encyklopedia muzyki*, Warszawa.
- Wesołowski F., 2023, *Zasady muzyki*, Kraków.
- Żerańska-Kierońska, S., 2020, „Muzyka” ptaków w muzyce. *Imitacje, stylizacje, transpozycje*, „Teoria Muzyki. Studia, Interpretacje, Dokumentacje” Nr 17, s. 50-83. Pozyskano z <http://www.teoriamuzyki-pismo.amuz.krakow.pl/wp-content/uploads/2022/01/TEORIA-nr17-Zeranska-Kominek.pdf>.



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

PATRYCJA PIWOWARCZYK

Studentka I roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, studia jednolite magisterskie

Koło Naukowe Studentów Pedagogiki Wczesnej Edukacji

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

First-year student of Pre-school and Early School Education, long-cycle master's programme

Scientific Circle of Early Education Students

Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw

Znaczenie harcerstwa w obliczu wyzwań pokolenia Alfa

The Significance of Scouting in the Face of the Challenges of Generation Alpha

Summary: The article analyses the role of scouting as a response to the specific educational challenges associated with Generation Alpha. The qualitative study, based on interviews with scout leaders, aimed to assess how leaders perceive and respond to contemporary challenges and to formulate methodological recommendations. The findings indicate that the principal difficulties include problems with sustained attention, building peer relationships, and the role of technology in shaping the attitudes of Generation Alpha. At the same time, scouting plays an important role in developing social and emotional competences by providing a space for direct interaction and learning by doing. The conclusions point to the need to adapt working methods to contemporary realities while preserving the fundamental principles of the Scout Method.

Keywords: scouting, Generation Alpha, new technologies, social and emotional competences

Wstęp

Współczesne przemiany społeczne i technologiczne w istotny sposób wpływają na funkcjonowanie dzieci i młodzieży, określanych mianem pokolenia Alfa. Dorastając w świecie zdominowanym przez nowe technologie, szybki przepływ informacji oraz komunikację cyfrową, młodzi ludzie wykazują odmienne potrzeby, style uczenia się oraz sposoby budowania relacji społecznych niż wcześniejsze generacje. Zjawiska te stawiają przed wychowawcami nowe wyzwania wymagające dostosowania metod i form pracy do zmieniającej się rzeczywistości.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera harcerstwo jako środowisko wychowawcze, które poprzez swoją metodę, opartą na działaniu, współpracy i systemie wartości, może stanowić istotną odpowiedź na wyzwania charakterystyczne dla pokolenia Alfa. Harcerstwo jako forma wychowania nieformalnego stwarza warunki do rozwijania kompetencji społecznych, emocjonalnych oraz kształtowania postaw prospołecznych.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie, w jaki sposób instruktorzy harcerscy postrzegają i realizują rolę harcerstwa w odpowiedzi na wyzwania charakterystyczne dla pokolenia Alfa. W artykule podjęto próbę identyfikacji najważniejszych trudności wychowawczych dostrzeganych przez kadrę instruktorską, analizy roli nowych technologii w funkcjonowaniu harcerzy oraz określenia wartości harcerstwa w rozwijaniu kompetencji społecznych i emocjonalnych młodych ludzi.

Podstawę artykułu stanowią badania jakościowe przeprowadzone wśród instruktorów harcerskich, których wypowiedzi pozwoliły na uchwycenie praktycznego wymiaru pracy wychowawczej oraz sposobów adaptacji metody harcerskiej do współczesnych realiów. Uzyskane wyniki stanowią również podstawę do sformułowania wskazań dla kadry harcerskiej w zakresie modyfikacji form pracy z pokoleniem Alfa.

Charakterystyka pokolenia Alfa

Kluczowym czynnikiem różnicującym współczesne pokolenia jest postęp technologiczny o charakterze globalnym i powszechnym. Rola nowych technologii oraz mediów społecznościowych w życiu młodzieży okazuje się tu decydująca – narzędzia te nie tylko ułatwiają dostęp do informacji, ale przede wszystkim zmieniają postrzeganie świata przez młodych ludzi. Generacja Alfa są to dzieci urodzone pomiędzy 2010 a 2025 rokiem. Oznacza to, że najstarsze osoby są już uczniami szkół ponadpodstawowych, gdzie kierunkują się w stronę swojej przyszłości zawodowej. Natomiast młodszy są uczniami szkół podstawowych, przedszkoli i pozostają jeszcze pod opieką rodziców. Należy podkreślić, iż od 2010 roku miał miejsce znaczący postęp technologiczny¹. Pokolenie Alfa jest więc pierwszym pokoleniem, które od najmłodszych lat korzysta z telefonów, tabletów i innych urządzeń elektronicznych. Także w okresie życia pokolenia Alfa swój znaczący rozwój miała sztuczna inteligencja²³. Jednym z najbardziej widocznych skutków tej cyfrowej dominacji jest utrata autorytetu przez dorosłych. Przestają oni stanowić dla dzieci główne źródło informacji, ponieważ najmłodszy znacznie chętniej sięgają po wiedzę z mediów społecznościowych, porad influencerów czy odpowiedzi generowanych przez chatboty. W ten sposób kształtują oni swój sposób myślenia czy sposób na komunikację ze światem. Zmiany te sprawiają, że może być to najlepiej wykształcona i zaawansowana technologicznie część społeczeństwa, dla której problemy technologiczne nie będą stanowiły aż tak ogromnego wyzwania³.

¹ Zob. Langier, 2025: 29-40.

² Zob. Sikorska, Krauze-Sikorska, 2024:30.

³ Zob. Langier, 2025: 29-40.

³ Zob. Sikorska, Krauze-Sikorska, 2024: 30. ⁵ Zob. Langier, 2025: 29-40.

Wyzwania rozwojowe pokolenia Alfa

Wszystkie czynniki kulturowe i technologiczne sprawiły, że pokolenie Alfa wykazuje kilka charakterystycznych cech. Przede wszystkim, są to dzieci, które mniejszą ilość czasu przeznaczają na kontakt z innymi i tworzenie z nimi relacji osobistych⁴. Z racji powszechnej dostępności różnego rodzaju multimediów młodzi ludzie wybierają komunikatory do porozumiewania się z drugim człowiekiem. Nadmierność korzystania z urządzeń elektronicznych sprawia trudności w rozwoju sfery społecznej. U dzieci mogą występować problemy z rozumieniem mimiki twarzy, odczytywaniem gestów czy mowy ciała w czasie rozmowy⁵. Wszystko to spowodowane jest tym, że te dzieci są niejako odizolowane od realnego świata przez świat cyfrowy od najmłodszych lat. To właśnie w trakcie dzieciństwa i okresu dorastania zachodzą największe zmiany w życiu każdego dziecka. One jednak często otrzymują tablet czy telefon zamiast kredek i kartki. Zanim nauczą się pisać, są w stanie włączyć na urządzeniach multimedialnych swoją ulubioną kreskówkę, gdyż operowanie interfejsem urządzenia jest jedną z pierwszych nabytych umiejętności. Pokolenie Alfa swoją wiedzę o świecie poszerza na podstawie doświadczeń realnych, jak również tych wirtualnych – często nie mając pojęcia o zagrożeniach, jakie je tam mogą spotkać⁴.

W literaturze naukowej podkreśla się, że nowe technologie prowadzą do przekształcenia środowiska uczenia się. Dwaj węgierscy badacze Adam Nagy i Attila Kölcsey wskazują: „Nowe sfery uczenia się (nauczanie nieformalne i nieoficjalne, czyli uczenie się przez całe życie) wymagają przemyślenia strategii uczenia się.”⁵. Obecnie dominują bardzo krótko prezentowane treści, które nie wymagają odpowiedniego skupienia się na nich, gdyż zaraz przechodzi się do czegoś zupełnie innego. Wszystko to sprawia, że jednocześnie generacja Alfa w szybki sposób przetwarza informacje, ale również ma bardzo duży problem związany ze skupieniem się. Potrzebuje adrenaliny i nowości znacznie bardziej niż miało to miejsce w przypadku starszych generacji⁸. Szybki dostęp do bodźców sprawił, że dzieci obecnie są nadmiernie pobudliwe emocjonalnie, a także dużo trudniej im poradzić sobie ze stresem. Wszystkie odpowiedzi i rozwiązania mogą zdobyć w ciągu chwili⁶. W efekcie młode pokolenie nie musi już wkładać wysiłku w samodzielne analizowanie problemów, co trwale zmienia jego oczekiwania wobec funkcjonowania całego otoczenia. Wobec tego dzieci mają problem z cierpliwością, gdyż są przyzwyczajane do otrzymywania informacji natychmiast⁷.

Harcerstwo jako środowisko wychowawcze

Związek Harcerstwa Polskiego (ZHP) działa nieprzerwanie od 1918 roku na podstawie założeń Roberta Baden-Powella, które zostały rozwinięte przez Andrzeja i Olę Małą.

⁴ Zob. Sikorska, Krauze-Sikorska 2024: 30.

⁵ Zob. Nagy i Kölcsey 2017.

⁸ Zob. Langier 2025: 29-40.

⁶ Zob. Langier 2025: 29-40.

⁷ Zob. Sikorska, Krauze-Sikorska 2024: 30.

kowskich. Najważniejszym celem wszystkich instruktorów działających w tej organizacji jest wypełnianie Misji ZHP: „(...) wychowywania młodego człowieka, czyli wspieranie go we wszechstronnym rozwoju i kształtowaniu charakteru przez stawianie wyzwań”⁸. Działalność wychowawcza opiera się na metodzie harcerskiej, która wspiera młodego człowieka poprzez dobrowolność i indywidualność podejmowanych działań. Instruktorzy harcerscy prowadzą swoje działania w czterech grupach wiekowych: zuchy (6-10 lat), harcerze (10-13 lat), harcerze starsi (13-16 lat), wędrownicy (16-23 lata). Kluczową rolę w kształtowaniu postaw członków ZHP odgrywają także wartości zawarte w Prawie i Przyrzeczeniu Harcerskim, które stanowią fundament kształtowania postaw młodych ludzi⁹.

Harcerski System Wychowawczy, będący jednością zasad, metody i programu, ukierunkowany jest na wszechstronny rozwój człowieka – fizyczny, psychiczny, społeczny i duchowy. Opiera się on na takich zasadach jak: służba, braterstwo oraz praca nad sobą, które wyznaczają kierunek działań wychowawczych i codziennego funkcjonowania w drużynie. Jak wskazują opracowania dotyczące zmian Harcerskiego Systemu Wychowawczego, istotą tej metody jest aktywne uczestnictwo wychowanka oraz uczenie się poprzez doświadczenie, co sprzyja trwałemu kształtowaniu postaw i kompetencji społecznych¹⁰.

W ujęciu pedagogicznym harcerstwo postrzegane jest jako przestrzeń rozwoju poprzez działanie i relacje społeczne. Bogusław Śliwerski podkreśla, że w harcerstwie dominuje samowychowanie, które synonimiczne jest do słów: „praca nad sobą” czy „samo-realizacja”. Podkreśla on rolę bycia aktywną osobą, która sprawuje władzę nad swoim losem. Poprzez formy pracy wychowankowie są w stanie kształtować w sobie cnoty obywatelskie¹¹.

W kontekście wyzwań charakterystycznych dla pokolenia Alfa harcerstwo pełni funkcję kompensacyjną, wyrównując braki posiadane przez młodych ludzi w różnych dziedzinach. Dzięki pracom w małych grupach, bezpośrednim interakcjom oraz aktywnościom opartym na współdziałaniu, przeciwdziała ono izolacji społecznej i wspiera rozwój umiejętności interpersonalnych. Jednocześnie metoda harcerska, która oparta jest na uczeniu przez działanie i angażowaniu młodego człowieka, odpowiada na potrzebę dostarczania nowych bodźców.

Metodologia badań własnych

Procedura badawcza została przeprowadzona zgodnie z założeniami badań jakościowych, obejmując etap przygotowania narzędzia badawczego, przeprowadzenie wywiadów oraz analizę zebranych danych. Zgodnie z podejściem metodologicznym wskazywanym przez M. Łobockiego¹², istotne znaczenie ma planowy i uporządkowany prze-

⁸ Zob. Statut ZHP.

⁹ Zob. Statut ZHP.

¹⁰ Zob. Świniarska 2017.

¹¹ Zob. Śliwerski 2016: 35-38.

¹² Zob. Łobocki 2009: 85-100.

bieg badań pozwalający na rzetelne opracowanie wyników. Zgromadzony materiał poddano analizie treści, wyodrębniając główne kategorie tematyczne odpowiadające problemom badawczym.

Celem teoretycznym przeprowadzonego badania było określenie, w jaki sposób instruktorzy bądź osoby pełniące funkcję instruktorską postrzegają i realizują rolę harcerstwa w odpowiedzi na kluczowe wyzwania pokolenia Alfa. Celem praktycznym natomiast – sformułowanie wskazań dla kadry harcerskiej dotyczących modyfikacji form pracy z pokoleniem Alfa.

Główny problem badawczy zawiera się w pytaniu: W jaki sposób instruktorzy harcerscy odpowiadają w swojej pracy wychowawczej na wyzwania charakterystyczne dla pokolenia Alfa?

Z problemu głównego wynikają następujące problemy szczegółowe:

1. Jakie wyzwania pokolenia Alfa instruktorzy dostrzegają w pracy z dziećmi i młodzieżą?
2. Czy korzystanie z nowych technologii różnicuje sposób funkcjonowania dzisiejszych harcerzy w stosunku do poprzednich pokoleń?
3. W jaki sposób harcerstwo wspiera rozwój kompetencji społecznych, interpersonalnych i emocjonalnych pokolenia Alfa?
4. Czy według instruktorów harcerskich powinny dokonać się zmiany w metodzie harcerskiej, aby była ona bardziej dostosowana do wyzwań pokolenia Alfa?

Zastosowana metoda wywiadu z wykorzystaniem kwestionariusza wywiadu opracowanego w oparciu o literaturę przedmiotu¹³ pozwoliła na zgromadzenie opinii instruktorów. Wywiad składał się z metryczki oraz części właściwej - pytań zgodnych ze szczegółowymi problemami badawczymi.

Przebadano dziewięć osób, aktualnie pracujących z pokoleniem Alfa, ze Związku Harcerstwa Polskiego. Pięć osób stanowili mężczyźni w wieku: 16, 18, 19 i 27 lat. Natomiast pozostałe cztery osoby stanowiły kobiety w wieku: 17, 21, 22 i 23 lata. Ich staż pracy jako kadry w swojej drużynie wynosi od 2 lat do 7. Sześć z tych osób jest czynnymi instruktorami, a trójka z nich posiada otwartą próbę na stopień przewodnika. Osiem osób jest z Hufca ZHP Radom-Miasto, a jedna aktualnie pomaga w gromadzie w Hufcu ZHP Żoliborz. Dwie osoby pracują na co dzień z pionem zuchowym, pięć osób z pionem harcerskim, a dwie osoby z pionem starszoharcerskim.

Analiza wyników badań własnych – wyzwania pokolenia Alfa okiem kadry harcerskiej

Analiza wypowiedzi kadry harcerskiej wskazuje na kilka charakterystycznych wyzwań w pracy z pokoleniem Alfa. Respondenci najczęściej zwracali uwagę na trudności związane z koncentracją uwagi, dużą potrzebą różnorodnych bodźców oraz szybkim tempem zmiany aktywności. W opinii badanych młodzi ludzie przyzwyczajeni są do dynamicznego środowiska informacyjnego, co wpływa na sposób ich funkcjonowania pod-

¹³ Zob. Sikorska, Krauze-Sikorska, zob. Langier.

czas zbiórek harcerskich. Problem z koncentracją uwagi jest tu widocznie zauważalny na przestrzeni lat. Jak zauważa jeden z respondentów: „No i to jest chyba najcięższe wyzwanie, bo trzeba co chwilę zmieniać formy tego, co się robi, i co chwila to nie jest dosłownie tak jak kiedyś było dwadzieścia, trzydzieści minut tylko najlepiej reagują na zbiórki, gdzie co chwila robią coś innego, tak co pięć minut zmienia się jakaś forma”.

Analogiczne spostrzeżenia pojawiają się w relacjach innych członków kadry. Zwracają oni szczególną uwagę na to, że młodzi harcerze szybciej się nudzą i potrzebują dużo bardziej dynamicznych form zajęć. W związku z tym zbiórki wymagają częstszego urozmaicenia programu oraz zmiany aktywności w coraz krótszych odstępach czasu. Pokolenie Alfa to nie grupa dzieci, z którymi można byłoby usiąść i opowiedzieć długą historię dotyczącą np. wartości harcerskich, gdyż przez ciągłe przebudzowanie byłoby to dla nich za nudne.

Drugą zauważalną cechą generacji Alfa jest trudność w nawiązywaniu relacji ze swoimi rówieśnikami oraz prowadzeniu dobrej komunikacji podczas rozmów poza światem wirtualnym. Respondenci zwracają uwagę, że współcześnie dzieci spędzają w dużej mierze czas w przestrzeni cyfrowej, co wpływa na sposób nawiązywania i podtrzymywanie kontaktów społecznych. Jak zauważa jeden z respondentów: „Większość życia społecznego przeniosła się do Internetu i dzieciaki mają problem z nawiązywaniem prawidłowych relacji rówieśniczych”. W jego opinii, może to prowadzić również do trudności komunikacyjnych, problemów z umiejętnościami miękkimi oraz ograniczeniu bezpośrednich kontaktów. Podobną obserwację zauważył inny respondent: „Coraz częściej słyszę, że spędzają czas (...), grając razem w gry online”. Dostrzega on pozytyw, gdyż taka forma kontaktu pozwala na utrzymywanie relacji, ale również zanikają przy tym aktywniejsze formy spędzania wspólnego czasu jak, np. gra w piłkę. Ma to oprócz umiejętności społecznych wpływ na aktywizację i rozwój fizyczny dzieci w tak młodym wieku.

Kolejną cechą stanowi zauważalny przez kadrę rozdzźwięk pomiędzy realnością a oczekiwaniami. Część pokolenia Alfa są to osoby, które kończą szkołę podstawową i w związku z tym czeka ich wybór dalszej ścieżki zawodowej. Pojawia się również obserwacja, że generacja ta potrzebuje większej indywidualności oraz częstszej informacji zwrotnej. Przez wszechobecną technologię pojawił się również problem z autorytetami. Jak zauważył jeden z respondentów: „Dzieciaki prędzej patrzą na głupich tiktokerów niż na jakieś takie wysokich lotów autorytety”. Osoby działające w Internecie nie zawsze dają pozytywne rady, a niekiedy okłamują swoich widzów, co może mieć bardzo szkodliwe skutki. Dzieci chętniej szukają rad w mediach społecznościowych czy innych stronach niż u własnych rodziców. Takie działania przyczyniają się do obniżenia ich autorytetu.

Analiza wyników badań własnych – nowe technologie a funkcjonowanie harcerzy w drużynie

Analiza wypowiedzi respondentów wskazuje, że nowe technologie stanowią ważny element codziennego funkcjonowania młodych ludzi. Znajduje to również odzwierciedlenie w działalności drużyn harcerskich. Kadra podkreśla w swoich wypowiedziach, że dla generacji Alfa korzystanie z Internetu, mediów społecznościowych czy gier komputerowych jest naturalną częścią życia. W związku z tym technologie wpływają zarówno

na sposób spędzania czasu przez harcerzy, jak i na ich zachowania w środowisku rówieśniczym.

Instruktorzy zauważają negatywne skutki nadmiernego korzystania z technologii. Jedna z instruktorek wspomina o poczuciu własnej wartości: „Korzystają dużo z tych wszystkich technologii mogą mieć problemy nie tylko z własną wartością, ale również mają podobno więcej lęków społecznych, depresji i tego typu objawów, że tak to nazwę.” Nierealność świata online staje się dla niektórych mocno przygnębiająca. Dodatkowo ważnym problemem staje się powszechne przekonanie o anonimowości w Internecie. W związku z tym przekonaniem publikują oni różne nieodpowiednie treści czy piszą negatywne komentarze. To te ostatnie stają się źródłem mocnego zaniżenia własnej wartości przez dzieci i młodzież.

Innym wspomnianym negatywnym skutkiem jest zanikanie pasji. Jak wspomina jeden z instruktorów: „Przez to, że siedzą w tych telefonach, to przestają się interesować innymi rzeczami, rzadko znajduje się w drużynie kogoś młodszego kto stara się zdobywać jakieś informacje lub się czegoś uczyć na własną rękę”. Coraz powszechniejszy staje się fakt, że młodzi ludzie mają coraz mniej zainteresowań wykraczających poza strefę mediów społecznościowych.

Jednocześnie instruktorzy zauważają, że technologie nie muszą być wyłącznie czynnikiem utrudniającym pracę wychowawczą. W niektórych sytuacjach mogą one wspierać działalność drużyny, ponieważ ułatwiają wyszukiwanie informacji, komunikację czy organizację działań. Wskazuje to na potrzebę kształtowania u młodych ludzi umiejętności świadomego i odpowiedzialnego korzystania z nowych technologii zamiast próby całkowitego ich wyeliminowania.

Analiza wyników badań własnych – rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych młodych ludzi w harcerstwie

Wypowiedzi respondentów wskazują, że kompetencje społeczne i emocjonalne stanowią ważny obszar funkcjonowania młodych ludzi oraz istotny element pracy wychowawczej prowadzonej w harcerstwie. Kadrowicze zwracają uwagę na pojawiające się trudności, jak również na rolę drużyny harcerskiej w rozwijaniu tych kompetencji.

Większość respondentów zauważa, że młodzi ludzie mogą doświadczać trudności z budowaniem relacji w grupie rówieśniczej. Pojawiają się tutaj problemy związane między innymi z komunikacją, rozwiązywaniem konfliktów czy też wyrażaniem emocji. Często dzieci mają problem, aby samodzielnie rozwiązać konflikt w sposób odpowiedni, z zachowaniem szacunku do drugiej osoby. Jeden z respondentów zauważył również, że harcerze posiadają ze sobą dobre relacje, ale zdominowane przez technologię: „Chociaż ich utrzymywanie relacji w większości przypadków kończy się tak że wyciągają telefony i grają w coś razem”. Dzieci z pokolenia Alfa mają problem, aby utrzymać z kimś relację poprzez aktywności związane z przebywaniem na zewnątrz.

Respondenci nie zgadzają się jednak w kwestii problemów związanych z odpornością psychiczną i emocjami wśród harcerzy. Jedna z instruktorek podkreśla ich wrażliwość emocjonalną: „Zdarza się, że dzieci mocno przeżywają porażki, szybko się zniechęcają lub potrzebują dodatkowego wsparcia w budowaniu poczucia własnej wartości”. Inna

drużynowa podkreśla, że zdarza się to w szczególności przy okazji konfliktu lub stresu. Kolejny respondent twierdzi, że takie problemy nie występują wcale: „Wręcz przeciwnie, presja społeczna oraz dostęp do social mediów sprawiły, że są dojrzalsi emocjonalnie niż starsze pokolenia w ich wieku”. Można zauważyć więc, że jest to kwestia bardzo indywidualna dla każdego dziecka. Jednak zauważalny jest spadek poczucia własnej wartości wśród młodych ludzi, którzy często nie uważają, że są w stanie wziąć na siebie dodatkowe zadania czy większą odpowiedzialność.

Respondenci wskazują jednak wartość, jaką daje harcerstwo w pracy nad rozwojem kompetencji społecznych i emocjonalnych wśród pokolenia Alfa. Praca w małych grupach, wspólne działania oraz różnorodne zadania wymagające współpracy sprzyjają rozwijaniu umiejętności komunikacji, odpowiedzialności i empatii. Harcerstwo zapewnia dzieciom przestrzeń do budowania relacji rówieśniczych, uczenia się radzenia sobie zarówno z emocjami, jak również sposobu pracy w zespole ludzi. Są to ważne kompetencje przyszłościowe, które mogą oni doskonalić od młodego wieku.

Analiza wyników badań własnych – propozycja zmian w metodzie harcerskiej w odpowiedzi na kluczowe wyzwania pokolenia Alfa

Wypowiedzi respondentów wskazują, że instruktorzy harcerscy dostrzegają potrzebę dostosowywania swojej pracy wychowawczej do zmian zachodzących w kolejnych pokoleniach młodych ludzi. Nie czują oni jednak potrzeby reform diametralnych, gdyż podstawowe wartości harcerskie uważają za wciąż aktualne: „Jednocześnie bardzo ważne jest zachowanie podstawowych wartości i metod harcerskich, takich jak praca w małych grupach, nauka poprzez zabawę czy rozwój poprzez zdobywanie sprawności i podejmowanie wyzwań”. Modyfikacje mają polegać przede wszystkim na dopasowaniu metody do potrzeb i sposobu funkcjonowania generacji Alfa. Instruktorzy podkreślają znaczenie obserwacji wychowanków oraz reagowania na ich potrzeby w trakcie prowadzenia zbiórek. Dopasowują oni program do indywidualnych potrzeb grupy. To dzięki obserwacjom oraz feedbackowi od samych dzieci mogą oni reagować na wyzwania związane z pokoleniem Alfa i tworzyć kreatywne, dynamiczne zajęcia dostosowane do potrzeb grupy. Kolejną zauważalną zmianą jest chęć większego przebywania na łonie natury. Jak pisze jeden z instruktorów: „No i aktywności na łonie natury. Mają reagować na przeniesienie się do świata wirtualnego. Aby oni, mimo wszystko, to tutaj tej natury doświadczali, wychodzili na zewnątrz, szukali miejsc, w których mogą pełnić jakieś zadania dla społeczeństwa”.

Respondenci zwracają również uwagę na potrzebę dostosowania niektórych elementów pracy harcerskiej do współczesnych realiów. Wskazują oni, że zmiany społeczne i technologiczne wpływają na sposób funkcjonowania młodych ludzi, dlatego część działań wychowawczych powinna uwzględniać nowe kompetencje oraz wyzwania stojące przed młodym pokoleniem. W szczególności poruszany jest tutaj temat technologii, którą zamiast wykluczać, należy uwzględnić w swoich działaniach wychowawczych. W ten sposób harcerze mogą nauczyć się świadomie i w bezpieczny sposób z niej korzystać. Zauważa to jedna z instruktorek, wskazując na „dodanie do prób na stopnie i do sprawności więcej zadań, które wspomogą w rozwoju kompetencji cyfrowych/świadomego ko-

rzystania z nowych technologii”. Jednocześnie niektórzy respondenci zauważają braki i potrzebę ciągłego kształcenia, aby móc jak najlepiej wychowywać młodsze pokolenie.

Wnioski

Przeprowadzone badania jakościowe pozwoliły na realizację założonych celów pracy, dostarczając istotnej wiedzy na temat percepcji wyzwań wychowawczych pokolenia Alfa przez kadre harcerską oraz sposobów dostosowania do nich metody harcerskiej.

Instruktorzy w pracy z pokoleniem Alfa zauważają deficyty koncentracji uwagi, potrzebę ciągłej i dynamicznej stymulacji, trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu bezpośrednich relacji rówieśniczych, a także kryzys tradycyjnych autorytetów dorosłych na rzecz twórców internetowych.

Korzystanie z nowych technologii różnicuje sposób funkcjonowania dzisiejszych harcerzy w stosunku do poprzednich pokoleń. Instruktorzy dostrzegają kluczową rolę mediów społecznościowych w życiu codziennym młodych ludzi. Obserwują oni zmniejszone poczucie własnej wartości oraz zanik zainteresowań. Równocześnie dostrzegają, że technologia może wspierać działania grupy poprzez szybsze znajdowanie informacji i efektywniejszą komunikację.

Harcerstwo odgrywa jednocześnie kluczową rolę we wspieraniu rozwoju kompetencji społecznych, emocjonalnych i interpersonalnych wśród pokolenia Alfa. Drużynowi podkreślają, że działalność harcerska sprzyja rozwijaniu umiejętności współpracy, komunikacji, rozwiązywaniu konfliktów oraz odpowiedzialności za wspólnotę. Poprzez udział w grach zespołowych, zadaniach wymagających współdziałania czy działaniach na rzecz innych harcerze mają możliwość rozwijania kluczowych kompetencji przydatnych w dorosłym życiu. Jest to m.in. empatia, odpowiedzialność czy praca zespołowa. Umiejętności te trudno wykształcić w świecie tak mocno zdominowanym przez komunikację cyfrową. Harcerstwo stanowi zatem przestrzeń sprzyjającą budowaniu relacji, wzmacnianiu poczucia własnej wartości oraz rozwijaniu odporności emocjonalnej.

Odpowiedź na specyficzne potrzeby współczesnych wychowanków nie wymaga według respondentów odrzucenia tradycyjnych założeń Związku Harcerstwa Polskiego, lecz ich elastycznej adaptacji. Zgromadzone opinie instruktorów wskazują jednoznacznie, że fundamenty metody harcerskiej – takie jak: system małych grup, nauka w działaniu czy system stopni i sprawności – pozostają w pełni aktualne i użyteczne. Zmianie uleg musi jednak dynamika i forma ich realizacji.

Na podstawie przeprowadzonych badań wyróżnić można kilka praktycznych wskazań dla kadry harcerskiej ułatwiających pracę z generacją Alfa.

1. Zwiększenie dynamiki form pracy: Konieczne jest skrócenie czasu trwania pojedynczych aktywności na zbiórkach i częstsza zmiana bodźców, co stanowi odpowiedź na obniżoną zdolność długotrwałej koncentracji wychowanków.
2. Integracja świadomej edukacji cyfrowej: Zamiast całkowitego wykluczania nowych technologii z życia drużyny zaleca się włączanie ich do pracy, aby uczyć młodzież bezpiecznego, krytycznego i odpowiedzialnego korzystania z narzędzi internetowych.

3. Intensyfikacja aktywności na łonie natury: działalność harcerska powinna w jeszcze większym stopniu opierać się na grach terenowych i obcowaniu z przyrodą.
4. Wzmacnianie sprawczości i poczucia własnej wartości: należy projektować zadania dostosowane do indywidualnych możliwości harcerzy, dając im przestrzeń do popełniania błędów i samodzielnego wyciągania wniosków.

Bibliografia

- Langier C., 2025, *Generacja alfa jako wyzwanie współczesnej edukacji wczesnoszkolnej. Zarys teoretyczny*, „Pedagogika. Studia i Rozprawy”, t. XXXIV, s. 39-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.16926/p.2025.34.03>
- Łobocki, M., 2009, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków.
- Nagy Á., Kölcsey A., 2017, *Generation Alpha: Marketing or Science*, „Acta Educationis Generalis”, 7(1), s. 107-115. DOI: 10.1515/atd-2017-0007
- Sikorska, J. i Krauze-Sikorska, H., 2024, *Edukacja dzieci z pokolenia Alfa – wyzwania rzeczywistego i cyfrowego świata*, [w:] M. Kasprzak (red.), *Innowacje pedagogiczne w edukacji polonijnej*, Poznań, s. 27-40. <https://doi.org/10.14746/amup.9788323243762>
- Statut ZHP - Załącznik do uchwały XLIII Zjazdu Nadzwyczajnego ZHP Nr 21, 2026, <https://zhp.pl/statut-zhp/> (data dostępu – 18.03.2026 r.)
- Śliwerski B., 2016, *Harcerstwo źródłem pedagogicznej pasji*, Kraków.
- Świniarska J., 2017, *Harcerski System Wychowawczy – zmiany na przestrzeni czasu*. <https://hib.zhp.pl/wp-content/uploads/2017/03/12.-Harcerski-System-Wychowawczy-zmiany-na-przestrzeni-czasu.pdf>. (data dostępu - 18.03.2026 r.)



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

ALEKSANDRA ROGALA, JULIA PROKOP

Studentki III roku psychologii, studia jednolite magisterskie
Studenckie Koło Naukowe Psychologii Stosowanej „Do Działa”
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Third-year students of Psychology, long-cycle master’s programme
“DO DZIAŁA!” Student Scientific Circle of Applied Psychology
Jan Kochanowski University of Kielce

Teoria stylów miłości Johna Lee a życie seksualne w związkach romantycznych

John Lee’s Love Styles Theory and Sexual Life in Romantic Relationships

Summary: The aim of the article is to analyse the relationship between love style, as conceptualised by John Lee, and partners’ sexual lives. It first discusses the love styles and the concept of love as an emotion. The analysis indicates that love style is related to sexual life, with particular attention paid to the number of sexual partners.

Keywords: love, sexuality, love styles, romantic relationships, sexual expression

Wstęp

Style miłości definiowane są jako relatywnie stałe sposoby na przeżywanie i wyrażanie uczuć i emocji w relacji romantycznej. Koncepcja opracowana przez Lee (1973) wyróżnia sześć stylów miłości różniących się poziomem zaangażowania emocjonalnego, podejściem do bliskości i sposobem, w jaki relacja jest budowana. Teoria Johna Lee stanowi istotne narzędzie badawcze w analizie funkcjonowania związków, w tym również życia seksualnego.

Miłość jako uczucie

Pojęcie miłości towarzyszy ludziom od zawsze. W szkole omawiane są jej dzieje na przestrzeni epok literackich. Uczucie to stanowi przedmiot badań nie tylko psychologów, ale też filozofów i historyków. Trudno podać jednoznaczną definicję miłości, gdyż każdy człowiek może mieć różne założenia na jej temat. Bogdan Wojciszke definiuje miłość nie

jako stan uczuć określonego człowieka, ale kombinację długotrwałych procesów, które końcowo mają utworzyć trwałą relację emocjonalną między danymi osobami (Wojciszke 2013). Robert J. Sternberg (1986) wyróżnia trzy główne składniki miłości.

Pierwszym z nich jest namiętność i to ona pełni istotną rolę w początkowych etapach relacji. Jest swego rodzaju motywatorem do podejmowania działań względem partnera, ale także przejawia się poszukiwaniem bliskości fizycznej, czy uczuciem podniecenia. Często namiętność jest porównywana do uzależnienia od narkotyków i alkoholu, gdyż podobnie, jak w przypadku nadużywania tych substancji, wymaga dostarczania coraz większej dawki pożądania, by utrzymać relację na stałym poziomie.

Intymność to składnik miłości polegający na traktowaniu partnera jako ważnej części własnego życia oraz dzieleniu się z nim swoimi przeżyciami, rozterkami, a także okazywaniu wzajemnego zrozumienia i szacunku.

Trzecim składnikiem jest zobowiązanie, które oznacza podejmowanie działań mających na celu przekształcenie relacji między dwojgiem ludzi w trwałą i stabilny związek (Sternberg 1986). Biorąc pod uwagę biologiczne podłoże zjawiska miłości, możemy pojmować ją jako szereg mechanizmów neurochemicznych. Przede wszystkim wiąże się ona ze wzrostem dopaminy w organizmie, co powoduje uczucie euforii i motywuje do zdobywania partnera, a oksytocyna i wazopresyna pełnią kluczową rolę w budowaniu stabilnych związków (Kalat 2006). Badania za pomocą neuroobrazowania przy użyciu funkcjonalnego rezonansu magnetycznego wykazały, że kiedy badani przyglądają się twarzom swoich partnerów, rośnie aktywność układów mózgu odpowiedzialnych za wzrost wydzielania dopaminy. Są to te same części mózgu, które wchodzą w skład neurobiologicznego systemu motywacji (Wojciszke 2013). Namiętność jest najsilniej powiązana z seksualnością, gdyż obejmuje dążenie do fizyczności, pozostałe składniki pomagają nawiązywać emocjonalną bliskość i budują długotrwałe relacje. W przeciwieństwie do namiętności, która w większości ugruntowana jest w biologii człowieka, zobowiązanie następuje w sposób w pełni kontrolowany i świadomy.

Teoria stylów miłości

Psycholog John Alan Lee w swojej książce *The Colors of Love: An Exploration of the Ways of Loving* ukazuje teorię miłości, w której wyróżnia trzy podstawowe style miłości oraz trzy wtórne style miłości będące połączeniem tych podstawowych (Lee 1977). Eros, Ludus i Storge to nazwy podstawowych stylów miłości, a pochodne nazywają się Agape, Pragma i Mania.

Styl miłości określany mianem Eros charakteryzuje się silnym ładunkiem emocjonalnym, namiętnością oraz romantyzmem, który może objawiać się intensywnym zauroczeniem, potrzebą bliskości i idealizowaniem partnera. Jest to rodzaj uczucia, w którym osoba zakochana skupia się intensywnie na fizycznym aspekcie relacji, czyli na cielesności i atrakcyjności partnera lub partnerki. Zakochany idealizuje drugą osobę, przypisując jej cechy, które mogą nie mieć odzwierciedlenia w rzeczywistości – tworzy w swoim umyśle pewien wyidealizowany obraz partnera, do którego silnie dąży. Osoby przejawiające styl Eros odczuwają głęboką potrzebę bliskości fizycznej i emocjonalnej, chcą być ze swoim wybrankiem jak najbliżej, niemal na każdej płaszczyźnie życia. Zależy im nie tylko na

romantycznych gestach, ale także na poczuciu jedności, intensywnym kontakcie i harmonii emocjonalnej w związku.

Z kolei styl miłości określany jako Ludus różni się znacznie od Erosa – tutaj uczucie traktowane jest bardziej jako gra lub zabawa niż jako głębokie zaangażowanie emocjonalne. Osoby identyfikujące się z tym stylem nie przywiązują wielkiej wagi do trwałości związku i nie dążą do długoterminowej relacji. Często unikają silnych emocji i przywiązania, skupiając się bardziej na chwili obecnej i czerpaniu przyjemności z relacji tu i teraz. Miłość typu Ludus nie zakłada silnej zazdrości czy potrzeby posiadania drugiej osoby na własność. Wręcz przeciwnie – osoby o takim podejściu starają się mieć kontrolę nad swoimi uczuciami, nie angażować się za bardzo i unikać zależności. Często są to osoby, które cenią sobie wolność i niezależność, a w relacjach uczuciowych szukają raczej ekscytacji, lekkości i rozrywki niż głębokiego połączenia emocjonalnego (Lee 1977). Jankowska (2010) podkreśla znaczenie seksualności jako siły napędowej relacji. W stylu storge ważną rolę odgrywa przyjaźń, która wykazywana jest oddaniem, wiernością i empatycznością. W przeciwieństwie do miłości Eros aspekt fizyczny nie odgrywa tak ważnej roli (Jankowska 2010).

Mania to połączenie stylów Eros i Ludus. Charakteryzuje się silnym lękiem przed stratą ukochanej osoby, który doprowadza do obsesyjnego kontrolowania partnera lub partnerki i mimo aktywnego zaangażowania obu stron relacji prowadzi do ograniczeń i braku rozwoju miłości (Jankowska 2010).

Pragma powstaje z połączenia Storge i Ludus. Miłość tę opisać można takimi przymiotnikami, jak rozsądna i praktyczna. Rozsądna, bo jest oparta na racjonalnym podejściu do związków i miłości, a praktyczna, gdyż partnerzy kierują się korzyściami i wspólnymi celami. Z tego właśnie powodu często możemy dostrzec ją w aranżowanych małżeństwach.

Na miłość Agape składają się Eros i Storge. Analizując ten styl, należy skupić się na jej altruistycznej naturze, gdyż to ona odgrywa tutaj znaczącą rolę. Jest to miłość przede wszystkim bezwarunkowa. Partner poświęca się dla ukochanego, co prowadzi do nierówności w relacji (Lee 1977). Oceniając sferę intymną, należy uwzględnić, w jakiej relacji są dani partnerzy, ponieważ w zależności od typu miłości kwestie seksualne ulegają zmianom, a inicjacje seksualne – w zależności od określonej relacji – występują w różnej częstotliwości.

Namiętność a seksualność

W celu lepszego zrozumienia, czym jest seksualność, warto przytoczyć definicję seksualności sformułowaną przez WHO: seksualność stanowi kluczowy aspekt istnienia człowieka w trakcie jego życia i dotyczy płci, tożsamości i ról płciowych, orientacji seksualnej, erotyzmu, przyjemności, intymności oraz prokreacji. Seksualność jest odczuwana i wyrażana w myślach, fantazjach, pragnieniach, wierzeniach, postawach, wartościach, zachowaniach, praktykach, rolach i związkach. Podczas gdy seksualność może obejmować wszystkie te aspekty, nie wszystkie są one doświadczane bądź wyrażane. Na seksualność wpływają interakcje pomiędzy czynnikami biologicznymi, psychologicznymi, społecznymi, ekonomicznymi, politycznymi, etycznymi, prawnymi, historycznymi,

religijnymi i duchowymi (WHO 2010: 17). Obrazuje to seksualność jako jedną z podstawowych potrzeb wyrażającą się w różnych aspektach ludzkiego życia. Niewątpliwie seksualność i miłość odgrywają kluczową rolę w związku. Miłość to uczucie będące fundamentem relacji partnerskiej, seksualność natomiast jest jej dopełnieniem. Jaką funkcję pełni natomiast namiętność w związku? Wojciszke (2013) porównuje ją z uzależnieniem od substancji, takich jak narkotyki, środki nasenne czy alkohol, co za tym idzie spadek namiętności jest ściśle związany z nieprzyjemnymi stanami emocjonalnymi.

Wpływ różnych stylów miłości na życie seksualne

Opierając się na koncepcji Lee, dostrzec można różnorodne podejście do kwestii seksualności (Lee 1977).

W przypadku stylu Ludus seks jest formą zabawy i przyjemności, w przypadku Eros występuje niejako zafascynowanie sferą fizyczną.

Storge to miłość, w której na pierwszym planie jest przyjaźń, zatem intymne kontakty fizyczne mogą pojawić się nieco później. Warto dodać, że nie odgrywają one istotnej roli (Jankowska 2010). W miłości maniakalnej seksualność jest odbierana jako jeden ze sposobów kontroli partnera, a także możliwość zapewnienia sobie jego uwagi.

Pragma to styl miłości, w której kontakty fizyczne odgrywają istotną rolę, jednak są one podporządkowane aspektom praktycznym i dopasowaniem partnerów.

W przypadku stylu Agape seksualność jest przejawem oddania partnerowi, ale też troski o niego i jego potrzeby (Czernecka, 2021). Oceniając sferę intymną, należy uwzględnić, w jakiej relacji są dani partnerzy, ponieważ w zależności od typu miłości kwestie seksualne ulegają zmianom, a inicjacje seksualne w zależności od określonej relacji występują w różnej częstotliwości. Do stylów miłości, w których największe znaczenie ma życie seksualne, zalicza się Eros, Mania i Ludus.

Zależności między stylem miłości a ekspresją seksualną

Style miłości mogą stanowić względnie trwałe schematy funkcjonowania w relacjach miłosnych. Wpływają na sposób komunikacji w związku, zaangażowania bądź nawiązywania bliskości. W konsekwencji może mieć to związek z ekspresją seksualną w związku (Hendrick i Hendrick 1989). Zależność ta została wykazana w badaniu Hans (2008): okazało się, że style miłości powiązane są z aktywnością seksualną.

Styl Eros kojarzony z fizycznością i zaangażowaniem emocjonalnym jest dodatnio skorelowany z większą liczbą partnerów seksualnych.

Styl Ludus charakteryzujący się otwartością i niezobowiązującym podejściem również wiąże się z większą liczbą partnerów seksualnych.

Natomiast słabszą korelację wykazał styl Storge, oparty na przyjaźni, powolnym budowaniu więzi, oraz styl Pragma kojarzony z racjonalnym podejściem do wyboru partnera, co przekłada się na większą selektywność. Styl Agape, czyli bezinteresowna, altruistyczna miłość, oraz styl Mania związany z zazdrością, niestabilnością, nie wykazały istotnego związku z liczbą partnerów seksualnych.

Podsumowanie

Seksualność zalicza się do jednej z podstawowych potrzeb fizjologicznych, emocjonalnych i społecznych. Miłość natomiast zawiera trzy główne składniki: intymność, namiętność, zobowiązanie. W kontekście relacji partnerskich intymność fizyczna jest naturalnym uzupełnieniem bliskości emocjonalnej, a uczucie miłosne jest podstawą budowania relacji partnerskich. Podsumowując, należy stwierdzić, że analiza literatury i ujętych w pracy wyników badań naukowych wskazuje, iż styl miłości determinuje życie seksualne oraz kształtuje dynamikę danej relacji. Świadomość własnego stylu miłości może przyczynić się do zwiększenia satysfakcji w relacji.

Bibliografia

- Czernecka J., 2021, *Spoleczne definiowanie miłości i jej roli w relacji intymnej. Typologia postaw wobec miłości*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica”, (79), 121-132. <https://doi.org/10.18778/0208-600X.79.07>
- Hans J. D., 2008, *Do love styles predict lifetime number of sex partners?*, „American Journal of Sexuality Education”, 3(3), 219-234. <https://doi.org/10.1080/15546120802104328>
- Hendrick C., & Hendrick S. S., 1989, *Personality and relationship correlates of loving styles*, „Journal of Research in Personality”, 23(3), 259-274. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(89\)90016-0](https://doi.org/10.1016/0092-6566(89)90016-0)
- Jankowska M., 2010, *Miłość jako najpełniejszy sposób wyrażania siebie*, „Fides et Ratio”, 3(3), 30-44.
- Lee J. A., 1977, *A typology of styles of loving*, „Personality and Social Psychology Bulletin”, 3(2).
- Lee J. A., 1973, *Colours of love: An exploration of the ways of loving*, Toronto.
- Sternberg R. J., 1986, *A triangular theory of love*, „Psychological Review” (93/2), 119-135.
- WHO (2010). *Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem* (tłumaczenie: M.H. J. Sikorska-Jaroszyńska, B. Balińska, E. Pieszczyk, A. Wiewióra). Lubin.
- Wojciszke B., 2013, *Psychologia miłości*, Sopot.



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

JULIA SKRZYPCZYK, WIKTOR FAŁEK

Studenci III roku wychowania fizycznego i zdrowotnego, studia I stopnia

Studenckie Koło Naukowe "Fizycznie Kulturalni"

Uniwersytet Łódzki

Third-year students of Physical Education and Health, first-cycle programme

"Fizycznie Kulturalni" Student Science Club

University of Lodz

Wychowawczo-zdrowotne walory podejmowania aktywności fizycznej przez dzieci i młodzież

**Educational and Health Benefits of Physical Activity among Children and
Adolescents**

Summary: Physical activity is an important part of human life, yet its significance and benefits are still often underestimated. Drawing on selected literature, the article presents the educational and health benefits of physical activity for school-age children and adolescents. The material was gathered through a literature review. The article argues that physical activity supports children's and adolescents' personal and social development while providing important health benefits. The review of theoretical literature and selected empirical findings supports this argument. The article also addresses the challenge of encouraging the younger generation to be physically active and emphasises the important role of physical education teachers in shaping health-promoting attitudes and supporting young people's development. In light of current World Health Organization guidelines and the growing prevalence of health problems among young people, the systematic promotion and integration of physical activity into their daily lives is especially important.

Keywords: education, health, physical activity, lifestyle diseases

Wprowadzenie

Aktywność fizyczna odgrywa kluczową rolę w życiu każdego człowieka. Wpływa na ogólną poprawę funkcjonowania organizmu oraz pozytywnie oddziałuje na ogólne samopoczucie. Analizując temat wychowawczo-zdrowotnych walorów podejmowania aktywności fizycznej przez dzieci i młodzież, warto rozpocząć od wyjaśnienia, jak jest rozumiane pojęcie aktywności fizycznej w literaturze przedmiotu. Światowa Organizacja Zdrowia definiuje aktywność fizyczną jako każdy ruch ciała wywołany przez mięśnie

szkieletowe, który wymaga wydatku energetycznego (WHO 2026). Dzieci i młodzież najczęściej podejmują aktywność fizyczną podczas przerw szkolnych, zajęć z wychowania fizycznego oraz dodatkowych zajęć ruchowych. Wychowanie fizyczne pełni szczególną rolę, ponieważ podczas tych zajęć uczestnicy nabywają nie tylko sprawność ruchową, ale również kompetencje wychowawcze związane z podejmowaniem aktywności fizycznej.

Pojęcie „wychowania” definiowane jest przez H. Grabowskiego jako „proces przygotowania młodych pokoleń do dorosłego, samodzielnego życia” obejmujący całokształt oddziaływań zmierzających do rozwoju dyspozycji osobistych i społecznych (Grabowski 1997: 51). Celem wychowania jest kształtowanie postaw i cech osobowości, które umożliwiają prawidłowe funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie. Rozważając omawiane aspekty, warto również odnieść się do definicji wychowania fizycznego. Wiesław Osiński określa je jako „świadomą działalność ukierunkowaną na kształtowanie właściwego zespołu postaw, przekazywanie wiedzy, jak również rozwijanie sprawności motorycznej, poprawę wydolności organizmu i postawy ciała” (Osiński 1996: 41). Definicja ta podkreśla ścisły związek pomiędzy aspektami fizycznymi, zdrowotnymi i wychowawczymi będącymi wynikiem regularnej aktywności fizycznej. Walory wychowawcze można rozumieć jako pozytywne zmiany w postawach, wartościach i osobowości wychowanka, które rozwijają się w wyniku regularnej aktywności fizycznej.

Powszechnie funkcjonujące stwierdzenie „sport to zdrowie” podkreśla znaczenie aktywności fizycznej dla prawidłowego funkcjonowania człowieka. Zdrowie jest jedną z najważniejszych wartości w życiu człowieka i obejmuje nie tylko sferę fizyczną, ale także psychiczną i społeczną. Światowa Organizacja Zdrowia definiuje zdrowie jako „stan pełnego dobrostanu fizycznego, psychicznego i społecznego, a nie tylko brak choroby lub niepełnosprawności” (WHO 1948). Jedną z najbardziej rozpowszechnionych definicji omawianego pojęcia jasno wskazuje, że zdrowie jest czymś więcej niż tylko brakiem choroby. Aby osiągnąć pełnię zdrowia, należy zadbać o każdą z wymienionych sfer życia. Już ponad siedemdziesiąt lat temu źródła naukowe przedstawiały definicję zdrowia w szerokiej i wielowymiarowej perspektywie, odnosząc się nie tylko do aspektów biologicznych organizmu, ale również do sfery psychicznej oraz relacji społecznych. Zdrowie jest pojęciem wielowymiarowym, co sprawia, że odgrywa ogromną rolę na każdym etapie życia człowieka. Dodatkowo zdrowie jednostki istotnie oddziałuje na jej otoczenie. Powiatowa Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna w Inowrocławiu (2026) wskazuje, że „zdrowie należy rozumieć nie tylko jako brak choroby, lecz również jako zdolność i umiejętność pełnienia ról społecznych, adaptacji do zmian środowiskowych oraz skutecznego radzenia sobie z tymi zmianami”.

Współcześnie wymaga się szybkiego dostosowywania się do dynamicznie zachodzących zmian oraz pełnienia jednocześnie wielu ról społecznych; niezbędne są umiejętności adaptacyjne. Wincenty Okoń definiuje zdrowie jako „stan dobrego samopoczucia fizycznego, umysłowego i społecznego, z fizycznego punktu widzenia zależny w znacznym stopniu od zdolności organizmu do utrzymania równowagi między nim a środowiskiem, głównie zaś od zdolności reagowania na zmiany w środowisku i przystosowanie się do tych zmian” (Okoń 1984: 363). Aktywność fizyczna wpływa nie tylko na zdrowie fizyczne, ale również na rozwój psychiczny i społeczny. Ruch uczy wytrwałości, samodyscypliny i wiary we własne możliwości. Aktywność podejmowana w grupie sprzy-

ja socjalizacji, rozwija kompetencje interpersonalne oraz wzmacnia poczucie przynależności do grupy.

Istotne wydaje się również przedstawienie powszechnie przyjętych zaleceń dotyczących podejmowania aktywności fizycznej przez dzieci i młodzież w wieku szkolnym, które mają na celu zapewnienie uczestnikom harmonijnego rozwoju oraz szeregu pozytywnych skutków w ujęciu szeroko rozumianego zdrowia. Ministerstwo Sportu i Turystyki wskazuje, że osoby w wieku 6/7 – 17 lat powinny podejmować aktywność fizyczną przez minimum 60 minut dziennie. Podkreśla się również, że im więcej czasu dzieci i młodzież przeznaczą na aktywność fizyczną w ciągu dnia w połączeniu z odpowiednim odżywianiem, tym korzystniej wpłynie to na ich ogólny stan zdrowia. Zalecana jest głównie aktywność o umiarkowanej lub wysokiej intensywności, zarówno spontaniczna, jak i zorganizowana. Co najmniej trzy razy w tygodniu dzieci i młodzież powinny wykonywać ćwiczenia wzmacniające układ mięśniowo-szkieletowy. Jednocześnie rekomenduje się ograniczanie czasu spędzonego przed ekranami oraz czasu pozostawiania w pozycji siedzącej. Wskazane zalecenia mają na celu promowanie zdrowego stylu życia zarówno wśród dzieci i młodzieży, jak i ich rodziców, a także zachęcanie do wdrażania aktywności ruchowej w codziennym życiu w celu zachowania zdrowia i pełnej sprawności organizmu (Tomik i wsp. 2018: 22-31).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie na podstawie wybranej literatury przedmiotu wychowawczych oraz zdrowotnych korzyści podejmowania aktywności fizycznej przez dzieci i młodzież w wieku szkolnym.

Materiał i metody badań

W celu dokładniejszej analizy walorów wychowawczo-zdrowotnych wynikających z podejmowania aktywności fizycznej przez dzieci i młodzież należy odnieść się do badań dostępnych w literaturze przedmiotu. Materiał badawczy zgromadzono poprzez kwerendę bibliograficzną z wykorzystaniem publikacji naukowych wyszukiwanych w bazie Google Scholar na podstawie słów kluczowych: aktywność fizyczna, wychowanie, zdrowie, trener, dzieci i młodzież oraz choroby cywilizacyjne. Na potrzeby niniejszej pracy przeanalizowano 25 artykułów i innych źródeł naukowych, spośród których dziewięć poddano szczegółowej analizie.

Analiza badań dotyczących aktywności fizycznej dzieci i młodzieży

Rozwój kompetencji wychowawczych u młodych osób przebiega równocześnie z rozwojem fizycznym. Aktywność fizyczna wspiera nie tylko rozwój organizmu, ale również rozwój duchowy, moralny i społeczny wychowanków. Problematykę tę podjęła Katarzyna Nosek-Kozłowska w artykule naukowym pt. „Sport w życiu dzieci i młodzieży. Wpływ aktywności fizycznej na proces wychowania i poczucie jakości życia młodych w narracjach trenerów i uczestników zajęć”, który stanowi integralną część monografii „Współczesne przestrzenie aktywności młodzieży” pod redakcją Mariusza Gajewskiego (Nosek-Kozłowska 2023: 215-232). Warto podkreślić, że badania te są aktu-

alne, ponieważ zostały przeprowadzone w 2023 roku. Autorka zastosowała metodę studium przypadku oraz technikę częściowo kierowanego wywiadu skoncentrowanego na problemie badawczym. W badaniu uczestniczyli trenerzy pięciu dyscyplin sportowych oraz dziesięcioro uczestników zajęć sportowych, w tym sześciu chłopców i cztery dziewczynki w wieku od 10-16 lat. Jak wskazuje autorka, „sport jest doskonałą formą socjalizacji młodych ludzi, a niesione przez niego wartości wychowawcze – nieocenione” (Nosek-Kozłowska 2023: 215). Analiza wyników badań wykazała liczne pozytywne aspekty podejmowania aktywności fizycznej przez młodzież. Wśród nich wymieniono między innymi kształtowanie charakteru, naukę odpowiedzialności, umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach, poprawę dobrostanu psychicznego oraz regulację napięcia emocjonalnego. Zajęcia sportowe wpływają również na rozwój samodyscypliny, punktualności, wytrwałości i uczciwości. Istotną rolę odgrywają również zasady fair-play, które posiadają duży potencjał wychowawczy i sprzyjają kształtowaniu społecznie pożądanych postaw. Autorka zwraca również uwagę na rozwój umiejętności interpersonalnych, które kształtowane są podczas pracy zespołowej, wspólnych wyjazdów oraz zawodów sportowych. Wspólna aktywność fizyczna buduje relacje interpersonalne, uczy współpracy oraz bezkonfliktowego rozwiązywania problemów. Nosek-Kozłowska (2023) podkreśla także potrzebę popularyzacji sportu, szczególnie wśród dzieci i młodzieży, ze względu na jego istotne wartości wychowawcze i zdrowotne.

W odniesieniu do zdrowotnych walorów podejmowania aktywności fizycznej przez dzieci, na szczególną uwagę zasługują badania porównujące postawę ciała dzieci aktywnych fizycznie oraz grupy niepodejmującej regularnej aktywności ruchowej. Małgorzata Grabara przeprowadziła badania dotyczące postawy ciała w dwóch grupach dziewczynek w wieku 7-11 lat. Pierwszą grupę stanowiły dziewczynki uprawiające gimnastykę (48 osób), natomiast drugą – dziewczynki nietreningujące (54 osób). Grupa aktywna fizycznie uczestniczyła w treningach od 3 do 7 razy w tygodniu, a ich staż treningowy wynosił od 1-5 lat. Przebieg oraz wyniki badań autorka przedstawiła w pracy pt. „Postural variables in girls practicing sport gymnastics” (Grabara 2010). W badaniu zastosowano metodę testowania obejmującą między innymi ocenę masy i wysokości ciała, określenie wskaźnika BMI (Body Mass Index) oraz analizę położenia wybranych punktów anatomicznych, takich jak: wyrostki kolczyste kręgosłupa, górne kolce biodrowe czy dolne kąty łopatek. Uzyskane pomiary posłużyły do oceny prawidłowości postawy ciała. Warto podkreślić, że pomiędzy badanymi grupami nie występowały istotne różnice dotyczące wysokości i masy ciała oraz wartości BMI, co zwiększa wiarygodność uzyskanych wyników. Badania wykazały, że zdecydowanie lepszą postawę prezentowały dziewczynki uprawiające gimnastykę w porównaniu z grupą nietreningującą tej dyscypliny sportu. Charakteryzowały się one mniejszymi odchyleniami od normy w ustawieniu łopatek i miednicy, dzięki czemu ich sylwetki były bardziej symetryczne. Przytoczone badania wskazują na istotny związek pomiędzy regularną aktywnością fizyczną a prawidłową postawą ciała, szczególnie w wieku rozwojowym, który odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu nawyków prozdrowotnych.

Zdrowie przejawia się również w prawidłowym funkcjonowaniu mózgu oraz sprawnym przebiegu procesów poznawczych. Jak wskazują badania, aktywność fizyczna wywiera realny wpływ na funkcjonowanie mózgu poprzez działanie neuroprotekcyjne. Przyczynia się to do utrzymania wysokiego poziomu funkcji poznawczych przez długi

czas oraz wspomaga efektywniejsze przetwarzanie informacji w życiu codziennym. Metaanaliza z 2019 roku wykazała, że aktywność fizyczna ma znaczenie neuroprotektoryjne, wpływa na kontrolę procesów neurodegeneracyjnych oraz sprzyja procesom tworzenia się neuronów w mózgu (Dyrła-Mularczyk i Giemza-Urbaniowicz 2019: 89). Stanowi to potwierdzenie, że aktywność fizyczna oddziałuje nie tylko na sprawność i kondycję organizmu, ale również na funkcjonowanie procesów zachodzących w mózgu, które są podstawą prawidłowego funkcjonowania człowieka.

Istota autorytetu trenera jest różnie postrzegana w społeczeństwie, ponieważ nie zawsze jest on utożsamiany z cechami charakterystycznymi dla wzorca wychowawczego. Działania trenera mogą motywować młodych ludzi do podejmowania aktywności fizycznej, jednak część osób posiada również odmienne doświadczenia w tym zakresie. Wpływ trenera na zawodników został poddany analizie przez doktora Jana Czechowskiego, który swoje wnioski przedstawił w artykule pt. „Trener skutecznym wychowawcą” (Czechowski 2013: 28). Już sam tytuł wskazuje na silny związek roli trenera z przekazywaniem wartości wychowawczych. Autor podkreśla potrzebę tworzenia przez trenera środowiska sprzyjającego rozwojowi wychowawczemu uczestników zajęć. Środowisko to powinno wspierać kształtowanie zasad moralnych, etycznych oraz właściwych postaw społecznych. J. Czechowski zwraca uwagę na wyjątkowy charakter pracy trenera z młodzieżą wynikający z możliwości oddziaływania na system wartości, osobowość oraz postawy młodych ludzi. Autor dostrzega w tym istotny element procesu wychowawczego i uznaje kształtowanie walorów wychowawczych za jeden z nadrzędnych celów edukacji fizycznej. Trener odgrywa szczególnie ważną rolę w prawidłowym przebiegu procesu wychowawczego towarzyszącego zajęciom ruchowym. Często stanowi autorytet dla dzieci i młodzieży, wyznaczając kierunek rozwoju sportowego, jak i kształtowania właściwych postaw moralnych. Tym samym uczestniczy w budowaniu systemu wartości młodych sportowców. Przytoczona publikacja jasno podkreśla znaczenie walorów wychowawczych wynikających z podejmowania aktywności fizycznej przez dzieci i młodzież.

Na podstawie przedstawionego przeglądu literatury można zauważyć istotny wpływ walorów wychowawczo-zdrowotnych na dzieci i młodzież regularnie podejmujące aktywność fizyczną. Skala oddziaływania tych wartości zależy w dużej mierze od sposobu aktywizowania młodego pokolenia do uczestnictwa w różnych formach ruchu. Niestety, rzeczywistość w tym zakresie nie jest zadowalająca, a problem niewystarczającego poziomu aktywności ruchowej wśród młodych osób nadal pozostaje istotnym wyzwaniem społecznym.

Temat ten poruszył Dariusz Iwaniak w pracy pt. „Wpływ nauczyciela wychowania fizycznego na motywację uczniów do aktywności fizycznej”. Badanie przeprowadzono w 2014 roku wśród 50 uczniów, w tym 20 uczniów Szkoły Podstawowej nr 17 w Płocku oraz 30 uczniów Gimnazjum nr 5 w Płocku (Iwaniak 2015: 59). Uzyskane wyniki okazały się niepokojące, ponieważ 79% dziewcząt oraz 62% chłopców stwierdziło, że szkoła, a pośrednio także nauczyciel wychowania fizycznego, nie motywuje ich do uprawiania sportu (Iwaniak 2015: 62). Jest to szczególnie istotne, biorąc pod uwagę fakt, że aż 62% dziewcząt i 58% chłopców uważa sport za element zdrowego stylu życia (Iwaniak 2015: 61). Ponadto dla większości badanych głównym celem rekreacji ruchowej była poprawa zdrowia, na co wskazało 62% dziewcząt i 55% chłopców (Iwaniak 2015: 60). Co więcej,

75% badanych deklarowało świadomość korzystnego wpływu aktywnego spędzania czasu na zdrowie człowieka (Iwaniak 2015: 65).

Jak trafnie zauważa D. Iwaniak, szkoła oraz jej kadra pedagogiczna, w szczególności nauczyciele wychowania fizycznego, są odpowiedzialni za kształtowanie u uczniów pozytywnych postaw wobec aktywnego stylu życia oraz przekazywanie wiedzy niezbędnej do prawidłowego rozwoju (Iwaniak 2015: 57). Autor szeroko opisał rolę nauczyciela wychowania fizycznego, zwracając uwagę na jej wymiar zdrowotny i wychowawczy. Podkreślił znaczenie realizacji zadań pedagogicznych, psychologicznych i społecznych związanych z popularyzacją wiedzy prozdrowotnej oraz kształtowaniem nawyków sprzyjających utrzymaniu zdrowia i prawidłowemu rozwojowi uczniów poprzez regularną aktywność fizyczną przez całe życie (Iwaniak 2015: 58). Naturalne wydaje się zatem założenie, że dzieci i młodzież powinny być odpowiednio motywowane do podejmowania aktywności fizycznej w celu osiągnięcia walorów wychowawczo-zdrowotnych. Zadanie to powinno w głównej mierze spoczywać na szkole oraz nauczycielach wychowania fizycznego. Jednak wyniki przedstawionych badań wskazują, że misja ta nie jest realizowana w wystarczającym stopniu. Na podstawie przytoczonych wyników oraz wcześniejszych rozważań można wnioskować, że nauczyciel wychowania fizycznego i sam przedmiot - wychowanie fizyczne nie oddziałują na uczniów tak samo skutecznie w zakresie przekazywania wartości wychowawczo-zdrowotnych, jak to ma miejsce w przypadku profesjonalnego trenera w sporcie wyczynowym.

Istotnym problemem współczesnej rzeczywistości szkolnej jest stopniowy kryzys autorytetu nauczyciela, który może znacząco wpływać na ograniczenie walorów wychowawczo-zdrowotnych osiąganych przez dzieci i młodzież poprzez aktywność fizyczną. Zjawisko to zostało przedstawione przez Pawła Filipa Nowaka oraz Cezarego Kuśnierza w pracy pt. „Zdrowie jako cel wychowania fizycznego – między teorią, a praktyką”. Autorzy opisali wyniki dwóch badań przeprowadzonych w latach 2010-2011 na terenie województw opolskiego, śląskiego i dolnośląskiego (Nowak, Kuśnierz 2014: 72). Pierwsze badanie dotyczyło hierarchizacji celów wychowania fizycznego oraz oceny możliwości ich skutecznej realizacji. Wzięło w nim udział 444 nauczycieli reprezentujących 192 szkoły podstawowe, 138 gimnazjów oraz 114 szkół ponadgimnazjalnych (Nowak, Kuśnierz 2014: 72). Drugie badanie odnosiło się do autorytetu nauczycieli wychowania fizycznego oraz skuteczności przekazywania przez nich wiedzy dotyczącej zdrowego stylu życia. Objęto nim 1544 uczniów klas maturalnych (Nowak, Kuśnierz 2014: 72). Analiza wyników wskazuje na pewną sprzeczność pomiędzy deklaracjami nauczycieli a opiniami uczniów. Nauczyciele wychowania fizycznego za najważniejsze cele przedmiotu uznali te o charakterze edukacyjno-zdrowotnym (Nowak, Kuśnierz 2014: 73). Co ciekawe, najwyższej sklasyfikowany przez nich cel, obejmujący przygotowanie uczniów do prowadzenia aktywnego i zdrowego stylu życia, został uznany za w pełni osiągalny jedynie przez 74 nauczycieli, co może świadczyć o pewnych trudnościach związanych z jego realizacją (Nowak, Kuśnierz 2014: 73). Jeszcze bardziej niepokojące są opinie samych uczniów. Aż 32% dziewcząt oraz 40% chłopców stwierdziło, że nauczyciele wychowania fizycznego nie uosabiają swoim wyglądem ani postawą zdrowia sprawności fizycznej. Co więcej, około 40% badanych uznało, że nauczyciele wychowania fizycznego nie stanowią dla nich źródła wiedzy na temat zdrowia (Nowak, Kuśnierz 2014: 71). Jedynie 15% uczennic i 11% uczniów przyznało, że nauczyciele wychowania fizycznego są dla

nich godnymi naśladowania wzorami zdrowego stylu życia (Nowak, Kuśnierz 2014: 73, 76). Niepokojący jest również fakt, że aż 15% dziewcząt i 19% chłopców zadeklarowało, że podczas lekcji wychowania fizycznego nie poruszano z nimi zagadnień związanych ze zdrowiem (Nowak, Kuśnierz 2014: 71).

Na podstawie badań przedstawionych przez Nowaka oraz Kuśnierza można zaobserwować, że nauczyciele wychowania fizycznego są świadomi znaczenia tematyki zdrowia, jednak ich postawa nie zawsze odpowiada deklarowanej wiedzy teoretycznej. W badaniach wyraźnie uwidacznia się kryzys autorytetu nauczyciela jako edukatora w obszarze zdrowia. Świadczyć może o tym trudność w skutecznym przekazywaniu treści związanych ze zdrowym stylem życia, co jednocześnie osłabia oddziaływanie walorów wychowawczych stanowiących integralną część procesu kształcenia w zakresie wychowania fizycznego. Rozbieżność między teorią a praktyką może budzić niepokój, ponieważ choć literatura wskazuje na istotne znaczenie walorów wychowawczo-zdrowotnych wynikających z aktywności fizycznej, to postawa nauczycieli może ograniczać potencjał ich oddziaływania.

Istotny aspekt związany z rolą nauczyciela wychowania fizycznego poruszyła Dominika Wysokińska w pracy pt. „Rola nauczyciela wychowania fizycznego w kształtowaniu postaw osób z niepełnosprawnościami wobec aktywności fizycznej”. Celem przeprowadzonego badania było uzyskanie retrospektywnej oceny roli nauczyciela wychowania fizycznego przez osoby dorosłe (Wysokińska 2021: 131). Badaniami zostały objęte dwie grupy respondentów: grupa A – 58 osób z trwałą niepełnosprawnością ruchową oraz grupa B – 51 osób systematycznie podejmujących rekreację fizyczną (Wysokińska 2021: 132-133). Uzyskane wyniki wykazały wyraźne różnice pomiędzy ocenami obu grup. Osoby z niepełnosprawnościami znacznie gorzej oceniły swoje relacje z nauczycielami wychowania fizycznego niż osoby zdrowe. Aż połowa respondentów z grupy A wyraziła przekonanie, że nauczyciel w poświęcał im znacznie mniej uwagi niż pozostałym uczniom, co wpłynęło na negatywną ocenę wzajemnych relacji (Wysokińska 2021: 131). Odmienne odczucia wskazywali respondenci z grupy B, spośród których ponad 40% uznało, że nauczyciel poświęcał im dużo lub bardzo dużo uwagi (Wysokińska 2021: 134).

Drugą kwestią poruszoną w tym badaniu była ocena zaangażowania nauczyciela wychowania fizycznego w proces kształtowania u uczniów potrzeby pracy nad własną sprawnością fizyczną (Wysokińska 2021: 135). Także w tym przypadku analiza statystyczna wykazała istotne różnice na niekorzyść uczniów z niepełnosprawnościami. Bliżko 80% respondentów z grupy B pozytywnie lub bardzo pozytywnie oceniło zaangażowanie nauczyciela w tym zakresie, natomiast ponad 25% ankietowanych z grupy A oceniło je negatywnie (Wysokińska 2021: 135). Na podstawie przedstawionych wyników badań można stwierdzić, że nauczyciele wychowania fizycznego nie zawsze poświęcają uczniom z niepełnosprawnością odpowiednią uwagę. Zjawisko to jest krzywdzące, ponieważ może negatywnie wpływać na rozwój wychowawczy i zdrowotny dzieci i młodzieży. Tymczasem aktywność fizyczna osób z niepełnosprawnościami stanowi istotną szansę na ich aktywizację społeczną, wyrównywanie szans, przeciwdziałanie dyskryminacji oraz rozwijanie nowych pasji sportowych, które w przyszłości mogą prowadzić do uprawiania sportu amatorskiego a nawet zawodowego (Wysokińska 2021: 132). Walory wychowawczo-zdrowotne aktywności fizycznej mają bardzo istotne znaczenie dla pra-

widłowego rozwoju dzieci i młodzieży, dlatego szczególnie ważne jest, aby nauczyciele wychowania fizycznego prezentowali równe i sprawiedliwe podejście do wszystkich uczniów. Dzięki takiemu podejściu każdy uczeń może zostać wyposażony w podobnym stopniu w wiedzę, umiejętności i kompetencje sprzyjające prowadzeniu zdrowego stylu życia.

W raporcie Ministerstwa Sportu i Turystyki (Tomik i wsp. 2018: 22-31) dotyczącym prozdrowotnej aktywności fizycznej u dzieci w wieku wczesnoszkolnym, wskazano, iż podstawową formą zajęć ruchowych w tym okresie powinny być aktywności o charakterze zabawowym. Zajęcia ruchowe powinny być w szczególności ukierunkowane na profilaktykę wad postawy, ponieważ okres wczesnego dzieciństwa stanowi kluczowy etap kształtowania nawyku utrzymywania prawidłowej postawy ciała. Aktywność fizyczna dzieci w tym wieku powinna opierać się w głównej mierze na wysiłkach aerobowych. Dodatkowo, przynajmniej trzy razy w tygodniu zaleca się podejmowanie aktywności o większej intensywności obejmujących wzmacnianie układu mięśniowego i kostnego. Mogą być one realizowane zarówno w środowisku rodzinnym, szkolnym, jak i w ramach innych form aktywności. Odpowiednio zaplanowane zajęcia ruchowe stanowią istotną podstawę rozwoju większości zdolności motorycznych, między innymi wytrzymałości, szybkości, zwinności czy gibkości. Dodatkowo istotne jest wdrażanie dzieci w wieku wczesnoszkolnym do uczestnictwa w grach i zabawach zespołowych, które sprzyjają rozwijaniu kompetencji interpersonalnych, umiejętności efektywnego działania w grupie oraz skutecznego komunikowania się z innymi uczestnikami aktywności.

Porównując wytyczne dotyczące aktywności fizycznej młodzieży, można zauważyć, że nie różnią się one znacząco od zaleceń odnoszących się do dzieci w wieku wczesnoszkolnym. W okresie dojrzewania nadal priorytetowe znaczenie powinna mieć profilaktyka wad postawy, ze względu na fakt, iż wiek młodzieńczy w dalszym ciągu charakteryzuje się stosunkowo dużą „plastycznością” w zakresie utrwalania prawidłowej postawy ciała. Sylwetka młodego człowieka nadal pozostaje bowiem w fazie intensywnego kształtowania się. Rozwój zdolności motorycznych stanowi jeden z kluczowych elementów rozwoju ruchowego młodzieży, szczególnie w zakresie kształtowania siły oraz zdolności koordynacyjnych. Wymienione zdolności wykazują największe predyspozycje rozwojowe w przedziale wiekowym 11-17 lat. Jednocześnie podczas planowania aktywności fizycznej należy uwzględniać bezpieczeństwo ćwiczących z uwagi na indywidualne tempo rozwoju poszczególnych osób. Gry zespołowe oraz wspólne zabawy z rówieśnikami powinny nadal stanowić ważny element wychowania fizycznego. Dostarczają one wielu niezbędnych sytuacji wychowawczych oraz umożliwiają praktyczne kształtowanie zasad fair play, współpracy i odpowiedzialności za grupę. Okres wczesnej adolescencji ma kluczowe znaczenie dla formowania osobowości oraz postaw młodego człowieka z uwagi na silny wpływ środowiska społecznego oraz sytuacji wychowawczych. Współczesnym problemem dzieci i młodzieży jest uzależnienie od gier komputerowych oraz nadmierne korzystanie z urządzeń ekranowych. Zjawisko to może prowadzić do zmniejszenia czasu podejmowanego ruchu, a tym samym ograniczenia korzyści zdrowotnych wynikających z regularnej aktywności fizycznej. Autorzy, powołując się na badania m. in. Borkowskiej oraz Bailey i McInnis (Tomik i wsp., 2018: 29), wskazują, że konkretny rodzaj gier wideo – tzw. *active video games*, w których uczestnicy wykonują ruchy angażujące całe ciało – może stanowić wspólny mianownik pomiędzy promocją aktywności fizycznej a ak-

tualnymi trendami panującymi wśród młodzieży. W raporcie Ministerstwa Sportu i Turystyki podkreślono również znaczenie wzorca zachowań reprezentowanego przez rodziców, zwracając uwagę na istotną rolę autorytetu w kształtowaniu pożądanych postaw prozdrowotnych u dzieci i młodzieży. Przedstawione informacje mają na celu uświadomienie społeczeństwu, że nawet niewielkie, codzienne zaangażowanie może przyczynić się do wspierania prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży poprzez wdrażanie aktywności ruchowej do życia codziennego.

Podsumowanie i wnioski

Na podstawie przytoczonych danych literaturowych i wyników badań można wnioskować, że podejmowanie aktywności fizycznej przez dzieci i młodzież w wieku szkolnym niesie za sobą szereg pozytywnych skutków zarówno w aspekcie zdrowotnym, jak i wychowawczym. Regularna aktywność ruchowa wpływa korzystnie na poprawę postawy ciała, ogólną sprawność fizyczną oraz procesy neuroprotektoryjne. Dodatkowo posiada istotną wartość wychowawczą, kształtując jednostkę o silnym charakterze, kierującą się społecznie pożądanymi wartościami, normami oraz wysokimi standardami etycznymi. Wszystkie wymienione aspekty potwierdzają, że ruch ma istotne i szeroko pojęte wartości dla młodych osób. Ponadto na podstawie przytoczonych badań można zauważyć kontrast pomiędzy skutecznością przekazywania wiedzy i wzorców przez trenerów sportowych a nauczycieli wychowania fizycznego. Pomimo że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie posiadają świadomość korzyści wychowawczo-zdrowotnych wynikających z aktywności fizycznej, proces przekazywania pozytywnych wzorców pomiędzy nauczycielem a uczniem bywa zaburzony. Zjawisko to nie jest korzystne dla dzieci i młodzieży, dlatego wymaga podjęcia odpowiednich działań, szczególnie w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego.

Bibliografia

- Czechowski J., 2013, *Trener skutecznym wychowawcą*, „Roczniki Naukowe Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku”, nr 9, s. 28-32.
- Dyrla-Mularczyk K., Giemza-Urbanowicz W., 2019, *The influence of physical activity on the functioning of the nervous system and cognitive processes – research review*, „Neuropsychiatry i Neuropsychologia”, t. 20, nr 3-4, s. 89-96.
- Grabara M., 2010, *Postural variables in girls practicing sport gymnastics*, „Biomedical Human Kinetics”, t. 2, s. 74-77. Pozyskano z: Sciendo.
- Grabowski H., 1997, *Teoria fizycznej edukacji*, Warszawa.
- Iwaniak D., 2015, *Wpływ nauczyciela wychowania fizycznego na motywację uczniów do aktywności fizycznej*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, t. 3, s. 53-66.
- Nosek-Kozłowska K., 2023, *Sport w życiu dzieci i młodzieży. Wpływ aktywności fizycznej na proces wychowania i poczucie jakości życia młodych w narracjach trenerów i uczestników zajęć sportowych*, [w:] red. M. Gajewski, *Współczesne przestrzenie aktywności młodzieży*, Kraków, s. 215-232.

- Nowak P.F., Kuśnierz C., 2014, *Zdrowie jako cel wychowania fizycznego – między teorią a praktyką szkolną*, „Edukacja”, nr 4(129), s.71-79. Pozyskano z: Jagiellonian Digital Library.
- Okoń W., 1984, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Osiński W., 1996, *Zarys teorii wychowania fizycznego*, Poznań.
- Tomik R., Dębska M., Gołaś A., Nawrocka A., Polechoński J., Rozpara M., 2018, *Raport badawczo-analityczny. Krajowe rekomendacje prozdrowotnej aktywności fizycznej*, Katowice. Pozyskano z: Ministerstwo Sportu i Turystyki.
- World Health Organization, 1948, *Constitution of the World Health Organization*.
- World Health Organization, *Physical activity*. Pozyskano z: World Health Organization (dostęp: 07.03.2026).
- Wysokińska D., 2021, *Rola nauczyciela wychowania fizycznego w kształtowaniu postaw osób z niepełnosprawnościami wobec aktywności fizycznej*, „Rozprawy Społeczne”, t. 15, nr 3, s. 131-140.
- Strona internetowa Powiatowej Stacji Sanitarno-Epidemiologicznej w Inowrocławiu, *Oświata zdrowotna i promocja zdrowia* (dostęp: 10.03.2026).
- Strona internetowa Ministerstwa Sportu i Turystyki, *Krajowe rekomendacje prozdrowotnej aktywności fizycznej* (dostęp: 20.03.2026).



KAROLINA SŁONKA, SYLWIA KACZMARCZYK

Studentki II roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, studia jednolite magisterskie
Koło Naukowe Ambitni dla Przyszłości
Staropolska Akademia Nauk Stosowanych w Kielcach, filia w Myślenicach
Second-year students of Preschool and Early School Pedagogy, long-cycle master's programme
"Ambitni dla Przyszłości" Scientific Circle
Old Polish University of Applied Sciences in Kielce, Branch in Myślenice

Nadopiekuńczy rodzice – kiedy troska staje się problemem

Overprotective Parents: When Care Becomes a Problem

Summary: The article addresses parental overprotection, a widespread phenomenon in contemporary society. Referring to the family's theoretically defined caregiving function, the authors seek to explain why overprotection can become problematic. The studies cited in the article, conducted among the now-adult children of overprotective parents, focus primarily on the negative consequences of the phenomenon. As a child's first and most important developmental environment, the family should, in principle, prepare its children for independent and responsible lives. The authors' survey shows that so-called helicopter parenting remains prevalent.

Keywords: family environment, family caregiving function, overprotection, helicopter parenting

Wprowadzenie

Rodzina jest pierwszym i naturalnym środowiskiem wychowawczym, w którym dziecko nabywa podstawowe kompetencje społeczne, emocjonalne i kulturowe. Spełnia ona w życiu młodego człowieka wiele funkcji, w tym przede wszystkim opiekuńczą, zaspokajając jego potrzeby zarówno w sferze fizycznej, jak i psychicznej.

Rodzina ma wychować dziecko, sprawować nad nim opiekę oraz zapewnić mu odpowiednie warunki bytowe. Nie zawsze jednak funkcje te są realizowane prawidłowo. Rodziny dysfunkcyjne stanowią wciąż istotny problem społeczny. Patologie, uzależnienia, zaniedbania czy agresja to oczywiste przykłady przemocy w rodzinie. Niewłaściwe pełnienie funkcji opiekuńczej wobec dzieci może prowadzić do negatywnych konsekwencji dla ich rozwoju.

Jednak przemoc może być niepozorna, dotyka po cichu. Jest to przemoc psychiczna. Co istotne, bywa ona stosowana przez rodziców nieświadomie. Nadmierna troska o dziecko, wykraczająca poza racjonalne dbanie o jego potrzeby, w skrajnych przypadkach może być uznana za formę przemocy. Nadmierne dbanie o bezpieczeństwo dziecka może prowadzić do szeregu niechcianych konsekwencji. Zachowania rodziców, które z pozoru miały służyć dobru dziecka, mogą w rzeczywistości przynosić skutki odwrotne do zamierzonych.

Rodzice helikopterowi – bo tak są nazywani w mediach rodzice nadopiekuńczy – stanowią coraz częstsze zjawisko we współczesnym społeczeństwie. Skupiają oni nadmierną uwagę na dziecku, śledząc każdy jego ruch. Nie tylko szczegółowo planują jego aktywności rozwojowe, lecz także często wyręczają je w codziennych obowiązkach. Chronią dziecko przed zagrożeniami do tego stopnia, że starają się eliminować nawet najmniejsze trudności, jakie mogłyby je spotkać.

Przytoczone w niniejszym artykule badania na dorosłych już dzieciach rodziców nadopiekuńczych wskazują na możliwe konsekwencje nadopiekuńczości. Wśród nich można wymienić obniżoną samoocenę, lękliwość, depresje czy nawet ukształtowanie się osobowości zależnej. Należałoby się zastanowić, czy zatem jako rodzice jesteśmy świadomi zagrożeń wynikających z nadopiekuńczości? Celem niniejszego artykułu jest analiza zjawiska nadopiekuńczości rodzicielskiej oraz określenie jego konsekwencji dla rozwoju dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem wyników badań własnych.

Czym właściwie jest funkcja opiekuńcza rodziny?

Wszelkie działania i zachowania członków rodziny, oddziałujące na pozostałych członków, określane są pojęciem *funkcji rodziny*. Dotyczy to działań zamierzonych, jak i niezamierzonych. Ze względu na specyfikę środowiska rodzinnego trudno jest wyodrębnić jedną funkcję, która byłaby tą najważniejszą pełnioną przez rodzinę. Z zasady funkcje te wzajemnie się uzupełniają. Różni autorzy klasyfikują je w odmienny sposób, jednak funkcja opiekuńcza jest tą, która pojawia się we wszystkich ujęciach (Kawula 2005: 57-58).

Przez opiekę w rodzinie rozumie się przede wszystkim zapewnianie jej członkom właściwych warunków do życia. Głównym jej celem jest zaspokojenie potrzeb podopiecznego. Istotne jednak jest, aby dotyczyło to potrzeb, których on sam nie jest w stanie zaspokoić. Funkcja opiekuńcza rodziny może być rozpatrywana w wielu aspektach. Obejmuje ona zarówno organizowanie właściwych warunków sprzyjających rozwojowi dzieci, jak i działania zapobiegające ewentualnym nieprawidłowościom. Dotyczy również wszelkich działań o charakterze kompensacyjnym podejmowanych przez rodziców w celu wyrównywania braków rozwojowych potomstwa (Kawula 2005: 265-268).

Jednak zadanie opiekuńcze realizowane przez rodzinę to nie tylko zaspokojenie potrzeb materialnych i zdrowotnych. Równie ważne jest kształtowanie u dziecka poczucia odpowiedzialności oraz przygotowanie do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie. Stwarzanie warunków, w których dziecko będzie mogło nabywać wiedzę, rozwijać zainteresowania, ale przede wszystkim kształtować motywację wewnętrzną, wspiera jego rozwój psychiczny (Matyjas 2020: 86-87).

W rodzinie dziecko spędza najwięcej czasu spośród wszystkich grup społecznych, do których należy. Wpływ, jaki rodzina wywiera na dziecko, ma kluczowe znaczenie, szczególnie we wczesnym okresie życia, gdy jest ono w dużym stopniu zależne od opieki dorosłych. Wszelkie zakłócenia czy zaburzenia w realizacji funkcji rodziny mogą prowadzić do negatywnych konsekwencji zarówno w jego aktualnym, jak i przyszłym rozwoju (Cudak 2011: 64).

Nadopiekuńczość – czy to już przemoc?

Przyczyn wzmożonej liczby nadopiekuńczych rodziców może być wiele. Współczesne przemiany społeczno-gospodarcze bezpośrednio wpłynęły na zmianę modelu rodziny. Rodzina wielopokoleniowa w dużej mierze przekształciła się w rodzinę dwupokoleniową, w której często wychowuje się jedno lub dwoje dzieci zamiast większej liczby potomstwa. Wzrasta również znaczenie indywidualizmu i rozwoju jednostki. Z tego względu, uwaga rodziców koncentruje się w większym stopniu niż dotychczas na dziecku (Karkowska 2007: 125-126).

Dziecko staje się swoistą inwestycją rodziców, dlatego musi jak najwięcej uwagi poświęcić nauce i rozwojowi, często kosztem obowiązków. Zjawisko tzw. rodziców helikopterowych zostało opisane już w latach 90. XX wieku przez badaczy rozwoju dziecka – Fosterę Cline’a i Jimę Faya. Zmiany, jakie nastąpiły w ówczesnym społeczeństwie amerykańskim (m.in. wzrost porwań dzieci i lęk o dzieci, kult sukcesu i osiągnięć, wzrost zorganizowanych zajęć pozalekcyjnych), przyczyniły się do zwiększenia kontroli nad dzieckiem, uniemożliwiając mu rozwijanie samodzielności (Lythcott-Haims 2018: 12).

Pierwsze lata życia dzieci to czas, kiedy rodzice szczególnie dbają o nie, ponieważ nie są one w stanie samodzielnie zaspokajać swoich podstawowych potrzeb. Jednak do prawidłowego rozwoju nie potrzeba jedynie schronienia, pożywienia i dóbr materialnych. Równie ważne jest też rozwijanie w dziecku:

- poczucia akceptacji,
- decyzyjności i świadomości wolności wyboru,
- rozwijanie mocnych stron,
- poczucia sprawstwa,
- tolerancji i możliwości wyrażania uczuć, również tych negatywnych (Ashner, Meyerson 2000: 46-47).

Rolą rodziców jest zachęcanie dzieci do zdobywania coraz to większej niezależności. O ile zdobycie dóbr materialnych i zapewnienie sobie bytu wymaga osiągnięcia przez dziecko odpowiedniego wieku i dojrzałości, o tyle rozwijanie poczucia własnej wartości powinno odbywać się od najmłodszych lat. Rodzice, wykazujący nadmierną opiekuńczość, pozbawiają dzieci kontroli nad własnym życiem, ponieważ ich wymagania nie rosną proporcjonalnie do potrzeb dorastających dzieci (Ashner, Meyerson 2000: 229).

Wielu rodziców pragnie zapewnić swoim dzieciom wszystko, czego być może sami nie otrzymali w dzieciństwie. Cytat „*Dzieci wiedzą, czego chcą, ale nie wiedzą, czego potrzebują*” uświadamia rozbieżności pomiędzy potrzebami dzieci a chęcią posiadania dóbr. Błędem jest zatem spełnianiem przez rodziców wyłącznie zachcianek potomstwa. W ten sposób uczą się one, że miłość rodziców oznacza spełnianie życzeń, a z czasem

będą domagać się coraz więcej, nieustannie przesuwając granicę. Prowadzi to jednak do sytuacji, w której dziecko wciąż nie czuje się zaspokojone, a rodzic wciąż niewystarczająco dobry (Jull 2011: 159).

Nadopiekuńczość rodzicielska może negatywnie wpływać na rozwój psychiczny oraz społeczny dzieci. Choć intencją rodziców jest zapewnienie bezpieczeństwa i ochrony, nadmierna kontrola oraz ingerencja w życie dziecka prowadzą do ograniczenia jego samodzielności i zdolności adaptacyjnych. Dzieci wychowywane w środowisku nadopiekuńczym często mają trudności z podejmowaniem decyzji, rozwiązywaniem problemów oraz radzeniem sobie z wyzwaniami życiowymi. Charakteryzują się także niższym poziomem pewności siebie oraz większą podatnością na zaburzenia psychiczne, takie jak lęk czy depresja (Choirunnisa 2025).

W skrajnych przypadkach nadopiekuńczość może przybierać formę opieki patologicznej. Nadmierna kontrola i ograniczanie dziecka, wykraczające poza istniejące potrzeby opiekuńcze, może być rozpatrywane w kategoriach przemocy psychicznej. Rodzice, często nieświadomie, chcą chronić dziecko przed pozornymi niebezpieczeństwami. Przemoc psychiczna doznawana w dzieciństwie ma swoje konsekwencje w dorosłym życiu. Różne formy przemocy psychicznej łączy fakt, że często są one trudne do udowodnienia. W przypadku nadopiekuńczości zachowania przemocowe mają charakter niejednoznaczny (Chotkowska 2022: 65-66).

Nadopiekuńczość a osobowość zależna

Osobowość zależna wyróżniona jest przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) w klasyfikacji ICD-11 jako jedno z zaburzeń osobowości. Zaburzenia osobowości nie są bezpośrednim następstwem choroby czy urazu, mają podłoże genetyczne oraz środowiskowe. Najczęściej ujawniają się w okresie dzieciństwa i wywierają wpływ na funkcjonowanie jednostki w dorosłym życiu.

Poczucie zależności i więzi z reguły jest czymś specyficznym dla organizmów żyjących w gromadzie, a zwłaszcza dla ludzi. Jednak nadmierna zależność, która objawia się lękiem przed rozłąką, skrajną potrzebą doznawania opieki, jest już problemem. Jednostki cechujące się osobowością zależną nie potrafią samodzielnie podejmować decyzji, oczekują ciągłych rad i wsparcia, podporządkują się innym w obawie przed odrzuceniem. W sytuacji konieczności podjęcia samodzielnej decyzji osoba ta czuje bezradność i lęk, ponieważ odpowiedzialnością za większość obszarów swojego życia próbuje obarczyć innych (Beck, Freeman, Davis, 2005: 296). Zaburzenie to wpływa na zaniżanie własnej wartości, poczucie niekompetencji i bezradności. Częstym problemem jest lęk przed otaczającym światem, który wydaje się być pełen zagrożeń i niebezpieczeństw. Utrwalanie mechanizmów osobowości zależnej następuje w przypadku znalezienia osoby, która przejmie całą odpowiedzialność i kontrolę. W takim wypadku nie ma możliwości doskonalenia umiejętności bycia niezależnym. Często prowadzi to do nadmiernej chęci zadawania „opiekuna”, braku asertywności, umniejszania swojej wartości, a co za tym idzie depresji (Beck, Freeman, Davis, 2005: 302, 303).

Osoby charakteryzujące się osobowością zależną przejawiają skłonności do uległości, neurotyzmu, pasywności. Odwołując się do badań Agnieszki Szymańskiej (Szymańska

2025), można stwierdzić, że nadopiekuńczość rodziców odgrywa istotną rolę w kształtowaniu się osobowości zależnej u dzieci. Szczególne znaczenie mają trzy błędy wychowawcze składające się na postawę nadopiekuńczą, tj. idealizacja dziecka, zastępowanie go w wykonywaniu zadań oraz uleganie jego oczekiwaniom. Celem wspomnianego badania było określenie zależności między powyższymi błędami wychowawczymi a formowaniem się osobowości zależnej. Wyniki analiz potwierdzają, że zachowania te współwystępują i tworzą spójny wzorec oddziaływań rodzicielskich, który wpływa na rozwój określonych cech osobowości.

W badaniu wykazano, że najsilniejszy wpływ na kształtowanie zależności mają idealizacja oraz wyręczanie dziecka. Nadmierne koncentrowanie się na dziecku, postrzeganie go jako szczególnie wrażliwego i wymagającego ochrony, a także przejmowanie za nie odpowiedzialności i działań prowadzą do ograniczenia jego autonomii. Dziecko nie ma możliwości rozwijania własnych kompetencji ani uczenia się poprzez doświadczenie, co skutkuje zahamowaniem naturalnej aktywności oraz trudnościami w rozpoznawaniu własnych potrzeb i emocji. W konsekwencji rozwija się tzw. pasywność (beta minus) będąca wskaźnikiem osobowości zależnej.

Analiza skupień ujawniła istnienie różnych wzorców doświadczeń wychowawczych, jednak szczególnie istotne okazały się te, w których dominowała uległość rodziców wobec dziecka. Osoby wychowywane w takim środowisku osiągały najwyższe wyniki w zakresie pasywności, co sugeruje, że brak stawiania granic i wymagań może być równie istotnym czynnikiem ryzyka, takim jak nadmierna kontrola czy wyręczanie. Jednocześnie tylko część badanych odpowiadała w pełni założonemu modelowi teoretycznemu, co wskazuje na złożoność mechanizmów prowadzących do rozwoju osobowości zależnej oraz możliwość istnienia różnych ścieżek jej kształtowania.

Uzyskane wyniki pozwalają również na opisanie mechanizmu psychologicznego leżącego u podstaw tego zjawiska. Dziecko, którego potrzeby są stale uprzedzane i zaspokajane przez rodzica, nie uczy się ich samodzielnego rozpoznawania ani regulowania. W efekcie nie rozwija poczucia sprawczości ani odrębnej tożsamości, a jego funkcjonowanie opiera się na zależności od otoczenia. W dorosłości może to prowadzić do utrzymywania postawy podporządkowania oraz poszukiwania wsparcia i opieki u innych osób. Dodatkowo, istotną rolę odgrywa mechanizm samospełniającej się przepowiedni – rodzice postrzegający dziecko jako słabe i niezdolne do samodzielności nieświadomie wzmacniają takie właśnie cechy w jego zachowaniu.

Mimo istotnych rezultatów badanie posiada pewne ograniczenia. Zostało przeprowadzone wyłącznie na grupie kobiet i miało charakter retrospektywny, co oznacza, że opierało się na ich wspomnieniach z dzieciństwa. W związku z tym uzyskane wnioski wymagają dalszej weryfikacji, zwłaszcza w badaniach obejmujących również mężczyzn oraz wykorzystujących bardziej bezpośrednie miary osobowości. Pomimo tych ograniczeń wyniki stanowią ważny wkład w rozumienie wpływu stylów wychowawczych na rozwój osobowości i potwierdzają, że nadopiekuńczość – choć często motywowana troską – może prowadzić do długofalowych konsekwencji w funkcjonowaniu jednostki.

Nadopiekuńczość w praktyce – badania własne

Nadopiekuńczość może przyjmować różne formy. Pierwszy typ rodziców chroni swoje dzieci przed ewentualnym niepowodzeniem, wykonując za nie prace domowe i szkolne. Tacy rodzice chcą, aby ich dziecko było postrzegane jako najlepsze. Innym przejawem nadmiernej opiekuńczości jest niedopuszczanie dziecka do samodzielnego podejmowania decyzji w kwestiach życia codziennego. Wynika to przede wszystkim z braku wiary w możliwości własnego dziecka. Nadopiekuńczość może być przejawem nadwrażliwości rodziców. Reagują oni błyskawicznie na potencjalne zagrożenia, wciąż przypominają o niebezpieczeństwach, interweniują i kontrolują zachowanie dziecka, nie dając mu przestrzeni do samodzielnego radzenia sobie z trudnościami (Khan 2023).

W celu weryfikacji omawianych zagadnień oraz określenia skali występowania postaw nadopiekuńczych w środowisku rodzinnym przeprowadzono badanie własne z wykorzystaniem sondażu diagnostycznego - ankiety online. Jego celem było poznanie deklarowanych postaw rodzicielskich, poziomu kontroli nad dzieckiem oraz czynników wpływających na podejmowane przez rodziców decyzje wychowawcze. Szczególną uwagę zwrócono na zależność między poczuciem zagrożenia a stopniem ograniczania autonomii dziecka, jak również na ewentualne rozbieżności między deklaracjami rodziców a ich rzeczywistymi zachowaniami. Najważniejsze pytania badawcze dotyczyły następujących kwestii:

- czy rodzice przejawiają tendencję do nadopiekuńczości,
- czy są świadomi jej konsekwencji,
- czy występuje rozbieżność między teorią a praktyką.

Odbiorcami ankiety byli rodzice dzieci w wieku 0-18 lat, głównie z terenów wiejskich. Uzyskano 130 odpowiedzi. Struktura wieku badanych kształtowała się następująco: 35-45 lat – 68 osób (ok. 52%), 25-35 lat – 34 osoby (ok. 26%), powyżej 45 lat – 21 osób (ok. 16%), poniżej 25 lat – 6 osób (ok. 5%)

Wyniki silnie reprezentują środowisko wiejskie i mniejsze miejscowości. Większość respondentów zamieszkuje tereny wiejskie (65 osób), małe miasta (29), średnie miasta (24), natomiast duże miasta zaledwie 11 respondentów. Badanie dotyczy głównie rodziców dzieci w wieku szkolnym (84), co ma istotne znaczenie przy interpretacji wyników.

Na podstawie przeprowadzonej ankiety można stwierdzić, że dominującym modelem wychowawczym wśród respondentów jest model umiarkowanej kontroli połączonej ze wsparciem autonomii dziecka. Rodzice deklarują gotowość do pozostawiania dziecku przestrzeni do samodzielnego działania, jednocześnie utrzymują stały nadzór nad jego aktywnością.

Jednym z najistotniejszych czynników wpływających na zachowania rodziców jest wysoki poziom lęku o bezpieczeństwo dziecka. Zdecydowana większość respondentów przyznaje, że odczuwa obawy związane z potencjalnymi zagrożeniami. Można zatem wnioskować, że lęk pełni funkcję regulatora zachowań wychowawczych, prowadząc do zwiększonej kontroli i ograniczania autonomii dziecka. Analiza wyników wskazuje, że rodzice są bardziej skłonni do przyznawania dziecku autonomii w zakresie prostych czynności samoobsługowych niż autonomii w przestrzeni społecznej i fizycznej. Autono-

mia dziecka ma charakter warunkowy i zależy od subiektywnej oceny ryzyka przez rodzica. Z pedagogicznego punktu widzenia może to prowadzić do ograniczenia doświadczeń społecznych dziecka, utrudnienia nabywania kompetencji życiowych oraz opóźnienia rozwoju odpowiedzialności.

Badanie ujawnia istotną rozbieżność pomiędzy deklarowaną wiedzą a rzeczywistymi zachowaniami rodziców. Większość ankietowanych zgadza się ze stwierdzeniem, że nadmierna kontrola może negatywnie wpływać na rozwój dzieci i powinny mieć one możliwość podejmowania samodzielnych decyzji. Jednocześnie w praktyce często monitorują swoje dzieci, ograniczają ich samodzielność, ingerują w podejmowane przez nie działania. Zjawisko to można określić jako dysonans poznawczo-behawioralny w rodzicielstwie (Nęcka, Orzechowski, Szymura, Wichary 2020: 558).

Wyniki wskazują, że nadopiekuńczość nie jest prostą kontynuacją wzorców wyniesionych z domu rodzinnego. Większość respondentów nie określa swoich rodziców jako nadopiekuńczych. Sugeruje to, że współczesna nadopiekuńczość jest w większym stopniu efektem zmian społecznych niż dziedziczenia wzorców wychowawczych. Rodzicielstwo helikopterowe jest zjawiskiem złożonym wynikającym z przemian społeczno-kulturowych oraz wzrostu poczucia zagrożenia we współczesnym świecie. Choć jego podstawą jest troska o dobro dziecka, nadmierna intensywność działań rodzicielskich może prowadzić do negatywnych konsekwencji rozwojowych. Kluczowe jest zachowanie równowagi między ochroną dziecka a wspieraniem jego samodzielności – tylko w takich warunkach możliwy jest harmonijny rozwój jednostki.

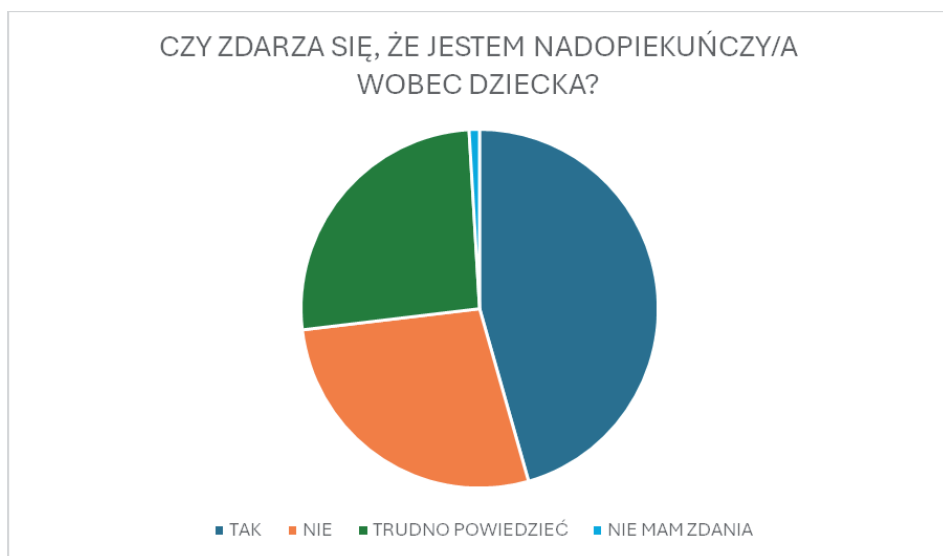
Podsumowanie

Głównym celem rodziców powinno być wychowanie dorosłych, nie dzieci. To zdanie przytoczone z książki J. Lythcott-Haims *Pulapka nadopiekuńczości* (Lythcott-Haims 2018: 111) stanowi trafne podsumowanie powyższego artykułu. Niedostateczne przygotowanie dzieci do radzenia sobie w dorosłym życiu jest głównym problemem nadopiekuńczego stylu wychowania. Nie można powiedzieć, że rodzice nadopiekuńczy są złymi rodzicami, ponieważ zwykle są oni oddani swoim dzieciom, a wszelkie ich decyzje i zachowania wobec podopiecznych wynikają z obawy o ich bezpieczeństwo. Jednak zbyt szybkie *ratowanie* dzieci przed niepowodzeniem odbiera im możliwość stania się odpowiedzialnymi dorosłymi.

Mimo rozwoju cywilizacyjnego, zwiększenia dobrobytu i znacznego polepszenia warunków życia, pojawiają się coraz to nowsze zagrożenia. Co więcej – potencjalne zagrożenia pojawiają się nie tylko w realnym życiu, ale również w cyberprzestrzeni. Przepływ informacji dodatkowo może potęgować lęk rodziców, ponieważ są oni w każdej sekundzie bombardowani informacjami z najbliższego otoczenia i ze świata. Katastrofy i wypadki, porwania i zaginięcia, ataki i przestępczość, sytuacje kryzysowe i konflikty, zagrożenia w sieci – są nieodłącznym elementem intensywnie zmieniającego się świata. Co więcej, wiemy o nich praktycznie w chwili wystąpienia. Szczególną rolę odgrywa tu tzw. „kultura strachu”, w której zagrożenia – zarówno realne, jak i medialnie wykreowane, wpływają na sposób postrzegania świata przez rodziców. W efekcie dochodzi do zwiększenia

szenia poziomu kontroli nad dzieckiem, co ma na celu minimalizowanie ryzyka. Zrozumiały stały się więc postawy współczesnych rodziców.

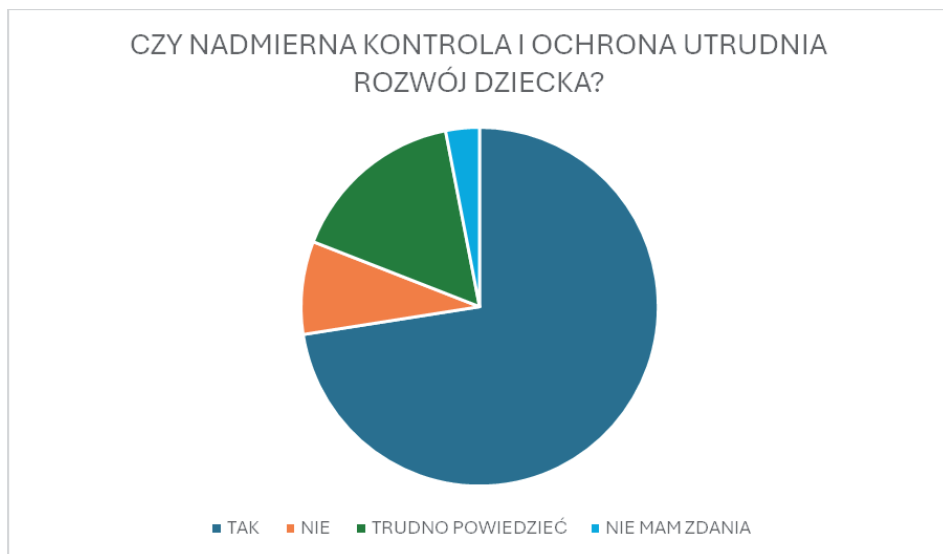
Rodzice świadomi są zagrożeń, ale również własnej nadopiekuńczości, o czym świadczą wyniki przeprowadzonej ankiety, które przedstawiają się następująco:



Analiza uzyskanych wyników wskazuje, że największa grupa respondentów (58 osób) przyznaje, iż zdarza im się przejawiać postawy nadopiekuńcze wobec swoich dzieci. Stanowi to niemal połowę badanej próby, co sugeruje, że tego typu zachowania są stosunkowo powszechne wśród rodziców. Jednocześnie 35 osób deklaruje brak takich tendencji, natomiast 33 respondentów ma trudność z jednoznaczną oceną własnych zachowań. Niewielki odsetek badanych (4 osoby) nie posiada w tej kwestii zdania.

Uzyskane wyniki mogą świadczyć o częściowej świadomości rodziców w zakresie własnych postaw wychowawczych, ale również o pewnej niepewności w ich ocenie. Szczególnie istotny jest wysoki odsetek odpowiedzi „trudno powiedzieć”, który może wskazywać na trudność w rozróżnieniu między troską a nadopiekuńczością.

Jednocześnie na pytanie dotyczące wpływu kontroli i ochrony na rozwój dziecka rodzice odpowiedzieli następująco:



Uzyskane wyniki wskazują, że zdecydowana większość respondentów (95 osób) jest świadoma negatywnego wpływu nadmiernej kontroli i ochrony na rozwój dziecka. Świadczy to o wysokim poziomie wiedzy rodziców w zakresie prawidłowych postaw wychowawczych. Jednocześnie obecność odpowiedzi „trudno powiedzieć” oraz niewielkiej grupy zaprzeczającej temu stwierdzeniu sugeruje, że nie wszyscy badani posiadają pełną świadomość konsekwencji nadopiekuńczości. W zestawieniu z wcześniejszymi wynikami można zauważyć istotną rozbieżność między wiedzą a praktyką rodzicielską, co potwierdza występowanie dysonansu poznawczo-behawioralnego.

Zjawisko rodzicielstwa helikopterowego stanowi istotne wyzwanie nie tylko dla samych rodziców, ale też dla współczesnej pedagogiki. Wymaga ono podejmowania działań zarówno na poziomie teoretycznym, jak i praktycznym. Do najważniejszych kierunków działań należą:

- edukacja rodziców w zakresie wspierania autonomii dziecka,
- rozwijanie kompetencji wychowawczych,
- promowanie równowagi między kontrolą a swobodą,
- wspieranie dzieci w budowaniu samodzielności.

Szczególną rolę odgrywają tu nauczyciele i pedagodzy, którzy mogą diagnozować przejawy nadopiekuńczości, współpracować z rodzicami oraz tworzyć środowisko sprzyjające rozwojowi autonomii uczniów.

Bibliografia

- Ashner L., Meyerson M., 2000, *Kiedy rodzice kochają za bardzo*, Poznań.
Beck A.T, Freeman A., Davis. D.D., 2005, *Terapia poznawcza zaburzeń osobowości*, Kraków.

- Chotkowska K., 2022, *Doświadczanie przemocy w dzieciństwie- skutki w życiu dorosłym* [w:] *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, nr 1, Warszawa.
- Choirunnisa I, Ramadhani F.E, Syarifuddin S. S., 2025, *Overprotective Parenting Patterns and Its Influence on Children's Mental Health*, *Progres Pendidikan*, nr 6(1).
- Cudak H., Cudak S., 2021, *Spoleczne i emocjonalne funkcjonowanie współczesnej rodziny*, Warszawa.
- Cudak. S., 2011, *Przemoc psychiczna wobec dziecka jako forma dysfunkcji emocjonalnej w rodzinie*, „Pedagogika Rodziny” nr 1.
- Jull J., 2011, *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważnie*, Podkowa Leśna.
- Khan S.R., 2023, *Overprotective Parenting and Child Development: A Research Study*, *International Journal of Research and Analytical Reviews*, nr 10(3)
- Karkowska M., 2007, *Socjologia wychowania*, Łódź.
- Kawula S., 2005, *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, [w:] S. Kawula J. Bągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń, s.47- 80.
- Kawula S., 2005, *Funkcja opiekuńcza współczesnej rodziny polskiej*, [w:] S. Kawula J. Bągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń, s.263-283.
- Lythcott-Haims J., 2018, *Pułapka nadopiekuńczości. Czy wyrządzamy krzywdę swoim dzieciom, starając się za bardzo?*, Słupsk-Warszawa.
- Matyjas B., 2020, *Pedagogika rodziny. Aktualna problematyka i nowe obszary badawcze*, [w:] „Studia z Teorii Wychowania”, nr 2(31), Kielce.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., Wichary Sz., 2020, *Psychologia poznawcza*, Warszawa.
- Szymańska A., 2025, *Nadopiekuńczość wobec dziecka: błędy idealizacji, zastępowania i ulegania dziecku a kształtowanie się osobowości zależnej*, [w:] „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, Warszawa.



AGATA SOBIERAJ

Studentka III roku psychologii, studia jednolite magisterskie
Studenckie Koło Naukowe Psychologii Pozytywnej
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Third-year student of psychology, long-cycle master's programme
Student Scientific Circle of Positive Psychology
Jan Kochanowski University of Kielce

Afantazja jako potraumatyczny mechanizm obronny

Aphantasia as a Post-Traumatic Defence Mechanism

Summary: Aphantasia, defined as a reduced or absent ability to generate visual mental representations, is a rare phenomenon that may be either congenital or acquired. The aim of the article is to analyse the hypothesis that acquired aphantasia may function as a post-traumatic defence mechanism. The article discusses the current state of knowledge concerning aphantasia and the role of mental imagery in post-traumatic stress disorder, particularly in relation to flashbacks. It is concluded that acquired aphantasia may constitute a secondary regulatory mechanism under certain conditions; however, the current state of knowledge does not justify classifying it as a classic defence mechanism. Longitudinal and neuroimaging studies involving people who experience aphantasia will be crucial to resolving this question.

Keywords: aphantasia, defence mechanisms, trauma

Wprowadzenie

Afantazja, relatywnie niedawno wprowadzony przez Adama Zemana i współpracowników (2015) termin, 'w dużym uproszczeniu stanowi o ograniczeniu lub o braku mentalnej reprezentacji obrazowej'. Sama nazwa odnosi się do arystotelesowskiego terminu *fantazja*, czyli w popularnym znaczeniu wyobraźnia (Zeman 2024). Choć, jak pisał Arystoteles, „dusza nigdy nie myśli bez wyobrażeń” (Arystoteles ok. 350 p.n.e./1988, 428a), u osób z *afantazją* rzeczywistość wygląda zgoła odmiennie. W swojej skrajnej formie, całkowitej i wrodzonej, *afantazja* stanowi zjawisko rzadkie, występując u około 1% populacji (Zeman i in. 2024, Dance i in. 2022), choć z niektórych źródeł wynika, że w formie szerszej, niecałkowitej, a więc uwzględniając różne poziomy braku wyobrażeń mentalnych, dotyczyć może 3,9% (Dance i in. 2022), a nawet do 4,8% popula-

cji (Monzel i in. 2023). Jak podaje Zeman, może być dziedziczna (Zeman, 2024). Dotychczasowo badacze poszukiwali związków pomiędzy afantazją a autyzmem (King i in. 2024), PTSD (Stoltenberg 2025), prozopagnozą (Monzel i in. 2023), depresją (Monzel i in. 2022), pewnością pamięci (Wittman, Šatirer, 2022), pamięcią autobiograficzną (Dawes i in. 2022; Monzel i in. 2022), zdystansowaniem emocjonalnym, wybieranymi ścieżkami kariery, funkcjonowaniem społecznym (Zeman i in. 2026), czy uszkodzeniami mózgu (Kutsche i in. 2026).

Pierwszym z opisanych przypadków afantazji był przypadek 65-letniego pacjenta Zemana, który „oko umysłu” utracił po angioplastyce wieńcowej (Zeman 2010). Pacjent opisywał nagle zaprzestanie doświadczania obrazów wzrokowych, a badanie fMRI¹ potwierdziło, że podczas prób wyobrażenia sobie konkretnego obiektu używał innej sieci neuronowej niż osoby z grupy kontrolnej, natomiast miał przy tym zachowaną pamięć wzrokową (Zeman 2010). Przypadek ten uwiadamia, że osoby z *afantazją* najprawdopodobniej mogą bazować na wspomnieniach w próbie odpamiętywania przeszłych zdarzeń, obiektów, czy poznanych osób, a nie na wyobraźni. W takim ujęciu nasuwa się wniosek, że *afantazję* należy raczej rozpatrywać w kategorii odmienności niż zaburzenia, bo nie powoduje nieprawidłowości w funkcjonowaniu, a jej wpływ na osobiste odczucie niepokoju jest niewielki (Monzel i in. 2023), choć wiązać się może zarówno z ciekawością dotyczącą możliwości mentalnej wizualizacji (Dance i in. 2020), jak i z tęsknotą, poczuciem straty w przypadku afantazji nabytej (Zeman i in. 2010). Nie jest również obecnie uwzględniana w żadnym istniejącym systemie diagnostycznym.

Spektrum *afantazji* jest szerokie, gdyż pacjenci doświadczający jej nie zawsze opisują całkowity brak zdolności wyobrażeń mentalnych, niekiedy podają możliwość przywołania wyłącznie konturów obiektu lub gasnących, wyblakłych kolorów (Ganczarek i in. 2020).

Dalsza część prezentowanej pracy podejmuje temat aktualnego stanu wiedzy dotyczącego *afantazji* i jej związków z czynnikami emocjonalnymi oraz traumatycznymi.

Afantazja – stan wiedzy

W związku z tym, że omawiane zagadnienie stanowi swoiste novum w kontekście nauki, należy zaznaczyć, że osoby z *afantazją* często dowiadują się o swojej odmienności względem większości populacji w wieku około 20 lat (Ganczarek i in. 2020). W ciągu poprzednich lat życia polecenia takie jak „wyobraź sobie...”, często napotykanie w literaturze, filmach, sugerowane przez rówieśników, czy nauczycieli, osoby te traktują jako metaforę. Są zaskoczone, dowiadując się po długim czasie, że inni naprawdę są w stanie zobaczyć oczyma wyobraźni dany obraz (Dance i in. 2022).

Same kryteria diagnostyczne nie są jeszcze dość skonkretyzowane (Jin i in., 2024). Badania zdolności wyobrażeniowych są niezwykle specyficzne, gdyż często bazują na relacjach zdawanych przez pacjentów (Dawes i in. 2020; Ganczarek i in. 2020; Zeman i in. 2010), a te naznaczone są błędami poznawczymi i motywacyjnymi (Jin i in. 2024). Oso-

¹ FMRI – z angielskiego functional magnetic resonance imaging - obrazowanie metodą rezonansu magnetycznego.

by badane mogą normatywnie funkcjonować w ocenie przeprowadzanej na podstawie testów poznawczych i pamięci wzrokowej, jak było w przypadku wspomnianego wcześniej pacjenta profesora Zemana (Zeman i in. 2010). Większość badań opiera się na subiektywnej ocenie przez pacjenta swoich doświadczeń wyobrażeniowych (Dawes i in. 2020; Ganczarek i in. 2020; Zeman i in. 2010). Przy tym często stosuje się kwestionariusz *VVIQ*, uwzględniając odpowiedzi dotyczące jakości reprezentacji mentalnych od „brak jakichkolwiek obrazów, masz wyłącznie świadomość myślenia o obiekcie” do „doskonale wyraźne, tak jak prawdziwe widzenie” (Jin i in. 2024).

Dotychczasowe badania uwidoczniły istotne różnice funkcjonalne w zakresie sprawności poznawczej w grupie osób z afantazją w porównaniu z grupą osób wizualizujących mentalnie – zauważono niższy poziom pamięci autobiograficznej (Jin i in. 2024), istotne deficyty w percepcji (Silvanto, Nagai 2025), a także obniżoną zdolność do wyobrażania sobie przyszłych zdarzeń, zmniejszoną częstotliwość doświadczania snów, ale i „błądzenia myśli” (Dawes i in. 2020). Nie wskazano istotnych różnic dla poziomu zamartwiania się w stosunku do osób ze zdolnością wyobrażeniową, ale zauważono cechy mogące zapobiec negatywnym ich skutkom, to jest mniejszą skłonność do katastrofizowania i mniejszy stopień poczucia zagrożenia (Dance i in. 2025).

Istotnym aspektem analizy afantazji jest możliwość jej występowania zarówno w formie wrodzonej, jak i nabytej. Ta druga, na której skupia się treść artykułu, wywołana może być przez różne zdarzenia, choroby, urazy, zaburzenia, czy powikłania pooperacyjne. Opisywane dotychczas przypadki wskazują na rozwinięcie *afantazji* po zakażeniu COVID-19 (Gaber, Eltemam 2021), angioplastyce wieńcowej (Zeman i in. 2010), udarze, czy też w związku z przyjmowaniem leków, chorobą degeneracyjną (Knowles i in. 2021), a także zaburzeniami afektywnymi, podatnością neurorozwojową i traumami wczesnodziecięcymi (Gao i in. 2025). Wyniki badania Gao i in. (2025) sugerują natomiast często występujące wieloczynnikowe podłoże afantazji.

Afantazja a trauma

Mianem *traumy* przyjęto określać zdarzenia ekstremalne, wiążące się z ogromnym stresem i odciskające piętno na ludzkiej psychice, takie jak wojny, kataklizmy, akty przemocy i okrucieństwa (Tomalski, Pietkiewicz 2020). W odpowiedzi na nie występują różnicowane reakcje skategoryzowane w ICD-11 oraz DSM-V, takie jak: ostra reakcja na stres, czy zespół stresu pourazowego, inaczej PTSD. (Tomalski, Pietkiewicz 2020).

Skupiając się na *PTSD*, jego rozpowszechnienie według polskich badań szacuje się na 2,25% populacji ogólnej w ciągu życia, natomiast najnowsza metaanaliza wskazuje na wyższe wskaźniki i diagnozowanie nawet u około 19% populacji ogólnej (Kowalski i in. 2024).

Istotnym mechanizmem w *PTSD* są zniekształcenia pamięci autobiograficznej, które dotyczą takich obszarów jak nadmierna generalizacja wspomnień, intruzywne odpamiętywanie traumy, czy chroniczne emocjonalne przetwarzanie zdarzenia (Rybak-Korneluk i in. 2016). Te intruzywne wspomnienia, wyzwlane na skutek dźwięków, słów, czy obrazów, określane mianem flashbacków, przywracają traumatyczne zdarzenie z ogromną dokładnością, sprawiając, że osoba doświadczająca tego stanu, niemal na nowo prze-

żywa ten sam, traumatyczny moment tak, jakby działał się on w teraźniejszości. Towarzyszy temu silne poczucie „tu i teraz”, mimowolność i niekontrolowalność (Brewin 2015).

Flashbacki zwykle opisywane są jako wizualne. Obrazy mentalne natomiast silniej niż aspekty werbalne wykazują powiązanie z emocjonalnymi reakcjami. Tym samym więc wyobrażenia wizualne, nieobecne w afantazji, stanowią wzmacniacz emocjonalny (Keogh i in. 2023), co wskazuje na możliwie dużą rolę tego stanu w kształtowaniu się wspomnień traumatycznych, które to tracą na intensywności.

Afantazja jako potencjalny mechanizm obronny

Rozumienie *mechanizmów obronnych* jest niezmiernie istotne w kontekście zarówno zaburzeń, jak i zdrowia psychicznego. Pojęcie to odnosi się do ‘nieświadomych i automatycznych procesów, zniekształcających rzeczywistość i tym samym ułatwiających jej odbiór w sytuacjach stresowych, a także kształtujących dobrostan psychiczny’ (Martino i in. 2025; Mrozowicz-Wrońska 2023). Obecnie podkreśla się regulacyjny charakter mechanizmów obronnych, które funkcjonują jako empirycznie ugruntowane i znaczące klinicznie oraz rozwojowo (DMRS-Q; DMRS-SR-30; Lingiardi, Madeddu 2025).

W kontekście traumy budująca rola mechanizmów obronnych zależy od tego, jaki kształt przybiorą. Przykładowo dysocjacja może wspierać osobę dotkniętą traumą krótkotrwałą, ale utrudniać integrację osobowościową, natomiast sublimacja może przyczyniać się do rozwinięcia się symbolicznego znaczenia dla tego doświadczenia (Lingiardi, Madeddu 2025). Niezaprzeczalnie jednak samo nieświadome korzystanie z mechanizmów obronnych w traumatyzujących zdarzeniach ma na celu minimalizację stresu i w szerokim rozumieniu jest standardową odpowiedzią na silny stresor.

Zgodnie z badaniami Gao i współpracowników (2025) *afantazja* może rozwinać się w kontekście stanów afektywnych, będących następstwem wczesnodziecięcej traumy. W obliczu tego, a także studiów przypadków pacjentów z nabytą *afantazją* oraz świadomości charakteru wyobrażeń mentalnych w zaburzeniach potraumatycznych, wysunąć można hipotezę funkcjonalną o zaniku zdolności do wyobrażeń jako o formie redukcji przeciążenia emocjonalnego.

Z racji tego, że obrazowanie intensyfikuje traumatyczne wspomnienia (Keogh i in. 2023), jego ograniczenie bądź całkowity zanik jawi się jako czynnik adaptacyjny. Wyobrażenia mentalne wywołują silniejsze reakcje afektywne niż przykładowo pamięć werbalna (Holmes i in. 2008), brak ich mógłby więc stanowić pewnego rodzaju „znieczulenie neurologiczne”.

Z perspektywy psychologicznej, analizując zagadnienie *afantazji*, intuicyjne wydaje się być dostrzeżenie jej analogii w stosunku do mechanizmów dysocjacyjnych, takich jak depersonalizacja czy derealizacja. Te charakteryzują się utratą poczucia połączenia z własnymi myślami, uczuciami, wspomnieniami i z własną tożsamością, co ma na celu ochronę przed traumą i bólem emocjonalnym w silnie stresogennych sytuacjach (Matecka, Wysocki 2003). *Afantazja* w ujęciu nabytego stanu potraumatycznego może stanowić formę dysocjacji poznawczej w szczególny sposób, to jest odcięcie kanału wyobrażeniowego.

Brak jest natomiast dowodów empirycznych, które potwierdzałyby występowanie *afantazji* w charakterze mechanizmu obronnego. Choć występują opisy nabycia *afanta-*

zji po traumie (Gao i in. 2025; Knowles i in. 2021), to dotychczasowy przegląd dostępnych doniesień naukowych w tym zakresie nie wskazuje na istnienie badań łączących te dwa wątki w chwili obecnej.

Ponadto pojawia się problem kierunku zależności – czy to trauma jest czynnikiem inicjującym *afantazję*, czy może to *afantazja* jest czynnikiem predysponującym wystąpienie traumy, a osoby próbując przypomnieć sobie jej początek, fałszywie wspominają punkt czasowy zbiegający się ze zdarzeniem traumatycznym?

Kierunki przyszłych badań

Ta wciąż mało poznana tematyka stawia na drodze badaczy wiele słuszych pytań stanowiących tematy warte poruszenia i sprawdzenia empirycznego.

Cennym byłoby przeprowadzenie badań podłużnych na grupie osób bezpośrednio po traumatycznym zdarzeniu, sprawdzając w odstępach czasowych ich zdolność obrazowania kwestionariuszem *VVIQ*, objawy *PTSD* i poziom dysocjacji. W ten sposób sprawdzić można byłoby, czy istotnie nasilenie flashbacków i innych objawów *PTSD* w różnych punktach czasowych jest stosunkowo niższe u osób rozwijających *afantazję* niż u osób, u których ten mechanizm nie zachodzi.

Inną propozycją jest przeprowadzenie badania quasi eksperymentalnego na osobach ze zdiagnozowanym *PTSD*, a następnie porównanie tych z nich, które doświadczają *afantazji* z tymi, które jej nie doświadczają, w kontekście intensywności reakcji fizjologicznej podczas przypominania traumy. W tym przypadku należałoby zachować szczególną ostrożność, by nie doprowadzić do retraumatyzacji badanych i zminimalizować szkody.

W obu przypadkach można wdrożyć zamiennie do zaproponowanych wcześniej technik, bądź dodatkowo, neuroobrazowanie, by zarejestrować znaczące różnice międzygrupowe.

Wnioski

Afantazja nabyta może stanowić formę wtórnego mechanizmu regulacyjnego (Gao i in. 2025; Keogh i in. 2023), natomiast obecny stan wiedzy nie pozwala jednoznacznie uznać jej za mechanizm obronny, ponieważ brak jest badań, które wykazywałyby jej redukcyjną rolę w objawach potraumatycznych. Istotne znaczenie dla rozwoju wiedzy w tym obszarze miałyby badania longitudinalne, które pozwoliłyby określić, czy zmiany neurologiczne związane z *afantazją* korelują z poziomem objawów potraumatycznych.

Przeprowadzając pogłębione badania, należy uwzględnić dwojaką naturę *afantazji* (Zeman 2024). Zważywszy na fakt, że dysocjacja jako stały, utrwalony wzorzec reakcji stanowi patologiczny *mechanizm obronny* (Lingiardi, Madeddu 2025), należy nie dopuścić do patologizacji *afantazji*. Konieczne jest rozróżnienie *afantazji* pourazowej od cechy neurorozwojowej (Monzel i in. 2023).

Badanie *afantazji nabytej* po traumatycznych zdarzeniach jest szczególnie istotne dla traumatologii i pracy terapeutycznej z pacjentem. Różne zadania z założenia mające zwiększyć poczucie kontroli i obniżyć poziom stresu, zdają się być nieskuteczne, bo

niemożliwe do zrealizowania w pełni (Holmes i in. 2008; Keogh i in. 2023). Wszelkie techniki wizualizacji pozytywnych, takie jak techniki przekształcania obrazów, czy wizualizacja wewnętrznego dziecka, powinny zostać zastąpione takimi, które nie wymagają mentalnego tworzenia obrazów. Z pewnością stanowi to pewnego rodzaju ograniczenie metod pracy, stąd istotna jest świadomość występowania zjawiska i elastyczne dostosowanie form prowadzenia terapii do zasobów pacjenta (Kowalski i in. 2024).

Bibliografia

- Arystoteles, 1988, *O duszy*, tłum. P. Siwek, Warszawa. (oryg. ok. 350 p.n.e.).
- Breuer J. i Freud S. 1955, *Studies on hysteria*, [w:] Strachey J. (red.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, s. 1-445.
- Brewin C.R., 2015, *Re-experiencing traumatic events in PTSD: New avenues in research on intrusive memories and flashbacks*, „European Journal of Psychotraumatology“, 6 (1). Pozyskano z <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/ejpt.v6.27180>
- Cramer P., 2015, *Understanding defense mechanisms*, „Psychodynamic Psychiatry“, 43 (4), s. 523-552. Pozyskano z <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26583439/>
- Dance C.J., Ipser A. i Simner J., 2022, *The prevalence of aphantasia (imagery weakness) in the general population*, „Consciousness and Cognition“, 97. Pozyskano z <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34872033/>
- Dance C.J., Meeten F. i Simner J., 2025, *The role of mental imagery in worry: Insights from aphantasia*, „Behaviour Research and Therapy“, 193. Pozyskano z <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40848511/>
- Dawes A.J., Keogh R. i Andrillon T., 2020, *Cognitive profile of multi-sensory imagery, memory and dreaming in aphantasia*, „Scientific Reports“, 10. Pozyskano z <https://www.nature.com/articles/s41598-020-65705-7>
- Dawes A.J., Keogh R., Robuck S. i Pearson J., 2022, *Memories with a blind mind: Remembering the past and imagining the future with aphantasia*, „Cognition“, 227. Pozyskano z <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35752014/>
- Gaber T.A.Z. i Eltemamy M., 2021, *Post-COVID-19 aphantasia*, „Progress in Neurology and Psychiatry“, 25(3), s. 16-17. Pozyskano z https://www.researchgate.net/publication/353810141_Post-COVID-19_aphantasia
- Ganczarek J., Żurawska-Żyła R. i Rolek A., 2020, *I remember things, but I can't picture them. What can a case of aphantasia tell us about imagery and memory?*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna“, 20(2), s. 134-141. Pozyskano z <https://www.psychiatria.com.pl/index.php/issues/2020-vol-16-no-2/i-remember-things-but-i-can-t-picture-them-what-can-a-case-of-aphantasia-tell-us-about-imagery-and-memory>
- Gao W., Nagai Y. i Silvanto J., 2025, *Autonomic, neurodevelopmental, and early adversity correlates of acquired aphantasia*, „Neuropsychologia“, 219. Pozyskano z <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40962025/>
- Holmes E.A., Mathews A., Mackintosh B. i Dalgleish T., 2008, *The causal effect of mental imagery on emotion assessed using picture-word cues*, „Emotion“, 8(3), s. 395-409. Pozyskano z https://www.researchgate.net/publication/5316197_The_Causal_Effect_of_Mental_Imagery_on_Emotion_Assessed_Using_Picture-Word_Cues

- Jin F., Hsu S.M. i Li Y., 2024, *A systematic review of aphantasia: Concept, measurement, neural basis, and theory development*, „Vision”, 8(3) Pozyskano z <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39330760/>.
- Keogh R., Wicken M. i Pearson J., 2023, *Fewer intrusive memories in aphantasia: Using the trauma film paradigm as a laboratory model of PTSD*, „PsyArXiv”. Pozyskano z https://osf.io/preprints/psyarxiv/7zqfe_v1
- King R., Buxton, H. i Tyndall I., 2024, ‘Aphantasia and autism: An investigation of mental imagery vividness’, *Consciousness and Cognition*, 125. Pozyskano z <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1053810024001168>
- Knowles L., Jones K. i Zeman A., 2021, *Acquired aphantasia in 88 cases: A preliminary report*, „Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry”, vol. 92, s. A6-A7. Pozyskano z https://www.researchgate.net/publication/353297370_3112_Acquired_aphantasia_in_88_cases_a_preliminary_report
- Kowalski J., Elżanowski A. i Śliwerski A., 2024, *A review of selected psychotherapies for PTSD, their efficacy and treatment guidelines in adults*, „Psychiatria Polska”, 58(2), s. 315-328. Pozyskano z <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37074864/>.
- Kutsche J i in., 2026, *Lesions causing aphantasia are connected to the fusiform imagery node*, „Cortex”. Pozyskano z <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/41712966/>
- Martino, G. i in. 2025, *Clinical applications of the Defense Mechanisms Rating Scale-Self-Report-30: A systematic review of the first five years*, „Research in Psychotherapy”, vol. 28(3), s. 18-30. Pozyskano z <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/41560658/>
- Matecka M. i Wycisk J., 2003, *Dysocjacja: różnorodność kontekstów i znaczeń*, „Czasopismo Psychologiczne”, 9(2), s. 199-205. Pozyskano z https://www.researchgate.net/publication/257272350_Dysocjacja_roznorodnosc_kontekstow_i_znaczen_Proba_klaryfikacji
- Monzel M., Vetterlein A. i Reuter M., 2023, *No increased prevalence of prosopagnosia in aphantasia: Visual recognition deficits are small and not restricted to faces*, „Perception”, 52(9), s. 629-644. Pozyskano z <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37321679/>
- Monzel M., Vetterlein A. i Reuter M., 2023, *No general pathological significance of aphantasia: An evaluation based on criteria for mental disorders*, „Scandinavian Journal of Psychology”, 64(3), s. 314-324. Pozyskano z <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/sjop.12887>
- Mrozowicz-Wrońska M., 2023, *Mechanizmy obronne w zaburzeniach afektywnych – stan wiedzy*, „Psychiatria Polska”, 57(1), s. 197-206. Pozyskano z <https://www.psychiatriapolska.pl/Defense-mechanisms-in-affective-disorders-the-state-of-the-art,145919,0,1.html>
- Silvanto J. i Nagai Y., 2025, *How interoception and the insula shape mental imagery and aphantasia*, „Brain Topography”, 38(1), s. 27. Pozyskano z <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39912831/>
- Stoltenberg J.M., 2025, *Understanding the relationship between aphantasia and post-traumatic stress disorder*, praca doktorska, Alliant International University. Pozyskano z https://www.researchgate.net/publication/384196726_Understanding_the_relationship_between_aphantasia_and_PTSD
- Tomalski R. i Pietkiewicz I.J., 2020, *Złożony zespół stresu pourazowego - przełom w leczeniu zaburzeń osobowości*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, 20(1), s. 54-60.

- Pozyskano z <https://www.psychiatria.com.pl/index.php/issues/2019-vol-20-no-1/zl-ozony-zespol-stresu-pourazowego-przelom-w-leczeniu-zaburzen-osobowosci>
- Wittmann B.C. i Şatirer Y., 2022, *Decreased associative processing and memory confidence in aphantasia*, „Learning & Memory”, 29(11), s. 412-420. Pozyskano z https://www.researchgate.net/publication/364363955_Decreased_associative_processing_and_memory_confidence_in_aphantasia
- Zeman A., 2024, *Aphantasia and hyperphantasia: Exploring imagery vividness extremes*, „Trends in Cognitive Sciences”, 28(5), s. 467-480. Pozyskano z <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38548492/>
- Zeman A. i in., 2010, *Loss of imagery phenomenology with intact visuo-spatial task performance: A case of “blind imagination”*, „Neuropsychologia”, 48(1), s. 145-155. Pozyskano z <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19733188/>.
- Zeman A., Dewar M. i Della Sala S., 2015, *Lives without imagery - Congenital aphantasia*, „Cortex” 73, s. 378-380. Pozyskano z <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26115582/>
- Zeman, A. i in., 2026, *Rendering aphantasia into the social realm*, „Trends in Cognitive Sciences”. Pozyskano z <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/41565501/>.



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

DOMINIK WASILEWSKI

Student I roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, studia jednolite magisterskie
Koło Naukowe Studentów Pedagogiki Wczesnej Edukacji
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
First-year student of Pre-school and Early School Education, long-cycle master's programme
Scientific Circle of Early Education Students
Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw

Medialna przygoda pedagogów: przygotowanie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do prowadzenia zajęć z edukacji medialnej

Educators' Media Journey: Preparing Early School Education Teachers to Deliver Media Education

Summary: The article examines how well early school education teachers are prepared to deliver media education. The study sought to determine whether teachers understand the concept of media education, possess the necessary digital competences and teach media education in practice. The findings show that 88.2% of respondents are familiar with the concept, but only slightly more than half believe that they have the competences required to teach it. The respondents identified verifying information in the media and understanding the impact of new technologies on everyday life as the most important topics. The conclusions highlight the need to strengthen media-education provision and introduce systematic teacher training.

Keywords: media education, early school education, digital competences, teacher

Wstęp

Dynamiczny rozwój technologii cyfrowych i ich rosnąca obecność w codziennym życiu sprawiają, że edukacja medialna staje się jedną z kluczowych dziedzin współczesnej pedagogiki. Dzisiaj media, zarówno tradycyjne, jak i cyfrowe, są podstawowym kanałem komunikacji i źródłem informacji. W takich warunkach konieczne jest przygotowanie uczniów do świadomego, krytycznego i odpowiedzialnego korzystania z nich już od najmłodszych lat. Ujął to także Janusz Morbitzer, pisząc: „Edukacja medialna jest dla współczesnego człowieka koniecznością, gdyż informacje o otaczającej nas rzeczywisto-

ści czerpiemy głównie z przekazów medialnych i ich rozumienie oraz umiejętność przekształcania w użyteczną wiedzę decydują o rozumieniu świata” (Morbitzer 2016: 25).

Równocześnie rośnie znaczenie kompetencji medialnych i cyfrowych nauczycieli, którzy odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu umiejętności uczniów. W tym artykule zbadano poziom przygotowania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do prowadzenia zajęć z edukacji medialnej. Analizowano zarówno ich wiedzę, jak i deklarowane kompetencje oraz praktykę dydaktyczną. Badanie to wpisuje się w szerszy kontekst zmian w systemie oświaty, rosnących wymagań wobec nauczycieli oraz wyzwań wynikających z cyfrowej transformacji edukacji.

Edukacja medialna i jej cele

W ostatnich latach coraz częściej mówi się o edukacji medialnej oraz podkreśla się jej znaczenie w wychowaniu i edukacji dzieci i młodzieży. Jednakże jest ona dla wielu zagadnieniem jeszcze nieznanym, a w procesie dydaktyczno-wychowawczym pojawia się zbyt rzadko.

Media, jednakże, są także szerokim pojęciem, które czasami trudno zrozumieć. Próbując zdefiniować *media*, najczęściej uwzględnia się łacińskie pochodzenie tego słowa, stąd mamy też określenie *środków masowego przekazu*. Tworzą one przeróżne kanały medialne, które następnie tworzą komunikaty. Takimi kanałami medialnymi są: radio, film, telewizja, prasa, internet. Na potrzeby między innymi pedagogiki zamiast *środków masowego przekazu* używa się określenia *media* (Strykowski et al. 2008: 58).

Edukacja medialna zaś to dziedzina interdyscyplinarna, która łączy w sobie teorię oraz praktykę. Teoria porusza tematy, rozwiązania dydaktyczne oraz psychoedukacyjne, a praktyka mówi o wyzwaniach życia codziennego oraz współczesności jak np. nowoczesne technologie (Ogonowska 2013: 10). Można też powiedzieć, że edukacja medialna ma za zadanie przekazać wiedzę, jak mądrze korzystać z mediów oraz informacje na temat używania ich jako medium poznania prawdy o świecie oraz o sobie (Juszczak-Rygałło 2015: 93).

W dzisiejszych czasach, gdzie technologia jest wszechobecna, a styczność z nią mamy najczęściej już od dziecięcych lat, staje się ona elementem nierozłącznym od rzeczywistości. Świadomość tego istniała już w 2012 r., kiedy to Piotr Czerski w manifestie *My, dzieci sieci* pisał: „Sieć nie jest dla nas czymś zewnętrznym wobec rzeczywistości, ale jej równoprawnym elementem: niewidoczną, ale stale obecną warstwą przenikającą się z przestrzenią fizyczną” (Czerski 2012).

Z tego względu, edukacja medialna powinna odbywać się już na etapie wczesnoszkolnym czy nawet przedszkolnym. Dziecko ma kontakt z mediami na co dzień, coraz częściej także w środowisku oświatowym. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz przedszkolnym mają tak mocny związek z mediami, że pominięcie edukacji medialnej w programie nauczania na tym etapie edukacji byłoby późniejszym utrudnieniem dla uczniów w przyswajaniu wiedzy opartej na komunikacji jednostronnej (Ogonowska 2013: 240).

Nauczyciele powinni też wiedzieć, w jakim celu uczą edukacji medialnej. Można wydzielić głównie dwa cele edukacji medialnej (Strykowski 2003: 120): przygotowanie do odczytywania komunikatów medialnych w sposób świadomy oraz krytyczny i rozwija-

nie umiejętności posługiwania się mediami w sposób praktyczny jako narzędziem w pracy intelektualnej, komunikacji oraz poszerzaniu wiedzy we własnym zakresie.

Mając to na uwadze, wskazujemy, że celami edukacji medialnej są: rozwijanie zdolności do krytycznego i odpowiedzialnego myślenia, umiejętności analizy komunikatów medialnych, zdolności do wyszukiwania informacji oraz ich weryfikacji, świadomości zalet i wad nowych technologii, umiejętności wykorzystywania mediów do tworzenia własnych komunikatów medialnych i przekazywania pomysłów.

Kompetencje cyfrowe nauczycieli i stan dotychczasowych badań

Edukacja medialna oraz kompetencje cyfrowe mogą być ze sobą mylone. Edukacja medialna jest procesem rozwijania kompetencji medialnych, czyli konkretnego zestawu umiejętności (Ogonowska 2015: 77). W celu sprawnego i rzetelnego przeprowadzenia zajęć dydaktycznych z edukacji medialnej nauczyciel musi posiadać tego rodzaju kompetencje. Są one ważne ze względu na konieczność zdolności do analizy samych mediów pod względem ich przydatności w dydaktyce (Nowicka 2021: 186).

Według raportu Komisji Europejskiej „Edukacja cyfrowa w szkołach w Europie” (2019) Polska jest jednym z krajów, który uznaje kompetencje cyfrowe jako kompetencje podstawowe oraz wymagane w przygotowaniu do zawodu nauczyciela. Nauczyciel powinien posiadać wiedzę, jak integrować technologie cyfrowe ze swoją codzienną praktyką zawodową oraz umiejętnością korzystania z tych technologii.

W 2025 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej wydało zestaw wytycznych dla nauczycieli o nazwie *Ogólne Standardy kompetencji cyfrowych (podstawowych i zaawansowanych) nauczycieli*. Powstały one na bazie komunikatu Komisji Europejskiej z 2018 o nazwie *Plan działania w dziedzinie edukacji cyfrowej na lata 2021-2027*. Wytyczne ministerialne wymieniają sześć głównych obszarów kompetencji cyfrowych:

1. Bezpieczne dane, współpraca i komunikacja w środowisku cyfrowym.
2. Rozwiązywanie problemów, praca z informacją i danymi, wykorzystywanie i rozumienie sztucznej inteligencji.
3. Posługiwanie się urządzeniami cyfrowymi i praca w sieci.
4. Elektroniczne zasoby edukacyjne oraz własne e-materiały.
5. Metodyczne aspekty aktywizującego kształcenia z wykorzystaniem technologii.
6. Profesjonalny rozwój nauczyciela.

Zgodnie z wytycznymi, nauczyciel powinien mieć wszystkie obszary kompetencyjne opanowane przynajmniej na poziomie podstawowym. W każdym z tych obszarów są zawarte konkretne kompetencje, jak np. z zakresu bezpieczeństwa dzieci w sieci, przeciwdziałania dezinformacji, rozwiązywania problemów z użyciem różnego rodzaju technologii, obsługi komunikatorów i aplikacji edukacyjnych.

Znaczenie kompetencji medialnych podkreślono również w wymogach dla studentów kierunków pedagogicznych (Rozporządzenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela Dz.U. 2019 poz. 1450): w wyniku kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, student powinien znać „sposoby organizowania przestrzeni klasy szkolnej, z uwzględnieniem zasad projektowania uniwersalnego: [...] pomoce dydaktycz-

ne – dobór i wykorzystanie zasobów edukacyjnych, w tym elektronicznych i obcojęzycznych, edukacyjne zastosowania mediów [...]; potrzebę wyszukiwania, adaptacji i tworzenia elektronicznych zasobów edukacyjnych i projektowania multimedialnych”.

Z kolei Wacław Strykowski wraz z Justyną Strykowską-Nowakowską (2027: 39) opracowali na podstawie innych wymagań oraz standardów pięć pożądanых kompetencji medialno-informatycznych. Są to kompetencje z obszarów:

- wiedzy o komunikowaniu,
- języka mediów,
- odbioru komunikatów medialnych,
- wykorzystania mediów w pracy edukacyjnej,
- stosowania narzędzi informatycznych do tworzenia komunikatów medialnych.

Te obszary mówią o kompetencjach, które polegają na interpretowaniu przekazów, komunikatów medialnych, umiejętnościach wykorzystywania mediów w dydaktyce i wychowaniu, tworzeniu przekazów medialnych, jak np. prezentacji, grafik komputerowych, stron internetowych.

Patrząc na to, jak zmienia się otaczający nas świat, kadra pedagogiczna powinna nadążać za tymi zmianami oraz modyfikować podejście metodyczne, uwzględniając chociażby rozwój technologiczny.

W głównej mierze w dotychczasowych badaniach pod względem kompetencji medialno-cyfrowych respondentami byli studenci kierunków pedagogicznych. Wacław Strykowski oraz Justyna Strykowska-Nowakowska (2017) skoncentrowali uwagę na kompetencjach medialno-informatycznych studentów Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ich wyniki badań wskazują, że studenci mają świadomość w zakresie kompetencji medialno-informatycznych jako wiedzy humanistycznej oraz technicznej, jednakże mają też pewne problemy ze zrozumieniem samego słowa *kompetencje*. Wśród pięciu wymienionych obszarów badani najlepiej sobie radzili z odbieraniem mediów oraz ich interpretacją.

Ewelina Rzońca i Tomasz Warchoł (2024) na podstawie swoich badań wysnuli wnioski, że studenci kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna mają problem ze zrozumieniem bardziej abstrakcyjnych zagadnień w programowaniu jak np. *zmienne* czy *pętle*. Innym wnioskiem jest, że w trakcie realizacji programu studiów pedagogicznych skupia się bardziej na metodach nauczania edukacji medialnej niż na kompetencjach technologicznych. Autorzy proponują zwiększyć ilość godzin nauczania z zakresu programowania.

Metodologia badań

Pierwszym etapem badań pedagogicznych jest sformułowanie przedmiotu badań. W zaprojektowanym badaniu jest nim przygotowanie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do prowadzenia edukacji medialnej.

Kolejny krok to przedstawienie celów – teoretycznego i praktycznego. Celem teoretycznym badania jest diagnoza i omówienie przygotowania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do prowadzenia edukacji medialnej.

Celem praktycznym zaś jest sformułowanie przesłanek do pracy pedagogicznej z zakresu edukacji medialnej na I etapie edukacyjnym.

Głównym problemem badawczym jest pytanie: Jak nauczyciele oceniają swoje przygotowanie do prowadzenia zajęć z edukacji medialnej?

Na podstawie przeglądu literatury i własnych wniosków można wysunąć następujące szczegółowe pytania badawcze:

1. Jak nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej oceniają swoją wiedzę o edukacji medialnej?
2. Posiadanie jakich kompetencji cyfrowych deklarują nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej?
3. Jakie tematy – zdaniem nauczycieli wczesnoszkolnych – należy podejmować na zajęciach z edukacji medialnej?

Na metodę badań wybrano sondaż diagnostyczny, techniką zaś był wywiad. Narzędziem badawczym był kwestionariusz wywiadu, który zawierał 15 pytań, z czego dwa dotyczyły wieku oraz doświadczenia pedagogicznego osób biorących udział w badaniu.

Badanie zostało przeprowadzone na grupie 17 nauczycieli z całej Polski za pomocą środków na odległość. Średnia wieku nauczycieli biorących udział w badaniu wyniosła 42 lata, a średnie doświadczenie zawodowe wyniosło 15 lat.

Analiza wyników badań

Wyniki badań zostały omówione w trzech obszarach, które odpowiadają problemom szczegółowym:

Wiedza nauczycieli o edukacji medialnej

W tym obszarze badawczym zdecydowano się sprawdzić świadomość istnienia edukacji medialnej przez nauczycieli, wiedzę o zagadnieniach istniejących w ramach edukacji medialnej oraz wiedzę o celach edukacji medialnej.

Zgodnie z odpowiedziami, 88,2% nauczycieli odpowiedziało twierdząco na pytanie, czy spotkało się wcześniej z terminem „edukacja medialna”. Tylko 11,8% nauczycieli odpowiedziało przecząco. Prawie 60% nauczycieli poznało pojęcie edukacji medialnej, czytając artykuły prasowe. Pozostali nauczyciele zostali zaznajomieni z edukacją medialną na studiach, szkoleniach, na konferencjach naukowych. Jeden nauczyciel dowiedział się o edukacji medialnej w środowisku zawodowym.

Na pytanie o zainteresowanie edukacją medialną 41,2% badanych wykazało neutralne podejście do edukacji medialnej, 23,5% nauczycieli wskazało, że interesuje się edukacją medialną, a 23,5% bardzo interesuje się. Z kolei 11,8% badanych nie interesuje się edukacją medialną. W pytaniu o słowa kojarzące się z edukacją medialną nauczyciele mogli wymienić maksymalnie 5 słów. Najczęściej pojawiały się takie wyrażenia jak: *bezpieczeństwo w sieci, media, media społecznościowe, internet, komputer, higiena cyfrowa*.

W ostatnim pytaniu z tego obszaru nauczyciele na pytanie, jakie są według nich cele edukacji medialnej, wskazywali głównie świadome korzystanie z internetu, krytyczne myślenie czy kreatywne zastosowanie nowych technologii i narzędzi.

Kompetencje nauczycieli do prowadzenia edukacji medialnej

Z obszaru kompetencji do prowadzenia edukacji medialnej zostało sprawdzone, jakie jest podejście nauczycieli do ich kompetencji medialnych, jak oceniają własne kompetencje cyfrowe oraz kompetencje do prowadzenia edukacji medialnej.

Prawie 71% respondentów ocenia swoje zdolności obsługi technologii na poziomie średnim oraz dobrym, natomiast 29,4% respondentów ocenia swoje zdolności bardzo dobrze. Z kolei 47,1% respondentów uważa, że nie posiada odpowiednich kompetencji do prowadzenia zajęć z edukacji medialnej, a 52,9% uważa, że posiada odpowiednie kompetencje, aby prowadzić zajęcia z edukacji medialnej. Co więcej, 75% respondentów, którzy uważają, że nie posiadają odpowiednich kompetencji do prowadzenia zajęć z edukacji medialnej, jest gotowych do przejścia dodatkowych kursów przygotowujących do prowadzenia zajęć edukacji medialnej, pozostałe 25% respondentów nie jest do tego gotowych.

Na pytanie o posiadane kompetencje medialne wszyscy nauczyciele twierdzą, że posiadają jedną lub więcej z tych kompetencji: umiejętność wyszukiwania i organizowania informacji, zdolność do obsługi nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz krytycznej oceny zawartości mediów. Grupa 41,2% badanych uważa, że umie wykorzystywać umiejętności do tworzenia autorskich przekazów, a 23,5% jest zdolnych do wykorzystywania mediów w celach autoekspresji. Tylko 1 nauczyciel stwierdził, że potrafi bezpiecznie posługiwać się mediami.

Z kolei na pytanie, które z kompetencji medialnych dla nich jako nauczycieli są istotne, prawie 90% nauczycieli twierdzi, że krytyczna ocena zawartości mediów oraz umiejętność wyszukiwania i organizowania informacji są kompetencjami istotnymi. Natomiast 58,8% uznaje, że zdolność obsługi nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych jest istotną kompetencją. 35,3% odpowiadających uważa wykorzystywanie umiejętności do tworzenia autorskich przekazów za istotne, a 29,4% wykorzystywanie mediów w celach autoekspresji. Ponownie tylko 1 nauczyciel wskazał bezpieczne posługiwanie się mediami jako istotną kompetencję medialną.

Tematyka zajęć z edukacji medialnej

W obszarze tematyki zajęć z edukacji medialnej zostało uwzględnione, czy nauczyciele prowadzą zajęcia z edukacji medialnej, a jeśli tak, jakie tematy poruszają oraz jakie tematy są istotne dla nich.

Na początku 58,8% badanych nauczycieli wskazało, że nie prowadzi zajęć z edukacji medialnej. Nauczyciele prowadzący zajęcia z edukacji medialnej uwzględniali następujące tematy: wpływ nowych technologii na życie codzienne (35,8% respondentów), sposoby weryfikacji treści w sieci (41,2%). Z kolei temat wykorzystywania mediów w celu pozyskiwania informacji był poruszany przez 17,6% nauczycieli. Najmniej popularnymi tematami, poruszonymi przez w sumie prawie 20% badanych, były tematy o sposobach wyrażania samego siebie z wykorzystaniem nowych mediów, metodzie wykorzystywania mediów w celu aktywnego udziału w społeczeństwie oraz higienie cyfrowej. Jeden nauczyciel okazjonalnie przekazywał informacje dotyczące edukacji medialnej dzieciom w wieku przedszkolnym.

Wśród tematów, które nauczyciele uważają za ważne do omówienia na zajęciach, ok. 85% wskazywało tematy dotyczące weryfikacji treści w mediach oraz wpływu nowych

technologii na życie codzienne. Z kolei o tym, jak wykorzystywać media w celach pozyskiwania informacji, chce uczyć prawie 60% nauczycieli. Tematy dotyczące sposobów wyrażania samego siebie z wykorzystaniem nowych mediów oraz metod wykorzystywania mediów w celu aktywnego udziału w społeczeństwie zostały wskazane jako tematy warte podjęcia w ramach edukacji medialnej przez ok. połowę nauczycieli. Najmniej popularne tematy (wskazało jedynie prawie 20% badanych nauczycieli) dotyczyły bezpiecznego wchodzenia w interakcje z mediami, zagrożeń w świecie medialnym, plagiatu oraz cyberbezpieczeństwa i higieny cyfrowej.

Dyskusja i wnioski

Z wyników badań można wywnioskować, że edukacja medialna jest znana nauczycielom, jednakże w większości jest to znajomość tylko powierzchowna. Widać to w pytaniu o skojarzenia związane z edukacją medialną: kojarzy się ona tylko z technologiami cyfrowymi, wykluczając inne środki medialne, jak: radio, prasa, telewizja. Jednakże wszyscy badani nauczyciele pomimo tego dobrze wskazali cele edukacji medialnej.

Ciekawą rzeczą jest samodzielna ocena zdolności obsługi technologii. Żadna osoba badana nie wskazała, że jej zdolności są złe bądź bardzo złe. Są to oczywiście odpowiedzi deklaratywne, jednak można to uznać za wynik nagłego przejścia na nauczanie zdalne w czasie pandemii COVID-19 w latach 2020-2023. Nauczyciele musieli wtedy w bardzo szybkim tempie samodzielnie nauczyć się nowych technologii, które były wymagane do prowadzenia zajęć zdalnych.

Pomimo zgłoszenia posiadania odpowiednich kompetencji medialnych prawie połowa nauczycieli uważa, że nie są zdolni do prowadzenia edukacji medialnej. Może tak być z powodu małego zrozumienia edukacji medialnej oraz posiadanych kompetencji medialnych, które są wymagane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Natomiast badani nauczyciele jednogłośnie są chętni do poszerzania wiedzy z edukacji medialnej, co daje nadzieję na zmianę tego stanu.

Warto zaznaczyć, że badani nauczyciele najchętniej prowadzą oraz chcą prowadzić zajęcia dotyczące weryfikacji informacji w sieci oraz wpływu nowych technologii na życie codzienne. W dzisiejszych czasach, gdzie wszechobecna jest dezinformacja, *fake news* czy manipulacje oraz asystenci cyfrowi, agenci sztucznej inteligencji (*AI agents*) oraz czaty *AI*, te tematy są ważne i istotne w perspektywie dalszej przyszłości w celu budowania większej świadomości skutków tych działań oraz technologii.

W celu poprawy stanu aktualnego powinno się zwiększyć zakres nauczania z edukacji medialnej na kierunkach pedagogicznych oraz dla starszej kadry nauczycielskiej powinny odbyć się organizowane centralnie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej odpowiednie szkolenia, kursy doszkalające oraz wykłady dotyczące edukacji medialnej, aby na bieżąco aktualizować wiedzę nauczycieli z zakresu edukacji medialnej. Widać też to po nauczycielach, którzy samodzielnie się kształcili z zakresu edukacji medialnej, jednakże bez pewności prawidłowego nauczania się zagadnień, kompetencji czy ogólnie wiedzy (Wójcik 2025: 150).

Bibliografia

- Czerski P., 2012, *My, dzieci sieci*, „Dziennik Bałtycki”. Pozyskane z <https://dziennikbaltycki.pl/pisarz-piotr-czerski-my-dzieci-sieci/ar/506821> (data dostępu: 06.03.2026).
- European Commission (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: On the Digital Education Action Plan (COM/2018/22 final)*. European Commission. Pozyskane z <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN> (data dostępu: 09.03.2026).
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency (2019). *Edukacja cyfrowa w szkołach w Europie*. Publications Office of the European Union. Pozyskane z <https://data.europa.eu/doi/10.2797/97721> (data dostępu: 09.03.2026).
- Juszczyk-Rygałło J., 2015, *Wczesnoszkolna edukacja medialna jako wprowadzenie do edukacji całościowej*. „Pedagogika. Studia i Rozprawy”, t. 24, s. 89-99. Pozyskano z <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=495307> (data dostępu: 06.03.2026).
- Nowicka E., 2021, *Nauczyciel edukacji medialnej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 40, z. 2, s. 181-192. Pozyskano z <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2021.40.2.181-192> (data dostępu: 08.03.2026).
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2025, *Ogólne Standardy kompetencji cyfrowych (podstawowych i zaawansowanych) nauczycieli*. Pozyskane z <https://efs.men.gov.pl/wp-content/uploads/2025/12/Zalacznik-nr-10-Ogolne-Standardy-dla-nauczycieli-kompetecje-cyfrowe.pdf> (data dostępu: 09.03.2026).
- Morbitzer J., Walter N. (red.), 2016, *Zanurzeni w mediach. Konteksty edukacji medialnej*, Poznań. Pozyskane z: <https://repozytorium.amu.edu.pl/items/e69ac8c4-bb55-421e-9dda-7570363c61a3> (data dostępu: 16.03.2026).
- Ogonowska A., 2013, *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*. Pozyskano z <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/4319> (data dostępu: 06.03.2026).
- Ptaszek G., 2019, *Edukacja medialna 3.0: krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big data i algorytmizacji*. Pozyskano z <https://open.icm.edu.pl/items/a618fea6-ea5a-494c-98c4-d72106790c2a> (data dostępu: 08.03.2026).
- Rzońca E., Warchoń T., 2024, *Preparing Pedagogy Students for Teaching Programming in Early Childhood Education*, „International Journal of Research in E-learning”, 10(2), s. 1-20. Pozyskano z <https://doi.org/10.31261/IJREL.2024.10.2.09> (data dostępu: 09.03.2026).
- Strykowski W., Kąkolewicz M., Ubermanowicz S., 2017, *Kompetencje nauczycieli edukacji medialnej*, „Neodidagmata”, 29/30, s. 55-75. Pozyskano z <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2017.36.4.33> (data dostępu: 06.03.2026).
- Strykowski W., Strykowska-Nowakowska J., 2017, *Kompetencje medialno-informatyczne przyszłych nauczycieli*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 36, z. 4, s. 33-48. Pozyskano z <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2017.36.4.33> (data dostępu: 09.03.2026).
- Wójcik W., 2025, *Kompetencje cyfrowe nauczycieli wczesnej edukacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 60(1), s. 144-155. Pozyskano z <https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.11> (data dostępu: 14.03.2026).



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

KATARZYNA WOJEWODA

Studentka III roku pedagogiki środowiskowej i animacji społeczności lokalnych, studia I stopnia

Studenckie Naukowe Koło Pedagogów Społecznych „Liczy się człowiek”

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Third-year student of Community Pedagogy and Local Community Animation, first-cycle programme

“Liczy się człowiek” Student Scientific Circle of Social Pedagogues

Adam Mickiewicz University, Poznań

Wirtualne zagrożenia, realne skutki – pedagogiczne podejście do profilaktyki

Virtual Threats, Real Consequences: A Pedagogical Approach to Prevention

Summary: The article addresses how children and adolescents function in cyberspace, with particular emphasis on online threats and their psychosocial consequences. Its aim is to analyse selected phenomena, including internet addiction, cyberbullying and disinformation, and to highlight the importance of preventive measures from a pedagogical perspective. The study is based on an analysis of the relevant literature and available research findings. The synthesis demonstrates the need for systemic educational measures, the development of digital competences, and stronger cooperation between families and schools.

Keywords: cyberspace, pedagogical prevention, virtual threats, young people, digital competences

Wprowadzenie

Współczesna rzeczywistość technologiczna jest dostępna szerokiemu gronu użytkowników, w tym również dla dzieci oraz nastolatków. Internet stał się nie tylko narzędziem, ale pełnoprawnym środowiskiem socjalizacji. Obecnie dzieci i młodzież dorastają w świecie, w którym rzeczywistość wirtualna przenika się z realną. Cyberprzestrzeń stała się integralnym elementem codziennego życia. Internet, media społecznościowe oraz różnego rodzaju platformy komunikacyjne pełnią dziś istotną rolę w procesie socjalizacji, zdobywania wiedzy oraz budowania relacji społecznych. Oczywiście nie dotyczy to tylko i wyłącznie dzieci. Osoby dorosłe również wykazują zainteresowanie rozwojem technologii cyfrowych oraz aktywnie korzystają z zasobów środowiska wirtualnego, nie zawsze

w pełni dostrzegając konsekwencje i potencjalne zagrożenia związane z ich codziennym użytkowaniem. Istotne jest zwrócenie uwagi na wybrane aspekty korzystania z mediów cyfrowych zarówno przez osoby dorosłe, jak i przez dzieci pozostające pod ich opieką. Poza zagrożeniami, środowisko cyfrowe stwarza młodym ludziom wiele możliwości rozwoju, dostępu do informacji oraz uczestnictwa w kulturze i życiu społecznym. Jednocześnie wiemy, że dynamiczny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych niesie ze sobą nowe wyzwania pedagogiczne, a także zagrożenia, które mogą wpływać na funkcjonowanie psychospołeczne młodego pokolenia.

W literaturze przedmiotu coraz częściej zwraca się uwagę na zagrożenia wirtualne, wśród których wymienić można: cyberprzemoc, uzależnienia od Internetu i mediów społecznościowych, kontakt z nieodpowiednimi treściami czy manipulacją informacyjną. Środowisko internetowe charakteryzuje się specyficznymi mechanizmami funkcjonowania, które sprawiają, że negatywne doświadczenia w przestrzeni cyfrowej mogą w istotny sposób oddziaływać na rozwój emocjonalny i społeczny młodych ludzi. Anonimowość użytkowników, łatwość rozpowszechniania treści oraz brak bezpośredniej kontroli dorosłych stanowią wyzwania dla użytkowników. W konsekwencji wirtualne zagrożenia mogą prowadzić do bardzo poważnych skutków, takich jak obniżenie dobrostanu psychicznego, trudności w relacjach rówieśniczych czy problemy w funkcjonowaniu szkolnym.

Refleksje zawarte w artykule będą oscylować wokół możliwości przeciwdziałania negatywnym zjawiskom występującym w przestrzeni wirtualnej. Pedagogika jako dyscyplina zajmująca się procesem wychowania odgrywa istotną rolę w kształtowaniu działań profilaktycznych oraz edukacyjnych, które mogą ograniczać skalę zagrożeń i wzmacniać kompetencje młodych użytkowników Internetu. Profilaktyka w tym obszarze powinna obejmować działania zarówno w środowisku rodzinnym, szkolnym oraz szerszym otoczeniu społecznym. W związku z tym pedagogika powinna adaptować swoje działania do zmieniających się uwarunkowań technologicznych. Faktem staje się wielość światów (realnego i cyberrealnego), w których żyje współczesne dziecko (Skubisz 2021: 87-88). W związku z tym potrzebne są więc wielopoziomowe transformacje przestrzeni edukacyjnej i profilaktycznej. Pełne ograniczenie obecności młodych ludzi w sieci nie okaże się skutecznym rozwiązaniem. Przed nauczycielami oraz rodzicami stoi ważne zadanie, ale także dylematy do rozstrzygnięcia. Mianowicie, należy odnaleźć odpowiedź na pytanie, w jaki sposób chronić dzieci przed skutkami nadmiernego uczestnictwa w świecie wirtualnym (Śliwerski 2016: 38).

Cel pracy

Celem niniejszego artykułu jest analiza wybranych zagrożeń występujących w przestrzeni wirtualnej oraz ich konsekwencji dla funkcjonowania dzieci i młodzieży. Szczególna uwaga zostanie poświęcona pedagogicznemu podejściu do działań profilaktycznych, które mogą wspierać młodych ludzi w bezpiecznym i odpowiedzialnym korzystaniu z przestrzeni cyfrowej. Pedagodzy w swojej pracy powinni uwzględniać współczesne uwarunkowania technologiczne oraz wykorzystywać dostępne narzędzia cyfrowe w procesie edukacyjnym. Jednocześnie nadmierne przenoszenie aktywności uczniów do prze-

strzeni wirtualnej może wiązać się z określonymi zagrożeniami dla ich rozwoju (Skubisz 2021: 88-89).

Cyberprzestrzeń – kiedy granica się zaciera

W literaturze przedmiotu często wskazywanym zagrożeniem jest rozmycie granic pomiędzy rzeczywistością a światem wirtualnym. Młodzi użytkownicy mogą doświadczać trudności adaptacyjnych po długotrwałej ekspozycji na treści dostępne w Internecie. Jak zauważa J. Skubisz, oba te światy często zaczynają funkcjonować w świadomości użytkowników jako wzajemnie przenikające się rzeczywistości. Świat nierzeczywisty jest równie mocno przeżywany, odbierany jako równie ważny i prawdziwy (Skubisz 2021: 89-90). Nie jest to jednak świat rzeczywisty, gdyż jego ontologiczny status pozostaje odmienny od statusu rzeczywistości materialnej. Oczywiście konsekwencje są realne i bezdyskusyjnie prawdziwe w życiu realnym (Śliwerski 2016: 29). Sylwester Bębas wskazuje uczestnictwo dzieci w Internecie jako nowe, niebezpieczne, źródło patologii (m.in. infoholizmu). Sprzyja temu poczucie anonimowości oraz pozornego bezpieczeństwa, które może prowadzić do przekonania o braku odpowiedzialności za podejmowane działania (Bębas 2011: 7).

Cyberprzestrzeń definiowana jest w literaturze na wiele sposobów. Jedną z definicji przywoływanych przez Joannę Skubisz jest „wirtualność nieograniczona przestrzenią i czasem, tj. matematycznie uporządkowane kodem binarnym abstrakcyjne formy rzeczywistości.” (Skubisz 2021: 90). Za słownikiem języka polskiego wirtualność definiuje się dwojako w perspektywie filozoficznej oraz informatycznej. *Wirtualny* to „stworzony w ludzkim umyśle, ale prawdopodobnie istniejący w rzeczywistości lub mogący zaistnieć”; „wykreowany na ekranie komputera, telewizora, ale tak realistyczny, że wydaje się rzeczywisty” (*Słownik języka polskiego* PWN 2023). Piotr Sitarski wskazuje, iż rzeczywistość wirtualna posiada wiele cech świata rzeczywistego, z wyjątkiem fizycznego istnienia (Sitarski 2002: 139). Pomimo braku fizycznego istnienia skutki użytkowania, a w tym problemy, są realne. Oprócz dostępu do informacji, możliwości wyrażania swoich poglądów, opinii, prowadzenia dialogu z innymi ludźmi, cyberprzestrzeń coraz częściej staje się również miejscem ucieczki od problemów występujących w świecie realnym. Pozwala to na uniknięcie niewygodnych rozmów, komentarzy, pytań, ale też samego kontaktu z drugim człowiekiem. Powstaje przestrzeń, w której internauci mogą ukryć się w sieci i stworzyć swojego awatara zgodnie z ich aktualnymi potrzebami (Szpunar 2012; Burszta 2003: 175).

Jak wskazuje Andrzej W. Nowak (2020: 30-31) dawniej Internet postrzegany był jako innowacja. Kontrola nie była prowadzona w takim samym stopniu, jak w przypadku prasy czy telewizji. W konsekwencji Internet stał się „infrastrukturą lęku”. Nieustanna poгон za klikalnością, fałszywe informacje, które każdy może zamieścić w dowolnym momencie, możliwość debat w formie komentarzy w szczególności w mediach społecznościowych, sprawiają, że Internet staje się podstawowym generatorem lęku. W związku z tym zmagania dzisiejszej młodzieży różnią się od trudności ich rodziców w okresie adolescencji. Rozbieżności te wynikają głównie ze współczesnego oddziaływania mediów na życie młodych osób. Pokolenie rodziców współczesnych dzieci nie doświad-

czało konsekwencji wynikających z użytkowania Internetu, ponieważ nie był on szeroko dostępny. Wskutek tego wielu współczesnych dorosłych ma niską świadomość w zakresie ich występowania. W wielu przypadkach rodzice nie są w pełni świadomi skali oraz konsekwencji tych zjawisk (Wojtkowiak, Praszek, Klimczyk-Miśtał 2025: 23). Świadomość rodziców dotycząca konsekwencji użytkowania nowych technologii, w większości przypadków, jest niepełna. Nie zawsze dostrzegają oni, że m.in. telewizja, komputer, Internet czy telefon komórkowy, ale też współczesne roboty, mogą być źródłem patologii i uzależnień. Wśród rodziców oraz nauczycieli występować mogą trudności w diagnozowaniu uzależnień od Internetu. Dotyczy to także kwestii adekwatnego reagowania oraz rozpoznawania pierwszych symptomów uzależnień (Bębas 2011: 8-9). Znaczna część wspomnianych problemów i zjawisk patologicznych wynika z nieprawidłowego korzystania z mediów. W konsekwencji mogą pojawiać się destrukcyjne zmiany w różnych obszarach funkcjonowania dziecka. Wśród występujących zagrożeń można wskazać na kwestię ogólnego stanu zdrowia, w tym występowania chorób oczu, układu nerwowego, kręgosłupa, wad postawy. Dezintegracji ulega także organizacja dnia, która często zostaje podporządkowana nadmiernemu korzystaniu z Internetu, co warunkuje przyswajanie nieprawidłowych nawyków korzystania ze świata wirtualnego. Zjawiska te stanowią konsekwencję nieprawidłowych relacji pomiędzy dzieckiem a mediami cyfrowymi (Bębas 2011: 5-6). Należy podkreślić, że wskazane trudności mogą mieć długofalowe konsekwencje dla funkcjonowania dziecka w kolejnych etapach życia. Zmiana stylu życia dotyczy podejmowania nowych aktywności, wyznaczania priorytetów, ale też spędzania wolnego czasu. Zmiana może być szczególnie trudna, a w skrajnych przypadkach nawet niemożliwa bez pomocy specjalisty. Poświęcenie dużej ilości czasu na kreowanie i narrację siebie w Internecie, ale też konsumowanie treści internetowych zabiera nastolatkom czas na sport, spotkania z rówieśnikami, czy rozwój swoich zainteresowań (Wojtkowiak, Praszek, Klimczyk-Miśtał 2025: 24). Niekontrolowane, zmasowane treści internetowe, w których powstają mieszanki faktów, mitów, realistycznie generowanych obrazów przez systemy sztucznej inteligencji, powodują, że wirtualny świat wydaje się czasem bardziej realny niż rzeczywistość (Bębas 2011: 6-7). Kolejnym, problematycznym aspektem w zlewającej się rzeczywistości z technologią jest sposób traktowania przez człowieka urządzeń multimedialnych. W literaturze wskazuje się, że młodzi użytkownicy zaczynają funkcjonować w ścisłej relacji z urządzeniami cyfrowymi, które stają się integralnym elementem ich codziennego funkcjonowania. Stają się przysłowiową hybrydą umysłu, psychiki, ciała i urządzenia technicznego, jakim jest komputer, telefon, telewizja (por. Koczy 2009: 112-134).

Współczesna cyberprzestrzeń staje się zatem jednym z kluczowych środowisk funkcjonowania młodego człowieka. To właśnie w niej realizowane są liczne procesy komunikacyjne, edukacyjne oraz społeczne, które jeszcze kilkanaście lat temu odbywały się głównie w przestrzeni rzeczywistej, a przede wszystkim poprzez bezpośrednie relacje międzyludzkie. Z tego względu środowisko cyfrowe wymaga ciągłej analizy zagrożeń z perspektywy pedagogicznej.

Rodzaje zagrożeń w przestrzeni wirtualnej

1. Zagrożenia psychospołeczne

Zagrożenia wynikające z funkcjonowania w przestrzeni wirtualnej wciąż nie zostały w pełni zidentyfikowane. Dynamiczny rozwój technologii oraz pojawianie się nowych narzędzi cyfrowych wymagają stałego monitorowania i reagowania ze strony instytucji zajmujących się ochroną dzieci i młodzieży w środowisku internetowym. Częsta obecność w cyberprzestrzeni umożliwia podejmowanie różnorodnych aktywności, w ramach których młodzi użytkownicy mogą funkcjonować bez bezpośredniego narażenia na krytykę ze strony innych osób (Bednarek, Andrzejewski 2019: 166-167). Według Wojciecha Burszty, społeczna samotność i trudności w definiowaniu własnej tożsamości są konsekwencją uczestnictwa w społecznościach wirtualnych. Korzystając z nich, młodzież zaczyna postrzegać komunikację w kategoriach uproszczonej, zapośredniczonej relacji interpersonalnej. Z jednej strony pojawia się symulacja kontaktu z drugim człowiekiem. Natomiast z drugiej - wiara, że aktywność w sieci stanowi coś więcej niż jedynie „symulację” relacji społecznych (Bębas 2011: 7). Jak zauważają Józef Bednarek i Adam Andrzejewski, interaktywność cyberprzestrzeni bywa traktowana jako substytut bezpośrednich kontaktów z rówieśnikami. W ten sposób wyodrębnia się kategorię młodzieży określaną mianem „elektronicznych odludków”. Grupa ta charakteryzuje się trudnościami w nawiązywaniu bezpośrednich relacji interpersonalnych (*face to face* [tłum. z ang. twarzą w twarz]), przy jednoczesnym bardzo wysokim poziomie kompetencji w zakresie komunikacji internetowej. Natomiast w realnym świecie ta sama komunikacja może sprawiać istotne trudności. Do mniej oczywistych konsekwencji zalicza się również nadpobudliwość, podwyższoną wrażliwość emocjonalną, obniżoną samoocenę, funkcjonowanie w rodzinie dysfunkcyjnej oraz trudności w radzeniu sobie z problemami życia codziennego (Bednarek, Andrzejewski 2019: 172-173).

2. Nadużywanie i uzależnienie od Internetu

Badania wskazują, iż co trzeci badany nastolatek w dni wolne od zajęć wykazuje około pięciogodzinną aktywność internetową. W dni powszednie są to przynajmniej trzy godziny w przypadku 43% badanych, zaś w dni wolne odsetek ten wzrasta do 61%. W dalszej części badania uwzględniono respondentów w wieku od 11 do 18 lat, wśród których co czwarty (26%) przyznał, że często spędza czas na oglądaniu treści, które nie są dla niego szczególnie interesujące. Kolejno wskazano, iż 23% badanych próbowało ograniczyć czas spędzony online. Na skutek redukcji czasu w cyberprzestrzeni 17% nastolatków deklaroowało poczucie dyskomfortu w sytuacji braku dostępu do Internetu. Kolejne wyniki badania wskazują, że 16% respondentów deklaroowało, że zaniedbywało rodzinę, znajomych, naukę szkolną lub hobby z powodu korzystania z Internetu.

Natomiast co dwunasta osoba (8%) zadeklarowała, że „nie jadła lub nie spała z powodu korzystania z Internetu.” (Bednarek, Andrzejewski 2019: 174). Połowa zapytanych dzieci (51%) regularnie korzystających z Internetu przyznała, że w ciągu roku poprzedzającego badanie ich rodzice bądź opiekunowie nie pytali o aktywności podejmowane przez nich w sieci, w tym o to, jakie strony odwiedzają oraz jakie czynności wykonują w przestrzeni internetowej (Makaruk, Włodarczyk, Michalski 2017: 64).

3. Dostęp do nieodpowiednich treści

Młody człowiek w sposób naturalny wykazuje ciekawość świata. Internet zapewnia w tym zakresie niemal nieograniczony dostęp do różnorodnych informacji i materiałów. Dostęp ten obejmuje także treści przeznaczone wyłącznie dla osób dorosłych. Jak zauważa Sylwester Bębas, „tworzy się w ten sposób specyficzna świadomość medialna, prowadząca do relatywizmu poznawczego i moralnego, a w konsekwencji do biernej, konsumpcyjnej postawy, ślepego naśladownictwa oraz zachowań agresywnych” (Bębas 2011: 6). W świetle przywołanych badań młodzież stosunkowo często natrafia w sieci na treści seksualizujące oraz materiały pornograficzne. Prawie połowa nastolatków w analizowanej grupie wiekowej deklaruwała wcześniejszy kontakt z tego rodzaju materiałami. Jedynie 28% respondentów zadeklarowało, że rozmawiało z kimś o takim doświadczeniu. Jednocześnie co piąty nastolatek (20%) w wieku od trzynastu do czternastu lat, który miał kontakt z pornografią, widział stosunek seksualny w połączeniu z przemocą. Ponad połowa badanych (51%) wskazuje, że natrafiła na nie przypadkiem (Makaruk, Włodarczyk, Michalski 2017: 63). Przytoczone dane wskazują, że cyberprzestrzeń stanowi istotne środowisko funkcjonowania dzieci i młodzieży. Często młodzi ludzie przebywają przez długie godziny i napotykają różnorodne treści często zagrażające różnym sferom rozwojowym.

Nawiązując do trudności komunikacyjnych, które przedstawiłam wcześniej, stwierdzamy, że mogą stanowić one konsekwencję pojawiającego się uzależnienia od Internetu. Niestety liczba uzależnionej młodzieży nieustannie wzrasta. W literaturze naukowej wskazuje się, że aktywność użytkowników sieci „jest początkiem interakcji kontynuowanej w rzeczywistości lub na odwrót, rzeczywistość ta przenoszona jest i kontynuowana w przestrzeni wirtualnej (np. poprzez e- learning)” (Bębas 2011: 331). Zatem społeczność internetowa jest tylko jednym ze sposobów podejmowania interakcji. Patologiczne korzystanie z Internetu posiada w literaturze wiele określeń:

- uzależnienie od Internetu (Internet Addiction Disorder IAD) pochodzi z drugiej połowy lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia i zostało upowszechnione głównie za sprawą prac Kimberly S. Young,
- często zamiennie używane są również terminy: zespół uzależnienia od Internetu (Internet Addiction Syndrome IAS), WWW-holizm, interholizm, cyberuzależnienie, siecioholizm (netaholics), sieciozależność (netaaddiction).

Poza terminem „uzależnienie” mówi się również o problematycznym używaniu Internetu (pathological Internet use) lub też po prostu o nadmiernym używaniu Internetu (excessive Internet use)” (Bębas 2011: 332).

4. Przemoc i agresja w mediach cyfrowych

Powyżej wskazano zagrożenia niosące za sobą realne i negatywne konsekwencje dla rozwoju dzieci i młodzieży. Są to trudności, takie jak: uzależnienia, zanikanie kompetencji interpersonalnych w świecie realnym, dostęp do treści dedykowanych osobom dorosłym, pornografia i seksualizacja stanowią jedynie część szerszego spektrum zagrożeń. Na potrzeby przedstawianego artykułu niemożliwe jest scharakteryzowanie całego spektrum zagrożeń, jakich doświadczają użytkownicy Internetu. Do powyższej klasyfikacji należy dodać również kilka ważnych kwestii. Wśród nich wymienić można między innymi normalizowanie przemocy poprzez jej umieszczanie w środkach masowego prze-

kazu w tym również w przestrzeniach skierowanych do dzieci, grach komputerowych, tzw. krótkich formach wideo (*reels*). Konsekwencją są narastające lęki, niepokój, a nawet agresja. Kolejnymi kwestiami są cyberprzemoc i dezinformacja. Stają się one coraz częściej elementem rzeczywistości człowieka. Dynamiczny rozwój sztucznych inteligencji w dobie niestabilności emocjonalnych, wojennych i innych jest głównym źródłem dezinformacji i fałszywych treści. Poza konsekwencjami środowiskowymi społeczeństwo przez nieumiejętność rozpoznawania wygenerowanych treści i poziom zaawansowania AI również jest zagrożone degeneratywnymi skutkami.

Należy także odnieść się do środków masowego przekazu, w których coraz częściej dostrzegalne jest dominowanie agresji oraz przemocy. Jak dalej wskazuje Andrzej Bałandynowicz, potęga środków przekazu jest tak wielka, że oddziałują nie tylko na to, jak ludzie myślą, ale także, o czym myślą. Częste przedstawianie przemocy w mediach wzbudza zainteresowanie naukowców. Badacze poszukują zależności między treściami emitowanymi przez media a wzrostem agresywnych zachowań ludzi. Szczególna uwaga ponownie zostaje skierowana na odbiorców niedojrzałych psychicznie, tj. dzieci i młodzież. Jest to grupa „szczególnego ryzyka”, wobec której oddziaływanie nieodpowiednich treści niesie wiele negatywnych konsekwencji (Bałandynowicz 2018: 173). Właśnie z tego powodu należy nieustannie kształtować kompetencje odróżniania przez dzieci świata realnego od fikcyjnego poprzez przekaz wartości oraz wzmacnianie pozytywnych zachowań. Dzieci doskonale potrafią naśladować oglądane postacie, zachowania agresywne, język, ubiór (Kossowski, 1999: 70). Należy jednak pamiętać, że naśladowanie przez dzieci zachowań postaci odnosi się zarówno do tych pozytywnych, jak i negatywnych. Młodzież często „bezkrytycznie podchodzi do oglądanych treści, a następnie ulega prezentowanym wzorom, popadając w znieczulenie emocjonalne i eliminując współczucie, strach, uczą się lekceważenia bólu.” (Łętocha, 2018: 245). Badania zagranicznych naukowców dowiodły, że przemoc i agresja pokazywane w telewizji wyzwalają takie same bądź podobne zachowania u dzieci i młodzieży w życiu realnym (Bałandynowicz 2018: 175). Badania psychologiczne potwierdzają podwyższenie poziomu zachowań agresywnych u dzieci oglądających przemoc w mediach i korzystających z gier komputerowych opartych na przemocy. Wśród gier zawierających komponent agresji bądź przemocy wymienia się między innymi „gry symulacyjne”, „gry przygodowe”, „wyścigi”, „strzelanki”, „gry strategiczno-wojenne lub ekonomiczne”. W literaturze przedmiotu za Wojciechem Poznaniakiem wskazać można nieobojętną rolę w myśleniu, odczuwaniu i budowaniu systemu wartości. Autor jednak zastrzega brak jednoznacznej odpowiedzi, czy obserwowana przemoc w grach komputerowych czyni graczy bardziej agresywnymi. Być może po tego typu gry sięgają osoby o ponadprzeciętnej agresywności, rozumianej jako indywidualna cecha osobowości (Poznaniak 2004: 211). W kontekście dotyczącym wzrostu poziomu agresji warto wskazać na norweskie badanie, opisywane w raporcie przez Sar Abrahamsson z Norweskiego Instytutu Zdrowia Publicznego z 2024 roku. Wynika z niego, że „wprowadzenie zakazu korzystania ze smartfonów znacząco poprawiło zdrowie psychiczne i wyniki edukacyjne”. Jednocześnie spadła liczba konsultacji psychologicznych o około 60%. Ponadto, odnotowano znaczący spadek przemocy rówieśniczej – o około 46% wśród dziewcząt i 43% wśród chłopców. Korzyści te były szczególnie widoczne u dziewcząt z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym (Instytut Spraw Obywatelskich 2024-2025). Naukowcy poddający analizie opisywane powyżej kwestie kon-

centrują się wokół poszukiwania odpowiedzi na pytanie o związek znieczulenia widzów na brutalności i śmierć a banalizację tych tematów w mediach. Brutalne sceny mogą u bardziej wrażliwych odbiorców wywołać „Telewizyjny Zespół Odwrażliwienia” polegający na stopniowym zaniku reakcji emocjonalnych, zobojętnieniu, a w konsekwencji kształtowaniu się postawy psychopatycznej (Bałandynowicz 2018: 175).

5. Cyberprzemoc

Emocje współczesnej młodzieży zdają się być niestabilne, podatne na zagrożenia i wystawione na działanie cyberprzemocy. W tym miejscu warto jedynie zasygnalizować powyższą kwestię, gdyż w tym temacie dostępnych jest wiele analiz. Cyberprzemoc jest wieloaspektowym zagadnieniem. Omawiając zjawisko przemocy, należy zasygnalizować, iż w tym przypadku najbardziej zagrożoną grupą są osoby małoletnie. Pozostają bezbronni w „cyberdziungli”. Pojęcie to utożsamia się z pewnego rodzaju przemocą, czy agresją stosowaną za pośrednictwem technologii informacyjnych i komunikacyjnych (Walendzik, Wilkosz 2018: 51). W tym przypadku jednak ofiara spotyka się ze świadomym działaniem sprawców, jak na przykład: hejt, prześladowanie, nękanie, wyśmiewanie z wykorzystaniem Internetu i narzędzi elektronicznych, zastraszanie, działania naruszające prawa lub dobra osobiste osób, a także wywołujące cierpienia i krzywdy moralne ofiar. Sprawcy charakteryzują się anonimowością oraz „znaczącą siłą rażenia” ze względu na wykorzystanie mediów. Warto wspomnieć, że młodzi ludzie często nieświadomie stosują pewne formy cyberprzemocy. Jest to na przykład rozsyłanie kompromitujących materiałów, tj. zdjęć, czy filmów, ale też włamywanie się na konta pocztowe, konta komunikatorów (Facebook, Instagram itp.), w celu rozsyłania prywatnych lub fałszywych treści. Do powyższego katalogu należy dodać kolejne działania, takie jak: tworzenie ośmieszających lub dyskredytujących stron www oraz grup w mediach społecznościowych, fałszywych blogów i profili na portalach społecznościowych (Walendzik, Wilkosz 2018: 52). Cyberprzemoc może dotknąć wszystkich użytkowników Internetu bez względu na wiek czy poziom umiejętności posługiwania się komputerem. Jednak świadomość zagrożeń pozwala na względne zachowanie bezpieczeństwa oraz stosowanie działań prewencyjnych.

6. Dezinformacja i zagrożenia związane ze sztuczną inteligencją

Na uwagę w kontekście zagrożeń zasługuje także kwestia dezinformacji spowodowana treściami generowanymi przez sztuczną inteligencję. AI oprócz wielkich nadziei niesie za sobą swoje zagrożenie w postaci potencjalnego ograniczania poczucia sprawczości, kontroli, kreatywności, innowacyjności i emocji tam, gdzie najbardziej możemy ich potrzebować (Krzywosz-Rynkiewicz 2025: 111). Ludzie w każdym wieku są podatni na dezinformację, jednak młodzież, która spędza wiele godzin w Internecie, jest na nią szczególnie narażona. Wskazane przez autorkę badania pokazują, że aż 75% młodych osób nie potrafi odróżnić fałszywych treści od rzetelnych informacji. Rozpowszechnianie informacji w Internecie wpływają na poglądy polityczne, ekologiczne, religijne i wiele innych (Krzywosz-Rynkiewicz 2025: 37). Profesjonalnie tworzone treści za pomocą generowania przez AI, zarówno w formie tekstowej, jak i graficznej mogą być coraz trudniejsze dla młodego odbiorcy do zweryfikowania (Sobek 2024: 69). Wiele narzędzi do generowania obrazów, muzyki czy filmów jest dostępnych w Internecie dla każ-

dego. Płatne wersje oferują jeszcze większe możliwości. Generowane wówczas treści są lepszej jakości, korzystają z większych zasobów wiedzy, a otrzymane wyniki są bardziej precyzyjne itd. W ostatnim czasie popularne stało się przekształcanie treści udostępnionych przez użytkownika, wtedy generatywna sztuczna inteligencja wykonuje przemiany zawarte w prompcie. Celowo wygenerowane fałszywe treści mają już swoją nazwę, tj. *deepfake*. AI w oparciu o wizerunek wybranej osoby tworzy nowe zdjęcia lub całe filmy, które mają wyglądać w sposób maksymalnie realistyczny (Sobek 2024: 71). W 2023 roku FBI wydało ostrzeżenie, że coraz częściej zdjęcia poszczególnych osób, pochodzące np. z mediów społecznościowych, wykorzystywane są do tworzenia nieprawdziwych treści. Sprawcy szantażują ofiary wygenerowanymi treściami, żądając np. wpłaty pieniędzy lub spełnienia innych żądań (Federal Bureau of Investigation 2023).

Profilaktyka pedagogiczna

W obliczu dynamicznych zjawisk globalnych w obszarze cyfryzacji profilaktyka nabiera nowego znaczenia. Wymagana jest nowa, inna od konwencjonalnej strategia działań. Pomimo wskazanych zagrożeń warto wspomnieć, iż upowszechniona w mediach wiedza lub przedstawiane formy zachowań takie, jak: akcje charytatywne, czy promowanie sportu są pozytywnie odbierane przez młodzież, a także mogą pozytywnie oddziaływać na tę grupę. Zaś „telewizja i komputer dostarczają wielu wartościowych treści, ale nie egzekwują przyswajanych wiadomości, ich utrwalania i powiązania z innymi treściami.” (Kowalski, Limber, Agatston 2010: 62). Zatem pierwszym krokiem w działaniach profilaktycznych jest przedstawianie dzieciom pożądanych i wartościowych treści. Wówczas oczekiwane działania zostają przedstawione w atrakcyjny sposób, a zatem mogą zostać skutecznie przyswojone przez młodych odbiorców. Jednocześnie w sytuacji nowych, niebezpiecznych zagrożeń związanych z aktywnością dzieci i młodzieży w przestrzeni cyfrowej potrzebne jest skuteczne oraz konsekwentne stosowanie profilaktyki. Choć w teorii profilaktyka kojarzona jest z zapobieganiem bądź przeciwdziałaniem niepożądanym zagrożeniom, w tym przypadku omawiając przeciwdziałanie w cyberprzestrzeni, zwracamy szczególną uwagę na jej funkcję ochronną (Skubisz 2021: 95). Niestety w dalszym ciągu w obliczu dynamiki rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych, a jednocześnie występujących zagrożeń, kompetencje rodziców i nauczycieli zdają się być niewystarczające (Bednarek, Andrzejewski 2019: 186). Według Katarzyny Krzystanek właściwa postawa rodzicielska oraz dobre relacje rodzinne sprzyjają zapobieganiu, a nawet ograniczaniu już występujących niepożądanych zachowań wynikających z korzystania z Internetu. Tworzenie klimatu wychowawczego sprzyja mniejszej podatności na agresję (Krzystanek 2007: 59-68). Dalej za Iwoną Grzegorzewską, biorąc pod uwagę ryzyko uzależnień od telefonów i Internetu, relacja rodzica, ale też nauczyciela z dzieckiem, wskazywana jest jako kluczowy czynnik ochronny. Choć tu również warunkiem skuteczności jest bezpieczna, wspierająca, oparta na akceptacji i zaangażowaniu, relacja. Jest ona skutecznym elementem profilaktyki technologicznej. Co więcej – zaangażowanie wzmacnia działania prewencyjne, sprzyja zmniejszeniu nasilenia już występujących objawów. W procesie profilaktycznym, poza rodziną, istotną rolę odgrywają placówki oświatowe. W niektórych szkołach w ramach realizacji programu profilakty-

ki w cyberprzestrzeni, w trakcie zajęć szkolnych wraz z funkcjonariuszami policji wskazują młodzieży właściwe wzorce postaw i zachowań (Walendzik, Wilkosz 2018: 51-69).

Następnym kluczowym elementem jest edukacja racjonalnego korzystania z Internetu. Oczywiście intencjonalny proces kształcenia w tym zakresie musi uwzględniać warunki jego realizacji (Skubisz 2019: 83; Nowotniak 2014: 97-114). Internet w odróżnieniu od tradycyjnych mediów współtworzy nowe wymiary rzeczywistości, redefiniując młodzieżowy sposób myślenia. Zdaniem pedagogów, cyberprzestrzeń kompresuje czas i przestrzeń. Jest dla młodych osób głównym źródłem informacji, rozrywki, komunikacji, ale także obszarem zdalnego kształcenia. „W przestrzeni edukacyjnej bowiem za narzędzie uznaje się przestrzeń wirtualną, natomiast komputer – za środek dydaktyczny” (Stańdo 2017: 15-17).

Jak wskazuje Instytut Spraw Obywatelskich, edukacja w zakresie technologii powinna koncentrować się na budowaniu świadomych, ale przede wszystkim zdrowych i zrównoważonych relacji z technologią i urządzeniami elektronicznymi. W cały proces powinni być zaangażowani zarówno uczniowie, jak i dorośli, by proces ten był skuteczny (Instytut Spraw Obywatelskich, 2024-2025). Badanie prezentowane przez wspomniany instytut apeluje o uzupełnienie podstawy programowej o dane dotyczące roli smartfonów i ich wpływu na zdrowie psychiczne i wyniki w nauce. Kluczowe jest także zadbanie o obowiązkową pracę nad kształtowaniem umiejętności krytycznej analizy przestrzeni medialnej oraz dostępnych w niej przekazów. Wówczas cele, jakimi są: nabycie umiejętności świadomego poruszania się w cyfrowym świecie oraz poznanie zasad higieny cyfrowej, mogą zostać osiągnięte. Na podstawie kolejnych badań w zakresie profilaktyki hejtu i mowy nienawiści wskazuje się potrzebę uczniów nawiązania autentycznego dialogu z dorosłymi, ale też ich obecności. Dalej, na podstawie badania można stwierdzić, że dzieci i młodzież potrzebują jasnych i stanowczych zasad dotyczących komunikacji w sieci i poza nią. Wówczas wprowadzenie narzędzi edukacyjnych, profilaktycznych i prawnych może okazać się pomocne i ograniczyć skalę problemu (Sternal 2025: 34).

Wnioski

Cyberprzestrzeń stanowi dziś integralne środowisko funkcjonowania dzieci i młodzieży, oferując zarówno szerokie możliwości rozwojowe, jak i liczne zagrożenia. Wskazane problemy i możliwości płynące z cyberprzestrzeni to tylko namiastka wyzwań, przed którymi stoją dzieci, młodzież, rodzice i pedagodzy. Zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje funkcjonowania w cyberprzestrzeni wymagają dalszych, pogłębionych analiz. Pominęte zostały trudności, takie jak: depresyjność, izolacja, spadek koncentracji, zaburzenia snu i wiele innych. Przedstawione trudności wskazują na konieczność podejmowania systemowych i wieloaspektowych działań profilaktycznych, obejmujących zarówno środowisko rodzinne, jak i instytucje edukacyjne. Kluczowe znaczenie ma rozwijanie kompetencji cyfrowych, krytycznego myślenia oraz budowanie świadomych i odpowiedzialnych postaw wobec nowych technologii. Istotne znaczenie ma również poznanie zasad higieny cyfrowej oraz kształtowanie zdrowych relacji z technologią. W obliczu dynamicznych przemian technologicznych szczególnego znaczenia nabiera współpraca dorosłych – rodziców, nauczycieli, specjalistów – w celu zapewnienia

młodym użytkownikom bezpiecznych warunków funkcjonowania w przestrzeni wirtualnej. Szczególnego znaczenia nabiera zatem nie tylko reagowanie na zagrożenia, ale również ich uprzedzanie poprzez świadome i odpowiedzialne kształtowanie środowiska cyfrowego młodego pokolenia.

Bibliografia

- Baładynowicz A., 2018, *Cyberprzestrzeń jako facylitacja degeneratywnych zachowań młodzieży*, Kraków.
- Bednarek J., Andrzejewski A., *Prakseologiczny wymiar profilaktyki wobec zagrożeń związanych z aktywnością dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni*,
- Bębas S., *Patologie i zagrożenia w świecie wirtualnym* [online].
- Burszta W.J., 2003, *Ekran, mit, rzeczywistość*. Warszawa.
- Burszta W.J., 2003, *Internetowa Polis w trzech krótkich odsłonach*, [w:] tegoż, *Ekran, mit, rzeczywistość*, Warszawa.
- Koczy S., 2009, *Możliwości robotyki we współczesnym świecie i edukacji*, [w:] Bednarek J., Andrzejewska A. (red.), *Cyberświat. Możliwości i zagrożenia*, Warszawa, s. 112-134.
- Krzystanek K., 2007, s. 59-68.
- Makaruk K., Włodarczyk J., Michalski P., 2017.
- Nowak A.W., 2020, s. 30-31.
- Nowak, A.W., 2020, *Odzyskanie wyobraźni dla (złożonej) przyszłości*, „Teksty Drugie”, 6, s. 196-215.
- Skubisz, J., 2021, Profilaktyka pedagogiczna w wirtualnej rzeczywistości – implikacje pedagogiczne. *Zarządzanie Innowacyjne w Gospodarce i Biznesie*, 2020(1(30)/2020), 87-101. https://doi.org/10.25312/2391-5129.30/2020_05jsk
- Sobek J.P., 2024, *Treści generowane przez sztuczną inteligencję w kontekście ochrony przed dezinformacją*, „Studia Bezpieczeństwa Narodowego”, r. 14, nr 33, s. 69-89.
- Sternal E., *Mowa nienawiści wobec dzieci i młodzieży w mediach – diagnoza problemu i działania zapobiegawcze*.
- Walendzik G., Wilkosz K., 2018, *Zapobieganie i przeciwdziałanie przemocy w cyberprzestrzeni – ochrona dzieci i młodzieży*, „Kontrola Państwowa”, nr 1, s. 51-69.
- Śliwerski B., 2016, *Uczeń scyfryzowany – zagrożenia i ich profilaktyka pedagogiczna*, Kraków.
- S. Bębas, 2011, *Wprowadzenie*, [w:] S. Bębas (red.), *Oblicza patologii społecznych*, Radom.
- Słownik języka polskiego PWN*, 2023. *Słownik języka polskiego online*. [online] dostępne na: <https://sjp.pwn.pl> [dostęp: 17 marca 2026].
- Sitarski P., 2002, *Rozmowa z cyfrowym cieniem. Model komunikacyjny rzeczywistości wirtualnej*. Kraków.
- Szpunar M., 2012, *Społeczności Wirtualne jako nowy typ społeczności – eksplikacja socjologiczna*. [online] Dostępne na: <http://www.is.uw.edu.pl/struktura/zps/mazurek/socint/pliki/szpunar.pdf> [dostęp: 10 marca 2012].

- Wojtkowiak M., Praszek W. & Klimczyk-Miśtał K., 2025, *Wymiary wsparcia młodzieży w kontekście problemów pojawiających się w aktualnej rzeczywistości*, „Pedagogika. Studia i Rozprawy”, 34, s. 21-37
- Instytut Spraw Obywatelskich, *Wpływ smartfonów na rozwój młodzieży w świetle najnowszych badań z lat 2024-2025*, <https://instytutprawobywatelskich.pl/wpływ-smartfonow-na-rozwojmlodziezy-w-swietle-najnowszych-badan-z-lat-2024-2025/> (dostęp: 16.03.2026).



Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2026, tom 35, część 1

Fascicles of Student Scientific Movement
the Jan Kochanowski University in Kielce, 2026, volume 35, part 1

KAROLINA ZIÓŁKOWSKA, BEATA KACZMARCZYK

KAROLINA ZIÓŁKOWSKA

Studentka II roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Studenckie Koło Naukowe Ambitni dla Przyszłości

Staropolska Akademia Nauk Stosowanych w Kielcach – filia w Myślenicach

Second-year student of Preschool and Early School Pedagogy

„Ambitni dla Przyszłości” Scientific Circle

Old Polish University of Applied Sciences in Kielce, Myślenice Branch

BEATA KACZMARCZYK

Studentka IV roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Studenckie Koło Naukowe Ambitni dla Przyszłości

Staropolska Akademia Nauk Stosowanych w Kielcach – filia w Myślenicach

Fourth-year student of Preschool and Early School Pedagogy

„Ambitni dla Przyszłości” Scientific Circle

Old Polish University of Applied Sciences in Kielce, Myślenice Branch

Postawy proekologiczne studentów wobec wyzwań współczesnego świata

Students' Pro-Environmental Attitudes in the Face of Contemporary Global Challenges

Summary: Pro-environmental attitudes are an important element of contemporary debate on environmental protection and sustainable development. Young people, including students, have a particularly important role to play, as they will help shape future directions in social, economic and environmental development. The aim of the article is to analyse students' pro-environmental attitudes towards challenges of the contemporary world, including climate change, environmental pollution and the excessive consumption of natural resources. The article presents the principal theoretical approaches to pro-environmental attitudes and the factors that shape them, including the role of education, the social environment and the media. The empirical section presents the findings of a questionnaire survey conducted among students, which made it possible to determine their level of environmental awareness and the pro-environmental actions they undertake most frequently, such as separating waste, reducing plastic use and conserving energy. The results indicate that students demonstrate growing environmental awareness, although the level of actual engagement in pro-environmental action varies and depends on numerous factors, including the availability of infrastructure and the level of environmental education. The conclusions emphasise the importance of strengthening environmental

education and social initiatives that support the development of responsible attitudes towards the natural environment.

Keywords: pro-environmental attitudes, students, environmental awareness, sustainable development, environmental education, environmental protection, pro-environmental action

Wstęp

Współczesny świat stoi w obliczu licznych wyzwań środowiskowych, które wynikają przede wszystkim z intensywnego rozwoju cywilizacyjnego, rosnącej konsumpcji oraz nadmiernej eksploatacji zasobów naturalnych. Problemy, takie jak: zmiany klimatu, zanieczyszczenie powietrza i wód, degradacja gleb czy wzrastająca ilość odpadów, stanowią istotne zagrożenie zarówno dla środowiska naturalnego, jak i dla jakości życia człowieka. W związku z tym coraz większego znaczenia nabierają działania ukierunkowane na ochronę środowiska oraz kształtowanie odpowiedzialnych postaw wobec przyrody¹.

Istotną rolę w tym procesie odgrywa świadomość ekologiczna społeczeństwa, która obejmuje wiedzę o stanie środowiska, zrozumienie zależności pomiędzy działalnością człowieka a funkcjonowaniem ekosystemów oraz gotowość do podejmowania działań sprzyjających ochronie przyrody. Kształtowanie postaw proekologicznych jest procesem długotrwałym i zależy od wielu czynników, takich jak: edukacja, środowisko społeczne czy dostęp do informacji na temat problemów ekologicznych².

Szczególną grupą społeczną, która może odgrywać ważną rolę w działaniach na rzecz środowiska, są ludzie młodzi, w tym studenci. Młode pokolenie często wykazuje większą wrażliwość na problemy ekologiczne oraz większą gotowość do angażowania się w inicjatywy prośrodowiskowe. Jednocześnie studenci, jako przyszli specjaliści i uczestnicy życia społecznego oraz gospodarczego, będą w przyszłości współtworzyć kierunki rozwoju społeczeństwa, w tym również w zakresie ochrony środowiska i realizacji idei zrównoważonego rozwoju³.

Celem niniejszego artykułu jest analiza postaw proekologicznych studentów wobec wyzwań współczesnego świata. W artykule przedstawiono podstawowe zagadnienia teoretyczne dotyczące postaw proekologicznych oraz współczesnych problemów środowiskowych, a także zaprezentowano wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród studentów. Analiza uzyskanych wyników pozwala określić poziom świadomości ekologicznej studentów, ich zaangażowanie w działania prośrodowiskowe oraz czynniki wpływające na podejmowanie takich działań.

Postawy proekologiczne stanowią istotny element współczesnych badań w obszarze relacji między człowiekiem a środowiskiem. W literaturze przedmiotu są one najczęściej rozumiane jako względnie trwała dyspozycja jednostki do pozytywnego odnoszenia się do środowiska naturalnego oraz podejmowania działań sprzyjających jego ochronie. Obejmują one zarówno komponent poznawczy (wiedzę o środowisku), emocjonalny

¹ Zob. J. Boć, E. Samborska-Boć, K. Nowacki 2008: 15-18.

² Zob. M. Dołęga 2010: 120-123.

³ Zob. B. Poskrobko, T. Poskrobko 2012: 142-145.

(stosunek do przyrody), jak i behawioralny (konkretne działania prośrodowiskowe)⁴. Postawy te przejawiają się m.in. w takich zachowaniach, jak: oszczędzanie energii i wody, segregacja odpadów, ograniczanie konsumpcji czy wspieranie inicjatyw ekologicznych.

Kształtowanie postaw proekologicznych jest procesem złożonym i zależy od wielu czynników społecznych oraz kulturowych. Jednym z najważniejszych jest edukacja ekologiczna, która dostarcza wiedzy na temat funkcjonowania środowiska oraz konsekwencji działalności człowieka. Badania wskazują, że systematyczna edukacja środowiskowa sprzyja rozwojowi świadomości ekologicznej i zwiększa gotowość do podejmowania działań proekologicznych⁵. Istotną rolę odgrywa również środowisko społeczne, w tym rodzina, szkoła czy grupa rówieśnicza, które wpływają na kształtowanie wartości i norm związanych z odpowiedzialnością za środowisko.

Znaczącym czynnikiem są także media, które poprzez przekazy informacyjne i kampanie społeczne przyczyniają się do zwiększania świadomości ekologicznej społeczeństwa. Współczesne środki komunikacji, zwłaszcza media społecznościowe, umożliwiają szybkie rozpowszechnianie informacji o problemach środowiskowych oraz mobilizowanie młodych ludzi do angażowania się w działania proekologiczne⁶. Ponadto styl życia jednostki, obejmujący wzorce konsumpcji, nawyki codzienne czy podejście do zasobów naturalnych, również wpływa na poziom zaangażowania w ochronę środowiska.

Szczególną rolę w działaniach na rzecz środowiska odgrywają ludzie młodzi, w tym studenci. Młode pokolenie jest często bardziej wrażliwe na problemy ekologiczne oraz skłonne do podejmowania inicjatyw społecznych związanych z ochroną środowiska. Studenci uczestniczą w kampaniach edukacyjnych, działaniach wolontariackich czy projektach promujących zrównoważony rozwój. Ich aktywność może przyczyniać się do kształtowania nowych wzorców zachowań ekologicznych w społeczeństwie oraz zwiększania presji społecznej na instytucje publiczne i gospodarcze w zakresie podejmowania działań na rzecz ochrony środowiska^{7,8}.

Współczesny świat stoi w obliczu wielu poważnych problemów środowiskowych, które są konsekwencją intensywnej działalności człowieka oraz dynamicznego rozwoju cywilizacyjnego. Do najważniejszych wyzwań ekologicznych zalicza się przede wszystkim zmiany klimatu, zanieczyszczenie środowiska oraz nadmierną eksploatację zasobów naturalnych. Problemy te mają charakter globalny i oddziałują zarówno na środowisko przyrodnicze, jak i na funkcjonowanie społeczeństw oraz gospodarek⁹.

Jednym z najpoważniejszych współczesnych zagrożeń jest zmiana klimatu, która przejawia się m.in. wzrostem średniej temperatury na Ziemi, częstszym występowaniem ekstremalnych zjawisk pogodowych oraz zmianami w funkcjonowaniu ekosystemów. Zjawiska te są w dużej mierze wynikiem emisji gazów cieplarnianych powstających w procesach przemysłowych, transporcie czy produkcji energii¹⁰. Konsekwencje zmian

⁴ Zob. J. E. McKenzie-Mohr, D. 2014.

⁵ Zob. W. Leal Filho 2018.

⁶ Zob. B. Poskrobko 2011: 25-27.

⁷ Zob. A. Adamek, A. Ziarnicka-Wojtaszek 2018: 1640-1655.

⁸ Zob. B. Poskrobko, T. Poskrobko 2012: 45-48.

⁹ Zob. M. Dołęga 2010: 112-115.

¹⁰ Zob. J. Famielec 2013: 67-70.

klimatycznych wpływają na wiele aspektów życia społecznego i gospodarczego, w tym bezpieczeństwo żywnościowe, zdrowie ludzi czy stabilność systemów przyrodniczych.

Kolejnym istotnym problemem jest zanieczyszczenie środowiska, obejmujące zarówno powietrze, wodę, jak i glebę. Emisja szkodliwych substancji pochodzących z przemysłu, transportu czy gospodarstw domowych prowadzi do pogorszenia jakości środowiska oraz negatywnie oddziałuje na zdrowie człowieka. W wielu regionach świata, w tym również w Polsce, szczególnym problemem pozostaje zanieczyszczenie powietrza, które jest związane m.in. z emisją pyłów i gazów powstających w procesach spalania paliw kopalnych¹¹.

Istotnym wyzwaniem współczesności jest także nadmierna konsumpcja oraz intensywna eksploatacja zasobów naturalnych. Wzrost poziomu konsumpcji oraz rozwój gospodarki opartej na produkcji i zużyciu dóbr prowadzą do zwiększonego wykorzystania surowców oraz generowania dużych ilości odpadów. Zjawisko to przyczynia się do degradacji środowiska naturalnego oraz zaburzeń równowagi ekologicznej¹².

W kontekście powyższych problemów szczególnie znaczenia nabiera rozwijanie świadomości ekologicznej społeczeństwa. Świadomość ekologiczna obejmuje wiedzę o stanie środowiska, zrozumienie zależności między działalnością człowieka a funkcjonowaniem przyrody oraz gotowość do podejmowania działań na rzecz jego ochrony. Wzrost poziomu świadomości ekologicznej może sprzyjać zmianie postaw i zachowań społecznych, prowadząc do bardziej odpowiedzialnego korzystania z zasobów naturalnych oraz większego zaangażowania w działania prośrodowiskowe¹³. Edukacja ekologiczna, działalność organizacji społecznych oraz kampanie informacyjne odgrywają w tym procesie kluczową rolę, przyczyniając się do kształtowania postaw sprzyjających ochronie środowiska.

Analiza postaw proekologicznych studentów może być przeprowadzona z wykorzystaniem różnych metod badawczych, jednak jedną z najczęściej stosowanych w naukach społecznych jest metoda sondażu diagnostycznego. W jej ramach wykorzystuje się technikę ankiety, która pozwala na zebranie opinii oraz deklaracji dotyczących postaw, wiedzy i zachowań respondentów. Badania ankietowe umożliwiają określenie poziomu świadomości ekologicznej studentów, ich stosunku do problemów środowiskowych oraz częstotliwości podejmowania działań proekologicznych w życiu codziennym¹⁴. Kwestionariusz ankiety może zawierać zarówno pytania zamknięte, jak i półotwarte, odnoszące się m.in. do sposobów dbania o środowisko, postrzegania zagrożeń ekologicznych czy motywacji do podejmowania działań prośrodowiskowych.

Wyniki wielu badań wskazują, że studenci coraz częściej deklarują podejmowanie zachowań sprzyjających ochronie środowiska. Do najczęściej wskazywanych działań proekologicznych należą segregacja odpadów, ograniczanie zużycia plastiku, oszczędzanie energii elektrycznej i wody, a także korzystanie z transportu publicznego lub roweru zamiast samochodu. Część studentów angażuje się również w działania społeczne, takie jak: udział w kampaniach ekologicznych, akcjach sprzątania terenów zielonych czy ini-

¹¹ Zob. A. Papużyński 2013: 89-92.

¹² Zob. J. Boć, E. Samborska-Boć, K. Nowacki 2008: 34-37.

¹³ Zob. T. Pilch, T. Bauman 2010: 96-99.

¹⁴ Zob. B. Poskrobko, T. Poskrobko 2012: 152-155.

cjatywach promujących zrównoważony styl życia¹⁵. Zachowania te świadczą o rosnącym poziomie świadomości ekologicznej młodego pokolenia oraz o stopniowym wprowadzaniu prośrodowiskowych nawyków do codziennego funkcjonowania.

Istotnym elementem analizy postaw proekologicznych jest także identyfikacja czynników motywujących oraz barier utrudniających podejmowanie działań na rzecz środowiska. Do najczęściej wskazywanych motywacji należą poczucie odpowiedzialności za stan środowiska, wiedza zdobyta w procesie edukacji oraz wpływ środowiska społecznego, w tym rodziny i grupy rówieśniczej¹⁶. W wielu przypadkach ważną rolę odgrywa również dostęp do informacji o problemach ekologicznych oraz kampanie społeczne promujące proekologiczne postawy.

Z drugiej strony, studenci wskazują także na różnego rodzaju bariery utrudniające podejmowanie działań proekologicznych. Do najczęściej wymienianych należą: brak odpowiedniej infrastruktury, np. niewystarczająca liczba pojemników do segregacji odpadów, ograniczony dostęp do ekologicznych produktów czy brak czasu i wygody w codziennym funkcjonowaniu. Wskazuje to na potrzebę dalszego rozwijania edukacji ekologicznej oraz tworzenia warunków sprzyjających realizacji działań prośrodowiskowych w życiu codziennym.

Postawy proekologiczne studentów – analiza badania oraz wnioski

Badanie zostało przeprowadzone wśród 107 studentów STANS w Kielcach – Wydziału w Myślenicach z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego oraz techniki ankiety. Celem badania było poznanie poziomu świadomości ekologicznej studentów oraz ich postaw i zachowań proekologicznych w codziennym życiu.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że większość respondentów (65%) ocenia swoją wiedzę na temat problemów środowiskowych jako bardzo dobrą oraz dobrą. Studenci w zdecydowanej większości – 90% uważają, że problemy ekologiczne, takie jak: zmiany klimatu czy zanieczyszczenie środowiska, stanowią poważne wyzwanie współczesnego świata. Głównym źródłem informacji na temat problemów środowiskowych są przede wszystkim Internet oraz media społecznościowe – 85% badanych, zajęcia realizowane w ramach studiów wskazało 6% respondentów.

W zakresie zachowań proekologicznych respondenci najczęściej wskazywali na oszczędzanie wody, oszczędzanie energii elektrycznej oraz ograniczanie zużycia plastiku. Część studentów deklarowała również korzystanie z transportu publicznego lub roweru zamiast samochodu. Jednocześnie stosunkowo niewielka grupa badanych (7%) uczestniczy regularnie w akcjach lub inicjatywach ekologicznych, takich jak: kampanie społeczne czy działania na rzecz ochrony środowiska.

Analiza odpowiedzi dotyczących motywacji wskazuje, że najważniejszym czynnikiem skłaniającym studentów do podejmowania działań proekologicznych jest troska o środowisko naturalne oraz świadomość negatywnych skutków działalności człowie-

¹⁵ Zob. M. Dołęga 2010: 134-137.

¹⁶ Zob. A. Papużyński 2013: 118-121.

ka dla przyrody – 56%. Istotne znaczenie mają również wiedza zdobywana w procesie edukacji (15%) oraz wpływ środowiska społecznego, w tym rodziny i znajomych – 22%.

Respondenci zwracali także uwagę na bariery utrudniające podejmowanie działań proekologicznych. Do najczęściej wskazywanych należały: wygoda – 36% badanych, oraz niewystarczająca infrastruktura umożliwiająca realizację działań prośrodowiskowych, np: brak odpowiedniej liczby pojemników do segregacji odpadów (28%), brak czasu (22%) czy dostępności ekologicznych produktów.

Uzyskane wyniki wskazują, że studenci wykazują stosunkowo wysoki poziom świadomości ekologicznej, jednak stopień ich zaangażowania w działania proekologiczne jest zróżnicowany. Wskazuje to na potrzebę dalszego rozwijania edukacji ekologicznej oraz inicjatyw społecznych, które mogłyby zachęcać młodych ludzi do bardziej aktywnego uczestnictwa w działaniach na rzecz ochrony środowiska.

Przeprowadzona analiza postaw proekologicznych studentów pozwala na sformułowanie kilku istotnych wniosków dotyczących poziomu świadomości ekologicznej młodego pokolenia oraz jego zaangażowania w działania na rzecz ochrony środowiska. Z uzyskanych wyników badań wynika, że większość studentów dostrzega znaczenie problemów środowiskowych współczesnego świata i deklaruje podejmowanie różnego rodzaju działań proekologicznych w życiu codziennym. Do najczęściej wskazywanych zachowań należą segregacja odpadów, oszczędzanie energii elektrycznej i wody oraz ograniczanie zużycia plastiku. Świadczy to o rosnącym poziomie świadomości ekologicznej wśród studentów oraz o stopniowym kształtowaniu się odpowiedzialnych postaw wobec środowiska naturalnego.

Jednocześnie analiza wyników badań wskazuje, że poziom zaangażowania w działania prośrodowiskowe jest zróżnicowany i uzależniony od wielu czynników, takich jak: poziom wiedzy ekologicznej, dostęp do odpowiedniej infrastruktury czy wpływ środowiska społecznego. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera edukacja ekologiczna, która odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu świadomości oraz postaw proekologicznych. Systematyczne działania edukacyjne prowadzone zarówno w instytucjach edukacyjnych, jak i w przestrzeni społecznej mogą przyczyniać się do zwiększenia zaangażowania młodych ludzi w działania na rzecz ochrony środowiska oraz promowania zrównoważonego stylu życia.

Istotną rolę odgrywają również różnego rodzaju inicjatywy społeczne, kampanie informacyjne oraz projekty edukacyjne, które umożliwiają studentom aktywne uczestnictwo w działaniach proekologicznych. Takie inicjatywy sprzyjają nie tylko poszerzaniu wiedzy na temat problemów środowiskowych, lecz także rozwijaniu poczucia odpowiedzialności za stan środowiska naturalnego.

W przyszłości zasadne wydaje się prowadzenie dalszych badań dotyczących postaw proekologicznych studentów, obejmujących szersze grupy respondentów oraz różne środowiska akademickie. Warto również pogłębiać analizy dotyczące czynników wpływających na podejmowanie działań proekologicznych, a także skuteczności programów edukacyjnych i inicjatyw społecznych promujących ochronę środowiska. Wyniki takich badań mogą stanowić istotną podstawę do opracowywania działań wspierających rozwój świadomości ekologicznej społeczeństwa.

Podsumowanie

W artykule wskazano, że młode pokolenie Polaków, w szczególności studenci, odgrywa istotną rolę w kształtowaniu postaw prośrodowiskowych w społeczeństwie. Wzrost świadomości ekologicznej wśród młodych ludzi wynika m.in. z edukacji, dostępu do informacji oraz działalności mediów i organizacji społecznych. Studenci coraz częściej angażują się w inicjatywy promujące ochronę środowiska, takie jak: kampanie edukacyjne, wolontariat czy działania na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Jednocześnie podkreśla się, że mimo rosnącej świadomości ekologicznej nie wszystkie deklarowane postawy przekładają się na codzienne zachowania. Dlatego ważną rolę odgrywa dalsze rozwijanie edukacji ekologicznej oraz wspieranie inicjatyw społecznych, które mogą motywować młodych ludzi do podejmowania konkretnych działań na rzecz środowiska. Aktywność studentów oraz ich zaangażowanie społeczne mogą w przyszłości przyczynić się do kształtowania bardziej odpowiedzialnych postaw wobec środowiska naturalnego i wspierać realizację idei zrównoważonego rozwoju.

Bibliografia

- Adamek A., Ziernicka-Wojtaszek A., 2018, *Świadomość ekologiczna mieszkańców aglomeracji górnośląskiej*, „Rocznik Ochrona Środowiska”, t. 20(2),
- Boć J., Samborska-Boć E., Nowacki K., 2008, *Ochrona środowiska*, Wrocław.
- Dołęga M., 2010, *Ekologia człowieka*, Warszawa.
- Famielec J., 2013, *Gospodarka odpadami i ochrona środowiska*, Kraków.
- Leal Filho W., *Handbook of Sustainability Science and Research*, Cham 2018.
- McKenzie-Mohr J. E., Schultz D., 2014, *Choosing Effective Behavior Change Tools*, Washington.
- Papuziński A., 2013, *Filozofia zrównoważonego rozwoju*, Bydgoszcz.
- Pilch T., Bauman T., 2010, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa.
- Poskrobko B., 2011, *Zarządzanie środowiskiem*, Warszawa.

