



Współczesne przestrzenie aktywności młodzieży

Redakcja naukowa
Mariusz Gajewski



Współczesne przestrzenie aktywności młodzieży

Współczesne przestrzenie aktywności młodzieży

Redakcja naukowa
Mariusz Gajewski

Wydawnictwo «scriptum»
Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Kraków 2023

Copyright © by Mariusz Gajewski, 2023

Ten utwór jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 4.0 Międzynarodowe (CC BY 4.0).

Recenzja naukowa
prof. zw. dr hab. Maria Pąchalska
dr hab. Joanna Łukasik, prof. UP w Krakowie

Publikacja dofinansowana z subwencji dla Uniwersytetu Papieskiego
Jana Pawła II w Krakowie

Redakcja i korekta
Zofia Smęda

Opracowanie, dtp
Tomasz Sekunda

Na okładce
© scusi by Adobe Stock

Wydanie I

ISBN 978-83-67586-73-3 (Wydawnictwo «scriptum», wersja drukowana)
ISBN 978-83-63241-94-0 (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, wersja online)
<https://doi.org/10.15633/8788363241940>

Wydawnictwo «scriptum»
tel. 604 532 898
scriptum@wydawnictwoscriptum.pl
wydawnictwoscriptum.pl

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II
w Krakowie
Wydawnictwo Naukowe
31-348 Kraków, ul. Bobrzyńskiego 10
wydawnictwo@upjp2.edu.pl

Spis treści

Mariusz Gajewski Wstęp	___ 7
---------------------------	-------

Część I

PSYCHOLOGICZNE I PEDAGOGICZNE ASPEKTY AKTYWNOŚCI MŁODZIEŻY

Janusz Mastalski Przestrzenie (nie)aktywności współczesnej młodzieży szkolnej	___ 21
Mariusz Gajewski Psychologiczne i pedagogiczne aspekty motywacji do działania/aktywności młodzieży	___ 45
Dariusz Krok, Justyna Tkaczyk Prospołeczna aktywność młodzieży a poziom dobrostanu psychicznego – perspektywa mediacyjna	___ 73
Marian Bursztyn Znaczenie inteligencji emocjonalnej w procesie edukacji i aktywności młodzieży	___ 97

Część II

AKTYWNOŚĆ MŁODZIEŻY W KONTEKŚCIE PRZESTRZENI WIRTUALNEJ I MEDIÓW

Łukasz Buksa Era komunikacji cyfrowej: aktywność <i>versus</i> ucieczka	___ 123
Katarzyna Jagielska Przeglądanie i tworzenie memów jako aktywność wolnoczasowa Pokolenia Z	___ 135

Paulina Koperna, Jakub Pieprzyk Świat wirtualny jako przestrzeń aktywności młodych ludzi w perspektywie uczniów oraz w opiniach ich rodziców i nauczycieli	__ 151
Grzegorz Wąchol Media społecznościowe jako przestrzeń aktywności młodzieży	__ 177

Część III **AKTYWNOŚĆ FIZYCZNA MŁODZIEŻY**

Barbara Pietryga-Szkarłat Aktywność fizyczna oraz formy spędzania czasu wolnego młodzieży studiującej	__ 195
Katarzyna Nosek-Kozłowska Sport w życiu dzieci i młodzieży	__ 215
Marcelina Kalemba, Grzegorz Godawa, Paulina Rzewucka Stosowanie aplikacji do monitorowania aktywności fizycznej w czasie pandemii COVID-19 w opinii polskich licealistów	__ 233

Część IV **SPOŁECZNE FORMY AKTYWNOŚCI I ZAANGAŻOWANIA** **MŁODZIEŻY**

Jolanta Pułka Postrzeganie świata przez młodzież w okresie adolescencji w kontekście relacji rówieśniczych i wynikającej z tego jej codziennej aktywności	__ 253
Bogumiła Bobik Formy aktywności preferowane przez młodzież w środowisku zagrożonym niedostosowaniem społecznym	__ 271
Jacek Siewiora Aktywność wolontariacka młodzieży w procesie stawania się człowiekiem	__ 291
Błażej Przybylski Pomiędzy aktywnością a biernością. Badania nad partycypacją polityczną młodzieży w Polsce	__ 305
Agnieszka Gronkowska-Koziar Specyfika aktywności patriotycznej młodzieży akademickiej	__ 323

Mariusz Gajewski

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

<https://doi.org/10.15633/8788363241940.00>

Wstęp

Aktywność młodzieży (bądź jej brak) budzi szczególne zainteresowanie rodziców, pedagogów, psychologów i wychowawców. W wielu przypadkach określa i definiuje ich styl życia, odsłania społeczne kompetencje, możliwości i ograniczenia (García-Poole, Byrne, Rodrigo 2018; Cybał-Michalska 2006). Wpływa więc na rozwój systemu „Ja” indywidualnego (biologicznego i poznawczego) oraz społecznego (kolektywnego i kulturowego, w tym religijnego), a więc także na formowanie się tożsamości (Pąchalska 2019; Pąchalska, Kaczmarek, Kropotov 2021).

Zaangażowanie młodzieży we własny rozwój, edukację nie jest sprawą oczywistą. Wielu młodych bezustannie „dopada” bierność, której poddają się na rozmaite sposoby. „Nie chce mi się” – zdanie to słyszał zapewne każdy dorosły. Zapytany o przyczynę tego stanu rzeczy, młody człowiek nie zawsze potrafi właściwie ją wytłumaczyć. Słyszymy często również inne zwroty: „Nie mam siły”, „Nie wiem, od czego zacząć”, „Nie potrafię tego zrobić” albo: „To nie ma sensu”. W tego typu stwierdzeniach nie zawsze należy dopatrywać się złej woli nastolatków. Bywa, że leży za nimi faktyczna bezradność, zagubienie, a nawet zamaskowana depresja czy inne poważne schorzenie (Weintraub i in. 2022; Prasad i in. 2023). Zdarza się, że za brakiem działania kryje się zwyczajne „lenistwo”. I, oczywiście, możemy się złościć na młode pokolenie, widząc brak zaangażowania, możemy również podjąć trud restytucji bierności, „podjąć wyzwanie”, by wesprzeć młodego człowieka w odnalezieniu sensu i motywacji do działania. Przykład osobisty wydaje się tu najlepszym sposobem.

Wbrew pozorom młodzi uważnie obserwują nas, dorosłych, i często z tego właśnie powodu szybko wpadają w sidła zniechęcenia i bierności. Dostrzegają bowiem brak naszego zaangażowania w sprawy, o których twierdzimy, że są ważne. Wycofanie się z aktywności wynika również z nadmiaru bodźców, jakich dostarczają nowoczesne technologie, komórki, monitory komputerowe czy telewizor (Malvini, Way 2019). Co więcej, presja edukacyjna oraz nałożenie na uczniów nadmiernych wymagań również może prowadzić do przemęczenia, wyczerpania i ostatecznej utraty motywacji (Gołębniak, Zamorska 2014; Pintrich, Schunk 1996). Obawa przed niepowodzeniem w sytuacji wygórowanych oczekiwań dorosłych, świadomość krytycznej opinii rówieśników, poczucie osamotnienia w działaniu, lęk przed krytyką to kolejne czynniki demotywujące i wzmagające wycofanie się z działania.

Obok postaw cechujących się biernością i wycofaniem, znamienna część młodych chętnie podejmuje różne przedsięwzięcia, dzięki którym rozwija się, kształtuje charakter, wzmacnia cnoty, doskonali umiejętności, zapewniając sobie rozwój. Z myślą o przyszłości młodzi podejmują – wbrew licznym ograniczeniom i niekorzystnym warunkom zewnętrznym – godne naśladowania i wsparcia działania, często poświęcając swój czas dla innych. Angażują się we własną edukację, uczą się języków, zdobywają kolejne kompetencje, uczestnicząc w różnych szkoleniach i kursach, a także oferują swój czas i zaangażowanie osobom starszym, niepełnosprawnym, ubogim, pozostającym w jakiegokolwiek potrzebie. Aktywność ludzi młodych obejmuje również zaangażowanie w liczne krajowe i międzynarodowe projekty. Kreatywnie i innowacyjnie partycypują oni w tworzeniu nowych produktów, a także uczestniczą w wydarzeniach o charakterze kulturalnym.

Młodzi ludzie każdego dnia stają przed wieloma wyzwaniami, ale też możliwościami, a ich aktywność i zaangażowanie wykazują zróżnicowany charakter. Autorzy niniejszej książki zagłębiają się w kluczową rolę, jaką aktywność młodzieży odgrywa w ich sferze osobistej i społecznej. Badając wieloaspektowe i wielowymiarowe uwarunkowania aktywności młodzieży – zaczynając od wypełniania codziennych obowiązków, poprzez realizację zainteresowań, aktywność sportową, sztukę, po zaangażowanie społeczno-patriotyczne, wolontariat, jak i obecność w sferze wirtualnej, korzystanie z nowoczesnych technologii – starają się oni naświetlić wpływ różnorodnej działalności młodych na zróżnicowane procesy rozwojowe, edukacyjne i wychowawcze.

Jest sprawą właściwie „oczywistą”, że w okresie adolescencji młodzi przeżywają własną codzienność w perspektywie niezliczonych zmian, próbują zrozumieć siebie i swoje miejsce w świecie poprzez angażowanie się w rozmaite, mniejsze lub większe, projekty. Stają przed licznymi próbami weryfikacji siebie, konfrontują się ze sobą i otaczającym światem. Doświadczają nowych uczuć, uczą się radzenia sobie z sytuacjami, konfliktami, presją społeczną i oczekiwaniami ze strony innych, podejmują nowe aktywności. Młodość wszak to „czas dany po to, aby znaleźć odpowiedzi na pytania dotyczące własnej tożsamości, priorytetów życiowych i miejsca w świecie”. To właśnie dlatego jest niezmiernie istotne, aby „nastolatek nie pozostawał w tym przełomowym okresie sam” (Gajewski 2023, s. 51–52).

Niniejsza publikacja stanowi wkład w toczący się dyskurs na temat znaczenia aktywności młodzieży we współczesnym krajobrazie wychowawczo-edukacyjnym, rodzinnym, rówieśniczym i społecznym (Sancassiani i in. 2015; Miyamoto, Huerta, Kubacka 2015). Poszczególne rozdziały zapraszają do refleksji i poszerzania wiedzy z zakresu rozumienia motywacji młodzieży do podejmowania różnych form aktywności, naświetlają również obszar zróżnicowanych przestrzeni zaangażowania się młodych, a także realizowania siebie, rozwijania się i kształtowania osobowości, tożsamości i charakteru (Schunk, Zimmerman 1996; Pfeifer, Berkman 2018).

Aktywność jako zjawisko społeczne ma wiele twarzy (Dworkin, Larson, Hansen 2003; Bartko, Eccles 2003). Sam termin pochodzi od łacińskiego słowa *activus*, które odnosimy do przymiotnika „aktywny”, „praktyczny”. Badacze zajmujący się ludzką aktywnością wskazują na jej trzy główne wymiary: sferę biologiczną (fizyczną), psychiczną (umysłową) i społeczną. Aktywność biologiczna, ukierunkowana głównie na zaspokojenie podstawowych potrzeb organizmu, jest typowa zarówno dla ludzi jak i zwierząt. Psychiczna aktywność pełni istotną rolę w koordynacji zainicjowanych i podjętych działań oraz podtrzymuje realizację wytyczonych planów. Aktywność społeczna, obejmująca kulturę, pamięć historyczną, świat wartości itp., charakteryzuje przede wszystkim człowieka. Przeciwnością aktywności jest bierność, która w zewnętrznym fenomenie postrzegana jest zazwyczaj jako „brak aktywności”. Brak działania lub wycofanie się z aktywności, jak można się domyślać, z psychologicznego punktu widzenia może jednak zostać uznane za formę swoistej strategii działania, a więc za aktywność.

W literaturze przedmiotu znajdujemy wiele różnych koncepcji definiujących ludzką aktywność, która wiąże się z zaangażowaniem i determinacją w dążeniu do osiągnięcia celu (Bengoechea, Wilson, Dunn 2021). Najczęściej przez aktywność rozumiemy pewną skłonność do działania o określonej intensywności, predyspozycję do podejmowania inicjatywy, zaangażowanego, czynnego udziału w jakimś przedsięwzięciu. Filozofowie aktywność (działanie) łączą przede wszystkim z intencją działania, celem, odpowiedzialnością, dobrem, wartościami, którymi kieruje się dana osoba itp. Socjologowie ujmować będą ją głównie w kontekście interakcji społecznych, a psychologowie z perspektywy intrapsychicznych procesów poznawczo-emocjonalnych, pracy ośrodkowego układu nerwowego, jak i społecznych form odniesienia indywidualnego i grupowego. Pedagodzy aktywność ludzką, zwłaszcza dzieci i młodzieży, łączą z edukacją i wychowaniem. Jakkolwiek byśmy jej nie ujmowali, pozostanie zjawiskiem budzącym ciekawość, godnym zainteresowania i wykraczającym poza to, co już zostało ustalone przez teorię i praktykę (badania).

Aktywność człowieka łączy się z ludzkim potencjałem, wrażliwością danej osoby na bodźce płynące z jej wnętrza, jak i bodźce zewnętrzne, więcej: wiążą się także ze zdolnością reagowania na nie. Zachowanie się (działanie) człowieka, a więc jego aktywność, to przede wszystkim zdolność o zmiennym charakterze i nasileniu, które umożliwia człowiekowi realizowanie siebie w przestrzeni społecznej i podejmowanie codziennych obowiązków. Aktywność człowieka zależy od jego genetycznego wyposażenia, struktury psychicznej i środowiska. Zachowania obejmujące realizację własnych potrzeb angażują myśli i uczucia, napędzane są przez wcześniejsze doświadczenia, cechy osobowościowe i temperamentalne, a także najbliższe środowisko rodzinne i rówieśnicze, kulturę, normy społeczne, prawo, politykę, wartości czy religię (Bedard, Hanna, Cairney 2020; Harff, Schmuck 2023).

Publikacja, którą oddajemy do Państwa rąk, została przygotowana przede wszystkim z myślą o osobach zaangażowanych w wychowanie i edukację młodzieży. Jej problematyka dotyczy szerokiego spektrum osobistej i społecznej aktywności młodzieży. Treści zawarte w publikacji zgrupowane zostały w czterech częściach. Pierwsza prezentuje teksty o charakterze wprowadzającym w problematykę aktywności, ukazując wybrane psychologiczne korelaty i pedagogiczne implikacje, które wiążą temat z pracą edukacyjną i wychowawczą. Część druga poświęcona została aktywności młodzieży w kontekście świata mediów, wirtualnej rzeczywistości, będącej z jednej strony wyzwaniem dla edukacji, wy-

chowania i rozwoju młodzieży, z drugiej zaś niosącą konkretne zagrożenia dla młodzieży, wobec których nie powinno przechodzić się obojętnie. Trzecia część dotyczy aktywności fizycznej, a więc różnych form zachowania związanego z utrzymaniem zdrowia, działaniami o charakterze relaksacyjnym i rekreacyjnym, a także interpersonalnym i społecznym. Faktem jest, że angażowanie się w sport wymaga samodyscypliny i zdolności współdziałania z innymi, zwłaszcza w przypadku sportów zespołowych. Ostatnia część prezentuje szeroką paletę możliwych przestrzeni aktywności młodzieży, wśród których znajdujemy kwestie związane z aktywnością patriotyczną, zaangażowaniem w wolontariat, relacjami interpersonalnymi, aktywnością edukacyjno-zawodową osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i zdrowotnymi, a także problemy obejmujące aktywność młodzieży ze środowisk charakteryzujących się społecznym niedostosowaniem.

W rozpoczynającym część pierwszą tekście autorstwa Janusza Mastalskiego czytelnik zaproszony zostaje do skupienia swojej uwagi na najważniejszych aspektach (nie)aktywności współczesnej młodzieży szkolnej. Autor rozważa problem aktywności współczesnej młodzieży, podkreślając znaczenie złożoności współczesnego świata, w którym młode pokolenie nie zawsze potrafi się właściwie odnaleźć. W sposób uporządkowany i precyzyjny uściśla podstawowe pojęcia związane z (nie)aktywnością młodzieży i analizuje trzy podstawowe jej obszary: fizyczny, intelektualny i duchowy.

Psychologiczne i pedagogiczne aspekty motywacji do działania młodzieży analizuje Mariusz Gajewski. Po krótkim omówieniu cech współczesnego młodego pokolenia, jako szczególnej grupy społecznej, przywołuje liczne badania poświęcone procesom motywacyjnym towarzyszącym zaangażowaniu się nastolatków w najrozmaitsze aktywności indywidualne i grupowe. W głównej części opracowania zapoznaje czytelnika z najważniejszymi psychologicznymi koncepcjami motywacji do działania. Szczególną uwagę skupia na zależności pomiędzy motywacją a procesem planowania, uruchomienia, podtrzymania bądź zakończenia wybranej aktywności.

Dariusz Krok wraz z Justyną Tkaczyk podejmują kwestię powiązań między prospołeczną aktywnością młodzieży a poziomem dobrostanu psychicznego. W badaniu udział wzięło 190 osób będących w okresie późnej adolescencji – 108 kobiet (56,8%) i 82 mężczyzn (43,2%). Celem badania było zbadanie kierunku oraz siły relacji między wymiarami Jasnej Triady i eudajmonistycznego dobrostanu psychicznego w mediacyjnej perspektywie egzystencjalnego po-

czucia sensu życia młodzieży. Autorzy wykazali między innymi, że sens życia u badanych pełni istotną rolę w interpretowaniu i organizowaniu własnego codziennego doświadczenia oraz osiąganiu zamierzonych celów i kategoryzowaniu ważnych dla siebie obiektów.

O znaczeniu inteligencji emocjonalnej w procesie edukacji i aktywności młodzieży pisze Marian Bursztyn. W swych rozważaniach prowadzi czytelnika po złożonym świecie zróżnicowanych ludzkich emocji, wspierających i kształtujących rozwój behawioralny człowieka. Odwołuje się do koncepcji inteligencji emocjonalnej jako zasobu wspierającego i konstruującego aktywność człowieka. Wskazuje na wartość refleksji nad zmiennymi stanami afektywnymi dorastającego pokolenia. Podkreśla, że nauczyciele i wychowawcy, odwołując się w procesie edukacji i wychowania do kompetencji emocjonalnych swoich podopiecznych, mogą wspierać rozwój indywidualny i społeczny uczniów, pozytywnie stymulować zachowanie młodzieży oraz budować twórcze edukacyjne relacje interpersonalne pomiędzy uczniami a nauczycielami.

Część drugą publikacji otwiera tekst Łukasza Buksy, który poszukuje odpowiedzi na pytanie dotyczące faktycznej natury uczestnictwa młodzieży w przestrzeni wirtualnej, jawiącej się im jako atrakcyjniejsza aniżeli świat zewnętrzny. Pyta, czy jest to adekwatna aktywność twórcza, czy raczej ucieczka od realiów dnia codziennego, swoista kompensacja, równoważenie braków w zakresie ważnych codziennych potrzeb. Zastanawia się również nad konsekwencjami wielogodzinnej komunikacji on-line, której dzieci i młodzież poświęcają nawet kilkanaście godzin dziennie. Autor zwraca również uwagę na zaangażowanie emocjonalne i psychiczne młodzieży, które może być intensywniejsze w świecie wirtualnym aniżeli tym rzeczywistym.

Katarzyna Jagielska pochyla się nad kwestią wolnoczasowej aktywności młodzieży Pokolenia Z wyrażoną w przeglądaniu i tworzeniu memów. Charakteryzuje młodzież jako pokolenie cyfrowych tubylców, żyjące w pełni scyfrowanym świecie. Badania o charakterze jakościowym wskazują, że młodzież w wolnych chwilach chętnie przegląda media społecznościowe, a także pojawiające się w nich memy. Co więcej, młodzi sami je tworzą, co zapewnia im dobrostan psychiczny i staje się źródłem rozrywki, a także poprawia nastrój. Memy wykorzystywane są również do nauki, kreowania opinii, wpływania na innych, wyrażają bunt przeciw rzeczywistości itp.

Na coraz łatwiejszy i powszechniejszy dostęp do świata wirtualnego oraz wszechobecną cyfryzację życia młodzieży uwagę zwracają Paulina Koperna i Ja-

kub Pieprzyk. Przyglądają się oni aktywności młodzieży, odwołując się zarówno do opinii samych uczniów, jak i ich rodziców i nauczycieli. Analizują skutki uproszczonego dostępu młodzieży do Internetu, wskazując na nowoczesne technologie jako stały element ich codziennego funkcjonowania, zwłaszcza w okresie pandemii Covid-19. Prezentują wyniki przeprowadzonych badań nad formą aktywności uczniów w przestrzeni wirtualnej, badają świadomość i wiedzę na temat korzyści oraz możliwych niebezpieczeństw i zagrożeń wynikających z cyfryzacji życia.

Praca Grzegorza Wąchola poświęcona została najpopularniejszym serwisom internetowym, które są szczególną przestrzenią aktywności młodzieży. W badaniu swoim Autor podjął się ustalenia możliwych zależności pomiędzy aktywnością młodzieży w mediach społecznościowych a obrazem własnej osoby. Zgodnie z zamierzeniem badawczym eksploracji poddano różne formy aktywności młodzieży w Internecie oraz kwestie związane z wpływem mediów elektronicznych na tradycyjne obszary codziennego ich funkcjonowania. Zwrócono również uwagę na kwestię wzrostu liczby użytkowników mediów społecznościowych, różnicowanie się form zaangażowania oraz konsekwencje wydłużającego się czasu pozostawania w orbicie oddziaływania mediów.

Trzecią część publikacji inicjuje artykuł Barbary Pietrygi-Szkarłat prezentujący badania nad aktywnością fizyczną młodzieży studiującej oraz formami spędzania przez nią czasu wolnego. Autorka postawiła sobie za cel scharakteryzowanie zachowań prozdrowotnych w środowisku młodzieży akademickiej w zakresie ich aktywności fizycznej. Badaniami objęła 245 studentów kierunków zarówno humanistycznych, jak i ścisłych. Ich wyniki sprowadzają się do mało optymistycznego stwierdzenia, że młodzież studiująca prezentuje niedostateczny poziom aktywności fizycznej oraz preferuje bierne formy spędzania czasu wolnego.

O znaczeniu sportu w życiu dzieci i młodzieży pisze Katarzyna Nosek-Kozłowska. Z badań o charakterze ilościowym, przeprowadzonych przez Autorkę wśród młodzieży i trenerów, dowiadujemy się, że sportowa aktywność młodzieży, jaką podejmuje ona w wolnym czasie, zwiększa jej sprawność fizyczną, kształtuje charakter, a także wzmacnia odpowiedzialność. Z badań wynika, że sport przyczynia się do wzrostu ogólnego zdrowotnego dobrostanu i jakości życia. Co więcej, ma pozytywny wpływ na psychikę i emocje. Zaangażowanie się w sport stwarza doskonałą płaszczyznę do budowania wartościowych relacji

z innymi. Autorka swoje badania umiejętnie odnosi do kwestii procesu społecznej socjalizacji i wychowania.

Grzegorz Godawa, Marcelina Kalemba i Paulina Rzewucka prezentują wyniki własnych badań nad zastosowaniem przez uczniów szkół licealnych w okresie rozprzestrzeniania się pandemii COVID-19 aplikacji do monitorowania aktywności fizycznej. Wskazują oni na istotne zmiany w obszarze aktywności fizycznej młodzieży wywołane wirusem. W badaniach wzięło udział 302 polskich uczniów. Główny problem badawczy odnosił się do częstotliwości stosowania aplikacji monitorujących aktywność fizyczną, a także ich wpływu na poziom motywacji do podejmowania aktywności fizycznej.

Część czwarta publikacji zawiera sześć tekstów. Pierwszy z nich dedykowany jest postrzeganiu świata przez młodzież w okresie adolescencji, w kontekście relacji rówieśniczych. Jolanta Pułka odwołuje się w nim do psychologicznej koncepcji nadziei podstawowej. Dane, które prezentuje, stały się podstawą sformułowania pedagogicznych wniosków o charakterze praktycznym. Badaniu poddano 882 osoby ze zróżnicowanych środowisk wychowawczych. Analizując psychologiczne korelaty recepcji świata młodzieży, wskazano liczne dodatnie i ujemne powiązania między percepcją świata (jego zorganizowanie i przychylność) a relacjami rówieśniczymi. W podsumowaniu badań Autorka postuluje podjęcie działań sprzyjających budowaniu świata przyjaznego młodzieży, czyli wsparcia wychowawczego uwzględniającego aktywność i prawo do decydowania w sprawach, które ich dotyczą.

Bogumiła Bobik pisze o preferowanych formach aktywności młodzieży wychowywanej w środowisku zagrożonym patologiami społecznymi, ze szczególnym uwzględnieniem środowiska rodzinnego, rówieśniczego i lokalnego. Ukazuje, w jaki sposób najbliższe środowisko społeczne może wpływać na preferowane przez młodzież formy aktywności oraz jakie czynniki stanowią zagrożenie dla tych wyborów. Wskazuje na cały szereg takich czynników: niski poziom życia, niewłaściwy przykład dorosłych, niski status ekonomiczny, bezrobocie, nałogi, dysfunkcyjne więzi rodzinne oraz presja rówieśników. W kontekście licznych zagrożeń środowiskowych Autorka zwraca szczególną uwagę na potrzebę wsparcia młodzieży przez instytucje edukacyjne i pomocowe.

Jacek Siewiora podejmuje w kwestię rozwoju osobistego młodzieży w kontekście zaangażowania w wolontariat. Pisze o „stawaniu się człowiekiem”, dając za przykład ruch „Wiara i Światło” oraz małopolski projekt „Mieć wyobraźnię miłosierdzia”. Analizuje też najważniejsze aspekty wolontariatu. Pisze o doj-

rzewaniu, zaangażowaniu i współpracy, o najważniejszych czynnikach formujących osobowość wolontariusza, motywujących do proaktywnego zaangażowania się na rzecz innych. Zdaniem Autora wolontariat wspiera kompetencje osobiste i społeczne, rozwija troskę o innych, daje poczucie wspólnoty, pozwala doskonalić się duchowo, gromadzić doświadczenie, kształtować zasoby emocjonalne, intelektualne i społeczne.

Błażej Przybylski w swoim opracowaniu głównymi kategoriami uczynił aktywność i bierność polityczną badanej młodzieży. Odwołuje się najpierw do danych statystycznych pochodzących z ogólnopolskich raportów, aby ustalić główne formy, wzory oraz poziom aktywności młodzieży w obszarze polityki. W części badawczej o charakterze jakościowym podaje przyczyny wyboru strategii nieangażowania się młodego pokolenia w politykę w obliczu nadejścia pesymistycznego scenariusza przyszłości.

Tekst kończący nawiązuje do niezwykle ważnego obszaru życia społecznego i narodowego, mianowicie aktywności patriotycznej młodzieży. Agnieszka Gronkowska-Koziar analizuje kluczowe pojęcia odnoszące się do wartości i postaw patriotycznych. Wyjaśnia psychologiczne i społeczne aspekty tej aktywności, jej główne formy i wynikające z niej praktyki. Społeczną i kulturalną aktywność młodzieży sytuuje w kontekście otrzymanego wychowania oraz rodziny jako źródła wartości. Podkreśla współwystępowanie wielu różnorodnych sposobów wyrażania patriotyzmu, wśród których można odnaleźć noszenie odzieży patriotycznej, udostępnianie treści patriotycznych w przestrzeni medialnej, osobisty udział w historycznych wydarzeniach, apelach, uroczystościach patriotycznych. Aktywność patriotyczna w opinii Autorki rodzi w młodzieży poczucie pewności siebie, kształtuje tożsamość i przyczynia się do rozwoju charakteru.

Kończąc rozważania wprowadzające do niniejszej publikacji, chciałbym wyrazić podziękowanie wszystkim Autorom, którzy podjęli trud przygotowania artykułów. Faktem jest, że efekt finalny wspólnej pracy – jak to bywa dość często przy tego typu projektach – przekroczył dużo skromniejsze wstępne założenia. Książka jest zbiorem tekstów o zróżnicowanym stylu i strukturze. Autorzy koncentrują się w nich na analizie aktywności młodzieży w rozmaitych sferach jej życia. Wywodzący się z różnych środowisk akademickich, zjednoczyli siły, aby zaprezentować egzystencjalne i życiowe doświadczenia młodego pokolenia wraz z jego licznymi ograniczeniami, wadami i zaletami. W mojej opinii udało się wspólnie przedstawić z różnorodnych perspektyw świat na-

stolatków, ich aktywność i bogactwo zaangażowania. Chociaż publikacja nie wyczerpuje tematu, stanowi ważny, użyteczny impuls do refleksji, dyskusji i dalszych badań. Otwiera dyskusję nad obszarem potrzeb, wyzwaniami i możliwościami, z jakimi młodzi spotykają się we współczesnym społeczeństwie, umiejscawiając ją w kontekście ich samorozwoju, autoidentyfikacji i społecznego zaangażowania.

Jestem świadomy tego, że istnieje jeszcze wiele obszarów aktywności młodzieży, które należałoby poddać badaniu. Niektóre z nich zostały tu jedynie zarysowane w sposób niepełny i fragmentaryczny, dlatego publikacja ta, o charakterze interdyscyplinarnym, nie zamyka ostatecznie tematu aktywności ludzi młodych. Niemniej Autorzy przekazują czytelnikowi swój wkład w dyskusję, mając nadzieję, że stanie się ona inspiracją do dalszych eksploracji, badań i analizy tego dynamicznego obszaru.

Bibliografia

- Bartko W.T., Eccles J.S., 2003, *Adolescent Participation in Structured and Unstructured Activities: A Person-Oriented Analysis*, „Journal of Youth and Adolescence”, Vol. 32, nr 4, s. 233–241; <https://doi.org/10.1023/A:1023056425648>.
- Bedard C., Hanna S., Cairney J., 2020, *A Longitudinal Study of Sport Participation and Perceived Social Competence in Youth*, „Journal of Adolescent Health”, Vol. 66, nr 3, s. 352–359; <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.09.017>.
- Bengoechea E.G., Wilson P.M., Dunn S., 2021, *Perceptions About Quality of Interpersonal Processes and Practice Activities in Youth Sport Are Interdependent*, „Psychological Reports”, nr 124(6), s. 2684–2702; <https://doi.org/10.1177/0033294120967273>.
- Cybal-Michalska A., 2006, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.

- Dworkin J.B., Larson R., Hansen D., 2003, *Adolescents' Accounts of Growth Experiences in Youth Activities*, „Journal of Youth and Adolescence”, Vol. 32, nr 1, s. 17–26.
- Gajewski M., 2023, *Płaszczyzny rozwoju adolescenta*, [w:] *Jaka jest współczesna młodzież?*, red. P.T. Nowakowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 45–54.
- García-Poole C., Byrne S., Rodrigo M.J., 2018, *Adolescent Lifestyle Profiles and Personal and Community Competences*, „European Journal of Developmental Psychology”, Vol. 15, nr 5, s. 531–547; <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1316258>.
- Gołębniak B.D., Zamorska B., 2014, *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyki – przestrzeń rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Harff D., Schmuck D., 2023, *Influencers as Empowering Agents? Following Political Influencers, Internal Political Efficacy and Participation among Youth*, „Political Communication”, Vol. 40, nr 2, s. 147–172; <https://doi.org/10.1080/10584609.2023.2166631>.
- Lopez M., 2020, *Addressing Lack of Engagement With the Youth in Their Community*, Capstone Projects and Master's Theses, nr 926; https://digital-commons.csumb.edu/caps_thes_all/926.
- Malvini Redden S., Way A.K., 2019, *How Social Media Discourses Organize Communication Online: A Multi-Level Discursive Analysis of Tensions and Contradictions in Teens' Online Experiences*, „Communication Quarterly”, Vol. 67, nr 5, s. 477–505; <https://doi.org/10.1080/01463373.2019.1668440>.
- Miyamoto K., Huerta M.C., Kubacka K., 2015, *Fostering Social and Emotional Skills for Well-Being and Social Progress*, „European Journal of Education”, Vol. 50, nr 2, s. 147–159; <https://doi.org/10.1111/ejed.12118>.
- Pąchalska M., 2019, *Integrated Self System: A Microgenetic Approach*, „Acta Neuropsychologica”, 17(4), s. 349–393; <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.6198>.
- Pąchalska M., Kaczmarek B.L., Kropotov J.D., 2021, *„Ja” utracone i odzyskane*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Pfeifer J.H., Berkman E.T., 2018, *The Development of Self and Identity in Adolescence: Neural Evidence and Implications for a Value Based Choice*

- Perspective on Motivated Behavior*, „Child Development Perspectives”, Vol. 12, nr 3, s. 158–164; <https://doi.org/10.1111/cdep.12279>.
- Pintrich P.L., Schunk D.H., 1996, *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, New York.
- Prasad S. i in., 2023, *Anxiety and Depression Amongst Youth as Adverse Effects of Using Social Media: A Review*, „Annals of Medicine and Surgery”, Vol. 85, nr 8, s. 3974–3981; <https://doi.org/10.1097/MS9.0000000000001066>.
- Ryan A.M., 2000, *Peer Groups as a Context for the Socialization of Adolescents' Motivation, Engagement, and Achievement in School*, „Educational Psychologist”, Vol. 35, nr 2, s. 101–111; https://doi.org/10.1207/S15326985EP3502_4.
- Sancassiani F. i in., 2015, *Enhancing the Emotional and Social Skills of the Youth to Promote their Wellbeing and Positive Development: A Systematic Review of Universal School-based Randomized Controlled Trials*, „Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health”: CP & EMH, 11 (Suppl 1 M2), s. 21–40; <https://doi.org/10.2174/1745017901511010021>.
- Schunk D.H., Zimmerman B.J., 1996, *Modeling and Self-Efficacy Influences on Children's Development and Self-Regulation*, [w:] *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*, red. J. Juvonen, K. Wentzel, Cambridge University Press, Cambridge, s. 154–180.
- Wachsmuth S.T., Lewis T.J., Gage N.A., 2023, *Exploring Extracurricular Activity Participation, School Engagement, and Social Competence for Students with Emotional and Behavioral Disorders*, „Behavioral Disorders”, Vol. 48, nr 4, s. 255–268; <https://doi.org/10.1177/01987429231166675>.
- Weintraub M.J. i in., 2022, *Social Impairment in Relation to Clinical Symptoms in Youth at High Risk for Bipolar Disorder*, „Early Intervention in Psychiatry”, Vol. 16, nr 1, s. 17–25; <https://doi.org/10.1111/eip.13124>.

Część I
PSYCHOLOGICZNE I PEDAGOGICZNE
ASPEKTY AKTYWNOŚCI MŁODZIEŻY

Janusz Mastalski

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

ORCID: 0000-0003-1476-4661

<https://doi.org/10.15633/8788363241940.01>

Przestrzenie (nie)aktywności współczesnej młodzieży szkolnej

Streszczenie: Rozliczne możliwości i propozycje „używania życia” sprawiają, że młodzi gubią się i żyją w zmiennym zdezorientowaniu, podejmując nie zawsze korzystne dla siebie aktywności. Doświadczając egzystencjalnej niepewności, młode pokolenie staje wobec wielu sytuacji, często niezdolne do podjęcia ważnych dla siebie decyzji i związanej z tym aktywności. Młodzi przeżywają wciąż na nowo i na różne sposoby fascynację technologią, światem wirtualnym, bezgraniczną wolnością, a jednocześnie bunt wobec tradycji, wymagań i struktur.

W tekście pochyłono się nad problemem przestrzeni aktywności współczesnych nastolatków. Wskazując na złożony świat licznych wyborów i możliwości działania, uściślono podstawowe pojęcia związane z (nie)aktywnością młodzieży. W kolejnych częściach dokonano analizy wybranych przestrzeni (nie)aktywności młodzieży, wskazując na złożony charakter tego zjawiska. W artykule wyodrębniono i opisano trzy podstawowe obszary (nie)aktywności młodzieży: fizyczny, intelektualny i duchowy.

W tekście wskazano również na społeczny kontekst aktywności podejmowanych przez młodzież, podkreślając, że współczesny globalizm, zróżnicowany styl życia oraz wielokulturowość nasączona brakiem jednoznaczności i stałych punktów odniesienia nie ułatwiają życia według ustalonych, pewnych i trwałych wartości. Faktem jest, że brak ugruntowania w świecie sprawia, iż młodzi żyją w permanentnym zagubieniu.

Słowa kluczowe: nastolatek, aktywność, nieaktywność

Globalizm i współczesny konsumpcjonizm sprawiają, że człowiek czuje się zagubiony w świecie mody i rozlicznych propozycji. W konsekwencji staje się w wielu sytuacjach niezdolny do podjęcia wiążących decyzji. W szczególności sposób zagrożone jest młode pokolenie, które przeżywa z jednej strony fascynację technologią, światem wirtualnym, bezgraniczną wolnością, a z drugiej – bunt wobec tradycji, wymagań i struktur. Pojawia się *global teenager*, który zapętla się w sieci mirażu możliwości. Jak pisze Anna Zellma, „niezależnie od jakości zachodzących zmian rozwojowych, młode osoby zawsze potrzebują zarówno wsparcia w odkrywaniu samego siebie i własnego świata wewnętrznego, jak też pomocy w przezwyciężaniu egoizmu i kryzysów rozwojowych oraz w doskonaleniu własnej osobowości” (Zellma 2014, s. 216).

Nie ma wątpliwości, że „pełny rozwój to rozwój integralny, na który składa się rozwój: fizyczny, intelektualny, emocjonalny, społeczny, religijny, moralny i duchowy. Rozwój integralny zależy tak od czynników wewnętrznych, jak i zewnętrznych – otaczającego środowiska” (Bielecki 2009, s. 190). Jest on możliwy w obecnych czasach, bowiem współczesne młode pokolenie jest dość podatne na kształtowanie postaw, pragnień czy preferencji. Owa plastyczność wynika przede wszystkim z globalizacji i ekranizacji życia, które – oprócz szkodliwych skutków – rodzą jednak otwartość i podatność na konkretne oddziaływania wychowawcze (Mastalski 2017, s. 250).

W powyższym kontekście warto pochylić się nad problemem aktywności współczesnych nastolatków. Aby było to możliwe, należy najpierw uściślić podstawowe pojęcie, jakim jest „aktywność”.

I tak „aktywność jest skłonnością wrodzoną, leży u podstaw wszelkich zachowań” (Sillamy 1994, s. 14). Badając dzieci, szczególnie w czasie zabawy, a także zwierzęta, stwierdzono, iż aktywność nie oznacza tylko czynności jakiejś osoby, ale i jej skłonność do działania. Stąd też wniosek, że kto działa jedynie pod wpływem nacisku, presji lub jakichś wydarzeń, nie jest uznawany za człowieka aktywnego. Biorąc pod uwagę powyższą tezę, można mówić o aktywności świadomej (wolicjonalnej, czyli związanej z wolą) oraz automatycznej. Z kolei nieskoordynowana pobudliwość rodzi patologiczną hiperaktywność (Sillamy 1994, s. 14).

Nie wchodząc w dalsze dywagacje naukowe, można w kontekście aktywności młodzieży omówić jej trzy przestrzenie, a więc także obszary nieaktywności i pozornej aktywności: fizyczny, intelektualny i duchowy.

(Nie)aktywność w przestrzeni fizycznej

Czym zatem jest aktywność fizyczna? Najczęściej określa się ją jako „ruchy całego ciała lub jego części wywołane pracą mięśni szkieletowych, którym towarzyszą zmiany czynnościowe w organizmie i wzrost wydatkowania energii” (Woynarowska 2003, s. 69). Nie ma wątpliwości, że jest ona źródłem optymalnego stanu zdrowia. Zapewnia sprawność fizyczną i intelektualną. Ponadto zapobiega chorobom układu krążenia.

Od lat wiadomo, że aktywność fizyczna w wieku młodzieńczym u dziewcząt istotnie wpływa na obniżenie ryzyka rozwoju raka piersi, macicy i jajników. Trzeba też pamiętać, że aktywność fizyczna jest znakomitym zabiegiem profilaktycznym w walce z depresją i lękiem. Poprawia sprawność psychiczną i samopoczucie na skutek wzrostu stężenia endomorfina we krwi. W ten sposób zwiększa odporność na stres i zmęczenie. Ponadto, jak potwierdzają liczne badania naukowe, aktywność fizyczna zapobiega patologiom społecznym, a także opóźnia inicjację tytoniową. Tego typu aktywność wypiera ekspresję danego genu, budząc wyraźną niechęć do sięgania po papierosa (Wojtyła-Buciora, Marcinkowski 2019, s. 645).

Zgodnie z powyższym „aktywność fizyczną można uznać za ważny czynnik warunkujący jakość życia i podlegający modyfikacji poprzez świadome prozdrowotne działanie jednostki (...). Niski poziom aktywności fizycznej dzieci i młodzieży oraz przewaga siedzącego trybu życia są przyczyną coraz częściej występujących problemów zdrowotnych także w tej populacji. Można tu wspomnieć narastającą epidemię otyłości oraz występowanie cukrzycy typu 2 u coraz młodszych osób, jak również inne stany zwiększające w dalszej perspektywie podatność na choroby układu sercowo-naczyniowego” (Zawadzka, Mazur, Oblacińska 2015, s. 150).

Biorąc pod uwagę powyższe dane oraz na podstawie licznych badań, można pokusić się o nakreślenie całego spektrum problemów związanych z aktywnością fizyczną (a także jej brakiem) młodzieży szkolnej. Nie ma żadnej wątpliwości, że sytuacja jest poważna.

Zatem jakie zjawiska są szczególnie niepojęte? Wśród wielu można wymienić przynajmniej trzy.

1. *Mediatyzacja życia nastolatka*. Dobrze charakteryzował ten problem Jan Paweł II, który pisząc o Internecie, dowodził:

Internet w sposób bardzo radykalny zmienia psychologiczny stosunek człowieka do czasu i przestrzeni. Gdy całą swą uwagę skupia on na tym,

co konkretne, użyteczne i łatwo dostępne, może mu zabraknąć motywacji do podjęcia głębszej refleksji. A przecież człowiek ma naturalną potrzebę wewnętrznego spokoju i czasu, aby zastanawiać się nad życiem i jego tajemnicami, aby stopniowo dojść do dojrzałego panowania nad sobą i otaczającym go światem. Aby osiągnąć mądrość i zrozumieć świat, nie wystarczy gromadzić fakty, choćby najciekawsze, ale trzeba przyjąć względem świata postawę kontemplacji, która pozwala dociekać głębszego sensu rzeczy w ich wzajemnej relacji oraz w odniesieniu do całej rzeczywistości. Co więcej, jako forum, na którym praktycznie wszystko jest dozwolone i niemal nic nie jest trwałe, Internet sprzyja relatywistycznemu sposobowi myślenia i nierzadko prowadzi do wyzbycia się osobistej odpowiedzialności i zaangażowania (Jan Paweł II, 2005, nr 4).

Czym więc jest mediatyzacja życia? Jest to proces pośrednictwa mediów w poznawaniu świata; wpływanie przez media na postrzeganie przez człowieka rzeczywistości niedostępnej bezpośrednio doświadczeniu, wraz z konsekwencjami takiego pośrednictwa: kształtowaniem obrazu całej rzeczywistości społecznej, a nawet kompleksowych doświadczeń społecznych pod wpływem konstrukcji medialnych (Pisarek 2008, s. 118).

Mediatyzacja życia społecznego, w tym rodzinnego, staje się źródłem porażek aksjologicznych. Na kształtowanie postaw domowników, na ich dojrzewanie osobowościowe mają większy wpływ media niż rodzina. To powoduje sezonowość prawd i rozwiązań problemów. W konsekwencji powstaje ryzyko kierowania się w życiu etyką sytuacyjną, w której nie obowiązują właściwie żadne zasady. Takie podejście sprawia, że aktywność fizyczna staje się czymś niepotrzebnym, pewnego rodzaju balastem. Nie ma więc wątpliwości, że „wpływ telewizyjnych komunikatów perswazyjnych na odbiorcę mnoży się, nakłada i zachodzi na wielu płaszczyznach. Sposób odbioru mediów i widzenia świata przez odbiorcę zmienia się (...) na skutek oglądania zmodyfikowanych wpływami videoklipu i reklamy wytworów kultury masowej i elitarnej. Powstaje coś w rodzaju zamkniętego kręgu wpływów” (Lisowska-Magdziarz 2000, s. 60).

Jak widać, postęp techniczny i rozwój cywilizacyjny wypierają proste zabawy, chociażby na podwórku, ograniczając sposób spędzania wolnego czasu z rodziną. Tradycyjne miejsca są zastępowane przez pokój wyposażony w komputer, telewizor i komórkę (Błaszczyszyn 2008, s. 43–45).

Istnieje też moda na tzw. e-sport. Komputery i smartfony stają się niczym boisko szkolne, na którym w zależności od upodobań można grać w piłkę nożną, siatkówkę czy uprawiać lekkoatletykę. Dodatkowo, podobnie jak w tradycyjnych sportach, tak i tutaj gracze mogą liczyć na pełne wsparcie fanów rozsianych

na całym świecie. Podstawą sukcesu jest trening (opierający się na praktyce manualnej oraz zdobywaniu wiedzy z zakresu strategii rozgrywki). Istotą gier tego typu jest rywalizacja, co z reguły zostaje podkreślone przez dynamiczne tempo rozgrywki (Filiciak 2006, s. 76).

Niestety, ma to wpływ na aktywność fizyczną nastolatka. Świeże powietrze, sport, spacer zostają zastąpione wciągającą grą przy biurku lub na łóżku. Virtual staje się realem, w którym nie ma miejsca na ruch i dbałość o kondycję fizyczną. Aktywność fizyczna zostaje zastąpiona e-aktywnością, co niesie ze sobą wiele problemów natury zdrowotnej, psychosomatycznej. W rezultacie pojawia się otyłość, marazm, a także chęć ucieczki ze świata realnego.

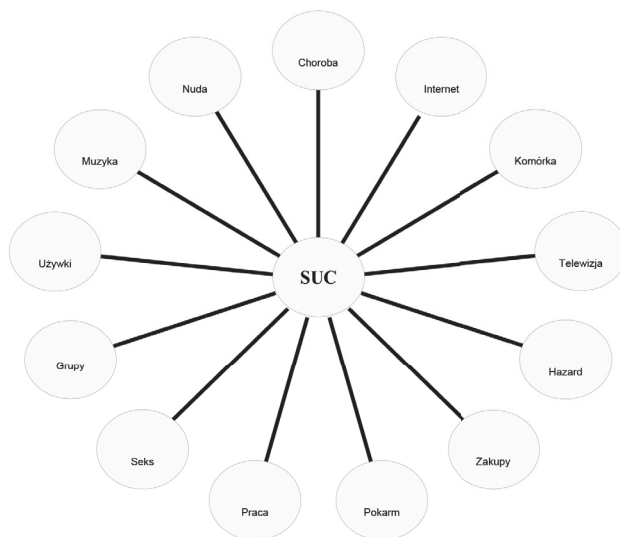
Mediatyzacja życia sprawia, że moda, lansowane poglądy, a także powszechność pewnych zachowań powodują coraz większą ociążałość i w konsekwencji pozorną aktywność – (nie)aktywność fizyczną.

2. *Cywilizacyjne zniewolenia*. Z wyzwaniem cywilizacyjnymi nieodłącznie są związane tzw. zniewolenia cywilizacyjne. W kontekście uzależnień cywilizacyjnych można mówić o tych znanych od wielu lat, a nawet wieków (alkoholizm, narkomania, nikotynizm) oraz o tzw. *new addictions*, czyli uzależnieniach, w których substancje chemiczne nie odgrywają żadnej roli (Guerreschi 2006, s. 23–24). Są to więc uzależnienia, których przyczyny leżą poza używkami.

Łącząc obie typologie, można przedstawić model uzależnień cywilizacyjnych, który składa się na „syndrom uzależnienia cywilizacyjnego” (Mastalski 2007, s. 375–376). Jest on związany z trzynastoma obszarami aktywności ludzkiej, które zostają „zaatakowane” przez nieumiejętne korzystanie ze zdobyczy cywilizacyjnych. W konsekwencji powstaje specyficzny zespół zagrożeń, które nie tylko współwystępują, ale w sposób długofalowy uderzają w zdrowie ludzkie. Wszystkie poniżej wymienione zagrożenia cywilizacyjne mają wpływ na poczucie samotności współczesnego człowieka. Zarówno różnego rodzaju zaburzenia psychiczne, które są między innymi konsekwencją przemian cywilizacyjnych, uzależnienia komunikacyjne, jak i propozycje odnalezienia siebie (subkultury, używki, muzyka), a także sensu w życiu (seks, działania destrukcyjne, „zabijanie nudy”) nie przynoszą odpowiedzi na pytanie: jak żyć, by stać jeszcze bardziej człowiekiem (Mastalski 2007, s. 374 i n.).

Oto model cywilizacyjnych uzależnień, który wynika z badań zarówno psychologów, pedagogów, socjologów, jak i lekarzy.

Model cywilizacyjnych uzależnień



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Mastalski 2007, s. 376.

Wszystkie powyższe przestrzenie uzależnień mają ogromny wpływ na aktywność fizyczną nastolatków. Wiadomo, że aktywność ta stanowi nieodłączny element zdrowia. Jest także istotną potrzebą człowieka, szczególnie młodzieży. Zaspokojenie jej gwarantuje rozwój fizyczny i motoryczny, psychiczny i społeczny. Dobrostan nastolatka wspiera integrację zbiorowości oraz zacieśnianie więzi społecznych, a także przeciwdziała separacji. Aktywność fizyczna stanowi bardzo ważny aspekt we wczesnej diagnozie chorób cywilizacyjnych (Bielski 2005, s. 551).

Jeśli młody człowiek przestaje być aktywny fizycznie, powyższe uzależnienia nasilają się, co z kolei wpływa na jakość omawianej aktywności. W ten sposób koło wzajemnych uwarunkowań się zamyka. A przecież „praktykowanie sportu, szczególnie dyscyplin zespołowych, może w pewnym sensie stanowić substytut używania substancji psychoaktywnych, ponieważ generują one podobne efekty psychospołeczne” (Mataczyńska 2013, s. 318).

3. *Defamiliaryzacja życia*. Polega ona na powolnym, ale skutecznym osłabianiu więzi rodzinnych. Globalne trendy społeczne sprawiają, że obecny jest

coraz częstszy proces rozpraszania odpowiedzialności za poszczególne obszary ludzkiego życia.

Defamiliaryzacją można więc nazwać proces rozkładu rodziny w odniesieniu do jej zadań, funkcji oraz fundamentów. Życie rodzinne staje się czymś coraz bardziej osobistym, niezdeterminowanym przez tradycję. Defamiliaryzacja prowadzi w konsekwencji do marginalizacji pewnych wartości, w tym także dotyczących aktywności fizycznej. W ten sposób nastolatek ma utrudnione dojrzale podejście do siebie (Mastalski, Siewiora 2017, s. 18–19).

Omawiana defamiliaryzacja ma ogromny wpływ na zanik aktywności nastolatka. Warto wskazać konkretne jej wymiary, z którymi musi się zmierzyć młody człowiek mający problemy w rodzinie. Oto one, skatalogowane jako konkretne braki (Mastalski 2021, s. 41):

- *brak pomysłu na czas wolny* (każdy domownik spędza czas przy swoich zajęciach, bez zaproszenia innych, co rodzi niezdrowy indywidualizm, a często brak aktywności fizycznej);
- *brak wzajemnego zaufania* (sekrety i tajemnice są powierzane osobom spoza najbliższej rodziny, co nie daje poczucia bezpieczeństwa i popycha nastolatka w świat wirtualny);
- *brak wzajemnego zrozumienia* (nie istnieją kompromisy i zgoda na inność domowników, co uczy nietolerancji, a to odbiera chęć do jakiegokolwiek aktywności);
- *brak wrażliwości na potrzeby domowników* (polega na obojętności wobec innych członków rodziny, co rodzi znieczulicę, a najlepszym sposobem ucieczki jest zamknięcie się, np. w pokoju);
- *brak łagodności* (sprowadza się ona do agresji, a w konsekwencji uczy rozwiązań „siłowych”, co widać w zachowaniu nastolatków siedzących godzinami w Sieci);
- *brak wspólnoty domowej* (polega na świadomości rodziny, że coraz mniej ich łączy, a to nie sprzyja aktywności fizycznej);
- *brak perspektyw* (powoduje niechęć do jakiegось zmiany i poprawy atmosfery domowej, a w rezultacie generuje inercję w przestrzeni aktywności fizycznej);
- *brak prawdziwej miłości* (prowadzi do niemiłującej się rodziny, aż do powstania „grupy egoistów”, co nie zachęca do jakiegokolwiek twórczej aktywności).

Nie ma chyba wątpliwości, że „rodzina może stać się zagrożeniem dla swoich członków również wtedy, gdy zbyt łatwo ulega wpływom zewnętrznym i nowościom, wyzbywając się tradycyjnych wartości i norm, przyjmuje wszystko, co niesie ze sobą kultura globalna. W sytuacji postawy pasywnej, adaptacyjnej przyjmuje wiele zjawisk z kultury masowej i komercyjnej. Zagrożenia dla rodziny mogą mieć charakter globalny lub mogą być także właściwe dla danego kraju czy grupy społecznej” (Micyńska-Kowalska 2013, s. 37).

Jak widać, istnieje wiele zjawisk, które zakłócają aktywność fizyczną nastolatka. Można powiedzieć, iż współczesna młodzież szkolna jest narażona na (nie)aktywność fizyczną. Jednak można owo „(nie)” usunąć, mając świadomość omówionych zjawisk społecznych dotyczących współczesnego nastolatka, i im przeciwdziałać, szczególnie że aktywność fizyczna jest mocno związana z inną jej formą, mianowicie aktywnością intelektualną.

(Nie)aktywność w przestrzeni intelektualnej

W okresie adolescencji wychowanek przechodzi ze stadium operacji konkretnych do stadium operacji formalnych. Powstaje myślenie logiczne i abstrakcyjne. Ponadto dorastający człowiek potrafi ujmować rzeczywistość symbolicznie i operować ideami. Jest to bowiem intensywny okres aktywności intelektualnej. Tak więc myślenie staje się hipotetyczno-dedukcyjne, czyli zdolne do wyciągania wniosków z czystych hipotez, a nie tylko z realnych obserwacji. Przewidywane zależności traktowane są jako hipotezy, a formułowane sądy z nimi zestawiane. Na tej podstawie wysuwa się wnioski co do ich prawdziwości. W związku z tym nastolatek zaczyna się interesować zagadnieniami ogólnymi, takimi jak filozofia i polityka (Huget 2005, s. 88–89).

Dorastając, nastolatek coraz lepiej obserwuje i analizuje aktywność własnego umysłu (monitoring kognitywny), a więc uczy się ujmować krytycznie swoje umysłowe właściwości i potrafi je modyfikować (Nielsen 1996, s. 95). W procesach spostrzegania coraz więcej miejsca zajmuje zatem obserwacja. Udział procesów myślowych czyni ją planową, ukierunkowaną i systematyczną. W okresie dorastania zachodzą także zmiany jakościowe w spostrzeżeniach i obserwacjach (oprócz elementów obserwacji młodzi zaczynają dostrzegać treści).

Wraz z wiekiem wzrasta udział myślenia w procesie zapamiętywania, co przejawia się rozwojem pamięci logicznej. Prowadzi to do porządkowania i organizowania zapamiętanego materiału (Huget 2005, s. 103). Warto także

wspomnieć, że u dorastających rozwija się uwaga dowolna, która u dzieci miała przede wszystkim charakter mimowolny. Rozwija się także pamięć logiczna i dowolna (Obuchowska 2000, s. 197–198).

Okres adolescencji to także czas rozwoju twórczego. Jest to nic innego, jak zdolność do wszelkiego rodzaju kompozycji, wytworów lub pomysłów, które są w zasadzie nowe lub nowatorskie i nie były uprzednio znane osobie wytwarzającej. Jest to więc aktywność wyobraźni lub myślowa synteza (Hurlock 1985, s. 74–75).

Nie można też zapominać, że dużą rolę w okresie dorastania odgrywa wyobraźnia, która znajduje swój wyraz w marzeniach i właśnie w twórczości. Marzenia najczęściej mają charakter kompensacyjno-życzeniowy. Nastolatki marzą o sławie i miłości, o niezwykłych przygodach, podróżach itp. Treści marzeń i fantazji zależą od warunków życia, niezaspokojonych potrzeb, nastawienia do życia, poziomu aspiracji.

Biorąc pod uwagę powyższe stwierdzenia oraz liczne badania związane z tą tematyką, można się pokusić o nakreślenie całego spektrum kwestii związanych z aktywnością intelektualną (a także jej brakiem) młodzieży szkolnej. Oto wybrane trzy niepokojące zjawiska w tym obszarze.

1. *Deficyt uwagi i pamięci.* Bardzo często deficyt uwagi związany jest z ADHD. Zespół hiperkinetyczny czy zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (ADHD) to „zaburzenie, w którym występują zaburzenia koncentracji uwagi (trudności z utrzymaniem uwagi, skoncentrowaniem się na szczegółach, słuchaniem i wykonywaniem dłuższych instrukcji), nadruchliwość (nerwowe ruchy, ciągle wstawanie z miejsca, trudności ze spokojnym bawieniem się) i impulsywność (wyrwanie się z odpowiedzią, kłopoty z zaczekaniem na swoją kolej, przerywanie i przeszkadzanie innym)” (Tabak 2014, s. 124).

Oczywiście, problemy z uwagą to nie tylko kwestia ADHD. Trzeba pamiętać, że procesy uwagi od dawna wyjaśniano tzw. motywacją celową. Służy ona selekcji informacji użytecznych względem celu albo biologicznego popędu:

Procesy uwagi polegają na zwiększaniu dostępności jednej kategorii (na przykład litery „A”) kosztem hamowania kategorii konkurencyjnych (innych liter). Od utrzymującej się dostępności pamięciowej odpowiedniej kategorii (celowej czujności) zależą wyniki w testach uwagi. (...) Jeśli aktywność człowieka nie jest w danym momencie sterowana konkretnym celem i warunki nie wymagają ścisłej koncentracji, uwaga nie znika, tylko

zmienia się jej stan, a przez to jakość orientacji i przedmiot. Co dzieje się z uwagą człowieka, który kończy wykonywanie bieżących zadań i oddaje się zabawie? Istotnie zmienia się przede wszystkim meta-motywacja, z celowej na parateliczną, w której kierunki działania wynikają w znacznym stopniu z kontekstu sytuacyjnego. Przedmiot uwagi zależy w większym stopniu od otoczenia, ale rozumienie sytuacji zawsze kształtuje dostępna pamięć (Kolańczyk 2011, s. 8).

W związku z powyższym można się pokusić o podanie kilku zjawisk, które mają wpływ na wszystkie rodzaje uwagi będącej „na wyposażeniu” młodego człowieka. A zatem są to:

- *brak motywacji do wysiłku intelektualnego* (wewnętrzny opór przed koncentracją nad określonymi treściami);
- *demotywatory w postaci rozproszeń „wyuczonych” w szkole* (nuda i coraz powszechniejsze narzekanie na jakość prowadzonych zajęć szkolnych);
- *hipomnezja*, czyli niewielkiego stopnia utrudnienie procesów zapamiętywania (w wielu przypadkach jako przyczyna stanów depresyjnych);
- *konfabulacje*, czyli uzupełnianie luk pamięciowych zdarzeniami, które nie miały miejsca (częsta praktyka nastolatków);
- *brak snu* (coraz częstszy problem spotykany u młodzieży szkolnej);
- *problem zachowywania informacji* (coraz większa ilość informacji „bombardujących” nastolatka);
- *problem przechowywania i magazynowania informacji* (coraz większa ilość);
- *problem odtwarzania i przypominania informacji* (coraz częściej pamięć nastolatka jest wybiórcza);
- *zaburzenia pamięci krótkotrwałej*, czyli zdolność zapamiętywania tego, co jest odbierane w danej chwili przez zmysły (ogromny problem z rozproszeniem);
- *zaburzenia pamięci długotrwałej*, powstała z przetworzenia w hipokampie świeżej pamięci i magazynowana w różnych ośrodkach korowych płata czołowego i skroniowego (brak umiejętności korzystania z zapamiętanych wiadomości).

2. *Kultura obrazkowa*. Kolejnym problemem związanym z (nie)aktywnością intelektualną jest zastąpienie słowa obrazem. Wiek XXI to ponowny rozwój społeczeństwa obrazkowego. Obecna komunikacja i styl życia sprawiają, że jest

ona efektem pośpiechu. Rozwija się w kierunku treści motywowanej niecierpliwością. To wtedy pojawia się obraz. Można więc powiedzieć, że obraz przyjmuje w naszej cywilizacji ponownie rolę słowa (Cackowska, Dymel-Trzebiatowska, Szylak 2017). Trudno nie zgodzić się z poglądem, że:

Tendencja do akumulowania wiedzy pisanej, powodująca nieustanny napływ nowych informacji, wynika między innymi z przekonania, że piśmiennictwo jest podstawą nauki, a pisanie najlepszym sposobem przyswajania, analizowania i przekazywania wiedzy. Postać i tempo współczesnego życia często uniemożliwiają nam refleksję i staranne zapoznawanie się z dopływającymi do nas bodźcami. Szukamy więc dróg na skróty, coraz łatwiejszych rozwiązań, które pozwolą na jak najszerze objęcie tego, co przynosi współczesny świat. Wraca więc znowu obraz, który pozornie zdaje się rozwiązywać problem nadmiaru informacji. W powszechnym przekonaniu bowiem rozumienie obrazu jest łatwiejsze niż rozumienie tekstu. Ze względu na to, że zwiększa się tendencja do docierania do masowego odbiorcy, obraz w coraz większym stopniu wypiera tekst. Kultura współczesnych społeczeństw, wysoko rozwiniętych technicznie, staje się kulturą obrazkową. Konsekwencje takiego stanu rzeczy obserwuje się również w dziedzinie edukacji. Trudno wyobrazić sobie lekcję z dowolnego przedmiotu szkolnego bez wizualnego wspomaganie (np. filmu czy prezentacji multimedialnej) (Litwic-Kamińska 2011, s. 177).

Jak widać, kultura obrazkowa może wydatnie wpłynąć na aktywność intelektualną młodzieży szkolnej. Uczniowie coraz trudniej radzą sobie z tekstem pisanym. Można mówić już niejako o swoistej „epidemii” analfabetyzmu funkcjonalnego. Badania pokazują, że „w tworzonych przez nich tekstach załamuje się logika zdań, brak jednej linii prowadzenia tematu, zachwiana jest spójność tekstu zarówno w sferze kohezji, czyli spójności gramatycznej, jak i koherencji” (Skudrzyk, Warchała 2010, s. 55).

Można mówić o nielogiczności tekstu. Zupełnie zachwiana zostaje w nim logika uzasadniania. Myśl jest wtedy w miarę logiczna i włączona w naszą potoczną wiedzę i znajomość okoliczności, w jakich tekst powstał. Można więc powiedzieć, że przestaje istnieć zasada przyczynowo-skutkowa.

Nie ma wątpliwości, że współczesny nastolatek staje się coraz bardziej *homo videns*. Pomaga w tym cała ikonosfera internetowa, gdzie obraz ważniejszy jest od słowa. Kreuje on nie tylko poglądy, ale nie zmusza do wysiłku intelektualnego. Okazuje się, że łatwiej jest oglądać niż czytać. Zatem poniższa teza sformułowana przez wielu specjalistów okazuje się prawdziwa:

W dzisiejszym świecie coraz więcej informacji napływa do nas tylko za pomocą obrazu lub w połączeniu obrazu z dźwiękiem. W związku z tym psychologowie i dydaktycy zwracają uwagę na sposób rozumienia przekazu obrazowego. Wbrew pozorom, sposób percepcji obrazu nie jest oczywisty i wrodzony, tylko zależy od wielu czynników. Wpływa na nią wiedza, wcześniejsze doświadczenia, system wartości, aktualna sytuacja życiowa, kontekst kulturowy odbiorcy lub to, na co zostanie nakierowana jego uwaga, a także to, czy i do czego jest nam dana informacja potrzebna. Okazuje się więc, że znaczenie mają podobne czynniki, jak w przypadku tekstu pisanego. Niesłusznie przez wielu obraz traktowany jest jednak jako łatwe medium, którego rozumienie nie wymaga specjalnego wysiłku intelektualnego. Mimo wszystko oglądanie obrazów i rozumienie ich przekazu wymaga tak samo nauki, jak rozumienie tekstu pisanego. Należy się nauczyć na przykład zwracania uwagi na tło, szczegóły, obejmowania całości i części obrazu itp. (Litwic-Kamińska 2011, s. 55).

Nie ma więc wątpliwości, że nadmiar widzenia, oglądania i patrzenia pomniejsza ludzkie myślenie i rozumowanie. Współczesny nastolatek szuka obrazu, a nie słowa. To z kolei prowadzi do zubożenia aktywności intelektualnej. Można wręcz powiedzieć, że obraz staje się erzacem, zastępnikiem słowa i myśli. Ponadto jest nośnikiem nie tylko informacji, ale także emocji.

3. *Styl „życia na skrót”*. Pod tym terminem kryje się problem skuteczności działań w życiu. Liczy się szybkość, skuteczność, bez „ogłądania się” na etykę. Wśród wielu zjawisk składających się na ten styl życia można wymienić dwa istotne.

W pierwszej kolejności jest to emotikonomania. Jest to swoista moda na pismo obrazkowe, w której istnieją zarówno znaki graficzne, jak i te złożone z literek i znaków przestankowych. Niestety, moda na emotikony nie sprzyja aktywności intelektualnej. Z badań wynika, że (Choiński, Choiński 2008, s. 166):

- emotikony stanowią zjawisko charakterystyczne dla komunikacji elektronicznej (wyrażają uczucia i postawy modalne nadawców komunikatów);
- wśród młodzieży wiedza o emotikonach jest mało uschematyzowana, a opiera się ona przede wszystkim na intuicji;
- emotikony ułatwiają komunikację, ale mogą być powodem wielu nieporozumień (brak wiedzy na temat znaczenia niektórych znaków).

Oczywiście nie można pomijać pozytywnych skutków używania emotikonów, o czym może świadczyć poniższy pogląd:

Kultura Internetu jest kontrowersyjna. Bywa krytykowana za schlebianie cywilizacji obrazkowej, upraszczanie form komunikacji, doprowadzenie do posługiwania się piktogramami, zamiast alfabetem. Emotikony można jednak uznać za kolejny etap rozwoju form komunikowania się. Rozmowy za pośrednictwem Internetu bywają trudniejsze od dyskusji „twarzą w twarz”, ponieważ łatwo dochodzi w nich do nieporozumień. Rozmówcy, którzy nie widzą się, a często również nie znają, mają trudność z odczytaniem sarkazmu czy ironii w lapidarnym tekście opublikowanym np. na forum internetowym. Komentarze poważne mogą być odczytane jako żarty – i odwrotnie. Można krytykować posługiwanie się emotikonami i przypisywać ich istnienie wpływowi kultury niskiej, obrazkowej, jednak trafniej byłoby stwierdzić, że jest to element ułatwiający komunikowanie się w społeczeństwie sieciowym (Więckiewicz 2006, s. 237).

Można przyjąć i taki pogląd, ale z pewnością emotikony nie sprzyjają rozwojowi intelektualnemu nastolatka.

Podobnie rzecz ma się z innym zjawiskiem, który można nazwać „nałogiem posługiwania się sekwencją klawiszy CtrlC + CtrlV. Owa sekwencja była nawet inspiracją do powstania w Szwecji Misjonarskiego Kościoła Kopizmu, którego naczelną zasadą jest dzielenie się wiedzą skopiowaną (a najważniejszą cnotą powielanie).

Współczesny nastolatek potrafi niezwykle sprawnie wejść na drogę kopiowania, powielania i kopio-miksowania. Nie ma więc żadnej wątpliwości, że moda na kopiowanie jest szerszym problemem. U wielu młodych ludzi istnieje głęboko zakorzeniony pogląd, że lepiej szukać wiadomości, niż je przyswajać. Można wręcz powiedzieć, że współczesny nastolatek jest „wędkarzem”, który na haczyk konkretnego zapotrzebowania (np. napisanie wypracowania) łowi w Sieci określony kwant wiedzy, a potem znalezione informacje kopiuje, i to często jako własne. Niewątpliwie takie zjawisko nie sprzyja aktywności intelektualnej uczniów.

I w tym miejscu znów należy stwierdzić, iż istnieje wiele zjawisk, które zakłócają aktywność intelektualną młodego człowieka. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że współczesna młodzież szkolna jest narażona na (nie)aktywność intelektualną. I tak jak w kwestii aktywności fizycznej, tak i w tej intelektualnej można owo „(nie)” usunąć, mając świadomość omówionych zjawisk społecznych dotykających współczesnego nastolatka i im przeciwdziałać.

I tu dochodzimy do najgłębszego problemu, który może być źródłem (nie)aktywności fizycznej i intelektualnej. Jest nim (nie)aktywność duchowa.

(Nie)aktywność w przestrzeni duchowej

Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że „jeśli nie odnajdziemy sposobu na odnowienie kontaktu pomiędzy naszym życiem społecznym a życiem duchowym, nasza cywilizacja zostanie zniszczona przez siły, które posiadają wiedzę odpowiednią do tego, by tworzyć, ale nie mają mądrości, by kierować” (Dawson 1944, s. 8). A przecież:

Ethos pojmowany tutaj jako duchowa (rozumna i wolna) aktywność religijno-moralna, realizuje się zarówno w kulcie (działania zwrócone bezpośrednio do Sacrum), jak i moralności (działania kierowane do człowieka i społeczeństwa, a pośrednio do Sacrum). Do wspólnych praktyk kultycznych zaliczamy tu medytację i kontemplację rzeczywistości (nurt mistyczny), opartą na poznaniu ksiąg świętych, z których bierze się mantrę (krótką formułę powtarzaną wielokrotnie), modlitwę, obrzędy religijne, jak np. posty, rytuały jedzenia i zachowania, święta, pielgrzymki, obrzędy inicjacji w wiarę (chrześcijańskie sakramenty, judaistyczne obrzezanie czy bar-micwa), zbiegające się z ważnymi momentami życia wiernego, jak: narodziny, dojrzwanie, wybór stanu życia – małżeństwo, bycie kapłanem, mnichem itp. (Mielec 2009, s. 58).

Jak widać, aktywność w sferze duchowej ma wiele wymiarów, a jednocześnie wpływa na wiele procesów życiowych. Naukowcy od wielu lat próbują badać ludzką duchowość. W jednej z wielu koncepcji psychologicznych bierze się pod uwagę kilka kategorii w tej kwestii (Heszen-Niedojadek, Gruszczyńska 2004, s. 27):

- I. *Rozwój*. Znajomość siebie, samorealizacja i samodoskonalenie, korzystanie z nowych doświadczeń, spontaniczność, oryginalność i twórczość codziennych działań (świadome dążenie do doskonalenia siebie);
- II. *Wolność wewnętrzna*. Kierowanie się własnymi standardami w wyborze celów i środków w ocenie efektów, brak wewnętrznego przymusu w działaniu (znajdowanie siły i energii do działania w sobie, a nie w otoczeniu);

- III. *Otwartość*. Akceptacja zmian i nowych doświadczeń, wydarzeń życiowych, także niepomyślnych, wrażliwość, spontaniczność (otwartość na zmiany);
- IV. *Postawy religijne*. Przeżycia religijne, ich znaczenie w codziennym życiu, ich wpływ na wybory moralne i postępowanie, stosunek do Boga (wiara w Boga pozwalająca przetrwać trudne chwile w życiu);
- V. *Wrażliwość etyczna*. Wysokie miejsce wartości etycznych w hierarchii wartości, dbałość o zgodne z nimi postępowanie, skłonność do refleksji etycznej (refleksja nad takimi problemami, jak eutanzja, kara śmierci itp.);
- VI. *Sprzeciw wobec zła*. Protestowanie przeciwko przemocy, niesprawiedliwości, krzywdzie innych (reagowanie, kiedy komuś dzieje się krzywda);
- VII. *Stosunek do innych*. Zrozumienie, tolerancja, szacunek, gotowość służenia, umiejętność wybaczenia, altruizm (nieocenianie pewnych sytuacji);
- VIII. *Zaangażowanie*. Doświadczanie poczucia wspólnoty, uczestnictwa, odpowiedzialności, zgeneralizowanej miłości (poczucie w sobie miłości do innych ludzi);
- IX. *Sens*. Poszukiwanie sensu życia w ogóle, sensu poszczególnych wydarzeń, także niepomyślnych, i sensu własnej aktywności w świecie, poszukiwanie ogólnej zasady rządzącej światem (dostrzeganie sensu w spotykanych sytuacjach);
- X. *Harmonia*. Poszukiwanie harmonii ze światem, ładu wewnętrznego, spójności różnych form własnej aktywności (poczucie bycia częścią tego świata).

Aktywność w tych obszarach jest niezwykle istotna. Niestety, współczesny nastolatek jest w wielu przypadkach (nie)aktywny w sferze duchowej. Istnieje wiele przyczyn takiego stanu rzeczy. Można wymienić przynajmniej trzy zjawiska występujące współcześnie

1. „*Religijność naskórkowa*”. W ostatnich dekadach wśród młodzieży zdomowała się na dobre tzw. religijność naskórkowa. Posiada ona kilka cech, które utrudniają aktywność nastolatka w sferze duchowej:

- *Selektywność*. Jest to religijność, w której wybiórczość w przyjmowaniu zasad moralnych jest podstawą dokonywania codziennych wyborów. W konsekwencji to prosta droga do etyki sytuacyjnej.
- *Impresyjność*. Kontakt z Bogiem staje się uzależniony od emocji, nastrojów i stanów psychicznych. Brak integralnego podejścia do praktyk religijnych powoduje ich nieregularność.
- *Indywidualizm*. Odkrycie, iż w wielu środowiskach temat religii i wiary jest niemodny czy wręcz niepożądany, powoduje ukrywanie się ze swoją religijnością.
- *Powierzchnowość*. Religijność związana jest tylko z obrzędowością, która nie wymaga od człowieka zbytnej weryfikacji własnego postępowania.
- *Podatność na kryzysy i sezonowe mody*. Wiara jest na tyle słaba i chwiejna, że nie stanowi obrony przed przeżywanymi trudnymi chwilami.
- *Traktowanie wiary jako niewygodnego obciążenia*. Stawiane wymagania ograniczają i zawężają przestrzeń dowolności, co prowokuje człowieka do szukania pretekstu, aby stać się mniej religijnym.
- *Religijność sprywatyzowana*. Odinstytucjonalizowanie religijności powoduje zerwanie więzi parafialnych oraz osłabienie poczucia wspólnoty ludzi wierzących.

Warto w tym miejscu przypomnieć pogląd Viktora Frankla, który uważał, iż „sens życia jest jakością egzystencjalną, którą człowiek ze swojej natury musi odkrywać. Jest to dla niego potrzeba podstawowa, niejako mu zadana. Z poczuciem zaistnienia sensu życia jest związany wysiłek, poszukiwanie, decyzje, trud, ryzyko i cierpienie. Ich efektem jest odkrycie i doświadczenie poczucia sensu. Sens określa dążenie do celów i wartości, ale także poczucie akceptacji własnego życia” (Głaz, Sroczyńska 2009, s. 136).

Ponadto nie ma wątpliwości, że poczucie sensu życia łączy się ściśle z nadawaniem konkretnych znaczeń, wyznaczaniem celów oraz planowaniem przyszłości poprzez odnajdywanie środków dla własnej samorealizacji. W duchowości chrześcijańskiej owym punktem odniesienia jest Bóg.

Trzeba także pamiętać, iż życie ma sens nie tylko wtedy, kiedy do czegoś dążymy, ale także w czasie braku działania. Poczucie sensu zapewnia kontemplacyjne używanie chwili (podziwianie piękna, radość z osiągnięć własnej twórczej pracy) (Bocheński 2009, s. 21).

Poczucie sensu życia wpływa także istotnie na kondycję psychofizyczną człowieka. Jest niejako czynnikiem integrującym, co przyczynia się do powiększania zasobów, a minimalizowania negatywnych skutków posiadanych deficytów. Sens życia pojmowany w kontekście religijnym narzuca określone sposoby postępowania, a także preferowania konkretnych wartości. To z kolei daje poczucie spójności i koherencji oraz wpływa pozytywnie na ludzkie zdrowie. Pomaga w zmaganiu się z przeciwnościami losu, a także pozwala intensyfikować działania na rzecz godnego przetrwania trudnych chwil. „Religijność naskórkowa” zmniejsza owo poczucie sensu życia, a jednocześnie zmniejsza aktywność w sferze duchowej.

2. *Duchobójstwo*. Jest to systematyczna degradacja wszystkiego tego, co w człowieku transcendentne. W konsekwencji pojawia się problem z sensem życia i odpowiedzią na podstawowe pytania dotyczące ludzkiej egzystencji. Marginalizacja duchowości, przy jednoczesnym osłabieniu psychiki niosą ze sobą nieokreśloną perspektywę oraz brak pomysłu na przyszłość. Taki człowiek jest narażony na manipulację, która stanowi nieodłączny element globalnego, konsumpcyjnego krajobrazu cywilizacji XXI wieku (Mastalski, Siewiora 2017, s. 26).

Na czym konkretnie polega duchobójstwo, które zmniejsza aktywność młodego człowieka w sferze duchowej? Oto kilka jego przejawów (Mastalski, Siewiora 2017, s. 27–29).

- I. *Brak refleksyjności*. Człowiek refleksyjny to osoba dążąca do głębokiego rozumienia procesów zachodzących między ludźmi na wielu poziomach i w różnych środowiskach. To osoba, która spogląda na rzeczywistość, stojąc na granicy świata wewnętrznego i zewnętrznego. Bez refleksyjności duchowość człowieka staje się „płytką”.
- II. *Trend życia chwilą*. Egzystencja pozbawiona celu jest wegetacją, która nie cieszy, a wręcz przeciwnie, załamuje. Zatem jeśli życie ma mieć sens, trzeba ciągle odkrywać wartości, które umożliwiają codzienne dostrzeżenie znaczenia ofiary, wysiłku, wyrzeczeń itp. Życie, aby miało smak, musi obfitować w idee, dla których warto poświęcić swój czas i zdrowie. Niestety, o ten sens trzeba walczyć codziennie. „Życie chwilą” słyca ludzką duchowość.
- III. *Powiększająca się obojętność religijna*. Pozbawia ona człowieka gotowości na przyjęcie tej wiary. Niesie też pewnego rodzaju reduk-

cjonizm i indywidualizm. Wielu nastolatków tworzy specyficzną „religię”. Coraz częściej mówi się o katolikach z dodatkiem „ale”:

- *Ja wierzę w Chrystusa, ale wiara w szatana w XXI wieku jest śmieszna;*
- *Ja wierzę w Chrystusa, ale nie ma sensu wierzyć w życie wieczne (ewentualnie reinkarnację można zaakceptować);*
- *Ja wierzę w Chrystusa, ale szóste przykazanie skreślam ze swego życia, bo kto to widział mieć tak nienowoczesne poglądy;*
- *Ja wierzę w Chrystusa, ale jestem za rozwodami, bo życie jest niełatwe i nie ma sensu się męczyć.*
- *Ja wierzę w Chrystusa, ale kontestuję Kościół, który tylko się bogaci.*

IV. *Tendencje samobójcze.* Postmodernistyczne patrzanie na świat wielokrotnie przejawia się w powszechnym poczuciu pewnej pustki, wyczerpania możliwości, we wzroście nastrojów dekadencckich. Owo poczucie fragmentaryzacji świata wypycha niejako wszelkie autorytety. Coraz więcej ludzi przejawia ambiwalentne postawy wobec życia oraz poczucie bezsensu i wyraża tendencje samobójcze. Wskazują na to liczne obserwacje pracowników służby zdrowia w poradniach i klinikach. Duchobójstwo niesie ze sobą wzrost zachowań autodestrukcyjnych, w tym samobójczych.

V. *Duchowość bez Boga.* Okazuje się, że „sekularyzacja poprzez praktyczny konsumpcjonizm jest nawet bardziej niebezpieczna od tej teoretycznej. Musimy uważać, aby nie paść ofiarą demonów bogacenia się. Bogactwo generuje samowystarczalność. A to największe niebezpieczeństwo dla chrześcijanina” (Danneels 2011). W duchowości bez Boga modlitwa zostaje zastąpiona mailem lub esemesem, tabernakulum znika na rzecz ekranu telewizyjnego, komputerowego, tabletowego albo komórkowego. Świątynia „zmienia” swoje oblicze. Staje się nią supermarket. Dekalog zostaje zastąpiony półprawdami i względnością zasad.

VI. *Depersonalizacja.* Polega ona na oddalaniu się, dystansowaniu od drugiego człowieka, braku podejścia indywidualnego do spotykanych osób. Związana jest z powierzchownym uczestnictwem w procesie edukacyjnym. W konsekwencji depersonalizacja koreluje z poczuciem osamotnienia i poziomem społecznej samooceny.

ny, kształtowanej w relacjach z ludźmi. Jest ona związana z konsumpcyjnym stylem życia.

Nie ma wątpliwości, że duchowość posiada duże znaczenie dla zdrowia i prawidłowego rozwoju psychicznego. Podstawowe dążenie do sensu jest wyrazem duchowości człowieka. Ta z kolei ma charakter dynamiczny. Potrzeba zatem aktywności człowieka, aby owa sfera była pogłębiona.

3. *Antyklerykalizm*. Warto zauważyć na początku refleksji nad antyklerykalizmem, że jest on postawą życiową wyrażającą się w niechętnym lub wrogim stosunku do udziału duchownych w życiu społecznym i politycznym. Podstawą antyklerykalizmu jest sprzeciw wobec niektórych przejawów działalności duchowieństwa.

Trzeba także uświadomić sobie, że antyklerykalizm ma bardzo konkretne funkcje. One w dużym stopniu mają wpływ na funkcjonowanie człowieka, a szczególnie nastolatka. Nie wchodząc w głębsze dywagacje, można wskazać na dwa rodzaje funkcji antyklerykalizmu:

W antyklerykalizmie można zidentyfikować funkcje jawne i ukryte. Pierwsze są reakcją społeczeństwa na działania duchownych, które wzbudzają kontrowersje i nie spotykają się z akceptacją obywateli. Przyczyną negatywnych postaw wobec księży może być nadmierne angażowanie się niektórych duchownych w sprawy polityczne czy biznesowe, niekorelujące z misją duszpasterską Kościoła katolickiego. Społeczeństwo może też krytykować księży za niemoralne zachowania, bowiem uważa, że są oni szczególną kategorią społeczną, cieszącą się zaufaniem, która w każdych okolicznościach powinna dawać dobry przykład innym. W analizie antyklerykalizmu ważne są funkcje ukryte. Ich zdemaskowanie umożliwia ujawnienie zakulisowych inspiracji i źródeł ataków, zwłaszcza medialnych, wymierzonych w duchowieństwo. W wielu państwach antyklerykalizm jest obecnie generowany i finansowany przez wpływowe środowiska promujące lewacką i libertyńską ideologię. Dla nich Kościół katolicki, szczególnie jego niezmienny oraz trwały system wartości i norm moralnych, stanowi poważną przeszkodę w propagowaniu relatywistycznych i nihilistycznych poglądów. Dlatego też środowiska te nie szczędzą sił i środków, by w każdy możliwy sposób – a zwłaszcza wykorzystując do tego naganne zachowania niektórych księży – dyskredytować całe duchowieństwo Kościoła katolickiego (Jednak 2018, s. 20).

Jak widać, nastolatek musi nauczyć się być człowiekiem, który nie generuje swoim zachowaniem postawy antyklerykalnej. To jednak jest związane z jego

cechami osobowościowymi. Nie ma więc wątpliwości, że antyklerykalizm wpływa na aktywność w sferze duchowej.

Trzeba mieć świadomość, że antyklerykalizm może powstać w wyniku wielu zjawisk mających duży wpływ na postrzeganie wiary, Kościoła, księży, a także duchowości. Wydaje się, że do najważniejszych z nich można zaliczyć:

- częste antyklerykalne rozmowy w domu, zniechęcają one do jakiegokolwiek aktywności duchowej;
- nieumiejętność poradzenia sobie z medialnymi doniesieniami, stawianymi Kościoł, w tym księży i biskupów, w złym świetle;
- własne nieprzyjemne doświadczenia w kontakcie z księżmi lub siostrami zakonnymi;
- prześmiewcze memy i rozmowy na portalach społecznościowych dotyczące Kościoła;
- złe doświadczenia na lekcjach religii (nuda, patrzenie przez katechetę „z góry”, moralizowanie);
- coraz mniejsza liczba chodzących na katechizację, a także na niedzielną mszę świętą.

Antyklerykalizm niesie ze sobą sekularyzację społeczeństwa. A jest ona „przejawem kryzysu tożsamościowego. Jak w przypadku indywidualnej jednostki, tak też w przypadku całej kultury można obserwować widoczne na wielu płaszczyznach poszukiwanie korzeni, niepewnie stawiane pytanie o jutro, zamęt dotyczący teraźniejszości, próby wcielania w nowe role, eksperymentowanie, bunt na dotychczasowe normy i autorytety. Pytanie: kim jestem? może zadawać sobie młody człowiek zawieszony między dzieciństwem a dorosłością” (Kłossowski 2019, s. 94). Brak odpowiedzi na to pytanie powoduje (nie)aktywność duchową.

Nie ma chyba żadnych wątpliwości co do tego, że najbardziej zagrożoną grupą społeczną, narażoną na negatywne skutki zmian cywilizacyjnych, jest młodzież będąca podatnym gruntem dla manipulacji i sugestywnego kreowania mody i trendów. Nie da się nie zauważyć, że moda na specyficzną (nie)aktywność (aktywność wybiórcza, pozorna) jest coraz większa. Globalny nastolatek coraz bardziej staje się bierny, preferując styl życia, który znamionuje tryb siedzący, wirtualną aktywność i lansowanie odtwórczości.

W szczególny sposób tempo życia i codzienne wyzwania osłabiają kondycję psychofizyczną, ale i duchową osoby ludzkiej. W wielu przypadkach są źródłem dylematów moralnych oraz łamania sumienia. Nie można zapominać także

o fakcie, że „techniczno-naukowy postęp i duchowy rozwój człowieka rozmięły się. (...) Człowiek zajął się prawie wyłącznie swoim materialnym postępem. Teraz staje się ofiarą własnej twórczości, (...) zostaje sam programowany, manipulowany i degradowany” (Bosmans 1997, s. 17). Istnieje ogromna potrzeba promocji zdrowia, gdzie istotnym komponentem jest sfera fizyczna, intelektualna i duchowa. Oczywiście nie można zapominać o aktywności kulturalnej i społecznej.

Coraz więcej naukowców uważa, że aktywność to proces postrzegania i transformacji świata oraz samego siebie przekształcającego świat, w którym człowiek wchodzi w relacje ze swym otoczeniem. Zjawisko (nie)aktywności młodzieży szkolnej ów proces może bardzo zniekształcić.

Bibliografia

- Bielecki J., 2009, *Integralny rozwój osobowy i jego uwarunkowania*, [w:] *Czy rozum jest w konflikcie z wiarą?*, red. J. Krokos, M. Ryś, Instytut Papieża Jana Pawła II, Warszawa, s. 189–195.
- Bielski J., 2005, *Metodyka wychowania fizycznego i zdrowotnego*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Błaszczyszyn M., 2008, *Aktywność fizyczna w ciągu dnia oraz sposób spędzania wakacji i ferii uczniów starszych klas szkół podstawowych na Podkarpaciu – doniesienia wstępne*, [w:] *Aktywność fizyczna i odżywianie się jako uwarunkowania promocji zdrowia*, red. E. Szczepanowska, M. Sokołowski, Wielkopolska Wyższa Szkoła Turystyki i Zarządzania, Poznań, s. 43–52.
- Bocheński J.M., 2009, *Sens życia i inne eseje*, Wydawnictwo ANTYK, Kęty.
- Bosmans P., 1997, *Miłość sprawia codziennie cuda*, tłum. J. Barganowski, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- Brabier J.-M., 2016, *Leksykon analizy aktywności*, tłum. E. Marynowicz-Hetka, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Cackowska M., Dymel-Trzebiatowska H., Szyłak J. (red.), 2017, *Kultura obrazkowa*, Instytut Kultury Popularnej, Poznań.

- Choiński K., Choiński M., 2008, *Emotikony w języku uczniów tarnowskich*, „Język Polski”, nr 1, s. 161–167.
- Danneels G., *Sekularyzacja*, [on-line:] <http://www.artbiznes.pl/> – 10.08.2011.
- Dawson Ch., 1944, *Religion and Mass Civilization – The Problem of the Future*, „The Dublin Review”, Vol. 428, s. 1–9.
- Filiciak M., 2006, *Wirtualny plac zabaw*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Głaz S., Sroczyńska E., 2009, *Antropologiczny wymiar cierpienia i sensu ludzkiego życia w rozumieniu Victora Emila Frankla*, [w:] *Życie etycznie – życie etyką*, red. R. Janusz, Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 131–152.
- Guerreschi C., 2006, *Nowe uzależnienia*, tłum. A. Wieczorek-Niebielska, Wydawnictwo Salwator, Kraków.
- Heszeń-Niedojadek I., Gruszczyńska E., 2000, *Wymiar duchowy człowieka, jego znaczenie w psychologii zdrowia i jego pomiar*, „Przegląd Psychologiczny”, Vol. 47, nr 1, s. 15–31.
- Huget P., 2007, *Od dzieciństwa do młodości*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Hurlock E., 1985, *Rozwój dziecka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Jan Paweł II, 2002, *Orędzie na XXXVI Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu* (24.01.2002), „L'Osservatore Romano”, nr 4, s. 7–8.
- Jedynak W., 2018, *Ekspansja antyklerykalizmu*, „Niedziela”, nr 44, s. 20.
- Kłosowski M., 2019, *Adolescencja współczesnej kultury zachodniej – kryzys tożsamościowy i sekularyzacja*, „Warszawskie Studia Teologiczne”, Vol. 32, nr 1, s. 82–102.
- Kolańczyk A., 2011, *Uwaga ekstensywna. Model ekstensywności vs. intensywności uwagi*, „Studia Psychologiczne”, Vol. 49, z. 3, s. 7–27.
- Lisowska-Magdziarz M., 2000, *Bunt na sprzedaż. Przemysł muzyczny – reklama – semiotyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Litwic-Kamińska K., 2011, *Kultura obrazkowa w dydaktyce – szanse i zagrożenia*, „Forum Dydaktyczne: Przeszłość, Teraźniejszość, Przyszłość”, nr 7–8, s. 177–188.
- Mastalski J., 2017, *(Nie)zdolność gimnazjalistów do owocnego przyjęcia bierzmowania*, „Studia Koszalińsko-Kołobrzeskie”, nr 24, s. 243–256.
- Mastalski J., 2021, *Dylematy kleryckie*, Wydawnictwo Homo Dei, Kraków.
- Mastalski J., 2007, *Samotność globalnego nastolatka*, Wydawnictwo Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków.

- Mastalski J., Siewiora J., 2017, *Formacja wychowawców w kontekście przemian cywilizacyjnych*, Wydawnictwo Homo Dei, Kraków.
- Mataczyńska N., 2013, *Aktywność fizyczna a używanie substancji psychoaktywnych wśród młodzieży – studium przypadku*, „Journal of Health Sciences”, nr 3, s. 308–320.
- Miczyńska-Kowalska M., 2013, *Zagrożenia współczesnej rodziny w społeczeństwie ryzyka*, „Zarządzanie Mediami”, Vol. 1, nr 1, s. 33–49.
- Mielec B., 2009, *Duchowy wymiar zdrowia człowieka. Próba nakreślenia niektórych możliwości interpretacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Nielsen L., 2000, *Adolescence: A Contemporary View*, Cengage Learning, Boston.
- Obuchowska I., 2000, *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo PWN, Warszawa, s. 163–201.
- Pisarek W., 2008, *Słownik terminologii medialnej*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Sillamy N., 1994, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Książnica, Wrocław.
- Skudrzyk A., Warchała J., 2010, *Kultura piśmienności młodzieży szkolnej – badania w perspektywie analfabetyzmu funkcjonalnego*, „Studia Pragmalingwistyczne”, nr 2, s. 55–65.
- Tabak I., 2014, *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Wsparcie dzieci i młodzieży w pokonywaniu problemów*, „Studia BAS”, nr 2(38), s. 113–138.
- Więckiewicz M., 2006, *Pismo obrazkowe XXI wieku*, „Media – Kultura – Komunikacja Społeczna”, Vol. 2, s. 224–237.
- Wojtyła-Buciora P., Marcinkowski J.T., 2010, *Aktywność fizyczna w opinii młodzieży licealnej i ich rodziców*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, Vol. 91, nr 4, s. 644–649.
- Woynarowska B., 2003, *Aktywność fizyczna (ruchowa)*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa, s. 69–71.
- Zawadzka D., Mazur J., Oblacińska A., 2015, *Samoocena sprawności fizycznej i witalności a aktywność fizyczna młodzieży szkolnej*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, Vol. 96, nr 1, s. 149–156.
- Zellma A., 2014, *Zaangażowanie nauczyciela religii w holistyczny rozwój młodzieży*, „Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne”, nr 2, s. 210–222.

Spaces of (In)Activity of Modern Teenagers

Abstract: Numerous opportunities and proposals for “using life” cause the young to get lost and live in fluctuating confusion by undertaking activities that are not always beneficial to themselves. Experiencing existential uncertainty, the young generation is confronted with a multitude of situations, often unable to make decisions that are important to them and related activities. The young experience again and again, in different ways, both fascination with technology, the virtual world, boundless freedom, and rebellion against traditions, demands and structures.

In the text, the author leans into the problem of the quality of activity of modern teenagers. Pointing to the complex world of numerous choices and opportunities for activity, the author clarifies the basic concepts related to the (in)activity of adolescents. In the following sections, he analyzes his chosen spaces of (in)activity of adolescents, pointing to the complex nature of the phenomenon. The article identifies and describes three basic areas of youth (in)activity, which include physical, intellectual, as well as spiritual areas.

In his considerations, the author also points out the social context of the activities undertaken by young people, stressing that modern globalism, diverse lifestyles and multiculturalism saturated with the lack of unambiguity and fixed points of reference do not make it easier for young people to live according to established, certain and permanent values. Moreover, the lack of grounding in the world makes young people live in permanent confusion.

Keywords: Teenager, activity, inactivity.

Mariusz Gajewski

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
ORCID: 0000-0001-6454-5876

<https://doi.org/10.15633/8788363241940.02>

Psychologiczne i pedagogiczne aspekty motywacji do działania/aktywności młodzieży

Streszczenie: W opracowaniu dokonano analizy złożonej dziedziny procesów motywacyjnych w codziennej aktywności człowieka. Co więcej, szukano połączeń pomiędzy teoretycznymi koncepcjami motywacji a praktycznym ich zastosowaniem w wychowaniu, edukacji i rozwoju młodzieży. W pierwszej kolejności skupiono uwagę na młodym pokoleniu jako szczególnej grupie społecznej, przywołując najnowsze doniesienia badawcze dotyczące motywacji w różnych aspektach aktywności człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem badań nad aktywnością dzieci i młodzieży. W dalszej części omówiono motywację z perspektywy współczesnych koncepcji psychologicznych, analizując podstawowe jej mechanizmy oraz społeczne uwarunkowania, które ją kształtują i mają na nią określony wpływ. Wskazano na różnice pomiędzy motywacją wewnętrzną a zewnętrzną. Wskazano na ścisły związek motywacji z planowaniem, uruchomieniem i wykonaniem wybranych aktywności. Zidentyfikowano kluczowe, optymalne i niezbędne kierunki oddziaływań wychowawczych, podkreślając potrzebę dostosowania strategii dydaktycznych i edukacyjnych do specyficznej dynamiki motywacyjnej młodzieży. W zakończeniu przedstawiono autorskie propozycje wychowawczo-edukacyjne na rzecz wspierania i rozwijania aktywności młodzieży, warunkowane procesami motywacyjnymi.

Słowa kluczowe: młodzież, motywacja, aktywność

Motywacja pełni ważną rolę w życiu i działaniu każdego człowieka. Trudno wyobrazić sobie bez niej podejmowanie codziennych aktywności, zarówno przez osoby młode, jak i dorosłych. Bywa i tak, że pomimo sprzyjających warunków, różni ludzie nie podejmują dobrowolnie żadnych aktywności ponad to, co wynika z konieczności codziennego funkcjonowania. Młodzież w sposób szczególny swą codzienną aktywność łączy z celami możliwymi do osiągnięcia w stosunkowo krótkim czasie. Trudniej im przychodzi podjąć i utrzymać czynności, które nie przynoszą szybkich i wymiernych korzyści. Często osiągnięcie wytyczonego celu łączy się z jakąś nagrodą lub wiąże z chęcią uniknięcia kary. W literaturze przedmiotu odnotowujemy liczne próby wytłumaczenia osobistych i społecznych uwarunkowań motywacji, różni autorzy akcentują jej wielorakie aspekty (Gollwitzer 2020; Hansell 1989; Zhu, Burrow 2023). Główne pytanie niniejszych rozważań dotyczy związku pomiędzy aktywnością młodzieży a psychologicznymi i pedagogicznymi aspektami motywacji, rozumianej jako istotna siła inicjująca i podtrzymująca podjęte działania.

Współczesna młodzież

Dojrzewanie to burzliwy czas w życiu każdego nastolatka, etap życia naznaczony niezliczonymi wyzwaniem, odkrywania siebie, rozpoznawania własnych potrzeb, konfrontowania się z otaczającym światem. Motywacja do działania pełni istotną rolę w codziennych wyborach i podejmowanych działaniach. Ze względu na specyfikę okresu adolescencji nie wszystkie aktywności młodych osób należy uznać za udane, niemniej jednak wielu z nich z zapałem angażuje się w innowacyjne projekty, jak i codzienne rutynowe działania. Młodzieńcza motywacja zależna jest od dynamicznych sił wewnętrznych, często ulega jednak dezaktywacji w związku z licznymi wewnętrznymi barierami emocjonalno-poznawczymi, jak i ograniczeniami zewnętrznymi. Wskazuje się, że młodość lokuje się pomiędzy dzieciństwem a dorosłością i przez wielu traktowana jest jako etap przejściowy. Jest ona „kategorią nie tylko ważną, ale też zdecydowanie kompletną”, w młodości „rozgrywa się wszystko, co istotne” (Prüfer 2023, s. 13). Młodzież buduje wówczas swe szczęście i rozwiązuje problemy. Okres adolescencji nie jest jedynie „fazą postniewinności” po okresie dzieciństwa, czasem przelotnym, nic nie znaczącym etapem, zanim osiągnie się dojrzałość przypisywaną okresowi dorosłości. „Bycie młodym (czy też bycie młodzieżą) jest byciem kompletnym już na tym etapie” (Prüfer 2023, s. 13). Niewątpliwie okres adole-

scencji to czas konfrontacji z samym sobą oraz ze społecznymi oczekiwaniami, to również szczególny etap formowania relacji rówieśniczych, kształtowania charakteru i ugruntowywania tożsamości. Wchodzenie w dorosłość to niewątpliwie czas, w którym u nastolatków dominują żarliwe oczekiwania, naznaczone nierzadko trudnymi wyborami, którym towarzyszą rozmaite lęki związane z potencjalnymi trudnościami życiowymi. Potrzeba niezależności i pragnienie autonomii przeplatają się z potrzebą bliskości i przynależności.

To, co wyróżnia współczesne młode pokolenie, to życie na styku dynamicznie zmieniających się norm kulturowych i wartości społecznych (Hedegaard, Edwards, Fleer 2012; Hunt 1979). Żyjąc na pograniczu tradycji i innowacji, młodzi poddawani są nieustannej presji związanej z koniecznością dostosowywania się do oczekiwań innych, przy równoczesnej próbie zachowania własnego pomysłu na życie (Raeff 2006). Trafnie sytuację młodzieży opisuje Piotr T. Nowakowski, stwierdzając, że „dzisiejsza młodzież zmagą się z szeregiem problemów, spośród których część pokrywa się z doświadczeniem przodków, stanowiąc świadectwo tego, że pewne zjawiska powtarzają się i są nieodłączną cechą rozwojową adolescentów” (Nowakowski 2023, s. 7). To prawda, że problemy współczesnej młodzieży w znacznej części pokrywają się z doświadczeniem starszego pokolenia. Niemniej współczesny świat wraz z rozpędzoną do granic możliwości technologią generuje też nowe nieznane do tej pory problemy i wyzwania.

Obecna sytuacja ekonomiczno-gospodarcza na świecie stawia młodzież przed bezprecedensowymi wyzwaniami: od namacalnej w wielu przypadkach niepewności ekonomicznej, po rozmaite problemy o charakterze środowiskowym (Telzer i in. 2022). Mimo odnotowywanej ogólnej niepewności jutra, spora część współczesnej młodzieży charakteryzuje się dość silną odpornością i zdolnością do adaptacji. Dzięki sile motywacji warunkowanej wewnętrznymi impulsami i poruszeniami, jak i czynnikami zewnętrznymi podejmuje liczne aktywności i działania, które jeszcze kilka dekad temu nie były możliwe. Poszukiwanie własnej tożsamości i przynależności społecznej zdecydowanie wykracza poza granice geograficzne. Dzięki rozwijającym się mediom i dostępności do nich zglobalizowany świat sprzyja kreowaniu wzajemnych powiązań o charakterze uniwersalnym. Pomimo szerokich możliwości działania odnotowujemy również dość liczną grupę młodych niezaangażowanych, niezainteresowanych własnym rozwojem i współdziałaniem. Faktem jest, że młodzież zmagą się ze złożonością społecznych układów odniesień, z nagłaśnianymi problemami o charakterze glo-

balnym, jak i bardzo osobistymi kwestiami dotyczącymi najbliższego otoczenia, relacji, edukacji, sposobu spędzania wolnego czasu, rozwoju osobistego itp.

Wśród licznych czynników wyzwalających i podtrzymujących gotowość młodzieży do działania i podejmowania aktywności osobistej znajdujemy, jak już wskazano wcześniej, motywację (Reeve 2018; Buck 1985). Bez niej trudno wyobrazić sobie kogokolwiek wytrwale realizującego podjęte działania. Niewątpliwie motywacja pełni rolę silnego katalizatora w życiu nastolatków, popychając ich do osiągania wytyczonych celów (Hardy i in. 2015). Niski poziom motywacji lub jej brak tamuje wolę do działania, podejmowania wysiłku wychodzenia poza beczynne „tu i teraz”.

Znaczenie motywacji dla aktywności podejmowanych przez młodzież w świetle wybranych badań

Badania nad motywacją obejmują najrozmaitsze obszary ludzkiej aktywności. Motywację możemy analizować na wiele sposobów, rozpatrując ją w odniesieniu do licznych psychologicznych aspektów ludzkiego zachowania (Reeve 2018; Umemoto, Inagaki 2023). Zazwyczaj łączymy ją z aktywnością człowieka w jego wymiarze psychicznym, fizycznym, jak i społecznym. Badamy i opisujemy w kontekście codziennej aktywności oraz takich kwestii, jak: samorozwój, aktywność fizyczna, edukacja, praca, relacje społeczne itp. (Agadullina, Lovakov, Malysheva 2018; LaCosse, Plant 2019; Vasyl, Marian 2022).

Istnieje wiele badań na temat znaczenia motywacji dla przyjmowanych postaw i działań. Dla przykładu badania nad edukacją dzieci i młodzieży sugerują, że w okresie dojrzewania nieletnich dochodzi do intensywnego rozwoju zdolności poznawczych, afektywnych i samoregulacyjnych, a motywacja w tym kontekście pełni istotny katalizator zachowania, umożliwiając mniej lub bardziej adaptacyjne poszukiwanie nowych wrażeń, nowości, jak i wspiera aktywność poznawczą, pobudzenie emocjonalne i ekscytację otaczającym światem (Dahl i in. 2018; Deci, Ryan 1985; Müller, Louw 2004).

Kim Bamberg i Maykel Verkuyten (2022) przeprowadzili badania nad korelacjami motywacji wewnętrznej i zewnętrznej w odniesieniu do przyjmowanych postaw społecznych względem emigrantów. Badaniami objęli grupę 3390 osób pochodzenia niemieckiego i holenderskiego. W badaniu wskazali na liczne korelaty psychologiczne i społeczne towarzyszące postawom społecznym oraz

osobistej motywacji powiązanej ze sposobem reagowania na obecność emigrantów, w zależności od stwierdzonego wcześniej uprzedzenia wobec nich.

Współczesne badania nad motywacją wewnętrzną i zewnętrzną obejmują również kwestie funkcjonowania człowieka w odniesieniu do dokonywanych przez niego wyborów, etyki zachowania czy wartości wyższych (Murphy i in. 2020). Studia nad znaczeniem środowiska społecznego dla podejmowanych aktywności i typów zachowania młodzieży potwierdzają badania wspierane między innymi przez amerykański Narodowy Instytut Zdrowia Dziecka i Rozwoju Człowieka. Wykazano w nich silne powiązanie i obopólne oddziaływanie motywacji wewnętrznej, orientacji przynależności społecznej oraz wzajemnego wsparcia społecznego przy podejmowaniu aktywności fizycznej przez młodzież przejawiającą pewne niedobory szkolne (Deng i in. 2023).

Motywację łączy się również ze zdolnością do kierowania własnym zachowaniem i regulacją emocjonalną. Czas dojrzewania to ważny okres rozwojowy, dlatego motywacja do uczenia się stanowi ważny i częsty przedmiot naukowej eksploracji. Biorąc pod uwagę utrwalenie się w okresie adolescencji poczucia własnej wartości i autonomii, funkcjonowanie jaźni i formowanie tożsamości, w badaniach traktuje się je jako istotne korelaty procesów motywacyjnych. W związku z powyższym nie powinno nikogo dziwić, że młodzież coraz częściej i na różne sposoby demonstruje potrzebę niezależności, osobistej sprawczości, odpowiedzialności i autonomii, które wyraźnie korelują z motywacją wewnętrzną (Ryan, Deci 2017; Van Steenkiste i in. 2006).

Liczne badania nad mechanizmami motywacyjnymi potwierdzają ważną prawidłowość, mianowicie, że w miarę dojrzewania młodego człowieka jego motywacja wewnętrzna stopniowo słabnie, zaś motywacja zewnętrzna wzrasta. Przyczyn tego stanu rzeczy jest wiele, a do najważniejszych z nich należy korelacja cech osobowości ze społecznymi oczekiwaniami, na które natrafia jednostka. Co więcej, badania nad osobowościowymi korelatami aktywności młodzieży i gotowością podejmowania przez nią działań należy łączyć z indywidualnymi zasobami osobowościowymi i gotowością do demonstracji własnych kompetencji (Zhu, Burrow 2023).

Na zachowanie dzieci i młodzieży niewątpliwie znaczący i bezpośredni wpływ mają osoby dorosłe, bliższa i dalsza rodzina, a także nauczyciele i wychowawcy. Motywowanie do podejmowania decyzji i wyborów wymaga od dorosłych uwzględnienia realnych potrzeb młodzieży, ich osobowości oraz kontekstu sytuacyjnego (Saracho 2019, s. 252). Badania nad motywacją przeprowadzone

pośród hiszpańskiej młodzieży (badania objęły 379 osób w wieku od 12 do 16 lat) w kontekście zaangażowania w sport, gotowości do podejmowania wysiłku i trudu utrzymania aktywności fizycznej wskazują na liczne zmienne określające ich gotowość do ćwiczeń fizycznych, które korelują przede wszystkim z wiekiem, płcią i statusem ekonomicznym. Badania potwierdzają wartość dobrze przygotowanej profilaktyki zdrowotnej oraz konieczność pokonywania takich barier, jak brak czasu, inne codzienne obowiązki (Planas i in. 2020).

Szacowanie i określanie zależności i powiązań pomiędzy motywacją do działania nastolatków a zaangażowaniem rodziców w ich rozwój w kontekście zakresu i sposobu zorganizowania zajęć pozalekcyjnych przedstawiają w swoich badaniach Daisy E. Camacho-Thompson i Sandry D. Simpkins (2022). Z badań przeprowadzonych wśród nastolatków z różnych kontynentów wynika, że wraz z zaangażowaniem rodziców w ich rozwój i działalność pozalekcyjną, wyrażane poprzez udzielanie zachęt słownych i wsparcia logistycznego, zostaje wzmocnione pozytywne wyobrażenie młodzieży o sobie, a także większa pewność siebie i co do posiadanych umiejętności przydatnych do podejmowania rozmaitych aktywności związanych z własnym rozwojem (Camacho-Thompson, Simpkins 2022).

Studia nad motywacją obejmują również badanie zależności łączących tryb życia młodzieży i ich aktywność fizyczną ze wskaźnikiem BMI uwzględniającym wagę ciała. Badania na próbie obejmującej 1643 nastolatków (822 dziewcząt, 821 chłopców) przeprowadzone przez You Fu i in. (2022) dowodzą, że motywacja koreluje z takimi zmiennymi psychologicznymi, jak: doświadczenie bezpośredniej przyjemności, poczucie własnej skuteczności czy wsparcie społeczne ze strony rówieśników.

Wpływ motywacji wewnętrznej na podjęcie aktywności sportowej przez młodzież potwierdzają australijskie badania przeprowadzone pośród uczniów ośmiu szkół w Wiktorii. Grupa badawcza (N=400) złożona została z dwóch równolicznych podgrup chłopców (51%) i dziewcząt (49%) w wieku 12–16 lat. Autorzy badania ustalili, że wewnętrzna motywacja do uprawiania sportu wśród badanych powiązana była zarówno z uczestnictwem w sporcie, jak i mniejszą ilością czasu spędzanego przed ekranem. Preferowanie sportów w czasie wolnym oraz wsparcie przyjaciół w uprawianiu różnych dyscyplin wiązało się z krótszym czasem spędzonym przed ekranem. Motywacja młodzieży do podejmowania aktywności sportowej zależała również od dnia tygodnia, wsparcia rodziców, trenera, jak i kultury sąsiedzkiej. Badania wykazały, że preferowa-

nie sportu wiązało się z mniejszą ilością czasu spędzanego przed ekranem w dni powszednie i weekendy. Wsparcie znajomych w sporcie było z kolei powiązane z czasem spędzonym przed ekranem w dni powszednie. Dostęp do obiektów sportowych w okolicy wiązał się z większą ilością czasu spędzanego przed ekranem w dni powszednie i weekendy. Pozytywne wsparcie rodziny i trenera oraz więcej możliwości uprawiania sportu w sąsiedztwie były również znacząco powiązane z większym udziałem w sporcie (Parker, Brown, Salmon 2023).

Namysł nad aktywnością młodzieży w środowisku lokalnym obejmuje również studia nad ich zaangażowaniem w różnego rodzaju grupy rówieśnicze, jak i organizacje i stowarzyszenia im dedykowane. Zróżnicowany zakres i poziom motywacji młodzieży do zaangażowania się w proponowane im projekty o charakterze samorozwojowym potwierdzają badania z zakresu psychologii i socjologii młodzieży (Saracho 2019; Pearce, Larson 2006).

Motywacja – jej podstawowe formy i psychologiczne uwarunkowania

Niewątpliwie motywacja nie jest zjawiskiem jednolitym (Reeve 2018). Dla przykładu ktoś może być bardzo zmotywowany do angażowania się w dowolnie wybrany przez siebie wolontariat na rzecz osób będących w potrzebie w związku ze swą wewnętrzną wrażliwością, empatią, chęcią poznania drugiego człowieka lub, alternatywnie, dlatego że chce uzyskać akceptację społeczną, być zauważonym przez bliskich i znajomych, a przez to osiągnąć jakieś korzyści.

Czym więc jest motywacja? Jak ją rozumieć, interpretować i wreszcie, jak nią zarządzać? W sensie ogólnym motywacja oznacza gotowość do zrobienia czegoś. Osoba, która nie czuje impulsu ani inspiracji do działania, jest określana jako pozbawiona motywacji, podczas gdy osoba, która jest pobudzona lub aktywowana (wewnętrznie lub zewnętrznie) w kierunku osiągnięcia celu, jest uważana za zmotywowaną (Ryani, Deci 2000, s. 54).

Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna jako podstawowe siły napędowe aktywności

Koncepcja motywacji wewnętrznej wyrosła na gruncie dyskusji nad rolą i znaczeniem ludzkich popędów i zewnętrznych wzmocnień. Już we wczesnych latach rozwoju koncepcji dowodzono, że „nawet wtedy, gdy zostaną spełnio-

ne wszelkie podstawowe potrzeby, organizmy wciąż mogą być motywowane. Przejawiać wówczas mogą zachowania eksploracyjne i manipulacyjne oraz ciekawość” (Maruszewski i in. 2016, s. 606). Zachowania tego typu określa się mianem wewnętrznie motywowanych. Gdy mówi się o działaniu motywowanym wewnętrznie, wskazuje się na fakt aktywności wynikającej z własnej atrakcyjności. Motywacja wewnętrzna odnosi się więc do wykonywania czynności ze względu na nie same, na ich interesującą i przyjemną naturę. To nie zewnętrzna nagroda czy kara stanowią czynnik napędowy działania, ale sama w sobie aktywność staje się źródłem wzmocnienia i satysfakcji. Niewątpliwie z motywacją wewnętrzną związane jest wyższe zainteresowanie działaniem, internalizacja wynikających z niego wartości, wyższa gotowość do zaangażowania się oraz wytrwałość i doprowadzenie do końca podjętej aktywności.

O motywacji zewnętrznej mówimy wówczas, gdy „działanie realizowane jest ze względu na zewnętrzne wobec niego czynniki, mające być konsekwencją jego wykonania lub efektywnego zakończenia” (Maruszewski i in. 2016, s. 606). Inaczej mówiąc, motywacja zewnętrzna odnosi się do wykonywania czegoś, gdyż prowadzi to do dającego się oddzielić ostatecznego rezultatu/celu (Umemoto, Inagaki 2023). W działaniach motywowanych zewnętrznie odnotowuje się swoiste „wyalienowanie” względem wartości związanych z aktywnością; działanie zainicjowane i podjęte zostaje pod przymusem, charakteryzujące się wyraźnie niższym prawdopodobieństwem jego pozytywnego ukończenia.

Znaczenie nagród dla czynności wykonywanych i zaniechanych

W literaturze przedmiotu poświęcono sporo uwagi znaczeniu wpływu nagród zewnętrznych na motywację wewnętrzną. Przeprowadzono wiele eksperymentów w tym zakresie, dowodząc spadku motywacji wewnętrznej w sytuacji wprowadzania nagród zewnętrznych. Okazuje się bowiem, że osoby nagradzane wykazywały z czasem obniżenie motywacji wewnętrznej aniżeli osoby nienagradzane. Zachowanie takie psycholodzy wiążą z teoriami atrybucji (Jones, Davis 1965), jak i teorią Harolda Kelleya (1973), według której „im więcej czynników może być przyczyną określonego działania, tym mniejsze znaczenie jednostka przypisuje każdemu z nich (...). Jeżeli więc ktoś wykonuje z ochotą jakieś działanie, to wie, że przyczyną jest wspomniana ochota. Kiedy ów ktoś za takie działanie dostaje nagrodę, wówczas przestaje być pewien, czy przyczyną

jest ochota, czy nagroda” (Strelau, Doliński 2016, s. 606). Problem związku motywacji z udzielanymi nagrodami jest dużo bardziej złożony, aniżeli wskazana powyżej koncepcja. Dla przykładu Arie Kruglanski (1975) zróżnicował nagrody na egzogenne i endogenne, twierdząc, że nagrody o charakterze egzogennym będą obniżać motywację, natomiast nagrody o charakterze endogennym będą ją wzmacniać. Motywacja wewnętrzna może być obniżana również poprzez wytworzenie się zależności rywalizacyjnej w grupie, nałożenie zbyt „ciasnego” pręgięcza czasowego do wykonania zadania, poziom skomplikowania czynności do wykonania, niejasność celu, niska samoocena, doświadczenie porażki, dysfunkcyjny lęk przed porażką i wiele innych czynników zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych.

Motywacja związana z obrazem samego siebie

Pielęgnowanie właściwego obrazu samego siebie oraz odkrywanie własnych umiejętności i zdolności jest dla człowieka równie ważne i atrakcyjne, jak autoweryfikacja wyrażona w zdobywaniu informacji o własnych ułomnościach i brakach (Pelham, Swann 1989). Obraz samego siebie odgrywa kluczową rolę w podejmowaniu lub zaniechaniu wielu czynności życiowych. Angażujemy się lub wycofujemy ze społecznych interakcji w zależności od przekonania na własny temat. Liczne badania potwierdzają, że poszukując informacji o sobie, ludzie preferują te, które są dla nich pozytywne, równocześnie ignorując te negatywne (Hagger, Koch, Chatzisarantis 2015). To, co myślimy o sobie, nie zawsze jest adekwatne do faktycznej sytuacji. Przy użyciu rozmaitych mechanizmów obronnych zaprzeczamy, wypieramy, racjonalizujemy docierające do nas informacje o nas samych. Poszukując informacji sprzyjających redukcji niepewności co do własnych możliwości oraz tych, które mogłyby dostarczyć mu adekwatnych przesłanek dla pozytywnego myślenia o sobie, człowiek na różne sposoby zafałszowuje kontakt z rzeczywistością, okłamuje siebie i innych co do faktycznych motywacji i celu podejmowania codziennych aktywności (Swann, Stein-Seroussi, Giesler 1992).

Teoria motywacji osiągnięć

W szerokim dyskursie nad motywacją rozwijana i weryfikowana empirycznie w środowisku psychologów jest teoria motywacji osiągnięć (Atkinson 1957;

Maehr, Sjogren 1971). Istnieją także inne, pokrewne, często uzupełniające się lub silnie alternatywne koncepcje odwołujące się do orientacji podmiotu względem wykonywanych zadań, zgodnie z którymi cele uznaje się za główne wyznaczniki wzorców osiągnięć, a jednostkę orientuje się na poziom wykonania czynności, czyli demonstruje ona w określonej sytuacji własne kompetencje, albo nastawia się ją na osiągnięcie mistrzostwa, czyli na rozwój własnych kompetencji i umiejętności (Elliott, Dweck 1988). Zgodnie z powyższą teorią zakłada się, że orientacja na osiągnięcie mistrzostwa powinna sprzyjać uporczywości w działaniu i preferowaniu przez np. uczniów zadań o średnim poziomie trudności, jak i zaangażowaniu w podejmowane przez siebie działania. Zorientowanie się na poziom wykonania czynności sprzyjać będzie wycofywaniu wysiłku w sytuacji możliwego niepowodzenia i poszukiwania alternatywnych aktywności, możliwości wykonania zadań łatwiejszych, a nawet gotowości do rezygnacji z kontynuowania podjętych działań w przypadku wystąpienia niespodziewanych trudności (Harackiewicz, Elliot 1993; Huang 2011; Linnenbrink 2005).

Związek motywacji z gotowością podjęcia konkretnych działań

Wśród kluczowych kwestii związanych z analizą struktur i funkcji psychologicznego aparatu motywacyjnego, jak i samego zachowania się człowieka motywowanego zadaniowo znajdujemy między innymi istotne kwestie dotyczące konkretnych zadań, ich genezy, rodzaju i sposobu realizacji. Ważną kwestią wymagającą rozpoznania w zakresie motywacji zachowania ukierunkowanego zadaniowo na osiągnięcie celu będzie określenie sposobu konstruowania i realizowania planów działania. Istotna w tym kontekście będzie również perspektywa czasowa realizacji podjętych przez podmiot czynności. Wiemy już, że podejmowane zadania mają zróżnicowany charakter, a ich wykonanie może być motywowane wewnętrznie i zewnętrznie. Badacze Rachel Karniol i Michael Ross (1996), doprecyzowując kwestię różnorodności zadań do realizacji, odnoszą złożone zjawisko motywacji do czasu teraźniejszego i przyszłego, wskazując na pilność uwzględnienia czynnika temporalnego w analizie ludzkiego zachowania. Uczulają również na pewne zadania, przed którymi stoi człowiek, a wśród nich znajdujemy: te, które sami wymyślamy, te, które wypracowujemy wspólnie z innymi, zapożyczamy od innych na drodze naśladownictwa, oraz te, które zostają narzucone przez innych.

Za Paulem Pintrichem i Elisabeth DeGroot (1990) możemy wskazać na trzy główne komponenty motywacyjne: wartości – czyli dlaczego chcę coś zrobić albo dlaczego właśnie to coś robię, możliwości – czyli w jakim stopniu jest się w stanie coś zrobić oraz czy i w jakim stopniu jest się w stanie to coś osiągnąć, afekt – czyli to, jakie emocje (co do znaku i co do treści) wzbudzają przewidywany wynik i planowane działanie. W związku z powyższym można założyć, że „motywacja jest tym silniejsza, im więcej wart jest wynik, jaki ma zostać osiągnięty, im większe są osobiste możliwości podmiotu, zapewniające mu wykonanie działań przynoszących wynik, i im silniejsze są emocje związane z wynikiem i z działaniem” (Maruszewski i in. 2016, s. 633).

Analiza działania warunkowanego czynnikami motywacyjnymi wyróżnia cały szereg bodźców sprzyjających skutecznemu dążeniu do celu (Achtziger, Gollwitzer 2008; Keller, Gollwitzer, Sheeran 2020). Szereg teorii zostało już potwierdzonych danymi empirycznymi, które sugerują, że rodzaj wybranego celu i zaangażowanie w jego osiągnięcie są istotnymi czynnikami determinującymi to, czy dana osoba będzie przejawiać aktywność niezbędną do osiągnięcia danego celu (Orbell, Hodgkins, Sheeran 1997). W podjęciu aktywności dla osiągnięcia celu duże znaczenie ma ludzka wola, bez której trudno wyczerpująco objaśnić istotę mechanizmu działania człowieka warunkowanego motywacją. W związku z powyższym wskazuje się na złożony i sekwencyjny/fazowy charakter działania człowieka (Gollwitzer, Fujita, Oettingen 2004; Hendijani, Steel 2023).

Kwestie wdrożenia prostych i złożonych planów działania, warunkowanych złożonymi wewnętrznymi i zewnętrznymi czynnikami motywacyjnymi, dopiero w połączeniu z cechami osobowościowymi oraz kontekstem społecznym danej aktywności może stanowić wstępny punkt „wyjścia” dla oczekiwanej i możliwie adekwatnej interpretacji danego zachowania. Wiele kwestii związanych z motywacją do działania pozostaje wciąż niejasnych. Nie wiemy, dlaczego pewne osoby, w podobnych warunkach społecznych, podejmują działania o skrajnie różnicowanym charakterze. Wciąż nie wiadomo do końca, czym tak naprawdę jest ludzka ciekawość czy niechęć, dlaczego ludzie decydują się na działania niebezpieczne, pomimo posiadanej wiedzy o szkodliwości podejmowanej aktywności. Niewątpliwie motywacja łączy się ze złożonymi procesami o charakterze poznawczym, afektywnym i społecznym. Nie bez znaczenia są wartości i ideologie, własne doświadczenie działań już podjętych.

Motywacja i aktywność w świetle funkcjonowania układu nagrody i kary oraz systemu „Ja”

Z motywacją i wszelką aktywnością człowieka wiąże się układ nagrody (Pąchalska, Kaczmarek, Bednarek 2020). Jego działanie zostało wyjaśnione w wielu pracach z dziedziny psychologii i neuropsychologii (Pąchalska, Kaczmarek, Kropotov 2014, 2021). Kringelbach i Rolls (2004) przeprowadzili metaanalizę badań przypodstawnych części płatów czołowych z wykorzystaniem fMRI oraz PET. Stwierdzili, że okolica ta jest związana ze zdolnością rozpoznawania nagród i kar w wymiarze czasowym i przestrzennym. Przyśrodkowa część kory czołowej uaktywnia się w reakcji na nagrodę: wzmocnienie układu nagrody pojawia się w sytuacjach przyjemnych dla człowieka i wyzwala różnorodne zachowania (np. nucenie, uśmiech, dążenie „do”). Część grzbietowa obszarów kory przedczołowej uaktywnia się w reakcji na karę. Okazało się, że każde przeżycie, na jawie czy we śnie, wyzwala emocje, stymuluje układ nagrody i kary, tworząc nowe połączenia w mózgu. Negatywne przeżycia, także retrospekcje, uwalniają negatywne emocje, ponieważ stymulują boczną korę przedczołową i wzmacniają system kar poprzez doświadczenia odczuwane w życiu codziennym czy we śnie i rozmawianie o nich po przebudzeniu. Negatywne emocje, między innymi strach, smutek, obrzydzenie, są zawarte w pamięci roboczej i zapamiętywane w pamięci długotrwałej, jeśli są ważne dla danej osoby. Jednocześnie osłabia się system nagród. Z kolei przyjemne doświadczenia na jawie czy we śnie wywołują pozytywne emocje, między innymi radość, zadowolenie, miłość, ponieważ stymulują system nagród poprzez tworzenie połączeń od podstawowej części kory czołowej do przedniej (emocjonalnej) części kory obręczy. Jednocześnie system kar jest osłabiony (por. ryc. 1).

Przyśrodkowa kora czołowa (ang. *Orbito-Frontal Cortex*, OFC) ma połączenia z różnymi strukturami związanymi z emocjami, a zwłaszcza wzgórzem i podwzgórzem, oraz z jądrem półleżącym; dlatego też wiąże się z układem nagrody i kary. Najbardziej wyrazistym objawem uszkodzenia przyśrodkowej kory czołowej jest całkowite zniesienie emocji (Damasio 1999; Kropotov 2016). Osoby z takim uszkodzeniem przejawiają, oprócz problemów z rozpoznawaniem emocji własnych i innych osób, zmiany osobowości i zachowania oraz trudności w podejmowaniu decyzji.

Część grzbietowa obszarów kory przedczołowej może odgrywać rolę w hamowaniu zachowań społecznie nieakceptowanych, związanych z karą. Dlatego osoby z uszkodzeniami przypodstawnych obszarów kory czołowej nie potrafią

Ryc. 1. Mapa układu nagrody i kary w przypodstawnym obszarze kory czołowej. Przyśrodkowa część tego obszaru wiąże się z przetwarzaniem nagród, podczas gdy boczna część jest związana z przetwarzaniem kar.



Źródło: Opracowanie M. Pąchalska na podstawie Kropotov (2009, s. 299).

rozróżnić, co jest wskazane, a czego należy unikać, oraz nie potrafią podjąć akceptowanych społecznie decyzji (Pąchalska, Kaczmarek, Kropotov 2021).

Zaprezentowane powyżej badania pozwalają w oparciu o nową wiedzę w dziedzinie neuronauk ukazać znaczenie aktywności młodzieży w jej rozwoju emocjonalnym, poznawczym i społecznym. Stanowią pomost między teoretycznymi koncepcjami motywacji a praktycznym ich zastosowaniem w dziedzinie wychowania, edukacji i rozwoju młodzieży. Umożliwiają zrozumienie znaczenia tej aktywności w kształtowaniu się własnego „Ja” indywidualnego, społecznego, a zwłaszcza kulturowego, w tym religijnego. Jest to, jak zakłada Feinberg (2005), największe osiągnięcie mózgu. Wiadomo bowiem, że relacja ta jest obustronna, gdyż umysł człowieka, zwłaszcza kulturowy, kształtuje zwrotnie wzory połączeń neuronalnych. Ta współpraca sprawia, że człowiek, który żyje w społeczeństwie, tworzy różnorodne więzi, a także potrafi żyć według wartości i nadawać sens swojemu życiu (por. Pąchalska, Bednarek, Kaczmarek 2021).

Ponieważ system „Ja” oferuje nieskończenie wielką liczbę możliwych konfiguracji sposobów uczestniczenia w kulturze (realizowania wartości i korzystania z wzorów kultury), „Ja” kulturowe poszczególnych członków społeczności tworzącej daną kulturę może być bardzo zróżnicowane, przy czym – z jednej strony – względna integracja kultury wokół podstawowych wartości, wzorów i systemów komunikacji symbolicznej pozwala na poczucie wspólnoty kulturowej jej członków i podobieństwo ich sposobów życia, z drugiej zaś – możliwość

wyboru sprawia, że „Ja” kulturowe każdego członka grupy ma charakter indywidualny i swoisty (Pąchalska, Kaczmarek, Bednarek 2020). Prawidłowe funkcjonowanie systemu „Ja” zależy od współdziałania wszystkich jego rodzajów. Zwracają na to uwagę badacze tematyki związków „Ja” z tożsamością człowieka, proponując koncepcję integrującego ujęcia „Ja”, obejmującego „Ja” jednostkowe (przedmiotowe i podmiotowe) oraz „Ja” społeczne (relacyjne i kolektywne) (Oleś 2009). Koncepcja ta nie uwzględnia jednak „Ja” kulturowego, nie ujmuje również systemu „Ja” procesualnie, gdyż nie uwzględnia „Ja” minimalnego (roboczego) oraz „Ja” longitudinalnego (całościowego, autobiograficznego), czyli podstaw kształtowania się systemu „Ja” z perspektywy czasu (w ciągu życia).

Dlatego też Pąchalska i in. (2001) zaproponowali procesualne ujęcie systemu „Ja”, które obejmuje jego wszystkie trzy rodzaje (por. ryc. 2).

Ta modyfikacja wymaga jednak zmiany rozumienia pojęć: (1) „Ja” jednostkowego, (2) społecznego oraz (3) kulturowego zgodnie z ujęciem procesualnym (Pąchalska, Kaczmarek, Kropotov 2021).

„Ja” jednostkowe jest tym wymiarem systemu „Ja”, który określa samego siebie; w ujęciu procesualnym obejmuje dwa podsystemy. Należy tu:

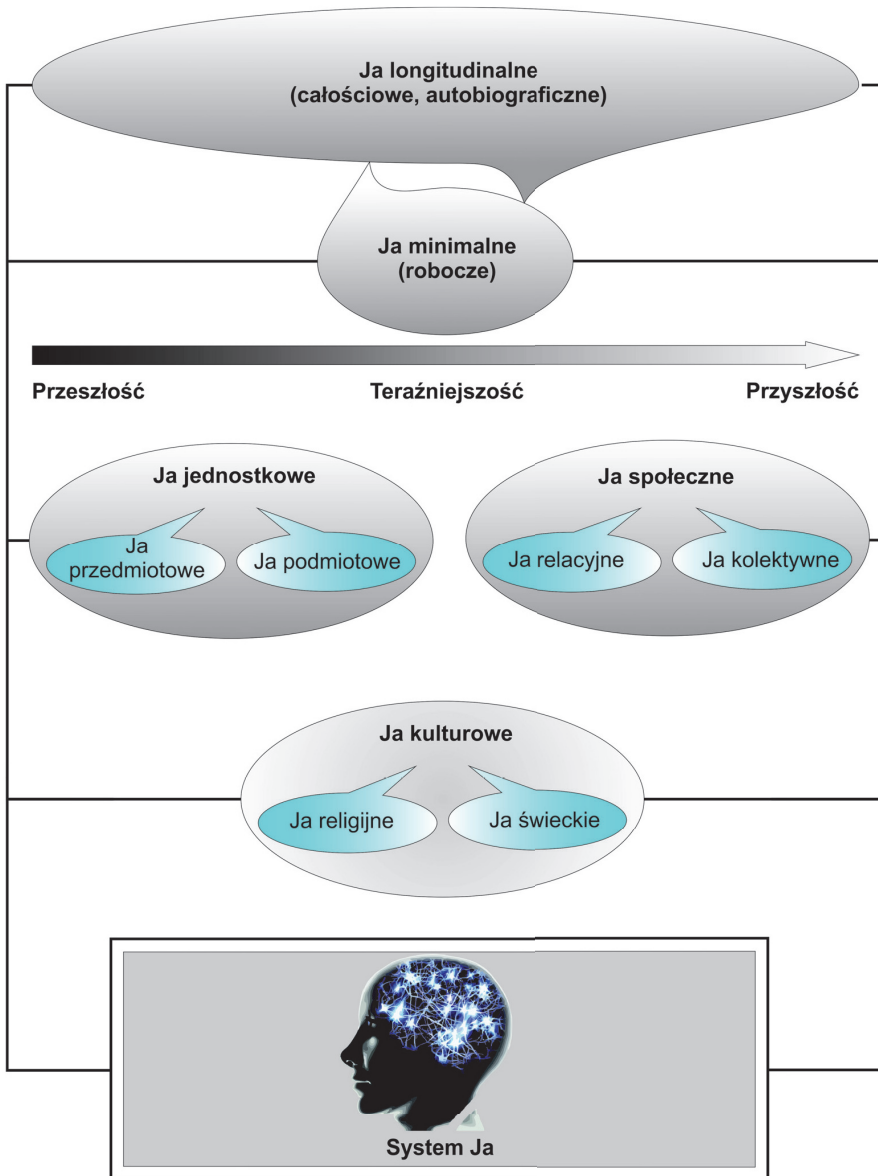
1. „Ja” przedmiotowe (poznawane), rozumiane jako organizm, czyli w ujęciu Goldsteina (1995) ciało wraz z jego stanami i przebiegającymi w nim procesami. „Ja” przedmiotowe posiada świadomość, lecz brak mu samoświadomości i metaświadomości (świadomości operacji myślowych na własny temat). W ujęciu Obuchowskiego (2002) człowiek przedmiotowy nie wyraża swoich myśli, lecz działa według gotowych schematów. Nie jest więc Autorem siebie. Z chwilą zdania sobie sprawy z istnienia świata zewnętrznego własne „Ja” przedmiotowe staje się również obiektem spostrzegania. Proces ten umożliwia ukształtowanie się „Ja” podmiotowego.

2. „Ja” podmiotowe (poznające), integralnie związane ze świadomością, samoświadomością i metaświadomością, umożliwia poznanie siebie i działania zgodne z własnymi potrzebami i wartościami oraz wymogami środowiska. W ujęciu Obuchowskiego (2002) człowiek podmiotowy to Autor siebie, który ma poczucie odrębności, autonomiczności, posiada wgląd (introspekcję), możliwość samooceny i samokontroli oraz kreatywności (Pąchalska i in. 2020). „Ja” podmiotowe warunkuje pojawienie się tożsamości indywidualnej.

„Ja” społeczne z kolei obejmuje:

1. „Ja” relacyjne, rozumiane jako obraz i opis „Ja” – „Ty” (interakcje) z perspektywy indywidualnej oraz społecznej, uwzględniającej związku z innymi osobami i grupami społecznymi (por. Pąchalska, Kaczmarek, Bednarek 2020).

Ryc. 2. Zmodyfikowane procesualne ujęcie systemu „Ja”



Źródło: Pąchalska i in. (2021).

2. „Ja” kolektywne, rozumiane jako obraz i opis „Ja” – „My” z perspektywy indywidualnej oraz społecznej, obejmującej zasady, cele i właściwości konstytuujące grupę, wyznaczające jej członkom role społeczne, prawa i obowiązki oraz tworzące w nich poczucie wspólnoty i pozwalające im określać się jako „My”.

„Ja” kulturowe to ten wymiar systemu „Ja”, który obejmuje obraz i opis „Ja” indywidualnego i społecznego, a także zawiera uwewnętrznione i uznawane wartości kultury oraz wzory ich urzeczywistniania. „Ja” kulturowe jest ukierunkowane na wartości i obejmuje wiele różnych podsystemów. Najważniejsze z nich to:

1. „Ja” religijne, rozumiane jako obraz i opis „Ja” zawierający wyobrażenia istot i rzeczy świętych, postawę religijną i wiarę w istnienie istoty nadprzyrodzonej (w religiach monoteistycznych – jedynego Boga). Człowiek wierzy w *sacrum* i oddaje mu cześć, zna rytuały związane z uprawianiem kultu oraz postępuje zgodnie z zasadami wiary (np. w katolicyzmie Dekalog).

2. „Ja” świeckie, rozumiane jako obraz i opis „Ja” niezawierający wyobrażeń istot oraz rzeczy świętych i obejmujący postawę areligijną lub antyreligijną. Oznacza brak wiary w istnienie istoty nadprzyrodzonej. Człowiek nieposiadający wykształconego „Ja” religijnego nie wykracza poza sferę *profanum*, nie dotyczą go rytuały związane z uprawianiem kultu ani zasady postępowania zgodne z wymogami wiary, nawet jeśli w danym społeczeństwie jest to wiara dominująca. Jednak z uwagi na właściwości i powinności „Ja” społecznego człowiek taki może uczestniczyć w praktykach przypisanych „Ja” religijnemu, czasem jest to wręcz wymagane – jak w społecznościach teokratycznych – w których wszelkie odstępstwa od zasad wiary i naruszenie jej wymagań etycznych są surowo karane. Natomiast osób z wykształconym „Ja” religijnym nie dotyczą żadne ograniczenia związane z uczestnictwem w sferze *profanum*, oczywiście, jeśli to uczestniczenie nie pozostaje w sprzeczności z zasadami i normami przypisanymi „Ja” religijnemu.

Zdrowy młody człowiek posiada już takie własne „Ja” kulturowe, które, choć bombardowane wciąż wzrastającą ilością bitów informacji, potrafi selekcjonować i wartościować te najważniejsze dla poznania siebie i świata, dla własnej aktywności, rozwoju i przetrwania (Brown 2015; Pąchalska, MacQueen, Brown 2012). Ma to na celu zapewnienie różnego rodzaju aktywności zgodnie z przyjętymi wartościami, a przede wszystkim odczuwanie odpowiedzialności za własne czyny. Konieczny jest jednak właściwy rozwój procesów emocjonalnych, sieci uwagowych i procesów sensorycznych, pamięci, myślenia i wyobraźni, języka oraz funkcji wykonawczych, co z kolei wyznacza formy naszego poznania i sposobu reagowania na otoczenie (Pąchalska, Kaczmarek, Kropotov 2014).

Podsumowanie i wnioski dla praktyki pedagogicznej

Motywacja i związana z nią gotowość do działania ma kluczowe znaczenie dla rozwoju młodzieży, inicjowania i podtrzymywania różnych aktywności, kształtowania się tożsamości, szlifowania charakteru, a także utrzymywania poczucia celu i sensu życia, intencjonalnego zagospodarowywania przestrzeni własnej egzystencji oraz utrzymania pozytywnej wizji siebie i wzmacniania własnej wartości (Dahl i in. 2018). Z pedagogicznego punktu widzenia motywacja pełni ważną funkcję napędową dla aktywności, jest ważnym czynnikiem wspierającym podejmowane działania w życiu wielu nastolatków. Dobrze ukierunkowana pozwala rozwijać własny potencjał psychiczny i społeczny. Jest paliwem działania silnie sprzężonym z licznymi funkcjami psychicznymi (Keller, Gollwitzer, Sheeran 2020).

Pomaganie młodemu człowiekowi – jak mawiają pedagodzy i terapeuci – to praca z jego motywacją, to często niełatwe wspólnie spędzone godziny i dni na wzajemnym poszukiwaniu woli życia, rozpoznawaniu argumentów do podjęcia trudu samorozwoju i zaangażowania się, najpierw we własne sprawy, a następnie w działania na rzecz innych. Jedną z cech charakterystycznych młodości „jest autentyczność, manifestująca się w bezkompromisowym dążeniu do bycia sobą, wyrażaniu osobistych uczuć i przekonań, bez jakiegokolwiek udawania czy maskowania się” (Gajewski 2023, s. 51–52). Młodzi każdego dnia wciąż na nowo zmagają się z decyzjami, które muszą realizować, by móc iść do przodu. Możliwość decydowania o sobie i podejmowania ważnych życiowo decyzji czyni okres adolescencji czasem niezwykłym, pięknym i prawdziwie niepowtarzalnym.

Wsparcie dorosłych i towarzyszenie młodzieży w ich codzienności, decyzjach i wyborach niewątpliwie stanowi kluczowy element wychowania. Zrozumienie podstawowych psychologicznych mechanizmów motywacji to niezbędny fundament dla skutecznej pracy pedagoga czy psychologa pracującego z młodzieżą. Należyte rozumienie podstawowych psychologicznych kontekstów i mechanizmów rządzących aktywnością młodzieży buduje i warunkuje warsztat pracy wychowawcy, pedagoga, pracownika socjalnego czy psychologa szkolnego.

Poszukując optymalnego kierunku oddziaływań wychowawczo-pedagogicznych w kontekście wspierania procesów motywacyjnych, wskazuje się na następujące kierunki:

- Zaangażowany udział dorosłych w codzienne życie młodzieży. Istotne jest, aby dorośli angażowali się w pasję uczniów i byli gotowi dzielić się

własnymi doświadczeniami. W tym aspekcie ważny będzie czas poświęcony młodzieży, zaangażowana obecność, połączona z pozytywną stymulacją i motywacją do działania, bez odwoływania się do bezdusznych kar i naiwnych nagród. Otwartość na nowe pomysły i gotowość do wymiany doświadczeń własnych będzie zwiększać motywację do działania, tworzyć przestrzeń dla autentycznej interakcji i budować atmosferę współpracy w zaufaniu i z pełnym zaangażowaniem.

- Indywidualne podejście i kształtowanie opartych na zaufaniu i autorytecie relacji. Młodzież poszukuje wzorców, osób, którym mogłaby zaufać i obdarzyć je zaufaniem. Zaciekawienie i zaangażowanie udzielone młodzieży oparte na osobowej relacji wspiera ich aktywność. Przekonanie o byciu traktowanym w sposób indywidualny i różnorodny będzie wzmacniać zaangażowanie i aktywność, które będą miały większą szansę stać się bardziej widocznymi, silniejszymi i trwalszymi. Obserwuje się wzrost motywacji w sytuacji udzielenia młodzieży prawa do samodzielności i autonomii, czyli decydowania o zakresie podjętych działań i sposobie ich realizacji.
- Rozwijanie i wspieranie motywacji wewnętrznej. Dzięki uwalnianiu wewnętrznych sił i zasobów uczniów budzenie ich pasji stanie się dużo łatwiejsze i trwalsze. Internalizacja wartości oraz przekonanie o sensie podjętych działań, jak i doświadczenie pozytywnych emocji towarzyszących działaniu stanowią o sile motywacji dla podjętych aktywności na rzecz osiągnięcia wybranego przez siebie celu. Co więcej, uwolnione w ten sposób siły motywacyjne będą wspierać i uzdalniać młodzież do utrzymania zainicjowanego działania, doprowadzenia go do końcowego rezultatu, a w razie konieczności podjęcia działań o charakterze naprawczym lub innowacyjnym, obejmujące zdolność redefinicji obranego celu na rzecz innego, nierzadko nie tylko „po prostu możliwego do osiągnięcia”, ale raczej ważniejszego bądź zwyczajnie bardziej atrakcyjnego.
- Rozwijanie umiejętności samoregulacji. Doświadczenie sprawczości działania wiąże się z umiejętnym zarządzaniem własnymi emocjami, planowaniem i utrzymywaniem celowych aktywności. Każdy człowiek naturalnie dąży do pozytywnego doświadczania stanów afektywnych, przy równoczesnym unikaniu stanów negatywnych. Doświadczenie uczy, że człowiek z czasem zapamiętuje i uczy się reagować na zdarze-

nia, optymalizując swoje zachowanie. Dzięki osiągnięciu funkcjonalnej samoregulacji młodzież dojrzałej będzie mogła rozeznawać i realizować optymalne cele własnej aktywności.

- Stymulowanie ciekawości i pasji oraz tworzenie pozytywnego środowiska wychowawczego. Zaciekawienie stanowi ważny czynnik motywacyjny różnych aktywności. W tym kontekście za ważne należy uznać wszelkie działania, które będą wspierać młodzież w odkrywaniu i rozwoju ich własnych zainteresowań i pasji, które, co ważne, nie muszą być w pełni rozumiane przez dorosłych. Istotne będzie więc wszelkie udzielone wsparcie, dzięki któremu młodzież będzie mogła dostrzec, że ich głos i doświadczenie są zauważane i doceniane. Stymulowana przez dorosłych motywacja wewnętrzna podopiecznych swoją skuteczność uzyska zapewne również poprzez życzliwe, kreatywne i zaangażowane formy codziennego towarzyszenia młodzieży, chętnie eksplorującej otaczającą ją rzeczywistość. Uzasadnione będzie w tym kontekście formowanie i utrzymanie pozytywnego klimatu instytucji edukacyjnych.
- Wspieranie pozytywnych doświadczeń i poszerzanie możliwości. Odwaga inicjowania aktywności ściśle wiąże się z wcześniejszymi pozytywnymi bądź negatywnymi doświadczeniami. Właściwe wsparcie młodzieży w tym zakresie powinno obejmować kształtowanie i wsparcie ich zdolności adaptacyjnych i społecznych. Stawianie młodzieży ambitnych zadań, wymagających przekraczania dotychczasowych schematów postępowania, okazuje się doskonałym narzędziem motywacyjnym. Wzmacnianie pozytywnych doświadczeń wśród adolescentów wymaga również wsparcia w rozwijaniu i umacnianiu w nich nowych umiejętności: budowania elastycznego myślenia, pewności siebie, pozytywnego obrazu siebie i zgody na możliwe czasowe niepowodzenia, które można przezwyciężać na drodze analizy, refleksji i wyciągania wniosków.

Wielość teorii i koncepcji opisujących procesy motywacyjne dowodzi, jak bardzo złożony i dynamiczny jest ten obszar badawczy. Motywacja jako zjawisko psychologiczne swój sens znajduje w podjęciu przez człowieka wybranego działania, które bez niej najprawdopodobniej nie zostałoby uruchomione (Reeve 2018; Young 1961). W literaturze przedmiotu możemy odnaleźć różnorodne opracowania dotyczące najrozmaitszych aspektów motywacji, prezentujących

ją z perspektywy nauk biologicznych, socjologicznych, psychologicznych, medycznych, a nawet fizyki czy matematyki, które zdawać by się mogło z psychiką człowieka mają niewiele wspólnego. Dla pedagogiki ważną perspektywą będzie takie ujęcie tematu, które skieruje uwagę badacza w stronę praktyki edukacyjnej i wychowawczej. W przeszłości edukacja i wychowanie w znacznej mierze osadzone i zdominowane były przez przekonanie, że nagrody i kary to najlepszy sposób motywowania młodzieży do działania. Współczesna pedagogika dzięki licznym pracom psychologów w coraz większym zakresie zaczyna zdawać sobie sprawę z ograniczeń takiego myślenia. Dziś wyraźniej, jak nigdy wcześniej, wychowując i edukując, pedagodzy i wychowawcy odwołują się do psychologicznych i społecznych mechanizmów motywacji, a tym samym metodycznie wzmocniają gotowość młodzieży do rozwijania swych pasji i zdolności.

Na koniec należy raz jeszcze podkreślić silny związek aktywności człowieka z mechanizmami motywacyjnymi, które mają charakter wielowymiarowy (Reeve 2018; Buck 1985). Motywacja towarzysząca młodzieży w codziennej aktywności w wymiarze psychologicznym i społecznym stanowi wciąż ciekawy i nie do końca jednoznaczny teren badań, zwłaszcza w obszarze dynamicznie zmieniających się realiów życia społecznego oraz możliwości i ograniczeń wychowawczych i edukacyjnych. Współczesny pedagog, aby być skutecznym, musi znać i rozumieć podstawowe prawa rządzące procesami motywacyjnymi, tak by skutecznie i adekwatnie służyć wsparciem młodzieży, umiejętnie, elastycznie aplikować je do swojej praktyki wychowawczej i edukacyjnej, dostosowując działanie do indywidualnych możliwości i potrzeb podopiecznych. Kluczowe w wychowaniu i edukacji pozostanie zawsze dostosowanie się do sytuacji, a więc unikanie sztywnych schematów działania i generalizowania oczekiwań względem młodzieży. Należy jednak pamiętać, że każde działanie sprzyja kształtowaniu się systemu „Ja” oraz modyfikacji własnej tożsamości (Brown 2015), dlatego też dla ważne jest dostarczanie w tym procesie wychowania młodzieży dobrych wzorów zachowania oraz uniwersalnych wartości (Pąchalska i in. 2014, 2020, 2021).

Bibliografia

- Achtziger A., Gollwitzer P., 2008, *Motivation and Volition in the Course of Action*, [w:] *Motivation and Action*, red. J. Heckhausen, H. Heckhausen, Cambridge University Press, Cambridge, s. 272–295; <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499821.012>.
- Agadullina E.R., Lovakov A.V., Malysheva N.G., 2018, *Essentialist Beliefs and Social Distance Towards Gay Men and Lesbian Women: A Latent Profile Analysis*, „Psychology & Sexuality”, Vol. 9, nr 4, s. 288–304; <https://doi.org/10.1080/19419899.2018.1488764>.
- Atkinson J.W., 1957, *Motivational Determinants of Risk-Taking Behavior*, „Psychological Review”, Vol. 64, nr 6(1), s. 359–372; <https://doi.org/10.1037/h0043445>.
- Bamberg K., Verkuyten M., 2022, *Internal and External Motivation to Respond Without Prejudice: A Person-Centered Approach*, „Journal of Social Psychology”, Vol. 162, nr 4, s. 435–454; <https://doi.org/10.1080/00224545.2021.1917498>.
- Brown J.W., 2002, *The Self-embodying Mind: Process, Brain Dynamics and the Conscious Present*, Barrytown, New York.
- Buck R., 1985, *Prime Theory: An Integrated View of Motivation and Emotion*, „Psychological Review”, Vol. 92, nr 3, s. 389–413; <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.3.389>.
- Camacho-Thompson D.E., Simpkins S.D., 2022, *Parental Involvement in Organized After-School Activities and Adolescent Motivational Beliefs*, „Applied Developmental Science”, Vol. 26, nr 1, s. 176–191; <https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1750400>.
- Dahl R.E., Allen N.B., Wilbrecht L., Suleiman A.B., 2018, *Importance of Investing in Adolescence From a Developmental Science Perspective*, „Nature”, nr 554(7693), s. 441–450; <https://doi.org/10.1038/nature25770>.
- Damasio A., 1999, *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, Harcourt Brace, New York.
- Deci E.L., Ryan R.M., 1985, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, „Plenum”; <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.
- Deng A. i in., 2023, *The Influence of Social Support, Social Affiliation and Intrinsic Motivation for Increasing Underserved Youth's Physical Activity: A Social Climate-Based Intervention Study*, „Journal of Sports Scienc-

- es”, Vol. 41, nr 6, s. 502–511; <https://doi.org/10.1080/02640414.2023.2225020>.
- Elliott E.S., Dweck C.S., 1988, *Goals: An Approach To Motivation and Achievement*, „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 54, nr 1, s. 5–12; <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>.
- Feinberg T.E., 2005, *Neural Hierarchies and the Self*, [w:] *The Lost Self: Pathologies of the Brain and Identity*, red. T. E. Feinberg, J. P. Keenan, Oxford University Press, New York, s. 33–49.
- Fu Y. i in., 2022, *Motivation, Segmented Physical Activity, Sedentary Behavior, and Weight Status in Adolescents: A Path Analysis*, „Research Quarterly for Exercise & Sport”, Vol. 93, nr 1, s. 204–209; <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1804520>.
- Gajewski M., 2023, *Plaszczyzny rozwoju adolescenta*, [w:] *Jaka jest współczesna młodzież?*, red. P.T. Nowakowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 45–54.
- Gollwitzer P.M., 2020, *Goals’ Effects on Cognition, Affect, and Behavior*, „Motivation Science”, Vol. 6, nr 3, s. 197–198; <https://doi.org/10.1037/mot0000170>.
- Goldstein K., 1995, *The Organism: A Holistic Approach to Biology. Derived from Pathological Data in Man, with the Foreward by Oliver Sacks*, Zone Books, New York.
- Gollwitzer P.M., Fujita K., Oettingen G., 2004, *Planning and the Implementation of Goals*, [w:] *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*, red. R.F. Baumeister, K.D. Vohs, The Guilford Press, New York, s. 211–228.
- Hagger M.S., Koch S., Chatzisarantis N.L.D., 2015, *The Effect of Causality Orientations and Positive Competence-Enhancing Feedback on Intrinsic Motivation: A Test of Additive and Interactive Effects*, „Personality & Individual Differences”, Vol. 72, s. 107–111; <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.012>.
- Hansell J.H., 1989, *Theories of Emotion and Motivation: A Historical and Conceptual Review*, „Genetic, Social, and General Psychology Monographs”, Vol. 115, nr 4, s. 429–448.
- Harackiewicz J.M., Elliot A.J., 1993, *Achievement Goals and Intrinsic Motivation*, „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 65, nr 5, s. 904–915; <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.5.904>.

- Hardy S.A. i in., 2015, *Adolescent Motivations to Engage in Pro-Social Behaviors and Abstain From Health-Risk Behaviors: A Self-Determination Theory Approach*, „Journal of Personality”, Vol. 83, nr 5, s. 479–490; <https://doi.org/10.1111/jopy.12123>.
- Hedegaard M., Edwards A., Fler M., 2012, *Motives in Children's Development: Cultural-Historical Approaches*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hendijani R., Steel P., 2023, *Motivational Congruence Theory: Beyond the Dualistic Approach to Human Motivation*, „Integrative Psychological & Behavioral Science”; <https://doi.org/10.1007/s12124-023-09793-w>.
- Huang C., 2011, *Achievement Goals and Achievement Emotions: A Meta-analysis*, „Educational Psychology Review”, Vol. 23, nr 3, s. 359–388; <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9155-x>.
- Hunt J.M., 1979, *Psychological Development: Early Experience*, „Annual Review of Psychology”, Vol. 30, nr 1, s. 103–144.
- Jones E.E., Davis K.E., 1965, *From Acts to Dispositions: The Attribution Process in Person Perception*, [w:] *Advances in Experimental Social Psychology*, t. 2, red. L. Berkowitz, Academic Press, New York, s. 219–266.
- Karniol R., Ross M., 1996, *The Motivational Impact of Temporal Focus: Thinking About the Future and the Past*, „Annual Review of Psychology”, Vol. 47, nr 1, s. 593; <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.593>.
- Keller L., Gollwitzer P., Sheeran P., 2020, *Changing Behavior Using the Model of Action Phases*, „The Handbook of Behavior Change”, s. 77–88; <https://doi.org/10.1017/9781108677318.006>.
- Kelley H.H., 1973, *The Processes of Causal Attribution*, „American Psychologist”, Vol. 28, nr 2, s. 107–128; <https://doi.org/10.1037/h0034225>.
- Kringelbach M.L., Rolls E.T., 2004, *The Functional Neuroanatomy of the Human Orbitofrontal Cortex: Evidence from Neuroimaging and Neuropsychology*, „Progress in Neurobiology”, Vol. 72, nr 5, s. 341–372; <https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2004.03.006>.
- Kropotov J.D., 2016, *Functional Neuromarkers for Psychiatry*, Academic Press, Elsevier, San Diego.
- Kruglanski A., 1975, *The Endogenous Exogenous Partition in Attribution Theory*, „Psychological Review”, Vol. 82, nr 6, s. 387–406.
- LaCosse J., Plant E.A., 2019, *Internal Motivation to Respond Without Prejudice Fosters Respectful Responses in Interracial Interactions*, „Journal of Per-

- sonality and Social Psychology”, Vol. 119, nr 5, s. 1037–1056; <https://doi.org/10.1037/pspi0000219>.
- Linnenbrink E.A., 2005, *The Dilemma of Performance-Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students’ Motivation and Learning*, „Journal of Educational Psychology”, Vol. 97, nr 2, s. 197–213; <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.197>.
- Maehr M.L., Sjogren D.D., 1971, *Atkinson’s Theory of Achievement Motivation: First Step Toward a Theory of Academic Motivation?*, „Review of Educational Research”, Vol. 41, nr 2, s. 143–161; <https://doi.org/10.3102/00346543041002143>.
- Maruszewski T. i in., 2016, *Emocje i motywacja*, [w:] *Psychologia*, t. 1, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, s. 606–612.
- Müller F.H., Louw J., 2004, *Learning Environment, Motivation and Interest: Perspectives on Self-Determination Theory*, „South Africa Journal of Psychology”, Vol. 34, nr 2, s. 169–190; <https://doi.org/10.1177/008124630403400201>.
- Murphy P.R. i in., 2020, *Why Are People Honest? Internal and External Motivations to Report Honestly*, „Contemporary Accounting Research”, Vol. 37, nr 2, s. 945–981; <https://doi.org/10.1111/1911-3846.12543>.
- Nowakowski P.T., 2023, *Słowo wstępne*, [w:] *Jaka jest współczesna młodzież?*, red. P.T. Nowakowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 7–9.
- Obuchowski K., 2002, *Osobowość wobec zmian cywilizacji, czyli o ludziach roli*, „Kolokwia Psychologiczne”, Vol. 10, s. 23–37.
- Oleś P., 2009, *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Orbell S., Hodgkins S., Sheeran P., 1997, *Implementation Intentions and the Theory of Planned Behavior*, „Personality & Social Psychology Bulletin”, Vol. 23, nr 9, s. 945–954; <https://doi.org/10.1177/0146167297239004>.
- Parker K., Brown H.L., Salmon J., 2023, *Are There Common Correlates of Adolescents’ Sport Participation and Screen Time?*, „Research Quarterly for Exercise & Sport”, Vol. 94, nr 2, s. 374–382; <https://doi.org/10.1080/02701367.2021.1998305>.
- Pąchalska M., Kaczmarek B.L., Bednarek S., 2020, *Neuropsychologia tożsamości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Pąchalska M., Kaczmarek B.L., Kropotov J.D., 2014, *Neuropsychologia kliniczna: od teorii do praktyki / Clinical Neuropsychology: From Theory to Practice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pąchalska M., Kaczmarek B.L., Kropotov J.D., 2021, „Ja” utracone i odzyskane, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Pąchalska M., MacQueen B.D., Brown J.W., 2012, *Microgenetic Theory: Brain and Mind in Time*, [w:] *Encyclopedia of the History of Psychological Theories*, t. 26, red. R.W. Rieber, Springer, Frankfurt, s. 675–708.
- Pearce N.J., Larson R.W., 2006, *How Teens Become Engaged in Youth Development Programs: The Process of Motivational Change in a Civic Activism Organization*, „Applied Developmental Science”, Vol. 10, nr 3, s. 121–131; https://doi.org/10.1207/s1532480xads1003_2.
- Pelham B.W., Swann W.B., 1989, *From Self-Conceptions to Self-Worth: On the Sources and Structure of Global Self-Esteem*, „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 57, nr 4, s. 672–680; <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.4.672>.
- Pintrich P.R., De Groot E.V., 1990, *Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*, „Journal of Educational Psychology”, Vol. 82, nr 1, s. 33–40; <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>.
- Planas A. i in., 2020, *Motivaciones, Barreras y Condición Física en Adolescentes Según el Estadio de Cambio en Ejercicio Físico*, „Journal of Sport Psychology / Revista de Psicología Del Deporte”, Vol. 29, nr 2, s. 125–134.
- Prüfer P., 2023, *Każde pokolenie ma swój czas*, [w:] *Jaka jest współczesna młodzież?*, red. P.T. Nowakowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 11–26.
- Raeff C., 2006, *Always Separate, Always Connected: Independence and Interdependence in Cultural Contexts of Development*, Routledge, London.
- Reeve J., 2018, *Understanding Motivation and Emotion*, John Wiley & Sons, New Jersey.
- Ryan R.M., Deci E.L., 2017, *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, The Guilford Press, New York; <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>.
- Ryan R.M., Deci E.L., 2000, *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, „Contemporary Educational Psychology”, Vol. 25, nr 1, s. 54–67; <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.

- Saracho O., 2019, *Contemporary Perspectives on Research in Motivation in Early Childhood Education*, Information Age Publishing, Charlotte.
- Swann W.B., Stein-Seroussi A., Giesler R.B., 1992, *Why People Self-Verify*, „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 62, nr 3, s. 392–401; <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.3.392>.
- Telzer E.H. i in., 2022, *Challenging Stereotypes of Teens: Reframing Adolescence as Window of Opportunity*, „The American Psychologist”, Vol. 77, nr 9, s. 1067–1081; <https://doi.org/10.1037/amp0001109>.
- Umemoto T., Inagaki T., 2023, *Relationship Between Motivation Instability and Type of Motivation Level in University Learning Based on Self-Determination Theory: A Cross-lagged Panel Model*, „Psychological Reports”, Vol. 126, nr 3, s. 1516–1530; <https://doi.org/10.1177/00332941211067389>.
- Vasyl M., Marian B., 2022, *Motives of Teenagers to Participate in Fencing and Football Sports*, „Journal of Physical Education & Sport”, Vol. 22, nr 5, s. 1319–1326; <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.05165>.
- Young P.T., 1961, *Motivation and Emotion: A Survey of the Determinants of Human and Animal Activity*, John Wiley & Sons Inc., New Jersey; <https://doi.org/10.1037/13138-000>.
- Zhu G., Burrow A.L., 2023, *Profiles of Personal and Ecological Assets: Adolescents' Motivation and Engagement in Self-Driven Learning*, „Current Psychology”, Vol. 42, nr 16, s. 14025–14037; <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02412-0>.

Psychological and Pedagogical Aspects of Youth Motivation/Activity

Abstract: In this study, the author analyzes the intricate field of motivational processes emphasizing their fundamental role in understanding human behavior, joins the ongoing discourse on the nature and role of motivational mechanisms in human life, seeks connections between theoretical concepts of motivation and their practical application in the field of upbringing, education and youth development. First, attention is focused on the young generation as a special social group, citing recent research reports on motivation in various aspects of human activity with a special emphasis on research on the activity of children and adolescents.

In the following part, the author discusses motivation from the perspective of modern psychological concepts, analyzing its basic mechanisms and social conditions that shape it and have a certain influence on it. The differences between intrinsic and extrinsic motivation are pointed out, followed by a discussion of the importance of rewards for performed and abandoned activities and the relationship of motivation to self-image. Attention was also given to the importance of the theory of achievement motivation in human decision-making processes. Finally, the close relationship of motivation to the planning, initiation and execution of selected activities was pointed out.

The author's considerations conclude with a summary and conclusions, in which he identifies the key, optimal and necessary directions of educational interactions, emphasizing the need to adapt didactic and educational strategies to the specific motivational dynamics of youth. In the conclusion, the author presents his own educational and upbringing proposals for supporting and developing youth activity, conditioned by motivational processes.

Keywords: Youth, motivation, activity.

Dariusz Krok

Uniwersytet Opolski, Opole
ORCID: 0000-0002-1034-0944

Justyna Tkaczyk

Szkoła Podstawowa nr 1 w Niemodlinie
ORCID: 0009-0007-4325-4480

<https://doi.org/10.15633/8788363241940.03>

Prospołeczna aktywność młodzieży a poziom dobrostanu psychicznego – perspektywa mediacyjna

Streszczenie: Analiza aktualnej literatury pokazuje, że istnieją powiązania między prospołeczną aktywnością młodych ludzi a ich dobrostanem psychicznym. Istotną rolę pełni także poczucie sensu życia, które pozwala jednostkom interpretować i organizować swoje codzienne doświadczenia, osiągać cele i kategoryzować ważne obiekty. Celem artykułu jest określenie kierunku oraz siły relacji między wymiarami Jasnej Triady i eudajmonistycznego dobrostanu psychicznego w mediacyjnej perspektywie egzystencjalnego poczucia sensu życia w grupie późnych adolescentów. W badaniach wzięło udział 190 osób będących w okresie późnej adolescencji – 108 kobiet (56,8%) i 82 mężczyzn (43,2%). Wiek osób poddanych badaniu wahał się w przedziale od 17 do 24 lat; średnia wieku wynosiła $M = 22,35$ lat ($SD = 2,06$). Wyniki przeprowadzonych badań wskazały na dodatnie zależności pomiędzy dwoma wymiarami Jasnej Triady: wiarą w ludzi i humanizmem a poczuciem sensu życia, zrozumieniem i celem, a także dobrostanem psychicznym. Ponadto wymiar Jasnej Triady – kantyzm, dodatnio korelował z dobrostanem psychicznym. Poczucie sensu życia było istotnym statystycznie mediatorem w dwóch następujących relacjach: 1) wiary w ludzi z do-

brostanem psychicznym oraz 2) humanizmu z dobrostanem psychicznym. Wyniki te potwierdzają przypuszczenia badawcze, że związki prospołecznej aktywności młodzieży z dobrostanem psychicznym zależą od ich poczucia sensu życia.

Słowa kluczowe: prospołeczna aktywność młodzieży, Jasna Triada, dobrostan psychiczny, poczucie sensu życia, młodzież

1. Wprowadzenie

1.1. Prospołeczne postawy młodzieży w ujęciu Jasnej Triady

Według Bierkowa (2002) zachowania prospołeczne dotyczą dobrowolnych działań, które mają na celu pomóc lub przynieść korzyść innej osobie lub grupie osób. Postawy prospołeczne oznaczają względnie trwałą gotowość ludzi do pozytywnych reakcji skierowanych względem innych. Są to działania nieodpłatne, a ich przykładem jest udzielanie komuś wsparcia, przekazanie darowizny lub szeroko pojęte pomaganie. Zachowanie prospołeczne nie jest motywowane spełnieniem obowiązku zawodowego, to działanie na rzecz innych przy obecności zewnętrznych wzmocnień lub ich braku (Mariański 2012). Troska o innych ludzi może być skierowana na konkretnego człowieka, dotyczyć szerszych zbiorowości lub ochrony interesów społecznych.

Zachowania prospołeczne podejmowane przez młodzież są różnorodne i obejmują: stawanie w obronie innych, zachęcanie innych do działania, pomaganie innym w rozwijaniu umiejętności (w tym osobom pominiętym), dzielenie się z innymi oraz udział w wolontariacie. Jest to także pozytywne nastawienie do ludzi i bycie humorystycznym. Badania przeprowadzone przez Bergen, Talley i Hamer (2003) wykazały, że ważnym elementem zachowań prospołecznych jest również pomaganie innym w regulacji własnych emocji. Oznacza to, że prospołeczni nastolatki są postrzegani przez swoich rówieśników jako osoby ułatwiające regulację emocjonalną u innych, a także u siebie.

Jasna Triada jest konstruktem alternatywnym do Ciemnej Triady, zaproponowanym przez Kaufmana i współpracowników (2019). Celem badaczy było stworzenie miary obejmującej pozytywne cechy osobowości, które stanowią przeciwieństwo wymiarów reprezentowanych przez Ciemną Triadę – narcyzmu, makiawelizmu oraz psychopatii (Paulus, Williams 2002). Jak się okazało, nowy koncepcyjnie konstrukt nie jest jedynie wersją odwrotnie zakodowanej Ciemnej Triady, ale zupełnie nową orientacją do mierzenia pozytywnych aspek-

tów osobowości. Jak twierdzą badacze, natura ludzka jest dużo bardziej złożona, błędem byłoby zatem rozumienie jej w kategoriach dobra/zła lub jasna/ciemna (Muris i in. 2017).

Jasna Triada odzwierciedla życzliwą postawę zorientowaną na innych (Kauffman i in. 2019) i składa się z trzech wymiarów: wiary w ludzkość (przekonania w fundamentalną dobroć ludzi), humanizmu (docenianie godności i wartości każdej osoby) oraz kantyzyzmu (traktowanie ludzi jako celów samych w sobie). Bardzo nieliczne przeprowadzone do tej pory badania pokazują, że Jasna Triada jest pozytywnie powiązana z satysfakcją z życia, rozwojem osobistym, współczuciem i empatią oraz jest ujemnie związana z agresją interpersonalną, egoizmem i lękiem. Ponadto wyższe wyniki w skali Jasnej Triady uzyskują osoby, które mają wyższą motywację do angażowania się w tworzenie trwałych i opartych na współpracy relacji międzyludzkich (Sevi, Doğruyol 2020). Dla porównania badania dotyczące Ciemnej Triady wykazały, że osoby, które osiągają wysokie wyniki w jej wymiarach, są zwykle bardziej aroganckie i niestabilne. Są również bardziej skłonne do angażowania się w działania antyspołeczne (Paulhus 2014).

Badania pokazują, że Ciemna Triada jest predyktorem różnych antyspołecznych zachowań w Internecie: cybernękania, cyberprześladowania oraz trollingu. Zależność ta dotyczy wszystkich jej wymiarów. Zachowanie ludzi online odzwierciedla ich zachowanie offline (Wang, Wang 2008), w związku z czym istnieje uzasadnienie, iż Ciemna Triada jest istotnym, negatywnym predyktorem prospołecznych zachowań wśród ludzi i na tej podstawie przewiduje się niższą prospołeczność zachowania offline (Wertag, Bratko 2019).

Badania przeprowadzone przez March i Marrington (2021), dotyczące prospołecznych zachowań w Sieci, pokazały, że wiara w ludzkość i humanizm są znaczącym pozytywnym predyktorem prospołecznych zachowań w Internecie. Prospołeczne zachowania online najlepiej przewidzieć, oceniając godność i wartość innych (humanizm), wiarę w dobro innych (wiara w ludzkość) oraz chęć zdobycia szacunku i podziwu (narcyzm). Kantyzyzm natomiast nie okazał się istotny, co pokazuje, że chociaż bycie uczciwym i autentycznym zniechęca do aspołecznych zachowań w Internecie, to nie promuje zachowań prospołecznych online.

Na dzień dzisiejszy jest niewiele badań dotyczących powiązania Jasnej Triady z prospołecznymi postawami wśród młodych ludzi. W dostępnej literaturze można natomiast znaleźć informacje, że osoby przejawiające większe zaufanie do innych ludzi mają mniejszą skłonność do kłamstwa, oszustw i kradzieży

(Mariański 2012). Ponadto bardziej respektują prawa innych, mają skłonność do przebaczenia i są bardziej przyjazne wobec innych oraz bardziej zadowolone z siebie i życia. Wspomniane wymiary wydają się zatem powiązane z jednym z wymiarów Jasnej Triady – wiary w ludzkość. Oznacza to, że mogą być dobrymi predyktorami postaw prospołecznych wśród młodych ludzi.

1.2. Dobrostan psychiczny w ujęciu eudajmonistycznym

Dobrostan psychiczny jest konstruktem, który pojawił się ponad osiemdziesiąt lat temu w definicji zdrowia Światowej Organizacji Zdrowia. Mówi ona, że zdrowiem jest „stan pełnego fizycznego, psychicznego i społecznego dobrostanu, a nie tylko brak choroby” (WHO 1948, s. 1). W literaturze psychologicznej, polskiej jak i zagranicznej, problematyka dobrostanu jest obszernie opisywana. W związku z tym pojawiło się szereg różnych koncepcji oraz narzędzi do badania odmiennych aspektów dobrostanu skonceptualizowanych przez różnych niezależnych badaczy (Karaś, Ciecuch 2017).

Konstrukc dobrotanu (*well-being*) wywodzi się z dwóch podejść filozoficznych – hedonistycznej oraz eudajmonistycznej. W rozumieniu pierwszej z nich dobrostan jest doświadczeniem przyjemności (Ryan, Deci 2001) oraz subiektywnym zadowoleniem z życia. Drugie podejście mówi natomiast o odczuciu, jakie towarzyszy realizacji potencjału człowieka oraz życiu, które jest zgodne z jego naturą (Waterman i in. 2010, za: Karaś, Ciecuch 2017). Perspektywa eudajmonistyczna traktuje dobrostan jako długotrwały pozytywny stan psychiczny, który wynika z zaangażowania jednostki w różne rozwojowe i egzystencjalne wyzwania życiowe, sens życia i autorefleksję. Można wnioskować, że hedonizm wynika z doświadczania bardziej przyjemnych niż nieprzyjemnych emocji i wiąże się z natychmiastową satysfakcją, szczęściem i przyjemnością oraz z ideą subiektywnego dobrostanu. Eudajmonia wiąże się z samorealizacją, sensem życia i rozwojem pozytywnych odczuć psychologicznych, które wynikają z realizacji pełnego potencjału jednostki (Salavera i in. 2020).

Obecnie jedną z najpopularniejszych koncepcji dobrostanu jest ta zaproponowana przez Ryff (1989), która wywodzi się z podejścia eudajmonistycznego. Badaczka zaproponowała sześć wymiarów dobrostanu: 1) samooakceptacja (*self-acceptance*) – pozytywny stosunek do siebie, który odzwierciedla się w szacunku do samego siebie oraz świadomości posiadania zarówno pozytywnych, jak i negatywnych cech; 2) cel życiowy (*purpose in life*) – umiejętność znajdowania sensu oraz kierunku w życiu, a także definiowania i realizowania zadań

życiowych; 3) osobisty rozwój (*personal growth*) – wykorzystywanie własnego potencjału i talentu, rozwijanie własnych zdolności; 4) autonomia (*autonomy*) – działanie zgodnie z indywidualnie ustalonymi przez jednostkę zasadami oraz kierowanie się własnymi przekonaniem; 5) pozytywne relacje z innymi ludźmi (*positive relations with others*) – zadowolenie i satysfakcja z bliskiego kontaktu z innymi ludźmi, utrzymywanie relacji przyjaźni i miłości; 6) panowanie nad otoczeniem (*environmental mastery*) – radzenie sobie z otaczającym światem, a także posiadanie możliwości tworzenia oraz podtrzymywania otoczenia satysfakcjonującego dla jednostki.

Teoria Ryff (1989) nie koncentruje się wyłącznie na doświadczaniu przez człowieka krótkotrwałych, pozytywnych emocji czy pozytywnego afektu, ale ujmuje dobrostan bardziej całościowo – jako istotny i nieodłączny element zdrowego rozwoju jednostki. Badania pokazują, że dobrostan w ujęciu eudajmonistycznym jest silnym korelatem zdrowego rozwoju psychicznego człowieka. Wymiary dobrostanu są powiązane z satysfakcjonującymi relacjami w rodzinie, małżeństwie oraz zaangażowaniem się w społecznie i zawodowo pełnione role (Strauser, Lustig, Ciftçi 2008, za: Karaś, Ciecuch 2017). Eudajmonistyczna koncepcja dobrostanu daje możliwość głębokiego i wnikliwego wglądu w naturę szczęścia. Dzieje się tak poprzez analizę mechanizmów w sferze indywidualnej (autonomia, akceptacja siebie) oraz społecznych (pozytywne relacje z innymi, panowanie nad środowiskiem). Możliwe jest dzięki temu częściowe poznanie oraz zrozumienie uwarunkowań oraz przyczyn satysfakcji oraz zadowolenia z życia ludzi (Krok 2012).

W ostatnich dziesięcioleciach eudajmonia cieszyła się dużym zainteresowaniem naukowców, a wiele badań miało na celu zidentyfikowanie czynników, które mogą prowadzić do dobrego samopoczucia w ujęciu eudajmonistycznym (Salavera i in. 2020). Istnieją różne teorie, które koncentrują się na osobistej ekspresji, dobrostanie psychicznym oraz teorii samostanowienia. Psychologicznym aspektem eudajmonii, które prowadzi jednostkę do tego psychologicznego stanu dobrego samopoczucia, poświęcono jednak niewiele uwagi w badaniach.

Dobrostan można ogólnie pojmować jako stan optymalnego funkcjonowania psychicznego (Ryan, Deci 2001). W okresie dojrzewania jednostki często stają w obliczu negatywnych wydarzeń życiowych, które mogą zakłócić zdrowy rozwój i zaszkodzić dobrostanowi. Negatywne zdarzenia życiowe są jednymi z najsilniejszych predyktorów złego samopoczucia u nastolatków (Grant i in. 2004, za: Bryden, Field, Francis 2015). Niemniej jednak nie wszystkie osoby, które spotkały się z negatywnymi wydarzeniami życiowymi, będą w rezultacie

odczuwać złe samopoczucie. Niektórzy są w stanie pozytywnie zaadaptować się w obliczu ryzyka i utrzymać lub odzyskać dobre samopoczucie, a proces ten często określa się mianem odporności (Windle 2011).

1.3. Rola poczucia sensu życia u młodzieży – perspektywa mediacyjna

Rozumienie poczucia sensu życia jest niezwykle różnorodne, a kwestie dotyczące wspomnianego konstruktów można poddawać analizom z różnych punktów widzenia. Wielu psychologów uważa go za istotną część procesów psychicznych i zachowań (Frankl 2000; Steger 2012; Wonga 1998, za: Krok 2014). Poczucie sensu życia pozwala jednostkom interpretować i organizować swoje codzienne doświadczenia, osiągać cele i kategoryzować ważne obiekty. Zdefiniowanie poczucia sensu życia stanowi wyzwanie zarówno od strony teoretycznej, jak i empirycznej. Frankl (1965) w swojej teorii znaczenia zaproponował, że każda osoba ma jakiś wyjątkowy cel lub nadrzędny cel swojego życia i stara się urzeczywistnić jak najwięcej wartości w otaczającej ją społeczności. Baumeister (1991) podkreśla, że sens życia zależy od celu, skuteczności, wartości i poczucia własnej wartości. Emmons (2003) zdefiniował znaczenie jako warunki i cele, do których dążą jednostki. Inni badacze sens życia opisują w kategoriach znaczenia (Yalom 1980).

Przegląd literatury sugeruje, że poczucie sensu życia jest ściśle związane z osobowością człowieka i jego środowiskiem, tj. sytuacją życiową oraz warunkami, w których żyje (Porczyńska-Ciszewska 2013). Poczucie sensu życia spełnia istotną funkcję w psychicznym funkcjonowaniu jednostki i jest czynnikiem motywacyjnym podejmowanych działań. Wymiar ten ułatwia radzenie sobie jednostki w sytuacjach trudnych oraz wiąże się z jej dobrostanem psychicznym (Krok 2012). Ma także szczególne znaczenie w okresie dojrzewania jednostki.

Okres dorastania jest ważnym i krytycznym etapem w rozwoju człowieka. Większość zmian fizjologicznych, psychologicznych i społecznych zachodzi właśnie w tym okresie życia. Okres dorastania może być postrzegany jako czas różnych zawirowań. Młodzież od dawna uważana jest za grupę ludzi, którzy poszukując siebie, próbują znaleźć jakąś formę tożsamości i znaczenia w swoim życiu (Erikson 1968). Posiadanie znaczenia lub celu w życiu może rozwiązać kryzys tożsamości, z którym zazwyczaj boryka się osoba w tym okresie. Sens życia jest ważnym zadaniem, które należy zrealizować w okresie dorastania (Li, Salcuni, Delvecchio 2018). Dorastający może doświadczać różnych zmie-

niających życie wydarzeń, dzięki czemu późny dorastający jest w stanie zbadać i znaleźć sens swojego życia. Ten proces znalezienia sensu życia może zapewnić późnym nastolatkom rozwój osobisty, a także dobre zdrowie psychiczne. Jeśli jednak nastolatki mają trudności z odnalezieniem sensu swojego życia, może to mieć negatywne skutki, takie jak problemy emocjonalne, myśli samobójcze, a także dolegliwości psychosomatyczne (Hartoyo, Wijaya 2021).

Związki między znaczeniem sensu życia i dążeniem do satysfakcji z życia osobistego a zdrowiem psychicznym zostały dobrze ugruntowane (Erikson 1982; Stefana, Frasera, Marcia 1992, za: Rathi, Rastogi 2007). Badania pokazują, że poszukiwanie sensu i spełnienia w życiu działa jako znaczący czynnik chroniący jednostkę przed niestabilnością psychiczną i działa ochronnie na zdrowie psychiczne oraz pozytywnie wpływa na dobre samopoczucie (Lukas 1991). Poczucie sensu życia okazało się silnym i spójnym predyktorem dobrostanu psychicznego (Zika, Chamberlain 1987). Badanie przeprowadzone przez Sheka (1992) wśród chińskich uczniów pokazało, że uczniowie, którzy zdobyli najwięcej punktów pod względem jakości życia i poczucia sensu życia, uzyskali również wysokie wyniki w dobrostanie psychicznym.

Z kolei badania przeprowadzone przez Kroka (2012) wykazały, że istnieje związek między poczuciem sensu życia a dobrostanem eudajmonistycznym. Obecność sensu życia była pozytywnie związana z ogólnym dobrostanem oraz z prawie wszystkimi, poza autonomią, jego wymiarami. Badanie wykazało, że jeśli ludzie posiadają poczucie sensu życia, to ich zadowolenie oraz satysfakcja w wymiarze wartości i celów jest wyższa, mają większą zdolność radzenia sobie w życiu, wykorzystywania własnego potencjału, utrzymywania relacji przyjaźni, odnajdywania kierunku w życiu oraz posiadają pozytywny stosunek do siebie.

Obecnie w literaturze brakuje badań dotyczących mediacyjnej roli poczucia sensu życia w relacjach czynników Jasnej Triady z dobrostanem psychicznym, stąd istotne jest poszerzenie badań i wiedzy w tym zakresie. Analiza dostępnej literatury wykazała, że istnieją powiązania między poczuciem sensu życia a dobrostanem, mediatorami w tych związkach są natomiast czynniki podobne do czynników Jasnej Triady.

Yalçın i Malkoç (2015) przeprowadzili badanie na grupie tureckich studentów, którego celem było przetestowanie efektu mediacji zarówno nadziei, jak i przebaczenia dla związku między sensem życia a subiektywnym dobrostanem. Przeprowadzone analizy wykazały, że sens życia jest powiązany z subiektywnym dobrostanem poprzez przebaczenie i nadzieję. Wyniki te sugerują, że zwiększony sens życia przewidywał większe przebaczenie, które generowało większy su-

biektywny dobrostan. Większy sens życia przewidywał również wzrost nadziei, co następnie pozytywnie wpłynęło na subiektywne samopoczucie.

Ho, Cheung i Cheung (2010) badali związek między poczuciem sensu życia, optymizmem a dobrym samopoczuciem wśród nastolatków. W sumie 1807 młodych ludzi z Hongkongu wypełniło inwentarze, które oceniały ich osobowość, problemy psychospołeczne i zadowolenie z życia. Wyniki pokazały, że zarówno poczucie sensu życia, jak i optymizm istotnie wiążą się z wielowymiarową satysfakcją z życia i strukturą problemów psychospołecznych wśród młodzieży. Optymizm służył również jako częściowy mediator w relacjach między sensem życia a pozytywnymi i negatywnymi aspektami dobrostanu. Mediacyjna rola optymizmu nie różniła się w zależności od płci.

1.4. Cel badań

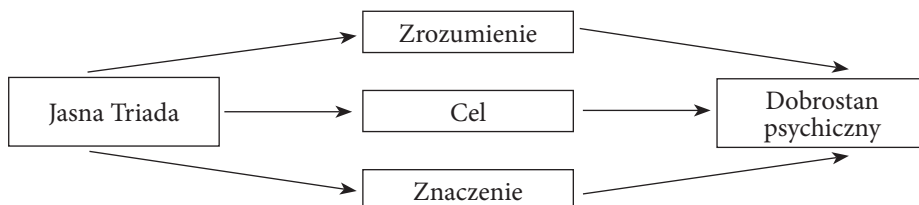
Celem niniejszego artykułu jest pokazanie kierunku oraz siły relacji między wymiarami Jasnej Triady i eudajmonistycznego dobrostanu psychicznego w mediacyjnej perspektywie egzystencjalnego poczucia sensu życia w grupie późnych adolescentów. Badania mają również na celu sprawdzenie, które czynniki poczucia sensu życia pełnią funkcję mediacyjną w powyższych relacjach. W ramach tak sformułowanego celu badań postawiono następujące hipotezy badawcze:

H1: Wyższy poziom Jasnej Triady będzie wiązał się z silniejszym poczuciem sensu życia i wyższym eudajmonistycznym dobrostanem psychicznym;

H2: Poczucie sensu życia będzie dodatkowo wiązało się z dobrostanem psychicznym;

H3: Poczucie sensu życia będzie pełnić funkcję mediacyjną między Jasną Triadą a dobrostanem psychicznym.

Rysunek 1. Model mediacyjnej roli wymiarów egzystencjalnego poczucie sensu życia w relacjach pomiędzy Jasną Triadą a dobrostanem psychicznym



2. Metoda

2.1. Osoby badane i procedura badań

W badaniach wzięło udział 190 osób będących w okresie późnej adolescencji, które mieszkały w różnych rejonach południowej i środkowej Polski. W grupie było 108 kobiet (56,8%) i 82 mężczyzn (43,2%). Wiek osób poddanych badaniu wahał się w przedziale od 17 do 24 lat; średnia wieku wynosiła $M = 22,35$ lat ($SD = 2,06$). Osoby badane stanowiły reprezentatywną próbę populacji polskiej dla badanej grupy wiekowej. Część z nich to uczniowie lub studenci (68,5%), natomiast pozostali pracowali w różnych sektorach życia zawodowego (31,5%). W pomiarach zastosowano procedurę doboru próby na zasadzie kuli śnieżnej. Część z badań przeprowadzono za pomocą platformy internetowej, a część osób badanych odpowiadała w formie tradycyjnej (papier – ołówek). Każda osoba posiadała dostęp do identycznego zestawu narzędzi, składającego się z informacji o badaniu, metryczki oraz kwestionariuszy opatrzonych instrukcjami. Informacje zawarte w instrukcji nie wskazywały na specyfikę mierzonych konstruktywów, aby nie skłonić badanych do udzielania nienaturalnych odpowiedzi i tym samym uniknąć zniekształcenia wyników badań.

2.2. Narzędzia badawcze

Jasna Triada

Skala Jasnej Triady (*Light Triad Scale*) została opracowana przez Kaufman i in. (2019). Do polskich warunków zaadaptował ją Krok i Gerymski (2020). Kwestionariusz zawiera 12 itemów, które tworzą trzy podskale mierzące: poziom wiary w ludzi, humanizm oraz kantyzm. Narzędzie to odzwierciedla troskę oraz dobroczynną orientację na innych ludzi, którą człowiek przejawia w codziennym zachowaniu. Osoby badane udzielają odpowiedzi, w jakim stopniu zgadzają się z podanymi stwierdzeniami, wykorzystując w tym celu pięciostopniową skalę Likerta. W skali Jasnej Triady zdania przedstawiają osobowość człowieka w pozytywny sposób (Lomas, Ivtzan 2016; Lopez, Pedrotti, Snyder 2019, za: Gerymski, Krok 2019). Badania wykazały, że skala Jasnej Triady ma wskaźnik rzetelności i trafności na wysokim poziomie (Gerymski, Krok 2019). Polską wersję skali charakteryzuje rzetelność – α Cronbacha w przedziale od 0,67 do 0,80, a trafność uzyskała porównywalne wskaźniki do oryginalnej skali.

Egzystencjalne poczucie sensu życia

Skala Poczucia Sensu Życia (*Multidimensional Existential Meaning Scale*) została skonstruowana przez George i Park (2017). Kwestionariusz zawiera trójstronne spojrzenie na sens życia i mierzy je w trzech różnych wymiarach: zrozumienia, celu i znaczenia. Narzędzie zbudowane jest z 9 itemów, które tworzą trzy skale określające poziom poczucia sensu życia. Odpowiedzi na stwierdzenia zawarte w Skali Poczucia Sensu Życia udzielane są przez osoby badane na siedmiostopniowej skali Likerta. Suma uzyskanych przez badanego odpowiedzi w poszczególnych skalach określa poziom wymienionych wymiarów poczucia sensu życia. Polska adaptacja skali MEMS została wprowadzona przez Gerymskiego i Kroka (2019). Wyniki procedury testowania skali wskazały na rzetelność narzędzia, a współczynniki alfa i omega przekroczyły wartość 0,70, co wskazuje na spójność walidowanej skali. Wyniki te są bardzo podobne do oryginalnej wersji kwestionariusza.

Dobrostan psychiczny

Kwestionariusz Dobrostanu Psychicznego (*Psychological Well-Being Scales*) to skala skonstruowana przez Ryff (1989; Ryff, Keyes 1995) do pomiaru sześciu wymiarów dobrostanu psychicznego w ujęciu eudajmonistycznym: samoakceptacji, pozytywnych relacji z innymi ludźmi, autonomii, panowania nad otoczeniem, celu życiowego oraz osobistego rozwoju. Polską wersję skali zaadaptowano dla badań nad jakością życia (Krok 2009). Narzędzie składa się z 42 itemów, a stwierdzenia są oceniane przez badanych na siedmiostopniowej skali Likerta. Współczynniki rzetelności α - Cronbacha dla poszczególnych skal wyniosły od 0,72 do 0,86. Trafność natomiast sprawdzono metodą korelacji ze Skalą Satysfakcji z Życia SWLS oraz Skalą Depresji Becka. Uzyskane wyniki wykazały, że współczynniki korelacji dla skal wahały się odpowiednio: od 0,31 do 0,74, oraz od -0,35 do -0,64.

3. Wyniki badań własnych

3.1. Analizy różnicowe i korelacyjne

W pierwszym kroku określono różnice w zakresie mierzonych zmiennych pomiędzy kobietami i mężczyznami. Wyniki zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. Wyniki testu *t*-Studenta między kobietami a mężczyznami w zakresie wymiarów Jasnej Triady, poczucia sensu życia i dobrostanu psychicznego

	Kobiety	Mężczyźni	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Wiara w ludzi	3,32	3,31	0,089	0,929
2. Humanizm	3,84	3,59	2,400	0,017
3. Kantyzm	3,93	3,72	2,306	0,022
4. Zrozumienie	4,85	4,80	0,306	0,760
5. Cel	5,77	5,51	1,508	0,133
6. Znaczenie	4,68	4,61	0,325	0,745
7. Dobrostan psychiczny	5,02	4,91	0,912	0,363

Spośród mierzonych zmiennych wyniki istotne statystycznie zanotowano tylko dla humanizmu i kantyzmu, w których kobiety uzyskały wyższe wyniki niż mężczyźni. Biorąc pod uwagę znaki testu różnic, można powiedzieć, że kobiety charakteryzują się wyższym poziomem traktowania każdej osoby jako jednostki ważnej i jej poszanowania, a także bardziej patrzą na ludzi w kategoriach celów, do których się dąży.

Następnie przeprowadzono kalkulacje danych na podstawie statystyk opisowych i wyników korelacji. Wyniki zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2. Wyniki korelacji *r*-Pearsona między wynikami Jasnej Triady, poczucia sensu życia i dobrostanu psychicznego

	M	SD	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Wiara w ludzi	3,32	0,84	–					
2. Humanizm	3,73	0,71	0,42***	–				
3. Kantyzm	3,84	0,64	0,19**	0,33***	–			
4. Zrozumienie	4,83	1,23	0,30***	0,18*	0,02	–		
5. Cel	5,66	1,21	0,18*	0,22***	0,02	0,64***	–	
6. Znaczenie	4,65	1,46	0,09	0,08	-0,06	0,57***	0,52***	–
7. Dobrostan psychiczny	4,98	0,84	0,18*	0,19**	0,14*	0,63***	0,63***	0,56***

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Wyniki przeprowadzonej analizy korelacyjnej wykazały, że współczynniki korelacji r -Pearsona były istotne statystycznie w zdecydowanej większości porównań. Dodatkowo zależności zaobserwowano pomiędzy dwoma wymiarami Jasnej Triady: wiarą w ludzi i humanizmem, a wymiarami poczucia sensu życia: zrozumieniem i celem, a także dobrostanem psychicznym. Ponadto wymiar Jasnej Triady – kantyzm, dodatkowo korelował z dobrostanem psychicznym. Oznacza to, że im wyższy poziom wiary w ludzkość i traktowania każdej osoby za ważną, tym silniejsze poczucie sensu życia w zakresie zrozumienia i celu oraz tym wyższy poziom odczuwanego dobrostanu psychicznego. Ponadto, im wyższe ujmowanie człowieka jako celu samego w sobie, tym silniejszy dobrostan psychiczny. Wszystkie wymiary poczucia sensu życia: zrozumienie, cel i znaczenie, dodatkowo korelowały z dobrostanem psychicznym. Wskazuje to, że im silniejszy proces tworzenia poczucia sensu życia w zakresie egzystencjalnym, tym osoby charakteryzują się wyższym natężeniem dobrostanu psychicznego. Wyniki istotne statystycznie (dodatknie korelacje) wystąpiły także w wewnętrznym obrębie konstruktów Jasnej Triady oraz poczucia sensu życia, co – biorąc pod uwagę specyfikę i budowę tych konstruktów – wydaje się rzeczą całkowicie zrozumiałą. Jeśli chodzi o korelacje wieku osób badanych z powyższymi zmiennymi, to żaden z wyników nie osiągnął poziomu wymaganej istotności statystycznej ($p < 0,05$) – najprawdopodobniej przyczyną może być ten sam okres rozwojowy osób badanych.

3.2. Analizy mediacyjne

W celu weryfikacji mediacyjnej roli poczucia sensu życia w związkach Jasnej Triady z dobrostanem psychicznym zastosowano Makro PROCESS v4.0 (Hayes, 2018, model 4) z procedurą *bootstrappingu* opartą na następujących parametrach: liczba próbek = 10 000; 95% przedziały ufności skorygowane o błąd. Zastosowany model uwzględniał trzy mediatory równoległe, którymi były wymiary poczucia sensu życia: zrozumienie, cel i znaczenie.

Przetestowano trzy modele mediacyjne, które różniły się między sobą zmienną niezależną – do poszczególnych modeli wprowadzano kolejno wymiary Jasnej Triady: wiarę w ludzi, humanizm i kantyzm. Pozostałe czynniki w modelach, tj. wymiary poczucia sensu życia i dobrostan psychiczny, były stałe. Wyniki szczegółowych analiz mediacyjnych zaprezentowano w Tabeli 3.

Tabela 3. Wyniki analizy mediacyjnej roli poczucia sensu życia w związkach Jasnej Triady z dobrostanem psychicznym

Zmienne	<i>Efekt</i>	<i>SE</i>	<i>LLCI</i>	<i>ULCI</i>
Efekty bezpośrednie				
Wiara w ludzi – Dobrostan psychiczny	0,01	0,05	-0,10	0,11
Humanizm – Dobrostan psychiczny	0,06	0,06	-0,07	0,18
Kantyzm – Dobrostan psychiczny	0,19	0,07	0,06	0,31
Efekty pośrednie				
	<i>Efekt</i>	<i>SE</i>	<i>LLCI</i>	<i>ULCI</i>
Wiara w ludzi – Zrozumienie – Dobrostan psychiczny	0,08	0,03	0,03	0,16
Wiara w ludzi – Cel – Dobrostan psychiczny	0,06	0,03	0,01	0,12
Wiara w ludzi – Znaczenie – Dobrostan psychiczny	0,02	0,02	-0,02	0,06
Totalny efekt pośredni	0,16	0,06	0,04	0,29
Humanizm – Zrozumienie – Dobrostan psychiczny	0,05	0,03	0,03	0,16
Humanizm – Cel – Dobrostan psychiczny	0,07	0,03	0,03	0,13
Humanizm – Znaczenie – Dobrostan psychiczny	0,02	0,02	-0,01	0,05
Totalny efekt pośredni	0,14	0,05	0,04	0,24
Kantyzm – Zrozumienie – Dobrostan psychiczny	0,01	0,02	-0,04	0,04
Kantyzm – Cel – Dobrostan psychiczny	0,01	0,03	-0,04	0,06
Kantyzm – Znaczenie – Dobrostan psychiczny	-0,01	0,02	-0,06	0,02
Totalny efekt pośredni	-0,001	0,05	-0,10	0,10

*** $p < 0,001$

Wyniki analiz statystycznych pokazały, że tylko jeden efekt bezpośredni – kantyzmu z dobrostanem psychicznym, okazał się istotny statystycznie (Tabela 3). Uwzględniając znak zależności, można powiedzieć, że wyższy poziom kantyzmu wiąże się z wyższym natężeniem dobrostanu psychicznego. Dwa pozostające

stałe efekty: wiara w ludzi – dobrostan psychiczny oraz humanizm – dobrostan psychiczny, były nieistotne.

W ramach efektów pośrednich analiza efektów totalnych wykazała, że poczucie sensu życia było istotnym statystycznie mediatorem w dwóch następujących relacjach: wiary w ludzi z dobrostanem psychicznym oraz humanizmu z dobrostanem psychicznym. Nie odnotowano natomiast istotnych efektów mediacyjnych poczucia sensu życia w związku kandydyzmu z dobrostanem psychicznym. Biorąc pod uwagę szczegółowe wyniki dla poszczególnych zależności, można stwierdzić, że w przypadku wiary w ludzi dwa wymiary poczucia sensu życia: zrozumienie i cel, okazały się mediatorami. Wyższy poziom wiary w ludzi wiązał się z wyższym natężeniem zrozumienia i celu, które z kolei wiązało się z silniejszym dobrostanem psychicznym. Podobnie było dla wymiaru humanizmu, w obrębie którego zrozumienie i cel pełniły również funkcję mediatorów. Wyższy poziom humanizmu był powiązany z wyższym zrozumieniem i celem, które to czynniki następnie wiązały się z silniejszym dobrostanem psychicznym. W obydwóch powyższych przypadkach wymiar znaczenia nie pełnił funkcji mediatora. Dla ostatniego z wymiarów Jasnej Triady, tj. kandydyzmu, żaden ze szczegółowych wyników mediacyjnych nie osiągnął wymaganej wartości statystycznej. Podsumowując uzyskane wyniki, należy stwierdzić, że dwa z trzech możliwych efektów mediacyjnych Jasnej Triady z dobrostanem psychicznym okazały się istotne statystycznie.

4. Dyskusja na temat wyników

Celem prezentowanych badań było określenie związków zachodzących między Jasną Triadą a eudajmonistycznym dobrostanem psychicznym w mediacyjnej perspektywie egzystencjalnego poczucia sensu życia u osób będących w okresie późnej adolescencji. Wyniki w zdecydowanej mierze potwierdziły zakładane wcześniej zależności i pokazały wiele interesujących powiązań między badanymi czynnikami. Najbardziej wartościowym i najważniejszym było stwierdzenie mediacyjnej roli poczucia sensu życia w relacjach Jasnej Triady z dobrostanem psychicznym. Przemawia za tym między innymi fakt, że w dostępnej literaturze, na dzień dzisiejszy, brakuje badań sprawdzających rolę poczucia sensu życia między wymiarami Jasnej Triady a dobrostanem psychicznym.

Bezpośrednie powiązania między Jasną Triadą a dobrostanem psychicznym

Pierwsza postawiona w badaniu hipoteza zakładała, że wyższy poziom Jasnej Triady będzie się wiązał z silniejszym poczuciem sensu życia. Przeprowadzone analizy wykazały, że dwa czynniki Jasnej Triady: wiara w ludzi i humanizm, dodatnio korelują z dwoma wymiarami poczucia sensu życia: zrozumieniem i celem. Innymi słowy, im wyższa wiara w ludzkość i traktowanie każdej osoby za ważną, tym silniejsze u jednostki poczucie sensu życia w zakresie zrozumienia i celu. W literaturze nie ma badań sprawdzających zależności między Jasną Triadą a poczuciem sensu życia, stąd uzyskane wyniki wnoszą nową wiedzę w tym zakresie. Istnieją jednak badania, które wykazały pozytywne relacje między czynnikami Jasnej Triady a wymiarami mogącymi dodatkowo korelować z poczuciem sensu życia. Badania przeprowadzone przez Kaufmana i współpracowników (2019) wykazały, że osoby, które uzyskały wyższe wyniki w Jasnej Triadzie, miały więcej satysfakcji w relacjach z innymi ludźmi, charakteryzowały się wyższą życzliwością, cierpliwością i wdzięcznością. Dodatkowo, wyższe wyniki w Jasnej Triadzie wiązały się pozytywnie z optymistycznymi przekonaniami na temat siebie, świata i własnej przyszłości. Osoby uzyskujące wyższe wyniki w Skali Jasnej Triady zgłaszały również wyższą samoocenę, autentyczność i wyższe poczucie własnej wartości.

Według Frankla (2000) istnieją trzy drogi, które mogą prowadzić do poczucia sensu życia: pierwszą jest podejmowanie pracy; drugim jest miłość, za czym przemawia stwierdzenie, że sens życia ma istotną dodatnią korelację z pozytywnymi relacjami, ostatnim natomiast jest znoszenie nieuniknionego cierpienia, co jest poparte odkryciem, że dzięki cierpliwości i adaptacyjnemu radzeniu sobie jednostki mogą uzyskać sens nawet w okresie żałoby i poważnych kryzysów życiowych.

Pierwsza hipoteza zakładała również, że wyższy poziom Jasnej Triady będzie się wiązał z wyższym eudajmonistycznym dobrostanem psychicznym. Analiza wyników badania wykazała, że wszystkie trzy czynniki Jasnej Triady: wiara w ludzkość, humanizm oraz kandytyzm, dodatnio korelowały z dobrostanem psychicznym. Potwierdza to również wynik uzyskany przez Stavradi i in. (2022). Badacze ci, wprowadzając na grunt hiszpański skalę Jasnej Triady, przeprowadzali analizy na populacji ogólnej. Wszystkie wymiary Jasnej Triady były istotnie skorelowane z wymiarami dobrostanu, oprócz autonomii, która reprezentuje intencje ludzi, aby być sobą i podtrzymywać swoje opinie, pomimo

presji społecznej (Ryff 1989). Szczególnie silny związek zauważono między humanizmem a dobrostanem psychicznym. Wnioski te można łatwo zrozumieć, ponieważ humanizm definiuje się jako dostrzeganie w innych tego, co najlepsze, co zgodnie z otrzymanymi wynikami pozytywnie wpływa na relacje międzyludzkie.

Druga postawiona w badaniu hipoteza zakładała, że poczucie sensu życia będzie się dodatnio wiązało z dobrostanem psychicznym. Przeprowadzone analizy wykazały, że wszystkie wymiary poczucia sensu życia: zrozumienie, cel i znaczenie, dodatnio korelowały z dobrostanem psychicznym. Otrzymane wyniki mają potwierdzenie w dotychczas przeprowadzonych badaniach. Badania Kleftarasa i Psarra (2012) na grupie młodych mężczyzn rekrutujących do marynarki wojennej w Grecji wykazały ujemny związek między sensem życia a objawami somatycznymi, lękiem, zaburzeniami snu, problemami w funkcjonowaniu społecznym i depresją. Oznacza to, że im wyższy sens życia danej osoby, tym lepsze jej/jego zdrowie psychiczne, subiektywne poczucie stanu zdrowia, funkcjonowania społecznego oraz mniejszy niepokój, zaburzenia snu i objawy depresyjne. Ponadto porównanie średnich wyników między osobami z wyższymi i niższymi wynikami sensu życia wskazywały, że osoby z wyższym poczuciem sensu życia różnią się istotnie we wszystkich powyższych czynnikach w porównaniu z osobami o niższym poczuciu sensu życia, wykazując znacznie lepsze wyniki w zakresie ogólnego zdrowia psychicznego, udziałem danej osoby w działalności społecznej, politycznej, sportowej i kulturalnej oraz redukcją objawów depresji. Osoba zaangażowana w jakąkolwiek działalność (przyjemną lub nie) posiada istotne źródło poczucia sensu życia, które może ostatecznie doprowadzić do zmniejszenia depresji i poprawy dobrostanu jednostki.

Dodatnią korelację między poczuciem sensu życia a dobrostanem pokazują również badania przeprowadzone przez Kroka (2012). Wykazały one, że wyższy poziom obecności sensu życia wiązał się z większą zdolnością do radzenia sobie z otaczającym światem, umiejętnością wykorzystywania własnego potencjału i talentu oraz utrzymywaniem przyjaźni i miłości, odnajdywaniem kierunku oraz sensu w życiu, a także pozytywnym stosunkiem do siebie. Posiadanie przez człowieka sensu życia jest związane z uświadomieniem sobie celów i wypracowaniem wizji życia, jest też ważniejsze niż samo dążenie do jego osiągnięcia.

Mediacyjna funkcja poczucia sensu życia w relacjach Jasnej Triady z dobrostanem psychicznym

Trzecia postawiona w badaniu hipoteza zakłada, że poczucie sensu życia będzie pełnił funkcję mediacyjną między Jasną Triadą a dobrostanem psychicznym. Przeprowadzone analizy wykazały, że poczucie sensu życia było istotnym statystycznie mediatorem w dwóch następujących relacjach: wiary w ludzi z dobrostanem psychicznym oraz humanizmu z dobrostanem psychicznym. Nie odnotowano natomiast istotnych efektów mediacyjnych poczucia sensu życia w związku kandydatury z dobrostanem psychicznym.

W dostępnej literaturze brakuje bezpośrednich badań w zakresie mediacyjnej roli poczucia sensu życia między wymiarami Jasnej Triady a dobrostanem psychicznym, jednak rezultaty dotychczasowych badań w obszarze czynników pokrewnych wskazują na taką możliwość. Kaufman i in. (2019) wykazali, że wyższe wyniki w wymiarach Jasnej Triady były powiązane między innymi z wyższym poziomem zadowolenia z życia, empatią i współczującą postawą wobec innych ludzi, akceptacją, sumiennością, otwartością na doświadczenie i przekonaniem, że ludzie są cnotliwi i dobrzy. Jasna Triada była również powiązana z autonomią, bezpiecznym stylem przywiązania, poczuciem własnej wartości, poczuciem autentyczności oraz życzliwością, przebaczeniem, ciekawością, miłością i wdzięcznością.

Badania przeprowadzone przez Kroka (2012) wykazały mediacyjną funkcję między duchowością a dobrostanem eudajmonistycznym. Duchowość powiązana jest z czynnikami motywacyjnymi, które odgrywają istotną rolę w zadowoleniu z życia, szczęściu i doświadczaniu pozytywnych stanów emocjonalnych. Duchowość składa się z trzech głównych wymiarów: 1) postawy religijnej – odnosi się ona do posiadanych przez jednostkę przekonań religijnych dotyczących wiary w Boga i relacji do Niego; 2) wrażliwości etycznej – obejmuje ona sferę zainteresowania losem innych ludzi i sferę zachowań etycznych; 3) harmonii – reprezentuje ona poszukiwanie zgodności ze światem i wewnętrżnej spójności (Heszen-Niejodek, Gruszczyńska 2004). Po kilku latach dodano również czwarty wymiar: samodoskonalenie, który oznacza zdolność samorealizacji, korzystania z twórczości i nowych doświadczeń w codziennych działaniach (Heszen 2008). Wymiar wrażliwości etycznej wydaje się łączyć z empatią, współczującą postawą wobec ludzi, oraz przekonaniem, że ludzie są cnotliwi i dobrzy. W związku z powyższym zdecydowano się postawić hipotezę o mediacyjnej funkcji poczucia sensu życia między Jasną Triadą a dobrostanem psychicznym.

Ograniczenia badań i podsumowanie

Dyskutując nad uzyskanymi wynikami, należy zwrócić uwagę na kilka ograniczeń. Po pierwsze, badanie ma charakter poprzeczny, co nie pozwala na wyciąganie wniosków dotyczących przyczynowości badanych związków. Nie wyklucza się, że Jasna Triada i poczucie sensu życia wchodzi we wzajemne interakcje w czasie, co mogłoby zmienić wyniki uzyskane przy użyciu danych poprzecznych. Przyszłe badania z danymi podłużnymi powinny zbadać tę możliwość. Po drugie, dobrostan psychiczny to złożone i wielowymiarowe zjawisko, które w jakiejś mierze zależy od aktualnej sytuacji życiowej badanych (Liu, Ping i Gao 2019). Nie mierzono tej zmiennej, a zatem zmierzony poziom dobrostanu może być konsekwencją nie tylko relacji do postaw prospołecznych, ale także innych przypadkowych okoliczności życiowych. Część z badań przeprowadzono za pomocą platformy internetowej, a inne w formie tradycyjnej, tj. papier – ołówek, co naraża je na ryzyko odpowiedzi udzielonych pod wpływem zmian pamięci lub tendencji społecznych (Yao, Lin i Hu 2021). Inne formy oceny poczucia sensu życia lub dobrostanu (np. quasi-eksperymenty lub metody projekcyjne) byłyby pożądane, aby zmniejszyć wpływ ww. czynników.

Pomimo tych ograniczeń, zaprezentowany artykuł poszerza dotychczasowe rozumienie związków między Jasną Triadą i dobrostanem społecznym, pokazując, że wymiary egzystencjalnego sensu są równoległymi mediatorami w tych związkach. Mediacyjny charakter poczucia sensu życia w związkach większości wymiarów Jasnej Triady z dobrostanem eudajmonistycznym stanowi zachętę do dalszych eksploracji badawczych w tym zakresie. Poczucie sensu życia było istotnym statystycznie mediatorem w relacjach dwóch wymiarów Jasnej Triady: wiary w ludzi i humanizmu z dobrostanem psychicznym. Z kolei w przypadku kantyzyzmu nie stwierdzono efektów pośredniczących. Konkludując, wyniki obecnych badań dostarczają szerszej wiedzy na temat Jasnej Triady i dobrostanu psychicznego jako czynników, które są „psychologicznie połączone” poprzez struktury egzystencjalnego poczucia sensu życia, co wskazuje na ukierunkowanie jednostek do odkrywania sfer celów i wartości obecnych w strukturach sensu.

Bibliografia

- Baumeister R.F., 1991, *Meanings of Life*, Guilford, New York.
- Bergin Ch., Talley S., Hamer L., 2003, *Prosocial Behaviours of Young Adolescents: A Focus Group Study*, „Journal of Adolescence”, Vol. 26, nr 1, s. 13–32.
- Bierhoff H.W., 2002, *Prosocial Behaviour*, Psychology Press, New York.
- Bryden C.I., Field A.M., Francis A.J.P., 2015, *Coping as a Mediator Between Negative Life Events and Eudaimonic Well-Being in Female Adolescents*, „Journal of Child and Family Studies”, nr 24, s. 3723–3733.
- Emmons R.A., 2003, *Personal Goals, Life Meaning, and Virtue: Wellsprings of a Positive Life*, [w:] *Flourishing: Positive Psychology and The Well-lived Life*, red. C. Keyes, J. Haidt, American Psychological Association, Washington, s. 105–128.
- Erikson E., 1968, *Identity, Youth and Crisis*, Norton, New York.
- Frankl V.E., 1965, *The Doctor and The Soul: From Psychotherapy to Logotherapy*, Vintage Books, New York.
- Frankl V.E., 2000, *Man's Search for Ultimate Meaning*, Perseus Publishing, Cambridge.
- George L.S., Park C.L., 2017, *The Multidimensional Existential Meaning Scale: A Tripartite Approach to Measuring Meaning in Life*, „The Journal of Positive Psychology”, Vol. 12, nr 6, s. 613–627.
- Gerymski R., Krok D., 2019, *Psychometric Properties and Validation of the Polish Adaptation of the Light Triad Scale*, „Current Issues in Personality Psychology”, Vol. 7, nr 4, s. 341–354.
- Gerymski R., Krok D., 2020, *A Polish Adaptation on the Multidimensional Existential Meaning Scale: Internal Structure, Reliability and Validity*, „Annals of Psychology”, Vol. 23, nr 2, s. 173–190.
- Hartoyo A.L., Wijayal E., 2021, *Correlation Between Boredom and Meaning of Life in Late Adolescence During the Covid-19 Pandemic*, „Advances in Social Science, Education and Humanities Research”, nr 655, s. 1495–1500.
- Hayes A.F., 2018, *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-based Approach*, The Guilford Press, New York.
- Heszen I., 2008, *Zasoby duchowe człowieka a zdrowie somatyczne*, [w:] *Zdrowie i choroba. Problemy teorii, diagnozy i praktyki*, red. J.M. Brzeziński,

- L. Cierpiałkowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 96–118.
- Heszen-Niejodek I., Gruszczyńska E., 2004, *Wymiar duchowy człowieka, jego znaczenie w psychologii zdrowia i jego pomiar*, „Przegląd Psychologiczny”, Vol. 47, nr 1, s. 15–31.
- Ho M.Y., Cheung F.M., Cheung S.F., 2010, *The Role of Meaning in Life and Optimism in Promoting Well-Being*, „Personality and Individual Differences”, Vol. 48, nr 5, s. 658–663.
- Karaś D., Ciecuch J., 2017, *Polska Adaptacja Kwestionariusza Dobrostanu (Psychological Well-Being) Caroll Ryff*, „Roczniki Psychologiczne”, Vol. 20, nr 4, s. 815–835.
- Kaufman S.B. i in., 2019, *The Light vs. Dark Triad of Personality: Contrasting Two Very Different Profiles of Human Nature*, „Frontiers in Psychology”, nr 10, 467, s. 1–26.
- Kleftaras G., Psarra E., 2012, *Meaning in Life, Psychological Well-Being and Depressive Symptomatology: A Comparative Study*, „Psychology”, Vol. 3, nr 4, s. 337–345.
- Krok D., 2009, *Religijność a jakość życia w perspektywie mediatorów psychospołecznych*, Redakcja Wydawnictw WT UO, Opole.
- Krok D., 2012, *Poczucie sensu życia jako mediator w związkach duchowości i eudajmonistycznego dobrostanu psychicznego*, „Psychologia Jakości Życia”, Vol. 12, nr 2, s. 125–162.
- Krok D., 2014, *The Religious Meaning System and Subjective Well-Being: The Mediatonal Perspective of Meaning in Life*, „Archive for the Psychology of Religion”, Vol. 36, nr 2, s. 253–273.
- Li J.B., Salcuni S., Delvecchio E., 2018, *Meaning in Life, Self-Control and Psychological Distress among Adolescents: A Cross-National Study*, „Psychiatry Research”, nr 272, s. 122–129.
- Liu X., Ping S., Gao W., 2019, *Changes in Undergraduate Students' Psychological Well-Being as They Experience University Life*, „International Journal of Environmental Research and Public Health”, Vol. 16, nr 16, 2864, s. 1–14.
- Lukas E., 1991, *Meaning-Centered Family Therapy*, „The International Forum for Logotherapy”, nr 14, s. 67–74.

- March E., Marrington J.Z., 2021, *Antisocial and Prosocial Online Behaviour: Exploring the Roles of the Dark and Light Triads*, „Current Psychology”, 42(2), s. 1390–1393.
- Mariański J., 2012, *Postawy prospołeczne i egoistyczne młodzieży polskiej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologica”, nr 40, s. 143–166.
- Muris P. i in., 2017, *The Malevolent Side of Human Nature: A Meta-Analysis and Critical Review of the Literature on the Dark Triad (Narcissism, Machiavellianism and Psychopathy)*, „Perspectives in Psychological Science”, nr 12, s. 183–204.
- Paulhus D.L., 2014, *Toward a Taxonomy of Dark Personalities*, „Current Directions in Psychological Science”, nr 23, s. 421–426.
- Paulhus D.L., Williams K.M., 2002, *The Dark Triad of Personality: Narcissism, Machiavellianism and Psychopathy*, „Journal of Research in Personality”, nr 36, s. 556–563.
- Porczyńska-Ciszewska A., 2013, *Cechy osobowości a doświadczanie szczęścia i poczucia sensu życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Rathi N., Rastogi R., 2007, *Meaning in Life and Psychological Well-Being in Pre-Adolescents and Adolescents*, „Journal of the Indian Academy of Applied Psychology”, Vol. 33, nr 1, s. 31–38.
- Ryan R.M., Deci E.L., 2001, *On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being*, „Annual Review of Psychology”, nr 52, s. 141–166.
- Ryff C.D., 1989, *Happiness is Everything, Or is It? Explorations on the meaning of Psychological Well-Being*, „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 57, s. 1069–1081.
- Ryff C.D., Keyes C.L., 1995, *The Structure of Psychological Well-Being Revisited*, „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 69, s. 719–727.
- Salavera C. i in., 2020, *Eudaimonic Well-Being in Adolescents: The Role of Trait Emotional Intelligence and Personality*, „Sustainability”, Vol. 12, nr 7, 2742, s. 1–11.
- Sevi B., Doğruyol B., 2020, *Looking From the Bright Side: The Light Triad Predicts Tinder Use for Love*, „Journal of Social and Personal Relationships”, nr 37, s. 2136–2144.

- Shek D., 1992, *Meaning in Life and Psychological Well-Being: An Empirical Study Using the Chinese Version of the Purpose in Life Questionnaire*, „Journal of Genetic Psychology”, nr 153, s. 185–190.
- Stavraki M. i in., 2022, *The Dark and Light of Human Nature: Spanish Adaptation of the Light Triad Scale and Its Relationship With Psychological Well-Being*, „Current Psychology”, nr 10, s. 1–26.
- Wang J., Li T., Wang K., 2019, *Patience as a Mediator Between the Dark Triad and Meaning in Life*, „Applied Research Quality Life”, s. 14, s. 527–543.
- Wang C., Wang C., 2008, *Helping Others in Online Games: Prosocial Behavior in Cyberspace*, „Cyber Psychology, Behavior, & Social Networking”, nr 11, s. 344–346.
- Wertag A., Bratko D., 2019, *In Search of the Prosocial Personality*, „Journal of Individual Differences”, nr 40, s. 55–62.
- WHO, World Health Organization, 1948, *Constitution of the World Health Organization*, [on-line:] <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19480610477> – 10.12.2023.
- Windle G., 2011, *What is Resilience? A Review and Concept Analysis*, „Reviews in Clinical Gerontology”, Vol. 21, nr 2, s. 152–169.
- Yalçın İ., Malkoç A., 2015, *The Relationship Between Meaning in Life and Subjective Well-Being: Forgiveness and Hope as Mediators*, „Journal of Happiness Studies”, Vol. 16, s. 915–929.
- Yalom I.D., 1980, *Existential Psychology*, Basic Books, New York.
- Yao Z., Lin X., Hu X., 2021, *Optimistic Amnesia: How Online and Offline Processing Shape Belief Updating and Memory Biases in Immediate and Long-Term Optimism Biases*, „Social Cognitive and Affective Neuroscience”, Vol. 16, nr 5, s. 453–462.
- Zika S., Chamberlain K., 1987, *Relation of Hassles and Personality to Subjective Well-Being*, „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 53, s. 155–162.

Prosocial Activity of the Youth and the Level of Psychological Well-being – A Mediation Perspective

Abstract: An analysis of the current literature shows that there are links between young people's prosocial activity and psychological well-being. Meaning in life also plays an important role, allowing individuals to interpret and organise their daily experiences, achieve goals and categorise important objects. The aim of this article was to determine the direction and strength of the relationship between the dimensions of the Light Triad and eudaimonic psychological well-being in the mediating perspective of existential meaning of life in a group of late adolescents. A total of 190 late adolescent subjects participated in the study - 108 females (56.8%) and 82 males (43.2%). The age of the subjects ranged from 17 to 24 years; the mean age was $M = 22.35$ years ($SD = 2.06$). The results of the study indicated positive relationships between the two dimensions of the Light Triad: belief in people and humanism, and the dimensions of meaning in life: understanding and purpose, and psychological well-being. In addition, the Light Triad dimension – kantianism positively correlated with psychological well-being. Meaning in life was a statistically significant mediator in the following two relationships: belief in people with psychological well-being and humanism with psychological well-being. These results support the research conjecture that the relationships of adolescents' prosocial activity with psychological well-being depend on their meaning in life.

Keywords: prosocial youth activity, Light Triad, psychological well-being, meaning in life, adolescents

Marian Bursztyn

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

ORCID: 0000-0002-5318-7484

<https://doi.org/10.15633/8788363241940.04>

Znaczenie inteligencji emocjonalnej w procesie edukacji i aktywności młodzieży

Streszczenie: Na przestrzeni ostatnich lat zauważa się wzrost zainteresowania problematyką emocji, które posiadają swoje odzwierciedlenie w badaniach naukowych i są traktowane jako nowa dyscyplina naukowa. Wzrost zainteresowania wynika z pogłębiającej się świadomości kluczowej roli, jaką odgrywają komponenty emocjonalne, mające wpływ na zachowania interpersonalne ludzi. Podejmowane badania nad mózgiem, zachowaniem i edukacją przyczyniają się do wskazania, że posiadanie wysokiego poziomu inteligencji racjonalnej nie przekłada się na rozwój szeroko pojętych kompetencji komunikacyjnych. Rozwijanie inteligencji emocjonalnej prowadzi natomiast do rozwoju tych kompetencji, które pomagają i umożliwiają rozwój behawioralny człowieka. Integracja i powiązanie, a także korelacja inteligencji racjonalnej i inteligencji emocjonalnej stają się nieodłącznym elementem prawidłowego funkcjonowania człowieka w zakresie jego zdolności adaptacyjnych, empatii, a także nawiązywania i podtrzymywania relacji społecznych. Korzystając z tych umiejętności, uczestnicy systemu edukacyjno-wychowawczego (nauczyciele, uczniowie, rodzice) będą tworzyć warunki zmierzające do osiągania zamierzonych celów edukacyjnych i wychowawczych. W tym przypadku nauczyciel i funkcjonujący proces edukacyjny tworzą infrastrukturę dla rozwoju inteligencji emocjonalnej, która stanowi ważną część i wpływa na jakość życia od dzieciństwa aż do dorosłości. W sferze edukacji inteligencja emocjonalna traktowana jest w sposób instrumentalny, w kontekście relacji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Zrozumienie, a przede wszystkim zastosowanie inteligencji emocjonalnej w po-

staci samoświadomości, kontroli uczuć, tworzenia relacji interpersonalnych i komunikacji, otwiera drogę do budowania harmonii pomiędzy umysłem i emocjami, a w konsekwencji umożliwia prawidłowe zachowanie w każdej sytuacji życiowej. Z tego względu istnieją uzasadnione przesłanki, że współpraca na płaszczyźnie wychowawca – wychowanek, opierająca się na świadomym wykorzystaniu inteligencji emocjonalnej, może pomóc w stworzeniu skutecznej bazy emocjonalnej, pomocnej w budowaniu właściwych relacji edukacyjnych.

Słowa kluczowe: inteligencja emocjonalna, emocje, wychowanie

Wprowadzenie

Na przestrzeni ostatnich lat ludzkość staje się coraz bardziej świadoma kluczowej roli, jaką odgrywiają komponenty emocjonalne w zachowaniach interpersonalnych (Ekman, Friesen 1971, s. 124–129). Na początku XX wieku definiowano inteligencję, koncentrując się jedynie na aspektach poznawczych, takich jak pamięć i praktyczne rozwiązywanie problemów. Zmiany zapoczątkował w 1920 roku Edward Lee Thorndike, który wprowadził termin „inteligencja społeczna” (Keltner, Haidt 2003, s. 297–314) jako umiejętność rozumienia i zarządzania innymi ludźmi. Zwrócił uwagę na istotne znaczenie elementów pozapoznawczych mających wpływ na zachowanie człowieka. Howard Gardner, wprowadzając „teorię inteligencji wielorakich” (Gardner 1983) w 1983 roku, stwierdził, że nie jest możliwe wyjaśnienie ludzkiego zachowania na podstawie pojedynczej inteligencji. Konieczne staje się według niego włączenie do konstrukcji tak przyjętego modelu komponentów wynikających z inteligencji intra- i interpersonalnej. W dotychczasowym rozwoju koncepcji inteligencji powszechne było przekonanie, że konwencjonalne definicje inteligencji nie są w stanie wyjaśnić efektów zachowania ludzi w sposób obejmujący wszystkie jego aspekty. Dopiero pojawienie się terminu „inteligencja emocjonalna” (Mayer, Salovey 1990, s. 185–211), rozwiniętego w następnych latach przez Golemana (1995), sprawiło, że ta dyscyplina stała się powszechnie znana i była konsekwentnie rozwijana. Podjęte w tym zakresie badania nad funkcjonowaniem mózgu, zachowaniem i edukacją wskazują, że posiadanie wyższego ilorazu inteligencji nie przekłada się na poczucie zadowolenia, komunikatywność, interaktywność w relacjach z innymi osobami i odnoszenie większych sukcesów w życiu zawodowym. Staje

się coraz bardziej oczywiste, że inteligencja poznawcza sama w sobie nie jest wystarczająca. Aby móc prowadzić bardziej efektywne, holistyczne życie, należy rozwijać i stosować dodatkowy wymiar wiedzy – mianowicie emocjonalny, który wzbogaca racjonalne myślenie i zachowanie poprzez dostarczanie takich informacji, które z punktu widzenia rozwoju jednostki prowadzą do pełnego funkcjonowania człowieka w codziennym życiu (Bagnoli 2011).

Istnieje zatem korelacja między inteligencją emocjonalną a pozytywnymi wynikami społecznymi wyrażanymi przez zdolności adaptacyjne, stosowanie zdrowych zachowań społecznych, opiekuńczość, altruizm, empatię, tendencję do tworzenia więzi i nawiązywania wysokiej jakości relacji społecznych (Higgins 1987, s. 319–340).

Wewnętrzne umiejętności, które zostały zdefiniowane przez naukę o inteligencji emocjonalnej: zarządzania, kierowania, monitorowania, tworzenia, pielęgnowania i wspierania – przyczyniają się do rozwoju emocjonalnego człowieka, zarówno na poziomie intra-, jak i interpersonalnym. Połączenie między mózgiem a emocjami jest tym, co tworzy wielowymiarowe indywidualne ludzkie doświadczenie. Stanowi związek immanentny etycznego postępowania, które rodzi się ze świadomości posiadania własnego „ja”, realizowanego w relacjach z innymi ludźmi. Za każdym razem, gdy jednostka analizuje i zastanawia się, jakie zachowanie jest właściwe w danym momencie, konieczne jest również zwrócenie uwagi na sytuację osób zaangażowanych w daną interakcję, a także rozpoznanie, jak „ja” jako podmiot czułoby się na ich miejscu (Post 2005, s. 66–77).

Emocje motywują człowieka do podejmowania określonego działania. Nie jest przypadkiem, że pojęcie „emocja” (od łac. *movere*) oznacza stan poruszenia umysłu. U podstaw każdej myśli, każdej decyzji i każdego działania leży emocja, która w odpowiedni dla siebie sposób pozostawia niezatarty ślad w doświadczeniu człowieka, a tym samym decyduje o przyszłym jego postępowaniu, zachowaniu i postrzeganiu relacji (Lewis 2005, s. 780–797). Wydaje się, że w rzeczywistości emocje są uwzględniane nie tylko w procesach myślowych, lecz stanowią ich integralną część.

Komponenty inteligencji emocjonalnej obejmują empatię, podejmowanie decyzji, zdolność do przekazywania i interpretowania informacji (werbalnych i niewerbalnych), umiejętność rozwiązywania konfliktów, samoświadomość w radzeniu sobie z różnymi emocjami w czasie rzeczywistym, zdolność do analizowania emocjonalnego funkcjonowania poprzez identyfikację zaangażowanych emocji, definiowanie ich i wyrażanie, a także rozumienie działań i za-

chowań, które z nich wynikają, wiedzę specjalistyczną w zakresie przetwarzania emocji poprzez zastosowanie metapoznania oraz zdolność do etycznego i moralnego postępowania i zachowania.

Inteligencja emocjonalna zawiera w sobie dwie płaszczyzny – uzupełniające się i nierozłączne a ukierunkowane rozwojowo. Pierwsza obejmuje zakres intrapersonalny osoby i związana jest ze samoświadomością procesów poznawczych i emocjonalnych oraz uwydatnia związek między nimi. Powstający wówczas sposób myślenia i interpretowania zdarzeń „tworzy” rzeczywistość, której jednostka doświadcza w danym momencie. Zmiana myśli i emocji umożliwia zmianę postrzegania istniejącej rzeczywistości. Druga płaszczyzna obejmuje zakres interpersonalny. Dotyczy ona inteligencji społecznej, na którą składa się wchodzenie i podtrzymywanie przez jednostkę relacji osobistych i społecznych w sposób dla niej jak najbardziej optymalny. Przejawia się w empatii, wzajemności, współpracy, współczuciu, uważnym słuchaniu, etycznym postępowaniu, elastyczności, zdolności dostosowywania się do zmieniającej się sytuacji i pielęgnowaniu pozytywnych emocji.

Istota inteligencji emocjonalnej

Inteligencja emocjonalna reprezentuje świadome i logiczne połączenie między myślami i emocjami, które prowadzą do zachowania sprzyjającego pozytywnym relacjom i optymalnym interakcjom między osobą a otaczającym środowiskiem. Racjonalny proces myślowy, integrujący emocje i myślenie, tworzy harmonię tych elementów, które umożliwiają dokonanie właściwego wyboru w sposób przemyślany, a nie jedynie impulsywny czy automatyczny. Zastosowanie tych umiejętności umożliwia jednostkom tworzenie, monitorowanie, regulowanie, zarządzanie i kierowanie własnymi reakcjami oraz reakcjami innych osób w kierunku bardziej pożądanym w codziennych kontaktach międzyludzkich.

Zastosowanie inteligencji emocjonalnej w codziennym życiu pozwala osobie dokonywać samodzielnego wyboru swojego działania, wyboru odpowiedniej reakcji na powstałe zdarzenia, zarządzać swoimi emocjami i działaniem, które w konsekwencji tworzą podmiotowość człowieka. Warto podkreślić, że człowiek jako indywidualna z racji swej podmiotowości istota ludzka posiada tendencję do spontanicznego i automatycznego reagowania na zaistniałe wydarzenia i sytuacje. Tego rodzaju automatyzm może prowadzić do wywołania

podobnego odzewu u innych osób, dlatego pożądanym elementem tworzenia emocjonalnych i logicznych systemów reakcji staje się umiejętność dostrojenia procesu myślowego do powstałej sytuacji.

Charakterystycznym przykładem takiej sytuacji może być osoba, która otrzymała wadliwą usługę i z tego powodu jest niecierpliwa i zła. Powstały gniew przejawia się objawami fizjologicznymi: podwyższone tętno, obfite pocenie się, osłabienie układu odpornościowego (Tavakoli, Whittlesea 2011, s. 16–22). Tego rodzaju okoliczności mogą prowadzić do długotrwałej szkody, która z kolei staje się przyczyną powstania właściwych dla danej sytuacji emocji (negatywnej), a w konsekwencji ma odzwierciedlenie w sposobie reakcji na daną sytuację. Zamiast takiego sposobu reakcji, osoba może się zdecydować na wytworzenie w sobie zupełnie innych emocji. Mając świadomość braku możliwości zmiany zastanej rzeczywistości (niewłaściwej usługi), może zmienić reakcję i nastawienie do zaistniałej sytuacji, patrząc na nią przez inny pryzmat myślenia i omijając automatyczny mechanizm przetrwania. Zamiast niewłaściwie odnosić się do usługodawcy, może odczytać jego zachowanie jako oznakę niepokoju, która wynika z braku odpowiednich kompetencji, a nie jej sytuacji osobistej.

Zmiana sposobu odnoszenia się do konkretnych sytuacji poprzez ewolucję wzorców myślowych inicjuje wysoce pożądaną reakcję łańcuchową. W tym przypadku zarówno reakcja fizyczna, jak i fizjologiczna organizmu ulega transformacji. Organizm uspokaja się, wydaje się bardziej wydajny i zrównoważony, a układ odpornościowy działa efektywniej. W rezultacie mózg bardziej pozytywnie przetwarza informacje (systemy ciała ludzkiego odzwierciedlające jego zachowanie pod wpływem sytuacji stresowej przetwarzają docierające bodźce jako dane negatywne), co prowadzi do polepszenia zdolności myślenia i adekwatnej reakcji behawioralnej opartej na świadomym wyborze, a nie na instynkcie i impulsywności.

Ludzie inteligentni emocjonalnie wiedzą, jak połączyć logikę i emocje. Ta integracja przejawia się w zdolności do zachowania czujności i świadomości natury emocji, które występują w nich samych i w innych osobach. Ponadto posiadają zdolność do wyrażania i regulowania emocji poprzez świadome procesy myślowe, które poprawiają jakość życia zarówno w relacjach intra-, jak i interpersonalnych. Ludzie, którzy są świadomi swoich emocji, mogą je monitorować, łączyć się z nimi i tworzyć wewnętrzne mechanizmy kontroli. W rezultacie biorą pod uwagę moralne i etyczne aspekty swojego zachowania, zanim zareagują na codzienne wyzwania życiowe.

Koncepcja inteligencji emocjonalnej została oparta na szerokim spektrum podejść praktycznych i teoretycznych, dlatego też w literaturze przedmiotu zaproponowano wiele jej definicji. Możliwe jest zidentyfikowanie trzech znaczących modeli.

Inteligencja emocjonalna jako zdolność poznawcza

Inteligencja emocjonalna integruje dziedziny inteligencji i emocji odnoszących się do emocji jako źródła istotnych informacji, które pomagają człowiekowi w zrozumieniu i poruszaniu się w środowisku społecznym. Składa się z czterech charakterystycznych zdolności. Pierwszą jest spostrzegawczość emocjonalna, czyli umiejętność rozpoznawania i interpretowania emocji w wyrazie twarzy, obrazach, dźwiękach i przedmiotach. Właściwa ocena naszych emocji umożliwia wykorzystanie ich w podejmowaniu decyzji, ale także w zrozumieniu emocji innych. Zdolność takiego rozumienia i przeżywania (doświadczania) uczuć innych, zwana empatią, jest umiejętnością społeczną niezbędną do utrzymywania pozytywnych relacji interpersonalnych. Kolejną zdolnością jest wykorzystanie emocji w procesach poznawczych, takich jak myślenie, rozwiązywanie problemów oraz dokonywanie wyboru pomiędzy różnymi możliwościami. Trzecia umiejętność obejmuje rozumienie emocji i zdolności rozumienia ich złożonego „języka”, istniejących między nimi powiązań, a także ich dokładnego rozróżniania (np. różnice między radością a entuzjazmem) oraz rozpoznawania, identyfikowania i opisywania ich rozwoju w czasie. Informacje te pomagają w zrozumieniu źródeł i konsekwencji emocji, a także powstających nastrojów, ich rozwoju i zmian, jakim podlegają. Ostatnia, czwarta zdolność wiąże się z umiejętnością łączenia wszystkich wyżej wymienionych trzech zdolności. W rezultacie jest to wiedza o tym, w jaki sposób działać i jakie działania podjąć, aby zapewnić spójną równowagę między poznaniem, zachowaniem i emocjami.

Kognitywne rozumienie komponentów emocji umożliwia osobie przetwarzanie zmian emocjonalnych w czasie rzeczywistym, dokonywanie identyfikacji i efektywnego wykorzystania wszystkich danych występujących w danej chwili. W przypadku kiedy osoba świadoma emocji reaguje gniewem na określoną sytuację, może niemal natychmiast wykorzystać te informacje w celu zidentyfikowania powstałych emocji, zrozumienia ich źródła i określenia ich natury. Gniew może bowiem zawierać uczucia: bezsilności, strachu, frustracji, rozczarowania lub smutku. Poznawcze zrozumienie komponentów emocji umożliwia lepszą

regulację i przekierowanie ich w stronę pożądanego reakcji. Natomiast monitorowanie emocji ma prowadzić do osiągnięcia równowagi emocjonalnej u wszystkich osób uczestniczących w danej sytuacji. Jednocześnie pozwala na umiejętnie opanowanie powstałych emocji (nawet w przypadku tych negatywnych) poprzez ich kontrolę w celu uzyskania pożądanego rezultatu. Analogicznie jest w sytuacji zarządzania emocjami innej osoby, która odnosi się do zdolności wywierania wpływu, przekonywania i zmiany jej stanowiska, co w konsekwencji staje się narzędziem wpływu społecznego, któremu towarzyszy entuzjazm i motywacja.

Istota inteligencji emocjonalnej jako zdolność poznawcza polega na możliwości opóźnienia spontanicznej czy też automatycznej reakcji szczególnie w nieprzyjemnych sytuacjach. Ma to umożliwić świadome zaplanowanie bardziej odpowiedniej reakcji, aby w konsekwencji wspierać te jej elementy, które prowadzą do efektywnej komunikacji. Zdolność osoby ludzkiej do świadomego reagowania poprzez wykorzystanie pozytywnych elementów szerszego oglądu sytuacji, złożonego myślenia i celowego zachowania się pozwala brać pod uwagę istniejące zasady moralne. Dokonywanie przemyślanych osądów łagodzi ludzką skłonność do egoistycznych wybuchów i pozwala na szersze spektrum empatycznych zachowań, w tym uważnego słuchania czy otwartości.

Inteligencja emocjonalna jako cecha charakteru

Inteligencja emocjonalna jako cecha charakteru (często określana jako samoskuteczność emocjonalna) jest definiowana jako dyspozycja osoby do postrzegania siebie w odniesieniu do zdolności identyfikowania, przetwarzania i wykorzystywania swojej wiedzy emocjonalnej. Klasyfikacja inteligencji emocjonalnej jako cechy charakteru opiera się na założeniu istnienia jej potencjału behawioralnego, w przeciwieństwie do takich cech, jak optymizm i pesymizm, przypisywanych elementom genetycznym osoby. Poczucie własnej skuteczności emocjonalnej może być pielęgnowane, intensyfikowane lub zmniejszane. Rozwój skuteczności emocjonalnej w znacznej mierze zależy od środowiska danej osoby, na każdym szczeblu edukacji, począwszy od edukacji wczesnoszkolnej, a zakończywszy na poziomie akademickim. Na przykład osoba mająca tendencje do krytykowania i osądzania innych prawdopodobnie będzie wykazywać zachowania niesprzyjające budowaniu pozytywnych relacji interpersonalnych. W takim przypadku działalność edukacyjna skierowana na promowanie sa-

moświadości i nabywanie postaw sprzyjających otwartości, poszanowaniu godności i wyjątkowości cech innych osób może sprzyjać zmianie tej tendencji na bardziej pozytywną.

Zintegrowany model inteligencji emocjonalnej

Inteligencja emocjonalna składa się ze zdolności poznawczych i cech osobowości. Model ten zakłada integrację między nimi jako niezbędną do poprawy dobrobytu jednostki, a tym samym i społeczeństwa. Jest to zespół cech emocjonalnych i społecznych, które określają stopień skuteczności naszej zdolności do rozumienia siebie i innych, wyrażania siebie, komunikowania się z innymi i radzenia sobie z wymaganiami codziennego życia. W przeciwieństwie do inteligencji racjonalnej, inteligencja emocjonalna podlega ciągłemu rozwojowi i można ją doskonalić poprzez odpowiednie szkolenia. Osoby charakteryzujące się wysokim ilorazem emocjonalnym są lepiej przygotowane do sprostania codziennym wyzwaniom, wymaganiom i presji ze strony ciągle zmieniającego się środowiska społecznego. Pomyślność człowieka zależy od jego elastyczności poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej, a także od zdolności adaptacji do zmieniających się warunków. W tym kontekście przeplatają się trzy podstawowe i istotne komponenty inteligencji emocjonalnej, do których należy samoświadość, regulacja emocji oraz umiejętność prowadzenia komunikacji interpersonalnej. Świadomość tych elementów i umiejętność ich uaktywnienia stanowią istotną podstawę wszelkiej dynamiki i interakcji międzyludzkich oraz podstawę etycznego i moralnego zachowania.

Samoświadość

Samoświadość definiuje się jako zdolność jednostki do zrozumienia dynamiki emocjonalnej, myśli i postaw leżących u podstaw codziennych interakcji zarówno na płaszczyźnie inter-, jak i intrapersonalnej. Emocje i wynikające z nich reakcje na ogół powstają nieświadomie i często uniemożliwiają skuteczne procesy wewnętrzne i zewnętrzne. Proces przejścia od braku świadomości do świadomości umożliwia jednostce sformułowanie takich wzorców, które przyczynią się do jej efektywnego i produktywnego działania (Perkowska-Klejman 2019, s. 42). Na samoświadość składa się wiele zdatności i umiejętności, które można określić jako umiejętność rozpoznawania zmian fizjologicznych

w różnych i dynamicznych sytuacjach, zdolność łączenia sygnałów fizycznych z powstałymi emocjami, umiejętność rozpoznawania różnych emocji i samooceny, odróżniania emocji od działań oraz rozwijania realistycznych oczekiwań wobec siebie i swoich relacji.

Regulowanie emocji

Emocje powstają jako automatyczna reakcja na daną sytuację i zaistniałe okoliczności. Zachowanie i określona reakcja jednostki często determinowane są przez powstające emocje. Zatem regulowanie, monitorowanie i kontrola emocji umożliwiają człowiekowi dokonywanie świadomego wyboru reakcji na dane zachowanie, a tym samym tworzenie pożądaných sytuacji poprzez inteligentne łączenie procesów racjonalnych i emocjonalnych. Z tego względu regulacja emocji obejmuje:

- zdolność do uspokojenia się w sytuacjach związanych ze stresem, złością i niepokojem,
- umiejętność zamiany negatywnych i destrukcyjnych myśli na bardziej pozytywne,
- identyfikację sposobu, w jaki odnosimy się do różnych wydarzeń i w jaki je interpretujemy,
- rozpoznawanie, które zmysły są aktywowane w danym momencie,
- rozpoznanie procesu interpretacji i sposobów przetwarzania różnego rodzaju informacji,
- umiejętność rozróżniania myśli, emocji, zachowania i osobistych uprzedzeń,
- zdolność do identyfikowania zmian nastroju i jego regulowania zgodnie z naszymi intencjami poprzez procesy myślowe,
- zdolność do identyfikowania, kiedy nasze zachowanie jest defensywne lub agresywne, oraz umiejętność manipulowania takimi sytuacjami w celu uzyskania bardziej korzystnych rezultatów,
- świadomość wpływu naszych nastrojów i zachowań na innych,
- zdolność do zmiany zachowań w ramach dynamiki relacji międzyludzkich oraz umiejętność uwolnienia się od starych wzorców zachowań i nawyków, które nie są korzystne,
- wypracowanie nowych wzorców emocjonalnych, poznawczych i behawioralnych w celu stworzenia lepszej jakości życia i lepszych relacji.

Przedstawione powyżej elementy zawierają istotne zasady regulacji emocjonalnej, które pozwalają jednostce wybrać sposób i charakter swoich reakcji. Na przykład w sytuacji konfliktu pomiędzy dwiema osobami jedna z nich zdecydowanie podnosi głos i krzyczy. Powszechną automatyczną reakcją na tę sytuację, opartą na przetrwaniu, jest odwzajemnienie się krzykiem, ponieważ zazwyczaj uważamy, że nie zasługujemy na takie zachowanie, a druga osoba jest niegrzeczna lub celowo nas krzywdzi. Kiedy uruchomimy „mechanizm opóźniający”, jesteśmy w stanie zatrzymać się, zanim zareagujemy, i zastanowić się, w jaki sposób poprawić sytuację, oraz dokonać próby zrozumienia powodów zachowania drugiej osoby, np. zachowanie drugiej osoby może wynikać z jej niepokoju. Wykorzystując zdolność wybrania reakcji, zamiast reagować automatycznie, możemy przyjąć postawę adekwatną do sytuacji. Daniel Goleman (2007, s. 107–125) takie zachowanie opisuje jako przejście od podstawowego (prymitywnego) trybu reakcji do tej, która osiądana jest – poprzez wykorzystanie mózgu poznawczego – do monitorowania mózgu emocjonalnego. Z tego względu, aby posiadać wrażliwość moralną, musimy rozumieć nastroje i stany umysłu innych ludzi oraz być na nie wrażliwymi. Podstawą moralności jest zdolność zrozumienia drugiego człowieka zarówno na płaszczyźnie poznawczej, jak i emocjonalnej (Imbir, Jarymowicz 2011, s. 7–25).

Relacje i komunikacja

Charakterystyczną, a zarazem podstawową cechą wchodzenia w relacje interpersonalne jest ich dynamiczna, a jednocześnie typowo spontaniczna forma, podczas której nacisk położony jest na osobę inicjującą relacje, a zdecydowanie mniejszy na innych uczestników zdarzenia. W takim przypadku przeniesienie punktu ciężkości na innych uczestników wymaga uwzględnienia czynników, które przejawiają się zdolnością do przekazywania komunikatów werbalnych i niewerbalnych (myśli, uczucia, doświadczenia i zachowania) w jasny, skuteczny i wzbudzający zaufanie sposób, umiejętnością rozpoznawania i odczytywania przekazów (emocji) innych poprzez aktywne, dynamiczne, empatyczne słuchanie, a także zdolnością do zachowań asertywnych oraz umiejętnością formułowania adekwatnej do sytuacji informacji zwrotnej, która prowadzi do budowania skutecznych kanałów komunikacji.

Wspomniane cechy tworzą i umożliwiają budowanie i podtrzymywanie efektywnych relacji międzyludzkich, a jednocześnie stanowią immanentne ce-

chy zachowania etycznego i moralnego. Powstały w taki sposób mechanizm monitoruje zarówno sposoby reakcji człowieka na inne osoby, łączy jego myśli i emocje w jedną płaszczyznę funkcjonowania oraz uruchamia wewnętrzny kompas moralny, który reguluje jego zachowanie wobec innych.

Relacje charakteryzują się na ogół dynamicznym i spontanicznym przepływem, podczas którego kładziemy większy nacisk na siebie, a mniejszy na innych. Przeniesienie uwagi na innych poprzez podkreślenie czterech głównych zasad miłości, uczenia się, zrozumienia i uważnego słuchania skieruje relacje na wyższy poziom dynamiki interpersonalnej.

Rola, znaczenie i wpływ nauczyciela/wychowawcy na proces edukacyjny

Rolą nauczyciela jest nauczanie i wychowywanie uczniów. Efektywna edukacja i nauczanie zależą nie tylko od wiedzy i umiejętności zawodowych, będących ważnym elementem procesu edukacji, ale także od tego, jak dobrze nauczyciel jest w stanie przekazać swoją wiedzę uczniom. Proces edukacji opiera się na trzech płaszczyznach, w których nauczyciel, uczeń i nauczany materiał są ze sobą ściśle powiązani. Wydaje się, że efektywne wykorzystanie inteligencji emocjonalnej nauczyciela w przekazywaniu wiedzy może stanowić jeden z najlepszych rozwiązań i środków w procesie edukacji (Jankowska 2019, s. 52–65). Rozpoznanie i ciągła obserwacja różnic w stylach nauczania, a także uczenia się uczniów w kontekście umiejętności nawiązania bezpośredniego kontaktu indywidualnego i grupowego jest istotnym, a zarazem kluczowym elementem uzyskania korzystnego wyniku w procesie edukacji. Wykorzystując zdolności i umiejętności wynikające z inteligencji emocjonalnej, nauczyciel (a także cały system procesu edukacyjnego) będzie mógł osiągać swoje cele edukacyjne, uwzględniając nie tylko poszczególne jednostkami, ale także grupę uczniów (Cosmides, Tooby 2005, s. 128–159).

Nauczyciel (wychowawca) w procesie edukacji jest odpowiedzialny za budowanie i wykorzystanie inteligencji racjonalnej (akademickiej) i rozwijanie inteligencji emocjonalnej, która stanowi główną część życia jednostki, świadcząc o jej właściwej jakości. Jest też odpowiedzialna za prawidłowy rozwój człowieka od dzieciństwa aż do dorosłości. Warto wspomnieć, że stanowi jeden z najistotniejszych celów umożliwiających rozwój umiejętności samodzielnego kreowania swojego życia. Powstanie procesu samoeфекtywnego kreowania swo-

jego życia możliwe jest dzięki prawidłowemu powiązaniu poznania z emocjami (inteligencji racjonalnej i emocjonalnej). Istotna dla tego procesu staje się umiejętność kierowania emocjami, a przede wszystkim posługiwanie się nimi w określonych okolicznościach, przy jednoczesnym wykorzystywaniu własnego sposobu myślenia. W rezultacie rozwijanie wiedzy emocjonalnej pozwala na lepszą samoregulację i komunikację społeczną, która przejawia się w proaktywnym zachowaniu jednostki. Wybiera ona reakcje zarówno w stosunku do samej siebie, jak i do zaistniałej sytuacji, ze świadomością siebie i poza samoświadomością, która wyraża się w prawidłowej relacji między poznaniem a uczuciami. Należy zwrócić uwagę, że osoba reaktywna reaguje na sytuację w sposób automatyczny, korzystając ze swojego „racjonalnego mózgu”, a nie ze świadomego wyboru. Zatem rolą procesu edukacyjnego staje się tworzenie takiej sytuacji, aby uczniowie przejawiali zachowania proaktywne. Podstawą takiego zachowania jest rozwój samoświadomości i świadomości innych. Natomiast intensyfikacja samoświadomości uwzględnia dwa główne elementy, które są w stanie wpłynąć na emocje, myśli i zachowania innych ludzi, a w rezultacie powodują zmiany w obrębie ich komunikatywności zgodnie z wolą mówcy. Pierwszym elementem jest świadomość i wrażliwość wychowawcy na emocjonalne, fizjologiczne, mentalne i behawioralne tendencje „ego”, a następnie rozpoznanie ich siły. Następnym tego jest nabycie umiejętności kierowania nimi w kontrolowanym przez niego kanale skutecznej komunikacji. Warto zauważyć, że w systemie edukacji funkcjonują nauczyciele/wychowawcy, którzy – często bez samoświadomości swojego zachowania – rozwijają życzliwość i otwartość dla wybranych uczniów, a jednocześnie odczuwają obojętność, a nawet antypatię do innych. Sposób wyrażania się danej osoby, jej ton głosu i sposób zwracania się do niej mogą nieumyślnie przekazywać jej prawdziwe uczucia. Podejście nauczyciela do indywidualnego ucznia, łagodne lub agresywne, cierpliwe lub nerwowe, promieniujące satysfakcją lub niezadowolaniem, wywołuje identyczną reakcję ze strony ucznia. Dopiero po uświadomieniu sobie tego faktu nauczyciel jest w stanie zmienić swoje podejście do uczniów, aby wzajemne relacje między nimi uległy zdecydowanej poprawie (Dróżka 2017, s. 145–162).

Drugim elementem jest świadomość i wrażliwość wychowawcy na tendencje emocjonalne, fizjologiczne, psychiczne i behawioralne osób, z którymi wchodzi w interakcje, pozwalające mu przekształcić posiadane atrybuty w narzędzia skutecznej komunikacji. Należy podkreślić, że w zakresie kompetencji wychowawcy znajduje się umiejętność dostrzegania powstających sytuacji stresowych,

a więc rozpoznanie oznak takiego stanu, jak zniecierpliwienie, pobudzenie, nieuwaga, zajmowanie się rzeczami, które nie są związane z lekcją. Wykorzystując inteligencję emocjonalną, nauczyciel może skierować do ucznia komunikat typu: „Wydaje mi się, że wyczuwam niezadowolenie”, „Będę zadowolony, jeśli będziesz gotowy podzielić się ze mną swoimi odczuciami w tej sprawie”. Istotne w dynamice procesu edukacyjnego staje się uwzględnienie ważnych elementów, które tworzą infrastrukturę edukacyjną, takie jak: empatia, opanowanie, słuchanie, cierpliwość, tolerancja i szacunek. Te składniki powinny towarzyszyć każdemu przekazowi edukacyjnemu (Zaborowski 2001, s. 94–102).

Zwiększając osobistą świadomości, zarówno wewnętrzną, jak i w kontakcie z innymi, wychowawca może zastosować wiele dostępnych mu środków, np.:

- Werbalnie wyrażać uczucia. Istotne jest, aby zastosować takie wyrażenia, jak: „Wydaje mi się, że...”, „Czuję, że...”, „Z twoich słów wynika, że...”, „Widzę, że...”. Percepcja człowieka, w tym szczególnie ucznia, w procesie edukacji i w zakresie nabywania wiadomości opiera się na wykorzystaniu zmysłu wzroku i słuchu (techniczne kompetencje), przy udziale emocji (uczuć). Przekazywane informacje powinny zatem kojarzyć się z adekwatnymi, a jednocześnie pozytywnymi uczuciami, biorąc pod uwagę podmiotowość ucznia, przez co użycie przez nauczyciela słów kojarzących się z uczuciami umożliwi stworzenie płaszczyzny wolnej od skrępowania interakcji interpersonalnej. Warto zwrócić uwagę, że każda osoba posiada dominujący zmysł, który bardziej niż inny precyzyjnie wykorzystuje w procesie nabywania wiadomości, pomimo że źródłem naszej wiedzy są wszystkie zmysły: wzrok, słuch, węch, smak i dotyk. Wykorzystując możliwości związane z udoskonaleniem komunikatów osobistych, jakie zapewnia ich przejście przez kanały sensoryczne, możemy umożliwić przeżycie własnych uczuć, a tym samym lepsze zrozumienie znaczeń przyswajanych informacji.
- Poznać związek emocji (uczuć) z wiedzą. Nauczyciel, przekazując wiedzę, powinien łączyć ją z odpowiednimi emocjami. W ten sposób sygnalizuje swoje wewnętrzne reakcje na przekazywane wiadomości, co może prowadzić do zwiększenia uwagi uczniów i sformułowania przez nich komentarzy. Ekspozycje emocjonalne nauczyciela przyczyniają się do przejrzystego odbioru przekazywanego obrazu. W przypadku braku przyjęcia wzorca zachowania, jakiego oczekuje nauczyciel/wychowawca, może on włączyć swoje uczucia, wyrażając opinię na temat

zachowania uczniów. Adekwatne w tym przypadku komunikaty słowne brzmiałyby: „Cieszę się, widząc, że masz jasny obraz...”, „Wątpię, czy uda nam się wszystko przyswoić, ale będę zadowolony, jeśli uda nam się opanować jedną część przekazanych wiadomości”.

- Identyfikować związek między myślą, uczuciem i reakcją. Połączone operacje umysłu, emocji i instynktownej reakcji towarzyszą człowiekowi w ciągu całego jego życia. Niemniej jednak czasami umysł kieruje emocję w kierunku określonego typu reakcji lub wzorca zachowania. Nauczyciel powinien wyczuć i uświadomić sobie powstające reakcje oraz wiedzieć, w jaki sposób prowadzić proces wychowawczy, że może okazać swoją dezaprobatę lub niechęć do prezentowanej reakcji. W takim przypadku może on skorygować swoje zachowanie poprzez wewnętrzny komunikat typu: „Doskonale zdaję sobie sprawę, że uczeń mnie denerwuje, ale nie mogę wymyślić żadnego obiektywnego powodu mojej niechęci do niego, dlatego muszę zastanowić się nad jego słowami”. W tej sytuacji samoświadomość nauczyciela może doprowadzić do zmiany jego stosunku do ucznia, co z kolei może prowadzić do właściwych interakcji pomiędzy stronami.

Inteligencja emocjonalna i przekazywanie użytecznych informacji zwrotnych przez nauczyciela

W przedstawionym przez Kotlera (1999, s. 545) modelu procesu komunikacji wskazuje się, że podstawowym elementem w sytuacji komunikacyjnej jest informacja zwrotna. Umożliwia ona sprawdzenie, czy przekazany komunikat został odebrany i zrozumiany przez odbiorcę w taki sposób, jak oczekiwaby tego nadawca. W procesie edukacyjnym istnieje pewna trudność: osoba pokrzywdzona nie potrafi utrwalić informacji zwrotnej, ponieważ często wycofuje się i przyjmuje postawę obronną. Ta destrukcyjna informacja zwrotna jest przyczyną wewnętrznych przeżyć ucznia, które prowadzą do utraty przez niego motywacji (nie tylko w procesie edukacji, lecz również na płaszczyźnie relacji interpersonalnej), a także do destrukcji jego działania czy też podważenia szacunku do samego siebie. Natomiast pozytywna informacja zwrotna zachęca do działania, uczenia się, współpracy i uzyskiwania oczekiwanych rezultatów (Seymour, O`Connor 2005, s. 143–151). Zaplanowanie odpowiedniej strategii budowania relacji wychowawczych powinno w pierwszej kolejności rozpoczą-

nać się od nauczyciela. To on ma przejmować inicjatywę, być pomocny w zapobieganiu powstawania niekorzystnych sytuacji wychowawczych. Wydaje się, że wychowawcy może pomóc przyjęta taktyka działania, która obejmuje wybranie odpowiedniego czasu i miejsca spotkania, brak osób trzecich w rozwiązywaniu sytuacji konfrontacyjnej, ze szczególnym uwzględnieniem przyjaznego otoczenia sprzyjającego realizacji procesu komunikacji, a także nacisk na pozytywne cechy ucznia. W tym przypadku wychowawca powinien w pierwszej kolejności wypunktować pozytywne cechy z perspektywy ucznia, np. poprzez komunikaty: „Zdaję sobie sprawę, jak ważne jest wyrażanie swoich poglądów”, „Twój udział i gotowość do wyrażania swoich poglądów są godne pochwały, ale...” lub „Doceniam przemyślenia, które wypowiedziałeś na ten temat, i słowa, w których zdecydowałeś się je wyrazić, ale spodziewałbym się, że wybierzesz bardziej odpowiedni język”. Należy też zwrócić uwagę na odpowiedni wybór metody działania. Ważna jest tu analiza mocnych i słabych stron ucznia, tak aby komunikat skierowany był przeciwko popełnionemu błędowi ucznia, a nie przeciwko osobie, która go popełniła. Istotnym elementem tak prowadzonej komunikacji jest także zmiana nastawienia ucznia poprzez pytanie: „Co oboje na tym zyskamy?”. Zwiększa ono autonomię ucznia w podejmowaniu samodzielnej decyzji. Jednocześnie wychowawca nie może zapominać o kontrolowaniu własnych reakcji, gdyż uczeń obserwuje jego mimikę, język ciała i adekwatnie do nich reaguje. W momencie kiedy nauczyciel stwierdzi, że sytuacja może spowodować dyskomfort lub niepotrzebne napięcie, powinien zmienić przyjętą taktykę, a czasem przełożyć spotkanie, przekazując komunikat: „Jeśli jest to nieodpowiedni moment na naszą rozmowę, możemy spotkać się ponownie”. Postępowanie z uczniem jak z podmiotem sytuacji wychowawczej, a zatem uszanowanie jego zdolności do podejmowania decyzji i formułowania własnego punktu widzenia, umożliwi nauczycielowi sugerowanie czy przedstawianie alternatywnych rozwiązań. Sytuacja ta umożliwi wyrażanie osobistych uczuć skierowanych przez nauczyciela do ucznia, a wyrażonych w stwierdzeniu: „Jestem pewien, że stać cię na więcej!”, „Czuję, że zmiana podejścia będzie dla nas bardziej opłacalna!” lub „Z przyjemnością dowiem się, co o tym sądzisz”. W konsekwencji celem informacji zwrotnej jest stworzenie pozytywnej i produktywnej zmiany, która powinna być korzystna dla obu stron interakcji.

Inteligencja emocjonalna ma duże znaczenie dla właściwego budowania relacji między nauczycielem a uczniem. Zrozumienie i zastosowanie inteligencji emocjonalnej w postaci samoświadomości, kontroli uczuć, systemów rela-

cji i niezakłóconej komunikacji ułatwia tworzenie harmonii między umysłem, emocjami i zachowaniem. Ta koordynacja wyposaża wychowawcę w środki do nauczania i reagowania świadomie i emocjonalnie oraz zapewnia jego skuteczne porozumiewanie się z uczniami. Ich wzajemne zrozumienie tworzy najlepsze możliwe warunki dla prawidłowego procesu nauczania. Inteligencja emocjonalna kładzie nacisk na wrażliwość na innych i pozwala ukierunkować działania na tworzenie optymalnej komunikacji interpersonalnej.

W celu rozwijania umiejętności i zdolności w inteligencji emocjonalnej ważne jest nauczanie następujących przedmiotów w każdym procesie edukacyjnym, począwszy od wczesnego dzieciństwa, przez okres dorostania, aż po dorosłość. Infrastrukturę do budowania osobistej i międzyosobowej jakości życia stanowią:

- umiejętność nabywania inteligencji emocjonalnej, która jest istotna w budowaniu infrastruktury osobistej i międzyosobowej, gwarantującej prawidłową komunikację międzyludzką;
- znajomość różnych systemów inteligencji emocjonalnej i ich zastosowania w życiu, a szczególnie w edukacji;
- wykorzystanie kanałów komunikacji w procesie nauczania, w tym komunikacji niewerbalnej;
- rozwijanie umiejętności słuchania, w tym identyfikowanie barier w słuchaniu drugiej osoby;
- pobudzanie i rozwijanie motywacji u uczniów;
- wykorzystanie związku między mózgiem, myślami, uczuciami i zachowaniem;
- wykorzystanie inteligencji emocjonalnej i komunikacji interpersonalnej jako narzędzia dydaktycznego.

Rozumienie emocjonalne młodzieży w okresie jej aktywności – propozycje emocjonalnej edukacji

Powyższa charakterystyka wymiaru emocjonalnego człowieka wskazuje, że jest on wieloczynnikowy i wymaga uwzględnienia jego podstawowych składników. Zawierają się one i nawzajem przenikają się w zakresach, które obejmują takie czynniki, jak: przyczyny powstawania emocji, „reakcja” emocjonalna na zaistniałą sytuację (tj. reaktywność emocjonalna, temperament), ekspresja emocjonalna powstała podczas wchodzenia w interakcję z innymi osobami,

proces rozwoju świadomości emocjonalnej (własnych emocji i emocji innych osób) oraz powstawanie procesu samoregulacji emocjonalnej. Wymienione płaszczyzny rozwoju emocjonalnego są ściśle powiązane z rozwojem społecznym. W konsekwencji wywołują rozwój emocjonalny, a tym samym prowadzą do rozwoju kompetencji emocjonalnych, które stanowią niezbędny czynnik prowadzący do optymalnego rozwoju społecznego.

Warto pamiętać, że aktywność młodzieży, oparta na rozwoju inteligencji emocjonalnej, osadzona jest we właściwym dla ich rozwoju ustrukturyzowanym przebiegu. Proces ten nie odbywa się w sposób liniowy, lecz jest złożony i dynamiczny. Powinno się tu brać pod uwagę wzajemnie powiązane elementy wynikające z dotychczasowego rozwoju, w tym uprzednich interakcji międzyludzkich.

Okres dojrzewania utrwala osobowość młodego człowieka i wprowadza go w świat dorosłych. Proces ten generuje różnego rodzaju napięcia, które są efektem dotychczasowego rozwoju na płaszczyźnie nabytych umiejętności emocjonalnych. Nie można zapominać, że wszystkie dotychczasowe wymiary rozwoju emocjonalnego są ze sobą ściśle powiązane, a próba ich rozdzielania i wyizolowania jako odrębnych etapów rozwoju są nieuprawnione.

Okres dorastania związany jest nie tylko z ugruntowywaniem się i rozumieniem wewnętrznych emocji, lecz również rozumieniem emocji i uczuć innych osób. Sytuacje te mogą stanowić podstawę powstania różnorodnych konfliktów na wielu płaszczyznach (np. pomiędzy nastolatkami i rodzicami czy ich rówieśnikami). Wydaje się zatem rozsądne zwrócenie uwagi na problematykę nadmiernej aktywności emocjonalnej młodzieży, która wynika z jej procesu rozwojowego, ale także umiejętności lub braku zdolności do ich regulowania, szczególnie w sytuacjach trudnych, stresowych lub budzących niepokój. Z tego względu adaptacyjna integracja ich doświadczeń w nawiązywaniu więzi emocjonalnej w znacznej mierze jest zdeterminowana przez procesy samoregulacji. Kształtują się one, rozwijają i umacniają w okresie przedszkolnym i szkolnym. Wskazane poziomy edukacji zachowują odpowiednie dla siebie środowisko wyrażone złożonym systemem, w którym przekonania, myśli, zdolności, pragnienia, uczucia itp. każdego z członków mają znaczący wpływ na pozostałych uczestników interakcji. Wydaje się jednak, że jednym z najbardziej zaniedbywanym wymiarem jest wymiar emocjonalny, tym bardziej że posiada on największe znaczenie nie tylko w relacjach międzyludzkich, lecz także w procesie uczenia się (Goleman 2022, s. 36). Szkoła stanowi interaktywną przestrzeń, w której jej uczestnicy podlegają

ciągłemu procesowi rozwoju, przez co muszą uczyć się różnych umiejętności, które umożliwiają im przystosowanie się do nowych sytuacji.

Uwarunkowania te powodują, że w realizacji procesu edukacji istnieje potrzeba odpowiedniej profilaktyki. Rosnący wzrost zachowań związanych bezpośrednio z emocjami (np. zaburzenia lękowe, depresja, zachowania antyspołeczne) stają się powodem budzącym niepokój nie tylko w środowisku szkolnym, lecz także w funkcjonowaniu młodzieży w sytuacjach pozaszkolnych. Wydaje się, że większość powstałych zaburzeń wynika z braku emocjonalnego przystosowania się młodego człowieka do wymagań i warunków społecznych (Morganti 2012, s. 58). Z tego względu za stosowne uważa się zaproponowanie działań, które umożliwią nabycie lub przywrócą zaniedbany rozwój umiejętności społecznych na płaszczyźnie edukacji emocjonalnej. Propozycje te zawierają się w obrębie czynników, które umożliwiają doskonalenie tych umiejętności, które mają na celu podniesienie dobrostanu poprzez zwiększenie efektywności młodzieży w rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu samodzielnych decyzji (Ostrowski 2002, s. 47–76). W tym zakresie warto skoncentrować się na tych umiejętnościach społecznych i emocjonalnych, które pozwalają promować takie umiejętności, jak rozpoznawanie, regulowanie własnych emocji, a także podejmowanie odpowiedzialnych decyzji i nawiązywanie pozytywnych relacji z innymi.

W literaturze przedmiotu nie istnieje jednolita koncepcja wskazująca, jakie treści powinna zawierać edukacja emocjonalna. Najczęściej proponowane aspekty w programach edukacji emocjonalnej wyprowadzone są z podstaw inteligencji emocjonalnej i zawierają się w zakresie: rozumienia emocji (własnych, cudzych), wyrażania i panowania nad własnymi emocjami (samoregulacja emocjonalna i automotywacja), kierowania własnymi emocjami, podnoszenia samoświadomości i poczucia własnej wartości oraz umiejętności budowania relacji międzyludzkich. Propozycje programów edukacji emocjonalnej można pogrupować zarówno w modele umiejętności społeczno-afektywnych, jak i umiejętności społecznych.

Na podstawie modeli i teorii inteligencji emocjonalnej (Goleman 2007; Bar-On 2000; Gardner 2002; Mayer, Salovey, Caruso 2000) można przedstawić kilka propozycji programów:

- program „wyzwolenia emocji”, który ma na celu rozwój wymiaru społeczno-afektywnego młodego człowieka. W sferze osobistej na wpłynąć na poprawę samooceny poprzez modyfikację modeli poznawczych, a także umiejętność dostosowania reakcji emocjonalnych do

zaistniałych sytuacji. Na poziomie społecznym proponuje się zwiększanie umiejętności rozumienia innych, promowania komunikacji oraz postaw opartych na współpracy. W środowisku szkolnym ma na celu ukształtowanie efektywnych nawyków pracy;

- program „edukacja społeczno-emocjonalna”, którego celem jest umiejętność powiązania kompetencji osobistych i społecznych. W tym zakresie młodzież zostanie wyposażona w odpowiednie strategie rozwiązywania napotkanych problemów zarówno na poziomie logicznym, jak i osobistego ich rozwiązywania. W kontekście relacji interpersonalnych propozycja pozwoli na wzajemne powiązania młodzieży i warunków społecznych (np. klasowych, relacji z nauczycielem). W konsekwencji propozycja skierowana jest na wzmocnienie umiejętności zachowań prospołecznych (np. umiejętność współpracy, wsparcie procesu wychowawczego, umiejętność prowadzenia dyskusji, umiejętność planowania czy świadomego unikania przeszkód);
- program „rozwijania inteligencji emocjonalnej”, którego celem jest nabycie właściwego poziomu samoświadomości emocjonalnej, pozwalającej poznać różnice pomiędzy myśleniem, odczuwaniem i działaniem w zakresie sytuacji, które je wywołują, a także rozumieć przyczynę ich powstania. W tym zakresie istotne wydaje się przygotowanie młodzieży do umiejętności kontrolowania swoich emocji na poziomie ich rozumienia i wyrażania, co prowadzi do samokontroli emocjonalnej. Owa samokontrola sprzyja automotywacji, wspiera optymizm w działaniu, ale także prowadzi do umiejętności redukcji powstających w tym okresie międzyludzkich konfliktów. Powyższa propozycja prowadzi do zwiększenia zdolności empatycznych, które wyrażają się w poszanowaniu emocji innych i doskonaleniu umiejętności społecznych (aktywne słuchanie, wrażliwość na problemy innych ludzi). W konsekwencji prowadzi do poprawy relacji interpersonalnych i rozwoju umiejętności komunikacyjnych oraz umiejętności identyfikowania sytuacji konfliktowych, przyczyn ich powstania oraz możliwości właściwego rozwiązania.

Powyższe propozycje nie są jedynymi możliwymi programami, które mają umożliwić młodzieży prawidłowe funkcjonowanie i budowanie relacji nie tylko w wielopłaszczyznowej przestrzeni szkolnej, rodzinnej, lecz także w innych codziennych życiowych sytuacjach. Można również zaproponować wiele innych

szczegółowych tematów strukturalnego uczenia się umiejętności społecznych i poznania siebie, które pomogą młodym osobom przejąć odpowiedzialność za własne działania w typowych sytuacjach dla ich okresu dojrzewania, a ściśle związanych z rozumieniem własnych emocji i odpowiednią reakcją na emocje innych osób.

Warto zwrócić uwagę, że wprowadzenie zasad rozwoju inteligencji emocjonalnej w procesie edukacji należy rozpocząć od przygotowania nauczycieli/ wychowawców, a także przeprowadzenia podobnego szkolenia dla rodziców, ze szczególnym uwzględnieniem i podkreśleniem potrzeby ożywienia i pielęgnowania kanałów komunikacji między rodzicami a ich dziećmi.

Wnioski

Rozwijanie i kultywowanie inteligencji emocjonalnej w edukacji stanowi bazę dla optymalnego procesu wychowawczego. Właściwe powiązanie między poznaniem a emocjami jest istotne i kluczowe dla kształtowania własnych kompetencji, poczucia własnej wartości i umiejętności przystosowania się do bardzo dynamicznego życia. Jeden z najbardziej podstawowych sposobów wdrażania przez jednostkę elementów inteligencji emocjonalnej zaczyna się od próby wprowadzenia informacji dotyczących emocji. Osoba lepiej rozumie siebie, innych, swoje otoczenie i swoje motywacje, gdy inteligencja rozumowa połączona jest z emocjami (Witkowski 2007, s. 7–9). Funkcjonowanie emocjonalne, wpływając na racjonalne funkcjonowanie, może przynieść korzystne efekty, ale przede wszystkim sprzyjać wewnętrznemu wzrostowi i dobremu samopoczuciu. Goleman (2007, s. 74–81) twierdzi, że nasze społeczeństwo jest emocjonalnie bankrutem. Przeprowadzone badania pokazują permanentne pogarszanie się stanu emocjonalnego człowieka. Znajduje ono odzwierciedlenie we wzroście wskaźników lęku, depresji, samotności, wyobcowania, problemów społecznych, zaburzeń uwagi, zachowań agresywnych, uzależnień, braku dyscypliny, nieumiejętności radzenia sobie z niepowodzeniem oraz ogólnego złego samopoczucia i uczucia głębokiego przygnębienia emocjonalnego, które ostatecznie rodzą pytanie o sens życia.

Oczywiste wydaje się promowanie inteligencji emocjonalnej jako praktycznego narzędzia usprawniającego komunikację interpersonalną i społeczną, a także prowadzącego do jej poprawy. Nie można poprzestać jedynie na promowaniu jej zasad czy teoretycznych wskazówek. Istotną rolę zarówno odpowie-

działnego nauczyciela/wychowawcy, jak i systemu edukacji staje się budowanie wielowarstwowej infrastruktury zmierzającej do poprawy jakości życia jednostki, a tym samym całego społeczeństwa.

Bibliografia

- Bagnoli K., 2011, *Morality and the Economics*, Oxford.
- Bar-On R., 2000, *The Handbook of Emotional Intelligence*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Cosmides L., Tooby J., 2005, *Psychologia ewolucyjna a emocje*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 128–159.
- Dróżka W., 2017, *Refleksyjność jako postawa wobec zmiany – na kanwie autobiografii, pamiętników, wypowiedzi osobistych nauczycieli z ostatniego ćwierćwiecza*, [w:] *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*, t. 2. *Refleksyjność w codziennosci edukacyjnej*, red. I. Paszenda, Wydawnictwo Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 145–162.
- Ekman P., Friesen W.V., 1971, *Constants Across Cultures in the Face, and Emotion*, „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 17, nr 2, s. 124–129.
- Gardner H., 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- Gardner H., 2002, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań.
- Goleman D., 1995, *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Bantam Books, New York.
- Goleman D. (red.), 2007, *Emocje destrukcyjne. Jak możemy je przezwyciężyć?*, tłum. A. Jankowski, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań.
- Goleman D., 2022, *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Bur Rizzoli, Milano.
- Goleman D., 2007, *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań.

- Higgins E.T., 1987, *Self-Discrepancy: A Theory Relating Self, and Affect*, „Psychological Review”, Vol. 94, nr 3, s. 319–340.
- Imbir K., Jarymowicz M., 2011, *Wzbudzanie emocji o genezie automatycznej bądź refleksyjnej a przejawy poznawczej kontroli w emocjonalnym teście Stroopa*, „Psychologia – Etologia – Genetyka”, Vol. 24, s. 725.
- Jankowska A., 2019, *Jak można stawać się refleksyjnym nauczycielem*, Zachodniopomorska Szkoła Biznesu, „Około Pedagogii”, nr 1, s. 52–65.
- Keltner D., Haidt J., 2003, *Approaching Awe, a Moral, Spiritual, and Aesthetic Emotion*, „Cognition&Emotion”, Vol. 17, nr 2, s. 297–314.
- Kotler P., 1999, *Marketing*, tłum. M. Belka, Wydawnictwo Felberg, Warszawa.
- Lewis M., 2005, *Emocje samoświadomościowe: zażenowanie, duma, wstyd, poczucie winy*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 780–797.
- Mayer J.D., Salovey P., 1990, *Emotional Intelligence*, „Imagination, Cognition, and Personality”, Vol. 9, nr 3, s. 185–211.
- Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., 2000, *Models of Emotional Intelligence*, [w:] *Handbook of Intelligence*, red. R.J. Sternberg, Cambridge University Press, Cambridge, s. 396–399.
- Morganti A., 2012, *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma.
- Ostrowski T.M., 2002, *Motywacja noetyczna w psychologicznej koncepcji radzenia sobie ze stresem*, [w:] *Teoretyczne i kliniczne problemy radzenia sobie ze stresem*, red. I. Heszen-Niejodek, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań, s. 47–76.
- Perkowska-Klejman A., 2019, *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Post S.G., 2005, *Altruism, Happiness, and Health: It's Good to be Good*, „International Journal of Behavioral Medicine”, Vol. 12, nr 2, s. 66–77.
- Seymour J., O'Connor J., 2005, *NLP. Wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*, Wydawnictwo One Press, Warszawa, s. 143–151.
- Tavakoli S., Whittlesea B.W., 2011, *Cecha gniewu, ekspresja gniewu i ambulatoryjne ciśnienie krwi: przegląd metaanalizy*, „Journal of Psychosomatic Research”, Vol. 71, nr 1, s. 16–22.
- Witkowski L., 2007, *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, Warszawa.
- Zaborowski Z., 2001, *Problemy psychologii życia*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

The Importance of Emotional Intelligence in Youth Education and Activity

Abstract: The increase in interest in the issue of emotions observed over recent years is reflected in the research conducted that treats this field of activity as a new scientific discipline. The reason for the increase in interest has been the deepening awareness of the key role played by emotional components that affect people's interpersonal behavior. Undertaken research on the brain, behavior and education contributes to the indication that having a high level of rational intelligence does not translate into the development of broad communicative competence. In contrast, developing emotional intelligence leads toward the development of those competencies that help and enable human behavioral development. The integration and linkage, as well as the correlation of rational intelligence and emotional intelligence becomes an integral part of the proper functioning of a person in terms of adaptability, empathy and also in the process of establishing and maintaining social relations. Using these skills, participants in the educational system (teachers, students, parents) will create conditions aimed at achieving the intended educational and upbringing goals. In this case, the teacher and the functioning educational process create the infrastructure for the development of emotional intelligence, which is an important and essential part, quality of life from childhood to adulthood. In the educational sphere, emotional intelligence is treated in an instrumental way in the context of the relationship between educator and educator. The understanding and, above all, the application of emotional intelligence in the form of self-awareness, control of feelings, interpersonal relationship formation and communication paves the way for building harmony between the mind and emotions, and consequently enables correct behavior in any life situation. Therefore, there are reasonable indications that cooperation in the educator-educator plane, based on the conscious use of emotional intelligence can ensure effective cooperation with emotional intelligence in building proper educational relationships.

Keywords: emotional intelligence, emotions, upbringing

Część II
AKTYWNOŚĆ MŁODZIEŻY
W KONTEKŚCIE
PRZESTRZENI WIRTUALNEJ I MEDIÓW

Łukasz Buksa

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
ORCID: 0000-0003-4309-2438

<https://doi.org/10.15633/8788363241940.05>

Era komunikacji cyfrowej: aktywność *versus* ucieczka

Streszczenie: Komunikacja cyfrowa w ciągu ostatnich kilku dekad ewoluuje dynamicznie pod przemożnym wpływem powszechnego dostępu do Internetu, rozwoju urządzeń mobilnych, zwłaszcza smartfonów, popularyzacji komunikatorów oraz mediów społecznościowych. Korzystanie między innymi z Facebooka, Twittera, Instagrama, mikroblogów i blogów oraz komunikatorów internetowych (np. WhatsApp czy Messenger) umożliwia Pokoleniu Z i Alfa wymianę informacji z innymi użytkownikami, zamieszczanie treści lub czytanie postów. Komunikacji online, zapośredniczonej, młodzi i dzieci poświęcają kilkanaście godzin dziennie, niekiedy z większym zaangażowaniem emocjonalnym niż podczas kontaktów bezpośrednich. Czują się prawdziwymi uczestnikami świata wirtualnego, uznając go za bardziej odpowiedni, atrakcyjniejszy od świata zewnętrznego. Celem artykułu jest odpowiedź na pytanie: czy jest to prawdziwe uczestnictwo, czy raczej forma ucieczki, potrzeba kompensacji, równoważenia braków w zakresie potrzeb, i jakie są tego potencjalne skutki.

Słowa kluczowe: komunikacja cyfrowa, aktywność, ucieczka, kompensacja

Wprowadzenie

Komunikacja cyfrowa to inaczej fizyczny transfer danych przez kanał komunikacji punkt-do-punktu, realizowany za pośrednictwem Internetu. Pokolenia Z i Alfa, czyli młodzi urodzeni po 1995 roku w świecie powszechnie dostępnego Internetu i urządzeń mobilnych, są przekonane, że media cyfrowe pozwalają im szerzej, szybciej i sprawniej poznawać świat i w nim uczestniczyć. Dzięki komunikacji cyfrowej i mediom społecznościowym mogą utrzymywać stały kontakt z wieloma ludźmi, niekiedy na drugim końcu świata. Młodzi są zdania, że doświadczają więcej na raz i w szybszym tempie. Mniej optymistycznie widzą to badacze, wskazując na kompulsywne użytkowanie mediów społecznościowych przez młodych, które od uzależnienia prowadzi do wyobcowania z życia, trudności z komunikacją uczuć i relacjami społecznymi. Na skutek cyfryzacji i wirtualizacji kontaktów interpersonalnych uczestnictwo w realnym życiu staje się ucieczką w cyberprzestrzeń.

Prawdą jest, że dynamika ewolucji technologicznej i zmian w mediach sprawiają, iż drastycznie rośnie konsumpcja danych przez ludzki mózg. W 2009 roku świat obiegała informacja, że przeciętny Amerykanin pochłania codziennie około 34 gigabajtów danych i informacji (Bilton 2009). Z raportu Uniwersytetu Kalifornijskiego w San Diego wynikało, że odpowiadało to 100.000 słów (*Hobbit* J.R.R. Tolkiena ma 95.356 słów), słyszanych w radiu i telewizji oraz czytanych w Internecie i drukowanych. Konsumpcja danych wynosiła średnio 11,8 godzin informacji dziennie (Bohn, Short 2009). Zaledwie trzy lata później ci sami badacze odkryli, że mózg przeciętnego człowieka przetwarza 74 gigabajty danych dziennie, co można porównać z 16 filmami typowej długości obejrzanymi na „ekranach” – komputerów, tabletów, telewizji, billboardów, telefonów komórkowych i innych gadżetów (Bohn, Short 2012; Wachira 2022). Aktywni młodzi użytkownicy mediów cyfrowych mogą więc należeć do najlepiej i najszybciej poinformowanych. W tym kontekście rodzi się jednak pytanie o kompetencje cyfrowe, zwłaszcza społeczno-emocjonalne i poznawcze, dzieci i młodzieży. Pierwsze z nich związane są między innymi ze współpracą z innymi, z inteligencją emocjonalną, drugie natomiast ze sposobem myślenia, przetwarzania i weryfikowania informacji.

Nie ulega również wątpliwości, że Internet stał się wygodnym medium do komunikowania się ze znajomymi, a także obcymi ludźmi na całym świecie. Dzięki popularności portali społecznościowych, np. Facebooka, oraz komunikatorów, takich jak Instagram, Twitter, WhatsApp czy Signal, możliwa jest nie-

mal stała interakcja – w czasie rzeczywistym lub asynchronicznie – z innymi osobami. Korzystanie z mediów społecznościowych, blogów oraz komunikatorów sprzyja wymianie informacji z innymi użytkownikami, zawiązywaniu grup wspólnych zainteresowań czy aktywowaniu społeczności wokół jakichś idei.

Aktywność w Sieci

Refleksji poddano dwa pokolenia wyróżnione na podstawie kryterium demograficznego: Pokolenie Z oraz Pokolenie Alfa. Obie generacje nie znają świata bez Internetu i telefonów komórkowych. Pierwsza z nich to urodzeni po 1995 roku, zwani również Pokoleniem C¹, Pokoleniem XD², milenialsami na sterydach lub postmilenialsami, a także cyfrowymi tubylcami lub nomadami. Postmilenialsi są obecnie w wieku 13–30 lat, część z nich wchodzi w tzw. dorosłe życie. Generation Alpha stanowi kolejną po Pokoleniu Z kohortę demograficzną, wyodrębnioną na podstawie urodzenia od 2010 do 2024 roku. Są to współczesne kilkuletnie dzieci i nastolatki, uczniowie szkół podstawowych, urodzeni w całości w trzecim tysiącleciu, którzy wejdą w dorosłość z końcem lat 20. XXI wieku (McCrinkle, Fell 2020). Pokolenie Alfa uznaje się za najbardziej doświadczone technologicznie w historii, społeczne, globalne i mobilne, ponieważ jego liczni reprezentanci „będą pracować, uczyć się i migrować pomiędzy różnymi krajami i wieloma zawodami” (McCrinkle, Fell 2020, s. 7).

Obie najnowsze generacje nazywa się zamiennie dziećmi Internetu, ekranów, iGeneracją albo cyfrowymi tubylcami itd. Charakteryzuje ich to, że stali się „pokoleniem ekranów” od najmłodszych lat i są generacją stale „podłączoną” (*always-on*) i połączoną ze światem, który stał się „stale włączony” (*plugged-in*) (Paulet, Morris i in. 2011, s. 141). Dynamika zmian jest tak duża, że rozróżnienie na Pokolenie Z i Alfa wydaje się o tyle słuszne, iż uczniowie szkoły podstawowej z Pokolenia Z z 1. dekady XXI wieku byli mniej uzależnieni od Internetu i smartfonów niż obecni uczniowie „podstawówek” z Pokolenia Alfa.

Rewolucja cyfrowa znacznie ułatwia życie, tym bardziej tkwiącym w jej epicentrum młodym ludziom. Wśród jej zalet można wymienić dwudziestoczterogodzinny na siedem dni w tygodniu dostęp do wiedzy, szybkie wyszukiwarki niemal nieograniczonych zasobów danych, możliwość natychmiastowej wymiany informacji, rozwijanie pasji, hobby i zainteresowań oraz zakupy

¹ Od ang. 'connect, communicate, change'.

² „XD” stanowi nawiązanie do emotikona stworzonego z dwóch liter, który obrazuje śmiech, wyjątkowe rozbawienie, uznanego za słowo 2017 roku.

online czy bankowość mobilną. Już bez tych kilku zdobyczy trudno wyobrazić sobie funkcjonowanie społeczeństw. Szerokie możliwości osobistego rozwoju, uczenia się młodych od rówieśników poprzez filmy, poradniki, wymianę wiedzy wydają się czymś epokowym.

Młodzi są wiecznie „w kontakcie” z innymi użytkownikami Internetu, spędzają wiele godzin dziennie na inicjowaniu, zawieraniu nowych znajomości, podtrzymywaniu więzi z przyjaciółmi, rówieśnikami i znajomymi przez *social media* i komunikatory. Kontaktują się częściej, także z osobami znajdującymi się w znacznym oddaleniu, niż byłoby to możliwe w bezpośredniej, niezapośredniczonej komunikacji. Wysyłając sobie nawzajem prywatne albo odkryte w Sieci zdjęcia, animacje i filmiki, dowcipne memy, linki do interesujących newsów ze świata, posługując się emotikonami, zdają się mówić o sobie więcej, niż są w stanie ująć w słowa. Komunikują się, a nie tylko informują, co oznacza – według definicji Walerego Pisarka – „przekazywanie treści psychicznej, i to zarówno treści intelektualnej, jak i emocjonalnej, a więc tego, co się myśli, lub tego, co się czuje, przez osobnika (lub osobników) A osobnikowi (lub osobnikom) B” (Pisarek 2008, s. 17).

Są wielokrotnie twórczy, reżyserując własne filmiki, bawiąc się fotografią i słowem, budując własny slang, tworząc wiele treści na platformach społecznościowych.

Dzieci i młodzież są zachęceni do czytania, udostępniania i dodania „recenzji”, „komentarza”, „opinii” pod każdym postem na portalach społecznościowych, wpisem na YouTube i newsami, co można uznać za uczenie się budowania własnej opinii na wiele różnych zjawisk, czyjejs twórczości czy życia, sądząc, że najważniejsze jest to, jak coś czują, a nie to, co jest obiektywną prawdą.

Już tylko te formy funkcji internetowych pozwalają im żyć w przeświadczeniu, że są znacznie bardziej aktywni, działający, zaabsorbowani, uczestniczący w życiu niż poprzednie pokolenia. Nie świadczy to jednak o dobrostanie psychicznym.

Młodzieży podsuwa się „prawdziwe życie” w Sieci, czego przejawem jest cyberseks, możliwość zaspokojenia potrzeb seksualnych online, używania wirtualnego świata do angażowania się w czynności satysfakcjonujące seksualnie. Najpopularniejszą czynnością jest oglądanie pornografii, zwłaszcza przez mężczyzn, z nieskończoną liczbą scenariuszy seksualnych dostępnych natychmiast, czy przez połączenie online z sex workerką czy workerem. Od czasu pojawienia się cyberseksu korzystanie z czynności seksualnych online drastycznie wzrosło,

a 13% haseł wpisywanych w wyszukiwarkach internetowych jest związanych z seksem (Ogas, Gaddam 2011). Co więcej, badania pokazują, że od 33 do 75% członków społeczności zgłosiło korzystanie z cyberseksu (Beyens, Eggermont 2014).

Ucieczka w sieć

Przez dobrostan psychiczny rozumie się efekt poznawczej i emocjonalnej oceny własnego życia, na którą składają się wysoki poziom spełnienia i satysfakcji życiowej. Taka perspektywa spojrzenia jest możliwa dla osób dojrzałych, natomiast młodzi dobrostan osobowościowy mogą odczuwać poprzez: „1) samoakceptację, 2) osobisty rozwój, 3) cel w życiu, 4) panowanie nad otoczeniem, 5) autonomię, 6) pozytywne relacje z innymi” (Cieślińska 2013, s. 102). Objawia się on przewagą pozytywnych doświadczeń, przyjemnych emocji, niskim poziomem negatywnych przeżyć i nastrojów (Kasperek-Golimowska 2012, s. 183).

Sposób i zakres korzystania młodych obu generacji z komunikacji cyfrowej budzi niepokój psychologów. Permanentne użytkowanie smartfona, nieustanna, obsesyjna pokusa częstego kontrolowania – w dzień i w nocy – newsów, postów, blogów, esemesów i komunikatorów wiąże się z potrzebą zaspokojenia różnych potrzeb. Jest wśród nich zapewne potrzeba kontaktu z rówieśnikami czy rozrywki. Na skutek tego coraz częściej dzieci i młodzież spędzają przed ekranem komputera i smartfona blisko dziesięć godzin dziennie. Czasu tego niedoszacowują rodzice, którzy nie kontrolują korzystania z Sieci w godzinach nocnych (po 22.00) (*Nastolatki 3.0...*). Kompulsywne użytkowanie smartfona prowadzi do uzależnienia zwanego fonoholizmem, prowadzącym do zaburzeń psychicznych (Buksa 2022, s. 70).

Badania dowodzą, że rośnie liczba osób cierpiących z powodu ograniczonej kontroli nad korzystaniem z aplikacji do komunikacji online, co prowadzi do różnych negatywnych konsekwencji w życiu offline, między innymi wyższego poziomu osamotnienia społecznego. Odczuwają one takie objawy jak depresja czy lęk przed kontaktami społecznymi, zaburzenia poczucia własnej wartości, poczucia własnej skuteczności i podatności na stres. Uzależnienie obejmuje procesy psychiczne, wegetatywne i somatyczne (Buksa 2023, s. 154).

Ze wspomnianego raportu państwowego instytutu badawczego NASK wynika, że rodzice wspólnego czasu spędzanego z dziećmi w gospodarstwie domowym nie przeznaczają na budowanie relacji (*Nastolatki 3.0...*). Dziecko, które

w świecie realnym, offline, nie jest w stanie zaspokoić potrzeby uznania czy akceptacji, będzie szukało akceptacji w cyberświecie. Jak słusznie pisał Marshall Rosenberg, twórca modelu Komunikacji bez Przemocy (*Nonviolent Communication*), wszyscy ludzie mają takie same potrzeby, a różnią nas jedynie strategie ich zaspokajania (Rosenberg 2019).

Najnowsze pokolenia „podłączone do Sieci” bardziej niż poprzednie uzależniają się od wirtualnych, wyimaginowanych kontaktów społecznych; w najnowszych czasach są to niekiedy „przyjaźnie” ze sztuczną inteligencją. W cyberprzestrzeni bez oporu dzielą się informacjami na swój temat i osobistym światem wewnętrznym, skwapliwie korzystają z możliwości autoprezentacji, łatwo nawiązują wirtualne znajomości, często na niekorzyść interakcji w świecie rzeczywistym. Deficyt potrzeb w rodzinie zaspokajają w świecie online. Prowadzą życie równoległe, online i offline, szukając zaspokojenia swoich potrzeb i budowania relacji (Dębski, Bigaj 2019, s. 38). Bywa, że w Sieci młodzież zawiera silne związki wyłącznie online. Jego najważniejsze znaczenie sprowadza się do faktu „bycia w związku”, zaspokajają potrzebę miłości, bliskości przez Internet (Dębski, Bigaj 2019, s. 17).

Potrzeba uznania w Sieci przejawia się między innymi troską o własny wizerunek. Dowodzi tego raport Macieja Dębskiego i Magdaleny Bigaj, zgodnie z którym „co czwarty uczeń bardzo często sprawdza, ile lajków otrzymują jego zdjęcia i wpisy” (28%). Równocześnie przyznaje, że „poświęca dużo uwagi i czasu, aby zrobić jak najlepsze zdjęcie” (25,8%), a co dziesiąty kasuje swoje zdjęcia lub wpisy w przypadku otrzymania niewystarczającej liczby lajków (Dębski, Bigaj 2019, s. 91).

Co gorsza, zarówno firmy operujące w Sieci, producenci smartfonów, twórcy aplikacji, jak i właściciele portali społecznościowych zmierzają do większego uzależnienia odbiorców od siebie w imię rzekomego zaspokajania ich potrzeb. Działania marketingowe prowadzą do generowania coraz to nowszych potrzeb. Machina marketingowa karmi w nich poczucie, że muszą coś nabyć. Social media, za którymi, o czym nie wolno zapominać, kryją się interesy potężnych firm – Facebook Ads, LinkedIn Ads czy TikTokAds – są przemożnym narzędziem marketingowym, prowadzącym kampanie reklamowe wymierzone we właściwy target odbiorców.

Wzrost podaży, nowe potrzeby nakręcają influencerzy czy tiktokerzy, rzekomo bezstronni w ocenie. Tymczasem są oni grupą bardzo dobrze opłacaną przez reklamodawców. Mają silny wpływ na kształtowanie opinii, znani są dzie-

ciom i młodzieży z blogów, vlogów, kanałów na YouTube, profili w mediach społecznościowych (Facebook, Instagram, Twitter), aplikacji TikTok, gromadzą tzw. followersów, którzy stają się ich obserwatorami i komentatorami umieszczanych przez nich treści (Garwol 2022).

Atrakcyjne aplikacje newsowe zachęcają do wiecznego scrollingu, już nawet barwny punkcik przy ikonie aplikacji, świadczący o nadejściu nowego postu czy newsa, podnosi poziom dopaminy, neuromodulatora, który odpowiada za samopoczucie, motywację i zadowolenie z różnych czynności. Jej poziom podnosi również scrollowanie social mediów, ale jest to samonakręcający się mechanizm. Przy odpowiednim poziomie dopaminy użytkownik jest skłonny otworzyć ulubioną aplikację. Przy dobrym samopoczuciu „kilka nowych lajków może nie być tak ekscytujące. Jeśli jednak zobaczymy te same reakcje znajomych na nasze nowe zdjęcie lub post w momencie niższego samopoczucia, relatywna różnica w ilości dopaminy będzie większa – przyjemność będzie bardziej odczuwalna. Zrozumienie działania tego procesu jest niezwykle ważne w kontekście uzależnień. Częste i duże skoki (a po nich głębokie spadki) rozregulowują prawidłową gospodarkę dopaminą. Z czasem organizm może «uodpornić się» i potrzebować coraz silniejszych dawek/bodźców, by znów osiągnąć stan wyjątkowej przyjemności” (Siemiątkowska 2022).

Nawet wspomniana wyżej zdobyta wiedza nie przynosi pożądanego efektu. Z badań wynika, że człowiek skonfrontowany z olbrzymią ilością informacji potrafi co prawda szybko wyselekcjonować interesujące go dane, jednak z konieczności nie jest w stanie ich głębiej zanalizować ani przemyśleć (Carr 2011). Nicolas Carr, amerykański badacz Internetu i autor niewydanej jeszcze w Polsce książki *The Shallows* (2011), twierdzi, że stan nadmiaru informacji prowadzi do cywilizacyjnego i ewolucyjnego cofnięcia się naszego gatunku. Człowiek jest istotą, która z natury łatwo ulega rozkojarzeniu.

Zamiast fizycznej aktywności, podsuwa się dzieciom i młodzieży w Sieci atrakcyjne dla wzroku substytuty realizowane przed ekranem, ze smartfonem w rękę. Młodych nie wciąga się w aktywną fizycznie rywalizację na boisku, realne gry zespołowe rozwijające kompetencje społeczne, dające poczucie bliskości z drugim człowiekiem, rówieśnikiem, lecz w gry na ekranie, często online, w domowej samotności, z anonimowym, wirtualnym uczestnikiem. Dawne gry podwórkowe zastępuje *gaming disorder*, definiowany przez WHO w ICD-11 (klasyfikacji międzynarodowej rejestrującej stan zdrowia i warunki związane ze zdrowiem na całym świecie) jako zaburzenie związane z grami (kiedyś wideo-

grami, obecnie graniem cyfrowym), charakteryzujące się brakiem kontroli nad graniem i zwiększającym się priorytetem grania nad innymi zainteresowaniami czy codziennymi czynnościami. Napędzane przez wirtualny świat uzależnienie od gier powoduje znaczne upośledzenie funkcjonowania danej osoby w obszarach: osobistym, rodzinnym, społecznym, edukacyjnym, zawodowym lub innych ważnych.

Smartfon wyposaża się w aplikacje dające złudzenie zaangażowania i aktywności, np. krokomierze, albo podsycia się potrzebę posiadania tzw. elektroniki noszonej. Z tej ostatniej, poprzez zwiększenie funkcjonalności i wyposażenie jej w większą liczbę czujników, oferuje się wielofunkcyjne i inteligentne urządzenia, np. zegarki czy okulary. Później napędza się potrzebę jej posiadania. Trend ten jest odpowiedzią na rosnące zainteresowanie użytkowników elektroniki noszonej możliwością zmierzenia różnych parametrów życiowych i sprawnościowych. Mają oni również coraz większe wymagania w kwestii usprawnienia obsługi tych urządzeń przez jeszcze bardziej intuicyjny interfejs użytkownika.

Wspomniany wyżej cyberseks prowadzi często do uzależnienia zwanego zamiennie uzależnieniem seksualnym od Internetu, uzależnieniem od seksu online, uzależnieniem cyberseksualnym, kompulsywną pornografią internetową i kompulsywnym cyberseksem. Kожarzy się je z problematycznym zaangażowaniem w cyberseks, nadmiernym i niekontrolowanym korzystaniem z czynności seksualnych online, które wiąże się z namacalnymi negatywnymi skutkami i upośledzeniem funkcjonalnym. Zdaniem badaczy jest on konstruktem parasolowym (*umbrella construct*), grupującym różne rodzaje dysfunkcyjnych zachowań online. Wprawdzie w większości przypadków cyberseks nie wiąże się z negatywnymi konsekwencjami społecznymi czy osobistymi, niemniej pozostaje ryzykowny dla pewnej podgrupy osób i może wpływać na kilka aspektów ich życia (Wéry, Billieux 2017, s. 238–246).

Jak słusznie zauważa Andrzej Fedorowicz: „U ludzi poddawanych od dzieciństwa ciągłemu bombardowaniu bodźcami, szczególnie z telewizji i gier komputerowych, efekty zaczynają być podobne jak u osób chorych na autyzm. Zaczynają oni mieć problemy z komunikacją uczuć i relacjami społecznymi. Wolniej uczą się interpretować myśli i uczucia innych ludzi. Mają kłopot z widzeniem spraw z cudzej perspektywy. Potrafią mechanicznie zapamiętywać dużą ilość informacji, ale nie potrafią zrobić z nich użytku” (Fedorowicz 2023).

Z powyższego wynika, że korzystanie z Sieci przez dzieci i młodzież jest obciążone ryzykiem uzależnienia, prowadzi do zaburzeń psychicznych, często

do depresji i poczucia osamotnienia. Równocześnie nie można nie zauważyć, że osoby cierpiące na choroby psychiczne, między innymi na depresję, szukają w mediach elektronicznych większego bodźca niż zdrowi rówieśnicy. Tymczasem z doświadczenia psychologów terapeutów wynika, że „im więcej czasu spędzają ze smartfonem, tym bardziej może pogłębiać się ich depresja” (Komorowska 2023).

Zakończenie

Dwa najnowsze pokolenia zmieniły Internet, będąc nie tyle konsumentem mediów, ile przede wszystkim ich kreatorami, twórcami (Wasylewicz 2016, s. 138). Pod ich wpływem ewaluowała także sieć – „przestała być jedynie miejscem wyszukiwania informacji, a stała się centrum ich życia” (Garwol 2022, s. 152). Minione trzy dekady wolnego, często niekontrolowanego, dostępu dzieci i młodzieży do Internetu i powszechne użytkowanie smartfonów od najmłodszych lat sprawiło, że coraz więcej młodych ludzi doświadcza negatywnych konsekwencji komunikacji online, cierpiąc na słabsze wyniki w pracy, na studiach czy w szkole, konflikty z rodziną i przyjaciółmi lub negatywne emocje (Brand, Kimberly i in. 2016, s. 252–266). Niezwykle cenna wydaje się dziś diagnoza Jeana M. Twenge’a, według którego Pokolenie Z (i podążające jego tropem Pokolenie Alfa) wiezie życie pozbawione odpowiedzialności, czego konsekwencją jest „ucieczka w coś” (Twenge 2019). Paraaktywność kończy się biernością i ucieczką od odpowiedzialności. Jedna aktywność – „aktywność ucieczki” – prowadzi do zagubienia. Dynamiczny rozwój wirtualnego świata, zwłaszcza rozwój urządzeń mobilnych, stawia przed nami wciąż nowe wyzwania, z etycznymi włącznie.

Bibliografia

- Beyens I., Eggermont S., 2014, *Prevalence and Predictors of Text-Based and Visually Explicit Cybersex Among Adolescents*, „Young: The Nordic Journal of Youth Research”, Vol. 22, s. 43–65; <http://dx.doi.org/10.1177/0973258613512923>.
- Bilton N., 2009, *Part of the Daily American Diet, 34 Gigabytes of Data*, „New York Times”, (New York), Section B, s. 6, [on-line] <https://www.nytimes.com/2009/12/10/technology/10data.html> – 22.05.2023.
- Bohn R.E., Short J., 2012, *Measuring Consumer Information*, „International Journal of Communication”, nr 6, s. 980–1000.
- Bohn R.E., Short J., 2009, *How Much Information? 2009 Report on American Consumers*, Global Information Industry Center, University of California, San Diego.
- Brand M., Kimberly S. et al., 2016, *Integrating Psychological and Neurobiological Considerations Regarding the Development and Maintenance of Specific Internet-use Disorders: An Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) Model*, „Neuroscience & Biobehavioral Reviews”, Vol. 71, s. 252–266.
- Buksa Ł., 2022, *Pomoc rodzinie z uzależnionym fonoholicznie dzieckiem*, Wydawnictwo Bernardinum, Pelplin.
- Buksa Ł., 2023, *Uzależnienie od Internetu i fonoholizm wśród adolescentów*, [w:] *Rzeczywistość hybrydalna. Perspektywa wychowawcza*, red. S. Jaskuła, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 143–173.
- Carr N., 2011, *The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brains*, W.W. Norton & Company, New York.
- Cieślińska J., 2013, *Poczucie dobrostanu i optymizmu życiowego kadry kierowniczej placówek oświatowych*, „Studia Edukacyjne”, nr 27, s. 95–112.
- Dębski M., Bigaj M., 2019, *Młodzi cyfrowi. Nowe technologie. Relacje. Dobrostan*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Fedorowicz A., 2015, *Jak wpływają na nas gigabajty danych, które pochłaniamy każdego dnia?*, [on-line:] <https://www.focus.pl/artykul/mozg-przeladowany-jak-wplywaja-na-nas-gigabajty-danych-ktore-pochlamiamy-kazdego-dnia> – 12.05.2023.
- Gaming disorder*, 2023, WHO, [on-line:] <https://www.who.int/standards/classifications/frequently-asked-questions/gaming-disorder> – 15.05.2023.

- Garwol K., 2022, *Miejsce i rola influencerów w życiu Pokolenia Z*, „Transformacje”, Vol. 112, nr 1, s. 143–161.
- Kasparek-Golimowska E., 2012, *Nadzieja i optymizm vs zwątpienie i pesymizm w kontekście „dobrego życia” w kulturze konsumpcji*, „Studia Edukacyjne”, nr 19, s. 179–213.
- Komorowska M., 2023, *Skutki nadużywania smartfonów*, [on-line:] <https://madrachrona.pl/blog/skutki-naduzywania-smartfonow> – 15.05.2023.
- McCrandle M., Fell A., 2020, *McCrandle Research Pty Ltd: Understanding Generation Alpha*, McCrandle Research Pty Ltd, Norwest.
- Nastolatki 3.0*, Państwowy Instytut Badawczy NASK, 2021, [on-line:] <https://www.nask.pl/pl/aktualnosci/4294,Raport-Nastolatki-30-mlodziez-spedza-coraz-wiecej-godzin-w-internecie.html> – 12.05.2023.
- Ogas O., Gaddam S., 2011, *A Billion Wicked Thoughts*, Plume, New York.
- Paullet K.L., Morris R. i in., 2011, *Mobile Technology: Plugged in and Always on*, „Issues in Information Systems”, Vol. 12, nr 1, s. 141–150.
- Pisarek W., 2008, *Wstęp do nauki o komunikowaniu*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Rosenberg M.B., 2019, *Rozwiązywanie konfliktów poprzez porozumienie bez przemocy*, tłum. B. Wyczesany, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Siemiątkowska J., 2022, *Więcej, bardziej, mocniej – społeczeństwo na dopaminowym haju*, „Magazyn Uczelniany Discipulus”, s. 26–29 [on-line:] <https://samorząd.humanum.pl/wiecej-bardziej-mocniej-społeczeństwo-na-dopaminowym-haju> – 21.11.2023.
- Twenge J.M., 2019, *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*, tłum. O. Dziedzic, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot.
- Wachira M., 2022, *Consuming Information Research*, Delivered March 11th; Research Outline, Wonder, [on-line:] <https://askwonder.com/research/consuming-information-research-gngr6owc2?h=c2ea0077b81b60170524893115bbc6b9942f9ca675882d97751358022ed812cf> – 15.05.2023.
- Wasylewicz M., 2016, *Transformacja sposobu komunikowania się Pokolenia X, Y, Z – bilans zysków i strat*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Seria. Pedagogika”, nr 13, s. 133–141.
- Wéry A., Billieux J., 2017, *Problematic Cybersex: Conceptualization, Assessment, and Treatment*, „Addictive Behaviors”, Vol. 64, s. 238–246.

The Era of Digital Communication: Activity Versus Escape

Abstract: Digital communication has been evolving dynamically over the past few decades under the overwhelming influence of widespread access to the Internet, the development of mobile devices, especially smartphones, the popularization of instant messaging and social media. The use of Facebook, Twitter, Instagram, microblogs and blogs, and online communicators (such as WhatsApp or Messenger), among others, enables Generation Z and Alpha to exchange information with other users, post content or read posts. Online, mediated communication is what the young and children devote several hours a day to, sometimes with more emotional involvement than direct contact. They feel they are real participants in the virtual world, finding it more appropriate, more attractive than the outside world. The purpose of the article is to answer the question of whether this is true participation or rather a form of escape, a need for compensation, balancing deficiencies in needs, and what are the potential consequences of this.

Keywords: digital communication, activity, escape, compensation

Katarzyna Jagielska

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0002-9953-5608

<https://doi.org/10.15633/8788363241940.06>

Przeglądanie i tworzenie memów jako aktywność wolnoczasowa Pokolenia Z

Streszczenie: Pokolenie Z, czyli osoby urodzone pomiędzy 1995 a 2009 rokiem, to pokolenie „cyfrowych tubylców”, przez niektórych nazwane „Generacją C” (od słów *Connected, Change Communicating, Content-Centric, Computerized, Community-Oriented, Always Clicking*) (Waško 2016; Żarczyńska-Dobiesz, Chomątowska 2014). Żyje ono w pełni scyfryzowanym świecie, a swoją aktywność wolnoczasową mocno akcentuje przebywaniem i tworzeniem w przestrzeni cyfrowej.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie fenomenu tworzenia memów jako aktywności wolnoczasowej. Badania przeprowadzone w lipcu 2023 roku mają charakter jakościowy. Zastosowano w nich metodę studium przypadków. Analiza wyników prowadzi do wniosku, że przedstawiciele Pokolenia Z w wolnych chwilach lubią przeglądać media społecznościowe, w szczególności pojawiające się w nich memy. Niektórzy z nich swój wolny czas spędzają również na tworzeniu memów. Memy poprawiają im humor, są źródłem rozrywki i poznania opinii o produktach. Można je wykorzystać do nauki, kreowania opinii, wpływania na innych, buntowania się przeciw rzeczywistości.

Słowa kluczowe: pokolenie Z, czas wolny, aktywność wolnoczasowa, memy

Wprowadzenie

Współczesne czasy naznaczone są przyspieszającymi zmianami, wywołanymi postępowaniem technologicznym, który przyczynia się nie tylko do poprawy jakości życia, zautomatyzowania pracy (zarówno zawodowej, jak i związanej z czynnościami domowymi), ale również do zmiany sposobu spędzania czasu wolnego. Pojęcie czasu wolnego jest w różny sposób definiowane w literaturze przedmiotu. Według Jorffe Dumazediera

czas wolny obejmuje wszystkie zajęcia, którym jednostka może się oddawać z własnej chęci bądź dla odpoczynku, rozrywki, rozwoju swych wiadomości lub swego kształcenia, swego dobrowolnego udziału w życiu społecznym, po uwolnieniu się z obowiązków zawodowych, rodzinnych czy społecznych (1960, za: Klimek 2016).

Zatem czas wolny jest kategorią powiązaną z aktywnościami, które nie są wpisane w obowiązki jednostki. Będzie to czas poświęcony na zadania związane z rozrywką, pasjami i aktywnością fizyczną, a więc przeznaczony na przyjemności. Ryszard Winiarski, definiując pojęcie czasu wolnego, podkreśla pełną swobodę w zakresie wykonywanych wówczas czynności, twierdząc, że

to interwał czasu, w którym człowiek ma szansę podejmować takie treści i formy aktywności, które związane są z dobrowolnymi wyborami i, jako takie, są źródłem zadowolenia. Tak pojmowany czas wolny nie jest wprawdzie wartością samą w sobie, ale jest okazją do realizowania tego, co człowiek uznaje za wartościowe” (2011, s. 203).

Również ta definicja wskazuje na podejmowanie aktywności, która ma sprawić jednostce przyjemność i dać możliwość realizowania zadań, które uznaje za wartościowe. Czas wolny ma swój skończony wymiar, co oznacza, że na te aktywności przeznaczamy czas niezwiązany z aktywnością obowiązkową, wyznaczającą nasze codzienne funkcjonowanie. Również Maria Czerepaniak-Walczak podkreśla, że

czas wolny jest tym interwałem podmiotowego życia, w którym osoba doświadcza dobrostanu intelektualnego, emocjonalnego i fizycznego, w rezultacie możliwości samodzielnego, suwerennego przejawiania czynności posiadających znamiona dobrowolności i niekomercyjności oraz będących źródłem satysfakcji. Należy podkreślić, że brak któregoś z elementów członu definiującego sprawia, że czas człowieka jest wypełniony obowiązkami albo

jest źródłem doświadczenia przymusu, zniewolenia, deprywacji. Dodać należy również, że czas wolny jest tkanką życia osobistego, potwierdzenia siebie jako jednostki prywatnej, a jednocześnie daje szansę uczestnictwa w sferze publicznej (obywatelskiej, kulturze masowej, religijnej itp.) (2007, s. 326).

Czas wolny stanowi nieodłączny element naszego życia. Spełnia różne funkcje. Gwarantuje wypoczynek i rozrywkę, zapewnia rozwój zainteresowań i uzdolnień oraz jest odpowiedzią na poszukiwanie własnego miejsca w społeczeństwie (Banach 2016). Czas wolny poświęcamy na zajęcia, które sprawiają nam przyjemność, dają poczucie relaksu. Są niezwiązane z zajęciami obowiązkowymi, wpisanymi w naszą codzienność.

Polacy w różny sposób spędzają czas wolny. Z badań przeprowadzonych przez PAYBACK Opinion Poll (2022) wśród Polaków w wieku od 18 do 65 lat wynika, że najchętniej w czasie wolnym oglądają oni filmy/seriale (42% badanych), przeglądają Internet (40%), czytają książki (26%), spędzają czas z rodziną lub zapraszają do siebie znajomych (20%). Na kolejnych miejscach znalazły się: zajmowanie się dziećmi (16%) oraz uprawianie sportu (12%). Warto zwrócić uwagę na wysoki odsetek badanych wskazujących jako aktywność przeglądanie Internetu. Badania przeprowadzone przez zespół Jacka Pyżalskiego (2018) oraz badania NASK *Nastolatki 3.0* (2018, 2021) wskazują na to, że młodzi ludzie coraz więcej czasu spędzają, surfując po Internecie. Można nawet stwierdzić, że im młodsze pokolenie, tym więcej czasu spędzonego w Internecie; to jedna z chętniej wybieranych rozrywek Pokolenia Z. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Julię Gursztyn, najpopularniejszymi czynnościami młodych ludzi w Internecie jest oglądanie klipów wideo i filmów (co najmniej raz w tygodniu robi to 84% gimnazjalistów). Niewiele mniej (80%) korzysta z komunikatorów. Inną, równie powszechną formą aktywności jest korzystanie z serwisów społecznościowych (przynajmniej raz w tygodniu zagląda do nich 79% gimnazjalistów, a konto na przynajmniej jednym z portali ma 90% nastolatków). Wśród innych form aktywności młodych w Sieci można wymienić: odrabianie prac domowych i poszukiwanie informacji (76%) oraz ściąganie i słuchanie muzyki (66%). Młodzi korzystają głównie z gotowych treści. Warto podkreślić, że wykorzystują też Internet do poszerzania swojej wiedzy.

Badania Barbary Techmańskiej (2019) przeprowadzone wśród studentów pokazują, że wraz z wiekiem rośnie intensywność korzystania z Internetu, wzrasta też liczba godzin spędzonych w Sieci. Ponad 30% badanych (ok. 100 osób) deklarowało, że jest online przez cały czas. Pozostali respondenci wska-

zali, że spędzają w Sieci około 6 godzin dziennie. Młodzi deklarują, że mogą wytrwać bez Internetu kilka dni (ok. 30% badanych) lub kilka godzin (ponad 20%). Pozostali twierdzą, że życie bez Internetu jest trudne do zaakceptowania. Studenci, tak jak i młodsze osoby, łączą się z Internetem przez telefon. Studenci najczęściej korzystają z portali społecznościowych, w dalszej kolejności ich aktywność w Sieci wiąże się ze zdobywaniem wiedzy. Strony, które przeglądają, można podzielić na kilka kategorii: portale społecznościowe i komunikacyjne (Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter, Reddit), rozrywkowe, streamingowe, zabawowe (YouTube, Spotify, CDA.PL, Netflix), informacyjne (gazeta.pl, wp.pl, onet.pl, interia.pl oraz strony gazet, także z płatnym dostępem); związane z poszukiwaniem wiedzy (Wikipedia, katalogi, bazy danych naukowych, strony czasopism, portale tematyczne – zwykle ich odwiedzanie ma związek z hobby. Studenci raczej dobrze oceniają swoje kompetencje ICT (Techmańska 2019). Analiza wyników badań potwierdza, że Pokolenie Z dobrze radzi sobie z nowymi technologiami i jest konsumentem treści zawartych w Sieci. Internet towarzyszy mu w codziennym życiu.

Pokolenie Z to osoby urodzone między 1995 a 2010 rokiem. Są to granice umowne; w literaturze przedmiotu można również odnaleźć inne daty graniczne: 1997–2012 lub osoby urodzone po 1991 roku (Drozdowicz 2022, Żarczyńska-Dobiesz, Chomątowska 2014). Pokolenie Z określane jest również jako Pokolenie C” (od ang. *Connected, Communicating, Content-Centric, Computerized, Community-Oriented, Alwaysclicking*), a także iGeneration, Gen Tech, Gen Wii, Net Gen, Digital Natives, Gen Next, Post Gen (Żarczyńska-Dobiesz, Chomątowska 2014, s. 407) czy też pokolenie dot com, dzieci Facebooka, ipokolenie, netopokolenie, cyfrowi nomadzi (Drozdowicz 2022). Pokolenie Z to osoby, które nie znają świata bez Internetu i nowych technologii. Nazywane jest pokoleniem globalnym, gdyż nie ma dla nich barier terytorialnych w nawiązywaniu nowych kontaktów. To osoby, które dobrze znają języki obce (Waśko 2016; Żarczyńska-Dobiesz, Chomątowska 2014). Można stwierdzić, że

nazywana „cyfrowym pokoleniem” generacja Z jest przykładem, a zarazem forpcztą dokonującego się dziś skoku w zakresie stosowania zaawansowanych technologii informacyjnych (*digital divide*). W przypadku omawianej grupy przejawia się to jako pełne, bezpośrednie uczestnictwo w cyfrowej rzeczywistości – nie tylko w charakterze użytkowników końcowych (*end users*), ale także jej współtwórców (*creators*) (Drozdowicz 2022, s. 98).

Według Dona Tapscotta Pokolenie Z jest zorientowane na: hiperkomunikację, innowacyjność, współpracę, szybkość i dostęp do Internetu, aktywne uczestnictwo, jak również wolność i zabawę (Tapscott 2010 za: Drozdowicz 2022). W raporcie Strategy Consultants z 2019 roku podkreślono, że „w porównaniu z poprzednimi generacjami przedstawiciele tego pokolenia są bardziej podatni na wpływy wywierane zarówno przez celebrytów, jak i przez znajomych, a przy tym usilnie dążą do tego, by się wyróżniać na tle innych. Nie da się zaprzeczyć, że te pozornie przeciwstawne postawy wynikają ze specyfiki mediów społecznościowych” (Raport Strategy Consultants 2019, za: Dąbrowska-Prokopowska, Nowacki 2020). Pokolenie Z narodziło się i funkcjonuje w świecie nowych technologii, używa slangu niezrozumiałego dla rodziców. Tworzy nowe, zupełnie niezrozumiałe dla starszego pokolenia słowa, zapożycza wiele słów z innych języków. Nowe pokolenie tworzy nową kulturę, która jest wpleciona w postęp technologiczny i pojawiające się nowe trendy społeczne. Nowe technologie są ich światem, którym się otaczają. Świat wirtualny jest przestrzenią, w której spędzają czas, dlatego tak ważne jest, aby przebywać w tym środowisku. Są zawsze dostępni online, zawsze (por. Bencsik, Horváth-Csikós, Juhász 2016; Dąbrowska-Prokopowska, Nowacki 2020). Zmienił się również wymiar komunikacji tego pokolenia. Ważne jest, żeby komunikować się szybko. Wykorzystują do tego różne aplikacje (Messenger, WhatsApp, Skype, Discord, Instagram). Szybka komunikacja, dostęp do różnych aplikacji, szybki rozwój ICT, nieograniczony dostęp do Internetu – oto świat, w którym wzrastało i funkcjonuje Pokolenie Z (por. Dąbrowska-Prokopowska, Nowacki 2020). Opisywane pokolenie to osoby, które doświadczyły edukacji w dobie pandemii lub wchodziły w tym czasie na rynek pracy. Wydarzenia te na pewno pośrednio wpłynęły na ich funkcjonowanie. Na pewno umiejętność wykorzystania nowoczesnych technologii pomogła im odnaleźć się w tej trudnej rzeczywistości. Pozwoliła podtrzymać relacje społeczne i kontynuować edukację. Przyczyniła się zapewne również do tego, żeby w świecie wirtualnym stworzyć środowisko, które będzie sprzyjało ich funkcjonowaniu. Był to czas, w którym życie w wirtualnym świecie było właściwie jedynym miejscem spotkań.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie jednego ze sposobów wykorzystywania czasu wolnego, jakim jest tworzenie i przeglądanie memów w Internecie przez młodych przedstawicieli Pokolenia Z.

Mem internetowy

Analiza literatury przedmiotu wskazuje na to, że termin „mem” po raz pierwszy został użyty przez Richarda Dawkinsa w książce *The Selfish Gene* („Samolubny gen”) (Borkiewicz 2018; Burkacka 2016, 2020; Cekiera 2017). W przedstawionej tu koncepcji autor zwrócił uwagę na podobieństwa między ewolucją genetyczną i kulturową (Cekiera 2017). Dawkins postrzega mem jako nośnik informacji kulturowej (analogicznie do genu, który jest nośnikiem informacji biologicznej). Twierdzi, że

przykładami memów są melodie, idee, obiegowe zwroty, fasony ubrań, sposoby lepienia garnków lub budowania łuków. Tak jak geny rozprzestrzeniają się w puli genowej, przeskakując z ciała do ciała za pośrednictwem plemników lub jaj, tak memy propagują się w puli memów, przeskakując z jednego mózgu do drugiego w procesie szeroko rozumianego naśladownictwa. Jeśli naukowiec przeczyta lub usłyszy jakiś dobry pomysł, przekazuje go kolegom i studentom. Wspomina o nim w artykułach i na wykładach. O propagowaniu się nośnej idei można powiedzieć wtedy, gdy przenosi się ona z mózgu do mózgu (Dawkins 1996, s. 146, za: Borkiewicz 2018).

Zatem samo pojęcie „mem” odnosi się do jednostek kulturowego przekazu (Burkacka 2016). Teorie Dawkinsa rozwijali kolejno Richard Brodie w książce *Wirus umysłu* oraz Susan Blackmore w książce *Maszyna memowa*. Rozważania te stworzyły podwaliny pod tzw. memetykę (Borkiewicz 2018).

Słowo „mem” w swojej koncepcji nawiązuje do trzech słów: greckiego *mimesis* oznaczającego „naśladownictwo”, angielskiego *memory* oznaczającego „pamięć” i francuskiego *même* oznaczającego „taki sam”. Wskazują one na istotne cechy nowego gatunku internetowego, nazywanego również memem. Początkowo używano stwierdzenia „mem internetowy”, obecnie tylko „mem” (Burkacka 2020). W literaturze przedmiotu autorzy artykułów wskazują na fakt, że nowe znaczenie słowa „mem” zostało zaakceptowane przez Dawkinsa „jako wpisujące się w sposób rozumienia jednostek kulturowego przekazu, co nie dziwi, ponieważ istotą memów internetowych jest wykorzystanie zastanych tekstów i wzorów kultury, funkcjonujących w pamięci ludzi i budujących ich świadomość, będących częścią ich przekonań i stereotypowego postrzegania świata” (Burkacka 2016). Urszula Pawlicka (2014, za: Cekiera 2017) definiuje mem internetowy przez cztery ujęcia:

- formalne, w którym mem definiowany jest jako powtarzalny element pojawiający się w znakach graficznych,

- estetyczne, w którym mem jest definiowany jako sposób konstruowania treści przez kolaż czy remiks,
- społeczne – przedstawiające mem jako jednostkę tradycji,
- komunikacyjne, w którym główny nacisk kładzie się na przepływ informacji w Internecie drogą wirusowego linkowania treści oraz komunikację pomiędzy uczestnikami kultury, porozumiewającymi się za pośrednictwem popularnych fraz czy znaków.

Według Jakuba Sroki

mem internetowy to, przybierająca formę począwszy od obrazka, skończywszy na wiadomości e-mail lub pliku wideo, reprezentacja pojęcia lub idei, która w sposób wirusowy rozprzestrzenia się pomiędzy osobami za pośrednictwem Internetu. Najpopularniejszą formą memu jest obraz osoby lub zwierzęcia opatrzony zabawnym lub uszczypliwym podpisem. Większość posługuje się humorem i apeluje głównie do nastolatków oraz młodych dorosłych, którzy wykazują największe prawdopodobieństwo ich odkrycia, zrozumienia humoru, a także przekazania dalej swoim znajomym (2014, s. 35, za: Cekiera 2017).

Memy internetowe według Iwony Burkackiej „są przykładem gatunku, którego związki z innymi tekstami kultury są widoczne już na pierwszy rzut oka” (2016, s. 76). Ich cechą charakterystyczną jest połączenie elementów graficznych (rysunku, reprodukcji, zdjęcia) oraz tekstowych (komentarza, cytatu, parafrazy lub modyfikacji utartego wypowiedzenia), a także tymczasowość, krótkotrwałość, viralowość rozprzestrzeniania. Memy internetowe równie szybko pojawiają się i znikają, mają krótki czas życia. Rozprzestrzeniają się w Internecie bez udziału wyspecjalizowanych instytucji. Są udostępniane przez użytkowników Internetu. Ich popularność można obserwować na podstawie lajków czy częstotliwości udostępniania przez użytkowników. Są nośnikiem treści, niekiedy trudnych do zweryfikowania. Najczęściej mają podtekst humorystyczny i żartobliwy (Cekiera 2017; Pawlicka 2014).

Według Rafała Cekiery „tworzenie internetowych memów jest niezwykle proste i łatwe nawet dla osób posiadających ograniczone kompetencje cyfrowe. Powstają one zwykle za pomocą specjalnych stron – generatorów” (2017, s. 72). Treści memów są zróżnicowane. Bardzo często mają charakter humorystyczny, rozrywkowy, pełnią również funkcję ironicznego lub żartobliwego komentarza do różnych wydarzeń. Według Cekiery „można postawić tezę, że współcześnie memy stają się środkiem wyrazu w komunikacji o całokształcie życia społecz-

nego i stanowią nowe internetowe medium, wizualny lub audiowizualny nośnik informacji, komentarzy i opinii” (2017, s. 73). Pawlicka podkreśla, że memy stanowią „specyficzne zjawisko ujawniające przemiany we współczesnej kulturze, odzwierciedlające wizję nowego systemu społecznego. Dowodzą tego, jak mocno kultura w Sieci wpływa na zmiany zachodzące w «realnej» rzeczywistości” (2014, s. 312). Memy są wytworem kultury wizualnej. Odbiorcę przyciąga obraz. Ich tworzenie nie jest trudne ani nie wymaga poczucia estetyki czy umiejętności plastycznych. Do ich tworzenia wykorzystuje się generatory memów, które są łatwe w obsłudze. Każdy internauta może być twórcą memów. Tekst, którym opatrzony jest mem, powinien być powiązany z obrazem. W literaturze przedmiotu można znaleźć stwierdzenie, że to właśnie przekaz tekstów stanowi główną oś komunikatu tekstowego (Jeziarska 2020).

Metodologia badań własnych

Badania zostały przeprowadzone w paradygmacie jakościowym. Jako metodę wybrano studium indywidualnego przypadku. Zgodnie z definicją „studium przypadku jest pogłębionym, mniej lub bardziej rozległym w czasie badaniem przypadku (bądź kilku przypadków), w którym przypadek jest systemem ograniczonym (*bounded system*), a proces badawczy obejmuje pozyskiwanie obszernych danych z wielu źródeł” (Miller, Salkind 2002, s. 162, za: Ciechowska, Szymańska 2017, s. 170–171). Wybraną techniką był wywiad jakościowy, „nazywany również wywiadem swobodnym czy otwartym wywiadem pogłębionym, zakłada rozmowę opartą na relacji badacz – badany. Taki wywiad, będący przeciwstawnym do wywiadu kwestionariuszowego, jest przeprowadzany w ramach wzajemnego zaufania (sytuacja najbardziej pożądana)” (Ciechowska, Szymańska 2017, s. 189). Na potrzeby badań przeprowadzono trzy wywiady jakościowe. Wypowiedziom badanych przyporządkowano kody, z uwzględnieniem płci i kolejności wywiadu (np. K1, K2). Drugą techniką była analiza danych zastanych (grupy twórców memów w mediach społecznościowych). Przedmiotem badań uczyniono czas wolny w przestrzeni wirtualnej przedstawicieli Pokolenia Z. Celem badań było poszerzenie wiedzy na temat zjawiska przeglądania i tworzenia memów jako aktywności wolnoczasowej tego pokolenia. Badania miały na celu dostarczenie odpowiedzi na pytanie badawcze: Jaka jest aktywność wolnoczasowa z wykorzystaniem memów w przypadku osób młodych z Pokolenia Z? Dobór przypadku był celowy. Badanie zostało przeprowadzone w lipcu 2023 roku.

Wyniki i dyskusja

Badanie rozpoczęto od przejrzania zawartości mediów społecznościowych, w szczególności grup, które zrzeszają twórców memów. Na podstawie analizy pojawiających się memów stwierdzono, że najczęściej wykorzystuje się w nich obrazki z filmów (np. *Asteriks i Obeliks*, *Władca pierścieni*, *Hobbit* itp.), kreskówki, zdjęcia znanych polityków, dzieła sztuki, zwierzęta, komiksy, przedmioty, zdjęcia itp. Opatrzono są one śmiesznymi hasłami, które wykorzystują slang młodzieżowy, zawierają naruszenia norm ortograficznych i interpunkcyjnych. Badacze memów twierdzą, że

na polszczyznę występującą w memach można spojrzeć z dwóch perspektyw: normatywnej i opisowej. W pierwszym ujęciu będzie mowa o odstępach od normy ortograficznej, interpunkcyjnej, fleksyjnej, składniowej, leksykalnej (na przykład o różnego typu modyfikacjach frazeologicznych, neosemantyzmach) i stylistycznej. (...) W drugim zwraca się raczej uwagę na nowe elementy językowe i ich funkcje, gry językowe i formy komunikacji (Burkacka 2020, s. 204).

Analiza forów internetowych potwierdza tę tendencję. Warto też zwrócić uwagę na wtrącanie wyrazów zapożyczonych z innych języków. Język memów stanowi bardzo barwny mikś językowy.

Analiza forów zrzeszających twórców memów wskazuje na to, że osoby dzielą się na nich swoimi dziełami, komentują je, wymieniają się informacjami dotyczącymi memów i ich tworzenia. Najczęściej tworzone są memy, które przedstawiają rzeczywistość w sposób humorystyczny, żartobliwy i ironiczny. Odnoszą się do wydarzeń kulturalnych, politycznych, sportu (np. piłka nożna, sportowcy celebryci), edukacji (szkoła, studia, sesja, pisanie prac dyplomowych), aktualnych – niejednokrotnie kontrowersyjnych wydarzeń, relacji międzypokoleniowych, ludzkich niedoskonałości, konsumpcjonizmu. Niejednokrotnie są one odpowiedzią na bieżące wydarzenia, które wywołują rozczarowanie (np. przegrana polskich piłkarzy) czy też złość (np. sytuacja polityczna w kraju), wpadki słowne polityków, stylu życia celebrytów i innych wydarzeń, które są przedmiotem dyskusji w mediach, a które można obrócić w żart i pokazać je w sposób ironiczny. Często dotyczą codzienności, funkcjonowania w czasach ciągłej zmiany, pojawiających się nagle przypadkowych zdarzeń, funkcjonowania służb zdrowia, wydarzeń ze świata. Można wyróżnić bardzo dużo kategorii. Wyniki przeprowadzonych analiz są zbieżne z przeprowadzonymi m.in. przez Iwonę Burkacką (2016, 2020), Juliusza Iwanickiego (2018) i Zuzannę Jezierską (2020).

Wywiad pogłębiony pozwolił na wysnucie następujących wniosków. Pokolenie Z spędza w mediach średnio 3 godziny dziennie. W mediach społecznościowych lubią przeglądać memy, ponieważ one poprawiają im humor, są formą rozrywki, dostarczają informacji o produktach (marki przyciągają do zakupu ich produktów lub usług np. InPost). W wypowiedziach pojawiają się stwierdzenia: „Ta forma spędzania czasu jest zabawna. Memy są po prostu śmieszne, a przeglądanie ich poprawia mi humor” (K2), „Przeglądanie memów poprawia humor, mogę się nimi dzielić z przyjaciółmi” (K3). Memy są dla Pokolenia Z również źródłem informacji, w tym geopolitycznych (np. niektórzy z memów dowiedzieli się o pandemii COVID-19 i wojnie na Ukrainie). Są też dla nich źródłem wiedzy – wykorzystują je w edukacji do szybszego zapamiętywania materiału: „W trakcie zajęć zdalnych tworzenie memów edukacyjnych pomogło mi się skupić, a wysyłając je znajomym, mogłam się poczuć, jakbyśmy siedzieli obok siebie. Dzięki memom łatwiej jest zapamiętać szczegóły i pozornie nieistotne wątki z wielu przedmiotów. Łatwiej jest zapamiętać żart, niż poważną informację” (K3). Memy są odpowiedzią na współczesną rzeczywistość i sposobem na radzenie sobie z trudnymi sytuacjami. Wyśmiewają naiwność społeczeństwa, konsumpcyjnego życia, edukacji niedostosowanej do współczesnych realiów, dyskusji politycznych, które nią mają pokrycia w rzeczywistości społecznej. Jeden z badanych stwierdza: „Przeglądam memy, bo jest w nich w sposób humorystyczny przedstawiona rzeczywistość. Mają trafne spostrzeżenia. Takie w punkt” (K2).

Wyniki badań pokrywają się z analizami Juliusza Iwanickiego, który twierdzi, że „celem większości memów jest zastosowanie komizmu i potencjalne rozbawienie odbiorcy oraz ewentualne wzbudzenie refleksji nad danym problemem poruszonym w obrazku” (2018, s. 74). Memy są sposobem komunikowania się młodych ze światem, pokazaniem ich buntu, sprzeciwem wobec wrzucania ich w tryb stereotypów. Młodzi z Pokolenia Z łamią stereotypy, pokazują, że ich świat jest różny od świata innych pokoleń, ale nie jest gorszy. Jest wpisany w słowo i obraz. Warto zwrócić uwagę na słowa wykorzystywane w memach. Błędy pojawiają się w nich celowo – służą zebraniu większej ilości komentarzy, które pomagają się lepiej wypromować. Zatem tworzeniu memów towarzyszy również swego rodzaju rywalizacja i chęć zdobycia popularności. W tym miejscu warto zacytować fragment wypowiedzi jednej z badanych osób, która podczas wywiadu określiła motyw wyboru przez młodych tej formy rozrywki jako sposób spędzania czasu wolnego:

We współczesnym Internecie aż roi się od artykułów, których nagłówki/tytuły to zwykle clickbajty. Chcąc dowiedzieć się czegoś interesującego, często trzeba przekopywać się przez tony nic niewnoszących trzyzdaniowców. Memy całą tę wiedzę o bieżących wydarzeniach przekazują w formie humorystycznego hasła, które zwyczajnie jest przyjemniejsze do przyswojenia. W ciągu kilku sekund przekazują to, czego profesjonalne portale informacyjne – zarówno internetowe jak i telewizyjne – nie są w stanie przekazać w kilka minut, i dodatkowo owijają to w wątki polityczne. (...) społeczności tworzące memy w inteligentny i bardzo zręczny sposób wyśmiewają „inteligencję” współczesnego świata i społeczeństwa. Taka forma spędzania czasu w celu pozyskiwania informacji o *świecie pomaga rozwinąć swoją opinię o wydarzeniach dzięki różnorodnemu podejściu „zwykłych” ludzi, niekoniernie dziennikarzy* (K1).

Memy łączą w sobie obraz i treść. Tworzenie ich jest dla młodych ludzi sposobem na kreatywne spędzanie czasu wolnego. Zabawa obrazem i słowem pobudza wyobraźnię, pomaga rozwijać zainteresowania. Dopasowywanie treści do obrazu lub obrazu do treści jest dla młodych wyzwaniem. Przeprowadzony wywiad pokazuje na to, że tworzenie memu nie tylko rozwija kreatywność i wyobraźnię, ale też pomaga zdobywać wiedzę. Stworzenie inteligentnego memu to nie lada wyzwanie, podobnie jak memu do nauki trudnego materiału. Wymaga to wiedzy, wyobraźni, znajomości szczegółów i zabawy słowem. Może być też sposobem na zarabianie pieniędzy. Świadczyć o tym może kolejna wypowiedź badanego:

moim zdaniem w niedalekiej przyszłości wiele zawodów będzie powiązanych z tworzeniem memów. Już teraz widać sukcesy marek, które reklamują się poprzez memy (a które często dotyczą wydarzeń, które są wśród memów popularne). Memy posiadają niezwykłą moc przekazywania informacji, co dotyczy się również nauki. Uczenie się przez zabawę przynosi wiele korzyści, a popularyzowanie nauki w formie memów, oczywiście przez odpowiednich specjalistów, może przynieść wiele dobrego (bardzo popularne memy o płaskoziemcach czy masztach 5G), ponieważ ciężko poruszać się po Internecie i na żadnego mema nie trafić. Myślę, że niezależnie od tego, jakiego zawodu się podejmę, memy mogą być jego nieodzowną częścią (K3).

Analiza wyników badań wskazuje na to, że spędzanie czasu na przeglądaniu lub tworzeniu memów jest formą lekkiej rozrywki, która pozwala młodym z Pokolenia Z zrelaksować się i stanowi odskocznnię od trudnej rzeczywistości.

Podsumowanie

Przeprowadzone analizy prowadzą do wniosku, że młodzi ludzie spędzają dużo czasu w świecie wirtualnym, a jedną z ich aktywności jest przeglądanie, a także tworzenie memów. Aktywność ta pozwala im poprawić humor, stanowi źródło rozrywki, poznania opinii o produktach. Wykorzystują oni memy do nauki, kreowania opinii, wpływania na innych, buntowania się przeciw rzeczywistości. Są formą komunikowania się młodych. Pojawiają się nie tylko w mediach społecznościowych, ale przesyłane są również przez komunikatory. Dla młodych stanowią źródło kreatywnej rozrywki. Warto zastanowić się nad tym, jak wykorzystać to zjawisko w praktyce edukacyjnej. Skoro wiemy, że młodzi ludzie spędzają dużo czasu w przestrzeni wirtualnej i lubią przeglądać memy, a część z nich lubi je tworzyć, to może warto tę formę przekazu wykorzystać na zajęciach. Kreatywne łączenie obrazów i treści odnoszących się do dzieł literatury i sztuki może pobudzać kreatywność młodych ludzi. Warto zastanowić się, jak wykorzystać dostępne zasoby wirtualnego świata w edukacji.

Bibliografia

- Banach M., 2016, *Wybrane aspekty czasu wolnego uczniów klas I–III szkoły podstawowej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, Vol. 10, nr 1(35), s. 193–208; https://doi.org/10.14632/eetp_35.10.
- Bencsik A., Horvath-Csikos G., Juhasz T., 2016, *Y and Z Generations at Workplaces*, „Journal of Competitiveness”, nr 8, s. 90–106; <https://doi.org/10.7441/>.
- Bochenek M., Lange R., 2019, *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, NASK, Warszawa, [on-line:] https://cyberprofilaktyka.pl/badania/RAPORT_NASTOLATKI_3_ONLINE_.pdf – 10.12.2023.
- Borkiewicz A., 2018, *Kody dominujące w memach internetowych dotyczących historii Polski*, „Studia Historica Gedanensia”, R. 9, s. 237–247.
- Burkacka I., 2016, *Intertekstualność współczesnej komunikacji. Memy a teksty kultury*, „Poznańskie Spotkania Językowe”, nr 32, s. 75–91; <https://doi.org/10.14746/psj.2016.32.6>.

- Burkacka I., 2020, *Język memów internetowych*, [w:] *Polszczyzna w dobie cyfryzacji*, red. A. Hącia, K. Kłosińska, P. Zbróg, Polska Akademia Nauk, Warszawa.
- Cekiera R., 2017, *Terrorysty, tchórze i lenie – konstruowanie wizerunków uchodźców za pomocą memów internetowych*, „Kultura – Media – Teologia”, nr 29, s. 69–85.
- Ciechowska M., Szymańska M., 2017, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, cz. 1, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków.
- Czerepaniak-Walczak M., 2007, *Wychowanie do czasu wolnego. Poszukiwanie miejsca dla Homo Ludens w świecie Homo Faber*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 303–323.
- Dawkins R., 1996, *Samolubny gen*, tłum. M. Skoneczny, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Dąbrowska-Prokopowska E., Nowacki G., 2020, *Młodzi, gniewni i zagubieni, czyli o aktywności politycznej Pokolenia Z we współczesnej Polsce*, „Trzeci Sektor”, nr 51–52 (3–4), s. 65–79; <https://doi.org/10.26368/17332265-51/52-3/4-2020-4>.
- Drozdowicz J., 2022, *W co wierzy Pokolenie Z? Transformacja religijności cyfrowej młodzieży*, „Przegląd Religioznawczy”, nr 1 (283), s. 91–109; <https://doi.org/10.34813/ptr1.2022.7>.
- Iwanicki J., 2018, *Memy internetowe w kulturze popularnej. Charakterystyka zjawiska*, „Humaniora. Czasopismo Internetowe”, Vol. 21, nr 1, s. 61–80.
- Jezierska Z., 2020, *Poznawcze i emocjonalne charakterystyki memów tworzonych w początkowym etapie pandemii koronawirusa w roku 2020*, „Fabrica Societatis”, nr 3, s. 190–201; <https://doi.org/10.34616/129172>.
- Klimek B., 2016, *Dyskusyjne Kluby Książki jako jedna z form spędzania czasu wolnego dorosłych*, [w:] *Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*, red. V. Tanaś, W. Welskop, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź, s. 297–304.
- Lange R., 2021, *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, NASK Warszawa, [on-line:] <https://www.nask.pl/pl/raporty/raporty/4295,REPORT-Z-BADAN-NASTOLATKI-30-2021.html> – 10.12.2023.
- Miller D.C., Salkind N.J., 2002, *Handbook of Research Design and Social Measurement*, Sage Publications, London.

- Pawlicka U., 2014, *Memy jako forma narracji kulturowej*, [w:] *Tropy literatury i kultury popularnej*, red. S. Buryła, L. Gąsowska, D. Ossowska, Instytut Badań Literackich, Warszawa, s. 303–304.
- PAYBACK Opinion Poll, 2022, [on-line:] <https://www.horecabc.pl/jak-polacy-spedzaja-czas-wolny/> – 10.12.2023.
- Pyżalski J. i in., 2019, *Polskie badanie EU Kids On Line 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, Poznań, [on-line:] https://fundacja.orange.pl/files/user_files/EU_Kids_Online_2019_v2.pdf – 10.12.2023.
- Raport Strategy Consultants, 2019, *Pokolenie bez granic. Zrozumieć Pokolenie Z*, [on-line:] <https://www.ocstrategy.com/media/1947/pokolenie-bez-granic.pdf> – 10.12.2023.
- Sroka J., 2014, #obrazkowe #memy #internetowe, CeDeWu, Warszawa.
- Techmańska B., 2019, *Czy młodzi ludzie potrafią korzystać z Internetu? Uwagi i spostrzeżenia*, „Edukacja. Technika. Informatyka”, Vol. 28, nr 2, s. 245–251; <https://doi.org/10.15584/eti.2019.2.36>.
- Waśko R., 2016, *Wybrane aspekty różnicujące Pokolenie X, Y i Z w kontekście użytkowania nowych technik i internetu*, [w:] *Socjologia codzienności jako niebanalności*, red. Z. Rykiel, J. Kinal, Stowarzyszenie Naukowe Przestrzeń Społeczna i Środowisko, Rzeszów, s. 136–154.
- Winiarski R. (red.), 2011, *Rekreacja i czas wolny*, Oficyna Wydawnicza „Łośgraf”, Warszawa.
- Żarczyńska-Dobiesz A., Chomątowska B., 2014, *Pokolenie Z na rynku pracy – wyzwania dla zarządzania zasobami ludzkimi*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 350, s. 405–415; <https://doi.org/10.15611/pn.2014.350.36>.

Viewing and Creating Memes As a Free-Time Activity of Generation Z

Abstract: Generation Z, or those born between 1995 and 2009, is the generation of digital natives, dubbed Generation C by some from the words connected, change communicating, content-centric, computerised, community-oriented, always clicking (Waśko 2016; Żarczyńska-Dobiesz, Chomątowska 2014). This is a generation that lives in a fully digitised world. It is a generation that strongly emphasises its free-time activity by staying and creating in digital spaces. The aim of this article is to present meme creation as a slow-time activity. The research conducted is qualitative in nature. A case study method was used in the research. The research was conducted in July 2023. The results of the research lead to the conclusion that the representatives of generation Z like to browse social media in their free time, especially the memes that appear in them. Some of them also spend their free time creating memes. They browse memes because they make them feel better, are a source of entertainment, learn about product opinions, use them to learn, create opinions, influence others, rebel against reality.

Keywords: Generation Z, leisure, free time activity, memes

Paulina Koperna

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ORCID: 0000-0002-9565-6082

Jakub Pieprzyk

Szkoła Podstawowa nr 68 w Krakowie
<https://doi.org/10.15633/8788363241940.07>

Świat wirtualny jako przestrzeń aktywności młodych ludzi w perspektywie uczniów oraz w opiniach ich rodziców i nauczycieli

Streszczenie: Jednym ze zjawisk charakteryzujących współczesny świat jest wszechobecna cyfryzacja. Dostęp do Internetu staje się coraz łatwiejszy i powszechny, a dzięki różnym urządzeniom mobilnym możemy z niego korzystać w dowolnym miejscu i czasie, wykonując coraz więcej aktywności w świecie wirtualnym. Obecnie korzystanie z Internetu i nowoczesnych technologii jest także elementem codziennego funkcjonowania w szkole. Komputery, laptopy czy smartfony wykorzystywane są nie tylko do realizacji obowiązków zawodowych (w przypadku nauczycieli) czy szkolnych (w przypadku uczniów), ale również do aktywności o charakterze rozrywkowym czy rozwijającym pasję i zainteresowania. Korzystanie z Internetu i nowoczesnych technologii wzmocniła jeszcze pandemia COVID, kiedy nauczanie zdalne stało się koniecznością. Zagadnienia dotyczące świadomości młodzieży na temat nie tylko korzyści, jakie daje cyfryzacja, ale także zagrożeń związanych z byciem potencjalną ofiarą przestępstwa w Sieci wpisują się zatem w problematykę funkcjonowania młodzieży we współczesnym świecie.

W artykule zaprezentowano wyniki badań sondażowych dotyczących form aktywności uczniów ze starszych klas szkoły podstawowej w przestrzeni

wirtualnej oraz ich wiedzy na temat możliwych zagrożeń związanych z cyberprzemocą. Rezultaty analiz odzwierciedlają perspektywę uczniów, ich rodziców oraz nauczycieli szkoły podstawowej. Wyniki badań ilościowych zostały wzbogacone kategoriami opisującymi aktywność młodzieży w przestrzeni cyfrowej, które uzyskano na podstawie analiz wywiadów jakościowych z uczniami.

Słowa kluczowe: internet, aktywność młodzieży w Internecie, cyberprzemoc, cyberprzestrzeń

Wstęp

Wszechobecna cyfryzacja i popularyzacja urządzeń mobilnych sprawiają, że dostęp do Internetu staje się łatwy i powszechny. Wiele aktywności, często bardzo prostych, codziennych, do niedawna wykonywanych w świecie realnym, coraz częściej przenoszonych jest do Sieci i wykonywanych zdalnie. Zmieniają się również postawy, poglądy i przyzwyczajenia ludzi związane z korzystaniem z Internetu (Tomczyk 2019). Coraz częściej, oprócz rozrywki, szukają oni w Sieci różnorodnych udogodnień, podejmując coraz to nowe działania, poznając wręcz nieograniczone możliwości tego medium. „Cyberświat był kiedyś nowością. Teraz jest częścią codzienności” (Rywczyńska, Wójcik 2018, s. 4). Cyberprzestrzeń jako „cyfrowa i wirtualna przestrzeń dostępna dzięki Internetowi, tworzona przez jego użytkowników na bazie systemów i sieci teleinformatycznych, umożliwiająca hipertekstowe tworzenie, przetwarzanie oraz wymianę polisensorycznych i multimedialnych informacji, danych i aplikacji (...), staje się zintegrowanym, wirtualnym środowiskiem aktywności człowieka” (Solecki 2017, s. 12). Jest to ważna i niejako naturalna przestrzeń również dla młodych ludzi, którzy określani są często mianem „cyfrowych tubylców” czy „cyfrowego pokolenia” (Solecki 2017). Internet jest dla nich istotnym elementem codziennego życia, w którym potrafią się płynnie poruszać, korzystając z wielu dostępnych technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Internet wykorzystywany obecnie do pracy, nauki, rozrywki, oprócz mnogich korzyści, niesie ze sobą również wiele zagrożeń, które mogą być określane jako cyberprzemoc (cyberagresja, cyberbullying). To rodzaj agresji występujący we współczesnych mediach elektronicznych, mogący przybierać różne formy. Jako zjawisko badane w sposób interdyscyplinarny, nie posiada ono swoich jed-

noznacznych ram pojęciowych ani jednej definicji. Różni autorzy, często z różnych dyscyplin naukowych, definiują je w swój unikalny sposób (Pyżalski 2012, s. 119–124). Problemem w uzyskaniu pełnej definicji jest też ciągła ewolucja tego pojęcia, w skład którego wchodzi coraz to nowe elementy. Jedną z ciekawszych definicji cyberbullyingu zaproponował R. Tokunaga, opisując je jako „każde zachowanie realizowane za pomocą elektronicznych lub cyfrowych mediów, przez jednostki lub grupy, które regularnie komunikują wrogie lub agresywne wiadomości mające na celu spowodowanie krzywdy lub dyskomfortu u innych” (2010, s. 278). Cyberagresja zawsze zawiera w sobie charakterystyczne elementy, takie jak: anonimowość i poczucie bezkarności sprawcy, natychmiastowe rozprzestrzenianie się udostępnionych treści oraz powszechna dostępność do nich (nieograniczony zasięg), duża trudność z usunięciem negatywnych treści, niski poziom kontroli społecznej czynów – trudność w identyfikacji patologicznych zachowań i osamotnienie ofiary cyberprzemocy (Wojtasik 2012; Kowalski, McCord 2021). Charakteryzując zjawisko agresji elektronicznej, nie sposób nie sklasyfikować jej rodzajów. Tu również podział jest umowny, a różne źródła inaczej określają formy tej przemocy. Wśród rodzajów cyberbullyingu można wyróżnić: trolling (trollowanie), hejting (hejt), flaming, seksting, grooming, phishing (spoofing), cyberstalking, flood, happy slapping, denigration (poniżanie), patostream, outing, digitalexclusion (wykluczenie) czy internetowe challenge (np. „Black out challenge”, „MOMO challenge”) oraz agresję techniczną (Kowalski, Limber, Agatston 2008). Warto nadmienić, że agresja w Sieci często łączy w sobie kilka rodzajów cyberprzemocy. Należy także pamiętać, że przy tak dynamicznym rozwoju cyberprzestrzeni pojawiają się i będą się pojawiać inne, coraz to nowe zagrożenia. Przedstawiona lista ma zatem charakter otwarty.

W akcie cyberagresji biorą udział jednostki, które odgrywają różne role. To agresor (agresorzy) oraz ofiara (ofiary), ale także świadkowie, reagujący w trojaki sposób na zaobserwowane wydarzenia. Część z nich dołącza do sprawców i na przykład udostępnia dalej prześmiewcze treści (Wojtasik 2012), część z nich staje po stronie pokrzywdzonego, próbując reagować, przyjmując rolę obrońcy (Czemierchowska-Koruba 2014, s. 12). Są także bierni świadkowie, którzy nie opowiadają się po żadnej ze stron, nie reagując na zaistniałą krzywdę, co może wynikać ze strachu lub braku edukacji w zakresie sposobów pomocy czy możliwości reakcji. Identyfikacja ofiary cyberprzemocy nie jest łatwa, gdyż zwykle nie niesie ze sobą żadnych fizycznych znamion przemocy. Poszkodowani często nie przyznają się do problemu, niechętnie o nim mówią, zamykając się w sobie.

Mogą również być szantażowani i, bojąc się o swoje bezpieczeństwo, wybierają milczenie. Są jednak pewne niepokojące sygnały, świadczące o tym, iż może dochodzić do tego rodzaju przemocy. Wśród nich wyróżnić można zmiany w korzystaniu z mediów elektronicznych (zwiększenie czasu przebywania w Sieci lub nagły brak zainteresowania korzystaniem z nich), nagle zmiany w zachowaniu, w tym również w relacjach z rodziną czy przyjaciółmi (np. unikanie rozmów, alienacja, przygnębienie, depresja lub przeciwnie: agresja, rozdrażnienie, problemy ze skupieniem uwagi, bezsensowność, wzrost napięcia emocjonalnego, zmienność nastrojów) czy alienacja w Sieci, próby blokowania własnych kont, ograniczanie dostępnych w nich informacji, usuwanie profili (www.erainformatyki.pl/cyberprzemoc.html). Doświadczenie cyberprzemocy powoduje głębokie konsekwencje psychiczne. Ofiary cyberprzemocy niejednokrotnie przeżywają bardzo silne, przykre emocje, z którymi nie mogą sobie poradzić (strach, lęk, frustracja). Doświadczenie długotrwałej agresji ze strony innych powoduje spadek pewności siebie, samooceny, poczucia własnej wartości, co niesie ze sobą odosobnienie, izolację społeczną. Osoby dotknięte agresją elektroniczną często mają problem ze snem, zaniedbują swoje obowiązki i z czasem popadają w depresję. Z kolei ta, jeśli nie zostanie udzielona pomoc, może prowadzić do myśli samobójczych, a w kolejnym etapie prób samobójczych.

Grupą szczególnie narażoną na niebezpieczeństwa związane z niewłaściwym korzystaniem z Internetu, w tym z cyberprzemocą, są uczniowie jako ci, którzy w Sieci przebywają niemal nieustannie. Młodzi ludzie mogą doświadczyć takich sytuacji, wobec których żaden rodzic ani pedagog nie może przejść obojętnie. Kluczem do radzenia sobie z problemem cyberprzemocy, wymierzonej w kierunku dzieci i młodzieży, jest szeroko pojęta prewencja, przekazywanie odpowiedniej wiedzy i umiejętności, które umożliwią radzenie sobie z agresją i nieodpowiednimi zachowaniami w Sieci. Z pomocą przychodzi tu edukacja medialna, której głównym celem jest propagowanie wiedzy w zakresie właściwego wykorzystywania urządzeń oraz uświadamianie młodzieży, jak radzić sobie z napotkanymi zachowaniami ryzykownymi. Prewencyjne działania, które mają wyprzedzić napotkane problemy w Sieci, winny być prowadzone w sposób kompleksowy i rozwijać wiedzę nie tylko u dzieci i młodzieży, ale także u pedagogów oraz rodziców (Waller 2017). Do prewencji zagrożeń można zaliczyć: uświadamianie zasad i etykiety korzystania z Internetu, interesowanie się tym, co dziecko robi w Sieci, uwrażliwianie najmłodszych na inne osoby i ich uczucia, przekazywanie informacji o przejawach cyberprzemocy do odpowiednich organów ścigania, przekazywanie wiedzy o cyberbullyingu i sposobów radze-

nia sobie z nim, dbanie o dobre relacje rówieśnicze w codziennych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych oraz informowanie o miejscach i osobach, u których można otrzymać pomoc w tym zakresie. Aktualnie coraz popularniejsze stają się działania organizacji mogących udzielić wsparcia zarówno w zakresie prewencji cyberprzemocy, jak i pomocy po doświadczeniu agresji w Sieci. Pomoc można uzyskać również drogą telefoniczną (telefon zaufania dla dzieci i młodzieży czy wsparcie fundacji „Dzieci Niczyje”). Pomocy można szukać także w szkole. Pedagog, nauczyciele i wychowawcy to osoby, które powinny znać potencjalne zagrożenia związane z cyberprzemocą grożące dzieciom i młodzieży oraz wiedzieć, w jaki sposób można udzielić wsparcia tym, którzy zetknęli się z niebezpiecznymi sytuacjami w Sieci.

Warto również poznać sposoby rozumienia funkcjonowania w Internecie przez młodzież. Ich punkt widzenia może pozwolić na zidentyfikowanie potencjalnych obszarów, w których wartościowe mogłoby okazać się wsparcie dorosłych w kontekście działań edukacyjnych, prewencyjnych oraz interwencyjnych.

Cel i problemy badawcze

Celem zaprezentowanych w niniejszym artykule badań uczyniono poznanie sposobów rozumienia Internetu jako przestrzeni aktywności przez młodych ludzi oraz znaczeń, jakie nadają oni różnym formom aktywności w Sieci, a także poznanie opinii rodziców i nauczycieli na temat aktywności młodzieży w Internecie. Wyróżniono następujące problemy badawcze: 1) Jaka jest wiedza rodziców i nauczycieli na temat aktywności młodzieży w Internecie oraz doświadczeń związanych z cyberprzemocą i w jaki sposób różni się ona od deklaracji młodzieży na ten temat? 2) W jaki sposób młodzież postrzega Internet będący przestrzenią ich własnej aktywności?

Metodologiczne podstawy badań

W badaniach sondażowych (ankieta) wzięło udział 149 uczniów starszych klas szkoły podstawowej (klasy 5–8), w tym 72 dziewcząt i 76 chłopców. Uczestnikami badań było również 72 rodziców uczniów oraz 22 nauczycieli szkoły podstawowej. W wywiadach jakościowych uczestniczyło 8 uczniów najstarszych klas szkoły podstawowej (klasy 7–8), w tym 7 dziewcząt i 3 chłopców.

Aby uzyskać pełną odpowiedź na przedstawione wyżej problemy badawcze, zdecydowano się na mieszaną orientację badawczą (ilościowo-jakościową),

z wykorzystaniem triangulacji metod i narzędzi badawczych. Zastosowano procedurę sekwencyjną badania mieszanego, składającego się z dwóch faz (Creswell 2013). W pierwszej fazie (podejście ilościowe) przeprowadzono sondaż diagnostyczny z zastosowaniem techniki ankiety z udziałem nauczycieli, rodziców oraz uczniów. Przygotowano trzy kwestionariusze ankiety: dla nauczycieli, rodziców oraz uczniów, które zawierały kompatybilne ze sobą zestawy pytań, dotyczących form aktywności młodzieży w Internecie, doświadczeń młodzieży związanej z cyberprzemocą oraz możliwości wsparcia młodzieży w zakresie korzystania z Internetu ze strony dorosłych. Kwestionariusz dla uczniów zawierał dodatkowo pytania dotyczące osób, do których młodzież może zwrócić się po pomoc w przypadku doświadczenia cyberprzemocy. Do wszystkich ankietowanych grup kwestionariusze rozesłano za pośrednictwem Internetu w pierwszym semestrze roku szkolnego 2022/2023. Zebrane dane zostały następnie przeanalizowane.

Po analizie wyników badań kwestionariuszowych zdecydowano się na przeprowadzenie wywiadów skoncentrowanych na problemie z uczniami, aby pogłębić wyniki otrzymane w tej grupie, a tym samym uzyskać bardziej szczegółowe dane na temat perspektywy młodzieży w zakresie funkcjonowania w Internecie. Na podstawie uzyskanych wyników ilościowych wyodrębniono wstępne obszary tematyczne, które posłużyły za orientacyjne dyspozycje do wywiadów z uczniami, przeprowadzenie których obejmowało fazę drugą (podejście jakościowe). Dane ilościowe stanowiły zatem podbudowę pod dane jakościowe. Wywiady przeprowadzono bezpośrednio w Krakowie w II semestrze roku szkolnego 2022/2023 w szkole, do której uczęszczali badani uczniowie. Wszystkie rozmowy były nagrywane za zgodą uczestników badania oraz na podstawie pisemnej zgody ich rodziców. Średnia długość jednego wywiadu wynosiła około 20 minut.

Po przeprowadzeniu wywiadów dokonano ich transkrypcji, a następnie poddano je analizie jakościowej. Najpierw każdą transkrypcję podzielono na sekwencje, którym przypisano kody, co pomogło powiązać fragmenty wypowiedzi z wyłonionymi konstruktami i tematami. Następnie skupiono się na identyfikacji powtarzających się i podobnych motywów lub tematów, które w konsekwencji utworzyły kategorie pojawiające się w narracjach. Kategorie mogły tworzyć też wypowiedzi rzadkie, unikalne i niepowtarzalne. Kategorie zostały uporządkowane i przeanalizowane w odniesieniu do częstotliwości i intensywności ich pojawiania się w wypowiedziach oraz z zastosowaniem podziału na płeć autorów wypowiedzi (dziewczęta, chłopcy).

Wyniki badań

Zgodnie z procedurą sekwencyjnych badań mieszanych najpierw dokonano analizy danych ilościowych, następnie zaś jakościowych, które w tej części również zostaną przedstawione w takiej kolejności. Zaprezentowane rezultaty stanowią tym samym odpowiedź na postawione wcześniej problemy badawcze.

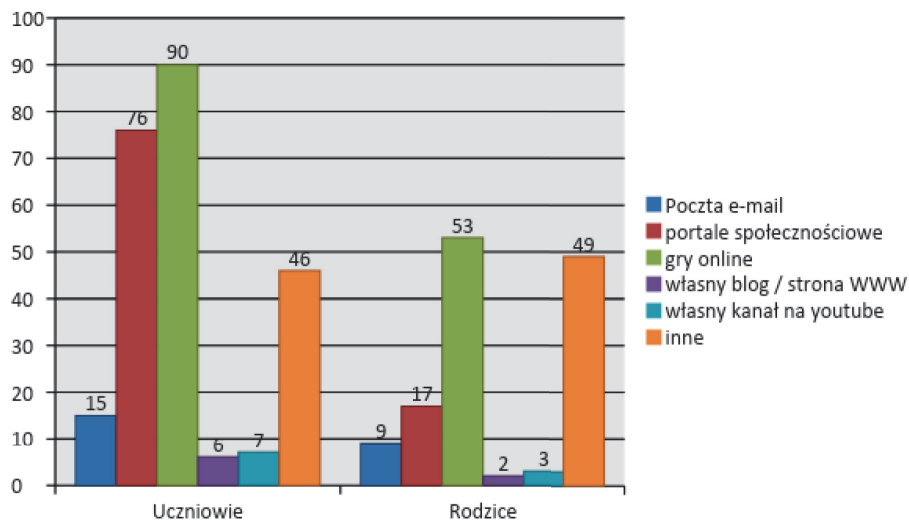
Wiedza rodziców, nauczycieli i uczniów na temat aktywności młodzieży w internecie oraz doświadczeń cyberprzemocy. Różnice między odpowiedziami dorosłych i młodych ludzi

Codzienne funkcjonowanie w rzeczywistości wirtualnej obejmuje korzystanie z różnych form aktywności. Z poniższego zestawienia wynika, iż uczniowie najczęściej szukają w Sieci szeroko pojętej rozrywki – przede wszystkim grają w gry online oraz korzystają z portali społecznościowych. Wśród innych odpowiedzi pojawiały się stwierdzenia dotyczące wykorzystywania Internetu w celach edukacyjnych bądź służących rozwijaniu zainteresowań. Takie wskazania uczniów są zbieżne z obserwacjami rodziców, którzy również najwięcej razy wskazali granie w gry online oraz (choć rzadziej) – korzystanie z portali społecznościowych. Podejmowane przez młodych ludzi formy aktywności w Internecie w perspektywie uczniów oraz ich rodziców ilustruje rycina 1.

Ważnym zagadnieniem poruszonym w kwestionariuszach ankiety była kontrola rodzicielska. Analizując dane, można dostrzec dużą różnicę w odpowiedziach udzielanych przez uczniów i rodziców. Uczniowie twierdzili, iż rodzice posiadają dostęp do kont i haseł tylko w 27% udzielanych odpowiedzi. Częściową prywatność, gdzie zachodzi sytuacja dostępu do części kont i haseł, zadeklarowała największa liczba uczniów (39%), zaś pełną niezależność wskazało 34% ankietowanych. Wśród rodziców uczniów różnice w udzielanych odpowiedziach były dużo większe, gdyż aż 86% odpowiedzi wskazywało na pełną kontrolę kont i haseł wśród swoich dzieci, a jedynie 14% przyznało, że nie posiada do nich dostępu. Zdecydowana większość rodziców zatem ma poczucie obowiązku związanego ze sprawdzaniem i weryfikowaniem aktywności dzieci w rzeczywistości wirtualnej. Być może uczniowie i uczennice nie są tej kontroli świadomi.

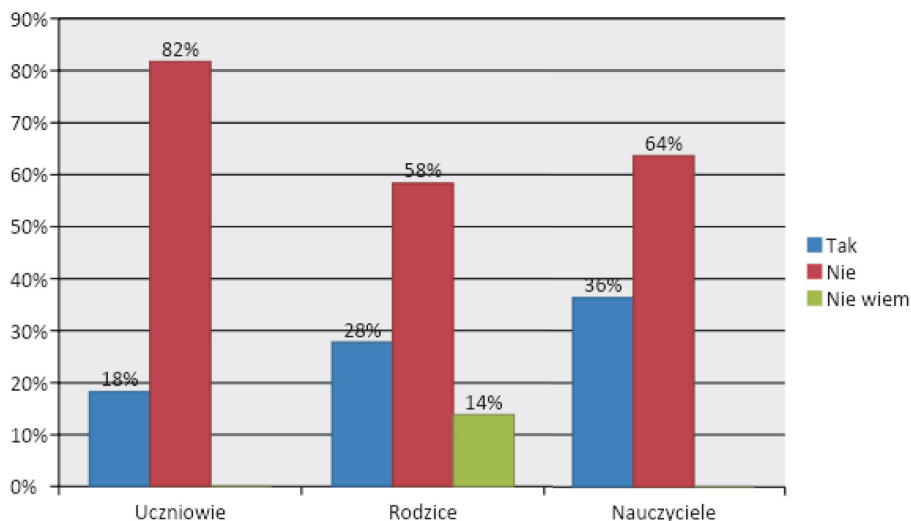
W kontekście charakterystyki przestrzeni wirtualnej jako ważnego elementu codzienności młodzieży niezwykle istotne było zidentyfikowanie doświad-

Ryc. 1. Formy aktywności uczniów w Internecie – perspektywa uczniów oraz rodziców



Źródło: Opracowanie własne.

Ryc. 2. Doświadczenie cyberprzemocy przez uczniów – perspektywa uczniów, rodziców i nauczycieli



Źródło: Opracowanie własne.

czeń młodych ludzi związanych z cyberprzemocą. Na rycinie 2. zaprezentowane są dane, na podstawie których można stwierdzić, że na szczęście doświadczenia cyberagresji nie stają się powszechnie udziałem młodzieży z ostatnich klas szkół podstawowych.

Wśród uczniów dominowało przekonanie, że nigdy nie doświadczyli cyberagresji (82%). U rodziców również ponad połowa ankietowanych wskazała, że ich dzieci nie miały styczności z tym zjawiskiem (56%), odpowiedzi twierdzących było 28%, a 14% rodziców przyznało, że nie ma wiedzy na ten temat. Wśród nauczycieli jedynie 36% spotkało się z tym problemem w klasie, przy 64% odpowiedzi negatywnych.

Niestety, zastanawiające, a nawet niepokojące wydają się odpowiedzi rodziców dotyczące braku wiedzy na temat tego, czy ich dziecko doświadczyło cyberprzemocy. Mogą one świadczyć zarówno o tym, że rodzice mają niską świadomość zjawisk związanych z cyberprzemocą, a co się z tym wiąże – również z zachowaniami prewencyjnymi, jak i o tym, że być może istnieją inne czynniki powodujące brak tej wiedzy, na przykład trudności w komunikacji z dzieckiem. Być może zatem istnieje pilna potrzeba pedagogizacji rodziców, obejmująca kształtowanie wiedzy i kompetencji nie tylko związanych z profilaktyką zagrożeń w Internecie, ale także z umiejętnościami komunikacyjnymi.

Pomimo deklaracji, iż uczniowie nie doświadczyli cyberprzemocy, niektórzy wskazali wiele negatywnych zachowań, z którymi spotkali się w Internecie: 15 odpowiedzi dotyczyło obraźliwych określeń, 12 – obraźliwych komentarzy pod zdjęciem, 8 ankietowanych wskazało, że spotkało się z umieszczeniem czyjegoś zdjęcia w Sieci bez jego zgody, po 7 miało do czynienia z sytuacją dodania do jakiejś grupy bez zgody oraz ze stosowaniem gróźb. Pojawiły się również odpowiedzi dotyczące kontaktu z wulgarnymi treściami i umieszczeniem w Sieci kompromitującego kogoś filmu. Również rodzice najczęściej wskazywali, iż ich dzieci nie spotkały się z żadnymi przejawami cyberprzemocy. Wśród tych, których dzieci napotkały w Internecie treści agresywne, najczęściej wskazywane były wulgaryzmy (24 odpowiedzi), wyzwiska i ośmieszanie (14 odpowiedzi) i plotki (również 14 odpowiedzi). Mniej często według rodziców dzieci napotykały kompromitujące komentarze (9 odpowiedzi) oraz kompromitujące filmy i groźby/prześladowania/zastraszanie (po 6 odpowiedzi).

W grupie nauczycieli odpowiedzi były bardziej zróżnicowane. Najczęściej nauczyciele zaznaczali, że ich uczniowie spotykają się w Sieci z wyzwiskami i ośmieszaniem oraz wulgaryzmami – po 6 wskazań. Następnie kolejno wskazy-

wali na kompromitujące filmy oraz kompromitujące komentarze – po 5, a także groźby/prześladowanie/zastraszenie oraz plotki – po 3 zaznaczenia.

Analizując powyższe odpowiedzi, można stwierdzić, że wszystkie ankietowane grupy były zgodne co do najczęściej doświadczanej formy przemocy w Internecie. Różne rodzaje agresji słownej (wyzwiska, ośmieszanie, plotki, wulgaryzmy) wskazują na duży problem związany z umiejętnością kulturalnego wyrażania się i komunikowania w Sieci.

W przypadku doświadczenia cyberprzemocy ważna staje się pomoc, której należy udzielić ofierze. Ankietowani zostali zatem zapytani o to, do kogo zwróciliby się z prośbą o wsparcie w przypadku skierowanej wobec nich cyberagresji. Przeważająca większość odpowiedzi, zarówno uczniów jak i rodziców uczniów, wskazywała na to, iż w przypadku zaistnienia cyberagresji w Internecie młodzi ludzie o pomoc zwróciliby się do rodziców: 73% odpowiedzi uczniów oraz aż 96% odpowiedzi rodziców. Uczniowie ponadto relatywnie często (22% odpowiedzi) wskazywali na inne osoby: rówieśników i przyjaciół, co może sugerować silne więzi z grupą rówieśniczą. Niektórzy, co alarmujące, wpisywali, że nie zwróciliby się o pomoc do nikogo. Pojedynczy uczniowie zwróciliby się po pomoc do nauczycieli lub wychowawcy (3%) czy pedagoga szkolnego (2%). Niewielu rodziców (4%) również zdecydowało, że ich dzieci mogłyby zwrócić się po pomoc do grupy rówieśniczej. Niestety, pracownicy szkoły nie zostali wskazani przez żadnego rodzica.

Powyższe odpowiedzi wyraźnie wskazują, iż znaczącymi dorosłymi w przypadku sytuacji kryzysowej są rodzice. Rola szkoły wydaje się marginalizowana, choć zaznaczyć należy, że niektórzy uczniowie dostrzegają możliwości wsparcia ze strony nauczycieli czy pedagoga szkolnego.

Internet jako przestrzeń własnej aktywności w perspektywie młodzieży

Młodzi ludzie wiele czasu spędzają w Internecie, często określanym jako *rzeczywistość wirtualna*, w której wykonują wiele czynności czy zadań. Korzystanie z urządzeń mobilnych, nowoczesnych technologii stanowi istotny element ich codziennego życia. Poniżej przedstawione zostały kategorie przybliżające znaczenia, jakie nadaje młodzież Internetowi, oraz sposoby jego rozumienia przez młodych ludzi. Na podstawie analizy narracji wyróżniono kategorie związane z definiowaniem Internetu: *przestrzeń* oraz *pryzmat aktywności*. Ważny

element narracji stanowiły opisy aktywności podejmowanych przez młodzież w Internecie, stąd postanowiono wskazać *rodzaje aktywności* jako osobną kategorię. Ponadto wśród kategorii opisujących Internet jako przestrzeń znalazły się *korzyści z korzystania z Internetu, emocje oraz cechy i umiejętności potrzebne do korzystania z Internetu*. Istotne miejsce w narracjach znalazła także kategoria *cyberprzemocy*, w obrębie której wyróżniono również subkategorie, scharakteryzowane w toku tekstu. Wskazane kategorie opisu pozwoliły nakreślić obraz Internetu jako ważnej przestrzeni aktywności młodzieży.

We wszystkich wypowiedziach, zarówno dziewcząt jak i chłopców, pojawiły się odniesienia do *przestrzeni* w momencie próby zdefiniowania tego, czym jest Internet. Większość uczestników badania wskazywała, iż jest to *miejsce, przestrzeń, świat*, w którym można „znaleźć wszystko”, w którym można „robić wszystko”. Niektórzy zaznaczali, iż jest to *rzeczywistość wirtualna* oddzielona od świata realnego. Wydaje się, że w takim rozumieniu postrzegana bywa jako lepsza, niejako wyidealizowana: stanowi często dla młodzieży „odskocznię od rzeczywistości”. Pojawiały się jednak również wypowiedzi podkreślające, iż w dzisiejszych czasach rzeczywistość wirtualna i realna zostały już zespolone, niejako przeplatają się i uzupełniają, a korzystanie z Internetu stanowi po prostu integralną „część życia”.

Odpowiedź na pytanie, czym jest Internet, sprawiła młodzieży kłopot, z którym również i dziewczęta, i chłopcy radzili sobie, definiując go przez *pryzmat aktywności*, które mogą być dzięki niemu i „w nim” podejmowane. Najczęściej więc młodzież utożsamiała Internet z *komunikacją z innymi*. Uczestnicy badania podkreślali, że dzięki niemu mają możliwość utrzymywania stałego kontaktu z rówieśnikami, bliskimi, rodziną i przyjaciółmi, zwłaszcza w sytuacji, gdy „są oni daleko”. Równie popularną aktywnością, przez pryzmat której definiowali Internet, było *wyszukiwanie informacji*. Dla młodych ludzi Internet to gigantyczna biblioteka, ogromna „baza informacji”, z której mogą wygodnie korzystać przede wszystkim w celu zdobywania wiedzy. Warto zauważyć, że chociaż młodzież często w tym kontekście wskazywała po prostu na naukę szkolną czy odrabianie zadań domowych, to pojawiały się również wypowiedzi odnoszące się do poszerzania wiedzy w interesujących młodych ludzi obszarach, rozwijania zainteresowań czy zdobywania wiadomości o świecie, polityce czy gospodarce. Trzecim najpopularniejszym rodzajem aktywności były *działania zapewniające rozrywkę*. Internet umożliwia oglądanie, udostępnianie i przysyłanie zdjęć oraz krótkich filmików pod różnymi względami interesujących dla

młodzieży. Dzięki takim aktywnościom młodzi ludzie śledzą najpopularniejsze trendy w różnych obszarach aktywności rówieśników czy celebrytów, rozwijają swoje zainteresowania, ale także „wyrażają siebie”. Popularnymi rozrywkami w Internecie są także korzystanie z socialmediów oraz granie w gry online. Co jednak zaskakujące, uczestniczący w badaniu dziewczęta i chłopcy nie wskazywali owych ostatnich aktywności jako tych, które mogą stanowić swoistą definicję Internetu. Warto również podkreślić jedną, odmienną od innych, wypowiedź jednego z chłopców, który zauważył, że Internet to także przestrzeń, w której można uzyskać pomoc czy poradę.

Na podstawie powyższych kategorii można się pokusić o wyodrębnienie trzech istotnych dla młodzieży funkcji Internetu: komunikacyjną (umożliwiającą nawiązywanie i utrzymywanie relacji z innymi ludźmi), edukacyjną (związaną ze zdobywaniem informacji z dowolnej dziedziny) oraz rozrywkową (zapewniającą różne możliwości spędzania wolnego czasu). Być może na podstawie wskazania, iż w Internecie można uzyskać pomoc, warta wyodrębnienia mogłaby być także funkcja wspierająca.

Definiowanie Internetu przez pryzmat aktywności doprowadziło do wyodrębnienia kategorii *rodzaje aktywności*. W jej ramach znalazły się wypowiedzi określające działania najczęściej podejmowane przez młodzież w Internecie. W tabeli przedstawiono kategorie szczegółowe, wyłonione na podstawie częstotliwości i powtarzalności pojawiających się w wypowiedziach wątków tematycznych. Dzięki ujęciu tabelarycznemu widoczne są pewne różnice w wypowiedziach dziewcząt i chłopców odnoszące się do tego, które z aktywności okazały się najbardziej, a które najmniej ważne czy znaczące dla obu grup.

Tabela 1. Rodzaje aktywności w Internecie

DZIEWCZĘTA	CHŁOPCY
1. komunikacja i kontakt z innymi	1. komunikacja i kontakt z innymi
2. rozrywka	2. zdobywanie informacji i nauka
3. zdobywanie informacji i nauka	3. rozwijanie zainteresowań
4. rozwijanie zainteresowań	4. rozrywka
5. wyrażanie siebie	5. gry online

Źródło: Opracowanie własne.

Warte zauważenia jest to, że zarówno dla dziewcząt jak i chłopców najważniejszą i najczęściej podejmowaną aktywnością jest ta, która pozwala na

nawiązywanie, a przede wszystkim utrzymywanie relacji z innymi ludźmi. Wydaje się, że dla nastolatków Internet jest narzędziem wspierającym komunikację i pozwalającym radzić sobie z potencjalnymi trudnościami, które w realnym świecie generuje czas i przestrzeń. Dzięki Internetowi młodzież może swobodnie i szybko komunikować się z bliskimi osobami, które są daleko, z którymi tymczasowo niemożliwy jest kontakt bezpośredni. Internet umożliwia im zatem pielęgnowanie ważnych dla nich relacji.

Kolejność pozostałych rodzajów aktywności różnicowała płę uczestników. Chłopcy częściej niż dziewczęta wskazywali na to, iż wykorzystują Internet do zdobywania informacji czy do nauki. W ich wypowiedziach pojawiały się wątki dotyczące zainteresowań światem zewnętrznym – polityką czy ekonomią, a następnie te, które obejmowały rozwijanie pasji i zainteresowań. Rozrywka, rozumiana jako oglądanie filmików, zdjęć czy korzystanie z portali społecznościowych oraz granie w gry online, była wspomniana relatywnie rzadko. Ten obszar aktywności uplasował się natomiast na drugim miejscu w wypowiedziach dziewcząt. Wydaje się, że działalność nakierowana na zapewnienie rozrywki wśród dziewcząt stanowi niejako „przedłużenie” działań związanych z utrzymywaniem relacji społecznych. Często stwierdzenia na temat tych dwóch rodzajów aktywności znajdowały się w wypowiedziach bardzo blisko siebie. Dziewczęta nieco rzadziej odwoływały się natomiast do poszukiwania wiedzy, śledzenia różnych wiadomości o świecie czy korzystania z Internetu w celach edukacyjnych.

Wśród opisów Internetu jako przestrzeni aktywności znalazła się także kategoria *korzyści*, jakie niesie za sobą korzystanie z Internetu. Zalety Internetu korespondują z rodzajami aktywności, które wskazywała młodzież, niejako rozwijając wątki dotyczące obszarów własnej działalności w Internecie. Wśród korzyści, jakie najczęściej wymieniały dziewczęta, znalazły się: *lekarstwo na nudę, źródło wszelkich informacji, ułatwienie w komunikacji z innymi oraz możliwość dbania o relacje z innymi*. Uczennice nawiązywały do tego, że Internet zapewnia rozrywkę, umożliwia relaks i oderwanie się od trudów dnia codziennego. Co więcej, stanowi ogromną bazę informacji, zawierającą niezliczoną liczbę książek czy haseł encyklopedycznych, co sprzyja nauce, to „cała wiedza w jednym miejscu”. Wśród wypowiedzi dziewcząt pojawiały się również takie, które wskazywały na to, że Internet ułatwia komunikację: nie ograniczają jej czas ani przestrzeń – wiadomości przechodzą od nadawcy do odbiorcy bardzo szybko, niezależnie od miejsca, w którym się oni znajdują. Taka sytuacja z kolei sprzyja podtrzymywaniu i rozwijaniu relacji z innymi. Podobne korzyści wymienili chłopcy. Były to:

zastępowanie codziennej rzeczywistości, możliwość sięgnięcia po to, co w <realu> jest niemożliwe, możliwość wyrażenia siebie, możliwość nauki zdalnej oraz ułatwienie w komunikacji z innymi. Uczniowie zauważyli, że treści dostępne w Internecie nie tylko mogą stanowić ciekawszą odskocznnię od codzienności, ale także pozwalają doświadczyć takich sytuacji, które nie są dostępne na co dzień. Wspominali w tym kontekście o możliwości rozmów z ludźmi na drugim końcu świata czy wirtualnego odwiedzenia miejsc, do których z różnych powodów nie jest łatwo się dostać. Dużo uwagi poświęcili możliwości wyrażenia siebie, co rozumeli jako dzielenie się swoim życiem z innymi, kreowanie własnego wizerunku z pominięciem słabych stron i wad. Tak stworzony i prezentowany innym obraz siebie w Internecie ma, w opinii uczniów, wzmocnić poczucie satysfakcji z życia poprzez dowartościowanie się i uzyskanie akceptacji innych użytkowników Internetu. Wśród korzyści wymienili również *możliwość nauki zdalnej oraz ułatwienie w komunikacji z innymi.* Tym zaletom nadawali podobne znaczenia jak dziewczęta, naukę zdalną wiążąc z możliwością korzystania z nieograniczonego dostępu do informacji, a łatwość w komunikacji z możliwością przekraczania ograniczeń związanych z czasem i przestrzenią.

Z narracji młodzieży wyłoniła się także ważna kategoria *emocji*, jakie młodzi ludzie przeżywają w kontekście korzystania z Internetu. Jest ona w pewnym sensie również powiązana z kategorią korzyści – zdecydowanie częściej młodzież podkreślała, że doświadcza emocji przyjemnych niż nieprzyjemnych, choć takie wypowiedzi również się pojawiały. W obrębie tej kategorii można wskazać kategorie węższe: *emocje przyjemne, neutralność* oraz *emocje trudne*. Wypowiedzi w tym obszarze nie są różnicowane przez płeć. Uczennice i uczniowie zgodnie stwierdzili, że korzystając z Internetu, czują się *dobrze*, a stan ten wiązali z tym, iż narzędzie to „pomaga im zrozumieć świat”, umożliwia zorganizowanie „sieci wsparcia” w razie potrzeby czy „przyspiesza znajdowanie potrzebnych informacji”. Dodatkowo wskazywali, że czują wręcz „szczęście”, gdy otrzymują miłe, przychyłne komentarze do swoich postów czy zdjęć zamieszczanych w mediach społecznościowych. Mówili zatem o przyjemnych emocjach w kontekście wskazywanych również korzyści. *Neutralność* jako kategoria obejmuje wypowiedzi, w których młodzi ludzie zauważali, iż Internet jest naturalną częścią ich życia i „trudno im wyobrazić sobie świat bez Internetu”. Jest to zatem przestrzeń oswojona, którą uczniowie włączyli do swojej rzeczywistości. To dla nich przestrzeń ważna, ujawniająca się w różnych kontekstach, aczkolwiek młodzież podkreślała, że należy umieć rozgraniczyć ją od codziennego życia „w re-

alu". Wypowiedzi na temat emocji trudnych pojawiały się jedynie w kontekście wskazywania na problemy i zagrożenia, jakie mogą płynąć z korzystania z Internetu, a zatem przede wszystkim na różne formy cyberprzemocy. W sytuacji niemiłych komentarzy czy doświadczeń hejtu w Sieci zaznaczali, że może towarzyszyć im smutek. Należy przy tym zaznaczyć, że o tych sytuacjach nie mówili z perspektywy własnych doświadczeń. Są jednak świadomi tego typu zjawisk.

W obrębie kategorii *cechy i umiejętności potrzebne do korzystania z Internetu* znalazły się wypowiedzi, z których niektóre są różnicowane przez płeć. Dla uczennic i uczniów wspólną umiejętnością, postawą niejako najważniejszą dla bezpiecznego korzystania z Internetu jest *ostrożność i uważność*. Pozwalają one stosować zasadę ograniczonego zaufania podczas przebywania w przestrzeni wirtualnej tak, by dbać o ochronę własnych danych oraz sprawdzać linki, materiały, w które można nieopatrznie kliknąć, narażając się na przykład na wirusy uszkadzające oprogramowanie komputera czy telefonu. Warto zauważyć, że chłopcy dodawali, iż pomimo takiej postawy możliwości ochrony bywają ograniczone. Drugą umiejętnością, wskazywaną zarówno przez dziewczęta jak i chłopców, była *samokontrola*, przy czym chłopcy rozwijali ją, wskazując na krytyczne myślenie jako ważną umiejętność pozwalającą filtrować informacje, sprawdzać wiarygodność otrzymywanych treści i konfrontować ze sobą informacje pochodzące z różnych źródeł. Dodatkowo chłopcy wskazywali na takie cechy, jak *dystans do siebie* czy *pewność siebie*, pozwalające chronić siebie przed na przykład anonimowymi, przykrymi komentarzami na różnych forach czy pod zamieszczanymi przez nich postami. Dziewczęta z kolei podkreśliły świadomość jako tę postawę, która powinna przejawiać się w różnych aspektach podczas korzystania z Sieci. Zaznaczały, że należy być świadomym specyfiki przestrzeni Internetu („trzeba wiedzieć, gdzie się jest i co się robi”), tego, że po drugiej stronie ekranu znajduje się druga, prawdziwa osoba oraz że „w Internecie nic nie ginie”, więc trzeba pamiętać o tym, że każde działanie niesie za sobą konsekwencje. W ich wypowiedziach pojawiły się także odniesienia do postawy *asertywności* jako takiej, która pozwala na zaprzestanie kłopotliwej wymiany zdań oraz powstrzymanie się od pisania przykrych komentarzy („trzeba w pewnym momencie powiedzieć stop”) oraz *umiejętności organizacyjnych*, przede wszystkim w zakresie zarządzania czasem.

Opisując wirtualną przestrzeń Internetu, *młodzież* odwoływała się również do jej wad, słabych stron i zagrożeń związanych z korzystaniem z Sieci. Wszystkie określenia związane z tymi elementami umieszczono w kategorii *cy-*

berprzemoc, w obrębie której wyróżniono również subkategorie: *ciemna strona Internetu*, *hejt*, *okoliczności sprzyjające cyberprzemocy* oraz *możliwości ochrony przed zagrożeniami*. W poniższej tabeli ukazano wszystkie sytuacje, do których może dochodzić w Internecie, a które młodzież traktuje jako złe, zagrażające i wadliwe. Zostały one uszeregowane według częstotliwości pojawiania się treści na ich temat w wypowiedziach zarówno dziewcząt jak i chłopców.

Tabela 2. Ciemna strona Internetu

DZIEWCZĘTA	CHŁOPCY
1. przemoc słowna: hejt, obrażanie, nieśmieszne żarty	1. przemoc słowna: plotki, obrażanie, pomówienia
2. podszywanie się pod kogoś i kradzież danych	2. podszywanie się pod kogoś i kradzież danych
3. prześladowanie innych, krzywdzenie innych, przemoc psychiczna	3. niebezpieczne strony, wirusy
4. niebezpieczne strony, linki	4. obecność fake news, teorii spiskowych, nadmiar trudnych do weryfikacji informacji, szkodliwe treści, reklamy
5. możliwość uzależnienia od Internetu	5. możliwość uzależnienia od Internetu
6. negatywne skutki dla otoczenia użytkownika Internetu (rozluźnienie kontaktów z bliskimi, trudności w szkole)	6. negatywne skutki dla użytkownika Internetu (możliwość popełnienia samobójstwa wskutek doświadczenia hejtu)
	7. możliwość kontaktu z niebezpiecznymi grupami, w tym grupami przestępczymi

Źródło: Opracowanie własne.

Do najważniejszych zagrożeń wskazywanych przez młodzież niezależnie od płci należy hejt i kradzież danych oraz możliwość uzależnienia się. Dziewczęta, charakteryzując wady Internetu, skupiły się na aspekcie relacji z drugim człowiekiem – podkreślając, że niebezpieczne i przykre jest prześladowanie i krzywdzenie innych i zaznaczając, że niefrasobliwe korzystanie z Internetu może negatywnie wpływać na stosunki użytkownika Sieci ze światem. Chłopcy z kolei koncentrowali się na problematyce związanej ze sferą poznawczą – koniecznością radzenia sobie z fałszywymi informacjami czy złośliwymi oprogramowaniami, wirusami.

Jako podstawowe zagrożenie zarówno dziewczęta jak i chłopcy wskazali hejt, rozumiany jako obrażanie, plotki, pomówienia. Duże znaczenie, jakie

uczestnicy wywiadów przywiązywali do tego zjawiska, uzasadniło wyłonienie oddzielnej kategorii *hejtu* jako tej, której należy przyrzeć się wnikliwiej. Wszyscy uczniowie i uczennice przyznawali, że korzystając z Internetu, ludzie narażeni są na hejt w różnych sytuacjach. Zauważali, że jest to zjawisko powszechnie obecne na portalach społecznościowych, podczas grania w gry online czy nawet w trakcie pracy lub nauki zdalnej. Wśród przyczyn hejtu uczestnicy badania wymieniali *różnorakie problemy agresorów: wcześniejsze doznanie przez nich krzywdy, potrzeba dowartościowania się, strach i inne przykre emocje, potrzeba odreagowania* problemów i trudności w codziennym życiu czy też wybór sposobu obrony samego siebie przez atakowanie innych. Takie wskazania ukazują dość dużą świadomość młodzieży w zakresie przyczyn zachowań problemowych w Internecie, uwypuklając również to, iż młodzi ludzie zdają sobie sprawę, że za każdym zachowaniem agresywnym może stać bardziej złożony problem, zaś agresorowi warto pomóc w równym stopniu, co osobie doświadczającej agresji w Sieci.

Okoliczności sprzyjające cyberprzemocy to kolejna kategoria, która wyłoniła się z narracji młodzieży. W jej obrębie należy wyróżnić zarówno czynniki związane ze specyfiką Internetu, jak i ze szczególnymi cechami użytkowników Sieci. Uczniowie i uczennice wskazywali, że na różne formy przemocy w Internecie tak naprawdę narażeni są wszyscy, ponieważ anonimowość (ważny element funkcjonowania w rzeczywistości wirtualnej) „pozwała na więcej”, więc agresorzy czują się odważniejsi, pewniejsi siebie, a przede wszystkim bezkarni. To podstawowy czynnik warunkujący cyberprzemoc, związany ze specyfiką funkcjonowania w Internecie. Choć młodzież przyznawała, że na przemoc w Sieci narażeni są wszyscy, to wyróżniali grupy szczególnie potrzebujące wsparcia w radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi w świecie wirtualnym. Dziewczęta wskazywały, że na obrażanie czy pomówienia lub inne sytuacje problemowe bardziej narażone mogą być osoby szczególnie aktywne w Sieci, ale także ludzie bardzo młodzi lub starsi. Były to osoby określane jako „naiwne”, które nie korzystają z Internetu na co dzień lub nie mają wystarczających kompetencji cyfrowych umożliwiających swobodne poruszanie się w nim. Mogą zatem doświadczać przykrych sytuacji, przed którymi niekoniecznie wiedzą, jak się obronić. Chłopcy również zaznaczali, że te dwie grupy są szczególnie narażone na cyberprzemoc. Zauważali, że osoby z tych grup są mniej biegłe w korzystaniu z Internetu i niedoświadczone, a często również nadmiernie ufne wobec wszystkich użytkowników Sieci.

Umiejętność zdefiniowania zjawisk związanych z cyberprzemocą oraz okoliczności sprzyjających im pozwoliło uczniom i uczennicom na wskazanie *możliwości ochrony przed zagrożeniami* – ostatniej subkategorii wchodzącej w skład kategorii *cyberprzemocy*. Na podstawie wywiadów można stwierdzić, że młodzież zdaje sobie sprawę zarówno z zalet jak i wad korzystania z Internetu. Wydaje się również świadoma zagrożeń wynikających ze specyfiki rzeczywistości wirtualnej. Ich wypowiedzi świadczą o znajomości podstawowych zasad bezpieczeństwa związanych z użytkowaniem Sieci. Zarówno uczennice jak i uczniowie wskazali, że poczucie bezpieczeństwa w Internecie zależy od sposobu korzystania z niego. Zawsze jednak należy pamiętać o *odpowiedzialnym użytkowaniu* oraz o *rozwadze i ostrożności*. Uczestnicy badań przede wszystkim zwracali uwagę na to, że w Sieci „trzeba uważać” i „nigdy nie można być pewnym”, kto jest po drugiej stronie ekranu, ponieważ nie ma możliwości uzyskania pełnej ochrony przed zagrożeniami. W codziennym korzystaniu z Internetu sprawdza się zatem zasada ograniczonego zaufania. *Rozwaga i ostrożność* według młodzieży przejawiają się w kilku rodzajach zachowań. Dotyczą one: odpowiedniego korzystania z zasobów internetowych (krytyczne przeglądanie stron internetowych i korzystanie jedynie ze stron zaufanych, sprawdzanie ich pod kątem bezpieczeństwa), zapewniania bezpieczeństwa swoim danym osobowym (tworzenie silnych haseł, utrzymywanie haseł w tajemnicy) oraz właściwej postawy wobec innych osób w Sieci (odpowiedzialne korzystanie z funkcji komentarzy, blokowanie zagrażających osób, wyłączanie możliwości komentowania postów w celu zabezpieczenia się przed przykrymi komentarzami, ignorowanie złośliwych i agresywnych komentarzy w celu zniechęcenia agresora do aktywności). Warto podkreślić także, że wśród możliwości ochrony przed zagrożeniami w Sieci młodzież wymieniła również *znalezienie pasji w świecie rzeczywistym*, co ma pozwolić na ograniczenie czasu spędzanego w Internecie.

Ważnym czynnikiem chroniącym młodzież aktywnie działającą w Sieci okazali się *znaczący dorośli*. W trakcie wywiadów uczniowie i uczennice bardzo często odnosili się przede wszystkim do *rodziców* (najwięcej wskazań), a następnie *nauczycieli, wychowawców, pedagogów i psychologów* oraz *przedstawicieli policji* jako tych osób, na których spoczywa odpowiedzialność za bezpieczeństwo młodych ludzi w Internecie oraz do których w razie potrzeby można zwrócić się z prośbą o pomoc. Wypowiedzi uzyskane w toku wywiadów są spójne z wynikami badań ankietowych w tym zakresie. W poniższych tabelach zaprezentowano charakterystyki dorosłych wskazywane przez młodzież jako pożądane z per-

spektywy możliwości udzielenia wsparcia w sytuacji zagrożenia w Internecie (Tabela 3.) oraz oczekiwania kierowane przez młodych ludzi do osób dorosłych w kontekście podejmowania działań wspierających (Tabela 4.).

Tabela 3. Charakterystyki dorosłych wspierających w sytuacji zagrożenia cyberprzemocą

DZIEWCZĘTA	CHŁOPCY
1. osoba godna zaufania	1. osoba godna zaufania, którą się dobrze zna
2. osoba, której można być pewnym, że pomoże i wesprze	2. osoba odpowiedzialna
3. osoba zapewniająca poczucie bezpieczeństwa	3. osoba kompetentna: decyzyjna, dojrzała, mająca wiedzę o tym, jakie działania należy podjąć w sytuacji zagrożenia

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 4. Oczekiwania młodzieży wobec dorosłych w kontekście wsparcia w sytuacji zagrożenia w Sieci

DZIEWCZĘTA	CHŁOPCY
WOBEC RODZICÓW	
1. rozmowa wspierająca, pocieszenie	1. rozmowa wspierająca, pocieszenie, wsparcie emocjonalne
2. uświadamianie zagrożeń, tłumaczenie, wyjaśnianie zachowań	2. uświadamianie zagrożeń, tłumaczenie, wyjaśnianie zachowań
3. rozsądna kontrola rodzicielska – dbanie o bezpieczeństwo dzieci, sprawdzanie, co robią w Sieci; kontrola nie tylko za pomocą dedykowanych aplikacji, ale również bezpośrednio	3. rozsądna kontrola rodzicielska – dbanie o bezpieczeństwo dzieci, sprawdzanie, co robią w Sieci, ograniczenia dostępu do niektórych zasobów; kontroli szczególnie powinny podlegać młodsze osoby – młodzież łatwo może złamać zabezpieczenia
4. interwencja słowna lub na policji oraz konsekwentna współpraca z policją	4. zapoznavanie dziecka z Internetem w odpowiednim czasie – udzielanie dziecku dostępu do Internetu, pozwolenie na korzystanie z urządzeń cyfrowych w momencie, kiedy dziecko będzie odpowiedzialne i świadome zagrożeń

5. konieczność silniejszego zabezpieczenia stron internetowych zawierających nieodpowiednie dla dzieci i młodzieży treści	
WOBEC SZKOŁY	
	1. profilaktyka zagrożeń, szkolenia dotyczące cyberbezpieczeństwa oraz radzenia sobie z zagrożeniami organizowane przez szkołę
	2. kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia, weryfikacji treści
WOBEC POLICJI	
Podjęcie interwencji i rozwiązanie sprawy	

Źródło: Opracowanie własne.

Zarówno dziewczęta jak i chłopcy uznali, że najważniejszymi osobami, które mogą ich wesprzeć w sytuacji doświadczenia cyberprzemocy, są rodzice, od których oczekują przede wszystkim rozmowy i pocieszenia, ale także – w razie potrzeby – interwencji na policji. Wbrew pozorom, uczniowie i uczennice doceniają rolę kontroli rodzicielskiej, która zapewnia im poczucie bezpieczeństwa, oraz wprowadzanie dzieci w świat Internetu w odpowiednim czasie. Z wypowiedzi dziewcząt wynika, niestety, że szkoła nie jest instytucją, która może skutecznie zareagować w sytuacji zagrożenia. Większe znaczenie przypisywały one w tym kontekście działaniom policji. Chłopcy z kolei upatrywali roli szkoły przede wszystkim w działaniach profilaktycznych. Wskazywali oni na rozmowy prewencyjne i szkolenia podnoszące kompetencje cyfrowe oraz związane z radzeniem sobie z cyberprzemocą, ale także na kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia jako na działania wspierające odpowiedzialne funkcjonowanie w przestrzeni wirtualnej.

Młodzież dostrzegła również własną rolę w zakresie działań mających na celu ochronę przed zagrożeniami lub wsparcie innych w sytuacji doświadczenia cyberprzemocy. Poniższa tabela przedstawia możliwości wsparcia rówieśników przez uczennice i uczniów, które zostały wyłonione z treści ich wypowiedzi. Sposoby te nie były różnicowane przez płeć.

Tabela 5. Sposoby wsparcia rówieśników

Sposoby wsparcia rówieśników
1. Rozmowa wspierająca, pocieszenie
2. Zachęcanie do zgłoszenia problemu dorosłym – rodzicom, nauczycielom, policji
3. Udzielanie rad dotyczących ostrożności, ograniczonego zaufania
4. Zachęcanie do ignorowania agresorów: zerwanie kontaktu, opuszczenie grupy, forum, serwera itp., blokowanie agresorów
5. Dbanie o sieć wsparcia: kontakty z bliskimi, rodziną, przyjaciółmi
6. Wiedza: znajomość rzetelnych argumentów do ewentualnych dyskusji

Źródło: Opracowanie własne.

Wypowiedzi młodzieży w kontekście wsparcia rówieśników w sytuacji doświadczenia cyberprzemocy odzwierciedlają w pewien sposób oczekiwania wobec dorosłych. Młodzi ludzie ufają, że rodzice, nauczyciele i przedstawiciele policji nie pozostaną obojętni na ich krzywdę i w odpowiedni sposób zareagują, rozwiązując problem dotyczący nie tylko ich samych, ale także ich kolegów i koleżanek. Wspierając rówieśników, młodzi ludzie deklarowali podobne sposoby reakcji do tych, których oczekują od dorosłych – to przede wszystkim wsparcie emocjonalne i pocieszenie w rozmowie czy bliska relacja z innymi. Zwracali także uwagę na konieczność przypomnienia zasad bezpieczeństwa w Sieci oraz tego, iż często wystarczającym sposobem obrony jest ignorowanie agresora.

Wnioski i podsumowanie

Na podstawie zaprezentowanych w niniejszym artykule wyników badań można stwierdzić, iż uczniowie ostatnich klas szkół podstawowych traktują Internet jako przestrzeń codziennych różnorodnych aktywności. Definiują ją w różny sposób, odnosząc się zarówno do specyficznego wirtualnego miejsca, jak i do podejmowanych w Sieci aktywności. Zarówno uczniowie, jak i rodzice uczniów są zgodni co do tego, iż młodzież w Internecie szuka przede wszystkim rozrywki oraz kontaktu ze znajomymi. Internet pełni zatem funkcję rozrywkową i komunikacyjną, ale także edukacyjną, związaną z poszerzaniem wiedzy czy rozwojem zainteresowań. Z tymi aspektami młodzież wiąże również korzyści z funkcjonowania w Internecie. Wśród nich znalazły się: bliskość z innymi, przeciwdziałanie nudzie, radzenie sobie z trudnościami czy zdobywanie wiedzy.

Wyniki badań wskazują, że relacje rówieśnicze, niezmiennie istotne w wieku dorastania, rozwijane są obecnie w przestrzeni wirtualnej, a komunikacja z innymi zdaje się być jedną z ważniejszych aktywności młodych ludzi w Sieci. Z jednej strony taka sytuacja przeciwstawia się opiniiom, że korzystanie z Internetu osłabia relacje interpersonalne młodych, młodzież bowiem ciągle poszukuje kontaktów z rówieśnikami, którzy stanowią dla nastolatków ważną grupę odniesienia. Czyni to jednak w sposób adekwatny do istniejących możliwości – dzięki urządzeniom cyfrowym. Z drugiej strony zmieniona forma tych kontaktów i przeniesienie ich do cyberprzestrzeni może generować problemy podobne do tych, z którymi mierzyli się młodzi ludzie w relacjach bezpośrednich – wysmiewanie, szykanowanie czy dokuczanie. Stają się one jednak trudniejsze do uchwycenia przez środowisko rodzinne i szkolne, ponieważ przybierają nowe, niełatwe do zidentyfikowania formy, w tym również związane z cyberprzemocą. W konsekwencji zachodzi obawa, że przy niedostatecznej uważności dorosłych młodzież pozostanie sama w obliczu radzenia sobie z tymi nieprzyjemnymi zdarzeniami, które mogą przerodzić się w cyberprzemoc.

Ciekawie kształtowały się dane dotyczące kontroli rodzicielskiej. Niespójne wyniki uzyskane w grupach uczniów i rodziców mogą wskazywać na ukrytą kontrolę rodziców, której młodzież nie jest świadoma. Takie zjawisko można wiązać z dużą świadomością rodziców w zakresie potrzeby zapewnienia dzieciom bezpieczeństwa w Sieci, troską i odpowiedzialnością. Z drugiej strony odpowiedzi uczniów, iż rodzice nie mają dostępu do wszystkich haseł, może wskazywać na to, iż dzieci nie udzielają rodzicom pełnej informacji o tym, z jakich stron, kont czy portali korzystają, a zatem mają do nich ograniczone zaufanie. Taka sytuacja może być szczególnie niebezpieczna w momencie doświadczenia cyberprzemocy przez dziecko w środowisku wirtualnym, o którym rodzic nie wie. Badania jakościowe ujawniły bowiem, że mimo iż młodzież chciałaby czuć się autonomiczna w korzystaniu z Internetu, to potrzebuje również poczucia bezpieczeństwa, które może być zapewnione przez życzliwą kontrolę rodziców i okazanie w ten sposób zainteresowania i troski.

Uczniowie zazwyczaj rozumieją, czym jest zjawisko cyberprzemocy, traktując je niestety jako nieodłączny element rzeczywistości wirtualnej. Kojarzą je głównie z agresją słowną – hejtem, wyzwiskami i obrażaniem. Ich odpowiedzi potwierdzają również rodzice i nauczyciele, którzy wskazują najczęściej styczność dzieci z wulgaryzmami, wyzwiskami i ośmieszaniem. Wydaje się, że młodzi ludzie są świadomi zagrożeń występujących w Internecie i znają sposoby radzenia sobie z trudnościami. Nie należy jednak uznawać, że działania profi-

laktyczne są zbędne lub niepotrzebne. Pomimo iż młodzież zwraca uwagę na to, że w Internecie konieczna jest postawa ostrożności, ograniczonego zaufania i asertywności, to podkreśla również istotną rolę dorosłych w zapewnieniu im poczucia bezpieczeństwa w Sieci. Zdecydowana większość uczniów i uczennic zwróciłaby się o pomoc do swoich rodziców oraz rówieśników, rzadziej natomiast do nauczycieli, wychowawców czy pedagoga szkolnego. W dalszej kolejności wskazania dotyczyły również policji. Uczestnicy wywiadów podkreślali przy tym, że osoba dorosła powinna być przede wszystkim godna zaufania, odpowiedzialna i decyzyjna. Spójne z wypowiedziami uczniów są odpowiedzi rodziców, którzy w 94% wskazali siebie jako najodpowiedniejsze osoby do udzielenia pomocy dzieciom w wypadku zaistnienia cyberbullyingu. Martwi brak docenienia w tym aspekcie nauczycieli lub pedagogów szkolnych przez rodziców. Być może nie mają oni świadomości tego, że dziecko może zwrócić się po pomoc do szkoły lub nie mają do szkoły zaufania. Alarmujące jest to, że niektóre dzieci nie zgłosiłyby się po pomoc do nikogo (co deklarowały w odpowiedzi otwartej w kwestionariuszu ankiety). Świadczy to o ich braku zaufania do osób dorosłych i rówieśników. Należy zwrócić uwagę na to, że brak zaufanej grupy osób może być w efekcie powodem bycia ofiarą lub sprawcą cyberprzemocy.

Uwypuklona na podstawie wyników badań rola dorosłych, szczególnie rodziców, ale także nauczycieli, stawia przed nimi ważne zadania w kontekście wspierania młodych ludzi w funkcjonowaniu w rzeczywistości wirtualnej. Dorośli powinni współpracować ze sobą w kwestii ochrony dzieci i młodzieży przed cyberprzemocą, komunikować się oraz systematycznie podnosić swoją wiedzę dotyczącą zagrożeń w Sieci, by móc proponować adekwatne działania profilaktyczne. Ważne, aby oddziaływania skierowane do uczniów koncentrowały się zarówno wokół wzmacniania świadomości na temat różnych rodzajów zagrożeń w Internecie, identyfikowania ich, sposobów radzenia sobie z nimi, jak i wokół wzmacniania ważnych kompetencji – komunikacyjnych czy krytycznego myślenia. Powinny być również nakierowane na budowanie pewności siebie, adekwatnej samooceny oraz akceptacji własnej osoby, a także poruszać zagadnienia związane z wartościami, takimi jak szacunek, tolerancja czy kultura bycia zarówno w przestrzeni bezpośrednich relacji społecznych jak i w przestrzeni wirtualnej.

Młodzież to współcześnie coraz bardziej świadoma grupa użytkowników Internetu. Dostrzegając korzyści funkcjonowania w przestrzeni wirtualnej, zauważa także zagrożenia. Niezwykle ważne jest jednak to, że potrzebuje wsparcia dorosłych, przede wszystkim rodziców, ale także nauczycieli. Wyrażne oczeki-

wania co do postawy osób dorosłych sformułowane przez uczniów i uczennice stają się wyznacznikami tego, w jaki sposób mogą oni stać się godnymi zaufania i odpowiedzialnymi towarzyszami w wędrówce po internetowych szlakach.

Bibliografia

- Creswell J.W., 2013, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Czemierchowska-Koruba E., 2014, *Agresja i przemoc w szkole, czyli co powinniśmy wiedzieć, by skutecznie działać*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Kowalewski M., Jakubiak M. (red.), 2021, *Cyberprzemoc szczególnym zagrożeniem społeczeństwa informacyjnego*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa.
- Kowalski R.M., McCord A., 2021, *Perspectives on Cyberbullying and Traditional Bullying. Same or Different?*, [w:] *The Routledge Companion to Digital Media and Children*, red. L. Green i in., Routledge, New York, s. 460–468.
- Kowalski R.M., Limber S.P., Agatston P.W., 2008, *Cyberbullying: Bullying in the Digital Age*, Blackwell Publishing, New Jersey.
- Król K., Zawadzki A., 2020, *Zjawisko cyberprzemocy w kontekście bezpieczeństwa dzieci w Sieci*, „Edukacja. Terapia. Opieka”, Vol. 2, s. 179–197.
- Pyżalski J., 2012, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Rywczyńska A., Wójcik S., 2018, *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży online. Kompendium wiedzy dla rodziców i profesjonalistów*, Polskie Centrum Programu Safer Internet, Warszawa.
- Solecki R., 2017, *Aktywność młodzieży w cyberprzestrzeni*, Oficyna Wydawnicza Von Velke, Warszawa.
- Tokunaga R.S., 2010, *Following You Home From School: A Critical Review and Synthesis of Research on Cyberbullying Victimization*, „Computers in Human Behavior”, Vol. 26, nr 3, s. 277–287.

- Tomczyk Ł., 2019, *Problematyczne użytkowanie Internetu oraz portali społecznościowych wśród polskiej młodzieży*, „E-Mentor”, nr 2, s. 44–54.
- Waller M., 2017, *The Role of Schools in Children's Online Safety*, [w:] *Online Risk to Children: Impact, Protection and Prevention*, red. J. Brown, Wiley Blackwell; <https://doi.org/9781118977545/10.1002.ch12>.
- Wojtasik Ł. (red.), 2012, *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół*, Fundacja „Dzieci Niczyje”, Warszawa.
- www.erainformatyki.pl/cyberprzemoc.html – 18.07.2023.

The Virtual World as a Space of Activity for Young People in the Perspective of Students, and in the Opinions of Their Parents and Teachers

Abstract: One of the current phenomena characterizing the modern world is ubiquitous digitization. Access to the Internet is becoming increasingly easy and widespread, and thanks to a variety of mobile devices, we can use it anywhere and anytime, performing more and more activities in the virtual world. Nowadays, the use of the Internet and modern technology is also a part of everyday life at school. Computers, laptops or smartphones are used not only for professional duties (in the case of teachers) or school duties (in the case of students), but also for activities of an entertainment nature or to develop passions and interests. The use of the Internet and modern technologies was further reinforced by the COVID pandemic, when remote teaching became a necessity. The issues of youth awareness of not only the benefits of digitization, but also the dangers of being a potential victim of online crime are therefore part of the issues of how youth function in the modern world.

The article presents the results of a survey on the forms of activity of students from older grades of elementary school in virtual space and their knowledge of the possible dangers of cyberbullying. The results of the analysis reflect the perspective of students, their parents and elementary school teachers. The results of the quantitative research were enriched with categories describing youth activity in the digital space, which were obtained through the analysis of qualitative interviews with students.

Keywords: Internet, youth activity on the Internet, cyberbullying, cyberspace

Grzegorz Wąchoł

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

ORCID: 0000-0002-6427-7231

<https://doi.org/10.15633/8788363241940.08>

Media społecznościowe jako przestrzeń aktywności młodzieży

Streszczenie: Celem artykułu jest opisanie tych obszarów w mediach społecznościowych, w których pozostaje aktywna dorastająca młodzież (uczniowie szkół średnich). Są one jednymi z najpopularniejszych serwisów internetowych. Co roku ilość ich użytkowników wzrasta. Tworzą one też specyficzne środowisko wirtualne, które nie pozostaje bez wpływu na rozwój człowieka. W artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytania: (1) Jakie rodzaje aktywności przejawia badana młodzież, oraz (2) Jak mogą one wpływać na tradycyjne obszary codziennego funkcjonowania. W tym celu przeprowadzono badania wśród 144 uczniów szkół średnich na terenie województwa małopolskiego. Na podstawie uzyskanych wyników ich analizy oraz polemiki z podobnymi, obecnymi już w literaturze badaniami starano się odpowiedzieć na postawione pytania. Oprócz skonstruowanej na potrzeby badania ankiety, autor posłużył się kwestionariuszem samooceny Rosenberga (SES), aby móc dokonać porównania obrazu własnej osoby u badanych z ich aktywnością w serwisach społecznościowych. Tylko w przypadku niektórych zagadnień udało się znaleźć taką korelację.

Słowa kluczowe: młodzież, aktywność młodzieży, media społecznościowe, rozwój psychiczny, kompetencje społeczne

Wstęp

Przestrzeń Internetu stała się w ostatnich dekadach powszechnym miejscem ludzkiej aktywności. Jednym z jej wymiarów, bardzo intensywnie eksploatowanym, są media społecznościowe, czyli portale, które tworzą wirtualne wspólnoty osób posiadających wzajemne odniesienia na swoich profilach internetowych lub skupionych wokół wspólnego obiektu zainteresowań (np. instytucji, idoli, działalności dobroczynnej, hobby, idei czy wytworów kultury). Ze względu na popularność takich portali oraz dużą ilość literatury wyjaśniającej ich fenomen (Sigda 2018, s. 63–67; Peszko 2016, s. 361–363; Musiał 2011, s. 313–315) pominięto szczegółowe definiowanie tego, czym są tego rodzaju media. Ich powszechność nasila kontakty podejmowane drogą elektroniczną, ale jednocześnie może powodować ograniczenie bezpośrednich relacji, gdzie kluczowa jest realna obecność drugiej osoby. Oprócz samej szeroko rozumianej komunikacji, media społecznościowe przejmują funkcje wielu innych, do tej pory tradycyjnych obszarów, w których ludzie podejmowali swoją aktywność. Rozwój technologii internetowych następował w ostatnich dekadach w bardzo wysokim tempie, co sprzyjało przyswajaniu kompetencji potrzebnych do ich obsługi, zwłaszcza przez osoby młode. Nabywanie umiejętności obsługi kolejnych urządzeń elektronicznych stało się wręcz jednym z wymiarów rozwoju ontogenetycznego i spowodowało duży rozdźwięk międzypokoleniowy nie tylko w umiejętności posługiwania się tego rodzaju narzędziami, ale również w sposobie codziennego funkcjonowania w świecie i myślenia o nim. W dalszej części tekstu przeanalizowano obecność badanej młodzieży w portalach społecznościowych oraz wymiary jej aktywności w tym obszarze. Dotychczasowe badania pokazują, że można wyróżnić cztery podstawowe obszary tej aktywności: (1) komunikowanie się; (2) poszukiwanie rozrywki i zagospodarowanie wolnego czasu; (3) poszukiwanie informacji i organizacja spraw codziennych; (4) wyrażanie opinii i prezentowanie siebie, będące składnikami budowania własnej tożsamości (Warzecha 2017, s. 89–103; Makaruk 2013, s. 73–74).

Wpływ mediów społecznościowych na młodzież

Portale społecznościowe są jednymi z najczęściej odwiedzanych stron internetowych na całym świecie. Szacuje się, że profil na Facebooku, czyli najstarszym globalnym tego typu portalu, w 2022 roku posiadało aż 3 mld ludzi na całym świecie. Drugi w kolejności serwis – YouTube, może pochwalić się niewiele

gorszym wynikiem (2,5 mld użytkowników w tym samym roku), a zyskujący popularność i o wiele młodszy Instagram 1,5 mld użytkowników. Szacuje się, że internauci spędzili w mediach społecznościowych w 2022 roku łącznie aż 12,5 biliona godzin (Dateportal 2022). Znaczna część użytkowników to ludzie młodzi, którzy są w najintensywniejszym okresie swojego rozwoju psychosomatycznego i nie pozostają obojętni na tak duże i dynamiczne porcje bodźców, jakie do nich docierają. Podstawowe różnice między nawiązywaniem tradycyjnych relacji „na żywo” a tych za pośrednictwem mediów wiążą się ze sposobem komunikacji: w mediach jest on pozbawiony mowy niewerbalnej, możliwy do korekty (zarówno wysyłanych komunikatów, jak i udostępnianych plików, np. ze zdjęciami), wybiórczy oraz skupiony wokół graficznego komunikatu (pisanego tekstu lub, coraz częściej, grafiki), a nie werbalnej mowy (Joinson 2009, s. 135). Oprócz zmian w obrębie kompetencji komunikacyjnych można wyróżnić liczne zagrożenia, na jakie mogą być narażeni młodzi użytkownicy mediów społecznościowych. Należą do nich przede wszystkim: możliwość uzależnienia się od Internetu i wirtualnej komunikacji (Panasiuk, Panasiuk 2017, s. 66–67), wyciek danych osobowych, manipulacje informacjami o innych i o zdarzeniach społecznych, rywalizacja między użytkownikami skupionymi wokół wspólnych zainteresowań, propagowanie szkodliwych treści (np. sadystycznych czy pornograficznych), kradzież tożsamości w wyniku przejęcia kontroli nad profilem społecznościowym (Gruber, Józwiak, Merks 2012, s. 356).

Obok powszechnie opisywanych zagrożeń część autorów wymienia korzyści, jakie mogą płynąć z używania mediów społecznościowych. Wśród nich mieszczą się: trening niektórych kompetencji komunikacyjnych i społecznych, możliwość wpływu na niektóre postawy niepożądane przejawiane przez znajomych, autoprezentacja i promocja swojej osoby, doświadczenie subiektywnego poczucia satysfakcji, poprawa nastroju (Sigda 2018, s. 67), a nawet wzmocnienie zdrowia fizycznego (Gorban-Klas 2010, s. 34).

Pomijając dyskusje nad zagrożeniami i korzyściami płynącymi z używania opisywanych portali internetowych, bezdyskusyjnie pozostają one przestrzenią, gdzie młodzież jest wyjątkowo aktywna. Dalsza część artykułu prezentuje wyniki badań własnych dotyczących obszarów aktywności ludzi młodych w mediach społecznościowych.

Metodologia badań własnych i grupa badawcza

Na potrzeby badania aktywności młodzieży w mediach społecznościowych przygotowano ankietę badającą opinie młodych na ten temat. W jej pierwszej części zapytano młodzież o to, na jakich portalach społecznościowych posiada swoje profile, jak wielu znajomych śledzi i przez ilu jest śledzona za pośrednictwem tych profili. W drugiej części zaprezentowano 18 stwierdzeń dotyczących postrzegania mediów społecznościowych i własnej aktywności w ich obrębie. Ankietowani mogli wyrazić swoją zgodę z danym zdaniem lub jej brak w pięciostopniowej skali. Oprócz tego w celu znalezienia ewentualnych związków między określonym sposobem postrzegania mediów społecznościowych lub własnej aktywności w nich a poziomem samooceny ankietowanych wykorzystano Skalę samooceny Rosenberga (SES) w polskiej adaptacji Ireny Dzwonkowskiej, Kingi Lachowicz-Tabaczek i Marioli Łaguny.

Łącznie zbadano 161 uczniów szkół ponadpodstawowych. Ankietę rozdano im w formie papierowej lub przesłano jej odpowiednik w formie wirtualnej, zawierającej identyczny układ pytań i opracowanej pod postacią formularza serwisu Google. Po odrzuceniu ankiet zawierających niepełne dane pozostawiono do analizy 144 zestawy odpowiedzi. Respondenci to uczniowie szkół zawodowych, techników i liceów na terenie województwa małopolskiego (Zespół Szkół Budowlanych nr 1 w Krakowie, I Liceum Ogólnokształcące w Krakowie, Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 8 w Krakowie i Zespół Szkół Techniczno-Usługowych w Trzebini). Najmłodsi z nich mieli 15 lat (3 osoby), najstarsi 19 lat (5 osób), a zdecydowana większość (107 osób) mieściło się w przedziale 16–17 lat. Większość badanych stanowili mężczyźni (104 osoby). Dobór próby badawczej był uzależniony od dostępu do placówek, z których pochodzili uczniowie, i ich otwartości na udział w badaniach, które miały charakter dobrowolny. Udało się zachować reprezentatywność różnych typów szkół (szkoła zawodowa, licea o różnym prestiżu edukacyjnym oraz technikum).

Średni poziom samooceny zmierzony Skalą samooceny Rosenberga wyniósł 27,33, co plasuje go w średnim pułapie (wynik do 25 pkt. uznaje się za niski, 26–30 średni, a powyżej 30 wysoki). Większość uczniów (44,5%) uzyskała wynik w średnim przedziale poziomu samooceny (26–30 pkt), prawie co trzeci (31,2%) wynik niski (25 pkt. lub mniej), a co czwarty (24,3%) wynik wysoki (powyżej 30 pkt.).

Obecność młodzieży w mediach społecznościowych

Spośród badanych tylko jedna osoba odpowiedziała, że nie posiada żadnego konta w mediach społecznościowych. Najpopularniejszym portalem okazał się Instagram i Facebook, którego użytkowanie zadeklarowało odpowiednio 95% i 94% respondentów. Średni łączny czas użytkowania wszystkich używanych mediów, jaki zadeklarowali odpowiadający, wyniósł 181,5 minuty dziennie. Najpopularniejszy okazał się pod tym względem TikTok (110,5 minuty dziennie), który wyraźnie wyprzedził inne media. Młodzież została poproszona o zadeklarowanie, ile minut dziennie poświęca na używanie poszczególnych portali, zatem nie są to dane zmierzone obiektywnie za pomocą jakiejś formy rejestracji faktycznego pobytu w tych serwisach. Deklaracje ankietowanych wydają się jednak wiarygodne. Badania z 2021 roku pokazały, że Polacy średnio spędzają ponad 2 godziny dziennie w mediach społecznościowych, co plasuje nas nieco poniżej średniej światowej wynoszącej 2 godziny 25 minut. Dla porównania najaktywniejsi Filipińczycy poświęcają na tego rodzaju aktywność aż 4 godziny 15 minut (Dateportal 2022). Wśród uzyskanych odpowiedzi uwagę zwraca duża rozbieżność w ilości czasu poświęcanego przez badanych na korzystanie z mediów społecznościowych. Pięcioro spośród nich zadeklarowało, że w ogóle nie korzystają z tego typu portali (mimo posiadania na nich konta), 29 osób spędza w mediach społecznościowych godzinę lub mniej, 31 osób między 1 a 2 godziny, 47 osób pomiędzy 2 a 3 godziny, a 14 osób powyżej 3 godzin dziennie. Największa zadeklarowana wartość wyniosła aż 880 minut, co wskazywałoby na obsesyjne używanie Internetu lub błąd w szacowaniu.

Tak duża ilość czasu, jaką młodzi ludzie poświęcają na obecność w wirtualnej przestrzeni (a mówimy tylko o aktywności w mediach społecznościowych – internauci korzystają też przecież z wielu innych portali), stanowi znaczną część dnia i w niektórych przypadkach staje się jedną z podstawowych form codziennej aktywności. Kamila Peszko (2016, s. 361–370) wskazuje, że popularność i zaufanie do mediów społecznościowych w Polsce jest charakterystyczna przede wszystkim dla pokoleń urodzonych w połowie lat 90. i później, co wynika z naturalnej obecności Internetu w ich młodzieńczym życiu oraz możliwości szybkiego konsultowania podejmowanych decyzji z rówieśnikami będącymi w wieku adolescencji najsilniejszym autorytetem (Bakiera, Harwas-Napierała 2013, s. 124; Olejniczak 2006, s. 41–43). Nie wykazano statystycznego związku między czasem spędzaniem w serwisach społecznościowych a poziomem samooceny.

Uczniowie, oprócz czasu, wskazywali również liczbę znajomych, z którymi utrzymują kontakt poprzez media społecznościowe. Średnia w tym wypadku wyniosła 252 osoby, ale liczby te są bardzo różne i wahają się od kilku, aż do 4300 posiadanych znajomych. Charakterystyczna jest zależność w przypadku mediów, gdzie odrębną grupę stanowią osoby śledzące posiadacza konta i osoby, które on śledzi – druga grupa jest zawsze większa o mniej więcej 10%, co wskazuje na aktywność ankietowanych w poszukiwaniu kontaktów. W dalszej części artykułu zostaną omówione podstawowe przestrzenie aktywności młodzieży w mediach społecznościowych. Również w tym wypadku nie znaleziono statystycznego związku z poziomem samooceny.

Komunikowanie się młodzieży w mediach społecznościowych

Dla zdecydowanej większości badanych osób media społecznościowe są dobrym sposobem komunikacji ze znajomymi. W sposób zdecydowany zgodziło się z takim twierdzeniem 51% badanych, a odpowiedź „raczej tak” wybrało 37% z nich, co łącznie stanowi prawie 90% wszystkich badanych. Odmiennego zdania było tylko 8% osób. Wyniki te odpowiadają wcześniejszym badaniom, które wskazują, że komunikacja jest jednym z podstawowych celów obecności na tego typu portalach (Warzecha 2017, s. 103). Jest to istotne zjawisko, gdyż coraz częściej obserwuje się transformację relacji z tradycyjnych w bezpośrednim kontakcie na wirtualne. W licznych analizach zaobserwowano poważne konsekwencje takiego stanu rzeczy, które przejawiają się w poszerzającym się poczuciu samotności, prowadzącym często do stanów depresyjnych, obniżeniu kompetencji społecznych, fizycznej izolacji od innych, osłabieniu ogólnej aktywności ludzi młodych i zmianach w języku (Michalski, Białas, Krawiec 2021, s. 9).

Spśród badanych co piąty (22%) przyznał, że częściej rozmawia z innymi ludźmi przez media społecznościowe niż w bezpośrednim kontakcie, jednak większość (63%) zaprzeczyła temu zdaniu, co jest pozytywnym zjawiskiem. Istnieje słaba, ujemna korelacja tych odpowiedzi z poziomem samooceny ($r = -0,22$; $p = 0,007$). Rozmawiający częściej przez media społecznościowe niż „na żywo” mają średnio niższy poziom samooceny ($SES = 25,6$), niż ci, którzy zaprzeczyli takiej sytuacji ($SES = 28,2$).

Większość ankietowanej młodzieży zgodziła się z twierdzeniem, że „komunikacja przez media społecznościowe zmienia język, np. tworzy nowe zwroty”.

Odpowiedź „raczej tak” wybrały 54 osoby (38%), a odpowiedź „zdecydowanie tak” 63 osoby (44%), co łącznie stanowi 3/4 wszystkich odpowiedzi. Natomiast w pytaniu o wykorzystanie mediów społecznościowych w celu poszukiwaniu nowych kontaktów respondenci byli podzieleni prawie po połowie. Odpowiedź „nie” (w sposób zdecydowany lub niezdecydowany) wybrało łącznie 42% osób, a odpowiedź „tak” (w sposób zdecydowany lub niezdecydowany) 47% osób. Pytanie to nie koreluje z poziomem samooceny – w grupie poszukującej znajomych znajdują się zarówno osoby z niską, jak i wysoką samooceną.

Co trzeci badany (33%) przyznał w sposób zdecydowany, że obecność w mediach społecznościowych sprawia, iż nie czuje się samotny, ale przeciwnego zdania była ponad połowa (51%) pytanej młodzieży. W tym wypadku występuje słaba dodatnia korelacja z twierdzeniem dotyczącym częstszych kontaktów przez media niż w kontakcie bezpośrednim – tego rodzaju aktywność częścię podejmują osoby, które dzięki obecności w wirtualnej przestrzeni nie czują się samotne ($r = 0,29$; $p < 0,001$). Szczegółowe wyniki w tej kwestii prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Komunikowanie się młodzieży w mediach społecznościowych

	zdecydowanie nie	raczej nie	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
Częściej rozmawiam z ludźmi przez media społecznościowe niż w realny sposób	42 (29%)	48 (33%)	21 (15%)	24 (17%)	8 (6%)
Media społecznościowe sprawiają, że nie czuję się samotna/y	31 (22%)	42 (29%)	24 (17%)	31 (22%)	16 (11%)
Media społecznościowe są dobrym sposobem komunikowania się ze znajomymi	4 (3%)	7 (5%)	7 (5%)	53 (37%)	73 (51%)
Komunikacja przez media społecznościowe zmienia język, np. tworzy nowe zwroty	3 (2%)	11 (8%)	13 (9%)	54 (38%)	63 (44%)
Poprzez media społecznościowe zawieram nowe znajomości	22 (15%)	38 (26%)	16 (11%)	38 (26%)	29 (20%)

Poszukiwanie informacji i organizowanie codziennych spraw

Dla większości badanych portale społecznościowe są medium, przez które mogą załatwiać codzienne sprawy. Taką odpowiedź wybrało aż 71% osób, z czego w sposób zdecydowany 31%, a niezdecydowany 40%. Jeszcze większa część respondentów (87%) przyznała, że czerpie wiadomości o świecie z mediów społecznościowych, a dla 75% osób media te są ważnym źródłem informacji. Szczegółowe wyniki odpowiedzi na te pytania prezentuje tabela 2. Media społecznościowe tworzą siatkę komunikacyjną między młodymi osobami nawzajem, między młodymi a różnorakimi instytucjami, są swoistym forum, gdzie można zapisać się na udział w różnorakich wydarzeniach o charakterze wolontaryjnym, kulturalnym czy naukowym. Są także przestrzenią motywującą do różnorakiej aktywności, np. związanej z rozwojem zainteresowań i pasji, wymiany informacji, a także potrzebnych materiałów zawartych głównie w plikach. Można powiedzieć, że portale społecznościowe stały się podstawową przestrzenią codziennej aktywności, co uwidacznia się w wykorzystaniu ich do załatwiania różnorakich, zwyczajnych spraw. Zastąpiły wiele instytucji, czego wyrazistym przykładem może być np. odpływ czytelników z tradycyjnych bibliotek i przeniesienie literatury z papierowych książek do elektronicznych plików (Krupa 2006, s. 317–318).

W ten sposób media społecznościowe dzisiaj wypełniają funkcję, jaką do niedawna pełniły rynki miast – to tu toczyło się życie publiczne. Taka sytuacja znacznie wpływa na aktywność młodego pokolenia i nie sprzyja budowaniu relacji z innymi. W epoce przed powstaniem sieci internetowej przebywanie z innymi ludźmi i współpraca były naturalną konsekwencją wielu podejmowanych zadań, a to sprzyjało rozwojowi kompetencji społecznych i potrzebnych do codziennego funkcjonowania umiejętności (Rębisz, Sikora, Smoleń-Rębisz 2016, s. 94–96). Oprócz tego widoczna jest zmiana w sposobie znajdowania informacji i rozumienia, czym one są. Badania wskazują, że nastąpiło przeniesienie relacji młodego pokolenia z odniesienia do instytucji i osób na odniesienie do samej treści. Młodzież jest w stanie przyswoić o wiele więcej informacji w krótkim czasie niż jej rówieśnicy ze wcześniejszych epok, ale mają one charakter fragmentaryczny i nie budują związku z tym, o kim lub o czym się mówi (Burszta 2010, s. 106). Dalszą konsekwencją takiego podejścia może być dewaluacja wartości związanych z autorytetem, szacunkiem i uznaniem, czy po prostu zwyczajnym docenianiem poszczególnych osób i instytucji (Barabas 2019, s. 19–20).

Tabela 2. Poszukiwanie informacji i organizowanie codziennych spraw

	zdecydowanie nie	raczej nie	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
Poprzez media społecznościowe załatwiam wiele ważnych spraw, np. dot. szkoły i innych	14 (10%)	19 (13%)	9 (6%)	57 (40%)	45 (31%)
Media społecznościowe są dla mnie ważnym źródłem informacji	11 (8%)	14 (10%)	11 (8%)	59 (41%)	49 (34%)
Dzięki mediom społecznościowym wiem, co dzieje się na świecie	7 (5%)	5 (3%)	7 (5%)	45 (31%)	80 (56%)

Portale społecznościowe jako przestrzeń relaksu i bezpieczeństwa

Znaczna część sieci internetowej działa, aby zapewnić miliardom ludzi relaks i odpoczynek. Tworzone są różnorakie oferty mające zagospodarować wolny czas, a jedną z nich jest użytkowanie mediów społecznościowych. Dostarczają one rozrywki w formie wzajemnej konwersacji, ciekawostek udostępnianych przez innych użytkowników, plików muzycznych i filmowych oraz możliwości obserwowania życia innych ludzi, którzy w tej przestrzeni dzielą się swoimi doświadczeniami, dokumentując je głównie za pomocą zdjęć i komentarzy. Badania pokazują, że z roku na rok portale społecznościowe coraz częściej spełniają funkcje rekreacyjne i że rośnie liczba udostępnianych materiałów video i zdjęć, kosztem tekstu (Zalewska-Bochenko 2016, s. 94).

Inne badania podkreślają, że komunikacja marketingowa związana z poszukiwaniem różnego rodzaju towarów i dóbr do nabycia staje się o wiele atrakcyjniejsza, kiedy jest prowadzona przez serwisy społecznościowe. Wiąże się to ze stałą obecnością kupujących w tych obszarach sieci internetowej i poczuciem, że pojawiające się tu oferty są godne zaufania i bliskie użytkownikom tych portali, „bardziej nasze”, oraz zaopiniowane przez znajomych (Buczyńska 2018, s. 9–11). Podobnie jest z rozwojem osobistych zainteresowań i hobby. Serwisy społecznościowe odgrywają coraz ważniejszą rolę jako środek ich dostępności i z roku na rok oferują znacznie więcej możliwości dostępu do potencjalnych źródeł pasji. Tradycyjnie głównym obszarem osobistych zainteresowań dostęp-

nym w serwisach społecznościowych były gry i konwersacje z innymi użytkownikami. Obecnie ten zakres poszerza się, na przykład o dostęp do specjalistycznych informacji, hazardu, kanałów edukacyjnych i innych (Musiał 2011, s. 317–318).

Opisanym wyżej zjawiskom odpowiadają wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów szkół średnich. Większość z nich (74%) przyznała, że korzystanie z mediów społecznościowych pozwala im na relaks oraz rozwój własnych zainteresowań, choć z tym drugim stwierdzeniem zgodził się mniejszy odsetek (64%) respondentów. Wydawać by się mogło, że przedstawione dotychczas wyniki badań sugerują, jakoby media społecznościowe były ważnym środowiskiem aktywności dla młodzieży. Jednak z tej tendencji młodzi nieco wyłamują się, w większości zaprzeczając (48%) zdaniu, że media społecznościowe zapewniają im poczucie bezpieczeństwa. W tym wypadku więcej osób wybrało tę odpowiedź w sposób niezdecydowany, a odsetek niemających zdania na ten temat również był wysoki (28%); to najczęstsza odpowiedź przy uwzględnieniu poziomu niezdecydowania pozostałych możliwości. Również większość (70%) nie zgodziła się, że świat mediów społecznościowych jest bardziej atrakcyjny niż realny, ale prawie co piąty (18%) spośród respondentów nie potrafił podać opinii na ten temat. Szczegółowe wyniki obrazuje tabela nr 3. Nie zaobserwowano korelacji między poziomem samooceny a odpowiedziami na analizowane w tej sekcji pytania.

Tabela 3. Portale społecznościowe jako przestrzeń relaksu i bezpieczeństwa

	zdecydowanie nie	raczej nie	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
Media społecznościowe dają mi poczucie bezpieczeństwa	31 (22%)	38 (26%)	40 (28%)	27 (19%)	8 (6%)
Świat mediów społecznościowych jest bardziej atrakcyjny niż świat realny	50 (35%)	50 (35%)	26 (18%)	10 (7%)	7 (5%)
Poprzez media społecznościowe rozwijam swoje zainteresowania	10 (7%)	23 (16%)	19 (13%)	55 (38%)	37 (26%)
Korzystanie z mediów społecznościowych pozwala mi na relaks	8 (6%)	21 (15%)	9 (6%)	69 (48%)	37 (26%)

Prezentacja opinii i własnej osoby w świecie wirtualnym

Ostatnią przestrzenią aktywności młodych ludzi w środowisku wirtualnym jest dzielenie się opiniami na temat świata i innych osób oraz prezentowanie własnej osoby. Te dwa elementy służą budowaniu własnej tożsamości, co stanowi podstawowe zadanie rozwojowe w okresie adolescencji (Peret-Drażewska 2021, s. 75–79). Tradycyjnie były one przeżywane podczas spotkań młodych ludzi, wspólnych doświadczeń, przez przynależność do różnych grup i subkultur. Wraz z erą cyfryzacji aktywności te stopniowo wydają się przenosić do świata wirtualnego. Jednym ze zjawisk obrazujących ten stan rzeczy jest możliwość publicznego zadeklarowania poparcia, czyli tzw. „lajków” (ang. *like*) dla jakiejś osoby, organizacji, wstawianych przez nie postów czy różnorodnych wydarzeń. Między innymi w ten sposób użytkownicy Internetu identyfikują się ze sobą jako posiadający zbliżony światopogląd.

Badania wśród uczniów szkół średnich potwierdzają, że serwisy społecznościowe pozwalają im na wyrażanie własnych opinii o innych i o świecie. Z tym stwierdzeniem zgodziła się większość (53%) respondentów, chociaż tych, którzy przyznali to w sposób niezdecydowany, było ponad dwukrotnie mniej. Jednocześnie w innym pytaniu młodzież wyraźnie zaprzeczyła (63%) używaniu portali społecznościowych do prezentowania swoich poglądów, a zaledwie co szósty (17%) ankietowany przyznał się do tego rodzaju aktywności. Sposób odpowiadania na te dwa pytania wydaje się wzajemnie wykluczać, co można tłumaczyć tym, że młodzi komentują przede wszystkim bieżące i mniej istotne sprawy, takie jak własne zainteresowania, prywatne wydarzenia, lub po prostu wyrażają swoje neutralne wobec innych osób myśli. Prawdopodobnie termin „poglądy” kojarzony jest z osobistymi przekonaniem egzystencjalnymi, politycznymi, społecznymi, religijnymi czy moralnymi, gdyż właśnie ten sposób zazwyczaj adolescenci rozumieją to słowo (Rawicka 2020, s. 135–138).

Takie stanowisko może potwierdzać analiza kolejnych odpowiedzi, które wskazują, że opinie i komentarze młodych ludzi nie dotyczą jakichś powszechnych wydarzeń, ich znajomych ani tego, co ci znajomi udostępniają na swoich profilach. Większość badanych (55%) zaprzeczyła komentowaniu bieżących, powszechnych wydarzeń. Podobny odsetek (57%) respondentów nie zgodził się ze zdaniem „chętnie komentuję wpisy i historie moich znajomych na mediach społecznościowych”. W przypadku tych dwóch stwierdzeń występuje umiarkowana dodatnia korelacja ($r = 0,43$; $p < 0,001$). Jeszcze bardziej zdecydowanie młodzi zaprzeczyli stwierdzeniu dotyczącym wyśmiewania lub obrażania in-

nych w sieci poprzez media społecznościowe. Brak zgody z tym zdaniem wyraziło średnio ponad czterech na pięciu (83%) badanych, a ponad połowa wszystkich (55%) uczyniła to w sposób zdecydowany. Widać zatem wyraźną tendencję do unikania personalnego odniesienia do innych osób i udostępnianych przez nie treści. Szczegółowe wyniki odpowiedzi na pytania dotyczące prezentowania siebie i własnych opinii przedstawia tabela nr 4.

Tabela 4. Prezentacja opinii i własnej osoby w świecie wirtualnym

	zdecydowanie nie	raczej nie	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
Media społecznościowe pozwalają mi wyrażać opinie	12 (8%)	25 (17%)	30 (21%)	55 (38%)	22 (15%)
Chętnie komentuję wpisy i historie moich znajomych na mediach społecznościowych	37 (26%)	44 (31%)	17 (12%)	26 (18%)	18 (13%)
Często zdarza mi się wysmiewać albo obrażać innych przez media społecznościowe	79 (55%)	40 (28%)	2 (1%)	9 (6%)	14 (10%)
Wykorzystuję media społecznościowe do prezentowania swoich poglądów	44 (31%)	46 (32%)	28 (19%)	17 (12%)	7 (5%)
Przez media społecznościowe często komentuję bieżące wydarzenia	32 (22%)	48 (33%)	24 (17%)	32 (22%)	8 (6%)

Dębski i Bigaj (2019, s. 67–70) przekonują, że stan apatii, braku zainteresowania światem, obniżona aktywność, brak chęci wyrażania opinii i zamknięcie we własnym mikrośrodkowisku, w którym urządzenie elektroniczne staje się podstawowym kanałem łączącym z otoczeniem, są stanami charakterystycznymi dla młodego pokolenia uwikłanego w świat wirtualny. Cyfryzacja życia staje się dla takich osób naturalnym procesem egzystencjalnym, który zmienia ich postawę wobec świata w kierunku mniejszej reaktywności emocjonalnej i obniżonej ogólnej aktywności, zwłaszcza w relacjach interpersonalnych. Badania przytoczonych autorów wskazują, że takie podejście koreluje z długim czasem

używania urządzeń elektronicznych mających dostęp do Internetu i wysokim poziomem ogólnego znudzenia. W analizowanym przez nas badaniu młodzieży szkół średnich nie znaleziono korelacji między średnią długością czasu spędzanego w serwisach społecznościowych a którymkolwiek pytaniem (spośród puli wszystkich zadanych pytań, nie tylko dotyczących prezentowania siebie i swoich opinii).

Podsumowanie

Badania pokazują, że tzw. pokolenie iGen, czyli osoby urodzone po 1999 roku, dorasta, obcując na co dzień z technologią cyfrową, która z roku na rok nie tylko coraz bardziej się rozwija, ale zaczyna dominować w wielu wymiarach ludzkiej egzystencji. Taka sytuacja sprawia, że młodzi ludzie są narażeni na zagrożenia płynące z tej technologii, ale mają też mnóstwo nowych możliwości, jakich nie miały pokolenia wcześniejsze – szczególnie komunikacyjnych i związanych z pozyskiwaniem informacji (Kiedrowicz 2018, s. 219–220). Obok pozytywnych i negatywnych skutków częstego i intensywnego użytkowania narzędzi elektronicznych, można też zaobserwować zmiany o charakterze neutralnym lub przynajmniej takim, które może nabrać z czasem różnego znaczenia dla rozwoju i sposobu życia tych osób. Jednym z możliwych wskaźników tych zmian jest badanie aktywności adolescentów w sieci internetowej, gdzie media społecznościowe stają się dominującą przestrzenią. Dotychczasowe badania potwierdziły cztery podstawowe rodzaje aktywności osób dorastających w serwisach społecznościowych (1. poszukiwanie informacji i organizowanie codziennych spraw, 2. komunikowanie się, 3. poszukiwanie rozrywki i relaksu, 4. wyrażanie własnych opinii i prezentacja siebie). Z badań empirycznych przeprowadzonych w kilku szkołach na terenie województwa małopolskiego wynika, że ich uczniowie rzeczywiście przejawiają aktywność w wymienionych wyżej przestrzeniach. Dodatkowo można stwierdzić, że ta aktywność zmienia tradycyjne, znane do tej pory, sposoby codziennego funkcjonowania, co może znacznie wpływać na kompetencje społeczne tych ludzi, zmiany w systemie wartości, a nawet transformacje w ramach różnorodnych systemów gospodarczych i państwowych, jak na przykład marginalizacja znaczenia bibliotek, stacjonarnych sklepów i miejsc rozrywki (Cibor 2017, s. 139–149; Sigda 2018, s. 67).

Wyraźnie widać, że ogólna aktywność młodzieży przenosi się do świata wirtualnego tak bardzo, że powoli staje się on podstawowym środowiskiem życia, a opisywane w tekście media społecznościowe zaczynają przejmować

funkcje charakterystyczne dla miejsc, gdzie dawniej gromadzili się ludzie (np. ulica, poczekalnia czy publiczne środki transportu). Oprócz przemian o charakterze społecznym obserwuje się zmiany w psychice młodego pokolenia. Jest ono o wiele bardziej wrażliwe od swoich przodków, znacznie bardziej wyizolowane i narażone na samotność, ze wszystkimi jej negatywnymi konsekwencjami, w tym depresją, skłonnością do uzależnień (zwłaszcza behawioralnych), nerwicą i lękami oraz całą gamą innych rodzajów zaburzeń pojawiających się wraz z dużą ilością różnorodnych bodźców dostarczanych przez serwisy, o których mowa w artykule.

Bibliografia

- Bakiera L., Harwas-Napierała B., 2016, *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
- Barabas M., 2019, *Autorytety w życiu współczesnej młodzieży*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, Vol. 29, nr 3, s. 15–20.
- Buczyńska N., 2018, *Media społecznościowe jako nowoczesny kanał komunikacji z nabywcą marki*, [on-line:] https://www.researchgate.net/publication/332672641_Media_spolecznosciowe_jako_nowoczesny_kanal_komunikacji_z_nabywca_marki/stats#fullTextFileContent – 14.03.2023.
- Burszta W., 2010, *Opisać rewolucję*, [w:] *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*, red. M. Filiciak i in., Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa.
- Cibor E., 2017, *Fonoholizm jako przejaw zagrożenia młodzieży nowymi uzależnieniami*, [w:] *Współczesne wyzwania i zagrożenia bezpieczeństwa dla młodzieży*, red. D. Zbroszczyk, Uniwersytet Radomski im. Kazimierza Pułaskiego, Radom, s. 139–149.
- Dateportal, 2022, *Digital 2022: Global overview raport*, [on-line:] <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report> – 8.03.2023.
- Gorban-Klas T., 2010, *Kompetencja medialna kluczem do sukcesu młodego pokolenia w społeczeństwie wiedzy*, Polski Portal Edukacyjny Interkl@sa, [on-line:] http://mak.wsfiz.edu.pl/ebook/kompetencja_medialna.pdf – 8.03.2023.

- Gruber J., Józwiak I., Merks K., 2012, *Zagrożenia dla informacji udostępnianych na portalach społecznościowych*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, Vol. 63, s. 353–362.
- Joinson A.N., 2009, *Przyczyny i skutki rozhamowanego zachowania w Internecie*, [w:] *Internet a psychologia. Możliwości i zagrożenia*, red. W.J. Paluchowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 135–157.
- Kiedrowicz G., 2018, *Pokolenie iGEN wkracza w świat dorosłych*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, Vol. 25, nr 3, s. 218–223.
- Krupa Z., 2006, *Internet – zagrożenie czy uzupełnienie tradycyjnej biblioteki?*, [w:] *Biblioteki XXI wieku. Czy przetrwamy (materiały konferencyjne)*, Wydawnictwo Naukowe Politechniki Łódzkiej, Łódź.
- Makaruk K., 2013, *Korzystanie z portali społecznościowych przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka”, Vol. 12, nr 1, s. 69–79.
- Michalski B., Białas K., Krawiec J., 2021, *Spoleczne skutki mediów społecznościowych i internetu*, Instytut im. Kazimierza Promyka, Warszawa.
- Musiał J., 2011, *Rozwój serwisów społecznościowych i ich wpływ na terażniejszego obywatela internetowego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego”, nr 565 (28), s. 311–320.
- Olejniczak E., 2013, *Rola i źródła autorytetu dorosłych w relacjach z dziećmi i młodzieżą*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, nr 1, s. 41–44.
- Panasiuk K., Panasiuk B., 2017, *Uzależnienie od komputera i internetu – wybrane problemy*, „Colloquium”, Vol. 9, nr 1, s. 59–84.
- Peret-Drażewska P., 2021, *Specyfika rozwojowa okresu adolescencji – implikacje dla praktyki wychowawczej*, „Roczniki Pedagogiczne”, Vol. 13(49), nr 4, s. 73–90.
- Peszko K., 2016, *Popularność mediów społecznościowych wśród różnych generacji*, „Marketing i Zarządzanie”, Vol. 45, nr 4, s. 361–370.
- Rawicka I., 2020, *Współczesna młodzież, jej poglądy i wyznawane wartości*, „Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego”, Vol. 40, nr 1, s. 135–154.
- Rębisz S., Sikora I., Smoleń-Rębisz K., 2016, *Poczucie samotności a poziom uzależnienia od internetu wśród adolescentów*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, Vol. 15, nr 1, s. 90–98.

- Sigda K., 2018, *Portale społecznościowe – wpływ na dzieci i młodzież*, „Kogniwytyka i Media w Edukacji”, nr 1, s. 62–72.
- Warzecha K., 2017, *Portale społecznościowe formą rozrywki i komunikacji współczesnej młodzieży – analiza statystyczna*, „Studia Ekonomiczne”, nr 318, s. 84-107.
- Zalewska-Bochenko A., 2016, *Portale społecznościowe jako element społeczeństwa informacyjnego*, „Studia Informatica Pomerania”, nr 2(40), s. 87–97.

Social Media as a Space for Young People Activity

Abstract: The aim of the article is to describe the areas in which adolescents (high school students) are active in social media. They are one of the most popular websites and the number of their users increases every year. They also create a specific virtual environment that has an impact on human development. The article tries to answer the following questions: (1) what types of activities are displayed by the surveyed youth and (2) how they can affect the traditional areas of everyday functioning. For this purpose, the author conducted research among 144 high school students in the Lesser Poland Voivodeship and based on their analysis and polemics with similar studies already present in the literature, answer the research questions posed. In addition to the questionnaire constructed for the purposes of the study, the author used the Rosenberg Self-Esteem Scale (SES) to be able to compare the self-image of the respondents with their activity on social networking sites. Such a correlation was found only in the case of some issues.

Keywords: young people, youth activity, social media, mental development, social competences

Część III
AKTYWNOŚĆ FIZYCZNA MŁODZIEŻY

Barbara Pietryga-Szkarłat

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0002-7341-0815

<https://doi.org/10.15633/8788363241940.09>

Aktywność fizyczna oraz formy spędzania czasu wolnego młodzieży studiującej

Streszczenie: Najważniejszym czynnikiem determinującym zdrowie człowieka jest jego styl życia. *Jednym z elementów zdrowego trybu życia jest aktywność fizyczna*, która pozwala utrzymać nie tylko dobrą formę fizyczną, ale także psychiczną, gwarantując wysoki poziom jakości życia. Etap wczesnej dorosłości to szczególnie okres, w którym młody człowiek przejmuje pełną odpowiedzialność za własne zdrowie i życie. Na bazie własnych doświadczeń oraz wiedzy kształtuje swój indywidualny styl życia. Środowisko akademickie może oddziaływać na młodzież studiującą zarówno korzystnie, jak i nieść za sobą negatywne skutki, prowadząc do rozpoczęcia lub utrwalenia się pewnych niekorzystnych z punktu widzenia zdrowia zachowań.

Uwzględniając powyższe stanowisko, celem podjętych badań było dokonanie charakterystyki zachowań zdrowotnych prezentowanych w środowisku młodzieży akademickiej w zakresie aktywności fizycznej. W badaniu wzięło udział 245 studentów kierunków humanistycznych i ścisłych. W badaniu zastosowano autorski kwestionariusz ankiety. Z podjętych badań wynika, że młodzież studiująca prezentuje niedostateczny poziom aktywności fizycznej oraz preferuje bierne formy spędzania czasu wolnego. Uzyskane rezultaty badań mogą stanowić naukową podstawę konstruowania programów promocji zdrowia zmierzających do poszerzania świadomości studentów na temat wpływu aktywności fizycznej na zdrowie oraz konsekwencji biernego stylu życia.

Słowa kluczowe: styl życia, aktywność fizyczna, edukacja zdrowotna

Wprowadzenie

Doniosła rola stylu życia człowieka ukierunkowanego na wzmacnianie zdrowia jest kwestią bezdyskusyjną, a jej realnym przejawem są wytyczne zawarte w Narodowym Programie Zdrowia przewidzianym na lata 2021–2025, wskazujące na listę czynników decydujących o zachowaniu zdrowia oraz związanej z nim poprawie jakości życia ludności. Wśród nich wyodrębniono między innymi kształtowanie postaw prozdrowotnych w zakresie żywienia oraz aktywności fizycznej, w tym szczególnie wsparcie pozalekcyjnych form aktywizacji fizycznej dzieci i młodzieży.

Początki współczesnych rozważań poświęconych problematyce związku stylu życia człowieka z jego zdrowiem wiążą się z dokonującymi się na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci przeobrażeniami w obszarze szeroko pojmowanego zdrowia, określanymi mianem rewolucji zdrowotnych. Będąc reakcją na bezsilność medycyny naprawczej wobec narastających skutków tzw. chorób cywilizacyjnych, ukazały one pilną potrzebę mobilizowania społeczeństwa do podejmowania aktywności na rzecz zdrowia.

Działaniom tym przyświecała koncepcja holistyczna, ujmująca zdrowie jako zjawisko wielowymiarowe, na które składa się sfera fizyczna, psychiczna, społeczna oraz duchowa. Jednocześnie zakładano, że systemowo pojmowane zdrowie podlega wpływom złożonego i szerszego systemu, jakim jest środowisko, w którym żyje człowiek. Takie spojrzenie na problematykę zdrowia zakłada różnorodność uwarunkowań zdrowotnych, wśród których kluczowe znaczenie przypisuje się stylowi życia jednostki. To fundamentalne dla holistycznego paradygmatu zdrowia założenie ma swoje umocowanie w koncepcji pól zdrowia Lalonde'a, zgodnie z którą specyfika podejmowanych przez człowieka zachowań ma zasadniczy wpływ na umacnianie potencjału zdrowotnego, a więc jego zasobów podmiotowych i społecznych, które prowadzą do utrzymywania dynamicznej równowagi w konfrontacji z wymaganiami, jakie niesie życie, w celu zachowania zdrowia (Antonovsky 1995; Wrona-Polańska 2003; Kowalski, Gaweł 2007).

Styl życia to pojęcie interdyscyplinarne funkcjonujące zarówno na gruncie nauk socjologicznych, medycznych, psychologicznych, jak też pedagogicznych. Termin ten zyskuje coraz większą popularność ze względu na jego doniosłą rolę w kształtowaniu zdrowia rozumianego w wymiarze indywidualnym i społecznym (Wrona-Polańska 2003). Styl życia oznacza charakterystyczny sposób bycia oparty na wzajemnym związku pomiędzy warunkami życia a indywidualnymi

wzorami zachowań, zdeterminowanymi przez czynniki społeczno-kulturowe i cechy osobowościowe (Ślusarska i in. 2012). Innymi słowy jest to specyficzny dla określonej grupy społecznej lub jednostki zbiór zachowań obejmujących czynności, postawy, zwyczaje, a także wartości uznawane przez członków danego społeczeństwa i odnoszące się bezpośrednio do zdrowia (Romanowska-Tołłoczko 2011).

Jednym z elementów składających się na styl życia człowieka jest kultura fizyczna. Realizowanie aktywności ruchowej wpływającej z naturalnych potrzeb człowieka stanowi nieodłączny element jego prozdrowotnego funkcjonowania w każdym okresie życia (Bielski 2005; Kowalewski 2006). Odpowiednio dobrany i często praktykowany, wysiłek fizyczny warunkuje prawidłowe funkcjonowanie w obszarze somatycznym, psychicznym oraz społecznym jednostki. Rola świadomie podejmowanej aktywności ruchowej jest współcześnie szczególnie akcentowana, zwłaszcza że wraz z postępem technicznym konieczność wykonywania przez człowieka wysiłku fizycznego podczas pracy, nauki i relaksu została ograniczona do minimum (Binkowska-Bury 2009).

Aktywność fizyczna społeczeństwa polskiego jest od dawna oceniana jako niewystarczająca, a jej niedostatki mogą być przyczyną wielu chorób oraz narastania problemu związanego z nadwagą i otyłością, szczególnie wśród dzieci i młodzieży. Wskazuje się, że jedynie 30% dzieci i młodzieży oraz 10% osób dorosłych realizuje różne formy sportu, w których intensywność wysiłku zaspokaja podstawowe potrzeby fizjologiczne, co może wiązać się z niskim poziomem świadomości społeczeństwa w zakresie rozumienia potrzeby wysiłku fizycznego jako niezbędnego warunku zachowania zdrowia i dobrego samopoczucia (Binkowska-Bury 2009).

Realizowanie systematycznej aktywności ruchowej pełni doniosłą funkcję w profilaktyce chorób układu krążenia, nowotworowych, osteoporozy, cukrzycy typu 2 oraz zaburzeń metabolicznych (Kowalewski 2006; Ziarko 2006). Regularne praktykowanie aktywności fizycznej sprzyja obniżeniu ciśnienia skurczowego oraz rozkurczowego, zwiększa wydolność serca i płuc, obniża poziom cholesterolu we krwi oraz pozwala utrzymać właściwą masę ciała, chroniąc przed otyłością (Ziarko 2006). Aktywność fizyczna poprawia także sprawność psychiczną, pamięć i koncentrację, zwiększa odporność na zmęczenie. Stanowi też przeciwwagę dla obciążenia nadmiernym wysiłkiem intelektualnym i związanym z nim unieruchomieniem fizycznym (Binkowska-Bury 2009). Obniża także ryzyko praktykowania w swoim życiu zachowań ryzykownych, takich

jak: palenie tytoniu, nadmierne spożywanie alkoholu czy używanie narkotyków (Mazur, Woynarowska 2004; Sadowska-Mazuryk i in. 2013). Ponadto zajęcia ruchowe skutecznie ograniczają lub nawet zwalczają stany napięcia, lęku, depresji czy też wszechobecnego stresu (Kowalewski 2006).

Wysiłek fizyczny wiąże się zatem z wieloma korzystnymi skutkami dla zdrowia rozumianego w wymiarze holistycznym. Dlatego niezwykle istotne jest uświadomienie młodzieży znaczenia ich własnych zachowań dla zdrowia (Mastalski 2007). W tym celu konieczne jest rozwijanie kompetencji młodego pokolenia do samokierowania własnym rozwojem w obszarze zdrowia.

Szczególnie istotna w umacnianiu i utrwalaniu zachowań prozdrowotnych jest druga dekada życia, w której u młodego człowieka rozwija się krytycyzm wobec świata zewnętrznego, pojawia się silna potrzeba niezależności oraz chęć poszukiwania własnych wartości i miejsca w życiu (Binkowska-Bury 2014). Wczesna dorosłość otwiera przed młodym pokoleniem szerokie pole możliwości rozwoju osobistego. To etap w życiu młodego człowieka służący realizacji jego planów i marzeń, a także początek świadomego kreowania własnego, niepowtarzalnego stylu życia oraz brania pełnej odpowiedzialności za swoje zachowanie i zdrowie (Ziarko 2006). Jest to jednocześnie okres wzmożonej aktywności intelektualnej zmierzającej do zdobycia odpowiednich kwalifikacji zawodowych oraz czas, w którym młodzi ludzie muszą zmierzyć się z wymaganiami wynikającymi z rozpoczęcia samodzielnego życia.

Czas nauki na studiach i związany z tym sposób funkcjonowania młodzieży może także wpływać na wybór zachowań antyzdrowotnych, które często powiązane są z infrastrukturą uczelni i nie zawsze stanowią kwestię indywidualnego wyboru młodych osób (Binkowska-Bury 2009). Dotyczą one miejsc korzystania z posiłków, form wypoczynku, sportu, a także pobytu w akademikach (Banaszkiewicz 2003; Szyndera 2004; Binkowska-Bury, Januszewicz 2014; Binkowska-Bury 2014). Ponadto należy podkreślić, że szeroki wachlarz możliwości spędzania czasu wolnego z wykorzystaniem Internetu, aplikacji mobilnych i inteligentnych urządzeń powoduje, że zajęcia wymagające wysiłku fizycznego muszą obecnie konkurować z całą gamą bardziej atrakcyjnych, biernych form aktywności wolnoczasowej młodego pokolenia.

Studia na uczelni wyższej stwarzają zatem zarówno możliwości, jak i ograniczenia. Jeśli młody człowiek potrafi odnaleźć między nimi względną równowagę, to będzie w stanie zachować zdrowie oraz wysokie poczucie jakości życia. W tym celu niezbędne jest promowanie prozdrowotnego stylu życia oraz poży-

tywnych przekonań zdrowotnych na temat aktywności fizycznej wśród młodego pokolenia poprzez zwiększanie świadomości jednostkowej i społecznej dotyczącej zdrowia oraz jego uwarunkowań (Wrona-Polańska 2003).

Znaczącą rolę w kształtowaniu kompetencji studentów do samokierowania własnym rozwojem w obszarze zdrowia odgrywa edukacja zdrowotna, określana jako złożony proces, w którym ludzie uczą się, jak troszczyć się o zdrowie własne oraz społeczności, w której żyją (Woynarowska 2007). Rozumienie tego pojęcia widoczne jest w założeniach leżących u podstaw nowoczesnej promocji zdrowia, gdzie – obok podnoszenia odpowiedzialności indywidualnej w sprawach własnego zdrowia – za ważne uznaje się także „budowanie kapitału intelektualnego, niezbędnego wobec stałego zapotrzebowania na wiedzę dotyczącą nowych zagrożeń, sposobów ochrony i doskonalenia zdrowia” (Syrek, Borzucka-Sitkiewicz 2009, s. 106).

Zdobywanie wiedzy na temat zdrowia jest zatem jednym z głównych wskaźników kultury zdrowotnej współczesnego człowieka. W nowej wersji słownika promocji zdrowia WHO wprowadzono termin *healthliteracy*, który można przetłumaczyć jako „funkcjonalna wiedza zdrowotna”, stanowiący poszerzenie terminu „rozwijanie umiejętności osobniczych” (*developing personal skills*) (Iwanowicz 2009). Pod pojęciem tym rozumie się wiedzę dotyczącą tego, jak i gdzie pozyskiwać szczegółowe informacje na temat wpływu różnorodnych czynników na zdrowie oraz zdolność krytycznego ich oceniania, co może sprzyjać dokonywaniu właściwych wyborów zdrowotnych z perspektywy umacniania zdrowia (Iwanowicz 2009). Tak rozumiana wiedza sprzyja także twórczemu kreowaniu własnego stylu życia ukierunkowanego na tworzenie zasobów zdrowia, prowadzących do pomnażania dobrostanu zdrowotnego, a w sytuacji zagrożenia służących procesom jego odzyskiwania (Wrona-Polańska 2003).

W tym celu niezbędne jest wdrażanie wszechstronnej edukacji zdrowotnej, realizowanej konsekwentnie wśród ludzi w każdym wieku oraz na każdym szczeblu kształcenia – od przedszkola aż po uniwersytet (Wrona-Polańska 2011). Dodatkowo podjęcie powyższej problematyki w kontekście funkcjonowania młodzieży studiującej jest szczególnie ważne ze względu na fakt, że studenci jako przyszli rodzice – edukatorzy zdrowia, będą kształtować świadomość kolejnych pokoleń dotyczącą zdrowia oraz prozdrowotnego stylu życia.

Metoda

Podjęte badania zmierzały do określenia preferowanych przez młodzież akademicką zachowań związanych z aktywnością ruchową, wolnoczasową oraz snem.

Materiał obejmował grupę 245 studentów drugiego i trzeciego roku studiów stacjonarnych, uczących się na kierunkach humanistycznych (N=130) oraz ścisłych (N=115). Przebadano 166 kobiet oraz 79 mężczyzn. Zdecydowana większość badanej młodzieży (84,9%) pochodziła z rodziny pełnej, której sytuacja materialna oceniona została jako dobra (53,8%).

W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety. Narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz ankiety, który zawierał pytania o charakterze zamkniętym i dotyczył zachowań studentów w zakresie aktywności fizycznej i preferowanych form spędzania czasów wolnego oraz snu.

Wyniki

Uzyskane dane (tab. 1) wskazują, że blisko połowa młodzieży studiującej (40,8%) określiła praktykowany na co dzień wysiłek fizyczny jako niewystarczający, a więcej niż co dziesiąty badany (11,4%) wyraził ten pogląd w sposób zdecydowany. Nieliczną grupę stanowili studenci (8,6%), którzy w pełni zaspokajali swoją potrzebę ruchu. Wynik testu niezależności chi-kwadrat nie wykazał różnicy w zakresie oceny czasu przeznaczanego na aktywność fizyczną pomiędzy kierunkami studiów na poziomie istotności statystycznej ($p < 0,448$).

Tabela 1. Samoocena studentów w zakresie ilości czasu przeznaczanego na aktywność fizyczną w ciągu dnia

Kategorie odpowiedzi	Kierunki humanistyczne (N=130)		Kierunki ścisłe (N=115)		Razem (N=245)	
	N	%	N	%	N	%
Zdecydowanie tak	10	7,7	11	9,6	21	8,6
Raczej tak	28	21,5	31	27	59	24,1
Nie wiem	21	16,2	16	13,9	37	15,1
Raczej nie	52	52	48	41,7	100	40,8
Zdecydowanie nie	19	14,6	9	7,8	28	11,4
$\chi^2 = 3,703$, $df = 4$, $p < 0,448$						

Dalsza analiza wyników badań (tab. 2) wykazała, że w środowisku młodzieży akademickiej najpopularniejszą formę aktywności ruchowej, podejmowaną na co dzień, stanowiły spacery (32,7%). Pozostałe rodzaje wysiłku fizycznego, takie jak: bieganie (1,2%), ćwiczenia na siłowni (2,9%), ćwiczenia w domu (4,5%), jazda na rowerze (3,3%) czy pływanie (0,8%), dotyczyły znikomej liczby badanych. Preferowanymi rodzajami wysiłku fizycznego realizowanego kilka razy w tygodniu były kolejno: spacery (30,2%), ćwiczenia w domu (17,6%), jazda na rowerze (13,5%). W przypadku osób ćwiczących nieregularnie, a więc kilka razy w miesiącu, zainteresowaniem cieszyły się: jazda na rowerze (26,5%), ćwiczenia w domu (24,5%) oraz spacery (22,4%). Nieatrakcyjnymi formami wysiłku fizycznego dla połowy badanej młodzieży studiującej okazały się takie aktywności, jak pływanie (59,2%) i ćwiczenia na siłowni (49,2%).

Studenci wybranych kierunków studiów nie różnili się między sobą w sposób statystycznie istotny w zakresie częstotliwości podejmowania różnych form aktywności fizycznej ($p > 0,05$). Zarysowała się tendencja do wystąpienia różnicy statystycznie istotnej w zakresie spacerów ($p < 0,087$), pływania ($p < 0,083$) i ćwiczeń na siłowni ($p < 0,098$). Pierwsza aktywność okazała się bardziej atrakcyjna dla studentów kierunków humanistycznych, z kolei pływanie i ćwiczenia na siłowni stanowiły częściej wybieraną formę wysiłku fizycznego wśród studentów kierunków ścisłych.

Tabela 2. Częstotliwość podejmowania przez studentów wybranych form aktywności fizycznej

Kategorie odpowiedzi	Kierunki humanistyczne (N=130)		Kierunki ścisłe (N=115)		Razem (N=245)	
	N	%	N	%	N	%
SPACER						
Codziennie	48	36,9	32	27,8	80	32,7
Kilka x w tygodniu	40	30,8	34	29,6	74	30,2
Kilka x w miesiącu	24	18,5	31	27	55	22,4
Bardzo rzadko	17	13,1	12	29	29	11,8
Nigdy	1	0,8	6	5	7	2,9
$\chi^2 = 8,123$, $df = 4$, $p < 0,087$						
BIEGANIE						
Codziennie	1	0,8	2	1,7	3	1,2
Kilka x w tygodniu	7	5,4	8	7	15	6,1
Kilka x w miesiącu	22	16,9	27	23,5	49	20

Bardzo rzadko	48	36,9	41	35,7	89	36,3
Nigdy	52	40	37	32,2	89	36,3
$\chi^2 = 3,082, df = 4, p < 0,544$						
ĆWICZENIA NA SIŁOWNI						
Codziennie	4	3,1	3	2,6	7	2,9
Kilka x w tygodniu	6	4,6	14	12,2	20	8,2
Kilka x w miesiącu	12	9,2	14	12,2	26	10,6
Bardzo rzadko	22	16,9	25	21,7	47	19,2
Nigdy	86	66,2	59	51,3	145	59,2
$\chi^2 = 7,827, df = 4, p < 0,098$						
ĆWICZENIA W DOMU						
Codziennie	4	3,1	7	6,1	11	4,5
Kilka x w tygodniu	25	19,2	18	15,7	43	17,6
Kilka x w miesiącu	33	25,4	28	24,3	61	24,9
Bardzo rzadko	38	29,2	33	28,7	71	29
Nigdy	30	23,1	29	25,2	59	24,1
$\chi^2 = 1,825, df = 4, p < 0,768$						
JAZDA NA ROWERZE						
Codziennie	3	2,3	5	4,3	8	3,3
Kilka x w tygodniu	19	14,6	14	12,2	33	13,5
Kilka x w miesiącu	36	27,7	29	25,2	65	26,5
Bardzo rzadko	40	30,8	31	27	71	29
Nigdy	32	24,6	36	31,3	68	27,8
$\chi^2 = 2,478, df = 4, p < 0,648$						
PŁYWANIE						
Codziennie	0	0	2	1,8	2	0,8
Kilka x w tygodniu	2	1,5	8	7	10	4,1
Kilka x w miesiącu	18	13,8	11	9,6	29	11,9
Bardzo rzadko	47	36,2	35	30,7	82	33,6
Nigdy	63	48,5	58	50,9	121	49,6
$\chi^2 = 8,239, df = 4, p < 0,083$						

Dalsza analiza materiału badawczego zmierzała do określenia głównych przyczyn, które w opinii młodzieży studiującej uniemożliwiają im regularne praktykowanie aktywności fizycznej. Wyniki w tym zakresie prezentuje tabela 3. Studenci najczęściej uzasadniali brak podejmowania regularnej aktywności fizycznej licznymi obowiązkami związanymi z nauką (57,1%), napiętym harmonogramem zajęć na uczelni (51,8%) oraz brakiem odpowiedniej motywacji do podejmowania wysiłku fizycznego (48,2%). Ponadto jedna czwarta (24,8%)

studentów kierunków humanistycznych oraz jedna trzecia (34,3%) reprezentantów kierunków ścisłych wyrażała przekonanie, że podejmowana przez nich praca zarobkowa znacznie utrudnia wygospodarowanie dodatkowego czasu na aktywność fizyczną. Wynik testu niezależności chi-kwadrat wykazał różnicę pomiędzy kierunkami studiów w zakresie wybranych opinii na temat czynników uniemożliwiających podejmowanie systematycznej aktywności fizycznej. Różnice te dotyczyły kwestii braku środków finansowych ($p < 0,01$) oraz licznych obowiązków związanych z nauką ($p < 0,01$). Młodzież kierunków humanistycznych wskazywała na tę grupę czynników istotnie częściej (odpowiednio 18,2% i 64,5% wskazań) w porównaniu ze studentami kierunków ścisłych (odpowiednio 7% i 51% wskazań).

Tabela 3. Przyczyny uniemożliwiające podejmowanie regularnej aktywności fizycznej według kierunków studiów

Kategorie odpowiedzi	Kierunki humanistyczne		Kierunki ścisłe		χ^2	df	p	Razem	
	N	%	N	%				N	%
Liczne obowiązki naukowe	78	64,5	51	51	5,795	1	< 0,016	129	57,1
Napięty harmonogram zajęć	68	56,2	49	46,7	2,046	1	< 0,153	117	51,8
Praca zarobkowa	30	24,8	36	34,3	2,45	1	< 0,118	66	29,2
Brak pieniędzy	22	18,2	7	6,7	6,664	1	< 0,010	29	12,8
Brak odpowiedniej motywacji	57	47,1	52	49,5	0,131	1	< 0,717	109	48,2
Choroba, ograniczenia fizyczne	12	9,9	12	11,4	0,135	1	< 0,713	24	10,6
Bujne życie towarzyskie	9	7,6	13	12,4	1,462	1	< 0,227	22	9,8
Obciążająca sytuacja rodzinna	5	4,1	3	2,9	0,268	1	< 0,605	8	3,5

Wartości nie sumują się do 100%, ponieważ istniała możliwość wyboru kilku odpowiedzi.

Kolejnym etapem badań była ocena różnorodnych form aktywności wolnoczasowej młodzieży studiującej, z uwzględnieniem podziału na aktywność realizowaną w tygodniu i w weekend (tab. 4). Wyniki badań wskazują, że w tygodniu wśród preferowanych przez studentów sposobów spędzania czasu wolnego dominują aktywności, takie jak: korzystanie z komputera (34,4%), czyta-

nie książek (31,4%) oraz aktywność ruchowa (29%). W weekend za najbardziej atrakcyjne formy spędzania czasu wolnego uznano: przebywanie w pubach lub klubach muzycznych (52,2%), korzystanie z oferty kulturalnej kina lub teatru (51,4%) oraz spotkania towarzyskie w domu (44,9%). Uniwersalną formą spędzania czasu wolnego preferowaną przez młodzież studiującą zarówno w tygodniu jak i w weekend było korzystanie z Internetu (48,6%) i sen (40,9%).

Tabela 4. Formy spędzania czasu wolnego według kierunków studiów

Kategorie odpowiedzi	Kierunki humanistyczne (N=130)		Kierunki ścisłe (N=115)		Razem (N=245)	
	N	%	N	%	N	%
OGLĄDANIE TELEWIZJI						
W tygodniu	25	19,2	20	17,4	45	18,4
W weekend	41	31,5	26	22,6	67	27,3
Zarówno w tygodniu, jak i w weekend	22	16,9	9	7,8	31	12,7
Brak preferencji	42	32,3	60	52,2	102	41,6
$\chi^2 = 11,667$, $df = 3$, $p < 0,009$						
KORZYSTANIE Z KOMPUTERA						
W tygodniu	50	38,5	34	29,6	84	34,3
W weekend	7	5,4	9	7,8	16	6,5
Zarówno w tygodniu, jak i w weekend	61	46,9	58	50,4	119	48,6
Brak preferencji	12	9,2	14	12,2	26	10,6
$\chi^2 = 2,619$, $df = 3$, $p < 0,454$						
CZYTANIE KSIĄŻEK						
W tygodniu	44	33,8	33	28,7	77	31,4
W weekend	23	17,7	26	22,6	49	20
Zarówno w tygodniu, jak i w weekend	32	24,6	39	33,9	71	29
Brak preferencji	31	23,8	17	14,8	48	19,6
$\chi^2 = 5,631$, $df = 3$, $p < 0,131$						
AKTYWNOŚĆ RUCHOWA						
W tygodniu	33	25,4	38	33	71	29
W weekend	44	33,8	23	20	67	27,3
Zarówno w tygodniu, jak i w weekend	17	13,1	26	22,6	43	17,6
Brak preferencji	36	27,7	28	24,3	64	26,1
$\chi^2 = 8,933$, $df = 3$, $p < 0,030$						

SPOTKANIA TOWARZYSKIE W DOMU						
W tygodniu	31	23,8	19	16,5	50	20,4
W weekend	56	43,1	54	47	110	44,9
Zarówno w tygodniu, jak i w weekend	24	18,5	20	17,4	44	18
Brak preferencji	19	14,6	22	19,1	41	16,7
$\chi^2 = 2,591, df = 3, p < 0,459$						
WYJŚCIE DO PUBU/KLUBU						
W tygodniu	23	17,7	9	7,8	32	13,1
W weekend	67	51,5	61	53	128	52,2
Zarówno w tygodniu, jak i w weekend	10	7,7	9	7,8	19	7,8
Brak preferencji	30	23,1	36	31,3	66	26,9
$\chi^2 = 6,109, df = 3, p < 0,106$						
WYJŚCIE DO KINA/TEATRU						
W tygodniu	25	19,2	9	7,8	34	13,9
W weekend	66	50,8	60	52,2	126	51,4
Zarówno w tygodniu, jak i w weekend	15	11,5	11	9,6	26	10,6
Brak preferencji	24	18,5	35	30,4	59	24,1
$\chi^2 = 9,599, df = 3, p < 0,022$						
SEN						
W tygodniu	23	17,7	23	20	46	18,8
W weekend	14	10,8	20	17,4	34	13,9
Zarówno w tygodniu, jak i w weekend	54	41,5	46	40	100	40,8
Brak preferencji	39	30	26	22,6	65	26,5
$\chi^2 = 3,393, df = 3, p < 0,335$						

Szczegółowa analiza form spędzania czasu wolnego wykazała różnice statystycznie istotne pomiędzy kierunkami studiów w zakresie: aktywności ruchowej ($p < 0,030$), korzystania z oferty kulturalnej kina lub teatru ($p < 0,022$) i oglądania telewizji ($p < 0,009$). Młodzież studiująca na kierunkach humanistycznych uznała oglądanie telewizji (16,9%) za atrakcyjniejszą formę wypoczynku w czasie wolnym w porównaniu ze studentami kierunków ścisłych (7,8%). Dodatkowo studenci kierunków humanistycznych w tygodniu częściej wskazywali na korzystanie z oferty kulturalnej kina lub teatru (19,2%) niż studenci kierunków ścisłych (7,8%). Z kolei aktywność fizyczna realizowana w weekend cieszyła się większą popularnością wśród studentów kierunków humanistycznych (33,8%)

w stosunku do młodzieży studiującej na kierunkach ścisłych (20%). Natomiast dla młodzieży studiującej na kierunkach ścisłych wysiłek ruchowy stanowi istotnie częściej uniwersalną formę wypoczynku zarówno w tygodniu, jak i weekend (22,6%, kierunki humanistyczne – 13,1%).

Tabela 5. Częstotliwość oglądania telewizji w czasie wolnym według kierunków studiów

Kategorie odpowiedzi	Kierunki humanistyczne (N=130)		Kierunki ścisłe (N=115)		Razem (N=245)	
	N	%	N	%	N	%
Około 1 godziny	24	18,6	20	17,4	44	18
Około 2 godzin	15	11,6	8	7	23	9,4
Od 3 do 4 godzin	12	9,3	7	6,1	19	7,8
Powyżej 5 godzin	5	3,9	2	1,7	7	2,9
Bardzo rzadko	48	37,2	34	29,6	82	33,6
Nie oglądam telewizji	25	19,4	44	38,3	69	28,3
$\chi^2 = 11,954, df = 5, p < 0,035$						

Kolejny etap analizy zmierzał do określenia ilości czasu wolnego przeznaczanego na oglądanie telewizji (tab. 5) oraz korzystanie z Internetu (tab. 6). Uzyskane dane wskazują, że ponad jedna trzecia młodzieży (33,6%) oglądała telewizję bardzo rzadko, a co czwarty badany (28,3%) nie oglądał jej wcale. Bliższe co piąty student (18%) przeznaczał na ten cel około 1 godziny dziennie, natomiast powyżej 5 godzin dziennie telewizję oglądało zaledwie 2,9% badanych. Kierunek studiów różnił badane grupy istotnie statystycznie pod względem ilości czasu przeznaczanego na oglądanie telewizji ($p < 0,035$). Młodzież kierunków ścisłych częściej rezygnowała z oglądania telewizji (38,3%) w czasie wolnym od nauki w porównaniu ze studentami kierunków humanistycznych (19,4%).

Nieco mniej korzystnie przedstawiają się wyniki dotyczące ilości czasu przeznaczanego na odpoczynek przed ekranem komputera. Ponad co trzeci badany (39,6%) korzystał z Internetu od 3 do 4 godzin dziennie, a 31% badanych powyżej 5 godzin dziennie. Bliższe co piąty badany przeznaczał na ten cel około 2 godzin dziennie. Młodzież studiująca różniła się między sobą w sposób statystycznie istotny pod względem czasu spędzonego przed komputerem ($p < 0,001$). Studenci kierunków ścisłych przeznaczali na ten cel więcej godzin (powyżej 5 godzin dziennie – 44,3%) w porównaniu ze studentami kierunków

humanistycznych (powyżej 5 godzin dziennie – 19,2%), którzy najczęściej poświęcali na tego typu aktywność od 3 do 4 godzin na dobę (47,7%).

Tabela 6. Częstotliwość korzystania z Internetu w czasie wolnym według kierunków studiów

Kategorie odpowiedzi	Kierunki humanistyczne (N=130)		Kierunki ścisłe (N=115)		Razem (N=245)	
	N	%	N	%	N	%
Okolo 1 godziny	10	7,7	7	6,1	17	6,9
Okolo 2 godzin	29	22,3	18	15,7	47	19,2
Od 3 do 4 godzin	62	47,7	35	30,4	97	39,6
Powyżej 5 godzin	25	19,2	51	44,3	76	31
Bardzo rzadko	4	3,1	4	3,5	8	3,3
Nie korzystam	0	0	0	0	0	0
$\chi^2 = 18,666$, $df = 4$, $p < 0,001$						

Dalsza analiza zmierzała do określenia, jaką ilość czasu poświęcają badani na sen (tab. 7) oraz czy czas trwania snu jest w ich opinii wystarczający do pełnego wypoczynku psychofizycznego (tab. 8). Wyniki badań wskazują, że około jedna trzecia studentów (39,2%) przesypiała od 7 do 8 godzin na dobę. Nieznacznie mniejsza grupa badanych (35,2%) poświęcała na ten cel około 6 godzin w ciągu doby. Na krótki sen, od 1 do 5 godzin, wskazało 7,8% młodzieży akademickiej, a tylko nieliczni badani (3,7%) przeznaczali na sen powyżej 9 godzin na dobę. Wynik testu niezależności chi-kwadrat nie wykazał różnicy w zakresie ilości godzin przeznaczanych na sen pomiędzy kierunkami studiów na poziomie istotności statystycznej ($p < 0,854$).

Tabela 7. Liczba godzin przeznaczanych na sen według kierunków studiów

Kategorie odpowiedzi	Kierunki humanistyczne (N=130)		Kierunki ścisłe (N=115)		Razem (N=245)	
	N	%	N	%	N	%
1–5 godzin	10	7,7	9	7,8	19	7,8
6 godzin	45	34,6	42	36,5	87	35,5
7–8 godzin	49	37,7	47	40,9	96	39,2
Powyżej 9 godzin	6	4,6	3	2,6	9	3,7
Trudno określić	20	15,4	14	12,2	34	13,9
$\chi^2 = 1,343$, $df = 4$, $p < 0,854$						

Uzyskane wyniki wskazują dodatkowo, że blisko co drugi badany (48,4%) określił swój sen jako najczęściej wystarczający do pełnego wypoczynku. Z kolei ponad jedna czwarta badanych (27,5%) wyraziła przekonanie, że liczba godzin przeznaczonych na sen najczęściej nie odpowiada ich indywidualnym potrzebom psychofizycznym. Wynik testu niezależności chi-kwadrat nie wykazał różnicy pomiędzy kierunkami studiów a oceną poczucia wystarczalności czasu trwania snu na poziomie istotności statystycznej ($p < 0,190$).

Tabela 8. Samoocena wystarczalności godzin snu według kierunków studiów

Kategorie odpowiedzi	Kierunki humanistyczne (N=130)		Kierunki ścisłe (N=115)		Razem (N=245)	
	N	%	N	%	N	%
Zawsze wystarczająca	8	6,2	6	5,2	14	5,7
Najczęściej wystarczająca	62	48,1	56	48,7	118	48,4
Rzadko wystarczająca	30	22,3	37	32,2	67	27,5
Nie jest wystarczająca	10	7,8	9	7,8	19	7,8
Trudno określić	19	14,7	7	6,1	26	10,7
$\chi^2 = 6,130, df = 4, p < 0,190$						

Dyskusja

Reasumując, można stwierdzić, że ponad połowa badanej młodzieży studiującej nie podejmuje regularnej aktywności fizycznej. Spośród różnorodnych form wysiłku fizycznego największą popularnością wśród młodzieży akademickiej cieszyły się niewymagające dużego wysiłku fizycznego spacery, które codziennie praktykowała jedynie jedna trzecia badanych studentów. Pozostałe formy wysiłku ruchowego, takie jak: jazda na rowerze, bieganie, ćwiczenia w domu, ćwiczenia na siłowni czy pływanie, podejmowane były nieregularnie lub wcale. Dodatkowo wraz z obniżeniem się częstotliwości uprawiania aktywności fizycznej zaobserwowano różnorodność preferencji w zakresie podejmowania jej najrozmaitszych form. Do głównych przeszkód uniemożliwiających uprawianie regularnej aktywności fizycznej przez badanych studentów zaliczono przede wszystkim napięty harmonogram zajęć oraz brak odpowiedniej motywacji.

Badani studenci preferowali zdecydowanie bierne formy wypoczynku, takie jak: korzystanie z Internetu, sen oraz czytanie książek, co oznacza, że udział zajęć w pozycji siedzącej był znaczny. Szczególnie niepokojące wyniki uzyska-

no w odniesieniu do czasu wolnego spędzonego przy komputerze. Blisko jedna druga badanych reprezentujących kierunki humanistyczne przeznaczała na ten cel od 3 do 4 godzin na dobę, a studenci kierunków ścisłych powyżej 5 godzin dziennie. Uwzględniając dodatkowo brak regularnej aktywności fizycznej oraz konieczność wielogodzinnego przebywania na zajęciach w czasie trwania tygodnia nauki, można wnioskować, że młodzież akademicka prowadzi *sedenteryjny* styl życia. Ponadto warto podkreślić, że preferowany przez studentów bezruch w przypadku braku kształtowania alternatywnych, prozdrowotnych postaw może być kontynuowany do późnej starości.

Pewne odstępstwa pojawiły się także w odniesieniu do ilości czasu przeznaczanego na sen. Młodzież akademicka najczęściej poświęcała na ten cel optymalną liczbę godzin, niemniej jednak ponad jedna trzecia badanych studentów przesypiała zaledwie około 6 godzin w ciągu doby oraz wyrażała jednocześnie subiektywne odczucie niedostatecznej ilości snu.

Badania dostępne w literaturze potwierdzają rezultat uzyskany w badaniu własnym (Gacek 2002; Bothmer 2005; Binkowska-Bury 2009; Mędręła-Kuder 2011; Sochocka, Wojtyłko 2013). Interesujących danych dostarczyły badania prowadzone przez Binkowską-Bury (2009), z których wynika, że blisko połowa badanych studentów nie podejmowała żadnej aktywności sportowej. Podobne rezultaty uzyskał Bothmer (2005), który odnotował u ponad jednej trzeciej badanych studentów niski poziom aktywności fizycznej oraz jej nieregularne realizowanie. Z kolei według danych uzyskanych przez Gacka (2009) jedynie 20% studentów podejmowało systematyczną aktywność fizyczną. Prezentowane w literaturze wyniki badań pozwalają także stwierdzić, iż motywy uniemożliwiające podejmowanie regularnej aktywności fizycznej nie zmieniły się w zasadniczy sposób i dotyczą najczęściej braku czasu i odpowiedniej motywacji (Mędręła-Kuder 2011; Sochocka, Wojtyłko 2013). Podobne rezultaty w zakresie aktywności wolnoczasowej młodzieży akademickiej uzyskała Binkowska-Bury (2009), Łaszek i in. (2011), Zaniewska (2012) oraz Gierat (2013). Z przytoczonych przykładów badań wynika, że młodzież studiująca poświęcała swój wolny czas głównie na bierne formy wypoczynku, często realizowane w warunkach domowych, takie jak: korzystanie z komputera, czytanie książek czy spotkania towarzyskie.

Kwestia podejmowanego regularnie wysiłku fizycznego w codziennym życiu stanowi jedną z podstawowych potrzeb każdego człowieka troszczącego się o jakość swojego zdrowia. Niebagatelne znaczenie ma w tej kwestii także

racjonalne organizowanie czasu przeznaczanego na odpoczynek oraz sen. Przewaga biernych form wypoczynku nad zajęciami powiązаныmi z aktywnością ruchową stanowi poważne zagrożenie dla psychicznego oraz fizycznego aspektu zdrowia. Ponadto brak uwzględniania w rytmie dobowym odpowiedniej ilości czasu na sen może stanowić podstawę zaburzenia przebiegu wielu procesów somatopsychicznych.

W świetle powyższych doniesień można przyjąć, że aktywność fizyczna oraz czas wolny odgrywają istotną rolę w rozwoju potencjału osobowego młodego człowieka we wszystkich sferach i obszarach jego życia. Uczelnie wyższe powinny włączyć się w działania szeroko pojmowanej edukacji zdrowotnej i popularyzować aktywność fizyczną wśród studentów poprzez:

- uwzględnianie w programach i planach studiów treści z zakresu promocji i edukacji zdrowotnej;
- projektowanie i konsekwentne realizowanie programów profilaktycznych, dostosowanych do stanu wiedzy młodzieży oraz osiągnięć w dziedzinie zdrowia;
- kształtowanie wśród młodzieży studiującej dojrzałej i aktywnej postawy wobec zdrowia rozumianego nie tylko w wymiarze indywidualnym, ale także społecznym;
- zachęcanie studentów do podejmowania na terenie uczelni oraz poza nią inicjatyw mających na celu promowanie aktywności fizycznej i prozdrowotnego stylu życia;
- przygotowanie studentów do pełnienia w przyszłości odpowiedzialnej funkcji edukatorów zdrowia krzewiących aktywny styl życia w środowisku rodzinnym i miejscu pracy.

Zwiększanie świadomości młodzieży studiującej w dziedzinie zdrowia poprzez edukację zdrowotną może być ważnym krokiem w kierunku stopniowego odchodzenia od ujęcia biomedycznego i prowadzenia młodego pokolenia ku zdrowiu, rozumianego w ujęciu holistyczno-funkcjonalnym (Wrona-Polańska 2003).

Bibliografia

- Antonovsky A., 1995, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Wydawnictwo IPN, Warszawa.
- Banaszkiewicz M., 2003, *Wybrane czynniki uwarunkowań rodzinnych w kształtowaniu aktywności fizycznej dzieci i młodzieży*, [w:] *Biokulturowe uwarunkowania rozwoju, sprawności i zdrowia*, red. J. Rodziewicz-Gruhn, Wydawnictwo WSP, Częstochowa, s. 378–385.
- Bielski J., 2005, *Metodyka wychowania fizycznego i zdrowotnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Binkowska-Bury M., 2009, *Zachowania zdrowotne młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Binkowska-Bury M., 2014, *Długookresowa ocena wzorów zachowań związanych ze zdrowiem młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Binkowska-Bury M., Januszewicz P., 2014, *Sense of Coherence and Health-Related Behaviour Among University Students – A Questionnaire Survey*, „Central European Journal of Public Health”, Vol. 18, nr 3, s. 145–150.
- Bothmer M.I.K., 2005, *Gender Differences in Health Habits and in Motivation for a Health Lifestyle Among Swedish University Students*, „Nursing and Health Sciences”, nr 7, s. 107–118.
- Gacek M., 2002, *Niektóre aspekty higieny zdrowia psychicznego studentów pierwszego roku Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie*, „Kultura Fizyczna”, nr 7–8, s. 14–15.
- Gierat T.W., 2013, *Czas wolny studentów*, [w:] *Formy spędzania czasu wolnego*, red. M. Banach, Scriptum, Kraków, s. 70–72.
- Iwanowicz E., 2009, „*Health Literacy*” współczesnym wyzwaniem zdrowia publicznego, „*Medycyna Pracy*”, Vol. 60, nr 5, s. 427–437.
- Kowalewski I., 2006, *Kultura zdrowotna studentów. Diagnoza i perspektywy*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Kowalski M., Gawęł A., 2007, *Zdrowie. Wartość. Edukacja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Łaszek M., Nowacka E., Szatko F., 2011, *Negatywne wzorce zachowań studentów, cz. I: Konsumpcja alkoholu i stosowanie substancji psychoaktywnych*, „*Problemy Higieny i Epidemiologii*”, nr 1, s. 114–119.
- Mastalski J., 2007, *Samotność globalnego nastolatka*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków.

- Mazur J., Woynarowska B., 2004, *Współwystępowanie palenia tytoniu i picia alkoholu w zespole zachowań ryzykownych u młodzieży szkolnej. Tendencje zmian w latach 1990–2002*, „Alkoholizm i Narkomania”, Vol. 17, nr 1–2, s. 29–43.
- Mędreła-Kuder E., 2011, *Ocena stylu życia studentów fizjoterapii i edukacji techniczno-informatycznej na podstawie żywienia i aktywności fizycznej*, „Rocznik PZH”, Vol. 3, s. 315–318.
- Narodowy Program Zdrowia 2021–2025, Ministerstwo Zdrowia, Warszawa.
- Romanowska-Tolłoczko A., 2011, *Styl życia studentów oceniany w kontekście zachowań zdrowotnych*, „Hygeia Public Health”, Vol. 46, nr 1, s. 89–93.
- Sadowska-Mazuryk J. i in., 2013, *Picie alkoholu przez młodzież w kontekście okresu dojrzewania*, „Alkoholizm i Narkomania”, Vol. 26, nr 2, s. 167–185.
- Sochocka L., Wojtyłko A., 2013, *Aktywność fizyczna studentów stacjonarnych kierunków medycznych i niemedycznych*, „Medycyna Środowiskowa / Environmental Medicine”, Vol. 16, nr 2, s. 53–58.
- Syrek E., Borzucka-Sitkiewicz K., 2009, *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o., Kraków.
- Szyndera M., 2004, *Prozdrowotny styl życia studentów z podhalańskich rodzin*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, Vol. 59, Supl. 14, 422 Sectio D, s. 216–287.
- Ślusarska B. i in., 2012, *Wiedza i zachowania zdrowotne studentów medycyny w zakresie czynników ryzyka sercowo-naczyniowego*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu”, Vol. 18, nr 1, s. 19–26.
- Wrona-Polańska H., 2003, *Zdrowie jako funkcja twórczego radzenia sobie ze stresem*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Wrona-Polańska H., 2011, *Twórcze zmaganie się ze stresem szansą na zdrowie. Funkcjonalny Model Zdrowia osób po przeszczepie szpiku kostnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Woynarowska B., 2007, *Edukacja zdrowotna – podstawy teoretyczne i metodyczne*, [w:] B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Kraków, s. 21–55.
- Zaniewska K.A., 2012, *Kultura czasu wolnego młodzieży akademickiej średniego miasta*, Akademia Pomorska, Słupsk.
- Ziarko M., 2006, *Zachowania zdrowotne młodych dorosłych – uwarunkowania psychologiczne*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.

Physical Activity and Forms of Spending Free Time by Students

Abstract: The most important factor determining human health is his lifestyle. One of the elements of a healthy lifestyle is physical activity, which allows you to maintain not only good physical but also mental shape, guaranteeing a high level of quality of life. The stage of early adulthood is a special period in which a young person takes full responsibility for their own health and life. Based on his own experience and knowledge, he shapes his individual lifestyle. The academic environment can affect young people studying both positively and negatively, leading to the initiation or consolidation of certain behaviors that are unfavorable from the point of view of health.

Taking into account the above position, the aim of the research was to characterize health behaviors presented in the environment of academic youth in the field of physical activity. 245 students of humanities and sciences took part in the study. An original questionnaire was used in the study. The undertaken research shows that young people studying present an insufficient level of physical activity and prefer passive forms of spending free time. The obtained research results can be a scientific basis for constructing health promotion programs in the academic environment aimed at expanding students' awareness of the impact of physical activity on health and the consequences of a passive lifestyle.

Keywords: life style, physical activity, health education

Katarzyna Nosek-Kozłowska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: 0000-0001-6435-1545

<https://doi.org/10.15633/8788363241940.10>

Sport w życiu dzieci i młodzieży

Wpływ aktywności fizycznej na proces wychowania i poczucie jakości życia młodych w narracjach trenerów i uczestników zajęć sportowych

Streszczenie: Celem artykułu jest zaprezentowanie znaczenia sportu w wychowaniu i socjalizacji dzieci i młodzieży oraz jego wpływu na jakość ich funkcjonowania. Badania zrealizowano z wykorzystaniem metody studium przypadku oraz wywiadu częściowo kierowanego (skoncentrowanego na problemie). Na podstawie opracowań naukowych dokonano zwięzłej charakterystyki czasu wolnego współczesnej młodzieży, wskazano rolę aktywności fizycznej w procesie wychowania oraz przedstawiono pedagogiczne koncepcje jakości życia. Refleksja nad podjętą problematyką wskazuje, że sport jest doskonałą formą socjalizacji młodych ludzi, a niesione przez niego wartości wychowawcze – nieocenione. Aktywność sportowa podejmowana w czasie wolnym nie tylko zwiększa sprawność fizyczną, ale także kształtuje charakter, uczy odpowiedzialności i pozytywnie oddziałuje na psychikę. Treningi różnorodnych dyscyplin sportowych są doskonałą okazją do budowania wartościowych relacji interpersonalnych. Istnieje ogromna potrzeba popularyzacji sportu wśród młodych.

Słowa kluczowe: sport, aktywność fizyczna, wychowanie, młodzież, jakość życia

Wprowadzenie

Współczesna młodzież stanowi bardzo zróżnicowaną grupę społeczną. Młodzi ludzie różnią się od siebie wiekiem, płcią, zainteresowaniami, rodzajem wyznawanych wartości, formą spędzania wolnego czasu. W ostatnich latach tematami przewodnimi wielu opracowań stał się czas wolny wykorzystywany przez młodzież w różnorodny sposób. Większość nastolatków po zakończonych lekcjach w szkole uczęszcza na szereg zajęć rozwijających ich zainteresowania, chodzą na korepetycje z języków obcych bądź uczestniczą w zajęciach sportowych. Dużą część wolnego czasu przeznaczają także na oglądanie telewizji, słuchanie muzyki, granie na konsolach lub komputerach i spotkania z grupą rówieśników. Współcześni młodzi mają coraz mniej okazji do podejmowania różnego rodzaju aktywności fizycznej, która stanowi środek podtrzymywania zdrowia i dobrej kondycji organizmu. Anna Maszorek-Szymala (2021, s. 15) wskazuje, że aktywność fizyczna jest jednym z najskuteczniejszych sposobów zapobiegania chorobom cywilizacyjnym. W okresie dzieciństwa i adolescencji ten rodzaj aktywności powinien stanowić źródło pozytywnych emocji oraz przyjemności. Jest to również świetny sposób na spędzanie czasu z rówieśnikami i rodziną. Dzieci i młodzież charakteryzuje naturalna potrzeba ruchu, która wyraża się w spontanicznym dążeniu do aktywności fizycznej oraz zainteresowaniem różnymi jej formami. Dzieci najczęściej podejmują aktywność fizyczną dobrowolnie i z entuzjazmem, szybko też przyswajają nowe umiejętności motoryczne (Raczek 1989, s. 13). Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań dotyczących roli aktywności sportowej w procesie wychowania i socjalizacji dzieci i młodzieży oraz jej wpływu na jakość funkcjonowania współczesnych młodych ludzi, którzy poszukują nowych obszarów aktywności, dostarczających im emocji oraz zaspokajających ich potrzebę bycia docenionym. Być może różnorodne zajęcia sportowe prowadzone przez wykwalifikowaną kadrę stanowią odpowiedź na wskazane potrzeby młodego pokolenia.

Czas wolny dzieci i młodzieży

Czas wolny jest współcześnie zagadnieniem badanym przez przedstawicieli różnych dziedzin nauki. Badaniem zagadnień związanych z aktywnością ludzką podejmowaną w czasie wolnym zajmują się psycholodzy, pedagodzy, socjolodzy czy lekarze. W biegu życia praca nieustannie bowiem przeplata się z czasem wolnym, który stał się kategorią naukową – pojęciem niezwykle złożonym. Już

starożytni myśliciele, w tym Arystoteles, uznawali, że czas wolny (*schola*) i praca (*scholia*) są ze sobą ściśle powiązane. Termin „czas wolny” należy do języka potocznego i jest powszechnie używany (Koseła 2011). Dla ludzi młodych czas wolny oznacza wolność od obowiązku szkolnego i nauki. Młodzi dorośli czas ten rozumieją nieco inaczej – jest to dla nich czas wolny od pracy zarobkowej lub od nauki. Obie grupy interpretują to określenie stosownie do osobistych przymusów i obowiązkowych zadań (Koseła 2011). Według *Encyklopedii pedagogicznej* „przez czas wolny rozumie się na ogół ten czas, który pozostaje człowiekowi do jego swobodnej dyspozycji po wykonaniu czynności związanych z zaspokojeniem potrzeb biologicznych i higienicznych (sen, jedzenie, toaleta) oraz czynności obowiązkowych (praca, nauka, obowiązki rodzinne, dojazd do pracy lub nauki). Czas wolny oznacza czas, w którym człowiek ma znacznie większą niż kiedy indziej możliwość wyboru czynności, którymi pragnie się zajmować” (Przeclawki 1993). Bardzo często pojawiającą się w literaturze definicją czasu wolnego jest przyjęta w badaniach UNESCO definicja Joffre’a Dumazediera, który czasem wolnym nazywa „wszelkie zajęcia, którym człowiek oddaje się z własnej woli, np. dla odpoczynku, rozrywki, poszerzenia swych wiadomości, wiedzy lub innego kształcenia (bezinteresownego) lub też dobrowolnego udziału w życiu społecznym, po uwolnieniu się od obowiązków zawodowych, rodzinnych i społecznych” (za: Orłowska 2003).

Badacze zainteresowani czasem wolnym młodzieży najchętniej pytają o podejmowane w tym czasie aktywności. Badanie Young Europeans – *Eurobarometer* (2007) wskazało, że młodzi mieszkańcy Unii Europejskiej w wolnym czasie najchętniej uprawiają sport, spotykają się z przyjaciółmi, czytają, korzystają z Internetu, grają w gry komputerowe, oglądają telewizję, słuchają muzyki. Badanie sposobu spędzania czasu pozalekcyjnego zostało przeprowadzone w styczniu 2018 roku na terenie Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych im. Jana Pawła II w Radzynie Podlaskim. Badana młodzież zadeklarowała, że najchętniej swój czas wolny poświęca na: korzystanie z mediów społecznościowych, rozrywkę (kino, taniec, bilard, słuchanie muzyki, granie na komputerze, jazda konna, oglądanie filmów), spotkania towarzyskie i czytanie książek (Boreczek, Nurzyński, Świdorski 2018). Raport *Młodzież 2018* pod redakcją Mirosławy Grabowskiej i Magdaleny Gwiazdy (2019) pokazał, że wśród ulubionych sposobów spędzania czasu wolnego młodzieży dominują spotkania z przyjaciółmi i znajomymi. Popularną aktywnością towarzyską są też wyjścia do dyskotek i klubów. Młodzież poza tym najchętniej przeznaczą wolny czas na uprawianie

sportu, lubi grać w gry komputerowe lub surfuje w Internecie czy udziela się w serwisach społecznościowych. Zdarzają się młodzi, którzy preferują spędzać wolny czas z książką lub przed telewizorem.

Współczesna młodzież żyje w świecie hybrydowym, w którym rzeczywistość realna przeplata się z wirtualną. W związku z tym młodzi ludzie coraz więcej czasu wolnego spędzają w Sieci. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów *Nastolatki 3.0* (Lange 2021) potwierdza, że Internet wciąga młodych ludzi coraz mocniej. Obecnie nastolatki spędzają w Sieci w czasie wolnym średnio 4 godziny i 50 minut dziennie. W dni wolne od zajęć szkolnych czas ten wydłuża się średnio do 6 godzin i 10 minut. Blisko co dziesiąty nastolatek w wolnym czasie jest aktywny w Sieci ponad 8 godzin dziennie. Optymizmem napawa jednak fakt, że młodzi ludzie znaczącą ilość czasu wolnego poświęcają na aktywność sportową; dzięki niej polepsza się ich kondycja fizyczna, wydolność organizmu i ogólny stan zdrowia. Poza tym aktywność sportowa wpływa pozytywnie na socjalizację młodego człowieka, jest formą rozrywki: „Uczestnictwo w różnych formach aktywności sportowej skutkuje nie tylko zmianami w obrębie zdrowia fizycznego i sprawności motorycznej młodego człowieka, ale też przynosi szereg korzyści w kształtowaniu jego osobowości oraz uspołecznieniu. Sport jest taką dziedziną aktywności, w której młody człowiek dzięki kontaktom z rówieśnikami oraz osobami dorosłymi rozwija się społecznie i moralnie” (Polak, Tarkowski 2020).

Aktywność fizyczna młodzieży w czasie wolnym i jej rola w procesie wychowania i socjalizacji młodych ludzi

W XXI wieku rozwój sportu nabiera szczególnego znaczenia. „Powszechne zainteresowanie, jakim darzy się współcześnie organizowane na światową skalę igrzyska olimpijskie, mistrzostwa świata w różnych dyscyplinach sportowych, różnego rodzaju zawody, turnieje, wyścigi, jak również rywalizacje sportowe o zasięgu lokalnym, dowodzą, iż w coraz szerszych kręgach ludzi sport stanowi jedną z najważniejszych pasji życiowych” (Czechowski 2015, s. 161). Sport jest świadomą, dobrowolną działalnością człowieka, podejmowaną głównie dla zaspokojenia potrzeb zabawy, popisu, walki, a także wewnętrznego doskonalenia się na drodze systematycznego rozwoju cech fizycznych, umysłowych i wolicjonalnych (Bodasińska 2007, s. 20). Sport kształtuje wytrwałość, szacunek do siebie samego i do otoczenia, wymaga przestrzegania obowiązujących

zasad i panujących w społeczeństwie praw (Saska-Dymnicka 2011). Sport nierozzerwalnie związany jest z czasem wolnym człowieka, ponieważ wielu ludzi, zarówno młodszych jak i starszych, spędza go, uprawiając sport. Sport w znacznym stopniu wpływa także na jakość życia ludzkiego, ponieważ umożliwia każdemu (przez pasywną bądź aktywną postawę) wyrażanie własnych przekonań i swoich wartości (Saska-Dymnicka 2011). Uprawianie każdej dyscypliny sportu uznawane jest za zachowanie społecznie akceptowane, dobre, i samo w sobie stanowi cel w wychowaniu. Jan Czechowski (2015) zaznacza, że uczenie dzieci i młodzieży brania odpowiedzialności za siebie i innych, za własne zdrowie i własny rozwój, które ma miejsce w działalności sportowej, jest pozytywnym zjawiskiem w procesie wychowawczym. W sporcie pojawiają się także wartości, które cechuje pierwiastek wychowawczy, takie jak: rywalizacja, dobrowolność i radość z uczestnictwa (Czechowski 2015). Przyjmując za kryterium analizy wartości tkwiące w sporcie, można rozumieć go na dwa różne sposoby (Bodańska 2007, s. 44):

- a) jako środek wychowania mający wpływ na wszechstronny rozwój wychowanka/sportowca, a jednocześnie jako środek osiągnięcia nadrzędnych celów wychowania;
- b) jako cel wychowania – wychowanie do sportu; sport rozumiany jest w tym aspekcie jako zjawisko społeczne i wytwór społeczno-kulturowy.

Jerzy Nowocień twierdzi, że sport jest w stanie wyzwolić w człowieku ogromne pokłady energii, czynić go zdolnym do pokonywania własnych słabości. Może także przyczyniać się do propagowania poprawnych wzorców osobowych, eliminować złe zachowania i nawyki. Sport może swymi wartościami oddziaływać pozytywnie nie tylko na rozwój i wychowanie młodego pokolenia, ale jednocześnie stymulować pozytywne stosunki między jednostkami, grupami społecznymi, a nawet narodami i państwami. Sport odgrywa także istotne znaczenie w budowaniu integracji, zrównuje wszystkich, bez względu na rasę, wyznanie religijne oraz polityczną orientację (Nowocień 2001, s. 24–26).

Jakość życia człowieka w perspektywie nauk społecznych

Poczucie jakości życia (*quality of life*) to pojęcie mające stosunkowo krótki rodowód. Zainteresowanie jakością życia pojawiło się w naukach społecznych w 2. połowie XX wieku. Początkowo jakość życia kojarzono wyłącznie z satysfakcją wynikającą z posiadania przez człowieka dóbr materialnych, znacznie

później poszerzono je o wartości niematerialne, takie jak: edukacja, szczęście, wolność i zdrowie (Walden-Gałużko 1994). Za wskaźniki jakości życia w literaturze uznaje się najczęściej: sprawność fizyczną, samopoczucie fizyczne, dobrostan psychiczny i funkcjonowanie społeczne (Zelin, Zelinova 2001). W badaniach coraz więcej uwagi kieruje się ku subiektywnemu odczuwaniu jakości życia przez człowieka. Poczucie jakości życia obejmuje pewną globalną ocenę jego funkcjonowania oraz ocenę własnych możliwości w określonej sytuacji życiowej i środowisku. Znaczący dla subiektywnej oceny jakości życia jest udział czynników podmiotowych, wiążących się z osobistym wartościowaniem oraz odniesieniem do sensu egzystencji (Oleś 2002). Subiektywnie odczuwana jakość życia to rezultat wewnętrznych procesów wartościowania różnych sfer życia i życia jako całości – pochodna refleksji nad własnym życiem. To indywidualna reakcja na doświadczenia życiowe czy też doświadczanie satysfakcji z własnego życia. Wartościowanie życia, poczucie jego sensu jest mocno związane ze społecznym doświadczeniem konkretnej osoby, z jej osobowością, akceptacją siebie, samooceną i poczuciem własnej wartości (Konorska 1996). Na jakość życia składają się ogólne samopoczucie, możliwość samorealizacji i pozytywne zaangażowanie społeczne odczuwane przez jednostkę. Jest ona zatem kategorią o wielu wymiarach, uzależnioną od ich subiektywnego odbioru, przeżywania i wartościowania (Oleś 2002). O jakości życia decyduje zespół uwarunkowań, które wpływają na samopoczucie, zadowolenie i świadomość realizacji siebie poprzez spełnienie zamierzeń i zadań stawianych sobie na różnych etapach życia. Jakość życia człowieka to ogół wyników: podejmowanych postępowań, starań, zmagañ, sprawność dokonywania właściwych wyborów i podejmowania decyzji, a także zdolność do kompromisów i podejmowania ich z całą odpowiedzialnością. To także jakość postrzegana poprzez ocenę swojego środowiska i otoczenia, a więc przejawiająca się w tym, jak mieszkamy, jak się ubieramy, jak się odżywiamy, czym jeździmy, jak spędzamy czas wolny, jak odnosimy się do innych ludzi (Oleś 2002). Jakość życia to poczucie życiowej satysfakcji, wyrażanej możliwością kształtowania wielowymiarowego rozwoju i autokreacji człowieka oraz realizacji jego aspiracji i celów życiowych zgodnie z przyjętymi wartościami i oczekiwaniami, przy uwzględnieniu materialnych elementów statusu społecznego (Daszykowska 2007). Na jakość życia składają się więc warunki obiektywne: warunki ekonomiczne, czas wolny, bezpieczeństwo społeczne, warunki mieszkaniowe, środowisko naturalne, zdrowie, środowisko społeczne, i warunki subiektywne, przejawiające się w samopoczuciu człowieka. Ważna

jest samoocena warunków życia, którą ujmuje się w kategoriach: zadowolenia, szczęścia, lęków, obaw i nadziei. Człowiek ze swojego życia powinien być zadowolony, ponieważ wówczas wyraziściej dąży do odkrycia sensu swojego życia, co warunkuje jego szczęście (Furmanek 2016).

Jakość życia pozostaje w związku ze sposobem kształtowania swojego życia. Każdy człowiek jest rzeźbiarzem własnego losu, może stworzyć tylko to i tylko z tego, co mu dano, co otrzymał, w co został wyposażony. Jakość tego wysiłku ujawnia się w zadowoleniu lub niezadowoleniu (Gregorczyk 1993). „Jakość życia wyraża poziom recepcji wartości, bo to głównie od nas samych zależy, jak będziemy żyć, jakie wartości uznamy za naczelne, a jakie za podrzędne, jaki będzie cel naszego życia i jakimi drogami będziemy do niego zmierzać. Człowiek, aby mógł się realizować wszechstronnie, aby nie zastygł w skorupie swych nawyków i schematów myślowych, musi otwierać się na świat, innych ludzi, nawiązywać bogate i różnorodne relacje, być stale otwarty i odważny” (Zaborowski 2001). W naukach społecznych pojęcie jakości życia służy przede wszystkim odpowiedzi na pytanie: Co leży u podstaw wartościowej, satysfakcjonującej egzystencji?

Pedagogiczna koncepcja jakości życia zakłada, że człowiek może osiągnąć pełną wartość i radość życia oraz wysoką jego jakość poprzez nieustanne doskonalenie samego siebie i poprzez swój rozwój. Na podstawie wielu koncepcji jakości życia można stwierdzić, że to pojęcie wieloznaczne, mające wymiar medyczny, socjologiczno-ekonomiczny, psychologiczny, a także pedagogiczny, najbardziej subiektywny (Walczak, Tomczak 2011). Ten swoisty dobrostan, jakim jest wysokie poczucie jakości życia, może być osiąganym w różnych dziedzinach życia i związany jest z różnorodnymi grupami wartości, z czasem wolnym i aktywnością rekreacyjną. Wartościami towarzyszącymi aktywności sportowej są osobiste zaangażowanie i poczucie sprawstwa w działaniu spontanicznym, bez przymusu, które stwarza okazję do poznania prawdy o sobie samym, swoich autentycznych przymiotach, ale też niedoskonałościach, z którymi dzięki rekreacji i uprawianiu sportu można się samodzielnie uporać (Reis i in. 2000). Poza tym, jeśli spojrzymy na jakość życia w kategoriach ilości, jakości i kosztów osiąganym w życiu gratyfikacji, to w świecie sportu warto podjąć działania, które mogłyby tę jakość poprawić (Mikołajczyk 2004, s. 115).

Metodologia badań własnych

Badania dotyczące roli i znaczenia sportu w wychowaniu i socjalizacji dzieci i młodzieży oraz wpływu aktywności sportowej na jakość funkcjonowania

współczesnych młodych ludzi przeprowadzono w okresie od listopada 2022 do lutego 2023 roku. Do zgromadzenia materiału empirycznego wykorzystano metodę studium przypadku (Stake 2009, s. 623). Problematyka badawcza została ujęta w postaci następujących pytań: Jaką funkcję spełnia aktywność fizyczna w procesie wychowania i socjalizacji młodych ludzi? W jaki sposób aktywność sportowa oddziałuje na jakość życia młodych ludzi? Badania przeprowadzone zostały z wykorzystaniem wywiadu częściowo kierowanego, skoncentrowanego na problemie (Rubacha 2016) wśród trenerów różnorodnych dyscyplin sportowych, pracujących z młodzieżą na terenie miasta Olsztyn oraz wśród dzieci i młodzieży uczestniczących w treningach sportowych. Podczas rozmów badany zapewniono ciszę oraz dano możliwość swobodnej wypowiedzi (Palka 2006). Do wywiadów przygotowano dyspozycje, które odzwierciedlały problemy badawcze. O doborze osób do badania decydowały względy poznawcze. W badaniach wykorzystano celowy, sformalizowany dobór próby, uwzględniając dzieci, młodzież oraz trenerów wybranych organizacji sportowych funkcjonujących na terenie miasta Olsztyna. Wypowiedzi badanych opisane zostały kodami, które podczas analizy materiału empirycznego przyporządkowywano poszczególnym osobom. Praca ma charakter interpretacyjny, a więc w analizie, korzystając z inspiracji interakcjonizmu, odtwarza się interpretację rzeczywistości osób badanych na podstawie ich wypowiedzi, stosując tym samym deskryptywną (opisową) metodę interpretacji tekstu. Uzyskane w trakcie analizy wyniki prezentowane są w artykule w sposób wybiórczy, stanowią zwartą narrację, przeplataną fragmentami wypowiedzi badanych.

Charakterystyka badanych osób

W badaniu wzięli udział trenerzy pięciu dyscyplin sportowych (koszykówki, piłki nożnej, tenisa, kajakarstwa, boks), pracujący z dziećmi i młodzieżą na terenie miasta Olsztyna, oraz wybrani uczestnicy tych zajęć w wieku od 10 do 16 lat (6 chłopców i 4 dziewczynki). Udział w badaniu był całkowicie dobrowolny, a rozmowy/wywiady przeprowadzono tylko i wyłącznie z dziećmi i młodzieżą, którzy wykazali chęć uczestnictwa w procesie badawczym. W trakcie analizy materiału badawczego wypowiedzi badanych zostały zakodowane. Poszczególnym uczestnikom przyporządkowano kody określające płeć (CH – chłopiec, DZ – dziewczynka) oraz wiek (np. CH 12 – chłopiec 12 lat), trenerom

przyporządkowano kod (T) oraz liczby porządkowe od 1 do 5 (T 1, T 2 etc.). Badania na łamach artykułu prezentowane są w sposób wybiórczy.

Rola aktywności sportowej w wychowaniu i socjalizacji młodzieży w narracjach trenerów

Podczas treningów różnorodnych dyscyplin sportowych młodzi uczestnicy uczą się przede wszystkim podstaw technicznych danego sportu, budują swoją siłę i sprawność fizyczną oraz aktywnie spędzają czas wolny. Każdy trening, niezależnie od uprawianego rodzaju sportu, rozpoczyna się powitaniem, co wpaja młodym ludziom zasadę poprawnego, kulturalnego zachowania się nie tylko podczas treningów.

Naszym celem jest przede wszystkim promowanie aktywności fizycznej wśród młodych ludzi, u których niestety z roku na rok obserwujemy coraz niższy poziom umiejętności motorycznych. Sport to jednak nie tylko ćwiczenia i doskonalenie sprawności, to także nauka kulturalnego zachowania, przestrzegania zasad i odpowiedzialności za siebie i drużynę. (T 3)

Jednym z najistotniejszych elementów treningu jest rozgrzewka, mająca na celu przygotowanie organizmu do wzmożonego wysiłku fizycznego, ale także pozwalająca na osiągnięcie lepszych efektów podczas treningu, co uczy młodzieży podejmowania wysiłku na drodze realizacji stawianych sobie celów. Trenerzy klubów sportowych podkreślają, że w zajęciach dzieci i młodzież biorą udział z własnej woli, nie są do niczego zmuszani, nie przychodzą na treningi, kiedy źle się czują lub nie mają ochoty w nich uczestniczyć. Trenerzy często jednak pytają o powody nieobecności i starają się zobrazować dzieciom, jakie aktywności i wydarzenia miały miejsce, kiedy nie uczestniczyli w treningu, co w pewien sposób uczy ich poczucia sprawstwa i wpływu na własne życie.

Zawodnicy, którzy trenują z nami dłużej, to znaczy co najmniej rok, systematycznie uczęszczają na treningi. Największe absencje są wśród nowo przybyłych zawodników, którzy na początku są zafascynowani sportem, a później, zwłaszcza jeśli są w okresie dojrzewania, zaczynają coraz częściej opuszczać treningi. Dlatego zawsze pytam każdego zawodnika o powód absencji na treningu i staram się mu wyjaśnić, co traci przez takie nieuzasadnione często nieobecności. Jest to ważne, bo wielu młodych ludzi ma talent, który wymaga wysiłku i pracy, aby mógł w pełni rozkwitnąć. (T 5)

Treningi w większości klubów sportowych odbywają się dwa lub trzy razy w tygodniu. Duża część zawodników to dzieci i młodzież w okresie dorastania, dla których nie tylko udział w aktywności sportowej, ale także możliwość spotkania się z rówieśnikami i trenerem, wspólnego spędzenia czasu z grupą odmienną od środowiska szkolnego, odgrywa ogromne znaczenie. Trenerzy dla młodych ludzi w wielu przypadkach stają się autorytetami i znaczącymi dorosłymi, mającymi wpływ na ich życie. Poza aktywnością sportową, starają się wpajać dzieciakom najważniejsze wartości życiowe i zasady, którymi warto się w życiu kierować, takie jak: dbałość o własne zdrowie fizyczne i psychiczne, punktualność, zasady zdrowego stylu życia, właściwego zachowania się i wiele innych.

Trener musi stać się dla młodych ludzi autorytetem, aby móc nie tylko rozwijać ich pasję do sportu, ale także uczyć ich podstawowych wartości i zasad życiowych, kulturalnego zachowania. (T 1)

Trener pełni szczególną rolę w życiu dzieci i młodzieży, ponieważ to on wyznacza kierunek rozwoju zawodnika, często także staje się powiernikiem jego problemów. Trener wzbudza u młodzieży szacunek, wskazuje sposoby zachowań, wartości moralne, uczy zasad *fair play*. Młodzi ludzie pod ich okiem uczą się punktualności. Wiele organizacji sportowych nie dopuszcza spóźnień; za brak punktualności w zajęciach młodzi ludzie ponoszą konsekwencje w postaci dodatkowych ćwiczeń.

Myślę, że młodzież, która ze mną trenuje, widzi we mnie z jednej strony autorytet, a z drugiej po prostu wartościowego człowieka. Poza rozwojem sportowym, dużą wagę przywiązuję do przestrzegania zasad, odpowiedzialności za swoje działania, punktualności. Jestem wymagający, ale potrafię też pożartować, zabrać drużynę na pizzę czy do kina. To pozwala mi budować relacje z dziećmi i młodzieżą. Dość często przychodzą mi się zwierzyć ze swoich problemów albo po prostu porozmawiać. (T 2)

Uczestnictwo w treningach pozwala kształtować dyscyplinę, ponieważ grupę obowiązują określone przez trenera zasady, niewątpliwie rozwija także samodzielność. Podczas treningów dzieci i młodzież często doświadczają trudnych, konfliktowych sytuacji. Uprawianie sportu pozwala im rozładować negatywne emocje, a trenerzy uczą swoich podopiecznych konstruktywnych sposobów rozwiązywania problemów.

Pojawiają się różnorodne konflikty pomiędzy uczestnikami zajęć, ale uczymy ich, że problemy rozwiązujemy na bieżąco, żeby nie gromadzić napięć i negatywnych emocji. Czasami młodzi przychodzą zdenerwowani na trening z powodu złej oceny w szkole, kłótni z rodzicami, rozterek miłosnych. Mają tu okazję konstruktywnie rozładować nagromadzone w sobie emocje, co pozytywnie wpływa na ich zdrowie psychiczne. (T 4)

Dzieci i młodzież, którzy są uczestnikami zajęć sportowych, wielokrotnie wyjeżdżają także na zawody, konkursy, obozy sportowe, podczas których uczą się funkcjonowania w grupie rówieśników, rozwijają samodzielność poprzez przygotowywanie sobie posiłków, dobieranie odpowiedniego do warunków atmosferycznych stroju, dbałość o higienę. Podczas tych wyjazdów młodzież mają także okazję poznać różnorodne zakątki Polski, zwiedzić ciekawe miejsca, dzięki czemu wzbogacają swoją wiedzę o świecie.

Wyjazdy na obozy, zawody mają nieocenioną wartość wychowawczą. Grupa się integruje, budują się bliskie relacje między zawodnikami, tworzą się ich młodzieńcze wspomnienia. Przy okazji młodzież ma okazję zwiedzać Polskę i inne kraje Europy, uczy się samodzielności, rozwiązywania problemów. (T 3)

Trenerami najczęściej zostają sportowcy u schyłku kariery, z dużym doświadczeniem praktycznym, którym mogą dzielić się ze swoimi podopiecznymi. Wsparcie merytoryczne, ogrom wiedzy trenerskiej, związanej z własną aktywnością sportową, ma nieoceniony walor wychowawczy, pozwala na budowanie prawdziwej, opartej na zaufaniu i szczerości relacji trenera z podopiecznymi. Relacja ta jest podstawą pracy z młodzieżą. Tylko szczerzy, prawdomówny i będący wzorem do naśladowania trener jest w stanie zbudować właściwą relację ze swoim wychowankiem, opartą na wzajemnym zaufaniu. Współczesnej młodzieży coraz częściej brakuje życiowych autorytetów, tym bardziej pozytywna relacja z trenerem ma na nich korzystny wpływ.

Czas wolny spędzany w sposób aktywny, poświęcany na udział w różnego rodzaju zajęciach sportowych jest często przeznaczony na rozwijanie sprawności fizycznej młodych, spotkania z rówieśnikami, naukę poprzez uczestnictwo w grupach sportowych, powiązanych ze zdobywaniem pozytywnych doświadczeń życiowych. Jest to czas niezwykle wartościowy i atrakcyjny.

Wpływ sportu na poczucie jakości życia młodych ludzi

O jakości życia decyduje zespół uwarunkowań, które wpływają na samopoczucie, zadowolenie i świadomość realizacji siebie poprzez spełnienie zamierzeń i zadań stawianych sobie na różnych etapach życia. Jakość życia człowieka to suma wyników podejmowanych postępowań, starań, zmagania, sprawność dokonywania właściwych wyborów i podejmowania decyzji, a także zdolność do kompromisów i podejmowania ich z całą odpowiedzialnością. To także jakość postrzegana poprzez pryzmat oceny swojego środowiska i otoczenia, a więc przejawiająca się w tym, jak mieszkamy, jak się ubieramy, jak się odżywiamy, czym jeździmy, jak spędzamy czas wolny, jak odnosimy się do innych ludzi (Giddens 1998). Na jakość życia składają się warunki obiektywne, które w odniesieniu do opisywanego procesu badawczego stanowiły: czas wolny, zdrowie, środowisko społeczne, i warunki subiektywne – przejawiające się w samopoczuciu człowieka. Ważna jest samoocena warunków życia, która ujmowana jest w kategoriach zadowolenia, szczęścia, lęków, obaw i nadziei. Człowiek ze swojego życia powinien być zadowolony, ponieważ wówczas wyraziściej dąży do odkrycia sensu swojego życia, co warunkuje jego szczęście (Furmanek 2016). Na potrzeby niniejszej pracy przyjęto następującą definicję jakości życia: „Jakość życia to poczucie życiowej satysfakcji, wyrażanej możliwością kształtowania wielowymiarowego rozwoju i autokreacji człowieka oraz realizacji jego aspiracji i celów życiowych zgodnie z przyjętymi wartościami i oczekiwaniami” (Daszykowska 2007). „Wszystko, co robimy w życiu, zawsze w jakiś sposób – bezpośredni lub pośredni – wyznacza jego jakość” (Borys 2015). Każdy człowiek sam definiuje swoją jakość życia i według własnego spojrzenia ocenia własną sytuację życiową. Punktem wyjścia rozważań nad wpływem sportu na jakość życia dzieci i młodzieży stało się założenie, że tak naprawdę nie jest ważne to, jaki świat jest, ale w jaki sposób go poznajemy i rozumiemy (Trzebiński 2002). Badani samodzielnie określili więc, czym dla nich jest jakość życia, i podjęli próbę jej oceny.

Jakość życia w wypowiedziach młodych była silnie związana ze sferą materialną. Zaznaczała się w nich ważność wyglądu fizycznego – jakość i marka odzieży, butów, akcesoriów, posiadanie gadżetów elektronicznych znanych marek. Badani twierdzili, że ubiór i posiadanie określonych rzeczy często decyduje o akceptacji przez rówieśników, o byciu atrakcyjnym obiektem poznania dla innych. Często też sfera materialna zaspokaja u młodych potrzebę uznania w oczach grup społecznych, w których funkcjonują na co dzień.

Ważne jest dla mnie to, że mam markowe ubrania, dobrze wyglądam, noszę fajnego smartwacha, bo na to inni moi znajomi mocno zwracają uwagę, ale też ważne jest dla mnie to, że mam przyjaciół, rodzinę, znajomych, że mogę się uczyć, rozwijać. Fajne mam życie, tak myślę. (CH 14)

Jak oceniam swoje życie? Chyba dobrze. Mogę trenować, a to jest dla mnie najważniejsze. Jeżdżę na zawody, zdobywam metale, to znaczy, że jestem dobra w tym, co robię. Rodzice mnie wspierają, trener jest super i w ogóle wszyscy, którzy tutaj trenują. Mam też chłopaka, znajomych, fajnie wyglądam i mam fajne ciuchy, to też jest ważne. Trochę mam problemy z nauką, ale nie jest najgorzej, więc jest ok. (DZ 14)

W sposobie rozumienia jakości życia przez badanych ujawniła się też sfera emocji, komunikacji i relacji z innymi ludźmi, możliwość realizacji swoich zainteresowań i pasji, a także atrakcyjne formy spędzania czasu wolnego i możliwość decydowania o aktywnościach podejmowanych w swoim życiu.

Jakbym miał ocenić jakość swojego życia? Hmm, chyba dobrze, bardzo dobrze. Mam wszystko, czego potrzebuje, chodzę do szkoły, dobrze się uczę, chodzę na treningi. W weekend mam trochę więcej wolnego czasu, więc często też gram na konsoli lub wychodzę gdzieś z rodzicami. Mama mi zawsze pomaga, jak tego potrzebuję, z tatą chodzimy razem do kina, czasem na treningi. Nie mam na co narzekać. (CH 13)

Dużo nie potrzebuję do szczęścia: wody, jedzenia, tlenu, wygodnego miejsca do wypoczynku. Ważne jest dla mnie, żeby mieć dobre oceny, żeby rodzice byli zadowoleni, bo wtedy na spokojnie swój czas mogę poświęcać na treningi, a dla mnie jest to najważniejsze. Ćwiczenia dają mi poczucie wolności i swobody, mogę się odciąć od szkoły. (CH 12)

Na moje samopoczucie najbardziej wpływają znajomi ze szkoły i ci z klubu sportowego. Nawet jak mam zły dzień, coś mnie zdenerwuje, to spotkania z nimi zawsze sprawiają mi przyjemność. No i treningi. Tutaj robię to, co lubię, co mi sprawia przyjemność, i nikt mnie do niczego nie zmusza, tak jak na przykład w szkole. (DZ 11)

Jak wynika z przytoczonych powyżej fragmentów wypowiedzi, sport w znaczący sposób wpływa na jakość życia młodzieży. Badani podkreślali, że ważna jest dla nich możliwość rozwoju i uczestnictwa w treningach. Sport i zdobywane osiągnięcia zaspokajają w znacznym stopniu potrzebę bycia uznanym, akceptowanym przez rówieśników i dorosłych, a także poczucie ważności pełnione-

go przez siebie życiowego zadania. Sport bez wątpienia pozytywnie oddziałuje także na psychikę młodzieży. Wiele osób zaznaczało, że uprawianie aktywności fizycznej daje im poczucie swobody, wolności, realizowania samodzielnie wybieranych kierunków rozwoju. Samo uczestnictwo w zajęciach sportowych stanowi dla badanej młodzieży źródło przyjemności.

Jakość życia to sposób, w jaki każdy z badanych młodych ludzi oceniał swoje życie i jego materialne wymiary, samopoczucie, stopień samodzielności, jakość relacji z grupą rówieśniczą i grupą sportową, sposób spędzania czasu wolnego, możliwość realizacji swoich pasji, relacje z rodzicami.

Młodzi ludzie potrzebują kontaktu z rówieśnikami, którzy – zwłaszcza w okresie dorastania – stają się dla nich najważniejszą grupą odniesienia. Bez wątpienia potrzebują też wartościowych kontaktów z osobami dorosłymi, którzy ich docenią, dostrzegą ich możliwości i talenty, będą wspomagać w prawidłowym rozwoju. Budujący jest fakt, że młodzi ludzie w większości pozytywnie oceniają jakość swojego życia i potrafią doceniać posiadane dobra i wartości, a także obecność drugiego człowieka. Choć jest to pokolenie, dla którego niebyle istotne są wartości materialne, to młodzi nie zatracają wartości wyższych, do których zaliczają: relacje z rodzicami, przyjaciółmi, trenerami, akceptację, własny rozwój.

Zakończenie

Aktywność fizyczna zapewnia człowiekowi na każdym etapie życia optymalny stan zdrowia. Regularna aktywność ruchowa ma duże znaczenie profilaktyczne, poprawia sprawność psychiczną i samopoczucie na skutek wzrostu stężenia endomorfina we krwi. Zwiększa zatem odporność na stres i zmęczenie, może zapobiegać patologiom społecznym. Aktywność ruchowa w sposób naturalny pozwala rozładowywać napięcia emocjonalne, a chęć osiągania sukcesów sportowych motywuje do zmiany zachowań niepożądanych społecznie (Zimna-Walendzik, Szatko 2012, s. 68). Uprawianie sportu, a także wszelka codzienna aktywność ruchowa, staje się dziś koniecznością. Doskonałą okazję do dostarczania dzieciom i młodzieży odpowiedniej dawki ruchu stwarzają zajęcia wychowania fizycznego w szkole, a także sport w ramach zajęć pozalekcyjnych.

Sport jest nośnikiem wielu wartości, do których zalicza się między innymi walory: poznawcze, emocjonalne, zdobywanie nowych umiejętności, zdrowotne i wychowawcze. Dzięki aktywności fizycznej i udziałowi w zajęciach sporto-

wych młodzież ma okazję poznać najbliższe otoczenie, nauczyć się szacunku do własnej pracy i wysiłku, zdobyć nowe umiejętności. Poprzez uczestnictwo w grupie młodzi ludzie uczą się także współpracy, rozwiązywania problemów, budują relacje interpersonalne. Częste wyjazdy na zawody i obozy sportowe rozwijają umiejętności radzenia sobie w trudnych warunkach i sytuacjach stresowych. Sport rozwija fizycznie, zwiększa siłę człowieka, jego tężyznę i doskonali precyzję ruchów. Prezentowane wyniki wywiadów przeprowadzonych wśród młodzieży uczestniczącej w treningach różnorodnych dyscyplin sportowych oraz wśród trenerów wskazują, że we współczesnym świecie warto intensywnie popularyzować sport, głównie ze względu na jego walory wychowawcze oraz możliwość spędzenia czasu z rówieśnikami w przyjemny i rozwijający sposób.

Bibliografia

- Bodasińska A., 2007, *Czysta gra w sporcie i życiu codziennym*, Zamiejscowy Wydział Wychowania Fizycznego, Biała Podlaska.
- Boreczek S., Nurzyński R., Świdorski D., 2018, *Sposoby spędzania wolnego czasu przez młodzież ponadgimnazjalną – uczniów technikum – określona na podstawie badania wybranej grupy uczniów ZSP im. Jana Pawła II w Radzynie Podlaskim*, Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych im. Jana Pawła II w Radzynie Podlaskim, Radzyń Podlaski.
- Borys T., 2015, *Typologia jakości życia i pomiar statystyczny*, „Wiadomości Statystyczne”, nr 7, s. 1–18.
- Czechowski J., 2015, *Sport w perspektywie procesu wychowawczego*, „Przegląd Pedagogiczny”, Vol. 13, nr 2, s. 161–176.
- Daszykowska J., 2007, *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Furmanek W., 2016, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca a jakość życia człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Giddens A., 1998, *Socjologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Grabowska M., Gwiazda M., 2019, *Młodzież 2018*, CBOS/Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa.

- Gregorczyk A., 1993, *Życie jako wyzwanie*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Konorska J., 1996, *Młodzież niepełnosprawna wobec poczucia sensu życia*, [w:] K. Popielski, *Człowiek – wartości – sens*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Koseła K., 2011, *Co o społeczeństwie mówi czas wolny młodzieży?*, [w:] *Młodzież w czasie wolnym. Między przyjemnością a obowiązkami. Z prac Sekcji Socjologii Młodzieży i Edukacji Polskiego Towarzystwa Socjologicznego*, red. E. Narkiewicz-Niedbalec, M. Zielińska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 33–56.
- Lange R., 2021, *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, Państwowy Instytut Badawczy NASK, Warszawa.
- Maszorek-Szymala A., 2021, *Aktywność fizyczna i jej wpływ na rozwój dzieci i młodzieży w wybranych badaniach ankietowych*, „Aktywność Ruchu Ludzi w Różnym Wieku”, nr 1–4(49–52), s. 13–23.
- Mikołajczyk M., 2004, *Sport i płeć a jakość życia*, „Psychologia Jakości Życia”, Vol. 3, nr 1, s. 99–122.
- Nowocien J., 2001, *Sport i olimpizm w systemie dydaktyczno-wychowawczym współczesnej szkoły*, Wydawnictwo AWF, Warszawa.
- Oleś P., 2002, *Jakość życia w zdrowiu i w chorobie*, [w:] *Jak świata mniej widzę. Zaburzenia widzenia a jakość życia*, red. P. Oleś, S. Steuden, J. Toczłowski, KUL, Lublin, s. 121–137.
- Orłowska M., 2003, *Problemy czasu wolnego w pedagogice społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. S. Kawula, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 581–598.
- Palka S., 2006, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Pilch T., Bauman T., 2001, *Strategie badań ilościowych i jakościowych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Polak R., Tarkowski P., 2020, *Socjalizująca rola aktywności sportowej dzieci i młodzieży w świetle współczesnej literatury socjologicznej i humanistycznej*, „Rozprawy Społeczne”, Vol. 14, nr 3, s. 27–38.
- Przeclawski K., 1993, *Czas wolny dzieci i młodzieży*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa, s. 75–77.
- Raczek J., 1989, *Teoria motoryczności sportowej*, „Sport Wyczynowy”, nr 2, s. 11–15.

- Reis H.T. i in., 2000, *Daily Well-Being: the Role of Autonomy, Competence and Relatedness*, „Personality and Social Psychology Bulletin”, Vol. 26, nr 4, s. 419–435.
- Rubacha K., 2016, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo Editions Spotkania, Warszawa.
- Saska-Dymnicka J., 2011, *Sport młodzieżowy kuźnią charakteru i postaw prospołecznych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Ekonomiczne Problemy Usług”, nr 78, s. 113–125.
- Stake R.E., 2009, *Jakościowe studium przypadku*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 623–654.
- Trzebiński J., 2002, *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Walczak M., Tomczak M., 2011, *Poczucie jakości życia jako efekt zaspokojenia potrzeb psychologicznych i zróżnicowania motywacji do aktywności fizycznej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Ekonomiczne Problemy Usług”, nr 78, s. 221–240.
- Walden-Gałuszko K., 1994, *Jakość życia – rozważania ogólne*, [w:] *Jakość życia w chorobie nowotworowej*, red. K. de Walden-Gałuszko, M. Majkowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 89–164.
- Young Europeans, *A Survey Among People Aged Between 15-30 in European Union. Eurobarometer 2007. Analytical Report, January/February 2007. Report February 2007*, Gallup Organisation.
- Zaborowski Z., 2001, *Problemy psychologii życia*, Oficyna Wydawnicza Profi, Warszawa.
- Zelin M., Zelinova M., 2001, *Quality of Life in the Creatively – Humanistic Concept of Personality*, „Studia Psychologica”, Vol. 43, nr 3, s. 195–201.
- Zimna-Walendzik E., Szatko F., 2012, *Udział sportu w modyfikacji stylu życia młodzieży resocjalizowanej*, „Probl. Hig. Epidemiol.”, Vol. 93, nr 1, s. 67–70.

Sport in the Life of Children and Youth

The Impact of Physical Activity on the Upbringing Process and the Sense of Quality of Life of Young People in the Narrations of Coaches and Participants of Sports Activities

Abstract: The aim of the article is to present the role and importance of sport in the upbringing and socialization of children and youth, and the impact of sports activity on the quality of functioning of modern young people. The research was carried out using the case study method and the semi-directed, problem-focused interview technique. The research issues were presented in the form of the following questions: What is the role of physical activity in the process of upbringing and socialization of young people? How does sport activity affect the quality of life of young people? On the basis of scientific studies, a concise characterization of the leisure time of modern youth was made, the role of physical activity in the process of upbringing young people was indicated, and pedagogical concepts of the quality of life were presented. Reflection on the issues raised indicates that sport is an excellent form of socialization of young people, and the educational values it brings are invaluable. Sport activity undertaken in free time not only increases the physical fitness of young people, but also shapes character, teaches responsibility and has a positive effect on the psyche. Trainings of various sports disciplines are also a great opportunity to build valuable interpersonal relationships. There is a great need to popularize sport among young people, especially due to the very great need to develop the physical condition of children and youth, which, due to the rapid development of technology and the increasing amount of time spent by young people in front of the screens of various devices, is getting weaker and weaker.

Keywords: sport, physical activity, upbringing, youth, quality of life

Marcelina Kalemba

Uniwersytet Jana Pawła II w Krakowie
ORCID: 0000-0002-1223-2883

Grzegorz Godawa

Uniwersytet Jana Pawła II w Krakowie
ORCID: 0000-0002-2283-3965

Paulina Rzewucka

Uniwersytet Jana Pawła II w Krakowie
ORCID: 0000-0002-4095-5544

<https://doi.org/10.15633/8788363241940.11>

Stosowanie aplikacji do monitorowania aktywności fizycznej w czasie pandemii COVID-19 w opinii polskich licealistów

Streszczenie: Pandemia wywołana przez wirusa SARS-CoV-2 przyczyniła się do zmian w uprawianiu aktywności fizycznej wśród młodzieży. Wzrosło użycie aplikacji mobilnych, których zadaniem jest ułatwienie tej aktywności. W artykule zaprezentowano wyniki badań dotyczących stosowania przez licealistów w czasie pandemii COVID-19 aplikacji do monitorowania aktywności fizycznej. W badaniach przeprowadzonych w marcu 2021 roku wzięło udział 302 polskich uczniów szkół ponadpodstawowych. Problemy badawcze dotyczyły częstotliwości stosowania aplikacji monitorujących aktywność fizyczną oraz związku poziomu motywacji do podejmowania aktywności fizycznej z wykorzystaniem tych aplikacji.

Słowa kluczowe: pandemia COVID-19, aplikacje do monitorowania aktywności fizycznej, młodzież, aktywność fizyczna

Wstęp

Szacuje się, że na świecie jest używanych ponad 5 miliardów telefonów komórkowych, z czego ponad 1 miliard to smartfony, a liczby te wciąż rosną (Muntaner, Vidal-Conti, Palou 2016; Digital 2021). Urządzenia te są szczególnie popularne wśród młodzieży. Warto zaznaczyć, że w 2019 roku młodzież w Polsce znacznie częściej niż w innych krajach europejskich korzystała ze smartfonów (SW Research 2019). Smartfony pomagają człowiekowi w wielu aspektach życia codziennego. Jednym z nich jest uprawianie aktywności fizycznej poprzez zastosowanie specjalistycznych aplikacji. Moda na wykorzystywanie aplikacji do monitorowania aktywności fizycznej nabrała na znaczeniu w trakcie pandemii COVID-19. Celem artykułu jest eksploracja literatury przedmiotu oraz przedstawienie wyników badań dotyczących opinii polskich licealistów na temat stosowania aplikacji sportowych, z odniesieniem do funkcji motywacyjnej pełnionej przez te oprogramowania.

Aplikacje sportowe

Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat można zaobserwować w Polsce wzrastającą świadomość prozdrowotną, która prowadzi do zmiany stylu życia społeczeństwa oraz jego nawyków. Wzrost ten jest szczególnie widoczny w mass mediach promujących kulturę zdrowotną (Dziukiewicz 2018). Zdrowie staje się dla Polaków coraz ważniejsze. Badania pokazują, że w 2019 roku wybrali oni zachowanie zdrowia jako drugą najważniejszą dla nich wartość w życiu (CBOS 2019). Badania powtórzono w 2020 roku, po wybuchu pandemii COVID-19; wówczas zdrowie znalazło się na pierwszym miejscu (CBOS 2020). Zainteresowanie tematyką prozdrowotną związane jest z analizowanym od lat zjawiskiem *healthismu*. Zakłada ono, że ludzkie zdrowie jest zależne przede wszystkim od podejmowanych przez jednostkę starań o nie (Craford 1980). Niektóre definicje *healthismu* wskazują, że może być on związany z pewnego rodzaju kultem zdrowia, wynikającym z założenia, że skoro zdrowie jest największą wartością w życiu człowieka, to można je absolutyzować. Staje się ono bardziej celem życia niż jego siłą napędową (Lizak, Seń 2015; Firek 2011).

Zdrowe ciało kojarzy się z piękną i wysportowaną sylwetką, dlatego tak duży nacisk kładzie się na aktywność fizyczną. Zauważalnym zjawiskiem, odzwierciedlającym związek idei *healthismu* oraz promocji aktywności fizycznej, jest choćby wzrastająca od początku XXI wieku wśród Polaków moda na biega-

nie. Wiąże się ona ze znacznym rozwojem imprez biegowych, a także zwiększoną frekwencją zawodników podczas imprez cyklicznych (Malchrowicz-Moško, Poczta 2018). Wzmoczone zainteresowanie można obserwować również w wielu innych obszarach aktywności fizycznej. Obecnie w Polsce zyskują na popularności zajęcia fitness czy zajęcia siłowe, realizowane pod okiem profesjonalnego trenera personalnego. Z usług tych korzystają ludzie w różnym wieku, chcący osiągnąć swoje indywidualne cele rozwojowe. Branże związane z fitnesssem, oprócz dawania swoim klientom możliwości aktywnego uczestnictwa w kulturze fizycznej, mają również ogromny udział w jej promowaniu na zewnątrz (Rafałko 2019).

Zajęcia sportowe realizowane pod okiem wykwalifikowanego trenera mogą wiązać się z dużym nakładem finansowym. W skład kosztów wchodzi opieka danego trenera nad klientem, cena karnetu, sprzętu i tym podobne. Trudnością może być również dostępność usług branży fitness. Alternatywą dla zorganizowanych aktywności mogą być odpowiednie aplikacje, dostępne do pobrania na różne urządzenia mobilne. Aplikacje zdrowotne oraz sportowe to programy możliwe do uruchomienia na urządzeniach mobilnych, takich jak smartfony, iPhone'y, a także na urządzeniach, które tworzą kombinacje akcesoriów i oprogramowania. W ostatnich latach sportowe aplikacje mobilne stały się narzędziem do określania przez jednostkę własnego miejsca w społeczeństwie oraz wyrażania swojej indywidualności i wyjątkowości (Łania, Paślawska 2015). Tego typu aplikacje mogą na przykład kontrolować dietę, dokonywać pomiaru ciśnienia lub tętna, przypominać o potrzebie ruchu czy nawodnieniu organizmu. Mogą również zawierać (zwłaszcza aplikacje o charakterze medycznym) pewne standardy i wytyczne dotyczące niektórych chorób. Aplikacje te według amerykańskiej Agencji Żywności i Leków (FDA) pełnią funkcję urządzenia medycznego lub przekształcają platformę mobilną w urządzenie medyczne (FDA 2019).

Stosowanie aplikacji sportowych ma na celu przede wszystkim promocję aktywności fizycznej, w tym pomoc w dążeniu do określonych przez użytkownika zamiarów, pełnienie funkcji osobistego trenera, a dzięki temu wspieranie prozdrowotnych praktyk dotyczących zdrowego stylu życia (Zadarko-Domardzka, Zadarko 2016). Aplikacje mobilne mierzące poziom wysiłku fizycznego, aplikacje typu fitness, motywujące do uprawiania sportu, kontrolujące postępy oraz monitorujące funkcje zdrowotne są jednymi z najbardziej popularnych wśród społeczeństw na całym świecie (Dejnaka 2017). Według badań przepro-

wadzonych przez M. Krzostek, w 2015 roku 31% Polaków korzystało z aplikacji sportowych oraz zdrowotnych (2015). W 2019 roku było dostępnych 318 000 tego typu mobilnych aplikacji, co pokazuje skalę zjawiska (OSOZ 2019).

Zakłada się, że w obecnych czasach aplikacje sportowe często pełnią rolę swoistego bodźca, mobilizującego użytkowników do podejmowania aktywności fizycznej, dzięki monitorowaniu choćby swoich indywidualnych osiągnięć. To, co daje dodatkową motywację, to możliwość dzielenia się swoimi wynikami z innymi użytkownikami z całego świata, stwarzająca warunki do cyberprze-strzennej rywalizacji między sobą (Łania, Paślawska 2015). Na podstawie dostarczonych informacji o użytkowniku aplikacja może dobrać właściwy trening nastawiony na osiągnięcie konkretnego celu, wygenerować ćwiczenia, które są w niej przedstawione za pomocą filmów czy różnego rodzaju animacji. Dzięki temu ćwiczący wie, jak wykonać je poprawnie. Ponadto aplikacje mogą pomóc w doborze odpowiedniej diety, ilości snu oraz odpoczynku.

Korzystanie z aplikacji sportowych w pandemii COVID-19

Aplikacje do monitorowania aktywności fizycznej znalazły zastosowanie także w trakcie pandemii COVID-19. Rozporządzenie ministra zdrowia z dnia 13 marca 2020 roku w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu zagrożenia epidemicznego (Dz.U. z 2020 r., poz. 433) wprowadziło po raz pierwszy ograniczenia w funkcjonowaniu siłowni, basenów, klubów tanecznych oraz fitness. Zamknięcie obiektów sportowych, a także ograniczenia w używaniu przestrzeni publicznej nie tylko utrudniły wykonywanie ćwiczeń, ale także przyczyniły się do spadku aktywności fizycznej Polaków w porównaniu do okresu sprzed pandemii. Badania Polskiej Federacji Fitness wskazały, że 7 na 10 aktywnych fizycznie Polaków zmniejszyło poziom swojej aktywności fizycznej (Napiórkowski 2020). W tym czasie wprowadzono nauczanie zdalne, które dodatkowo ograniczyło aktywność fizyczną młodzieży. Wychowanie fizyczne realizowane w formie zdalnej napotkało na wiele trudności ze względu na ograniczenia przestrzeni niezbędnej do wykonywania ćwiczeń przez uczniów pozostających w swoich domach (Godawa, Rzewucka, Kalemba 2021).

W czasie pandemii zauważono także inne zjawiska. Badania firmy analitycznej App Annie wskazują, że w drugim kwartale 2020 roku użycie aplikacji mobilnych wzrosło o 40% (Portal Mobirank 2020). Konieczność pozostania w domach spowodowała powstanie nowych sposobów na dbanie o zdrowy styl

życia. Na rynku aplikacji pojawiły się nowe propozycje oprogramowań, które pełnią rolę osobistego trenera, ułatwiają wykonywanie ćwiczeń bez konieczności opuszczania domu czy też posiadania specjalistycznego sprzętu. Niektóre aplikacje, np. *Cyberrobics*, w trakcie pandemii oferowały bezpłatny dostęp do specjalistycznych treningów, co spotykało się z aprobatą specjalistów jako strategicznej odpowiedzi na rozprzestrzenianie się koronawirusa (Portal Biegowe.pl 2020). Aplikacje proponują ćwiczenia dla osób początkujących oraz zaawansowanych, dopasowując najbardziej optymalny trening. Popularność aplikacji sportowych instalowanych na różnych urządzeniach wzrosła w czasach lockdownu także ze względu na zwiększone zainteresowanie bieganiem, kolarstwem, wspinaczką i chodzeniem (Strava 2020). W czasie lockdownu aplikacje te zaczęły być polecane także przez lekarzy i specjalistów jako alternatywa dla aktywności fizycznej w warunkach sprzed pandemii. Podkreślają oni, że regularna aktywność fizyczna, nawet w zamknięciu, wciąż jest działaniem profilaktycznym, mogącym chronić przed wieloma chorobami (Narodowy Fundusz Zdrowia 2020).

Korzystanie z aplikacji sportowych zostało zalecone także przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Miała to być jedna z możliwości kształcenia na odległość w trakcie nauczania zdalnego, wprowadzonego na terenie Polski w marcu 2020 roku z powodu pandemii wirusa SARS CoV-2 (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2020). Wdrożenie nowych metod pracy pozwoliło na zastosowanie innowacyjnych rozwiązań. MEN w swoich rekomendacjach dla nauczycieli podkreślało, że zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych stało się niezbędnym elementem szkolnej rzeczywistości.

Aplikacje do monitorowania aktywności fizycznej instalowane są przez użytkowników głównie na urządzeniach mobilnych. Wśród nich można wymienić tak często używane przez polskich nastolatków smartfony, iPhone'y, smartwatche oraz różnego rodzaju inteligentne opaski w postaci smartbandów. Ranking najczęściej wybieranych aplikacji monitorujących aktywność fizyczną dynamicznie się zmienia. Wśród najczęściej wymienianych są: *Strava*, *Runkeeper*, *My Tracks*, *Sport Tracker*, *Workout Trainer*, *Gym Run*, *Ćwiczenia w domu – bez sprzętu*, *Google Fit*, *Runtastic Pro*, *Samsung Health*, *My Fitness Pal*, *Map My Fitness* oraz nieistniejące obecnie *Endomondo* (Duda 2020; Wiśniewski 2021).

Metodologia badań

Cel badawczy

Celem badań było rozwiązanie problemów badawczych dotyczących częstotliwości stosowania aplikacji monitorujących aktywność fizyczną w odniesieniu do motywacji podejmowania aktywności fizycznej przez młodzież. Dla zrealizowania tego celu wyodrębniono dwa szczegółowe problemy badawcze.

Pierwszy problem wyraża się w pytaniu o częstotliwość stosowania aplikacji monitorujących aktywność fizyczną wśród młodzieży oraz ich popularność. Rozwiązanie tego problemu pozwoli sprawdzić, czy młodzież korzysta z tego typu technologii sportowych, jak często to robi oraz jakich aplikacji najczęściej używa.

Drugi problem badawczy określa związek poziomu motywacji do podejmowania aktywności fizycznej z wykorzystaniem aplikacji do jej monitorowania. Rozwiązanie tego problemu pozwoli sprawdzić, czy aplikacje sportowe motywują młode osoby do podejmowania aktywności fizycznej, a jeśli tak, to dlaczego.

Próba badana

Badania zostały przeprowadzone w marcu 2021 roku wśród uczniów sześciu szkół średnich z Południowej Polski. W badaniach uczestniczyło 302 licealistów, z czego 85 osób stanowili mężczyźni, a 217 kobiety. Badania przeprowadzono w formie zdalnej, za pomocą elektronicznego kwestionariusza na platformie Formularze Google, który za zgodą władz szkół został udostępniony uczniom. Uczestnictwo respondentów w badaniach było anonimowe oraz dobrowolne, z możliwością wycofania się na każdym etapie zbierania danych.

Narzędzia badawcze

Badania zostały zrealizowane zgodnie z założeniami ilościowych badań empirycznych. Wykorzystano w nich dwa narzędzia. Pierwszym był *Międzynarodowy kwestionariusz aktywności fizycznej* (IPAQ), który zawierał 7 pytań dotyczących aktywności fizycznej uczniów w ostatnich 7 dniach. Pytania obejmowały aktywności związane z pracami domowymi, pracą zawodową, edukacją,

chodzeniem/spacerowaniem oraz celową aktywnością fizyczną podejmowaną przez respondentów. W kwestionariuszu brano pod uwagę czynności trwające powyżej 10 minut. Jednostka, w której wyrażana była aktywność fizyczna, to: MET-min/tydz. Jednostka MET (*Metabolic Equivalent of Task*), to metaboliczny ekwiwalent pracy. Wartość tego współczynnika jest określona dla poszczególnych aktywności fizycznych. Poziom aktywności fizycznej obliczany jest poprzez pomnożenie współczynnika MET, czasu wykonywania czynności podanego w minutach oraz ilości dni, w jakie dana aktywność fizyczna była podejmowana. Istnieją trzy kategorie klasyfikowania wyników dotyczących aktywności fizycznej: niewystarczająca, dostateczna oraz wysoka (Biernat, Stupnicki, Gajewski 2007).

Jako drugie narzędzie wykorzystano autorski kwestionariusz *Aktywność fizyczna młodzieży w czasie pandemii COVID-19 (AFMC-19)*, który zawierał 18 pytań zamkniętych i jedno otwarte. Pytania dotyczyły oceny zdalnego nauczania wychowania fizycznego oraz ogólnego zdalnego nauczania z wszystkich przedmiotów, a także utrudnień związanych z pandemią COVID-19 i wykorzystania technologii do monitorowania aktywności fizycznej wśród młodzieży. Przed rozpoczęciem badań głównych przeprowadzono badania pilotażowe w grupie 30 osób.

Zaprezentowana problematyka badawcza stanowi część projektu *Aktywność fizyczna młodzieży w czasie pandemii COVID-19* realizowanego na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie w 2021 roku.

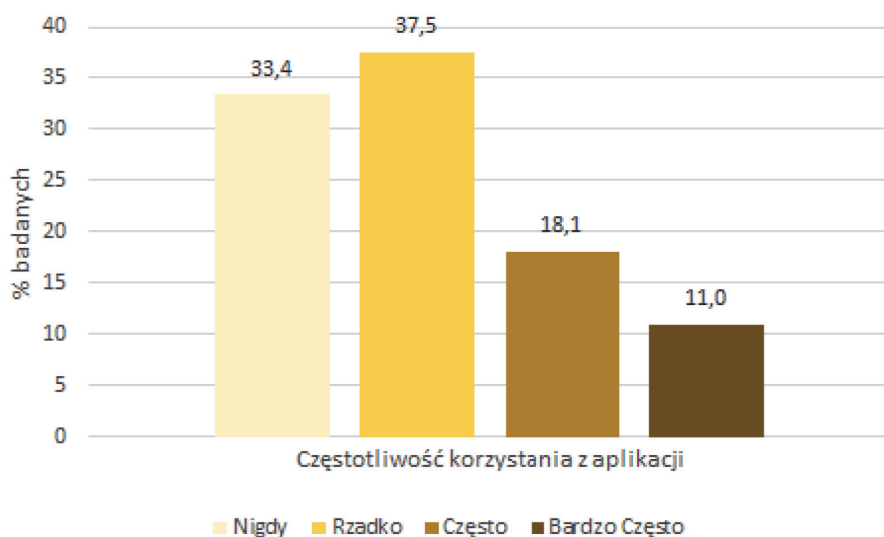
Wyniki badań

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze i przetestowania postawionych hipotez przeprowadzono analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics w wersji 25. Za jego pomocą wykonano analizę podstawowych statystyk opisowych oraz testy analizy korelacji *rho* Spearmana oraz analizę regresji liniowej. Za poziom istotności statystycznej przyjęto klasyczny próg $\alpha = 0,05$.

Częstotliwość stosowania aplikacji monitorujących aktywność fizyczną

Badani licealiści zostali poproszeni o określenie częstotliwości korzystania z aplikacji do monitorowania aktywności fizycznej w skali: „nigdy”, „rzadko”, „często”, „bardzo często”. Otrzymane wyniki przedstawiono na wykresie 1.

Wykres 1. Częstotliwość korzystania z aplikacji do monitorowania aktywności fizycznej



Analizując dane zamieszczone na wykresie 1, można zauważyć, że aż 33,4% badanych w ogóle nie korzysta z aplikacji do monitorowania aktywności fizycznej, a 37,5% korzysta z nich rzadko. W sumie daje to wartość 70,9%. Z kolei 29,1% badanych deklaruowało, że stosuje je często lub bardzo często. Biorąc pod uwagę zaprezentowane dane, można zauważyć, że największą grupę respondentów stanowią licealiści, którzy sporadycznie korzystają z tego rodzaju aplikacji. Oznacza to, że w badanej grupie popularność technologii sportowych, jakimi są aplikacje do monitorowania aktywności, jest relatywnie niska. Wynik ten nieco zaskakuje, zwłaszcza gdy weźmie się pod uwagę dostępność i popularność tych oprogramowań.

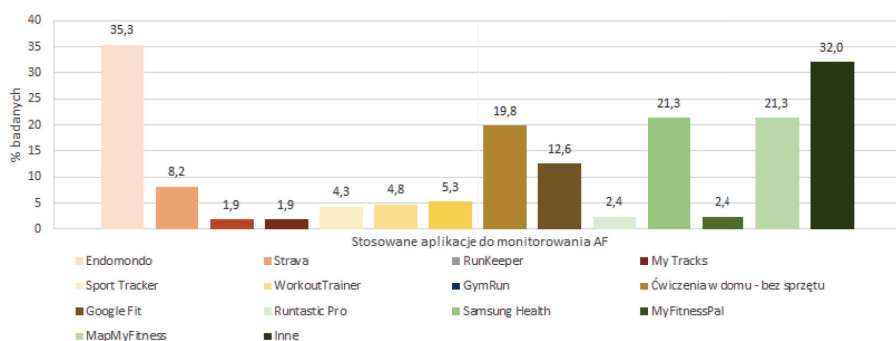
Na podstawie wyników dotyczących częstotliwości korzystania z aplikacji do monitorowania aktywności fizycznej przez respondentów, za pomocą ana-

liz korelacji rho Spearmana sprawdzono, czy częstotliwość korzystania z wyżej wymienionych aplikacji jest powiązana z podejmowaniem i uprawianiem aktywności fizycznej. Analiza nie wykazała istotnych statystycznie korelacji. To sugeruje, że osoby o dużej aktywności fizycznej nie stosują aplikacji sportowych częściej niż inni badani. Z tego wynika, że ich aktywność jest uwarunkowana innymi czynnikami, a aplikacje służą raczej jako narzędzia ułatwiające i monitorujące tę aktywność.

Sprawdzono również, na jakich urządzeniach najczęściej badani korzystają z aplikacji do monitorowania aktywności fizycznej. Najwięcej respondentów korzysta z aplikacji za pomocą smartfonów i iPhone'ów (72,2%), a zaledwie 16,7% za pomocą smartbandów. Można założyć, że posiadanie smartbandu jest w dużym stopniu zbieżne z celowym użyciem go jako wygodnego narzędzia monitorującego różne aktywności człowieka, w tym także jego aktywność fizyczną. Sprzyja temu choćby konstrukcja i oprogramowanie urządzenia. Stanowią one jednak dodatkowy koszt, co w przypadku młodzieży może być czynnikiem decydującym o rzadkim korzystaniu z tego rodzaju specjalistycznych urządzeń.

Uczniowie szkół średnich zostali zapytani także, z jakich aplikacji do monitorowania aktywności fizycznej korzystają najczęściej. Było to pytanie wielokrotnego wyboru. Spośród podanych 13 aplikacji respondenci mogli wybrać trzy bądź podać inne, z których korzystają. Wyniki zbiorcze przedstawiono na wykresie 2.

Wykres 2. Aplikacje do monitorowania AF stosowane przez licealistów



Jak pokazano, wśród licealistów największą używalnością cieszyła się aplikacja *Endomondo* (35,3%), obecnie nieaktywna. Oferowała ona swoim użytkownikom wiele przydatnych funkcji. Główną z nich było monitorowanie

różnego rodzaju aktywności fizycznej (spacery, bieganie, jazda na rowerze, gimnastyka, wspinaczka i wiele innych). Aplikacja dawała możliwość rejestrowania i udostępniania wyników innym użytkownikom, co mogło być czynnikiem motywującym do podejmowania aktywności fizycznej. Użytkownicy mogli uzyskać dostęp do bardziej zaawansowanych funkcji, jak na przykład generowanie indywidualnych planów treningowych czy ciągle monitorowanie tętna podczas wysiłku (Dejnaka 2017). Badani wymieniali także inne aplikacje, takie jak: *Samsung Health* (21,3%), *Map My Fitness* (21,3%) oraz *Ćwiczenia w domu – bez sprzętu* (19,8%). Kategoria odpowiedzi „inne” (32%) zawiera nazwy aplikacji niewymienionych w kwestionariuszu. Wybory w tym zakresie są w bardzo dużym stopniu rozproszone i posiadają niskie wartości, dlatego nie można na tej podstawie wskazać aplikacji, która uzyskałaby status znaczącej popularności.

Licealiści biorący udział w badaniach zostali również zapytani o opinie na temat stosowania aplikacji do monitorowania aktywności fizycznej przez ich rówieśników oraz pokolenie ich rodziców. Respondenci uważają, że 30,8% rówieśników w ogóle nie używa aplikacji sportowych, największy odsetek (54,2%) korzystał z aplikacji *Endomondo*, następnie z aplikacji *Samsung Health* (22,7%), *Google Fit* (17,7%), *Ćwiczenia w domu – bez sprzętu* (16,2%). Pozostałe aplikacje stanowiły pojedyncze wybory. Wynik ten jest zbliżony z deklaracjami badanych na temat stosowania aplikacji sportowych przez nich samych. W opinii respondentów wymienione aplikacje są najbardziej rozpowszechnione wśród rówieśników.

Respondenci, oceniając stosowanie aplikacji przez pokolenie swoich rodziców, wskazali, że prawie 60% nie posługuje się tego typu programami. Ci, którzy ich używali, najczęściej korzystali z *Endomondo* (30,7%), *Samsung Health* (17,9%), *Ćwiczenia w domu – bez sprzętu* (10%) oraz *Google Fit* (10,5%). Przedstawione wyniki pokazują, że w opinii licealistów lista najczęściej stosowanych aplikacji sportowych ogranicza się do czterech, które są popularne wśród młodzieży i starszego pokolenia. Charakterystyczny dla przedstawionych wyników jest również stosunkowo niski procent osób w obu przedziałach wiekowych, które często korzystają z aplikacji sportowych.

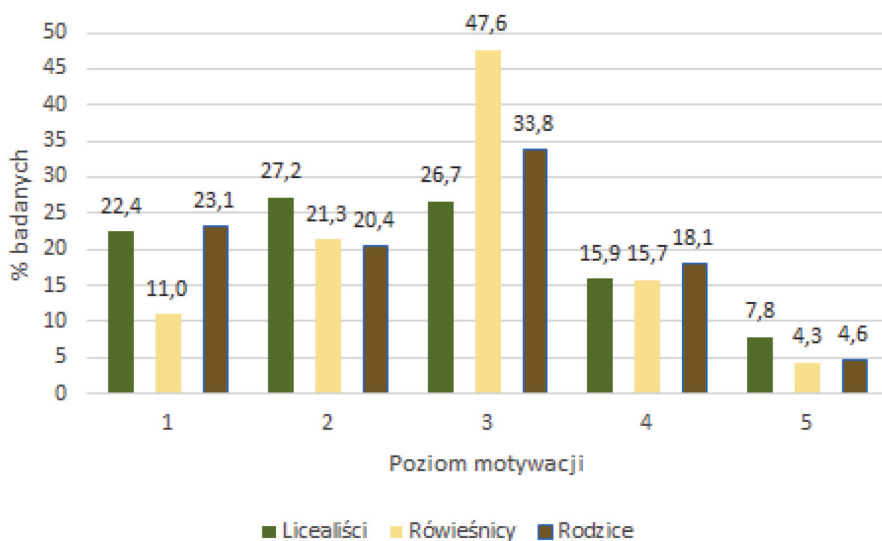
Przedstawione dane mają odniesienie do wyników uzyskanych w części projektu poświęconego zdalnym zajęciom z wychowania fizycznego. I w tym obszarze wykorzystanie aplikacji jest stosunkowo niewielkie. Licealiści deklarują, że w czasie zdalnych lekcji wychowania fizycznego nauczyciele rzadko stosują aplikacje sportowe (12,9%), mimo że są one rekomendowane przez Mi-

nisterstwo Edukacji i Nauki. Aplikacje monitorujące aktywność fizyczną posiadają szereg funkcji, które mogłyby znaleźć pozytywne zastosowanie w procesie edukacji, przede wszystkim podczas lekcji wychowania fizycznego. Dzięki tym technologiom aktywność fizyczna uczniów mogłaby być lepiej organizowana, monitorowana, dokumentowana i udostępniania nauczycielowi.

Poziom motywacji do podejmowania aktywności fizycznej z wykorzystaniem aplikacji sportowych

Do oceny stopnia motywacji podejmowania aktywności fizycznej posłużyła 5-stopniowa skala, gdzie: 1 odpowiadało motywacji „w bardzo małym stopniu”, 2 „w małym stopniu”, 3 „w średnim stopniu”, 4 „w dużym stopniu”, a 5 „w bardzo dużym stopniu”. Otrzymane wyniki przedstawiono na wykresie 3.

Wykres 3. Poziom motywacji do podejmowania aktywności fizycznej dzięki aplikacjom sportowym



Sumując odpowiedzi licealistów korzystających z aplikacji sportowych, można stwierdzić, że prawie połowa badanych (49,6%) uważa, że technologie sportowe w bardzo małym bądź małym stopniu motywują ich do podejmowania aktywności fizycznej: 26,7% badanych licealistów docenia ich funkcję motywacyjną, a 23,7% uważa, że aplikacje te odgrywają istotną rolę w motywowaniu

do aktywności fizycznej. Z uzyskanych wyników można więc wnioskować, że aplikacje sportowe nie są głównym źródłem motywacji do podejmowania aktywności związanej z ruchem. Potwierdza to wyniki uzyskane w zakresie częstotliwości stosowania aplikacji. W opinii respondentów aplikacje te motywują także część ich rówieśników oraz pokolenia rodziców ze średnią siłą.

Analiza korelacji *rho* Spearmana pomiędzy monitorowaniem aktywności fizycznej a jej uprawianiem wykazała, że czas spędzony przez respondentów na siedzeniu współwystępuje ujemnie z motywacją do podejmowania aktywności fizycznej ($rho = -0,18$, poziom istotności = 0,016). Ujemny charakter tej słabej relacji wskazuje na to, że w im większym stopniu badani uważają, że używane aplikacje sportowe motywują ich do podejmowania aktywności, tym krócej w ciągu dnia siedzą. Zmotywowani licealiści więcej czasu spędzają w ruchu, a aplikacje sportowe im w tym pomagają. Wydaje się, że to jeden z nielicznych przykładów pozytywnej zależności między ogólnym stosowaniem technologii informacyjnych a aktywnością fizyczną ich użytkowników.

Badani zostali również zapytani, które funkcje aplikacji sportowych mają szczególne znaczenie motywujące do podejmowania aktywności fizycznej. Z analizy danych wynika, że najważniejsza jest możliwość monitorowania własnych postępów (62,2%). Użytkownicy aplikacji mogą zapisywać, porównywać swoje wyniki oraz określać nowe cele i wyzwania. Respondentów motywuje do podejmowania aktywności fizycznej również funkcja przypominająca o potrzebie ruchu (47,7%). 21,8% badanych osób uważa, że aplikacje do monitorowania aktywności fizycznej motywują ich poprzez stymulowanie zmiany złych nawyków zdrowotnych oraz związanych ze stylem życia. Dla 19,2% aplikacje sportowe pełnią rolę osobistego trenera. Można przyjąć, że osoby używające aplikacji doceniają przede wszystkim ich podstawowe funkcje. Są bezpośrednimi beneficjentami stosowanych oprogramowań, o ile stosują się do proponowanych zaleceń.

Wnioski z badań

Rosnąca wśród młodzieży popularność aplikacji do monitorowania aktywności fizycznej zachęca do badań dotyczących ich używania. Wyniki przeprowadzonych analiz pokazują, że badani w umiarkowanym zakresie stosują te aplikacje, nawet jeśli je zainstalowali na swoich urządzeniach. Wydaje się, że mamy tu do czynienia z trendem społecznym, który polega na potrzebie

posiadania tego, co jest aktualnie modne. Nie jest to jednoznaczne z używaniem posiadanych dóbr. Być może dlatego licealiści częściej posiadają aplikacje sportowe, niż z nich korzystają. Roman Bromboszcz zwraca uwagę na wysoką dysproporcję między ekspozycją, będącą wyrazem stylu życia, pewnej świadomości i umowy, a użytecznością posiadanych dóbr (2015). Satysfakcja czerpana z posiadania tego, co modne, odpowiada także na potrzebę przynależności do danej społeczności, w przypadku młodzieży zwłaszcza do grupy rówieśniczej (Maurya, Scharma 2014). W kontekście praktyki pedagogicznej niewątpliwie interesujące byłoby pokazanie młodzieży statystyk, z których wynika, że samo instalowanie aplikacji nie oznacza, że będzie się z niej korzystać. Mogłoby to stanowić początek szerszych rozmów z młodzieżą na temat korzystania z aplikacji, ich odpowiedzialnego wyboru itp.

Jak pokazano, aplikacje sportowe nie są postrzegane przez respondentów jako główny motywator do wysiłku fizycznego. Stąd wniosek, że aktywność ruchowa jest zadaniem, które wymaga głębszych pokładów motywacyjnych niż stosowanie nowoczesnych technologii. Utrzymanie sprawności fizycznej na odpowiednim poziomie wymaga systematyczności, ciągłego uprawiania ćwiczeń i posiadania motywacji oraz przekonania o zasadności ich stosowania (Antos, Staniak 2015). Według nowych wytycznych Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) aktywność fizyczna u dzieci i młodzieży powinna wynosić 60 minut dziennie, przy czym może być to aktywność o umiarkowanej lub dużej intensywności aerobowej (Wolnicka 2020). Mimo że aplikacje do monitorowania aktywności fizycznej nie są wystarczającym źródłem motywacji do jej podejmowania, to na pewno mogą pomóc dostosować się do obowiązujących wytycznych. Dzięki swoim funkcjom do rejestrowania aktywności oraz przypominania o niej mogą wspomagać jej systematyczność. Licealiści wskazali, że wśród uznanych przez nich aplikacji było głównie *Endomondo* oraz *Samsung Health* i *Map My Fitness*. Czwarte miejsce zajęły z kolei *Ćwiczenia w domu – bez sprzętu*. Z przeprowadzonych badań wynika jeden wniosek dla praktyki pedagogicznej: nauczyciele wychowania fizycznego powinni korzystać w czasie zajęć z tego rodzaju aplikacji, ponieważ ich używanie może zachęcić młodych do prowadzenia zdrowego stylu życia.

Interesującym przykładem wykorzystania aplikacji monitorujących aktywność jest projekt „Aktywni nie tylko on-line”, zrealizowany przez Michała Bronikowskiego. Celem projektu było zwiększenie wśród uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych kompetencji technologiczno-informatycznych,

które w odpowiedni sposób wykorzystane miały przyczynić się do zwiększenia motywacji w zakresie podejmowania aktywności fizycznej, jej planowania oraz monitorowania (Bronikowski 2015). Aplikacje sportowe mogą być cennym uzupełnieniem lekcji wychowania fizycznego w formie zdalnej. Mogą być także wykorzystywane do rejestrowania aktywności fizycznej w kształceniu uniwersyteckim (Centrum Wychowania Fizycznego i Sportu 2021). Należy zauważyć, że stosunkowo popularne wśród badanych licealistów aplikacje do ćwiczeń w domu mogą być promowane także w rodzinach. Każda aktywność fizyczna przyczynia się do utrzymania zdrowia i dobrego samopoczucia, a w okresie reżimu sanitarnego rekomendacja ta wydaje się uzasadniona (Parfin i in. 2019).

Jednym z mechanizmów ułatwiających poprawę zdrowia jest systematyczna kontrola ciała i monitorowanie zmian. Licealiści biorący udział w badaniu również zwrócili uwagę, że aplikacje przede wszystkim pozwalają im oceniać postępy związane z aktywnością fizyczną. Badania przeprowadzone w Wielkiej Brytanii przez Dennisona i in. (2013) wykazały, że aplikacje sportowe cieszą się dużym zainteresowaniem dzięki możliwości rejestrowania zmian swoich nawyków i zachowań. Większą motywację do przestrzegania zdrowych nawyków wykazały też badania przeprowadzone przez A. Dejnagę (2018). Badani korzystali z aplikacji w celu przypominania sobie o aktywności fizycznej, spożywaniu wody czy odpowiednim żywieniu. Otwarte pozostaje pytanie o zasadność rozmów na temat używania aplikacji (w kontekście na przykład zdrowego odżywiania) na godzinach wychowawczych. Promocja zdrowego stylu życia przy użyciu aplikacji wydaje się zasadna wśród młodych ludzi.

Przeprowadzone badania nie wyczerpują problematyki korzystania z aplikacji do monitorowania aktywności fizycznej przez młodzież. Wskazują jednak na potrzebę eksplorowania najnowszych trendów rekreacyjno-zdrowotnych, wyznaczając kierunki dalszych poszukiwań. Dzięki nim można łatwiej dostosować metody pracy dydaktycznej oraz promocji zdrowia wśród młodzieży. Dają także teoretyczną podstawę do projektowania nowych technologii, sprzyjających rozwojowi młodzieży.

Bibliografia

- Antos E., Staniak E., 2015, *Ocena aktywności fizycznej młodzieży ponadgimnazjalnej*, „Polski Przegląd Nauk o Zdrowiu”, Vol. 42, nr 1, s. 22–27.
- Biernat E., Stupnicki R., Gajewski A.K., 2007, *Międzynarodowy kwestionariusz aktywności fizycznej (IPAQ) (wersja polska)*, „Wychowanie Fizyczne i Sport”, Vol. 51, nr 1, s. 47–54.
- Borowiec A., Lingowska I., 2012, *Czy ideologia healthismu jest cechą dystynktywną klasy średniej w Polsce?*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3, s. 95–111.
- Bromboszcz R., 2015, *Moda współczesna i cybernetyczna. Wartości, skrzydła i warstwy*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych”, nr 2, s. 71–88.
- Bronikowski M., 2015, *Aktywni nie tylko on-line. Wychowanie fizyczne a nowoczesne technologie*, Akademia Wychowania Fizycznego w Poznaniu, Poznań, [on-line:] <http://wbc.poznan.pl> – 11.12.2023.
- Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS), 2020, Komunikat z badań: *Aktualne problemy i wydarzenia*.
- Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS), 2020, Komunikat z badań: *Wartości w czasach zarazy*, nr 160, s. 1.
- Centrum Wychowania Fizycznego i Sportu, 2021, *Regulamin zaliczeń i organizacji zajęć wychowania fizycznego w Uniwersytecie Gdańskim*, [on-line:] <http://ug.edu.pl> – 11.12.2023.
- Craford R., 1980, *Healthism and the Medicalization of Everyday Life*, „International Journal of Health Services”, nr 10, s. 365–388.
- Dejnaka A., 2017, *Aplikacje m-health i ich zastosowanie*, „Ekonomia. Wrocław Economic Review”, Vol. 23, nr 4, s. 261–274.
- Dejnaka A., 2018, *Aplikacje mobilne typu fit – planowanie posiłków i dieta pod kontrolą technologii*, „Ekonomia. Wrocław Economic Review”, Vol. 24, nr 3, s. 51–61.
- Dennison L., Morrison L., Conway G., Yardley L., 2013, *Szanse i wyzwania dla aplikacji na smartfony we wpieraniu zmiany zachowań zdrowotnych: badania jakościowe*, „Journal of Medical Internet Research”, Vol. 15, nr 4, s. 86; doi:10.2196/jmir.2583.
- Digital, 2021, *Global Overview Report*, [on-line:] <https://datareportal.com/reports/digital-2021-global-overview-report> – 11.12.2023.
- Duda T., 2020, *Aplikacje sportowe na telefon – jaką wybrać?*, [on-line:] <https://www.benchmark.pl> – 11.12.2023.

- FDA, 2019, *Device Software Functions Including Mobile Medical Applications*, [on-line:] <https://www.fda.gov/medical-devices/digital-health-center-excellence/device-software-functions-including-mobile-medical-applications> – 11.12.2023.
- Firek W., 2011, *W stronę filozofii zdrowia*, [w:] *Zdrowie i jego uwarunkowania*, red. D. Mucha, H. Zięba, PPWSZ, Nowy Targ, s. 22–33.
- Godawa G., Rzewucka P., Kalemba M., 2021, *Wychowanie fizyczne w zdalnym nauczaniu w pandemii COVID-19 w opinii licealistów*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, nr 23, s. 65–79.
- Krzostek M., 2015, *Aplikacje sportowe i zdrowotne, wyniki badania CAWI*, [on-line:] <https://ircenter.com/aplikacje-sportowe-i-zdrowotne-wyniki-badania-cawi/> – 11.12.2023.
- Lizak D., Seń M., 2015, *Promocja zdrowia – realizm czy utopia?*, [on-line:] https://repozytorium.ka.edu.pl/bitstream/handle/11315/5783/Lizak_Dorota_Se%c5%84_Mariola_Promocja_zdrowia_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y – 11.12.2023.
- Łania P., Paślawska M., 2015, *Wpływ mobilnych aplikacji sportowych na zainteresowanie aktywnością fizyczną wśród dorosłych Polaków*, „Zeszyty Naukowe. Turystyka i Rekreacja”, Vol. 16, nr 2, s. 203–213.
- Malchrowicz-Mośko E., Poczta J., 2018, *Moda na bieganie, ideologia healthismu i zmiany w podejściu do zdrowia – przykład Wielkopolski*, [w:] *Znajnowszych dziejów kultury fizycznej i turystyki w Polsce i w Europie (w okresie XIX–XX wieku)*, s. 151–165, [on-line:] http://212.87.236.17:8080/Content/5184/11_MALCHROWICZMOSKO_E_POCZTA_J_Moda_na_bieganie.pdf – 11.12.2023.
- Maurya S., Sharma S., 2014, *Fashion Awareness and Peer Pressure Among Adolescents*, [on-line:] <http://researchgate.net> – 11.12.2023.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2020, *Kształcenie na odległość – poradnik dla szkół*, [on-line:] https://dokumenty.men.gov.pl/Kształcenie_na_odleglosc_%E2%80%93_poradnik_dla_szkol.pdf – 11.12.2023.
- Muntaner A., Vidal-Conti J., Palou P., 2016, *Increasing Physical Activity Through Mobile Device Interventions: A Systematic Review*, „Health Informatics Journal”, Vol. 22, nr 3, s. 451–469.
- Napiórkowski T., 2020, *Aktywność fizyczna Polaków w czasie pandemii. Barometr nastrojów i zachowań konsumenckich w trakcie izolacji*, [on-line:]

- https://polskafederacjafitness.pl/wp-content/uploads/2020/05/RA-PORT_BADAWCZY_FINAL.pdf – 11.12.2023.
- Narodowy Fundusz Zdrowia, *Regularna aktywność fizyczna przedłuża życie*, [on-line:] <https://www.nfz-szczecin.pl/> – 11.12.2023.
- Otwarty System Ochrony Zdrowia, 2019, *241 mobilnych aplikacji zdrowotnych*, [on-line:] [aplikacje_2019_03.pdf \(osoz.pl\)](#) – 11.12.2023.
- Parfin A. i in., 2019, *Wpływ izolacji społecznej na poziom aktywności fizycznej oraz samopoczucie i stan psychiczny ludzi podczas pandemii koronawirusa COVID-19*, „Polish Journal of Public Health”, Vol. 129, nr 4, s. 127–131, [on-line:] [pjph-2019-0029 \(sciendo.com\)](#) – 11.12.2023.
- Portal Biegowe.pl., 2020, *Sposób na koronawirusa. Uprawiaj ćwiczenia w domu z aplikacją Cyberobics*, [on-line:] <https://biegowe.pl/2020/03/sposob-na-koronawirusa-uprawiaj-cwiczenia-w-domu-z-aplikacja-cyberobics.html> – 11.12.2023.
- Portal Mobirank, 2020, *Użycie aplikacji wzrosło o 40% podczas pandemii*, [on-line:] <https://mobirank.pl/2020/07/10/uzycie-aplikacji-wzroslo-o-40-podczas-pandemii/> – 11.12.2023.
- Rafałko S., 2019, *Współczesny marketing w branży fitness*, [w:] *Młodzi o sporcie 2019. Sportowe zarządzanie*, red. J. Batorski, I. Perechuda, Kraków, s. 125–135.
- Rozporządzenie ministra zdrowia z dnia 13 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu zagrożenia epidemicznego (Dz.U. z 2020 r., poz. 433).
- Skorupka M., 2020, *Koronawirus zamknął siłownie? Z tymi aplikacjami zadbasz o formę w domu*, [on-line:] <https://www.dobreprogramy.pl/koronawirus-zamknal-silownie-z-tymi-aplikacjami-zadbasz-o-forme-w-domu,6628714426631809a> – 11.12.2023.
- Strava, 2020, *Raport „Year in Sport”*, [on-line:] https://1n4rcn88bk4ziht713d-la5ub-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2020/12/USA_YIS_2020.pdf – 11.12.2023.
- SW Research, 2019, *Raport z badań: Cyfrowi tubylcy. CO warto wiedzieć o pokoleniu online?*, [on-line:] <https://swresearch.pl/raporty/cyfrowi-tubylcy-co-warto-wiedziec-o-pokoleniu-online> – 11.12.2023.
- Wiśniewski M., 2021, *Jakie są najlepsze aplikacje dla miłośników biegania?*, [on-line:] [pkobp.pl](#) – 11.12.2023.

- Wolnicka K., 2020, *Nowe zalecenia WHO dotyczące aktywności fizycznej*, [on-line:] <https://ncez.pzh.gov.pl/aktywnosc-fizyczna/nowe-zalecenia-who-dotyczace-aktywnosci-fizycznej/> – 11.12.2023.
- Zadarko-Domaradzka M., Zadarko E., 2016, *Aplikacje zdrowotne na urządzenia mobilne w edukacji zdrowotnej społeczeństwa*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, Vol. 18, nr 4, s. 291–296.

Use of Physical Activity Monitoring Apps During the Pandemic COVID-19 in the Opinion of Secondary School Students

Abstract: The pandemic caused by the SARS-CoV-2 virus has contributed to a change in the organization of physical activity. There has been an increase in the use of mobile apps, which are becoming a substitute for trainer-led exercise. This paper presents the results of a study on the use of physical activity monitoring apps by secondary school students in pandemic COVID-19. A total of 302 secondary school students from Małopolska (Poland) participated in the study conducted in March 2021. The research problems were the frequency of use of physical activity monitoring apps and the relationship of the level of motivation to engage in physical activity with the use of physical activity monitoring apps.

Keywords: COVID-19 pandemic, physical activity monitoring apps, secondary school students, physical activity

Część IV
SPOŁECZNE FORMY AKTYWNOŚCI
I ZAANGAŻOWANIA MŁODZIEŻY

Jolanta Pułka

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

ORCID: 0000-0002-8691-0480

<https://doi.org/10.15633/8788363241940.12>

Postrzeżenie świata przez młodzież w okresie adolescencji w kontekście relacji rówieśniczych i wynikającej z tego jej codziennej aktywności

Streszczenie: Świat, który otacza młodego człowieka, zmienia się w niespotykanym dotąd tempie, stanowiąc przestrzeń mocno sfragmentaryzowaną, wieloznaczną i podlegającą nieustannej fluktuacji. Zygmunt Bauman, opisując wielość światów, wspomina o płynnej nowoczesności czy rzeczywistości codziennej, o konieczności dokonywania wyborów w warunkach coraz większej niepewności i braku oparcia ideologicznego oraz społecznego. Młodzi ludzie stają w obliczu zdarzeń, których dotąd nie było, których nawet nie prognozowano. Interesującym wyzwaniem stało się zatem poznanie zjawiska postrzegania świata przez młodych ludzi, ich aktywności, którą wyzwalają bądź blokują w związku z tym, jak kształtują ten świat i relacje z innymi ludźmi. Analizie poddano sensowność, zorganizowanie świata, przychylność świata i jego ogólny obraz w kontekście relacji rówieśniczych młodzieży 13-, 15-letniej (korelacje istotne i dodatnie) oraz 16–18-letniej, u której rezultaty okazały się bardziej zróżnicowane (sensowność, zorganizowanie świata – w przewadze korelacja istotna ujemna, przychylność świata oraz ogólny obraz świata – korelacja dodatnia). Artykuł zawiera teoretyczne i empiryczne rozważania nad tym zagadnieniem oraz refleksje na temat działań w obszarze praktyki pedagogicznej i ich implikacji.

Słowa kluczowe: postrzeżenie świata, relacje rówieśnicze, młodzież, aktywność własna

Teoretyczne koncepcje postrzegania świata przez młodzież w literaturze przedmiotu

Udział człowieka w życiu społecznym, związany z percepcją i kreacją otaczającej go rzeczywistości, jest dla nauk społecznych zagadnieniem o zasadniczym znaczeniu. Analiz tych problemów dokonuje się bądź w wymiarze historycznym, odnosząc się do kolejnych „wchodzących i schodzących z areny życia pokoleń”, bądź w wymiarze biograficznym, co wiąże się z doświadczaniem jednostkowego życia i formowaniem się jego społecznego obrazu (Modrzewski 2002, s. 40). Konstruowane w nauce wizje rzeczywistości nadają jej „status autonomiczny” wobec jednostki (koncepcje obiektywne), gdzie rzeczywistość jest traktowana jako system (Merton 1982), „status intersubiektywny”, czyli w różnym zakresie zapośredniczony i przejawiający się w cechach podmiotowych doświadczających jej jednostek (Kłoskowska 1991), lub też „status subiektywny”, gdzie wyklucza się istnienie rzeczywistości poza świadomością współtworzących ją i doświadczających jej jednostek (Modrzewski 2002, s. 41–42). Życie i rozwój jednostki są jednak zawsze analizowane w kontekście społecznym, gdyż – jak twierdzi Steve Bruce: „ludzie stają się istotami społecznymi, kiedy zewnętrzne zarysy ich kultury zostają skopiowane w ich umysłach i osobowościach” (2000, s. 56). Podmiotowi uczestnicy życia społecznego, którzy partycypują i zarazem tworzą rzeczywistość społeczną, dokonują ocen i wzajemnie siebie współtworzą. Decyduje o tym też ich sposób doświadczania, percepcji oraz przeżywania świata, jawiący się im jako „świadomościowe reprezentacje oraz wiedza o rzeczywistości, co wspomaga radzenie sobie z nią i jej kreowanie” (Manterys 1997, s. 190).

Świat, który otacza młodego człowieka, zmienia się w niespotykanym dotąd tempie, stanowiąc przestrzeń mocno sfragmentaryzowaną, wieloznaczną i podlegającą nieustannej fluktuacji (Cybal-Michalska 2006). Zygmunt Bauman, opisując wielość światów, wspomina o płynnej nowoczesności czy rzeczywistości codziennej, o konieczności dokonywania wyborów w warunkach coraz większej niepewności i braku oparcia ideologicznego oraz społecznego (Seligman 2004). Młodzi ludzie stają w obliczu zdarzeń, których dotąd nie było, których nawet nie prognozowano. Inne koncepcje postrzegania świata to między innymi koncepcja współzawodniczących i ścierających się nowoczesności Shmuela N. Eisenstadta (2011), koncepcja świata polimitycznego (wielości historii, wielości mitów) Odo Marquarda (1994), a także świata „pluralizacji stylów życia” Petera L. Bergera (2005, 2008) oraz koncepcja rzeczywistości jako

„kruchej teraźniejszości” i „zwielokrotnionej tożsamości/osobowości” Alberta Melucciego (1996).

We współczesnym świecie dzisiejsze oczywistości stają się jutrzejszymi absurdami, co sygnalizował Peter F. Drucker (2003). To świat „paradoksu wyboru”, z hasłem *impossible is nothing* Barry’ego Schwartza (2013), który można wpisać w cywilizacyjne społeczeństwo (podwójnego) ryzyka Ulricha Becka (2004, 2012). Świat dzisiejszy jest zorientowany na ideologię konsumpcji podkreślaną przez Mary Douglas (2008) czy kulturę popularną opisywaną przez Zbyszka Melosika (2013). Jest również zorientowany na rzeczywistość zapośredniczoną z mediów, co wskazują Jean Baudrillard (2000, 2006) i Anthony Giddens (2001), charakteryzując późną nowoczesność. Oprócz Anthony’ego Giddensa (2001) kwestię tę podjął również Zbigniew Kwieciński (1999, s. 6–57). Tezy o „doświadczeniu zapośredniczonym” oraz „przesunięciu socjalizacyjnym” wskazują bezpośrednio na fakt przesunięcia źródeł wpływów wychowawczych i socjalizacyjnych, gdyż we współczesnym świecie tradycyjne środowiska wychowawcze (rodzina i szkoła) tracą powoli swoje znaczenie (nie tyle psychologiczne, ile realne), co dokonuje się na rzecz wzrastającego znaczenia grupy rówieśniczej i mass mediów. Przy czym grupa rówieśnicza, nie mając innych odniesień oraz czerpiąc wzory identyfikacyjne z mediów (hedonizm, konsumpcja, agresja), staje się „wychowawcą”, bardzo możliwe, że niebezpiecznym, bo powielającym wzory propagowane przez media.

Metodologia badań własnych

Cele badań

Badania realizowane w naukach społecznych mogą służyć różnym celom. W zależności od przyjętego kryterium podziału mogą to być cele poznawcze, teoretyczne lub praktyczne. Podział wedle tych kategorii wyznaczył Janusz Gnitecki (2007). Cele poznawcze związane są głównie z opisem, wyjaśnieniem i przewidywaniem zjawisk pedagogicznych. Cele teoretyczne wiążą się między innymi z podejmowaniem zadań teoretycznych, na przykład służących opracowaniu teoretycznego modelu zajęć dydaktyczno-wychowawczych. Cele praktyczne z kolei scalone są głównie z realizacją zadań praktycznych, służąc na przykład opracowaniu dyrektyw pedagogicznych czy praktycznych wskazówek kierowanych pod adresem nauczycieli, rodziców i uczniów (Gnitecki 2007).

Celem poznawczym niniejszych badań był opis i wyjaśnienie zależności (wskazanie korelacji dodatnich i ujemnych) pomiędzy badanymi zjawiskami postrzegania

świata przez młodzież a ich relacjami rówieśniczymi, natomiast celem praktycznym wykorzystanie wyników badań do projektowania działań edukacyjno-wychowawczych, służących środowisku społecznemu (rodzinie, szkole, młodzieży).

Problematyka badawcza

Problem badawczy, zgodnie ze stanowiskiem prezentowanym w literaturze metodologicznej przez Tadeusza Pilcha, to „pytanie o naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawiska, to mówiąc inaczej uświadomienie sobie trudności z wyjaśnieniem i zrozumieniem określonego fragmentu rzeczywistości, to mówiąc jeszcze inaczej deklaracja o naszej niewiedzy zawarta w gramatycznej formie pytania” (Pilch, Bauman 2001, s. 43). Pilch wyróżnił następujące warunki poprawności stawiania problemu badawczego, wskazując przy tym, że „sformułowane problemy badawcze muszą wyczerpywać zakres naszej niewiedzy, zawarty w temacie badań [...]; problemy w sposób znacznie bardziej precyzyjny określają zakres naszych wątpliwości, tym samym określają teren badawczych poszukiwań” (Pilch, Bauman 2001, s. 44). W problemach badawczych niezbędne jest zawarcie wszystkich generalnych zależności między zmiennymi, konieczna jest ich rozstrzygalność empiryczna oraz wartość praktyczna podjętego problemu.

W pracy podjęto następujące problemy badawcze: Jakie są zależności pomiędzy postrzeganiem świata (sensowność, zorganizowanie świata, przychylność, obraz świata) a relacjami rówieśniczymi młodzieży w wieku 13–18 lat z terenu województwa małopolskiego? Jakie są zależności pomiędzy postrzeganiem świata (sensowność, zorganizowanie świata, przychylność, obraz świata) a środowiskiem życia młodzieży w wieku 13–18 lat z terenu województwa małopolskiego (środowisko wielkomiejskie, małomiasteczkowe, wiejskie)?

Zmienne i wskaźniki

Zmiennymi w badaniach społecznych są cechy konstytutywne dla danego zdarzenia, zjawiska, sytuacji, które przyjmują różne wartości (co najmniej 2) dla poszczególnych osób badanych. Stefan Nowak zaznacza, że zmienne „określają, pod jakim względem interesują nas analizowane przedmioty i zjawiska, specyfikując ich możliwe własności, stany lub zdarzenia, którym podlegają, a ponadto jakie typy relacji będziemy uwzględniać między przedmiotami rozpatrywanymi pod danym względem” (2006, s. 152).

Zmienna zależna to postrzeganie świata – przekonania na temat jego sensowności i przychylności ludziom (nadzieja podstawowa) (za: Wysocka 2012, Erikson 2004).

Zmienne niezależne to relacje rówieśnicze (przekonania na temat funkcjonowania w relacjach interpersonalnych: „inni wobec mnie” – wsparcie ze strony innych i docenianie *versus* obojętność innych i niedocenianie; zagrożenie ze strony innych *versus* poczucie bezpieczeństwa w relacjach; „ja wobec innych” – działanie na rzecz innych, prospołeczność, altruizm, towarzyskość *versus* egocentryzm, izolowanie się; agresywność *versus* brak agresji (za: Wysocka 2012), wiek (13–15 oraz 16–18) oraz środowisko życia (środowisko wielkomiejskie, środowisko małomiasteczkowe, a także środowisko wiejskie).

Według Stefana Nowaka „wskaźnik to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko, na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością, bądź z określonym prawdopodobieństwem, bądź wreszcie z prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, iż zachodzi zjawisko, które nas interesuje” (za: Pilch 2007, s. 33).

Wskaźnikami w niniejszych badaniach były odpowiedzi badanych na pytania zawarte w kwestionariuszach nastawień intrapersonalnych, interpersonalnych i nastawień względem świata (Gołek, Wysocka 2011).

Metoda badawcza i badana próba

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, którą Tadeusz Pilch definiuje w sposób następujący: „metoda sondażu diagnostycznego jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje” (Pilch, Bauman 2001, s. 51).

Narzędziami były kwestionariusze nastawień intrapersonalnych, interpersonalnych i nastawień względem świata w wersji dla młodzieży 13–15 lat autorstwa B. Gołka, a dla grupy wiekowej 16–18 lat autorstwa E. Wysockiej (Gołek, Wysocka 2011), wystandaryzowane w zespole (Pułka, Ostafińska-Molik, Czaplinski) w 2011 (Pułka, Wysocka 2018) i zweryfikowane przez Pułkę w 2021 roku.

Próbę badawczą ukonstytuowała młodzież z małopolskich szkół podstawowych i średnich (liceum), pochodząca z różnych wielkościami środowisk wychowawczych

– wielkomiasteczkowego, małomiasteczkowego i wiejskiego. Poniżej przedstawiono cechy społeczno-demograficzne badanej próby:

Płeć		13–15 lat	16–18 lat	Ogółem
Dziewczęta	N	244	234	478
	% Total	27,7%	26,5%	54,2%
Chłopcy	N	206	198	404
	% Total	23,4%	22,4%	45,8%
Ogółem	N	450	432	882
	% Total	51,0%	49%	100%

Środowisko życia		13–15 lat	16–18 lat	Ogółem
Środowisko wielkomiasteczkowe	N	204	234	438
	% Total	23,1%	26,5%	49,6%
Środowisko małomiasteczkowe	N	116	157	274
	% Total	13,6%	17,4%	31,0%
Środowisko wiejskie	N	103	39	142
	% Total	15%	4,4%	19,4%
Ogółem	N	450	432	882
	% Total	51,7%	48,3%	100%

Analiza wyników badań

Relacje interpersonalne a sensowność i zorganizowanie świata u młodzieży

Sensowność i zorganizowanie świata ujmowane było jako możliwość zrozumienia i wyjaśnienia przyczynowego różnych zdarzeń i sposobu urządzenia świata, funkcjonowania reguły sprawiedliwości, możliwości jednoznacznej kwalifikacji zdarzeń, braku przypadkowości, dopatrywania się dobrych konsekwencji wynikających ze zdarzeń z pozoru negatywnych, przekonania, że wszystko ma uzasadnione przyczyny, a planowanie własnego życia ma sens i szansę powodzenia (wysokie prawdopodobieństwo), a także braku przekonań typu „spiskowa teoria dziejów” (Wysocka 2012).

Okazało się, iż wiek badanych zróżnicował otrzymane wyniki pomiędzy badanymi próbami.

Korelacje istotne ($p < 0,05$) i dodatnie ($r = 0$) sensowności świata, zorganizowania świata z łącznymi relacjami interpersonalnymi i wszystkimi ich podskalamami odnotowano wśród młodzieży 13–15-letniej.

W doniesieniu do młodzieży 16–18-letniej sensowność, zorganizowanie świata korelowało istotnie ($p < 0,05$) i ujemnie ($r = 0$) z prospołecznością, skalą „Ja wobec innych”, brakiem zagrożenia, skalą „Inni wobec mnie” i łącznymi relacjami interpersonalnymi.

Parametr	Sensowność, zorganizowanie świata 13–15 lat	Sensowność, zorganizowanie świata 16–18 lat
	Współczynnik korelacji Spearmana	
Prospołeczność	$r = 0,246, p < 0,001^*$	$r = -0,082, p = 0,038^*$
Agresywność (brak)	$r = 0,248, p < 0,001^*$	$r = -0,066, p = 0,094$
Ja wobec innych	$r = 0,318, p < 0,001^*$	$r = -0,09, p = 0,022^*$
Wsparcie	$r = 0,316, p < 0,001^*$	$r = 0,066, p = 0,094$
Zagrożenie (brak)	$r = 0,301, p < 0,001^*$	$r = -0,187, p < 0,001^*$
Inni wobec mnie	$r = 0,373, p < 0,001^*$	$r = -0,103, p = 0,009^*$
Relacje interpersonalne	$r = 0,403, p < 0,001^*$	$r = -0,12, p = 0,002^*$

* zależność istotna statystycznie ($p < 0,05$)

Poczucie sensowności, zorganizowania i przychylności dla ludzi jest kategorią zmienną rozwojowo; obraz ten może i powinien ewoluować w okresie średniej adolescencji w kierunku jego porządkowania się na podstawie coraz bardziej racjonalnej oceny różnych jego atrybutów. Korzystne rozwojowo jest porządkowanie w kierunku kształtowania się pozytywnych, czyli zrównoważonych przekonań, w których doceniane są różne jego właściwości, ale jednocześnie krytycznie oceniane jego niedoskonałości, włączające tendencje do podejmowania działań służących optymalizującej jego modyfikacji. Tymczasem zauważamy, że obraz świata licealistów ewoluuje w specyficzny sposób, niestety niekorzystny rozwojowo – zauważalny jest trend do deprecjacji jego walorów. Może to uruchomić przekonania, że nie można liczyć na to, że człowiek uzyska to, na co zasługuje (źli wygrywają, a dobrzy przegrywają, dlatego nie warto być dobrym). Wpływa to na umiejętność radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych, gdyż w świecie nieprzewidywalnym konstruktywne radzenie sobie jest niemożliwe. To, co dzieje się w tak urządzonym świecie, nie ma racjonalnych przyczyn, dlatego też nie ma sensu planowanie własnego życia, bo szansa powodzenia

własnych planów jest niska (niskie prawdopodobieństwo). Podejmowanie przez młodzież aktywności w tak postrzeganym świecie staje się minimalne, mamy raczej do czynienia z ich wyhamowaniem lub całkowitym wygaszaniem.

Relacje interpersonalne a przychylność świata oczyma młodzieży

Postrzeganie świata jako przychylnego i przyjaznego dla ludzi jest kategorią zależną od jakości doświadczeń oraz atrybucji przyczyn tego, co w życiu się zdarza, między innymi od tego, jakie relacje interpersonalne nastolatki tworzą z innymi im podobnymi – pokoleniem rówieśników. Specyficzna sytuacja rozwojowa nastolatków może spowodować, że nie tylko wiek i zmiany normalne, ale także zróżnicowane doświadczenia adolescentów wynikające z tych społecznych relacji, w sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych, będą odczytywane przez nich w kategoriach świata mniej lub bardziej im przyjaznego lub nieprzychylnego. Przeanalizowano zatem, które z parametrów relacji rówieśniczych mają znaczenie istotne statystycznie.

Przychylność świata koreluje istotnie ($p < 0,05$) i dodatnio ($r = 0$) z łącznymi relacjami interpersonalnymi i wszystkimi ich podskalami wśród młodzieży 13–15-letniej.

Podobnie jest z młodzieżą w wieku 16–18 lat, która także ocenia przychylność świata w kontekście swoich relacji z innymi. Przychylność świata koreluje bowiem istotnie ($p < 0,05$) i dodatnio ($r = 0$) ze wszystkimi parametrami relacji interpersonalnych: prospołecznością, skalą „Ja wobec innych”, wsparciem, brakiem zagrożenia, skalą „Inni wobec mnie” i łącznymi relacjami interpersonalnymi.

Parametr	Przychylność świata 13–15 lat	Przychylność świata 16–18 lat
	Współczynnik korelacji Spearmana	
Prospołeczność	$r = 0,216, p < 0,001$ *	$r = 0,193, p < 0,001$ *
Agresywność (brak)	$r = 0,303, p < 0,001$ *	$r = -0,015, p = 0,699$
Ja wobec innych	$r = 0,341, p < 0,001$ *	$r = 0,138, p < 0,001$ *
Wsparcie	$r = 0,29, p < 0,001$ *	$r = 0,099, p = 0,012$ *
Zagrożenie (brak)	$r = 0,308, p < 0,001$ *	$r = 0,204, p < 0,001$ *
Inni wobec mnie	$r = 0,367, p < 0,001$ *	$r = 0,213, p < 0,001$ *
Relacje interpersonalne	$r = 0,42, p < 0,001$ *	$r = 0,23, p < 0,001$ *

* zależność istotna statystycznie ($p < 0,05$)

Przychylność świata jest zatem tą kategorią, która ma niezwykle istotne znaczenie (wszystkie jej parametry są istotne statystycznie) dla podejmowania przez adolescentów aktywności bądź ich zaniechania. Młodzież interpretuje bowiem swoje działanie w świecie jako continuum „będę dobry dla świata – świat będzie dobry dla mnie”. Jednostka swoimi zasługami może więc pozyskać dla siebie lepszą dystrybucję dobra bądź uświadomić sobie, że „to, co mnie spotyka, jest sprawiedliwe/uzasadnione moim działaniem”; „od moich działań dzisiaj zależy moja przyszłość”; „jeśli będę dobrym człowiekiem, spotka mnie za to nagroda, jeśli będę złym człowiekiem – kara”.

Relacje interpersonalne a obraz świata młodzieży

Analiza zależności pomiędzy relacjami interpersonalnymi młodzieży a obrazem świata wykazała, iż u młodszej grupy adolescentów (13–15 lat) każdy parametr był istotny, u młodzieży starszej (16–18 lat) znaczenia statystycznego nie miała ani skala agresywności (jej występowanie *versus* jej brak), ani poczucie zagrożenia (występowanie lub jego brak). Z jednej strony taki wynik może niepokoić, gdyż może zwiastować większe zobojętnienie wobec tego, czego młodzież w swoim życiu doświadcza w relacji z innymi, z drugiej zaś może świadczyć o nabywaniu w miarę rozwoju większej odporności na przeciwności losu, wzmacnianiu swojej siły względem złych rzeczy, które mogą ich w życiu spotkać lub spotkały.

Obraz świata koreluje istotnie ($p < 0,05$) i dodatnio ($r = 0$) z łącznymi relacjami interpersonalnymi i wszystkimi ich podskalami wśród 13–15-latków. U młodzieży starszej, 16–18-letniej, obraz świata koreluje istotnie ($p < 0,05$) i dodatnio ($r = 0$) z prospołecznością, wsparciem, skalą „Inni wobec mnie” i łącznymi relacjami interpersonalnymi.

Parametr	Obraz świata 13–15 lat	Obraz świata 16–18 lat
	Współczynnik korelacji Spearmana	
Prospołeczność	$r = 0,278, p < 0,001^*$	$r = 0,099, p = 0,012^*$
Agresywność (brak)	$r = 0,319, p < 0,001^*$	$r = -0,041, p = 0,299$
Ja wobec innych	$r = 0,39, p < 0,001^*$	$r = 0,063, p = 0,115$
Wsparcie	$r = 0,36, p < 0,001^*$	$r = 0,136, p = 0,001^*$
Zagrożenie (brak)	$r = 0,355, p < 0,001^*$	$r = 0,027, p = 0,498$
Inni wobec mnie	$r = 0,437, p < 0,001^*$	$r = 0,095, p = 0,017^*$
Relacje interpersonalne	$r = 0,485, p < 0,001^*$	$r = 0,106, p = 0,007^*$

* zależność istotna statystycznie ($p < 0,05$)

Wizja dewaloryzowania świata nie jest pozytywnym prognostykiem ani dla rozwoju osobowości, ani aktywnego funkcjonowania w świecie. Młodzi ludzie, działając obronnie, mogą podejmować działania nienormatywne, gdyż „zły i niesprawiedliwy świat na nie zasługuje”, co może prowadzić do zaburzeń zachowania o charakterze eksternalizacyjnym lub związanych z wycofaniem się z jakiegokolwiek działalności (zaburzenia internalizacyjne) (Achenbach 1982). W nieprzychylnym świecie nie można planować racjonalnie i konstruktywnie ani własnego rozwoju, ani własnej przyszłości.

Stanisław Kawula (2012, s. 54–55) wskazuje, że zakres zagadnień związanych z ludzkim rozwojem obejmuje cztery niezbędne i jednocześnie przenikające się komponenty. Są to: człowiek, środowisko, wartości oraz działania społeczne. Można zatem sądzić, że rozwój jednostki dokonuje się przez aktywność własną, ale determinowaną społecznie (środowisko życia), kulturowo (wartości) oraz warunkowane jest planowanym działaniem edukacyjnym i działaniem jednostki w środowisku życia (działania społeczne).

Wiedza na temat kreowanej przez daną grupę młodzieży wizji świata stanowi dla osób dorosłych szansę, a zarazem wyzwanie dla kształtowania i podejmowania inicjatyw służących działaniu umożliwiającemu młodemu pokoleniu zdobycie doświadczeń pozytywnych, rozwijających ich osobowość, stymulujących aktywność i samodzielność własną, inspirującą do samostanowienia.

Obraz świata a środowisko życia młodzieży 13–15-letniej

Miejsce zamieszkania z teoretycznego punktu widzenia powinno oddziaływać bardzo silnie na postrzeganie obrazu świata. W badaniach założono wstępnie, że miejsce zamieszkania, a więc jakość środowiska życia, będzie czynnikiem różnicującym rozwój przekonań dotyczących obrazu świata.

Przyjęto także, że środowisko wielkomiejskie będzie mniej korzystne wychowawczo niż środowiska mniejszych miast i wsi, pomimo iż w większych miastach możliwości i szanse edukacyjne są znacznie szersze. Doświadczenia zdobyte w „małej ojczyźnie”, a nie w „wielkim świecie”, decydują o rozwoju przekonań jednostki, zwłaszcza młodego pokolenia.

Okazało się, iż środowisko życia zarówno wśród młodzieży 13–15-letniej oraz starszej 16–18-letniej wcale nie było istotne statystycznie.

Różnice nieistotne statystycznie (wszystkie $p > 0,05$) wśród młodzieży 13–15-letniej

Obraz świata	Wielkość miejscowości	Średnia	SD	Mediana	Min	Max	Q1	Q3	P
Sensowność, zorganizowanie świata	Środowisko wielkomiejskie	13,18	2,75	13	5	20	12	15,00	p=0,354
	Środowisko małomiasteczkowe	13,29	2,84	13	5	20	11	15,00	
	Środowisko wiejskie	12,94	2,90	13	5	20	11	15,00	
Przychylność świata	Środowisko wielkomiejskie	12,87	2,56	13	5	20	11	14,25	p=0,206
	Środowisko małomiasteczkowe	12,72	2,48	13	5	20	11	14,00	
	Środowisko wiejskie	12,54	2,49	13	6	20	11	14,00	
Obraz świata – nadzieja podstawowa	Środowisko wielkomiejskie	26,05	4,69	26	10	40	23	29,00	p=0,27
	Środowisko małomiasteczkowe	26,01	4,51	26	13	40	23	29,00	
	Środowisko wiejskie	25,47	4,60	25	13	38	22	28,00	

p test Kruskala-Wallisa, SD – odchylenie standardowe, Q1 – kwartył dolny, Q3 – kwartył górny

Różnice nieistotne statystycznie (wszystkie $p > 0,05$) wśród młodzieży 16–18-letniej

Obraz świata	Wielkość miejscowości	Średnia	SD	Mediana	Min	Max	Q1	Q3	P
Sensowność, zorganizowanie świata	Środowisko wielkomiejskie	23,31	2,71	23	12	32	22	25	p=0,815
	Środowisko małomiasteczkowe	23,19	2,97	23	16	30	21	25	
	Środowisko wiejskie	23,28	2,81	23	17	30	21	25	
Przychylność świata	Środowisko wielkomiejskie	23,35	2,62	23	15	31	22	25	p=0,059
	Środowisko małomiasteczkowe	24,10	2,55	24	17	31	23	26	
	Środowisko wiejskie	23,76	2,75	24	16	34	22	25	
Obraz świata – nadzieja podstawowa	Środowisko wielkomiejskie	46,66	3,44	47	36	59	45	49	p=0,35
	Środowisko małomiasteczkowe	47,29	3,80	48	40	57	44	50	
	Środowisko wiejskie	47,04	3,80	47	35	60	45	49	

p – test Kruskala-Wallisa, SD – odchylenie standardowe, Q1 – kwartył dolny, Q3 – kwartył górny

Poszukując wyjaśnień i interpretacji takich wyników badania, powrócono do literatury przedmiotu. Można przyjąć za Z. Kwiecińskim (1999), iż wśród

młodzięży styl stałego kontaktu z otaczającym światem przez „zapośredniczenie” jest dominantą we współczesnym świecie. Nie ma wątpliwości, że do roli najważniejszych czynników oddziaływań rozwojowych „pretendują” różne, starsze i nowsze, środki masowego przekazu czy nowe technologie informacyjne, które zarówno poszerzyły, jak i jakościowo zmieniły środowisko życia oraz rozwoju człowieka, a także wpłynęły na jego świadomość i wiedzę o świecie, stanowiąc zarówno źródło kontroli społecznej, jak również teren ujawniania się atrakcyjnych dla ludzi młodych stylów życia. Miejsce zamieszkania przestało zatem odgrywać istotną rolę w postrzeganiu świata wokół w relacji bezpośredniej, skoro można w dowolnym momencie doświadczać owego świata pośrednio. Rzeczywistość wirtualna jest równoległym światem, w którym młode pokolenie osiąga i realizuje swoje potrzeby i cele.

Refleksje końcowe i tezy do dyskusji

Procesy zachodzące we współczesnym świecie są wyjątkowe, zaprzeczają często wcześniej ugruntowanym teoretycznie i empirycznie tezom, a zatem wymagają też ciągłego monitorowania i odkrywania, bez usztywniania się w przekonaniach, które bardziej odpowiadają stanom przeszłym, a nie służą przyszłości. Młode pokolenie niewątpliwie potrzebuje wsparcia w procesie indywidualnego „stawania się” ze strony pokolenia dorosłych, którzy nie ograniczają ani nie hamują rozwijania przez nie własnego potencjału, przyzwalają na podejmowanie aktywności własnej, nawet gdy jest ona obarczona ryzykiem popełnienia błędów. Młode pokolenie musi stanowić – zgodnie z przypisanymi mu społecznie funkcjami – nadzieję dla świata i swoiste narzędzie (barometr) odkrywania problemów, które w nim występują. Nie może zatem powielać wzorów, jakie sprawdzały się w przeszłości, ale z pewnością nie będą adekwatne do przyszłych potrzeb. Młode pokolenie będzie kreatywne, lecz by takim się stało, nie można tracić talentów, jakie posiada każdy człowiek, choć nie każdy potrafi je odkryć lub ma odwagę, by je ujawniać. Nie ma w tym nic dziwnego, że wychowawców i wychowanków dzieli coraz większa przepaść cywilizacyjna (międzygeneracyjna), na co zwraca uwagę Margaret Mead (2000, s. 111). Rozłam między dwoma zasadniczo różnymi, choć blisko spokrewnionymi ze sobą grupami powoduje, że oba pokolenia czują się bardzo samotne i że uczuciu temu nie można zaradzić. Patrzymy na siebie, wiedząc, że nie doznamy tego, czego doświadczyło drugie pokolenie, i że ono nigdy nie pozna naszych doświadczeń. Jest to stan

naturalny, nie trzeba z nim walczyć, ale by młode pokolenie mogło radzić sobie z wyzwaniem przyszłości, musi mieć mądrych wychowawców, którzy rozumieją to, że jedynie pozwalając na kreatywność i nie marnując potencjału tkwiącego w młodym człowieku, będzie to możliwe i jednocześnie leży w interesie pokolenia starszego. Wychowanie człowieka transgresyjnego wymaga przyzwolenia na transgresyjność jednocześnie nauczycieli/wychowawców, których stać na wyzwalanie transgresyjności w sobie samych oraz wobec młodszych pokoleń (Pułka 2011, 2013, 2015). Jak stwierdziła Margaret Mead, porozumienie między pokoleniami zbudować należy od nowa, co nie będzie możliwe, dopóki ludzie dojrzały (nauczyciele, wychowawcy, rodzice) będą sądzić, „że podobnie jak ich rodzice i nauczyciele sami też mogą poprzestać na introspekcji i odwołać się do własnej młodości po to, by zrozumieć młode pokolenie” (Mead 2000, s. 114). W takiej sytuacji nie ma szans na porozumienie. Pokolenie nauczycieli/wychowawców będzie dalej żyć według postfiguratywnego systemu wartości (niepoważalnych, absolutnych, stałych i niewymagających racjonalnego uzasadnienia, bo wynikających z tradycji), wymagając od młodych, by dzielali jego standardy i realizowali je we własnym życiu, transmitując w nieprzewidywalną wszak przyszłość, niezależnie od wymagań, jakie stawia przed nimi zmieniający się świat. Młode pokolenie będzie musiało samo zmierzyć się z nieprzewidywalną przyszłością właściwą dla kultury prefiguratywnej, nie wierząc, „że istnieją gdzieś na świecie dorośli, od których mogliby się dowiedzieć, co powinni dalej robić w życiu” (Mead 2000, s. 121).

Implikacje dla praktyki pedagogicznej

Działania sprzyjające budowaniu świata przyjaznego młodemu pokoleniu muszą zakładać ich udział i aktywność w tworzeniu tego, co ich dotyczy. Szczególnym wyrazem i łącznikiem tego, co możliwe w kształtowaniu młodego pokolenia, budowaniu pozytywnego wizerunku świata i ich miejsca w tym świecie jest tworzenie dla uczniów wspólnych programów wychowawczo-profilaktycznych, tworzonych i akceptowanych w środowisku szkolnym przez nauczycieli, wychowawców i rodziców. Ten element „dla uczniów” winien ewoluować w kierunku myślenia o uczniach „z uczniami”, czyli uwzględniać ich udział w całym procesie projektowania i przygotowywania planu i programu – w tym głównie ich zainteresowań, potrzeb i przede wszystkim pomysłów na to, jakie kompetencje i wartości chcą doskonalić w swoim życiu. Zakłada to stosowanie

nowych podejść i metodologii w szczególności opartych na nurcie *design and thinking* oraz *agile*. Wniosek dla praktyki pedagogicznej, jaki wynika z przeprowadzonych badań, sytuje współpracę wszystkich podmiotów zaangażowanych w procesy edukacyjne i wychowawczo-profilaktyczne w centrum uwagi podczas wyznaczania programów kształcenia dla przyszłości, odpowiadających i przystających do wyzwań nie współczesnych, lecz przyszłych. Aktywność młodzieży w tym zakresie nie pozostaje bez znaczenia. Stanowi ona tę część życia młodego człowieka, której wciąż nie doceniamy – wpływa z potrzeby wewnętrznej, inicjatywy oddolnej, dzięki której możliwy jest dalszy rozwój. Mądrzy dorośli mogą w tym procesie współuczestniczyć, traktując młode pokolenie tak, jak sami chcieli być traktowani w ich wieku – z przyzwoleniem na działanie wedle wspólnie przyjętych i respektowanych społecznie norm.

Bibliografia

- Achenbach T.M., 1982, *Developmental Psychopathology*, Wiley, New York.
- Babbie E., 2009, *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Betkiewicz, PWN, Warszawa.
- Bauman Z., 2006, *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Baudrillard J., 2000, *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*, tłum. S. Królak, Sic!, Warszawa.
- Baudrillard J., 2006, *Przemoc wirtualnej i zintegrowanej rzeczywistości*, tłum. M. Salwa, „Sztuka i Filozofia”, Vol. 29, s. 15–31.
- Beck U., 2004, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- Beck U., 2012, *Spółczesność światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- Berger P.L., 2008, *Zasada wątpliwości: poza relatywizmem i fundamentalizmem*, tłum. T. Biedroń, „Dziennik: Polska, Europa, Świat”, nr 93, „Europa”, nr 16, s. 14–15.

- Bruce S., 2000, *Sociology: A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford.
- Cybal-Michalska A., 2006, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Douglas M., 2008, *W obronie zakupów*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka, tłum. M. Bogunia-Borowska, Kraków, s. 334–356.
- Drucker P.F., 2003, *Managing in the Next Society*, St. Martin's Publishing Group, New York.
- Erikson E.H., 2002, *Dopełniony cykl życia*, tłum. A. Gomola, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań.
- Erikson E.H., 2004, *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Giddens A., 2001, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gnitecki J., 2007, *Metodologia pedagogiki i metodologia badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań.
- Gołek B., Wysocka E., 2011, *Kwestionariusz nastawień intrapersonalnych, interpersonalnych i nastawień wobec świata (KNIIS). Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły gimnazjalnej*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków.
- Kawula S., 2012, *Pedagogika społeczna. Dzisiaj i jutro*, Wydawnictwa Edukacyjne „Akapit”, Toruń.
- Kłoskowska A., 1991, *Sąsiedztwo narodowe i uniwersalizacja kultury*, „Kultura i Społeczeństwo”, Vol. 4, s. 19–34.
- Kozielecki J., 1987, *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*, PWN, Warszawa.
- Kwieciński Z., 1999, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] *Humanistyka przelomu wieków*, red. J. Kozielecki, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 51–77.
- Manterys A., 1997, *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*, PWN, Warszawa.
- Mead M., 2000, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, PWN, Warszawa.

- Melosik Z., 2001, *Młodzi i styl życia: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Młodzi, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Z. Melosik, Wydawnictwo UM, Poznań, s. 11–58.
- Melosik Z., 2013, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Merton R.K., 1982, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Modrzewski J., 2002, *Społeczna obecność jednostki. Fantazmaty i konkrety w podmiotowym doświadczaniu i kreowaniu rzeczywistości*, [w:] *Edukacja a życie codzienne*, red. A. Radziewicz-Winnicki, Wydawnictwo UŚ, Katowice, s. 40–46.
- Nowak S., 2011, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pilch T., Bauman T., 2010, *Zasady badań pedagogicznych – strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pilch T., 2007, *Encyklopedia XXI wieku*, t. 6, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pułka J., 2011, *Strategie i programy pomocy dzieciom odrzucanym przez grupę rówieśniczą*, [w:] *Wybrane problemy profilaktyki i resocjalizacji*, red. S. Bębas, WSH, Radom, s. 239–256.
- Pułka J., 2013, *Kreatywność nauczyciela w projektowaniu działań pedagogicznych*, [w:] *Pedagoške dileme sodobne sole*, red. B. Kožuh, M. Cotič, Univerzana Primorskem Pedagoška Fakulteta, AFM Krakow University, Donbas State Pedagogical University, Horlivka Institute for Foreignlanguages, Koper, s. 213–232.
- Pułka J., 2015, *Shaping Teacher Competencies in the Educational Processes in Higher Education Facilities*, [w:] *The School of Tomorrow Centred on Pupils*, red. J. Kuźma, J. Pułka, AFM Publishing House, Kraków, s. 121–136.
- Pułka J., Wysocka E., 2018, *Szkoła stymulująca czy hamująca rozwój osobowości uczniów? Zmiana nastawień życiowych w toku edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków.
- Radlińska H., 1961, *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław.
- Radziewicz-Winnicki A., 1991, *Uwagi o sytuacji polskiej pedagogiki społecznej: refleksje polemiczne*, [w:] *Forum Oświatowe*, t. 3, red. M. Kozakiewicz, s. 94–103.

- Radziewicz-Winnicki A., 2002, *Nabywanie oraz wytwarzanie nowych doświadczeń w życiu codziennym jednostki w postmonocentrycznym ładzie społecznym*, [w:] *Edukacja a życie codzienne*, red. A. Radziewicz-Winnicki, Wydawnictwo UŚ, Katowice, s. 93–114.
- Schwartz B., 2013, *Paradoks wyboru. Dlaczego więcej oznacza mniej*, PWN, Warszawa.
- Seligman M.E., 2004, *Psychologia pozytywna*, [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, tłum. J. Radzicki, red. J. Czapiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 18–32.
- Wysocka E. (red.), 2012, *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

Perception of the World by Adolescent Sine the Context of Peer Relationship and Their Daily Activities Resulting from This

Abstract: The world that surrounds young people is changing in an unprecedented way so far, constituting a space that is highly fragmented, ambiguous and subject to constant fluctuation (Cybal-Michalska 2006). Z. Bauman describes the multiplicity of worlds, mentions liquid modernity or everyday reality, the need to make choices in conditions of increasing uncertainty and lack of ideological and social support (Seligman 2004). Young people are facing events that have never happened before, that were not even predicted. Therefore, understanding the phenomenon of young people's perception of the world became an interesting challenge. I analyzed the meaningfulness of the organization of the world, the favourability of the world and its general image in the context of peer relationships of youth aged 13–15 (significant and positive correlations) and 16–18 years old (for whom the results turned out to be more diverse (meaningfulness, organization of the world – mostly significant negative correlation, favourability of the world and the general image of the world – positive correlation)). The paper contains theoretical and empirical consideration on the issue as well as reflections and implications for activities in the area of pedagogical practice.

Keywords: perception of the world, peer relationship, youth, self activity

Bogumiła Bobik

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: 0000-0001-7548-858X

<https://doi.org/10.15633/8788363241940.13>

Formy aktywności preferowane przez młodzież w środowisku zagrożonym niedostosowaniem społecznym

Streszczenie: Celem opracowania jest ukazanie form aktywności preferowanych przez młodzież wychowywaną w zagrożonym patologiami społecznymi środowisku rodzinnym i lokalnym. Diagnoza aktywności młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym na terenie jednej z dzielnic Bytomia (Bobrka), która po roku 1989 w szczególny sposób została dotknięta przemianami transformacyjnymi związanymi z przeobrażeniami ustrojowymi, społecznymi i gospodarczymi po upadku komunizmu. W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz następujące techniki: ankietę, analizę dokumentów, obserwację. Badanie przeprowadzono wśród młodzieży powyżej 13. roku życia oraz uczących ją pedagogów w wybranych szkołach na terenie Bytomia. Ustalono, że środowisko rodzinne i lokalne może ograniczać preferowane przez młodzież formy aktywności. Zagrożeniem dla wyborów w tym zakresie są następujące czynniki: niski poziom życia, zły przykład dorosłych, bieda, bezrobocie, nałogi, rozluźnienie więzi rodzinnych, presja kolegów. Wzrastanie młodzieży w dysfunkcyjnym środowisku może prowadzić do braku zainteresowań i aspiracji życiowych, ograniczonych wzorców spędzania czasu wolnego, braku autorytetów. Młodzi ludzie potrzebują wsparcia instytucji edukacyjnych i pomocowych w rozwoju różnych form aktywności życiowej.

Słowa kluczowe: środowisko wychowawcze, formy aktywności, młodzież, zagrożenia społeczne, badanie diagnostyczne

Wprowadzenie

Bytom, położony na Górnym Śląsku, jest przykładem miasta, gdzie występuje proces pauperyzacji rodzin, który wiąże się z zaniedbaniami wychowawczymi wobec dzieci i młodzieży; małoletni spędzają czas wolny bez kontroli rodziców (tak zwane „dzieci ulicy”). Ważną funkcję w tym trudnym środowisku pełnią szkoły i pracujący w nich pedagodzy. Placówki edukacyjne jednak stają się często miejscem, w którym prezentowane są negatywne wzorce aktywności, nabyte w środowisku rodzinnym lub lokalnym. Zagrożone środowisko społeczne (rodzinne i lokalne) stanowi katalizator różnego rodzaju problemów, w tym dotyczących preferowanych przez młodych form aktywności. Mamy tu do czynienia z zachowaniami ryzykownymi, drobną przestępczością, agresją (także elektroniczną), brakiem perspektyw życiowych, zagrożeniem niedostosowaniem społecznym czy brakiem autorytetów.

W pracy opisano utrudnienia w kształtowaniu aktywności życiowej młodzieży wychowywanej w dysfunkcyjnym środowisku rodzinnym i lokalnym. W części empirycznej zaprezentowano wyniki badań sondażowych przeprowadzonych wśród młodzieży i pedagogów z Zespołu Szkół nr 3 w Bytomiu Bobrku (szkoła podstawowa oraz szkoła o profilu zawodowym).

Problemy środowiska lokalnego

Bytom zalicza się do tych miast województwa śląskiego, w których skupiło się najwięcej problemów gospodarczych i społecznych. Bolesnie dotknęła je restrukturyzacja przemysłu. Podczas transformacji zlikwidowano – według różnych szacunków – od 30 do 50 tysięcy miejsc pracy. Miasto od wielu lat zmagają się z bezrobociem, które utrzymuje się na wysokim poziomie, pomimo malejącej liczby mieszkańców. Obecnie realizuje siedmioletni program kompleksowej rewitalizacji i odnowy miasta, stawiając sobie za cel między innymi rewitalizację śródmieścia, walkę z ubóstwem i bezrobociem, a także pobudzenie gospodarki. Dane z Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Katowicach wskazują, że w grudniu 2021 roku stopa bezrobocia w powiecie bytomskim (Bytom jest miastem na prawach powiatu) wyniosła 8,6% wobec 8,5% w województwie śląskim oraz 5,4% w Polsce. W innych powiatach regionu stopa bezrobocia jest znacznie niższa: w Katowicach 1,7%, a w Gliwicach 4,7% (*Statystyka dotycząca bezrobocia w województwie...*).

Na koniec listopada 2021 roku w Urzędzie Pracy w Bytomiu zarejestrowanych było 4 154 bezrobotnych w różnym wieku (*Statystyka dotycząca bezrobocia w powiecie...*). Samorząd miasta podejmuje działania zaradcze mające na celu poprawę tej sytuacji. Wśród nich należy wymienić projekty adresowane do osób bezrobotnych i poszukujących pracy, jak: *Zero ryzyka dla pracownika*, *Rewitalizacja społeczna bezrobotnych mieszkańców Bytomia poprzez aktywizację zawodową*, *Aktywizacja zawodowa osób 30 plus zarejestrowanych w Powiatowym Urzędzie Pracy*, *Nowe horyzonty zawodowe*.

Problemy społeczne uczniów i ich rodzin

Młodzież, nastolatki, adolescenti to określenia charakteryzujące wiek młodych osób oraz właściwy dla niego zespół specyficznych cech biologicznych, psychologicznych i społecznych. Młodość to faza życia, która ma charakter zjawiska społeczno-kulturowego, powstałego jako wynik określonych uwarunkowań społecznych (Kędzior 2008, s. 9). Młodzież jako kategorię społeczną charakteryzują następujące cechy:

- bycie w stanie określającym przejściową fazę życia pomiędzy dzieciństwem a dorosłością,
- przystosowanie się do pełnienia ról ludzi dorosłych i kreacja tych ról, manipulacja i negacja ról narzuconych przez system normatywny społeczeństwa (zwyczaje, prawo),
- zmiana przynależności grupowej, wspólnota norm i wartości, które owocują powstaniem poczucia przynależności i tożsamości społecznej, wprowadzenie w kulturę (Wrzeński 2003, s. 40).

Proces dojrzewania oznacza dążenie do osiągnięcia kilku najistotniejszych celów:

- doświadczenia fizycznej dojrzałości seksualnej,
- rozwijania własnej indywidualności,
- kształtowania zobowiązań społecznych,
- uzyskania autonomii,
- wyrastania z egocentryzmu,
- reorganizacji systemu wartości (Kędzior 2008, s. 12).

Biorąc pod uwagę wymienione cele, można stwierdzić, że okres dorastania obejmuje zarówno przemiany biologiczne związane z dojrzewaniem organizmu, jak też młodzieńczego idealizmu i poszukiwania sensu życia, któremu

może towarzyszyć, tzw. kryzys adolescencyjny lub bunt młodzieńczy (Oleszkowicz 2006, s. 101–102). Powszechna jest tendencja młodzieży do wyboru idoli popkultury, co wynika z ich atrakcyjności i potrzeby młodych do identyfikowania się z kimś innym niż osoby wychowujące (rodzice i nauczyciele). Wzór osobowy stanowi podstawę kształtowania ideałów i modeli życia młodego człowieka. Źródło wzorów osobowych wyznacza środowisko życia, krąg społeczny, z którego wywodzi się jednostka przejmująca w toku socjalizacji proponowany jej wzór osobowy (Bobik 2015, s. 12).

Problemy cywilizacyjne, jak bezrobocie i brak perspektyw na pracę, często pomimo posiadanego wykształcenia, dezintegracja życia rodzinnego, nieprawidłowe wzorce interakcji w rodzinie (Northey, Wells, Silverman, Bailey 2003; Beck 2012), a także upadek autorytetów wpływają na zachowanie młodzieży i ich styl życia. W ostatnich latach prowadzone są systematyczne badania nad sytuacją młodzieży w Polsce (Odorzyńska-Kondek 2011; Grabowska, Gwiazda 2018; Boni 2021). Wyniki pokazują, że współczesna młodzież jest grupą malejącą, co ma uwarunkowania demograficzne. Późno usamodzielnia się, choć szybciej podejmuje pracę zarobkową, na ogół dorywczą. Jest to pokolenie mające poczucie gorszego startu życiowego, a zarazem konsumpcyjne usytuowanie pomiędzy „być, aby mieć” i „mieć, aby być”. Taka postawa może tłumaczyć utrzymującą się chęć pracy poza Polską. Maleje odsetek młodych ludzi wychowywanych w pełnej rodzinie, wzrasta zaś liczba pozostających w opozycji do rodziny, zastanych tam norm i wzorców, z rosnącą rolą rówieśników, potęgowaną dzięki kontaktom w Sieci. To pokolenie deklarujące obojętność wobec spraw publicznych i polityki.

Ważnym celem aktywności młodego człowieka jest potwierdzenie przynależności do danej grupy społecznej lub środowiska, niezależnie od jego jakości i wyznawanych zasad. W środowisku dysfunkcyjnym nie ma naczelnych wartości i celów, do których dąży człowiek, dlatego ma ono negatywny wpływ na aktywności podejmowanie przez młodzież (Izdebska 2015). Potwierdzają to badania przeprowadzone na terenie miasta Bytomia (Bobik 2022).

Założenia metodologiczne

W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz następujące techniki: ankieta, analiza dokumentów i obserwacja. Analizując dane empiryczne, przyjęto strategię mieszaną. Badanie przeprowadzono na przełomie

września i października 2020 roku. Badanie miało charakter diagnostyczny i służyło uzyskaniu odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Jakie cechy ma środowisko wychowawcze badanej młodzieży (rodzinne, lokalne)?
- Jakie formy aktywności są deklarowane przez nastolatków oraz obserwowane u nich przez pedagogów?
- Jakie działania edukacyjne mogą pomóc w kompensacji i korekcie ujawnianych przez uczniów negatywnych form aktywności?

Badaniem ankietowym objęto 109 uczniów Zespołu Szkół nr 3 w Bytomiu Bobrku: 67 ze szkoły podstawowej (klasy VII i VIII) i 42 ze szkoły ponadpodstawowej o profilu zawodowym. Zebrane dane analizowano, biorąc pod uwagę etap kształcenia (podstawowy lub ponadpodstawowy); nie dokonano rozróżnienia na płeć badanych. Wszyscy uczniowie to mieszkańcy Bytomia wywodzący się z rodzin problemowych lub placówek pieczy zastępczej. W badaniu uwzględniono także obserwacje nauczycieli i wyniki ankiety wypełnionej przez 20 pedagogów pracujących na co dzień z grupą badanych uczniów. Zebrany materiał empiryczny uzupełniono o analizę wybranych dokumentów (głównie dzienników lekcyjnych).

Wyniki badań i dyskusja

Uzyskane wyniki poddano analizie ilościowej, a następnie dokonano ich jakościowej interpretacji. Pierwszym badanym obszarem było środowisko rodzinne uczniów. Rodzina stanowi najważniejszy element przestrzeni społecznej, w której młody człowiek wzrasta i kształtuje różne formy swojej aktywności (Matyjas 2017, s. 41–54). Może być ona różnie definiowana i klasyfikowana, ale niezależnie od przyjętego stanowiska teoretycznego należy pamiętać, że jako środowisko wychowawcze kształtuje ją splot czynników (materialnych, społeczno-kulturowych i psychicznych), które determinują jakość wychowania i poziom życia jej członków (Doniec 2013, s. 165–166).

Rodziny badanych uczniów były często wieloprotblemowe. Trudności zaobserwowane i wyróżnione w rodzinach prawdopodobnie pojawiły się już wcześniej. Może to mieć negatywne skutki dla przebiegu procesu wychowania (Simon, Stierlin 1998). W rodzinach zaobserwowano problemy społeczne, wśród których dominowały: niewydolność wychowawcza rodziców (52% rodziców w szkole podstawowej i 45% w szkole ponadpodstawowej), bezrobocie (39%

rodziców uczniów szkoły podstawowej i 43% szkoły ponadpodstawowej), rozpad rodziny lub jej niepełność (33% rodzin uczniów szkoły podstawowej i 33% szkoły ponadpodstawowej), zagrożenie patologiami społecznymi, jak alkoholizm, narkomania lub przestępczość (30% rodzin uczniów szkoły podstawowej i 26% ponadpodstawowej). Rodziny, w których występują powyższe problemy, są objęte różnymi formami wsparcia; głównie jest to nadzór kuratora sądowego nad sprawowaniem władzy rodzicielskiej lub/i asystent rodziny (25% rodziców uczniów szkoły podstawowej i 10% szkoły ponadpodstawowej). Ostatecznym rozwiązaniem bywa zastosowanie pieczy zastępczej wobec rodziny biologicznej. Część badanych uczniów jest wychowywana w placówkach opiekuńczo-wychowawczych (13% uczniów szkoły podstawowej i 17% ponadpodstawowej).

Nie każda rodzina potrafi być dla swoich członków środowiskiem wartościowym i wzorcowym wychowawczo. Może być środowiskiem przeciętnym, niekorzystnym, dysharmonijnym, a nawet patologicznym. Taka sytuacja wynika z zagrożeń, jakie pojawiają się w życiu społecznym, powodując, że dom staje się dla dziecka źródłem lęków, zagrożenia, opresji czy wręcz patologii (Kawula 2008; Bobik 2020).

Brak pozytywnych wzorców w wielu rodzinach spowodował obniżenie poziomu kontroli nad dzieckiem. Badana młodzież wskazała na niewiele aktywności podejmowanych w czasie wolnym (tabela 1).

Tabela 1. Sposoby aktywności w czasie wolnym preferowane przez badaną młodzież

Stoień ważności/ aktywność podejmowanej w czasie wolnym	1		2		3		4		5	
	SP N=67	SPP N=42	SP N=67	SPP N=42	SP N=67	SPP N=42	SP N=67	SPP N=42	SP N=67	SPP N=42
Czytanie książek	1 14%	2 5%	0 0%	0 0%	1 1,4%	2 5%	2 3%	0 0%	3 4,5%	1 2,3%
Gry i rozrywki komputerowe	3 4,5%	2 5%	6 9%	4 9,5%	8 12%	3 7%	18 27%	5 12%	25 37%	15 36%
Internet	0 0%	0 0%	1 1,4%	1 2,3%	6 9%	2 5%	22 33%	12 29%	29 43%	12 29%
Oglądanie telewizji	4 6%	2 9%	9 13%	4 9,5%	15 36%	7 17%	13 19%	9 21%	5 7%	11 26%
Uprawianie sportu	5 7%	5 12%	7 10%	6 14%	8 12%	4 9,5%	10 15%	10 24%	13 19%	12 28%
Spotkania z rówieśnikami	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	4 6%	3 7%	28 42%	18 43%	34 51%	21 48%
Korzystanie z portali społecznościowych	0 0%	0 0%	2 3%	6 14%	7 10%	2 5%	27 40%	11 26%	28 42%	16 38%

SP – szkoła podstawowa, SPP – szkoła ponadpodstawowa, gdzie: 1 – nieważne, 2 – raczej nieważne, 3 – raczej ważne, 4 – ważne, 5 – bardzo ważne, N = liczba badanych

Źródło: Badanie własne.

Wśród ulubionych aktywności w czasie wolnym młodzież wymieniła:

- spotkania z rówieśnikami (rangę 4 i 5 nadało 93% uczniów szkoły podstawowej i 91% uczniów szkoły ponadpodstawowej),
- korzystanie z portali społecznościowych (rangę 4 i 5 nadało 82% uczniów szkoły podstawowej i 64% uczniów szkoły ponadpodstawowej),
- korzystanie z Internetu (rangę 4 i 5 nadało 76% uczniów szkoły podstawowej i 58% uczniów szkoły ponadpodstawowej),
- gry i rozrywki komputerowe (rangę 4 i 5 nadało 64% uczniów szkoły podstawowej i 48% uczniów szkoły ponadpodstawowej),
- uprawianie sportu (rangę 4 i 5 nadało 34% uczniów szkoły podstawowej i 52,5% uczniów szkoły ponadpodstawowej),
- oglądanie telewizji (rangę 4 i 5 nadało 26% uczniów szkoły podstawowej i 47% uczniów szkoły ponadpodstawowej).

Można byłoby przyjąć, że potrzeba kontaktów z rówieśnikami jest następstwem ograniczeń, jakie spowodowała pandemia, gdyby nie wcześniejsze badania (Szafraniec 2011; Boni, Szafraniec 2018), które także wskazały na dużą potrzebę wzajemnych relacji młodego pokolenia, pomimo że nie był to okres izolacji społecznej. Należy zwrócić uwagę na pewne zagrożenia wynikające z popularności „spotkań z rówieśnikami”, które nierzadko wiążą się z całkowitym wykorzystywaniem czasu wolnego na bycie poza domem, wśród patologicznych grup rówieśniczych będących źródłem negatywnych wzorców aktywności (kradzieże, odurzanie się, drobne rozboje), czego wyrazem jest wysoki wskaźnik uczniów zagrożonych lub niedostosowanych społecznie (48% szkoła podstawowa i 36% szkoła ponadpodstawowa). Oglądanie telewizji, a szczególnie czytanie książek, uznano za nieważne lub raczej nieważne zajęcia.

Badana młodzież odczuwa i doświadcza wielu problemów, dostrzegają je również pracujący z nią pedagodzy (tabele 2 i 3).

Tabela 2. Problemy odczuwane przez badaną młodzież

Rodzaj problemu	Najważniejszy		Bardzo ważny		Ważny		Mało ważny		Nieważny	
	SP N=67	SPP N=42	SP N=67	SPP N=42	SP N=67	SPP N=42	SP N=67	SPP N=42	SP N=67	SPP N=42
Brak autorytetów lub rozczarowanie autorytetami	8 12%	7 17%	12 18%	0 0%	31 46%	20 48%	11 16%	7 17%	7 10%	6 14%
Samotność, zagubienie wśród ludzi	9 13%	7 17%	26 39%	19 45%	11 16%	6 14%	7 10%	7 17%	9 13%	3 7%
Brak celów i perspektyw życiowych, planów na przyszłość	10 15%	7 17%	15 22%	11 26%	9 13%	9 21%	5 7,5%	0 0%	4 6%	3 7%
Problemy i stresy w szkole	11 16%	9 21%	12 18%	8 19%	29 43%	18 43%	10 15%	7 17%	5 7%	0 0%
Problemy w rodzinie (bezrobocie, konflikty z rodzicami)	25 37%	14 33%	16 24%	7 17%	11 16%	6 14%	8 12%	5 12%	2 3%	2 3%
Problemy w kontaktach z rówieśnikami	10 15%	6 14%	11 16%	5 12%	25 37%	17 40%	9 13%	2 5%	6 9%	0 0%
Bunt przeciwko istniejącej rzeczywistości	12 18%	8 19%	9 13%	7 17%	26 39%	19 45%	6 9%	5 12%	4 6%	3 3%
Konieczność podejmowania ważnych decyzji życiowych (wybór szkoły, zawodu)	26 39%	17 40%	22 33%	12 28,5%	10 15%	3 7%	5 7,5%	6 14%	4 6%	4 9,5%
Problemy z płcią przeciwną	8 12%	4 9,5%	4 6%	7 17%	9 13%	2 5%	7 10%	4 9,5%	19 28%	16 38%
Brak wsparcia ze strony innych	29 43%	16 38%	14 21%	11 26%	13 19%	10 24%	4 6%	3 7%	7 10%	2 5%

SP – szkoła podstawowa, SPP – szkoła ponadpodstawowa, N – liczba badanych

Źródło: Badanie własne.

Tabela 30. Problemy obserwowane przez pedagogów wśród młodzieży

Rodzaj problemu	Najważniejszy N=20	Bardzo ważny N=20	Ważny N=20	Mało ważny N=20	Nieważny N=20
Bezrobocie i brak pieniędzy	12 6%	7 3,5%	1 0,5%	0 0%	0 0%
Brak autorytetów lub rozczarowanie autorytetami	5 25%	13 65%	2 1%	0 0%	0 0%
Konflikty z rodzicami i innymi dorosłymi	3 1,5%	14 70%	3 1,5%	0 0%	0 0%
Problemy w kontaktach z rówieśnikami	6 3%	12 6%	2 1%	0 0%	0 0%
Problemy z płcią przeciwną	4 2%	11 55%	5 25%	0 0%	0 0%
Samotność, zagubienie wśród ludzi	1 0,5%	4 2%	13 65%	2 1%	0 0%
Brak celów i perspektyw życiowych, planów na przyszłość	3 1,5%	1 0,5%	16 80%	0 0%	0 0%
Bunt przeciwko istniejącej rzeczywistości	3 1,5%	7 35%	10 50%	0 0%	0 0%
Brak wsparcia ze strony innych	1 0,5%	3 1,5%	15 75%	1 0,5%	0 0%

Źródło: Badanie własne.

Młodzi wśród najważniejszych problemów wymienili (tabela 2): konieczność podejmowania ważnych decyzji życiowych (wybór szkoły, zawodu), brak wsparcia ze strony innych, problemy w rodzinie (bezrobocie, konflikty z rodzicami). Za bardzo ważne wskazali: samotność i zagubienie wśród ludzi, brak celów, perspektyw życiowych oraz planów na przyszłość. Wśród ważnych problemów wyróżnili: brak autorytetów lub rozczarowanie autorytetami, problemy i stresy w szkole, bunt przeciwko istniejącej rzeczywistości oraz problemy w kontaktach z rówieśnikami. Za mało ważne lub nieważne młodzież uznała problemy z płcią przeciwną.

Nieco inną hierarchię problemów obserwowanych u młodzieży przedstawili pedagodzy (tabela 3). Za najważniejsze uznali problemy w rodzinie: bezrobocie, brak pieniędzy. Jako bardzo ważne wskazali: brak autorytetów lub rozczarowanie autorytetami, konflikty z rodzicami i innymi dorosłymi, problemy w kontaktach z rówieśnikami oraz problemy z płcią przeciwną. Natomiast wśród ważnych wyróżnili: samotność i zagubienie wśród ludzi, brak celów i perspektyw życiowych, brak planów na przyszłość, bunt przeciwko istniejącej rzeczywistości oraz brak wsparcia ze strony innych.

Źródłem wielu wskazanych przez młodzież i pedagogów problemów jest środowisko lokalne, w którym wrażliwość. Młodzież dość zgodnie wymieniła szereg negatywnych czynników środowiska społecznego, jak:

- brak dobrych wzorców wśród dorosłych i rówieśników,
- niski poziom życia mieszkańców,
- zły przykład dorosłych,
- bieda,
- bezrobocie,
- presja kolegów,
- sprzedaż środków uzależniających nieletnim i przyzwolenie na drobną przestępczość.

Wymienione czynniki wiążą się z przemianami gospodarczymi miasta, jego niskim statusem materialnym i społecznym, oddziałując na jakość życia młodego pokolenia. Brak autorytetów, zły przykład dorosłych, presja rówieśnicza i przyzwolenie na społeczne zachowania są źródłem zagrożenia niedostosowaniem społecznym młodzieży, co może skutkować negatywnymi formami aktywności, jak: agresja adaptacyjna (Connor 2002), agresja impulsywna i instrumentalna (Vitiello, Stoff 1997), podatność na uzależnienia tradycyjne oraz

behawioralne (głównie od Internetu, portali społecznościowych, telefonu komórkowego) (Zawadzka, Stalmach, Tabak 2016).

Tabela 4. Negatywne formy aktywności badanych

Negatywna forma aktywności	Liczba wyborów przez młodzież szkoły podstawowej (N=67)						Liczba wyborów przez młodzież szkoły ponadpodstawowej (N=42)					
	tak	%	tylko spróbowałem	%	nie		tak	%	tylko spróbowałem	%	nie	%
Palenie papierosów	45	67	15	22	7	11	29	69	8	19	5	12
Picie alkoholu	31	46	21	31	15	23	26	62	6	14	10	24
Używanie narkotyków, dopalaczy	12	18	24	36	31	46	9	21	15	36	18	43

Źródło: Badanie własne.

Dane z tabeli 4 pokazują, że badana młodzież ma dostęp do środków uzależniających. Większość ankietowanych sięga po papierosy i alkohol, tylko niewielu po narkotyki i dopalacze. Odpowiedzi młodzieży pokazały, że dostęp do papierosów jest bardzo łatwy, bo można je kupić w sklepie, dostać od rodziców, rodzeństwa czy kolegów. To prowadzi do sytuacji, w której ponad połowa badanej młodzieży pali codziennie lub paliła wielokrotnie, pomimo świadomości następstw nikotynizmu.

Niepokojące jest również picie przez młodzież alkoholu. Największą popularnością wśród napojów alkoholowych cieszą się piwo, wódka i wino. Najczęstszym miejscem inicjacji alkoholowej jest towarzystwo kolegów, ale znaczna część młodzieży wymieniła także własny dom lub rodzinę. Młodzież posiada wiedzę na temat szkodliwości alkoholu, stąd odnotowane wypowiedzi: „alkohol niszczy życie”, „alkohol prowadzi do uzależnienia”. Jednocześnie pojawiły się stwierdzenia aprobujące alkohol, przekazywane jako mity w środowisku społecznym, jak: „alkohol poprawia humor”, „ułatwia kontakty towarzyskie”, „leczy choroby”.

Za pozytywne można uznać dane dotyczące używania narkotyków (i dopalaczy). W tym obszarze jedynie kilku badanych przyznaje się do częstszego sięgania po nie, większość młodzieży przyznaje, że jedynie próbowała środków

psychoaktywnych. Jako źródło dostępu do narkotyków podają kolegów lub dealera.

Obok uzależnień od środków tradycyjnych, problemem młodzieży są także uzależnienia behawioralne. Badani powszechnie korzystają z telefonów komórkowych, nie wyobrażają sobie bez nich życia. Telefon służy im do: wysyłania esemesów, rozmów, grania w gry, słuchania muzyki, korzystania z Internetu i robienia zdjęć. Z telefonu korzystają wszędzie: w domu, w szkole, na podwórku, a nawet w kościele. Drugim sprzętem niezbędnym w codziennej aktywności młodego człowieka jest komputer. Jest on wykorzystywany do surfowania po Internecie, komunikowania się za pośrednictwem poczty elektronicznej i portali społecznościowych oraz gier komputerowych, które zdaniem badanych „pomagają się odprężyć”. Młodzież korzysta też z tabletu, ale w badanym środowisku nie jest on jeszcze powszechnie używanym narzędziem.

Praktyczne implikacje

Współczesna młodzież staje przed wyzwaniem ciągłej zmiany podejmowanych przez siebie aktywności, co wynika z konieczności dostosowania się do zmieniającej się rzeczywistości, która w ostatnich latach pogłębia poczucie alienacji (pandemia) oraz zagrożenia (wojna, kryzys społeczny, gospodarczy i ekonomiczny). Wobec tych przemian, często nieprzewidywalnych, nie zawsze sprawdzają się dotychczasowe strategie i sposoby działania. Jak zauważa Zbigniew Melosik, „świat pędzi do przodu, a my razem z nim” (2005, s. 16). Czy zawsze w dobrym kierunku? W przypadku młodych preferowane sposoby działania czy podejmowane formy aktywności zależą w znacznym stopniu od jakości środowiska wychowawczego. Ogólnopolskie badania dotyczące polskiej młodzieży przeprowadzone przez Centrum Badania Opinii Społecznej w latach 1994, 1996, 1998, 2003, 2008, 2010, 2013, 2016 i 2018 pokazały, że aspiracje, dążenia i plany życiowe młodzieży od wielu lat pozostają dość podobne. Ich lista kształtuje się niemal identycznie. Najważniejsze są: miłość i przyjaźń oraz udane życie rodzinne. W dalszej kolejności młodzież stawia na zdobycie ciekawej pracy. Innymi ważnymi celami życiowymi są satysfakcjonująca sytuacja materialna oraz spokojne życie – bez kłopotów i konfliktów. Znacznie mniejszej grupie młodzieży zależy na barwnym życiu, pełnym rozrywek, bogatym pod względem towarzyskim. Jeszcze mniej młodych ludzi przywiązuje wagę do osiągnięcia sukcesu w dziedzinie nauki, niezależności w pracy czy też życia zgodne-

go z zasadami religijnymi. Tylko nieliczni wskazują na takie cele, jak zdobycie władzy politycznej oraz możliwość podejmowania ważnych decyzji w sferze gospodarczej (Boguszewski 2018, s. 173–175). Ponieważ w literaturze przedmiotu brakuje badań na temat aspiracji i preferowanych form aktywności młodzieży wychowywanej w dysfunkcyjnym środowisku wychowawczym, prezentowane wyniki mogą częściowo wypełnić tę lukę.

Dokonując podsumowania badań, warto wskazać na cechy determinujące aktywność badanej młodzieży. Należą do nich:

- silna potrzeba posiadania autorytetów, których nie potrafią znaleźć w środowisku wychowawczym,
- krytyczny stosunek do środowiska życia, dostrzeganie problemów w rodzinie i środowisku lokalnym,
- poszukiwanie oparcia w grupie rówieśniczej, która zajmuje naczelne miejsce w ich życiu,
- preferowanie biernych form aktywności w czasie wolnym, aktywność ruchowa i umysłowa zajmuje dalsze miejsca w ich wyborach,
- podatność na uzależnienia tradycyjne (głównie nikotyna i alkohol) oraz behawioralne (telefonii komórkowa, Internet),
- wczesne sięganie po środki uzależniające, przy braku społecznej kontroli nad zjawiskiem, a nawet przyzwoleniu dorosłych na takie zachowanie.

Badania pokazały, że w dysfunkcyjnym dla młodego pokolenia środowisku rodzinnym i lokalnym konieczna jest praca profilaktyczna i wychowawcza prowadzona przez placówki edukacyjne, głównie szkołę. W literaturze przedmiotu (Sałasiński, Badziukiewicz 2003; Lewandowska-Kidoń, Kalinowska-Witek 2016; Szczepanik 2019; Bobik 2020) zwraca się uwagę na zależność przyjętego przez instytucję kształcącą modelu pracy od potrzeb diagnozowanych wśród uczniów, ich rodzin i środowiska lokalnego.

W kształtowaniu pozytywnych form aktywności młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym szczególnie przydatny może być model pracy uwypuklający działalność interwencyjną, środowiskową i socjalną (Bobik 2020, s. 209). Przy takim ukierunkowaniu pedagog szkolny zajmowałby się wieloma sprawami doraźnymi, związanymi z sytuacją bytową, wychowawczą i społeczną młodzieży, aranżując w tym celu spotkania z rodzicami, zarówno w szkole, jak i w domu. Wnikliwie badałby warunki do nauki, jakie posiada uczeń, interesowałby się tym, czy dobrze się odżywia, czy w domu panuje odpowiednia

atmosfera wychowawcza. Doradzałby rodzicom, jak postępować w przypadku trudnego zachowania nastolatka, jak skuteczniej wpływać na jego aktywność i rozwój. Pedagog realizujący tę koncepcję zabiegałby o zaspokojenie nie tylko podstawowych potrzeb dziecka, po to, by dać mu możliwość prawidłowego rozwoju. W tym celu współpracowałby z instytucjami i organizacjami, które służą pomocą dziecku i rodzinie.

Doświadczenia pedagogów pozwalają wskazać te formy oddziaływań, dzięki którym młodzież wychowywana w zagrożonym środowisku wychowawczym uzyskaby dostęp do przestrzeni społecznej pozytywnej dla rozwoju ich aktywności życiowej. Odnosząc się do wyników badań, można sformułować następujące rekomendacje:

- w zakresie posiadania autorytetów: warsztaty i spotkania z ciekawymi ludźmi, prezentującymi różne dziedziny życia społecznego, edukacja młodzieży przez kulturę, sport i przyrodę,
- w zakresie poprawy jakości wychowawczego środowiska życia: pokazywanie wzorców funkcjonalnej rodziny, włączenie rodziców do współpracy (na przykład w ramach *Szkoły dla Rodziców*), zawieranie kontraktów z uczniem lub jego rodzicami czy opiekunami w celu określenia zasad postępowania, granic swobody oraz współdziałania,
- w zakresie kształtowania pozytywnego obrazu siebie i poprawnych relacji rówieśniczych: zajęcia terapeutyczne dla uczniów kształtujące umiejętność radzenia sobie z negatywnymi emocjami, stosowanie kar psychologicznych polegających na wzbudzaniu w uczniach poczucia odpowiedzialności za negatywne działania, prowadzenie warsztatów z zakresu komunikacji interpersonalnej,
- w zakresie kształtowania umiejętności spędzania czasu wolnego: prowadzenie ciekawych zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, organizacja wycieczek bliższych i dalszych, rozwijanie pasji i zainteresowań,
- w zakresie zapobiegania zagrożeniom społecznym i marginalizacji: spotkania i warsztaty dla uczniów dotyczące zagrożeń społecznych (głównie uzależnieniami) oraz pokazujące model zdrowego stylu życia, rozmowy na temat problemów nurtujących młodzież, poszukiwanie wsparcia instytucji zewnętrznych (ośrodków terapeutycznych, opieki społecznej, służby zdrowia) do działań profilaktycznych, współpraca różnych instytucji (sąd, policja, pomoc społeczna, szkoła), two-

rzących zespoły interdyscyplinarne w celu rozwiązywania problemów uczniów i ich rodzin.

Młodzież na terenach zagrożonych patologiami społecznymi poszukuje wartości, pozytywnych form działania, ale środowisko rodzinne i lokalne na ogół nie spełnia tych zadań ani nie jest źródłem wartości. Duża odpowiedzialność ciąży więc na instytucjach edukacyjnych i wspierających, których zadaniem jest rozpoznawanie potrzeb młodzieży i podejmowanie działań służących ich zaspokojeniu, z włączeniem w nie rodziców. O sukcesie będzie można powiedzieć wtedy, gdy proponowane młodzieży formy aktywności będą atrakcyjniejsze od dotychczasowych, których źródłem są negatywne czynniki środowiska wychowawczego.

Bibliografia

- Beck U., 2012, *Spoleczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu światowego bezpieczeństwa*, PWN, Warszawa.
- Bobik B., 2020, *Instytucjonalne, środowiskowe i indywidualne uwarunkowania funkcjonowania pedagoga szkolnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Bobik B., 2015, *Analiza środowiskowych przyczyn nieprawidłowego funkcjonowania społecznego dzieci i młodzieży*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, Vol. 623, nr 8, s. 11–18.
- Bobik B., 2022, *The Environmental Context of Educational Work with the Youth at Risk of Social Maladjustment*, „Journal of Modern Science”, Vol. 49, nr 2, s. 61–81.
- Boguszewski R., 2018, *Polska młodzież w świetle wyników badania „Młodzież 2016”*, „Studia Socjologica”, Vol. 2, nr 10, s. 165–182.
- Boni M., 2021, *Młodzi 2020. W poszukiwaniu tożsamości. Raport*, Fundacja Batorego, Warszawa.
- Boni M., Szafraniec K. (red.), 2018, *Młodzi 2018. Raport*, Grupa EPL w Parlamencie Europejskim, [on-line:] <http://mlodzi2018.pl/> – 10.05.2022.

- Connor D.E., 2002, *Aggression and Antisocial Behavior in Children and Adolescent*, The Guildford Press, New York.
- Doniec R., 2013, *Rodzina jako środowisko życia i wychowania w XXI wieku – indywidualne doświadczenia i interpretacje*, „Horyzonty Wychowania”, Vol. 12, nr 24, s. 163–195, [on-line:] <https://horyzontywychowania.ignatianum.edu.pl/HW/article/view/465/415> – 12.10.2020.
- Grabowska M., Gwiazda M., 2018, *Młodzież 2018*, CBOS, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa.
- Izdebska J., 2015, *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, „Zagadnienia Społeczne”, nr 2 (4), s. 9–21.
- Kawula S., 2008, *Rodzina współczesna: przeobrażenia i przyszłość*, [w:] *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*, red. A.W. Janke, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń, s. 22–47.
- Kędzior J., 2008, *Młodzież jako specyficzna kategoria społeczna*, [w:] *Współczesna młodzież pomiędzy Eros a Thanatos*, red. J. Kurzępa, A. Lisowska, A. Pierzchała, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 9–17.
- Lewandowska-Kidoń T., Kalinowska-Witek B., 2016, *Rola pedagoga szkolnego w szkolnym systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Matyjas B., 2017, *Topos dzieciństwa wielkomiejskiego. Warunki socjalizacyjno-edukacyjne dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Melosik Z., 2005, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, s. 13–34.
- Northey W.F., Wells K.C., Silverman W.K., Bailey C.E., 2003, *Childhood Behavioral and Emotional Disorders*, „Journal of Marital and Family Therapy”, Vol. 29, nr 4, s. 523–545.
- Odorzyńska-Kondek J., 2011, *Młodzi 2011. Raport Kancelarii Rady Ministrów*, Instytut Badań Rynku, Konsumpcji i Koniunktur, Warszawa.
- Oleszkowicz A., 2006, *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania, formy, skutki*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

- Statystyka dotycząca bezrobocia w powiecie bytomskim*, Powiatowy Urząd Pracy w Bytomiu, [on-line:] <http://www.bytom.gov.pl> – 4.01.2021.
- Sałasieński M., Badziukiewicz B., 2003, *Vademecum pedagoga szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Simon F.B., Stierlin H., 1998, *Słownik terapii rodzin*, tłum. M. Przyłipiak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Szafraniec K., 2011, *Raport „Młodzi 2011”*. Warszawa, [on-line:] <https://nck.pl/badania/raporty/mlodzi-2011> – 14.10.2022.
- Szczepanik R., 2019, *Podstawy pracy pedagoga szkolnego*, Polski Uniwersytet Wirtualny, [on-line:] <http://www.puw.pl> – 16.10.2019.
- Statystyka dotycząca bezrobocia w województwie śląskim*, Wojewódzki Urząd Pracy w Katowicach, [on-line:] <http://www.wupkatowice.praca.gov.pl> – 4.01.2021.
- Wrzesiński W., 2003, *Jednostka – rodzina – pokolenie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
- Wyniki badania dotyczące młodzieży, przeprowadzonego w ramach projektu Planet Edge*, [on-line:] <http://www.wirtualnemedial.pl/artykul/jaka-jest-wspolczesna-mlodziez> – 4.01.2021.
- Vitiello B., Stoff D.M., 1997, *Subtypes of Aggression and Their Telelevance to Child Psychiatry*, „Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry”, Vol. 36, nr 3, s. 307–315.
- Zawadzka D., Stalmach M., Tabak I., 2016, *Health and Life Satisfaction Among Pupils at the Age of 13–17 as Determinants of the Subjective Vitalit*, „Pediatria Polska”, Vol. 91, nr 1, s. 14–19, [on-line:] <https://www.science-direct.com/science/article/abs/pii/S0031393915002565> – 2.02.2021.

Forms of Activity Preferred by Young People in an Environment at Risk of Social Maladjustment

Abstract: The aim of the study is to show the forms of activity preferred by young people brought up in a family and local environment at risk of social pathologies. Diagnosis of the activity of young people at risk of social maladjustment in one of the districts of Bytom (the Bobrek district), which after 1989 was particularly affected by transformational changes related to political, social and economic transformations after the fall of communism. The study used the diagnostic survey method and the following techniques: questionnaire, document analysis, observation. The study was conducted among young people over 13 years of age and their teachers, in selected schools located in Bytom. It was found that the family and local environment may limit the forms of activity preferred by young people. The following factors pose a threat to choices in this area: low standard of living, bad example of adults, poverty, unemployment, addictions, loosening of family ties, peer pressure. Young people growing up in a dysfunctional environment can lead to a lack of interests and life aspirations, limited patterns of spending free time, lack of authorities. Young people need the support of educational and assistance institutions in the development of various forms of life activity.

Keywords: learning environment, forms of activity, youth, social risks, diagnostic study

Jacek Siewiora

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

ORCID: 0000-0003-0472-7381

<https://doi.org/10.15633/8788363241940.14>

Aktywność wolontariacka młodzieży w procesie stawania się człowiekiem

Streszczenie: Stawanie się człowiekiem jest dynamiką, w którą musi wejść każda osoba, jeśli zmierza zdążać ku dojrzałości. Proces ten przebiega w potrójnym kontekście: namysłu nad sobą, odkrywania i przyjmowania za własne rozpoznanych wartości oraz relacji międzysobowych. To właśnie ta trzecia płaszczyzna pozwala człowiekowi odkrywać inność świata osób, które spotyka on na drodze swojego życia. Ich potrzeby, ich słabości, swoista nieporadność mogą stać się czynnikiem wyzwalamym aktywność, która przyniesie korzyść tym, którzy otrzymają wsparcie, ale także osobie działającej na rzecz innych, przez to, że dostaje ona szansę na refleksję, namysł, a ostatecznie kierowanie się w życiu wartościami, które pozwalają realizować prawdziwe dobro. W artykule podjęto zagadnienie wolontariatu będącego istotnym czynnikiem kształtującym wewnętrzny świat osoby wolontariusza. Ujmuje rozwój osoby angażującej się w działalność wolontariacką i jej dążenie ku dobru w kontekście społecznym, ze szczególnym wskazaniem dwóch różnych przykładów, w których działalność wolontariacka współcześnie jest realizowana.

Słowa kluczowe: rozwój, wolontariat, dobro osoby, niepełnosprawność, odpowiedzialność

Rozwój osoby w kontekście dbałości o dobro społeczne

Biologiczne rodzenie się osoby jest czynnikiem inicjującym w następnej kolejności, z uwzględnieniem wszystkich prawideł rozwojowych, urzeczywistnianie się procesu stawania się człowiekiem. Jest to proces, który powinien trwać w zasadzie przez całe życie osoby. Niemniej należy pamiętać, że proces ów, czyli dorastanie do dojrzałości, nie jest ani łatwy, ani spontaniczny. Człowiek ze swoimi naturalnymi uzdolnieniami kształtuje się jako osobowość w systemie stosunków społecznych dzięki celowemu wychowaniu i stąd na szeroko rozumianym społeczeństwie ciąży obowiązek stworzenia odpowiednich warunków dla tego rozwoju. Pojęcie rozwoju człowieka należy do kluczowych zagadnień pedagogicznych. *Słownik języka polskiego* (2023) definiuje rozwój jako: „1. proces przechodzenia do stanów lub form bardziej złożonych lub pod pewnym względem doskonalszych; też: stadium tego procesu; 2. sposób rozwijania się zdarzeń w czasie; 3. proces zmian zachodzących w organizmach w ciągu życia osobnika lub w kolejnych pokoleniach”. Rozwój w aspekcie antropologicznym, społecznym i pedagogicznym rozumiany jest jako „zmiany zachodzące w organizmie, psychice człowieka lub strukturach i zachowaniach społecznych; polega na przechodzeniu od stanów lub form bardziej prostych do bardziej złożonych i tym różni się od zmiany; (...) rozwój osobniczy to przemiany prowadzące do wyższych pod względem jakościowym etapów; pod względem biologicznym, psychicznym, społecznym (w tym także moralnym) i duchowym w każdej fazie życia dokonuje się postęp w rozwoju osobowym przez osiągnięcie coraz wyższych jakościowo kompetencji” (Sroczyński 2016, s. 971). A zatem rozwoju osobowości nie należy rozpatrywać wyłącznie od strony ilościowej. Rozwój polega przede wszystkim na jakościowych zmianach aktywności umysłowej, na przejściach z jej niższych poziomów na wyższe, na pojawianiu się nowych cech pamięci, percepcji, wyobraźni, myślenia, woli, charakteru itp., i tym samym na kształtowaniu się nowych cech osobowości (Fitsula 2007, s. 40).

Rozwój osoby i kształtowanie się jej osobowości jest procesem holistycznym. Dużą rolę odgrywa w nim aktywność podmiotu, zwłaszcza gdy wychowawca postawi przed nim odpowiednie cele, umiejętnie zmotywuje do pracy, a wychowanek podejmie stosowny wysiłek. W zależności od sił napędowych wyróżnia się następujące typy rozwoju i kształtowania osobowości: spontaniczne, celowe, samorozwojowe i samokształceniowe (Fitsula 2007, s. 40). A zatem społeczny rozwój jednostki polega także na aktywnym nabywaniu cech społecznych niezbędnych do życia w społeczeństwie. Wiąże się to ściśle ze świa-

domością odpowiedzialności, która wyłania się z głębi osoby i ogarnia jej całość. „Osoba to całość jej odpowiedzialności” (Tischner 2001, s. 140), a jednym z istotnych czynników formowania się postawy odpowiedzialności, która sprzyja dojrzałemu funkcjonowaniu w społeczeństwie, jest wolontariat. W kilku ostatnich dekadach można zaobserwować rozwój ruchu wolontariackiego. Działalność wolontariacką definiuje się jako „dobrowolną, zorientowaną społecznie, niedochodową działalność, która jest realizowana przez wolontariuszy poprzez świadczenie pomocy” (Lyakh 2014, s. 119). Wolontariat skupia zatem osoby, które ochotniczo, dobrowolnie i bez wynagrodzenia wykonują pewne świadczenia na zasadach określonych w stosownych aktach prawnych (Dz.U. z 2023 r., poz. 571). Współcześnie zwraca się uwagę, że wolontariat pozwala realizować:

- troskę o ludzi, która zawiera w sobie współczucie, niesienie wsparcia moralnego, udzielanie pomocy;
- solidarność, czyli interesowanie się sprawami innych, co prowadzi do dobrowolnego ofiarowania swojego czasu dla zbudowania wzajemnego zaufania i zaangażowania;
- doskonalenie duchowe i nabywanie cnót obywatelskich – ważne jest nie tylko to, co człowiek robi dla innych z miłości czy współczucia, ale także to, jaki ma to wpływ na osobę udzielającą pomocy;
- gromadzenie bogatego doświadczenia nabywanego na drodze współpracy z innymi, dzięki możliwości dzielenia się przemyśleniami, ich omówienia, a także zapożyczenia od innych bardziej efektywnych form niesienia pomocy i tym samym udoskonalenie własnej działalności;
- kształtowanie nowych zasobów intelektualnych (wolontariat jest źródłem nowych idei, nowego życiowego doświadczenia);
- uczestniczenie i odpowiedzialność będące istotą dojrzałego przeżywania swojego miejsca i roli w społeczeństwie;
- rozumienie konieczności kierowania się normą etyczną, która jako taka decyduje o jakości międzyludzkich relacji;
- stworzenie wiarygodnej platformy dla odnowienia związków międzyosobowych;
- tworzenie nowej wizji działalności społecznej, polegającej na nowym podejściu do pracy w dziedzinie opieki socjalnej, dającej wolontariuszom pełny ogląd własnej motywacji do pracy (Lyakh 2014, s. 120–121).

Idąc za refleksją J. Tischnera, można powiedzieć, że wraz z rozumieniem odpowiedzialności za innych i za siebie w „głębi cielesności skrywa się, dojrzewa, a następnie z niej wyrasta jakaś gotowość do ofiary” (Tischner 2001, s. 140). Analizując istotę ofiary, filozof pisał: „do tego, aby była ofiara, nie wystarczy sam cielesny dynamizm, lecz potrzeba wyboru. Wybór musi być radykalny. Wybór radykalny nie dotyczy tej lub owej wartości życiowej, lecz życia jako całości” (Tischner 2001, s. 141). Wybór ten w praktyce będzie przybierał konkretne postawy czy działania, stąd wykorzystując zapisy ustawy *O działalności pożytku publicznego i o wolontariacie*, wyraźnie można wskazać świadczenia, których podejmowanie przez młodzież będzie służyło także kształtowaniu ich człowieczeństwa:

- pomoc rodzinom i osobom w trudnej sytuacji;
- działalność na rzecz integracji i reintegracji zawodowej i społecznej osób zagrożonych wykluczeniem społecznym;
- działalność charytatywna;
- podtrzymywanie i upowszechnianie tradycji narodowej, pielęgnowanie polskości oraz rozwoju świadomości narodowej, obywatelskiej i kulturowej;
- działalność na rzecz mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego;
- działalność na rzecz integracji cudzoziemców;
- ochrona i promocja zdrowia;
- działalność na rzecz osób niepełnosprawnych;
- działalność na rzecz osób w wieku emerytalnym;
- działalność wspomagająca rozwój wspólnot i społeczności lokalnych;
- działalność na rzecz oświaty i wychowania;
- działalność na rzecz dzieci i młodzieży, w tym wypoczynku dzieci i młodzieży;
- działalność na rzecz kultury, sztuki, ochrony dóbr kultury i dziedzictwa narodowego;
- wspieranie i upowszechnianie kultury fizycznej;
- działalność na rzecz ekologii i ochrony zwierząt;
- propagowanie turystyki i krajoznawstwa;
- troska o porządek i bezpieczeństwo publiczne;
- włączanie się w działania na rzecz obronności państwa;
- upowszechnianie i ochrona wolności i praw człowieka;

- pomoc ofiarom katastrof, klęsk żywiołowych, konfliktów zbrojnych i wojen;
- promocja i organizacja wolontariatu;
- pomoc Polonii i Polakom za granicą;
- działalność na rzecz rodziny, macierzyństwa, rodzicielstwa, upowszechniania i ochrony praw dziecka;
- przeciwdziałanie uzależnieniom i patologiom społecznym.

Powyższe zadania pozwalają zobaczyć, jak duże jest *spectrum* działalności wolontariackiej, która może przynosić wymierne efekty. Należy też pamiętać o osobie wolontariusza, bowiem ma on być nie tylko donatorem jakiegoś dobra, ale poprzez realizowaną działalność wolontariacką odkrywać szansę na rozwój osobowy.

Dobro wolontariusza

Dobrze funkcjonujący wolontariat pozwala wolontariuszom zrozumieć szerszy kontekst międzyludzkich relacji, w których prymarne jest „bycie z”, a nie tylko „działanie dla”. Jest tak, gdyż osoba ludzka, będąc częścią całego kosmosu – świata materialnego, przerasta go jednocześnie swym nadprzyrodzonym odniesieniem, jest obdarzona przysługującymi jej z natury prawami i jako taka stanowi część składową wielorakich społeczności – poczynając od rodziny, a kończąc na państwie i społeczności międzynarodowej (Adamski 2005, s. 349). Inaczej mówiąc, działalność w wolontariacie powinna umożliwić odkrycie fundamentalnej prawdy, że człowiek jest takim bytem, „o którym mówimy «ktoś» i który przez to odróżnia się od tych wszystkich bytów, o których mówimy «coś»” (Buttiglione 1996, s. 201). Wolontariat, dając możliwość wspólnego przeżywania rzeczywistości przez osoby potrzebujące pomocy i niosące wsparcie, ułatwia tym samym czynienie z własnego życia daru dla innych i sprzyja promocji szlachetnych wartości (Siewiora 2018, s. 12). Każde nowoczesne społeczeństwo dostrzega w wolontariacie potencjał co do kształcenia charakteru, nabywania umiejętności i kompetencji. Tym samym wolontariat jest traktowany jako przestrzeń kształtowania społeczeństwa. Nauki o wychowaniu widzą w nim nie tylko zachowanie prospołeczne, wynikające z motywacji humanistycznych i duchowych, ale także narzędzie edukacyjne, dające szansę zdobycia doświadczenia zawodowego i perspektywę owocnych praktyk zawodowych (Krakowiak 2023). Coraz bardziej docenia się, że „człowiek działający w organizacjach (...),

podejmując decyzje i działania, uczy się pokonywać trudności i zdobywać doświadczenie. Aktywność społeczna ma związek z aktywnością życiową, również w sferze intelektualnej. Współczesny działacz społeczny – wolontariusz, jest zaangażowany nie tylko w walkę o coś i dla kogoś, w przekonywanie innych do swoich racji, lecz także w analizowanie i ocenę potrzeb, planowanie, przygotowywanie i organizowanie działań, w pogłębienie wiedzy z różnych dziedzin. Niejednokrotnie jest to [dla niego] początek odkrywania świata nauki i tworzenia własnych koncepcji świata i ludzkości. Rozbudzona aktywność zmienia sposób widzenia i rozumienia świata, motywuje do dalszych działań, do rozwoju. Ludzie aktywni współuczestniczą w zmianach i są odbierani przez innych jako ci, którzy mogą coś zmienić” (Kwieciński 1998, s. 7).

Wolontariusz, a więc osoba udzielająca pomocy i wsparcia drugiemu człowiekowi, otrzymuje w tej działalności szansę szerokiego rozwoju. Oto niektóre z jego obszarów:

- nabywanie umiejętności nawiązywania kontaktu, która pozwala na poznanie, zrozumienie i ewentualne udzielenie pomocy drugiej osobie;
- udoskonalenie kompetencji komunikowania się, która polega na efektywnej wymianie myśli między kontaktującymi się osobami, umożliwia wzajemne zrozumienie się uczestników spotkania; waga tego czynnika rozwojowego zasadza się na tym, iż w zakres tej umiejętności wchodzi zarówno otwarte, jasne wyrażanie własnych myśli, intencji, uczuć, jak i szczerze, taktowne reagowanie na komunikaty partnera;
- umiejętność słuchania to skupienie i podążanie za drugą osobą; pozwala zrozumieć, na czym polega problem danej osoby i jakie ma znaczenie w jej życiu; umiejętność ta wyraża się głównie w zachowaniach niewerbalnych;
- nabywanie sprawności w przejawianiu emocji, która jest wyrazem otwartości wobec drugiej osoby; empatyczne i szczerze reakcje osoby pomagającej umożliwiają dotarcie do głębszej warstwy uczuć oraz pozwalają lepiej zrozumieć problem; pozytywne emocje ukazywane tej osobie dają jej poczucie wsparcia ze strony innych osób;
- uczenie się sposobów wyrażania szacunku, uznania, wyrozumiałości dla przekonań i wartości ważnych dla drugiej osoby; ukazywanie akceptacji ułatwia osobie potrzebującej pomocy komunikowanie własnych potrzeb, ujawnianie jej problemów;

- umiejętność dawania poczucia bezpieczeństwa, która oznacza głównie wyrażanie akceptacji drugiej osoby, szanowanie jej praw do kształtowania własnego życia według uznania oraz zachowanie równowagi emocjonalnej w trudnych chwilach; mając poczucie bezpieczeństwa, osoba wspomagana ma więcej sił do rozwiązania własnego problemu lub uczy się nowych zachowań;
- niesienie pomocy w rozwiązywaniu konkretnych problemów; polega ono na kompetentnym zachowaniu się, gdy partner jest w trudnej sytuacji; umiejętność ta wyraża się w zaangażowaniu w rozwiązanie problemu drugiej osoby lub w takim wpływaniu na drugą osobę, które przyczynia się do zmniejszenia jej cierpienia (Popiołek 1996).

Osoba angażująca się w działalność wolontariacką, poprzez szansę, jaką daje pomaganie innym, może lepiej poznać swoje mocne i słabe strony zarówno w sferze poznawczej, jak i wolitywno-emocjonalnej, a jednocześnie dostaje możliwość stałego poszerzania własnych kompetencji.

Przykłady aktywnego wolontariatu

W przesłaniu na zakończenie Międzynarodowego Roku Wolontariatu z 5 grudnia 2001 roku Jan Paweł II pisał: „Cóż takiego skłania wolontariusza do poświęcenia swego życia dla innych? Przede wszystkim naturalny odruch serca, który przynagla każdego człowieka do pomocy drugiemu – swemu bliźniemu. Jest to bez mała «prawo istnienia». Wolontariusz, gdy bezinteresownie może dać innym coś z siebie, doświadcza radości, która przewyższa to, czego dokonał. Z tego właśnie powodu wolontariat jest szczególnym czynnikiem sprzyjającym postępowi na drodze humanizacji: dzięki różnym formom solidarności i służby, które promuje i konkretyzuje, uwrażliwia społeczeństwo na godność człowieka i na jego różne potrzeby. Działalność wolontariatu prowadzi do doświadczenia, że człowiek w pełni realizuje się wyłącznie wtedy, gdy kocha i daje siebie innym” (Jan Paweł II, 2001). Ów podwójny kierunek dobra, jaki wyzwala wolontariat, niosąc dobro potrzebującym i kształtując osobowość donatorów, można zaobserwować w przestrzeni ogólnoswiatowego ruchu „Wiara i Światło”, a także w działalności małopolskiego projektu „Mieć wyobraźnię miłosierdzia”.

Projekt „Mieć wyobraźnię miłosierdzia” jest kontynuacją rozpoczętego w 2003 roku wieloletniego działania wychowawczego zainicjowanego przez Zarząd Województwa Małopolskiego. Zasadniczą ideą projektu było rozbu-

dzenie w kolejnych pokoleniach młodzieży zainteresowania postacią Jana Pawła II i jego nauką oraz zaszczepienie i utrwalenie wartości wychowawczych, które wskazywał papież Polak (Załącznik do Uchwały, 2023). Poznanie osoby i nauczania „Małopolanina wszech czasów” było w zamyśle pomysłodawców okazją do wyrażonej przez czyn odpowiedzi na przesłanie Ojca Świętego, apelującego o to, by Polacy „dawali świadectwo miłosierdzia” i nieśli pomoc ludziom potrzebującym. Wyrażenie „wyobraźnia miłosierdzia”, które stało się kluczowym członem nazwy projektu, omówione zostało przez Jana Pawła II już w liście apostołskim *Novo millennio ineunte*, natomiast zagadnienie miłosierdzia szeroko przeanalizowane w encyklice *Dives in misericordia* (Nowak 2006). Rolę „wyobraźni miłosierdzia” w życiu błogosławionych i świętych Ojciec Święty podkreślił w kazaniu wygłoszonym na Błoniach krakowskich w 2002 roku. Kluczowe było zestawienie „misterium nieprawości” i „cywilizacji miłości” jako płaszczyzny praktykowania czynnej miłości miłosiernej.

Ogólna idea pobudzania inicjatyw wychowawczych w szkołach, promowania wśród młodzieży wartości uniwersalnych, upowszechniania dobrych praktyk wypracowanych przez uczestników projektu oraz tworzenia w szkołach województwa małopolskiego podstaw trwałego wolontariatu (Załącznik do Uchwały, 2023) przybrała konkretne ramy. Zadaniem zespołów uczniowskich pracujących pod kierunkiem i z pomocą nauczycieli, katechetów czy wychowawców jest przygotowanie i zrealizowanie szkolnych projektów działań na rzecz pomocy osobom potrzebującym. Omawiany projekt ma swoich adresatów bezpośrednich, do których należą uczniowie szkół województwa małopolskiego, liderzy młodzieżowi oraz nauczyciele. Grupy te są głównymi beneficjentami działań animowanych przez Samorząd Województwa Małopolskiego. Za pośrednictwem adresatów bezpośrednich projekt dociera też do innych grup, określanych mianem adresatów pośrednich. Są to: potrzebujący w Małopolsce (ze szczególnym uwzględnieniem osób w najbliższym otoczeniu adresatów bezpośrednich), ludzie dotknięci klęskami żywiołowymi bądź innymi wypadkami losowymi, zarówno w Małopolsce, jak i na obszarze kraju, a także poza jego granicami, potrzebujący z najuboższych rejonów świata (wolontariat misyjny, adopcja na odległość). Do pośrednich adresatów zaliczyć można także organizacje pożytku publicznego, które dzięki projektowi zyskują wolontariuszy i zwiększają zasięg swoich akcji, a także instytucje publiczne zajmujące się wsparciem osób potrzebujących, takie jak gminne i miejskie ośrodki pomocy społecznej (Całek 2012).

Jak zauważają Organizatorzy Projektu: „Zarówno pierwsza edycja Małopolskiego Projektu «Mieć wyobraźnię miłosierdzia» w 2007 roku, w której uczestniczyło 138 gimnazjów, jak i druga edycja w 2008 roku, realizowana przez 185 gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z całej Małopolski, pokazały, że młodzież bardzo chętnie angażuje się w pomoc drugiemu człowiekowi – musi jednak być inspirowana do tych działań przez nauczycieli – opiekunów” (Calek 2012). Po upływie kilkunastu lat projekt nadal cieszy się sporym zainteresowaniem: w 2022 roku wzięło w nim udział 2987 uczniów ze 174 szkół województwa małopolskiego (*Mieć wyobraźnię...* 2023). Można założyć, że główne założenia projektu stały się rzeczywistością. W małopolskich szkołach, między innymi dzięki niemu, stworzono podstawy dla działania szkolnych kół wolontariatu. Jak pokazują statystyki prowadzone przez organizatorów projektu, wielu uczniów wykazuje stałość postaw wolontariackich wypracowanych w okresie brania udziału w projekcie. W okresie realizacji projektu zmieniały się podmioty prowadzące, nastąpiła korekta formuły szkół – adresatów projektu, wynikająca z reform strukturalnych w obszarze szkolnictwa, jednak wciąż w jego realizację zaangażowane są bezpośrednio liczne instytucje związane z Kościołem katolickim, instytucje z sektora publicznego, samorządów lokalnych, a także pośrednio organizacje z sektora prywatnego.

Drugim przykładem obrazującym aktywizację młodych ludzi w ramach wolontariatu i zmiany, jakie w ich funkcjonowaniu zachodzą w związku z podjętą działalnością wolontariacką, jest ogólnoswiatowy ruch „Wiara i Światło”. Ruch jest ponadkonfesyjny, jednak zrodził się na gruncie katolickim, a inspiracją do jego powstania była chęć wsparcia osób z upośledzeniem umysłowym i ich rodzin w odnalezieniu należnego im miejsca w Kościele i społeczeństwie.

Wśród beneficjentów tego ruchu wymienia się osoby z niepełną sprawnością, ich rodziców, przyjaciół (wolontariuszy) i kapelanów. Jak zauważa się, w kluczowym dokumencie Ruchu: „Wiara i Światło daje osobom z upośledzeniem umysłowym możliwość uznania za osoby wyjątkowe, a także wykorzystania swoich darów oraz odkrycia radości, jaką niesie przyjaźń. Rodzicom Wiara i Światło niesie wsparcie w ich doświadczeniu i pomaga lepiej dostrzec wewnętrzne piękno ich dziecka. Wielu z nich z kolei staje się źródłem siły i punktem oparcia dla innych rodzin rozbitych wewnętrznie na skutek cierpienia oraz codziennych trudności. Bracia i siostry osób z upośledzeniem umysłowym wezwani są do uświadomienia sobie, że taka osoba może być źródłem życia i jedności, i że o ile zaburzyła ona ich życie, może także przemienić je i przeobrazić.

Dzięki osobom z upośledzeniem umysłowym również i przyjaciele (wolontariusze – przyp. J.S.) mogą zrozumieć, że istnieje także inny świat niż świat rywalizacji, pieniędzy i sukcesu, że ci, którzy są słabi i ogołoceni, mogą poprowadzić ich do innego świata – delikatności, umiejętności słuchania, wierności i wiary” (Karta Ruchu „Wiara i Światło”... 2023). Funkcjonowanie tych wspólnot oparte jest na pięciu działaniach, nazywanymi „wspólnotą”, które stają się płaszczyznami wzajemnego obdarowywania. Są nimi:

- Wspólnota spotkania. To czas wzajemnej obecności, czas wspólnej rozmowy i wzajemnego słuchania. Najważniejsze jest, by zawiązywać między sobą osobiste więzi, poprzez które członkowie Wspólnoty mają okazję odkrywać cierpienia i dary drugiego. Bycie razem przybiera więc konkretne formy: „dźwigać ciężary jedni drugich, dodawać sobie odwagi, wspierać się wzajemnie i odpowiadać na potrzeby każdego”.
- Wspólnota radości i świętowania. Spotkania wypełnione są momentami radości, kiedy zgromadzeni razem śpiewają, tańczą lub dzielą się wspólnym posiłkiem. A jak zauważa się, „osoba z upośledzeniem umysłowym jest często mniej upośledzona niż inni, ponieważ nie jest skrzępowana konwenansami, troską o wydajność lub strachem przed opinią innych. Osoby z upośledzeniem w prostszy sposób żyją chwilą obecną, a ich pokora i przejrzystość w naturalny sposób czynią ich zdolnymi do przeżywania wspólnotowej radości”, co stwarza szansę wolontariuszom na zweryfikowanie swoich postaw i społeczne dojrzewanie.
- Wspólnota modlitwy. Pozwala na zrozumienie Bożej miłości ofiarowanej także ubogim, oraz uczyć się żyć we wspólnocie miłością i wiernością.
- Wspólnota przyjaźni i wierności. Przyjaźń pogłębia się w miarę wspólnie spędzanego czasu i przez wzajemną obecność. Członkowie wspólnoty spotykają się ze sobą, dzielą się swoim życiem, swoimi lękami, marzeniami, nadziejami. Trwanie przy sobie, wspólne przeżywanie chwil radosnych i smutnych tworzy przestrzeń wzajemnej wierności.
- Wspólnota zakorzenienia i integracji. Osoby z upośledzeniem umysłowym mają bardzo istotną rolę we wspólnocie ludzkiej, społeczeństwie i w Kościołach, zatem młodzi wolontariusze otrzymują jedyną w swoim rodzaju szansę na dostrzeżenie i akceptowanie w społeczeństwie „inności” osób dotkniętych słabością, chorobą czy niepełną sprawnością (Karta Ruchu „Wiara i Światło”... 2023).

W wymiarze teoretycznym, opisującym funkcjonowanie Ruchu zauważa się, że „aby pomóc osobie z upośledzeniem umysłowym odnaleźć pokój serca, nadzieję i pragnienie posuwania się naprzód, z całą pewnością trzeba patrzeć na nią w świetle Ewangelii, ale także rozumieć ją w jej ludzkich potrzebach, jej cierpieniach i umieć na nie odpowiedzieć. Aby to osiągnąć, musimy stopniowo zdobywać ludzkie doświadczenie i niezbędną wiedzę. Ci, którzy są zaangażowani w Wiarę i Światło, muszą stawać się coraz bardziej kompetentni w sposobie, w jaki towarzyszą osobom cierpiącym i doświadczającym trudności”. Ruch ma świadomość potrzeby stałej formacji swoich członków, w tym wolontariuszy, i w tym celu prowadzi regularne „przygotowywanie (na wszystkich poziomach) sesji formacyjnych dostosowanych do zróżnicowanych potrzeb członków: osób z niepełnosprawnością intelektualną, ich rodzin, przyjaciół i osób pełniących odpowiedzialność lub służbę w ruchu” (Konstytucja Wiary i Światła... 2023).

Podsumowanie

Społeczeństwo współczesne, a raczej istniejące w jego ramach różne środowiska, na przykład religijne i samorządowe, stwarzają wiele okazji, aby dokonywało się to, co zwykle nazywać się ostatnio inkluzją. Z racji zarysowanego tematu w niniejszym rozważaniu nie szukano jej motywów. Podjęto natomiast próbę ukazania działalności wolontariackiej, będącej jedną z wielu dróg aktywizacji społecznej młodego pokolenia. Stwarzając okazję do działania na rzecz osób potrzebujących wsparcia i zapraszając młodzież do konkretnych działań w tym obszarze, daje się jej okazję do odkrywania świata innych osób, kreatywności i własnej sprawczości. Jeżeli działalność, w której mają szansę brać udział, zostaje oparta na solidnych fundamentach aksjologicznych, to tym samym otrzymują oni ogromną szansę na wewnętrzny rozwój. Działanie wzmocnione właściwą formacją zawsze będzie owocowało w obszarze jednostkowym i społecznym.

Bibliografia

- Adamski F., 2005, *Personalizm i pedagogika personalistyczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, red. nauk. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 349–353.
- Buttiglione R., 1996, *Mysł Karola Wojtyły*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Całek A., 2012, *Animacja współpracy międzysektorowej w zakresie budowania podstaw wolontariatu w Małopolsce: analiza przypadku Małopolskiego projektu „Mieć wyobraźnię miłosierdzia”*. *Zarządzanie publiczne*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego”, Vol. 19, nr 3, s. 9–22; <https://doi.org/10.4467/20843968ZP.12.013.0700>.
- Fitsula M.M., 2007, *Pedahohika*, Kyiv.
- Jan Paweł II, 2001, *Miłość najwspanialszą formą ewangelizacji, Przesłanie na zakończenie Międzynarodowego Roku Wolontariatu*, [on-line:] <https://opsjl.pl/jan-pawel-ii-o-wolontariacie/> – 22.12.2023.
- Karta Ruchu „Wiara i Światło”, [on-line:] www.wiaraiswiatlo.org/_files/ugd/487298_9876a037125248049c2fb25f4f54f846.pdf – 22.12.2023.
- Konstytucja „Wiary i Światła”, II. Cele międzynarodowego stowarzyszenia Wiary i Światła, [on-line:] <https://www.wiaraiswiatlo.org/dokumenty> – 22.12.2023.
- Krakowiak P., *Wolontariat narzędziem wsparcia społecznego i edukacji w cyklu życia*, [on-line:] <https://bibliotekanauki.pl/articles/579434.pdf> – 22.12.2023.
- Kwieciński Z., 1998, *Kłopoty edukacyjne w sytuacji zmiany społecznej*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, III Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, Poznań.
- Lyakh T.L., 2019, *Volonterstvo v sotsial'no-pedahohichniydiyal'nosti*, [w:] *Sotsial'napedahohika*, red. O.V. Bezpala'ko, Kyiv.
- Mieć wyobraźnię Miłosierdzia*, XVI edycja konkursu, [on-line:] <https://www.mwm.edu.pl/mobile.php?aktualnosc-xvi-edycji,66> – 22.12.2023.
- Nowak J., 2006, *Podstawy „wyobraźni miłosierdzia” w nauczaniu Ojca Świętego Jana Pawła II*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny”, R. 59, [on-line:] <https://rbl.ptt.net.pl/index.php/RBL/article/view/405/424> – 22.12.2023.
- Popiołek K. (red), 1996, *Psychologia pomocy. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Rozwój*, [on-line:] <https://sjp.pwn.pl/sjp/rozwoj;2517638.html> – 22.12.2023.

- Siewiora J., 2018, *Wolontariat jako spotkanie osób w świecie wartości*, „Hejnał Oświatowy”, Vol. 177, nr 11, s. 10–13.
- Sroczyński W., 2016, *Rozwój*, [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Wydawnictwo Polwen, Radom, s. 971–981.
- Tischner J., 2001, *Spór o istnienie człowieka*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. O działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, Dz.U. 2003 Nr 96 poz. 873 [on-line:] <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20030960873/T/D20030873L.pdf> – 22.12.2023.
- Załącznik do Uchwały Nr 113/09 Zarządu Województwa Małopolskiego z dnia 5 lutego 2009 r., [on-line:] <https://bip.malopolska.pl/pobierz/104257.html> – 22.12.2023.

Volunteering in the Process of Becoming a Human Being

Abstract: Becoming human is a process that every person must go through if they are to progress towards maturity. This process takes place in a triple context: self-reflection, discovering and accepting values as one's own, and interpersonal relationships. And it is this third plane that allows a man to discover the otherness of the world of people he meets on the way of his life. Their needs, their weaknesses, a kind of clumsiness can become a factor that triggers activity that will benefit those who receive support, but also a person acting for others, because they get a chance to reflect, reflect and ultimately be guided by values in life, that allow real good to be realized. The article deals with the issue of volunteering as an important factor shaping the inner world of a volunteer. It captures the development and striving for the good of a person engaged in volunteering in a social context, with a particular indication of two different examples in which volunteering is currently carried out.

Keywords: development, volunteering, good of the person, disability, responsibility

Błażej Przybylski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa
ORCID: 0000-0002-0663-8692

<https://doi.org/10.15633/8788363241940.15>

Pomiędzy aktywnością a biernością. Badania nad partycypacją polityczną młodzieży w Polsce

Streszczenie: W artykule głównymi kategoriami uczyniono aktywność i bierność polityczną. W pierwszej części – na podstawie danych statystycznych pochodzących z ogólnopolskich raportów – zaprezentowano formy, wzory i poziom aktywności młodzieży w obszarze polityki. Druga część ma charakter raportu z badań jakościowych, zrealizowanych z wykorzystaniem testu projekcyjnego. Na podstawie pisemnych wypowiedzi uczestników badania przedstawiono przyczyny wyboru strategii nieangażowania się w politykę w obliczu nadejścia pesymistycznego scenariusza wydarzeń.

Słowa kluczowe: aktywność, bierność, edukacja obywatelska, młodzież, przyszłość

Wprowadzenie

Aktywność i bierność polityczna to dwa sposoby funkcjonowania w sferze publicznej. Obu zagadnieniom przyglądają się przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych, publicyści i politycy. Systematycznie poświęca się im liczne opracowania empiryczne i teoretyczne. Dotychczas wielu badaczy podejmowało próby opisanie i zrozumienia tych fenomenów, znajdujących się na dwóch biegunach: uczestnictwa i bierności obywatela i obywatelki w świecie polityki. Poniższa próba jest kontynuacją i uzupełnieniem stanu wiedzy na temat ak-

tywności młodzieży. W pierwszej części tekstu – na podstawie analizy badań realizowanych w ostatnich latach przez duży ośrodek badawczy – dokonano diagnozy aktywności politycznej młodzieży. W drugiej zaprezentowano wyniki badania własnego, zrealizowanego wśród młodzieży akademickiej z uczelni warszawskich, dotyczącego między innymi wyboru przez młodych strategii nieangażowania się w przypadku wystąpienia w przyszłości pesymistycznego scenariusza. Obie części uznano za komplementarne dla lepszego opisu i zrozumienia funkcjonowania młodzieży w sferze publicznej.

Aktywność młodzieży w polityce. Najważniejsze ustalenia

Jak podkreślał Jacek Raciborski: „uczestnictwo we wspólnocie politycznej to filar demokratycznego obywatelstwa, najważniejszy sposób legitymizacji władz państwowych. Tymczasem właściwie we wszystkich demokracjach obserwujemy w ostatnich dziesięcioleciach spadek zaangażowania obywatelskiego, i to na wielu płaszczyznach: od uczestnictwa w wyborach władz politycznych, przez spadek udziału w stowarzyszeniach, protestach i innych działaniach obywatelskich, aż do braku nawet elementarnego zainteresowania polityką. Mamy więc powszechnie do czynienia z obywatelstwem pasywnym” (2011, s. 49). Teza ta, odważna i pesymistyczna, zostanie zestawiona z wynikami opublikowanymi przez renomowany ośrodek badawczy (CBOS).

Ogólnopolskie, reprezentatywne, cykliczne badania statystyczne prezentują procentowe wymiary szeroko rozumianej aktywności politycznej młodzieży. Ich analiza pozwala na dokonanie ilościowego obrazu pokolenia i skonfrontowanie go z popularnymi tezami o młodzieżowej niechęci, apatii i wycofaniu. W poniższym fragmencie przedstawiono kluczowe ustalenia odnośnie do uczestnictwa młodych pokoleń w sferze publicznej. Prezentacja ta ma charakter jedynie szczytkowy, ale dotyczy kwestii ważnych, wymagających systematycznych studiów, pogłębionych analiz i dalszej refleksji. Przedstawione dane procentowe nie stanowią wyczerpującego opisu. Nie uwzględniają między innymi motywacji, uwarunkowań zaangażowania, w tym roli instytucji edukacyjnych, czy wreszcie barier stojących na drodze do większej aktywności oraz mechanizmów i proponowanych rozwiązań prowadzących do większej mobilizacji w tym zakresie. Poniższy obraz młodego pokolenia funkcjonującego w sferze publicznej, dla przejrzystości wyводу, zostanie przedstawiony w punktach.

Przytaczane dane statystyczne pochodzą z raportów CBOS opublikowanych w latach 2021 i 2022 (CBOS 2021a, 2021b, 2022).

Niski poziom zainteresowania polityką

Zainteresowanie polityką jest elementem wstępnym do podjęcia większej aktywności. Młodzi obywatele (od 18 do 24 lat) od lat 90. XX wieku konsekwentnie deklarują niski poziom zainteresowania polityką. Na bardzo duże lub duże zainteresowanie polityką, oznaczające uważne lub dość uważne śledzenie tego, co się dzieje w polityce, wskazuje około 15% młodzieży (w 2021 – 17%, co stanowiło najwyższy wynik od pierwszego pomiaru dokonanego w 1996 roku). Za każdym razem najwyższy odsetek respondentów deklarowało zainteresowanie średnie, które polega na śledzeniu głównych wydarzeń (w 2021 – 40%). W ostatniej turze badań 40% młodzieży wskazało na zainteresowanie nikłe (19%) lub żadne (21%). Wskaźnik ten jest znacznie niższy niż chociażby w 2013 roku, kiedy odpowiedzi te wybrało 55% respondentów. Jak widać, przeważająca większość badanych (ok. 80%) interesuje się polityką w stopniu niewielkim, średnim lub w ogóle. Odsetek młodzieży deklarującej co najmniej duże zainteresowanie nie różni się znacząco od odsetka ogółu dorosłych Polaków, którzy jednak znacznie częściej oceniają swoje zainteresowanie jako średnie i dwukrotnie rzadziej jako nikłe lub żadne.

Wyniki badań realizowanych w okresie ostatniego „czwierćwiecza” pokazują, że najsilniejszą zmienną różnicującą poziom zainteresowania polityką wśród młodzieży uczęszczającej do szkół ponadpodstawowych jest typ szkoły. Największe zainteresowanie tradycyjnie deklarują licealiści, mniejsze uczniowie techników, a najmniejsze szkół branżowych. Największe zainteresowanie polityką widoczne jest wśród dzieci rodziców z wyższym wykształceniem i tych, które osiągnęły wyższe oceny w szkole. W 2021 roku nieco większy odsetek chłopców (19%) niż dziewcząt (15%) deklarował zainteresowanie polityką w stopniu co najmniej dużym. Różnica ta od 2010 roku systematycznie maleje; zainteresowanie polityką deklaruje coraz większy odsetek dziewcząt.

„Zwrot ideologiczny” – zmiany światopoglądowe

Odczytanie wyników powyższych badań pozwala wysnuć wniosek, że mamy do czynienia ze „zwrotem ideologicznym”, który oznacza gwałtowny

wzrost wśród młodzieży polskiej deklarowanej orientacji lewicowej. W 2021 roku po raz pierwszy w III RP zanotowano przewagę młodych osób utożsamiających się z poglądami lewicowymi nad osobami o poglądach prawicowych. Niespodziewanie młodych „lewicowców” (25%) jest nawet więcej niż łącznie przedstawiciele „centrum” (12%) i prawicy (11%). Tradycyjnie też największy odsetek respondentów wybrał odpowiedź „trudno powiedzieć” (52%); jest to jednak najniższy wynik w całej historii badań (np. w 2013 roku odpowiedź tę wybrało ponad 70% respondentów). Na przestrzeni lat utrzymuje się podobny odsetek osób wybierających polityczne centrum (ok. 10–12%); dwukrotnie zmniejszył się za to procentowy udział „prawicowców” (z 23% w 1996 do 11% w 2021).

Młodzi znacznie częściej niż dorośli nie potrafią dokonać światopoglądowej identyfikacji (odpowiednio 52% do 19%). Za to ci o wyraźnie sprecyzowanych poglądach politycznych na tle ogółu dorosłych Polaków są zdecydowanie częściej lewicowi (52% do 24%) i znacznie rzadziej prawicowi (24% do 44%). Dokładniejsze analizy pokazują, że zdolność do określenia własnych poglądów oraz konkretna światopoglądowa identyfikacja związane są przede wszystkim z następującymi czynnikami:

- poziomem zainteresowania polityką (im większy poziom zainteresowania, tym większy odsetek osób potrafiących zidentyfikować własne poglądy);
- religijnością (w grupie osób głęboko wierzących dominują prawicowcy);
- typem szkoły (największy odsetek respondentów potrafi określić swoje poglądy wśród uczniów liceów ogólnokształcących, a najmniejszy wśród uczniów szkół branżowych);
- miejscem zamieszkania (im większa miejscowość zamieszkania, tym wyraźniejsza przewaga osób o poglądach lewicowych – na wsi przewaga ta wynosi 1 pp., a w miastach co najmniej półmilionowych aż 38 pp.);
- płcią (sprecyzowane poglądy mają częściej chłopcy, choć należy podkreślić, że różnice systematycznie się zmniejszają; obserwowane są znaczące różnice w poglądach między płciami – wśród dziewcząt o sprecyzowanych poglądach 69% deklaruje poglądy lewicowe, a 12% prawicowe, wśród chłopców 32% lewicowe, a 37% prawicowe).

Tak wyraźne różnice pomiędzy płciami wydają się istotne i zastanawiające – można pokusić się o stwierdzenie, że polityczny świat dziewcząt i mężczyzn to dwa zupełnie inne krajobrazy. W tekście świadomie pominięto różnice w prefe-

rencjach partyjnych pomiędzy różnymi grupami młodzieży; nie przedstawiono procentowych rozkładów poparcia dla głównych sił politycznych (por. CBOS 2021a, 2021b, 2022). Aby rzucić światło na inny wymiar tych spektakularnych ustaleń, warto dodać, że „jest sprawą zdecydowanie nieoczywistą, co nazwiemy orientacją lewicową, a co prawicową. Można być bowiem wyznawcą lewicy ekonomicznej i tożsamościowej (i optować za rozwiązaniami socjaldemokratycznymi), lecz równie dobrze można być wyznawcą lewicy ekonomicznej i prawicy tożsamościowej (i preferować populizm). Spójna ideologicznie orientacja konserwatywna (będąca kombinacją prawicy ekonomicznej i tożsamościowej) i orientacja liberalna (wynikająca z wartości charakterystycznych dla prawicy ekonomicznej i lewicy tożsamościowej) są tylko jednymi z możliwych opcji” (Szafranec i in. 2017, s. 204). Ta uwaga każe z pewnym dystansem podejść do anonsowanego „zwrotu ideologicznego”; badania pokazują jednak wyraźną tendencję do „przesuwania się” młodzieży w kierunku bardziej progresywnych ideologii.

Uczestnictwo wyborcze młodych obywateli

Aktywność wyborcza jest najpopularniejszym wskaźnikiem uczestnictwa w życiu politycznym. Do 2020 roku badania dokumentowały, że odsetek respondentów deklarujących zarówno chęć uczestnictwa w wyborach, jak i już *ex post* udział w nich wśród najmłodszej grupy wiekowej (18–24 lata) utrzymuje się na niższym poziomie niż wśród ogółu dorosłych (za wyjątkiem okresu 2004–2013, gdy wynik ten był zbliżony; po 2013 roku ponownie obserwowano odwrót młodego pokolenia od tradycyjnej formy uczestnictwa politycznego, jaką jest udział w wyborach). Warto zauważyć, że w roku 2020 najmłodsza kategoria wiekowa badanych znacznie chętniej deklarowała udział w wyborach parlamentarnych niż jeszcze rok wcześniej (z 67% do 77%). W roku 2021 odsetek ten utrzymał się na podobnym poziomie, ale – co ważne – pierwszy raz okazał się wyższy niż wśród ogółu respondentów (o 1 pp.). Do wyników należy jednak podchodzić z dystansem; wcześniejsze badania ankietowe jednoznacznie ujawniają spory rozdzźwięk między deklaracjami a rzeczywistością.

Dane z *exitpolls* z I oraz II tury wyborów prezydenckich w 2020 roku dokumentują, że wśród młodego pokolenia nastąpił gwałtowny wzrost frekwencji. Zwiększyła się ona w każdej kategorii wiekowej, jednak w przypadku najmłodszych wyborców (18–29 lat) wzrost okazał się największy. Ich deklarowany

udział był porównywalny z udziałem kategorii starszej (30–39 lat), niższy jednak od kolejnych grup wiekowych, za wyjątkiem najstarszej (60 lat i więcej). Jak zauważał Jacek Raciborski, „w ostatnich wyborach prezydenckich młode pokolenie zmobilizowało się, całkowicie zasypało lukę i wyraziło przy tym istotnie odmienne preferencje” (2021, s. 55). Preferencje co do konkretnych partii czy kandydatów, mimo spektakularnych różnic pomiędzy wyborami młodych dorosłych a starszych pokoleń, nie będą stanowiły przedmiotu niniejszych rozważań. W 2011 roku naszkicowano portret młodego wyborcy. Według badań powyborczych (CBOS 2011) polscy wyborcy w wieku 18–24 lat to w większości mężczyźni (60% mężczyzn, przy 50% kobiet). Na udział w wyborach wpływało miejsce zamieszkania. Znacznie częściej głosowali mieszkańcy dużych miast (81%). Żaden inny czynnik nie determinował udziału w głosowaniu w stopniu tak istotnym, jak miejsce zamieszkania. Osoby posiadające średnie lub wyższe wykształcenie głosowały chętniej niż te legitymujące się wykształceniem podstawowym i zawodowym.

Można prognozować, że szczegółowa analiza kolejnych wyborów wskaże inne tendencje, szczególnie jeśli chodzi o uczestnictwo kobiet i mężczyzn. Warto też odnotować, że członkostwo w partii politycznej deklaruje 1% młodych respondentów. Odsetek ten, plasujący się na granicy błędu statystycznego, choć marginalny, jest stabilny. Przeważająca większość młodych ludzi nie bierze pod uwagę możliwości wstąpienia w przyszłości do partii. Młodzi zdecydowanie odrzucają ewentualne członkostwo w partii; polityka stanowi dla nich obszar oceniany negatywnie. Jak żartobliwie ujął to jeden z autorów w odniesieniu do amerykańskiej sceny politycznej – czasem różnice między głównymi siłami mogą przywołać na myśl dywagacje o wyższości Coli nad Pepsi (Tickell 2018, s. 108).

Niekonwencjonalna partycypacja polityczna

Obywatele państw demokratycznych, poza możliwością udziału w wyborach i przynależności do partii politycznych – co jest przedmiotem największej liczby analiz – mogą również angażować się w inne działania na polu politycznym. Co więcej, wydaje się, że współcześnie istnieje zgoda co do tego, że polityka zmieniła swoje miejsce; opuściła tradycyjne przyczółki. Obecny dotąd podział na sferę prywatną i publiczną jest dziś kwestionowany i raczej nie odpowiada rzeczywistości. Procesy te Habermas nazwał „przeobrażeniami sfery

publicznej” (2008). Granice są przesuwane, podziały niwelowane, a różnice zacierane. Nie sposób odróżnić działań prywatnych od publicznych.

Ten zwrot w kierunku innej polityki dobrze obrazuje pytanie, które pojawiło się w niemieckiej prasie: „Czy ludzie stali się mniej polityczni, czy polityka mniej ludzka? Niegdyś na pytanie polityczne padały tylko dwie odpowiedzi: socjaldemokratyczna lub chrześcijańsko-demokratyczna. Wtedy ludzie regularnie stawiali swój krzyżyk. Frekwencja wyborcza wynosiła 90% (...). Minęło. Coraz mniej ludzi bierze udział w wyborach, coraz więcej patrzy sceptycznie na tradycyjne partie polityczne. Za to coraz więcej ludzi można dziś spotkać na protestach ulicznych – czy w Stuttgarcie, gdzie spór dotyczy dworca kolejowego, czy w Berlinie, gdzie dziesiątki tysięcy ludzi demonstrują przeciwko polityce atomowej rządu federalnego” (Gaschke 2010, s. 6).

Warto zasygnalizować skokowy wzrost uczestnictwa młodych Polaków w protestach społecznych, takich jak demonstracje, marsze, strajki, blokady itp. Od początku lat 90. XX wieku odsetek młodych ludzi deklarujących uczestnictwo w akcie protestu społecznego wynosił stale ok. 5% (na ogół był nieco wyższy lub porównywalny do ogółu obywateli). Dopiero rok 2020 przyniósł gwałtowną zmianę: w roku poprzedzającym badanie co trzeci młody Polak (36%) przynajmniej raz uczestniczył w demonstracji. W okresie tym w Polsce miały miejsce głośne medialnie wydarzenia, przede wszystkim masowe akcje protestacyjne po wyroku Trybunału Konstytucyjnego w sprawie przerywania ciąży. Uczestnictwo w jakichkolwiek protestach częściej deklarowały kobiety (45% wobec 24% mężczyzn), osoby o poglądach lewicowych, deklarujące ogólnie większe zainteresowanie polityką, niewierzący.

Podsumowując wątek aktywności politycznej młodego pokolenia, warto jeszcze zwrócić uwagę na uspijony potencjał obywatelskości młodzieży, na który wskazują:

- angażowanie się w sprawy, które są dla młodych ważne, ale niezwiązane z konkretnymi środowiskami politycznymi;
- mobilizowanie się, gdy interesy młodych są zagrożone (np. ACTA, Ogólnopolski Strajk Kobiet);
- brak preferencji partyjnych (nie mam na kogo głosować/nie głosuję, nie musi być tożsamy z brakiem zainteresowania polityką);
- preferowane inne, niekonwencjonalne formy aktywności politycznej (np. działalność w Internecie, bojkoty konsumenckie) (Kwiecińska-Zdrenka 2022, s. 139).

To tylko wybrane obserwacje, które dotyczą przeobrażeń w obszarze aktywności społecznej młodzieży. Jej funkcjonowanie w przestrzeni publicznej stanowić będzie przedmiot systematycznych badań. Zaprezentowane konkluzje uwidaczniają formy, zasięg i wzory, jakie przyjmuje uczestnictwo młodzieży w życiu politycznym; rzucają też światło na różne społeczne deficyty, w tym również te związane z instytucjami edukacyjnymi i edukacją obywatelską.

W tym krótkim przedstawieniu aktywności młodzieży pominięto szereg istotnych spraw, jak np. poziom subiektywnego poczucia wpływu na rzeczywistość społeczną, aspiracje i plany względem uczestnictwa politycznego, preferencje partyjne, ocena demokracji i szerzej polityki w ogóle czy wreszcie inne formy niekonwencjonalnej aktywności, jak podpisywanie petycji, noszenie znaczków propagujących kampanie społeczne, działalność w Internecie itp. Nie wymieniono nawet (poza prawami reprodukcyjnymi) kwestii najistotniejszych dla młodych, jak np. kryzys klimatyczny, który można uznać za „największe pole walki młodej generacji” (Tickell 2018, s. 179). Szkic ten, zaledwie dotykający wybranych kwestii, ujawnił jednak kilka ważnych danych co do stanu aktywności młodzieży w sferze publicznej – wewnętrzne zróżnicowania, wagę czynników społeczno-demograficznych sprzyjających lub utrudniających aktywność na tym polu, a także gwałtowne przeobrażenia i przesunięcia.

Bierność – w kierunku zrozumienia przyczyn (na podstawie badań własnych)¹

Ta część artykułu została oparta na danych z autorskiego projektu realizowanego w pierwszym kwartale 2019 roku wśród młodzieży akademickiej studiującej w trybie stacjonarnym na warszawskich uczelniach publicznych. Kluczową kategorią analityczną uczyniono bierność.

Cel badania

Celem przeprowadzonego badania było rozpoznanie zachowania młodzieży wobec realizacji scenariusza zagrożeń (tzw. „neototalitaryzm”) opracowanego przez ekspertów Polskiej Akademii Nauk (PAN)². Główny problem badaw-

¹ Opiswane badanie stanowiło część większego projektu, którego metodologia oraz wyniki zostały szczegółowo przedstawione i omówione w autorskiej książce (Przybylski 2021).

² Raport „Polska 2050”, opracowany przez Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN (zespół autorsko-redakcyjny: M. Kleiber, J. Kleer, A.P. Wierzbiński, B. Galwas,

czy zawarto w pytaniu: Jak zachowaliby się uczestnicy badania wobec realizacji pesymistycznego scenariusza rozwoju Polski, nazwanego „neototalitaryzmem”? Odnosi się ono bezpośrednio do działań zakładanych przez młodzież akademicką na wypadek realizacji scenariusza zagrożeń.

Metoda

W badaniu wykorzystano autorski test projekcyjny; narzędzie o charakterze jakościowym z dodatkowym elementem ilościowym. Służyło ono poznaniu projektowanego zachowania i jego uzasadnieniu w obliczu realizacji pesymistycznego scenariusza zagrożeń (*Raport. Polska 2050*). Młodym uczestniczącym w badaniu przedstawiona w formie pisemnej historię (w całości przytoczono ją poniżej w wynikach) rozgrywającą się w warunkach pogarszającej się sytuacji zewnętrznej. Sytuacja ta jest tożsama z tą nakreśloną przez ekspertów PAN (*Raport. Polska 2050*, s. 72–73).

L. Kuźnicki, Z. Sadowski, Z. Strzelecki) powstał w 2011 roku. Wyróżniono w nim trzy scenariusze: realistyczny, pozytywny i pesymistyczny. W dużym uproszczeniu: scenariusz realistyczny, w skrócie nazwany „interesy jak zwykle”, zakłada kontynuację dotychczasowej sytuacji społeczno-ekonomicznej; w Polsce ma nadal dominować polityka skoncentrowana na wzroście gospodarczym. Scenariusz pozytywny przyjmuje, że w kraju dokona się zmiana priorytetów politycznych, wzrost gospodarczy straci swoje nadrzędne znaczenie, a kultura i system szkolnictwa urosną do rangi kluczowych obszarów polityki państwa; wzrosną nakłady na badania i rozwój gospodarki opartej na wiedzy. Według scenariusza pesymistycznego świat nękaną będzie przez kryzysy finansowo-ekonomiczne, które nie ominą Polski. Motorem buntu staną się młodzi sfrustrowani ludzie, którzy mimo solidnego wykształcenia, pozbawieni zostaną możliwości zdobycia atrakcyjnej pracy. W efekcie dojdzie do rozruchów studenckich lub – w ostateczności – do rewolucji. Kryzys ekonomiczny i rosnące niezadowolenie młodego pokolenia doprowadzą do trwałych zmian politycznych. Polska oddali się lub całkowicie oedzie od systemu demokratycznego. Z największym prawdopodobieństwem podąży w jednym z dwóch kierunków. Pierwszy to nowa forma totalitaryzmu i faszyzmu (neototalitaryzm). Brak perspektyw zbliży zdesperowanych młodych do środowisk ksenofobicznych, antydemokratycznych i szowinistycznych. Ruchy te będą podniecać emocje i obwiniać tzw. „obcych” i „innych” za wszystkie bolączki i problemy życia społecznego. Neofaszystowski zwrot, także wśród młodzieży w innych państwach, może doprowadzić do kolejnej wojny i grozić zagładą ludzkości. Drugi z kierunków, tzw. „terrorystyczny anarchizm lewicowy”, winą za kryzys ekonomiczny obarczy banki, prowokując zmasowany atak na organizacje finansowe i pracowników systemu bankowego. W skrajnych przypadkach zorganizowane grupy przeprowadzą ataki terrorystyczne. Zapleczem organizacji terrorystycznych staną się młodzi ludzie wywodzący się z biedniejszych krajów. W artykule zaprezentowano badania dotyczące zakładanych reakcji wobec realizacji pierwszego ze scenariuszy zagrożeń.

Zadaniem respondentów było napisanie, jak zachowają się w przypadku podanej sytuacji, będącej opisem scenariusza zagrożeń. Mogli zadeklarować, że zachowają się: 1) biernie i zaniechają angażowania się w jakiegokolwiek ruchu, 2) przyłączą się do nich, lub 3) będą je aktywnie zwalczać. Mogli też zareagować w jeszcze inny sposób, który nie został wymieniony w teście. Badanych poproszono o uzasadnienie swojego wyboru odnośnie do ich potencjalnego zaangażowania w sprawę Polski.

Próba badawcza

W badaniu wzięły udział 703 osoby ($K = 439$; $M = 252$; brak danych = 12). Dobór próby do badania miał charakter celowy. Zostali do niego wybrani w sposób równomierny studenci warszawskich uczelni publicznych z sześciu kierunków: pedagogiki, finansów i rachunkowości, pielęgniarstwa, leśnictwa, automatyki i robotyki oraz ochrony środowiska. Z uwagi na dominujący, jakościowy charakter analiz uwzględnionych w tym tekście szersze przedstawienie sposobu doboru próby oraz zróżnicowania demograficznego nie jest wymagane.

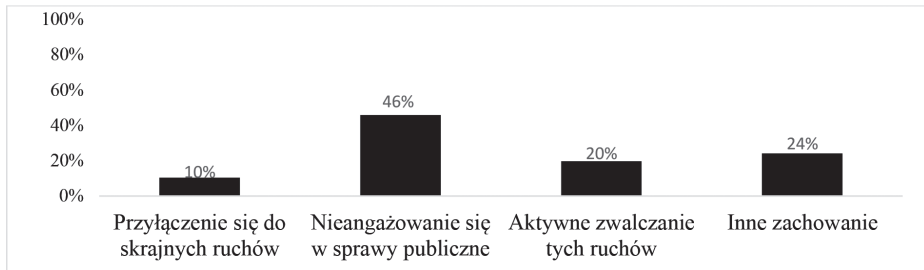
Wyniki

Historia przedstawiona w teście projekcyjnym brzmiała następująco:

Marek wybrał popularny kierunek, który wydawał mu się łatwy. Po studiach najprawdopodobniej nie zdobędzie pracy w zawodzie i będzie zmuszony podjąć pracę poniżej swoich aspiracji lub wyjechać z Polski. Nie może liczyć na niczyją pomoc materialną. Widzi też, że większość jego rówieśników nie ma perspektyw na realizację planów życiowych. Rówieśnicy Marka masowo przyłączają się do ruchów, które tłumaczą pogarszającą się sytuację napływem taniej siły roboczej z zewnątrz. Ruchy te zyskują coraz większe poparcie; prawdopodobnie w przyszłych wyborach zdobędą władzę. Skupiają się one wokół hasła: „Stać nas na więcej, tylko zarezerwujmy Polskę dla prawdziwych Polaków”.

Procentowy rozkład wybranych przez respondentów reakcji na sytuację, przed którą zostali postawieni, zaprezentowano na wykresie 1.

Wykres 1. Deklarowane zachowanie wobec realizacji scenariusza pesymistycznego („neototalitaryzm”)



Największy odsetek uczestników badania (46%) deklarował brak zaangażowania. Ci studenci, projektując swoje przyszłe aktywności w zarysowanej sytuacji społecznej, nie zamierzają aktywnie wspomagać żadnej ze stron konfliktu. Najwyższy odsetek deklarujących bierność widoczny był wśród studentów pedagogiki (prawie 60% z nich wybrałoby strategię nieangażowania się), najniższy – na kierunku ekonomicznym (strategię nieangażowania się wybrałoby 34%). Nie zaobserwowano istotnych statystycznie różnic przy wyborze strategii nieangażowania się między kobietami a mężczyznami ($K = 47\%$; $M = 44\%$) ani osobami pochodzącymi z miejscowości o różnych wielkościach. Do osób nieangażujących się (46%) należy zaliczyć także zdecydowaną większość spośród tych badanych, którzy udzielili odpowiedzi „zachował(a)bym się inaczej” (24%). Decydując się na wybór tej odpowiedzi, studenci najczęściej wskazywali na działania o charakterze bardziej indywidualnym, osobistym, jak: wyjazd z kraju, zmiana kierunku studiów, skoncentrowanie się na zupełnie innych kwestiach.

Głównym celem tej części artykułu jest wskazanie i skrótowe opisanie przyczyn wyboru strategii nieangażowania się, inaczej bierności, przez tak znaczący odsetek młodzieży akademickiej. Ich pisemna argumentacja była obszerna i różnorodna. Przykładowe wypowiedzi uzasadniające wybór nieangażowania się w sprawy publiczne przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Sposoby uzasadniania przyjęcia strategii nieangażowania się

Nieangażowanie się – wyjaśnienia	Przykładowe wypowiedzi badanych
Awersja do polityki	<i>Brzydzą się polityką. Wszystkie zorganizowane ruchy nie robią nic, aby pomóc ludziom, tylko martwią się o to, żeby ich przesłania dobrze brzmiały.</i>
Brak odpowiednich kompetencji	<i>Nie mam wystarczającego wykształcenia w tym sporze, więc wolałbym pozostać bezstronny. Nie znam się na tym, więc niech zajmują się takimi sprawami osoby bardziej kompetentne.</i>
Brak odpowiednich cech osobowościowych	<i>Jestem konformistą i się nie wychylam. Cenię spokój i bezpieczeństwo. To nie w moim charakterze, niech inni się tym zajmują.</i>
Inne priorytety i cele życiowe	<i>Czas poświęcony na protesty można przeznaczyć na podnoszenie kwalifikacji i szukanie rozwiązania swoich problemów. Mam ciekawsze rzeczy do robienia. Nie mam czasu na takie sprawy.</i>
Bezczelowość aktywności społecznej	<i>Protesty są bez sensu. Nie opłaca się naprawiać świata. Trzeba samemu się dokształcać. Udział w sprawach publicznych nie poprawi sytuacji.</i>
Lęk przed konsekwencjami	<i>Nie chcę ryzykować swojej przyszłości. Dopóki nie odczuwam straty pieniędzy, nie będę się angażować, w coś co może sytuację pogorszyć.</i>
Koncentracja na sobie	<i>Jeśli sytuacja nie dotyczy mnie, to nie będę protestowała. Trzeba patrzeć na sytuację w sposób egoistyczny i zająć się sobą.</i>
Niemożliwość określenia przyczyn niepowodzeń	<i>Angażowanie się nie pomogłoby, lepiej trzeba w sobie coś zmienić. Skupiłabym się na własnym rozwoju, a nie obwiniałabym innych za własne niepowodzenia.</i>
Nieograniczone prawo do głoszenia własnych przekonań	<i>Nie przylączyłabym się do żadnego ruchu, ale każdy ma prawo wyrażać własne opinie i manifestować je w takich ruchach. Uważam, że inni mają prawa wyrażać swoje, nawet skrajne poglądy, jeśli nie szkodzą innym.</i>
Minimalistyczne rozumienie demokracji	<i>Takie sytuacje powinny być rozwiązywane demokratycznie, a nie przez ruchy protestu. Nie zwalczałabym tych ruchów, ale głosowałabym przeciwko nim.</i>

Źródło: Badanie własne.

Wokół bierności politycznej – kilka refleksji

Bierność oznacza nieingerowanie, poddawanie się, podporządkowanie zdarzeniom lub sytuacjom, brak aktywności i dążenia do oddziaływania na otoczenie (Kwiecińska-Zdrenka 2004, s. 43). Analiza pisemnych wypowiedzi uzyskanych w teście projekcyjnym wskazuje na wielorakie przyczyny bierności społecznej młodych ludzi.

Zarysowane uzasadnienia wyboru strategii nieangażowania się w politykę w znacznej mierze korelują z ustaleniami badaczy fenomenu bierności. Ponieważ badania własne miały ograniczony zasięg, nie uwzględniają szerszej perspektywy historycznej, kulturowej czy makroekonomicznej. Wypowiedzi uczestników badania pozwoliły jednak na zidentyfikowanie barier stojących na przeszkodzie (większej) aktywności politycznej młodych ludzi. Niektóre z nich zostały obszernie opisane w literaturze naukowej; przykładowo czynniki psychologiczne, jak: brak motywacji, potrzeby zaangażowania, poczucia wpływu (np. Skarżyńska 2002). Współczesna myśl społeczna wiele miejsca poświęca również fenomenowi zaniku myślenia wspólnotowego czy konsekwencjom indywidualizacji – nieprzypadkowo młode pokolenie nazywane bywa: The ME ME ME Generation (Tickell 2018, s. 83). Z kolei Ulrich Beck pisze o poszukiwaniu rozwiązań na poziomie biografii, zamiast w sprzecznościach i deficytach systemowych (2004, s. 204). Niestety, „demokratyczni politycy i eksperci nie potrafili przez prawie 30 lat jasno pokazać związku między polityką a codziennym życiem obywateli (...). Dopóki ci ludzie nie zobaczą, że brak procedur, dążenie do kontroli wszelkich sfer życia społecznego, polityczna korupcja dotyczą ich osobistego życia, dopóki nic w tej kwestii się nie zmieni” (Skarżyńska 2019, s. 238).

Wielokrotnie też akcentowany jest niski poziom zainteresowania polityką, awersja do niej czy ogólny brak poczucia wpływu na rzeczywistość społeczną i niedostrzeganie związku między własną aktywnością a potencjalnymi zmianami. Arleta Hrehorowicz na podstawie zrealizowanych wywiadów z młodzieżą akademicką jednoznacznie stwierdziła: „moich badanych – przedstawicieli generacji Z – sfera polityczna zdaje się nie interesować. Nie uważają, że mogą cokolwiek zmienić, wpłynąć na pewne zdarzenia – studenci nawet tego nie chcą. Zaledwie jedna badana brała udział w protestach organizowanych przez obywateli. Pozostali respondenci nie tylko nie uczestniczyli w żadnym proteście, w tym proteście studentów sprzeciwiających się działaniom aktualnej władzy, ale i takiej formy co do zasady nie popierają, a także nie zamierzają brać udziału w każdym innym zgromadzeniu publicznym. Postrzegają je jako coś wstydlive-

go, bezcelowego, czego nie chcą być częścią. W przekonaniu badanych konsensusu należy szukać w rozmowach, debatach publicznych, ale nie na ulicy. Mają duże zastrzeżenia co do efektywności takiej formy przedstawiania postulatów. Jak twierdzą, nic z tego krzyczenia czy stania na ulicy nie wynika” (Hrehorowicz 2012, s. 253). Wielokrotnie w swoich uzasadnieniach własnej bierności studenci nawiązują właśnie do braku poczucia sprawczości i bezsensowności publicznej aktywności, która w ich opinii nie jest w stanie niczego zmienić. Można przypuszczać, że w przeświadczeniu o niemożliwości wprowadzenia zmian w porządku społecznym utwierdziły młodych ludzi między innymi wieloletnie doświadczenia szkolne. Prawdopodobnie wzmocniły one również ich przekonanie o słuszności wyboru strategii nieangażowania się, w obawie przed negatywnymi konsekwencjami. Pod adresem szkoły nie bez powodu padają zarzuty o szerzenie kultury konformizmu, podporządkowania i milczenia. Moi rozmówcy stawiają na „bezsronność”, która w efekcie oznacza obojętność, ale jest bezpieczna, pewna, mniej ryzykowna i zapewnia bezbolesne przetrwanie.

Co więcej, sądzi się, że nawet na uczelniach wyższych nie przywiązuje się większej wagi do edukacji obywatelskiej, a młodzież akademicka nie docenia takich wartości, jak wolność myśli, przekonań i ekspresji (Daniels 2021, s. 87). Wypowiedzi części rozmówców wskazują też na ich niski poziom wiedzy o demokracji i demokratycznym państwie. Zdarza się, że redukują oni aktywność polityczną do uczestnictwa w wyborach, zaś demonstracje i ruchy protestu uznają za działalność naruszającą porządek demokratycznego państwa prawa. Mankamenty edukacji obywatelskiej w tym zakresie eksponuje Violetta Kopińska, która – na podstawie analizy podręczników i podstawy programowej – nie pozostawia złudzeń, pisząc: „wyraźnie widać, że kompetencje w zakresie partycypacji obywatelskiej zajmują poboczną czy wręcz marginalną pozycję w zakładanym kształcie szkolnej edukacji obywatelskiej. Poza tym jest to zasadniczo edukacja o partycypacji, a nie – w partycypacji, odniesienie do partycypacji uczniowskiej jest zaledwie sygnalizowane” (Kopińska 2019, s. 156). Przekazywana w szkole wiedza obywatelska ma przede wszystkim charakter teoretyczny, a nie praktyczny.

Podsumowanie

Zaproponowane przedstawienie problematyki aktywności i bierności politycznej sygnalizuje istotne zróżnicowanie wśród samej młodzieży, gwałtowne zmiany w poglądach, stylach i formach aktywności, a przede wszystkim wie-

lowymiarowość i złożoność obu tych fenomenów. Ten krótki zarys wybranych zagadnień nie obejmuje działań ani interwencji, których wdrożenie mogłoby prowadzić do zwiększenia świadomości i zaangażowania obywatelskiego.

Nie ma wątpliwości, że jednym z kluczowych zadań edukacji jest rozwijanie zainteresowania dzieci i młodzieży sprawami publicznymi oraz kształtowanie społeczeństwa demokratycznego. W kontekście powyższych ustaleń nieuniknione jest zatem pytanie o praktykę edukacji obywatelskiej, o edukację na rzecz demokracji. To szkoła według dominujących narracji ma być „kliniką demokracji”, jej bastionem; miejscem uczenia się aktywnego obywatelstwa. Pedagodzy od lat alarmują, że sytuacja przedstawia się zgoła inaczej – szkoła uczy konformizmu, bierności, podporządkowania się, stawia na przekaz wiedzy, zamiast wspierać rozwój kompetencji, stwarza pozory, zamiast rzeczywiście zachęcać i włączać do partycypacji. Szkoła bardziej naucza o demokracji niż dąży do niej dla samej demokracji. Postulaty środowisk pedagogicznych wydają się jednoznaczne: „obecny projekt edukacji obywatelskiej wymaga gruntownych zmian, i nie chodzi tylko o przedmiot wiedza o społeczeństwie. Nie chodzi również o zmianę podstaw programowych, polegającą na zastąpieniu jednych wymagań innymi, dodaniu lub odjęciu czegoś. Chodzi o całościowy, nowy, spójny, przemyślany projekt dotyczący nie tylko zajęć edukacyjnych i wychowawczych, lecz także przestrzeni szkolnej jako miejsca demokratyzacji życia szkolnego” (Kopińska 2019, s. 159).

Ta wypowiedź to tylko przykład, jedna z wielu krytycznych uwag kierowanych pod adresem formalnej edukacji obywatelskiej i instytucji szkoły. Literatura pedagogiczna „zawiera szereg pozycji, raportów z badań, informatorów i przewodników po prawie oświatowym wprost poruszających fenomen demokracji w edukacji, dialogu, działania na rzecz zmiany świata. (...) Literatura polska, podobnie zresztą jak zagraniczna, aż ugina się pod ciężarem publikacji na temat demokracji w edukacji i edukacji dla demokracji” (Śliwerski 2017, s. 16). Jak widać, mimo postulatów i apeli przedstawicieli świata nauki rozdźwięk między teoriami edukacji obywatelskiej i edukacji dla demokracji a praktyką społeczną zdaje się pogłębiać.

Bibliografia

- Beck U., 2004, *Spółeczeństwo ryzyka*, tłum. S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- CBOS, 2011, *Jak głosowali młodzi – refleksje powyborcze*, Warszawa.
- CBOS, 2021a, *Młodzi Polacy w badaniach CBOS 1989–2021*, red. M. Grabowska, Warszawa.
- CBOS, 2021b, *Młodzi Polacy a poczucie wpływu na sprawy publiczne i zaangażowanie w protesty*, Warszawa.
- CBOS, 2022, „Opinie i Diagnozy. Młodzież 2021”, nr 49, red. M. Grabowska, M. Gwiazda, Warszawa.
- Daniels R.J., 2021, *What Universities Owe Democracy*, John Hopkins University Press, Baltimore, Maryland.
- Gaschke S., 2010, *Mitmachen? Warum nicht!*, „Die Zeit”, 23.09.2010, [on-line:] <http://Politik im Alltag: Mitmachen? Warum nicht! – 12.12.2023>.
- Habermas J., 2008, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hrehorowicz A., 2021, *Postawy Pokolenia Z wobec obywatelskości*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kopińska V., 2019, *Szkoła jako miejsce antyedukacji obywatelskiej. Raport: Młodzi 2018*, [on-line:] <http://mlodzi2018.pl/> – 23.10.2022.
- Kwiecińska-Zdrenka M., 2004, *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Kwiecińska-Zdrenka M., 2022, *Pokolenie (nie)obecne. Uwarunkowania i procesy obywatelskiej aktywności i bierności młodych dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Raciborski J., 2011, *Obywatelstwo w perspektywie socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Raciborski J., 2021, *Zachowania wyborcze młodych Polaków: wielka zmiana*, [w:] *Młodzi dorośli: identyfikacje, postawy, aktywizm i problemy życiowe*, red. K. Skarżyńska, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Warszawa, s. 53–62.
- Raport. Polska 2050*, 2011, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa.
- Skarżyńska K. (red.), 2002, *Podstawy psychologii politycznej*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.

- Skarżyńska K., 2019, *My. Portret psychologiczno-społeczny Polaków z polityką w tle*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Szafraniec K. i in., 2017, *Zmiana warty. Młode pokolenie a transformacje we wschodniej Europie i Azji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Śliwerski B., 2017, *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Tickell J., 2018, *The Revolution Generation: How Millenials Can Save America, and The World (Before it's Too Late)*, Simon & Schuster, Inc., New York.

Between Activity and Passivity. Research on Youth's Political Participation in Poland

Abstract: The key category in the article is political activity and passivity. In the first section, based on the quantitative data published in the nation-wide reports, I present the crucial findings concerning the forms, the patterns and the level of political engagement among young Polish people. The second section includes the description of my own qualitative research carried out by the means of the projective test. According to collected written responses, I have pointed out the reasons of selecting the non-involvement strategy in case of facing the pessimistic threat scenario.

Keywords: activity, passivity, citizenship education, youth, future

Agnieszka Gronkowska-Koziar

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
ORCID: 0000-0003-1037-6493

<https://doi.org/10.15633/8788363241940.16>

Specyfika aktywności patriotycznej młodzieży akademickiej

Streszczenie: Młodzież akademicka swoją aktywność w życiu społecznym, kulturowym i politycznym zaznacza w wielu wymiarach i aspektach. Obecnie coraz częściej postrzega się tę grupę społeczną jako aktywniejszą część społeczeństwa, dążącą do zmian w codziennym życiu. Widzi się w niej społeczność osób wprowadzających innowacje i dynamizm społeczny, również w podejmowanych działaniach patriotycznych.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie specyfiki aktywności patriotycznej młodzieży akademickiej. W artykule najpierw zarysowano psychopedagogiczną charakterystykę młodzieży akademickiej, co pozwoliło poznać specyfikę rozwoju omawianej grupy, a następnie wyróżniono kluczowe pojęcia związane z aktywnością patriotyczną oraz główne formy i praktyki aktywności patriotycznej, jakie podejmuje lub może podejmować młodzież akademicka.

Słowa kluczowe: młodzież, młodzież akademicka, patriotyzm, aktywność, aktywność patriotyczna

Psychopedagogiczna charakterystyka młodzieży akademickiej

Czas studiowania jest okresem w życiu niezwykle złożonym zarówno od strony psychicznej, emocjonalnej, społecznej, moralnej, jak i duchowej. Młody

człowiek odkrywa wówczas własne pragnienia, możliwości, a także podejmuje ważne decyzje związane z kształtowaniem własnej drogi życiowej.

Na początek wyjaśnienia wymaga sam termin „młodzież”. Poniższe analizy tego pojęcia nie są celem obecnego studium, stanowią jedynie wstęp do zrozumienia pojęcia młodzieży akademickiej, czyli młodzieży studenckiej.

„Młodzież” to kategoria, która występuje zarówno w wiedzy potocznej, jak i ścisłej. Stanowi ona przedmiot badań wielu dyscyplin naukowych, wśród których prym wiodą nauki społeczne, a w szczególności: psychologia, pedagogika oraz socjologia. W literaturze potocznej i naukowej spotykamy wiele różnych terminów na określenie tej kategorii: „młodzi”, „młode pokolenie”, „pokolenie dorastające”, „młoda generacja”, „nastolatki” itp.

W praktyce badawczej przyjmuje się cztery kryteria wyodrębniające młodzież: biologiczne, psychologiczne, kulturowe oraz socjologiczne (Krause 2012, s. 58). W literaturze przedmiotu wyróżnia się sześć etapów rozwoju dzieci i młodzieży, z których dwa ostatnie odnoszą się do wieku dorastania (11/12–17/18 r. ż.) i wieku młodzieńczego (18–25 r. ż.) (Łapińska, Żebrowska 1980, s. 668). Według definicji opartej na kryterium biologicznym młodzież to populacja osób obojga płci znajdująca się w określonej fazie cyklu rozwoju jednostki, uwarunkowanej procesem fizjologicznego dojrzewania organizmu (Ziemska 1979, s. 122).

Przykładem psychologicznego podejścia do młodzieży jest koncepcja Erika Eriksona, który okres młodości rozumie jako etap przejściowy pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, w trakcie którego określone zostają ostateczne ramy tożsamości człowieka. W klasycznych teoriach socjologicznych młodzież rozpatrywana jest jako osoby „kandydujące” do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym (Koseła 1998, s. 253).

Pojęcie młodzieży według kryterium kulturowego sformułował Józef Chałasiński, który podkreśla, że nie jest to naturalny stan fizjologiczny czy hormonalny, lecz element kultury. Czas trwania tego okresu wyznaczają charakterystyczne zwyczaje społeczne. To społeczeństwo określa wzory osobowo-społeczne, obowiązki i przywileje, którymi powinna kierować się młodzież (Pawliczuk 2006, s. 312). Rozumienie młodzieży wiąże się zatem z pojęciem populacji osób znajdujących się w określonych granicach wieku, charakteryzujących się określonymi postawami i zachowaniami, zdeterminowanymi warunkami środowiska, społeczeństwa, w którym żyją (Ignatczyk 2002, s. 28).

Przedstawiony powyżej przegląd teoretycznych konotacji młodzieży ukazuje trudności w ustaleniu ram pojęciowych w określeniu tej grupy wiekowej. Z punktu widzenia nauk społecznych młodość, będąc zjawiskiem nie tylko biologicznym, ale także społecznym i kulturowym, w czasach współczesnych nie jest wyłącznie fazą przejściową, zorientowaną na dorosłość. Młodzież stanowi bowiem część społeczeństwa, która, przygotowując się do pełnienia istotnych ról w społeczeństwie, w świecie dorosłych, charakteryzuje się swoistymi potrzebami, poglądami zachowaniami. Jednocześnie jest grupą pozostającą w fazie życia kształtowanej nie tylko przez czynniki biologiczne, ale też psychologiczne i społeczne, w tym – w dużym stopniu – kulturowe.

W kontekście powyższych dywagacji warto wskazać, że populacja młodzieży nie jest grupą wewnątrznie jednolitą i można mówić o pewnym zróżnicowaniu rodzajowym tej kategorii, między innymi uwzględniając miejsce zamieszkania (młodzież wiejska, małomiasteczkowa, wielkomiejska), stosunek do edukacji (młodzież ucząca się i nieucząca). W ten sposób można też wyróżnić kategorię młodzieży studiującej, która stanowi przedmiot badawczy niniejszego artykułu.

W populacji tej można wyodrębnić kilka kategorii, w zależności od przyjętego kryterium., wśród których można wyróżnić:

- formę i tryb osiągnięcia wykształcenia wyższego (studiujący na studiach dziennych oraz zaocznych, wieczorowych);
- status społeczno-zawodowy (osoby tylko studiujące oraz osoby studiujące i pracujące równocześnie);
- wiek studentów (osoby, które dostały się na uczelnie w roku zdania egzaminu dojrzałości, tacy, którzy na studia dostali się po upływie roku lub dwóch, trzech lat, ze względu na niewystarczającą liczbę punktów, warunki materialne, czy też świadomie decydujące się na przełożenie nauki na późniejszy czas). Pomimo faktu wynikającego z opóźnienia planowego zakończenia studiów, grupa ta nadal rozpatrywana jest w kategorii społecznej „młodzież” (Kubiak-Szymborska 2003, s. 138).

Ze względu na problematykę niniejszego artykułu kategorią, która wymaga wnikliwej charakterystyki, jest „młodzież akademicka”. Jak zauważa Ewa Kubiak-Szymborska, „zgodnie z tradycją słowo «akademicki» odnosi się w historii szkolnictwa tak do wyższych uczelni, jak i niektórych szkół średnich o rozszerzonym programie nauczania. Współcześnie jedno ze znaczeń tego terminu brzmi: «akademicki – odnoszący się do wyższych uczelni lub studentów»” (Ku-

biak-Szymborska 2003, s. 138). Takie rozpoznanie pozwala na utożsamienie pojęcia młodzieży akademickiej z pojęciem młodzieży studenckiej. Natomiast jeśli termin „akademicki” zostanie odniesiony nie tylko do wszystkich wyższych uczelni, ale do tych, które posiadają prawa do nadawania stopni naukowych, to młodzież akademicką będą stanowić studenci studiów dziennych uczelni państwowych i niepaństwowych posiadających takie prawa (Kubiak-Szymborska 2003, s. 138–139).

W literaturze przedmiotu funkcjonuje różne nazewnictwo charakteryzujące osoby będące w okresie studiów. Jednym z nich jest stosunkowo nowe pojęcie zaczerpnięte z psychologii rozwojowej – „młodzi dorośli”. Młody dorosły to osoba, która staje przed wyzwaniem nadania swojemu życiu kształtu i sensu. Wykorzystuje ona swoje potencjalne możliwości oraz możliwości proponowane jej przez społeczeństwo. Jak podkreśla Jan Krukowski, „młody dorosły powinien charakteryzować się dojrzałością biologiczną, odpornością psychofizyczną, głównie na dynamiczne zmiany, które mogą być źródłem napięć, stresu psychologicznego i fizjologicznego” (Krukowski 2011, s. 34). W tym kontekście młodzież akademicka, będąca „młodymi dorosłymi” i biorąca udział w toku nauczania akademickiego, znajduje się w okresie nazywanym przez niektórych autorów „wiekiem studiów”. Jak podkreśla Ewa Krause, wiek ten mieści się między młodzieńczością a dorosłością i posiada szczególne znaczenie w rozwoju intelektualnym i osobowości człowieka, powodując tym samym wpływ na jakość ludzkiego życia (Krause 2012, s. 60).

W celu pełniejszej charakterystyki młodzieży studenckiej, będącej w wieku przejściowym do wczesnej dorosłości i osiągnącej ten wiek, należy odnieść się pokrótce do głównych aspektów rozwojowych: biologicznych, poznawczych, emocjonalnych, moralnych oraz społecznych.

Wśród całego szeregu zmian zachodzących w organizmie młodego człowieka w okresie wczesnej dorosłości istotne są zmiany biologiczne. W tym czasie zostaje zakończony okres wzrostu. Młodzi dorośli osiągają szczyt sprawności fizycznej oraz najwyższą wrażliwość zmysłową. Wysoka jest również wydolność organizmu, co sprzyja podjęciu aktywności zawodowej (Malina 2014, s. 16).

W trakcie studiów młodzież powinna przekroczyć poziom swoich możliwości poznawczych. Osoby w tym wieku z większą łatwością potrafią systematyzować wiedzę, weryfikować i użytkować ją do rozwiązywania problemów zarówno teoretycznych, jak i praktycznych (Wróblewska 2001, s. 45). Rozwój operacji formalnych jest na tyle rozwinięty, że młodzież ta potrafi wykorzystać

umiejętności: refleksyjności, krytycyzmu, metaforycznego ujmowania zdarzeń, niezależności od sądów innych osób, formułowania własnych opinii w codziennym życiu (Strelau 2002, s. 312).

U młodych osób znacząco wzrasta zainteresowanie światem, ponieważ zmienia się ich wrażliwość na świat wartości. Człowiek na tym etapie rozwoju poznaje wartość samego siebie oraz wartości istniejące poza nim. Opowiada się za hierarchią wartości, która z biegiem czasu i nabywania doświadczeń jest modyfikowana i rozbudowywana (Błasiak 2004, s. 92).

Czas studiów sprzyja również coraz lepszemu rozwojowi inteligencji emocjonalnej. Jest to bardzo ważna zdolność spostrzegania i wyrażania własnych emocji, a także ich rozumienia. Inteligencja emocjonalna rozwija się bowiem przez całe życie w wyniku doświadczeń, z jakimi człowiek ma do czynienia (Mastalski 2007, s. 55).

Jedną z zasadniczych płaszczyzn rozwojowych każdego człowieka jest płaszczyzna tożsamościowa, która w każdym okresie życia podlega charakterystycznym zmianom. Młodzież akademicka w znaczącym stopniu jest w stanie określić tożsamość płciową, indywidualną, grupową, osobistą, społeczną, zawodową, religijną czy też narodową.

Z kształtowaniem tożsamości młodzieży studiującej wiąże się również pojęcie osobowości, która kształtuje się przez całe życie. Dojrzała osobowość młodzieży studenckiej w powinna ujawniać się między innymi w: „zmianach w strukturze «ja» (integracja «ja idealnego» i «ja realnego»), rozwoju autonomii związanej z niezależnością w podejmowaniu decyzji, doświadczaniu siebie jako przedmiotu odpowiedzialnego za własne działania, świadomości własnej tożsamości, procesie indywidualizacji jednostki, aktywności odnoszącej się do aktualnej rzeczywistości połączonej z aktywnością odnoszącą się do przyszłości (...)” (Gurba 2002, s. 226–228).

Przywołane powyżej cechy i procesy świadczące o kształtowaniu tożsamości i dojrzałej osobowości bynajmniej nie wyczerpują tych kwestii do końca. Istotny wydaje się rozwój moralny rozumiany jako proces przemian osobowości człowieka, prowadzący do uformowania się pewnego systemu wartości i odpowiadających mu reguł postępowania.

Rozwój moralny, jaki dokonuje się w okresie studiów, charakteryzuje się tym, że jednostka samodzielnie i autonomicznie potrafi zdefiniować wartości i normy moralne, niezależnie od autorytetów i grup społecznych (Gurba 2002, s. 108).

Zwracając uwagę na rozwój społeczny młodzieży akademickiej, trzeba podkreślić specyficzny charakter tej grupy. Wyróżnia się ona pewnym stopniem odrębności, kształtowanym przez swoje wymogi adaptacji społecznej. Jeszcze w trakcie odbywanych studiów traktowana jest jak swego rodzaju „przedsiębiorstwo” lub „zaplecze” inteligencji jako warstwy społecznej. W ten sposób studenci traktowani są jako ta grupa społeczna, która w niedalekiej przyszłości będzie decydować o przyszłości kraju (Pająk 2007, s. 33).

Należy dodać, że współcześni polscy studenci są przekonani o wartości wiedzy, zwłaszcza dyplomu wyższej uczelni, dlatego też edukacyjnie są bardzo aktywni. Uważnie projektują własną ścieżkę rozwoju, nie boją się nowych wyborów, które będą dla nich szansą na rozwój (Szafraniec 2009, s. 12–13). To dlatego okres studiów jest czasem, kiedy młodzi – odpowiednio motywowani – mają dużą chęć do angażowania się w różnorodną działalność.

Polscy studenci w czasie wolnym czasie od nauki włączają się w różnorodne formy aktywności indywidualnej i zespołowej. W środowisku akademickim wymagany jest wzór człowieka kulturalnego, w którym wysoką rangę przypisuje się określonej stylowi, sposobom spędzania wolnego czasu oraz posiadaniu określonego zasobu doświadczeń kulturowych (Wróblewska 2001, s. 46). Zakres zainteresowań u studentów stabilizuje się, a umiejętność dokonywania wyborów pozwala na określenie własnego kierunku aktywności, dzięki czemu młodzi w coraz większym stopniu mogą rozwijać swoje własne uzdolnienia. Młodzież akademicka włącza się coraz bardziej w działania ogólnospołeczne (Wróblewska 2001, s. 46). Istotną wartością jest to, że młode pokolenie nie jest obojętne na otaczający świat i chce w nim aktywnie uczestniczyć również na przestrzeni działalności patriotycznej (Naumik 2007, s. 14).

Aktywność patriotyczna

Postawa patriotyczna ludzi ewoluowała w ciągu wieków i nadal ulega zmianie, w zależności między innymi od kontekstów społecznych, systemu wartości, światopoglądu i postaw współczesnego pokolenia czy też zmieniających się tendencji politycznych. Dynamiczna rzeczywistość rodzi wiele trudności, pytań oraz wyzwań, a zarazem zachęca współczesnego człowieka do jeszcze większej pielęgnacji postaw patriotycznych.

Błogosławiony kardynał Stefan Wyszyński podkreślał, że „zaszczytnie jest umrzeć za ojczyznę”, dodawał jednak, że „trudniej jest niekiedy żyć dla Ojczy-

zny”. Mówił: „Można w odruchu bohaterskim oddać swoje życie na polu walki, ale to trwa krótko. Większym niekiedy bohaterstwem jest żyć, trwać, wytrzymać całe lata” (Wyszyński 2018, s. 99). Z myśli Prymasa Tysiąclecia wyłania się ważny element, niezbędny do budowania postawy patriotycznej, mianowicie aktywność społeczna, obywatelska, a nade wszystko patriotyczna.

W związku z powyższym w dalszej części artykułu podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: Czym jest aktywność patriotyczna? Analizując zagadnienie aktywności patriotycznej, wyjaśnienia wymaga samo pojęcie „aktywność”.

W *Słowniku języka polskiego* „aktywność” (łac. *activus* – „czynny”) jest definiowana jako „skłonność, zdolność do intensywnego działania, do podejmowania inicjatyw, czynny udział w czymś” (Szymczak 1978, s. 27). W ten sam sposób aktywność rozumie Wincenty Okoń: „to mniej lub więcej samorzutna chęć działania, wywołująca zewnętrzne lub wewnętrzne przejawy działalności” (Okoń 1971, s. 176).

Według Julii Sobańskiej aktywność człowieka stanowi istotę regulacji stosunków między nim a otaczającym go światem. Człowiek, który potrafi utrzymać poprawne stosunki ze stale zmieniającym się otoczeniem, jest w stanie zapanować nad swoimi reakcjami, a także nad zmiennością własnych cech osobowości (Sobańska 1997, s. 22), a także wywołać odpowiednie zmiany w jej najbliższym otoczeniu. Co więcej, zmieniając daną rzeczywistość, człowiek zmienia również samego siebie, a także swoją własną aktualną sytuację, tworzy nowe potrzeby, warunki oraz nowe formy aktywności (Sobańska, s. 22). Rozumiana w ten sposób, aktywność ludzka nie jest wyłącznie stanem, lecz przybiera również rangę procesu wyrażającego się w konkretnych czynnościach i działaniach podejmowanych przez człowieka już od wczesnego dzieciństwa. Wraz z wiekiem aktywność jednostki podlega kształtowaniu i doskonaleniu ze względu na pojawiające się nowe potrzeby i dążenia (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 2004, s. 151).

Cytowana wyżej Julia Sobańska stwierdza, że „aktywność człowieka polega na zaspokajaniu potrzeb biologicznych, społecznych i kulturalnych oraz na wykonywaniu zadań wynikających z uczestnictwa w określonym systemie społecznym, ze stosunków i zależności z otaczającym światem” (Sobańska 1997, s. 22). Wobec tego o aktywności człowieka decyduje przede wszystkim jego sytuacja, stan wewnętrzny oraz warunki najbliższego otoczenia. To dlatego określone wydarzenie u jednych ludzi może wywoływać pewną aktywność, a u innych już nie. Stąd też pojawienie się aktywności wiąże się z odczuwanym brakiem cze-

goś i kończy się w momencie, kiedy człowiek osiągnie daną potrzebę (Sankoski 2001).

Rozumienie aktywności wywodzi się także z ujęcia psychologicznego i podkreśla istotność regulacji stosunków człowieka z otoczeniem. W tym kontekście rozważania na temat aktywności dotyczą również jej czynnościowego charakteru. „Aktywność człowieka ma charakter ukierunkowany i zorganizowany. Procesy, które posiadają tę własność, nazywamy czynnościami. Stąd też aktywność ma w zasadzie charakter czynności” (Sobańska 1997, s. 23).

Na aktywność człowieka mogą wpływać zarówno czynniki anatomiczno-fizjologiczne i środowiskowe, jak również własna aktywność i wychowanie. Ich integracja niewątpliwie odgrywa ważną rolę w rozwoju człowieka.

Odmienność aktywności mieści wiele treści, których tu nie sposób szczegółowo scharakteryzować. Uwzględniając powyższe rozważania na temat aktywności jako takiej, należy jednak powrócić do zasadniczego tematu niniejszego opracowania, jakim jest aktywność patriotyczna młodzieży akademickiej.

Na podstawie przywołanych podstaw aktywności aktywność patriotyczną należy rozumieć jako: „zespół zintegrowanych ze sobą stanów i procesów psychicznych, czynności, działań podejmowanych w procesie urzeczywistniania wartości patriotycznych” (Chałas 2013, s. 97), w sferze intelektualnej, sferze emocjonalnej oraz sferze praktycznej. Cechą tak rozumianej aktywności patriotycznej jest między innymi racjonalno-emocjonalna działalność dla dobra własnego, innych, kraju i państwa.

Należy dodać, że aktywność patriotyczna może charakteryzować się różnymi cechami i formami: pracą, czyli konsekwentnym dążeniem do realizacji danej czynności, dzieła, wytworu, lub zabawą – działaniem bez konieczności uzyskania konkretnych efektów, służącym głównie rozrywce. O aktywności patriotycznej można też mówić w kontekście aktywności samodzielnej, niesamodzielnej lub twórczej. Może to być również aktywność spontaniczna, wynikająca z potrzeb i motywacji wewnętrznych, jak i aktywność narzucona, oparta na wywieraniu przymusu i presji. Natomiast rozpatrując aktywność patriotyczną od strony własnego udziału w niej, wyróżnić można aktywność świadomą oraz aktywność mechaniczną (Szewczuk 2014, s. 58).

Przyjęta definicja aktywności patriotycznej wyznacza jej trzy kategorie:

- intelektualną aktywność patriotyczną – jest ona oparta na przyswajaniu gotowej wiedzy oraz jej odtwarzaniu, analizowaniu przyczyn, skutków i związków pomiędzy rozwiązywanymi problemami a umie-

jętnością wyciągania logicznych wniosków na tematy związane z szeroko rozumianym patriotyzmem. W tym wymiarze aktywność wiąże się z umiejętnością samodzielnego myślenia i twórczego działania (np. pogłębianie wiedzy o historii kraju, regionu i miasta, jego kulturze i sztuce);

- emocjonalną aktywność patriotyczną – polega ona na wyrażaniu emocji, stanów i przeżyć psychicznych związanych z poszukiwaniem i przeżywaniem wartości patriotycznych. Cechą tej aktywności jest umiejętność wytwarzania wartości intelektualnych, moralnych, estetycznych, kulturowych i wielu innych. Z kolei przeżywanie i wytwarzanie wartości patriotycznych przez człowieka może się wiązać z jego stosunkiem do otaczającej go rzeczywistości. Stanowi to podstawę do pozytywnego i negatywnego wartościowania oraz emocjonalnego angażowania się człowieka w wartościowe i skuteczne działania (np. wyrażanie szacunku do symboli narodowych);
- praktyczną aktywność patriotyczną – polega ona na podejmowaniu działań praktycznych – na zmienianiu i przekształcaniu danej rzeczywistości, służącej obywatelom kraju i ojczyźnie. Charakterystyczną cechą tej aktywności patriotycznej jest to, że w działaniu człowiek ma możliwość zaspokajania swoich potrzeb, wyrażania myśli i uczuć względem ojczyzny (np. uczestniczenie w wydarzeniach i świętach narodowych).

Formy aktywności patriotycznej młodzieży akademickiej

W rozważaniach na temat specyfiki aktywności patriotycznej młodzieży akademickiej kluczowe jest odniesienie się do konkretnych propozycji, jakie oferuje szkolnictwo wyższe. Studiowanie na uczelni niewątpliwie pozwala studentom na bierne i czynne uczestniczenie w różnego rodzaju sympozjach i konferencjach o tematyce patriotycznej. Najczęściej są to wydarzenia skupiające się na treściach: historycznych, pedagogicznych, ekonomiczno-gospodarczych, kulturowych, politologicznych, ale również filozoficznych, religijnych i in. Takie przedsięwzięcia dają możliwość zdobycia wiedzy, poznania różnych stanowisk prelegentów, wspólnej dyskusji, wymiany poglądów czy też zapre-

zentowania swoich przekonań i wypracowanych treści na dany temat w warunkach naukowych.

Studia to nie tylko czas egzaminów i uczestnictwa w zajęciach czy konferencjach naukowych. Istnieją różne dodatkowe propozycje, które umożliwiają podejmowanie i rozwijanie swojej aktywności patriotycznej. Jedną z nich są koła naukowe działające na terenie uniwersytetów, zraszające studentów zainteresowanych daną tematyką. W zależności od uczelni koła naukowe zajmują się wszystkim tym, co interesuje ich członków. Zapewniają włączanie się w życie uczelni oraz w działalność naukową i samokształceniową. Spotkania w grupach mogą się odbywać w formie seminariów, konwersatoriów, gdzie są planowane i organizowane różnego rodzaju konferencje, obozy naukowe, wyjazdy integracyjne, spotkania gościnne z naukowcami z innych ośrodków akademickich (Szkudlarski 2015). Oczywiście, nie wszystkie koła będą się skupiały wyłącznie na problematyce patriotycznej, ale w większości z nich mogą być omawiane zagadnienia nawiązujące do historii, życia społecznego, obywatelskiego czy gospodarczego, co ściśle wiąże się z tematyką dotyczącą patriotyzmu.

Studenci swoją aktywność patriotyczną mogą też rozwijać w ramach organizacji młodzieżowych. Są to najczęściej organizacje skupiające się na promocii postaw obywatelskich, patriotycznych i propaństwowych. Przykładem takiej organizacji jest Stowarzyszenie Młodzi dla Polski, Wolność i Patriotyzm czy Stowarzyszenie Studenci dla Rzeczypospolitej. Organizacje te odwołują się do ideałów niepodległościowych, tradycji polskich, wartości chrześcijańskich oraz służby państwowej. Celem ich działania jest stworzenie przestrzeni merytorycznej, która ma uwzględniać odmienne punkty widzenia na temat aktualnej sytuacji państwa (www.studencidlarp.pl).

Nieco innym typem organizacji, cieszącym się dużym zainteresowaniem wśród studentów, są organizacje proobronne. W ostatnim czasie stanowią istotny element bezpieczeństwa Polski. Przykładem młodzieżowej organizacji proobronnej, która wpisuje się w system edukacji dla bezpieczeństwa, jest Legia Akademicka (LA) (www.wojsko-polskie.pl).

Legia Akademicka jest stowarzyszeniem studenckim, które za główny cel stawia sobie kształtowanie postaw proobronnych oraz patriotycznych w środowisku akademickim i szkolnym (Soler 2016, s. 52). Zasadniczym nurtem działalności LA są szkolenia organizowane w jednostkach Wojska Polskiego, prowadzone przez wojskowych instruktorów. Dzięki temu członkowie LA traktowani są podczas szkoleń jak żołnierze etatowi. Legia Akademicka z czasem

sama zaczęła prowadzić szkolenia, które skierowano do szerszego grona studentów. Szkolenia te obejmują między innymi kursy samoobrony, kursy pierwszej pomocy przedmedycznej, jak również kursy strzelectwa. Legioniści organizują również szereg działań ratowniczych oraz wspierających na rzecz służb biorących udział w ratowaniu życia ludzkiego i mienia, wspierają inicjatywy obywatelskie poprzez wspomaganie służb medycznych, porządkowych i logistycznych (www.wojsko-polskie.pl).

Pisząc o obronności i formacjach związanych z działalnością na rzecz ojczyzny, należy mieć również na uwadze zaangażowanie młodzieży studiującej w Wojsko Obrony Terytorialnej (WOT). Studenci, którzy chcą zrobić coś więcej dla ojczyzny, mają możliwość wstąpienia w szeregi jednego z pięciu rodzajów Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej. Służba wojskowa w czasie studiów może być nie tylko przygodą, ale także spełnieniem marzeń i wypełnieniem obowiązku wobec ojczyzny. Studenci wstępujący do WOT-u mogą rozwijać własne zainteresowania poprzez działania taktyczne, umiejętność obsługi broni czy pierwszej pomocy przedmedycznej. Z uwagi na terytorialny charakter formacji, w tym pełnienie służby w obszarze swojego zamieszkania, studenci w ostatnich latach coraz chętniej włączają się w działalność WOT-u. Przeprowadzone analizy wskazują, że w formacji służy ponad 15% studentów różnych kierunków (www.gov.pl).

Jeszcze innym sposobem rozwijania aktywności patriotycznej studentów jest ich przynależność do harcerstwa. Wychowanie patriotyczne w ruchu harcerskim ściśle wiąże się z hasłem: „Harcerz służy Bogu, Polsce i bliźniemu” (Kulpaczyński 2018, s. 226). Formacja ta wzmacnia etyczne standardy oraz kształtuje dbałość o postawę poprawną moralnie. Zachęca do pracy nad sobą i służby dla innych. Kręgi akademickie wpisane są w strukturę ZHP i działają w oparciu o harcerski system wartości. Akademy, czyli harcerze-studenci, zrzeszeni są w kręgach akademickich działających w akademickich miastach w całej Polsce. Nie są one jednak podobne do zwykłych drużyn, ponieważ skupiają osoby dorosłe. Do kręgów trafiają bardzo różni ludzie. Zazwyczaj przychodzą harcerze, którzy wyjechali na studia ze swych miast, a nie chcą zaprzestać działalności, bądź tacy, którzy z różnych przyczyn zeszedli z harcerskiej ścieżki. Zdarza się jednak i tak, że do kręgów trafiają osoby, które z harcerstwem nie miały nic wspólnego (podprąd.pl). Celem działania grup akademickich jest wspieranie rozwoju harcerzy i instruktorów w wieku studenckim oraz rozwój oferty programowej i metodycznej ZHP.

Kolejną formą aktywności patriotycznej jest włączenie się w działalność charytatywną i wolontariat, który definiowany jest jako „ruch społeczny, na który składają się działania zarówno organizacji, grup społecznych, jak i osób indywidualnych, zmierzające do podejmowania aktywności pomocowej wobec tych, którzy na skutek różnorodnych przyczyn znaleźli się w trudnej sytuacji życiowej” (Braun 2012, s. 21). Cechą wolontariatu jest przede wszystkim podejmowanie działania w sposób wiadomy, dobrowolny i bezpłatny, nie ze względu na własny interes, ale dobro osoby potrzebującej pomocy (Braun 2012, s. 22). Istnieje wiele różnorodnych działań o orientacji wolontariackiej, w które włącza się młodzież akademicka. Należy jednak podkreślić, że podejmowana działalność może przybierać formę bezpośrednią, realizowaną w czasie wolnym, towarzyszącą pracy zawodowej, albo pośrednią, realizowaną przez wybrane i celowo wykorzystane czynniki obiektywne (Braun 2012, s. 33). Młodzież akademicka ze względu na czas poświęcony wolontariatowi może również podejmować wolontariat stały, akcyjny lub zagraniczny. W przypadku działań wolontariackich podejmowanych przez młodzież akademicką na rzecz ojczyzny i obywateli można chociażby wymienić porządkowanie grobów rodaków, nieznanych żołnierzy, bohaterów i ważnych postaci narodowych.

Podejmowanie aktywności patriotycznej związane jest również ze świadczeniem pomocy na rzecz kombatantów i ich rodzin, będących w ciężkiej sytuacji materialnej. Takie akcje charytatywne przeprowadzane są między innymi przez Fundację im. Kazimierza Wielkiego w Lublinie (www.fkw.edu.pl). Zajmuje się ona organizowaniem wydarzeń nawiązujących do historii Polski oraz akcji na rzecz weteranów czy też przywróceniem pamięci o żołnierzach wyklętych.

Inną aktywnością patriotyczną realizowaną przez studentów jest honorowe, czyli bezpłatne, oddanie krwi potrzebującym. Jest to działanie tym ważniejsze, ponieważ – jak możemy przeczytać na stronie jednego z Centrum Krwiodawstwa: „Krew ludzka to płynna tkanka ustrojowa, której mimo dużego postępu medycyny nie udało się jeszcze zastąpić żadną inną substancją. Krew od zawsze była i jest symbolem życia, poświęcenia, bohaterstwa. (...) Oddanie krwi jest największym dowodem ludzkiej solidarności i miłości” (www.rckik.poznan.pl), a przez to wyrazem współczesnego patriotyzmu.

Młodzież akademicka swoją aktywność patriotyczną demonstruje także przy okazji marszów patriotycznych. Jednym z najpopularniejszych jest Marsz Niepodległości, który od 2010 roku przechodzi ulicami Warszawy, będąc tym samym jednym z kluczowych elementów uroczystości Święta Niepodległości.

Zgodnie z deklaracją organizatorów ma on służyć promowaniu wartości patriotycznych oraz przywołaniu pamięci o polskich bohaterach narodowych.

Studenci przejawiają swoją aktywność patriotyczną także poprzez zaangażowanie w działalność grup przygotowujących rekonstrukcje historyczne. Odtwarzanie wydarzeń historycznych to „proces wielowątkowego i wielopoziomowego rekonstruowania sposobu życia ludzi w przeszłości, na podstawie interpretacji zachowanych zabytków i źródeł historyczno-archeologicznych” (*Odtwarzanie turniejów...*). Grupy takie eksponują wyraźnie takie wartości, jak: honor, ojczyzna i szacunek do niej, przyczyniając się do kształtowania poczucia patriotyzmu społeczeństwa. Rekonstrukcje historyczne, oprócz ciekawej formy przekazywania historii, są atrakcyjnym sposobem spędzania wolnego czasu, w który angażuje się młodzież akademicka.

Swoją aktywność patriotyczną młodzi studenci mogą realizować również dzięki formacjom religijnym. Do nich zaliczyć można duszpasterstwo akademickie, które jest zorganizowaną działalnością społeczną Kościoła w środowisku akademickim (Kucia 2010, s. 161). Zasadniczym celem prowadzonego duszpasterstwa jest kształtowanie dojrzałych chrześcijan oraz aktywne uczestnictwo we wspólnocie i misji Kościoła przez szerzenie i upowszechnianie katolickich wartości i zasad we wszystkich dziedzinach życia, zwłaszcza kulturalnego, społecznego i rodzinnego. W ramach tego duszpasterstwa działają różne wspólnoty, w tym grupy muzyczne, schola, oazy, KSM studencki i wiele innych. Dzięki nim młodzież akademicka włącza się i w takie działania, które bezpośrednio nawiązują do treści patriotycznych. Są to między innymi organizowane koncerty lub wieczory pieśni patriotycznych, spotkania nawiązujące do tematyki patriotycznej, wolontariat, zbiórki charytatywne na rzecz potrzebujących.

Młodzież akademicka manifestuje swój patriotyzm również poprzez podejmowanie aktywności w przestrzeni medialnej; studenci charakteryzują się dziś dużo większą zdolnością do ukazywania swojego potencjału i twórczości, szczególnie w mediach społecznościowych. Media te dają użytkownikom możliwość tworzenia, współtworzenia oraz upowszechniania różnego rodzaju treści – tekstów, dźwięków czy też materiałów wideo. W konsekwencji młodzi ludzie są nie tylko odbiorcami danych treści, ale również ich twórcami. Pośród licznych treści zamieszczanych przez młodych ludzi pojawiają się także i te, które bezpośrednio nawiązują do tematyki patriotycznej. Manifestowanie patriotyzmu w Sieci to przede wszystkim ukazywanie polskiej historii, kultury (również tej regionalnej), życiorysów i dokonań ważnych dla Polski postaci. Najczęst-

szymi narzędziami służącymi do przekazu takich treści są portale służące komunikacji i tworzeniu grupy znajomych, serwisy społecznościowe, blogi, fora internatowe itp. W ostatnich latach coraz częściej można zaobserwować na profilach społecznościowych internautów patriotyczne hasła i grafiki nawiązujące do tematyki patriotycznej. Ten przejaw aktywności w Sieci, szczególnie młodych ludzi, jest różnie odbierany. Niekiedy pojawiają się komentarze mówiące o tym, że patriotyzm stał się modą wśród młodzieży, która tak jak każda moda może nieść zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki. Według przeciwników tej tendencji udostępnianie pewnych treści patriotycznych może być tylko powierzchownym działaniem, które jest wygodniejsze i łatwiejsze, niż rzeczywiste uczestnictwo w marszach czy spotkaniach z okazji świąt narodowych. Twierdzą oni, że aby stać się patriotą, wystarczy polubić jak najwięcej patriotycznych profili i wrzucać patriotyczne obrazki. Wspomnieć należy, że wśród tych osób znajdują się i tacy, którzy z dużym zamiłowaniem do ojczyzny będą tworzyli treści służące krzewieniu polskiego patriotyzmu w Sieci. Są to pasjonaci historii, kultury, osoby zaangażowane w promowanie wydarzeń patriotyczno-religijnych w Internecie, oraz wszyscy ci, którzy chcą mówić o wartościach, symbolach, ważnych dla utrzymania polskiej tożsamości.

Zakończenie

Powyższa analiza aktywności patriotycznej młodzieży akademickiej pokazuje, że istnieje wiele możliwości wyrażania patriotyzmu. Studenci mogą go okazywać, poczynawszy od noszenia odzieży patriotycznej i gadżetów z barwami narodowymi, udostępniania treści patriotycznych w przestrzeni medialnej, po rzeczywisty udział w historycznych wydarzeniach, apelach, uroczystościach czy wyborach. Wszelka aktywność patriotyczna przyczynia się do nabywania przez młodych poczucia pewności siebie, przekonania o możliwościach sprawczych, odwagi do twórczego przekształcania świata. Bywa, że aktywny patriotyzm młodzieży akademickiej wymaga nieraz rezygnacji z własnej wygody, pójścia na kompromis czy też poświęcenia. Istotne jest jednak, że zaangażowanie w różnorodną aktywność patriotyczną, nawet tę najmniejszą, może przyczynić się do rozwoju dobrego charakteru w młodym człowieku, aby jako osoba ludzka mógł służyć dobru wspólnemu – ojczyźnie.

Bibliografia

- Błasiak A., 2004, *Młodzież wobec wartości*, „Horyzonty Wychowania”, nr 3, s. 87–100.
- Braun K., 2012, *Wolontariat – młodzież – wychowanie*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Chafas K., 2016, *Aktywność aksjologiczna*, [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chafas, A. Maj, Polwen, Radom, s. 97–102.
- Gurba E., 2002, *Wczesna dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo PWN, Warszawa, s. 202–229.
- <http://www.studencidlarp.pl/> – 12.03.2023.
- <https://www.fkw.edu.pl/art/pomozmy-bohaterom-2> – 10.04.2023.
- <https://www.gov.pl/web/obrona-narodowa> – 16.03.2023.
- <https://www.rckik.poznan.pl/zostan-dawca> – 9. 04.2023.
- <https://www.wojsko-polskie.pl/aszwoj/legia-akademicka> – 12.03.2023.
- Ignaczyk W., 2002, *System wartości rodzinnych młodzieży polskiej końca XX w.*, Bonami Wydawnictwo-Drukarnia, Poznań.
- Koseła K., 1998, *Młodzież*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, red. A. Kojder, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 252–259.
- Krause E., 2012, *Rozwój kariery zawodowej studentów. Konteksty i dokonania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Krukowski J., 2011, *Zawsze jest inaczej. Młodość w osądzie seniora*, [w:] *Bezpieczna młodość. Razem bezpieczniej*, red. A. Rynio, E. Juško, Zakłady Graficzne „Drukarz”, Tarnów, s. 33–48.
- Kubiak-Szymborska E., 2003, *Podmiotowość młodzieży akademickiej: studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*, Wydawnictwo AB, Bydgoszcz.
- Kucia P., 2010, *Duszpasterstwo akademickie jako środowisko kształtowania dojrzałych postaw ludzkich w koncepcji ks. Aleksandra Zienkiewicza*, „Wrocławski Przegląd Teologiczny”, Vol. 18, nr 2, s. 161. 149–168
- Kulpaczyński S., 2018, *Harcerstwo szansą wychowania patriotycznego*, [w:] *Wychowanie patriotyczne*, red. T. Goliszek, Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Sandomierz, s. 221–235.
- Łapińska R., Żebrowska M., 1980, *Wiek dorastania*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Wydawnictwo PWN, Warszawa, s. 664–796.

- Malina A., 2014, *Wczesna dorosłość w cyklu życia człowieka. Współczesne problemy z realizacją zadań rozwojowych młodych dorosłych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Mastalski J., 2007, *Samotność globalnego nastolatka*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków.
- Naumik A., 2007, *Uczestnictwo społeczne młodzieży. Możliwości działań – opinie i postawy*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń.
- Odtwarzanie turniejów i ćwiczeń wojennych dzisiaj*, [on-line:] <http://www.reenacting.eu/index.php/odtwazanie-turniejow-i-cwiczen-wojennych-dzisiaj> – 2.04.2023.
- Okoń W., 1971, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Polskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Pająk J., 2007, *Młodzież studencka jako kategoria socjologiczna*, „Zeszyt Naukowy Wyższej Szkoły Zarządzania w Częstochowie”, nr 2, s. 29–35.
- Pawliczuk W., 2006, *Definicje terminu „młodzież” – przegląd koncepcji*, „Postępy Nauk Medycznych”, nr 6, s. 311–315.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., 2004, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sobańska J., 1997, *Aktywność psychomotoryczna dzieci i młodzieży*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa, s. 22–24.
- Soler U., 2016, *Rola organizacji młodzieżowych w polskiej edukacji proobronnej – jaka przyszłość?*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, Vol. 17, nr 3, s. 48–53.
- Strelau J., 2002, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Szafranec K., 2009, *Wartość młodego pokolenia*, [w:] *Portret młodego pokolenia*, red. M. Łuczewski, W. Stąpór, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk, s. 11–16.
- Szewczuk K., 2014, *Aktywność i aktywizacja studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej*, Akademia Ignatianum/Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Szkudlarski M., 2015, *Koło naukowe: dlaczego warto się angażować w ich działalność*, [on-line:] <https://studia.pl/kola-naukowe-dlaczego-warto-sie-zaangazowac-w-ich-dzialalnosc-film/> – 9.04.2023.
- Szymczak M. (red.), 1978, *Słownik języka polskiego*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

- Wróblewska W., 2001, *Aspiracje edukacyjne studentów*, Trans Humana, Białystok.
- Wyszyński S., 2018, *Sumienie narodowe, Warszawa, 6 stycznia 1981*, [w:] *Prymas Niezwykły Stefan kardynał Wyszyński*, red. P. Reimann, K. Henschel, Wydawnictwo DruceK, Prószków, s. 99–100.
- Ziemska M. (red.), 1979, *Rodzina i dziecko*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Specifics of Patriotic Activity of Youth Academics

Abstract: Youth academics mark their activity in social, cultural and political life in many dimensions and aspects. Nowadays, this social group is increasingly seen as a more active part of society, striving for change in everyday life. They are seen as a community of innovators and social dynamics also in terms of their patriotic activities. Therefore, the aim of this article is to present the specifics of patriotic activity of academic youth. In order to achieve this goal, the article will first outline the psychopedagogical characteristics of academic youth, which will allow us to learn about the specifics of the development of the group in question. Then the key concepts related to patriotic activity will be distinguished, as well as the main forms and practices of patriotic activity that academic youth undertake or may undertake.

Keywords: youth, academic youth, patriotism, activity, patriotic activity

Z recenzji naukowych monografii wieloautorskiej
przygotowanej pod naukową redakcją Mariusza Gajewskiego
pt. *Współczesne przestrzenie aktywności młodzieży*

Współczesne przestrzenie aktywności młodzieży to ważna publikacja. Jej Redaktor, dr Mariusz Gajewski, podjął się przedstawienia złożonego problemu psychologicznych i pedagogicznych aspektów działalności osób młodych. Nie jest to zadanie łatwe. Aktywność młodzieży (bądź jej brak) z jednej strony budzi szczególne zainteresowanie rodziców, pedagogów, psychologów i wychowawców (zebrano już częściowo informacje na temat jej znaczenia w definiowaniu stylu życia młodzieży oraz możliwości i ograniczeń związanych ze współczesnymi przestrzeniami aktywności), z drugiej zaś – choć wielu pedagogów i psychologów zgodnie twierdzi, że różnorodna aktywność (biologiczna, psychiczna i społeczna), a także wybrane przez nastolatka współczesne przestrzenie, gdzie może ona być realizowana, ściśle wiążą się z jego rozwojem – nie łączą jej wpływu z rozwojem systemu „Ja” oraz formowaniem się tożsamości indywidualnej i społecznej. Monografia ta – tworzona przez kilka lat – jest owocem intensywnej pracy na podstawie nadzwyczaj ciekawego i bogatego materiału naukowego z zakresu współczesnych przestrzeni aktywności. Pomimo różnorodności podejść i poglądów reprezentowanych przez autorów poszczególnych rozdziałów, Redaktorowi udało się nadać publikacji szczególny sens na dymensji: mózg – umysł – system „Ja”. Takiego ujęcia tematu nie podjęto do tej pory ani w kraju, ani na świecie. Choć nie wyczerpuje ona bogactwa tematyki aktywności nastolatków, jest niezwykle cenną pozycją wydawniczą w dziedzinie pedagogiki i psychologii. Czytelnik może się między innymi dowiedzieć, że osoby młode, które są aktywniejsze we współczesnych przestrzeniach medialnych z racji rutynowych, konwencjonalnych działań, będą wykazywać wyższy poziom kapitału społecznego istotnego dla własnego dobrostanu. Należy tu wymienić takie wartości, jak: (1) tworzenie znajomości, (2) powstawanie korzystnych (słabych) więzi społecznych, (3) budowanie zaufania, (4) powstawanie wspólnych oczekiwań

dotyczących prospołecznych zachowań (zbiorowa skuteczność) oraz (5) rozwój zdolności do konsekwentnego monitorowania przestrzeni publicznej.

Książka składa się z czterech części, które zawierają starannie dobrane do tytułu prace badawcze. Jest ona autentyczną monografią, w której rozważania teoretyczne zaprezentowano na bardzo wysokim poziomie, zgodnie z najlepszymi tradycjami wielkich autorytetów XXI wieku. Kluczem do przedstawienia kolejnych rozdziałów jest kryterium funkcjonalne, a nie strukturalne. Za pozornie bagatelny zadaniem układania rozdziałów kryje się wielki problem teoretyczny: Jak zbierać i organizować tak wielką masę zjawisk dotyczących aktywności nastolatków, aby tworzyły one sensowną, dającą się zrozumieć całość, bez narzucania całkowicie sztucznego schematu, który więcej ukrywa niż odkrywa? We Wstępie napisanym przez Redaktora monografii czytamy, że aktywność młodzieży nie tylko określa i definiuje jej styl życia, odsłania społeczne kompetencje, możliwości i ograniczenia, ale także rozwija system „Ja” oraz tożsamość indywidualną i społeczną. Możliwe jest to dzięki rozumieniu i wykorzystaniu teorii mikrogenetycznej, która oferuje niezmiernie jeszcze możliwości rozwiązania podstawowych problemów intelektualnych w różnych dziedzinach nauki: od pedagogiki i psychologii, poprzez filozofię, do nauk medycznych.

Autorzy poszczególnych rozdziałów to specjaliści różnych dziedzin nauki, którzy profesjonalnie naświetlają wpływ aktywności młodzieży na zróżnicowane procesy rozwojowe, edukacyjne i wychowawcze. Wyrażają oni poglądy nie zawsze zgodne ze sobą, jednak Redaktor, zamiast narzucać z góry „jedyną słuszną opcję”, postarał się o to, aby Czytelnik mógł spojrzeć na główny temat z wielu punktów widzenia. Monografia, choć wysoce specjalistyczna, bowiem dotyka niełatwych zagadnień z dziedziny pedagogiki i psychologii, jest zarazem przystępna i zrozumiała dla Czytelnika, a to dzięki harmonijnej kompozycji, logice i prostocie związków interpretacyjnych, precyzyjnemu językowi, wprowadzeniu niezbędnych wyjaśnień, bez zastosowania skrótów myślowych, oraz ogromnej wiedzy, pasji badawczej i pisarskiej Redaktora. Choć jest to pozycja stricte naukowa, czyta się ją z przyjemnością jak bestseller. Jest przeznaczona nie tylko dla psychologów, pedagogów i wychowawców, ale także dla szerokiego grona specjalistów zajmujących się problematyką młodzieży.

prof. zw. dr hab. Maria Pąchalska

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie

* * *

Na współczesnym rynku wydawniczym można spotkać wiele interesujących opracowań poruszających problematykę funkcjonowania dzieci i młodzieży w różnych przestrzeniach (w tym wirtualnej, społecznej, rówieśniczej, edukacyjnej, kulturowej i in.). To daje czytelnikowi (badaczowi, studentowi, praktykom pracującym w przestrzeni społeczno-edukacyjnej i in.) możliwość rozpoznania specyfiki obecności osób młodych w różnych przestrzeniach ich funkcjonowania, aktualne trendy w tym zakresie, a także czynniki, które je warunkują. W recenzowanej monografii badacze (pedagodzy, psychologowie, socjologowie) skoncentrowali się na aktywności młodzieży. W literaturze z zakresu nauk społecznych aktywność odnosi się do tego aspektu funkcjonowania człowieka, który warunkuje zaspokojenie jego podstawowych potrzeb (zarówno biologicznych, jak i społecznych czy kulturalnych), a także jest podstawą odgrywania ról społecznych, dookreślenia specyfiki funkcjonowania w grupie, w społeczeństwie. Takie ujęcie pozwala na wysunięcie wniosku, że brak aktywności jest przyczyną braku społecznej akceptacji oraz samotności. Dla młodzieży, w ujęciu psychologii rozwojowej, etap ich rozwoju i życia w sposób szczególnie lokowany jest w sferze społecznej (budowanie relacji w grupie, identyfikacja z jej wartościami, zasadami, budowanie tożsamości społecznej przez pryzmat lustra społecznego itp.). Dlatego też aktywność, szczególnie zaś aktywność w przestrzeni środowiska społecznego (w tym również współcześnie wirtualnego, będącego przeniesieniem relacji społecznych do świata wirtualnego) ma szczególne znaczenie rozwojowe (ważna jest tu realizacja konkretnego celu; specyfika, jakość i ilość relacji interpersonalnych z osobą lub grupą). Dzięki artykułom zamieszczonym w recenzowanej monografii, a zawierającym nakreśloną powyżej specyfikę i zakres tematyczny dotyczący aktywności młodzieży, możliwe jest podejmowanie szczegółowych działań eksploracyjnych w projektach badawczych, a także opracowywanie i aplikacja do praktyki strategii o charakterze prewencyjnym, profilaktycznym, wychowawczym itp., służącym jej wsparciu. Biorąc pod uwagę wymienione wartości recenzowanej publikacji, można już we wstępie ocenić ją jako cenny głos badaczy w dyskursie nad młodzieżą, żyjącą w dynamice zmian społeczno-cywilizacyjnych i technologicznych. Dynamika ta otwiera wiele możliwości dla współczesnej młodzieży, ale bez odpowiedniego wsparcia naraża ją na ryzyko m.in. chorób cywilizacyjnych XXI w. (np. depresja), jak i ryzyko podejmowania destrukcyjnych zachowań (próby samo-

bójcze, samookaleczenia, uzależnienia i in.). Zatem podkreślam, że nie często zdarza się, by prace zbiorowe były tak bogate zarówno w wiedzę teoretyczną, jak i empiryczną oraz praktyczne ich aplikacje do praktyki społecznej, edukacyjnej, ukazując sens i znaczenie projektów naukowo-badawczych nad młodzieżą. Do takich zaś zaliczam przedłożoną do recenzji publikację *Współczesne przestrzenie aktywności młodzieży*, przygotowaną pod naukową redakcją Mariusza Gajewskiego. Praca ta jest w moim przekonaniu poszerzeniem dotychczasowego dorobku z zakresu pedagogiki społecznej i pedagogiki młodzieży, a także psychologii rozwojowej, psychologii społecznej w ujęciu interdyscyplinarnym. Bowiern badacze dla wyjaśniania eksplorowanych zjawisk (tu różnych form aktywności młodzieży) odnoszą się do teorii i koncepcji reprezentujących różne dyscypliny nauk społecznych i humanistycznych, by gruntownie dokonać ich analizy i interpretacji, a w konsekwencji dostarczyć jak najlepszy materiał do dalszych analiz, nowych projektów badawczych czy praktycznych aplikacji (...).

Recenzowana praca zawiera szeroką relację z osobistej i społecznej aktywności młodzieży. Nakreślony wieloperspektywiczny i wielokontekstowy świat aktywności osób młodych i ich doświadczeń, lokowanych w osobistych przestrzeniach funkcjonowania w dynamicznie zmieniającym się, fragmentarycznym i chaotycznym świecie, pozwala odkryć zjawiska znane, ale w nowych odsłonach i różnych, dotychczas nieobecnych kontekstach społeczno-kulturowych, cywilizacyjnych i technologicznych. Zaprezentowane w monografii badania stanowią nie tylko uzupełnienie luki w dotychczasowych, ale również wskazują kierunki nowych projektów naukowo-badawczych, pozwalających na wnikliwe eksplorowanie zagadnień uchwyconych i wskazanych przez autorów artykułów (...). I co ważne, zagadnienia wybrane przez poszczególnych autorów nie dublują się, a raczej wzajemnie się dopełniają (co widoczne jest w czterech częściach tematycznych). Dużą w tym zasługą Redaktora Naukowego, który zaprosił do dyskursu badaczy z różnych dyscyplin zajmujących się niszowymi, sporadycznie przez pedagogów poruszonymi zagadnieniami z zakresu aktywności młodzieży. (...)

Pracę *Współczesne przestrzenie aktywności młodzieży* uważam za ważną i inspirującą do dyskusji, badań oraz praktycznych działań w zakresie prewencji, profilaktyki, edukacji i wychowania do aktywności całościowej.

dr hab. Joanna M. Łukasik, prof. UP
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Publikacja, którą oddajemy do Państwa rąk, została przygotowana przede wszystkim z myślą o osobach zaangażowanych w wychowanie i edukację młodzieży. Problematyka monografii zatytułowanej *Współczesne przestrzenie aktywności młodzieży* wpisuje się w toczący się na gruncie pedagogiki młodzieży dyskurs dotyczący znaczenia aktywności młodzieży we współczesnym krajobrazie wychowawczo-edukacyjnym, rodzinnym, różnieśniczym i społecznym. W imieniu swoim i autorów wyrażam przekonanie i nadzieję, że lektura niniejszej monografii stanie się dla czytelnika użyteczną zachętą i inspiracją dla podjęcia dalszych eksploracji, badań i analiz podjętego przez nas tematu.

dr Mariusz Gajewski
Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie



Monografia, choć wysoce specjalistyczna, dotyka niełatwych zagadnień z dziedziny pedagogiki i psychologii, jest zarazem przystępna i zrozumiała dla Czytelnika, a to dzięki harmonijnej kompozycji, logice i prostocie związków interpretacyjnych (...). Autorzy poszczególnych rozdziałów to specjaliści różnych dziedzin nauki, którzy profesjonalnie naświetlają wpływ aktywności młodzieży na zróżnicowane procesy rozwojowe, edukacyjne i wychowawcze. Wyrażają oni poglądy nie zawsze zgodne ze sobą, jednak Redaktor, zamiast narzucać z góry „jedyną słuszną opcję”, postarał się o to, aby Czytelnik mógł spojrzeć na główny temat z wielu punktów widzenia. Choć jest to pozycja stricte naukowa, czyta się ją z przyjemnością jak bestseller. Jest przeznaczona nie tylko dla psychologów, pedagogów i wychowawców, ale także dla szerokiego grona specjalistów zajmujących się problematyką młodzieży.

prof. zw. dr hab. Maria Pąchalska
Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie



Nie często zdarza się, by prace zbiorowe były tak bogate zarówno w wiedzę teoretyczną, jak i empiryczną (...) Praca ta jest w moim przekonaniu poszerzeniem dotychczasowego dorobku z zakresu pedagogiki społecznej i pedagogiki młodzieży, a także psychologii rozwojowej, psychologii społecznej w ujęciu interdyscyplinarnym (...). Zaprezentowane w monografii badania stanowią nie tylko uzupełnienie luki w dotychczasowych, ale również wskazują kierunki nowych projektów naukowo-badawczych (...). I co ważne, zagadnienia wybrane przez poszczególnych autorów nie dublują się, a raczej wzajemnie się dopełniają (co widoczne jest w czterech częściach tematycznych). Dużą w tym zasługą redaktora naukowego, który zaprosił do dyskursu badaczy z różnych dyscyplin zajmujących się niszowymi, sporadycznie przez pedagogów poruszonymi zagadnieniami z zakresu aktywności młodzieży.

dr hab. Joanna M. Łukasik, prof. UP
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

www.wydawnictwoscriptum.pl



Uniwersytet Papieski
Jana Pawła II
w Krakowie

ISBN 978-83-67586-73-3



9 788367 586733