

Edukacja 2025, 2(173)

e-ISSN 2449-8998

INDEKS 357278

KWARTALNIK **EDUKACJA**

Warszawa, 2025

©Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Edukacja 2025, 2(173)

© Instytut Badań Edukacyjnych –
Państwowy Instytut Badawczy
Warszawa 2025
Kwartalnik EDUKACJA
ul. Górcewska 8, 01-180 Warszawa
e-mail: kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl

Redakcja / Editorial team

KWARTALNIK
EDUKACJA

www.edukacja.ibe.edu.pl

Karol Konaszewski **Redaktor naczelny/Editor-in-chief**

Magdalena Boczkowska **Zastępczyni redaktora naczelnego/Vice editor-in-chief**

Małgorzata Fiejdasz-Kaczyńska **Sekretarz redakcji/Managing editor**

Bartosz Gałkowski **Projekt graficzny/Graphic designer**

Rada tematyczna/Thematic board

Katarzyna Chyl (Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy), Paweł Dobrakowski (Akademia Humanitas), Ewa Domaradzka (Polska Akademia Nauk), Aleksandra Gajda (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), Dorota Jankowska (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), Anna Karolczak (Uniwersytet w Białymstoku), Łukasz Kierznowski (Uniwersytet w Białymstoku), Marcin Kolemba (Uniwersytet w Białymstoku), Łukasz Kwadrans (Uniwersytet Śląski), Magdalena Mosanya (Middlesex University Dubai), Marta Rogoza (Polska Akademia Nauk), Sylwia Różycka-Jaroś (Uniwersytet Warszawski), Sebastian Skalski-Bednarz (Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt), Agnieszka Suplicka (Uniwersytet w Białymstoku), Alina Szwarc (Uniwersytet w Białymstoku), Alicja Zawistowska-Sadowska (Uniwersytet w Białymstoku)

Rada naukowa/Scientific board

Claudia Andrade (Polytechnic of Coimbra), Dominik Antonowicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Arndt Büssing (Witten/Herdecke University), Agnieszka Cybal-Michalska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Ewa Czerniawska (Uniwersytet Warszawski), Roman Dolata (Uniwersytet Warszawski), Małgorzata Fajkowska (Polska Akademia Nauk), Maciej Karwowski (Uniwersytet Wrocławski), Elwira Kryńska (Uniwersytet w Białymstoku), Marek Kwiek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Eva Matthes (Universität Augsburg), Jolanta Muszyńska (Uniwersytet w Białymstoku), Małgorzata Niesiołbiedzka (Uniwersytet w Białymstoku), Helena Ostrowicka (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), Jacek Pyżalski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Radosław Rogoza (Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie), Krzysztof Rubacha (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Grzegorz Sędek (Uniwersytet SWPS w Warszawie), Joanna Smogorzewska (Uniwersytet Warszawski), Krassimir Stojanov (Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt), Janusz Surzykiewicz (Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt), Grzegorz Szumski (Uniwersytet Warszawski), Loren Toussaint (Luther College)

Czasopismo jest prowadzone zgodnie z zasadami otwartego dostępu (licencja CC BY), co oznacza, że użytkownicy mogą czytać, pobierać, kopiować, rozpowszechniać, drukować, wyszukiwać lub podawać źródło pełnych tekstów artykułów opublikowanych na stronie EDUKACJI bez uprzedniej zgody wydawcy lub autora. Szczegółowe informacje na temat praktyk wydawniczych znajdują się w zakładce „Dla autorów” na stronie <https://ibe.edu.pl/pl/edukacja>. Redakcja nie pobiera opłat za zgłaszanie, prowadzenie, pobieranie ani udostępnianie artykułów.

Edukacja 2025, 2 (173)

1. Monika Szczygiał, Dominika Lipińska

Przeciwdziałanie lękowi przed matematyką: Co mogą zrobić rodzice i nauczyciele?
/ Preventing Math Anxiety: What Can Parents and Teachers Do?

13. Julia Krakowska, Radosław Rogoza

Jak mnie widzą, tak mnie piszą. Ocena społecznej percepcji narcyzmu wśród adolescentów / Fine Feathers Make Fine Birds. Assessment of Social Perception of Narcissism among Adolescents

23. Paweł Ochwat

System oceniania w wychowaniu fizycznego w opinii uczniów i nauczycieli szkół ponadpodstawowych z Krakowa / Grading System of Physical Education in the Opinion of Students and Teachers of Secondary Schools of the City of Cracow

37. Katarzyna Drożdżał, Stefan Dunin-Wąsowicz

Kształtowanie kontroli wolicjonalnej u dzieci i młodzieży: Stan wiedzy o czynnikach wychowawczych / The Development of Volitional Control in Children and Adolescents: A Review of Parenting and Socialization Factors

49. Agnieszka Nowakowska-Kaliszuk

Włączanie technik uważności (mindfulness) do procesu wspierania młodzieży z zaburzeniami koncentracji / The Implementation of Mindfulness Techniques in the Process of Supporting Adolescents with Attention Disorders

58. Dorota Kubicka

Media ekranowe w komunikacji społecznej. Procesy odbioru i oceny realizmu przekazów obrazowych / Screen Media in Social Communication. Processes of Reception and Evaluation of Realism of Pictorial Messages

68. Katarzyna Nadachewicz

Aktywność fizyczna uczniów klas trzecich szkoły podstawowej województwa podlaskiego w czasie wolnym / Physical Activity of Third Grade Primary School Pupils in Podlaskie Voivodeship in Leisure Time

Przeciwdziałanie lękowi przed matematyką: Co mogą zrobić rodzice i nauczyciele?

Monika Szczygiel / Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

e-mail: monika.szczygiel@uj.edu.pl

ORCID: 0000-0001-6544-0734

Dominika Lipińska / Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

e-mail: dominika.lipinska@student.uj.edu.pl

ORCID: 0009-0006-8522-221X

Streszczenie

Lęk przed matematyką stanowi istotne wyzwanie w edukacji, ponieważ jego wyższy poziom wiąże się z niższymi wynikami w nauce matematyki oraz mniej pozytywną postawą uczniów wobec przedmiotów ścisłych (STEM – nauka, technologia, inżynieria, matematyka). Wysoki poziom lęku przed matematyką u nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, a także rodziców i opiekunów dzieci, może wiązać się ze stosowaniem przez nich nieodpowiednich metod kształcenia w zakresie matematyki oraz mniejszym wsparciem udzielanym uczniom. W artykule omówiono działania zapobiegające powstawaniu i rozwojowi lęku przed matematyką oraz strategię jego zmniejszania, które można stosować zarówno w środowisku rodzinnym, jak i szkolnym. Działania te są ukierunkowane przede wszystkim na zwiększenie wiedzy, umiejętności i kompetencji matematycznych. Przegląd uwzględnia propozycje gier i aplikacji, stosowanych głównie w środowisku domowym, których celem jest rozwijanie wiedzy i umiejętności dzieci w zakresie liczb oraz przestrzeni, a także zapewnienie uczniom odpowiedniego wsparcia w nauce podstaw matematyki. W obszarze działań dydaktycznych przedstawiono aktualny stan dyskusji na temat znaczenia stosowania różnorodnych metod kształcenia w odniesieniu do lęku przed matematyką oraz osiągnięć matematycznych. Wyniki badań sugerują, że właściwie zaplanowane działania w środowisku domowym i szkolnym mogą skutecznie zmniejszać lęk przed matematyką, a także poprawiać osiągnięcia w tej dziedzinie, jednocześnie zwiększając zainteresowanie przedmiotami STEM. Skuteczność tych działań zależy jednak od wielu czynników, takich jak dostosowanie metod kształcenia do potrzeb uczniów czy zaangażowanie nauczycieli i rodziców. Artykuł dostarcza praktycznych rekomendacji dla nauczycieli, rodziców oraz osób zaangażowanych w tworzenie środowiska edukacyjnego, podkreślając znaczenie działań ukierunkowanych nie tylko na rozwijanie kompetencji matematycznych uczniów, ale także na kształtowanie ich pozytywnego podejścia do tego przedmiotu.

Słowa kluczowe: Lęk przed matematyką, osiągnięcia matematyczne, wsparcie rodzicielskie, metody kształcenia.

Preventing Math Anxiety: What Can Parents and Teachers Do?

Abstract

Math anxiety is a significant challenge in education, as its higher levels are associated with lower mathematics achievement and a less positive attitude toward STEM subjects (Science, Technology, Engineering, Mathematics). A high level of math anxiety among preschool and early elementary school teachers, as well as parents and caregivers, can also have detrimental consequences for the teaching methods they use and the support they provide to students. This article discusses strategies to prevent the formation and development of math anxiety, as well as techniques for reducing it, which can be applied both in the family and school environment. These strategies primarily focus on enhancing children's mathematical knowledge, skills, and competencies. The review includes recommendations for games and applications, mainly for home use, designed to develop children's numerical and spatial knowledge and skills and provide them with adequate support in learning basic math skills. In the area of educational practices, the article presents the current state of discussion regarding the impact of various teaching methods on the development of math anxiety and mathematical achievement. Research findings suggest that well-planned activities in home and school settings can effectively reduce math anxiety, improve mathematical performance, and increase interest in STEM subjects. However, the success of these interventions depends on various factors, such as the adaptation of teaching methods to students' needs and the involvement of teachers and parents. The article provides practical recommendations for teachers, parents, and individuals involved in creating educational environments, emphasizing the importance of activities aimed not only at enhancing students' mathematical competence but also at fostering a positive attitude toward mathematics.

Keywords: Math anxiety, mathematical achievement, parental support, teaching methods.

1. WPROWADZENIE

Lęk przed matematyką, definiowany jako napięcie i niepokój utrudniające operacje liczbowe i rozwiązywanie zadań (Richardson i Suinn, 1972), jest negatywnie powiązany z osiągnięciami matematycznymi (Barroso i in., 2021; Hembree, 1990; Ma, 1999; Namkung i in., 2019; Zhang i in., 2019). Zależność ta jest dwukierunkowa (Carey i in., 2016; Gunderson i in., 2018; Pekrun i in., 2017; Szczygiel i in., 2024), co sugeruje, że zmniejszenie lęku może poprawić wyniki w zakresie matematyki, a wzrost kompetencji matematycznych – obniżyć lęk.

W artykule Szczygiel i Lipińskiej (2025) dokonano przeglądu badań na temat strategii radzenia sobie z lękiem przed matematyką ukierunkowanych bezpośrednio na zmniejszenie lęku w nurcie poznawczo-behawioralnym. Celem niniejszego artykułu jest przegląd interwencji oraz działań ukierunkowanych na zapobieganie powstawaniu lub rozwojowi lęku przed matematyką, które dotyczą rodziców i nauczycieli. W pierwszej części artykułu zaprezentowano przegląd wyników badań dotyczących działań, które mogą podejmować rodzice – także ci doświadczający wysokiego poziomu lęku przed matematyką – aby wspierać dzieci w uczeniu się tego przedmiotu. Uwzględniono m.in. zastosowanie zabaw, gier analogowych i cyfrowych rozwijających kompetencje związane z liczbą i przestrzenią. W drugiej części przedstawiono przegląd badań dotyczących organizacji procesu kształcenia matematycznego w szkole oraz oceniania osiągnięć uczniów. Celem artykułu jest zidentyfikowanie opisanych w literaturze strategii, które są stosowane w środowisku domowym i szkolnym w kontekście lęku przed matematyką, oraz ocena, w jakim stopniu dostępne dowody empiryczne potwierdzają ich skuteczność.

2. WSPOMAGANIE WIEDZY I UMIEJĘTNOŚCI NUMERYCZNYCH I PRZESTRZENNYCH W ŚRODOWISKU RODZINNYM

Jeden z nurtów badań nad środowiskowymi czynnikami kształtującymi poziom lęku przed matematyką koncentruje się na środowisku rodzinnym. Wiele uwagi poświęca się znaczeniu rodziców i opiekunów dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w kształtowaniu pojęć liczby i geometrii oraz umiejętności matematycznych poprzez rozmowy na temat liczb i przestrzeni (Gunderson i Levine, 2011; Levine i in., 2010), treningi zdolności przestrzennych (Feng i in., 2007) czy wykorzystanie aplikacji matematycznych (Berkowitz i in., 2015). Maloney i Beilock (2012) podkreślają, że jeśli niskie umiejętności w obszarze posługiwania się liczbami i rozumienia przestrzeni leżą u podłoża powstawania lęku przed matematyką, konieczne jest prowadzenie interwencji, które pozwolą rozwinąć te umiejętności.

Rozmowy na temat liczb i przestrzeni. Levine i in. (2010) oraz Gunderson i Levine (2011) zbadały, czy i w jakim stopniu matematyczna narracja rodziców skierowana do dzieci kształtuje ich wiedzę o kardynalnym charakterze liczby. W badaniu longitudinalnym wśród przedszkolaków i ich rodziców zaobserwowano, że częstsze interakcje o charakterze liczbowym wiążą się z lepszym opanowaniem przez dzieci kardynalnego aspektu liczby. Badanie wykazało również, że częstsze używanie przez rodziców komunikatów o charakterze liczbowym wiąże się z lepszym opanowaniem pojęcia liczby przez dzieci, zwłaszcza gdy obiekty, o których mowa, są widoczne dla dziecka. Istotne znaczenie ma także liczba prezentowanych obiektów. Dzieci czerpią największe korzyści z rozmów z rodzicami, gdy ci wykraczają poza liczby od 1 do 3, ponieważ małe zestawy nie wymagają liczenia – ich postrzeganie opiera się na zdolności do śledzenia liczebności zbiorów (Object Tracking System; Piazza, 2010). Odnoszenie się przez rodziców do liczby przedmiotów w zakresie od 4 do 10 pozwala przewidzieć późniejszy rozwój wiedzy dzieci na temat kardynalnego charakteru liczby. Efekt ten utrzymywał się nawet po uwzględnieniu w analizie statusu społeczno-ekonomicznego rodziny (Gunderson i Levine, 2011). Badania Levine i in. (2010) oraz Gunderson i Levine (2011) sugerują, że domowe interakcje między rodzicami a dziećmi, zwłaszcza te dotyczące kardynalnego charakteru liczby, wspierają rozwój podstawowej wiedzy matematycznej u dzieci. Kompetencje te, zdobyte we wczesnym wieku, mogą stanowić czynnik ochronny przed pojawieniem się i rozwojem lęku przed matematyką. W tym kontekście pojawia się pytanie, czy rodzice z wysokim poziomem lęku przed matematyką mogą skutecznie wspierać rozwój matematyczny swoich dzieci, skoro wyniki badań wskazują, że ich lęk koreluje z wyższym poziomem lęku u dzieci oraz gorszymi wynikami z matematyki (Cheung, 2025; Maloney i in., 2015; Szczygiel, 2020; Tomasetto i in., 2025; Zhou i in., 2025).

Aplikacje matematyczne. W odpowiedzi na powyższe wątpliwości Berkowitz i in. (2015) zaprojektowali badanie sprawdzające, czy i w jakim stopniu dostarczanie dzieciom, przez rodziców o różnym poziomie lęku przed matematyką, wiedzy matematycznej z wykorzystaniem aplikacji na tablet pozwoli podnieść poziom osiągnięć matematycznych uczniów. Uczniowie klas pierwszych i ich rodzice byli proszeni o wspólne korzystanie z aplikacji i czytanie kilka razy w tygodniu fragmentów korespondujących z materiałem omawianym w szkole z zakresu matematyki (grupa eksperymentalna) lub języka (grupa kontrolna). Każdy fragment był opatrzone pytaniami o różnym stopniu trudności, a zadaniem osób uczestniczących w projekcie była odpowiedź na jak najwięcej pytań.

Wyniki badania wskazują, że dzieci rodziców o wysokim poziomie lęku przed matematyką z grupy eksperymentalnej uzyskały przewagę w poziomie wykonania zadań matematycznych nad dziećmi rodziców o równie silnym lęku, ale z grupy kontrolnej. Nie zaobserwowano analogicznych różnic między grupą eksperymentalną i kontrolną w poziomie wykonania zadań matematycznych w przypadku rodziców o niskim poziomie lęku przed matematyką. Badacze sprawdzili także, czy w grupie użytkowników aplikacji matematycznej można zaobserwować poprawę wyników uczniów, niezależnie od poziomu lęku przed matematyką wśród rodziców. Okazało się, że w obu podgrupach (rodziców charakteryzujących się niskim i wysokim poziomem lęku przed matematyką) zaobserwowano pozytywne skutki korzystania z aplikacji.

Badacze przeprowadzili również szczegółowe analizy, pozwalające ustalić wielkość poprawy osiągnięć matematycznych dzieci w grupach rodziców o niskim i wysokim poziomie lęku przed matematyką w zależności od częstości korzystania z aplikacji. Ze względu na częstotliwość korzystania z aplikacji wyróżniono trzy grupy uczestnictwa w interwencji: rzadziej niż raz w tygodniu, około raz w tygodniu oraz częściej niż raz w tygodniu. W przypadku rodziców wysokolękowych nie zaobserwowano istotnych różnic w poziomie osiągnięć dzieci w zależności od tego, czy korzystano z aplikacji około raz na tydzień czy częściej, natomiast zaobserwowano mniejsze postępy u dzieci, które pracowały z rodzicami rzadziej niż raz w tygodniu. Efekt wzrostu w zakresie osiągnięć dzieci rodziców o niskim poziomie lęku nie różnił się znacząco w zależności od tego, czy używano aplikacji mniej lub więcej niż raz na tydzień, ani czy używano jej mniej niż raz na tydzień czy około raz na tydzień. Natomiast zaobserwowano różnicę na korzyść dzieci częściej angażowanych w zadania matematyczne, gdy porównano efekty wynikające z najrzadszego i najczęstszego używania aplikacji. Dzieci rodziców wysokolękowych, w porównaniu do dzieci rodziców odczuwających niski lęk, osiągały mniejsze postępy w przypadku korzystania z aplikacji najrzadziej i najczęściej, natomiast w przypadku korzystania z niej w sposób pośredni wyższe wyniki uzyskały dzieci rodziców przejawiających wysoki poziom lęku przed matematyką.

Wyniki badania sugerują, że interakcja rodzic-dziecko z wykorzystaniem aplikacji matematycznej na tablet sprzyja wzrostowi osiągnięć matematycznych dzieci z pierwszej klasy nawet wtedy, gdy aplikacja była używana rzadko, na przykład raz w tygodniu. Pozytywne efekty tych działań zaobserwowano szczególnie u dzieci, których rodzice charakteryzowali się wysokim poziomem lęku przed matematyką. Ponieważ wyniki badań sugerują, że rodzice z wysokim poziomem lęku przed matematyką mają tendencję do unikania aktywności związanej z matematyką oraz komunikowania swojej niechęci wobec tego przedmiotu (Tomasetto i in., 2025; Zhou i in., 2025), wykorzystanie aplikacji wspierających naukę matematyki może niwelować negatywny wpływ lęku przed matematyką rodziców na osiągnięcia matematyczne dzieci. Korzystanie z nowych technologii jest atrakcyjną formą nauki dla dzieci, a rodzice odczuwający lęk przed matematyką mogą skorzystać z gotowych rozwiązań, bez konieczności samodzielnego tworzenia zadań oraz bez obaw o poprawność ich treści lub sposób wyjaśniania zagadnień (Berkowitz i in., 2015).

Zespół Berkowitz i in. (2015) sprawdził utrzymywanie się efektów w czasie, badając, czy rodziny nadal korzystają z aplikacji matematycznej w drugiej i trzeciej klasie oraz czy jej używanie osłabia związek między lękiem rodziców przed matematyką a wynikami matematycznymi ich dzieci. Dodatkowo oceniono, czy skuteczność interwencji zależy od obniżenia poziomu

lęku rodziców przed matematyką lub zmian w ich nastawieniu do tego przedmiotu. Wyniki wskazały, że oczekiwania rodziców dotyczące sukcesów szkolnych dzieci oraz znaczenie, jakie przypisują tym sukcesom, mają trwały, pozytywny związek z efektami uczenia się. W przypadku rodziców z wysokim poziomem lęku przed matematyką ich wcześniejsze doświadczenia często prowadzą do negatywnego nastawienia wobec matematyki i niskich oczekiwań dotyczących własnych osiągnięć w tej dziedzinie, co wiąże się z mniej pozytywnym podejściem ich dzieci do uczenia się matematyki.

Mimo spadku zaangażowania rodzin w korzystanie z aplikacji po pierwszym roku, interwencja wywarła długotrwały, pozytywny wpływ na dzieci – aż do końca trzeciej klasy osłabiała związek między ich osiągnięciami matematycznymi a lękiem rodziców. Efekt był szczególnie korzystny w przypadku rodziców odczuwających większy lęk przed matematyką. Kluczowe okazały się zmiany w postawach rodziców wobec matematyki oraz poprawa jakości interakcji między rodzicami a dziećmi. Choć lęk rodziców przed matematyką nie zmniejszył się (jest on bowiem jako cecha dość stabilny w czasie i trudny do zmiany w dorosłości), aplikacja skłoniła ich do częstszego angażowania się w działania matematyczne, co wpłynęło na zmianę ich spojrzenia na tę dziedzinę i podniosło oczekiwania wobec edukacji dzieci.

Treningi przestrzenne. Wśród propozycji wspierających rozwój wiedzy i umiejętności dotyczących liczb oraz przestrzeni wskazuje się również na rozmowy między dziećmi a dorosłymi, które obejmują użycie odpowiedniego słownictwa matematycznego, np. liczenie obiektów w domu czy stosowanie określeń opisujących cechy przedmiotów, takie jak „krzywy”, „kąty”, „zaokrąglony” czy „wysoki” (Gunderson i Levine, 2011; Levine i in., 2010). Dodatkowo istotną rolę mogą odgrywać gry i zabawy wymagające układania puzzli lub klocków, które wspierają rozwój umiejętności przestrzennych (Levine i in., 2005).

Wyniki poprzednich badań sugerują, że dziewczęta i kobiety częściej doświadczają lęku przed matematyką niż chłopcy i mężczyźni (Devine i in., 2012), co długo tłumaczono głównie stereotypami płciowymi. Beilock i Maloney (2015) uzupełniły to wyjaśnienie, zauważając, że różnice płciowe w lęku przed matematyką znikają po uwzględnieniu różnic między dziewczętami i chłopcami w zdolnościach przestrzennych. Badania nad tymi zdolnościami wskazują też na konkretne sposoby zapobiegania rozwojowi lęku przed matematyką. Badaczki sugerują wykorzystanie gier komputerowych, które działając jak trening przestrzenny, wspierają rozwój zdolności przestrzennych i tym samym zmniejszają różnice płciowe w tym obszarze (Feng i in., 2007; Lohman i Nichols, 1990; Sorby, 2009).

Feng i in. (2007) przeprowadzili badanie wśród studentów, aby sprawdzić, czy granie w komputerowe gry akcji może zredukować różnice płciowe w zakresie poznania przestrzennego. Interwencja obejmowała 10-godzinny trening, podczas którego osoby badane grały w gry akcji (grupa eksperymentalna) lub w gry o innym charakterze (grupa kontrolna). Wyniki badania wykazały, że trening zmniejszył różnice płciowe w zakresie uwagi przestrzennej oraz umiejętności rotacji mentalnych. Kobiety, w porównaniu z mężczyznami uczestniczącymi w treningu, uzyskały większą poprawę wyników w obu zadaniach, podczas gdy w grupie kontrolnej nie zaobserwowano poprawy u kobiet. Badacze konkludują, że umiejętności przestrzenne odgrywają istotną rolę w wykonywaniu zadań matematycznych, a trening oparty na grach akcji może zwiększać ich poziom u kobiet, zmniejszając tym samym różnice płciowe w lęku przed matematyką.

Możliwe, że interwencje ukierunkowane na rozwijanie wiedzy przestrzennej mogą pomóc w ograniczeniu lęku związanego z zadaniami wymagającymi rozumowania przestrzennego. Badanie Ping i in. (2011) zostało zaprojektowane w taki sposób, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, we współpracy z ekspertami zajmującymi się rozwojem umiejętności przestrzennych, uczestniczyli w opracowaniu narzędzi dydaktycznych. Były to gotowe materiały, możliwe do zastosowania podczas lekcji z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, które miały wspierać podstawowe zdolności rozumowania przestrzennego uczniów. Wyniki badania wykazały, że nauczyciele biorący udział w projekcie po zakończeniu spotkań odznaczali się niższym poziomem lęku przestrzennego w porównaniu do pomiaru sprzed interwencji. Nie zaobserwowano jednak efektu transferu – poziom lęku przed matematyką ani lęku przed czytaniem nie uległ zmianie. Rezultaty te sugerują, że dostarczenie nauczycielom rzetelnej wiedzy oraz praktycznych narzędzi, umożliwiających skuteczne działanie podczas lekcji, może prowadzić do obniżenia napięcia emocjonalnego w obszarze, którego dotyczyła interwencja. Nie wiadomo jednak, czy poziom wiedzy z zakresu rozumowania przestrzennego oraz związany z nim lęk wpływają na osiągnięcia uczniów. Jest to prawdopodobne, jeśli uwzględnić wyniki badań wskazujących na związek między poziomem lęku przed matematyką nauczycieli a osiągnięciami matematycznymi uczniów (Cheung, 2025; Szczygiel, 2020; Tomasetto i in., 2025; Zhou i in., 2025) oraz doniesienia o zależnościach między zdolnościami przestrzennymi a umiejętnościami matematycznymi (Mix i in., 2016).

Ważne są również doniesienia o potencjalnej poprawie wyników w zakresie poznania przestrzennego w grupie młodych dorosłych. Jednym z działań, które mogą poprawić efektywność wykonywania zadań przestrzennych, niezależnie od płci, jest wykorzystanie gier akcji. Zmniejszenie różnic płciowych w tym obszarze może z kolei prowadzić do zmniejszenia różnic między kobietami i mężczyznami w poziomie lęku przed matematyką. Podkreśla się jednak potrzebę opracowania gier dostosowanych do potrzeb osób odczuwających lęk przed matematyką, ponieważ w przeciwnym razie wyniki takich interwencji mogą nie odzwierciedlać ich rzeczywistego potencjału. Zwrócono na to uwagę w metaanalizie przeprowadzonej przez Dondio i in. (2022), której istotnym ograniczeniem – zdaniem autorów – był fakt, że analizowane gry nie były projektowane z myślą o łagodzeniu lęku przed matematyką, a ich skuteczność w tym zakresie była często jedynie dodatkowym aspektem badawczym. Wyniki metaanalizy wykazały, że gry mają niewielki, statystycznie nieistotny wpływ na zmniejszanie lęku przed matematyką. Co ciekawe, gry analogowe, zwłaszcza planszowe, promujące współpracę i interakcje społeczne, okazały się skuteczniejsze niż gry cyfrowe, które w większości przypadków były rozgrywane w trybie jednoosobowym. Zaobserwowano również, że dłuższe interwencje przynosiły lepsze efekty, co sugeruje, że czas trwania treningu może mieć znaczenie dla skuteczności

tego rodzaju oddziaływań. Autorzy dostrzegają potencjalne korzyści płynące z komputerowych gier akcji, jednak podkreślają konieczność uwzględnienia elementów współpracy, adaptacyjności oraz narzędzi pozwalających precyzyjnie monitorować poziom lęku w trakcie gry.

Rozwój umiejętności przestrzennych wspierają nie tylko gry akcji. Zgodnie z przeglądem badań Drążkowskiego i in. (2017) skuteczne metody obejmują też m.in. specjalistyczne treningi oparte na praktyce i jasno określonych instrukcjach. Polegają one na wielokrotnym rozwiązywaniu zadań przestrzennych (takich jak rotacje mentalne obiektów czy wyszukiwanie ukrytych figur) oraz wspieraniu tego procesu poprzez instruktaż. Do efektywnych form należą również semestralne kursy i zajęcia instruktażowe, np. programowanie w języku Logo czy geometria opisowa. Pomocne mogą być też modelowanie i obserwacja działań innych, ale ich skuteczność jest zwykle mniejsza w porównaniu z metodami aktywnymi.

Podsumowanie. Chociaż przytoczone badania sugerują, że interwencje polegające na rozwijaniu wiedzy i umiejętności numerycznych oraz przestrzennych w środowisku rodzinnym mogą wspierać rozwój kompetencji matematycznych i łagodzić lęk przed matematyką, ich wyniki należy interpretować z ostrożnością. Część z nich miała charakter eksperymentalny, lecz inne opierały się na podejściu korelacyjnym, co ogranicza możliwość wyciągania wniosków przyczynowo-skutkowych. Zróżnicowany wiek uczestników opisanych badań również stanowi ograniczenie w zakresie możliwości generalizacji wyników na różne grupy wiekowe. Opisane interwencje wymagają replikacji, ponieważ pojedyncze wyniki nie mogą być traktowane jako rozstrzygające ani stanowić podstawy do wdrażania kosztownych rozwiązań systemowych. Planowane badania powinny być prowadzone z większą dbałością o szczegóły metodologiczne, z uwzględnieniem aktywnej grupy kontrolnej, w odpowiednio dużych i reprezentatywnych próbach dzieci i młodzieży, przy jednoczesnej kontroli istotnych zmiennych, takich jak status społeczno-ekonomiczny rodziny, czas poświęcany na wspólne aktywności czy udział w zajęciach pozalekcyjnych. Jednocześnie należy pamiętać, że wyniki badań odnoszą się do efektów uśrednionych, co oznacza, że niektóre interwencje mogą być skuteczne dla części osób, ale nieskuteczne dla innych.

3. KOMPONENTY PROCESU KSZTAŁCENIA W EDUKACJI SZKOLNEJ I AKADEMICKIEJ

Dydaktycy i badacze wciąż zadają sobie pytanie, jak skutecznie nauczać, dbając jednocześnie o dobrostan psychiczny uczniów (Finlayson, 2014). W kontekście ograniczania lęku przed matematyką istotne znaczenie mają trzy powiązane ze sobą elementy procesu dydaktycznego: metody kształcenia, czyli sposoby organizacji nauczania i uczenia się (Taylor i Brooks, 1986; Tobias, 1981), informacja zwrotna, rozumiana jako treść przekazywana uczniowi w celu wsparcia jego rozwoju poznawczego (Hattie i Timperley, 2007) oraz powtórne testowanie, będące strategią oceniania umożliwiającą uczenie się na błędach i poprawę wyników (Juhler i in., 1998; Catanzano i Wilson, 1977).

Metody kształcenia. W literaturze wyróżnia się dwa główne podejścia do kształcenia: metody tradycyjne i metody nowoczesne. Metody tradycyjne to sposoby kształcenia oparte na przekazywaniu wiedzy przez nauczyciela, z naciskiem na zapamiętywanie faktów i korzystanie z podręczników. Uznaje się je za efektywne, ponieważ zapewniają solidne podstawy teoretyczne oraz rozwijają umiejętność zapamiętywania kluczowych informacji (Taylor i Brooks, 1986; Wood, 1988). Metody nowoczesne natomiast to podejścia edukacyjne angażujące uczniów w aktywne zdobywanie wiedzy poprzez rozwiązywanie problemów, współpracę oraz wykorzystanie nowoczesnych technologii (Finlayson, 2014). Już w latach 80. XX wieku pojawiła się hipoteza, że lęk przed matematyką może wynikać ze stosowania nieodpowiednich metod kształcenia (Tobias, 1981). Niektórzy badacze wskazują, że metody tradycyjne sprzyjają powstawaniu tego lęku, ponieważ obejmują przekazywanie zbyt dużej ilości materiału bez uwzględnienia poziomu wiedzy uczniów, stosowanie kar i nagród, promowanie rywalizacji oraz koncentrowanie się na wynikach, a nie na procesie uczenia się. Zgodnie z wnioskami Taylor i Brooks (1986) oraz Wooda (1988), skuteczne metody kształcenia w zakresie matematyki powinny uwzględniać poziom wiedzy uczniów, wprowadzać nowy materiał w odpowiednim tempie, tworzyć wspierające środowisko, zachęcać uczniów do dzielenia się przemyśleniami oraz wykorzystywać pomoce dydaktyczne, które zwiększają szansę na zrozumienie abstrakcyjnych zagadnień matematycznych. Istotnym problemem pozostaje także przygotowanie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy – jak pokazują badania – odznaczają się wyższym poziomem lęku przed matematyką w porównaniu z innymi grupami studentów (Artemenko i in., 2021) i często nie są odpowiednio przygotowani do kształcenia w zakresie matematyki (Tooke i Lindstrom, 1998).

Odpowiedź na pytanie, jak kształcić, aby zminimalizować ryzyko pojawienia się i rozwoju lęku przed matematyką, jest trudna ze względu na złożoność sytuacji edukacyjnej. Metaanaliza przeprowadzona przez Hembreego (1990) przedstawia skuteczność strategii łagodzenia tego lęku oraz podkreśla znaczenie jego obniżania w kontekście wyników osiąganych w matematyce, dostarczając danych o średniej wielkości efektu. W analizie uwzględniono interwencje obejmujące całe klasy, realizowane poprzez zmiany w programie nauczania oraz działania psychologiczne.

Zmiany w programie nauczania polegały na wspieraniu uczniów w osiąganiu lepszych wyników z matematyki, wprowadzaniu instrukcji heurystycznych lub algorytmicznych, pracy z wykorzystaniem komputerów, stosowaniu pomocy naukowych (np. kalkulatorów), różnorodnych metod organizacji zajęć dydaktycznych (np. tutoringu, pracy w małych grupach) oraz umożliwianiu uczniom pracy we własnym tempie. Interwencje te nie przyniosły jednak oczekiwanych rezultatów – ani modyfikacja podstawy programowej, ani oddziaływanie psychologiczne nie zmniejszyły poziomu lęku. Warto zaznaczyć, że badania

poddane metaanalizie dotyczyły uczniów starszych klas (około 14–18 lat), co może sugerować, że zmiany metod kształcenia nie są skuteczne, jeśli negatywne emocje związane z matematyką utrzymują się przez dłuższy czas. Innym możliwym wyjaśnieniem braku efektów jest zróżnicowanie reakcji uczniów na interwencje w zależności od indywidualnych zdolności, wcześniejszych doświadczeń oraz etapu edukacyjnego. Może to prowadzić do sytuacji, w której jedni uczniowie odczuwają poprawę stanu emocjonalnego na skutek stosowania przez nauczycieli określonych metod pracy, podczas gdy inni odczuwają dyskomfort, co skutkuje brakiem istotnych efektów poprawy w metaanalizie.

Mimo wyników metaanalizy uzyskanych przez Hembreego, kwestia znaczenia metod kształcenia dla poziomu lęku przed matematyką pozostaje przedmiotem dalszych analiz i dyskusji badawczych, szczególnie że w narracji uczniów i studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej formy organizacji zajęć i środki dydaktyczne stanowią centralny punkt opowieści na temat czynników kształtujących poziom lęku przed matematyką (Finlayson, 2014; Jackson, 1999). Jednym z pierwszych badań nad łagodzeniem lęku przed matematyką u przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej przez zmianę metod kształcenia była praca Tooke'a i Lindstroma (1998). Badacze uruchomili na uczelni dwa równoległe kursy matematyki i dwa kursy metodyki nauczania matematyki. W przypadku każdego kursu zastosowano albo tradycyjne metody (wykłady, prace domowe, egzaminy), albo mniej konwencjonalne metody pracy (praca grupowa, pomoce dydaktyczne, pytania tak/nie). Studenci biorący udział w każdej z czterech grup oddziaływań edukacyjnych odznaczali się podobnym poziomem wiedzy wyjściowej. Zarówno przed rozpoczęciem kursu, jak i po jego zakończeniu studenci wypełniali kwestionariusz lęku przed matematyką. Ilościowe dane uzupełniono jakościowymi w postaci rozmów z osobami, które w teście wypadły jako osoby wysokolękowe, a ich lęk został zmniejszony w trakcie kursu. Proszono je o podanie czynników, które pomogły im poradzić sobie z negatywnymi emocjami.

Wyniki wskazują, że na początku semestru wszystkie grupy charakteryzowały się podobnym poziomem lęku przed matematyką. Na zakończenie semestru, mimo zastosowania różnych podejść (tradycyjnego i nietradycyjnego), nie zaobserwowano istotnych różnic w poziomie lęku wśród studentów sekcji matematycznej. Obniżenie poziomu lęku odnotowano natomiast wśród studentów sekcji metod, niezależnie od zastosowanego podejścia. Pomimo powszechnego przekonania, że tradycyjne metody kształcenia zwiększają lęk przed matematyką, wyniki badania tego nie potwierdzają. Wskazują natomiast na znaczenie dostarczania przyszłym nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej odpowiednich narzędzi do nauczania matematyki. Spadek lęku zaobserwowano u studentów, którzy uczestniczyli w kursie dotyczącym sposobów, w jakie dzieci uczą się matematyki. Z kolei brak efektu w zakresie łagodzenia lęku stwierdzono w przypadku kursów skupiających się wyłącznie na przekazywaniu wiedzy matematycznej. Wśród czynników sprzyjających zmniejszeniu lęku studenci wskazywali klarowność instrukcji, nietradycyjne metody pracy oraz praktyczne znaczenie omawianych treści dla ich przyszłej pracy zawodowej. W kontekście kształcenia przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wyniki te dostarczają cennych wskazówek, jak skutecznie obniżyć ich lęk przed nauczaniem przedmiotem (Beilock i Maloney, 2015).

Badania jakościowe mogą dostarczyć głębszego wglądu w mechanizmy łagodzenia lęku przed matematyką. Harper i Daane (1998) przeprowadziły takie badanie, analizując czynniki sprzyjające zmniejszeniu tego lęku wśród przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na kursie metod kształcenia w zakresie matematyki. Badani uczestniczyli w interwencji realizowanej na uniwersytecie, składającej się z 10 trzygodzinnych lekcji oraz 28 dni praktyk. Zajęcia obejmowały dyskusje nad przeczytaną literaturą, pracę w małych grupach nad wybranym tematem, rozwiązywanie zadań z wykorzystaniem pomocy dydaktycznych, aktywizujące gry i omówienie metod oceniania. W ramach praktyki każdy student prowadził samodzielnie lekcje matematyki przez co najmniej tydzień, korzystając – w razie potrzeby – ze wsparcia opiekuna. Na początku semestru uczestnicy wypełniali kwestionariusz dotyczący lęku przed matematyką, a pod koniec semestru oceniali znaczenie poszczególnych elementów kursu dla poziomu odczuwanego lęku.

Wyniki badania wskazują, że zaprojektowany przez badaczki kurs średnio obniżył poziom lęku przed matematyką w całej grupie badanych studentów. Analiza wyników wykazała, że efekt ten wystąpił u 83% uczestników (44 osoby), podczas gdy 17% (9 osób) doświadczyło wzrostu poziomu lęku. Wśród form organizacji kształcenia, które przyczyniły się do obniżenia poziomu lęku przed matematyką u 60% studentów, znalazły się: praca w parach, praca w małych grupach lub z całą klasą, korzystanie z pomocy dydaktycznych, pisanie o matematyce w dzienniku oraz praktyki w lokalnej szkole. Istotną rolę w zmniejszaniu tego lęku odegrał również sposób realizacji zajęć z matematyki, oparty na dialogu między studentami a nauczycielem, a nie na jednostronnym wykładzie prowadzonym przez wykładowcę. Wykorzystanie pomocy dydaktycznych podczas nauki umożliwiało studentom lepsze zrozumienie materiału i zmniejszało poziom lęku podczas rozwiązywania zadań. Praca w parach i grupach stanowiła dla badanych istotne wsparcie w sytuacjach, gdy nie rozumieli treści zadania – mogli wtedy zwrócić się o pomoc do kolegów, którzy często potrafili wyjaśnić problem w sposób bardziej przystępny niż nauczyciel. Również osoby tłumaczące innym studentom zagadnienia matematyczne dostrzegały w tym korzyści – upewniały się, że rozumieją zadanie, utrwały swoją wiedzę i zyskiwały większą pewność w zakresie matematyki. Praca w grupach sprzyjała także poszukiwaniu różnych sposobów rozwiązania problemu, co było akceptowane i wspierane przez prowadzącego kurs. Dla niektórych uczestników istotnym czynnikiem obniżającym poziom lęku była przyjazna atmosfera, tworzona m.in. poprzez wykorzystywanie gier edukacyjnych. Większość studentów podkreślała również pozytywną rolę praktyk, które pozwoliły im zrozumieć,

w jaki sposób dzieci uczą się matematyki oraz jak poszczególne formy organizacji zajęć i środki dydaktyczne mogą ułatwić zrozumienie omawianych treści. Możliwość sprawdzenia swoich umiejętności w praktyce pomogła wielu studentom zmniejszyć napięcie związane z nauczaniem matematyki.

Czynniki, które u jednych studentów obniżają lęk przed matematyką, u innych mogą go jednak nasilać. Wśród czynników zwiększających lęk badani najczęściej wymieniali pracę w grupach lub na forum, ponieważ wiązała się ona z ekspozycją społeczną i wywoływała negatywne emocje. Niektórzy studenci odczuwali lęk z powodu przekonania, że ich wiedza matematyczna jest niewystarczająca, by aktywnie uczestniczyć w kursie. Inni wspominali o frustracji towarzyszącej im, gdy nie umieli przekazać swoich myśli w prowadzonym przez nich dzienniku. Również praktyki w szkole wzmacniały lęk u części studentów, ponieważ wymagały bardzo dobrego zrozumienia materiału, by móc skutecznie wyjaśnić go dzieciom. Dodatkowym źródłem niepokoju była obecność opiekuna praktyk, który obserwował ich pracę, co potęgowało stres związany z prowadzeniem zajęć.

Wyniki badań Tooke'a i Lindstroma (1998) oraz Harper i Daane (1998) podkreślają istotną rolę rozwiązań organizacyjnych i metodycznych w procesie osłabiania lub nasilania lęku przed matematyką. Rodzi się zatem pytanie, dlaczego w metaanalizie Hembreego (1990) metody kształcenia nie miały znaczenia dla zmiany emocjonalnego nastawienia uczniów. Wydaje się, że przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, świadomi własnego lęku oraz jego potencjalnego wpływu na emocje i osiągnięcia matematyczne swoich przyszłych uczniów, podejmują świadome działania w celu jego zniwelowania. Istotną rolę odgrywa tu motywacja do zmiany własnych odczuć wobec przedmiotu, który powszechnie uznawany jest za trudny i przekraczający aktualne możliwości. Dodatkowym czynnikiem jest również konieczność zmierzenia się z perspektywą prowadzenia zajęć z matematyki w przyszłości. W przypadku uczniów w wieku 14–19 lat brak efektów wynikających ze zmiany metod nauczania może być spowodowany innym nastawieniem i potrzebami tej grupy. Uczniowie, zwłaszcza ci o wysokim poziomie lęku, mogą nie dostrzegać potrzeby uczenia się matematyki, nie wierzą we własne możliwości i nie planują kariery wymagającej umiejętności matematycznych. W efekcie zmiana metod dydaktycznych nie wpływa istotnie na ich emocjonalny stosunek do przedmiotu.

Informacja zwrotna na temat błędów. Chavez i Widmer (1982) przeprowadziły wywiady z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej, pytając o przyczyny lęku przed matematyką oraz sposoby jego niwelowania. Nauczyciele, opierając się na własnych doświadczeniach w uczeniu się matematyki, podkreślali znaczenie wspierania uczniów poprzez uwzględnianie ich potrzeb i możliwości. Wskazywali, że budowanie pozytywnej postawy wobec matematyki oraz zmniejszanie lęku wymaga uświadomienia uczniom, iż popełnianie błędów jest naturalną częścią procesu uczenia się. Zdaniem nauczycieli istotnym elementem skutecznego kształcenia w zakresie matematyki jest dostarczanie uczniom informacji o rodzaju popełnionego błędu oraz wskazanie, jak go skorygować. Tego typu działania nie tylko poprawiają wyniki w matematyce, ale także pomagają zmniejszyć lęk przed przedmiotem. Obawa przed popełnieniem błędu może prowadzić do unikania kontaktu z matematyką i pogłębiania lęku. Nauczyciele sugerują, by wiedzę o błędach wykorzystywać w sposób konstruktywny, zamiast stosować kary za pomyłki. Takie podejście sprzyja kształtowaniu otwartości na nowe wyzwania matematyczne oraz wzmacnia poczucie kompetencji u uczniów.

Bardziej systematycznych dowodów na znaczenie takich działań dostarczają badania Núñez-Peña i in. (2015), dotyczące roli informacji zwrotnej w redukowaniu negatywnych konsekwencji lęku przed matematyką w kontekście wyników osiąganych przez studentów. Uczestnicy badania brali udział w akademickim kursie z zakresu projektowania badań, obejmującym treści dotyczące statystyki i wnioskowania statystycznego. W trakcie zajęć wypełniali kwestionariusze mierzące poziom lęku przed matematyką, postawy wobec tego przedmiotu oraz przekonania na temat użyteczności różnych aktywności realizowanych w ramach kursu. Dodatkowo zebrano dane dotyczące ocen uzyskanych przez studentów z egzaminu końcowego.

Núñez-Peña i in. (2015) wykazały, że wiara w przydatność informacji zwrotnej dotyczącej poprawności rozwiązań koreluje z lepszymi ocenami, przy jednoczesnym braku związku między poziomem lęku przed matematyką a osiągnięciami matematycznymi. Sugeruje to, że wartość informacji zwrotnej może redukować negatywne skutki lęku przed matematyką dla wyników akademickich. Dlaczego badaczki wyciągnęły taki wniosek? Dwa lata wcześniej Núñez-Peña i in. (2013) opublikowały badanie, które ujawniło istotną rolę lęku przed matematyką w wyjaśnianiu różnic w osiągnięciach studentów ze statystyki. Zauważyły, że wielu studentów, którzy nie zaliczyli kursu, charakteryzowało się bardzo wysokim poziomem tego lęku, a ten – zdaniem autorek – mógł wynikać ze stosowania tradycyjnych metod kształcenia. W efekcie Núñez-Peña i in. (2015) doszły do wniosku, że konieczna jest zmiana w sposobie kształcenia mająca na celu ograniczenie lęku przed matematyką oraz poprawę wyników w uczeniu się statystyki. Badaczki podkreślają, że zastosowana przez nie metoda uwzględniająca informację zwrotną stanowi istotny czynnik wyjaśniający różnice w roli lęku przed matematyką w obu badaniach. Tradycyjne podejście do nauczania statystyki może nasilać lęk przed matematyką, podczas gdy dostarczanie informacji zwrotnej pomaga go łagodzić, jednocześnie wzmacniając wiarę studentów we własne kompetencje.

Badanie Smita i in. (2023) analizuje wpływ różnych poziomów informacji zwrotnej na rozumowanie matematyczne. Interwencja obejmowała warsztaty dla nauczycieli, podczas których omówiono teorię rozumowania matematycznego i strategie udzielania informacji zwrotnej. Przez kolejne dziewięć tygodni nauczyciele w klasach piątych i szóstych prowadzili lekcje zgodnie z opracowanymi scenariuszami opartymi na konstruktywistycznym podejściu do nauczania. Uczniowie zdobywali nową wiedzę poprzez aktywne zaangażowanie w zadania oraz współpracę w grupach. Za pomocą wideoanalizy badacze identyfikowali, na jakim poziomie informacji zwrotnej nauczyciel udzielał wskazówek (zadania, procesu, samoregulacji lub „ja”; zgodnie z klasyfikacją Hattie i Timperley, 2007) oraz na którym etapie rozumowania matematycznego (podejście, operacjonalizacja,

argumentacja, wizualizacja; według Lithner, 2000) były one przekazywane. Dodatkowo, uczniowie wypełniali ankiety dotyczące zainteresowania matematyką, a uzyskane wyniki zestawiono z rezultatami testów rozumowania matematycznego, co pozwoliło ocenić znaczenie różnych form informacji zwrotnej na procesy poznawcze i motywację uczniów.

W badaniu Smita i in. (2023) najczęściej udzielano informacji zwrotnej na poziomie zadania, co było ściśle powiązane z etapami podejścia i operacjonalizacji. Tego rodzaju informacja motywowała uczniów do rozwiązywania zadań oraz pośrednio wpływała na ich kompetencje w zakresie rozumowania matematycznego poprzez zwiększenie zainteresowania przedmiotem. Rzadziej pojawiała się informacja zwrotna na poziomie procesu, związana głównie z etapem argumentacji. Z kolei informacje zwrotne na poziomie samoregulacji oraz „ja” były niemal nieobecne. Wyniki badania sugerują, że nauczyciele powinni dostosowywać rodzaj informacji zwrotnej do aktualnych potrzeb uczniów podczas rozwiązywania zadań matematycznych. Jeżeli popełniony błąd jest łatwy do skorygowania, informacja zwrotna wywołuje pozytywne emocje i motywuje uczniów do dalszej pracy. Zazwyczaj w pierwszej kolejności poszukują oni informacji, czy dobrze sobie poradzili, jakie popełnili błędy i w których obszarach muszą się poprawić. Informacja zwrotna na poziomie zadania okazuje się szczególnie skuteczna we wczesnych etapach nauki, kiedy uczniowie potrzebują konkretnych wskazówek, jak rozpocząć pracę nad zadaniem. Natomiast informacja zwrotna na poziomie procesu, choć wspiera głębsze rozumienie zagadnień, bywa odbierana jako zniechęcająca i może wywoływać negatywne emocje, zwłaszcza u uczniów słabiej przygotowanych.

Powtórne testowanie. Powtórne testowanie, poprzedzone szczegółową informacją zwrotną, sprzyja lepszym efektom kształcenia, umożliwiając uczniom identyfikację braków i uzupełnienie wiedzy (Juhler i in., 1998). Informacja o poprawnych i błędnych odpowiedziach pomaga uczniom zidentyfikować braki i uzupełnić wiedzę, niezależnie od wcześniej uzyskanej oceny. Uczniowie, którzy wcześniej doświadczali trudności, mogą przełamać negatywne doświadczenia i zmniejszyć lęk przed tym przedmiotem. Ponowne testowanie pomaga również osobom z lękiem przed egzaminami, zwiększając ich komfort dzięki znajomości struktury testu (Davidson i in., 1984; Friedman, 1987; Murray, 1989). Badanie Juhlera i in. (1998) nie pozwala jednoznacznie stwierdzić, że metoda powtórnego testowania obniża lęk przed matematyką, ale potwierdza jej skuteczność w poprawie wyników z tego przedmiotu. Biorąc pod uwagę, że niskie osiągnięcia mogą pogłębiać lęk przed matematyką, metoda ta wydaje się warta zastosowania w praktyce szkolnej.

Wyniki badania Catanzano i Wilson (1977) sugerują, że powtórne testowanie może poprawić wyniki zarówno u uczniów z wysokim, jak i niskim poziomem lęku przed matematyką. Badacze analizowali wpływ różnych strategii testowania: bez powtórnego testu, z możliwością ponownego podejścia do testu oraz z obowiązkowym uczestnictwem w teście do uzyskania minimum 80%. Badanie dotyczyło uczniów siódmej klasy i obejmowało ocenę osiągnięć, poziomu lęku oraz nastawienia do nauk ścisłych. Grupy z możliwością powtórnego testowania osiągnęły lepsze wyniki niż grupa pozbawiona tej szansy, przy czym istotne różnice zaobserwowano jedynie w wynikach testów powtórkowych. Poziom lęku przed byciem testowanym nie różnił się istotnie między grupami, jednak u uczniów z wysokim poziomem lęku metoda testowania do osiągnięcia określonego progu przyniosła lepsze rezultaty niż pozostałe strategie. Z kolei uczniowie z grupy dobrowolnego testowania wykazywali bardziej pozytywne nastawienie wobec szkoły, nauk ścisłych i samego procesu powtórnego testowania niż uczniowie z grupy testowania z wymogiem minimalnego wyniku. Wskazuje to na korzystny wpływ możliwości samodzielnego decydowania o ponownym podejściu do testu. Wyniki sugerują, że zarówno opcjonalne, jak i obowiązkowe powtórne testowanie mogą poprawić wyniki uczniów, jednak dobrowolne testowanie wydaje się bardziej efektywne ze względu na pozytywne nastawienie do nauki. Uczniowie zmotywowani do poprawy wyników powinni mieć możliwość skorzystania z tej metody. Choć jest ona czasochłonna, zwłaszcza przy dużej liczbie chętnych, daje szansę na sukces, wzrost motywacji oraz pogłębienie wiedzy.

Podsumowanie. Na podstawie przytoczonych badań można stwierdzić, że możliwe jest skuteczne obniżanie lęku przed matematyką poprzez odpowiednio dobrane metody kształcenia, choć ich skuteczność może zależeć od różnic indywidualnych uczniów. Należy zaznaczyć, że większość omawianych badań ma charakter nieeksperymentalny, formułowane wnioski opierają się głównie na analizach jakościowych, które choć wartościowe, są silnie uwarunkowane indywidualnymi doświadczeniami uczestników. Dodatkowym ograniczeniem analizowanych badań jest niewielka liczba aktualnych doniesień empirycznych obejmujących dzieci, ponieważ zdecydowana większość badań dotyczy studentów lub nauczycieli, uczestniczących w badaniach przeprowadzonych kilkadziesiąt lat temu. Brakuje zatem współczesnych, empirycznych badań eksperymentalnych prowadzonych wśród uczniów. Choć realizacja eksperymentów pedagogicznych w warunkach szkolnych jest wyzwaniem, ustalenie które, i w jakim stopniu, formy kształcenia sprzyjają łagodzeniu lęku przed matematyką może być kluczowe dla efektywnego kształcenia matematycznego.

4. WNIOSKI

W artykule przedstawiono przegląd kluczowych kierunków badań dotyczących metod przeciwdziałania powstawaniu i rozwojowi lęku przed matematyką poprzez rozwijanie umiejętności w obszarze matematyki w środowisku rodzinnym i szkolnym. Szczegółowe informacje na temat opisanych interwencji oraz praktyczne wskazówki dla uczniów, rodziców i nauczycieli, zamieszczono w Aneksie.

Rodzice odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu kompetencji matematycznych dzieci i ograniczaniu ich lęku przed matematyką. Pozytywne nastawienie, zaangażowanie w naukę oraz wspólne rozwiązywanie zadań mogą sprzyjać rozwojowi umiejętności matematycznych i łagodzeniu lęku. Z kolei negatywne komentarze, stres związany z wynikami i brak wsparcia

mogą utrwalać przekonanie o trudności tego przedmiotu. Rodzice odczuwający lęk przed matematyką mogą wspierać naukę dzieci, korzystając z aplikacji edukacyjnych, które ułatwiają naukę w atrakcyjnej, interaktywnej formie.

Mimo trudności w ustaleniu kluczowych czynników wpływających na lęk przed matematyką, wiadomo, że metody dydaktyczne oparte na konstruktywizmie, pracy w grupach, dyskusjach i pomocach dydaktycznych sprzyjają zrozumieniu i pewności siebie uczniów w matematyce. Szczególnie pomocna jest informacja zwrotna na poziomie zadania i procesu oraz możliwość powtórnego testowania po omówieniu błędów. Choć większość interwencji dydaktycznych jest prowadzona w starszych klasach, istnieją przesłanki sugerujące, że im wcześniej rozpocznie się kształtowanie pozytywnej postawy wobec matematyki, tym większa szansa na sukces edukacyjny w przyszłości.

Z perspektywy planowania polityki edukacyjnej państwa nie można pominąć znaczenia interwencji na poziomie szkolnictwa wyższego. Jakość kształcenia przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej odgrywa kluczową rolę w sposobie, w jaki przedstawiają oni matematykę swoim podopiecznym. Badania wskazują, że studenci kierunków pedagogicznych przygotowujący się do pracy w przedszkolach i edukacji wczesnoszkolnej często sami zmagają się z lękiem przed matematyką lub jej nauczaniem, co może mieć negatywne konsekwencje dla ich uczniów. Dlatego programy kształcenia nauczycieli powinny nie tylko zapewniać solidne przygotowanie merytoryczne, lecz także uwzględniać strategie radzenia sobie z własnymi obawami oraz metody wspierania dzieci w budowaniu pozytywnego stosunku do matematyki.

Podsumowując, należy zaznaczyć, że większość badań prowadzonych w szkołach rzadko ma charakter eksperymentalny, co sprawia, że wyciągane wnioski są pośrednie i wymagają dalszej weryfikacji. Zaplanowanie interwencji o charakterze eksperymentalnym i longitudinalnym, która umożliwiłaby rzetelną ocenę efektów podejmowanych działań, jest trudne. W związku z tym subiektywne odczucia uczestników interwencji mogą stanowić istotny wskaźnik ich dobrostanu w kontekście edukacji matematycznej. Biorąc pod uwagę dwukierunkową zależność między lękiem przed matematyką a osiągnięciami matematycznymi, można przypuszczać, że wzmocnienie kompetencji matematycznych uczniów, w połączeniu z przyjaźnie zorganizowanymi zajęciami, pozwoli zapobiegać rozwojowi lęku przed matematyką lub skutecznie go niwelować.

ZAŁĄCZNIKI

Aneks do artykułu jest dostępny online.

https://ibe.edu.pl/images/EDUKACJA/NUMERY/2025-02/1_Edu_2_25_Szczygiel_aneksPOP2.pdf

BIBLIOGRAFIA

- Artemenko, C., Masson, N., Georges, C., Nuerk, H. C., Cipora, K. (2021). Not all elementary school teachers are scared of math. *Journal of Numerical Cognition*, 7(3), 275–294. <https://doi.org/10.5964/jnc.6063>
- Barroso, C., Ganley, C. M., McGraw, A. L., Geer, E. A., Hart, S. A., Daucourt, M. C. (2021). A meta-analysis of the relation between math anxiety and math achievement. *Psychological Bulletin*, 147(2), 134–168. <https://doi.org/10.1037/bul0000307>
- Beilock, S. L., Maloney, E. A. (2015). Math anxiety: A factor in math achievement not to be ignored. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 4–12. <https://doi.org/10.1177/2372732215601438>
- Berkowitz, T., Schaeffer, M. W., Maloney, E. A., Peterson, L., Gregor, C., Levine, S. C., Beilock, S. L. (2015). Math at home adds up to achievement in school. *Science*, 350(6257), 196–198. <https://doi.org/10.1126/science.aac7427>
- Carey, E., Hill, F., Devine, A., Szűcs, D. (2016). The chicken or the egg? The direction of the relationship between mathematics anxiety and mathematics performance. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01987>
- Catanzaro, R., Wilson, M. S. (1977). The effect of retesting contingencies on achievement, anxiety, and attitude in seventh grade science. *Science Education*, 61(2), 173–180. <https://doi.org/10.1002/sce.3730610208>
- Chavez, A., Widmer, C. C. (1982). Math anxiety: Elementary teachers speak for themselves. *Educational Leadership*, 39(5), 387–388.
- Cheung, S. K., McBride, C., Purpura, D. J., Ho, A. P. K., Ng, M. C. Y. (2025). Associations among parents' math anxiety, math-related leisure activities, children's early numeracy interest and skills. *Learning and Individual Differences*, 117, 102596. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102596>

- Davidson, W. B., House, W. J., Boyd, T. L. (1984). A test-retest policy for introductory psychology courses. *Teaching of Psychology*, 11(3), 182-184.
- Devine, A., Fawcett, K., Szűcs, D., Dowker, A. (2012). Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety. *Behavioral and Brain Functions*, 8, 33. <https://doi.org/10.1186/1744-9081-8-33>
- Dondio, P., Gusev, V., Rocha, M. (2023). Do games reduce maths anxiety? A meta-analysis. *Computers and Education*, 194, 104650. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104650>
- Drażkowski, D., Piątkowski, K., Szwedo, J., Jadwiżyc, M. (2017). Przegląd badań nad związkami zdolności przestrzennych z kompetencjami z nauk ścisłych uczniów i studentów. *Edukacja*, 140(1), 67-84. <https://doi.org/10.24131/3724.170105>
- Feng, J., Spence, I., Pratt, J. (2007). Playing an action video game reduces gender differences in spatial cognition. *Psychological Science*, 18(10), 850-855. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01990.x>
- Finlayson, M. (2014). Addressing math anxiety in the classroom. *Improving Schools*, 17(1), 99-115. <https://doi.org/10.1177/1365480214521457>
- Friedman, H. (1987). Repeat examinations in introductory statistics courses. *Teaching of Psychology*, 14(1), 20-23. https://doi.org/10.1207/s15328023top1401_4
- Gunderson, E. A., Levine, S. C. (2011). Some types of parent number talk count more than others: relations between parents' input and children's cardinal-number knowledge. *Developmental Science*, 14(5), 1021-1032. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01050.x>
- Gunderson, E. A., Park, D., Maloney, E. A., Beilock, S. L., Levine, S. C. (2018). Reciprocal relations among motivational frameworks, math anxiety, and math achievement in early elementary school. *Journal of Cognition and Development*, 19(1), 21-46. <https://doi.org/10.1080/15248372.2017.1421538>
- Harper, N. W., Daane, C. J. (1998). Causes and reduction of math anxiety in preservice elementary teachers. *Action in Teacher Education*, 19(4), 29-38. <https://doi.org/10.1080/01626620.1998.10462889>
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.2307/749455>
- Jackson, C. D., Leffingwell, R. J. (1999). The role of instructors in creating math anxiety in students from kindergarten through college. *The Mathematics Teacher*, 92(7), 583-586. <https://doi.org/10.5951/MT.92.7.0583>
- Juhler, S. M., Rech, J. F., From, S. G., Brogan, M. M. (1998). The effect of optional retesting on college students' achievement in an individualized algebra course. *The Journal of Experimental Education*, 66(2), 125-137. <https://doi.org/10.1080/00220979809601399>
- Levine, S. C., Suriyakham, L. W., Rowe, M. L., Huttenlocher, J., Gunderson, E. A. (2010). What counts in the development of young children's number knowledge? *Developmental Psychology*, 46(5), 1309-1319. <https://doi.org/10.1037/a0019671>
- Levine, S. C., Vasilyeva, M., Lourenco, S. F., Newcombe, N. S., Huttenlocher, J. (2005). Socioeconomic status modifies the sex difference in spatial skill. *Psychological Science*, 16(11), 841-845. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01623.x>
- Lithner, J. (2000). Mathematical reasoning in school tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 41, 165-190. <https://doi.org/10.1023/A:1003956417456>
- Lohman, D. F., Nichols, P. D. (1990). Training spatial abilities: Effects of practice on rotation and synthesis tasks. *Learning and Individual Differences*, 2(1), 67-93. [https://doi.org/10.1016/1041-6080\(90\)90017-B](https://doi.org/10.1016/1041-6080(90)90017-B)

- Ma, X. (1999). A meta-analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(5), 520–540. <https://doi.org/10.2307/749772>
- Maloney, E. A., Beilock, S. L. (2012). Math anxiety: Who has it, why it develops, and how to guard against it. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(8), 404–406. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.06.008>
- Maloney, E. A., Beilock, S. L. (2015). Math anxiety: A factor in math achievement not to be ignored. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 4–12. <https://doi.org/10.1177/2372732215601438>
- Mix, K. S., Levine, S. C., Cheng, Y. L., Young, C., Hambrick, D. Z., Ping, R., Konstantopoulos, S. (2016). Separate but correlated: The latent structure of space and mathematics across development. *Journal of Experimental Psychology. General*, 145(9), 1206–1227. <https://doi.org/10.1037/xge0000182>
- Murry, J. P. (1990). Better testing for better learning. *College Teaching*, 38(4), 148–152. <https://doi.org/10.1080/87567555.1990.10532431>
- Namkung, J., Peng, P., Lin, X. (2019). The relation between mathematics anxiety and mathematics performance among school-aged students: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 89(3), 459–496. <https://doi.org/10.3102/0034654319843494>
- Núñez-Peña M. I., Bono, R., Suárez-Pellicioni, M. (2015). Feedback on students' performance: A possible way of reducing the negative effect of math anxiety in higher education. *International Journal of Educational Research*, 70, 80–87. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.005>
- Núñez-Peña, M. I., Suárez-Pellicioni, M., Bono, R. (2013). Effects of math anxiety on student success on higher education. *International Journal of Educational Research*, 58, 36–43. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.004>
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653–1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Piazza, M. (2010). Neurocognitive start-up tools for symbolic number representations. *Trends in Cognitive Science*, 14(12), 542–551. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385948-8.00017-7>
- Ping, R. M., Bradley, C., Gunderson, E. A., Ramirez, G., Beilock, S. L., Levine, S. C. (2011). Alleviating anxiety about spatial ability in elementary school teachers. Poster presented at the 33rd Annual Conference of the Cognitive Science Society, Boston, MA.
- Richardson, F. C., Suinn, R. M. (1972). The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19(6), 551–554. <https://doi.org/10.1037/h0033456>
- Smit, R., Bachmann, P., Dober, H., Hess, K. (2023). Feedback levels and their interaction with the mathematical reasoning process. *The Curriculum Journal*, 35(2), 184–202. <https://doi.org/10.1002/curj.221>
- Sorby, S. A. (2009). Educational research in developing 3-D spatial skills for engineering students. *International Journal of Science Education*, 31(3), 459–480. <https://doi.org/10.1080/09500690802595839>
- Szczygieł, M. (2020). When does math anxiety in parents and teachers predict math anxiety and math achievement in elementary school children? The role of gender and grade year. *Social Psychology of Education*, 23(4), 1023–1054. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09570-2>
- Szczygieł, M., Lipińska, D., Radzenie sobie z lękiem przed matematyką: Podejście poznawczo-behawioralne. *Edukacja*, 1(172), 60–75. <https://doi.org/10.24131/3724.250106>
- Szczygieł, M., Szűcs, D., Toffalini, E. (2024). Math anxiety and math achievement in primary school children: Longitudinal relationship and predictors. *Learning and Instruction*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101906>

Taylor, L., Brooks, K. (1986). Building math confidence by overcoming math anxiety. From theory to practice. *Adult Literacy and Basic Education*, 10, 1-5.

Tobias S. (1981). Stress in the math classroom. *Learning*, 9(6), 34-38.

Tomasetto, C., Passolunghi, M. C., De Vita, C., Guardabassi, V., Morsanyi, K. (2025). Parental mathematics anxiety is related to children's mathematical development in preschool and the first school years. *Journal of Experimental Child Psychology*, 252, 106185. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2025.106185>

Took, D. J., Lindstrom, L. C. (1998). Effectiveness of a mathematics methods course in reducing math anxiety of preservice elementary teachers. *School Science and Mathematics*, 98(3), 136-139. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1998.tb17406.x>

Wood, E. (1988). Math anxiety and elementary teachers: What does research tell us? *For the Learning of Mathematics*, 8(1), 8-13.

Zhang, J., Zhao, N., Kong, Q. (2019). The relationship between math anxiety and math performance: A meta-analytic investigation. *Frontiers in Psychology*, 10, 1613. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01613>

Zhou, Y., Jing, B., Zhang, J., Pi, Z., Ma, H. (2025). Parental anxiety and math engagement: A moderated mediation model of math anxiety and perceived teacher support. *Psychology in the Schools*. <https://doi.org/10.1002/pits.23403>

Jak mnie widzą, tak mnie piszą. Ocena społecznej percepcji narcyzmu wśród adolescentów

Julia Krakowska / Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

e-mail: j.krakowska@student.uksw.edu.pl

ORCID: 0009-0004-8162-6829

Profesor AEH dr hab. Radosław Rogoza / Uniwersytet VIZJA w Warszawie

e-mail: r.rogaza@vizja.pl

ORCID: 0000-0002-4983-9320

Streszczenie

Choć narcyzm cieszy się dużą popularnością w nauce i kulturze, nadal bywa utożsamiany głównie z jego wielkościową formą. Wiadomo, że osoby narcystyczne z czasem tracą sympatię otoczenia, ale co pojawia się w zamian? Celem badania była ocena trafności identyfikacji osób narcystycznych w środowisku szkolnym w zależności od ich fenotypu oraz analiza związku między tymi cechami a poziomem postrzeganej popularności. W badaniu wzięło udział $N = 636$ uczniów pierwszych klas szkół średnich w wieku 13–16 lat ($M = 14,30$; $SD = 0,55$). Uczestnicy wypełnili Kwestionariusz Narcystycznego Podziwu i Rywalizacji (NARQ) oraz Kwestionariusz Wrażliwej Izolacji i Wrogości (VIEQ), służące do pomiaru narcyzmu na podstawie samoopisu. Dodatkowo odpowiedzieli na pytania, w których poproszono ich o wskazanie osób z klasy, które uważają za popularne oraz (na osobnej liście) przejawiające cechy narcyzmu – oceny te miały charakter wskazań rówieśniczych. Uzyskane wyniki potwierdzają trafność rozpoznawania narcyzmu wielkościowego przez rówieśników, jednak nie dotyczy to jego wrażliwej formy. Uczniowie o wyższym nasileniu cech narcyzmu wielkościowego byli częściej wskazywani jako osoby popularne. W przypadku narcyzmu wrażliwego zaobserwowano odwrotną zależność – ujemny związek z postrzeganiem danej osoby jako popularnej. Stwierdzono także dodatnią zależność między byciem postrzeganym jednocześnie jako narcystycznym i popularnym. Otrzymane rezultaty wskazują na wyraźne różnice w społecznym odbiorze różnych odmian narcyzmu oraz podkreślają trudność rozpoznawania jego wrażliwej postaci, co może utrudniać skuteczne wsparcie i prowadzić do błędnych interpretacji przyczyn problemów tych osób. Dodatkowo wyniki wskazują na niejednorodne oblicze narcyzmu wśród młodzieży, które może mieć zarówno pozytywne jak i negatywne konotacje, czemu warto byłoby przyjrzeć się w przyszłych badaniach.

Słowa kluczowe: **Narcyzm wrażliwy, narcyzm wielkościowy, popularność, postrzeganie społeczne.**

Fine Feathers Make Fine Birds. Assessment of Social Perception of Narcissism among Adolescents

Abstract

Although narcissism enjoys popularity in both scientific discourse and popular culture, it is still most often associated with its grandiose form. Narcissistic individuals tend to lose the sympathy of others over time but what comes in its place? This study aimed to assess the accuracy of identifying narcissistic individuals in the school environment based on their phenotypic manifestation and examine the relationship between these traits and perceived popularity. The study involved $N = 636$ first-year high school students aged 13–16 ($M = 14.30$; $SD = 0.55$). Participants completed the Narcissistic Admiration and Rivalry Questionnaire (NARQ) and the Vulnerable Isolation and Enmity Questionnaire (VIEQ), both measuring narcissism through self-report. Additionally, they answered peer-nomination questions, indicating classmates they considered popular and those who exhibited narcissistic traits. The results confirmed that grandiose narcissism can be accurately recognized by peers, whereas this does not apply to its vulnerable form. Students with higher levels of grandiose narcissistic traits were more often identified as popular. In contrast, vulnerable narcissism showed a negative correlation with being perceived as popular. A positive association was also found between being simultaneously perceived as narcissistic and popular. These findings highlight significant differences in the social perception of narcissistic traits and the difficulty of recognizing vulnerable narcissism, which may hinder adequate support and lead to misinterpretation of its causes. Additionally, the results suggest that narcissism among adolescents is a heterogeneous phenomenon, carrying both positive and negative connotations – an aspect that deserves further exploration in future research.

Keywords: Grandiose narcissism, vulnerable narcissism, popularity, social perception.

1. WPROWADZENIE

Zgodnie z przekazem znanym z mitów, Narcyz, młodzieniec o niezwyklej urodzie, miał być zapatrzony w siebie i nieczuły na miłość innych do tego stopnia, że w końcu sam zakochał się we własnym odbiciu. Gdy próbował je pochwycić, zatracił się w beznadziejnej tęsknocie i zmarł, pozostawiając po sobie jedynie kwiat noszący jego imię. Mit ten, choć zakorzeniony w starożytnej Grecji, przetrwał wieki, fascynując i intrygując. Jak wiele legend, kryje ziarno prawdy i nutę tajemnicy, które sprawiają, że jego przesłanie nie traci na aktualności. To właśnie ta aura tajemniczości sprawiła, że narcyzm na stałe wpisał się w ludzką kulturę i zbiorową świadomość. Stał się nie tylko częścią psychologii potocznej – szybkim określeniem dla tych, których postrzegamy jako próżnych i zapatrzonych w siebie, ale także przedmiotem zainteresowania psychologów (Miller i Campbell, 2008). Ostatnie lata ukazują jednak, że potoczne rozumienie narcyzmu znacznie odbiega od doniesień badań empirycznych, ukazując, że narcyzm to nie tylko wysokie poczucie własnej wartości i pewność siebie, ale głównie skrzywdzone Ja, które może pozostawać ukryte (Cieciuch i in., 2019; Krizan i Herlache, 2018; Rogoza i in., 2019). Należy się jednak spodziewać, że psychologia potoczna reaguje na odkrycia naukowe ze znacznym opóźnieniem, w związku z czym przypuszcza się, że społeczeństwo, szczególnie osoby w wieku dorastania, wciąż identyfikuje zachowania narcystyczne według wiedzy potocznej i heurystycznej. Ponadto niektóre cechy posiadane przez narcyzów, tj. pewność siebie, sprawczość lub zdolności przywódcze (Ackerman i in., 2011; Paulhus, 1998) nie są jednoznacznie negatywne i w pewnych sytuacjach mogą stanowić atut jednostki, ułatwiając kontakty interpersonalne.

Adolescencja to okres szczególnie istotny dla rozwoju tożsamości, wrażliwości społecznej oraz potrzeby przynależności i uznania. Zgodnie z teorią rozwoju psychospołecznego Eriksona (1968), młodzież w tym czasie mierzy się z kryzysem „tożsamość vs. pomieszanie ról”, który polega na konieczności zintegrowania różnych aspektów siebie: przekonań, wartości, ról społecznych i relacji w spójną tożsamość jednostki, a poziom narcyzmu może odgrywać w tym procesie istotną rolę (Walczak i in., 2025). Brak pomyślnego rozwiązania tego etapu może skutkować niepewnością co do własnych celów, miejsca w społeczeństwie oraz trwałości obrazu siebie. Dlatego właśnie relacje rówieńnicze i pozycja społeczna mają kluczowe znaczenie dla budowania spójnego obrazu Ja. Status społeczny oraz sposób, w jaki jednostka jest postrzegana przez innych, mogą silnie wpływać na jej rozwój psychiczny, wzmacniając lub podważając poczucie tożsamości. W związku z tym, celem niniejszej pracy jest zbadanie społecznego postrzegania osób narcystycznych przy rozróżnieniu jego dwóch fenotypowych manifestacji oraz zbadanie ich związku z popularnością w grupie rówieńniczej.

1.1 Różnorakie rozumienie narcyzmu

Narcyzm, choć w psychologii stanowi przedmiot zainteresowania badaczy, funkcjonuje również jako potoczne określenie, którym opisuje się osoby uważane za poszukujące uwagi, egoistyczne, aroganckie i nadmiernie skupione na własnej wartości – co w dużej mierze odpowiada przekazowi płynącemu z mitu o Narcyzie (Ronningstam, 2010). Tym samym, w codziennym dyskursie, narcyz jest często utożsamiany z kimś próżnym, zadufanym w sobie i żądnym podziwu, kto manipuluje innymi dla własnych korzyści (Campbell i Miller, 2011). Popularne wyobrażenia na temat narcyzmu są obecne w kulturze, literaturze oraz psychologii codziennej, gdzie funkcjonują jako uproszczone stereotypy przypisywane określonym typom zachowań.

Jednak w psychologii naukowej narcyzm rozpatrywany jest w sposób znacznie bardziej złożony. Może być ujmowany zarówno jako zaburzenie, jak i jako cecha osobowości (Pincus i Lukowitsky, 2010). Narcystyczne zaburzenie osobowości (NPD) pojawiło się w DSM-III (American Psychiatric Association, 1980) i od tego czasu pozostaje jedną z kategorii zaburzeń osobowości, charakteryzującym się m.in. wielkościowością, potrzebą podziwu i brakiem empatii. We współczesnej literaturze, narcyzm obok swojego klinicznego obrazu, najczęściej jest interpretowany w podejściu traktującym go jako cechę osobowości. W ujęciu tym narcyzm jest przedstawiany wymiennie, jako cecha, która występuje w różnym nasileniu u każdego człowieka (Back i in., 2013a; Rogoza i in., 2016b; Wetzel i in., 2016). Oznacza to odejście od dychotomicznego podziału na osoby narcystyczne i nienarcystyczne, na rzecz rozumienia narcyzmu jako kontinuum – od łagodnych, niepatologicznych przejawów, aż po skrajne nasilenie tej cechy, mające przejawy patologiczne.

Po wielu latach koncepcyjnych nieporozumień oraz trudności definicyjnych przedstawiających narcyzm jako tajemniczy i enigmatyczny konstrukt pełen wewnętrznych paradoksów (Back i in., 2013b; Morf i Rhodewalt, 2001), udało się wypracować względny konsensus dotyczący znaczenia tego terminu, który obecnie przyjmuje definicję, według której narcyzm stanowi roszczeniowe poczucie własnej wartości (Krizan i Herlache, 2018). To konstrukcja złożona, zorganizowana hierarchicznie, która jest aktualnie najbardziej ugruntowaną teorią stanowiącą punkt wyjścia do dalszych rozważań w ramach niniejszego badania. Obejmująca dwie fenotypowe manifestacje: narcyzm wielkościowy oraz narcyzm wrażliwy, na które to składają się bardziej szczegółowe aspekty (Ackerman i in., 2019; Krizan i Herlache, 2018; Miller i in., 2021; Rogoza i in., 2019; por. Rogoza, 2025b). Choć często określane wspólną nazwą, te fenotypowe manifestacje różnią się między sobą do tego stopnia, że w badaniach empirycznych często są względem siebie ortogonalne (Hendin i Cheek, 1997; Jauk i in., 2022). Nie jest to zaskakujące, gdyż podczas gdy narcyzm wielkościowy charakteryzuje się dominacją, przesadnie pozytywnym obrazem siebie, wysokim poziomem sprawczości, asertywnością i skłonnościami przywódczymi (Ackerman i in., 2011; Back i in., 2013a; Czarna i in., 2018; Krizan i Herlache, 2018; Paulhus, 1998), narcyzm wrażliwy przejawia się w postaci niskiej samooceny, społecznego wycofania, lękliwości i wstydu oraz skłonnościami do przypisywania złych intencji (Czarna i in., 2014; Di Sarno i in., 2020; Rogoza i in., 2019; Rogoza, 2025b; Zajenkowski i in., 2018). Pomimo tak wyraźnych różnic, istnieją między nimi jednak podobieństwa, gdyż w obu przypadkach, w sytuacji, która może zagrażać obrazowi Ja, obie fenotypowe manifestacje cechuje wroga postawa wobec innych ludzi i antagonizm (Krizan i Herlache, 2018; Miller i Campbell, 2008; Rogoza i in., 2022b). To właśnie obecność tych wspólnych elementów strukturalnych pozwala na teoretyczne zintegrowanie zachowań w ramach jednego konstruktu, jakim jest narcyzm.

1.2 Jak postrzegane są osoby narcystyczne?

Mimo ogromnej popularności badań nad narcyzmem (przykładowo, Google scholar zwraca 16 700 wyszukiwań w samym 2024 roku na hasło narcissism), temat trafność rozpoznania cech narcystycznych u innych przez osoby z otoczenia społecznego jednostki pozostawia pewne luki w wiedzy teoretycznej. Badania sugerują, że laickie rozumienie narcyzmu jest uproszczone i oparte na obserwowalnych wskazówkach. Przykładowo, w badaniach przeprowadzonych przez Tatjanę Koepernik i in. (2022) wykazano, że osoby nie posiadające fachowej wiedzy psychologicznej częściej przypisują zachowaniom narcystycznym motywy zgodne z ich formą ekspresji, wielkościowość tłumacząc poczuciem wyższości, a wrażliwość poczuciem niższości. Znacznie rzadziej uznają jednak, że zachowanie może być niezgodne z wewnętrznym stanem psychicznym (np. że zachowania wielkościowe maskują niepewność). Innymi słowy, w ocenie innych dominują heurystyki typu „to, co widzę, to prawda”, bez dostrzegania złożoności psychologicznej osoby narcystycznej.

Równocześnie badania nad funkcjonowaniem społecznym narcyzmu jednoznacznie wskazują na jego dynamiczny charakter (por. Rogoza, 2025b). Osoby z wysokim poziomem narcyzmu wielkościowego, szczególnie na początku relacji są zwykle postrzegane bardzo pozytywnie (Leckelt i in., 2015, 2019; Paulhus, 1998; Rogoza i Danieluk, 2021). Specyficznie, wykazano, że osoby o wysokim poziomie narcyzmu wielkościowego, początkowo były bardziej lubiane przez innych, oceniane jako charyzmatyczne, pewne siebie, dominujące i towarzyskie, jednak w miarę upływu czasu, relacje te przepełnione arogancją, potrzebą dominacji, agresywnością czy niską autentycznością prowadziły do spadku sympatii i pogorszenia reputacji społecznej w grupach rówieśniczych – zarówno w warunkach naturalnych jak i eksperymentalnych (Leckelt i in., 2015, 2019; Paulhus, 1998). Zbliżony wzorzec zachowań zaobserwowano również wśród młodzieży – Rogoza i Danieluk (2021) wykazali, że adolescentów charakteryzujących się wysokim poziomem narcyzmu wielkościowego rówieśnicy lubili bardziej na początku relacji, jednak z czasem, wraz z ujawnieniem się antagonistycznych reakcji, ich pozycja społeczna ulegała pogorszeniu. Pokazuje to, że proces zdobywania i utraty sympatii i popularności przez osoby narcystyczne ma charakter rozwojowo stabilny i nie ogranicza się wyłącznie do dorosłych. W takim ujęciu narcyzm jest istotną cechą pomagającą zrozumieć dynamikę zachowań w relacjach grupowych, w tym szkolnych.

Zebrane dane z różnych populacji i metodologii prowadzą do spójnego wniosku, że osoby narcystyczne o profilu wielkościovym zyskują w początkowych etapach kontaktów społecznych dzięki swojej powierzchownej atrakcyjności interpersonalnej, ale w dłuższej perspektywie tracą sympatię, gdy ujawniają się ich antagonistyczne cechy. Warto dodać, że wciąż brakuje badań empirycznych dotyczących tego, jak osoby z otoczenia społecznego postrzegają i interpretują przejawy narcyzmu wrażliwego, który często przybiera formy mniej oczywiste i trudniejsze do uchwycenia w bezpośrednich interakcjach.

1.3 Problematyka badań własnych

Celem niniejszego badania jest analiza społecznego postrzegania wymiarów narcyzmu (rozumianych zgodnie z Trójczynnikiem Modelem Narcyzmu; Krizan i Herlache, 2018) wśród adolescentów pod kątem trafności rozpoznawania cech narcystycznych wśród rówieśników oraz zbadania związków tychże cech z byciem postrzeganym jako popularny. Wybór adolescentów jako grupy badanej nie był przypadkowy. To okres szczególnej podatności na wpływy społeczne oraz intensywnego kształtowania się hierarchii grupowej i tożsamości interpersonalnej. Z tego względu stanowi on wyjątkowo cenne tło do analizy procesów związanych z postrzeganiem cech osobowości.

Ze względu na utrwalone w kulturze potoczne rozumienie narcyzmu jako cechy związanej z wyniosłością, pewnością siebie i potrzebą podziwu, można przypuszczać, że to fenotyp narcyzmu wielkościovego będzie dominował w stereotypowej percepcji osoby narcystycznej. W przeciwieństwie do niego, narcyzm wrażliwy, charakteryzujący się wycofaniem, nieufnością oraz nadwrażliwością na krytykę, może pozostawać niewidoczny lub nie być rozpoznawany jako przejaw narcyzmu (Mahadevan i Jordan, 2022). W dotychczas przeprowadzonych badaniach ukazano, że osoby posiadające cechy związane z narcyzmem wielkościovym wzbudzają sympatię w początkowym okresie znajomości, która jednak znacząco zmniejsza się w późniejszych okresach. W literaturze brakuje jednak podobnych badań dotyczących narcyzmu wrażliwego. Co więcej, przytoczone badania pokazują społeczne postrzeganie narcyzmu tylko od strony sympatii do osób narcystycznych i jej utraty, a pomijają konstrukt popularności, który również mógłby korespondować z zachowaniami, do których predysponowane są osoby narcystyczne jak pewność siebie lub wysoka samoocena. Niniejsze badanie stara się uzupełnić te luki. W związku z powyższym postawiono następujące hipotezy badawcze: Wskazania uczestników jako osoby narcystycznej będą istotnie pozytywnie związane z poziomem deklarowanego narcyzmu wielkościovego (H1); wskazania uczestników jako osoby narcystycznej nie będą istotnie związane lub będą ujemnie związane z poziomem narcyzmu wrażliwego (H2); oraz wskazania uczestników jako osoby popularnej będą istotnie pozytywnie związane z poziomem deklarowanego narcyzmu wielkościovego (H3).

2. METODA

2.1 Grupa badana i procedura

Grupę badaną stanowiło $N = 636$ osób w wieku 13-16 lat ($M = 14,30$; $SD = 0,55$). Wśród nich 61,9% to kobiety ($n = 394$). Wszyscy uczestnicy badania byli uczniami pierwszych klas trzech publicznych liceów ogólnokształcących zlokalizowanych w miastach o liczebności 50 000 – 100 000 mieszkańców w województwach mazowieckim i małopolskim. Badanie zostało przeprowadzone w trakcie trwania zajęć lekcyjnych z wykorzystaniem platformy internetowej Google Forms. Udział w badaniu był dobrowolny, a uczestnicy zostali poinformowani o możliwości wycofania się w każdej chwili. W ramach projektu badawczego zastosowano identyczną procedurę badawczą jak w poprzednim projekcie, który w całości został zaakceptowany przez komisję etyki Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (Kwiatkowska i Rogoza, 2019). Ze względu na fakt, że dane przedstawione w niniejszym badaniu stanowią tylko część szerszego badania, koniecznym było zebranie od uczestników danych osobowych (imię, klasa). Zgodnie z przepisami RODO dane te w pierwszym etapie pracy z bazą danych zostały zastąpione kodami, a następnie usunięto wszelkie informacje umożliwiające identyfikację uczestników i ich odpowiedzi. Dodatkowo uczniowie zostali zapewnieni, że wyniki konkretnych osób nie zostaną ujawnione pracownikom szkoły.

2.2 Narzędzia

Do pomiaru narcyzmu wielkościovego wykorzystano Kwestionariusz Narcystycznego Podziwu i Rywalizacji (Narcissistic Admiration and Rivalry Questionnaire, NARQ) autorstwa Backa i innych (2013a) w polskiej adaptacji Radosława Rogoży i in. (2016a). Narzędzie składa się z 18 pozycji testowych tworzących dwie podskale: Narcystycznego podziwu ($\alpha = .89$) i Narcystycznej rywalizacji ($\alpha = .86$). Podskale zostały uśrednione, dając razem wskaźnik poziomu narcyzmu wielkościovego.

Narcyzm wrażliwy zmierzono za pomocą polskiej wersji kwestionariusza VIEQ (Vulnerable Isolation and Enmity) autorstwa Radosława Rogoży i in. (2022a). Narzędzie zawiera 24 pozycje wchodzące w skład podskal Narcystycznej Izolacji ($\alpha = .92$) i Narcystycznej Wrogości ($\alpha = .81$). W przypadku obu kwestionariuszy badani zostali poproszeni o odniesienie się do pytań, używając sześciostopniowej skali Likerta – od 1 (*zdecydowanie się nie zgadzam*) do 6 (*zdecydowanie się zgadzam*). Poziomą zmienną narcyzm wrażliwy również został wyrażony jako średnia obu skal.

W celu zmierzenia społecznego postrzegania narcyzmu i popularności uczniowie zostali poproszeni o wskazanie na liście osób ze swojej klasy, które uważają za narcystyczne oraz (na osobnej liście) popularne. Badani mogli wskazać dowolną liczbę uczniów i uczennic.

2.3 Analizy statystyczne

Do analizy społecznej percepcji narcyzmu zastosowano Model Relacji Społecznych (*Social Relations Model*, SRM; Kenny i La Voie, 1994). W ramach modelu skoncentrowano się na efekcie partnera, który odzwierciedla stopień, w jakim dana osoba była postrzegana jako narcystyczna oraz popularna przez innych członków grupy. Analizowano częstość, z jaką uczestnicy wskazywali daną osobę jako narcystyczną i popularną, co pozwoliło na ocenę zgodności ocen w grupie, przy jednoczesnym uwzględnieniu zagnieżdżonej struktury danych (tj., uczniowie w klasach). Dane przetworzono za pomocą TripleR w R (Schönbrodt i in., 2012), wykorzystując estymację MLR w celu uzyskania rzetelnych oszacowań efektów międzysobowych. Następnie wykonano analizę korelacji uzyskanych wyników ze skalami narcyzmu wielkościowego oraz wrażliwego.

3. WYNIKI

Tabela 1 przedstawia statystyki opisowe zmiennych uwzględnionych w badaniu oraz wyniki analizy korelacji r Pearsona. Zgodnie z założeniami teoretycznymi, zmienne odnoszące się do fenotypowych manifestacji narcyzmu wykazują słaby związek. Oznacza to, że wyższy poziom narcyzmu wrażliwego wiąże się ze słabym wzrostem poziomu narcyzmu wielkościowego. W odniesieniu do sformułowanych hipotez, wyniki przeprowadzonych analiz wykazały, że postrzeganie badanych jako osób narcystycznych oraz popularnych wykazało słabą, dodatnią korelację z poziomem narcyzmu wielkościowego, natomiast nie odnotowano zależności w odniesieniu do narcyzmu wrażliwego. Tym samym, wyniki wspierają przyjęte hipotezy.

Tabela 1 *Macierz korelacji i statystyki opisowe analizowanych zmiennych*

Zmienne	<i>M</i>	<i>SD</i>	1.	2.	3.
1. Narcyzm wrażliwy	2,37	0,84			
2. Narcyzm wielkościowy	2,33	0,90	,19**		
3. Bycie postrzeganym jako narcystyczny	-0,00	0,07	-,03	,18**	
4. Bycie postrzeganym jako popularny	0,00	0,18	-,06	,15**	,52**

** - $p < 0,01$

W celu dokładniejszej analizy związku między różnymi fenotypami narcyzmu a postrzeganiem, przeprowadzono analizę regresji testującą model, w którym uwzględniono obie wyróżniane w literaturze fenotypowe manifestacje narcyzmu jako zmienne niezależne bycia postrzeganym jako osoba narcystyczna oraz popularna. Przetestowano dwa modele, różniące się zmienną zależną. W pierwszym modelu zbadano relacje do bycia postrzeganym jako osoba narcystyczna, w drugim jako osoba popularna. Oba z testowanych modeli były istotne statystycznie, co oznacza, że model jest poprawnie dopasowany do danych i na jego podstawie można dokonać przewidywań lepiej niż na podstawie średniej (Model 1: $F(2, 633) = 11,41$; $p < 0,001$; Model 2: $F(2, 633) = 9,89$; $p < 0,001$). W odniesieniu do bycia postrzeganym jako osoba narcystyczna, analiza wykazała, że podobnie jak w przypadku analizy korelacji – tylko narcyzm wielkościowy okazał się wiązać z byciem postrzeganym jako osoba narcystyczna. Natomiast, w odniesieniu do popularności, zarówno narcyzm wielkościowy, jak i wrażliwy były powiązane ze zmienną zależną, lecz ich kierunki działania były odmienne. Podczas gdy narcyzm wielkościowy wiązał się dodatnio z byciem postrzeganym jako osoba popularna, narcyzm wrażliwy wiązał się z mniejszą liczbą wskazań jako osoba popularna. Wyniki te również dostarczają wsparcia do sformułowanych hipotez.

Tabela 2 *Analiza regresji zmiennych Narcyzm wielkościowy i wrażliwy dla zmiennej niezależnej Bycie postrzeganym jako narcystyczny oraz popularny*

		Współczynniki			t	Istotność
Model		Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane		
		B	SE	Beta		
1 ^a	Narcyzm wrażliwy	-0,01	0,00	-0,07	-1,67	0,095
	Narcyzm wielkościowy	0,02	0,00	0,19	4,71	<,001
2 ^b	Narcyzm wrażliwy	-0,02	0,01	-0,09	-2,21	0,027
	Narcyzm wielkościowy	0,03	0,01	0,17	4,20	<0,001

a. Zmienna zależna: Bycie postrzeganym jako narcystyczny

b. Zmienna zależna: Bycie postrzeganym jako popularny

4. DYSKUSJA

Celem przeprowadzonego badania była empiryczna weryfikacja zdolności rozpoznawania cech narcystycznych przez otoczenie społeczne w zależności od fenotypowej manifestacji narcyzmu (Jauk i in., 2022). Szczególnie interesujące było ustalenie, czy poza przewidywaną trafną identyfikacją narcyzmu wielkościowego młodzież jest również w stanie rozpoznać narcyzm wrażliwy, który w literaturze klinicznej często określany bywa mianem narcyzmu ukrytego (Kohut, 1971).

4.1 Implikacje edukacyjne

Wyniki badania potwierdziły te przypuszczenia – młodzież rzadko identyfikuje cechy narcyzmu wrażliwego jako część szerszej struktury narcystycznej. Taki stan rzeczy niesie ze sobą istotne konsekwencje dla funkcjonowania jednostek w środowisku edukacyjnym. Brak trafnego rozpoznawania cech narcyzmu wrażliwego może prowadzić do nieudzielania osobom nim obdarzonym adekwatnego wsparcia psychologicznego i wychowawczego, mimo realnej potrzeby pomocy (Splett i in., 2019). Uczniowie przejawiający cechy tej formy narcyzmu często doświadczają niestabilności samooceny, nadwrażliwości na ocenę społeczną oraz lęku przed odrzuceniem, co w kontekście szkolnym może skutkować wycofaniem, biernością lub unikaniem sytuacji ekspozycyjnych (Di Sarno i in., 2020; Wang i in., 2024). Tego rodzaju zachowania mogą być jednak błędnie interpretowane jako brak motywacji, nieśmiałość lub niedojrzałość, co utrudnia adekwatną ocenę ich potrzeb edukacyjnych i emocjonalnych (por. Rogoza i in., 2018c).

W efekcie utrwalane są uproszczone schematy poznawcze dotyczące cech osobowości, zgodnie z którymi narcyzm utożsamiany jest wyłącznie z postawami otwarcie dominującymi i wielkościowymi, podczas gdy jego defensywna, bardziej skryta odmiana pozostaje niezauważona w grupie rówieśniczej. Prowadzi to do trudności w budowaniu relacji interpersonalnych, szczególnie wśród rówieśników, co z kolei może wiązać się ze wzrostem poczucia osamotnienia, obniżeniem nastroju oraz ryzykiem wystąpienia objawów depresyjnych (Wang i in., 2024).

W wymiarze systemowym powielany jest model, według którego potrzeba wsparcia zostaje rozpoznana jedynie wtedy, gdy przejawia się w sposób widoczny i zakłócający funkcjonowanie szkolne. Tymczasem osoby funkcjonujące relatywnie cicho, choć zmagające się z napięciem emocjonalnym, pozostają często poza obszarem zainteresowania instytucjonalnego. Utrudnia to skuteczne wdrażanie programów edukacji emocjonalno-społecznej, które choć formalnie obecne w strukturze systemu oświaty, nie uwzględniają wystarczająco zróżnicowanych sposobów ekspresji trudności psychicznych i interpersonalnych występujących u młodzieży (Splett i in., 2019).

Ustalony w badaniu pozytywny związek pomiędzy narcyzmem wielkościowym a postrzeganą popularnością sugeruje, że młodzież interpretuje popularność nie tylko przez pryzmat uprzejmości i sympatii, ale również przez pryzmat cech dominacyjnych czy charyzmy. Może to oznaczać, że do uzyskania statusu osoby popularnej nie jest konieczne bycie lubianym, lecz raczej wykazywanie cech, które pozwalają wyróżnić się i zdobyć uwagę grupy. Wskazuje to na potrzebę krytycznej refleksji nad szkolnymi systemami wartościowania i uznania społecznego, które mogą nieświadomie wzmacniać postawy dominacyjne kosztem autentycznej współpracy i empatii. Edukacja powinna uwzględniać te mechanizmy w projektowaniu programów wychowawczych, tak aby promować bardziej zrównoważone modele statusu oparte nie tylko na widoczności i pewności siebie, ale również na kompetencjach interpersonalnych i inkluzywności.

4.2 Ograniczenia badania

Warto podkreślić, że badanie miało charakter eksploracyjny i stanowi jedynie punkt wyjścia do dalszych analiz. Badanie obejmowało wyłącznie uczniów szkół licealnych, co zawęża zakres możliwych uogólnień i rodzi pytanie o wpływ typu szkoły oraz wieku na sposób postrzegania popularności i rozpoznawania narcyzmu, która może być zupełnie odmienna w innych okresach rozwojowych niż adolescencja.

Istotny kontekst stanowi także hierarchia społeczna w klasie, która może moderować sposób postrzegania cech osobowości przez rówieśników. Wysoka pozycja społeczna ucznia może wpływać na bardziej przychylne interpretowanie jego zachowań, np. dominacja może być odczytywana jako przywództwo, a nie agresja. Z kolei uczniowie o niższym statusie mogą być bardziej narażeni na negatywne etykietowanie nawet przy umiarkowanym nasileniu cech. Takie mechanizmy mogą wpływać na trafność oceny rówieśniczej, jednakże nie zostały uwzględnione w tym badaniu.

Kolejną kwestią jest fakt, że w przeciwieństwie do wielu badań opartych na relacjach tworzonych w warunkach eksperymentalnych, niniejsze badanie zostało przeprowadzone w grupie, której członkowie znali się wcześniej i posiadali już wzajemne spostrzeżenia oraz opinie. To istotny kontekst, który może ukazać nową perspektywę niejednorodnego odbioru narcyzmu przez społeczeństwo, ale jednocześnie ogranicza możliwość generalizacji wyników na populacje nieznające się wcześniej.

4.3 Konkluzje

Wyniki wcześniejszych badań sugerują, że osoby nieposiadające specjalistycznej wiedzy psychologicznej kierują się prostym osądem w ocenie osób narcystycznych, uznając, że zachowania, które widzą, można w bezpośredni sposób przełożyć na przyczyny tych zachowań i ich intencje (Koepernik i in., 2022). Kontynuując ten tok rozważań, w badaniu założono, że przejawy narcyzmu wrażliwego rzadko będą identyfikowane jako element szerszej struktury narcystycznej – co zostało potwierdzone.

W niniejszym badaniu uwzględniono również możliwe związki pomiędzy narcyzmem a popularnością. Dotychczasowe badania koncentrowały się głównie na relacjach między narcyzmem a lubieniem, pomijając szersze rozumienie popularności jako pozycji społecznej. W literaturze wskazuje się, że osoby narcystyczne mogą zyskiwać początkową sympatię, lecz z czasem są coraz mniej lubiane (Leckelt i in., 2019; Paulhus, 1998; Rogoza i Danieluk, 2021). Popularność natomiast nie musi wiązać się z byciem lubianym – może wynikać z dominacji, pewności siebie czy pozycji w strukturze grupy. Osoby osiągające wysokie wyniki w zakresie narcyzmu wielkościowego, dzięki wysokiej samoocenie, ekstrawersji i impulsywności, mogą łatwiej osiągać społeczne uznanie i widoczność (Back i in., 2013b). Wyniki naszego badania potwierdzają ten mechanizm. Osoby z wyższym nasileniem cech narcyzmu wielkościowego były częściej wskazywane jako popularne, podczas gdy w przypadku narcyzmu wrażliwego zauważono trend odwrotny – cechy takie jak lęk społeczny czy wycofanie wiązały się z niższym poziomem postrzeganej popularności.

Wynik ten wskazuje na istotną lukę badawczą – dotychczasowe badania rzadko uwzględniały narcyzm wrażliwy jako istotny czynnik w analizie społecznego funkcjonowania jednostki (Rogoza i in., 2022a). Tymczasem może on kształtować się i przejawiać zupełnie inaczej niż narcyzm wielkościowy, co warto uwzględnić w dalszych eksploracjach. W przyszłości należałoby rozszerzyć analizę o inne grupy wiekowe, a także osoby posiadające większą wiedzę na temat konstruktu narcyzmu. Cennym kierunkiem mogłoby być także pogłębienie operacjonalizacji pojęcia „popularność” widzianego oczami młodzieży – na przykład poprzez zastosowanie metod jakościowych, pozwalających nastolatkom samodzielnie zdefiniować to, co oznacza bycie popularnym. Istotnym krokiem byłoby również zbadanie, jak poszczególne aspekty narcyzmu wiążą się z różnymi formami funkcjonowania społecznego w środowisku szkolnym.

BIBLIOGRAFIA

- Ackerman, R. A., Donnellan, M. B., Wright, A. G. C. (2019). Current conceptualizations of narcissism. *Current Opinion in Psychiatry*, 32, 32–37. <https://doi.org/10.1097/YCO/0000000000000463>
- Ackerman, R. A., Witt, E. A., Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Kashy, D. A. (2011). What does the narcissistic personality inventory really measure? *Assessment*, 18, 67–87. <https://doi.org/10.1177/1073191110382845>
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.). APA.
- Back, M. D. (2018). The narcissistic admiration and rivalry concept. W: A. D. Hermann, A. B. Brunnel, J. D. Foster (red.), *Handbook of trait narcissism. Key advances, research methods, and controversies* (s. 57–67). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-92171-6_6
- Back, M. D., Küfner, A. C. P., Dufner, M., Gerlach, T. M., Rauthmann, J. F., Denissen, J. J. A. (2013a). Narcissistic admiration and rivalry: Disentangling the bright and dark sides of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(6), 1013–1037. <https://doi.org/10.1037/a0034431>

- Back, M. D., Schmukle, S. C., Egloff, B. (2013b). Why are narcissists so charming at first sight? Decoding the narcissism – popularity link at zero acquaintance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(1), 132-145. <http://dx.doi.org/10.1037/a0016338>
- Campbell, W. K., Miller, J. D. (2011). *The handbook of narcissism and narcissistic personality disorder: Theoretical approaches, empirical findings, and treatments*. John Wiley & Sons, Inc.
- Crowe, M. L., Lynam, D. R., Campbell, W. K., Miller, J. D. (2019). Exploring the structure of narcissism: Towards an integrated solution. *Journal of Personality*, 87, 1151-1169. <http://doi.org/10.1111/jopy.12464>
- Czarna, A. Z. (2014). Affective consequences of self-focus in vulnerable and grandiose narcissists. *Personality and Individual Differences*, 60, S49. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.07.200>
- Czarna, A. Z., Zajenkowski, M., Dufner, M. (2018). How does it feel to be a narcissist? Narcissism and emotions. W: Hermann, A., Brunell, A. Foster, J. (red.) *The Handbook of Trait Narcissism: Key Advances, Research Methods, and Controversies* (s. 255-263). Springer: Cham. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-92171-6_27
- Di Sarno, M., Zimmerman, J., Madeddu, F., Casini, E., Di Pierro, R. (2020). Shame behind the corner? A daily diary investigation of pathological narcissism. *Journal of Research in Personality*, 85, 103924. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.103924>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Freud, Z. (1914). On narcissism: An introduction (J. Strachey, Trans.). W: J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, 14, 67-102. Hogarth Press.
- Grapsas, E., Brummelman, E., Back, M. D., Denissen, J. J. A. (2020). The “why” and “how” of narcissism. A process model of narcissistic status pursuit. *Perspectives on Psychological Science*, 15, 150-172. <http://doi.org/10.1177/1745691619873350>
- Hendin, H. M., Cheek, J. M. (1997). Assessing hypersensitive narcissism: A re-examination of Murray's Narcism Scale. *Journal of Research in Personality*, 31, 588-599. <http://doi.org/10.1006/jrpe.1997.2204>
- Jauk, E., Ulbrich, L., Jorschick, P., Höfler, M., Kaufman, S. B., Kanske, P. (2022). The nonlinear association between grandiose and vulnerable narcissism: An individual data meta-analysis. *Journal of Personality*, 90, 703-726. <https://doi.org/10.1111/jopy.12692>
- Kenny, D. A., La Voie, L. (1984). The social relations model. *Advances in Experimental Social Psychology*, 18, 141-182. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60144-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60144-6)
- Koepnik, T., Jauk, E., Kanske, P. (2022). Lay theories of grandiose and vulnerable narcissism. *Current Psychology*, 41, 8862-8875. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01296-w>
- Kohut, H. (1971). *The analysis of the self: A systematic approach to the psychoanalytic treatment of narcissistic personality disorders*. University of Chicago Press.
- Krizan, Z., Herlache, A. D. (2018). The narcissism spectrum model: A synthetic view of narcissistic personality. *Personality and Social Psychology Review*, 22, 3-31. <https://doi.org/10.1177/1088868316685018>
- Kwiatkowska, M. M., Rogoza, R. (2019). Shy teens and their peers: Shyness in respect to basic personality traits and social relations. *Journal of Research in Personality*, 79, 130-142. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2019.03.005>
- Leckelt, M., Küfner, A. C. P., Nestler, S., Back, M. D. (2015). Behavioral processes underlying the decline of narcissists' popularity over time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(5), 856-871. <https://doi.org/10.1037/pspp0000057>
- Leckelt, M., Wetzel, E., Gerlach, T. M., Ackerman, R. A., Miller, J. D., Chopik, W. J., Back, M. D. (2019). Longitudinal associations of narcissism with interpersonal, intrapersonal, and institutional outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 117(3), 635-655. <https://doi.org/10.1037/pspp0000217>

- Mahadevan, N., Jordan, C. H. (2022). Desperately seeking status: How desires for, and perceived attainment of, status and inclusion relate to grandiose and vulnerable narcissism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 48(3), 390–404. <https://doi.org/10.1177/01461672211021189>
- Miller, J. D., Back, M. D., Lynam, D. R., Wright, A. G. C. (2021). Narcissism today: What we know and what we need to learn. *Current Directions in Psychological Science*, 30, 519–525. <https://doi.org/10.1177/09637214211044109>
- Miller, J. D., Campbell, W. K. (2008). Comparing clinical and social-personality conceptualizations of narcissism. *Journal of Personality*, 76, 449–476. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00492.x>
- Morf, C. C., Rhodewalt, F. (2001). Unraveling the paradoxes of narcissism: A dynamic self regulatory processing model. *Psychological Inquiry*, 12, 177–196. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1204_1
- Paulhus, D. L. (1998). Interpersonal and intrapsychic adaptiveness of trait self-enhancement: A mixed blessing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1197–1208. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.74.5.1197>
- Pincus, A. L., Lukowitsky, M. R. (2010). Pathological narcissism and narcissistic personality disorder. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 421–446. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131215>
- Rogoza, R. (2018). Narcissist unmasked. Looking for the narcissistic decision-making mechanism: a contribution from the Big Five. *Social Psychological Bulletin*, 13(2), 26623. <https://doi.org/10.5964/spb.v13i2.26623>
- Rogoza, R. (2025a). Differential impact of vulnerable isolation and enmity: State social anxiety level, variability and inertia in vulnerable narcissism. *Personality and Individual Differences*, 232, 112846. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112846>
- Rogoza, R. (2025b). *Psychologia narcyzmu, czyli narcyzm w spektrum*. Warszawa: Wydawnictwo AEH.
- Rogoza, R., Cieciuch, J., Strus, W. (2022a). Vulnerable Isolation and Enmity Concept: Disentangling the blue and dark face of vulnerable narcissism. *Journal of Research in Personality*, 96(3), 104167. <http://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104167>
- Rogoza, R., Cieciuch, J., Strus, W., Baran, T. (2019). Seeking a common framework for research on narcissism: An attempt to integrate the different faces of narcissism within the Circumplex of Personality Metatraits. *European Journal of Personality*, 33, 437–455. <https://doi.org/10.1002/per.2206>
- Rogoza, R., Crowe, M. L., Jamison, L., Cieciuch, J., Strus, W. (2022b). Support for the three-factor model of narcissism and its personality underpinnings through the lens of the network psychometrics. *Psychological Assessment*, 34, 880–890. <https://doi.org/10.1037/pas0001149>
- Rogoza, R., Danieluk, B. (2021). Linking adolescent and adult narcissism research: A contribution by the narcissistic admiration and rivalry concept. *Journal of Adolescence*, 88, 101–111. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104129>
- Rogoza, R., Kwiatkowska, M. M., Kowalski, C. M., Ślaski, S. (2018a). A brief tale of the two faces of narcissism and the two facets of pride. *Personality and Individual Differences*, 126, 104–108. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.027>
- Rogoza, R., Rogoza, M., Wyszynska, P. (2016). Polska adaptacja kwestionariusza NARQ do pomiaru dwóch obliczy narcyzmu. *Polskie Forum Psychologiczne*, 21, 410–431. <https://doi.org/10.14656/PFP20160306>
- Rogoza, R., Wyszynska, P., Maćkiewicz, M., Cieciuch, J. (2016). Differentiation of the two narcissistic faces in their relations to personality traits and basic values. *Personality and Individual Differences*, 95, 85–88. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.038>
- Rogoza, R., Żemojtel-Piotrowska, M., Kwiatkowska, M.M., Kwiatkowska, K. (2018b). The bright, the dark and the blue face of narcissism: The spectrum of narcissism in its relations to the metatraits of personality, self-esteem, and nomological network of shyness. *Frontiers in Psychology*, 9, 343. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00343>
- Ronningstam, E. Narcissistic Personality Disorder: A Current Review. *Current Psychiatry Reports* 12, 68–75 (2010). <https://doi.org/10.1007/s11920-009-0084-z>

- Schönbrodt, D. F., Back, D. M., Schmukle, C. S. (2012). TripleR: An R package for social relations analyses based on round-robin designs. *Behavior Research Methods*, 44(2), 455–470. <https://doi.org/10.3758/s13428-011-0150-4>
- Splett, J. W., Garzona, M., Gibson, N., Wojtalewicz, D., Raborn, A., & Reinke, W. M. (2019). Teacher recognition, concern, and referral of children's internalizing and externalizing behavior problems. *School Mental Health*, 11(2), 228–239. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-09303-z>
- Wang, Y., Yan, X., Liu, L., Lu, X., Luo, L., Ding, X. (2024). The influence of vulnerable narcissism on social anxiety among adolescents: The mediating role of self-concept clarity and self-esteem. *International Journal of Mental Health Promotion*, 26(6), 429–438. <https://doi.org/10.32604/ijmhp.2024.050445>
- Walczak, D., Wiśniowska, K., Krakowska, J., Bocianowska, Z., Nogalski, S., Rogoza, R. (2025). Uncovering the relationship between narcissism and identity formation. *Personality and Individual Differences*, 241, 113208. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113208>
- Wetzel, E., Leckelt, M., Gerlach, T. M., Back, M. D. (2016). Distinguishing subgroups of narcissists with latent class analysis. *European Journal of Personality*, 30, 374–389. <https://doi.org/10.1002/per.2062>
- Wink, P. (1991). Two faces of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(4), 590–597. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.4.590>
- Zajenkowski, M., Maciantowicz, O., Szymaniak, K., Urban, P. (2018). Vulnerable and grandiose narcissism are differentially associated with ability and trait emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 9, 1606. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01606>
- Zajenkowski, M., Szymaniak, K. (2021). Narcissism between facets and domains. The relationships between two types of narcissism and aspects of the Big Five. *Current Psychology*, 40, 2112–2121. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-0147-1>

System oceniania z wychowania fizycznego w opinii uczniów i nauczycieli szkół ponadpodstawowych Krakowa

Paweł Ochwat / Akademia Kultury Fizycznej w Krakowie

e-mail: Pawel.Ochwat@awf.krakow.pl

ORCID: 0000-0003-3830-7211

Streszczenie

Problem badawczy podjęty w tym opracowaniu dotyczy systemu oceniania wewnątrzszkolnego stosowanego przez nauczycieli WF z przedmiotu wychowanie fizyczne. Problemy szczegółowe ogniskowały się wokół kwestii, jakie dyspozycje uczniów podlegają ocenie z WF-u i za jakie komponenty poszczególnych dyspozycji nauczyciele najczęściej stawiają stopnie szkolne. W badaniach ograniczono się do populacji uczniów i nauczycieli szkół ponadpodstawowych miasta Krakowa. Zastosowano dobór losowy warstwowy proporcjonalny do wielkości próby. Badanie przeprowadzono w roku szkolnym 2023/24. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, a narzędziem badawczym były dwa kwestionariusze ankiety do samodzielnego wypełnienia przez badanych. Pierwszy kwestionariusz skonstruowany i przetestowany w badaniach pilotażowych dla nauczycieli wychowania fizycznego. Drugi kwestionariusz został zbudowany dla uczniów w ten sposób, aby można było porównać ich odpowiedzi z odpowiedziami nauczycieli. Przebadano w sumie 1213 osób, w tym 44 nauczycieli wychowania fizycznego i 1169 uczniów. W badaniach pominięto podział próby ze względu na płeć badanych. Wyniki badań wskazały jednoznacznie, że najczęściej uczniowie oceniani są za sprawność motoryczną i postawy wobec kultury fizycznej. Nieco rzadziej za umiejętności techniczne, a bardzo rzadko za wiedzę na temat ogólnie pojętej kultury fizycznej. Sprawność motoryczna oceniana jest za pomocą testów sprawnościowych od lat funkcjonujących w rzeczywistości szkolnej. Wyniki badań prowadzą do refleksji, że sprawność motoryczna jest nadal jednym z głównych kryteriów oceniania z przedmiotu wychowanie fizyczne. Dzieje się tak pomimo wprowadzenia przepisów dotyczących oceniania z WF-u, wprowadzenia programu „Sportowe Talenty”, który miał za zadanie monitorowanie sprawności uczniów oraz przygotowania przyszłych nauczycieli w toku studiów akademickich z zakresu sztuki oceniania.

Słowa kluczowe: Ocena z wychowania fizycznego, sprawność motoryczna, umiejętności techniczne, postawy wobec kultury fizycznej.

Grading system of physical education in the opinion of students and teachers of secondary schools of the city of Cracow

Abstract

The research problem addressed in this study concerns the system of in-school grading used by PE teachers in the subject of physical education. The specific problems focused on the question of what dispositions of students are subject to P.E. assessment and for what components of each disposition teachers most often put school grades. The study was limited to the population of students and teachers of secondary schools in the city of Krakow. Stratified random sampling proportional to the sample size was used. The study was conducted in the school year 2023/24. The method used was a diagnostic survey, and the research tool was two survey questionnaires for self-completion by the respondents. The first questionnaire constructed and tested in a pilot study for physical education teachers. The second questionnaire was constructed for students so that responses could be compared with teachers. A total of 1213 people were surveyed, including 44 physical education teachers and 1169 students. The study omitted to divide the sample by the gender of the respondents. The results of the study clearly indicated that students were assessed most often for motor skills and attitudes toward physical culture. Slightly less frequently for technical skills, and very rarely for knowledge of physical culture in general. Motor fitness is assessed by means of fitness tests that have been functioning in the school reality for years. The results of the study lead to the reflection that motor fitness is still one of the main criteria for grading from the pre-motor physical education subject. This is despite the introduction of legislation on grading in PE, the introduction of the „Sports Talents” program, which was designed to monitor the fitness of students, and the preparation of future teachers in the course of academic studies in the art of grading.

Keywords: Physical education assessment, motor skills, technical skills, attitudes toward physical culture.

1. WPROWADZENIE

Ocenianie powinno być działaniem przemyślanym, zmierzającym do poprawy rezultatów kształcenia. Poziom wiedzy i umiejętności uczniów powinien być oceniany zgodnie z zasadami, a uczniowie powinni być na bieżąco informowani o swoich osiągnięciach, postępach, jak również niepowodzeniach i obszarach wymagających poprawy.

Raport o stanie aktywności fizycznej dzieci i młodzieży w Polsce, który był wynikiem realizacji projektu Global Matrix 4.0 wskazał, że zaledwie 16,8% dzieci i młodzieży w Polsce jest umiarkowanie bądź intensywnie aktywna przez przynajmniej 60 minut dziennie na przestrzeni tygodnia, co odpowiada ocenie 1 w skali szkolnej. Z drugiej strony wyniki z Polski sugerują poprawę w powszechności udziału dzieci i młodzieży w zorganizowanej aktywności fizycznej i sporcie, a także wskazują na relatywnie dobre warunki do aktywności fizycznej w kontekście szkoły. Alarmujący jest natomiast wysoki poziom zachowań sedentarnych (m.in. czasu spędzonego przed ekranami) czy negatywny trend w aktywnym przemieszczaniu się do i ze szkoły (Raport Global Matrix 4.0, 2022).

W tym kontekście pojawia się problem dotyczący oceniania z wychowania fizycznego. Czy należy stawiać stopnie z tego przedmiotu, czy może należałoby skorzystać z doświadczeń nauczania zintegrowanego i zastosować ocenę opisową? Czy może warto zlikwidować przymus stawiania ocen z tego przedmiotu i wprowadzić jakąś formę zaliczenia zachowując obowiązek uczestnictwa w zajęciach szkolnych? Te i szereg innych problemów postawiono w badaniu dotyczącym różnych aspektów oceniania i pomiarów z wychowania fizycznego. Badania przeprowadzono na próbie badawczej wyłonionej w sposób losowy w roku szkolnym 2023/24.

2. PODSTAWA TEORETYCZNA BADAŃ

Zadaniem szkoły jest takie nauczanie, dzięki któremu uczniowie będą osiągać cele istotne z perspektywy społecznej. Ocena, czy uczniowie się czegoś nauczyli, czy nie, spoczywa w gestii diagnostyki pedagogicznej. Wyróżniamy dwa podejścia do uczenia się i oceniania: podejście behawiorystyczne i konstruktywistyczne (Mietzel, 2002). Podejście behawiorystyczne przyjmuje, że przedmiotem oceny jest wiedza faktograficzna i niekoniecznie związane z nią umiejętności. Czynność oceniania stanowi formę wyizolowaną z nauczania, czyli pojedynczą czynność edukacyjną wyodrębnioną z procesu nauczania. Ocenie podlegają pojedyncze często wyizolowane atrybuty ucznia, a główny akcent kładzie się na indywidualizację samej oceny. Podejście konstruktywistyczne opiera się na integracji procesów nauczania i uczenia się. Oceny mają charakter wielowymiarowy, czyli ocenianiu podlegają wiedza, zdolności, myślenie, metapoznanie, afekty. Stosuje się również ocenianie grupowe, a więc zdolność do współpracy i jej produkty (Gołębniak, 2006). Konstruktywistyczne podejście umożliwia ocenianie szerokiej perspektywy celów kształcenia. Nie tyle wąskie umiejętności szkolne, ile umiejętności przyswajania i pomnażania ich w kontekście realnego

życia aktualnie jak i w przyszłości. W podejściu do oceniania podejmowanym przez nauczyciela będą odzwierciedlać się jego poglądy psychologiczne jak i jego filozofie edukacyjne. Przedstawiciele koncepcji behawiorystycznej koncentrować się będą na koncepcji rozwoju człowieka i ocenianiu produktu uczenia się. Przedstawicielom humanistycznych nurtów bliższe będzie ciągle monitorowanie procesu uczenia i skupienie na przekazywaniu informacji zwrotnych o efektach tego uczenia się.

Wraz z ewolucją teorii pedagogicznych i praktyki edukacyjnej, wyraźnie zarysowuje się różnica między klasycznymi a nowoczesnymi podejściami do oceniania. Zmiana ta odzwierciedla szersze przejście od edukacji transmisyjnej ku konstruktywistycznej, a także rosnące znaczenie indywidualizacji procesu kształcenia. Tradycyjne podejścia do oceniania opierają się głównie na ocenie sumującej, której celem jest mierzenie końcowych efektów uczenia się. Ocenianie to zazwyczaj przyjmuje formę testów, sprawdzianów czy egzaminów, a jego rezultaty są najczęściej przedstawiane w postaci stopni szkolnych (Brookhart, 2011). Takie podejście zakłada, że wiedzę można zmierzyć w sposób obiektywny i porównać między uczniami. W klasycznym modelu dominuje również przekonanie o konieczności utrzymania obiektywności i standaryzacji, co często prowadzi do marginalizacji indywidualnych potrzeb uczniów. Ocenianie spełnia tu głównie funkcje selekcyjne i klasyfikacyjne – decyduje o promocji do następnej klasy, przyjęciu na studia czy przydziale do grup edukacyjnych (Sadler, 2005). Nowoczesne podejścia kładą większy nacisk na ocenianie kształtujące, które nie tylko mierzy, ale przede wszystkim wspiera proces uczenia się (Black i Wiliam, 2009). Celem takiego oceniania jest dostarczanie informacji zwrotnej, która umożliwia uczniowi refleksję nad własnym postępowaniem i podejmowanie działań służących poprawie. W centrum nowoczesnych koncepcji oceniania znajduje się uczeń jako aktywny uczestnik procesu dydaktycznego, a nie pasywny odbiorca wiedzy. Kluczowe znaczenie mają tu: dialog nauczyciel–uczeń, samoocena, ocena koleżeńska oraz personalizacja wymagań (Heritage, 2010). Nowoczesne ocenianie opiera się także na założeniu, że błędy są naturalną częścią procesu uczenia się.

Różnice między podejściami klasycznym i nowoczesnym nie dotyczą wyłącznie metod oceniania, lecz także filozofii edukacji. Klasyczne podejście wspiera model szkoły jako instytucji selekcyjnej i kontrolującej, podczas gdy podejście nowoczesne promuje szkołę jako przestrzeń rozwoju i współpracy. Ocenianie kształtujące wpływa pozytywnie na motywację wewnętrzną uczniów, zwiększa ich zaangażowanie oraz poprawia efekty nauczania (Hattie i Timperley, 2007).

Jednym z kluczowych aspektów nowoczesnego oceniania, często niedostatecznie uwzględnianym w debacie pedagogicznej, jest teoria pomiaru edukacyjnego. Teoria ta dostarcza narzędzi i ram metodologicznych do analizowania tego, jak skutecznie, trafnie i rzetelnie można mierzyć osiągnięcia edukacyjne uczniów (Nitko i Brookhart, 2014). Trafność odnosi się do stopnia, w jakim ocena mierzy to, co ma mierzyć. W praktyce oznacza to, że test matematyczny powinien sprawdzać kompetencje matematyczne, a nie umiejętność czytania czy radzenia sobie ze stresem (Messick, 1989). Rzetelność natomiast dotyczy spójności wyników – test jest rzetelny, jeśli daje podobne wyniki w różnych warunkach. Niska rzetelność oznacza, że wyniki są zależne od przypadkowych czynników (American Educational Research Association [AERA], 2014).

Współczesna teoria pomiaru edukacyjnego opiera się na modelach takich jak klasyczna teoria testów [CTT] oraz teoria odpowiedzi na pozycję testową [IRT]. CTT zakłada, że wynik testu to suma „prawdziwego wyniku” i błędu pomiaru (Crocker i Algina, 2006). IRT pozwala na bardziej precyzyjne dopasowanie trudności zadań do poziomu ucznia, szczególnie w testach adaptacyjnych. Wprowadzenie zasad teorii pomiaru do praktyki szkolnej napotyka wiele trudności. Wielu nauczycieli nie posiada wystarczającego przygotowania metodycznego w zakresie konstrukcji narzędzi pomiarowych (Stiggins, 2002). Konieczna jest interpretacyjna ostrożność – każda ocena jest tylko przybliżeniem rzeczywistej wiedzy ucznia.

Niezależnie od przyjętej filozofii nauczycielskiej pomiar i ocena odgrywają istotną rolę we wszystkich etapach procesu kształcenia i wychowania fizycznego. Umożliwiają diagnozę indywidualnych kompetencji uczniów, ich słabych i mocnych stron, dają podstawę do przewidywania przyszłych osiągnięć jednostki oraz grupy czy też pozwalają dostosować program nauczania do aktualnych możliwości i zainteresowań uczniów. Nauczyciel, poprzez zastosowanie pomiaru i oceny, może przekazać informację zwrotną swoim wychowankom, co wpływa na motywację do wykonywania ćwiczeń, czy też szeroko pojętej aktywności fizycznej, co przekłada się na lepsze efekty nauczania. Wymienione zadania mają charakter doraźny, jednak pomiar i ocena spełniają również funkcję w zakresie prospekcji. Wdrażają młodych ludzi do systematycznej samokontroli i samooceny, wpływają na kształtowanie pozytywnej postawy wobec swojego ciała, urody i sprawności fizycznej oraz troski o te komponenty w przyszłości. Proces ten jednak wymaga czasu, odpowiednich narzędzi oraz wysokich kwalifikacji nauczyciela (Muszkieta, 2004).

Przynajmniej w założeniach, zarówno uczniom jak i nauczycielom zależy na uzyskaniu jak najlepszych efektów nauczania, które odzwierciedla skala ocen. Jednak w ocenianiu występuje pewna rozbieżność interesów, nauczyciel stawia przed uczniami pewne wymagania, natomiast uczniowie, nie zawsze są w stanie im sprostać (Supińska i Kübler, 2016).

3. OCENIANIE Z WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

W stosunku do oceniania przedmiotowego z WF-u można wyróżnić trzy podejścia:

- biologiczne, opowiadające się za dokonywaniem oceny na podstawie przyrostu poziomu sprawności motorycznej;
- dydaktyczne, w którym za wiodące kryterium oceniania przyjęto umiejętności ruchowe z zakresu treści programowych;
- komplementarne, łączące poprzednie poglądy oraz głosy postulujące zaniechanie wystawiania ocen (Wołoszyn, 2023).

Problematyka oceniania z wychowania fizycznego było podejmowana zarówno przez teoretyków, jak i praktyków tego przedmiotu. Oto kilka wybranych zagadnień poruszających ten temat. Wacław Gniewkowski uznaje ocenę z WF-u jako stan wiadomości i umiejętności ucznia podczas klasyfikacji i traktuje ją jako rezultat długiego procesu uczenia się (ocena aktualistyczna) oraz zdolności i zamiłowania ucznia, pracowitości, systematyczności, trudności w opanowaniu materiału i postępy na tym tle w zdobywaniu wiedzy i umiejętności (ocena dyspozycyjna) (Strzyżewski, 2013). Zdaniem Czabańskiego ocena pozwala na gromadzenie informacji o uczniu i jego postępach jest podstawą formułowania sądów i na tym tle podejmowania decyzji o dalszym postępowaniu. Grabowski definiuje ocenę dwojako: w ujęciu szerokim jako ogół czynności i decyzji związanych z racjonalną kontrolą rozwoju dyspozycji instrumentalnych w postaci wiedzy, sprawności i umiejętności oraz kierunkowych odnoszących się do wartości, postaw i motywacji. W znaczeniu wąskim jest to okresowa klasyfikacja uczniów wyrażona w stopniach (Grabowski, 1997).

Warto również przytoczyć poglądy na temat funkcji oceniania. Funkcje te można określić następująco:

- wychowawcza (motywująca) – wpływa na aktywność ucznia, motywuje go do uczenia się oraz podejmowania wysiłku na rzecz własnego rozwoju, zaspokaja samoocenę, kształtuje postawę wobec aktywności fizycznej;
- dydaktyczna – umożliwia stałe monitorowanie przez ucznia, nauczyciela i rodziców stopnia realizacji treści programowych; stanowi rodzaj diagnozy pedagogicznej;
- społeczna – kształtuje wzajemne stosunki pomiędzy jednostką a grupą;
- diagnostyczna – daje możliwość rozpoznania efektów pracy ucznia i działań nauczyciela;
- selekcyjna – wskazuje, że ocena może być wykorzystywana jako narzędzie selekcji i naboru do różnych grup (Bielski, 2005; Szczepański, 2008).

Żywotność funkcji oceny jest podtrzymywana przez jej pragmatyczne powiązanie z systemowym ujęciem kształcenia. Jego ważnym elementem pozostaje ciągle stopień szkolny, którego funkcjonalnej przydatności nie podważyła zarówno I. Altszuler (1960), jak i późniejsze koncepcje oceniania powiązane z dydaktyką obiektywistyczną (Szyling, 2024).

A. Kurek-Paszczyk, A. Mielniczek i A. Paszkiewicz zwracają uwagę na to, że europejska i amerykańska literatura przedmiotu łączy sprawność fizyczną ze zdrowiem. Ich zdaniem ocena procesu wychowania fizycznego winna służyć:

- kształtowaniu u uczniów postaw regularnej samokontroli oraz samooceny rozwoju i sprawności fizycznej;
- kształtowaniu i wzbudzaniu wśród uczniów zainteresowań, związanych z aktywnością ruchową;
- pozyskiwaniu przez nauczyciela oraz uczniów wiedzy na temat stanu procesu nauczania i uczenia się z przedmiotu;
- obiektywnemu i sprawiedliwemu pomiarowi osiągnięć uczniów;
- podsumowaniu efektów pracy nauczyciela;
- zwiększeniu poziomu zainteresowania rodziców tematyką zdrowia i wpływu aktywności fizycznej na rozwój fizyczny dziecka (Kurek-Paszczyk, Mielniczek i Paszkiewicz, 2013).

Ocenianie uczniów jest również uregulowane w przepisach prawa oświatowego. Przedmiot wychowanie fizyczne należy do grupy przedmiotów artystycznych. Szczegółowe zapisy dotyczące tego przedmiotu zawarte zostały w rozporządzeniu MEN z dnia 22 lutego 2019 roku. Zgodnie z tym rozporządzeniem podczas oceniania z wychowania fizycznego należy przede wszystkim brać pod uwagę wysiłek wkładany przez ucznia podczas zajęć, systematyczny udział w zajęciach oraz aktywność ucznia w działaniach na rzecz kultury fizycznej. Celem ocen bieżących jest monitorowanie pracy ucznia oraz informacja zwrotna o jego postępach, jak i elementach wymagających poprawy (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, tekst jedn.: Dz.U. z 2023 r., poz.2572).

Pomimo istnienia tych przepisów i wprowadzenia wiele lat temu zmian w treściach kształcenia studentów na Akademii Wychowania Fizycznego nadal pojawiają się rozbieżności w podejściu nauczycieli WF do systemu oceniania. Rozbieżności te dotyczą często kwestii, za co i z jaką częstotliwością uczniowie powinni być oceniani z tego przedmiotu. Nie ulega wątpliwości, że uczniowie powinni być oceniani za te dyspozycje, na które mają wpływ, czyli te, które zależą od nich samych. Natomiast dyspozycje, które są niezależne od ucznia lub zależne od niego tylko w niewielkim zakresie, powinny być przedmiotem pomiaru w celu obserwacji dynamiki i prawidłowości rozwoju ontogenetycznego. Do dyspozycji zależnych od ucznia należą takie elementy jak: postawa ucznia wobec aktywności fizycznej i szkolnego WF-u, umiejętności ruchowe i opanowanie technik ruchu oraz wiedza z zakresu kultury fizycznej i edukacji zdrowotnej. Dyspozycja, która w niewielkim stopniu zależy od ucznia i jego pracy, jest sprawność motoryczna. Sprawność motoryczną można podzielić według Raczyka (2010) na zdolności kondycyjne, koordynacyjne, anatomiczne i hybrydowe. W przypadku zdolności kondycyjnych, takich jak siła, szybkość czy wytrzymałość, dominującym elementem jest sprawność układów krążenia i oddychania oraz energetyka organizmu. Te zdolności można wytrenować podczas systematycznych treningów o określonej intensywności. Biorąc pod uwagę specyfikę lekcji wychowania fizycznego, które często odbywają się w trudnych warunkach (lekcje na korytarzu, w salach przysposobionych lub przy łączeniu dwóch klas na sali gimnastycznej) trudno osiągnąć taki poziom intensywności wysiłku, aby wpływał on na poprawę zdolności motorycznych. Z kolei zdolności koordynacyjne uzależnione są od budowy układu nerwowego i sprawności narządów zmysłów.

Są to więc uwarunkowania genetyczne, na które uczeń nie ma wpływu. Do tej grupy zdolności należą: koordynacja wzrokowo-ruchowa, koordynacja słuchowo-ruchowa i równowaga (statyczna i dynamiczna). To oczywiście nie oznacza, że nie należy kształtować tych zdolności i nie stosować ćwiczeń równoważnych czy koordynacyjnych. Ocenianie oparte głównie na wynikach testów i sprawdzianów motorycznych jest określane jako represyjne. Uczeń traktowany jest jako przedmiot w procesie kształcenia, a o jego ocenie decyduje na przykład czas pokonania określonego dystansu. Oczywiście uczniowie mniej sprawni, którzy nie są w stanie sprostać określonym normom i wymaganiom, czują niechęć do uczestnictwa w takich zajęciach, co z pewnością przyczynia się do rosnącej liczby zwolnień z lekcji wychowania fizycznego (Bartoszewicz, Koszycz i Nowak, 2003).

4. METODA

4.1 Problematyka badania i zastosowane metody

Głównym problemem badawczym było określenie sposobów oceniania z wychowania fizycznego i kryteriów, którymi kierują się nauczyciele podczas stawiania stopni. Celem analiz było poznanie opinii uczniów i nauczycieli, za jakie elementy uczniowie są oceniani podczas oceniania bieżącego i końcoworocznego z WF-u.

Na podstawie powyższych założeń sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Za jakie elementy najczęściej oceniani są uczniowie z WF-u?
2. Czy nauczyciele WF stosują różne wagi oceny za poszczególne elementy oceniania?
3. Czy w opinii badanych oceny z WF motywują uczniów do aktywności fizycznej podczas lekcji w szkole?
4. Czy ocena z WF motywuje do aktywności fizycznej w czasie wolnym od zajęć szkolnych?
5. Czy należałoby zrezygnować z ocen z WF wyrażonych w stopniach na rzecz alternatywnych rozwiązań?

Ze względu na wielowątkowość badań, złożony charakter badanego zjawiska oraz przyjęte podejście metodologiczne zrezygnowano z postawienia hipotezy badawczej. Zgodnie z podejściem eksploracyjnym (exploratory research), badania mające na celu zgłębianie złożonych, słabo rozpoznanych lub nowo wyłaniających się zjawisk nie zawsze muszą rozpoczynać się od sformułowania hipotez. Jak zauważa Sztumski (1995), „w badaniach eksploracyjnych hipoteza nie zawsze jest konieczna – celem jest raczej poznanie i opis zjawisk, niż ich weryfikacja”. Podobnie Babbie (2013) wskazuje, że „badania eksploracyjne mogą służyć generowaniu hipotez, a nie ich testowaniu”. Ponadto, w przypadku badań jakościowych lub mieszanych, zgodnie z poglądami Denzina i Lincolna (2005), formułowanie sztywnych hipotez na wstępnym etapie może ograniczać otwartość interpretacyjną i zakłócać proces odkrywania znaczeń przypisywanych zjawiskom przez uczestników badania. Dlatego uznano, że zamiast hipotez, bardziej adekwatne będzie sformułowanie pytań badawczych, które pozwolą uchwycić wielowymiarowość badanego problemu oraz otwartość badania na różnorodne odpowiedzi i interpretacje (Flick, 2010).

Określono zmienne zależne i niezależne. Do zmiennych niezależnych zaliczono status osoby badanej: nauczyciel/uczeń. Zmienne zależne to opinie w sprawie kryteriów oceniania z WF oraz opinie dotyczące motywacyjnej roli oceny szkolnej z wychowania fizycznego. Badania przeprowadzone zostały w oparciu o metodę sondażu diagnostycznego. Jako technikę badawczą zastosowano technikę kwestionariuszową, a narzędziem badawczym była ankieta do samodzielnego wypełnienia przez badanych.

4.2 Osoby badane i procedura

Podczas doboru próby badawczej zastosowany został dobór losowy warstwowy proporcjonalny. W pierwszej kolejności dokonano stratyfikacji elementów populacji w homogeniczne podzbiory tworząc zestawienie wszystkich szkół ponadpodstawowych na terenie miasta Krakowa. Następnie dokonano selekcji tych szkół eliminując zespoły szkół, szkoły branżowe i technika. Podczas tworzenia listy szkół wyeliminowano wcześniej szkoły, które wzięły udział w badaniach pilotażowych narzędzi badawczych. Kolejnym krokiem przy wyłanianiu próby było warstwowanie szkół wg dzielnic Krakowa. Przyjęto stary podział administracyjny Krakowa z podziałem na pięć dzielnic (Stare Miasto, Śródmieście, Krowodrza, Podgórze i Nowa Huta). Ponieważ liczba szkół w poszczególnych dzielnicach różniła się znacznie, zastosowano dodatkową formę doboru grupowego – dobór proporcjonalny. Zestawiono szkoły odpowiadające założeniom doboru próby w grupy wg dzielnic miasta. Ustalono interwał losowania i wybrano w sposób losowy punkt startowy. W ten sposób wylosowano 17 szkół proporcjonalnie do liczby szkół znajdujących się w danej dzielnicy. Próbę badawczą stanowili nauczyciele wychowania fizycznego oraz uczniowie z różnych klas w wylosowanych szkołach. Przebadano 44 nauczycieli WF i 1169 uczniów, w sumie przyjęto do analizy 1213 ankiet. Należy zauważyć sporą różnicę w liczebności badanych nauczycieli i uczniów. Jest to odzwierciedlenie struktury zatrudnienia w szkołach. Podczas analiz wyników badań należy wziąć pod uwagę te różnice.

4.3 Narzędzia badawcze

Zastosowano dwa narzędzia badawcze: jednym była ankieta skierowana do nauczycieli, a drugim ankieta skierowana do uczniów. Ankieta dla nauczycieli zawierała 26 pozycje, a ankieta dla uczniów 22. Ankiety zostały przekazane do wypełnienia w wersjach papierowych. Oba narzędzia zostały skonstruowane w taki sposób, aby odpowiedzi poszczególnych grup badanych były porównywalne. Skonstruowane kwestionariusze zweryfikowano następnie w badaniach pilotażowych.

4.4 Analizy statystyczne

Do analizy statystycznej wyników zastosowano nieparametryczny test istotności chi-kwadrat [chi2], stosowany w celu badania zależności pomiędzy dwiema zmiennymi nominalnymi. Każdorazowo do analiz przyjęto wartość istotności statystycznej na poziomie 0,05. W tabelach przedstawiono rozkład procentowy odpowiedzi w poszczególnych grupach badanych (nauczyciele vs uczniowie), wynik testu chi2 i wynik prawdopodobieństwa. Jeśli więc wynik ten był niższy od poziomu 0,05, oznaczało to, że grupy różnią się statystycznie od siebie.

5. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Poniższe analizy dotyczą trzech aspektów szkolnego oceniania: częstotliwości oceniania, ilości wystawianych ocen w roku szkolnym i szczegółowych dyspozycji, za które uczniowie otrzymują oceny. Wyniki przedstawiono w formie tabel przedstawiając rozkład procentowy (%) oraz (N) odpowiedzi. Każdorazowo podano też wartość statystyki chi2 i istotność statystyczną p . Ze względu na przejrzystość analizy wyniki przedstawiono również w formie wykresów. Dla lepszego zobrazowania wyników w niektórych wykresach zastosowano rozkład procentowy wyników nauczycieli i uczniów, a w niektórych przypadkach całociowy rozkład N-odpowiedzi.

Tabela 1 Częstotliwość oceniania podczas lekcji WF za różne dyspozycje w opinii nauczycieli i uczniów

Częstotliwość oceniania za sprawność motoryczną								
Częstotliwość oceniania	Nauczyciele		Uczniowie		Razem		Istotność statystyczna	
	N	%	N	%	N	%	χ^2	p
Bardzo często	1	2.3	72	6.2	73	6	2.15884	.03
Często	21	47.7	560	47.9	581	47.9		
Rzadko	19	43.2	471	40.3	490	40.4		
Nigdy	3	6.8	66	5.6	69	5.7		
Suma	44	100	1169	100	1213	100		
Częstotliwość oceniania za umiejętności techniczne								
Częstotliwość oceniania	Nauczyciele		Uczniowie		Razem		Istotność statystyczna	
	N	%	N	%	N	%	χ^2	p
Bardzo często	3	6.8	71	6	74	6.1	2.76344	.016
Często	21	47.7	390	33.4	411	33.8		
Rzadko	20	45.5	524	44.8	544	44.9		
Nigdy	0	0	184	15.8	184	15.2		
Suma	44	100	1169	100	1213	100		
Częstotliwość oceniania za wiedzę								
Częstotliwość oceniania	Nauczyciele		Uczniowie		Razem		Istotność statystyczna	
	N	%	N	%	N	%	χ^2	p
Bardzo często	0	0	13	1	13	1	1.62429	.077
Często	10	22.7	44	3.8	54	4.5		
Rzadko	22	50	355	30.4	377	31.1		
Nigdy	12	27.3	757	64.8	769	63.4		
Suma	44	100	1169	100	1213	100		
Częstotliwość oceniania za postawę								
Częstotliwość oceniania	Nauczyciele		Uczniowie		Razem		Istotność statystyczna	
	N	%	N	%	N	%	χ^2	p
Bardzo często	11	25	310	26.5	335	27.5	3.15265	.00
Często	23	52.3	498	42.6	512	42.1		
Rzadko	10	22.7	298	25.5	308	25.3		
Nigdy	0	0	63	5.4	63	5.1		
Suma	44	100	1169	100	1213	100		

$p < 0,05$

Tabela 1 przedstawia wyniki dotyczące częstotliwości oceniania uczniów podczas lekcji WF w poszczególnych obszarach działalności. Można zauważyć, że najczęściej uczniowie otrzymują oceny za postawę wobec kultury fizycznej i za sprawność motoryczną. W dalszej kolejności stawiane są oceny za umiejętności ruchowe. Najrzadziej uczniowie otrzymują oceny z wiedzy o kulturze fizycznej. W trzech obszarach zaobserwowano zróżnicowanie statystyczne pomiędzy badanymi grupami. W zakresie sprawności motorycznej nauczyciele częściej od uczniów deklarowali, że często i bardzo często oceniają swoich uczniów. W obrębie postaw i umiejętności technicznych to uczniowie częściej wskazywali, że są oceniani w tym zakresie. Ogólne opinie co do częstości oceniania zostały zweryfikowane poprzez pytanie filtrujące dotyczące konkretnej liczby stawianych ocen z poszczególnych obszarów w ciągu roku szkolnego. Wynika z tego, że najwięcej ocen otrzymują uczniowie za sprawność motoryczną (5 i więcej) w ciągu roku szkolnego. Za pozostałe obszary, czyli umiejętności ruchowe i postawy ilość ocen jest niższa i wynosi średnio 3 oceny w ciągu roku. Najmniej ocen uzyskują uczniowie za wiedzę z zakresu kultury fizycznej. Analiza testem χ^2 nie wykazała istotności statystycznej pomiędzy grupami w tym zakresie.

Można więc przyjąć, że najczęściej uczniowie są oceniani za sprawność motoryczną i z tego zakresu uzyskują najwięcej ocen w ciągu roku szkolnego. Na rysunku 2 przedstawiono jakie rodzaje testów sprawnościowych stosowane są najczęściej w celu postawienia oceny. W pierwszej kolejności testowane są dyspozycje siłowe w testach takich jak: skok w dal z miejsca, rzut piłką lekarską (w przód) i skłony tułowia z pozycji leżenia tyłem o nogach zgiętych (tzw. brzuszki). Na drugim miejscu sprawdzana jest zwinność testem bieg po kopercie i dalej wytrzymałość w biegach długodystansowych oraz za pomocą testu Coopera. W obrębie niektórych pozycji, takich jak: pomiar siły, szybkości, siły i koordynacji zaobserwowano zróżnicowanie statystyczne pomiędzy badanymi grupami. W testach siły mięśniowej, szybkości i szybkości reakcji (koordynacja) nauczyciele deklarowali, że częściej stosują te testy, niż wskazywali to uczniowie. W sprawdzianach mierzących skoczność, czyli skok w dal z miejsca i skok dosiężny to uczniowie częściej niż nauczyciele wskazywali stosowanie tych testów. Zróżnicowanie opinii może wynikać z faktu, że uczniowie nie zawsze wiedzą, jaki rodzaj sprawności motorycznej jest mierzony za pomocą określonego testu.

Rysunek 1 **Rodzaje testów stosowane najczęściej podczas oceniania za sprawność motoryczną według ogólnej liczby odpowiedzi (N) przy $p < 0,05$**

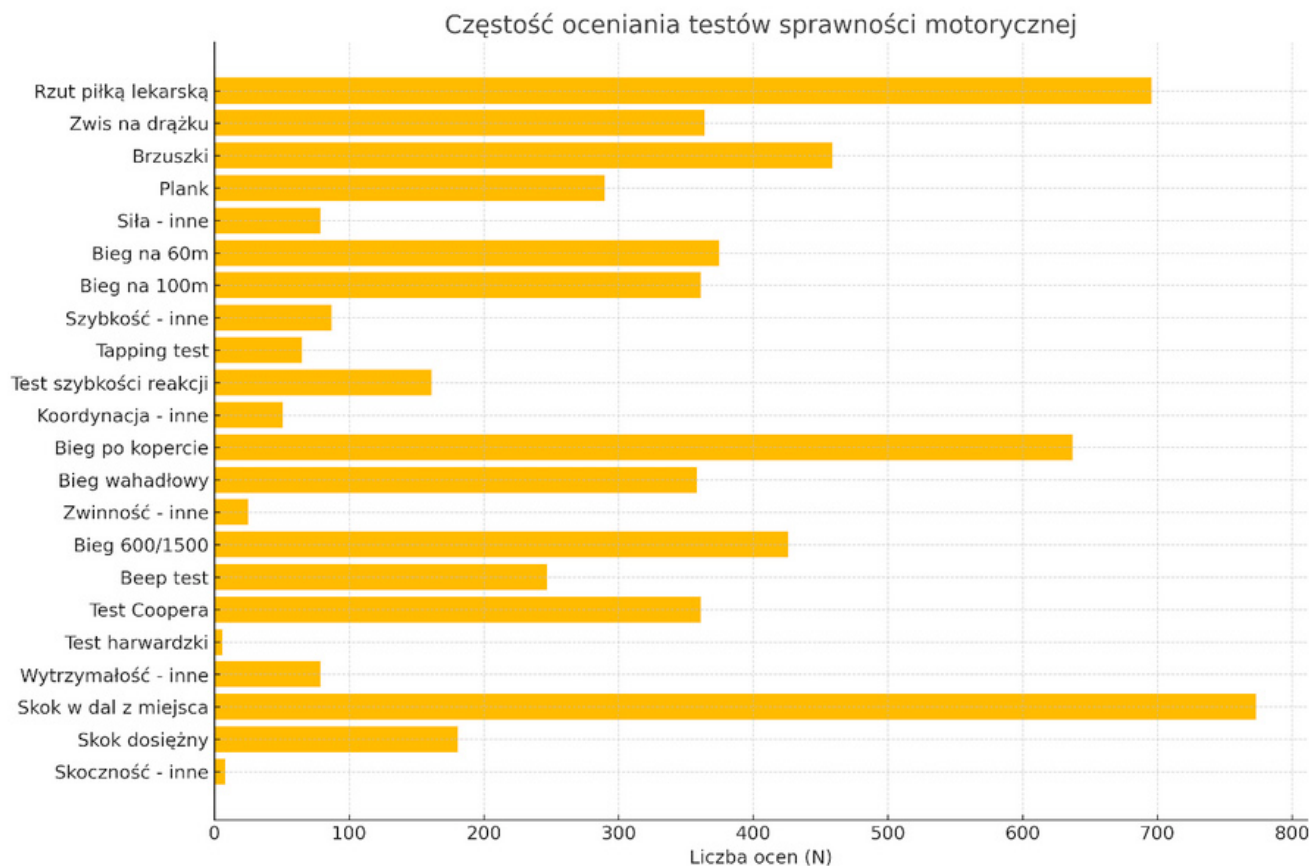


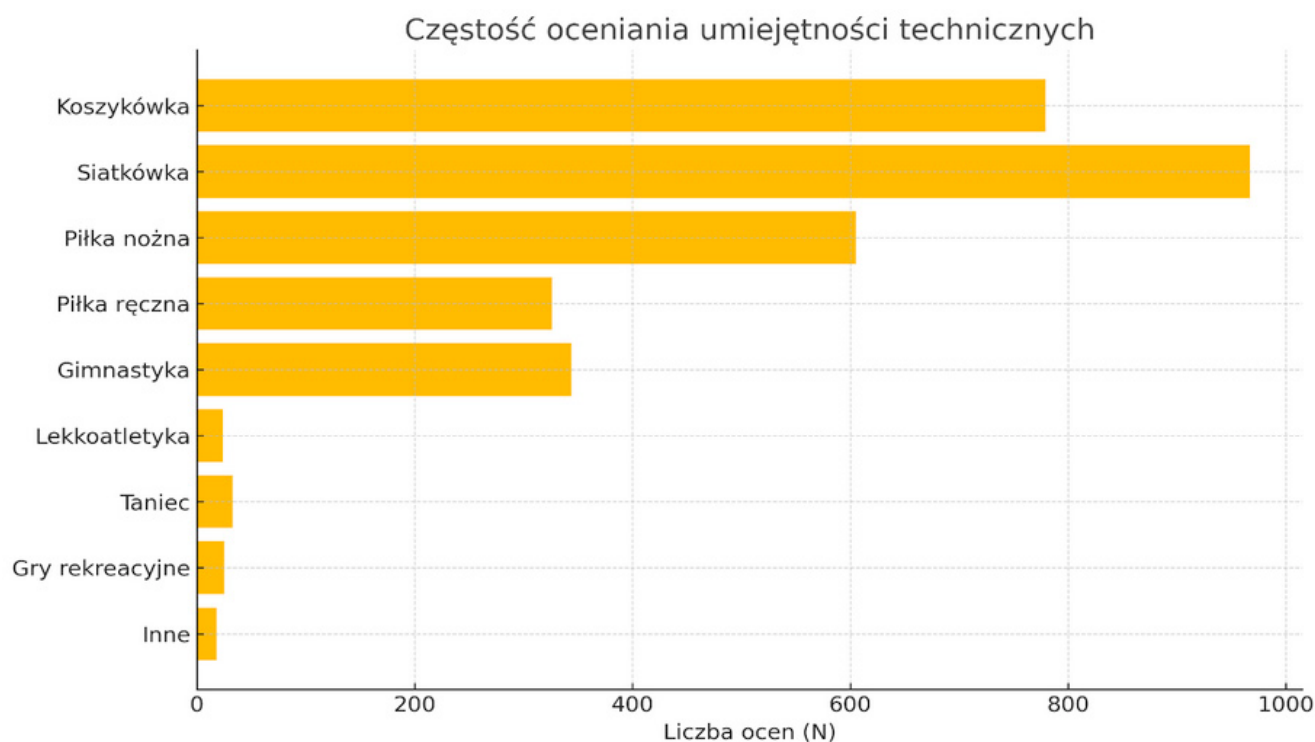
Tabela 2 Częstość oceniania uczniów za sprawność na podstawie zmiany wcześniejszych wyników testów motorycznych (tzw. progres)

Ocena jako motywator	Nauczyciele		Uczniowie		Razem		Istotność statystyczna	
	N	%	N	%	N	%	χ^2	p
Bardzo często	2	4.5	36	3.1	38	3.1	2.1893	.02
Często	4	9.1	141	12.1	145	12		
Rzadko	12	27.3	455	38.9	467	38.5		
Nigdy	26	59.1	537	45.9	563	46.4		
Suma	44	100	1169	100	1213	100		

p<0,05

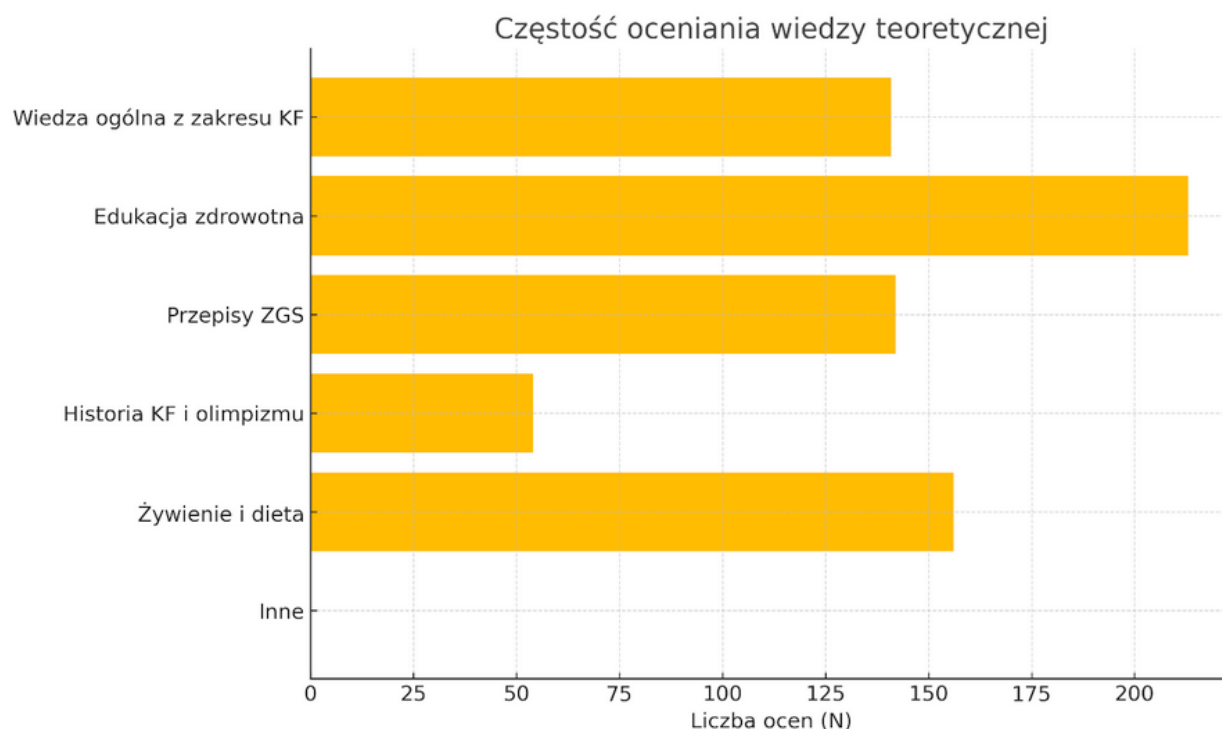
Nauczyciele podczas oceniania sprawności motorycznej mają możliwość zastosowania bardziej przyjaznej formuły, jaką jest ocena postępu sprawności. Polega ona na tym, że wynik ucznia z jakiegoś sprawdzianu motorycznego np. biegu na 100 metrów nie jest przeliczany na ocenę, tylko zapisywany. Jeśli uczeń poprawi ten wynik przy kolejnym sprawdzianie, to właśnie ten postęp podlega ocenie. Niestety nauczyciele rzadko korzystają z takiej możliwości, na co wskazują wyniki w tabeli 2. Na tej podstawie można przypuszczać, że wynik sprawdzianu motorycznego ucznia jest najczęściej przeliczany (wg tabel) na konkretną ocenę z tej dyspozycji. W tym zakresie zaobserwowano zróżnicowanie statystyczne pomiędzy grupami i co ciekawe to nauczyciele częściej od uczniów przyznawali, że nigdy nie stosują oceniania za poprawę sprawności motorycznej uczniów.

Rysunek 2 Rodzaje dyscyplin sportowych, w których najczęściej stosowane są sprawdziany umiejętności technicznych według ogólnej liczby odpowiedzi (N) przy p<0.05



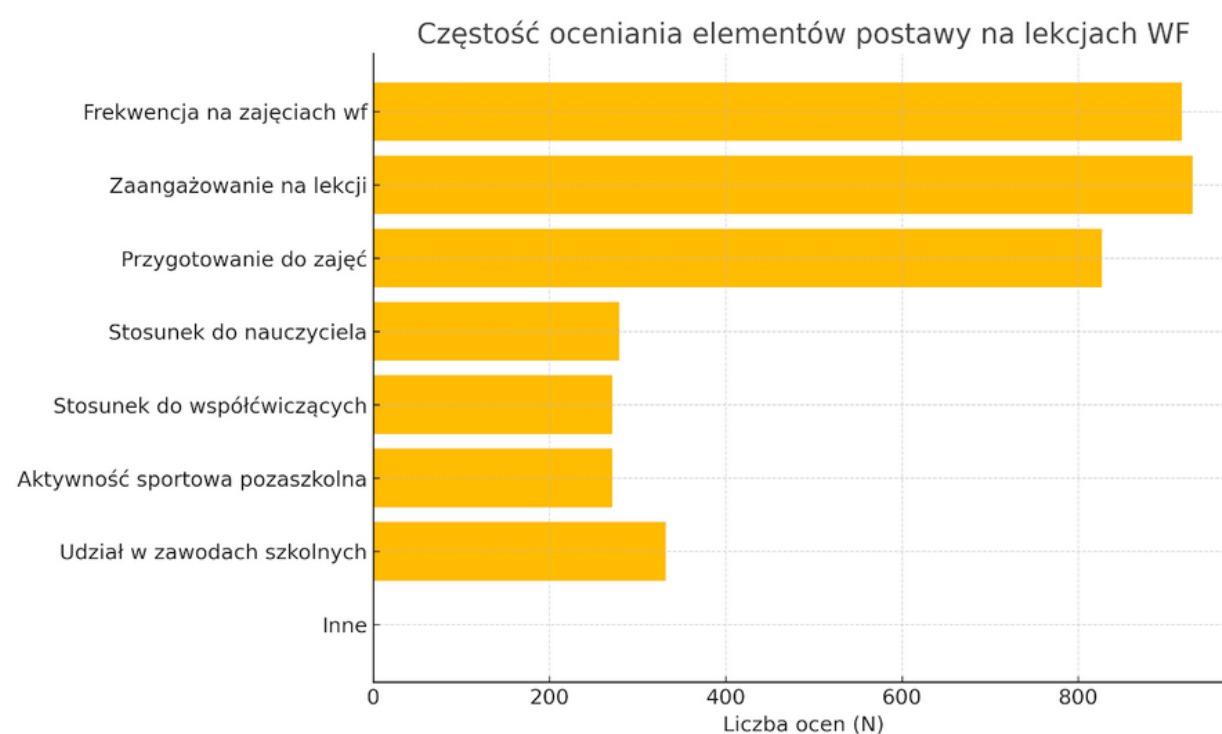
Umiejętności ruchowe uczniów są monitorowane za pomocą różnorodnych sprawdzianów techniki ruchu. Z danych zamieszczonych na rysunku 2 wynika, że najczęściej sprawdziany te dotyczą zespołowych gier sportowych, takich jak: siatkówka, koszykówka, piłka nożna i inne. Rzadko ocenia się technikę elementów gimnastycznych, lekkoatletycznych czy tańca. W obrębie powyższych analiz zaobserwowano zróżnicowanie statystyczne pomiędzy grupami. Różnice dotyczyły tylko pozostałych dyscyplin poza zespołowymi grami sportowymi, czyli gimnastyka, lekkoatletyka, taniec i inne. W tych przypadkach nauczyciele częściej niż uczniowie deklarowali, że sprawdzali umiejętności techniczne w tych dyscyplinach.

Rysunek 3 *Elementy wiedzy oceniane na lekcjach wychowania fizycznego w opinii nauczycieli i uczniów według ogólnej liczby odpowiedzi (N-razem) przy $p < 0.05$*



Wiedza z zakresu kultury fizycznej jest najrzadziej oceniana spośród pozostałych obszarów, co ilustruje rysunek 1. Jednak, jeśli już taka ocena ma miejsce, to dotyczy najczęściej tematyki z edukacji zdrowotnej, przepisów zespołowych gier sportowych [ZGS] oraz wiedzy ogólnej z zakresu kultury fizycznej. Czasami podawane są treści związane z żywieniem i dietą. Zaobserwowano również zróżnicowanie statystyczne pomiędzy badanymi grupami. Uczniowie częściej niż nauczyciele wskazywali, że oceniani są z wiedzy ogólnej o kulturze fizycznej i dietach, a nauczyciele częściej wskazywali na ocenianie znajomości przepisów zespołowych gier sportowych i edukacji zdrowotnej.

Rysunek 4 *Elementy postawy oceniane na lekcjach wychowania fizycznego według ogólnej liczby odpowiedzi (N-razem) przy $p < 0.05$*



Postawy uczniów wobec wychowania fizycznego obok sprawności motorycznej są najczęściej ocenianą dyspozycją uczniowską (tabela 1 i rysunek 1). Aspekty postaw, które są brane pod uwagę podczas oceniania to zaangażowanie ucznia podczas lekcji, frekwencja na zajęciach oraz właściwe przygotowanie do zajęć, w tym noszenie odpowiedniego stroju na WF. W niewielkim stopniu ocenianiu podlegają takie elementy postawy jak: udział ucznia w zawodach, stosunek do nauczyciela i współwiczających oraz dodatkowa aktywność pozaszkolna. Zróżnicowanie statystyczne pomiędzy grupami zaobserwowano w zakresie trzech pierwszych kategorii. Uczniowie częściej niż nauczyciele wskazali, że stawiane są oceny za te dyspozycje.

W sumie wśród wszystkich dyspozycji uczniowskich nauczyciele wystawiają średnio 6 ocen w ciągu semestru (tabela 3).

Tabela 3 Ogólna liczba ocen wystawianych w semestrze w opinii nauczycieli i uczniów

Liczba ocen	Nauczyciele		Uczniowie		Razem		Istotność statystyczna	
	N	%	N	%	N	%	χ^2	p
1 - 2	3	6.8	63	5.4	66	5.4	2.56392	.02
3 - 4	15	34	345	29.5	360	29.7		
5 - 6	18	41	572	48.9	590	48.6		
7 i więcej	8	18.2	189	16.2	197	16.2		
Suma	44	100	1169	100	1213	100		

$p < 0,05$

Tabela 4 Częstotliwość zróżnicowania wagi ocen w opinii nauczycieli i uczniów

Częstotliwość różnicowania wagi oceny	Nauczyciele		Uczniowie		Razem		Istotność statystyczna	
	N	%	N	%	N	%	χ^2	p
Zawsze	8	18.2	61	5.2	69	5.7	2.14623	.03
Często	6	13.6	140	12	146	12		
Rzadko	11	25	317	27.1	328	27		
Nigdy	19	43.2	651	55.7	670	55.3		
Suma	44	100	1169	100	1213	100		

$p < 0,05$

Dzienniki elektroniczne funkcjonujące w szkołach od dłuższego czasu, dają wiele możliwości dostosowania różnorodnych funkcjonalności do potrzeb danego przedmiotu lub też preferencji samego nauczyciela. Tak też jest w przypadku stosowania wagi oceny. Można więc zaplanować w dzienniku wagę oceny z poszczególnych rodzajów sprawdzianów. Dane zamieszczone w tabeli 4 wskazują, że nauczyciele rzadko korzystają z tej możliwości, aby zróżnicować wagę oceny za poszczególne dyspozycje ucznia.

Jedną z funkcji oceny z WF jest funkcja motywacyjna. Zapytano respondentów, w jakim stopniu ocenianie podczas lekcji WF wpływa na motywację do uczestnictwa w lekcjach i po lekcjach w czasie wolnym. Na podstawie udzielonych odpowiedzi można przyjąć, że ocena szkolna z WF-u motywuje uczniów do uczestnictwa podczas lekcji WF, natomiast nie ma większego wpływu na motywowanie do aktywności fizycznej pozaszkolnej w wolnym czasie.

Kolejne analizy odnoszą się do różnych postulatów zmieniających sposób oceniania z WF-u, a pojawiających się w przestrzeni medialnej. Pierwszym z nich jest pomysł wprowadzenia oceny opisowej w miejsce oceny wyrażonej stopniem. Udzielone odpowiedzi wskazują, że opinie są tu podzielone na zwolenników i sceptyków takiego rozwiązania. Generalnie pozytywnie wypowiadali się o tej koncepcji uczniowie, natomiast nauczyciele byli bardziej sceptyczni. W analizach zaobserwowano zróżnicowanie statystyczne pomiędzy badanymi. Można przypuszczać, że bardziej negatywne stanowisko nauczycieli związane jest z perspektywą dodatkowej pracy i czasu poświęconego na wystawienie oceny opisowej każdemu uczniowi.

Ciekawych spostrzeżeń dostarczają wyniki dotyczące pomysłu likwidacji oceny z WF-u na rzecz innej formy zaliczenia (Sewastianowicz, 2024). Tu również opinie były rozbieżne, ale bardziej przychylnie oceniali je nauczyciele. Uczniowie raczej skłonni byli utrzymać istniejący system oceniania. Ważnym aspektem związanym z ocenami jest poczucie sprawiedliwości oceniania. W tym aspekcie badani potwierdzali, iż oceny, jakie otrzymują, są raczej sprawiedliwe.

Na koniec badań zapytano uczniów, czy uczestniczyliby w szkolnych zajęciach z WF-u, gdyby były one nieobowiązkowe. Wyniki wskazały na spolaryzowanie opinii, i tak: połowa uczniów uczęszczałaby na zajęcia nawet jeśli byłyby one nieobowiązkowe, a połowa nie. Należy zwrócić uwagę na fakt, że badania przeprowadzono wśród uczniów szkół ponadpodstawowych. Na opinie uczniów mogą mieć wpływ wcześniejsze doświadczenia ze szkoły podstawowej i klubów sportowych.

6. DYSKUSJA WYNIKÓW

Ocenianie przedmiotowe wymaga od nauczyciela kompetencji nie tylko specjalistycznych i dydaktycznych, ale szeregu dyspozycji psychologicznych, aby osiągnąć cele stawiane przed oceną szkolną, czyli informowanie o osiągnięciach, motywowanie do dalszej nauki oraz regulowanie stosunków społecznych w klasie. Szczególnym przypadkiem jest ocenianie z przedmiotu należącego do grupy przedmiotów artystycznych, w którym zdolności ucznia o podłożu biologicznym nie powinny wpływać na ową notę. Ocenianie z wychowania fizycznego nie jest łatwe i budzi rozbieżności wśród nauczycieli wychowania fizycznego (Prawo.pl, 2024). Są tacy, dla których sprawność motoryczna i umiejętności techniczne ucznia będą najważniejszym kryterium przy wystawianiu oceny z WF-u. Dowodem na tę tezę są liczne kryteria oceniania z wychowania fizycznego publikowane na stronach internetowych szkół różnego szczebla. Istnieją również nauczyciele, dla których powyższe dyspozycje mają drugorzędne znaczenie, skupiając się na takich aspektach jak zaangażowanie w czasie lekcji, postawa ucznia czy wiedza. Dyspozycje takie przygotowują właśnie do całonocnej troski o zdrowie i ciało. Z lektury różnorodnych kryteriów oceniania z WF-u wynika, że nie bez znaczenia przy wystawianiu oceny jest również reprezentowanie szkoły w zawodach szkolnych i międzyszkolnych (Portal Oświatowy, 2025).

Jednak w rozważaniach o tym, co jest ważne w kształtowaniu dyspozycji ucznia, warto przypomnieć cele, jakie stawiane są przed szkolnym wychowaniem fizycznym. Powołując się na tezę Henryka Grabowskiego (2000), celem wychowania fizycznego jest wspomaganie rozwoju fizycznego, motorycznego i zdrowia oraz podtrzymywanie tych właściwości w życiu późniejszym. Proces ten trwa od rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej do matury, czyli do momentu, kiedy kończy się dla ucznia obowiązek uczestnictwa w zajęciach z wychowania fizycznego. Oczywiście podczas studiów ten obowiązek jest jeszcze kontynuowany, ale zajęcia ruchowe w różny sposób mogą być zastąpione innymi rodzajami aktywności. O tym, czy absolwent szkoły średniej będzie chciał dbać o swoje zdrowie i sprawność fizyczną, decydują dwa rodzaje kompetencji: technologiczne i aksjologiczne, które w procesie edukacji fizycznej nauczyciele WF-u kształtują u swoich uczniów. Kompetencje technologiczne dają możliwość uczestniczenia w różnorodnych formach aktywności sportowej, rekreacyjnej lub turystycznej. W skład tych dyspozycji wchodzi: umiejętności ruchowe, inaczej ujmując techniki ruchu różnorodnych dyscyplin sportowych i form rekreacji, oraz sprawność motoryczna (zdolności kondycyjne, koordynacyjne, anatomiczne i hybrydowe). Natomiast o tym, czy warto czy nie warto podejmować wysiłek fizyczny, decydują kompetencje aksjologiczne, do których zaliczamy wiedzę o kulturze fizycznej oraz postawy, czyli nastawienie wobec aktywności fizycznej i własnego zdrowia. Zgodnie z koncepcją wychowania przez sport, proponowaną m.in. przez Kupisza i Nowaka (2005), nauczyciel wychowania fizycznego pełni rolę nie tylko instruktora, ale przede wszystkim wychowawcy, który poprzez aktywność fizyczną przekazuje uczniom wartości takie jak uczciwość, samodyscyplina, współpraca czy szacunek wobec innych. Przykładem może być promowanie zasady fair play podczas gier zespołowych – nauczyciel powinien nie tylko egzekwować przestrzeganie reguł, ale również tłumaczyć ich sens i znaczenie w kontekście życia codziennego.

Wiedza z zakresu kultury fizycznej to rzetelna informacja dla ucznia o znaczeniu aktywności fizycznej dla zdrowia, sprawności i urody. Wychowanie fizyczne jest przedmiotem szkolnej edukacji pozbawionym bazy teoretycznej pomimo prób wprowadzenia obowiązkowych ścieżek międzyprzedmiotowych czy tematyki z edukacji zdrowotnej. Na szczęście od roku szkolnego 2025/26 wprowadzony będzie odrębny przedmiot – edukacja zdrowotna – zajmujący się szeroko pojętymi zagadnieniami zdrowia, w tym zdrowia fizycznego. Co ważne, przedmiot ten obejmie wszystkich uczniów przez prawie cały okres edukacji.

Postawę ucznia możemy kształtować poprzez komponenty emocjonalne, poznawcze i behawioralne, które decydują o pozytywnym (lub nie) nastawieniu do przedmiotu i aktywności fizycznej. Wynika z tego, że równoczesne kształtowanie kompetencji technologicznych i aksjologicznych w zakresie dbałości o ciało w procesie edukacji jest zadaniem trudnym, ponieważ różne czynniki decydują o ich skuteczności. Poprawa sprawności i umiejętności zależy od systematyczności i intensywności ćwiczenia, a nastawienie do tego przedmiotu od pozytywnych emocji i doświadczeń.

Sprawność motoryczna jest zespołem dyspozycji, którego podłożem są zarówno czynniki środowiskowe jak i biologiczne. Innymi słowy jedno z tych zdolności motorycznych można kształtować pod wpływem systematycznego treningu, a inne tylko w ograniczonym zakresie. Przyjmując podział zdolności motorycznych wg Raczka (2010), do zdolności motorycznych, które można kształtować pod wpływem ćwiczeń należą zdolności kondycyjne. Dominującym elementem są tu czynniki energetyczne organizmu, takie jak poziom wytrenowania, skład mięśni, ilość mitochondriów w mięśniach, poziom substancji emergentnych w organizmie i inne. Do zdolności kondycyjnych zaliczyć możemy takie zdolności jak: wytrzymałość (w tym specjalna, siłowa lub szybkościowa), siła mięśniowa, szybkość, skoczność. Każdą z tych zdolności możemy wytrenować pod wpływem systematycznych ćwiczeń. Inaczej jednak przedstawia się sprawa ze zdolnościami koordynacyjnymi, które zależą w dużej mierze od typu budowy układu nerwowego i sprawności działania narządów zmysłów, w tym również ich integracji sensorycznej. Te elementy są już jednak zależne od czynników genetycznych. Do dyspozycji koordynacyjnych zaliczamy: koordynację

wzrokowo-ruchową, słuchowo-ruchową, równowagę statyczną i dynamiczną. Należy jednak zaznaczyć, że określenie koordynacja jest uproszczeniem, gdyż zawiera się w nim osiem dyspozycji koordynacyjnych, takich jak: różnicowanie kinestetyczne, równowaga, szybkość reagowania, dostosowanie i przestawianie, orientacja przestrzenna, sprzężenie, rytmizacja i zdolność wysokiej częstotliwości ruchów. Pozostałe zdolności motoryczne wyszczególnione przez Raczkę to zwinność – zdolność hybrydowa, częściowo zależna od elementów kondycyjnych, a częściowo od koordynacyjnych. Ostatnią zdolnością jest gibkość, która zależna jest od takich czynników jak: budowa anatomiczna ciała, długość dźwigni kostnych, wiek czy płeć.

W okresie rozwojowym organizm dziecka rozwija się nierównomiernie. W niektórych momentach obserwujemy przyspieszenie jego rozwoju, w innych spowolnienie, a nawet regres. Tak samo jest z rozwojem zdolności motorycznych, które w okresach sensorywnych rozwijają się dynamicznie, a w innych spowalniają aż do zatrzymania rozwoju. Oczywiście niektóre ze sprawności można, a nawet trzeba kształtować przez całe życie ze względów zdrowotnych. Aby to robić, konieczne jest przekonanie wychowanka do celowości takich zabiegów. Ważnym czynnikiem, który decyduje o poziomie poszczególnych zdolności motorycznych, jest systematyczny trening odpowiedni do danej zdolności motorycznej. Musi on spełniać określone warunki co do jego objętości i intensywności. Można mieć wątpliwości, na ile lekcja wychowania fizycznego spełnia warunki do kształtowania sprawności motorycznej, biorąc pod uwagę objętość i intensywność wysiłku fizycznego. Większość bodźców dawkowanych w głównej części lekcji (ta część trwa od 15 do 20 minut) ma charakter niewystarczający do podnoszenia zdolności motorycznych, zwłaszcza tych z grupy kondycyjnych. Te kryteria spełniają treningi sportowe, na które dzieci uczęszczają po zajęciach lekcyjnych. Nie ma też możliwości określenia, na ile progres zdolności motorycznych dziecka jest wynikiem jego pracy na lekcji, a na ile zmian morfofunkcjonalnych organizmu pod wpływem rozwoju ontogenetycznego. Stąd też postęp sprawności fizycznej w niewielkim stopniu zależy od pracy nauczyciela podczas lekcji WF, ponieważ nie ma na niego wpływu lub jest on niewielki. Biorąc pod uwagę powyższe rozważania należy przyjąć, że sprawność motoryczna powinna być monitorowana, aby śledzić rozwój motoryczny uczniów oraz ogólny trend populacji dzieci i młodzieży. Takie zadanie zostało postawione przed programem ministerialnym „Sportowe Talenty”, który wszedł w życie w roku szkolnym 2023/24. W założeniu wyniki testów wprowadzone do bazy danych mają wskazywać na poziom rozwoju ucznia i danej populacji (Cygonik, 2024, MEN, 2024, MSiT, 2024, Pawłowska, 2023, Wójcik, 2023). W programie wyraźnie zawarto jednak zastrzeżenie, że wyniki uczniów nie służą do stawiania ocen. Badania przedstawione w rozdziale trzecim wskazują, że nauczyciele, przeprowadzając uczniom testy sprawnościowe, stawiają za to oceny. Wyniki badań przeprowadzonych ponad 20 lat temu przez Bartosiewicza i współpracowników (2003) ilustrują ową tendencję do priorytetowego traktowania sprawności motorycznej uczniów w kontekście oceniania.

Z punktu widzenia nauczyciela wychowania fizycznego i nauczyciela akademickiego kształcącego przyszłych nauczycieli WF, należałoby się zastanowić nad przyczynami tego stanu rzeczy. Przecież studenci kształceni w Akademii Wychowania Fizycznego mają wiedzę i przekonanie o właściwych sposobach oceniania z WF-u. Ta tematyka jest poruszana podczas zajęć z Metodyki WF i Teorii WF. Potwierdzeniem tej tezy są pozytywnie zdane egzaminy z powyższych przedmiotów. Pomimo tego nauczyciele w swoich środowiskach zawodowych oprócz innych dyspozycji wciąż stawiają oceny za wyniki testów sprawnościowych. Wyniki prezentowanych badań nie poruszają tej kwestii i nie można wnioskować na ich podstawie o przyczynach takiej sytuacji. Można jedynie domniemywać na podstawie doświadczenia zawodowego, że absolwenci studiów idąc do pracy w szkole, dostosowują się do wcześniej przyjętych zwyczajów „wypracowanych” przez starszych nauczycieli i powielają te schematy. Nie bez znaczenia jest również fakt, że ocenianie za sprawność motoryczną jest łatwe i w krótkim czasie można uzyskać kilka ocen dla danego ucznia. Te kwestie powinny zostać poruszone w kolejnych badaniach, które jak się wydaje, są niezbędne do zrozumienia przyczyn tego zjawiska. Wpisuje się to również w dyskusję nad kierunkiem reform dotyczącym edukacji i wychowania fizycznego w szczególności, gdyż jak wskazano we wstępie artykułu poziom sprawnościowy i ruchowy dzieci i młodzieży coraz bardziej się obniża w porównaniu z wynikami z lat 80.

7. IMPLIKACJE PEDAGOGICZNE

Wnioski dla praktyki pedagogicznej, wynikające z powyższych badań prowadzą do sugestii, że system oceniania szkolnego z wychowania fizycznego rozmija się z założeniami przyświecającymi autorom podstawy programowej oraz przepisami prawa oświatowego. Praktyka nauczycieli wychowania fizycznego koncentruje się na starym modelu oceniania uczniów za uzyskane wyniki w testach sprawności motorycznej. Należałoby, więc podjąć działania zmierzające do zmiany tego stanu rzeczy. Można to osiągnąć dwiema drogami. Pierwsza, łatwiejsza, dotyczy zmiany przepisów i rozporządzeń dotyczących oceniania z przedmiotów artystycznych. Należałoby również powiązać pomiar zdolności motorycznych ze zdrowiem. Jest to jednak opcja nieefektywna ze względu na opór środowisk nauczycielskich do wdrażania nowych pomysłów oraz zmian przyzwyczajęń i rutyny nauczycielskiej. Druga droga wiedzie przez reedukację nauczycieli już pracujących w zawodzie, tak aby przekonać ich do nowoczesnego podejścia do kwestii oceniania. Wiązałoby się to z szeregiem szkoleń i perswazją w tym zakresie. Wnioski dla teorii pedagogicznej sprowadzają się do modyfikacji programów nauczania studentów kierunków nauczycielskich z wychowania fizycznego z przedmiotów metodyka i teoria wychowania fizycznego. Modyfikacje wiązałyby się z większym zaakcentowaniem problematyki oceniania z WF-u w treściach nauczania przyszłych nauczycieli.

8. OGRANICZENIA BADAŃ

Przyjęta metodologia badań w tym opracowaniu umożliwia badanie opinii respondentów na temat oceny z wychowania fizycznego. Pomimo zastosowania doboru losowego próby badawczej i znacznej jej liczebności są to badania subiektywnych przeświadczeń respondentów. Brak jest tu zastosowania metod i technik obiektywnych obserwacji, takich jak analiza dokumentów. Analiza dzienników elektronicznych z przedmiotu wychowanie fizyczne umożliwiłaby porównanie faktycznie wystawianych ocen z wynikami badań. Niestety dostęp do takich danych nie jest możliwy. Tym samym niemożliwe jest porównanie opinii nauczycieli z danymi zawartymi w dziennikach elektronicznych.

BIBLIOGRAFIA

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for educational and psychological testing*. AERA.

Babbie, E. (2013). *Badania społeczne w praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bartoszewicz, R., Koszczyk, T. & Nowak, A. (2003). *Kontrola i ocena w wychowaniu fizycznym*. Wydawnictwo WTN.

Bielski, J. (2005). *Metodyka wychowania fizycznego i zdrowotnego*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Black, P. i Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.

Brookhart, S. M. (2011). *Educational assessment: Principles and practices*. Pearson.

Crocker, L., Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory*. Cengage Learning.

Cygonik, G. (2024). Sportowe Talenty. Na czym polegać ma wielkie testowanie uczniów? *Rzeczpospolita Edukacja*. <https://edukacja.rp.pl/szkoly-podstawowe-i-srednie/art39937451-sportowe-talenty-na-czym-polegac-ma-wielkie-testowanie-uczniow>

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (red.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (wyd. 3). Sage Publications.

Flick, U. (2010). *Projektowanie badań jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Global Matrix 4.0. (2022). *Raport o stanie aktywności fizycznej dzieci & młodzieży w Polsce*. <https://www.awf.edu.pl/uczelnia/aktualnosci/raport-o-stanie-aktywnosci-fizycznej-dzieci-i-mlodziezy-w-polsce>

Gołębniak, B. (2006). Egzaminy i ocenianie szkolne. W: Kwieciński Z., Śliwerski B., (red.). *Pedagogika* t. 2, s. 221-233. Wydawnictwo PWN.

Grabowski, H. (1997). *Teoria fizycznej edukacji*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Grabowski, H. (2000). *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Corwin Press.

Kupisz, T. & Nowak, A. (2005). *Wychowanie przez sport. Wartości i kompetencje nauczyciela WF*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kurek-Paszczyk, A., Mielniczuk, A. & Paszkiewicz, A. (2013). *Nowa forma praktyki przygotowania do zawodu nauczyciela wychowania fizycznego*. Wydawnictwo Naukowe WSKFiT.

Messick, S. (1989). Validity. W: R. L. Linn (red.), *Educational Measurement* (wyd. 3, s. 13-103). Macmillan.

- Mietzel, G. (2002). *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2024). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz.U. z 2023 r. poz. 2572). <https://www.portaloswiatowy.pl/ksztalcenie-i-wychowanie/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-z-dnia-22-lutego-2019-r-w-sprawie-oceniania-klasyfikowania-i-promowania-uczniow-i-sluchaczy-w-szko-lach-publicznych-tekst-jedn.-dz.u.-z-2023-r.poz.-2572-17252.html>
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2024). *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe* (Dz.U. z 2024 r. poz. 737). Pobrano z: <https://www.portaloswiatowy.pl/organizacja-pracy/ustawa-z-dnia-14-grudnia-2016-r.prawo-oswiatowe-tekst-jedn.-dz.u.-z-2024-r.poz.-737-13734.html>
- Ministerstwo Sportu i Turystyki (2024). *Sportowe Talenty*. <https://sportowetalenty.gov.pl>
- Muszkiet, R. (2004). *Ocenianie osiągnięć uczniów przez nauczycieli wychowania fizycznego*. Fundacja na Rzecz Akademii Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego.
- Nitko, A., & Brookhart, S. (2014). *Educational Assessment of Students*. Pearson Education.
- Pawłowska, M. (2023). *WF na nowych zasadach w roku szkolnym 2023/2024 – obowiązkowe testy sprawnościowe*. <https://www.infor.pl/prawo/dziecko-i-prawo/edukacja/6301071.wf-na-nowychzasadach-w-roku-szkolnym-20232024-obowiazkowe-testy-spr.html>
- Portal Oświatowy (2025). *Ocenianie uczniów – poznaj odpowiedzi na 10 wątpliwości*. <https://www.portaloswiatowy.pl/ocenianie-uczniow/bledy-w-ocenianiu-uczniow-poznaj-odpowiedzi-na-10-watpliwosci-16139.html>
- Prawo.pl. (2024). *RPD: Sposób oceniania na WF zniechęca do ćwiczeń*. <https://www.prawo.pl/oswiata/rpd-sposob-oceniania-na-wf-zniecheca-do-cwiczen,128545.html>
- Raczek, J. (red.). (2010). *Antropomotoryka. Teoria motoryczności człowieka w zarysie*. PZWL Wydawnictwo Lekarskie.
- Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175–194.
- Sewastianowicz M. (2024). *Zniesienie ocen z plastyki, muzyki i WF*. <https://www.prawo.pl/oswiata/zniesienie-ocen-z-plastyki-muzyki-i-wf,524782.html>
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment FOR learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758–765.
- Strzyżewski, S. (2013). *Proces kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej*. Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach.
- Supińska, U. & Kübler, M. (2016). Kontrola i ocena w wychowaniu fizycznym – model oceny wspierającej. *Chowanna*, 2(47).
- Szczepański, S. (2008). *Kluczowe zagadnienia metodyki wychowania fizycznego. Kompendium dla studentów*. Politechnika Opolska.
- Sztumski, J. (1995). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Wydawnictwo Śląsk.
- Szyling, G. (2024). O kategorii funkcji oceny szkolnej: od normatywnych źródeł do dydaktycznego artefaktu. *Colloquium Pedagogika – Nauki o Polityce i Administracji*, 2(54).
- Wołoszyn, S. (2023). Ocena w wychowaniu fizycznym. W: Umiastowska D. (red.), *Refleksje o lekcji wychowania fizycznego* (s. 137-149). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Wójcik, K. (2023). Sportowe talenty pod lupą. Specjalny rejestr wag i miar dla uczniów. *Rzeczpospolita Edukacja i Wychowanie*.

Kształtowanie kontroli wolicjonalnej u dzieci i młodzieży: Stan wiedzy o czynnikach wychowawczych

Katarzyna Drożdżał / Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk w Warszawie

e-mail: kdrozdza-kania@sd.psych.pan.pl

ORCID: 0009-0005-8016-4973

Stefan Dunin-Wąsowicz / Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk w Warszawie

e-mail: sdunin-wasowicz@sd.psych.pan.pl

ORCID: 0000-0002-5139-4930

Streszczenie

Artykuł omawia czynniki istotne w kształtowaniu zdolności kontroli wolicjonalnej dzieci i młodzieży w kontekście teorii kontroli działania. Autorzy porządkują stan wiedzy w zakresie teorii kontroli działania i osobowości Juliusa Kuhla i wyodrębniają zbadane już postawy wychowawcze mające wpływ na wykształcanie się orientacji na stan i na działanie. Nawiązując do badań Stefana Szumana, autorzy wskazują na potrzebę badań w zakresie kontroli wolicjonalnej w okresie, kiedy w życiu dziecka zaczyna się kształtowanie świadomych intencji, gdyż okres ten może decydować o dalszym rozwoju orientacji na działania, która uważana jest za bardziej adaptacyjną niż orientacja na stan.

Słowa kluczowe: **Edukacja, postawy wychowawcze, kontrola wolicjonalna, rozwój osobowości.**

The Development of Volitional Control in Children and Adolescents: A Review of Parenting and Socialization Factors

Abstract

The article discusses the key factors supporting the development of children's and adolescents' volitional control in the context of the theory of action control. The authors are organizing the state of knowledge in the field of Julius Kuhl's theory of action control and personality and distinguish the attitudes which have the impact on formation state and action orientation. Referring to the research of Stefan Szuman, the authors indicate to the need of new research in area of volitional control focused on the period when in child's live starts the formation of conscious intention which may be decisive for future development of action orientation which is considered more adaptive than state orientation.

Keywords: **Education, educational attitudes, volitional control, personality development.**

1. WPROWADZENIE

Kształtowanie charakteru, to jest zdolności do przezwycięzania przeciwności, jest jednym z głównych zadań procesu wychowawczego, a zdolność do regulacji emocji jednym z ważniejszych efektów. W dzisiejszym świecie kształtowanie wolicjonalnych zasobów dziecka nabiera szczególnego znaczenia. Dzieci rozwijają się w środowiskach bogatych w bodźce, muszą regulować swoje zachowanie wobec bardzo atrakcyjnych interakcji ze światem cyfrowym i zmagać się z nadmiernymi obciążeniami procesów uwagowych. Natomiast opiekunowie i wychowawcy stają wobec istotnych wyzwań, gdy muszą te warunki modyfikować w sposób dopasowany do etapu rozwojowego młodego człowieka. W nurcie poznawczej psychologii osobowości powstała w Niemczech teoria kontroli działania (Kuhl, 1984, 1992), która doczekała się wielu rozwinień i badań empirycznych. Rezultaty badań Juliusa Kuhla i jego współpracowników są źródłem wielu ciekawych wniosków dotyczących tego, jak osoby o różnych poziomach kontroli wolicjonalnej formułują intencje, chronią się przed nadmiernymi bodźcami i realizują swoje zamierzenia. Badania te zainspirowały psychologów także do rozważań nad wczesnym rozwojem wolicjonalnym. Praca Marszał-Wiśniewskiej (Marszał-Wiśniewska, 2001) w zakresie determinantów zdolności do kontroli wolicjonalnej w oparciu o teorię Kuhla miała charakter pionierski. W kolejnych dekadach teoria Kuhla ewoluowała przez uwzględnienie szerszej perspektywy funkcjonowania człowieka – interakcji systemów osobowości (Kuhl, 2001). Na tym tle teoretycznym pojawiły się nowe perspektywy badawcze, uwzględniające podstawy kształtowania zasobów wolicjonalnych dziecka, czyli cech wspierających rozwój samoregulacji emocji i zachowania.

Autorzy dokonują reinterpretacji wniosków wynikających z modelu teoretycznego Kuhla w kontekście rozwinięcia teorii kontroli działania w teorię interakcji systemów osobowości oraz doniesień z badań w tym zakresie. Następnie omówione są badania Stefana Szumana, jednego z twórców polskiej psychologii rozwojowej, poruszające problematykę wykształcania kontroli wolicjonalnej. Pozwala to na sformułowanie nowych problemów badawczych w zakresie determinantów wychowawczych orientacji na stan/działania.

2. TEORIA KONTROLI WOLICJONALNEJ JULIUSA KUHLA I JEJ EWOLUCJA

Istotnym przełomem w psychologii kontroli wolicjonalnej jest praca Juliusa Kuhla przedstawiająca aspekty wolicjonalne osiągnięcia zamierzeń i wyuczonej bezradności w formie teorii kontroli działania (Action Control Theory – ACT) (Kuhl, 1984). Kuhl zwraca w niej uwagę na potrzebę wyróżnienia samego procesu kontroli działania, który ochrania dążenie do celu przed konkurencyjnymi tendencjami oraz pozwala na kontrolę postępu. Artykuł Kuhla pojawia się po okresie upraszczającego zrównywania intencji z pojęciem potrzeby oraz w kontrze do dwóch nurtów badawczych: teorii Atkinsona w zakresie zdolności do osiągnięcia celów i podejścia Seligmana w zakresie wyuczonej bezradności (Kuhl, 1984, s. 107). Pierwszy z tych nurtów opiera się na założeniu, że osoby wycofują się z działania (np. przez odwrócenie uwagi), jeżeli określają, że osiągnięcie celów nie jest możliwe lub jest zbyt trudne (spadek motywacji). Drugi opiera się na założeniu, że osoby porzucają działanie z powodu transferu zaniżonego oczekiwania osiągnięcia celu nabytego poprzez nieudane doświadczenia w procesie kształcenia (szkolenia). Kuhl podejmuje krytykę powyższych nurtów i powraca do procesów uwagi, definiując pojęcie orientacji na stan jako brak zdolności do pełnej koncentracji uwagi w na informacjach związanych z bieżącym zamierzeniem. Tłumaczy w ten sposób bezradność nie poprzez deficyty na poziomie motywacji w wyniku transferów, ale poprzez interferencje informacji związanych ze stanem, a nie z działaniem (Kuhl, 1984, s. 114). Przedstawiając autorską teorię kontroli działania w nurcie niemieckiej filozofii Acha, Kuhl wskazuje na sześć procesów, które mogą być pobudzone do wykonania bieżącego zamierzenia (Kuhl, 1984, s. 125). Nie będziemy ich tu omawiać. Należy jednak podkreślić za Kuhlem, że pełny zakres strategii wolicjonalnych jest możliwy tylko wtedy, gdy zamierzenie jest własne, odnosi się do siebie, dotyczy siebie. Kuhl wskazuje na dwa podstawowe warunki wychowawcze wpływające na wykształcanie się orientacji na stan lub działanie: mało stymulujący kontakt z dzieckiem ograniczający obszary własnej woli (nadopiekuńczość) i wywoływanie frustracji przez narzucone zadania (nadobowiązkowość) oba w zasadzie powodujące internalizację obcych dążeń, zawężając samodzielne dysponowanie swoimi własnymi zasobami.

Dziedzictwo naukowe Juliusa Kuhla jest związane z przywróceniem pojęcia woli w badaniach nad ludzką motywacją i kontrolą działania. Jak nadmieniono, Kuhl, nawiązując do myśli Narzissa Acha, wyszedł z założenia, że kompleksowa teoria kontroli działania powinna umożliwiać uchwycenie złożoności ludzkiego funkcjonowania (Kazén i Quirin, 2018). W tym kontekście szczególnie użyteczne jest podejście wolicjonalne z uwzględnieniem procesów formowania i realizacji intencji, czyli „determinacji pierwotnej”. Pierwsze osiągnięcia w tym obszarze przyniosły w latach 80. XX wieku badania Kuhla nad dwoma typami kontroli działania: aktywnym i pasywnym (Kuhl, 1987). Były one fundamentem dla dalszych badań nad różnicami indywidualnymi związanymi z kontrolą wolicjonalną oraz pojęciami, z których Kuhl zasłynął: orientacji na działanie versus stan (action /state orientation).

Z perspektywy wychowawczej orientacja na działanie/stan jest niezwykle interesującym konstruktem. Dotyczy bowiem cech, które według licznych badań wpływają na przebieg samoregulacji emocjonalnej, efektywności działania i odporności psychicznej zarówno w dzieciństwie, jak i w dorosłości (Koole i in., 2023). Orientację na działanie można zdefiniować jako tendencję do skutecznego przechodzenia od intencji do działania, przy czym działanie to charakteryzuje się wysokim poziomem

adaptacji w służbie realizacji zamierzeń jednostki. Natomiast orientacja na stan to skłonność do niezdecydowania i ruminacji, zwłaszcza w sytuacji stresu lub trudności z wykonaniem zadania. W związku z tym osoby zorientowane na stan mają trudności z podejmowaniem działania. Kuhl omawia szczegółowo efekty orientacji na stan czy też orientacji na działanie na poziomie kontroli uwagi, zastosowania informacji w podejmowaniu decyzji czy podtrzymywania motywacji i działania. Nie wskazuje jednak w tej pracy źródła powstawania tej lub innej orientacji. Zastosowania teorii kontroli działania w wychowaniu Kuhl przedstawił w pracy o samoregulacji (Kuhl, 1992). W rozdziale poświęconym zastosowaniom w edukacji wskazuje na podstawie wcześniejszych badań, że zdolność do podtrzymania zamierzenia (intencji), kiedy musi ono być chronione przed innymi zachęcającymi alternatywami, kształtuje się w okresie między 6. a 12. rokiem życia (Kuhl, 1992, s. 119). Omówione przez Kuhla eksperymenty pozwalają stwierdzić na podstawie reakcji dzieci, że jeśli mają one przerwy w skupieniu się na zamierzeniu (wywołane zmęczeniem), potrafią do niego powrócić i nawet przyspieszyć wykonywanie, co nie świadczy o deficycie w zakresie samoregulacji. W celu wykształcenia zdolności do samoregulacji potrzebna jest uważna obserwacja i rozpoznanie, które z zewnętrznych wskazówek podtrzymujących działanie jest zgodne z posiadaną już wewnętrzną dyspozycją (orientacją na stan czy na działanie). Dla dzieci zorientowanych na stan, działania wychowawcze powinny być zatem skupione na hamowaniu obcych dla dziecka (zewnętrznych) konkurencyjnych pobudzeń, a dla dzieci zorientowanych na działanie – nastawione na przezwyciężanie przedwczesnych zachowań i nadpobudliwości. Jedna czy druga orientacja nie wskazuje na mniejszą czy większą potencjalną siłę woli, wymaga jednak dostosowania postawy i zachowań wychowawczych. Istotą jest poszerzanie u dziecka zakresu własnej wewnętrznej kontroli nad skłonnościami i działaniami z nich wynikającymi.

W ramach ACT prowadzono intensywne badania nad dwoma typami orientacji na działanie versus stan: po niepowodzeniu oraz podczas planowania i podejmowania decyzji (Kuhl, 1994a). Przeprowadzono badania m.in. nad związkiem orientacji na stan w sytuacjach porażki i wyuczoną bezradnością (Kuhl, 1981), zaburzeniami w obszarze intencjonalnym u osób w depresji (Kuhl i Helle, 1986) czy reprezentacją intencji w pamięci prospektywnej u osób o różnych poziomach orientacji na działanie w sytuacji decyzji (Goschke i Kuhl, 1993). Wyniki tych badań doprowadziły Kuhla (1994a) do wyprowadzenia kolejnych pojęć charakterystycznych dla jego teorii: zdegenerowanej intencji typowej dla osób zorientowanych na stan (mają tendencję do formułowania intencji zbyt ogólnie, niedokładnie) oraz samoinfiltracji (nieświadome zinternalizowanie celów i oczekiwań innych).

W 1994 roku opublikowano skalę do pomiaru orientacji na stan/działanie: Skalę Kontroli Działania (Action Control Scale – ACS) (Kuhl, 1994b). To narzędzie pomiarowe otworzyło nowe możliwości badań z uwzględnieniem różnic indywidualnych. Badania z zastosowaniem ACS potwierdziły istnienie związku między orientacją na stan a prokrastynacją u studentów (Blunt i Pychyl, 1998). Inne badania z udziałem studentów (również longitudinalne) wykazały, że orientacja na stan/działanie mierzone za pomocą ACS jest istotnie związana z samoregulacją, a dokładnie: studenci zorientowani na działanie są lepiej przygotowani do radzenia sobie z negatywnymi stanami emocjonalnymi, a w konsekwencji są bardziej wytrwali w realizacji zadań (Dahling i in., 2015; Jaramillo i Spector, 2004). Warto jednak zwrócić uwagę, że ACS jest miarą samoopisową, co często stanowi istotne ograniczenie badań z zastosowaniem jej skal (Dahling i in., 2015).

Warto nadmienić, że ACS doczekała się także wersji dla nastolatków (Action Control Scale for Teenagers – ACS-t) (Kuhl i Henseler, 2003). Skale ACS-t były jednak rzadko stosowane w badaniach naukowych. Często cytowane badania z zastosowaniem ACS-t dotyczą związku orientacji na działanie z osiągnięciami szkolnymi (Hirschauer i in., 2018). Skala ACS-t została w ostatnich latach poddana rewizji (Hanfstingl i in., 2024), co może zachęcić naukowców do zastosowania jej w badaniach nad rozwojem wolicjonalnym adolescentów, a w Polsce – do przygotowania polskiej adaptacji zrewidowanej wersji narzędzia do zastosowania w badaniach naukowych i praktyce wychowawczej.

W odniesieniu do omawianej tematyki bardzo istotny jest fakt, że w kolejnych latach teoria Juliusa Kuhla ewoluowała w kierunku ujmowania kontroli działania w szerszej perspektywie osobowości. W 2001 roku Kuhl opublikował: *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme* [Motywacja i osobowość: interakcje systemów psychicznych]. Na jej łamach zaprezentował wprowadzenie do kolejnej odsłony swojej teorii kontroli działania teorii interakcji systemów osobowości (Personality Systems Interaction – PSI).

Ten kolejny etap otworzył nowe perspektywy badawcze i umożliwił wyjaśnianie zjawisk związanych z kontrolą działania w odniesieniu do całościowego funkcjonowania osobowości (Kazén i Quirin, 2018). Na gruncie tak rozumianej wolicjonalnej kontroli działania uwypuklono zagadnienia związane z procesami integracyjnymi w przebiegu rozwoju osobowości. W tym nurcie przeprowadzono wiele badań, które sugerują, że efektywna samoregulacja (orientacja na działanie) może mieć ochronny wpływ na funkcjonowanie jednostki w wymagających warunkach, a w związku z tym uodparniać ją w sytuacjach wywołujących reakcję stresową (Koole i in., 2023). Oznacza to, że oddziaływania wychowawcze powinny być nakierowane na kształtowanie osobowości bliższej bieguna orientacji na działanie.

Bardziej zniuansowany pogląd przedstawia Jurgen Beckmann, który wymienia szereg pozytywnych efektów orientacji na stan, do których należą powstrzymanie pochopnych działań w sytuacjach kryzysowych czy też zachowanie energii do adekwatnego czasu jej wykorzystania (Beckmann, 1994). Są to jednak efekty pozostające poza indywidualną kontrolą i mają charakter sytuacyjny. Przykładowo Beckmann i Trux (1991) dostarczyli dowodów, że koszykarze zorientowani na stan w sytuacjach decyzyjnych mogą wypadać lepiej, jeśli zostaną odpowiednio wytrenowani, ponieważ mają oni dostęp do szerszego spektrum strategii obronnych (wynik „przemyślenia” działania – typowego dla osób zorientowanych na stan), które mogą intencjonalnie wykorzystywać. Jeśli jednak brakuje odpowiedniego treningu związanego z implementacją intencji – efekt zanika (Beckmann i Trux, 1991).

Mimo że teoria Juliusa Kuhla nie koncentruje się na zagadnieniach wczesnego rozwoju człowieka, wnioski dotyczące prawidłowości rozwojowych związanych z kontrolą działania pozwalają rozważyć najbardziej sprzyjające kierunki oddziaływań wychowawczych rodziców. W następujących podrozdziałach rozwiniemy refleksję nad czynnikami kształtującymi kontrolę wolicjonalną z uwzględnieniem rezultatów badań nad orientacją na działanie/stan i wniosków z nich wynikających dla wzmocnienia rozwoju zintegrowanej osobowości młodego człowieka.

3. CZYNNIKI WYCHOWAWCZE KSZTAŁTUJĄCE KONTROLĘ WOLICJONALNĄ

Teoria kontroli działania omówiona powyżej stała się podstawą teoretyczną poszukiwań determinantów wychowawczych orientacji na stan/działanie w badaniach Marszał-Wiśniewskiej. Autorka od początku lat 90. XX wieku zajmuje się zależnościami pomiędzy czynnikami temperamentalnymi i wolicjonalnymi a uwagowym przetwarzaniem informacji oraz wpływu postaw wychowawczych w tym zakresie (Marszał-Wiśniewska, 1992 a, 1992 b).

3.1 Nadopiekuńczość i nadobowiązkowość kształtująca orientację na stan

Szereg aspektów poszukiwań autorki znajdzie się w artykule *Wychowawcze uwarunkowania orientacji na stan: jak można nie wykształcić silnej woli?* (Marszał-Wiśniewska, 2001). Autorka porusza w nim aspekty wychowawcze istotne z punktu widzenia rozwoju w świetle teorii kontroli działania Juliusa Kuhla. Powtórzmy, jednostki zorientowane na stan charakteryzują się pewną bezczynnością (bezwładnością w działaniu). Mamy wtedy też do czynienia z infiltracją obcych potrzeb i oczekiwań; wywołują one napięcia emocjonalne, z którymi osoba nie może sobie poradzić. Obniża się zatem samoregulacja i pojawia się wahanie. Na podstawie przeprowadzonych badań, które objęły młodzież licealną, Marszał-Wiśniewska wskazuje następujące istotne czynniki wpływające na wykształcenie się orientacji na stan: niekonsekwentna postawa wychowawcza matek (np. w stosowaniu kar i nagród) mająca szczególnie istotny wpływ na córki (trudności z rozróżnieniem Ja – nie Ja i nieprzewidywalność sytuacji) oraz nadmiernie wymagająca postawa rodziców (wymaganie zgodności) mająca odmienny wpływ na dzieci w zależności od tego, czy pochodzi od ojca, czy od matki i powodująca frustrację, a więc także kształtująca zahamowania w działaniu. Równie istotny okazał się wpływ systemu kar i nagród stosowanych w szkole (konsekwencja) różnicujący u młodzieży efektywność kontroli wolicjonalnej wyrażającą się w niezgodności zamiarów z ich realizacją w ramach narzucanych działań. Jakkolwiek te ustalenia są zgodne z powszechną wiedzą wychowawczą, mają istotne znaczenie, wiążąc praktykę z podłożem teoretycznym w zakresie rozwoju kontroli wolicjonalnej dziecka.

3.2 Rola emocjonalności rodziców w przebiegu rozwoju orientacji na działanie

Zgodnie z założeniami ACT/PSI skuteczna kontrola działania jest elastyczna i pozwalająca podtrzymać dążenia jednostki w różnych warunkach i wobec różnych wymagań otoczenia społecznego (Goschke i Bolte, 2018). Oznacza to, że jednostka musi również odpowiednio regulować różne reakcje emocjonalne na otaczającą ją rzeczywistość. W ramach PSI przyjmuje się, że osoby o wysokim poziomie kontroli wolicjonalnej (zorientowane na działanie) mają rozwinięte mechanizmy pozwalające na obniżenie poziomu negatywnych stanów emocjonalnych oraz podtrzymanie pozytywnego afektu w przebiegu realizacji intencji (Kazén i Quirin, 2018). Wyniki badań nad wpływem interwencji zwiększających elastyczność emocjonalną (affective shifting) wskazują, że trening stymulujący przełączanie między negatywnymi i pozytywnymi stanami emocjonalnymi nie tylko poprawia zdolność do regulacji emocji, ale również efektywność realizacji intencji (Friederichs i in., 2023). Badania nad zdolnością do regulacji emocji (Emotion Regulation Ability – ERA) również dostarczają rezultatów wspierających tezę o związku regulacji emocjonalnej i skutecznej kontroli działania. Przykładowo w badaniach przeprowadzonych przez Rainera Düsinga i współpracowników sprawdzano, jakie są różnice w zdolności do skupienia na zadaniach i ograniczeniu wpływu negatywnych bodźców u osób z depresją o różnych poziomach ERA. Osoby z depresją, ale o wysokim poziomie ERA radziły sobie istotnie lepiej w zadaniu Stroopa, w którym zastosowano poprzedzanie (priming) słowami o negatywnej konotacji z Ja (Düsing i in., 2021). Na tej podstawie można wnioskować, że ERA kompensuje stronniczość wynikającą z depresji i zwiększa skuteczność realizacji zadania.

Dysponujemy szerokim spektrum dowodów, że istnieje istotny związek pomiędzy regulacją emocjonalną dzieci a ich osiągnięciami szkolnymi (Duckworth i Carlson, 2005), co sugeruje, że już na wczesnych etapach rozwoju człowieka można obserwować zależność pomiędzy rozwojem emocjonalnym i wolicjonalnym. Jako przykład można przywołać badania łączące pomiar osiągnięć dzieci w wieku 4 lat z zastosowaniem standaryzowanych testów oraz ocen nauczycieli – lepsza regulacja emocji u dzieci łączyła się z wyższymi wynikami, a efekt był nadal istotny po uwzględnieniu poziomu inteligencji (Graziano i in., 2007). Psychologowie rozwojowi podkreślają, że regulacja emocjonalna ma pośredni (nieoczywisty) wpływ na sukcesy szkolne dzieci (poprzez regulację zachowania), dlatego badacze, analizując wpływ samoregulacji na postępy szkolne dzieci, nie powinni w żadnym przypadku pomijać aspektów regulacji emocjonalnej (Edossa i in., 2017).

W związku z powyższym jednym z głównych aspektów, które należy uwzględnić z perspektywy rozwoju wolicjonalnego dziecka, są warunki wychowawcze umożliwiające równoległy prawidłowy rozwój zdolności do regulacji emocjonalnej. Niewątpliwie istnieje zależność pomiędzy regulacją emocjonalną opiekunów i rozwojem regulacji emocjonalnej dzieci, co potwierdzają nie tylko powszechne obserwacje, ale również wyniki badań. Zidentyfikowano istotny związek pomiędzy strategią regulacji emocjonalnej rodziców i dzieci (Bariola i in., 2012). Podobnie odporność na stres i rezyliencja są efektem interakcji

z opiekunem, która pozwala doświadczać regulacji emocjonalnej drugiej osoby. Jennifer A. DiCorcia i Edward Tronick na podstawie przeglądu rezultatów badań z perspektywy hipotezy odporności na codzienny stres (Everyday Stress Resilience Hypothesis) wnioskują, że rozwój regulacji emocjonalnej zachodzi od najwcześniejszych etapów rozwojowych, a optymalny przebieg tego procesu zapewniają interakcje z opiekunem wrażliwym, lecz nie nadopiekuńczym (DiCorcia i Tronick, 2011).

3.3 Rola empatii wychowawczej w kształtowaniu kontroli wolicjonalnej

Na podstawie opisanych badań można postawić pytanie, który styl wychowawczy jest najkorzystniejszy dla rozwoju kontroli emocjonalnej i wolicjonalnej. Ann-Kathrin Hirschauer (2018) i współpracownicy przeprowadzili badania w oparciu o założenia ACT / PSI nad relacją między empatią rodzicielską a motywacją do uczenia się i osiągnięciami szkolnymi dzieci. Badaniem objęto 236 dzieci w wieku 7–11 lat z różnych szkół podstawowych w Niemczech. Dodatkowo włączono do badania rodziców 193 dzieci (Hirschauer i in., 2018). Badacze przewidywali, że empatia rodzicielska jako styl wychowawczy ma bezpośredni wpływ na rozwój samoregulacji i pośredni wpływ na motywację do osiągnięć, a następnie osiągnięcia szkolne. W ramach badania zastosowano kwestionariusz stylów zachowania rodziców do badania stylu rodzicielskiego (Parents' Behavioral Styles Questionnaire – Kuhl et al., 2009; Kuhl, Völker i Strehlau, 2010), skalę kontroli działania dla dzieci do pomiaru samoregulacji emocjonalnej – orientacji na stan / działanie w sytuacji zagrożenia (Action Control Scale for Children – Kuhl, Strehlau i Völker, 2011). Badano również zintegrowaną motywację osiągnięć (Motive-Enactment-Test for Children (Kuhl, Strehlau, Völker, 2010; Kuhl et al., 2009) oraz pozytywne zachowania związane z nauką (Child-Questionnaire – Kuhl, Völker i Strehlau, 2010b).

Wyniki badania wskazują, że dzieci rodziców o stylu empatycznym mają lepszą zdolność do radzenia sobie z negatywnymi emocjami i regulowania swojego zachowania. Te zasoby samoregulacyjne przekładają się na motywację do osiągnięć – dzieci zdolne do kontrolowania negatywnych emocji były bardziej wewnętrznie zmotywowane do nauki, jak również miały bardziej wytrwałe, samodzielne i elastyczne podejście do nauki (Hirschauer i in., 2018).

Omówione rezultaty badań wskazują, że wolicjonalny rozwój dziecka jest ściśle powiązany z oddziaływaniem wychowawczym, które umożliwia mu odzwierciedlenie własnych stanów emocjonalnych, a tym samym pozwala młodemu człowiekowi zrozumieć własną emocjonalność w przebiegu realizacji zamierzeń. Nawiązując do założeń ACT/PSI ma to szczególne znaczenie, gdy dziecko napotyka przeszkody podczas realizacji intencji lub gdy mierzy się z porażką. Utrzymanie motywacji do działania i dalsze próby realizacji intencji są zależne od zdolności dziecka do poradzenia sobie z negatywnym stanem emocjonalnym, który pojawia się naturalnie w okolicznościach utrudnień lub porażki. W tych warunkach dziecko musi nauczyć się regulować uwagę w sposób przeciwdziałający utrzymaniu negatywnego afektu oraz nauczyć samouspokojenia (self-relaxation), które polega na skorzystaniu z doświadczeń wcześniej zintegrowanych w osobowości (Kuhl, 2001). Oczywiście młody człowiek (zwłaszcza przed 12 rokiem życia) nie posiada szerokiej bazy doświadczeń życiowych, do których mógłby się odwołać, jest również dopiero na początku procesów integracji osobowości (więcej na ten temat w kolejnym podrozdziale). Z tego względu postawa i reakcje opiekuna jako modelu samouspokojenia są tak istotne dla rozwoju zdolności do regulacji emocji dziecka.

Ciekawym tropem w tym kontekście są rezultaty badania podłużnego Kerstin Liesenfeld (2018), która zaprosiła 87 dorosłych osób do retrospektywnej oceny własnego dzieciństwa, jak również poziomu stresu w życiu codziennym. Dodatkowo badała kontrolę wolicjonalną (orientację na działanie / stan w sytuacji zagrożenia oraz w sytuacji decyzji) i rozwój osobisty. Ocena własnego dzieciństwa obejmowała takie wymiary, jak wsparcie rodzicielskie, jakość relacji dziecko–rodzic, lęk przed utratą emocjonalną oraz lęk przed utratą materialną. Analiza koncentrowała się na ojcach, którzy często są pomijani w literaturze dotyczącej rozwoju dziecka. Wyniki badania wskazały, że wsparcie ojca w dzieciństwie było skorelowane z orientacją na działanie w dorosłości. Co istotne, mężczyźni, którzy w dzieciństwie doświadczyli wysokiego poziomu lęku przed utratą emocjonalną, ale mieli wsparcie ojca, jako dorośli mieli też wyższy poziom samoregulacji niż synowie bez wsparcia. Z drugiej strony kobiety, które w dzieciństwie doświadczyły lęku przed utratą materialną, ale odczuły stabilną obecność ojca, jako dorośle wykazywały lepszą zdolność do regulacji emocji i wyrażania uczuć. Badaczka interpretuje te wyniki, wskazując na fakt, że ojciec pełni rolę „buforu” emocjonalnego – ułatwiającego radzenie sobie ze stresem w przypadku chłopców oraz utrzymanie stabilności emocjonalnej w przypadku dziewcząt (Liesenfeld, 2018).

Badania Liesenfeld mają istotne ograniczenia ze względu na liczebność próby, co utrudnia pełne różnicowanie efektów w zależności od płci dziecka i rodzica. Interpretacja wyników wymaga również znaczącej ostrożności ze względu na zastosowaną retrospektywną ocenę dzieciństwa. Niemniej zaproponowany kierunek badań jest bardzo ciekawy i warty dalszego rozwinięcia z powodu identyfikacji związku pomiędzy doświadczeniami dziecka w relacji z rodzicem a rozwojem samoregulacji zachowania, która może przetrwać do dorosłego życia jednostki. Zgadzamy się z autorką, że szczególnie wartościowa perspektywa kontynuacji mogłaby zostać zrealizowana w badaniu podłużnym, aby uchwycić przyczynowo-skutkowe relacje między stresem w dzieciństwie, jakością relacji z rodzicami oraz rozwojem kompetencji emocjonalnych i samoregulacyjnych.

3.4 Rola integracji osobowości dziecka – wolicjonalna ochrona

Marszał-Wiśniewska (2001), której badanie zostało omówione powyżej, koncentrowała się na poszukiwaniu wychowawczych czynników kształtujących orientację na stan, uznawaną za mniej sprzyjającą trajektorię rozwojową. Warto jednak przyjrzeć się temu zagadnieniu od strony przeciwnej, czyli potencjału rozwojowego – zasobów wolicjonalnych, które dorastający człowiek rozbudowuje, aby w przyszłości radzić sobie z wyzwaniami dorosłego życia. Orientacja na działanie u osób dorosłych łączy się m.in. ze skuteczniejszą regeneracją po stresie (Beckmann i Kellmann, 2004), mniejszą skłonnością do nadużywania substancji

psychoaktywnych, np. alkoholu (Palfai i in., 2002) oraz mniejszą podatnością na uzależnienia behawioralne, np. nadużywanie mediów społecznościowych (Błachnio i Przepiorka, 2016). Badania potwierdzają także, że osoby zorientowane na działanie w porównaniu do osób zorientowanych na stan charakteryzują się ogólnie lepszym stanem zdrowia psychicznego (Wojdyło i in., 2014). Można zatem stwierdzić, że wychowanie dziecka sprzyjające orientacji na działanie zwiększa jego szanse na dorosłe życie w dobrostanie.

Sander L. Koole (2004) podsumował wieloletnie badania nad orientacją na działanie, stwierdzając, że daje ona jednostce rodzaj wolicjonalnej ochrony (Volitional Shielding). Nawiązując do eksperymentów Koole'a – obejmujących związek orientacji na działanie z ochroną autonomii – można stwierdzić, że zasoby wolicjonalne działają jak dwustronna tarcza: z jednej strony chronią przed intruzją zewnętrznych wpływów i wymagań niezgodnych z wolą jednostki, z drugiej zaś umożliwiają utrzymanie wewnętrznej stabilności poprzez zrównoważone działanie systemów osobowości. Jak to możliwe, że ta cecha ma tak wszechstronne znaczenie dla funkcjonowania jednostki?

Jak zostało już wcześniej zaznaczone, z perspektywy PSI rozwój wolicjonalny jest ściśle związany z dojrzewaniem całej osobowości – zarówno w obszarze afektywnym, jak i poznawczym. Według Kuhla (2000) adaptacyjna samoregulacja jednostki będzie zależna od różnicy w progu aktywacji poszczególnych systemów osobowości oraz siły indywidualnych połączeń między nimi. Natomiast odpowiednio przebiegające w ramach osobowości procesy afektywne ułatwiają komunikację między systemami poznawczymi (Bolte i in., 2003), a efektem jest dopasowanie jednostki do bieżących warunków, w których się znajduje. Należy przy tym podkreślić, że prawidłowo przebiegająca samoregulacja jest procesem, w ramach którego dochodzi do integracji funkcji motywacyjnych i osobowościowych (Kuhl i in., 2015): od systemów niższych (rozpoznawanie obiektów i intuicyjne zachowanie) po wyższe (myślenie i samokontrola). Co więcej, procesy integracyjne związane z samoregulacją zachodzą pomiędzy systemami działającymi jawnie (explicite), które przetwarzają doświadczenia jednostki sekwencyjnie, oraz systemami działającymi w osobowości niejawnie (implicite, bez udziału świadomości), które przetwarzają równolegle, asocjacyjnie (Kazén i Quirin, 2018).

Sander L. Koole i Linda H. M. Coenen (2007) badali założenie, że osoby zorientowane na działanie mają silniejsze połączenie między niejawnym złożonym systemem osobowości (Self) a regulacją emocji. W ramach badania podprogowo (pierwsze badanie – priming) lub jawnie (drugie badanie) aktywowano systemy poznawcze związane z „Ja” podczas zadania klasyfikacji słów jako pozytywne, negatywne lub neutralne. Osoby zorientowane na działanie po niejawnej aktywacji „Ja” wykazywały w badaniu wzmocnioną regulację afektu, podczas gdy u osób zorientowanych na stan pogłębiał się negatywny stan emocjonalny indukowany w badaniu. Efekt występował tylko w badaniu z primingiem. Oznacza to, że jawna aktywacja systemu „Ja” nie wpływała na regulację emocji.

Podążając za wynikami badań i postulatami PSI można stwierdzić, że celem skutecznych oddziaływań wychowawczych jest integracja osobowości dziecka dopasowana do bieżącego etapu rozwojowego. Omawiane powyżej mechanizmy działania osobowości eksponują fakt, że dojrzewanie wolicjonalne dziecka polega na przemianie dążenia impulsywnego w dążenie świadome, której istotność zauważył Szuman. Uwzględniając perspektywę Kuhla, ten rodzaj wertykalnej integracji (związanej z hierarchią procesów motywacyjnych) powinien być uzupełniony o integrację „horyzontalną”, czyli związaną z integracją różnych rodzajów przetwarzania doświadczeń oraz rolą emocjonalnej modulacji tych procesów (Kazén i Quirin, 2018).

Oprócz omawianej szczegółowo roli rozwoju regulacji emocjonalnej, należy zatem dołączyć kwestię rozwoju zintegrowanego Self, które według Kuhla i jego współpracowników jest centrum dojrzałej osobowości: „tworzy zintegrowaną i intencjonalną interakcję z rozłączonych, równoległych lub niejednorodnych działań na niższych poziomach doświadczenia i zachowania” (Kuhl, 2010). Tak rozumiane Self należy traktować jako system poznawczy, który poprzez sieci asocjacyjne komunikuje się z innymi ośrodkami przetwarzania poznawczego. Self jako system osobowości nie tylko kumuluje ślady pamięciowe istotnych życiowych doświadczeń, ale również umożliwia utrzymanie spójności w przebiegu realizacji intencji: wewnętrzna zbieżność motywów (motive congruence) zapewniająca realizację intencji zgodnych z wartościami jednostki, zbieżność intencji i działania (intention-behaviour congruence) oraz zbieżność obserwowanych efektów działania z percepcją samego siebie (perception-self congruence) (Kazén i Quirin, 2018; Quirin i Kuhl, 2022).

Oczywiście w pierwszych latach rozwoju tworzy się fundament dla dalszego rozwoju Self, a dopiero od 12 roku życia dziecka możemy mówić o kształtowaniu tożsamości, która w okresie późnej adolescencji przekształca się w potencjał głębszej analizy własnych myśli i uczuć (Rochat, 2003). Innymi słowy, złożoność tego systemu osobowości zwiększa się w cyklu życia, a pierwsze lata rozwoju człowieka są skoncentrowane na fundamentalnym różnicowaniu Ja (por. Rochat, 2003). Z tej perspektywy jednak wyłaniają się bardzo istotne pytania dotyczące czynników, które fundamentalnie kształtują integrację osobowości jednostki oraz są podstawą rozwoju możliwości wolicjonalnych.

Rzeczywiście w pierwszych latach rozwoju tworzy się fundament dla dalszego rozwoju Self, a dopiero od 12 roku życia dziecka możemy mówić o kształtowaniu tożsamości, która w okresie późnej adolescencji przekształca się w potencjał głębszej analizy własnych myśli i uczuć (Rochat, 2003). Innymi słowy, złożoność tego systemu osobowości zwiększa się w cyklu życia, a pierwsze lata rozwoju człowieka są skoncentrowane na fundamentalnym różnicowaniu Ja (por. Rochat, 2003). Z tej perspektywy jednak wyłaniają się bardzo istotne pytania dotyczące czynników, które fundamentalnie kształtują integrację osobowości jednostki oraz są podstawą rozwoju możliwości wolicjonalnych.

Rzeczywiście w pierwszych latach rozwoju tworzy się fundament dla dalszego rozwoju Self, a dopiero od 12 roku życia dziecka możemy mówić o kształtowaniu tożsamości, która w okresie późnej adolescencji przekształca się w potencjał głębszej analizy własnych myśli i uczuć (Rochat, 2003). Innymi słowy, złożoność tego systemu osobowości zwiększa się w cyklu życia, a pierwsze lata rozwoju człowieka są skoncentrowane na fundamentalnym różnicowaniu Ja (por. Rochat, 2003). Z tej perspektywy jednak wyłaniają się bardzo istotne pytania dotyczące czynników, które fundamentalnie kształtują integrację osobowości jednostki oraz są podstawą rozwoju możliwości wolicjonalnych.

mają różny poziom „wglądu” do tych treści gromadzonych wraz z doświadczeniem w systemie Self. Efektywna samoregulacja osób z wysokim poziomem dostępu do Self w perspektywie PSI jest interpretowana jako przejaw zdolności do odróżnienia osobistych celów od oczekiwań zewnętrznych, wyższego poziomu świadomości przebiegu własnych procesów emocjonalnych, ale także jako efekt akomodacji doświadczeń życiowych, także negatywnych i trudnych.

W badaniach Jana Hofera (2006) sprawdzono związek, jaki zachodzi pomiędzy retrospektywną oceną relacji rodzinnych w dzieciństwie, kształtowaniem tożsamości oraz samoregulacją (orientacją na działanie/stan). Celem badania było sprawdzenie, w jaki sposób proces kształtowania tożsamości zależy od doświadczeń rodzinnych z dzieciństwa oraz orientacji na działanie/stan. W badaniu wykorzystano 3 miary: skalę kontekstu relacyjnego (Relationship-Context-Scale), skalę kontroli działania (Action Control Scale) oraz obiektywną miarę statusu tożsamości ego (Extended Objective Measure of Ego Identity Status). Wyniki badania wykazały, że osoby zorientowane na działanie rozwijały swoją tożsamość niezależnie od tego, jak wiele konfliktów doświadczyły w dzieciństwie. W przypadku osób zorientowanych na stan dzieciństwo pełne konfliktów rodzinnych zostało powiązane z trudnościami w kształtowaniu tożsamości. Okazuje się, że ochrona wolicjonalna Self może działać już we wczesnych latach rozwojowych i jeśli dziecko z pomocą rodziców wykształci predyspozycje do orientacji na działanie – lepiej będzie radzić sobie z konfliktami i wyzwaniem interpersonalnymi w późniejszym okresie rozwojowym.

Badanie Hofera jest kolejnym przykładem zastosowania retrospektywnej oceny dzieciństwa przez osoby dorosłe w kontekście badań nad konsekwencjami orientacji na działanie/stan. Cennym rozszerzeniem zrealizowanych analiz byłoby badanie z udziałem dzieci i rodziców, skoncentrowane na bieżącej ocenie relacji dziecko-rodzic oraz konfliktów w jego otoczeniu. Co więcej wyłania się w tym miejscu wątek warty dalszego rozpoznania badawczego: czy ochrona wolicjonalna rozwinięta na wczesnych etapach rozwojowych (przed 12 r.ż.) wpływa pozytywnie na radzenie sobie z konfliktami w okresie adolescencji – okresie intensywnego różnicowania osobowości i kształtowania tożsamości dziecka? Opisane powyżej wyniki badań Kuhla i współpracowników sugerują, że podstawy orientacji na działanie ukształtowane we wczesnym dzieciństwie mogą odgrywać istotną rolę dla skutecznej akomodacji doświadczeń konfliktów i ich konsekwencji w późniejszym okresie rozwojowym. Dalsza eksploracja tego obszaru może przynieść wnioski znaczące w kontekście rekomendacji dla rodziców przygotowujących się do wyzwań wychowawczych okresu adolescencji ich dziecka.

4. ROZWÓJ KONTROLI WOLICJONALNEJ WE WCZESNYM DZIECIŃSTWIE

Omówione powyżej badania w nurcie teorii kontroli działania J. Kuhla skupiają się na próbie określenia czynników wychowawczych oddziałujących na wykształcanie orientacji na stan / działanie w okresie późnego dzieciństwa i adolescencji. Opierając się na badaniach i poszukiwaniach teoretycznych Stefana Szumana można uznać, że podłoże danej orientacji kształtuje się znaczenie wcześniej, już w okresie wczesnego dzieciństwa. Okres ten pozostawał dotychczas poza zainteresowaniami badaczy kontroli wolicjonalnej. Jak argumentujemy poniżej – niesłusznie.

Już w swojej pierwszej, pisanej w czasie II wojny światowej, pracy o osobowości i charakterze Szuman rozróżnił wolę wrodzoną, będącą wyrazem indywidualnej energii chcenia i dążenia, od woli nabytej, intencjonalnej i świadomej (Szuman, 2014, s. 319). Jej wyraz znajdziemy w odporności na trudności, wytrwałości i podtrzymującej energię chcenia. W dalszych pracach i wykładach Szuman uszczegółowił trzy poziomy woli: kontrolę wolicjonalną wrodzoną, pochodzącą z natury, mającą swoją ekspresję w temperamencie; kontrolę wolicjonalną dowolną, nabytą i wykształconą przez doświadczenie i wpływ wychowawców, oraz dobrą wolę, czyli kontrolę ukierunkowaną etycznie, mającą swoje źródło w uformowanym sumieniu (Szuman, 1995).

W pracach nad rozwojem psychiki dzieci i młodzieży Szuman poświęcił szczególną uwagę roli działania u małego dziecka jako podstawy kształtowania się kontroli woli dowolnej (Szuman, 1955). Druga praca Szumana związana z tematyką kontroli wolicjonalnej dotyczy uwagi (Szuman, 1965) i zagadnień z nią związanych w praktyce pedagogicznej. Omówimy je poniżej.

Na wstępie trzeba podkreślić, że Stefan Szuman w latach 50. i 60. nie uniknął wpływu na swoje publikacje wymaganego wtedy odniesienia się do filozofii i psychologii marksistowsko-leninowskiej¹. W swoich pracach Szuman dokonuje twórczej reinterpretacji poglądów Pawłowa, ale sięga też do osiągnięć szkoły lwowsko-warszawskiej i między innymi do prac Władysława Witwickiego² oraz do psychologii amerykańskiej reprezentowanej przez N.L. Munna.

Praca nad rolą działania (Szuman, 1955)³ ma szczególne znaczenie w dorobku autora w dziedzinie psychologii rozwojowej. Już we wstępie publikacji zaznacza on, że nie ujmuje w niej aspektu wpływu postaw wychowawczych z uwagi na brak danych z badań (Szuman, 1955, s. 59). Równocześnie Szuman podkreśla, że skupił się w drugiej części pracy na znaczeniu

¹ W okresie stalinowskim 1948–1955 cenzura jako warunek publikacji wymagała odniesienia się do myśli marksistowsko-leninowskiej, a także stanowisk naukowych badaczy w ZSRR. Autorzy, chcąc publikować, dokonywali więc bardziej lub mniej umiejętnych cytowań, co oczywiście w dzisiejszych czasach wydaje się kompromitujące dla całości wyrażonych poglądów przy podejściu radykalnym albo też wymaga uważnego rozróżnienia wpływu kontekstu od osobistych poglądów autora.

² Szczególnie dziś warta jest przypomnienia „Analiza psychologiczna objawów woli” (Witwicki, 1904).

³ W niniejszym artykule cytowania są zaczerpnięte z wydania w *Dzielał wybranych* z 1985 (Szuman, 1985).

kształtowania się mowy w drugim roku życia, dostrzegając właśnie w tym procesie istotny wpływ osób wychowujących. Autor upatruje w nim początek kształtowania się w umyśle dziecka planu działania za pomocą słów i zdań, a tym samym powstawanie warunków do nabywania zdolności do świadomej kontroli wolicjonalnej.

W każdym akcie działania impulsywnego (odruchowego) Szuman wyodrębnia trzy fazy. Pierwsza faza to odruch orientacyjny, druga to oddziaływanie w kierunku przedmiotu i trzecia, polega na opanowaniu przedmiotu (osiągnięcie celu). W trakcie działania rozeznanie umysłowe oparte jest na doznaniach zmysłowych, z czego najważniejsze jest doznanie związane z osiągnięciem wyniku aktywności. To właśnie poprzez te doznania pochodzenia ekstero- i interoceptywnego odbywa się wtórnie proces wykształcenia zdolności poznawczych. Dotyczy to także rozróżniania działalności własnej i cudzej (Szuman, 1955, s. 99). W następnym etapie z udziałem rozwijającej się zdolności do kontroli uwagi dochodzi do powstania zdolności do wyodrębnienia z toku doznań tych momentów, które mają istotne znaczenie dla wyniku (Szuman, 1955, s. 108). Poznawanie skutecznych sposobów działania staje się podstawą aktywności świadomej i celowej. Wtedy też pojawiają się słowa i język, w którym dziecko (często mówiąc samo do siebie) może wyrazić myśli rozłączne od samego momentu działania, wyprzedzające je lub następujące po. Pojawia się zatem możliwość werbalizacji zamierzenia (intencji) i oceny skutków jego wykonywania. „Działanie świadome (rozumne) może się więc rozwinąć dopiero na podstawie skojarzenia zauważonego (wyodrębnionego spostrzegawczo i myślowo) sposobu działania z zauważoną i spostrzegawczo wyodrębnioną zmianą przedmiotu zachodzącą w czasie działania” (Szuman, 1955, s. 117).

Następnym etapem w rozwoju jest powstanie świadomości celu oraz, co jest szczególnie ważne dla omawianego w tym artykule zagadnienia, zdolności do wytrwałego do niego dążenia (kontroli wolicjonalnej). Prowadząc obserwacje dzieci w kontakcie z przedmiotami w różnych okresach rozwoju, Szuman doszedł do wniosku o istotności przemiany w procesie rozwoju, która dotyczy sposobu dążenia do celu. Dążenie impulsywne do celu (przedmiotu) trwa tak długo, jak utrzymuje się on w polu uwagi. Dążenie świadome trwa tak długo jak cel wyobrażony (przedmiot) będzie pozostawał w umyśle i jak długo zasoby energii wystarczają, żeby do niego dążyć. Wtedy przedmiot wyobrażony staje się przedmiotem kierującym i mimo braku jego widoczności oraz napotykanymi trudnościami działanie będzie wytrwałym urzeczywistnieniem raz powziętego zamiaru (Szuman, 1955, s. 123).

Na podstawie obserwacji i wniosków z badań Szumana można postawić hipotezę, że przemiana z dążenia impulsywnego do dążenia świadomego będzie miała kluczowe znaczenie dla wykształcania zdolności do kontroli wolicjonalnej u dziecka. W tym procesie, a szczególności w konsekwencji i stylu postawy wychowawczej możemy upatrywać źródło przyszłej orientacji na działanie lub na stan, biorąc pod uwagę, że dziecko uczy się w tym okresie głównie przez naśladowanie. Jest to początkowo naśladowanie schematyczne, które z czasem może się stać w większym lub mniejszym stopniu własnym planowaniem działania, w czym ogromnie ważną rolę odgrywa ujęzykowanie myśli (Szuman, 1955, s. 145). Wtedy też prawdopodobnie dochodzi do możliwości zakotwiczenia działania o własne intencje, w czym szczególną rolę będzie miała postawa i styl wychowawców. Szuman opisuje wiele przykładów tego zjawiska, zwłaszcza w kontekście zabawy⁴.

Szczególną rolę w procesie uczenia się samokontroli odgrywa umiejętność samodzielnej kontroli uwagi, której Szuman poświęcił dużą część rozdziału o uwadze dowolnej w pracy na jej temat (Szuman, 1965). Fizjologiczne podstawy dowolnej uwagi są w zasadzie podobne do uwagi mimowolnej (Szuman, 1965, s. 30). Dowolną uwagą Szuman określa taką, którą własną wolą umiemy pobudzić, natężyć i skupić na przedmiocie czy zamierzeniu, tak długo jak długo wymaga jego poznanie lub osiągnięcie celu intencji. Jest to proces wymagający wysiłku. Mechanizm samego kierowania uwagi dowolnej stanowi dla Szumana zagadnienie nierozwiązane, choć wydaje się on podzielać poglądy amerykańskiego psychologa Normana L. Munn (Munn, 1946) o roli bodźców językowych wewnętrznych lub zewnętrznych w pobudzaniu, kierowaniu, podtrzymywaniu uwagi i mobilizacji do wysiłku. Wyuczenie umiejętności kontroli wolicjonalnej (kierowania i podtrzymywania uwagi dowolnej, czyli takiej, którą się samodzielnie rozporządza), jest szczególnym zadaniem wychowawczym, wiążącym ją z osiąganiem zamierzenia. Odbywa się to poprzez umiejętne wskazywanie skuteczności w kierowaniu i podtrzymywaniu uwagi. I chodzi tu o wykształcenie zdolności do samodzielnego dysponowania i operowania własną uwagą wtedy, kiedy jest to potrzebne (Szuman, 1965, s. 38). Chodzi o wykształcenie zdolności do sięgnięcia do dodatkowych zasobów energii z nabytego doświadczenia, wtedy gdy siły opadają i wydają się niewystarczające⁵. Nie znajdziemy w wyrażonych przez Szumana poglądach wprost hipotez o związkach między określonymi postawami i stylami wychowawców, a wykształcaniem zdolności do kontroli wolicjonalnej dziecka. Wskazuje on jednak na momenty i czynniki istotne dla tego procesu, a w szczególności na okres wykształcania się mowy, kiedy przez proces kojarzeniowy tworzą się związki między samodzielnym dysponowaniem uwagą i osiąganymi wynikami w dążeniu do zamierzeń.

⁴ Prof. Stefan Szuman spisywał zachowania swoich dzieci i swoje własne w dziennikach. Podobnie matka współautora dr Maria Dunin-Wąsowicz spisała swoje doświadczenia wychowawcze w dwóch wydanych pozycjach (Dunin-Wąsowicz, 1960, 1962), a następnie w opracowaniu „O dobrej zabawie” (Dunin-Wąsowicz, 1972). Wynika z nich istotność dialogu z dzieckiem podkreślającego jego odrębne intencje.

⁵ Intuicja Stefana Szumana wyprzedza o dziesięciolecia zdefiniowany przez J. Kuhla konstrukt dostępu do Ja, tj. do zintegrowanej niejawnej pamięci i jego znaczenie dla realizacji intencji.

5. PODSUMOWANIE: POSTAWY WYCHOWAWCZE KSZTAŁTUJĄCE KONTROLĘ WOLICJONALNĄ I REKOMENDACJE DLA DAJSZYCH BADAŃ

Badacze działający w nurcie teorii kontroli wolicjonalnej upatrują trudności w jej wykształceniu w zaburzeniach rozróżnienia Ja – nie Ja (wskutek infiltracji) i w niedorozwoju samodzielności w dysponowaniu uwagą (wskutek ograniczania obszarów swobody). Obserwacje i intuicje Szumana wyprzedzają w tym zakresie osiągnięcia teoretyczne i empiryczne J. Kuhla. Dostarczają zarazem dodatkowych wskazań, w szczególności w zakresie określenia okresu powstawania obniżonej kontroli wolicjonalnej (orientacji na stan), a także współformującego się w tym samym okresie języka wewnętrznego. Szuman zwraca nam uwagę, jak ważne jest wtedy zauważenie zachodzącej przemiany i niehamowanie przez nadopiekuńczość z jednej strony i nadobowiązkowość z drugiej naturalnie rozwijającej się zdolności do samoregulacji (rozumianej jako umiejętność formułowania planu działania oraz samokontroli osiągania zamierzenia). Szuman zatem sugeruje nam, że decydujące o wykształceniu się orientacji na stan są lata wcześniejsze i brak uważnej postawy wychowawczej w tym okresie. Nie jest to sprzeczne z ustaleniami Marszał-Wiśniewskiej wskazujące na lata późniejsze. Szumana interesuje główne kształtowanie procesów poznawczych i nabywanie kontroli nad wolą we wczesnym dzieciństwie. Marszał-Wiśniewska zwraca uwagę na ich dalszy rozwój w wyniku stosowania stylów rodzicielskich i konsekwencji w systemach kar i nagród. Dalsze badania w obrębie teorii kontroli działania i interakcji systemów osobowości przedstawione powyżej dostarczają następujących sugestii dotyczących postaw wychowawczych:

- Przekazywanie wzorców samouspokojenia. Rodzic musi stanowić wzorzec samouspokojenia w sytuacjach trudnych, umożliwiając realizację zamierzeń (w okolicznościach zgodnych z intencjami). Oznacza to, że rodzice muszą stale rozwijać swoje zdolności do regulacji emocji w różnych warunkach. Wszelkie interwencje wspomagające dzieci w kontroli uwagi w kontekście radzenia sobie ze stresem oraz w rozpoznawaniu stanów emocjonalnych, uczące ekspresji w różnych kontekstach, jak również rozwijające zdolności komunikowania (nazywania) własnych stanów emocjonalnych, powinny mieć pozytywny wpływ na rozwój wolicjonalny dziecka.
- Rozbudowanie umiejętności samoochrony przed infiltracją, czyli rozwijanie zdolności formułowania intencji z uważnością na określenie źródła zamierzenia. Opiekunowie w związku z tym muszą rozwijać własne umiejętności wspierania formułowania przez dzieci własnych zamierzeń, redukując skłonność do nadopiekuńczości. Tutaj warto jeszcze raz podkreślić, że rozwój regulacji emocjonalnej jest kluczowy, ponieważ prawidłowy przebieg realizacji intencji jest możliwy tylko wtedy, gdy młody człowiek potrafi przechodzić do działania zarówno pod wpływem pozytywnego, jak i negatywnego afektu.
- Wsparcie integracji osobowości. W tym kontekście szczególną rolę odgrywa wsparcie dojrzałego opiekuna, który poprzez odpowiednie wzorce kontroli swojego zachowania umożliwia dziecku identyfikację różnicy między własnymi zamierzeniami i wpływem zewnętrznym (w pierwszych latach życia rozpoznanie Ja–nie Ja) oraz stopniowe zwiększanie autonomii. Jeśli zostanie odpowiednio ukształtowany "poligon samodzielności" – młody człowiek może eksperymentować, doświadczać porażek i ma szansę stworzyć odpowiednią komunikację poznawczą i afektywną pomiędzy systemami bezpośredniej kontroli behawioralnej a wyższymi funkcjami wolicjonalnymi. Rodzic spełnia wtedy rolę stabilnego punktu odniesienia umożliwiającego integrację trudnych doświadczeń.
- Konsekwencja w stosowaniu kar i nagród w celu redukcji niepewności, która leży u podstaw orientacji na stan. Przewidywalność kierunku oceny jest istotna dla przejścia z fazy planowania do realizacji zamierzenia. Dziecko, pozbawione spójnego doświadczenia o skutkach działania, nie może uruchomić trybu predykcji niezbędnego do uruchomienia tego działania i wykształca orientację na stan, która jest uważana jako mniej adaptacyjna od orientacji na działanie.

Wszystkie wymienione wyżej czynniki wymagają od rodziców uwagi i energii. Wykształcanie kontroli wolicjonalnej dziecka nie odbywa się bowiem samoistnie. Działania wychowawcze nie mogą też być spóźnione, albowiem – jak sugeruje Szuman – podstawowy kierunek orientacji decyduje się już bardzo wcześnie, w okresie wykształcania mowy. Wtedy świadome działania wspierające rodziców są niezastąpione. Żadna smartfonowa bajka czy podsunięta zabawka nie zastąpi uważnego udziału rodzica w uczeniu się przez dziecko rozróżnienia własnych intencji od cudzych, sposobu ich wyrażenia i kontroli. W naszej ocenie zagadnienie to stanowi istotny obszar nowych badań nad wykształcaniem kontroli wolicjonalnej we wczesnym dzieciństwie.

Rozwinięty przez Kuhla i współpracowników nurt badawczy był w ciągu ostatnich dekad bardzo płodny, ale badania z udziałem dzieci stanowią nieliczną część tego obszernego dorobku. Wnioski dotyczące rozwoju orientacji na działanie oraz tzw. ochrony wolicjonalnej płyną przede wszystkim z badań z zastosowaniem retrospektywnej oceny doświadczeń dzieciństwa osób dorosłych. Oznacza to jednocześnie, że można wskazać wiele obiecujących kierunków badawczych z zastosowaniem ram teoretycznych ACT/PSI. Przede wszystkim należy podkreślić potrzebę odpowiedzenia na pytania o bezpośredni związek relacji rodzicielskiej z rozwojem orientacji na działanie/stan. Wyniki cytowanych w artykule badań zachęcają do tej eksploracji, choć dysponujemy tylko pośrednimi dowodami (np. istnienie związku regulacji emocjonalnej opiekunów

z sukcesami szkolnymi dzieci). Na szczególną uwagę zasługuje relacja pomiędzy zdolnością do regulacji emocjonalnej opiekunów, to jest uwarunkowaniem, które stwarzają rodzice, a rozwojem kontroli działania dziecka. Dzieci, które przedstawiają oznaki rozwoju orientacji na stan, mogą być jednocześnie podatne na zastosowanie odpowiednich oddziaływań, które wspomagają je w trenowaniu implementacji intencji mimo ograniczeń samoregulacji. Z tego względu ważnym obszarem dla przyszłych badań jest nie tylko związek między zachowaniem rodziców (stylem wychowawczym) a zdolnością do kontroli działania, ale także nad skutecznością interwencji wspomagających kontrolę działania u dzieci w wieku szkolnym i przedszkolnym, np. technik implementacji intencji. Badaczy rozwoju dzieci w wieku adolescencji warto zachęcić do pracy nad polską adaptacją zrewidowanego narzędzia ACS-t oraz przeprowadzeniem badań nad rozwojem wolicjonalnym dzieci, uwzględniających lokalne uwarunkowania kulturowe i związanych z działaniem systemu edukacji w Polsce. Metoda badawcza do oceny orientacji na stan/działanie dostosowana do dzieci w wieku przedszkolnym także czeka na opracowanie, a mogłaby stanowić istotny przełom w odkrywaniu związków między postawami rodzicielskimi a kontrolą wolicjonalną tworzącą się w dzieciństwie i służyć do opracowywania metod wczesnej interwencji.

BIBLIOGRAFIA

- Bariola, E., Hughes, E., Gullone, E. (2012). Relationships Between Parent and Child Emotion Regulation Strategy Use: A Brief Report. *Journal of Child and Family Studies – J CHILD FAM STUD*, 21. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9497-5>
- Baumann, N., Kazén, M., Quirin, M. (2018). *How do we know if you know yourself? Measures, causes, and consequences of self-access* (s. 259–280).
- Beckmann, J. (1994). Volitional correlates of action versus state orientation. W: J. Beckmann, J. Kuhl (Red.), *Volition and personality. Action versus state orientation* (s. 155–166). Hogrefe and Huber. https://pure.mpg.de/pubman/faces/ViewItemOverviewPage.jsp?itemId=item_727929
- Beckmann, J., Kellmann, M. (2004). Self-regulation and recovery: Approaching an understanding of the process of recovery from stress. *Psychological Reports*, 95(3 Pt 2), 1135–1153. <https://doi.org/10.2466/pr0.95.3f.1135-1153>
- Beckmann, J., Trux, J. (1991). Wen lasse ich wo spielen? Persönlichkeitseigenschaften und die Eignung für bestimmte Positionen in Sportspielmannschaften. *Sportpsychologie*, 5 (Heft 3), 18–21.
- Blunt, A., Pychyl, T. A. (1998). Volitional action and inaction in the lives of undergraduate students: State orientation, procrastination and proneness to boredom. *Personality and Individual Differences*, 24(6), 837–846. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00018-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00018-X)
- Błachnio, A., Przepiorka, A. (2016). Dysfunction of Self-Regulation and Self-Control in Facebook Addiction. *The Psychiatric Quarterly*, 87, 493–500. <https://doi.org/10.1007/s11126-015-9403-1>
- Bolte, A., Goschke, T., Kuhl, J. (2003). Emotion and Intuition: Effects of Positive and Negative Mood on Implicit Judgments of Semantic Coherence. *Psychological Science*, 14(5), 416–421. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.01456>
- Dahling, J., Kay, S., Vargovic, N. (2015). Eyes on the Prize: A Longitudinal Study of Action-State Orientation, Affect, and Academic Self-Regulation. W: *Research on Emotion in Organizations* (T. 11, s. 423–441). <https://doi.org/10.1108/S1746-979120150000011016>
- DiCorcia, J. A., Tronick, E. (2011). Quotidian resilience: Exploring mechanisms that drive resilience from a perspective of everyday stress and coping. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 35(7), 1593–1602. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2011.04.008>
- Duckworth, A., Carlson, S. (2005). Self-Regulation and School Success. *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct*, 208–230. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139152198.015>
- Dunin-Wąsowicz, M. (1960). *Nas dwoje*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Dunin-Wąsowicz, M. (1962). *Przedszkole w oczach mamy*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Dunin-Wąsowicz, M. (1972). *O dobrej zabawie*. Nasza Księgarnia.

Düsing, R., Radtke, E. L., Kuhl, J., Konrad, C., Vandekerckhove, M., Quirin, M. (2021). Emotion regulation ability compensates for the depression-related negativity bias. *Acta Psychologica*, 220, 103414. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2021.103414>

Edossa, A., Schroeders, U., Weinert, S., Artelt, C. (2017). The development of emotional and behavioral self-regulation and their effects on academic achievement in childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 42, 192-202. <https://doi.org/10.1177/0165025416687412>

Goschke, T., Bolte, A. (2018). A dynamic perspective on intention, conflict, and volition: Adaptive regulation and emotional modulation of cognitive control dilemmas. W: *Why people do the things they do: Building on Julius Kuhl's contributions to the psychology of motivation and volition* (s. 111-129). Hogrefe. <https://doi.org/10.1027/00540-000>

Goschke, T., Kuhl, J. (1993). Representation of intentions: Persisting activation in memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 19(5), 1211-1226. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.19.5.1211>

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., Calkins, S. D. (2007). The Role of Emotion Regulation and Children's Early Academic Success. *Journal of school psychology*, 45(1), 3-19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>

Hanfstingl, B., Kazén, M., Ritz, G., Ahrenstorf, S., Frischmann, A., Kuhl, J. (2024). Action Versus State Orientation – Validation of the Action Control Scale for Teenagers (ACS-t). *European Journal of Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000876>

Hirschauer, A.-K., Aufhammer, F., Bode, R., Chasiotis, A., Künne, T. (2018). *Parental Empathy as a Source of Child's Scholastic Performance: Linking Supportive Parental Empathy and School Grades by Particular Aspects of Children's Self-Regulation* (s. 359-374).

Jaramillo, F., Spector, P. (2004). The Effect of Action Orientation on the Academic Performance of Undergraduate MarketingMajors. *Journal of Marketing Education – JMarket Educ*, 26, 250-260. <https://doi.org/10.1177/0273475304268780>

Kazén, M., Quirin, M. (2018). The integration of motivation and volition in personality systems interactions (PSI) theory. W: *Why people do the things they do: Building on Julius Kuhl's contributions to the psychology of motivation and volition* (s. 15-30). Hogrefe. <https://doi.org/10.1027/00540-000>

Koole, S. L. (2004). Volitional shielding of the self: Effects of action orientation and external demands on implicit self-evaluation. *Social Cognition*, 22(1), 100-125. <https://doi.org/10.1521/soco.22.1.100.30985>

Koole, S. L., Jostmann, N. B., Baumann, N. (2023). Chapter Five – From intentions to action: An integrative review of action control theory and research. W: B. Gawronski (Red.), *Advances in Experimental Social Psychology* (T. 68, s. 291-375). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2023.07.001>

Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. W: *Progress in experimental personality research* (T. 13, s. 99-171). Elsevier. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780125414135500073>

Kuhl, J. (1981). Motivational and functional helplessness: The moderating effect of state versus action orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 155-170. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.1.155>

Kuhl, J. (1992). A Theory of Self-regulation: Action versus State Orientation, Self-discrimination, and Some Applications. *Applied Psychology*, 41(2), 97-129. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00688.x>

Kuhl, J. (1994a). *A theory of action and state orientation. Volition and Personality. Action Versus State Orientation*. Hogrefe & Huber Publishers, 9-46.

Kuhl, J. (1994b). Action versus state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale (ACS-90). W: Kuhl, J. Beckmann, J. (Red.), *Volition and Personality—Action Versus State Orientation* (s. 47-59). Hogrefe & Huber Publishers.

- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Hogrefe.
- Kuhl, J. (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung. [Lehrbuch]*. Hogrefe.
- Kuhl, J., Helle, P. (1986). Motivational and volitional determinants of depression: The degenerated-intention hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(3), 247-251. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.95.3.247>
- Kuhl, J., Henseler, W. (2003). Entwicklungsorientiertes Scanning (EOS). W: Erpenbeck, J., Rosenstiel L., Grote, S., Sauter W. (Red.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (s. 428-453). Schäffer-Poeschel.
- Kuhl, J., Quirin, M., Koole, S. L. (2015). Being someone: The integrated self as a neuropsychological system. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(3), 115-132. <https://doi.org/10.1111/spc3.12162>
- Liesenfeld, K. (2018). The supportive role of fathers for childrens' development of the authentic self: A view through the PSI lens. W: N. Baumann, M. Kazén, M. Quirin, S. L. Koole (Red.), *Why people do the things they do: Building on Julius Kuhl's contributions to the psychology of motivation and volition* (s. 375-392). Hogrefe.
- Marszał-Wiśniewska, M. (1992a). Szkolny system kar i nagród a kontrola wolicjonalna u młodzieży. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 238-249.
- Marszał-Wiśniewska, M. (1992b). Temperamentalne i wolicjonalne uwarunkowania sposobu przetwarzania informacji. *Studia Psychologiczne*, 30, 131-139.
- Marszał-Wiśniewska, M. (2001). Wychowawcze uwarunkowania orientacji na stan: Jak można nie wykształcić silnej woli. *Przegląd Psychologiczny*, 44(4), 479-494.
- Munn, N. L. (1946). *Psychology*. Houghton Mifflin Company.
- Palfai, T. P., McNally, A. M., Roy, M. (2002). Volition and alcohol-risk reduction: The role of action orientation in the reduction of alcohol-related harm among college student drinkers. *Addictive Behaviors*, 27(2), 309-317. [https://doi.org/10.1016/s0306-4603\(01\)00186-1](https://doi.org/10.1016/s0306-4603(01)00186-1)
- Quirin, M., Kuhl, J. (2018). The Self-Access Form. *Journal of Individual Differences*, 39(1), 1-17. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000244>
- Quirin, M., Kuhl, J. (2022). The concert of personality: Explaining personality functioning and coherence by personality systems interactions. *European Journal of Personality*, 36(3), 274-292. <https://doi.org/10.1177/08902070221078478>
- Rochat, P. (2003). Five levels of self-awareness as they unfold early in life. *Consciousness and Cognition*, 12(4), 717-731. [https://doi.org/10.1016/s1053-8100\(03\)00081-3](https://doi.org/10.1016/s1053-8100(03)00081-3)
- Szuman, S. (1955). *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*. Zakład Narodowy imienia Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Szuman, S. (1965). *O uwadze: Mobilizowanie i podtrzymywanie uwagi dowolnej uczniów na lekcjach*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Szuman, S. (1985). *Dzieła wybrane, t. 1: Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, wybór i opracowanie M. Przetacznikowa, G. Makiełło-Jarża. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szuman, S. (1995). *Natura osobowość i charakter człowieka*. Wydawnictwo WAM, Księży Jezuici.
- Szuman, S. (2014). *Osobowość i charakter*. Polska Akademia Umiejętności.
- Witwicki, W. (1904). *Analiza psychologiczna objawów woli*. Nakł. Towarzystwa dla Popierania Nauki Polskiej.
- Wojdyło, K., Baumann, N., Fischbach, L., Engeser, S. (2014). Live to work or love to work: Work craving and work engagement. *PloS One*, 9(10), e106379. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0106379>

Włączanie technik uważności (mindfulness) do procesu wspierania młodzieży z zaburzeniami koncentracji

Agnieszka Nowakowska-Kaliszuk / Wydział Nauk o Edukacji,
Uniwersytet w Białymstoku

e-mail: a.nowakowska@uwb.edu.pl

ORCID: 0000-0002-6988-9325

Streszczenie

Współczesna młodzież zmagą się z coraz częstszymi problemami z koncentracją uwagi, co negatywnie wpływa na ich funkcjonowanie szkolne, emocjonalne i społeczne. Główne przyczyny to nadmiar bodźców, presja edukacyjna, stres, a także czynniki biologiczne i środowiskowe. Zaburzenia te mogą prowadzić do obniżonej samooceny, trudności w relacjach i gorszych wyników w nauce. Kluczowe jest zapewnienie młodzieży odpowiedniego wsparcia – indywidualnego i systemowego – ze strony nauczycieli, rodziców oraz specjalistów. Wśród skutecznych metod terapii znajdują się podejścia behawioralne, psychoterapia, farmakoterapia oraz techniki mindfulness. Szczególną rolę odgrywa mindfulness – praktyka uważności, która poprzez skupienie na chwili obecnej wspiera rozwój samoregulacji, redukcję stresu oraz poprawę koncentracji. Badania wykazują, że regularne stosowanie mindfulness może przynieść trwałe korzyści poznawcze i emocjonalne. Implementacja mindfulness w szkołach wymaga zaangażowania nauczycieli, odpowiednich szkoleń, współpracy z rodzicami oraz integracji z programem nauczania. Techniki te – zarówno formalne (medytacje), jak i nieformalne (uważność w codziennych czynnościach) – pomagają młodzieży w radzeniu sobie z trudnościami dnia codziennego. Praktyka mindfulness, prowadzona w sposób etyczny i odpowiedzialny, może stanowić wartościowe uzupełnienie terapii zaburzeń koncentracji i skutecznie wspierać rozwój młodego człowieka.

Słowa kluczowe: Zaburzenia koncentracji, funkcjonowanie szkolne, mindfulness/ uważność, wsparcie edukacyjne, samoregulacja emocjonalna.

The implementation of mindfulness techniques in the process of supporting adolescents with attention disorders

Abstract

In contemporary society, adolescents increasingly face attention and concentration difficulties, which significantly affect their academic performance, emotional well-being, and social functioning. These challenges are attributed to a variety of factors, including technological overstimulation, educational pressure, psychological stress, and biological as well as environmental determinants. Insufficient concentration may lead to lower self-esteem, learning difficulties, and impaired interpersonal relationships. Therefore, comprehensive and individualized support from educators, parents, and mental health professionals is essential. Effective intervention strategies include behavioral therapy, psychotherapy, pharmacological treatment, and mindfulness-based approaches. Mindfulness, which emphasizes present-moment awareness and emotional

self-regulation, has emerged as a promising complementary method. Empirical studies demonstrate that regular mindfulness practice improves cognitive performance, reduces anxiety, and enhances emotional resilience in adolescents. The successful implementation of mindfulness in educational settings requires the involvement of trained teachers, integration into school curricula, and collaboration with families. Both formal (e.g., meditation, breathing techniques) and informal (e.g., mindful awareness during routine activities) practices have shown potential in supporting concentration and coping skills. When applied ethically and developmentally appropriately, mindfulness serves as a valuable tool for promoting mental health and fostering adaptive functioning among youth.

Keywords: Attention disorders, academic functioning, mindfulness, educational support, emotional self-regulation.

1. WPROWADZENIE

We współczesnym świecie młodzież stoi przed wieloma wyzwaniami, które wpływają na jej zdolność do skupienia się i koncentracji. Rosnące wymagania edukacyjne i konieczność przetwarzania coraz większej ilości informacji sprawiają, że młodzi ludzie mają trudności w utrzymaniu uwagi. Istotnym czynnikiem jest również powszechna obecność urządzeń cyfrowych – smartfony, tablety, komputery i media społecznościowe generują ciągły napływ bodźców, które konkurują o uwagę młodego użytkownika. Częste powiadomienia, skrócony czas reakcji oraz możliwość natychmiastowego dostępu do informacji obniżają tolerancję na monotonię i utrudniają dłuższe skupienie na wykonywanej czynności. Dodatkowo wielozadaniowość często uznawana za zaletę, w rzeczywistości fragmentaryzuje uwagę i pogarsza jakość przetwarzania informacji.

Ważne jest zrozumienie koncentracji uwagi jako zdolności do eliminacji zewnętrznych dystraktorów, co w istotny sposób wpływa na procesy uczenia się i zdolność przyswajania nowych informacji (Klingberg, 2009). W kontekście rozwoju młodzieży zdolność ta jest niezbędnym elementem dla osiągnięcia sukcesów edukacyjnych, kształtowania umiejętności analitycznego myślenia oraz rozwoju emocjonalnego. Niedostateczna koncentracja może prowadzić do trudności w nauce, zwiększonego poziomu stresu, niskiej samooceny i prokrastynacji, co w dłuższej perspektywie wpływa na jakość życia młodego człowieka (American Psychiatric Association, 2024).

Zaburzenia koncentracji u młodzieży są problemem, który ma znaczący wpływ na jakość życia tej grupy wiekowej (Willcutt, 2012). Współczesne środowisko życia młodzieży pełne jest czynników rozpraszających, takich jak nadmierne korzystanie z technologii, brak odpowiedniej ilości snu, przeciążenie obowiązkami szkolnymi i pozaszkolnymi, stres związany z presją wyników, a także niestabilne relacje rówieśnicze czy rodzinne (Twenge i Campbell, 2023). Nie bez znaczenia pozostają także czynniki biologiczne, takie jak nierównowaga neuroprzekaźników czy nierozwinięte w pełni struktury mózgu odpowiedzialne za samokontrolę i planowanie.

Zrozumienie natury tych zaburzeń jest kwestią podstawową, aby móc wdrożyć skuteczne strategie wsparcia i interwencji (Barkley, 2015), które pomogą młodzieży w lepszym zarządzaniu swoją uwagą i koncentracją. Zaburzenia koncentracji należy odróżnić od chwilowych trudności z uwagą, które mogą być efektem zmęczenia, braku snu, złej diety lub nadmiaru obowiązków. W ujęciu klinicznym są to trwałe trudności poznawcze wpływające na codzienne funkcjonowanie jednostki, często związane z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) lub innymi zaburzeniami neurorozwojowymi.

Zaburzenia koncentracji stanowią ważne wyzwanie zdrowotne wśród młodzieży na całym świecie, wykazując rosnącą częstość występowania. Szacuje się, że od 5% do 10% młodzieży ma trudności z koncentracją (Polanczyk i in., 2007), choć te liczby mogą się różnić w zależności od metodologii badawczej oraz regionu geograficznego. Zakłócenia w funkcjonowaniu występują częściej u chłopców niż u dziewcząt (Hinshaw i Blachman, 2005), co może wynikać zarówno z biologicznych, jak i społeczno-kulturowych czynników. Istnieją dowody sugerujące, że zaburzenia koncentracji mogą być diagnozowane wcześniej w krajach z dobrze rozwiniętymi systemami opieki zdrowotnej (Faraone i in., 2021). Ponadto ze względu na zmiany środowiskowe, takie jak wzrost wykorzystania technologii cyfrowych, czynniki te mogą wpływać na zwiększające się wskaźniki występowania tych nieprawidłowości (Radesky i in., 2015). Wyjściowa jest zatem analiza danych epidemiologicznych dla rozwijania skutecznych strategii interwencyjnych dostosowanych do specyfiki lokalnych populacji młodzieży.

Celem artykułu jest przedstawienie roli i skuteczności technik mindfulness jako elementu wspomagającego terapię i wsparcie młodzieży z zaburzeniami koncentracji, szczególnie w kontekście funkcjonowania edukacyjnego, emocjonalnego i społecznego. Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie o możliwości integracji mindfulness (zarówno w formach praktyki formalnej, jak i nieformalnej) w szkołach i środowisku domowym, podkreślając zarazem potrzebę holistycznego podejścia i zaangażowania nauczycieli, specjalistów i rodziców.

2. WPŁYW ZABURZEŃ KONCENTRACJI NA FUNKCJONOWANIE EDUKACYJNE I SPOŁECZNE MŁODZIEŻY

Zaburzenia koncentracji u młodzieży można podzielić na różne typy w zależności od stopnia i rodzaju trudności związanych z utrzymaniem uwagi. Najbardziej znane to dysfunkcje uwagi z nadpobudliwością (ADHD), które charakteryzują się impulsywnością, przerywanym skupieniem oraz trudnościami w ukończeniu zadań (Szada-Borzyszkowska, 2010, American Psychiatric Association, 2024). Inne formy obejmują deficyty uwagi związane z lękiem czy depresją, które manifestują się problemami z organizacją myśli (Barkley, 2015; Willcutt, 2012). Objawy można rozpoznać po trudnościach w zarządzaniu codziennymi obowiązkami, częstym zapomnianiu i niemożności skupienia się na jednym zadaniu przez dłuższy czas.

Czynniki ryzyka związane z zaburzeniami koncentracji u młodzieży są zróżnicowane i obejmują elementy biologiczne, środowiskowe oraz psychologiczne. Wśród przyczyn biologicznych wyróżnia się genetykę oraz reakcje neurochemiczne w mózgu (Faraone i in., 2021). Środowiskowe czynniki ryzyka to nadmierna ekspozycja na technologie, brak rutyny dnia powszednich oraz wysokie wymagania szkolne (Twenge i Campbell, 2023; Radesky i in., 2015). Psychologiczne przyczyny to stres, lęki i presja rówieśnicza. Takie zaburzenia mogą być również wynikiem traum osobistych (Hinshaw i Blachman, 2005). Zrozumienie tych czynników jest kluczowe dla opracowania skutecznych planów interwencji, które mogą pomóc młodzieży w radzeniu sobie z ich wyzwaniami.

Zaburzenia koncentracji u młodzieży mają istotny wpływ na funkcjonowanie w różnorodnych aspektach życia, szczególnie w środowisku szkolnym, co wyraźnie objawia się licznymi trudnościami w utrzymywaniu uwagi oraz koncentracji podczas lekcji, a także szeregiem problemów związanych z organizacją pracy i nauki (Barkley, 2015; Szada-Borzyszkowska, 2010). Młodzi uczniowie, którzy borykają się z takimi komplikacjami, często napotykają problemy z terminowym wykonywaniem zadań oraz zrozumieniem materiału edukacyjnego, co w konsekwencji prowadzi do obniżenia wyników akademickich i znacznie uniemożliwia ich rozwój osobisty oraz społeczny. Trudności te mogą również negatywnie wpływać na relacje z nauczycielami i rówieśnikami w klasie, co prowadzi do uczucia frustracji oraz obniża ogólną motywację do nauki i zaangażowanie w proces edukacji (Klingberg, 2009; Willcutt, 2012).

Zaburzenia koncentracji mogą w znacznym stopniu wpływać na życie społeczne oraz emocjonalne młodzieży, zakłócając zdolność do efektywnego nawiązywania i utrzymywania trwałych relacji interpersonalnych (Hinshaw i Blachman, 2005). Młodzież, która boryka się z takimi trudnościami, często doświadcza poważnych problemów w odnajdywaniu swojej roli w grupie rówieśniczej, co w wielu przypadkach prowadzi do silnego poczucia izolacji, osamotnienia oraz nieakceptacji w oczach innych. Brak umiejętności skoncentrowania się oraz efektywnego utrzymywania uwagi podczas rozmów z innymi ludźmi może skutkować licznymi nieporozumieniami, a także konfliktami interpersonalnymi, co tylko pogłębia trudności emocjonalne, takie jak uczucie frustracji, znaczny spadek poziomu samooceny czy też intensywne lęki społeczne (Heszen, 2013). Całkowita nieumiejętność skupiania uwagi na codziennych zadaniach oraz obowiązkach szkolnych może wywoływać stałe uczucie przytłoczenia związanego z niezrealizowanymi obowiązkami, a to w konsekwencji wpływa na obniżenie ogólnej jakości życia emocjonalnego (Twenge i Campbell, 2023). Próby radzenia sobie z tymi poważnymi problemami mogą prowadzić do rozwijania negatywnych mechanizmów obronnych, takich jak unikanie sytuacji, które wywołują stres i niepokój (Barkley, 2015). Dodatkowo komplikuje to i utrudnia możliwość integracji społecznej oraz nawiązywania satysfakcjonujących kontaktów z innymi ludźmi w ich otoczeniu.

Osoby z zaburzeniami koncentracji mogą również zmagać się z niskim poczuciem własnej wartości. Taki stan potęguje uczucie wyobcowania oraz frustracji. Ponadto problemy z koncentracją wpływają na trudności w nauce, co w efekcie może skłonić młodych ludzi do konieczności powtarzania klas oraz obniżenia ich ambicji edukacyjnych. W obliczu ciągłego stresu mogą oni odczuwać potrzebę ucieczki w różne formy uzależnień, a to ostatecznie tylko pogarsza ich sytuację życiową i emocjonalną (Twenge i Campbell, 2023). Długotrwałe problemy z uwagą i koncentracją skutkują ustabilizowaniem się negatywnych emocji i nieuchronnie prowadzą do pogorszenia relacji z rówieśnikami oraz rodzicami. Wsparcie ze strony bliskich osób lub specjalistów staje się głównym elementem w walce z tą sytuacją, ponieważ pomaga młodzieży w radzeniu sobie z poczuciem osamotnienia oraz w budowaniu trwałych relacji (Faraone i in., 2021). Ważne jest zatem, aby stworzyć młodym ludziom sprzyjające środowisko, które będzie umożliwiało rozwijanie umiejętności społecznych oraz emocjonalnych. Należy także starać się aktywnie zwracać uwagę na przyczyny ich zmartwień i problemów.

Uczniowie z zaburzeniami koncentracji wymagają pilnego i specjalistycznego wsparcia, a także indywidualnego oraz zróżnicowanego podejścia, aby mogli w pełni skutecznie funkcjonować zarówno w środowisku szkolnym, jak i w codziennym życiu, oraz realizować swój potencjał, który w nich drzemie. Ich sytuacja wymaga szczególnej i systematycznej uwagi ze strony nauczycieli, jak również rodziców, którzy powinni aktywnie wspierać młodzież w pokonywaniu napotykaných trudności, a także w dążeniu do lepszych wyników oraz samodzielności w nauce. Wspólne wysiłki pedagogów i rodziców są wymierne dla stworzenia odpowiednich warunków do rozwoju zdolności i umiejętności młodych ludzi.

3. INTERWENCJE TERAPEUTYCZNE W LECZENIU ZABURZEŃ KONCENTRACJI U MŁODZIEŻY

Zaburzenia koncentracji u młodzieży stanowią istotne wyzwanie współczesnego świata i wymagają kompleksowego podejścia terapeutycznego. Celem tego podejścia jest skuteczne wsparcie młodych ludzi w ich codziennych zmaganiach z trudnościami w skupieniu oraz organizacji myśli, co jest podstawą w osiąganiu sukcesów szkolnych i osobistych. Wśród najważniejszych skutecznych interwencji można wymienić te, które opierają się na indywidualnie dopasowanych strategiach do indywidualnych potrzeb nastolatka. Każda z tych strategii uwzględnia różnorodne potrzeby oraz trudności, z jakimi boryka się młodzież (Evans i in., 2014). Z tego powodu istotne jest łączenie podejść behawioralnych, psychoterapeutycznych oraz farmakologicznych w celu maksymalizacji efektywności terapii i holistyczne zrozumienie problemu (Pelham i Fabiano, 2008).

Terapia behawioralna skupia się na rozwijaniu umiejętności koncentracji oraz samodyscypliny. Stosuje się w niej różnorodne techniki samoregulacji, organizację czasu, efektywne planowanie działań oraz ustalanie priorytetów (DuPaul i Stoner, 2014). Niewątpliwie ma to podstawowe znaczenie w życiu ucznia, zwłaszcza w obliczu licznych obowiązków szkolnych. Psychoterapia, z kolei, odgrywa równie ważną rolę, pomagając młodzieży w zrozumieniu oraz przetworzeniu emocji towarzyszących zaburzeniom, co może stanowić istotny krok w drodze do poprawy jakości życia. To zrozumienie i proces refleksji mogą w znacznym stopniu wspierać koncentrację, a także odkrywanie skutecznych sposobów radzenia sobie z pojawiającymi się na co dzień wyzwaniami, które stają się coraz bardziej złożone. Farmakoterapia, a w szczególności stosowanie odpowiednich leków psychostymulujących, staje się coraz częściej rozważana w przypadkach z nasilonymi objawami, zwłaszcza przy zdiagnozowanym ADHD, gdzie terapia farmakologiczna zawiera się w ramach całościowego planu wsparcia. Leki te mają na celu znaczne poprawienie zdolności do koncentracji oraz efektywności w nauce młodych ludzi, co z kolei wpływa na ich ogólny rozwój. Ważnym elementem skutecznej terapii jest również aktywne zaangażowanie rodziców oraz nauczycieli. Ich wsparcie może być kluczowe w tworzeniu strukturalnego środowiska edukacyjnego oraz oferowaniu motywacji do pokonywania trudności (Chronis-Tuscano i in., 2010). To z kolei wspiera młodzież w ich codziennych zmaganiach. Takie zaangażowanie rodziców i nauczycieli jest nieocenione w procesie wspomaganie rozwoju zdolności koncentracyjnych i umiejętności ich wykorzystania. W dzisiejszym świecie są one niezwykle istotne do osiągnięcia sukcesów zarówno w sferze edukacyjnej, jak i osobistej, kształtując przyszłość tych młodych ludzi.

4. ZASTOSOWANIE MINDFULNESS W TERAPII ZABURZEŃ KONCENTRACJI U MŁODZIEŻY

Mindfulness, czyli praktyka uważności, stanowi coraz bardziej popularne podejście w terapii zaburzeń koncentracji u młodzieży. Oparta na świadomym skupieniu się na chwili obecnej, mindfulness pozwala młodym ludziom zredukować stres i osiągnąć większą jasność umysłu (Kabat-Zinn, 2003; 2009; Wróblewska, 2025). W połączeniu z technikami relaksacyjnymi uważność pomaga w radzeniu sobie z nadmiernym napięciem emocjonalnym, co jest częstym problemem w okresie dojrzewania (Zoo-gman i in., 2015). Dzięki systematycznym ćwiczeniom uczestnicy są w stanie rozwijać umiejętności, które wspierają zdolność do lepszego skupienia i samoregulacji emocjonalnej (Meiklejohn i in., 2012). Mindfulness to praktyka skoncentrowana na świadomym doświadczaniu chwili obecnej bez osądzania. Podstawowym założeniem uważności jest nabycie możliwości obserwacji własnych myśli, emocji i doznań z ciałem, bez prób ich zmieniania. To podejście umożliwia osobom praktykującym zrozumienie i akceptację siebie oraz otaczającego świata (Kabat-Zinn, 2003). Mindfulness pomaga młodym ludziom rozwijać zdolność do skupienia uwagi na bieżących doświadczeniach, co jest kluczowe w skutecznym radzeniu sobie z wyzwaniami związanymi z dojrzewaniem i edukacją.

Praktyka mindfulness przynosi wiele korzyści dla zdrowia psychicznego młodzieży, pomagając w łagodzeniu objawów stresu, lęku oraz depresji (Biegel i in., 2009). Dzięki rozwijaniu istotnych umiejętności uważności oraz skupienia, młodzi ludzie uczą się zupełnie nowego, lepszego radzenia sobie z emocjami, co w rezultacie prowadzi do zauważalnego zwiększenia ich odporności psychicznej na różnorodne trudności. Regularne praktykowanie mindfulness przyczynia się do poprawy koncentracji i pamięci, a to z kolei wspomaga istotne procesy uczenia się oraz akceptację własnych emocjonalnych doświadczeń, które są fundamentalne w rozwoju osobistym młodych osób (Zenner i in., 2014). Badania naukowe wskazują również na wyraźnie pozytywny wpływ uważności na relacje interpersonalne, dzięki znacznemu zwiększeniu empatii oraz samoświadomości w kontaktach z rówieśnikami. Jest to niezwykle ważne w okresie dorastania, kiedy łatwo o konflikty i nieporozumienia, które mogą prowadzić do frustracji (Schonert-Reichl i Lawlor, 2010). Zatem praktykowanie mindfulness staje się głównym narzędziem w budowaniu zdrowego, emocjonalnego fundamentu młodych ludzi.

Technika uważności, poprzez skuteczne i jednocześnie pełne skupienie uwagi na chwili obecnej, umożliwia młodzieży lepsze oraz bardziej efektywne zarządzanie natłokiem myśli, a także różnorodnymi bodźcami z otoczenia. W efekcie prowadzi do znaczącej poprawy ich zdolności do koncentracji i skupienia (van de Weijer-Bergsma i in., 2014). Regularna praktyka mindfulness sprzyja również istotnej redukcji stresu i lęków, które często stanowią istotne czynniki przyczyniające się do nasilenia problemów z uwagą, z jakimi zmaga się młodzież. Dzięki technikom uważności, młodzi ludzie mają możliwość nauczenia się,

jak skutecznie skupiać się na zadaniach, unikając przy tym rozprożeń. Umiejętność ta z kolei prowadzi do uzyskania lepszych wyników akademickich oraz ogólnej poprawy samopoczucia psychicznego oraz emocjonalnego. Warto również zauważyć, że mindfulness nie tylko przyczynia się do lepszego funkcjonowania w środowisku szkolnym i przyswajania wiedzy, ale także ma pozytywny wpływ na relacje interpersonalne oraz umiejętność radzenia sobie w stresujących sytuacjach codziennego życia.

Liczne analizy wykazują, że regularny udział w programach uważności ma istotnie pozytywny wpływ na poprawę zdolności kognitywnych młodych ludzi (Felver i in., 2016). W szczególności, umiejętności koncentrowania uwagi na przygotowanych zadaniach stają się znacznie bardziej rozwinięte, a efektywne panowanie nad emocjami w trudnych sytuacjach, które mogą się pojawić w codziennym życiu, jest wyraźnie ulepszone. Metaanalizy podkreślają, że praktykowanie mindfulness sprzyja uzyskaniu znaczących i trwałych efektów w redukcji objawów związanych z zaburzeniami uwagi (Dunning i in., 2019). To zjawisko może mieć istotny i długofalowy wpływ na jakość życia młodych osób, ich samopoczucie oraz sposób, w jaki postrzegają świat i siebie samych. Doskonałym przykładem potwierdzającym te tezy jest badanie przeprowadzone przez Grossmana oraz jego współpracowników (2014). Dokumentuje ono i akcentuje wyraźną poprawę wyników testów poznawczych i emocjonalnych u uczestników, którzy regularnie praktykowali różne techniki mindfulness przez okres kilku lat, a nawet miesięcy. Zmiany te sugerują, że włączenie mindfulness do terapii może być niezwykle cenne, a zarazem pomocne wśród młodzieży, która zmaga się z różnorodnymi trudnościami w koncentracji. Dzięki tym technikom młodzi ludzie mogą odnosić wyraźne korzyści w swoim codziennym funkcjonowaniu oraz znacząco poprawić jakość swojego życia, co jest nierzadko celem wielu programów terapeutycznych, które starają się wspierać młodzież w trudnych momentach i w dążeniu do lepszego jutra. Praktyka mindfulness nie tylko wzmacnia ich zdolności do skupienia, ale również rozwija umiejętności niezbędne do radzenia sobie z wyzwaniami, które nieuchronnie pojawiają się w codziennej rzeczywistości.

5. IMPLEMENTACJA MINDFULNESS W SZKOŁACH I INSTYTUCJACH EDUKACYJNYCH

Techniki mindfulness w praktyce są różnorodne i dostosowane do potrzeb młodzieży borykającej się z zaburzeniami koncentracji. Ich zastosowanie obejmuje zarówno formalne, jak i nieformalne metody praktyki. Formalne techniki, takie jak medytacja czy oddech uważności, opierają się na systematycznym podejściu i regularnych ćwiczeniach (Zenner i in., 2014). Natomiast nieformalne praktyki mindfulness można integrować z codziennym życiem, ogarniając uważnością wykonywanie rutynowych czynności (Meiklejohn i in., 2012). Takie podejście pomaga młodzieży rozwijać umiejętność koncentracji poprzez świadome kierowanie uwagi na aktualnie wykonywaną czynność, a nie zewnętrzne bodźce rozpraszające.

Oddechowe techniki mindfulness stanowią fundamentalny element praktyki uważności, szczególnie skutecznie wspierając młodzież w przełamywaniu zaburzeń koncentracji. Ćwiczenia oddechowe, takie jak skupienie na wdechu i wydechu czy liczenie oddechów, pomagają w zakotwiczeniu uwagi tu i teraz, co z kolei redukuje wpływ rozpraszających myśli i emocji (van de Weijer-Bergsma i in., 2014). Poprzez regularne praktykowanie technik oddechowych, młodzież rozwija zdolność do szybkiego uspokajania umysłu, co przekłada się na lepszą koncentrację w codziennym życiu i w sytuacjach wymagających skupienia, takich jak nauka czy egzaminy. Z kolei bodźcowanie zmysłowe i medytacje uważności to techniki mindfulness, które pomagają młodzieży w rozwijaniu głębokiej świadomości chwili obecnej poprzez świadome wykorzystywanie zmysłów. Praktyki, takie jak skanowanie ciała czy medytacja uważnego słuchania polegają na celowym kierowaniu uwagi na doznania dotykowe, dźwiękowe lub wzrokowe (Felver i in., 2016). Pomagają one młodym ludziom odkrywać subtelne doświadczenia zmysłowe i rozwijać zdolność do przekierowywania uwagi z niechcianych bodźców na aktualnie wybraną formę medytacji. Ewidentnie prowadzi to do wzmocnienia zdolności koncentracyjnych i emocjonalnej równowagi.

W praktyce oznacza to uwzględnienie w szkole zajęć z uważności w tygodniowym planie lekcji, np. jako 10–15-minutowe sesje przed lekcjami lub jako element godziny wychowawczej, adaptację istniejących i skutecznych programów (np. Inner Explorer), a także zapewnienie odpowiedniej infrastruktury. Mogą to być tzw. przestrzenie ciszy i skupienia (np. dodatkowej sali „strefy uważności”). Implementacja mindfulness w szkołach i instytucjach edukacyjnych jest procesem, który wymaga zrozumienia unikalnych potrzeb młodzieży oraz specyfiki każdego środowiska edukacyjnego (Christie, 2012). Główne elementy skutecznego wprowadzenia tych praktyk to zapewnienie odpowiedniego szkolenia kadry pedagogicznej, stworzenie struktury organizacyjnej wspierającej regularne sesje mindfulness oraz integracja tych praktyk z istniejącymi programami nauczania (Schonert-Reichl i Lawlor, 2010; Zenner i in., 2014). Ponadto uwzględnianie feedbacku od uczniów i nauczycieli pozwala na adaptację metod do rzeczywistych wymagań i celów edukacyjnych uczniów, w ramach których proste ćwiczenia oddechowe, skanowanie ciała czy uważne słuchanie mogą być dostosowane do różnych etapów edukacyjnych.

Promowanie świadomości korzyści płynących z mindfulness, takich jak poprawa samopoczucia psychicznego i zwiększenie umiejętności koncentracji, może również zwiększyć zaangażowanie uczniów i rodziców w proces nauczania. W ramach programów i inicjatyw wprowadzania mindfulness do edukacji szczególną uwagę zwraca się na rozwój kursów uważności, które można włączyć do planów lekcji. Przykłady takich inicjatyw obejmują cykliczne warsztaty prowadzone przez ekspertów, implementację narzędzi cyfrowych, takich jak aplikacje mobilne dedykowane młodzieży, oraz tworzenie klubów uważności, które promują regularną praktykę. Programy te często wykorzystują doniesienia naukowe potwierdzające skuteczność mindfulness,

co wzmacnia ich wiarygodność i zaufanie. Współpraca między nauczycielami, psychologami szkolnymi oraz rodzicami zapewnia holistyczne podejście do wdrażania tych technik. Przykładowo psycholog szkolny i terapeuta mogą integrować techniki mindfulness z terapią poznawczo-behawioralną w celu pogłębienia efektów terapeutycznych u uczniów z zaburzeniami uwagi (Barkley, 2015).

Wsparcie i szkolenia dla nauczycieli i opiekunów są pierwszorzędne dla skutecznego wdrożenia technik mindfulness w środowisku edukacyjnym. Szkolenia te powinny koncentrować się na dostarczaniu nie tylko teoretycznych założeń mindfulness, ale również praktycznych umiejętności, które nauczyciele mogą stosować w codziennej pracy z uczniami (van de Weijer-Bergsma i in., 2014). Istotne jest, aby programy szkoleniowe obejmowały moduły związane z rozpoznawaniem objawów zaburzeń koncentracji oraz strategię zarządzania nimi za pomocą mindfulness. Wiedza i kompetencje zdobyte podczas szkoleń pozwalają nauczycielom na zwiększenie skuteczności interwencji edukacyjnych i tworzenie wspólnej przestrzeni do praktykowania uważności, co w długofalowej perspektywie przyczynia się do poprawy koncentracji i dobrostanu młodzieży.

Nauczyciele poprzez regularne integrowanie technik mindfulness z programem nauczania, mogą efektywnie wspierać rozwój umiejętności koncentracji, redukcję stresu i ogólny rozwój psychospołeczny młodzieży (Schonert-Reichl i Lawlor, 2010). Ważne jest, aby nauczyciele tworzyli sprzyjające środowisko do praktyki uważności, które będzie wolne od oceniania i presji, pozwalając uczniom na odkrycie korzyści płynących z mindfulness we własnym tempie. Ponadto nauczyciele mogą pełnić funkcję mediatorów i inicjatorów dialogu na temat mindfulness między szkołą a rodzinami uczniów, co umożliwia spójne wsparcie młodzieży zarówno w środowisku edukacyjnym, jak i domowym. Skuteczne promowanie mindfulness przez nauczycieli wymaga jednak odpowiedniego wsparcia i zasobów. Niewątpliwie szkolenia z zakresu uważności stanowią nieodzowny element ich profesjonalnego rozwoju.

Mindfulness w praktyce szkolnej wymaga szczególnego uwzględnienia kwestii etycznych i bezpieczeństwa, zwłaszcza w pracy z młodzieżą, której uważność może wpływać na procesy rozwojowe. Terapeuci i nauczyciele muszą posiadać odpowiednie kwalifikacje, aby w sposób profesjonalny i odpowiedzialny wdrażać techniki mindfulness, minimalizując ryzyko potencjalnych negatywnych skutków. Ważne jest przestrzeganie zasad dobrowolności uczestnictwa, pełnego informowania uczestników oraz utrzymania granicy prywatności i poufności. Ponadto ćwiczenia mindfulness powinny być stosowane w sposób, który szanuje indywidualne potrzeby uczniów, unikając narzucania uniwersalnych schematów. Tworzenie bezpiecznego środowiska bazującego na empatii i zrozumieniu jest kluczem do skutecznego i etycznego wprowadzenia mindfulness do edukacji młodzieży.

W nauczaniu mindfulness ważne jest uwzględnienie kwestii etycznych, które wiążą się z odpowiedzialnością nauczyciela za proces kształcenia i dobro uczestników. Nauczyciele powinni unikać sytuacji, w których mogą naruszać granice psychologiczne uczniów, a jednocześnie promować środowisko sprzyjające samopoznaniu i refleksji. Istotnym elementem etycznym jest zachowanie poufności oraz respektowanie autonomii uczestników w ich praktyce. Nauczyciele muszą także być świadomi potencjalnych różnic kulturowych, które mogą wpływać na odbiór praktyk mindfulness, a także unikać wszelkich form manipulacji oraz uzależnienia uczestników od praktyki.

Istotne dla skutecznego wprowadzenia technik mindfulness do codziennego życia młodzieży jest wsparcie rodziców w praktykowaniu ich z własnymi dziećmi. Rodzice pełnią rolę modeli zachowań, które dzieci naśladują, dlatego ich zaangażowanie może znacząco ułatwić młodym osobom integrację mindfulness w rutynę dnia codziennego. Dorośli, praktykując mindfulness wspólnie z dziećmi, mogą pomagać im w nauce uważności oraz wywoływaniu stanu spokoju i skupienia, co jest korzystne w radzeniu sobie z emocjami i poprawie koncentracji (Greenland, 2012; 2017). Aktywne uczestnictwo rodziców w praktykach mindfulness może również wzmacniać relację rodzinną i przyczyniać się do budowania zrozumienia emocjonalnych potrzeb drugiego człowieka. Dzięki temu młodzież zyskuje praktyczne narzędzia do radzenia sobie z wyzwaniami związanymi z codziennym stresem i napięciem. Rodzinna relacja w sposób oczywisty wspiera ogólny rozwój psychiczny młodzieży.

Znaczenie wsparcia rodziców w praktykowaniu mindfulness w domu jest nie do przecenienia. Domowe środowisko zapewnia bezpieczną przestrzeń, w której dzieci mogą uczyć się i rozwijać zdrowe nawyki. Rodzice, codziennie angażując się w zajęcia mindfulness, mogą skutecznie motywować dzieci do przyjmowania uważności jako stałego elementu ich życia (Snel, 2015). Ich zaangażowanie pomaga w podtrzymaniu regularności ćwiczeń, co jest kluczowe dla efektywności mindfulness. Dodatkowo wspólne praktyki mogą ułatwić dzieciom wyrażanie emocji i zrozumienie swoich reakcji. Z pewnością jest to nieocenione w radzeniu sobie z zaburzeniami koncentracji. Rodzinne środowisko wspierające mindfulness może również zmniejszyć poczucie stresu u młodzieży, promując poczucie bezpieczeństwa i akceptacji w sytuacjach wywołujących napięcie.

W dobie cyfryzacji dostęp do narzędzi wspierających praktykę mindfulness stał się niezwykle prosty dzięki różnorodnym zasobom dostępnym online. Aplikacje i platformy internetowe proponują szeroki wachlarz programów i kursów, które umożliwiają indywidualną pracę nad poprawą koncentracji i redukcją stresu. Wirtualne warsztaty mindfulness pozwalają na dostosowanie intensywności i tempa praktyki do osobistych potrzeb użytkownika, a także oferują możliwość uczestnictwa w sesjach na żywo z instruktorami. Co więcej, takie aplikacje często mają wbudowane funkcje śledzenia postępów i przypomnienia, co pomaga użytkownikom utrzymać regularność w praktyce. Dzięki temu nawet osoby prowadzące intensywny tryb życia mogą znaleźć czas na codzienne ćwiczenia, które przyczyniają się do poprawy jakości życia. W najnowszych badaniach nad zastosowaniem mindfulness u młodzieży wyraźnie widoczny jest zwrot ku zintegrowaniu technologii jako narzędzia wspomagającego praktyki uważności. Aplikacje i platformy cyfrowe zyskują na popularności jako dostępne i elastyczne formy wsparcia. Ważne jest zrozumienie, jak te nowoczesne możliwości mogą zostać zaadaptowane do potrzeb poszczególnych grup demograficznych, wspierając zarówno ich zdrowie psychiczne, jak i ogólną jakość życia.

6. WNIOSKI

W obliczu różnorodnych metod terapeutycznych dostępnych dla młodzieży borykającej się z problemami koncentracji, mindfulness wyróżnia się jako praktyka skoncentrowana na obecności i samoregulacji emocjonalnej. Jej celem jest promowanie świadomej obecności oraz redukcja stresu bez bezpośredniej interwencji w procesy myślowe. Jest to podejście komplementarne, które wspiera inne terapie poprzez naukę samokontroli i redukcji lęku. Ponadto mindfulness, jako metoda oparta na samopoznaniu, nie wymaga od użytkowników głębokiej analizy psychologicznej, stąd jego popularność jako narzędzia wspomagającego w edukacji oraz terapii behawioralnej. Może stanowić ona istotny element uzupełniający kompleksowe leczenie.

Włączanie technik mindfulness do praktyki edukacyjnej niesie ze sobą szereg korzyści, ale wiąże się także z pewnymi wyzwaniem i ograniczeniami. Z perspektywy korzyści, techniki uważności skutecznie wspierają młodzież w poprawie koncentracji, rozwijaniu umiejętności samoregulacji emocjonalnej oraz redukowaniu stresu i napięcia emocjonalnego (Biegel i in., 2009; Zenner i in., 2014). Praktyki takie jak świadome oddychanie, skanowanie ciała czy medytacja uważnego słuchania wzmacniają zdolność skupienia uwagi oraz sprzyjają rozwojowi empatii i kompetencji społecznych (Schonert-Reichl i Lawlor, 2010). Dzięki swojej elastyczności, mindfulness może być wdrażane w różnych formach – zarówno jako formalne ćwiczenia, jak i nieformalne praktyki codzienne, co pozwala dostosować je do warunków szkolnych i indywidualnych potrzeb uczniów (Meiklejohn i in., 2012).

Jednakże wdrażanie uważności w edukacji napotyka także istotne ograniczenia. Główne z nich to niewystarczające przygotowanie nauczycieli oraz brak systemowego wsparcia organizacyjnego i czasowego w szkołach (van de Weijer-Bergsma i in., 2014). Ryzykiem jest także instrumentalna implementacja technik, bez głębszego rozumienia ich celu i założeń, co może obniżać ich skuteczność. Wprowadzenie technik uważności do szkół często wiąże się z ryzykiem ich uproszczenia i powierzchownego stosowania, redukującego wielowymiarową praktykę do kilku standardowych ćwiczeń, pozbawionych kontekstu psychologicznego czy filozoficznego. Pojawia się także krytyka psychologicznego uogólnienia medytacji, czyli przekonania, że mindfulness jest uniwersalnym rozwiązaniem na wszelkie trudności emocjonalne i poznawcze młodzieży. Takie podejście ignoruje indywidualne różnice rozwojowe, temperament, kontekst kulturowy i osobiste doświadczenia uczniów (Van Dam i in., 2017). W efekcie może prowadzić do przeciążenia wewnętrznego lub nawet zaostrzenia objawów u osób z niewłaściwie rozpoznanymi trudnościami psychicznymi (np. traumą, depresją). Co więcej, w niektórych przypadkach narzucanie praktyki uważności uczniom bez ich zgody i zrozumienia może być postrzegane jako forma przymusu psychologicznego, co podważa etyczny fundament edukacji (Monteiro, Musten i Compson, 2015).

Dodatkowo skuteczność uważności opiera się na długofalowej i systematycznej praktyce, co bywa trudne do utrzymania w kontekście szkolnym. Istotne są również kwestie etyczne – mindfulness powinno być wprowadzane z uwzględnieniem różnic kulturowych, religijnych oraz indywidualnych granic psychicznych uczniów (Christie, 2012). Pomimo tych ograniczeń, dobrze zaplanowana i wspierana implementacja mindfulness może przyczynić się do poprawy jakości edukacji, dobrostanu psychicznego uczniów oraz tworzenia bardziej wspierającego i świadomego środowiska szkolnego.

BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association (2024). *Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych DSM-5-TR*. red. wydania polskiego P. Gałęcki. Wydawnictwo Edra Ubran & Partner.
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.
- Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L., Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 5, 855–866.
- Christie, E. (2012). *Medytacja chrześcijańska w szkołach. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców*. Przeł. H. Mijas, P. Żak. Wydawnictwo Jedność.
- Chronis-Tuscano, A., O'Brien, K., Johnston, C. A., Jones, H. A., Clarke, T. L., Raggi, V. L. (2011). The relation between maternal ADHD symptoms & improvement in child behavior following brief behavioral parent training is mediated by change in negative parenting. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 7, 1047–1057.
- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., Dalgleish, T. (2019). Research review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents – a meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 3, 244–258.
- DuPaul, G. J., Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (3rd ed.). Guilford Press.

- Evans, S. W., Owens, J. S., Bunford, N. (2014). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 4, 527–551.
- Faraone, S. V., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., Biederman, J., Bellgrove, M. A., Rohde, L. A. i in. (2021). The world federation of ADHD international consensus statement: 208 evidence-based conclusions about the disorder. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 128, 789–818.
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., Singh, N. N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, 7, 34–45.
- Greenland, S. K. (2012). *Dziecko wolne od stresu. Jak prostymi metodami mindfulness zwiększyć szansę twojego dziecka na szczęście*. Przeł. E. Smoleńska, O. Waśkiewicz. Wydawnictwo Czarna Owca.
- Greenland, S. K. (2017). *Zabawa w uważność. Mindfulness i medytacja dla dzieci, młodzieży i rodzin*. Przeł. J. Bokłazec. Wydawnictwo Galaktyka.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 1, 35–43.
- Heszen I. (2013). *Psychologia stresu. Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hinshaw, S.P., Blachman, D.R. (2005). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in girls. W: Bell, D.J., Foster, S.L., Mash, E.J. (red.), *Handbook of behavioral and emotional problems in girls*. Springer.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 144–156.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Życie piękna katastrofa – mądrością ciała i umysłu możesz pokonać stres, choroby i ból*. Przeł. D. Ćwiklak. Wydawnictwo Czarna Owca. Instytut Psychoimmunologii.
- Klingberg, T. (2009). *The overflowing brain: Information overload and the limits of working memory*. Oxford University Press.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L. i in. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3, 291–307.
- Monteiro, L. M., Musten, R. F., Compson, J. (2015). Traditional and contemporary mindfulness: Finding the middle path in the tangle of concerns. *Mindfulness*, 6(1), 1–13.
- Pelham, W. E., Fabiano, G. A. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1, 184–214.
- Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry*, 6, 942–948.
- Radesky, J. S., Schumacher, J., Zuckerman, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: The good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, 1, 1–3.
- Schonert-Reichl, K. A., Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1, 137–151.
- Snel, E. (2015). *Uważność i spokój żabki. Ćwiczenia uważności dla dzieci i ich rodziców*. Przeł. M. Falkiewicz. Wydawnictwo CoJaNaTo.
- Szada-Borzyszkowska, J. (2010). Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców. W: E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka – mity i fakty* (s. 620–631). Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Twenge, J. M., Campbell, W. K. (2023). *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości – i co to oznacza dla nas wszystkich*. Przeł. O. Dziedzic. Wydawnictwo Smak Słowa.

- Van Dam, N. T., van Vugt, M. K., Vago, D. R., Schmalzl, L., Saron, C. D., Olendzki, A., Meyer, D. E. (2017). Mind the hype: A critical evaluation and prescriptive agenda for research on mindfulness and meditation. *Perspectives on Psychological Science*, 13(1), 36–61.
- van de Weijer-Bergsma, E., Langenberg, G., Brandsma, R., Oort, F. J., Bogels, S. M. (2014). The effectiveness of a school-based mindfulness training as a program to prevent stress in elementary students. *Mindfulness*, 5, 238–248.
- Willcutt, E. G. (2012). The prevalence of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Neurotherapeutics*, 3, 490–499.
- Wróblewska, U. (2025). Mindfulness, czyli jak z uważnością dbać o ciało i umysł. W: M. Niesiobędzka, M. Kolemba (red.), *Umysł i ciało – ukryte zasoby*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools – a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603 (1–20).
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6, 290–302.

Media ekranowe w komunikacji społecznej. Procesy odbioru i oceny realizmu przekazów obrazowych

Dorota Kubicka / Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

e-mail: dorota.kubicka@upjp2.edu.pl

ORCID: 0000-0001-8736-5800

Streszczenie

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na znaczenie psychologicznych uwarunkowań odbioru i interpretacji treści przedstawianych na ekranach różnych interfejsów. Dla pobudzenia refleksji nad tymi procesami przywołano znany w medioznawstwie schemat obejmujący cały złożony system zależności i pośrednictwa pomiędzy mediami a umysłami użytkowników. Model ten wyraźnie wskazuje, że każda medialna treść jest wypadkową wielu wyborów autora, twórcy, internauty dotyczących tego, co przekazać odbiorcy/odbiorcom, jak ich skłonić do zwrócenia uwagi na komunikat i przekonać do akceptowania przedstawianych treści. Po drugie, omówiono niektóre psychologiczne ograniczenia w odbiorze i rozumieniu przekazów obrazowych związane ze specyfiką tego dominującego obecnie kodu medialnego. Po trzecie, wskazano na złożone problemy związane z badaniem oceny realizmu przekazów obrazowych w mediach tradycyjnych oraz w internecie. Rozważania zakończono kilkoma uwagami odnośnie edukacyjnych implikacji wiedzy na ten temat.

Słowa kluczowe: **Media ekranowe, percepcja treści obrazowych, ocena realizmu.**

Screen media in social communication. Processes of reception and evaluation of realism of pictorial messages

Abstract

The purpose of the article is to draw attention to the importance of the psychological conditions of reception and interpretation of the content on the screens of various interfaces. To stimulate reflection on these processes, a scheme well-known in media studies is invoked, covering the whole complex system of dependencies and mediation between media and the minds of users. This model clearly indicates that any media content is the result of a number of choices made by the author, creator, Internet user regarding what to convey to the audience/viewers, how to get them to pay attention to the message and convince them to accept the content presented. Secondly, some of the psychological limitations in the reception and understanding of pictorial messages, related to the specifics of this currently dominant media code, are discussed. Thirdly, the complex problems involved in studying the evaluation of the realism of pictorial messages in traditional media and on the Internet were pointed out. The discussion is concluded with some remarks on the educational implications of knowledge on this subject.

Keywords: **Screen media, perception of pictorial content, evaluation of realism.**

1. ROLA MEDIÓW W KSZTAŁTOWANIU REPREZENTACJI ŚWIATA W UMYŚŁACH UŻYTKOWNIKÓW

Potoczne obserwacje potwierdzają znaną psychologiczną prawdę, że ludzie „noszą w swoich głowach” rozmaite obrazy otaczającego świata i działają stosownie do nich. I jest to zjawisko tak oczywiste, że rzadko zdajemy sobie z tego sprawę i pytamy o jego przyczyny, choć te leżą w zasięgu potocznej i naukowej refleksji. W dzieciństwie i młodości wiedza o świecie pochodzi głównie ze środowiska domowego i z instytucji edukacyjnych. Obecnie znaczną jej część młodzi i dorośli czerpią zwłaszcza z internetu¹. Pod tym względem media zawsze były i są nadal bezprecedensowym, niezwykłym i wyjątkowym nauczycielem i wychowawcą, na przykład dostarczając wiedzy o wydarzeniach, opiniach, zjawiskach i procesach dziejących się w kraju i za granicą, które mają znaczenie dla danego społeczeństwa (np. McCombs i Reynolds, 2002; Chesebro, 2009; Batorowska i in. 2019; Couldry i Hepp, 2020). Starannie wybrane przez nadawców tzw. publiczne narracje (Green i in., 2002) tworzą w umysłach użytkowników obraz świata z jego zagrożeniami i możliwościami, skupiają uwagę na rzeczach ważnych lub nadają status ważności rzeczom mało ważnym (Łódzki, 2017; Gierula, 2017).

Media są też niewyczerpanym źródłem modeli zachowań i wzorów osobowych. To właśnie media podsuwają użytkownikom wybrane wartościujące interpretacje obrazu świata, które sugerują, co jest dobre, a co złe, jak należy, a jak nie należy myśleć o rzeczywistości, jak się zachowywać (np. Lewicka, 2021; Tyc, 2018). W ten sposób kształtują osobowość dzieci i młodzieży, a u dorosłych wymuszają ustawiczną re-adaptację do zmieniających się warunków życia oraz wartości i wzorów kultury. Media są też gigantycznym dostarczycielem nieprzebranych treści rozrywkowych, najłatwiejszym i najbardziej dostępnym źródłem ekscytacji, relaksu, pobudzenia intelektu, wyobraźni i emocji, stanowiąc wielki wspólny plac zabaw. W każdym społeczeństwie media pełnią również funkcje decydenta i koordynatora życia społecznego, bez którego niemożliwe jest istnienie wspólnoty.

Wobec dynamicznego rozwoju nowych, a także tzw. nowych nowych mediów² ciągle powraca pytanie, co z tych treści i w jaki sposób – mówiąc obrazowo – „przedostaje się do umysłów użytkowników i tam pozostaje” kształtując ich wyobrażenia na temat otaczającej rzeczywistości i działania w niej. Wiele uwagi poświęcono dotąd zjawisku uległości użytkowników wobec treści rozpowszechnianych przez media, np. podatności na reklamę, propagandę, manipulację, dezinformację (Winterhoff-Spurk, 2007; Volkoff, 2022), co nasuwa wniosek, że ludzie nie znają kodów ani reguł działania mediów i dlatego zachowują się jak „medialni analfabeci”. Co więcej, oprócz języka werbalnego co najmniej od półwiecza w mediach funkcjonuje, a obecnie dominuje nad językiem werbalnym, język audiowizualny³. Ten specyficzny język obrazowo-dźwiękowo-słowny pojawił się w kulturze wraz z kinem i telewizją, a dziś jest głównym twórczym przekazów internetowych, które na szeroką skalę wykorzystują jego możliwości (np. Stachura, 2014; Tereszkiewicz, 2022)⁴. Aby jednak zrozumieć, jak język audiowizualny funkcjonuje we współczesnej komunikacji medialnej, warto rozważyć dwie ogólne sprawy: 1. Jakie jest znaczenie pośrednictwa mediów ekranowych we współczesnej komunikacji społecznej, rozumianej jako nieustanna wymiana komunikatów i ról między nadawcami a odbiorcami? 2. Jaka jest rola obrazowania we współczesnej komunikacji społecznej?

2. ZNACZENIE POŚREDNICTWA MEDIÓW W KOMUNIKACJI SPOŁECZNEJ

Jednym z problemów mało rozpoznawalnych i docenianych przez użytkowników (choć nie przez badaczy mediów) jest rola mediów jako pośrednika pomiędzy nadawcami a odbiorcami przekazów. Treści tworzone i rozpowszechniane przez media zawsze odnoszą się do wydarzeń, osób, grup, instytucji, poglądów, sytuacji, które poznaje się „z drugiej ręki” za pośrednictwem zawodowych komunikatorów, przywódców opinii, znajomych itp., a nie poprzez osobiste ich doświadczanie, co rodzi określone konsekwencje. Treści te zawsze są przedstawiane wybiórczo, zgodnie z tym co ich autor zechciał przekazać odbiorcy/odbiorcom. W systemie komunikacji społecznej media-przekazniki są tylko, a może aż (zob. McLuhan, 2002) jednym z wielu elementów składowych, pośrednicząc w łańcuchu przekazów krążących nieustannie pomiędzy użytkownikami, w przestrzeni internetu zamieniającymi się rolami (grup) nadawców i (grup) odbiorców.

¹ W wyniku gwałtownej ekspansji platform społecznościowych od niedawna internet stopniowo zastępuje tradycyjne sieci telewizyjne, stając się „pryzmatem”, przez który odbiera się i interpretuje większość wiadomości ze świata (Fisher, 2023).

² P. Levinson (2010), *Nowe nowe media*. Tłum. M. Zawadzka. Wydawnictwo WAM.

³ Wprawdzie w medioznawstwie terminy „język” i „kod” nie są synonimami, ale w kontekście treści niniejszego artykułu „język audiowizualny” i „kod obrazowy” można uznać za równoznaczne, przy czym obrazowanie obejmuje posługiwanie się zarówno obrazami wizualnymi, jak i audialnymi.

⁴ Najbardziej ulubioną czynnością młodych internautów jest surfowanie po sieci i oglądanie krótkich filmików – virali (Kubicka, w przygotowaniu). Platformy „obrazkowe” znajdują się na szczycie popularności (zob. raport Digital 2024).

W najbardziej uniwersalnym ujęciu każdy pojedynczy akt komunikacji składa się z kilku elementów. Przede wszystkim osoby, które się komunikują, czyli nadawca, źródło (1) i odbiorca, adresat (2) nawiązują ze sobą kontakt (3), jakąś więź społeczną, czasem społeczną tylko z pozoru⁵. Inicjator takiego kontaktu rozpoczyna go dla jakiegoś celu, dla wywołania u tych, do których go kieruje określonych reakcji emocjonalnych, poznawczych czy zachowań. Jednak dopiero nawiązanie poznawczego czy emocjonalnego kontaktu z adresatem/adresatami umożliwia uczestnikom wspólne skierowanie uwagi, myśli, emocji na jakiś obszar świata znajdujący się na ogół poza sytuacją komunikacyjną, na temat istniejący przeważnie tylko w umysłach obu stron, zwany w medioznawstwie odniesieniem (4). Do tego fragmentu świata odnosi się bowiem konkretny przekaz, wiadomość, komunikat (5), w tradycyjnych mediach przedstawiany w formie języka pisanego (prasa) czy mówionego (radio)⁶, w mediach ekranowych natomiast głównie w postaci ruchomych obrazów i dźwięków⁷. Poprzez techniczne środki nadawcze (6) przekaz jest następnie dystrybuowany w przestrzeni medialnej nieograniczonej ani przestrzenią, ani czasem. Przy użyciu technicznych urządzeń odbiorczych dociera do zmysłów, a następnie do umysłów adresatów, którzy na różne sposoby odczytują jego znaczenie, następnie odtwarzają i używają tych treści w różnych sytuacjach komunikacyjnych, na nowo wprowadzając je w przestrzeń społeczną (Kubicka, 2007; Hesmondhalgh i Lotz, 2020).

Patrząc na cały ten złożony system zależności i pośrednictwa w „przenoszeniu” treści dotyczących świata do umysłów użytkowników trudno oczekiwać w mediach prawdy o rzeczywistości. Każda medialna treść jest bowiem wypadkową wielu wyborów źródła dotyczących tego, co z setek codziennych zdarzeń wybrać do przedstawienia użytkownikom, jak ich skłonić do zwrócenia uwagi na komunikat i przekonać do akceptowania przedstawianych treści. Użytkownicy, którzy nagłaśniają je w sieci także dokonują podobnych wyborów co, do kogo i po co przekazać przez internet. Wydaje się, jak twierdzi Piotr Francuz, wybitny znawca problematyki odbioru komunikatów medialnych, że w centrum tej „układanki” paradoksalnie znajduje się jednak użytkownik, „W akcie komunikowania sensownie obecny jest tylko jeden element, a mianowicie odbiorca (...) Ten, którego nazywamy nadawcą, z jego intencjami zakomunikowania nam czegoś, a także to, co nazywamy przekazem z jego formą, kanałem i szumem, z punktu widzenia umysłu odbiorcy są zaledwie sensorycznymi prowokacjami. Każdorazowo otrzymują one specyficzne znaczenie przypisane im w kontekście osobistej historii życia odbiorcy (podkreślenie moje D.K.)” (Francuz, 2007, s.6). Dlatego uwagę psychologów mediów przykuwa właśnie pytanie o to, co się dzieje, kiedy umysł spotyka się z przekazem medialnym.

3. MEDIA EKRANOWE W KOMUNIKACJI SPOŁECZNEJ

Obecnie powszechnie oczekuje się wyjątkowych korzyści z posługiwania się cyfrowymi narzędziami we wszystkich obszarach ludzkiego życia (np. Tapscott, 2010), choć zauważalne są także bardziej wstręmięzliwe stanowiska w tej sprawie (np. DeStefano i LeFevre, 2007; Carr, 2013; Śliwerski, 2016; Klichowski i Patricio, 2017). W cyfrowym świecie szczególne znaczenie zyskał język audiowizualny, czy szerzej multimedialny (Manovich, 2012). Dla zrozumienia roli obrazowania we współczesnej komunikacji społecznej warto dobrze przyjrzeć się specyfice tego języka. Jego tworzywem są ruchome zmieniające się obrazy i rozmaite dźwięki (natury, techniki, muzyka, komentarze, monologi, dialogi), a także napisy. Obrazowanie jest tu wykorzystywane dla unaocznienia, uobecnienia przekazywanych treści i przedstawienia dynamiki realistycznych wydarzeń (np. wiadomości, dokument, koncert, show, mecz) lub zdarzeń fikcyjnych (film fabularny, animowany). Obrazy medialne łudząco przypominają rzeczywiste obiekty i sytuacje, ponieważ odwołują się do mocno utrwalonego ludzkiego doświadczenia, że to, co widzimy, rzeczywiście istnieje (widzę, słyszę = jest). Unaocnienie jakiejś sytuacji wzmacnia poczucie uczestniczenia w niej, dostarcza doświadczenia typu „jakbym tam był”, „to musi być prawda”. Obrazy mocno „wciskają się” do umysłu, poruszają emocjonalnie, zbliżają do siebie nadawcę i odbiorcę, przekonują o wiarygodności przekazu, stwarzają wrażenie, że są czymś do oglądania, a nie komunikatem, który wymaga rozszyfrowania, interpretacji i właściwego odczytania w kontekście całego aktu komunikacyjnego z uwzględnieniem języka i gatunkowej specyfiki przekazu.

Język audiowizualny, jak każdy system językowy, składa się ze znaków oraz reguł ich organizacji w systemy znaczące. Znaki to elementy statycznych czy dynamicznych obrazów i dźwięków, np. całe obiekty i detale, wielkość, tło, plany, kreska, kolory, światło, faktura, zbliżenia, ruch, ostrość, natężenie, deformacje itp. Każdy pojedynczy element może kodować cały kompleks znaczeń, np. ruch wprowadza dramaturgię, napięcie; kolor, światło kieruje uwagę na to, co istotne; zbliżenie czy głośność intensyfikuje emocje itp. Reguły organizacji takich znaków w systemy znaczące obejmują ich kompozycję w przestrzeni

⁵ W mediach ekranowych często sam kontakt zastępuje pełny akt komunikacji, co określa się jako tzw. pusta komunikacja (Ogonowska 2016).

⁶ W tradycyjnych mediach konstruowany w dodatku z uwzględnieniem reguł gatunkowych i formatów obowiązujących w dziennikarstwie i w danej kulturze. Obecnie zwraca się uwagę na pomieszanie tradycyjnych gatunków dziennikarskich i powstawanie nowych (Manovich, 2012; Woźniak, 2010).

⁷ Ten nowy język ewoluuje do tego stopnia, że tradycyjne w procesie komunikowania się wymienianie się znaczeniami często zostaje zastąpione współuczestniczeniem w wydarzeniach wykonywanych wspólnie na ekranach smartfonów, jak w przypadku TikToka (Jucha, 2024).

(np. symetria, złożoność, estetyka, proporcje, perspektywa) oraz kompozycję w czasie, czyli montaż obrazów i dźwięków, np. cięcia, przenikania, pauzy, wstawki, przeskoki, powtórzenia, kontrasty, różnego typu relacje między ścieżkami obrazową i dźwiękową (np. Popławski i Francuz, 2004).

Z powodu tych złożoności przekazy obrazowane są jeszcze bardziej niejednoznaczne niż werbalne. Często sam sposób przekazu ma większe znaczenie niż odniesienie treści do rzeczywistości pozamedialnej. Decyzje podejmowane w trakcie oglądania przydużej zazwyczaj szybkości nadawania (np. 20-45 sek. na jeden temat), wielu szczegółach i punktowemu, niepełnemu, wybiórczemu przedstawianiu spraw są niezwykle utrudnione. Użytkownik musi bardzo szybko decydować, o co chodzi w przekazie, co jest faktem, a co opinią, co jest ważne, co jest prawdą, co jest realne itp. I choć ludzie powszechnie i z wielkim upodobaniem korzystają z przekazów audiowizualnych (Kisielewski, 2021), to badania wskazują, że czerpią z nich bardzo niewiele informacji, choć są przekonani, że jest inaczej (por. Francuz, 2005).

4. JAK UŻYTKOWNIK POSTĘPUJE Z INFORMACJAMI WYCZYTANYMI Z EKRANU?

Psychologowie od dawna poszukują przyczyn trudności w prawidłowym i trafnym odczytywaniu komunikatów obrazowych w specyfice, a raczej w ograniczeniach działania systemu poznawczego, czyli procesów uwagowych, pamięciowych i myślowych (Chandler i Sweller, 1991; Lang, 2000; Schacter, 2022). Odwołując się do współczesnej wiedzy o tym, jak funkcjonuje ten system, zakłada się, że jest on nastawiony na przetwarzanie informacji w znaczeniu rozpoznania elementów, wyodrębniania elementów ważnych, porządkowania związków czasowych, przyczynowych, wyjaśnianie powiązań, wnioskowania o treściach nieobecnych.

Według Annie Lang system poznawczy człowieka wykonuje równocześnie kilka różnych operacji na bodźcach oraz ich mentalnych reprezentacjach. Ale jego możliwości w zakresie przetwarzania informacji są ograniczone ilością posiadanych zasobów mentalnych oraz procedurami ich rozdzielania na różne operacje umysłowe. Dlatego system „przyznaje” je jednym procesom za cenę obniżenia sprawności innych. W efekcie umysłowa reprezentacja informacji zawartych w przekazie audiowizualnym obejmuje jedynie wycinek tego, co było w przekazie wraz z danymi dotyczącymi kontekstu odbioru oraz celów i wiedzy odbiorcy.

Co więcej, rozwikłanie, rozeznanie, zorientowanie się w niuansach przekazu i jego pełne zrozumienie wymaga równoczesnej aktywności umysłowej odbywającej się na co najmniej czterech poziomach głębokości i intensywności. Poziom pierwszy to rozszyfrowanie znaczeń słów oraz trafna identyfikacja obrazów. Poziom drugi obejmuje rozumienie zdań i ujmowanie związków między tekstem komunikatu i towarzyszącymi mu obrazami. Głębsze warstwy tej aktywności dotyczą domyślania się myśli przewodniej całego komunikatu i przesłania (intencji) jego nadawcy, rozwikłania relacji przyczynowo-skutkowych, a w końcu wyprowadzenia znaczeń implicytnych, czyli wniosków wynikających z treści komunikatu do konstruowania trafnych sądów o rzeczywistości pozamedialnej.

Ludzie różnią się między sobą pod względem wielkości zasobów umysłowych, niezbędnych dla trafnego odczytywania przekazów oraz umiejętności ich rozdzielania na różne operacje, co ma istotne znaczenie zwłaszcza przy dekodowaniu nadawanych w szybkim tempie przekazów audiowizualnych. Różnice te mogą mieć charakter trwały w postaci określonych możliwości poznawczych użytkownika, ale też doraźny – w znaczeniu konkretnych celów, motywacji, zainteresowań w kontakcie z danym medium.

Dowodów na potwierdzenie psychologicznej realności opisanych wyżej mechanizmów i procesów dostarcza na przykład eksperymentalny projekt badawczy, dotyczący zakresu i głębokości rozumienia telewizyjnych programów informacyjnych przez użytkowników (Francuz, 2002). Wynika z niego, że przypominając sobie treść wiadomości telewizyjnych, widzowie popełniają wiele błędów. Jednak zarówno osoby, które dobrze sobie radzą z odbiorem treści informacyjnych, jak i te, które mało z nich rozumieją, są tak samo pewne swoich kompetencji w tym zakresie (por. efekt trzeciej osoby, Salwen i Dupagne, 2000)

5. JAK UŻYTKOWNIK ODRÓŻNIA NA EKRANIE FIKCJĘ OD RZECZYWISTOŚCI?

Skoro realne postacie i zdarzenia wydają się ludzko podobne do tych przedstawianych na ekranie, to w jaki sposób ludzie odróżniają te dwie realności? Odpowiedź na to pytanie jest niezwykle ważna, ponieważ przekazy oceniane jako realistyczne są uważane za bardziej atrakcyjne niż te uznawane za fikcyjne, są przetwarzane głębiej niż fikcyjne, wywierają silniejszy wpływ na przekonania i zachowania użytkowników niż przekazy odbierane jako fikcyjne (Kołodziejczyk, 2007). Technologie cyfrowe stworzyły możliwość manipulowania obrazem i dźwiękiem na niespotykaną dotąd skalę, co dodatkowo utrudnia użytkownikom internetu zajęcie stanowiska w sprawie oceny realizmu treści (Paris i Donovan, 2019). Mechanizm, który umożliwia dokonanie takiego rozróżnienia, określa się jako monitorowanie realności przekazu (Johnson, 2007). Złożoność tego problemu w całej pełni wskazuje koncepcja kilku odmiennych procesów zaangażowanych w rozpoznawanie realności przekazu (Shapiro i Lang, 1991; Shapiro i Chock, 2003).

Po pierwsze, ludzie sądzą, że to co oglądają lub oglądali w mediach jest w całości lub w części takie samo poza tym przekazem, a ekran traktują jako „magiczne okno” pozwalające zajrzeć do tego medialnego świata. Bardziej subtelne wnioskowanie o realizmie przekazu zakłada dostrzeganie przez użytkowników zbieżności realiów pokazanych na ekranie z własnym doświadczeniem życiowym. Ludzie dostrzegają podobieństwa między tym, co oglądają czy oglądali a tym, co jest podobne do ich mentalnego świata i dlatego traktują przekaz jako odnoszący się do rzeczywistości, a nie jako wymyślony czy nieprawdziwy. W takim przypadku nieważne są nawet prezentowane fakty, tylko ich osobista prawda światowa, dlatego bardziej realne wydaje się im to, co jest częściej pokazywane (niezależnie od trafności prezentacji) oraz to, co typowe dla wielu przykładów danej kategorii (jaki jest typowy- stereotypowy- polityk, lekarz, ksiądz itp.).

Jeszcze inny mechanizm dekonstrukcji rzeczywistości przekazu polega na uruchomieniu poczucia prawdopodobieństwa i wiarygodności prezentowanych treści. Widzowie z różnych powodów uznają, że to co oglądają/oglądali jest możliwe, prawdopodobne, wiarygodne i uznają je za realne, bo na przykład stoi za tym jakiś uznany autorytet. Istotne jest także zaangażowanie w świat obserwowany na ekranie i identyfikacja z postaciami medialnymi. Widz kieruje się doświadczanym poczuciem bliskości pomiędzy osobami i zdarzeniami przedstawionymi na ekranie a zdarzeniami ze swojej codzienności. Wskutek czego uznaje przekaz jako użyteczny do rozwiązywania osobistych problemów. W końcu ludzie kierują też uwagę na sposób przekazu i rozpoznają czy to, co oglądają/oglądali jest tak zrobione (styl, montaż), aby im przypominać, że mają do czynienia z przekazem, a nie z rzeczywistością pozamedialną lub wręcz przeciwnie – jest tak zrobione, aby ich utwierdzać i wzmacniać poczucie bezpośredniego obcowania z rzeczywistością.

Mimo, że telewizja pozostaje nadal medium bardzo wpływowym, to w ostatnich latach badacze częściej kierują uwagę na strategię, jakie dla oceny realizmu treści prezentowanych w internecie stosują użytkownicy mediów społecznościowych, które – tak jak poprzednio omówione – wykraczają poza prostą binarną klasyfikację typu rzeczywistość vs fikcja/zmyślenie. Wykazano na przykład, że dla oceny realizmu treści w mediach społecznościowych⁸ użytkownicy biorą pod uwagę co najmniej pięć różnych wymiarów oceny. Autentyczność – oznacza stopień zgodności prezentowanych treści z prawdziwymi przekonaniami i uczuciami nadawcy, w tym zwłaszcza samoujawnianie się; Fałszywość – to ogólne przekonanie, że większość treści w mediach społecznościowych to treści nierealne, zmyślane, nie warte uwagi; Naturalność – to gotowość do akceptowania wszelkich sztuczności, pozorów i symulacji w mediach społecznościowych; Rezonans – poczucie związku między treścią przekazu a własnym Ja użytkownika; Pewność – poleganie na internetowych wskaźnikach czy miarach aktywności internautów (Cho i in. 2024). Psychologiczną odrębność tych wymiarów oceny potwierdziły odmienne wzorce ich korelacji z innymi miarami użytkowania internetu.

Koncepcje oceny realizmu w tradycyjnych mediach ekranowych nie są do końca zbieżne z proponowanymi strategiami monitorowania rzeczywistości przekazów w internecie. Pojawiają się zatem próby bardziej praktycznego niż teoretycznego ujęcia problemu poprzez wskazanie dwóch typów realizmu (Christophers i in. 2023). Realizm odczuwany (felt) odnosi się do doznawania subiektywnego poczucia autentyczności, bezpośredniości przekazu i jest bardziej typowy dla emocjonujących przekazów w internecie. Realizm ocenny (evaluative) wynika natomiast z refleksyjnych procesów odnoszenia treści medialnych do własnych doświadczeń i ma charakter bardziej racjonalny i uniwersalny.

Autorzy zwracają uwagę, że jakkolwiek bardzo istotne społecznie, to jednak badania rzeczywistości przekazów ekranowych są w stadium początkowym i nadal wiemy bardzo niewiele, jak ludzie to robią, a tym bardziej jak wykorzystać tę wiedzę dla kształtowania umiejętności efektywnego i bezpiecznego korzystania z mediów ekranowych. W praktyce ludzie stosują bardzo zróżnicowane i do końca niepoznane strategię monitorowania rzeczywistości przekazu. Na ogół odróżniają wydarzenia realne i medialne, ponieważ przekaz medialny wywołuje inne (zwykle słabsze) odczuwalne reakcje uwagowe i pobudzeniowe niż doświadczenia z życia, a po drugie, biorą pod uwagę jako kontekst swoje osobiste doświadczenia, pamięć poprzednich zdarzeń danego typu, obrazy z innych podobnych relacji medialnych, informacje od znajomych itp. Ocena realizmu przekazu jest przechowywana w pamięci wraz z treścią przekazu. Jednak procesy monitorowania rzeczywistości przekazu nie weryfikują do końca wpływu doświadczeń medialnych na przekonania o rzeczywistości, ponieważ przekonania te również są „mieszanką” fikcji i rzeczywistości. Dlatego użytkownicy mediów ekranowych powszechnie mylą świat realny i medialny.

6. WNIOSKI, REKOMENDACJE, APLIKACJE

Język audiowizualny zagościł w naszej kulturze i edukacji bardzo dawno razem z pojawieniem się i rozpowszechnieniem kina oraz telewizji (np. Hopfinger, 1985, 2003). Obecnie zdominował także przekazy internetowe, do tej pory w dużej mierze oparte na słowie pisanym. Użytkownicy sieci zdecydowanie preferują bytowanie w wirtualnym świecie obrazków niż słów.

⁸ Najbardziej popularne platformy streamingowe i komunikatory (Netflix, Spotify, Facebook, Instagram, TikTok) operują głównie językiem obrazowym. Brak kompetencji młodych użytkowników w zakresie konstruowania i dekonstruowania takich komunikatów może prowadzić do wielu opisywanych w literaturze negatywnych społecznych i osobistych konsekwencji (np. Fisher, 2023)

W obszarze edukacji także pojawiają się liczne propozycje unowocześniania nauczania i wychowania poprzez powszechne wprowadzanie do dydaktyki treści i metod audiowizualnych (np. Czeka-Kotyń i Danowski, 2017; Migdałek i Folt, 2010; Tarnawczyk, 2022), a nawet całkowitego przededefiniowania edukacji pod kątem tego nowego kodu kulturowego (Kasprzak i in., 2016). O ile jednak pomysły dopełniania procesów edukacyjnych poprzez treści oparte na kodzie audiowizualnym zasługują na uwagę, o tyle nie mogą one zastąpić regularnego nauczania użytkowników mediów ekranowych zasad konstruowania i dekonstruowania przekazów tego rodzaju. Przekaz audiowizualny odwołuje się do wyobrażeń i emocji, wzbudza głębokie nieraz i trwałe przeżycia, ale wartościowym tworzywem indywidualnego doświadczenia staje się dopiero wtedy, kiedy zostanie poddany myślowej obróbce w postaci refleksji – rozmowie z samym sobą czy dyskursu – rozmowie z innymi osobami (zob. np. Brol i Skorupa, 2017; Ogonowska, 2018).

Dominacja obrazowania we wszystkich mediach⁹ sprzyja powierzchownemu konsumowaniu obrazów i dużej uległości wobec prezentowanych przez nie treści perswazyjnych. Jak wskazano, jedną z przyczyn można wiązać ze specyfiką kodu audiowizualnego, który umożliwia doskonale odwzorowywanie realnego świata i systemowo wprowadza pozory czy złudzenie rzeczywistości treści przedstawianych na ekranie, ograniczając w ten sposób poznawcze wysiłki skierowane na ich głębsze zrozumienie. Znaczna ilość szczegółów, szybkie tempo nadawania, nieliniarny układ treści, brak ciągłości, a obecnie wyrafinowane praktyki manipulowania obrazem przez AI powodują zbyt duże obciążenie dla umysłu. Subiektywna łatwość korzystania z takich przekazów nie może jednak przesłaniać prawdy o tym, że języka audiowizualnego z jego specjalnym alfabetem i składnią trzeba się uczyć podobnie, jak uczymy się czytać i pisać. Jeśli nawet przyjmujemy, że ludzie nie są ewolucyjnie przystosowani do radzenia sobie z obrazami na ekranach interfejsów, tak jak z obrazami w realnym świecie (Klichowski i Patricio, 2017), to żyjąc w środowisku przepełnionym takimi obrazami, będą musieli nauczyć się właściwie z nich korzystać w procesach społecznego komunikowania się z innymi ludźmi (Dylak, 2012; Szulich-Kałuża i Gruchola, 2020). Badania i praktyka wskazują, że z powodzeniem można się uczyć i nauczać takich umiejętności (Brol i Skorupa, 2014; Krejz i in., 2014). Wykazano także, że osoby profesjonalnie zajmujące się mediami ekranowymi, są w stanie głębiej przetwarzać treści obrazowe niż osoby bez takich doświadczeń (Andreu-Sanchez i in., 2017).

W tym miejscu trzeba zatem powtórzyć apele kierowane do oświatowych decydentów w sprawie włączenia do szkolnych programów systematycznej edukacji do korzystania z nowych mediów¹⁰. Po pierwsze, można wskazać na konieczność stosowania strategii edukacyjnych lub autoedukacyjnych, takich jak kształtowanie wiedzy o języku i warsztacie przekazów obrazowych, a także o gatunkach medialnych związanych z tym kodem. Choć zabiegi te od dawna są doceniane i promowane w rozmaitych programach medialnej edukacji (Gajda i in., 2002; Sokołowski, 2002, 2004, Ptaszek, 2019), nie mieszczą się w obowiązujących podstawach programowych.

Druga grupa strategii polega na uprzedzaniu użytkowników właściwej roli i miejsca języka audiowizualnego w pełnym akcie komunikacyjnym. Zamiast przypisywać obrazom magiczną moc przedstawiania świata takim, jaki on jest, użytkownicy powinni zdawać sobie sprawę, że są one narzędziami w rękach nadawców, autorów, twórców przekazów, z których korzystają oni w określonych celach i z myślą o wywieraniu rozmaitego rodzaju wpływów na adresatów tych komunikatów (Fiske, 2003; Naderer i in., 2021).

Trzeci zbiór strategii odnosi się do najbardziej ogólnych zasad udostępniania czy pozyskiwania wiedzy o świecie z wielu, także pozamedialnych rzetelnych źródeł oraz wypracowanie właściwych osobistych przekonań na temat wiedzy i uczenia się z internetu (Celik i in., 2021). Podstawą rozumienia przekazu audiowizualnego jest bowiem zawsze wiedza jednostki na dany temat: albo wiedza o rzeczywistości pochodząca z instytucji edukacyjnych (tu niezastąpiona jest gruntowna edukacja szkolna) albo też bogaty i różnorodny repertuar jej własnych, osobistych doświadczeń. Wiele też zależy od umiejętności odczytania wskazówek kontekstowych, a jakich pojawia się dany komunikat (Lisowska-Magdziarz, 2006).

Opisywane wyżej procesy odczytywania treści obrazowanych na ekranie nie wyczerpują możliwej puli jeszcze innych zjawisk z tego obszaru. Ale już ten pobieżny przegląd odkrytych dotąd czy rozpoznanych procesów dowodzi, z jakimi problemami interpretacyjnymi mierzą się użytkownicy mediów ekranowych, nie dostrzegając i nie doceniając zawołanego pośrednictwa kodu audiowizualnego w obcowaniu z realnym światem.

⁹ Por. tabloidyzacja prasy brukowej, która polega na coraz większym wypełnianiu szpalt gazet treściami obrazkowymi (np. Fakt).

¹⁰ Mimo ponawianych deklaracji władz oświatowych, edukacja medialna to wciąż jeszcze dziedzina mało rozpowszechniona w szkołach. Tylko pojedynczy studenci deklarują, że w trakcie ich szkolnej edukacji mieli jakiegokolwiek zajęcia z tego zakresu, nie mówiąc już o przedmiocie poświęconym tym zagadnieniom.

BIBLIOGRAFIA

- Andreu-Sanchez, C., Martin-Pascual, M., Gruart, A., Delgado-Garcia, J. (2017). Looking at reality vs watching screens. Media professionalization effects on the spontaneous eyeblink rate. *Plos One* 12, 5. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0176030>
- Batorowska, H., Klepka, R., Wasiuta, O. (red.) (2019). *Media jako instrument wpływu informacyjnego i manipulacji społeczeństwem*. Wydawnictwo LIBRON.
- Brol, M., Skorupa, A. (2014). (red.). *Psychologiczna praca z filmem*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Brol, M., Skorupa, A. (2017). Film jako narzędzie edukacji. W: W. Jakubowski (red.), *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań* (s. 173-191). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Carr, N. (2013). *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*. Tłum. K. Rojek. Wydawnictwo Helion.
- Celik, I., Muukkonen, H., Dogan, S. (2021). *A model for understanding new media literacy: Epistemological beliefs and social media use*. Library and Information Science Research.
- Chandler, P. Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8, 293-332.
- Chesebro, J. (2009). The media reality: Epistemological functions of media in cultural systems. *Critical Studies of Mass Communication*, 1, 2, 111-130. <https://doi.org/10.1080/15295038409360024>
- Christophers, L., Lee, Ch., Rooney, B. (2023). Exploring subjective realism: Do evaluative realism and felt realism respond differently to different cues. *International Journal of Human-Computer Studies*, 175, 103027. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2023.103027>
- Cho, H., Li, W., Lopez, R. (2024). A multidimensional approach for evaluating reality in social media: mixed method study. *Journal of Medical Internet Research*, 26, e52058. <https://doi.org/10.2196/52058>
- Couldry, N., Hepp, A. (2020). Media and the social construction of reality. W: N. Couldry, A. Hepp (red.), *The mediated construction of reality: society, culture, mediatization* (s. 27-39). Polity Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197510636.013.2>
- Czekaj-Kotynia K., Danowski, B. (2017). *Minecraft. Kreatywna nauka i zabawa*. Wydawnictwo Helion.
- Czopek, M., Chomont-Parzyńska, D., Czerwińska, D., Kołodziej, M., Kudzia, R., Morawska, B., Ostrowska, A., Szymkowiak, A. (2016). Rola mediów w kreowaniu wizerunku. *Zeszyty Naukowe Uczelni Jana Wyżykowskiego. Studia z Nauk Społecznych*, 9, 79-94.
- De Stefano, D., LeFevre J. (2007). Cognitive Load in Hypertext Reading. A Review. *Computers in Human Behavior*, 23, 1661-1641. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.08.012>
- Dylak, S. (2012). Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka. W: W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media. Edukacja. Kultura* (s. 119-132). Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych.
- Fisher, M. (2023). *W trybach chaosu*. Tłum. M. Borowski. Wydawnictwo Otwarte.
- Fiske, J. (2004). *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*. Tłum. A. Gierczak. Wydawnictwo Astrum.
- Francuz, P. (2007). Wprowadzenie. W: P. Francuz (red.), *Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej* (s. 5-7). Wydawnictwo KUL.
- Gajda, J., Juszczak, S., Siemieniecki B., Went, K. (2002). *Edukacja medialna*. Adam Marszałek.
- Gierula, M. (2017). Media masowe jako narzędzie kreowania obrazu otaczającej rzeczywistości. W: P. Grzywna, J. Lustig, N. Stępień-Lampa, B. Zasępa (red.), *Między ideą, pasją a działaniem* (s. 747-757). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Green, M., Strange, J., Brock, T. (red.), (2002). *Narrative impact: Social and cognitive foundations*. Lawrence Erlbaum.
- Hall, S. (1987). Kodowanie i dekodowanie, *Przekazy i Opinie*, 1-2, 58-71.
- Hesmondhalgh, D., Lotz, A. (2020). Video screen interfaces as a new sites of media circulation power. *International Journal of Communication*, 14, 386-409.
- Hopfinger, M. (1985). *Kultura współczesna – audiowizualność*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hopfinger, M. (2003). *Doświadczenia audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*. Wydawnictwo Sic!
- Johnson, M. (2007). Reality monitoring and the media. *Applied Cognitive Psychology*, 21, 981-993. <https://doi.org/10.1002/acp.1393>
- Juda, E. (2024). Wyzwania TikToka. Performatywny wymiar współczesnych mediów audiowizualnych. *Media i Społeczeństwo*, 20, 1/2, 53-170. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.6909>
- Kaczmarz, E. (2018). Wzorzec gatunku internetowego. *Prace Językoznawcze*, 1, 71-81.
- Kasprzak, P., Kłakówna, Z. A., Kołodziej, P., Regiewicz, A., Waligóra, J. (2016). *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*. Adam Marszałek.
- Kisielewski, A. (2021). *Ludzie lubią obrazy...* Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Klichowski, M., Patricio, C. (2017). Does the human brain really like ICT tools and being outdoors? A brief overview of the cognitive neuroscience perspective of the CyberParks concept. W: Zammit, A., Kenna, T. (red.), *Enhancing Places through Technology. Proceedings from the ICiTy conference* Edições Universitárias Lusófonas, Lizbona, s. 223-239.
- Kołodziejczyk, A. (2007). Znaczenie oceny realizmu przekazu dla rozumienia oraz efektów kontaktów z przekazem audiowizualnym. W: P. Francuz (red.), *Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej* (s. 13-37). Towarzystwo Naukowe KUL.
- Krejs, K., Krejs, I., Szarkowska, A., Kopacz, A. (2014). Multimedia w edukacji. Potencjał audiodeskrypcji w kierowaniu uwagą wzrokową ucznia. *Przekładaniec*, 28, 80-92. <https://doi.org/10.4467/16891864PC.14.006.1713>
- Kubicka, D. (2007). Trzy spojrzenia na media masowe, W: D. Kubicka, A. Kołodziejczyk (red), *Psychologia wpływu mediów* (s. 13-29). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kubicka, D. (2015). Myślenie refleksyjne w dorosłości. Model sądu refleksyjnego a sposoby myślenia dorosłych o sprawach znanych z mediów. W: D. Kubicka (red.), *Nowe perspektywy badań rozwoju w dzieciństwie i dorosłości* (s. 177-201). Wydawnictwo UJ.
- Kubicka, D. (2025). *Życie w cyfrowym świecie w opinii młodych dorosłych* (w przygotowaniu).
- Lang, A. (2000). The limited capacity model of mediated message processing. *Journal of Communication*, 50, 46-70.
- Lewicka, M. (2021). Media- wartości- rodzina. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 73-90. <https://doi.org/10.34767/PP.2021.01.04>
- Levinson, P. (2010). *Nowe nowe media*. Tłum. M. Zawadzka. Wydawnictwo WAM.
- Lisowska-Magdziarz, M. (2006). *Analiza tekstu w dyskursie medialnym*. Wydawnictwo UJ.
- Łódzki, B. (2017). Medialny obraz rzeczywistości. *Studia Socialia Cracoviensia*, 16, 1, 121-136. <https://dx.doi.org/10.15633/sss.2305>
- Manovich, L. (2012). *Język nowych mediów*. Tłum. P. Cypriański. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- McCombs, M., Reynolds, A. (2002). New influence on our picture of the world. W: J. Bryant, D. Zillmann (red.), *Media effects. Advances in theory and research* (s. 1-19). Lawrence Erlbaum.
- McLuhan, M. (2004). *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*. Tłum. N. Szczucka. Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.
- Migdałek, J., Folta, W. (red.) (2010). *Technologie informacyjne w warsztacie pracy nauczyciela*. Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Naderer, B., Peter, C., Karsay, K. (2021). This picture does not portray reality: developing and testing a disclaimer for digitally enhanced pictures on social media appropriate for Austrian tweens and teens. *Child Media*, 16, 2, 149-167. <https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1938619>
- Ogonowska, A. (2016), *Ekranolatki między mediami. W stronę nowej psychologii mediów*. Zeszyt Naukowy Wyższej Szkoły Zarządzania i Bankowości w Krakowie.
- Ogonowska, A. (2018). Film w edukacji psychologicznej. W: A. Skorupa, M. Brol, P. Paczyńska-Jasińska (red.), *Film w rozwoju i terapii* (cz. 2, s. 204-222). Diffin.
- Paris, B., Donovan, J., (2019). Deepfakes and cheap fakes: the manipulation of audio and visual evidence. *Data&Society*. <https://datasociety.net/library/deepfakes-and-cheap-fakes/>
- Ptaszek, G. (2019). *Edukacja medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji*. Wydawnictwo UJ.
- Popławski M., Francuz, P. (2004). Poziom redundancji i rodzaj ekspozycji materiału audiowizualnego a rozpoznawanie informacji telewizyjnych. W: P. Francuz (red.), *Psychologiczne aspekty odbioru telewizji II* (s. 245-275). Towarzystwo Naukowe KUL.
- Raport Digital 2024, <https://datareportal.com>
- Salwen, P., Dupagne, M. (2000). The third-person effect. A metaanalysis of the perceptual hypothesis. *Mass Communication and Society*, 3, 57-85.
- Schacter, D. (2022). Media, technology, and the sins of memory. *Memory, Mind & Media*, 1, e1, 1-15. <https://doi.org/10.1017/mem.2021.3>
- Shapiro, M., Lang, A. (1991). Making television reality. *Communication Research*, 5, 685-705.
- Shapiro, M., Chock, T. (2003). Psychological process of perceiving reality. *Media Psychology*, 5, 163-198.
- Sokołowski, M. (red.) (2002). *Teoria i praktyka edukacji medialnej. Modele, konteksty, interpretacje*. Oficyna Wydawnicza Kastalia.
- Sokołowski, M. (red.) (2004). *Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*. Oficyna Wydawnicza Kastalia.
- Stachura, K. (2014). Nowe media i technologie tożsamości. Lifestreaming jako praktyka społeczno-kulturowa. *Toruńskie Studia Bibliograficzne*, 12, 1, 137-151.
- Szulich-Kałuża, J., Gruchola, M. (red.). (2020). *Kompetencje medialne w komunikacji wizualnej*. Wydawnictwo KUL.
- Śliwerski, B. (2017). Czy sieć zastąpi szkołę i rodziców w wychowaniu? W: M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec Internetu* (s. 27-41). Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa.
- Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Tłum. Piotr Cypriański. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Tarnawczyk, L. (2022). Gry w antypedagogice – innowacja pedagogiczna. W: D. Morańska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Współczesne zagadnienia wychowania i kształcenia* (s. 111-123). Wyższa Szkoła Humanitas.

Tereszkiewicz, A. (2022). TikTok – przegląd badań naukowych. *Media i Społeczeństwo*, 16, 211-231.

Tyc, E. (2018). Medialny obraz świata w telewizyjnych transmisjach plenerowych. *Media i Społeczeństwo*, 9, 112-123.

Winterhoff-Spurk, P. (2007). *Psychologia mediów*. Tłum. P. Włodyga. Wydawnictwo WAM.

Woźniak, W. (2010). Gatunek w sieci. W: K. Wolny-Zmorzyński, W. Furman (red.), *Internetowe gatunki dziennikarskie* (s. 53-61). Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Volkoff, V. (2022). *Krótką historia dezinformacji*. Tłum. M. Miszalski. Wydawnictwo Wektory.

Aktywność fizyczna uczniów klas trzecich szkoły podstawowej województwa podlaskiego w czasie wolnym

Katarzyna Nadachewicz / Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku

e-mail: k.nadachewicz@uwb.edu.pl

ORCID: 0000-0002-3444-0288

Streszczenie

Celem badań jest przedstawienie charakterystyki aktywności fizycznej uczniów klas trzecich szkoły podstawowej województwa podlaskiego. W badaniu ankietowym wzięło udział 189 uczniów klas trzecich szkół podstawowych. 39,68% badanej populacji stanowili chłopcy (N= 75), 60,32% to dziewczęta (N= 114). Najczęściej wybieranymi zajęciami w czasie wolnym w dni powszednie wśród dziewczynek są te związane z aktywnością sportową: jazda na rowerze, rolkach, hulajnodze oraz aktywności społeczne: zabawa z rodzeństwem, pomoc w pracach domowych. U chłopców dominuje oglądanie telewizji, granie w gry komputerowe i granie w piłkę. W weekendy zarówno dziewczęta, jak i chłopcy spędzają więcej czasu na oglądaniu telewizji i korzystaniu z internetu niż na aktywnościach związanych z ruchem.

Słowa kluczowe: Aktywność fizyczna, czas wolny, dziecko, edukacja wczesnoszkolna, zdrowy styl życia.

Physical activity of third grade primary school pupils in Podlaskie Voivodeship in leisure time

Abstract

The aim of the study is to present the characteristics of physical activity of third-grade primary school pupils in Podlaskie Voivodeship. A total of 189 third-grade primary school pupils took part in the questionnaire study. 39.68% of the study population were boys (N= 75), 60.32% were girls (N= 114). The most frequently chosen leisure time activities on weekdays among girls are sports activities – cycling, rollerblading, scooter riding and social activities – playing with siblings, helping with housework. Boys dominate in watching TV, playing computer games, and playing football. On weekends, both girls and boys spend more time watching TV and using the internet than on physical activities.

Keywords: Physical activity, free time, child, early childhood education, healthy lifestyle.

1. WPROWADZENIE

Aktywność fizyczna to określenie powszechnie używane, lecz różnie definiowane w zależności od rodzaju ruchu (Kozdroń, 2008), częstotliwości wysiłku, czasu trwania (Maszorek-Szymala, 2010) czy też intensywności poziomu wydatku energetycznego podczas wysiłku (Wojnarowska, 2022). Rekomenduje się, aby dzieci i młodzież angażowały się w aktywność fizyczną przez co najmniej 60 minut dziennie, o umiarkowanej lub dużej intensywności, z naciskiem na aktywność aerobową. Ćwiczenia o wysokiej intensywności aerobowej oraz te, które wpływają na wzmacnianie mięśni i kości, powinny być wykonywane przez co najmniej 3 dni w tygodniu. Ponadto zaleca się ograniczenie czasu spędzanego w pozycji siedzącej, zwłaszcza przed ekranem w celach rekreacyjnych (Dutkowski-Sadowska, 2021). W raporcie WHO z 2021 roku czytamy: „u dzieci i młodzieży w wieku 5-17 lat, aktywność fizyczna przynosi korzyści w postaci następujących efektów dla zdrowia: poprawa sprawności fizycznej (wydolność krążeniowo-oddechowa i kondycja mięśni), zdrowia kardiometabolicznego (ciśnienie krwi, dyslipidemia i insulinooporność), zdrowia kości, funkcji poznawczych (wyniki w nauce, funkcje wykonawcze), zdrowia psychicznego (zmniejsza objawy depresji) i mniejsza otyłość. U dzieci i młodzieży, utrzymanie pasywnego trybu życia ma negatywny wpływ na zdrowie, powodując następujące niekorzystne konsekwencje zdrowotne: zwiększoną otyłość, gorsze zdrowie kardiometaboliczne, gorszą sprawność, pogorszenie zachowań behawioralnych/prospołecznych i skrócony czas snu”. (Wytyczne WHO dotyczące aktywności fizycznej i siedzącego trybu życia, 2021). W dalszej części raport przedstawia następujące zasady postępowania, aby uniknąć wymienionych zagrożeń:

- angażowanie się w jakąkolwiek aktywność fizyczną przynosi korzyści dla organizmu, nawet jeżeli nie spełnia ona zapisanych zaleceń;
- nawet w przypadku niespełnienia zaleceń każda forma aktywności ruchowej przyniesie korzyści zdrowotne dzieciom i młodzieży;
- zaleca się, aby dzieci i młodzież rozpoczynały od małych dawek aktywności fizycznej, a następnie stopniowo zwiększały jej częstotliwość, intensywność i długość;
- istotne jest zapewnienie wszystkim dzieciom i młodzieży bezpiecznych oraz równych możliwości i zachęt do uczestnictwa w różnorodnych, przyjemnych formach aktywności fizycznej, które są odpowiednie dla ich wieku i umiejętności.

Najnowsze badania Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Katowicach w ramach trwającego dwa lata projektu „Schody Zdrowia – edukacja i nauka wyznacznikiem zdrowego i otwartego społeczeństwa” zaprezentowane na konferencji podsumowującej projekt 12 września 2024 roku pokazują, że dla 30% badanych uczniów jedyną aktywnością fizyczną w ich życiu są zajęcia wychowania fizycznego. Poważną trudnością jest też brak aktywności fizycznej. Dzieci po lekcjach spędzają czas, głównie siedząc.

Niepokojące są również wyniki badania kondycji fizycznej dzieci i młodzieży szkolnej przeprowadzone w 2024 roku na zlecenie Minister Edukacji Barbary Nowackiej oraz Ministra Sportu i Turystyki Sławomira Nitrasa, które pokazują systematyczny spadek kompetencji ruchowych.

W związku z tym warto przytoczyć definicję mówiącą o tym, że „aktywność fizyczna jest kluczowym czynnikiem zdrowotnym, stanowi jedną z fundamentalnych potrzeb człowieka na każdym etapie jego życia. Szczególne znaczenie ma jednak w dzieciństwie i młodości – jest niezbędna do prawidłowego rozwoju zarówno fizjologicznego, psychicznego, jak i społecznego. Systematycznie podejmowana w młodości, pomaga w akceptacji nowych ról w życiu zawodowym, w wyborze odpowiednich form zagospodarowania czasu wolnego. Pozwala także utrzymać dobrą kondycję w późniejszym okresie życia” (Korpak, 2021, s. 22).

Właściwie wykorzystany czas wolny przyczynia się do równowagi między kondycją fizyczną a stanem psychicznym. Czas wolny dzieci to ważne i ciekawe zagadnienie, które opisywane jest przez wielu badaczy (Przygońska, 2018; Gamrat, 2021; Baron-Polańczyk, 2022; Matysiak-Błaszczak, 2023), ponieważ w znacznej mierze zależy od czasu wolnego rodziców. „Właśnie w tym czasie nabywa ono umiejętności zaspokajania własnych potrzeb oraz ukierunkowuje się na społecznie akceptowane formy i zasady życia” (Jegier i in., 2016, s. 11). Różnorodność struktury i złożoność postaci czasu wolnego wzbogaca uroki życia codziennego, pozwala na eksperymentowanie, poszukiwanie nowych wartości i sensu istnienia. Ma być odskocznią od codziennej rutyny. Rekreacja w swojej aktywnej formie może być znaczącym elementem edukacji społecznej. Niebagatelna staje się rola rodziny i szkoły jako instytucji odpowiedzialnych za kształtowanie u dziecka od najmłodszych lat poczucia świadomego, przyjemnego i wartościowego spędzania czasu wolnego. Zajęcia wykonywane w czasie wolnym powinny wywoływać radość oraz zadowolenie, stymulować działalność społeczną, pogłębiać i rozwijać zainteresowania, i prezentować korzystne oddziaływanie różnorodnych aktywności na zdrowie. „Wypracowanie własnego stylu życia polega nade wszystko na trwałszym, jakościowym ukierunkowaniu różnych rodzajów własnej aktywności fizycznej, manualnej, intelektualnej i społecznej oraz na utrwaleniu swoich własnych propozycji w spożytkowaniu funkcji czasu wolnego – odpoczynku, zabawy, zajęć rozwijających” (Kwilecki, 2011, s. 11).

Celem badań była charakterystyka sposobów spędzania czasu wolnego zorientowanych na aktywność fizyczną uczniów klas trzecich szkoły podstawowej województwa podlaskiego w dni powszednie i w czasie weekendu, co stanowi nowość wśród tego typu opracowań. W toku analizy zebranego materiału empirycznego starano się znaleźć odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaką ilość czasu wolnego dysponują uczniowie klas trzecich szkoły podstawowej województwa podlaskiego w ciągu dnia?
2. Jakie formy aktywności wybierane są przez dziewczęta i chłopców klas trzecich szkoły podstawowej województwa podlaskiego podczas spędzania czasu wolnego w dni powszednie oraz w czasie weekendu ?
3. Jaką ilość czasu wolnego dziewczęta i chłopcy klas trzecich szkoły podstawowej województwa podlaskiego poświęcają na aktywność fizyczną?

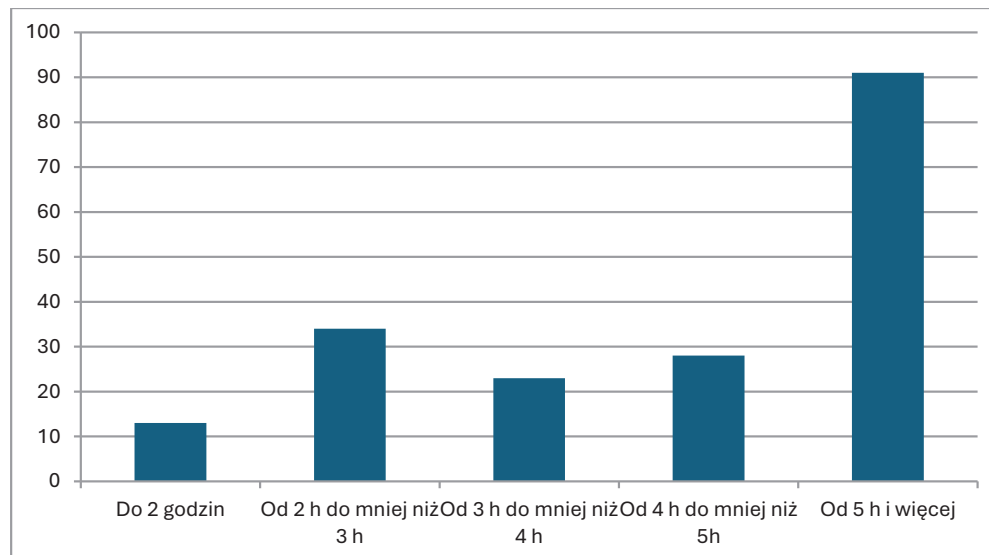
2. METODA BADAŃ

Do zebrania podstawowych danych posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. Zastosowano narzędzie badawcze w postaci autorskiej ankiety. Wykonano test sprawdzający miarę zgodności wewnętrznej wykorzystując współczynnik Alfa Cronbacha, który wyniósł 0,674. Wynik wskazuje na dobrą rzetelność wykorzystanego narzędzia. W badaniu ankietowym przeprowadzonym w październiku 2024 roku wzięło udział 189 uczniów klas trzecich szkół podstawowych na terenie województwa podlaskiego. 39,68% badanej populacji stanowili chłopcy (N=75), 32% to dziewczęta (N= 114). Dobór próby w niniejszym badaniu był celowy i wynikał z założonych celów badawczych. Ten etap edukacji stanowi kluczowy moment w rozwoju dzieci, w którym kształtują się nawyki dotyczące spędzania czasu wolnego oraz preferencje związane z aktywnością fizyczną. Dodatkowo, celowy dobór próby uwzględniał dostępność badanych oraz możliwości logistyczne związane z przeprowadzeniem badania w szkołach. Uczniowie klas trzecich szkół podstawowych województwa podlaskiego zostali wybrani jako badana populacja, ponieważ w tym wieku mają już dobrze opanowaną technikę czytania i ze zrozumieniem wypełnią ankietę. Wybrane klasy trzecie województwa podlaskiego reprezentują zróżnicowaną grupę uczniów – zarówno pod względem płci, jak i potencjalnych zainteresowań oraz sposobów spędzania czasu wolnego – co pozwala na uzyskanie miarodajnych wyników. Uczniowie byli pytani o ilość posiadanego czasu wolnego w ciągu dnia, sposoby spędzania czasu wolnego w dni powszednie oraz w weekendy, rodzaje aktywności fizycznej najchętniej wykonywane w czasie wolnym.

3. WYNIKI

Największa grupa uczniów (48%) deklaruje w ciągu dnia 5 godzin i więcej czasu wolnego. Jest to niemal połowa badanych, co sugeruje, że mają wystarczająco dużo czasu na odpoczynek, rozwijanie zainteresowań, a także uczestniczenie w dodatkowych aktywnościach. 18% respondentów znajduje się w przedziale od 2 do 3 godzin dziennie. 12 % posiada od 3 do 4 godzin czasu wolnego, zaś 15 % uczniów zaznaczyło, że ich czas wolny to od 4 do 5 godzin dziennie. Tylko 7% uczniów deklaruje mniej niż dwie godziny czasu wolnego w ciągu dnia. Ta najmniejsza grupa może obejmować uczniów o bardziej wymagającym harmonogramie szkolnym i pozaszkolnym lub tych, którzy mają więcej obowiązków domowych. Wszystkie uzyskane wyniki przedstawia wykres 1.

Wykres 1 Liczba czasu wolnego posiadanego przez badanych uczniów w ciągu doby



Źródło: badania własne

Uczniowie zostali poproszeni o wskazanie najbardziej lubianych form aktywności w czasie wolnym w dni powszednie. Szczegółowe wyniki przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1 *Preferowane sposoby spędzania czasu wolnego uczniów klas trzecich w dni powszednie*

Rodzaj aktywności	Dziewczęta		Chłopcy	
	N	%	N	%
Nic nie robię	17	14,91	8	10,67
Oglądanie telewizji	43	37,71	43	57,33
Korzystanie z internetu	35	30,70	35	46,67
Gry komputerowe	17	14,91	38	50,67
Czytanie książek	33	28,94	9	12,00
Spacer	31	27,19	15	20,00
Jazda na rowerze, rolkach, hulajnodze	48	42,10	38	50,67
Gra w piłkę	9	7,89	43	57,33
Uprawianie sportu	19	16,67	30	40,00
Sprzątanie	31	27,19	8	10,67
Pomoc w pracach domowych	25	21,92	15	20,00
Zabawy z rodzicami	19	16,67	11	14,67
Zabawy z rodzeństwem	43	37,71	15	20,00
Zabawy z kolegami i koleżankami	17	14,91	15	20,00
Koła zainteresowań	13	11,40	8	10,67
Inne zajęcia	9	7,89	5	6,67

Źródło: badanie własne, procenty w tabeli nie sumują się do 100, ponieważ uczniowie mogli wybrać kilka odpowiedzi

Można zauważyć, że najczęściej dziewczynek preferuje jazdę na rowerze, rolkach, hulajnodze (42,10%) oraz ogląda telewizję (37,71%). Wysokie wyniki mają także: korzystanie z internetu (30,70%) i zabawa z rodzeństwem (37,71%). Najwięcej chłopców ogląda telewizję (57,33%) oraz gra w piłkę (57,33%). Popularne są też gry komputerowe (50,67%) i jazda na rowerze, rolkach, hulajnodze (50,67%). Zarysowują się różnice między chłopcami a dziewczętami w zakresie:

- sportu i ruchu: chłopcy częściej grają w piłkę (57,33% vs 7,89%) i uprawiają sport (40,00% vs 16,67%) oraz częściej wybierają jazdę na rowerze, rolkach, hulajnodze 50,67% vs 42,10%, natomiast dziewczynki chętniej spacerują (27,19% vs 20,00%);
- aktywności domowych: dziewczynki częściej sprzątają (27,19% vs 10,67%) i pomagają w pracach domowych (21,92% vs 20,00%);

- technologii: chłopcy znacznie częściej grają w gry komputerowe (50,67% vs 14,91%), częściej oglądają telewizję (57,33% vs 37,71%) częściej deklarują korzystanie z internetu (46,67% vs 30,70%);
- zabaw z innymi: dziewczynki częściej bawią się z rodzeństwem (37,71% vs 20,00%), natomiast chłopcy częściej bawią się z kolegami i koleżankami (20,00% vs 14,91%).

Najmniej popularne aktywności w czasie wolnym w dni powszednie u dziewczynek to: granie w piłkę 7,89%, inne zajęcia 7,89% oraz uczestnictwo w kołach zainteresowań 11,40%. Najmniej popularne aktywności w czasie wolnym w dni powszednie u chłopców to: inne zajęcia 6,67%, sprzątanie i koła zainteresowań po 10,67%. Wartość testu chi-kwadrat ($\chi^2 = 25,74$; $p < 0,05$) wskazuje, że występują statystycznie istotne różnice między płciami a preferowanymi zajęciami sportowymi oraz zajęciami z wykorzystaniem technologii ($\chi^2 = 25,42$; $p < 0,05$) w dni powszednie. Następnie uczniowie zostali poproszeni również o wskazanie najbardziej lubianych form aktywności w czasie wolnym w weekendy. Szczegółowe wyniki przedstawiono w tabeli 2.

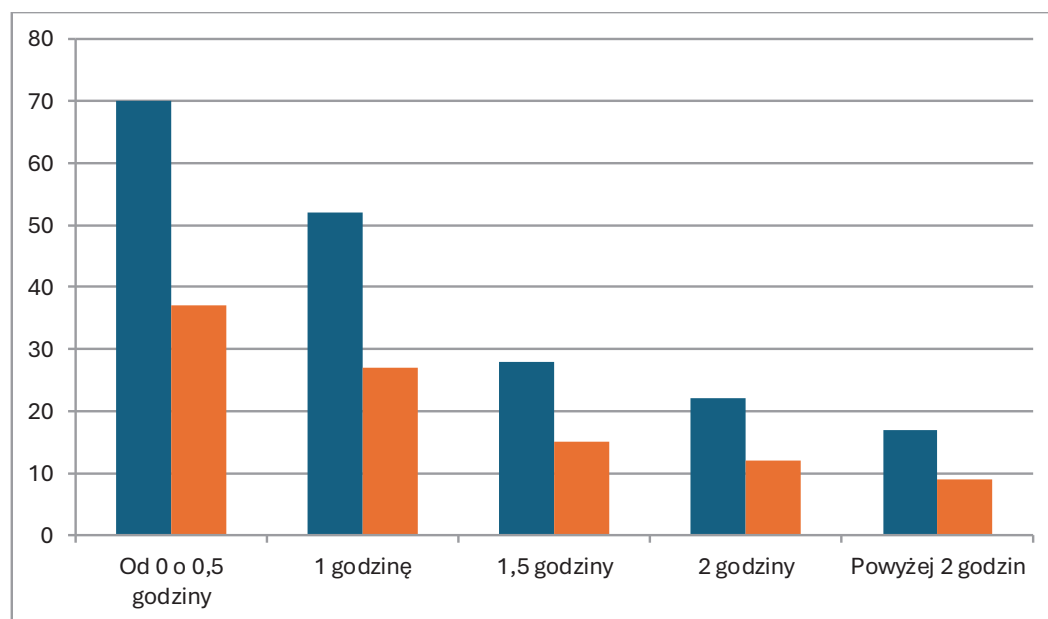
Tabela 2 *Preferowane sposoby spędzania czasu wolnego uczniów klas trzecich w weekendy*

Rodzaj aktywności	Dziewczęta		Chłopcy	
	N	%	N	%
Nic nie robię	7	6,14	8	10,67
Oglądanie telewizji	38	33,33	45	60,00
Korzystanie z internetu	27	23,68	45	60,00
Gry komputerowe	27	23,68	52	69,33
Czytanie książek	40	35,08	15	20,00
Spaceruję	31	27,19	20	26,67
Jazda na rowerze, rolkach, hulajnodze	40	35,08	38	50,67
Gra w piłkę	12	10,52	52	69,33
Uprawianie sportu	12	10,52	22	29,33
Sprzątanie	50	43,85	11	14,67
Pomoc w pracach domowych	27	23,68	11	14,67
Zabawy z rodzicami	19	16,67	10	13,33
Zabawy z rodzeństwem	32	28,07	20	26,67
Zabawy z kolegami i koleżankami	28	24,56	25	33,33
Koła zainteresowań	9	7,89	7	9,33
Inne zajęcia	6	5,26	6	8,00

Źródło: badanie własne, procenty w tabeli nie sumują się do 100, ponieważ uczniowie mogli wybrać kilka odpowiedzi

Analizując dane przedstawione w powyższej tabeli, można zauważyć, że na plan pierwszy wysuwają się aktywności związane z wykorzystaniem technologii: chłopcy znacznie częściej deklarują oglądanie telewizji (60,00% vs 33,33%), zdecydowanie dominują w zakresie korzystania z internetu (60,00% vs 23,68%) oraz znacznie częściej grają w gry komputerowe (69,33% vs 23,68%). W zakresie aktywności fizycznej chłopcy częściej grają w piłkę nożną (69,33% vs 10,52%), częściej jeżdżą na rowerze, rolkach, hulajnodze (50,67% vs 35,08%), dziewczynki i chłopcy wykazują podobne zainteresowanie spacerowaniem 27,19% i 26,67%. Dziewczynki znacznie częściej angażują się w sprzątanie (43,85% vs 14,67%) oraz pomoc w pracach domowych (23,68% vs 14,67%). Zabawy z rodzeństwem oraz koleżankami i kolegami są zbliżone u obu płci, podobnie jak uczestnictwo w weekendowych kołach zainteresowań i innych zajęciach. Wartość testu chi-kwadrat ($\chi^2 = 16,55$; $p < 0,05$) wskazuje, że występują statystycznie istotne różnice, między płciami a preferowanymi zajęciami sportowymi oraz zajęciami z wykorzystaniem technologii ($\chi^2 = 12,66$; $p < 0,05$) w weekendy. Kolejne pytanie ankietowe skierowane do uczniów dotyczyło ilości czasu wolnego poświęcanego na aktywność fizyczną. Uzyskane wyniki zaprezentowano w formie wykresu.

Wykres 2 Czas poświęcany na aktywność fizyczną wśród badanych uczniów klas trzecich



Źródło: badanie własne

Największą grupę ($N=70$) stanowią uczniowie deklarujący dzienny czas aktywności fizycznej w przedziale do pół godziny. Druga co do wielkości grupa $n=52$ to uczniowie, którzy określają swój czas poświęcany na aktywność fizyczną jako jedną godzinę. 28 uczniów deklaruje aktywność na poziomie 1,5 godziny, dwie godziny zaznaczyło 22 ankietowanych. Najmniejsza grupa 17 osób zaznaczyła odpowiedź powyżej 2 godzin. Widać wyraźny spadek procentowy w miarę zwiększania czasu poświęcanego na aktywność fizyczną, co może sugerować, że większa część badanych uczniów klas trzecich ma trudności z wygospodarowaniem czasu wolnego na systematyczną aktywność ruchową.

4. DYSKUSJA I WNIOSKI

W 2016 roku Anna Strumińska-Doktór przeprowadziła badania dotyczące spędzania czasu wolnego przez dzieci po zajęciach szkolnych. W badaniach wzięło udział 171 dzieci klas 1–3 z warszawskich szkół podstawowych. Po powrocie do domu dzieci często spędzały czas w sposób aktywny, ponieważ 34% z nich uprawiało sport, a 17% przebywało na świeżym powietrzu, co również można uznać za aktywność. Zarówno przy komputerze, jak i przed telewizorem czas spędzało co trzecie dziecko. Uczniowie zostali również zapytani o preferowane zajęcia po powrocie ze szkoły, gdzie aktywność fizyczna zajęła czołowe miejsce. Najpopularniejszymi wyborami były zabawy na świeżym powietrzu (17%) oraz uprawianie sportu (36%). Niestety, równie wielu uczniów wyraziło chęć spędzenia czasu przed telewizorem (41%) lub komputerem (33%) (Strumińska-Doktór, 2016, s.153–165).

Również w roku 2016 zaprezentowano raport ogólnopolskiego badania „Dzieci po szkole – wolne czy zajęte”. Wynika z niego, że po wykonaniu wszystkich czynności związanych z wypełnieniem obowiązku szkolnego dziecko ma 4 godziny czasu wolnego, co w tygodniu zajęć rozpatrywanym od poniedziałku do piątku daje 20 godzin. Ten czas jest wykorzystywany na

różnorodne aktywności: zabawy na świeżym powietrzu z rówieśnikami i samotne, zabawy w domu bez TV i komputera, oglądanie TV, granie na komputerze, konsoli, tablecie itp., przy komputerze: oglądanie filmów, słuchanie muzyki i inne czynności niż wymienione wcześniej, czytanie książek, udział w zorganizowanych zajęciach. Jedynie co 10 badany deklaruje spędzanie czasu wolnego na świeżym powietrzu 15 godzin tygodniowo i więcej. Co 3 badany deklaruje jedynie do 3 godzin tygodniowo aktywności na świeżym powietrzu, co daje mniej niż 30 minut dziennie.

W raporcie Komitetu Zdrowia Publicznego Polskiej Akademii Nauk z 2021 roku rodzice najczęściej odpowiadali, że ich dzieci spędzają około 1 godziny dziennie na aktywności fizycznej w czasie wolnym w dni szkolne i około 2 godziny w dni weekendu. Co szóste dziecko w dni powszednie nie angażuje się w aktywność fizyczną w ogóle lub poświęca na nią mniej niż godzinę dziennie. W dni wolne od szkoły dotyczy to niemal co dziesiątego dziecka. Chłopcy przeznaczają na aktywność fizyczną więcej czasu niż dziewczęta w czasie wolnym. W dni szkolne ponad 80% ośmiolatków aktywnie uczestniczyło w aktywności fizycznej codziennie przez co najmniej godzinę w czasie wolnym. W dni weekendowe dzieci były bardziej aktywne, a większa liczba z nich spełniała minimalne zalecenia dotyczące aktywności fizycznej. Szczególnie niepokojący jest fakt, że prawie 1/5 dziewcząt w ogóle nie angażuje się w aktywność fizyczną w czasie wolnym lub poświęca na nią mniej niż jedną godzinę dziennie. (Raport Komitetu Zdrowia Publicznego Polskiej Akademii Nauk, 2021, s.77).

Zgromadzone w badaniach z 2022 roku dane wykazały, że aktywność fizyczna współczesnych dzieci jest niewystarczająca. Wykazują oni większe zainteresowanie biernymi formami spędzania czasu wolnego takimi jak: oglądanie telewizji oraz gra na komputerze. Do 1 godziny przed komputerem dziennie spędza 29% dziewcząt i 38% chłopców, z kolei 12% respondentek oraz 19% respondentów poświęca na tę czynność minimum 3 godziny dziennie. Najmniej czasu zarówno chłopcy jak i dziewczęta spędzają na świeżym powietrzu (Czarnecki, Skalski i in., 1970).

W raporcie z badań Pawlaka (2023) dowiadujemy się, że odsetek dzieci spędzających czas na przeglądaniu mediów społecznościowych, takich jak np. Facebook, Instagram czy TikTok, znacząco rośnie wraz z wiekiem. Niemal połowa najmłodszych badanych, tj. 7-9 lat (47%) ogląda rano telewizję lub filmy na komputerze, a niemal co piąta osoba w tym wieku gra na komputerze.

Przedstawione powyżej wyniki badań, zaprezentowane chronologicznie od 2015 roku, ukazują pewne tendencje w sposobie spędzania czasu wolnego dzieci. Różne formy aktywności fizycznej stopniowo ustępują miejsca bardziej pasywnym zajęciom w czasie wolnym: przede wszystkim oglądanie telewizji, przeglądanie Internetu oraz szybko rosnący segment gier komputerowych. Od 10 lat utrzymuje się ten sam trend – jedynie około 30% dzieci w czasie wolnym realizuje aktywność fizyczną na poziomie rekomendowanym przez WHO. Większość populacji spędza czas wolny na aktywnościach biernych w domu. Około 70% dzieci na codzienną aktywność fizyczną w czasie wolnym przeznacza jedynie 30 minut.

5. PODSUMOWANIE

Wyzwaniem dla rodziców i nauczycieli staje się obecnie zachęcanie dzieci do wyjścia poza świat wirtualny, szczególnie w czasie wolnym od obowiązków szkolnych. Najlepsze rezultaty przynosi wspólne uprawianie sportu z dzieckiem. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice, przykładem własnym powinni pokazać, że warto zainteresować się aktywnością fizyczną. Ważnym elementem jest uświadamianie dzieciom korzyści, jakie niesie uprawianie aktywności, będzie to dla nich bardzo motywujące. Warunkiem sukcesu rodziców w wychowaniu dziecka do rekreacji fizycznej będzie wygospodarowanie w ciągu dnia czasu na organizowanie zajęć ruchowych, dających także rodzicom okazję do wspólnego przeżywania z dzieckiem chwil aktywnego wypoczynku.

Aktywne spędzanie czasu wolnego może stać się interesujące, jeżeli będzie bardziej fascynujące od obecnie wybieranych aktywności. Aktywność fizyczną można by połączyć z przeżyciami, pozytywnymi emocjami oraz rozwojem technologii. Alternatywą może stać się geocaching, czyli interaktywna gra terenowa oparta na korzystaniu z odbiorników GPS. Polega ona na tym, że uczestnicy poszukują ukrytych skrytek nazywanych geocache'ami, które zostały uprzednio schowane przez innych graczy. Skrzynki zazwyczaj ukrywane są w ciekawych lokalizacjach i zawierają dziennik odwiedzin, w którym zapisują się kolejni znalazcy oraz drobne upominki do wymiany. Każda skrytka posiada swój opis w serwisie geocachingowym. Oprócz współrzędnych podaje się tam informacje o stopniu trudności i wymaganiach, które pomagają dobrze przygotować się do poszukiwań. Lokalizacja ukrytych skrytek jest udostępniana innym uczestnikom gry przez założyciela za pomocą wprowadzenia współrzędnych geograficznych do specjalnych serwisów geocachingowych w internecie (np. <https://geocaching.pl/>). Czasami znalezienie końcowej skrzynki poprzedzone jest wykonaniem określonych zadań, np. zebraniem informacji z innych miejsc lub rozwiązaniem zadań logicznych. Początkowo uczestnik jest tylko poszukiwaczem skrzynek, ale w miarę nabywania umiejętności sam może stać się twórcą skrytki. Co jakiś czas powstają nowe wariacje geocachingu poprzez połączenie z innymi formami aktywności – przykładem takim jest Wherigo. To specjalny typ skrytki, który jest połączeniem geocachingu i gier przygodowych. Dla tego typu skrytki tworzy się scenariusz gry, który wymaga od gracza wykonanie pewnych ruchów, czynności, aby zakończyć całą rozgrywkę i w końcowym etapie odnaleźć pojemnik finałowy. Scenariusze (inaczej zwane kartridżami) mogą idealnie posłużyć za przewodnik po mieście czy grę przygodową. Aby zacząć szukać skrytek Wherigo, potrzebna jest specjalna aplikacja na smartphone lub tablet, a także kartridż ze scenariuszem gry pobranym ze strony Wherigo.com. Plik należy następnie dodać do aplikacji i rozpocząć rozgrywkę.

Wspieranie dzieci w angażowaniu się w aktywności fizyczne w czasie wolnym oraz zapewnienie im odpowiednich warunków do zabawy na świeżym powietrzu to priorytetowe działania rodziców, nauczycieli oraz instytucji zajmujących się zdrowiem publicznym. Niebagatelną rolę w zmianie sposobu spędzania czasu wolnego będą miały również działania edukacyjne skierowane do uczniów i rodziców propagujące wspólną aktywność fizyczną w ramach rodzinnej dynamiki, zachęcanie do aktywnego wykorzystywania czasu wolnego, w tym uczestnictwa w organizowanych zajęciach szkolnych. Coraz powszechniejsze staje się przeświadczenie o potrzebie wychowania do rekreacji fizycznej we współczesnym społeczeństwie. Równocześnie rysuje się ogromne zapotrzebowanie na badania naukowe nad wychowywaniem społeczeństwa do aktywnego spędzania czasu wolnego.

BIBLIOGRAFIA:

Baron-Polańczyk, E. (2022). Czas wolny w hierarchii ważności działań dzieci i młodzieży w świecie ICT – opinie uczniów i nauczycieli. *Acta Universitatis Nicolai Copernici • Pedagogika XLIV/2/*, 151-174.

Czarnecki D., Skalski D. W., Rybak L., Kindzer B., Graczyk M., Davybida N., Levandovska L., (2022). Aktywność fizyczna oraz formy spędzania czasu wolnego dzieci. *Rehabilitation & Recreation*, 13/2022, 133-139, <https://doi.org/10.32782/2522-1795.2022.13.18>

Dudkowski-Sadowska, A. (2021). Aktywność fizyczna i zdrowie polskiej młodzieży jako wartości. *Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II*, 64(4), 33-46

Dzieci po szkole – wolne czy zajęte, raport badawczy (2016). https://www.edunews.pl/images/pdf/raport_dzieci_po_szkole.pdf (dostęp 23.02.2023).

Gamrat, M. (2021). Media elektroniczne a czas wolny dzieci w percepcji rodziców. *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, 1/2021, 67-76

Jegier, A., Augsburg, D., Gąstoł, A. (2016). Czas wolny dziecka. W: A. Jagier, (red.), *Czas wolny małych dzieci w świecie realnym i wirtualnym*, (s. 6-21). Difin SA.

Korpak, F. (2021). *Aktywność fizyczna uczniów jako element zachowań zdrowotnych*. Wydawnictwo Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II.

Kozdroń, E. (2008). Rekreacja ruchowa jako składnik zdrowego stylu życia. Minimum aktywności ruchowej. W: E. Kozdroń, (red.), *Podstawy teorii i metodyki rekreacji ruchowej. Podręcznik dla instruktora rekreacji ruchowej* (s.70-83). Towarzystwo Krzewienia Kultury Fizycznej.

Kwilecki, K. (2011). *Rozważania o czasie wolnym. Wybrane zagadnienia*. Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa.

Maszorek-Szymala, A. (2010). Aktywność ruchowa dzieci i młodzieży w czasie wolnym – teoretyczne podstawy i praktyczne implikacje. W: Z. Dziubiński, P. Rymarczyk (red.), *Kultura fizyczna a globalizacja*, (s. 377-389). Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej.

Matysiak-Błaszczak, A. (2023). Czas wolny dzieci i młodzieży mieszkającej na terenach miejskich. *Studia Edukacyjne* 69/2023, 39-56.

Pawlak, M. (2023). *Dziennik codziennej aktywności dzieci i młodzieży – raport z badań*. Biuro Rzecznika Praw Dziecka.

Przygońska, E. (2018). Czynniki środowiskowe i modele spędzania czasu wolnego przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym. *Pedagogika Rodziny*, 8/2018, 49-59.

W. Drygas, M. Gajewska, T. Zdrojewski (red.) (2021). *Raport Komitetu Zdrowia Publicznego Polskiej Akademii Nauk*. Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego – Państwowy Zakład Higieny.

Strumińska-Doktór, A. (2016). Formy spędzania czasu wolnego przez uczniów szkoły podstawowej. W: V. Tanaś, W. Welskop (red.), *Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*, (s. 153-165). Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu.

Woynarowska, M., Woynarowska. B. (2022). *Szkoła i zdrowie jej uczniów i pracowników*. Wydawnictwo Harmonia.

Wytyczne WHO dotyczące aktywności fizycznej i siedzącego trybu życia: omówienie. Biuro Regionalne WHO na Europę; 2021. Licencja: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. Pobrane 23.02.23 z: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/341120/WHO-EURO-2021-1204-40953-58211-pol.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Wherigo dla początkujących (b.d.). Pobrane 11.02.2025 z: <https://www.geocaching.com/geocache/GC6TEB0>

Historia Geocachingu (b.d.). Pobrane 11.02.2025 z: <https://geocaching.pl/geocaching/geocaching>

Kardynał, D. (2024). *Schody zdrowia. Edukacja i nauka wyznacznikiem zdrowego i otwartego społeczeństwa*. <https://sum.edu.pl/pl/wiadomosci/ogolne/konferencja-podsumowujaca-projekt-schody-zdrowia>

Nowacka, B. (2024). *Podsumowanie wyników badania kondycji fizycznej dzieci i młodzieży szkolnej*. <https://www.gov.pl/web/sport/podsumowanie-wynikow-badania-kondycji-fizycznej-dzieci-i-mlodziezy-szkolnej>